

**І. Д. Бех**

**Особистість  
у сяйві  
духовності**

Міністерство освіти і науки України  
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»  
Інститут проблем виховання  
Національної академії педагогічних наук України

І. Д. БЕХ

# ОСОБИСТІТЬ У СЯЙВІ ДУХОВНОСТІ

*Монографія*

Київ – Чернівці  
«Букрек»  
2021

УДК [37.015.311:130.123.4]:303.433.2

Б55

*Рекомендовано до друку  
вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України  
(протокол № 9 від 27.09.2021 р.)*

**Рецензенти:**

**Рибалка Валентин Васильович** – доктор псих. наук, професор, Почесний академік НАПН України, провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, головний науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України;

**Колупаєва Алла Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

**Бех І. Д.**

Б55 Особистість у сьвіті духовності: монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2021. 244 с.

ISBN 978-966-997-077-0

На основі центрального положення гуманістично орієнтованого виховання щодо духовно-морального зростання особистості, що асоціюється з відповідними вчинками і поведінкою, розкриваються особливості її смислоціннісного поступу. У цьому плані розвивальну роль відіграють емоційні переживання, які зростаюча особистість мусить випробувати власними цінностями, щоб покласти в основу свого життя. Воно ж представлене функціонуванням особистості за імперативом бути собою і в той же час цілим родом. У цьому вбачається її громадянсько-патріотична вихованість і національна ідентифікація.

З цими ж вищими устремліннями пов'язується духовне призначення і рівень їхньої досконалості. Процес виховання ціннісно розвиненої особистості слід організувати у контексті глибинного психологічного супроводу з відповідними закономірностями й етико-понятійним глосарієм як орієнтовною основою методичної дії педагога. Його інноваційне поле повинно розгортатися на основі системи концептуальних постулатів, які оптимізують духовне становлення зростаючої особистості.

Монографія адресована викладачам і студентам закладів вищої освіти, педагогам, методистам з виховної роботи, усім, хто займається проблемами виховання.

УДК [37.015.311:130.123.4]:303.433.2

© Бех І. Д., 2021

© Інститут проблем виховання НАПН України,  
2021

© Інститут модернізації змісту освіти, 2021

© Видавничий дім «Букрек», 2021

ISBN 978-966-997-077-0

---

## **Зміст**

ПЕРЕДМОВА .....	5
<b>Розділ 1. ДОСКОНАЛІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЦІНОЮ ДУХОВНОСТІ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Особистість на виховній шкалі духовності .....	9
1.2. Життя особистості у смислоціннісному поступі .....	23
1.3. Духовне призначення як сутнісна міра зростаючої особистості.....	35
1.4. Особистість у духовно стверджувальному дискурсі.....	43
<b>Розділ 2. ОСОБИСТІТЬ У РОЗВИВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЯХ ВИХОВНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ .....</b>	<b>60</b>
2.1. Національна спорідненість у фокусі вищих устремлінь.....	60
2.2. Групові міжособистісні ситуації у виховному процесі .....	73
2.3. Єдність мистецтва й духовності у зростанні особистості .....	83
<b>Розділ 3. ПСИХОКОНЦЕПТУАЛЬНА ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>89</b>
3.1. Особистість у тяжінні до духовного удосконалення.....	89
3.2. Емоційна сфера особистості як простір дії прийомів психокорекції .....	101
3.3. Виховний глосарій у полярному поданні .....	115
<b>Розділ 4. ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У СХОДЖЕННІ ВІД НАУКОВОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ДО ПРИКЛАДНОЇ ДІЇ.....</b>	<b>131</b>
4.1. Програма «Національна ідея в становленні громадянина- патріота України».....	131
4.2. Особистість у інноваційному полі виховних прийомів .....	166
4.3. Генезо-моделювальний метод у вихованні духовних цінностей особистості.....	176



<b>Розділ 5. ВІК ОСОБИСТОСТІ</b>	
<b>У РОЗВИВАЛЬНОМУ ВИМІРІ .....</b>	<b>189</b>
5.1. Ранній вік дитини у виховних потенціях .....	189
5.2. Ранній розвиток дитини у сутнісному представленні.....	203
5.3. Міжвікові перетворення і ціннісні градації зростаючої особистості .....	206
5.4. Особистість у зрілому віці .....	217
<b>Розділ 6. В. СУХОМЛИНСЬКИЙ: ЗУСТРІЧ КРІЗЬ РОКИ ...</b>	<b>226</b>
6.1. Дитина-дошкільник у творчому осягненні В. Сухомлинського .....	226
6.2. Емоції у виховній стратегії В. Сухомлинського .....	231
<b>ПІСЛЯМОВА.....</b>	<b>237</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>239</b>

## ПЕРЕДМОВА

Ми живемо у досить суперечливий час, за якого суспільні ідеї часто відображають уявлення пересічних людей, а не найбільш різнобічно освічених особистостей. Відтак створюються повсюдні діяльнісні ситуації, яким властива змістова недосконалість, відсутність більш-менш віддаленої дієвої перспективи, а звідси й низька мотиваційна зацікавленість тих, хто повинен їх реалізувати. Подібний вплив відчуває і сучасна освіта, яка наперекір цим віянням прагне створювати кращі проєкти, що забезпечують повноцінний розвиток зростаючої особистості. У цьому плані кардинальних змін як на рівні теорії, так і на рівні широкої практики зазнає виховний процес. У центрі їхніх зусиль перебуває проблема плекання особистості зі стійкими духовними цінностями.

При цьому доцільно орієнтуватись на визначення духовності як категорії психологічної науки, згідно з якою це особистісний високоціннісний стан більшої чи меншої міри узагальненості: від окремого утворення до відповідної цілісності. В останньому означенні говорять про загальний стан, з якого можуть виникати одиничні духовні діяння. Таке явище можливо інтерпретувати як практичне розкриття духовності особистості у зовнішньому довкіллі, що вимагає спочатку від неї достатнього вольового напруження, доки не сформується духовна звичка. Явище духовного розкриття – це особлива взаємодія, за якої особистість реагує на певну зовнішню ситуацію, використовуючи внутрішні ціннісні спонуки і актуалізовані способи діяння, а з іншого – свідомо змінює її відповідно до сво-

єї духовної спрямованості як акт узгодження цієї ситуації з привласненими вищими етичними цінностями.

Виховання у зростаючої особистості високої духовності неможливе без усвідомлення нею самої себе, свого Я. Якщо цього процесу не культивувати, ми матимемо так звану безпосередню людину. Вона спроможна лише копіювати інших, тобто спосіб їхнього життя. Ті, кого вона копіює, – такі ж безпосередні, як і вона. Подібне копіювання завжди зовнішнє, людина зовнішньо переймає певну соціальну роль і в цьому вбачається суттєвий недолік її способу життя. Порвати з безпосередністю людина може, використовуючи етичну рефлексію, за допомогою якої вона усвідомлено має творити своє вище «Я-духовне».

Витоки його розпочинаються з одухотворення об'єктивних етичних цінностей, які просвітлюються глибокою пристрасністю – любов'ю, стають правилами життя і служать для утвердження індивідуальності особистості. Тож мудрість виховання зростаючої особистості полягає в тому, щоб етичний обов'язок емоційним запалом перетворити на бажання робити добро людям.

Це творення бере початок з любов'ю дитини до рідних, яка за психологічним законом пристрасного розширення узагальнюється до рівня народу і Батьківщини, коли мати і Вітчизна внутрішньо ототожнюються нею у єдиному почутті. Важливо, що почуття любові, яке втілювалося у мотивовані добрі справи дитини до матері, тепер сягає служіння Батьківщині.

Відтак зростаюча особистість може впевнено стверджувати: «Коли я щось роблю, то зводжу до блага людей». Лише за такої позиції добродійність може бути сама собою нагородою, і в цьому полягатиме її

вищий мотив. Тепер спрямовуючи до добродійності всю свою діяльність, прагнучи до неї заради її самої, особистість не шукає нічого більшого, ніж бути духовною, і демонструє це у добродійному житті. Вона цим самим стає реальним прикладом твердження – слід перш за все захоплюватися своєю працею і не сильно прагнути чийось похвал. Це свідчить, що така особистість внутрішньо піднялася над захооченням і осудженням і керується власним «Я-духовним».

Таке «Я-керування» означає, що зростаюча особистість у всіх життєвих обставинах прагне бути сама собою і в цьому прагненні вона може лише рефлексивно звернутися до тих значущих наставників, що сформува-ли її як високу особистість. У цьому духовному взаємодіянні така особистість й перейняла образ і подібність наставників, які обдарували її власним світом добра. Тільки у виховному контексті потрібно, щоб голос таких наставників довго звучав у вдячного вихованця.

У вихованні духовності зростаючої особистості ми виходимо з положення, згідно з яким її сходження до власного вдосконалення відбувається в процесі розгорнутого діалогу з вихователем. При цьому сам діалог доцільно розглядати у двох аспектах: комунікативному (як процес взаєморозуміння) і особистісному (як процес побудови вихованцем свого «Я-духовного» під впливом вихователя). Між цими двома аспектами має існувати певний зв'язок. Від глибини взаєморозуміння, що стосується змісту тієї чи іншої духовної цінності, залежатиме й рівень її привласнення вихованцем. Наголосимо, що глибина означеного взаєморозуміння має досягати такої міри, за якої вихователь і вихованець кваліфікуються як «об'єднаний

пізнавальний суб'єкт». При цьому важливо, щоб вихованець набував уміння порівнювати привласнену зараз духовну цінність з її ідеальним представленням і встановлювати між ними відповідність. Така процедура виступатиме одним з дієвих мотивів його творчого духовного зростання.

Якраз у такому процесі виникають різного роду соціальні взаємодії і формується життєвий сценарій зростаючої особистості. Тут їй слід лише уникнути небезпеки самостійності в особистісному розвитку без врахування фактора соціального оточення і особливостей взаємодії з іншими людьми у їхньому життєвому просторі. У ході цієї широкої взаємодії у неї можуть виникати конфлікти, обумовлені конфронтацією з реаліями свого існування. Однак сформована духовна структура і позитивна самоцінність свого «Я» забезпечать зростаючій особистості адекватне самовизначення й інтеграцію в суспільство.

Важливо, що таке входження у широкому розумінні цього слова не є соціальною акомодациєю – пристосуванням до певних ситуацій, а особистість свідомо може боротися за їхню зміну відповідно до своєї ціннісної позиції і на цьому стояти, часто втрачаючи набуті міжособистісні й широкі соціальні відносини, але зберігаючи своє «Я-духовне».

Матеріали, окреслені межами змісту пропонованої монографії, дають відповіді на проблеми, які стоять перед сучасною освітою, зокрема з необхідністю виховання зростаючої особистості з міцними духовними цінностями, що дозволяють їй бути справжнім громадянином – патріотом України.

## ❖ РОЗДІЛ 1

# ДОСКОНАЛІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЦІНОЮ ДУХОВНОСТІ

## 1.1. Особистість на виховній шкалі духовності

Гуманістично орієнтоване виховання виходить з положення, згідно з яким сутність особистості пов'язується з духовно-моральною досконалістю, що втілюється у відповідних вчинках, поведінці, достойному житті. При чому, набуваючи власної досконалості, вона одночасно приводить у такий же стан інших осіб. Тож постулат «роби добро негайно» має великий практичний сенс.

Важливо, що досконала особистість менше піддається таким негативним пристрастям як відчай, заздрість, страх тощо, і в цьому вбачається її більша душевна стійкість. Віра особистості у свою сутність призводить також до зменшення поведінкових коливань, що можуть спричинятись тими чи іншими етично деструктивними ситуаціями. Духовно досконала особистість відзначається сталим цілепокладанням – цим внутрішнім стрижнем, що захищає її від зовнішнього примусу і підкорення. Вона менш за все готова не звертати увагу на різноманітні перепони, коли йдеться про досягнення широких соціальних цілей.

Тому така особистість і спроможна вступити на нестандартний шлях, який пов'язаний з зовнішніми і внутрішніми труднощами і міжособистісним нерозумінням. Поряд з цим такі негативні колізії все ж компенсуються подякою тих, кому не байдужі її високі цілі. При цьому духовно досконалії особистості не властива самовпевненість. Якщо навіть виникнуть об'єктивні сумніви щодо користі її зусиль, то вона згодна (крайньою мірою) вважати їх такими, що розчищають шлях для того, хто реалізує ці наміри з більшою ретельністю і розумінням. Для досконалої особистості характерне благо-

говіння перед ціннісним досвідом своїх історичних попередників, який однак не залишається її внутрішнім надбанням. Вона прагне по мірі своїх сил його повторити у власних вчинках. Тож самозадоволеність як результат власного осягнення складних духовних пошуків для досконалої особистості видається неприйнятним.

Наголосимо, що жити особистості у високій духовній аурі дожить важко. До того ж, легко спотворити людину й переінакшити її особистісну природу, як би вона не була до того благодійною і вихованою у правилах високої людяності. Тож потрібна постійна підтримка особистості у стані гуманістичних устремлінь і вихованні духовних орієнтирів, починаючи з раннього онтогенезу.

На таку ситуацію влучно звернув увагу Р. Еммонс «Бажання можуть заважати нам досягнути бажаного. Ми бажемо зберегти незалежність від інших, ми хочемо жити простим і скромним життям... Такі конфлікти – це основне джерело страждання і нещастя у людському житті» [84, с. 134].

Сходження зростаючої особистості до духовних надбань передбачає виховання у неї ціннісного світосприйняття, культивування високогуманістичної свідомості. Її ключовою складовою виступає процес мислення, що дозволяє вихованцеві з певною глибиною осягнути світ людини у його смислоціннісних теперішніх і майбутніх характеристиках. Якраз великий світ у цих параметрах має стати провідним пріоритетом, який визначатиме помисли зростаючої особистості.

Тому слід вести мову про спрямоване формування у неї особливого ціннісно орієнтованого мислення. Це має бути мислення піклувальне, або ж мислення глибокого співчуття людині. У цьому процесі самостійність виховання і домірна допомога дорослого мають гармонійно поєднуватися. Означена допомога має носити лише роз'яснювальну, причому проблемно домірну функцію, що забезпечує цілковиту активність вихованця. У такій розвивальній взаємодії не має місця навіюванню як навчальному засобу, адже справжня духовність є результатом лише самостійних світлих думок особистості.

До розуміння вихованця слід донести думку, згідно з якою народжений в собі помисел він і запам'ятає, і досить легко завжди ви-

кличе його. Важливо, щоб такі помисли знаходили продовження у благочинних діях вихованців. Крім того, важливо, що нав'язні думки важко освоюються людською свідомістю. Тож розвинене мистецтво мислення, яке вимагає відповідного вправління в розмірковуваннях на духовні теми, завжди буде визначальним у духовному вдосконаленні зростаючої особистості.

В умінні вихованця ціннісно спрямовано мислити проявиться й така провідна риса як терпимість до оточуючого. Саме нетерпимість різко відмежовує людину від соціального довкілля – цієї необхідної умови її особистісного вдосконалення. Нетерпима людина не тільки не зрозуміє духовно орієнтованого мислення, але й легко може образити іншу за такий спосіб міркування. Така образа думки виявиться надзвичайно тяжкою для внутрішньої рівноваги іншої людини.

З огляду на це, видається найбільш духовно згубною соціальною ситуацією, за якої у молоді тотально формується утилітарно-механічний вид мислення. У середовищі, де культивується таке примітивне мислення, про розкриті нами духовно піклувальне мислення взагалі не йдеться, більше того – воно часто висміюється. Тож подекуди ця рушійна сила, цей духовний початок відкрито заперечується, а значить закриваються шляхи до ціннісного освоєння зростаючою особистістю світу людей і світу речей.

У вихованні слід розширювати ареал практичної причетності особистості. Звично ми обмежуємося найближчим суспільним довкіллям (сім'єю, місцем праці та життєдіяльності). У більш широкому сприйнятті ми сягаємо малої та великої батьківщини й держави. Ці останні горизонти мають бути неодмінними виховними дороговказами. Не виключено, що уявлення як мета розвитку може бути межовою, тобто Всесвітом з його законами гармонії. Адже поняття Людини й співмірне саме цій величині, і вона має теж бути постійно присутньою у духовній свідомості й самосвідомості вихованця як формула «Я – Людина, яка належить Всесвіту». Тоді міра цінності добра особистості відповідатиме цим великим іпостасям, які вона по мірі своїх можливостей вчинково втілюватиме.

З огляду на таке втілення педагог має усвідомлювати, що лише той духовно-моральний вчинок є досконалим, який безпосередньо



спонукається вищими ціннісними утвореннями. При цьому важливо, щоб сформована конкретна духовна цінність не була затьмарена суспільно неприйнятною спонукою, яка, супроводжуючи головну, гальмувала б становлення цілісної духовної структури (духовного «Я-образу») зростаючої особистості.

Ще більш морально небезпечною видається ситуація підміни особистістю мотиву духовно-морального вчинку, коли останній не має нічого спільного з духовною цінністю як відповідною рушійною причиною. Влучно у цьому сенсі висловився М. Реріх: «Деякі люди будуть навіть при найменших земних переїздах робити духовні заповіді, не стільки тому, що вони виключно піклувались про когось, а тому, що цей акт ними мислиться нероздільно зі страхом смерті» [59, с. 152]. Парадоксальнішою виступає ситуація, коли суспільно значущі діяння спричиняються тільки за необхідності; і тоді, коли вона зникає, – мотивація перетворюється на діаметрально протилежну (асоціальну).

Зазначимо, що до вчинкової сфери відносяться й вчинки-недіяння, за яких особистість не робить зла іншій. Однак етичні закони зводяться до того, що людина не тільки не повинна аморально діяти, а й неодмінно чинити за нормами моралі. Тому досконалу особистість кваліфікують як за вчинками стримувальної мотивації, так і за вчинками рушійних спонук. Тож суспільно значущими вчинками особистості мають вважатися лише ті, які безпосередньо мотивуються етико-моральними заборонами, що охоплюються сферою зла. Натомість вчинки-недіяння, від яких особистість утримується на засадах мотивів, наприклад боягузтва чи славолюбства, мають зазнавати суспільного осудження. Щоправда, розпізнати їх буває досить важко, оскільки особистість як автор таких вчинків вміло приховує справжню мотивацію, підмінюючи її суспільно важливою.

З огляду на це видається неприпустимою ситуація, коли вихованець як суб'єкт духовно-морального вчинку стосовно свого однопілітка намагається віднайти третю особу, щоб заявити про свою добродійність. У такій ситуації автор вчинку демонструє, мотив власної вищості у порівнянні з іншими. Зрозуміло, що між мотивом духовної цінності і супроводжувальним його мотивом самовищості ніякої гармонії бути не може. Таким же духовно деструктив-

ним є намагання автора вчинку одержати певну користь від того, кому він допоміг. Тут про альтруїзм як безкорисливе духовне діяння не йдеться. Напевно, це життєва позиція «я – тобі, ти – мені».

Ставлячи за мету удосконалення виховного процесу для духовно-морального розвитку зростаючої особистості, науковці перш за все опікуються базовими гуманістичними цінностями, шукають ефективні шляхи їх виховання. Однак мати перетворювальні інструменти цього рівня ще не означає, що ми матимемо цілісну і гармонійну особистість. Для ефективного її суспільного функціонування вона мусить володіти й рядом морально-вольових якостей. Адже останні чутливо реагують на всі життєві нюанси, дозволяючи особистості впевнено триматися основного духовно-світоглядного орієнтиру. Доцільне повсякчасне практичне використання нею означених якостей свідчатиме про стійке вправління у розумних вчинках, цього єдиного маркеру її духовної зрілості.

Розкриємо подійну реальність, що охоплюється сферою розумних вчинків і поведінки особистості.

У нескінченних комунікативно-ділових взаєминах зростаючій особистості доводиться мати справу з недостатньо вихованими особами. Якраз від них і можна вислуховувати несправедливі нарікання. Так, саме необґрунтовані, до яких можна було не вдаватися заради міжособистісного спокою. У цій ситуації душевною перевагою зростаючої особистості буде те, що вона прагне, стримуючи себе, не нарікати у відповідь на такий акт.

Особистість як володар морально-вольових якостей здатна бути невразливою й до всіляких наклепів. Більше того, вона проявляє довготерпеливість до тих, хто відверто виступає проти її уподобань, думок, життєвих цілей.

Регулюючи власні негативні емоційні імпульси, зростаюча особистість не докоряє тим, хто ставиться до неї несправедливо, не звертається за підтримкою до оточуючих її однолітків чи дорослих.

За узгодженого поєднання у зростаючій особистості базових гуманістичних цінностей і морально-вольових якостей у неї може сформуватися особлива узагальнена позиція-ставлення – не мати, по-перше, за перешкоду когось іншого. По-друге, життя – то переважно боротьба і важливо бути готовим непохитно вистояти перед

нахабними й несподіваними нападами. Це означає, що така особистість здатна до повноцінного розвитку навіть за несприятливого міжособистісного фону, за якого вона тратить свою душевну енергію й на негативні обставини, що все ж залишають у її внутрішньому світі неприємний слід.

З собі ж подібними зростаюча особистість наперекір цьому вибудовує стосунки високої проби – будь надійним і вірним другом, не роби добра як для годиться, а як для себе самого, від усього серця, тобто з найбільшим переживанням. При цьому вона переконана, що доцільно вважати людяністю не лише чесноту, але й все те, що є її наслідком.

Позитивну емоційну атмосферу групи вихованців можуть порушувати окремі її члени, проявляючи почуття озлоблення стосовно інших. Означене почуття звично переживається як немилосердність однієї особи до іншої. Які ж умови породжують це почуття? Демонструють почуття озлоблення частіше за все особи, рівні собі за соціальною роллю чи соціальним статусом. Основну ж причину прояву цього почуття, зокрема виховання, вбачають у тому, що їх окремі однолітки обійшли у таких показниках: як переваги у навчанні, спорті, у матеріальних статках. Стосовно високих успіхів однолітків у навчанні та спорті, то для того, щоб стишити почуття озлоблення вихованців, слід пояснити, наскільки нелегко вони далися одноліткам, якими розумовими і фізичними зусиллями і здібностями досягалися.

Щоб нерівність у матеріальних статках не стала предметом розбрату, то тут потрібні більш широкі охоплювальні виховні впливи, спрямовані на усвідомлення об'єктивної соціально-економічної нерівності людей, обумовленої відмінністю у їхніх обдаруваннях, життєвих цілях та способах самоутвердження. У цьому випадку це стосується батьків, діти яких виявились більш матеріально забезпеченими.

Неприязнь у міжособистісних відносинах вихованців – явище досить поширене, і про це має пам'ятати кожен педагог. Воно виникає у результаті більшого чи меншого несприйняття тих суджень, поглядів чи дій, які чинять вихованці стосовно один одного. Виникає таким чином душевне напруження, що перешкоджає нормаль-

ному функціонуванню зростаючої особистості. Якщо психологічно правильно не реагувати на таку міжособистісну ситуацію, вона може перерости у відкритий конфлікт, аж до вираженої ворожнечі. При цьому сторони конфлікту можуть певний час скривати свої взаємини, допоки це не приверне увагу однолітків і педагога. Відтепер міжособистісна неприязнь стане публічною, принаймні у межах колективу класу. Тоді й відбудеться пошук примирення учасників конфлікту. Звично вдаються до їхнього особистісного профілю, наголошення на негативних індивідуальних рисах як стимулах емоційного збудження. Така виховна процедура може здійснюватися як однолітками, так і вихователем. Однак і в першому, і в другому випадку вона виявляється неефективною. Тож залишається сподіватися на час, який усе «лікує».

Більш результативними мають бути наступні корекційні дії. Слід глибше проаналізувати діяльнісні взаємини учасників конфлікту. Тут має важливе значення не лише розбіжність у результативній частині вербальної чи діяльнісно-поведінкової взаємодії. Це лише формальний її бік, на якому не варто зупинятися. Видається необхідним розкрити конкретну внутрішню мотиваційно-смыслову організацію кожного учасника конфлікту. І тоді виявиться, що за очевидної узгодженості вимальовується картина неоднотайності співдіяльності двох партнерів. Прикметно, що така неоднотайність з часом не зменшувалась, а, навпаки, наростала.

Далі психологічний хід вимагає наступне: щоб один із вихованців став приязнішим до іншого. Останній повинен так би мовити розлучитися з усім тим, що було з партнером як з емоційним подразником, але тепер уже у всіх індивідуально-мотиваційних нюансах взаємодії. Глибоко пережите усвідомлення ним цього явища зможе призвести до стишення переживання неприязні щодо однолітка.

Окрім неприязні, у міжособистісних відносинах є й інші обставини, які ускладнюють спільне життя вихованців. Воно ж представлене когортою зростаючих особистостей, різних за ступенем вихованості. Це створює атмосферу, далеку від їхньої злагоди, коли панівними виявляються співчуття, взаємоповага чи піклування. У таких умовах доцільно у першому наближенні виокремити гру-

пи соціально зрілих (група 1) і соціально примітивних вихованців (група 2). Останні й створюють душевну напругу переважно для соціально зрілих вихованців.

Говорячи про цей душевний стан, слід усвідомлювати, що він є наслідком у першу чергу різко негативних висловлювань, суджень, висновків, які демонструють вихованці групи 2 стосовно вихованців протилежної групи. Найрозповсюдженішими серед згаданих негативних посилів є ганьба і злорадність. Такими оцінками незаслужено нагороджують соціально примітивні вихованці тих, хто є для них моральним взірцем. Звичайно, що соціально зрілі вихованці бурхливо емоційно реагують на потрібні кроки, захищаючись від таких образ. Суперечки, що неодмінно при цьому виникають, не змінюють напруженого міжособистісного становища.

Натомість єдиним ефективним засобом протидії соціально примітивним вихованцям є збереження емоційного спокою, рівноваги соціально зрілими вихованцями (чи окремим вихованцем). Таким душевним станом можливо оволодіти за умови розуміння ціннісної структури і способів її практичного втілення конкретним соціально примітивним вихованцем. Таке осягнення уже дещо зменшить емоційну відповідь соціально зрілого вихованця, оскільки розумове просвітлення будь-якої емоції зменшує її силу, а отже, й загальну дію. Доречною має бути й формула для проговорення: «Нехай на мене зводять будь-які наклепи, а я мушу бути добрим і берегти свою честь». Це не виключає спеціальних виховних дій педагога з корекції цього негативного міжособистісного явища.

Реальне життя свідчить, що групові міжособистісні взаємини далеко не завжди відповідають соціальним нормам, прийнятим етичним цінностям. Одні вихованці, що не завжди дотримуються норм і цінностей, поведуться непристойно стосовно своїх однолітків, які відрізняються від них моральною вихованістю. Усталена виховна позиція у цьому плані зводиться до того, що педагогові конче необхідно проводити роз'яснювальну роботу з вихованцями-порушниками моральних вимог і правил. Не заперечуючи її (більше того, наголошуючи на ній), поглянемо на цю міжособистісну ситуацію з іншого боку. Будемо виходити з того наукового уявлення, згідно з яким особистість, що зазнала тієї чи іншої кривди, необов'язково

втрапить власні виховні можливості, стане менш людиною. Зауважимо, що означене уявлення має право на життя за певних умов, причому умов психологічно досконалих, таких, що максимально мобілізують резерви самосвідомості потерпілого. Психовиховна техніка такої роботи має бути наступною.

По-перше, вихованець, який зазнав кривди, має усвідомити, що винуватцями були конкретні однолітки; хтось глузував з нього, хтось був невдячним, хтось відкрито словесно ображав, хтось його оббріхував. По-друге, слід переорієнтувати самосвідомість вихованця з персоналій – кривдники – на їхнє узагальнене негативне дійство – «Вони мене кривдили». Таким чином емоційно стишується негативна реакція на них. По-третє, вихованець повинен перецентрувати негативну міжособистісну ситуацію виключно на себе, висловившись: «Я той, хто зазнав знущань». За такої особистісної дії ситуація стає повністю внутрішньою, самодетермінованою, що дозволяє здійснити діяльність вихованця з власної самозміни. По-четверте, вихованцеві необхідно негативні вчинкові характеристики, що призвели до знущання з нього, перетворити на полярні етичні властивості: вдячність, правдивість, великодушність, опікливість. По-п'яте, педагог, окреслюючи виховну роботу з вихованцем, що зазнав знущань, межами відповідних духовно-моральних цінностей, орієнтується не лише на конкретні наукові принципи і закономірності, а й враховує його внутрішні індивідуальні обставини. Це й має призвести до більш швидкого шляху сходження такого вихованця до ціннісного вдосконалення.

Таким чином, розкрити нами негативну міжособистісну ситуацію за доцільної психовиховної діяльності можливо використати як досить дієвий розвивальний засіб зростаючої особистості.

Суспільно несхвальний вчинок певного вихованця можна конструктивно використати і стосовно іншого вихованця, який не знає вираженої шкоди від нього. Останній лише не має бути байдужим до такого вчинку. Він повинен емоційно сколихнути його, у більш вагомому значенні – сильно емоційно вразити, щоб у нього залишився більш-менш тривалий внутрішній слід. Таке емоційне реагування є свідченням того, що у вихованця (називатимемо його сприймачем) є теж схильність несхвально діяти, до чого вдають-

ся його однолітки. Рефлексивна робота, яку слід розгорнути у цьому плані, має спочатку на меті порівняння вихованця-спостерігача з іншими однолітками, а далі – констатацію висновку, що і він схожий на них стосовно суспільно несхвальних вчинків. Глибоке усвідомлення вихованцем подібності себе у контексті несхвальних діянь одноліток слугуватиме поштовхом до його власних позитивних особистісних самозмін.

Розкриваючи природу вчинку особистості, наші нинішні наукові уявлення перебувають у змістових межах вираженого юридичного його осмислення і цим самим нівелюють психологічну сутність цього утворення. Юридична ж позиція, зокрема щодо суспільно несхвальних вчинків, тобто різних за соціальною значущістю проступків, зводиться до різкого протиставлення особи-кривдника і особи-потерпілого (жертви). Юридична логіка при цьому передбачає зайняття однозначної позиції стосовно одного (кривдника) проти іншого (потерпілого). Усе юридичне дійство й розгортається з центрацією на винуватцеві з метою визначення міри його покарання. Потерпілому у кінцевому підсумку залишається бути повністю чи частково задоволеним цим рішенням. Тут емоційна реакція задоволення виявляється вирішальною у внутрішньому душевному стані потерпілого, незважаючи на втрати, які він поніс.

Психологічна ж сутність вчинку – це сутність виховна; тут логіка «покарання – нагорода» не може бути єдиноможливою. Хоча вихованець-кривдник має неодмінно зазнати осудливих дій. Все ж обопільне особистісне виправлення (звичайно, різною мірою) має бути основною метою педагога, коли він зустрічається у своїй роботі з суспільно несхвальними вчинками вихованців.

У цьому плані тактика виховного впливу на вихованця-кривдника має виходити з визнання ним самого факту порушення моральних норм і на цій психологічній основі розгортання відповідних корекційних впливів. Щодо виховання-потерпілого, то тут, зважаючи на його ще особистісну незрілість, слід розгорнути так званий «аналіз назад», тобто обмірковуючи результат проступку, вичленити негативні моральні якості як реальні спонуки кривдника. Далі педагог використовує виховні дії, спрямовані на запобігання у потерпілого можливої схильності до асоціальних намірів.

І на кінець, він має утвердитись у добрих діяннях. Такою видається нам науково доцільна виховна робота з суб'єктами суспільно несхвальних вчинків.

Вдаваність – досить небезпечний для виховного процесу захисний механізм, до якого вдаються вихованці. Його, на відміну від інших механізмів цієї спрямованості виявити педагогові нелегко, але про нього принаймні слід знати. Організуючи процес виховання, контролюючи його перебіг, педагог створює відповідну виховну картину стосовно загальної результативності, яку він вважає більш-менш об'єктивною, щоб намічати подальші виховні дії як з колективом класу у цілому, так і в індивідуальній роботі з вихованцями. У чому ж природа механізму вдаваності? Його сутність полягає в тому, що той чи інший вихованець вдається до приховування власних навчально-виховних здобутків, точніше до дійсного розуміння та привласнення певних виховних цінностей. Про такий стан він може повідомити педагога, дезінформуючи його. Таким чином, такий вихованець випадає з поля підвищеної уваги вихователя, і в цьому полягає вся небезпека, якої можна було уникнути за інших виховних обставин.

Важливо, що мотивом такої особистісної дії головним чином є боязнь втрати соціального статусу як успішного вихованця. Такий статус є загальним, оскільки до нього причетні й вихователь, і інші вихованці. Тут відіграє свою негативну роль і недостатня кмітливість, розсудливість, емоційна глухота та інтровертованість, які проявляє певний вихованець.

Перелічені нами ознаки внутрішньої картини вихованця і мусять насторожити педагога, оскільки вони сигналізують про його схильність до використання згаданого виховного механізму. Такий вихованець, якщо його внутрішня душевна організація у цілому позитивна, відчуває неспокій стосовно своєї поведінки, однак не в змозі самостійно виправити власне становище, діє за принципом найменшого опору, тобто вдається до утвердження звичних міжособистісних способів своєї життєдіяльності. І лише більш серйозні внутрішні потрясіння змусять його звернутися за допомогою до педагога.

Відомо, що міжособистісний виховний вплив однолітків може бути досить дієвим: за певних умов він може перевищувати навіть дію



педагога. Однак цей виховний засіб має підлягати керуванню. Лише за цієї умови його особистісно розвивальний потенціал буде продуктивним. Зasadничим постулатом у забезпеченні міжособистісного виховного впливу однолітків має виступити взаємовідвертість у їхніх взаєминах як пряме, відкрите, безпосереднє, правдиве спілкування.

Його предметом частіше за все буває ситуація, коли той чи інший вихованець має намір здійснити недостойний вчинок. З цієї причини одноліток, проявляючи щиру, без будь-якого лицемірства доброзичливість, пояснює йому усі можливі негативні результати. При цьому аргументи однолітка повинні відзначатися лагідністю, обережністю, щоб не зачепити гідність вихованця. На позитивний виховний ефект впливатимуть також відсутність іронії, докору з боку однолітка, його дружня приязнь.

Визначальне у взаєминах відвертості – вести мову віч-на-віч. Ця обставина є вирішальною для взаєморозуміння однолітків. Говорити не від себе, не від свого імені («так про тебе інші говорять») – слід вважати найбільшою виховною вадою. Таке посилення на інших обурює вихованця, виводить його з душевної рівноваги, руйнує налаштованість на особистісне перетворення.

Є ще один аспект міжособистісного впливу однолітків. Принаймні два вихованці перебувають у дружніх взаєминах; вони відкриті один до одного, діляться своїми мріями, переживаннями, враженнями. Та сталося так, що перший з них має більш глибокий досвід, володіє розгалуженими знаннями й духовно розвиненіший за другого. При цьому перший вихованець не схильний скривати свої основні надбання, розуміючи певні прогалини у розумово-ціннісній сфері товариша, пропонує йому свою безкорисливу допомогу. Останній не заперечує, пристає до пропозиції без будь-яких вагань, викликаних можливим почуттям зверхності однолітка чи зниженням власної самооцінки і престижу. На перший погляд може здатись, що вихованець, який отримав допомогу, йде слідом за першим як того, кого ведуть; і цим самим він втрачає свою свободу. Насправді це не відповідає дійсності. Адже його дія – відповідь свідомо мотивується власно породженим устремлінням і внутрішньою роботою стосовно своїх можливостей. Тож описана міжособистісна ситуація виявляється обопільно гуманно самовиражальною.

Слід зазначити, що найпотаємнішою сторінкою культурного розвитку особистості нині залишається проблема її самоставлення. Посилання на те, що з ним пов'язаний водорозділ між людиною і тваринним світом – це лише твердження найзагальнішого (філософського) рівня. Потрібне відповідне сходження з метою формулювання погляду у власне психологічному ракурсі, щоб потім спроектувати його у методичну площину.

Відомо, що самоставлення у адекватних властивостях – утворення більш пізні у порівнянні зі ставленнями, що складають систему духовно-моральних властивостей особистості. Частіше за все мову ведуть про позитивні самоставлення, такі, наприклад, як заслужені своїми діями любов до себе, впевненість в собі, самогордість, гідність, тощо. Їх ще кваліфікують рефлексивними рисами. Яка ж їхня роль у духовно-моральному розвитку зростаючої особистості? Можна з впевненістю констатувати, що вони стабілізують позитивний внутрішній стан особистості, без чого неможливий оптимальний процес духовного виховання.

Більше того, кожна духовна властивість як цінність у своєму становленні пов'язується з конкретним позитивним самоставленням – любов'ю до себе, самозахопленням і таке інше. У результаті цього такі самоставлення виступають своєрідними донорами (енергопостачальниками) для духовних ставлень – властивостей, тобто надають останнім певної емоційної сили, без якої неможлива їхня стійкість. Є підстави для тлумачення, що вони регулюють перебіг становлення й духовного розвитку особистості.

Усе ж внутрішній світ людини створюється таким чином, що у ньому виникають й негативні самоставлення: самозверхність, самовелич, самолюбство, самопихатість тощо. Усе це завищувальні негативні самоставлення. Поряд з ними спостерігаються й самопринижувальні ставлення: самозневага, самоосудження, самоглузування і таке інше. У цілому усі вони відіграють деструктивну роль у духовному розвитку особистості, значно гальмуючи результативність виховного процесу. Тож потрібна відповідна його корекція з метою нейтралізації цих утворень.

Окрім цього, негативні самоставлення позначаються й на між-особистісних взаєминах вихованців, причому суспільно несхваль-

ним чином. Так, особа, яка схильна проклинати себе, не хвалитиме іншу, яка все-таки заслуговує схвалення. Якщо у особи відсутня самоповага, а натомість є самозневага, то вона не поважатиме й іншу.

Відповідно необ'єктивним способом щодо іншої діятиме особа з завищувальним негативним самоствавленням. Вона намагатиметься нівелювати цінності іншої особистості. Розкриті нами особливості самоствавлень мають увійти в професійний досвід педагога і використовуватись у його виховній діяльності.

У виховному процесі не слід нехтувати таким надбанням як почуття честі особистості. Воно пов'язане з комплексом духовно-моральних цінностей, які особистість без будь-яких вагань втілює у відповідних вчинках, отримуючи лише емоційне задоволення, не очікуючи якихось зовнішніх підкріплень. Лише особа, яка зазнала користі від вчинку–честі може словами подяки відзначити благодійника. Така поведінкова картина за доцільного виховного процесу спостерігається у міжособистісних взаєминах вихованців. Звичайно, що рівень розвитку почуття честі у них може вирізнитися – від менш до більш сталого. Все ж кожен з цих вихованців бажає себе духовно випробувати.

Особливістю означеного почуття є те, що воно по-справжньому бентежить зростаючу особистість. У результаті цього вона воліє вчинково домінувати і відповідним чином цим тішитися. При цьому не виключена ситуація, за якої автор вчинку–честі згадує, так би мовити, про своїх конкурентів у цій благородній справі. І тоді він подумки має висловитись: «Чи мені не однаково, що достойне й прекрасне сталося через когось іншого?»

Так створюється ціннісно-орієнтаційна групова єдність, яка свідчить про її гуманістичний розвиток. Тут феномен групової нероздільності й незлиття працює у певному обширі. Адже незважаючи на особистісну самотність автора вчинку–честі, він позитивно душевно почувається лише тоді, коли перебуває в об'єднанні осіб зі спільним мисленням і спільними переживаннями. Якщо ж трапить-ся так, що якась особистість за серйозних причин змінить свою духовну сутність, тобто знехтує власною честю. Тоді вона, вступивши в конфлікт навіть з однією особою, порушить зв'язки з усім об'єднанням (групою).

Тож у більш широкому виховному плані не слід допускати, щоб навіть між двома вихованцями виникали світоглядні суперечки, результатом яких може виявитись неповага, а то й ненависть до одного з них. Це обов'язково призведе до того, що вихованець, який так емоційно ставиться, буде лише формальним членом колективу, а не його істотною складовою зі всіма смислоціннісними зв'язками.

Розкриті нами аспекти не лише специфіки гуманістично орієнтованого виховання, а й ще не відомі закономірності функціонування зростаючої особистості у різних формах суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволяють істотно удосконалити існуючі виховні методики. Ми виходимо з того, що лише її наукові пошуки і відповідні напрацювання мають право наближення до виховної практики, у яких закладена можливість її оновлення.

Це означає, що така функція наукового доробку покладається лише у сутнісних моментах, його ж прикладний бік має підлягати доцільній варіації, однак такої, яка зберігає повною мірою задані сутнісні витоки. При цьому конкретний спосіб оновлення виховного процесу у рамках певних наукових уявлень – це вже виражено творча дія педагога, який сповна враховує як специфіку ситуації розвитку зростаючої особистості, так і її індивідуальну траєкторію поведінки у цьому процесі.

## **1.2. Життя особистості у смислоціннісному поступі**

Люди народжені один для одного. Ця велика ідея має бути усвідомленою кожною особистістю, яка мріє вибудувати власне достойне життя. Однак слід розуміти, що означена ідея рівною мірою передбачає, що всі ми народжені й для суспільства. Лише у такому поєднанні людина знайде задоволення і спокій, і втіху.

Такі переживання особистість мусить випробувати своїми цінностями, які повинні бути в основі її життя. Оскільки, що не робить особистість гіршою, ніж вона є, – те не робить гіршим і її життя. Це означає її постійну ціннісну причетність до суспільства, оскільки можна стати чужинцем у власній Батьківщині, втративши з нею духовні зв'язки.

У наш час так часто трапляється, хоча подібним явищем «хворіла» й уся історія людства. Так, за давньогрецьким міфом, із на-

станням жорстокого залізного віку чесноти переселилися із землі, де простелилися широкі дороги на Олімп.

Попри все, людство прагнуло до блага і тому сформулювало міткий моральний закон – жити так, щоб не гнатися за злом і не втікати від добра. Саме з ним пов'язувався смак до життя, коли особистість щоразу одну за одною нанизує добрі справи – так, щоб між ними не зоставалося найменшого проміжку. Це, таким чином, повноцінне вчинкове життя за найвищим виміром духовності. Тут «Я – духовне» звернене лише до добрих устремлінь і добрих вчинків. Останні й мають бути корисними як для конкретної особистості, так і для суспільства. З огляду на це, усе, що робить особистість, вона має зводити до добробуту людства як до абсолюту одухотворення її духовних надбань.

У наш час є необхідність відродити один з найпоширеніших імперативів античної етики, естетики й педагогіки, згідно з яким поєднання приємного й корисного вважалося єдиним добротворчим процесом, у який включалася зростаюча особистість.

У житейських буднях зростаюча особистість вступає у багаточисельні контакти з однолітками, дорослими, близькими і чужими людьми, зазнаючи від них всіляких впливів як суспільно конструктивних, так і суспільно деструктивних. Незалежно від їхньої ціннісної спрямованості, вони тією чи іншою мірою соціалізують таку особистість.

Від людського довкілля вона може зазнати скромності й мужності, організованості й волелюбності, доброзичливості й прихильності, щирості й злагоди, самовладання й працелюбності і таке інше. У той же час зростаюча особистість зустрічається й з зловмисністю й віроломством, честолюбством й лицемірством, розбещеністю й зухвальством, мстивістю й малодушністю тощо. Встояти особистості у цьому різновекторному вирі досить важко, а ще важче однозначно зайняти певну позицію і практично утверджувати її.

Важливою особливістю осмислення зростаючою особистістю цих етичних категорій є те, що вони початково не сприймаються у чистому вигляді (це внутрішнє явище вторинне), а через їхніх носіїв, що відповідним чином діють. Так, хтось недосяжний для підлості, хтось втамовує Его-пристрасті, хтось робить добро, а хтось поступає корисливо чи демонструє жадобу.

Описана нами психологічна картина зводиться до того, що зростаюча особистість має бути здатною до розуміння як внутрішнього світу іншої людини, так і світу власного, до простеження своїх душевних порухів. Стало загальною думкою вважати примітивною ту людину, яка за певними ознаками тлумачить лише, що існує в душі ближнього, але не відчуває своїх утворень. У той же час таке поєднання результатів ціннісної свідомості й ціннісної самосвідомості важливе для безпосереднього розгортання вище згаданого нами процесу соціалізації зростаючої особистості.

Зазначимо, що усвідомлення нею внутрішніх утворень іншої особи може обмежуватись лише безпосередньою метою. У цьому випадку це виступатиме тільки її когнітивним процесом («Я дещо знаю про цю людину»). Коли ж пізнання іншої людини виступає як засіб, тоді й можливе перейняття від неї певних внутрішніх набутків: вчинків, думок, висловлювань, емоційних переживань. При цьому у виховному плані важливо, щоб зростаюча особистість наповнювалась суспільно корисними утвореннями, які несе світ людей. Усе ж ситуативно несуттєве не повинно її турбувати; і їй не слід оглядатись на чийсь темну вдачу.

Йти від мети до мети у добродійних прагненнях – це єдиний життєвий шлях, з якого не можливо збочити достойній особистості. Прямувати ж по ньому їй слід у нескутому, вільному внутрішньому стані.

Тож зростаюча особистість, яка виявила первинне (ще далеко нестійке) бажання ціннісно вдосконалюватися, повинна не допустити сформованості у першу чергу певних негативних утворень, що стають на заваді цього індивідуального і суспільно значущого руху. Вона мусить постійно чистити означений стан від різноманітних нижчих потягів і настанов, зберігаючи при цьому паростки добродійних поривань. Оскільки саме на їхньому підґрунті й можливе становлення вищих гуманістичних цінностей.

Видається надзвичайно важливим у зв'язці «значуща ціль – негативні утворення» мати більш змістовні уявлення про останні як перепони до добродійної перспективи. На початок дамо їхні дефінітивні характеристики як специфіко-змістові маркери. До них віднесемо: вагання, збочення, ремстввання, прискіпливість, непослідовність, лицемірство тощо. Однак всі вони певною мірою дієві, але

спідрядні, якщо порівнювати з провідним негативним утворенням, до якого слід віднести **байдужість**.

Її суть полягає у відсутності чи недостатньому за емоційною силою тяжінні до матеріальних чи ідеальних об'єктів, що оточують особистість. У свою чергу вада емоційного тяжіння пов'язується зі слабкістю цілі. Тож можна тлумачити, що слабоцільна особистість – це байдужа особистість. Тому вона блукає, а не повноцінно живе. Проявляючи повсюдно життєву пасивність, така особистість лише на щось сподівається, але ці сподівання ілюзорні, а отже – марні; вони нічого спільного з реальністю не мають. Однак саме такий світ приносить їй насолоду.

Прикметно, що первісно байдуже ставлення виникає в особистості до зовнішнього довкілля – до предметів, людей, явищ і подій, які б певним чином повинні були увійти у її внутрішній світ і змінити його. Однак негативний вплив на особистість байдужості на цьому не закінчується. Тепер вона байдужою стає до самої себе; тобто до власного внутрішнього і зовнішнього впорядкування, до життя за справжньою людською мірою. Виходом з ситуації байдужості може бути наповнення цілей особистості життєво необхідними для неї смислами. При цьому навіть найнижчі за сенсами дії слід пов'язувати з межею високими. Якраз за такого поєднання особистість не залишиться ціленезворушною.

Далі розглянемо життєву мету особистості під кутом зору самої особистості як її творця, тобто як того, хто її сам породжує (формулює). Якщо ж навіть вона ставиться ззовні як певний примус, то все-таки має бути свідомо прийнятою, щоб розгорнулась відповідна їй діяльність з її досягнення. По іншому бути не може, оскільки кожна мета як проблема задається в певних обставинах, перетворюючи які й можливо до неї успішно дійти. Звичайно, що згадані перетворення мають бути відповідними конкретній меті, тобто доцільними. У іншому випадку досягти її неможливо.

Уявити особистість без будь-яких цілей неможливо; навіть здійснення прогулянок передбачає певну мету. З огляду на це доцільно говорити про «піраміду життєвих цілей», в основі якої знаходяться буденні за змістом цілі, а верхні прошарки мають утримувати вершинні за смислоціннісною природою цілі. Особливість життя особистості може полягати у тому, що в своєму розвитку вона може об-

межитись буденними за змістом цілями. Справжня ж особистість завжди прямує до смислоціннісної вершини, з її центральною доле-носною інтегрованою метою.

Якраз у контексті руху, детермінованого пірамідою життєвих цінностей, доцільно говорити про безкінечність (незавершеність) розвитку особистості; вона завжди перебуває у життєвому процесі, і в цьому її сутність. У такому сенсі говорять, що сама особистість не може ціле життя бути однією і тією самою. Виключенням у цій динаміці може бути лише зациклення особистості на нижчих цілях. Тож, коли мета особистості одна й та ж, то й сама вона перебуває у рафінованому стані. Зауважимо, що цілі, які мають увінчувати піраміду життєвих цінностей, сягають високої духовності як горизонту, до якого повинна прагнути особистість.

Говорячи про високу духовність, важливо окреслити її просто-риво-змістові межі. Вони ж асоціюються з нацією, Батьківщиною, суспільством, державою. До цих атрибутів й має спрямовувати особистість всі свої устремління, які втілюватимуться у благородні справи. Тоді особистість й пройметься радісним переживанням власного й спільного добра.

Розглянемо втілену у певній справі ціль з іншого боку. Важливим у цьому плані видається співвідношення реальних справ і життєвого простору особистості. Конкретніше, якою оптимальною мусить бути його діяльнісна наповненість і який індикатор для цього слід взяти. Тут можливий варіант максимального завантаження означеного простору. Логіка його полягає у наступному: особистість не повинна марнувати життєвий час, він і так короткий. По-друге, до зайнятої справою особистості «не лізуть в голову дурні думки». Усе ж подібна логіка видається дещо спрощеною, оскільки не враховує глибинну сутність людини незалежно від її вікового періоду.

Річ у тім, що її нормальне функціонування можливе лише тоді, коли вона перебуває у стані внутрішнього умиротворення. Він же безпосередньо пов'язаний зі справами, якими зайнята людина. Стан внутрішнього умиротворення й виступає критерієм, який визначає множину справ особистості, конкретніше діяльнису наповненість її життєвого простору. Їх має бути небагато. Але якою



ж мірою вони мають бути представлені? Очевидно так, щоб не порушувався цей стан. Останній може бути стабільним за єдиної умови, коли справа буде завершеною, досягатиме передбачуваного метою результату.

Однак коли йдеться про зростаючу особистість, яка ще далеко не визначилась у своїй справі як майбутній професії, їй важко зосередитися на якійсь одній справі. Тоді шукаючи себе, вона одночасно пробує себе у різних діяльностях. Звичайно, що це ще далеко не повноцінні діяльності, а лише набір їх у згорнутому виді. Одні з них бувають більш результативними, інші – менш, та все ж вони активізують її життєвий простір.

Хоча подібна активізація часто пов'язана з певної сили розчаруванням. Зростаюча особистість, особливо у підлітковому віці, не в змозі його пояснити, тим більше навести лад у своєму душевному просторі. Допоки така особистість свідомо не узгодить, так би мовити, ділові гасання зі своїм станом внутрішнього умиротворення, вона не займе конкретної позиції у справах, у яких вона задіяна. Якщо подібний внутрішній зв'язок відбудеться, тоді у неї й станеться ділове заземлення і саме в той спосіб, який вона перейняла як культурно-професійне утворення.

У житті зростаючої особистості неодмінно виникає нагода, коли її запрошують стати учасником об'єднання, якому доручається певне спільне суспільно значуще завдання. Тому вона мусить бути готовою до його успішного виконання. Наприклад, вихованець може увійти до команди однолітків, які мають дослідити історичні події, що відбувалися у їхньому селищі чи місті, й представити це у формі відповідного опису. Яку ж попередньо аналітичну роботу йому слід здійснити?

По-перше, вихованець у внутрішньому плані передбачає поетапність досягнення спільної мети.

По-друге, йому слід окреслити детально користь від виконання поставленого завдання. Вона має стосуватися однолітків та дорослих – мешканців селища чи міста й країни у цілому.

По-третє, – і це найголовніше – яких духовно-моральних цінностей слід докласти, щоб справитися з поставленим завданням. Це можуть бути: лагідність, правдивість, справедливість, вірність, самодо-

статність тощо. Прикметно, що у такого роду життєвих ситуаціях й інтенсивно розвиваються у вихованців необхідні особистісні цінності.

Своєрідністю відзначаються життєві ситуації, за яких вихованці включаються саме у спільні за організацією власне трудові справи. Для них далеко замало, щоб їх учасники були об'єднані єдиною метою, хоча цей фактор надзвичайно важливий. Тут видається суттєвим, щоб ця єдиноприйнята мета була чіткою у своїх параметрах для кожного з учасників спільної справи, тобто індивідуально представлялась у нормативних вимогах. Загальноприйнята мета у відповідних вимогах перетворює спільну справу на конкретну життєву ситуацію.

Річ у тім, що в останній функціонують два види відносин, які розгортаються одночасно. Це суб'єкт-об'єктні відносини, які центрують свідомість учасників справи безпосередньо на предметі праці як меті, і суб'єкт-суб'єктні відносини, спрямовані на узгодження індивідуальних дій учасників спільної справи.

Можна трактувати суб'єкт-суб'єктні відносини повноцінними вчинками, що розгортаються не автономно, а в рамках досягнення спільної мети. Зазначимо, що перший і другий види відносин рівною мірою мають забезпечити її успішне досягнення. Збій у одних з них призводить до виражених ускладнень.

Безпосередньо у суб'єкт-суб'єктних відносинах проявляються особистісні властивості учасників спільної справи. Буде у них превалювати партнерство, толерантність, другодомінантність, альтруїзм чи егоїстичні риси – усе це впливатиме як на процес спільної справи, так і на спільний її результат.

Реальна ж життєва ситуація, що передбачає спільну працю, характеризується тим, що не всі її учасники володіють однаковою мірою вихованості й розумової готовності до виконання нормативних способів дій з досягнення прийнятої спільної мети. У результаті такої особистісно розумової невідповідності у такого учасника виникає стан нудьги, розчарування; зрештою він зрікається від спільної праці. Найлегший варіант щодо нього – одностороннє відлучення від неї. Однак у виховних цілях важливо, щоб цей учасник зазнав добродійного групового впливу і став повноправним суб'єктом спільної справи.

Міжособистісні відносини, що складаються у спільних справах, доцільно кваліфікувати діяльнісно опосередкованими. Тут саме

спільна мета виступає їхньою детермінантою як спонукальною силою суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інше питання – на скільки вона виявиться продуктивною у виховному сенсі.

Поряд з цим життя наповнене міжособистісними взаєминами вищого рівня; ним виступає ціннісний світогляд як провідний чинник становлення і розвитку особистості. У цьому плані зростаюча особистість може повністю долучитися до означеного світогляду, або не бути причетною до нього. Тож умовно можливо диференціювати дві групи особистостей: духовно досконалі й духовно примітивні особистості.

Якщо взаємодітиме духовно досконала особистість з особистістю духовно примітивною, між ними неодмінно виникатиме душевна напруга, зумовлена ідейними розбіжностями. При цьому ідейні непорозуміння можуть стосуватися як конкретних поглядів на стиль поведінки, взаємин, так і бути більш загальними, які визначатимуть ціннісний образ життя у цілому.

У взаєминах між особистостями з різними ідейними позиціями часто виникають суперечки. Однак до спільного знаменника вони не доходять; кожний залишається при своїх поглядах. Конкретно подібні суперечки розгортаються у формі суджень на будь-які життєві аспекти – більшої чи меншої суспільної ваги. Зазначимо, що сучасна соціальна ситуація призводить до того, щоб між її суб'єктами переважає душевне напруження, а не відповідна злагода. Звідси й повсюдна міжособистісна конфліктогенність, а не ідейно-світоглядна однотайність.

Якою ж має бути оптимальна поведінка духовно досконалої особистості стосовно особистості духовно примітивної? Чи повинна перша потакати другій, чи стояти на своєму? Духовно досконалі особистості, по-перше, не слід визнавати суджень духовно примітивної особистості і тих аргументів, до яких вона вдається, щоб відстояти свою позицію. Згадане невизнання має бути однозначним і рішучим. По-друге, духовно досконала особистість повинна уникати суджень, які прагне почути від неї духовно примітивна особистість. Натомість без будь-яких вагань духовно досконала особистість має утверджуватися у своїх ціннісних поглядах і тим самим впливати на особистість духовно примітивну.

За великим рахунком суперечка між духовно примітивною особистістю і особистістю духовно досконалою не може бути обмеженою лише тактовним реагуванням останньої; їй доцільно стати у спрямовану наступально-перетворювальну позицію щодо першої. Вона має змістово конкретизуватися як процес переконання, звичайно, у тій мірі операціоналізації, на яку спроможна духовно досконала особистість.

Однак може статися так, що духовно примітивна особистість цим благородним наміром чинитиме супротив більшої чи меншої сили. Тому духовно досконала особистість має бути готовою до такої поведінки. Все ж зважаючи на опір, який може звести нанівець виховні устремління, їй необхідно змінити перетворювальну тактику.

Вона полягатиме в тому, щоб запропонувати духовно примітивній особистості реальну життєву тематику, яка викликає у неї високий інтерес і є досить значущою. За такої ситуації у духовно примітивної особистості активізуватимуться приємні емоційні переживання, які повністю витіснять негативні, що супроводжували переконувальні наміри. Тут лише важливо, щоб запропонована життєва справа ґрунтувалась на таких особистісних якостях як старанність, квапливість, терпеливість. Це якості спрямовано діяльнісні; вони не стосуються якостей високої духовності, які пов'язані зі смислоціннісними підвалинами життя у цілому.

Тепер, усвідомивши свої діяльнісні якості, духовно примітивна особистість в змозі без перепоп повернутись у бік певної духовної цінності. Тож духовно досконала особистість має схвально оцінити позитивні набутки духовно примітивної особистості і на цій емоційній хвилі запропонувати, наприклад, товариську. «Ти володар важливих якостей, то зможеш оволодіти й товарищиєю» – промовляє емоційно піднесено він.

Можна констатувати, що у цьому випадку перешкода, яка виникла під час спроби застосування дії переконання, посприяла вихованню певної духовної цінності. Звичайно, для того, щоб товариську як цінність набула достатньої сили стійкості, їй необхідно ще пройти тривалий шлях подальшого розвитку під керівництвом професійного педагога.

Серед людської спільноти можна виділити когорту, яка соціально поміркована у своїх поглядах, має власну точку зору, не сумісну

з асоціальними орієнтаціями. Така особистість як представник цього утворення веде у цілому здоровий спосіб життя, не претендуючи на якусь підвищену увагу з боку суспільства. Вона займає лише серединну страту у соціальній ієрархії, і цим вдовольняється. При цьому подібна особистість могла б бути й більш соціально затребуваною, якби не відсутність (чи недостатність) у її духовно-моральній структурі рішучості як морально-вольової якості. Це й призводить до особливого реагування як на широкі соціальні діяння, що їх ініціюють ті чи інші державні інститути, так і діяння окремих персоналій.

Слідкуючи за певними пропозиціями чи рішеннями державних структур, нерішуча особистість лише боязливо реагує наріканням як невдоволенням стосовно їхніх дій; на більше вона не здатна. Тут вести мову про пряму чи опосередковану діяльність як опір не доводиться. Звісно, що державні структури нерішучу особистість не чують у прямому сенсі цього слова, оскільки її нарікання поширюється лише серед найближчого оточення.

Таким же чином намагається поводитися зростаюча нерішуча особистість серед малої групи, де не всі її члени відзначаються суспільно значущою одностайністю. У цьому випадку у такій групі можуть спостерігатися порушення правил соціальної поведінки, певні міжособистісні непорозуміння і конфлікти.

На перший погляд видається, що середовище малої групи має нести об'єктивні умови, за яких нерішучість зростаючої особистості схильна буде до послаблення; і вона діятиме на основі своїх інших надбань. Групові об'єктивні умови можуть лише нейтралізувати ті душевні втрати, які б зазнала нерішуча особистість у разі активної протидії конкретній державній структурі. Тут потрібна особлива корекційна процедура, за якої нерішуча зростаюча особистість тренується лише у виправленні результатів певних проступків (когось образили, а ти заспокоюєш), а далі мобілізуючи свої особистісні надбання і паростки рішучості, вона в змозі буде позитивно впливати й на самого суб'єкта негативного діяння. Такий єдино можливий шлях від нерішучості до рішучості у житті зростаючої особистості.

Людина як суспільна істота завжди знаходиться у соціальному і природному довіллі. До того ж, це не просто пасивне її перебування, а постійна взаємодія: до чогось вона прагне, від чогось дис-

танцюється, у якихось цілях досягає успіху, у якихось – ні, якісь чинники для неї сприятливі, а якісь стоять на заваді. У цьому життєвому калейдоскопі особистість мусить, в першу чергу, психологічно вистояти, зберегти душевну рівновагу і спокій.

На всі виклики, які породжує соціальний і природний світ, особистість реагує не лише розумом, а й обов'язково власними емоційними переживаннями – позитивної й негативної модальності. При цьому одні життєві ситуації приносять їй радість – інші пов'язуються з різного рівня стражданнями. Поширеною у цьому плані є емоція роздратування як невдоволення у цільових намаганнях особистості. Означене переживання може істотно порушити душевну стабільність особистості, відбитися на її самоцінності і зрештою негативно вплинути на весь хід індивідуального розвитку й саморозвитку.

Шукаючи засобів від стану роздратування, особистість вдається до усамітнення наодинці з собою, тобто до психоусамітнення. Однак ця внутрішня робота вимагає певних знань, якими має володіти зростаюча особистість.

Традиційні психотехніки орієнтують її у першу чергу на усвідомлення змісту самого емоційного переживання – роздратування. Далі – на розуміння самого стану переживання і, насамкінець, на Я, в якому перебуває така особистість («моє особистісне Я, окрім інших утворень, зазнало впливу роздратування»). Зазначимо, що осмислення самої емоції може її стишити, у кращому випадку припинити її перебіг у обмеженому часовому інтервалі. Тут не виключається, що при зустрічі зростаючої особистості з несприятливою для неї ситуацією, вона не прореагує тією ж емоцією роздратування.

Запропонуємо як доповнення до традиційної більш дієво стійку у цьому плані психопроцедуру, апробовану нами у виховній практиці. Вихованець повинен скористатися рядом крилатих висловів потужного самоперетворення:

- Я не визнаю роздратування, як птаха чужого краю.
- Моє роздратування – то крапля у морі моєї радості.
- Я не засмучений, хоча мене й спіткало роздратування, та переживаю його безболісно.
- Не визнаю неприємностей – і все буде добре.

Означені мовленнєві формули створені на основі принципу невизнання, згідно з яким, наприклад, усунеш визнання – усунеться й скривдженість; а усунеш скривдженість – усунеться й сама кривда.

Можна очікувати, що вихованець, який оволодів процедурою самозаглиблення, зіткнувшись з оточуючим довкіллям, буде вільним від роздратування.

Говорять, що життя – це не танок, а боротьба, звичайно різної міри, і в цій боротьбі особистість може послаблювати свої духовні надбання, а то й частково позбутися їх. Тоді й виникає нагода для здивування: знали особистість з певним ансамблем цінностей, а вона виявилась децю іншою у духовному плані. Тому закономірним є питання, яким чином особистості не втратити духовні надбання, що нелегко їй далися?

Перш ніж дати відповідь на це запитання, розкриємо природу того внутрішнього утворення, яке повинне запобігати втраті наявних духовних надбань. Наймення цього утворення – бережливість. Частіше за все ми говоримо про бережливе ставлення до оточуючих речей, розуміючи під цим догляд за ними, утримання чи відновлення тієї форми, яка дозволяє їм нормативно функціонувати, тобто використовувати за цільовим призначенням. Поряд з цим у ціннісній структурі особистості може проявлятися бережливе ставлення до рідних та близьких як постійне різнобічне піклування про них.

Зауважимо, що зростаюча особистість має здебільшого дієвий досвід бережного поводження з оточуючими її предметами та рідними й близькими людьми. Тож бережливість як особистісна якість може міцно закарбуватись у її свідомості і пов'язатись з певним зовнішнім впливом. Єдине, що їй слід сам термін «бережливість» накласти на об'єкти, до яких вона причетна і відповідно правильно мовленнєво оформити.

Відтепер бережливість як ставлення вона в змозі перенести у план самосвідомості і трансформуватись у ній як самобережливість. Відповідно зростаюча особистість має берегти себе доброю, бездоганною, справедливою, доброзичливою, вірною, відважною тощо. Це, так би мовити, простір її бажань, спрямованих на збереження себе, тобто «Я-духовного». Особливістю цих бажань є те, що вони реально діючі, які втілюються у відповідні вчинки.

Якщо ж за якихось несприятливих для особистості умов вони послаблюються чи зникають зі вжитку, то тут їй слід вести роботу на утвердження духовної самобутності, духовного Мого і його захисту. Вона повинна дотримуватися духовного правила – скільки вміщає мое Я – стільки й видаю для інших. Зростаючій особистості, орієнтуючись на це правило, необхідно не зважати на несправедливі нарікання, бути невразливою до наклепів, довготерпеливою, сильнішою від завданих страждань. Думки ж її мають бути сумирними й оптимістичними; і тоді вона наперекір негодам збереже себе у сяйві високої духовності.

Зростаючій особистості доводиться жити серед людей з різними цінностями, і це значно ускладнює процес її соціалізації, який входить у виражену суперечність з організованим виховним процесом. У цих умовах вона повинна мати як еталон для виміру духовності вчинок. При цьому тільки такий вчинок, який прямо чи опосередковано зводиться до суспільної мети. У іншому випадку він розриватиме життя і не даватиме йому бути чимось єдиним. Між тим лише цілісне й добродійно орієнтоване життя має приносити зростаючій особистості справжню насолоду – вищу за насолоду від нижчих потягів. Відомо ж, що задовольняти різні вітальні потреби ще не значить повноцінно жити. Тож навіть у найменшому треба діяти так, щоб воно передбачало найвищу ціль, і тоді життя приноситиме заслужену радість.

### **1.3. Духовне призначення як сутнісна міра зростаючої особистості**

Осмыслиючи концепцію Нової української школи, нам слід дати відповідь на основне питання – до якого життя вона має готувати молоду людину? Звичайно, до такого його сенсу, де немає місця оманливій безтурботності й задоволеності, легкому успіху тощо. Однак якраз такі життєві атрибути значною мірою задовольняють сучасну молоду людину, і в цьому полягає основна суперечність, що ускладнює її шлях свідомого долучення до ідей цього програмно-освітнього документа.

Тож коли ми доведемо до свідомості вихованців усю нікчемність, так би мовити, ковзання по життєвій поверхні й необхідність занурення у справжні глибини життя, то прийдеться сформулювати такі



внутрішні інстанції, за допомогою яких вони утверджуватимуть інші цінності життя. Йдеться передусім про духовне призначення людини – цю високу й одночасно найскладнішу її місію. Якими ж мають бути поштовхи, щоб привели зростаючу особистість до розуміння свого дійсного духовного призначення? На перший погляд можна наголошувати на фактові достатньої глибини, яку вона повинна у цьому плані мати. Однак виникає, по-перше, закономірне питання про реальний зміст означеної глибини, а, по-друге, про її походження.

Очевидно, що глибину усвідомлення зростаючою особистістю свого духовного призначення слід пов'язувати не просто з її оточуючим суспільним життям, а з найбільш значущими його проявами й відповідними результатами. Тими результатами, на основі яких сформувалася і формується велика духовна культура людства. Якраз цей рівень культури має стати безпосереднім предметом різнобічного обмірковування кожним вихованцем. Це обмірковування суттєво відрізняється від звичного причинно-наслідкового мислення, оскільки має розкривати внутрішній сенс тих чи інших людських діянь. Це ж план ціннісний (мотиваційний): тут головним виявляється те, заради чого людина активно творить.

Тож вчити зростаючу особистість духовно-смисловому осягненню світу – найважливіше педагогічне завдання і мета. Чекати, що вихованець самостійно досягне цієї вищої мети – марне сподівання: тут потрібна справжня технологічна віртуозність вихователя.

Річ у тім, що вихованець як правило захоплений меншими чи більшими радостями життя (щоправда, трапляються події й суму), які сковують його свідомість, спрямовують у відповідне мілке русло і не дозволяють принципово змінити погляд на сутнісну траєкторію життя. Можна констатувати, що така особистість витрачає себе вкрай непродуктивно, хоча вона так і не вважає. Їй притаманне нерозуміння того, що у житті важливе, а що ні.

Коли ми ведемо мову про зовнішню спричиненість духовного зростання вихованця конкретно в особі наставників, то важливо мати наукове уявлення про наявність у нього необхідних внутрішніх потенцій, які б полегшували духовно орієнтований виховний процес. Більш того, вихователь повинен спрямовано використовувати ці потенції у своїх виховних впливах.

З огляду на це повною мірою має заявити про себе переживання радості, яке за великим рахунком дозволяє згодом з'явитися духовному призначенню особистості. Можна стверджувати, що якраз емоція радості лежить в основі духовного життя особистості. Наголосимо, що йдеться про її індивідуальне життя. Слід зважати у цьому зв'язку на першу зустріч дитини з матір'ю, яка має своїм душевно-духовним теплом огорнути і вразити її, втілити у неї частинку своєї добродійної сутності. Таке емоційно-ціннісне перетворення й має зафіксуватися дитиною у формі емоції радості. Далі вона має постійно привласнювати її, але тепер уже в єдності з носіями духовності, які можуть бути тілесно відмінні, але спільні у своїй великій людській сутності. Це психологічно складний шлях, але кожна особистість мусить на нього стати, оскільки первинне передчуття схильності, яке ще не є духовним призначенням, а лише подібним до нього, може якісно змінитися, набувши дієвого підґрунтя для власного духовного розвитку.

Набуття такої функції у тривалому процесі духовного вдосконалення особистості вимагатиме від неї неабияких внутрішніх зусиль, до яких вона мусить бути готовою. Відтак головною умовою, якою неодмінно повинен керуватися вихователь, виступатиме правило, згідно з яким усі духовні утворення, і в першу чергу духовне призначення, можна виховати, тобто надати їм значущості (внутрішнього смислу) лише за допомогою дій і в діях вихованця. Це ж вимагає від нього максимальної активності, яка безпосередньо стосуватиметься і пізнавальних, і емоційних, і довільних дій, спрямованих на привласнення певних цінностей.

Важливо, що лише у такій послідовності вони розкривають свою дієвість як сходинки до кінцевої мети – оволодіння вихованцем духовною цінністю. При цьому траєкторію сходження до тієї чи іншої духовної цінності задає дія пізнавальна, яка розгорнуто розкриває зміст конкретної цінності. Бажано, щоб останній був представлений у альтернативі, наприклад, вірність – невірність, щедрість – скупість і т. д.

У виховному процесі як у ніякому іншому, маючи на увазі його внутрішню складову, тобто об'єкта виховання, проявляється тенденція поступовості, динаміки. Тому педагогу слід підмічати у вихованця духовні початки, як такі, що існують лише почасти і пев-

ною мірою ситуативно (випадково) та вміти доводити до його свідомості як ціле і піднімати до відповідної стійкості. «Я йду до самого себе» – це має проговорювати вихованець, засвоюючи певну цінність. «Я маю бути великим для самого себе». Звично людина буває великою через значущі зовнішні справи. Вона велика у цьому світі, а не для себе. Тож найкращим виховним орієнтиром має бути доцільне поєднання особистістю цих двох сутнісних людських устремлінь і прагнення за допомогою їх утвердитися.

Судження вихованця стосовно себе, які ми навели як алгоритми, відносяться до рефлексивної діяльності, за відсутності якої виховний процес видається малопродуктивним. Отже, у вихованні важливим фактором має бути формування у зростаючої особистості готовності до особистісної рефлексії стосовно будь-яких ситуацій, у яких вона перебуває. Наприклад, вихованець не досяг певної спортивної мети: він має проаналізувати причини цього, вичленивши свої характеристики, які не дозволили досягти успіху та створити мініпрограму відповідного самовдосконалення й реалізувати її.

Звертаючи увагу на готовність зростаючої особистості до рефлексії, ми у найзагальніших рисах розкрили її операційний (аналітико-синтезувальний) бік. Він відноситься до «МОЖУ» стосовно готовності. Однак до неї відноситься і «ХОЧУ» як бік спонукальний (емоційно-рушійний). Таким чином, готовність до рефлексії – це єдність МОЖУ і ХОЧУ, які рівною мірою слід забезпечити.

У наведеному випадку емоційно-рушійний бік готовності до рефлексії полягає у наступному. Вихованець, який не досяг поставленої мети має пережити емоцію відчаю. Тут немає місця його байдужості. Щоб цього не трапилось, вихователь мусить заявити, що він щиро переживав за нього і сподівається на його емоційну реакцію розпачу. При цьому уся методична вмілість вихователя має полягати в тому, щоб переживання розпачу за зовнішню ситуацію (недосягнення мети) на цьому й припинилося. Переживання розпачу вихованець обов'язково має спрямувати на самого себе, на недосконалість власного образу Я, на вміння й спонуки, які виявилися невідповідними для успішного досягнення поставленої мети. За постійного вправління у такій внутрішній рефлексивній техніці відкриваються можливості формування особистості рефлексивно-

го типу. За відсутності описаної нами рефлексивної діяльності слід очікувати особистість природного типу, таку, що лише адаптується до зовнішнього світу, не змінюючи його за свідомо набутими цінностями й переконаннями.

Розкриваючи методичні дії вихователя для досягнення певних особистісних змін вихованця, ми утверджуємо тим самим безпосередньо доцільну керованість виховного процесу загалом.

Сконцентруємось тепер на проблемі, вирішення якої пов'язане з розширенням процесу керованості у становленні зростаючої особистості. Йтиметься про сутність середовища адекватного безпосередній реалізації розвивальної суб'єкт-суб'єктної (педагог – вихованець) взаємодії. Уточнимо, що означена взаємодія – це завжди рольова єдність. Взаємодіючи у ролі педагога і у ролі школяра, вони повинні успішно реалізувати ці свої ролі, за якими стоїть методична досконалість педагога та навчально-виховна схильність школяра. Є підстави стверджувати, що ефективність впливу педагога на вихованця буде більшою, коли цей вплив здійснюватиметься у класній кімнаті (це єдиний адекватний рольовий простір), ніж у іншому місці. Саме тут просторова дистанція між впливом педагога і налаштованістю на нього вихованця є найменшою, що не дозволяє вклинитись іншим факторам, які перешкоджатимуть досягненню мети педагога. Таку ситуацію доцільно інтерпретувати, по-перше, як внутрішню спорідненість певної настанови педагога з самим вихованцем у їхній рольовій взаємодії.

По-друге, внутрішня спорідненість може стосуватись самої етичної думки (настанови), яку демонструє педагог, з особистою реальністю вихованця. Така думка має надзвичайно щільно лягати на сутність духовного спрямування індивіда. У ній не повинно бути місця високопарності, а значить ідейній спекуляції. Тож це думка як достатньо зрозуміла, так і досить змістовна, така, що не перевищує розумові можливості вихованця. Тому вона ним цілковито сприймається для подальшого рефлексивного осягнення.

Поряд з переживанням радості, виховну роль якої ми вище розкрили, у доцільно організованому виховному процесі мають проявлятися й інші позитивні емоції: захопленості, схвильованості, задоволеності, піднесеності, бажаності. Їх походження може бути подвійним: вну-

трішнім щодо виховного процесу і зовнішнім стосовно нього. Перша емоційна характеристика пов'язана з досконалою технікою розкриття педагогом етичного змісту, який у результаті спільної з вихованцем праці над ним забарвлюється певною позитивною емоцією, і в результаті цього він може набути для вихованця певного рівня значущості. Такою методичною процедурою виклику позитивних емоційних переживань більшою чи меншою мірою користуються педагоги.

Менш відомим, а отже й менш використовуваним, є зовнішній спосіб виклику емоційних переживань, і це негативно відбивається на загальній продуктивності процесу виховання. Такого роду емоційні переживання у своїх витоках виступають результатом не освітньої діяльності вихованця, а всього його життя, особливо тих значущих ситуацій, які відбулися у його досвіді і функціонують у пам'яті як миттєвості його особистого щастя, так важливого для нього. Цим самим ми входимо у сферу задоволеності чи незадоволеності індивідуальним життям, коли прецедентів для відчуття щастя у суб'єкта було обмаль, чи взагалі, як на його думку, їх не було.

Скористаємося для прояснення такої інтимно-особистісної ситуації судженням, яке стало народною притчею: «У звичній дійсності жодна людина ще не була настільки нещасною, щоб не зберегти хоч би невеликий залишок минулого щастя». Тож його й слід відшукати у кожного вихованця, звернувши його до ретроспективного осягнення свого життя та словесно відтворити вище визначені позитивні емоційні переживання, які обрамлювали його хвилини щастя. Далі педагог має включити їх до свого теперішнього методичного арсеналу, як безпосередню виховну дію.

Було б педагогічно легковажним, якби це включення відбувалося у межах лише відтворених вихованцями позитивних переживань. Тепер його виховна тактика полягатиме у тому, щоб створити умови (а не культивування сприятливої групової аури), за яких відтворені емоції стали б *досконалішими, точнішими, ґрунтовнішими* у самому перебізі переживання. Тоді їхня виховна сила зростатиме.

Підсумком роботи вихованця зі своїми емоціями має бути наступне:

1. Він повинен усвідомити зміст конкретного емоційного переживання, наприклад, бажання (об'єкт бажання – матеріальний чи

ідеальний, конкретна особа; наявність прагнення – його жестово-мімічне втілення). Це понятійні індикатори емоції бажання.

2. Розуміння внутрішнього стану бажання (відчуття душевного напруження, очікування результату), у якому перебуває вихованець.

3. Усвідомлення внутрішньої ситуації – «Я у стані бажання» (тут вихованець має розглянути власне «Я» у контексті його розширення і збагачення за рахунок емоції бажання).

По-іншому говорячи, у кожного вихованця ми маємо сформулювати так званий емоційний інтелект запропонованою триетапною процедурою.

Зростаюча особистість, яка стала на шлях духовного збагачення, має переглянути власну палітру інтересів, уподобань, устремлень. Звично ці внутрішні спрямування можуть чергуватися, набувати різного ситуативного сенсу, не повною мірою проявлятися у тих чи інших ситуаціях. Тож необхідно, щоб зростаюча особистість своєчасно здійснила певну ревізію цих складових її внутрішнього світу. Вона має сформулювати і прийняти позицію «жити в ідеї» – це означає повністю віддатися якомусь суспільно важливому прагненню, а не половинчasto – принаймні доти, доки воно не набуде достатньої сили і стійкості.

У досягненні цієї мети їй у пригоді стануть етична мужність і рішучість, які відрізняються від аналогічних вольових якостей, що проявляються в інших сферах предметної діяльності. Тут слід враховувати закономірність, згідно з якою проявляти особистості вольові зусилля стосовно самої себе набагато важче, ніж стосовно досягнення певного зовнішнього результату. Тому особистості, яка ще душевно незміцніла для такої внутрішньої праці, потрібна підтримка. У цій функції має виступати мудрий вихователь, який, власне, є творцем духовної особистості вихованця. За такого призначення останній не може відокремити своє «Я-духовне» від свого творця. Відтак, звертаючись до самого себе, вихованець звертається до свого наставника, щоб укріпитися у своїх діяннях.

У сходженні зростаючої особистості до духовних цінностей важливим завданням педагога виступає створення і збереження у неї духовної гармонії. Її сутність полягає у відносно рівномірному розвитку тих духовних цінностей, які найбільшою мірою відповідають

віковим особливостям вихованців. Це означає, що їх затребуваність на певному віковому етапі є найбільшою, а отже, вони й найінтенсивніше проявляються у їхніх вчинках. Наприклад, у молодшому і підлітковому віці ще передчасно вести мову про високу жертвовність зростаючої особистості.

Однак трапляється так, що поки розвиваються одні духовні якості (цінності), притупляються інші, не менш важливі. Духовна гармонія, таким чином, порушується. Зростаюча особистість у поведінковому плані стає важко прогнозованою, оскільки різко знижується її особистісна стабільність. Тож педагогу слід своєчасно попереджувати це духовне явище.

З цією метою бажано спеціально моделювати життєві ситуації, які вимагають реального втілення тих духовних цінностей, які за певних обставин опинилися на узбіччі актуальних прагнень, а отже, й усїєї свідомості вихованця на цей час. Саме так може відбутися необхідне вихованцю відтворення як конкретної духовної цінності, так і тих виховних дій, на основі яких вона була привласнена.

Ще одним важливим аспектом такої процедури є те, що тут відбувається й подальше закріплення у духовному досвіді зростаючої особистості раніше набутих цінностей, які не просто чекатимуть, а й шукатимуть випадків для своєї практичної реалізації.

Духовна гармонія особистості може порушуватися й іншим чином. Тепер це не втрата стійкості й сили конкретної духовної цінності через розширення внутрішнього простору панування іншої духовної цінності, не менш суспільно значущої ніж перша. За наведеного перетворення енергійних характеристик духовна цінність зміщується з актуального рівня свідомості й опускається на нижчий її прошарок, втрачаючи цим самим власну мотиваційну дієвість. Протидія цьому внутрішньому явищу представлена нами вище.

На протигагу розглянутої духовної дисгармонії, яка відбувається у межах принаймні двох духовних цінностей, рівнозначущих для повноцінного життя особистості, розкриємо сутність процесу як взаємодії двох різно-ціннісних духовних утворень. Важливо у плані реалізації нашої мети розглянути внутрішні джерела означеної відмінності. Одні з духовних цінностей мають виражене соціальне походження: вони соціоорієнтовані й вчинково поєднують певну особистість з ото-

чуючим соціальним і природним довкіллям. При цьому такі духовні цінності, проходячи тривалі виховні періоди, стають основою духовної «Я-концепції» особистості, визначають її глибинну сутність.

Походження інших духовних утворень (тут під духовністю слід розуміти лише її ідеальність, а не змістову спрямованість) сягає впливу Его-задатків індивіда (марнославства, гонористості, славолюбства, скнарості тощо). Кожна особистість більшою чи меншою мірою не позбавлена цих утворень. Вони спонтанно можуть за сприятливих умов набувати великої сили і, якщо вчасно не провести відповідну корекційну роботу, стишити їхню активність надзвичайно важко. Отже, й змінити Его-центрований тип особистості на соціоцентрований практично не вдається.

Прийнято вважати, що ці два полярні утворення у внутрішній структурі особистості існують рядоположно, живуть, так би мовити, своїм самостійним життям. У дійсності ж ці утворення перебувають у відносинах впливу. Оскільки Его-утворення часто-густо володіють великою силою, то їхня дія виявляється переважаючою. Тоді й трапляється ситуація, коли, наприклад, від пихатості чи скнарості особистість втрачає щедрість чи духовну скромність. Це може призвести до справжньої духовної трагедії зростаючої особистості, якщо вихователь (чи дорослі) будуть пасивні у цьому плані.

Сучасна соціокультурна ситуація така, що суспільство різко втрачає смак до вищих цінностей. Вони, тим самим, позбавляються основної функції – бути масовими духовними орієнтирами. Звідси й смисловий розбрід щодо необхідних ціннісно-світоглядних настанов як стабілізаторів життя. За таких обставин виховання у зростаючої особистості міцного духовного підґрунтя є найактуальнішою проблемою для нашої освіти. Кожна з них стане вісником змін, і зможе втілювати істину духовності в суспільне життя і цим самим змінюватиме його на краще.

#### **1.4. Особистість у духовно стверджувальному дискурсі**

У пошуку шляхів виховання духовно досконалої особистості думка науковців вільно чи невільно звертається до питання – якою вона має бути сьогодні, чи зберігає вона у собі ті риси, які є сталими у тривалому часовому діапазоні? Такий напрям розмірковування не є чи-



сто академічним, але й спричиняється неповторними особливостями практики, точніше практичними ситуаціями, у яких, власне, й відбувається процес становлення особистості. Таким чином, є підстави розглядати особистість у її теперішньому часі як інноваційну, тобто таку, яка за своїми внутрішніми набутками суголосна нормативам, які породжує суспільство з позиції більш широких і вагомих цілей.

За таких умов, щоб відповідати новому часу, кожна особистість повинна розвивати у собі готовність до безкорисливої діяльності на благо суспільства, уміння досконало робити ту справу, до якої вона приставлена життєвим шляхом чи іншими обставинами. Для цього слід виробити у собі прагнення стати кращим, ніж ти є, ліквідовуючи своєчасно особистісні недоліки і формуючи нові якості, необхідні для життя, постійно перетворювати їх на власний досвід, поєднання якого з теперішніми набутками й призводить до бажаного успіху.

Тож, можна констатувати, що цілісний, і в першу чергу духовно-моральний досвід, це критерій інноваційної особистості. Вона у повному розумінні цього поняття має бути досвідченою, умілою, творчо індивідуальною у найвищій мірі. Для такої особистості «сьогодні» має сенс лише тоді, коли вона знаходиться між «вчора» і «завтра».

Такий методологічний підхід до головного соціального статусу особистості безпосередньо, на нашу думку, пов'язаний з такою ж позицією щодо основних детермінацій становлення духовно-моральної особистості.

Стосовно них існує два кардинально протилежні наукові погляди. Для Сходу провідною є інтровертована тенденція як духовний принцип, тобто керівництво до виховної дії. Означений принцип виходить з того, що душа людини має в собі і без того достатньо багатств, щоб ще потрібно було наповнювати її ззовні, і коли ми відчуваємо здатність розвиватися з себе. Тож згідно з поглядами Сходу всі цінності знаходяться у несвідомому. Звідси настанова на «самовивільнювальній силі інтровертованого розуму».

Близькою до такого бачення джерел становлення особистості є позиція К. Юнга [86], який розмежовує три рівні душі: свідомість, особистісне несвідоме й колективне несвідоме. Свідомість – це відношення людини до світу зі знанням його об'єктивних закономірностей, відображення нею норм суспільної поведінки. Особистісне

несвідоме – це, по-перше, ті змістові утворення, які втратили свою інтенсивність і забулись (витіснились), а, по-друге, ті які ніколи не володіли достатньою інтенсивністю, щоб досягти свідомості, але все ж проникають у душу. Колективне несвідоме як родовий спадок є не індивідуальним, а спільним для всіх людей і складає істинну основу індивідуальної душі. Воно зберігається у міфах народів, казках і є сховищем усього людського досвіду. На рівні індивіда колективне несвідоме відображається у структурі його мозку.

Наша позиція у контексті цієї проблеми впливає з основних філософських постулатів і наукових позицій культури новоєвропейської доби. Людина як особистість поза соціумом відбутися не може. Звідси необхідність тривалого науково організованого процесу виховання зростаючої особистості.

Уточнимо саме поняття соціуму як універсальної детермінанти. Його у виховних цілях доцільно тлумачити не лише як реальність, у якій перебуває зростаюча особистість, але й як її історичний рід. Людина є особистістю і як така вона в один і той же час є самою собою і цілим рідом таким чином, що цілий рід бере участь в особистості, а особистість – у цілому роді. К'єркегор стверджував, що «досконалість у самому собі – це досконала участь у цілому» [34, с. 133]. Ми розглядаємо це філософське положення як орієнтовну основу для створення інноваційних засобів спрямованого виховання зростаючої особистості.

Наголосимо, що ідея спрямованого виховання не є тотальною у науковому середовищі. Позитивно сприймаючи необхідність апеляції до зовнішніх чинників впливу, деякі науковці залишаються на позиціях лише необхідності фронтальності їх дії як такої потреби спеціального психологічного дозування й без змістового шліфування. Так, стверджується: «Жодна людина не здатна навчитися володіти собою без сторонньої допомоги. Особливої сили волі, здорового глузду, співчуття й сили характеру недостатньо для того, щоб послідовно перемогти егоїзм, гординю, жадібність і самообман. Кожен потребує рятівної допомоги ззовні від Бога, родини, друзів, однопітків, звичаїв, традицій, інституцій і взірців» [13, с. 354].

Науково підсилено тезу про єдність соціуму і особистості, ввівши в науковий обіг постулат про бінарну природу особистості лю-

дини. Згідно з ним, вона існує лише як частина другої. Це кардинально міняє уявлення про суб'єкт-суб'єктні відносини як виховне підґрунтя, розглядаючи його безпосередньо у особистісно породжувальній функції: Людина – Людина чи Людина – Бог (для віруючої). На нашу думку, якраз з наведеного постулату випливає ідея персоналізації як інобуття людини в іншій людині, коли, звертаючись до себе, вона звертається до значущої іншої чи до Всевишнього.

Коли особистість переконана, що вона в іншій особистості, а отання в ній, чи вона у Всевишньому, а він у ній, – це і є справжня духовна єдність. Тут виникає не просто позитивне емоційне переживання, а справжнє емоційне накалювання як полум'я, що ображає особистість.

Явище бінарності виникає переважно спонтанійно, і за умови його реального функціонування двоє особистостей до глибин занурюються і охоплюються єднанням, у якому вони так нерозривно проникають один в одного, що ні одній дружбі невідоме подібне внутрішнє ставлення. На сьогодні важко стверджувати, яка глибинна мотивація означеного емоційного єднання: чи то спільне переживання страху, який спонукає до нього, чи природна темпераментно-емоційна спорідність, чи підвищена товариськість. У будь-якому разі вихователь повинен фіксувати такі міжособистісні прояви і підтримувати їх. Створюючи ж безумовні емоційно теплі взаємини між вихованцями, він зможе готувати підґрунтя спочатку для їхньої взаємної відкритості, а згодом і до емоційної єдності, за якою може з'явитися єдність духовна.

Лише за такої єдності можливо реалізувати повною мірою принцип гуманізму в його сутнісних ознаках, створюючи відповідну систему партнерських, духовно спрямованих впливів на зростаючу особистість. У такій виховній системі забезпечується повноцінний духовний розвиток, який не обмежується лише знанневою його складовою у внутрішньому світі вихованця.

Іншою істотною особливістю запропонованої нами виховної системи має стати обов'язкове забезпечення широти зв'язків зростаючої особистості з оточуючим світом. Незважаючи на їх змістову відмінність такі зв'язки мають відповідати спільній вимозі – нести психологічний комфорт як готовність вихованця свідомо не

полишати їх, а щоразу більш змістовно стверджуватись за набутим фондом духовних цінностей. Єдине, що вона мусить, так це витримувати тягар справ і обов'язків, які на неї навалюються, обумовлений означеними зв'язками. Тож і широту соціальних зв'язків слід домірно дозувати, поступово збільшуючи їхній спектр.

Зауважимо, що на відміну від сталого розумового розвитку у його найвищих показниках, який може бути недоступний тому чи іншому учневі через його індивідуальні психо-фізіологічні обмеження, високі духовні істини однаково доступні всім. Інша справа – чи всі вихованці, які перебувають у сфері організованого виховного процесу, здатні надати таким істинам достатньої емоційно-почуттєвої сили, щоб вони стали постійними регуляторами їхнього достойного життя.

Життя зростаючої особистості у її неповторних (хоча і соціальних) реаліях й у просторі історичного роду – це розмаїття її бажань. Якраз вони є знаками її широкої суспільної причетності, де створюються умови для її суспільно значущих чи суспільно несхвальних ставлень і відповідних діянь. У цьому зв'язку наголосимо, що духовно досконала особистість повинна вважати за недоцільне тратити час на нереальні бажання; кожний простий епізод життя вона мусить прагнути розглядати у світлі високих смислів. Тому й різноманітні життєві знегоди сприймаються нею з позиції вищих цінностей і тоді вони набувають для неї іншої значущості, такої що не руйнує її усталені позитивні душевно-духовні стани. Ідеал такої особистості – жити в мирі, гармонії і радості. Це ж символ того, що вона не стала рабом власних негативних пристрастей.

Виховний процес вимагає більш розгорнутого уявлення про цінності, на яких він має здійснюватися. Тож вичленимо дві суттєво відмінні їх групи.

Цінності першої групи пов'язані з успішністю у тій чи іншій діяльності; у подальшому вони забезпечують кар'єрний успіх особистості. До таких цінностей доцільно віднести старанність, акуратність, комунікабельність, вміння планувати і самоконтролювати власні професійні вміння і таке інше. Другу групу цінностей складають ті, що представляють глибинну сутність особистості, її духовну спрямованість. Таким склався життєвий світогляд, що сучасна людина більше замислюється над діяльними цінностями, ніж

над цінностями духовними, вважає перші важливішими. Однак, як раз милосердя, любов, вірність, альтруїзм і багато інших цінностей презентують вищий сенс життя особистості.

Тож стратегією сучасного виховання має стати доцільне поєднання у внутрішньому світі особистості цих двох груп цінностей, де на перших місцях у їхній ієрархії повинні бути духовні цінності. У цьому полягатиме мистецтво жити. Особистість має сформувати готовність присвятити свою професійну майстерність вищому сенсу життя, тоді вона повністю забезпечить свій цілісний саморозвиток.

Усе ж за всієї важливості змістово-цільових характеристик виховного процесу педагог очікує дієвих виховних інструментів для своєї праці. Запропонуємо ряд таких особистісно перетворювальних настанов.

**Настанова 1.** Рівень розуміння вихованцем необхідності власної духовної зміни значно підвищиться, якщо він сприйматиме її як розв'язання задачі на створення свого Я–духовного. При цьому така задача має досягти успіху, якщо вона вирішуватиметься у спільній діяльності з педагогом, який володіє необхідними для цього способами.

Важливо, що вихованцеві цей напрям його діяльності не видаватиметься чимось незвичним, оскільки спосіб розв'язання задач (хоча і не духовного спрямування) у його досвіді є. Їхні формальні характеристики (мета, план, послідовність способів, результат) він і зможе використовувати в нових обставинах, що вимагають оперування тепер уже когнітивно-емоційними і вольовими способами. Якраз у такому розумінні слід говорити про виховні технології як процесуальну основу виховання. По-іншому, виховання – це виховна технологія у дії, незалежно від того, чи це захід, проект, міжособистісне спілкування, праця. Усі ці засоби й мають бути реалізовані у формі виховних технологій.

**Настанова 2.** Конкретне добродійне діяння вихованця і недостойне слід робити предметом усвідомлення у контексті більш широкого соціального охоплення: як це відіб'ється на батьках, однолітках, на більш широкому громадському загалі і, на кінець, на державі. Нація, Батьківщина має стати кінцевою мірою для дій зростаючої особистості. Усвідомлення того, що суб'єкт – суб'єктна по-

ведінкова помилка, розглянута у контексті нації, Батьківщини, має осягатися нею вже як проступок, а позитивна поведінкова дія як вчинок. У кінцевому підсумку розкритий нами контекст має бути мовленнєво оформлений вихованцем як «Я – щиросердечно стою перед рідними, товаришами, громадою, Батьківщиною».

**Настанова 3.** У перебігу виховного процесу слід враховувати важливу обставину, згідно з якою кожне суспільно несхвальне діяння вихованця негативно відбивається на його добродійних утвореннях: якщо не повністю руйнує їх, то певною мірою їх заглушує, стримує у практичній реалізації. Тож цей внутрішній зв'язок між позитивними і негативними утвореннями слід робити усвідомленим для вихованця, домагатися того, що суспільно значущий вчинок, окрім свого головного призначення приносить безумовну користь іншим, виступає стримувальним засобом для його асоціальних потягів.

Звичайно, що корекційна ефективність усвідомлення цього зв'язку залежатиме від ступеня суспільної важливості асоціального діяння вихованця. Якщо воно пов'язане зі значними тілесними побоями, нестерпними образами чи крадіжками тощо, у цьому випадку слід застосовувати інші виховні засоби. Річ у тім, що наведені нами асоціальні діяння важко кваліфікувати як поведінкові помилки: тут вихованець кидає виклик існуючим етичним нормам, тому потрібно використовувати засоби широкого спектру впливу, узгоджено діючи на його свідомість, почуття і волю.

**Настанова 4.** Неприйнятною у плані духовного самовдосконалення є ситуація, коли зростаюча особистість прислухається лише до самої себе, замикається у рамках свого духовно примітивного Я, обмежує себе своїми хибними уявленнями про загальноприйнятті цінності. Така внутрішня спрямованість видається особистості єдино можливою, і це є досить небезпечним явищем з огляду на обрання якісно іншого ціннісного шляху. Тому повернути таку особистість до смислів добра стає головним виховним завданням. Вона повинна усвідомити, що подібне повернення цілком можливе, оскільки «не всі мости ще спалені» і в неї є потенційні резерви прямувати по-новому. Головне у цьому – зменшити душевну напругу, яка пов'язана з означеною внутрішньою спрямованістю і переорієнтувати її на справжню духовну реальність. Саме стан впевненого

спокую виступить умовою прислухатися зростаючій особистості до продуктивних самозмін. Далі потрібне стягування й об'єднання усіх позитивних переживань у стійку цілісність як імпульсу для переходу в іншу площину особистісного функціонування.

**Настанова 5.** Особистісно орієнтоване виховання, яке ми утверджуємо в освітній практиці, у центр діяльності вихованця ставить вчинок. Зростаюча особистість духовно-морально вдосконалюється вчинком, але лише суспільно значущим. Наголосимо, що духовно перетворювальна сила вчинку залежить від ступеня його соціальної значущості, тобто від того, якої міри цінності він реалізує. Є вчинки, які обмежуються лише не досить значними діяннями: наприклад, легкою допомогою, а не вагомою. Якщо вихованець діятиме у таких поведінкових рамках, у своєму розвитку він зупиниться на півморалі, на півдуховності. Тут криється небезпека й для недуховних актів. Високозначуща ж дія для нього стає неможливою. Звідси впливає виховна тактика педагога: вести вихованця слід від суспільно простих до суспільно складних вчинків.

Час закріплення у духовній системі вихованця ціннісно значущого вчинку пришвидшиться за наступної умови. Такий вчинок не повинен обмежуватися діадною міжособистісною взаємодією, а у ньому суб'єкт вчинку мусить враховувати усіх тих хто стоїть, так би мовити, за його плечима: педагоги, батьки, різного рангу державні службовці. Він має бути свідомим того, що його дія як суб'єкта є результатом різних за змістом старань цих осіб.

Це саме мусить здійснити і об'єкт вчинку, дякуючи як безпосередньо автору вчинку, так і особам, що були до нього причетними. Такої структури вчинок стає обопільно духовно розвивальним, і в цьому його непересічна соціальна цінність.

**Настанова 6.** У виховному процесі слід постійно культивувати положення, згідно з яким у вихованця навіть з набутими духовними цінностями не виключена імовірність персонального аморального діяння. Він має дійсно глибоко визнати перед собою, що те, що у негативному плані трапилося з однією людиною, може трапитися зі всіма. Тільки тоді він стає реальним надбанням для себе і для іншого у тому сенсі, що не возвеличує свою особистість і не надмірно упереджено ставиться до іншого, коли той знаходиться в

самостійно вибудованій аморальній ситуації. Тут важлива загальна емоційно ошадлива налаштованість вихованця на інших як за-сіб запобігання корпоративної моралі. Будь-яка зверхність суб'єкта над іншими людьми не повинна мати права на життя.

**Настанова 7.** Численні емоції, що наповнюють внутрішній світ особистості, виступають складовими її образу Я. Одні з них у від-повідних переживаннях проявляються лише час від часу, зокрема у екстремальних ситуаціях. Інші супроводжують будні особистості, «забарвлюють» їх, надаючи індивідуальній своєрідності. Такими є радість, захоплення, засмучення тощо.

Серед них виражений інтерес викликає емоція обурення: вона відображає ставлення особистості до інших людей, подій, ситуацій.

Розкриємо характер цього переживання у егоцентрованої і духовно-центрованої особистості. У першій є власне розуміння справедливо-сті, якого вона дотримується у міжособистісних відносинах, спільній діяльності у різному за змістом спілкуванні. Однак справедливість як вчинкова неупередженість стосовно когось чи чогось у егоцентрова-ної особистості все ж суб'єктивна, пов'язана з її утилітарними схиль-ностями. Якщо у такому сприйнятті справедливість порушується, ця особистість реагує обуренням переважно у формі зовнішньої емоцій-ної експресії (міміки) чи мовленнєвих реакцій (вигуків, суджень). При цьому вона не вдається до глибокого усвідомлення об'єкту обурення: його стану «тут і тепер», загальної ціннісно-поведінкової спрямовано-сті, рівня можливих душевних контактів між ними.

Однак не виключені випадки, коли особистість демонструє обу-рення як активну злість, яка може продовжитись у асоціалній дії. Знання педагогом природи обурення у егоцентрованої зростаючої особистості підкаже йому як правильно діяти. Тут, окрім конкрет-них впливів щодо об'єктивного аналізу певної ситуації, слід працю-вати над блокуванням его-потягів особистості і формуванням сус-пільно значущих якостей.

Для духовноцентрованої особистості обурення невіддільне від її духовної відповідальності за себе і за інших.

Тому воно виступає для неї досить тонким інструментом у її зов-нішніх взаєминах. Розгортання обурення для такої особистості від-бувається без будь-якої зарозумілості й зверхності. Вона лише орі-



єнтується на суспільно значущі способи поведінки і цінності, які у певних ситуаціях порушуються. Вищим рівнем перебігу обурення у духовно-центрованої особистості слід вважати той, коли це діяння відбувається не лише стосовно однієї особи, а й щодо цілої групи, яка дала для цього привід. За такої внутрішньої специфіки обурення духовно-центрованої особистості стає душевно-оберігаючим діянням, яке не викликає опору в його об'єктів.

**Настанова 8.** Віднайти правильну точку зору стосовно тих складових внутрішнього світу вихованця, які першочергово мають виступити предметом докладання виховних зусиль педагога, є важливою умовою його професійного успіху. Обмежимо для подальшого розгляду внутрішній світ лише особистісними утвореннями вихованця, тобто тими, що визначають сферу його звичної поведінки як суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Серед особистісних утворень прийнято вичленяти ті, що безпосередньо обслуговують різноманітні реально діючі соціальні відносини вихованця, визначають загальну канву його життя. Окрім цих особистісних утворень, є утворення вищого порядку, які представляють ядро «Я-духовного», духовну сутність особистості. Вони входять до її духовного депозиту, оскільки їх дія розгортається не в звичних повсякденних, а у неординарних ситуаціях. Прикладом їх може бути порятунок дитини, що потрапила у небезпеку чи відстоювання власної ціннісної позиції, що суперечить поглядам духовно примітивної групи. Це вчинки ризику, на які здатна духовно-мужня особистість.

Людський світ у своєму історичному існуванні виробив настанову, згідно з якою окремих індивід почувається значущим переважно у ролі соціального функціонера з його атрибутами успіху, престижу, кар'єри, соціального домінування. Якраз у таких характеристиках його приймають і мають з ним справу. Він стає предметом колективної уваги.

Щодо індивідів з вищим рівнем духовності, то вони індіферентні для соціального довкілля, до них менше допитливості, з них можуть навіть глузувати, коли індивід публічно демонструє свою духовну позицію. Може трапитися так, що духовно досконала особистість, про яку ми ведемо мову, за певних надзвичайно несприятливих обставин, дещо втрачає свої сутнісні цінності. Однак таке

явище може пройти зовсім непомітним для оточуючих. Вони поведуться так, нібито нічого не трапилось.

Тепер дамо відповідь на запитання: у чому має полягати мета педагога, зважаючи на реалії двох типів особистості? Він має акцентувати свою діяльність на цінностях духовної сутності зростаючої особистості, а не на її нижчих утвореннях. Вихованець повинен теж мати змістовні уявлення про особливості особистісної сфери і про ті можливі душевно неприємні умови, у які він може потрапити як духовна особистість. Це не означає, що духовно зростаючій особистості не будуть властиві й нижчі утворення, однак вони не виступатимуть провідними у його духовній системі. Тут головне, щоб вихованець через страх перед іншими не відмовився бути собою у всій своїй оригінальності, не прагнув бути схожим на них.

**Настанова 9.** Серед сфери духовно-моральних вчинків особистості є такі, що відрізняються від інших рівнем своєї якості. Вони вимагають як духовного саморозмірковування, так і духовного усвідомлення особистістю власних пізнавальних надбань у вчинковому контексті. Звернімо увагу, що йдеться, по-перше, про духовне усвідомлення пізнавальних надбань, головним чином здібностей, а, по-друге, що таке осягнення спрямоване на вчинок, який має відбутися.

Вчинки, що вимагають такої рефлексивної праці, за своєю внутрішньою природою самодетерміновані. Суб'єкт такого вчинку здійснює його не через зовнішнє нагадування (якоїсь особи, групи) чи прохання, а проявляючи власну ініціативу як безпосередню спонуку. Та найістотнішим є той факт, що таке спонукання є комплексним. Тут імпульсом до діяння виступає не одна духовна цінність, а духовна система особистості, принаймні важлива частина її складових (любов, піклування, відповідальність, скромність).

Конкретизуємо вицленені характеристики таких вчинків та поради, як оволодіти ними. У цьому зв'язку слід виходити з положення, згідно з яким духовність (як внутрішнє особистості) абсолютно співмірна з вчинками чи діяльністю як зовнішнім особистості. Немає у особи зовнішнього без її внутрішнього як орієнтовної дії, якої б якості це внутрішнє не було.

Особистості, яка у своєму духовному розвитку піднімається до розкритих нами вчинків, слід усвідомити, що її духовність має

обов'язково виразитися у них, у їхніх результатах (у об'єктах вчинків). Адже буває так, що лише егоїстично-утилітарні утворення виступають вчинковими спонуками. Тож така особистість у процесі духовної самосвідомості повинна оволодіти знаннями про свої духовні надбання та вміти вчасно сконцентрувати їх для досягнення успіху.

Тепер розкриємо необхідність духовної роботи особистості з пізнавальними утвореннями для здійснення вчинку. Такий вчинок особистості вимагає з одного боку чіткого уявлення про його мету, з іншого – наявності у її внутрішньому досвіді певних здібностей як способів її досягнення. Річ у тім, що вчинки, про які йдеться, часто-густо вимагають від особистості математичних, біологічних, філологічних вмінь. Наприклад, щоб учень допоміг своєму невстигаючому товаришу, він має володіти математичними знаннями та вміннями.

Сутність духовного усвідомлення такого ряду пізнавальних надбань полягає у їхньому одухотворенні: вони, підпорядковуючись духовній системі особистості як суб'єкту вчинку, слугують благу іншої особи. Якраз ця благодійна функція пізнавального досвіду має бути усвідомлена суб'єктом вчинку.

Вчинки комплексної духовності несуть виховний заряд для людського оточення, оскільки воно випромінює високі почуття захоплення, благоговіння, вдячності.

**Настанова 10.** Природа особистості така, що її самосвідомість ніколи не буває чистою, тобто вільною від думок. Говорять про тисячі їх, що наповнюють її впродовж доби. Зауважимо, що лише за допомогою спеціальних психовправ особистості вдається зробити свою самосвідомість прозорою. Розмірковування, до яких схильна особистість, звично стосуються пережитих нею різноманітних тимчасових ситуацій чи подій. Внутрішнє розмірковування щодо цих миттєвостей життя призводить до того, що вони стають набутком її свідомого минулого. У цьому зв'язку існує закономірність, згідно з якою все те, що стає минулим особистості, дещо втрачає свою душевну гостроту. Це вже є психокорекційним засобом, оскільки багатьох означених ситуацій і подій є вкрай душевно негативними для особистості.

Схильність особистості до розмірковування може стати дієвим засобом її вдосконалення, яким воно стосуватиметься її духовного плану, стане духовним розмірковуванням, дією над собою. Буває й

так, що особистість розглядає власне розмірковування як певний вид розваги, тоді воно втрачає будь-яку розвивальну цінність.

Духовне розмірковування (і це його істотна особливість) піднімає особистість над життєвою рутиною, спрямовує до вищих інстанцій. Конкретніше, зростаюча особистість має сформулювати внутрішню настанову, що привласнені нею духовні цінності, піднімають її над утилітарними прагненнями і спрямуваннями. Вона не повинна у своїх розмірковуваннях обмежуватись цими нижчими утвореннями, а зосереджуватись, хоча б час від часу, на більш глибоких проблемах життя.

За такої внутрішньої спрямованості у особистості сформується схильність, згідно з якою, звертаючись до самої себе, вона тим самим звертатиметься до своїх духовних надбань. Відтепер для неї стає можливим випробовувати певну самотню думку силою всього того, що є найбільш святим і благородним в людині. Якщо ж вона цього не робить, то відкриває шлях до актуалізації темних потягів, які є у кожного.

**Настаюва II.** Нині діючі системи виховання відображають надзвичайну складність цього процесу. Кожна з них, беручи за основу той чи інший психологічний фактор чи їхню сукупність як феномен, пропонує методичну організацію, яка дозволяє досягти виховної мети. Можна вести мову про якісну основу такої мети, проте, на які внутрішні утворення вона спрямована, у якому відношенні вона перебуває стосовно складових «Я-особистості».

Розвивальна потужність означених систем як правило й визначається кінцевим результатом, тобто тими духовно-моральними утвореннями, які досягнуті у ході формульованого експерименту.

Не заперечуючи такої логіки виховної аргументації, звернемо увагу на наступне. Кінцевий виховний результат, одержаний у процесі виховання, по-перше, не є стабільним утворенням, яке не підвладне соціальному розмиванню, а по-друге, він не володіє вищими еталонними характеристиками, які презентують певну розвинену духовну цінність.

На нашу думку, ефективність тієї чи іншої виховної системи має корелювати з тим, наскільки вона створює імпульси для самовиховання і саморозвитку її суб'єктів. Якраз у такій індивідуальній рефлексивній роботі й можливі подальші продуктивні перетворення певного ціннісного утворення.

Центром духовної самодіяльності зростаючої особистості має стати духовна цінність як результат виховного процесу, але в особливому контексті. Вона повинна вміти зосередити свою самосвідомість на цій меті. Це має бути не лише когнітивним процесом, а пристрасним, енергійним актом. Тут не повинні мати місця думки, що відволікають особистість на інші життєві моменти. По-іншому, вона мусить зануритись у тимчасову штучну самотність, бути представленою лише самій собі. Простір самотності найбільш сприятливий для духовної самодіяльності особистості. Усе ж це не легка внутрішня справа, тому їй потрібна певна опора, більше того – допомога. Таким засобом виступить уже набута система духовних цінностей, або той духовний ідеал, який для неї значущий і над яким вона працює зараз. Негативні емоційні коливання, що можуть виникнути в процесі духовної самодіяльності, за апелювання до цих внутрішніх утворень можуть трансформуватися в упевненість зростаючої особистості у досягненні поставленої мети духовного самовдосконалення.

**Настанова 12.** Духовне вдосконалення набуває глибокого сенсу для зростаючої особистості, коли вона матиме більш-менш чітке уявлення про смислоціннісний горизонт свого життя та здатна створити його проект. До його структури мають увійти такі загальні категорії як праця, яка згодом втілиться у певну професію, духовність як вищий рівень внутрішньої дієвої заповненості, ціннісно утверджувальне служіння, ареал якого тяжіє до постійного соціального розширення.

Робота перетворюється на визначальний життєвий параметр, коли її провідна мотивація пов'язана з прагненням особистості до соціального схвалення і престижу зі всіма його суспільними відносинами.

Зростаюча особистість має, по-перше, володіти системою критеріїв власної духовності. Вони стосуються ясного розуміння того, яким має бути насичене внутрішнє життя з його основними духовними цінностями. До того ж їй слід розуміти механізми самовиховання та якими засобами досягається їх глибина.

По-друге, їй необхідно володіти показниками зрілості особистості. Вона стає зрілою, коли залишається надійною у часи випробувань, порядною – у часи спокус. Зріла особистість здійснила перехід від

фрагментарності, нецілісності, досягнула стану, в якому неспокій закінчився, збентеження стосовно значення і сенсу життя вгамувалося.

Зріла особистість здатна на рішення безвідносні стосовно негативної чи позитивної реакції від прихильників чи ворогів, оскільки має сталі критерії, які визначають, що правильно. Така особистість сказала безліч «ні» заради кількох величезних «так».

Усе ж залишається запитання: як досягти цих особистісних еталонів? Тут слід виходити з того, що зануритись у світ духовності кожна особистість може лише самостійно (звичайно, за наявності зразка розвиненої дорослої особистості, яка створює умови для цього духовного дійства).

Це не що інше як духовна задача довжиною в життя, з її цілями, смислами, способами досягнення результату. По-іншому, це і є життєвий проект, який оформлений як велика і складна проблема особистості. Особливість такої задачі полягає у тому, що особистість не може запозичити спосіб її розв'язання від попереднього покоління – це її власне устремління, творчість і шанс. Головне, щоб особистість залишалася вірною цій задачі, як вона буває вірною рідним чи друзям навіть у найтяжчих для себе ситуаціях. Її девізом має бути: не ухилятися від задачі життя, хоча на цьому шляху її можливо супроводжуватиме втома й розчарування. Задача, яка посідає найвищий ранг у прагненнях особистості, корелює з людським духом, який править світом, незважаючи на його несприйняття значною частиною людства. На жаль, є особи, які задачу життя зводять до чогось незначного, але наступить час, коли потрібно буде давати звіт за прожиті роки і вони виявляться порожністими кулями. Усвідомлення цього може перетворитися на запізніле каяття. Адже справжнє життя у них не відбулося, воно було розтрачене марно. Тож особистості слід орієнтуватися на те, що її життя – це книга, яка повинна стати загальним надбанням – якраз у цьому його великий сенс.

У процесі розв'язання задачі життя особистість будує систему діяльностей, які спрямовані на реалізацію головної мети. Якщо вона їх чесно любить, то тим самим творить велике мистецтво служіння, де високо значущі інтереси її власні й інтереси інших людей зливаються у єдине прагнення.

**Настанова 13.** Нині завдяки узгодженим намаганням науковців і практиків у сфері освіти стало загальноприйнятим положення, згідно з яким, чим виразніше і розгорнутіше зростаюча особистість осягає суспільне життя у розмаїтті позитивних і негативних сторін, у вмінні вичленити його суперечності, тим міцнішим стає її соціальний світогляд і відповідна діяльність. Така особистість набуває готовності до продуктивних суспільних змін, долаючи перешкоди, що виникають на цьому шляху. Ця широка соціально дієва спрямованість особистості пов'язана з розвитком у неї критичного мислення поряд з іншими його типами.

Однак є й інший аспект проблеми розвитку зростаючої особистості. Він пов'язаний з тим, що, як стверджують деякі мислителі, боротися людині зі світом набагато легше, ніж боротися з самою собою. В останньому випадку йдеться про створення духовно кращого в собі, неодмінно долаючи нижчі потяги й устремління.

Тож поряд з розвитком критичного мислення слід розвивати критичну етичну рефлексію, яка звертає особистість на її внутрішній світ, у першу чергу на емоції і почуття та на ті утворення, які виникають на їх основі. Рефлексія у виховному плані розгортається як осмислення того чи іншого емоційного переживання і відповідного емоційного стану, у якому перебуває зростаюча особистість (здрість, ненависть, погорда тощо). Цілком слушною з огляду на це є думка, згідно з якою, щоб виховати духовний стрижень, слід глянути в очі власним слабкостям. Відтак відкривається можливість для духовно-рефлексивної діяльності з критичного самоцінення: самозанепокоїння, самообурення, самогніву, самоосудження, що може призвести у комплексі з іншими виховними засобами до значущих ціннісних самозмін особистості.

Запропоновані настанови, на яких ґрунтується гуманістично орієнтований виховний процес, поступово призводять до опанування вихованцем духовною логікою, основним постулатом якої є: тобі потрібно віддати, щоб отримати. Ти маєш скоритися чомусь зовнішньому задля того, щоб стати сильнішим внутрішньо. Запропонована формула, що обумовлюється духовною логікою, в узагальненому виді представляє інноваційну сутність виховного процесу, який у першому наближенні (тобто парціально, а не

комплексно) продуктивно заявив про себе у широкій виховній практиці поки що в експериментальній формі й відповідних перетворювальних межах.

Порівняння існуючої виховної практики за розробленими нами критеріями засвідчує розвивально-виховну перевагу як нашого теоретичного підходу, так і технологічно-методичних надбань, які характеризуються значним розширенням спектру використання. Головне при цьому – виникнення феномену випереджального ціннісного розвитку вихованців стосовно розвитку когнітивно-інформаційного, який характерний для нинішньої освітньої ситуації.



## ❖ РОЗДІЛ 2

**ОСОБИСТІТЬ У РОЗВИВАЛЬНИХ  
МОЖЛИВОСТЯХ ВИХОВНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ****2.1. Національна спорідненість у фокусі вищих  
устремлінь**

Кожний народ обирає свій шлях розвитку, який може бути більш чи менш успішним. Однак, незважаючи на національну своєрідність цього шляху, є спільна тенденція, згідно з якою відчужений від своїх історичних коренів у його кращих надбаннях народ нещасний. Про це ми мусимо пам'ятати у своїх помислах, прагненнях і діях. Центральною категорією у нашому теоретичному пошуці виступає «національна спорідненість».

Національна спорідненість – це особливий душевний стан, коли рід як нація свідомо і почуттєво перебуває у мені, а я в роді; усе ціннісно краще, що є в ньому, «переливається» у мою духовну сутність, а я, утримуючи її, продовжую у своїх добротворних діяннях. У такому значенні за нашого розуміння й можливо вести мову про національну ідентифікацію, тобто уподібнення, що ввібрало в себе всю глибину спорідненості. За традиційного ж підходу ідентифікація в основному асоціюється з нижчим психологічним механізмом наслідування зі всіма його розвивально виховними обмеженнями.

Наше визначення національної спорідненості близьке до поняття «почуття спільності», введеного А. Адлером. Він вважав це почуття головною спонукальною силою, що визначає поведінку людини, її прагнення співпрацювати з іншими заради спільного блага. Здатність до спільності може стати основою такої конструктивної світоглядної ціннісної установки як «сприяння усьому людству».

Нам конче потрібна особистість національно-ціннісної дії, яка не просто причетна, а є справжнім творцем за вищим ідейним призначен-

ням соціальної реальності, цементованої й об'єднаної мовою українського народу. Ще більше загостримо цю тезу, наголосивши, що бути національно орієнтованим невігласом – це нині злочин проти людяності. Кожна особистість має свідомо віднайти своє місце у цьому національному процесі згідно зі своїми здібностями й устремліннями і не бути людиною натовпу, що так як і вона нерозсудливо емоційно реагує на малу чи велику подію, заражаючись безумним захопленням.

У прагненні до національної єдності слід зважати на те, що народ не є якоюсь неорганізованою масою, а згуртований певними структурами, які у своїй сукупності й представляють державу, що бере на себе його представницькі функції. Якраз від його ціннісно-ідейних пріоритетів й залежатиме загальний поступ до ідеалів національної спорідненості. Так трапилося, що протягом досить тривалого історичного часу (та й по нині) державницький світ стосовно пересічної людини, її розвивальних перспектив веде мову й більшою чи меншою мірою опікується її розумовими можливостями, наголосуючи на інтелектуальній збідненості. Тож і його зусилля в основному спрямовувались на підвищення розумового потенціалу людства, за допомогою відповідних освітніх систем.

Адже вважалося, що лише освічена, тобто така, що володіє різнорізними здібностями, людина може сповна забезпечити суспільний прогрес. Останній пов'язувався здебільшого з матеріальними накопиченнями. Окрім цього провідного пріоритету, відбувалось продукування безлічі матеріальних речей, які спрямовувались на споживання людиною з метою окультурення її життя. Таким за великим рахунком байдужим речам, якими було зайнято людство, штучно надавалась безмежна цінність, і відтепер усі суспільні устремління пов'язувались і цією матеріальною сферою.

Відтак помисли людей завжди прикуті до всього незначного, маленьких відмінностей між усіма ними. Це й вважається світоглядним орієнтиром, який вимагає відповідного технологічного забезпечення. Потрібна, на наш погляд, переоцінка цінностей у першу чергу на рівні суспільства й панівного процесу освіти, а далі й на рівні окремої особистості.

Слід серйозно піклуватися про нашу велику потребу – духовність. Її сенс і полягає у тому, щоб про неї піклуватися у першу чер-

гу. Ми не можемо обійтися у цьому плані без розумної селекції у «морі» потреб, прагнень, інтересів, особистісних домінант.

Саме духовність безпосередньо породжує, визначає і представляє найвищу людську цінність – її «Я». Втрата цього духовного скарбу призводить до того, що людина перестає особистісно вивисуватися над матеріальним світом і стає рядовою істотою у цьому безмежному просторі.

Нація закарбувала себе у високий культури – пізнавальній, мовній, художній, технологічній, і постійно реалізує її у буднях творення. Відтак кожна зростаюча особистість має в міру своїх можливостей долучатись до цього процесу, починаючи з раннього віку. Але яким за рівнем досконалості має бути цей процес? Дамо у цьому зв'язку низку наукових пропозицій.

Слід докорінно міняти саму стратегію виховання. Сьогодні (і це у кращому випадку) виховні зусилля спрямовані на виховання значущості для особистості певних об'єктивних ідеальних (духовно-моральних) чи матеріальних цінностей на виховання, так званих особистісних смислів, тобто «смислів для мене»: Я – добрий, Я – ширий, Я – товариський, Я – люблячий інших. Однак така стратегія виявляється не досить продуктивною. Особистість розуміє значимість означених цінностей, зокрема національної ідентичності, але втілювати їх у відповідні вчинки, поведінку у цілому, далеко не завжди прагне. Тому й справедливим є твердження, згідно з яким слід не тільки знати духовні багатства, але й жити ними.

Тож кожному згадану об'єктивну цінність, яка набуває значущості для особистості, слід тепер пов'язувати зі значущістю самого вихованця, з процесом самоцінування себе як особистості. А це є процес формування свого духовного Я. І таку процедуру слід розпочинати з перших трьох років, коли дитина відкриває власне «Я». Особистість, що зростає, неодмінно з почуттям має промовляти: «Я поважаю себе (а далі), Я люблю себе за те, що проявила справедливість, доброту, допомогу, вірність тощо». Так формується корінне почуття *власної цінності*, яке й спонукає особистість до вирішення певних духовно-моральних завдань. Означене корінне почуття, окрім того, стимулює на нові цілісправи, стабілізуючи загальний напружено гармонійний, активний стан та регулюючи індивідуальну й групову комунікативну взаємодію.

У цьому процесі набуття особистістю значущості певної цінності у контексті відповідної значущості себе і надання цьому процесові більшої емоційної сили як спонуки до дії важливими мають стати наступні методичні алгоритми.

Вихованець у внутрішньому плані повинен співставити глибоке знання про конкретну духовну цінність як незмінну істину з дійсною привласненою цінністю, що займає провідне місце у його «Я-духовному», коли він себе ототожнює з патріотом, громадянином, справедливим, вірним народові. У такому порівнянні образ об'єктивної духовної істини й образ носія цієї духовної цінності, який він отримав, переживши духовну цінність на власному досвіді, має злитися у єдине ціле і цим самим визначати практичне етичне діяння вихованця.

Знання про національну досконалість людини вихованцеві слід подавати у зіткненні зі знанням про її національне зубожіння. За такої виховної дії національне зубожіння як категорія зла сильніше відтіняє національну досконалість як категорію добра. У результаті цього остання більше притягатиме увагу вихованця і від порівняння з національним зубожінням як категорією зла набуватиме більшої промовистості. За психологічним же законом виразності стимула такі об'єкти справляють сильний емоційний, а отже, й перетворювальний вплив на індивіда.

Неможливо виховати національно досконалу особистість, якщо у своїй діяльності з національного самоствердження вона мотивуватиметься нижчими, утилітарними прагненнями і буде насолоджуватися їх результатами як миттєвостями щастя. Подібне щастя видається досить збідненим. Головним мотивом діяльності з національного самоствердження має виступити прагнення зростаючої особистості пережити згадане нами почуття власної цінності. Вихователь, щоб вихованець не схилився до утилітарної мотивації, має весь час спрямовувати його до найвищого духовного почуття, а тим самим до «Я-духовного».

Кожна зростаюча особистість прямує до національної спорідненості у всій повноті своєї індивідуальності, незважаючи на єдину виховну траєкторію, закладену педагогом. При цьому особиста індивідуальність може бути пов'язаною з превалюванням у духовно-моральній структурі певних рис, незважаючи на намагання вихователя сформувати на певному рівні необхідні й достатні для того чи

іншого вікового періоду особистісні утворення. Так, щирість може панувати над милосердям, хоча його зусилля щодо цих етичних утворень були прикладені рівномірно.

Стосовно процесу національної своєрідності, то він неодмінно має передбачати таку важливу повсюдну якість як відданість (несхибність) зростаючої особистості справі, до якої вона проявляє достатнє тяжіння. Кожен вихованець повинен опанувати цією духовною цінністю і приходити у захоплення від відповідної суспільно важливої справи. Будемо виходити з того, що вихованець певного вікового періоду спроможний долучатися до таких справ, які за своїми операційними можливостями є йому психологічно адекватні. Означена якість, яка реалізувалася у малій (але суспільно важливій справі), на перший погляд і «згасає» у ній без будь-якого продовження. Однак цей висновок хибний. Річ у тім, що слід цього конкретного досвіду діяння залишається у внутрішній картині вихованця, і його потрібно доцільно використати. Тож у виховній роботі педагог має орієнтувати вихованця на благойіну перспективу загальнонаціонального рівня. Відтак постійно має втілюватися настанова, згідно з якою вірний у малому – і у великому вірний, а не вірний у малому невірний і у великому. У такому діяльнісному діапазоні й можлива творчо спрямована активність, що робить життя зростаючої особистості орієнтованим на досягнення великих цілей і вона успішно долає при цьому негативні обставини, що об'єктивно складаються.

Тільки оволодівши програмою науково обґрунтованого національно спрямованого виховання, зростаюча особистість може включатися у більш вузькі чи широкі колективні акції такої ж орієнтації. Тепер вона не пасивно і зовнішньо копіюватиме інших, як це часто буває під впливом дії групового емоційного зараження, а набуватиме, по-перше, індивідуального глибоко усвідомленого досвіду такої національно-духовної діяльності, що межує з її особистим переконанням. По-друге, цей досвід стимулюватиме її у плані переходу від нерегулярності до стійкості, трансформуючись у спосіб національно досконалого життя. По-третє, у національно-ціннісному колективному діянні зростаюча особистість утверджує себе у синергії з іншими учасниками, і таке явище є дійсним високо духовним пориванням.

Констатуючи групову єдність, обрамлену національним почуттям – цінністю, все ж не слід сподіватись лише на спонтанійність

цього процесу. Хоча частка її дії може бути наявною. Означеним процесом необхідно розумно керувати, щоразу спрямовуючи почуття однієї особистості до інших й очікуючи позитивного відгуку.

Таке почуттєве діяння все ж дається особистості нелегко, оскільки у неї переважає прагнення центрації емоційних переживань, особливо коли вони приємні, на собі. Тож інша особа може залишатися у цьому плані нейтральною, не відчуваючи емоційного посилення від іншої. Ця емоційна тенденція поширюється й на власні етичні діяння у першу чергу негуманної спрямованості. Так, особистість менше бентежить несправедливі докори, коли вони адресуються не їй, а іншій. А от образами, спрямованими на неї, вона душевно переймається більше, ніж адресованими ближній.

Наведені емоційно-поведінкові особливості свідчать про внутрішню закритість особистості, її ізольованість від найближчого соціального оточення. Останнє й може у першу чергу наявністю свого існування змінити таку позицію особистості на соціоцентровану. Її доцільно вводити в ситуації, коли б вона постійно емоційно відчувала, що чуже (групове) схвалення збільшує її радість від якоїсь здійсненої нею доброї справи. Лише слід зважати на закономірність, згідно з якою інколи друзі, хвалячи, псують однолітка, а недруги, лаючи, виправляють.

Далі й сама особистість, беручи участь у колективних діях, має переживати схвалення не лише за себе, а й заради інших. У цьому плані слід розширювати з одного боку зміст колективних справ, а з іншого – їхню мотиваційну значущість для кожного учасника. Він повинен щоразу відчувати свій душевний зв'язок не лише з особисто присутніми товаришами, а й з тими особами, які займаються подібними високої суспільної ваги діяннями. Одна лише істотна особливість – зростаюча особистість, про яку ми ведемо мову в плані національної спорідненості, має таким чином діяти не через обставини, що складаються (це була б ознака її пасивності), а виключно за покликом свідомості. У останньому випадку вона по-справжньому стане суб'єктом нації, що творить, перебуваючи у постійному поступі.

У таких умовах і може сформуватись національно свідомий світ людей – як впорядкована одностайність. Якраз у ній і визріває потужна сила народу для збереження і захисту країни, сила, що жертвує для досягнення доленосної мети навіть власним життям.

Звичайно, що загал такого національного масштабу не виникає одночасно і більш-менш швидко. Це досить тривалий процес, де поряд з ціннісними злетами спостерігаються й індивідуальні відкати.

Справжня національна небезпека може бути пов'язаною з особами – лідерами різного соціального рівня, які втілюють ідеологію, схвалену державою, але яку вони тлумачать далеко невідповідним способом, спотворюючи загальноприйняті цілі й неадекватно впливаючи на їх досягнення. Такі лідери характеризуються недостатнім особистісним розвитком, що й відбивається на їхній громадській діяльності. Під тиском владної позиції їм приписують високі духовно-моральні достоїнства. Відтепер особистісна вада перестає вважатися вадою і подібний лідер демонстративно виставляє себе послідовником уже не людської низькості, а духовної висоти.

Окрема особистість має потребу у груповому схваленні, і на це слід зважати. Однак наголосимо, що з явищем групового схвалення слід поводитись надзвичайно обережно, оскільки при перебільшенні його міри у особистості, яка ще немає стійкого духовного стрижня, зміцниться почуття природного себелюбства. За такого стану вона починає надмірно подобатися самій собі, і це перетворюється на жагу зверхності, яку кваліфікують хибно. Останнє є дійсною характеристикою гордині. Тепер особистість не відчуває потреби діяти, орієнтуючись на власні позитивні надбання, а живе нижчою примітивною частиною свого «Я». Тож можна спостерігати випадки, коли вона шляхом обману досягає певної мети, однак такий успіх насправді є поразкою через пусте жадання зверхності. Характерно, що коли така особистість помічає щось подібне за іншими, то сильно обурюється.

Ще небезпечнішим стає почуття зверхності, коли воно охопило певну молодіжну групу. Групові асоціальні дії, викликаючи це почуття, далі спричиняють загальне захоплення. Відтак це призводить до того, що група гордиться моральними вадами і переживає сором за добродійність. Не є при цьому виключенням, коли члени групи змагаються, хто більш ганебний. Таким чином, у цьому середовищі моральна вада не була лише засобом задоволення якихось примітивних потреб, а ставала прямою метою. Це вже надзвичайно небезпечне явище, яке вимагає тривалого глибинного психотру-

чання. Тут найперше слід розчленити групу, оскільки один її член на самоті не обов'язково здійснив би проступок.

З огляду на сказане, мірою вихованця як особистості повинні стати не пересічні у моральному відношенні особи, а народ у його живій історії, де чільне місце займають його світочі, провідники нації. Якраз така вища міра ідентифікації не дозволяє зростаючій особистості зупинитись у своєму національно-культурному розвитку.

Розвивально збагачувати процес національного вдосконалення слід широко використовуючи особливо духовно-моральну творчість, якій ми не надаємо належного значення у порівнянні з творчістю пізнавальною. Продуктами духовно-моральної творчості мають виступити притаманні лише окремі зростаючій особистості способи привласнення тих складових, які об'єднуються поняттям «національно розвинена особистість», а також індивідуальні варіанти їх практичної реалізації у розмаїтті життєвих справ.

Якраз таким чином можливо сформувати у зростаючої особистості творчо діяльнісний образ життя у національно стверджувальній сфері. Подібне творчо діялісне існування корелює з процесами уявлення. Однак це має бути особливим уявленням, таким, за якого вихованець повинен володіти уявним позитивним емоційним переживанням, уявним духовним почуттям, уявною благодіною волею.

Важливо, щоб ці уявні утворення не були, так би мовити, захмарними, а сповна доступними для мобілізації реальних виховних можливостей зростаючої особистості у сфері національного зростання. Прикметно, щоб згаданий творчо діялісний образ життя у сфері національної спорідненості поширювався й на інші духовно-моральні сфери і в такій продуктивній взаємодії ці обшири взаємозбагачувалися, перетворювалися у стиль суспільно значущого життя. Це свого роду більш-менш стійка позитивна, провідна життєва тенденція, яка підпорядковує буденні ситуації, які відтепер набувають нової значущості у світлі домінуючої ідеї особистості. Так, вона може щось очікувати, чогось бажати, чимось насолоджуватись, але відтепер ці прагнення стають несамостійними, а виявляються лише засобами у плінні високоціннісного життя, його неутилітарних цілей.

Окрім спрямованого національно орієнтованого виховання, зростаюча особистість перебуває у просторі різновекторних з етичною



спрямованістю соціалізуючих впливів. Останні можуть слугувати позитивно доповнювальним фактором щодо організованого виховного процесу, або ж більшою чи меншою мірою гальмувати його. Ступінь останнього впливу залежатиме від рівня референтності групи однолітків чи окремої особи. Стосовно такого випадку існує закономірність, згідно з якою особистість більш внутрішньо розкрита до іншої, якщо їхні розумово-почуттєві надбання співпадають або ж досить близькі.

У виховному плані турботу спричиняє ситуація, коли певний вихованець контактує (а це звичне явище) поза межами спрямованого виховного процесу і оволодіває ціннісно хибною ідеєю. Виникає, таким чином, досить виражена внутрішньо суперечлива ситуація, яку він мусить для себе вирішити, тобто зайняти конкретну моральну позицію. Тут виховний інтерес представляє початковий етап набуття вихованцем ціннісно хибної інформації. Він починає пишатися нею, і цей стан повністю володіє ним. Це у свою чергу призводить до прояву впертості, коли зацікавлені особи (педагоги, дорослі, однолітки) намагаються змінити на об'єктивну його ідейну позицію.

Найоптимальнішим у цій ситуації виявиться виховний прийом, за якого не слід форсувати очікуване рішення вихованця. Потрібен час (при тактовному нагадуванні), щоб він, стививши емоційний запал, змінив свою точку зору.

Розкриємо зміст досить важливого способу долучення зростаючої особистості до національно-ціннісного збагачення, яким виявляється її знайомство з різними за жанрами літературними й навчальними текстами. У них незалежно від художнього стилю розгортаються певні події, пов'язані з національним буттям через діяння конкретних постатей, що творили національну історію на певному відрізку часу. Сприймаючи героя того чи іншого твору в його реальному діяльнісно-поведінковому зображенні, так чи інакше доводиться торкатися його внутрішнього світу: розуму, почуттів, волі, словесної палітри тощо.

Тож неможливо уявити вихователя без більш чи менш глибокого уявлення про причинні зв'язки між явищами душевного життя людини. Адже він повинен допомагати вихованцеві зрозуміти внутрішню ситуацію, у якій знаходиться герой твору, відчутти всю трагедію чи навпаки гармонію його життєвого шляху.

Йдеться, таким чином, про готовність вихованця працювати над конкретним твором, при цьому максимально вдосконалювати себе як особистість. На жаль, особливість сприйняття вихованцем тексту така, що він акцентує увагу на зовнішньому боці життя героя, на незвичності й гостроті його поведінкових актів тощо. У той же час залишаються у тіні (а значить неосмисленими і пережитими) усі душевні пориви, заради яких він бореться й утверджує наперекір всіляким перепонам.

Зі сказаного випливає **необхідність духовного осягнення тексту**, яке розпочинається з вміння вихованця за зовнішніми діями встановлювати справжні мотиви героя твору, його ціннісну позицію й відповідні устремління. Тільки за такої духовно аналітичної роботи він по-справжньому виявиться причетним до історичної особистості, пов'яже своє «Я-духовне» з його духовними надбаннями і втілюватиме у нових історичних реаліях.

Процес національної спорідненості вихованців зазнає впливу індивідуальних відмінностей, пов'язаних з його компонентно-змістовою спрямованістю. За цією ознакою доцільно вичленити три позиції зростаючої особистості, що не залежать від методичної оснащеності, яку використовує педагог у своїх діях.

**Позиція «Я – цінності».** Вона виникає у мовленнєвій взаємодії вихователя і вихованців з приводу певної духовної цінності, яка за достатньої методичної вмілості має бути привласнена вихованцями. Тут і виявляється особливість такого привласнення тут і тепер конкретним вихованцем, яке не осмислюється вихователем через внутрішню скритність цього процесу. Лише у ситуації того чи іншого національно спорідненого практичного діяння його виконавець може прояснити для себе, розгорнувши відповідний рефлексивний процес, позицію «Я-цінностей». Зазначимо, що така внутрішня аналітична робота можлива лише за умови спрямованого запитання вихователя.

Сутність цієї позиції, як її формулює вихованець, полягає у тому, що він сприймає себе добродійною особистістю з низкою набутих цінностей і це є його особистісним стрижнем. При цьому таку позицію, де акцент робиться на власному Я, що ціннісно діє, вихованець розглядає у контексті свого подальшого життя, за яке має відповідати перед іншими.

**Позиція «Я – дія».** Тут внутрішній наголос вихованець робить саме на практичній реалізації духовної цінності. Його особистісне «Я» немов би зміщується з центру уваги і розгляду, а натомість внутрішній простір самосвідомості заповнює дія; вона не дозволяє йому збагнути, що якраз його «Я» (через відповідну цінність) і спричинило певну дію. Вихованець за такого внутрішнього стану формулює свою позицію, вдаючись до моральних правил, вимог як орієнтирів до морально-духовних діянь, які мають бути схвалені соціальним довкіллям.

**Позиція «Я – ціль».** За цієї позиції вихованець, розгортаючи своє тлумачення, апелює до результату морально-духовного діяння. При цьому він пов'язує його з благополуччям людей, об'єднаних у групу, громаду, націю у цілому. Не заперечуючи важливості усіх трьох гуманістично утверджувальних позицій, слід наголосити, що перша з них нині стає достатньо значущою.

За умови сходження зростаючої особистості до національної спорідненості окреслюється досить важливий у широкому розвивальному плані феномен. Вона поступово починає втрачати позицію тотальної залежності від суспільства, за якої громадське життя від її активності не змінюється. У результаті набуття духовно-моральних цінностей, які є індикаторами національної спорідненості, зростаюча особистість самостверджується у своїй державотворчій функції, коли її думку беруть до уваги.

При цьому важливо, щоб її добродійні надбання не послаблялись, як це буває за різних несприятливих обставин. Останні бувають як зовнішніми, так і внутрішніми, але незалежно від цього вони неодмінно діють особистісно деструктивно. Відтепер усе те, що було дійсно пристрасним захопленням (різні за рівнем суспільної значущості справи) стають обов'язком. Їхня мотивація значно втрачає набути високоціннісні спонування і набуває вираження «Я – повинен». Пристрасть, таким чином змінює свою зовнішність і тепер називається обов'язком: «Я хочу» стає непохитним «Я зобов'язаний».

Отже, вихователів слід робити усе необхідне, щоб такої особистісної трансформації не допускати. Тут ефективним методичним засобом виявиться випробовування вихованця, що діє з позиції обов'язку, у різних соціальних ролях, вичлененні й опорі на найбільш розвивально оптимальну. Продуктивним стане розгор-

тання рефлексивного процесу в напрямі від усвідомлення власних емоційних переживань, пов'язаних як з індивідуальними діями, так і з комунікацією з членами групи, до усвідомлення власного духовного призначення.

Душевні зміни, що відбуватимуться з вихованцем у таких ситуаціях, є свідченням того, що бажання і обов'язок можуть співпадати, так що обов'язок може бути і єдиним бажанням, тобто вони можуть бути тотожними. Саме на такому збігові можливо успішно розгорнути відповідний для нестандартної ситуації виховний процес.

Кардинальним для національної спорідненості є почуття «Ми – нація». Воно має центрувати кожну особистість навколо загальнонаціональних цінностей, які у своїй єдності й створюють непорушну територію добра. Шлях до такого національного явища досить тривалий. У його витоках на індивідуальному рівні лежить мотив «заради Людей», який повинен спричиняти усі різновиди суспільно значущої діяльності особистості.

Психологічним підґрунтям такого мотиву є положення, згідно з яким людина є істота соціальна. Тож як дитина тягнеться до своїх батьків, так і конкретна особистість не байдужа до свого найближчого і до великого роду. Звичайно, притягальна сила народу може бути різною – від низької до високої. Це потребує спеціально спрямованих виховних засобів, які б розгортали зростаючу особистість у її бажаннях, думках і діях до великого світу людей, який прагне гуманістичних ідеалів.

Важливо, що окрема особистість і народ – це єдність, яка формується лише теперішнім, оскільки вона ґрунтується на високих почуттях. Почуття ж є утворенням людської сутності. А істинно людському не одне покоління не може навчитися у попереднього. Високі ж почуття виникають і утверджуються у людській діяльності, у праці, що заперечує насильство, диктат, примус. Тож лише праця зі згаданим вище мотивом (заради людей) спроможна облагородити людину як її суб'єкта.

Зростаючій особистості спочатку підвладні ціннісно обмежені справи, які вона спрямовує рідним, одноліткам, близьким. Але згодом праця заради вужького кола людей стане для неї вираженням великого служіння людям, набуде світоглядного характеру. Так, що власні ціннісні скарби зіллються з відповідними скарбами народу в

єдиному духовному утворенні. Певні трансформації відбудуться й з означеним провідним мотивом особистості. Він породить почуття відданості конкретній особистості своєму народові, коли її діяння набувають стійкої пристрасті у процесі суспільно важливого життя.

У складному прямуванні зростаючої особистості до національного єднання вона повинна дати собі відповідь: у чому полягає сутність мого шляху? Зазначимо, що шлях єднання не обмежується духовними надбаннями особистості, оскільки це лише необхідна умова, яку вона мусить глибоко осмислити. Адже без цієї умови, а за нею лежить тривалий виховний процес, неможливо вести й мову про вищезначений зв'язок. Найбільш адекватним поняттям у цьому плані, на наш погляд, має виступити містка дефініція «належність». Відтак твердження «Я належу нації» мусить стати головним у ціннісному тлумаченні зростаючої особистості. Якраз над ним вихователі необхідно розгорнути роботу з різнобічного усвідомлення кожним вихованцем.

По-перше, зміст самої належності передбачає перебування у чийсь власності. Однак у цьому випадку це особлива власність, оскільки за нею стоїть не окрема особистість, а весь народ. Бути ж власністю народу – це велика місія особистості, за якої вона безкорисливо йому служить, втілюючи усі свої кращі надбання.

По-друге, вихованцеві слід усвідомити ті позитивні моменти, які одержує нація від його особистого внеску. Останній залежатиме від вікових можливостей вихованця, але незважаючи на рівень суспільної значущості внеску, він має бути завжди просвітленим високою національною ідеєю. Це його найвища міра.

По-третє, вихованець мусить мати чітке уявлення й про власні надбання від своєї належності до нації. Вони ж полягають у соціальному самоствердженні, у широкому цінуванні та почутті справжньої суб'єктності, за якої відбувається його стійка життєва затребуваність.

Так формується велике дійство, де окрема особистість і народ у його неповторній історичній і теперішній світлоносній аурі спільно творять життєдайне майбутнє.

Є достатні підстави вважати, що особистість, яка успішно відбулася у школі національної спорідненості, оволодіє мистецтвом національної самовіддачі як високоціннісного служіння своєму народові.

## 2.2. Групові міжособистісні ситуації у виховному процесі

Бути гідним високого звання особистості – мета нашої сучасної освіти. На це призначення спрямовані інноваційні пошуки відповідного виховного змісту, методів і форм. Прагнення бути особистістю є головним мотивом тривалої педагогічної діяльності, за якої шлях до особистості безпосередньо фокусується в утвердженні нею людяності як духовного ядра, що задає образ її достойного життя.

За останнім перед зростаючою особистістю відкривається різнобарвний світ людей, що її оточують і з якими вона вступає у процес спілкування, погоджуючись чи не погоджуючись з відповідними світоглядними позиціями. У подібних комунікативних взаємодіях зростаюча особистість сигналізує іншій людині свої переживання радості й співчуття, горя і втіхи. Тут вона вчитиметься жаліти слабких і осуджувати несправедливих.

Такі міжособистісні ставлення все ж вимагають постійного корекційно-виховного впливу. Адже за вираженої спонтанійності у цій почуттєвій сфері у вихованців може виникнути стійка схильність бути суддями своїх однокласників і отримувати від такого «морального» дійства емоційне задоволення. Ці зразки поведінки і міжлюдських взаємин вихованці черпають з сучасного життя дорослих і їхніх справ. Тож дитину слід вміщувати у такі соціальні умови, де відсутні зневага, приниження, де культивується гордість за людину і де вона виявляється вищою цінністю. Це своєрідне вікно можливостей, яке пропонується педагогом вихованцеві, і чим воно ширше, тим більше він самостійний, менше залежить від інших людей. У нього, таким чином, формуються душевні здібності, без яких він не може жити серед соціального довкілля, починаючи зі шкільної групи. Саме у ній той чи інший вихованець може знайти близьку особу, товариша, до якого він може постійно звертатися, вияснити незрозумілі питання, сумніви, разом з ним обмірковувати життєві колізії.

Ряд поведінкових сюжетів, з огляду на вищесказане, ми запропонуємо у формі міжособистісних ситуацій, які допоможуть вихователю більш фахово організовувати виховний процес.

1. Вихователю слід зважати на те, що групова злагода буває досить сталою за умови, що вихованці практично дотримуються одних і тих же

цінностей. Це означає, що вони знаходяться на одному рівні особистісного розвитку. Звичайно, що тотожності у цьому плані бути не може, оскільки дається в знаки їхня індивідуальність. Групова міжособистісна колізія виникає тоді, коли якийсь вихованець у тій чи іншій духовно-моральній цінності випереджає однолітків. За такої умови групова злагода може дещо порушитися. Тут неодмінно проявлятиметься закономірність, згідно з якою група вважає, що й вихованець, який духовно випереджає однолітків, теж одного з ними особистісного розвитку. Відбувається, таким чином, певне духовне нівелювання такого однолітка. Останній, на думку членів групи, заважає їм у їхній спільній життєвій спрямованості. Тож таким психологічним діянням вони намагаються відсторонити його від обраного усталеного життєвого шляху. Зрозуміло, що намагання групи зберегти усталений ціннісний фонд заважає їм у подальшому прогресивному духовно-моральному розвитку. Тому потрібні спрямовані виховні зусилля, щоб змінити таку групову ситуацію. Тут важливо, у якому стані самоповедінки перебуватиме вихованець, що духовно випереджає однолітків. Він може під груповим тиском примиритися з думкою групи, а може й свідомо протистояти їй, вдаючись до насмішок чи цільової незгоди з членами групи.

2. Вихователю важливо бути готовим до того, що палітра стосунків у групі однолітків надзвичайно різноманітна. Вона сягає від різного рівня нормативних до більшою чи меншою мірою асоціальних. Прикметно, що за останніх зростаюча особистість не може тільки стійко знаходитись на полюсі суспільно негативних діянь, а й демонструє час від часу достойні вчинки, щоправда не найвищої ціннісної ваги. У цьому полягає особливість духовно-морального розвитку особистості: тут відсутня постійна прогресивна динаміка. Якби це відбувалось навпаки, то втрачалась би глибинна індивідуальність особистості.

Наведемо як ілюстрацію вищесказаного відносини двох однолітків, один з яких проявляє неприязнь стосовно іншого. Не вдаючись у природу такого міжособистісного явища, констатуватимемо факт добродійності з боку першого однолітка. Таке діяння стало виключенням стосовно другого однолітка, оскільки перший був для нього індиферентним. Тож одноліток як автор вчинку міг вилучити його з поля власної свідомості, не надавши йому певного значення.

У такій ситуації – у виховному плані – слід зробити все, щоб вихованець як об'єкт вчинку активно відреагував на свого однолітка. Він має не лише висловити йому подяку, а в повному розумінні цього слова переконати його, як це робив вихователь, що той зробив добре діяння. У подібній зворотній відповіді щодо доброго діяння однолітка останній і зможе мінімізувати власне почуття неприязні до свого однолітка і включити його у сферу друзів.

3. Прийнято вважати, що вихованці стають друзями, коли у них є спільні інтереси поза межами навчальної діяльності чи спільні погляди на вікову перспективу, чи однаковий соціальний статус, чи спільні ціннісні орієнтири. Тож вичленені нами критерії для виникнення взаємин дружби вважаються необхідними і достатніми.

Однак реальна виховна практика свідчить, що серед вихованців є такі, які свідомо демонструють свою міжособистісну самотність, точніше особисту віддаленість, за якої їхня «емоційна спрямованість на інших» не відбувається. Такий тип вихованців характеризується проявами вередливості, вибагливості. Їхня специфіка полягає у тому, що вони звертають надмірну увагу на несуттєві ознаки поведінки, тобто на манери взаємодії, стиль контакту, мовленнєві побудови, індивідуальні фізичні характеристики інших.

Подібна перебірливість, що межує з примхливістю, призводить до того, що ці вихованці стають недоступними у спілкуванні з однолітками, які їх оточують. Це ж насторожує останніх, а то й ображає. У цих умовах виховну корекційну роботу з примхливими вихованцями слід спрямовувати на усвідомлення ними суттєвих характеристик однолітків, а не на індивідуальні особливості їхнього прояву. Якраз у такій особистій переорієнтації на іншого й можливі доброспрямовані відносини між усіма вихованцями.

4. Важливою метою педагога виступає формування у вихованців уміння соціальної перцепції, тобто об'єктивного визначення дійсної вихованості того чи іншого однолітка. Відсутність у них цього вміння різко знижує як рівень міжособистісного спілкування, так і рівень дієвої взаємодії. Адже готовність працювати в команді передбачає й це уміння у його учасників. Звичайно, скласти об'єктивне уявлення про внутрішній світ людини – справа не легка; вона потребує тривалого спостереження й спрямованого аналізу, що на-



бувається лише з досвідом. Хоча й існує правило, згідно з яким про вихованість особистості слід судити не стільки за її словами, скільки за справами. Все ж інколи й слово може бути вагомим, коли особистість відзначається морально-духовною відповідальністю і щирістю стосовно самої себе.

У процесі виховання трапляються й такі випадки, за яких вихованець надмірно говорить про свої добродієння, зокрема про ті, які найчастіше обслуговують щоденне групове життя, наприклад справедливість чи безкорисливе піклування. Це має насторожити однолітків, оскільки така поведінка не властива справжній вихованості і є свідченням відсутності скромності – іншої важливої цінності. Такий одноліток прагне до самозвеличення, що не сумісне з його особистісними можливостями. Найдоцільнішою реакцією вихованців на такого однолітка буде недовіра його твердженням. Вона виявиться дієвим виховним засобом за умови, що доведена до його відома. Груповий тиск недовіри змусить такого однолітка переглянути свою внутрішню позицію і узгодити її з іншими вихованцями.

Є й такі вихованці, які надмірно не говорять про свої добродієння, але уявляють себе добродієцями. Тут відсутня будь-яка самооб'єктивність, і такий вихованець має викликати у однолітків лише сміх, який є дієвим засобом для того, хто схибив на духовному шляху.

5. Стало загальноприйнятним вважати, що у будь-якій дитячомулодіжній групі є лідери – особи, які володіють здатністю долучати інших до організованої співпраці, узгоджувати їхню роботу, при цьому даючи їм можливість зрозуміти й оцінити загальні завдання і цілі. Звичайно, що останні мають бути суспільно важливими, хоча у деяких випадках вони не відповідають заданим нормативам.

Все ж педагог має сприяти формуванню й іншого типу лідерства: так званого лідерства думок. Його кардинальною відмінністю є те, що ініціативи таких лідерів не сприймаються одразу, як це буває за класичного лідерства. Потрібен певний час, щоб погляди таких лідерів розділялися більшістю членів групи. Тут вся справа у змісті самих цілей і дій, які діяльнісно мобілізують кожного члена групи. Вони не є жорстко нормативно заданими дорослими, а породжуються ситуаціями вільного функціонування групи певного вікового періоду, коли домінують відповідні інтереси, переживання, уподо-

бання. Загалом це прагнення життя суб'єктів, що мають тенденцію до прогресивного розвитку.

Лідерам цього типу, тобто лідерам думок, властивий рівень загального розвитку, який у поєднанні з розумовими здібностями дозволяє відрізнити факти від думок; і ця перевага є підставою вважати іншим членам групи, що вони добре інформовані, соціально компетентні у питаннях, які актуальні у цьому віці. Часто ці лідери змушені приймати рішення за інших, що обумовлено наявністю у останніх певних особистісних невідповідностей. Ситуації, коли лідери думок змушені думати за інших, у більшості випадків пов'язані з виникненням перед членами групи серйозної проблеми. Часто лідеру думок доводиться вирішувати проблеми особистого життя члена групи, що викликає у нього стан тривоги. У такому випадку він розглядає лідера як якогось утішителя з відповідним душевним захопленням і оцінюванням.

6. У молодшому шкільному віці нерідко зустрічаються вихованці з низьким соціальним статусом. Причина такого явища полягає в тому, що вони великою мірою у своїх взаєминах з оточуючими орієнтуються на їхню нероздільну увагу і піклування. Це ж є свідченням того, що ці вихованці психологічно знаходяться на стадії дитинства, коли батьки незаперечно забезпечували усі їхні вимоги. Деякі з цих вихованців проявляють роздратування, як тільки щось відбувається наперекір їхньому бажанню. Це є свідченням їхнього егоцентризму. Тож однолітки вважають їх нікчемними товаришами, піддаючи частим глузуванням. У цих несприятливих умовах такий вихованець прагнутиме зав'язувати приятельські відносини з однолітком, що теж потрапив у становище знехтуваного. Подібне міжособистісне єднання невідворотне, оскільки цього вимагає досить сильна у цьому віці потреба у спілкуванні з близьким товаришем. Усе ж така діада постійно відчуває конструктивний психологічний тиск членів групи, що знаходяться на достатньому для свого віку особистісному розвитку, та вплив педагога; і ці фактори сприяють прогресивній зміні аутсайдерів. Вони до кінця молодшого шкільного періоду уже меншою мірою орієнтуються на нероздільну увагу і піклування оточуючих, наближаються до ідеалу «хорошого товариша», на якого можна покластися і який не вимагає якогось особливого поводження. Відтак у результаті прогресивних змін, що відбуваються з

цими вихованцями, несприйняття однолітків пом'якшується, і вони отримують реальний шанс заслужити увагу членів групи і таким чином підняти власний статус, тобто стати популярними.

7. В мотиваційній системі особистості емоція самотності є однією з надзвичайно важливих, оскільки від її переживання суттєво залежить вікова розвивальна динаміка індивіда. Зазначимо, що кожен з періодів розвитку вносить свій внесок у переживання самотності як стану перебування людини в ізолюваності від інших; і такий стан є небажаним з огляду на вищесказане. Пояснимо це судження, вичленивши відповідні чинники самотності.

Першим з них виявляється потреба в контакті, що виникає на стадії немовляти. Цей чинник без будь-якого сумніву дієво об'єктивується в потребу у піклуванні (фізичному і психологічному). Ця потреба залишається і на етапі дитинства. Якраз ці необхідні для життя дитини потреби вимагають іншої людини.

Далі потреба у піклуванні змістовно ускладнюється і проявляється як потреба участі дорослого у діях дитини. Така взаємодія набуває своєрідності у зв'язку з її мовленнєвою формою. Великим напруженням характеризується переживання самотності, коли у молодшому шкільному віці інтенсивно дається в знаки потреба мати друзів і у прийнятті.

Підлітковий період теж пов'язаний з переживанням самотності – це потреба у близьких взаєминах з іншою людиною, яку можна описати як товариша, друга, любимого, тобто потреба в найбільш близькому взаємообміні, що передбачає задоволення і безпеку. Наголосимо, що феномен переживання самотності може проявлятися протягом усього життя людини. Вона, відчуваючи самотність, шукає спілкування, навіть якщо це викликає сильну тривогу. Це означає, що мука від тривоги все ж слабша, ніж мука від самотності. Тож зростаюча особистість для свого повноцінного розвитку повинна постійно включатись у різновиди ситуацій, які б позбавляли її від самотності.

8. У ході особистісного зростання вихованців виникають ситуації, пов'язані з особливостями їхнього дорослішання, на які доцільним способом має реагувати педагог. По-перше, вони можуть проявляти прагнення до передчасних форм дорослішання. Так, молодші школярі прагнуть опанувати способами дозвілля і відповід-

ного стилю спілкування, характерного для підлітків. При цьому вони хочуть і діяльнісно долучитися до підліткових груп, не дивлячись на певний опір. По-друге, зокрема підлітки як передчасну форму дорослішання починають проявляти сексуальний інтерес до осіб протилежної статі. По-третє, у вихованців може виникнути потяг до несхвальних форм дорослішання, як-то куріння чи спроба вживати спиртні напої. По-четверте, поряд з добродійними вчинками як індикаторами рівня вікового дорослішання вихованці час від часу долучаються до вчинків недостойних.

У таких ситуаціях дорослі (батьки і педагоги) демонструють незадоволення і шукають дієвих виховних засобів. Одним з них слід вважати насмішку, глузування над вихованцем. При цьому будемо розрізняти сміх як виховний засіб і відповідно насмішку. Спільним між ними є те, що їм має бути властиве дотепне, оригінальне мовленнєве оформлення, яке призводить до зворушливого емоційного реагування його об'єкта. Відмінність між ними полягає у тому, що за використання дорослим сміху акцент робиться безпосередньо на проступок; саме він піддається цьому впливові. Насмішка ж цілковито спрямовується на почуття власної гідності й повноцінності як показників психологічної безпеки особистості.

Наприклад, застосовуючи шадливу насмішку на негативний вчинок вихованця (він не поділився фломастером з однолітком), педагог промовив: «І сам не дам, й іншому не дам». Це висловлювання, за яким криється скупість людини, вступило у протиріччя з узагальненим почуттям гідності вихованця. Він має проаналізувати цю внутрішню позицію під кутом зору конкретної риси скупості й змінити на протилежну – володіти щедрістю.

Зауважимо на недоцільності використання педагогом насмішки щодо вихованців, які через свої індивідуальні відмінності, пов'язані з типом темпераменту, відхиляються від заданих нормативних вимог до навчальних результатів. Так, флегматик виконуватиме певне завдання повільніше, ніж сангвінік. Тож пришвидшуючи діяльність першого, він об'єктивно змусить його знижувати її якісні характеристики.

9. У функціонуванні виховної групи може виникати унікальне за своїм перебігом явище, яке пов'язане з міжособистісними відносинами вихованців. Це явище на перший погляд відповідає розумінню со-

ціального сприйняття (перцепції), що склалося у соціальній психології й соціальній педагогіці. Усе ж, на відміну від першого, що означає розуміння людиною одна одної на сенсорному (здебільшого зоровому) рівні, йдеться про «соціальне випробування», коли особа не лише пізнає іншу за зовнішніми ознаками, а й формує своє ставлення до неї.

Щоправда, це ставлення ґрунтується на тих моделях-образах, які склалися у її життєвому досвіді стосовно зовнішньо приємної людини, тобто такої, що не викликає емоційного невдоволення, а то й роздратування. Такими зовнішніми сигналами можуть виступати риси обличчя, інтонація голосу, жестово-рухові особливості, особистісна відкритість чи закритість. Комплекс перелічених характеристик, якщо такими носіями виступають члени групи, стає попередником міжособистісних взаємин дружби.

Наголосимо, що лише в умовах групи можливе розвинене явище соціального опробування, оскільки тут можливий певний вибір між носіями соціальних образів. Тож тут має місце розгорнута соціальна селекція. На цю обставину не звертали уваги у першу чергу згадані галузі науки, а отже, й не давали відповідних рекомендацій широкій виховній практиці. Зі сказаного випливає, наскільки морально шкідливою є соціальна ізоляція зростаючої особистості; і наскільки людина для повноцінного розвитку повинна бути серед інших людей.

Далі розглянемо наступну групову міжособистісну ситуацію. Між двома вихованцями виникли дружні відносини, які від рівня соціального опробування піднялися до рівня єдності інтересів, поглядів, ціннісних переваг, способів життєфункціонування. Це ситуація «друга як мого другого Я». Все ж і за такого глибокого єднання між друзями може трапитися недостойне (аморальне) діяння. Як психологічно правильно слід вирішити цю ситуацію? Вихователь не повинен, так би мовити, віддати її на відкуп друзів. Оскільки можна очікувати конфлікту, різного емоційного накалу, а то й переоцінки цінностей між ними, що не було б доцільним у виховному плані. Вихователь має діяти лише опосередковано. Він готує ображеного вихованця до тонкої психологічної дії, спрямованої на винуватця негативної ситуації. Перший емоційно зворушливо звертається: «Я пробачаю тобі те, що зробив ти мені; але як пробачи-

ти зло, яке цим вчинком ти причинив собі?» За подібного звернення відкривається потужне емоційне і рефлексивне дійство у самого винуватця. Це вже перегляд власного самоцінування, але воно має осудливу значущість ще й у контексті друга, який йому глибоко вірить. Таке явище можна інтерпретувати як швидкоплинне часове позитивне особистісне перетворення.

10. Групова міжособистісна взаємодія – явище, яке за своїми змістовими відтінками надзвичайно строкате. Воно породжується реальним процесом, у якому задіяні суб'єкти з властивою їм індивідуальністю, як у психофізіологічній сфері й у сфері смислоціннісній, так і життєвого досвіду в цілому. Виражена особиста незалежність, коли вихованці діють лише поряд, у результаті прояву феномену соціального пристосування починають згуртовуватися на певних змістових засадах. Щоправда, останні ще далекі від суспільних ідеалів. Спочатку групове згуртування тримається на певній емоційній налаштованості з позитивним чи негативним реагуванням на конкретний груповий стан. Тому особистісна подібність і тримається на такому емоційному фоні. І лише згодом виникає явище ціннісної єдності, яка, по-перше, доволі спорадична, по-друге, локальна, що не включає у свій дієвий простір усіх членів групи чи їх переважну більшість, а по-третє, її ціннісне підґрунтя ще досить змістовно неглибоке.

У такому міжособистісному калейдоскопі можна вичленити вихованців з яскраво вираженою утилітарною орієнтацією, які задають тон груповому устремлінню. Подібне домінування нав'язує свої настановлення іншим членом групи, які за тих чи інших обставин не підпадають до їхньої сфери. Такі члени групи більш гнучкі до соціальних вимог і стають носіями духовно-моральних цінностей. Останні й виступають ідеалом, до якого повинна прямувати виховна група.

Як правило, між вихованцями утилітарної орієнтації і вихованцями особистісно успішними виникає напруження у стосунках. Перші вважають, що саме вони є ядром групи, яке повноправно представляє її у обмеженому суспільному просторі, а отже, решта вихованців мусить різними способами і мірою догоджати їм. Такий стан групи, звичайно, не може вважатися оптимальним. Тому робота вихователя має бути спрямована на позитивну трансформацію, згідно з якою конкретні морально-виховані члени групи прямували б від догод-

жання вихованцям утилітарної орієнтації до служіння справжнім груповим цінностям. Ця місія більш відповідальна й індиферентна до частини групи. Якраз через цю останню обставину похвала повинна бути адресована вихованцям, спрямованим на служіння ціннісній істині. Цим самим вихователь стимулює й вихованців утилітарної спрямованості до свідомого оволодіння груповими цінностями.

11. За відсутності цілеспрямованого педагогічного керування ціннісно-смысловий шлях групи може значно спотворюватися, обмежуючись лише повдтиненими благодійними надбаннями. Недорозвиненість цих добродесностей, по-перше, різко звужує простір їхньої дії: вони залишаються локальними, а, по-друге, функціонуючи лише у такому обмеженому соціальному середовищі, вони не виступають дійсним показником справжньої особистісної сутності, яка має сягати малого і великого людського роду, його різнобічного благополуччя.

Несприйняття членами групи цього ідеалу як відповідного устремління змушує їх до прийняття власного життєвого сенсу, який теж має місце у суспільстві, хоча й не вважається духовно оптимальним. Зразком такого сенсу для них прийнятним стає побутовий затишок, який до того ж корелює з доволі пасивним (без достатнього напруження) душевним станом. Тож помірність виступає стилем життя для подібної когорти особистостей. І що характерно – їхню добродесність теж слід вважати помірною – такий її рівень і масштаб. Таким чином, між комфортом і помірною добродесністю цих особистостей існує сумісництво. Вихованці комфортної спрямованості повністю схвалюють помірну добродесність, не бажають вийти за її межі, задовольняються нею. Більше того, саме у ній вони вбачають своє щастя – таке ж саме маленьке і нерозвинене, що не сягає вершин достойного майбутнього.

Аналізуючи внутрішню психологічну картину вихованців комфортної орієнтації, можна стверджувати, що їхнім ключовим утворенням виступає вольовий недорозвиток – слабкість рішучості, стійкості до різних знегод. Більшість із них лише служать волі інших. Звідси відсутність щирості у їхніх міжособистісних взаєминах. Важливо, що вольова пасивність вихованців породжує боязнь різноманітних образ. Тому вони так люб'язні і роблять кожному добро. Однак таке добро боягузливе, яке до того ж пов'язується з над-

мірною покірливістю й уступливістю. Слід, таким чином, вважати, що корекційну роботу вихователів потрібно починати з вольового розвитку вихованців комфортної орієнтації, розкриваючи перед ними горизонт високих духовних прагнень.

У групі вихованців може проявлятися високе і низьке, тому слід вміло орієнтувати їх на нейтралізацію егоїстичних потягів і утвердження добродійних цінностей. Вони ж передбачають повагу, справедливість, відповідальність особистості, що зростає. Такі чесноти й мають створити її «Я-духовне», а не бути чимось побічним, личиною. У той же час «Я-духовне», що набуло стійкості й сили, має проявлятися у будь-якому вчинку вихованців. Тоді і з'явиться у них ні з чим не порівнянне у своїй духовній значущості почуття власної цінності, сила якої спонукає особистість до досягнення високих життєвих цілей.

### **2.3. Єдність мистецтва й духовності у зростанні особистості**

Сучасне мистецтво – таке звичне для нас явище культури, яке не викликає певних запитань. Та все ж чи завжди сучасне мистецтво є сучасним? Проігнорувати це судження було б науково некоректно. А щоб розкрити його, слід вдатися до ряду проблем, які з ним пов'язані. По-перше, слід розкрити глибинну сутність мистецтва. Воно не річ-в-собі, як говорять філософи. Якраз людина створила мистецтво, і поза цим контекстом ми не зможемо говорити про нього по глибокій суті. Наведемо сповнені глибокого переживання про долю мистецтва слова Миколи Реріха. «Наше мистецтво чи очистимо? Що візьмемо? Куди звернемося? До нових перетлумачень класицизму? Чи спустимось до античних першоджерел? Чи заглибимось у безодню примітивізму? Чи мистецтво наше віднайде новий світлий шлях? Усіх нас безмежно хвилює – звідки прийде радість майбутнього мистецтва? Радість мистецтва – про неї ми забули – ні. В останніх пошуках ми відчуваємо кроки цієї радості.» [59, с. 5]

Вслухаємось, як переконливо звучить думка Ніцше. Тут ми дозволимо собі уподібнити мистецтво сонцю. «Велике світило, у чому було б щастя твоє, якщо не було б у тебе тих, кому ти світиш?... Ти переситилось би світлом і сходженням своїм, якби не було мене.» [49, с. 7]



Ми захищаємо ідею, згідно з якою тільки те мистецтво слід кваліфікувати сповна сучасним, яке спрямоване на духовно-моральне виховання сучасної людини. У іншому випадку воно паліативне (недостатньо дієве). Тож розкриємо сутнісні характеристики сучасної людини. Це людина високої свідомості. Оскільки вона повністю належить теперішньому, тому вона і повністю усвідомлює своє існування як людини, для цього потрібна найінтенсивніша і найекстенсивніша свідомість. Необхідно ясно зрозуміти, що простий факт життя в теперішньому не робить людину сучасною, оскільки у такому випадку будь-яка жива сьогодні людина мала б підстави називатися такою. Однак, тільки той виявляється сучасним, хто повністю усвідомлює теперішнє у всіх його суперечностях, позитивах і негативах. Як стверджував у цьому зв'язку великий психолог Карл Юнг, «сучасною є та людина, яка стоїть на вершині чи на краю світу: перед нею безодня майбутнього, над нею – небеса, а під нею – все людство зі своєю історією, що зникає у млі віків» [86, с. 475].

Так тепер тісно переплітаються проблеми великого мистецтва і проблеми глибоко-науково зануреного виховання. Мистецтво має потужний виховний потенціал, але у плані духовного розвитку особистості все ж недостатній. Потрібен науково спрямований цілісний особистісний вплив.

Підкреслимо: античний світ вважав, що естетика й етика – це єдине утворення, єдиний світогляд. Тому наші наукові погляди мають бути спрямовані на гуманітарні, так би мовити, першоджерела. Адже людині, яка не вміє розуміти минуле, не можна мислити про майбутнє. Останнє – це наші пошуки духовності у плані свідомого привласнення його зростаючою особистістю. Великий педагог В. Сухомлинський прозорливо говорив про красу духовності, якраз про переживання красивого в ансамблі духовних цінностей вихованців, коли вони сприймають їх у той же час і корисними для себе та для інших людей. Тож слід зробити все, щоб зростаюча особистість гармонійно поєднувала психологічний механізм милування внутрішнім духовним красивим та механізм свідомого духовного самовдосконалення і відповідної поваги до себе, більше того – любові.

З цієї метою в науковий і практично-виховний обіг ми вводимо поняття «духовна цінність», надаючи їй найвищого смислу (значу-

щості для особистості). Таким чином, якраз сфера смислів стає метою інноваційного виховного процесу. Відтак, на відміну від всебічно розвиненої особистості, пропонується конструкт «духовна особистість» як ідеал розвиненої людини.

Тож під духовною цінністю розумітимемо безумовне і високе смислове утворення, яке складає духовне «Я» особистості (вірність, справедливість, чесність, безкорисливе піклування тощо). У цьому визначенні важливі дві характеристики – безумовність і високий сенс. Перша свідчить про те, що їй не властива обумовленість певними матеріальними заохоченнями, а свідомою самоналаштованістю, внутрішнім устремлінням. Друга характеристика пов'язується зі смислами найвищої проби. Адже вище вірності чи любові немає нічого – це межові утворення. При цьому слід зважати на те, що ці утворення вічні, непідвладні корозії чи трансформації часу. Кожна людська епоха мала до них справу, прагнула до них, однак не завжди успішно. Оскільки на відміну від наукового досвіду, досвід духовний реально не передається. Кожне покоління набуває його знову.

Все ж чи досяжна ця висока мета сьогодні? Так, досяжна, якщо виховний процес зробити по-справжньому інноваційним. Тобто будувати його, використовуючи у першу чергу психологічні закономірності, які пропонує нам педагогічна та соціальна психологія, зокрема психологія переконання, психологія спілкування і мотивації.

Синтез таких знань і слід покласти у кожен виховну дію. Стратегія її має бути наступною: від глибокого знання про духовну цінність до її емоційного переживання (до почуття). Такий шлях має здолати кожен вихованець. Ми не обмовились, що він повинен здолати, оскільки цей шлях складний і суперечливий, де можливі і прогресивні, й регресивні тенденції.

Практичну відповідь на цей рух від знання духовної цінності до її переживання, тобто набуття смислу дає концепція поетапного сходження особистості до духовних цінностей. Вона передбачає п'ять етапів (у експериментальних дослідженнях вони кваліфікуються компонентами).

### **1. Перший етап пізнавальний.**

Основна мета цього етапу полягає в тому щоб вихованець різнобічно усвідомив зміст певної духовної цінності як етичного поняття. Вихо-

дючи з того, що слово утримує в собі, окрім інформаційної (знанняєвої) функції, функцію емоційну, – всі судження духовного змісту, які формулює педагог, мають відзначатися його *пристрасністю, піднесеністю, натхненністю*, щоб викликати у вихованців первинні позитивні емоційні переживання – зацікавлення, захоплення, здивування. Всі вони супроводжують процес розуміння вихованцями духовної цінності.

Теоретично засадничими і обов'язковими для реалізації виявляється опосередкування, коли конкретна духовна цінність – її мета й зміст – формулюються у вищій значущості всієї етичної сфери. Так, стосунки між батьками й дітьми, що характеризуються чуйністю, повагою, слід подати у контексті добродійного життя як такого. При цьому необхідно довести до свідомості вихованця цінність духовно-морального буття взагалі.

Пізнавальний етап у розвиненій формі передбачає розгортання переконувального діалогу вихователя і вихованця на засадах партнерства, справедливості, взаємоповаги у висловленні суджень щодо соціально значущих чи несхвальних норм і вимог. Тому методичним правилом для вихователя має стати розкриття тієї чи іншої духовної цінності у контексті відповідного полярного утворення. Наприклад, чуйність – черствість, щедрість – скупість тощо.

Однак за всієї важливості емоцій дитячого зацікавлення, захоплення, здивування все ж вони безпосередньо не роблять значущою для вихованців конкретну об'єктивну цінність. Ця мета підвладна *лише емоції бажання*. Вона й має об'єднатися (злитися) з конкретно-об'єктивною духовною цінністю; отже, вихованець бажатиме її, прагнутиме вчинково реалізувати бажану цінність, як і безліч інших своїх бажань.

## **2. Емоційно-ціннісний етап.**

На ньому емоція бажання стає прямим предметом осмислення й об'єднання з конкретною духовною цінністю у процесі суб'єкт-суб'єктної (вихователь – вихованці) взаємодії у напрямі, заданому змістом і способом розгортання пізнавального етапу. Зазначимо, що емоція бажання, по-перше, є складовою будь-якої потреби (без бажання взагалі немає потреб). Так, дитина вже раннього віку хоче їсти, хоче спати, а далі бажає спілкуватися тощо. По-друге, світ культури – це світ людських бажань, який реалізувало людство. Усе ж, тривало перебу-

ваючи в індивідуальному досвіді зростаючої особистості, бажання залишається спорадичним (нерегулярним), недостатньо усвідомленим, що знижує, зокрема, його ефективність у духовному розвитку.

Вихователь має дати вихованцям необхідні знання з огляду на мету емоційно-ціннісного етапу. Емоцією називають переживання людиною свого ставлення до того, що вона пізнає і робить. А переживання – це процес внутрішнього перебігу чогось приємного чи неприємного у формі хвилювання.

Відтак емоція бажання – це прагнення (поривання) чогось досягти, мати, володіти чимось, вибірково контактувати зі світом людей і світом речей.

Пізнання вихованцем емоції бажання у сфері духовності передбачає:

а) вичленення того, яким я маю бути згідно з «Я-духовним» (скупністю духовних цінностей);

б) з'ясування того, який я тут і тепер як духовна особистість (я не володію певними духовними цінностями, зокрема конкретною цінністю, над якою нині працюю);

в) встановлення духовної розбіжності та її усвідомлення (у мене ще не достатньо достойних вчинків для здійснення бажання).

### **3. Компонент довільного імпульсу.**

Введення цього етапу зумовлюється тим, що навіть за досконалого методичного впливу педагога виховні можливості емоційно-ціннісного етапу виявляються обмеженими. Так, духовно орієнтований вчинок ще спорадичний (непостійний) і не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації. Виникає, таким чином, ситуація, коли добро, якого вихованець бажає, він реально ще не робить.

Довільний імпульс, про який ідеться, це вияв духовної рішучості як вольової якості. З цією метою вихованець працює над *розщепленістю* своїх прагнень, потягів, інтересів, які на певний час роблять душевну організацію багатовекторною. Тому педагог має забезпечити процес зосередженості (замкненості) вихованців на єдиній меті – долучення до певної духовної цінності (як предмета попередніх виховних етапів). Вихователь: «Уявіть себе зосередженими на меті долучення до духовної цінності». Вихованець: «Усі свої думки я зосереджую навколо духовної цінності».

Після такої особистісної дії вихованця виховні зусилля у формі розгорнутого діалогу слід спрямувати на його «Я» як таке, що спроможне самостійно, усвідомлено приймати відповідальне рішення стосовно духовної цінності.

Отже, на етапі довільного імпульсу стає рішучішим емоційно збагачене духовне знання вихованця. І тоді таке знання як цінність переходить у духовне діяння (вчинок).

#### **4. Поведінково-практичний етап.**

Перебування вихованця на цьому етапі має бути свідченням того, що у нього сформована готовність втілювати привласнену духовну цінність у практичній, поведінковій сфері (і він за певних умов це здійснює).

Цей акт називатимемо духовним вчинком. Саме за допомогою реалізації духовних вчинків зростаюча особистість вступає у розгалужену систему соціальних відносин, стає не лише їх суб'єктом, а й суб'єктом власного соціального життя як учинку. Тож педагог має створювати ситуації для вправління вихованця у різноманітних вчинках.

#### **5. Самоціннісний етап.**

Практичне розгортання означеного етапу має виступити як супровід поведінково-практичного. Змістовим центром самоціннісного етапу є поняття «самоцінність» як якісне етико-психологічне ставлення особистості до самої себе (самоставлення). Наголосимо, що якраз духовні вчинки вихованця стають змістом його самоцінування. Останнє втілюється у таких діяннях.

- |                     |                              |
|---------------------|------------------------------|
| 1. Самозадоволення. | 5. Гордість за себе.         |
| 2. Самосхвалення.   | 6. Любов до себе.            |
| 3. Самомилування.   | 7. Гідність стосовно себе.   |
| 4. Самопохвала.     | 8. Вірність своїм цінностям. |

Важливо, що під час переживання особистістю цих самоцінностей, по-перше, відбувається значне просування в усвідомленні нею «Я-духовного» і утвердження у ньому. По-друге, здійснюється єдність естетичного і етичного, про яке ми вище наголошували, у формі самомилування і гідності стосовно себе.

Будемо ж сподіватися, що настане час, коли особистість купуватиме кожну мить свого життя найдорожчою ціною. Вона сповідуватиме закон максимальної духовної наповненості власного життя.

## ❖ РОЗДІЛ 3

**ПСИХОКОНЦЕПТУАЛЬНА ОПТИМІЗАЦІЯ  
ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ****3.1. Особистість у тяжінні до духовного удосконалення**

Життя людини – це калейдоскоп матеріальних й ідеальних цінностей, до яких вона активно причетна. Їй однаковою мірою властива як функція їх використання, так і функція створення. Від їхньої збалансованості на індивідуальному рівні залежатиме цінність самої людини. Тож можна стверджувати, що цінності виступають способом людського буття.

Та, на жаль, доводиться констатувати, що сучасний світ, незважаючи на величезні інтелектуальні досягнення й духовні прозріння, залишається жорстким і далеко не гуманним у міжлюдських взаєминах. Мораль почасти зводиться до нижчих спонукань, до питань шлунку, статі, влади. Це ж є ознакою того, що така людина виявляється відпалою від своєї справжньої сутності. Вона стає бездуховною у найвищому сенсі. Це ж не що інше, як стагнація духу, за якого особистість може навчатися навіть філософсько-етичних високомудростей, але без будь-яких глибоких переживань, що передбачають безкорисливе благо для інших. Оскільки буває й так, що у своєму ціннісному зростанні особистість свої духовні надбання за якихось обставин починає розглядати не як засіб бути корисною іншій людині, а лише як засіб суспільно несхвального самоствердження. Тому до такої особистості слід застосовувати більш чи менш тривалий корекційний вплив.

З огляду на сказане, проектуючи процес виховання, вибираючи один із можливих напрямів розвитку особистості, ми маємо свідомо орієнтуватися на культивування її фундаментальної здібності компетентного вибору свого життєвого шляху, на можливості саморозвитку та самостійне створення власної концепції буття, бути її дійсним

суб'єктом. Якраз така ідейно-ціннісна спрямованість дозволяє особистості самовизначатися у життєвому світі, включатися в існуючі і творити нові види діяльності й форми спілкування з іншими людьми.

Такі особистісні висоти стають цілком можливими, оскільки вихованець неодмінно проходить школу творення власної внутрішньої високосмислової ситуації як джерела ціннісного самозбагачення. Лише у такому індивідуальному просторі духовна цінність виступає як така, що безпосередньо і в чистому вигляді інтегрується в структуру «Я-духовного» особистості. Це вище утворення, володіючи потужним мотиваційним імпульсом, значно збільшує соціальне поле його практичної реалізації у поведінці, діяльності й спілкуванні. При цьому константою духовної цінності особистості є її налаштованість поводитись у різних (але, не в будь-яких) ситуаціях. Тож доцільно констатувати два аспекти стабільної поведінки особистості: стабільність у часі і стабільність стосовно різних ситуацій.

Важливо наголосити, що на відміну від традиційного розуміння цінності як емпіричного утворення і як описової одиниці духовного світу особистості, нами утверджується теоретико-пояснювальна цінність як духовна здібність, тобто як когнітивно-емоційна єдність, що пройшла поетапний шлях розвитку у набутті певної досконалості. Звідси наша теорія виховання – це теорія набуття особистістю духовно-моральних цінностей як відповідних здібностей; і в цьому її відмінність від нині використовуваних теоретичних побудов. Тож стратегією у такому розумінні окультурення зростаючої особистості має виступити постулат – «буття як співбуття», тобто педагогічна організація соціокультурного середовища як джерела її різнобічного розвитку.

Введемо фундаментальні категорії, на яких здійснюється ціннісне удосконалення особистості.

1. **Одухотворення** – надання значущості зовнішнім об'єктам. Для виховного процесу важливо одухотворення етичних норм моралі. Так, з любов'ю прийняті правила життя перестають бути такими, що перешкоджають вільному виявленню особистості, а такими, які служать утвердженню її індивідуальності.

2. **Уособлення** – представлення за допомогою певних як моральних, так і аморальних рис людини, тих чи інших етичних положень, думок, явищ, предметів.

3. **Байдужість** – відсутність позитивних емоційних реакцій особистості на певну подію, матеріальну чи ідеальну річ.

4. **Запал** – натхнення, піднесення, концентрація емоційних сил особистості, спрямованих на вирішення певної духовно-моральної ситуації.

5. **Перетворення** – ситуація, за якої завдяки запалу обов'язок стає психологічно-тотожним бажанню. Так, батьківська повинність трансформується в батьківську любов.

6. **Ототожнення** – ситуація, за якої вихованець, чимось займаючись, уявно зводить до добробуту суспільства. У цьому ж ряду – етичне відношення (наприклад, повагу) між вихователем і вихованцем слід підняти до ідеї морального життя народу.

7. **Уподібнення** – механізм духовного розвитку, за якого зростаючій особистості слід уподібнюватися до «Я-духовного» великих людей.

У вихованні, яке апелює до «Я-духовного» підростаючої особистості, слід зважати на те, що зміст окремого слова (а значить, і того чи іншого висловлювання), яке сповіщає особа, не співпадає зі змістом того, хто його сприймає. Тож міркувати якраз так, як інший, значило б перестати бути собою і бути цим іншим. Цю психологічну закономірність має враховувати вихователь і так вибудовувати свої духовно-моральні судження, щоб вони наближалися до тотожності у мисленнєвій діяльності вихованця як відповідного їх розуміння. Цього можна досягти, коли вихованець перебуває не в ситуаціях усамітнених розмірковувань, які не потребують мовленнєвої розмаїтості, а коли він вправляється в міжособистісному одухотвореному спілкуванні. Якраз у ньому набуваються стилістичні достоїнства, що підвищують рівень взаєморозуміння.

У діагностичній теорії прийнято вважати за аксіому, коли те чи інше особистісне новоутворення (цінність) оцінюють за показником його стійкості, тобто повторюваності у відповідних стандартних ситуаціях. У таких випадках означене новоутворення кваліфікують високим рівнем сформованості на відміну від низького, що характеризується ознакою ситуативності, спорадичності (відсутністю сталості). Та слід зважати на ще один показник розвитку певного особистісного новоутворення-цінності. Він пов'язаний з дією випробовування. Так, наприклад, любов до Батьківщини як скла-



дова патріотизму має бути випробувана і в ситуаціях певних труднощів, і в ситуаціях небезпек. Якщо особистість у них вистоїть, не відмовиться у своєму патріотичному ставленні, це і виступить істинним критерієм її любові до Батьківщини.

Вихователів слід усвідомлювати, що емоційне життя особистості надзвичайно складне; їхнє сплетіння у власному перебізі може породжувати різні за наслідками особистісні здобутки чи втрати. Зупинимось на останніх, оскільки саме вони порушують загальну негативну динаміку вихованців. Так, поведінкові вади, спричинені прагненням до насолоди, суб'єктивно тяжчі за ті, що їхньою причиною виявляється гнів. Тут слід враховувати наступне: хто завдав образи через гнів, може пожалкувати за скоєне, а хто віддався у своїх вчинках переживанню насолоди, й далі поривається ображати інших, тобто продовжує чинити зло. Тож слід дотримуватись виховного правила, згідно з яким, хто хибить з насолодою, вартий важчого осудження, ніж той, хто хибить через гнів.

Ще одним варіантом емоційного конфлікту може бути ситуація, коли вихованці чинять несправедливість і в той же час страждають від несправедливості. Тоді є всі розумні (одночасно й емоційні) підстави, щоб вони дійшли висновку, який межує з переконанням, що слід один одному і не творити несправедливість, і не страждати від неї.

У цілому розкриті нами емоційні сценарії стосуються реальних міжособистісних взаємин вихованців. Однак важливим видається емоційний обмін між ними і широкими людськими когортами. Йдеться про так званий «спосіб часового перетину бажань». Згідно з ним вихованцеві пропонується сформулювати виховне судження: «Я бажаю набути, наприклад, справедливості, бо так бажав мій рід, народ і нині бажують мої рідні й близькі». Подібна емоційна позиція вихованця досить особистісно продуктивна, і вона заслуговує на методичну увагу.

У цьому плані цікавою була б наступна інформація. У старовину поширене було вірування, що моральні властивості людини залежать від переважання однієї із стихій, з яких вона створена: від Землі тіло – така людина замкнена, неговірлива; від води у людини кров, тож вона малоемоційна, прохолодна; від вогню – жар, така людина сердита; від каменя – закостенілість, тому вона скупа, немилостива.

У емоційному спектрі, який пронизує будь-яку предметну чи комунікативну дію особистості, радості належить особливе місце. Переживання цієї емоції може якісно її змінити у плані позитивного самоствердження та підняття власної самоцінності. Важливим має бути також зв'язок між емоцією радості й духовними ставленнями особистості до особистості. Вони для свого зміцнення і постійності прояву повинні бути єдиною значущою радістю. Безумовно, такий зв'язок слід постійно культивувати, надаючи йому пріоритету у порівнянні з супроводом різних матеріальних ситуацій, що так часто відбувається.

Наведемо приклад іншої емоційної ситуації, коли вчинок знаходиться в абсолютній суперечності з почуттями його суб'єкта. Так, перед ним ставлять вимогу здійснити стосовно певної особи, яку він любить, неприємну дію. Це «ситуація трагічного героя». Останній відрікається від самого себе, щоб виразитися у всезагальному. За аналогією з таким героєм суб'єктові вчинку слід мати мужність заради збереження свого почуття навіть отримати ті соціальні зв'язки, у яких він перебуває зараз. Це може бути ідеальним вирішенням наведеної вчинкової ситуації. Тут слід також враховувати, що означений суб'єкт своїм діянням впливає на інших, спонукаючи їх на достойні справи.

Відомо, що на заваді духовному зростанню особистості стоять нижчі потяги. Їхня природа психофізіологічна: тобто вони є вродженими утвореннями. Це своєрідні задатки. До них відносяться ненависть, заздрість, гонор, ворожість, злопам'ятство, жорстокість, відчай, гординя, себелюбство, марнославство, корисливість, гнів, роздратованість. Вважається, що гординя і корисливість є корінними особистісно негативними утвореннями. Їхньою загальною закономірністю є те, що вони одна іншу породжують і одна іншу укріплюють. Так гнів може переростати в агресію. Гонор, підсилившись, викликає гординю. Корисливість створює ненависть, заздрість, ворожість, злопам'ятство, жорстокість.

Є підстави стверджувати, коли подолані гординя і корисливість, вони сприятимуть викоріненню всіх інших нижчих потягів. При цьому альтернативою гордині має виступати покірливість. За її дії долаються відносини міжособистісної ворожнечі, а у випадках об-

рази відбувається примирення. Таким чином, покірливість запобігає духовному падінню особистості.

Щодо корисливості, то її прояв мінімізується помірною нестачечністю, за якої особистість задовольниться розумними матеріальними потребами.

Слід зазначити, що деякі нижчі потяги жорстко не запрограмовані на деструктивне становлення особистості. Так, гнів як зовнішнє ставлення особистості доцільно спрямувати на саму себе у випадку якихось власних соціально ненормативних дій; і тоді він стане дієвим запобіжником від них. Гординю як непомірне самозвеличення особистості доцільно трансформувати у гордість за добрі справи інших.

Часто здійснюючи справи добродійності, ми потайки виконуємо сплетені з ними нижчі потяги. Наприклад, з любов'ю – блуд, з мудрістю – хитрість, з покірливістю – лукавство.

Виходячи з вище представленого, загальним особистісно оздоровлювальним правилом має стати положення, згідно з яким нижчих потягів позбувся той, хто ці душевні вади підкорив розуму. Це означає, що тільки через добродійність можливо вгамувати злостиво орієнтовані утворення особистості. У цьому дійстві слід покладатися на вольовий процес. Перетворювальну силу волі слід у цьому плані використати сповна, оскільки вона (воля) є опосередкованим свідомістю, специфічним за механізмами рішучості, наполегливості, терпіння спосіб хотіння у дії. Так як нейтралізація нижчих потягів – процес досить тривалий, то якраз терпінню тут належить вагома роль.

Ми торкнулися лише окремих сегментів внутрішнього світу особистості, розуміючи його надзвичайну складність, якщо охопити весь спектр проблем, з якими повинен мати справу вихователь. Він у своїй діяльності неодмінно шукає підтримки у відповідній науці, яка за умови достатнього рівня розвитку, повинна його наставляти. Такими настановами виступають закономірності як орієнтири доцільного впливу вихователя на своїх вихованців. З огляду на це пропонуємо звід таких настанов-закономірностей, упорядкованих нами в процесі наукового аналізу та індивідуального практичного досвіду.

### **Виховні закономірності як фундаментальні опори наукової організації виховного процесу**

*Вони дозволяють зростаючій особистості піднятися до своєї духовної сутності*

1. Закон межового ототожнення конкретної діяльності вихованця з діяльністю найвищої суспільної мети («Коли я щось роблю, зводжу до добробуту людства»).

2. Закон вірності особистості своїм духовним надбанням (наприклад, любов до іншого).

3. Закон переваги для вихованця значущості духовного діяння непересічної особистості перед значущістю імені самої особистості. (Закон ототожнення з діяльністю великої людини).

4. Закон безкорисливого піклування особистості про свою духовність (самоальтруїзм).

5. Закон недосконалості будь-якого особистісного «Я».

6. Закон гармонійного поєднання (рівноваги) життя особистості в соціонормативному середовищі (ти мушиш) і середовищі вільної другодомінантності, за якого друг є моїм другим Я.

7. Закон оживотворення моралі (добровільного входження в духовність).

8. Крайній ступінь бездуховності особистості (наприклад, несправедливості) – це видавати себе за духовну, не будучи нею насправді.

9. Відсутність пізнання себе – це не просто неосвіченість – це духовна сліпота.

10. Слово потрібне духовній діяльності для того, щоб вона могла стати свідомою.

11. Слід пов'язувати загальні етичні розмірковування з тими реальними відносинами, які характерні для вихованців певного вікового періоду.

12. Конкретне вираження етичного необхідно представляти у контексті більш високого вираження етичного. Так, етичні відносини як почуття між батьками з дітьми слід розкривати на рівні відносин морального життя народу чи держави у цілому.

13. Закон нерівномірності розвитку духовно-моральних складових «Я» зростаючої особистості. (Один вихованець неординарний у повазі до однолітків, інший – у щедрості, третій – у справедливості).

14. Життєві смислоціннісні проблеми, що призводять до стану нещастя (муки, страждання) особистості – це чинник її рефлексивно-духовної самозміни.

15. Прагнення бути позитивним прикладом для інших – це провідний механізм духовного саморозвитку особистості.

16. Кожна суспільно схвальна й асоціальна дії, закарбовуючись у відповідних нейронних схемах-зв'язках, виступають поштовхом (мотивом) до подальших дій у цьому напрямі.

17. Поважайте один одного як вищого за себе.

18. Закон набуття людиною свого «Я-духовного» в інших «Я».

19. Піклування про власну духовність – це єдиний, великий мотив, який має бути у людини, все інше другорядне.

20. Любов до ближнього обмежена тим, наскільки кожна людина любить саму себе.

21. Почни робити добро і ти одразу ж станеш усім людством.

22. Себелюбство і гординя закривають шлях людини до добра. Першочергово знімайте ці утворення.

23. Споглядання злих діянь може спасти одного індивіда і погубити іншого.

24. Поводьтесь з людьми так, ніби то вони вже стали такими, якими повинні бути, і ви допоможете їм швидше проявити все те, хороше, на що вони здатні.

25. Найсмішніше бажання – це бажання подобатися всім.

26. Творити добро тоді, коли це нічим не загрожує, – сповна звично для людини. Але лише ті люди по-справжньому великі і благородні, які наважуються на добрі справи навіть тоді, коли ризикують усім.

27. Малі етичні огріхи видаються великими, якщо виявляються у поведінці тих, кому довірена влада.

28. Віра особистості у свою духовну самобутність – засіб запобігання негативного впливу групи.

29. Закон неперервності нарощування духовних надбань шляхом додавання нових і загального збільшення духовної структури особистості.

30. Робити неможливе можливим доцільно лише духовним способом, відмовляючись від першого.

31. Людина може перетворювати власним запаленням етичний обов'язок у бажання, тому вони співпадають.

32. Закон іррадіації духовно-моральних цінностей, за якого успішний вплив на одну з них стимулює виникнення й іншої.

33. Вихованець, який зазнав аморальних діянь, психологічно легше освоює моральні вимоги.

34. Використовуйте мовленнєвий механізм «Я знаю і готовий визнати все те, що відділяє мене від духовної досконалості».

35. Від зазнайства до зради – один крок.

36. Запобігайте зарозумілості особистості, коли вона вважає себе покликаною судити іншу, яка морально вища за неї.

37. Підвищити силу переконання вихованця можна за умови, якщо опиратися на його особливі риси чи особливості конкретної ситуації (наприклад, зачепити гідність чи гордість, пробудити позитивні пристрасті).

38. Вихованець має усвідомити як з одного боку буденні дії втілюються у вищих цінностях, а з іншого – як вищі цінності відносяться до буденних дій. Тож дрібне повинно розгортатись у світлі великого.

39. Будь-які відхилення від норми у негативних чи позитивних емоційних переживаннях, сприйняття незвичних явищ, подій, способів спілкування і поведінки викликають у особистості рефлексію як механізм самоусвідомлення.

40. Закон постійного втілення ціннісного досвіду (ХОЧУ) у відповідні вчинки, поведінку і спілкування особистості (МОЖУ).

41. Мотив бути прикладом для інших як механізм духовного саморозвитку особистості.

42. Вихователь повинен неодмінно відтворювати свої емоційні стани: радості щодо певних моральних суджень і обурення щодо аморальних, щоб вихованець безпосередньо такими ж емоціями пережив їх.

43. Покликання педагога-майстра: допомогти вихованцям мислити його думками, дивитись його очима, переживати його переживаннями.

44. Треба зважати на те, що люди більш схильні осуджувати, ніж хвалити. Тому тут треба перевернути цю формулу і хвалити людину більше, а осудження прийде саме.

45. Крайній ступінь бездуховності особистості, наприклад, несправедливості – це видавати себе за духовну, не будучи нею насправді.

46. Слід чинити праведно, а говорити правдиво, щиро, відверто. Ось основний закон.

47. Людина далеко не завжди готова признатися сама собі у своїх суспільно несхвальних намірах чи якостях.

48. Вчитися у великих особистостей слід не за результатом їх діяльності, а за початком. Адже останній пов'язаний зі страхом, нуждою, боротьбою, суспільним нерозумінням чи осудженням, які їм доводилось долати, щоб досягти результату (успіху). У цьому була мета всього їхнього життя. У виховному плані молоді саме так слід подавати життя великих.

49. У будь-якої людини є схильність, побачивши фізично неприязливу особу, зразу ж пов'язувати з цим уявлення про моральне збочення.

50. Людина може зробити для людей добру справу, але при цьому різними способами доказування намагатиметься захистити її, тоді люди засумніваються – чи настільки добрим є те, що вона зробила. Відтак захист може дискредитувати людину.

51. Якщо певна соціальна вимога досить серйозна, така, якої важко постійно дотримуватися у своєму житті, тоді люди відчують необхідність її уникати; і так реально чинять, хоча можуть лише імітувати подібне дотримування. Як говорять, люди удають, що дотримуються вимог.

52. Сповідайте про ті чи інші цінності не тільки від свого імені, а й від імені великих духовних авторитетів.

53. Задоволення від духовної цінності – це механізм її реалізації, який слід вводити у виховний процес.

54. Хто хоче мати друзів, той сам повинен бути дружелюбним.

55. Справедливість і милосердя – це два принципи побудови добродійних міжособистісних відносин.

56. Сильного учня як особистість слід оцінювати за справедливістю, слабкого як особистість – за милосердям.

57. Справжній духовний приклад лише тоді приклад, коли для тебе він є нібито власною кращою сутністю, яку ти любиш, захоплюєшся і гордишся нею, а значить і ним самим.

58. Бути прикладом як носієм високих цінностей, коли тобою захоплюються, це досить важливо у виховному плані, але бути прикладом для інших, коли ти є взірцем стійкості у певних стражданнях, – це вже місія душевного спасіння інших.

59. Знання про духовність тоді набуває найвищої значущості, коли через нього особистість втрачає спокій, тобто коли воно її потрясає, бентежить, коли вона уражається ним. Повідомляти такої виховної сили знання слід тільки з внутрішнім «вогнем»: піднесено, пристрасно, переконливо.

60. Велика історична особистість тільки тоді матиме сильний виховний вплив на вихованця, коли останній переживатиме *спорідненість* з нею: так, коли вона боролась, мова йшла й про нього. Відтак вихованець мусить емоційно й подумки ввійти в велику особистість. Тут важливо вміння уявно спресовувати час: нібито велика особистість і вихованець знаходяться поряд. На віддалі має бути духовна велич особистості, до якої мусить піднятися вихованець.

61. Будь-хто стане тоді пробачати у собі зло, коли стане переконаним, що подібні справи здійснюють і здійснювали інші.

62. Потрібна певна домірність у сприйнятті осіб, які стоять нижче розумово-етичного рівня конкретної особистості і які перевищують її власний рівень. Це може істотно вплинути на рівень домагань і самоцінування особистості.

63. Люди частіше проявляють щедрість стосовно окремих особистостей, а не цілих груп.

64. Ми більш настійливо вдивляємося у причини неприємних подій, ніж хороших (і, відповідно, за поганих подій частіше робимо помилкові висновки, невірно тлумачачи інформацію).

65. Інші здійснюють вчинок просто тому, що вони погані, а ж – тому, що так склалися обставини.

66. Колективісти «тиснуть» на почуття сорому, а індивідуалісти – провини. Сором – це коли усі хором скажуть: «Не хочемо, щоб ти з нами жив, а провинна – коли ви самі запитаете: «Як мені тепер з собою жити»».

67. Чим щедріша людина, тим частіше вона сама себе оцінює з позиції власної щедрості.



68. Якщо людині дати відчутти себе ізгоєм, то вона стане менш співстраждальною і великодушною.

69. Жорстока поведінка з дитиною збільшує вірогідність одержати дорослого насильника.

70. Виявлення межової гордині полягає у тому, що особистість заради слави лицемірно демонструє добродійства, які у неї відсутні.

71. Ми схильні різко критикувати інших, коли, як нам видається, вони демонструють те, чого ми самі потайки соромимося і що ми намагаємося скрити від сторонніх очей.

72. Люди схильні засуджувати, ніж хвалити чужі вчинки.

73. Людина розуміє саму себе, тільки випробувавши на інших зрозумілість своїх слів.

74. Слово потрібне душевній діяльності для того, щоб вона могла стати свідомою.

75. Два прагнення не можуть проявлятися одночасно.

76. Вихованець, який самостійно набув, наприклад, мистецької здібності, здатен до хизування.

77. Якщо змусити людину в депресії усміхнутися, то згодом вона відчує себе краще.

78. Які речі часто уявлятимеш – такими будуть і твої думки.

79. Кожен понад усе любить самого себе.

80. «Як я використовую свої духовні надбання»? Слід щоразу запитувати себе.

Ціннісне долучення особистості, що зростає, до реального багатопланового життя як вищого призначення доцільно розглядати духовною життєздатністю. Остання є категорією набагато змістовнішою, ніж, зокрема, здатність професійна. З огляду на це, певне добродійне утворення може бути представлене і як конкретна якість, і як особливий внутрішній стан. Важливо, що зі стану добродійності може постійно виникати одинична добродійна дія. Її особливістю є те, що вона безпосередньо мотивується відповідною якістю, не знаючи інших за змістом мотиваційних підмін. І в цьому перевага запропонованого нами підходу.

## **3.2. Емоційна сфера особистості як простір дії прийомів психокорекції**

Особистість, що зростає, постійно переживає емоції з раннього дитинства. Вони по особливому мітять усі її взаємини з зовнішнім світом – світом людей і світом речей. Емоції хвилюють особистість, і в цьому вся їхня сутність і призначення. Вона не холодна володарка знань, а тим більше їх використання. Одні з емоцій приносять особистості задоволення від певних об'єктів; вона до них тягнеться, бажає їх – це позитивні емоції. Інші несуть відразу – особистість від об'єктів огиди дистанціюється, а то й ухиляється.

У складній взаємодії розуму й емоцій, яка характеризує розвинену особистість, останні у виховному розвитку передують; досконалий розумовий розвиток – утворення більш генетично пізніє. У цьому плані вважають, що людина перш за все особа розумна.

Однак є й інші думки. Так, З. Фройд у свій час стверджував, що ми – перш за все істоти нераціональні, а такі, які керуються могутніми емоційними силами, походження яких часто не усвідомлюється. Подібна точка зору є вкрай межовою; тут слід бути більш поміркованим, особливо осмислюючи особистість, яка проходить тривалий і складний шлях соціального становлення. Так – буває, що у буденному житті людина менше розмірковує, а більше переживає і не стільки пізнає, скільки оцінює.

Однак, про сутність людини, як і про будь-яке явище, ми мусимо судити на основі розвиненої форми. І тоді виявиться, що те, що констатувалось як конкретне, має зовсім іншу природу.

У нашому випадку видається доцільним розкрити вікову палітру емоційного розвитку зростаючої особистості.

### **1. Емоційний розвиток дошкільників.**

Для дошкільного періоду типова інтенсивність і нестійкість емоційних реакцій. Сильна радість і збудження можуть легко змінюватися нетерпінням і гнівом. У цьому віці діти виражають емоції досить безпосередньо, вони можуть скакати від радості чи кидатися на підлогу у приступі злості. Діти ще не засвоїли соціально прийнятні способи вираження незадоволення і часто можуть, розсер-

дившись, кусатися чи битися. Такі фізичні способи вираження гніву більш часто зустрічаються у хлопчиків.

Окрім того, реакції гніву молодших дітей мають якісні відмінності від аналогічних реакцій дітей більш старшого віку. Як правило, це зривні, неадекватні, короткотермінові реакції на безпосередню стимуляцію. Конфлікти і сварки між молодшими дітьми виникають значно частіше і в основному є результатом сварки з приводу володіння якимись предметами.

Завчасно продумані і сплановані стосунки розвиваються пізніше, по мірі того як збільшується здатність дитини спрямовувати свою енергію до певної мети. У пізньому дошкільному віці більш важливим джерелом сварок стає відмінність в думках і зіткнення інтересів з приводу продуманого плану гри.

Дво-, трирічні діти практично не змагаються один з одним ні у своїй діяльності, ні у своїх уміннях, хоча між ними існує суперництво через увагу дорослих, особливо батьків, це видно із взаємин між братами і сестрами в дошкільному віці.

Суперництво з рідними братами чи сестрами, очевидно, досягає свого піку десь між другим і четвертим роками життя. Дітей другого року життя значно менше бентежить поява ще однієї дитини в сім'ї (хоча, коли діти стануть старшими, між ними можуть виникнути тертя), а діти старшого чотирилітнього віку вже до якоїсь міри готові доглядати за немовлятами, і тому вони не потрапляють в становище прямого суперництва. Насправді, звичайно, виникнення суперництва багато в чому залежить не тільки від віку дитини, але і від поведінки батьків. Якщо при народженні другої дитини старшому з дітей надаються деякі привілеї і покладають на неї певну відповідальність, а домашні піклування організуються таким чином, що дитина не втрачає батьківського піклування, то суперництво швидше за все буде мінімальним.

Емоційні реакції у формі опору чи негативізму найбільш виразні у дітей у віці від 18 місяців до 2,5 років і потім поступово зменшуються в міру того, як діти краще пізнають те, на що вони здатні, і те, що прийнятне для інших людей.

Прояви злості, незгоди проходять схожий шлях розвитку, їх приступи звично стають менш частими, і поведінка дітей до момен-

ту вступу до школи стає більш урівноваженою. Характерно, що у цей час подібні приступи частіше відбуваються у колі сім'ї, а не у школі чи ще десь. Це може особливо дратувати батьків, які відчувають, що дитина стає неслухняною, лише тоді, коли хоче від них чогось домогтися.

Важливо, що подалі від дому діти відчувають необхідність у більш строгому і обмеженому режимі, у той час як у колі сім'ї, вони поведуться більш розкуто. Щодо страхів, то діти здебільшого вчать-ся від батьків, але страхи можуть виникати через неприємні події, а також особливо у старшому віці, у результаті роботи дитячої уяви. Хлопчики звично бояться нових ситуацій, але присутність близької людини значною мірою допомагає запобіганню цієї тривоги.

## 2. Емоційний розвиток у молодшому шкільному віці.

У шкільному віці діти починають краще усвідомлювати соціальні ситуації і надавати більше значення реакції на них інших людей. Функція самосвідомості у них підсилюється. Деякі діти, що вперше долучаються до занять у школі, так сильно хвилюються і так зосереджуються на самих собі, що біля дошки можуть відповідати тільки пошепки. Для більшості дітей подібна реакція є тимчасовою і такою, що не має великого значення, але у небагатьох вона може стати хронічним розладом.

Очевидно, що в житті багатьох дітей бувають такі моменти, коли їм не хочеться йти до школи; вони часто аргументують це поганим самопочуттям. Виникнення тривоги, пов'язаної з відвідуванням школи, може бути викликано тривогою через якусь шкільну діяльність.

У шкільному віці діти можуть ставати нещасними і сумними, інколи ці переживання зберігаються досить довго. Частіше за все подібні почуття викликають специфічні ситуації. Загальна нетривалість існування відрізняють ці переживання від настроїв, які розвиваються у більш старших дітей.

Як засіб зменшення тривоги у молодших школярів можуть виникати нав'язливі стани, як-то виразні рухи, посмикування мускулів обличчя. Все ж досить рідко подібні стани чи мимовільні дії стають симптомами поганої адаптації до переживання внутрішніх тривог чи конфліктів.

### 3. Емоційний розвиток підлітків.

Підлітковий вік за традицією вважається періодом бурхливих внутрішніх переживань і емоційних труднощів. Значення цих явищ часто перебільшується, і невірно було б вважати, що у більшості підлітків мають місце емоційні порушення. Емоційних порушень у власному сенсі слова у підлітків немає. Разом з тим правильним є й те, що підлітки особливо чутливі, і у них доволі часто різко змінюється настрій.

Деякі дослідження засвідчують, що приблизно половина старших підлітків часом відчують себе настільки нещасними, що вони плачуть чи хочуть кинути усіх і все. Частина з них вважають, що інколи їм видається, що люди дивляться на них, чи говорять про них, чи насміхаються над ними. Серед них значно рідше виявлялось почуття власної меншовартості і самопригнічення. Разом з тим деякі підлітки повідомляють, що те, що трапляється з іншими людьми, чужі переживання – не так вже й важливі. Невипадково, що суїциди трапляються якраз у цьому віці.

Внутрішні хвилювання, які проявляються у тому, що дитина відчуває себе нещасною, боїться глузувань і знижує власну самооцінку, все ж це характерно для підлітків. Ці почуття приносять підлітку багато страждань, але частіше за все вони тривають недовго і залишаються непомітними для дорослих, попри поширеність згаданих переживань. Необхідно наголосити, що значна частина підлітків нічого подібного не відчувають.

У цілому у своїй більшості підлітки – це щасливі діти, у яких, однак, частіше, ніж у більш ранньому дитинстві, виникають періоди печалі й страждання. Глибокі депресивні стани так само досить рідкі, але вони починають частіше зустрічатися серед підлітків.

Типові для молодшого шкільного віку навчальні фобії (страхи), які згодом зникають, у підлітків з'являються знову, причому у дещо зміненій формі. Яскраво проявляються також і соціальні фобії. Відтак багато підлітків стають сором'язливими і починають надавати велике значення недолікам своєї зовнішності і поведінки, що інколи може викликати небажання і страх зустрічей з іншими людьми. Звично ці переживання не так сильні, щоб серйозно змінювати соціальне життя підлітків, але інколи тривожність паралізує соціаль-

не життя настільки, що підліток відмовляється від більшості форм групової активності.

#### 4. Емоційний розвиток у ранньому юнацькому віці.

Основною змістовою характеристикою емоцій у юнацькому віці є орієнтація на майбутнє. Тому домінують емоції, що пов'язані з очікуванням щасливого майбутнього.

Емоційна сфера цього віку характеризується:

1. Різноманіттям переживань, пов'язаних з моральною поведінкою і соціальними взаєминами.

2. Більшою, ніж у підлітків стійкістю емоцій.

3. Здатністю до співпереживання, тобто здатністю відгукуватися на емоційні переживання інших, близьких їм людей.

4. Розвитком естетичних переживань, здатністю помічати прекрасне у оточуючому довкіллі, милуватися ним. Естетичні переживання старшокласників більш складні, ніж у підлітків. Однак з іншого боку вони можуть підмінятися незрілими і неправильними естетичними уявленнями.

5. Появою почуття любові, юнацька любов, як правило, безпосередня, багата різноманітними переживаннями, носить відтінок мрійливості, ліричної ширості.

Загальне враження щодо емоційного розвитку особистості, що зростає, доповнимо комплексом провідних емоцій, які його й презентують у своєму конкретному перебігу.

Доцільно вичленити *збудливих* вихованців. Їхньою істотною особливістю виступає імпульсивність. Вони не шукають можливості примиритися, їм не властива терпеливість. У міміці і в словах вони допускають роздратованість, відкрито заявляють про свої вимоги. Такі вихованці через незначний привід вступають у сварку з однолітками, ображають їх. Збудливим вихованцям важко привласнити певні духовно-моральні цінності. За відповідних обставин вони нерідко здійснюють непристойні вчинки.

Часто збудливих підлітків вдома щось не влаштовує, а найпростішим виходом їм видається втекти, порвати будь-який зв'язок з домом. Інколи це спосіб відлучитися на певний час від відвідування школи, а що буде далі – для них не має значення. Дівчата під час таких втеч попадаючи в скрутне становище, можуть вступати у сексу-

альні відносини з мужчинами. Хлопці ж здійснюють крадіжки. Спостерігаються також немотивовані втечі, швидше за все у підлітків з легкозбудливим, імпульсивним характером. Ці підлітки часто від'їжджають у таких випадках далеко від дому і затримуються у місцях, «де є на що подивитися», але на час втечі такої мети у них могло і не бути.

У збудливих особистостей констатується уповільненість мислительних процесів. Спостерігається навіть утруднення у сприйнятті чужих думок, так що часто доводиться детально пояснювати, для того щоб бути правильно зрозумілим ними. Особливо кидається у вічі уповільненість мислення, коли учневі потрібно хоч би трохи замислитися над відповіддю. Задаючи простіші запитання, доводиться довго чекати відповіді.

У період статевого дозрівання, коли на людину з особливою силою навалюється хвиля фізичних потягів, асоціальні прояви збудливих осіб підсилюються. Ті з них, які у дитинстві видавалися більш чи менш урівноваженими, стають тепер виразно грубими.

У вступі ми побіжно торкнулися значення негативних емоцій у житті особистості. З огляду на це видається за необхідне дати більш розгорнуте уявлення про основні (фундаментальні) негативні переживання, які характеризують зростаючу особистість у контексті її емоційного розвитку.

**Тривога** розуміється як негативний емоційний стан гострого внутрішнього хвилювання, пов'язаного в свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки чи ж очікування ним чогось значущого в умовах невизначеності.

У дітей тривога може бути пов'язана з своєрідною поведінкою: неспокійним поглядом, метушливістю, напруженістю, плачем чи відчайдушним криком за зміни ситуації.

Хоча тривога пов'язана з побоюванням людини за благополучний результат важливої для неї справи і тому близька психологічно до емоції боязні, вона все ж відрізняється від страху, який є біологічною реакцією на конкретну загрозу. Тривога часто розуміється як переживання, яке не має чіткого і конкретного приводу для свого виникнення. Це вірогідніше переживання невдачі («а раптом»).

Інкони вважають, що тривога відображує хвилювання і не обов'язково пов'язана з розумінням загрози. Тому окрім «об'єктив-

ної» тривоги, що пов'язана з реально існуючою загрозою, вичленяють власне тривогу («неадекватну» тривогу), що з'являється в нейтральних ситуаціях, таких що не є загрозливими. Такому погляду відповідає виникнення тривоги у дітей.

Стадії розвитку тривоги розрізняють по мірі наростання її інтенсивності. Найменшу інтенсивність тривоги виражає відчуття внутрішнього напруження, що проявляється у переживаннях настоороження, дискомфорту. Воно не несе ще в собі ознаки загрози, а служить лише сигналом наближення більш виразних тривожних явищ. На другій стадії з'являється роздратованість як негативне емоційне забарвлення тих чи інших стимулів. На третій стадії – власне тривоги – людина починає переживати невизначену загрозу, почуття неясної небезпеки.

На четвертій стадії при наростанні тривоги з'являється страх, коли людина конкретизує бувшу раніше невизначеною небезпеку. На п'ятій стадії у людини виникає відчуття невідворотності катастрофи, що насувається. Людина переживає жах. Накінець, на шостій стадії з'являється тривожно-боязке збудження, що виражається у панічному пошуку допомоги, у потребі в руховій розрядці. Дезінтеграція поведінки й діяльності на цій стадії досягає максимуму.

Джерела тривоги можуть бути найрізноманітніші – від зовнішніх до внутрішніх. Дослідження свідчать, що більше половини дітей у початковій школі відчувають підвищений ступінь тривоги стосовно перевірки знань і до 85% пов'язують це зі страхом покарання і боязні роздратовати батьків. Друга причина тривоги – труднощі в навчанні. Найбільш значущим фактором, що викликає негативні емоції у молодших підлітків, залишається шкільне життя. Причому цей фактор виражений більше у дівчат, ніж у хлопців. Тривогу часто переживають не тільки не успішні, але й учні, які добре і навіть відмінно навчаються, відповідально ставляться до навчання, суспільного життя. Однак це видиме благополуччя дістається їм невиправдано великою ціною, що може призвести до душевних ускладнень. Тривога у цих випадках породжується конфліктністю самооцінки, наявністю в ній суперечності між високими домаганнями і досить сильною невпевненістю в собі. Подібний конфлікт, змушуючи цих учнів постійно добиватися успіху, одночасно заважає їм правиль-



но оцінювати його, породжуючи почуття постійного невдоволення, напруженості.

Залежно від реального положення учня серед однолітків, його успішності в навчанні, виявлена висока (чи дуже висока) тривога вимагатиме різних способів корекції. Відомо, що тривога, закріпившись, стає досить стійким утворенням, переходить у властивість особистості – тривожність.

**Страх** – це емоційний стан, який є відображенням захисної біологічної реакції людини при переживанні нею реальної чи вдоволеної небезпеки для її здоров'я і благополуччя. У цьому контексті для людини страх часто стає перепорою для поставлених нею цілей. Переживання страху частіше за все викликається певним об'єктом, предметом, людиною, явищем природи, але бувають і безпредметні страхи, тобто не пов'язані ні з чим конкретним.

Вважається, що самотність є найбільш глибокою і важливою причиною страху. Це пояснюється тим, що як у дитинстві, так і в старості вірогідність небезпеки при хворобі чи самотності значно зростає.

Деякі фактори полегшують виникнення страху. До них відносять:

1. контекст, у якому виникає подія, що викликає страх;
2. досвід і вік людини;
3. індивідуальні відмінності в темпераменті чи схильностях.

Емоція страху особливо шкідлива для здоров'я дитини. Відтак слід уникати всього, що приводить дитину в переляк і заганяє у страх. Адже багато важких нервових страждань розвивається під впливом переляку у дитячому віці. Тож слід запобігати іграм дітей, що ґрунтуються на переляці дитини. У дошкільників переважають видумані страхи над реальним, у змісті яких фігурують фантастичні образи з прочитаних казок, фільмів жахів тощо. Учні молодших і середніх класів частіше за все відмічають реальні небезпеки. З престижних страхів на початку називаються боязнь одержання поганої оцінки, виступу перед великою аудиторією тощо.

У старшому шкільному віці на перше місце виходять престижні небезпеки. З реальних страхів превалює хвилювання за здоров'я чи втрату рідних і близьких, страх перед злочинцями, страх перед війною тощо.

**Відчай** – це відсутність надії, стан крайньої безнадійності. Конкретні причини, які можуть привести людину у відчай різноманітні, але всі вони мають створювати у неї враження про нездоланність небезпеки, що загрожує. Відчай виникає тим сильніше, чим більше слабшають сили людини, що чинить опір якомусь нещастю і чим невідворотнім він стає.

**Страждання** – досить важлива негативна емоція. Висловлюючись узагальнено, страждання виникає як результат тривалого впливу стимуляції, що характеризується надмірним рівнем. Джерелом стимуляції може бути біль, холод, жара, шум, яскраве світло, голосне мовлення, розчарування, невдача, втрата. Страждання також може бути викликане згадуванням умов, за яких воно повинно виникнути. Причиною страждання є невдача як реальна, так і уявна. Людина може страждати через низький соціальний статус. У цьому сенсі причини страждання пов'язані з особистісними настановами, соціальними контактами, міжособистісними стосунками (дружбою), низькими успіхами в навчанні, спорті чи праці. Страждати – це означає бути сумним, впавшим духом. Страждаючи, особа може відчувати самотність, ізольованість, відірваність від людей, особливо від тих, хто піклується про неї. Людина відчуває себе потерпілою поразку і знехтуваною, причому це знехтування може бути як дійсним, так і уявним. Незадоволення собою дуже часто є важливим компонентом страждання. Людина відчуває своє безсилля. Їй видається, що час майже повзе чи взагалі стоїть. Вона відчуває втрату, переживає себе нещасною.

Люди здатні переносити страждання значно більшою мірою, ніж страх чи інші негативні емоції.

Обличчя, що виражає страждання, особливо якщо це обличчя дитини, звично викликає співпереживання з боку тих, хто спостерігає. Страждання полегшує згуртованість людей всередині груп, чи буде то сім'я, громадське об'єднання, чи суспільство у цілому. Існує чотири основних типи соціалізації страждання.

**Соціалізація страждання через покарання.** Цей тип страждання має місце, коли батьки чи вихователі виражають своє негативне ставлення до страждання дитини чи карають її, не звертаючи увагу на причину, що викликала страждання.

**Заохочення проявів страждання соціалізації.** Застосовуючи цей тип соціалізації, батьки пробують заспокоїти дитину і здійснюють активні спроби зменшити вплив стимулів, що викликають страждання. При цьому вони діють на причини страждання (якщо вони обмежуються ласкавими словами і співчуттям, дитина у дорослому віці буде володіти яскраво вираженим інфантилізмом). Який тип соціалізації використовують батьки, залежить від їхнього минулого досвіду і емоційно пізнавальних орієнтацій.

**Метод неповного заохочення.** Цей тип соціалізації демонструється батьками, які просто цілують, обіймають свою дитину, що плаче, замість того щоб спробувати подолати страждання чи хоча б зробити його причину зрозумілою для дитини, щоб вона була здатна впоратися з аналогічною ситуацією у майбутньому.

**Змішаний тип соціалізації.** У різні періоди життя дитини батьки можуть використовувати різні прийоми, наприклад заохочувати її плач і карати. Результатами змішаної соціалізації страждання виступають уповільнення інтеграції особистості, невдоволеність контактами з іншими людьми, підвищена зацікавленість у підтримці міжособистісних стосунків і вирішенні конфліктів.

**Горе** як негативне переживання є реакцією на певну втрату. Втрата може бути тимчасовою (наприклад, розлука) чи постійною (наприклад, смерть), дійсною чи уявною, фізичною чи психологічною. Досить поширеною формою втрати є втрата матеріальних об'єктів, таких як гроші. До психологічної форми втрати слід віднести втрати певних моторних чи розумових здібностей, самоповаги, прихильності до значущих людей. З останнім фактором пов'язане джерело радості й збудження. Залежно від віку людини і природи об'єкта може спостерігатися втрата любові, впевненості і почуття благополуччя. Фактором, спільним для усіх психологічних причин горя, виявляється відчуття втрати чогось цінного і любимого, такого до чого малась сильна емоційна прихильність.

Горе володіє великим пристосовницьким значенням для людини. Воно дає їй можливість подолати себе і по можливості пристосуватися до втрати. Деякі зовнішні прояви горя можуть виконувати комунікативну функцію, викликаючи співчуття і намагання допомогти.

**Образа** – емоційна реакція, яка виникає за несправедливого ставлення до особистості з боку іншого. Однак, щоб така реакція відбулася, особистість повинна мати почуття власної гідності. Як-раз воно головним чином зачіпається, і цей процес закінчується переживанням образи. Така безпосередня відповідь далі особистістю усвідомлюється і вона робить висновок, що її незаслужено принижують. Звично приниження відбувається у формі кривди, зневаги, обману людини, несправедливих звинувачень і докорів стосовно неї. Образа як реакція на неуспіх легко виникає у дітей з завищеною самооцінкою і рівнем домагань, і на це слід зважати вихователю.

Нанесена образа причиняє особистості душевний біль, який досить нелегко знести, навіть тій, у якої розвинена самосвідомість – цей особливий запобігач від деструктивних впливів.

Особливістю переживання образи є те, що вона може залишатися потаємною і або поступово зникає, або призводить до розроблення плану помсти ображалнику. Нерідко образа переживається гостро і у вигляді гніву й веде до агресивних дій.

Образа з'являється у людини в онтогенезі досить рано: вже у дітей 5–11 місяців. Ця емоція стає однією з провідних у їхній емоційній палітрі.

**Гнів** як негативне переживання роздратованості виникає за умови фізичної чи психологічної перепони чомусь, що людина дуже хоче зробити. Цією перепорою можуть бути фізичні завади, правила, закони чи власна нездатність.

Якщо перепони незначні чи неочевидні, безпосередня реакція може в гніві не виражатися. Однак якщо якийсь бар'єр дійсно заважає досягненню дуже бажаної мети, гнів рано чи пізно обов'язково виникне.

Інші причини гніву включають у себе особисту образу, повсюдні невдачі, переживання ситуацій інтересу чи радості, обман, змушування зробити щось проти бажання. Хоча перелічені причини викликають гнів у багатьох людей, існують, звичайно, індивідуальні.

Сильний гнів кваліфікують люття, за якої з'являється нічим не стримувана агресивна поведінка. Лють буває конструктивною (коли зі злістю відстоюють у гарячій суперечці свою точку зору) і деструктивною (що втілюється у насилля, жорстокість).

Емоційне значення гніву полягає у мобілізації енергії для активного самозахисту індивіда. З розвитком цивілізації ця роль гніву стала не настільки важливою. Тому гнів і різний ступінь його прояву можна віднести до негативних емоційних переживань, хоча дехто як і раніше розглядає його як засіб самозахисту.

Знання вихователя про природу основних негативних емоцій – це лише перший крок до його майстерності. Подальший поступ у цьому плані полягає у володінні психокорекційними прийомами, які б дозволяли йому нейтралізувати або мінімізувати негативні емоційні стани, у які потрапляють вихованці, виключаючи їх при цьому з нормативного ритму душевного функціонування і міжособистісної взаємодії. Авторські прийоми розроблені на основі узагальнення психологічних теорій про онтогенний розвиток особистості.

### **Психокорекційні прийоми, які може використовувати педагог**

І. Нейтралізувати перебіг негативного емоційного переживання (наприклад, переживання горя чи будь-якого страждання) можливо за умови триетапної самоусвідомлювальної процедури:

а) Точне знання суб'єктом (С.) того, що являє собою емоція страждання, що тебе турбує (це поняття про емоцію).

б) Ясне усвідомлення стану емоційного переживання (страждання), у якому ти знаходишся. Відчуття початку і перебігу переживання страждання. Тут усвідомлюється й зовнішня причина емоції. С.: «У мене стан страждання, я відчуваю його протікання, відчувається також неспокій, відсутній настрій».

в) Ясне усвідомлення свого Я, що перебуває в стані емоційного переживання (страждання). Етап Я – у стані страждання є вирішальним щодо можливості позбутися цього переживання. Він має бути максимально логічно чітким і точним у послідовності його розгортання. У психологічному осмисленні означений етап – це конкретний спосіб дії з відповідною системою операцій; і як такий є проявом особистісної рефлексії як усвідомленої духовної роботи суб'єкта над собою. Її операційна послідовність має бути такою:

1) Зміна уваги суб'єкта з предмета страждання на його Я. «Поглянь на себе, на своє«Я»у стані, в якому ти перебуваєш». С.: «Мое

«Я» зазнало душевної шкоди, воно втратило бадьорість. «Я» позбувся впевненості в собі, став пригніченим, закритим до оточуючих»;

2) «Прийми своє страждання як частину свого Я»;

3) Відчленування емоції страждання від «Я» суб'єкта: «Уяви окремо своє «Я» і своє страждання»;

4) «Спробуй утримати своє страждання на віддалі від самого себе» (це психологічний механізм дистанціювання);

5) «Відпусти своє страждання за межі свого Я»;

6) «Уяви своє Я, що розлучилося зі стражданням»;

7) «Зосередь увагу на своїх позитивних надбаннях і порадій за них»;

8) «Пов'яжи своє «Я» з майбутніми бажаннями і поступово їх досягай»;

9) «Ти не один у стані страждання; багато людей потрапляють і виходять з нього, продовжуючи успішно жити».

Звично ця процедура (з посиленням на ідеї емоційного інтелекту) зводиться до усвідомлення лише певної своєї емоції, і в цьому недолік цієї концепції.

II. Позбутися горя, пов'язаного з людиною, яка була тобі найближчою (яку ти любив(ла) і яка тебе залишила (зрадила тобі) чи відійшла у вічність, можливо через глибоке пізнання тих предметів і тих спільних подій, від яких ти маєш відстати, витіснити зі своєї душі настільки, щоб вони вже не облутували її.

III. Вплив на перебіг негативних емоційних переживань особистості пов'язується з певними мовленнєвими побудовами, у яких вона їх об'єктивує. Загальноживане судження, наприклад: «Я у відчаї від втрати важливої для мене речі» – не звільняє від переживання відчаю і ще більше укріплює особистість у ньому. Судження: «Я у відчаї *стосовно* втрати важливої для мене речі» – може призвести до позбавлення дії відчаю. Процедурна техніка роботи педагога з означеним судженням полягає в наступному.

1) Такий формат мовленнєвого судження дозволяє на основі психологічного механізму дистанціювання відділити емоцію від «Я» особистості й утримувати її на певній внутрішній віддалі від нього.

2) Розкрита процедура як етап виступає необхідним підґрунтям для розгортання у внутрішньому плані перебігу емоції відчаю, її

процесу від початку до закінчення. Тут логічним центром запропонованого судження є термін «стосовно», згідно з яким Я, відпускаючи означену емоцію, відносить її до об'єкта переживання і пов'язує з ним. Свідома настанова «стосовно чого» призводить до різкого зниження сили переживання відчаю.

IV. Використання закону емоційного накладання, тобто накладання однієї емоції на іншу. Пацієнт має емоційно виразно проговорити: «Хочу позбутися горя, страждання, печалі, суму, відчаю за нанесену образу, шкоду з приводу зради, з приводу втрати (сина, матері)». Цей закон діє і стосовно основної позитивної емоції – бажання. Слід піднесено проговорити: «Хочу, щоб це бажання здійснилось».

V. «Почуття руйнується зверненням на нього самоспостереженням» (Цей постулат вважати лише методологічним принципом, прямо він працює лише стосовно нетривалої емоції – афекту: тільки він руйнується).

VI. Відкинь своє визнання тієї чи іншої неприємності і ти відчуєш полегшення. «Усувай його, коли забажаєш, і буде тобі спокій».

VII. Слово має владу знімати тяжкість з душі, оскільки його промовляють, то ця ситуація починає видаватись чимось минулим.

VIII. Стан душевної пригніченості індивіда педагогові можливо суттєво полегшити, створивши у самому собі такий же душевний стан, який він виявив у реально переживаючого. При цьому педагог майстерно підсилює своє вигадане переживання душевного пригнічення, представившись перед індивідом у всій повноті його протікання.

IX. Коли тебе хтось ображає, заверни в уяві цю непристойну дію назад до її автора, щоб вона не мала закінчення, кінець якого випав на тебе як результат. І тоді настане спокій у душі.

X. Слово має владу знімати тяжкість з душі, оскільки його промовляють, тому кожне слово треба промовляти вербально, тому ця ситуація починає видаватись чимось минулим.

XI. Коли тебе вражає чиясь невихованість (наприклад, брехливість, зрадництво, заздрість тощо), зразу ж запитай себе: «Та невже можливо, щоб на світі не було невихованих? – він один із них». Зразу ж станеш поблажливішим до нього.

ХІІ. Якщо ви у стані суму від нанесеної несправедливості, постарайтеся не бачити і не чути кривдника. Це вас внутрішньо заспокоює.

Наголосимо, що негативні емоції як спонуки внутрішнього напруження і конфліктів забирають енергію суб'єкта і перешкоджають ефективному його функціонуванню.

У результаті спонтанійного прояву негативних емоцій вихованці у щоденних ситуаціях, вступаючи у різноманітні взаємини, відносяться один до одного часто неадекватно і неефективно. Їхні контакти характеризуються неухважністю, відсутністю піклування та близькості.

Емоційна поведінка вихованця залежить від того, у якій сім'ї він зростає, у якій школі навчається, у якому міжособистісному колі знаходиться.

Така ситуація є свідченням того, що емоції виявляються соціально обумовленими утвореннями. Тому і корекція емоційних станів може здійснюватися в процесі відповідних соціально-психологічних впливів.

### **3.3. Виховний глосарій у полярному поданні**

У сучасному вихованні нині, на жаль, відсутній етико-понятійний порядок – його нормативна злагодженість, що знижує й сам перетворювальний процес. У цьому зв'язку дієву роль має відігравати й відомий виховний постулат, згідно з яким усі етичні поняття, яким опікується науково доцільне виховання, мають використовуватися у їхніх протилежностях – позитивних і негативних сенсах.

Мовленнєво-етичною розвивальною перевагою запропонованого глосарію є те, що в ньому негативні етичні риси подаються не у формі заперечень позитивним (наприклад, «справедливість – несправедливість»), а як оригінальні вербальні конструкти, що входять до термінологічного фонду української мови.

За такого представлення у вихованця створюються внутрішні умови для смислового порівняння виховних ситуацій, вчинків, у яких втілюються відповідні етичні риси, відбувається більш глибоке розумове усвідомлення, яке створює, хоча і в першому наближенні, його особистісну позицію. Тож доцільним для вихователя видається знання основних етичних рис у полярному вираженні. При цьому позитивні риси будемо кваліфікувати як відповідні духовні цінності.



Етичні риси, окрім того, часто зустрічаються у наукових і художніх текстах, і на це слід зважати педагогу у спілкуванні з вихованцями. Особливо вони рясніють у художніх творах, які вихованці опановують самостійно або за порадою і допомогою дорослих.

### *Добродійність – зловмисність*

- **ДОБРОДІЙНІСТЬ** – властивість за значенням добродійний. **ДОБРОДІЙНИЙ** – який надає матеріальну чи ідеальну (вербальну), емоційну допомогу тим, хто її потребує, приносить користь.
- **ЗЛОВМИСНІСТЬ** – властивість за значенням зловмисний. **ЗЛОВМИСНИЙ** – який має злі, соціально осудливі наміри як у формі вчинків, так і думок.

### *Благодійність – наживання*

- **БЛАГОДІЙНІСТЬ** – надання допомоги, переважно матеріальної, соціально незахищеним групам населення. Благодійність може бути спрямована також на заохочення і розвиток якихось суспільно значущих форм діяльності. Благодійність – організована, нерідко інституціоналізована і, як правило, недержавна діяльність.
- **НАЖИВАННЯ** – збагачування легким, нетрудовим шляхом; одержувати прибуток; багатіти. Поступово збирати, нагромаджувати, набувати матеріальні цінності, майно, гроші тощо. Прагнення до власної вигоди. Засобами придбання матеріальних благ можуть бути і злочинство, і хабарництво, і вимагання. Рідко користолюбство будується на власній праці.

### *Вірність – віроломство*

- **ВІРНІСТЬ** – стійкість і незмінність в почуттях, відносинах, у виконанні своїх обов'язків, боргу. Відданість чомусь, сталість переконань.
- **ВІРОЛОМСТВО** – порушення обіцянки, присяги; підступність, зрадництво. Зловмисні підступні дії, свідомий обман чужої довіри.

### *Людяність – гордовитість*

- **ЛЮДЯНІСТЬ** – щире, чуйне ставлення до інших; уважність до чужих потреб; гуманність. Любов, повага до людської особисто-

сті; добре ставлення до всього живого. Система моральних і соціальних настанов, що передбачає необхідність прояву співчуття до людей, не заподіяння страждань.

- **ГОРДОВИТІСТЬ** – надмірно висока думка про себе й зневажливе, пихате, з висока ставлення до інших.

### *Любов – ненависть*

- **ЛЮБОВ** – почуття глибокої сердечної прихильності до особи, сильного інтересу до когось чи чогось. Любов'ю називають внутрішній, духовний потяг до чого-небудь; глибоку повагу, шанобливе ставлення чи приязнь до людини. Почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі; кохання. Стосунки між чоловіком і жінкою, викликані сердечною прихильністю. Інтерес, внутрішній, духовний потяг, пристрасть до чого-небудь. Почуття глибокої, самовідданої і щирої прихильності. Л. до Батьківщини, народу, держави, до батьків, до дітей. Ставитися до своєї справи з любов'ю (любовно). Постійна, сильна схильність, захопленість чим-небудь. Л. до правди, до істини. Л. до балету, до читання, до театру, спорту.

- **ЕНАВІСТЬ** – інтенсивне, негативно забарвлене деструктивне почуття, що відображає неприйняття; відраза і ворожість до окремої людини, групи осіб, неживого предмета, явища. Викликається як певними діями об'єкта, так і властивими йому якостями, сприйняттям об'єкта ненависті як такого, що суперечить переконанням і цінностям суб'єкта, негативно впливає на його життя, що перешкоджає задоволенню його важливих потреб.

### *Справедливість – упередженість*

- **СПРАВЕДЛИВІСТЬ** – об'єктивне, неупереджене ставлення до когось чи чогось. Людські відносини, дії, вчинки, які відповідають морально-етичним і правовим нормам.

- **УПЕРЕДЖЕНІСТЬ** – необ'єктивне, негативне, несправедливе ставлення щодо когось чи чогось наперед. Упереджена думка. Упереджене судження. Упереджена точка зору.

### *Щедрість – скупість*

- **ЩЕДРІСТЬ** – надання безкорисної допомоги іншим у формі майна, коштів та ін., відсутність скупості.

• **СКУПІСТЬ** – вияв надмірної заощадливості; шкодування витратити гроші на що-небудь або подарувати щось кому-небудь. Надмірна ощадливість, нелюбов до витрат, до трати грошей.

### *Цнотливість – ласолобство*

• **ЦНОТЛИВІСТЬ** – добродієність, сповненість чеснот, чистоти, невинності. Властивість людини, що має високі якості, моральну бездоганність (чесність, правдивість, безкорисливість).

• **ЛАСОЛЮБНІСТЬ** – пристрасть, яка проявляється в надмірному прагненні до душевних (чуттєвих), духовних і тілесних насолод.

### *Співстраждання – віроломство*

• **СПІВСТРАЖДАННЯ** – жалість, співчуття, що викликаються нещастям, горем іншої людини.

• **ВІРОЛОМСТВО** – порушення зобов'язання, клятви, недостойна поведінка, вчинок, дія; також схильність до зради.

### *Прямодушність – хитрість*

• **ПРЯМОДУШНІСТЬ** – властивість за значенням **прямодушний**. **ПРЯМОДУШНИЙ** – якому властиві прямота, відсутність лицемірства, хитрості; відвертості.

• **ХИТРІСТЬ** – властивість за значенням **хитрий**. **ХИТРИЙ** – який для досягнення чого-небудь діє непрямыми, обманними шляхами; підступний, лукавий. Який завжди знайде вихід, викрутиться зі скрутного становища. Який досягає нечесним шляхом. Який ґрунтується на неправді, несправедливості. Виверткий, який приховує справжні наміри. Хитрість служить для приховання злого наміру.

### *Поступливість – упертість*

• **ПОСТУПЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **поступливий**. **ПОСТУПЛИВИЙ** – який легко йде на згоду у вчинках, судженнях.

• **УПЕРТІСТЬ** – властивість за значенням **упертий**. **УПЕРТИЙ** – який намагається все робити по-своєму, настоює на своєму, інколи наперекір здоровому глузду; запеклий, невиправний.

*Серйозність – легковажність*

• **СЕРЙОЗНІСТЬ** – властивість за значенням **серйозний**. **СЕРЙОЗНИЙ** – який відзначається вдумливістю, розважливістю в своїх думках і вчинках, у ставленні до життя. Стриманий у вияві своїх почуттів. Який ґрунтовно знає свою справу; кваліфікований, досвідчений. Який виражає зосередженість, зібраність. Справжній, непідробний.

• **ЛЕГКОВАЖНІСТЬ** – властивість за значенням **легковажний**. **ЛЕГКОВАЖНИЙ** – який діє необачно, бездумно, не розмірковуючи. Часто міняє предмет своїх захоплень, уподобань. У якому виявляється поверховість, беззмістовність.

*Відважність – боязкість*

• **ВІДВАЖНІСТЬ** – властивість, за якої людина не боїться небезпеки; проявляє безстрашність, сміливість, хоробрість.

• **БОЯЗКІСТЬ** – властивість за значенням **боязкий**. **БОЯЗКИЙ** – властивість людини, яка усього боїться; несмілива, полохлива.

*Волелюбність – владність*

• **ВОЛЕЛЮБНІСТЬ** – властивість за значенням **волелюбний**. **ВОЛЕЛЮБНИЙ** – який прагне до незалежності, невідкорення, свободи.

• **ВЛАДНІСТЬ** – властивість за знач. **владний**. **ВЛАДНИЙ** – схильний нав'язувати свою волю, підкоряти собі. Здатний керувати собою, зберігати самовладання, стримувати свої почуття.

*Благородність – ницість*

• **БЛАГОРОДНІСТЬ** – властивість за значенням **благородний**. **БЛАГОРОДНИЙ** – породжений високою метою, пройнятий високим поривом, ідеєю тощо. Який відзначається високими моральними якостями; чесний, порядний. Проявляє достойні вчинки, поведінку, принципи.

• **НИЦІСТЬ** – якість людини, здатної на ганебні, підлі вчинки, якій властиві негативні моральні якості, зокрема, безчесність.

*Повага – презирство*

• **ПОВАГА** – почуття шани, прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чийось заслуг, високих позитивних якостей.

• **ПРЕЗИРСТВО** – почуття повної зневаги, крайньої неповаги до когось або чогось. Байдуність, неповажне ставлення до чого-небудь.

### *Рішучість – вагання*

• **РІШУЧІСТЬ** – властивість за значенням **рішучий**. **РІШУЧИЙ** – непохитний у своїх рішеннях, діях, вчинках. Дуже наполегливий, категоричний, сильний, енергійний, завзятий.

• **ВАГАННЯ** – неспроможність відразу вирішити щось; роздумування. Непослідовність у поглядах, хитання. Виявляти нерішучість у вирішенні чогось.

### *Відвертість – лицемірство*

• **ВІДВЕРТІСТЬ** – властивість за значенням **відвертий**. **ВІДВЕРТИЙ** – який прямолінійно, безкорисливо, чистосердечно, правдиво виявляє думки, почуття.

• **ЛИЦЕМІРСТВО** – поведінка людини, що прикриває нещирість, злість притворним щиросердям. Удавана доброзичливість, якою приховують лихі наміри; нещирість.

### *Скромність – честолюбство*

• **СКРОМНІСТЬ** – властивість за значенням **скромний**. **СКРОМНИЙ** – який не любить підкреслювати свої заслуги, достоїнства тощо, хизуватися ними. Не претендує на особливе становище. Стриманий у поведженні. Морально стійкий. Який нічим не виділяється серед інших, не має ніяких особливих рис, ознак тощо; не видатний; простий, звичайний. Без претензій на розкіш, багатство тощо. Без пишних фраз, без перебільшених оцінок. Обмежений у побажаннях, вимогах.

• **ЧЕСТОЛЮБСТВО** – прагнення до слави, почесей, домагання високих постів.

### *Ввічливість – зухвалість*

• **ВВІЧЛИВІСТЬ** – дотримання правил етикету, уважності та люб'язності до оточуючих людей. Під ввічливістю зазвичай розуміють вміння шанобливо і тактовно спілкуватися з людьми, готовність знайти компроміс і вислухати протилежні точки зору. Ввічливість вважається вираженням хороших манер і знання етикету.

- **ЗУХВАЛІСТЬ** – вада особистості, негативний поведінковий прояв, симптом хамства. Дуже грубий, нахабний, безманерно втручається чи стверджує. Не виявлення належної поваги, пошани до когось, чогось.

### *Правдивість – наклеп*

- **ПРАВДИВІСТЬ** – властивість за значенням **правдивий**. **ПРАВДИВИЙ** – який не обманює; чесний, справедливий. Справжній, правильний.

- **НАКЛЕП** – неправда, брехня, поширювана з метою знеславити, зганьбити, заплямувати когось або щось; поширення неправдивих відомостей.

### *Гідність – нечестя*

- **ГІДНІСТЬ** – властивість, яка виражає уявлення про цінність всякої людини як моральної особистості, що вчинково реалізується. Це особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства, в якому визнається значущість особистості. Поняття гідності вживається у законодавствах численних країн та у міжнародному праві. Власну гідність (любов до себе) слід відрізнити від себелюбства (егоїзму).

- **НЕЧЕСТЯ** – наруга, ганьба як спосіб поведінки, до якої вдається морально невихована людина.

### *Доблесть – примітивність*

- **ДОБЛЕСТЬ** – відвага, мужність, героїство, які демонструє людина в якій-небудь діяльності чи екстремальних ситуаціях.

- **ПРИМІТИВНІСТЬ** – якість і властивість за значенням примітивний. **ПРИМІТИВНИЙ** – який перебуває на низькому або початковому різнобічному розвитку. Відзначається низьким рівнем виконання, простотою організації; недосконалий. Не відзначається глибиною задуму та змісту; поверховий. Відзначається низьким розвитком інтелекту, вузьким колом інтересів; обмежений.

*Великодушність – малодушність*

• **ВЕЛИКОДУШНІСТЬ** – властивість за значенням великодушний. **ВЕЛИКОДУШНИЙ** – який має прекрасні особистісні якості, благородні почуття, велику доброзичливість. В якому практично (вчинково) втілюються ці якості.

• **МАЛОДУШНІСТЬ** – те саме, що **боягузливість**. **БОЯГУЗЛИВИЙ** – який легко піддається почуттю страху; лякливий. У якого відсутня мужність.

*Урівноваженість – примхливість*

• **УРІВНОВАЖЕНІСТЬ** – властивість за значенням урівноважений. **УРІВНОВАЖЕНИЙ** – який уміє володіти собою, відзначається витримкою; стриманий, спокійний.

• **ПРИМХЛИВІСТЬ** – властивість за значенням примхливий. **ПРИМХЛИВИЙ** – якому властиві несподівані, нічим не обґрунтовані бажання, свавільні вигадки, дивацтва; якому важко догодити. Виражає незадоволення, вередливість, примху.

*Стриманість – зарозумілість*

• **СТРИМАНІСТЬ** – властивість за значенням стриманий. **СТРИМАНИЙ** – який уміє володіти собою, не виявляє своїх почуттів. Помірний, скупий у вираженні, прояві чого-небудь. Спокійний, не різкий.

• **ЗАРОЗУМІЛІСТЬ** – властивість за значенням зарозумілий. **ЗАРОЗУМІЛИЙ** – який поводить себе гордовито, пихато, занадто самовпевнено, вважаючи себе у чомусь вищим від інших.

*Узгоджуваність – повелительство*

• **УЗГОДЖУВАНІСТЬ** – надання відповідності чомусь, єдність з чимось.

• **ПОВЕЛИТЕЛЬСТВО** – готовність наказувати за правом своєї влади (інституційної чи міжособистісної) над ким-небудь.

*Невибагливість – розбещеність*

• **НЕВИБАГЛИВІСТЬ** – властивість за значенням невибагливий. **НЕВИБАГЛИВИЙ** – який задовольняється найнеобхіднішим; з надто скромними вимогами до чогось.

• **РОЗБЕЩЕНІСТЬ** – властивість за значенням **розбещений**. **РОЗБЕЩЕНИЙ** – морально зіпсований, з поганими, аморальними звичками. Недисциплінований, свавільний, вередливий, розпущений. Яким не можна управляти, якого не можна приборкати.

#### *Вдячність – невдячність*

• **ВДЯЧНІСТЬ** – почуття подяки, готовність віддячити за послугу, допомогу, зроблене добро.

• **НЕВДЯЧНІСТЬ** – властивість за значенням **невдячний**. **НЕВДЯЧНИЙ** – який не відчуває і не виявляє вдячності. Не виправдовує затрачених на нього зусиль, покладених надій. Вияв недружелюбності до того, хто зробив добро.

#### *Неупередженість – підозрілість*

• **НЕУПЕРЕДЖЕНІСТЬ** – вміння і бажання розкритися у своїх поглядах і сумнівах з метою стимулювати іншого до об'єктивної самопрезентації. Підтримка людини, а не її гноблення. Який не має обманної, негативної, заздалегідь сформованої думки.

• **ПІДОЗРІЛІСТЬ** – схильність до недовіри, ставлення до іншого не за його особистісною сутністю, а на основі дрібних, ситуативних діянь.

#### *Доброта – скнарність*

• **ДОБРОТА** – прояв всього хорошого, що є в кожній людині. Наскільки вона прихильна моральності, настільки і високий її особистісний рівень як чуйної і благородної. Чутливе, дружнє ставлення до людей.

• **СКНАРІСТЬ** – властивість за значенням **скнарий**. **СКНАРИЙ** – надміру скупа, жадібна людина, яка нехтує навіть елементарними побутовими зручностями.

#### *Пробачливість – мстивість*

• **ПРОБАЧЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **пробачливий**. **ПРОБАЧЛИВИЙ** – який виражає прощення за провину, поблажливість.

• **МСТИВІСТЬ** – властивість за значенням **мстивий**. **МСТИВИЙ** – схильний до агресивних, шкідливих дій, навіть за найменшу провину, сповнений помсти.



*Поблажливість – зарозумілість*

• **ПОБЛАЖЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **поблажливий**. **ПОБЛАЖЛИВИЙ** – який занадто невимогливо, м'яко ставиться до когось, чогось. Який виражає перевагу перед кимось, чимось, прихильно-зверхньо ставиться до когось або чогось.

• **ЗАРОЗУМІЛІСТЬ** – властивість за значенням **зарозумілий**. **ЗАРОЗУМІЛИЙ** – який поводить ся пихато, занадто самовпевнено, вважаючи себе у чомусь вищим від інших.

*Лагідність – суворість*

• **ЛАГІДНІСТЬ** – властивість за значенням **лагідний**. **ЛАГІДНИЙ** – який виражає приязність, спокій, ласку, ніжність. Злагожденість, дружність. Приємний для сприймання; нерізкий, м'який, ніжний.

• **СУВОРІСТЬ** – властивість за значенням **суворий**. **СУВОРИЙ** – черствий, важко вступає у взаємини, чітко дотримується норм поведінки, не зважає на життєві обставини людини.

*Щадіння – зневажливність*

• **ЩАДІННЯ** – властивість за значенням **щадити**. **ЩАДИТИ** – не занапащати кого-небудь, не завдавати шкоди комусь; милувати. Ставиться дбайливо, економно до чогось, берегти щось.

• **ЗНЕВАЖЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **зневажливий**. **ЗНЕВАЖЛИВИЙ** – який наносить моральні і матеріальні збитки, у якого відсутнє бережне ставлення до когось, чогось.

*Мужність – боязкість*

• **МУЖНІСТЬ** – риса характеру людини, у якій поєднуються хоробрість, рішучість, витримка, відвага, сміливість. Мужність часто виступає як здатність переносити страждання, включаючи фізичний біль.

• **БОЯЗКІСТЬ** – властивість за значенням **боязкий**. **БОЯЗКИЙ** – який несміливий, полохливий, лякливий, прийнятий страхом.

*Мудрість – тупість*

• **МУДРІСТЬ** – володіння знанням, розумінням, досвідом, обачністю та інтуїцією. Мудрість розглядається, як розсудливе та

грамотне застосування знання, інтелекту. Великий, глибокий розум, що опирається на високу духовність.

- **ТУПІСТЬ** – недостача, відсутність знання; слабкість життєвого досвіду, необізнаність, незнання чогось; духовна примітивність.

### *Поміркованість – чванливість*

- **ПОМІРКОВАНІСТЬ** – властивість за значенням **поміркований**. **ПОМІРКОВАНИЙ** – який керується в своїх діях, поглядах, думках вимогами здорового глузду; розважливий, без претензій; скромний.

- **ЧВАНЛІВІСТЬ** – властивість за значенням **чванливий**. **ЧВАНЛІВИЙ** – пихатий, якому притаманна надмірно висока думка про себе, зверхність, погорда, зарозумілість, зазнайство.

### *Милосердність – безжальність*

- **МИЛОСЕРДНІСТЬ** – властивість за значенням **милосердний**. **МИЛОСЕРДНИЙ** – який схильний, готовий до добрих учинків, втілює добре, співчутливе ставлення.

- **БЕЗЖАЛЬНІСТЬ** – властивість за значенням **безжалісний**. **БЕЗЖАЛІСНИЙ** – немилостивий, жорстокий, нещадимий.

### *Строгість – улєсливість*

- **СТРОГІСТЬ** – властивість за значенням **строгий**. **СТРОГІЙ** – дуже стійкий, твердий, зосереджений, позбавлений м'якості, поблажливості. Який не допускає ніяких відхилень від прийнятих норм моралі, поведінки.

- **УЛЄСЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **улєсливий**. **УЛЄСЛИВИЙ** – який схильний до обіцянок, умовлянь. Нешироко шанобливий.

### *Благородність – ницість*

- **БЛАГОРОДНІСТЬ** – властивість за значенням **благородний**. **БЛАГОРОДНИЙ** – який породжений високою метою, проїнятий високим поривом, ідеєю. Відзначається високими моральними якостями; чесний, порядний.

- **НИЦІСТЬ** – властивість за значенням **ниций**. **НИЦІЙ** – підлий, ганебний, негідний.

**Скромність – самозвеличення**

• **СКРОМНІСТЬ** – властивість за значенням **скромний**. **Скромний** – який не любить підкреслювати свої заслуги, достоїнства, хизуватися ними. Не претендує на особливе становище. Стриманий у поведженні. Нічим не виділяється серед інших, не має ніяких особливих рис. Не привертає уваги. Відсутність владолюбства, прагнення, дотримання рамок пристойності; порядність і помірність в спілкуванні з іншими людьми.

• **САМОЗВЕЛИЧЕННЯ** – надто завищене ставлення до себе, своїх достоїнств, хизування заслугами.

**Відвертість – лицедійство**

• **ВІДВЕРТІСТЬ** – готовність людини повідомляти насамперед про приватні, інтимні аспекти свого життя чи прихованні для інших людей сторони свого життя. Відверті люди, як правило, мають багато позитивних моральних якостей, насамперед щирість і довірливість.

• **ЛИЦЕДІЙСТВО** – маскування думок, вчинків; вкрай не-об'єктивне удавання про неіснуючі достоїнства.

**Турботливість – безжальність**

• **ТУРБОТЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **турботливий**. **ТУРБОТЛИВИЙ** – який уважний, дбайливий, виражає безкорисливість.

• **БЕЗЖАЛЬНІСТЬ** – властивість за значенням **безжалісний**. **БЕЗЖАЛІСНИЙ** – який не має співчуття; жорстокий.

**Люб'язність – грубість**

• **ЛЮБ'ЯЗНІСТЬ** – властивість за значенням **люб'язний**. **ЛЮБ'ЯЗНИЙ** – уважний, привітний до когось. У спілкуванні не чинить будь-яких душевних напружень.

• **ГРУБІСТЬ** – властивість за значенням **грубий**. **ГРУБИЙ** – некультурний, невічливий, неделікатний. Який схильний до образи. Який виходить за межі елементарних правил щодо власних вчинків, заслугове осудження.

**Корисність – шкідливість**

• **КОРИСНІСТЬ** – властивість за значенням **корисний**. **КОРИСНИЙ** – який дає, приносить добрі наслідки, вигідний.

• **ШКІДЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **шкідливий**. **ШКІДЛИВИЙ** – який завдає матеріальних чи ідеальних збитків комусь або чомусь.

#### *Чесність – обман*

• **ЧЕСНІСТЬ** – властивість за значенням **чесний**. **ЧЕСНИЙ** – який відзначається високими моральними якостями, самовіддано ставиться до когось, чогось. Виражає правдивість, прямоту характеру, відвертість. Старанно, ретельно виконує свої обов’язки. Не заслугове ніякої догани; порядний, нічим не заплямований. Заслуговує на високу повагу, пошану.

• **ОБМАН** – неправдиві слова, вчинки, дії. Невідповідність істині; те, чого немає насправді.

#### *Свобода – пригнічення*

• **СВОБОДА** – можливість чинити вибір відповідно до своїх бажань, інтересів і цілей на основі знання об’єктивної дійсності. Можливість діяти без перешкод у якій-небудь галузі в умовах усвідомлення законів суспільства. Життя без залежності від кого-небудь, можливість поводитися на свій розсуд.

• **ПРИГНІЧЕННЯ** – перешкоджання розвитку чого-небудь або зовсім його припинення.

#### *Лояльність – зрада*

• **ЛОЯЛЬНІСТЬ** – коректне, благонадійне ставлення до когось або чогось, тримання в межах законності.

• **ЗРАДА** – відмовлення від своїх переконань, поглядів. Порушення вірності у дружбі, коханні.

#### *Святість – осквернення*

• **СВЯТІСТЬ** – властивість за значенням **святий**. **СВЯТИЙ** – освячений високою метою. Морально чистий, благородний, бездоганний у житті, поведінці. Не винний у чомусь, перед кимось.

• **ОСКВЕРНЕННЯ** – порушення святості когось, чогось. Глум над чимось високим, чистим. Приниження, заплямовування.

**Конформізм – непокора**

• **КОНФОРМІЗМ** – пасивне прийняття готових стандартів у поведінці, безапеляційне визнання наявних порядків, норм і правил, безумовне схилення перед авторитетами. Ігнорування унікальності поглядів, інтересів, уподобань естетичних та інших смаків окремих людей. Відсутність власної позиції домінантності, некритична покора певному зразку, що володіє найбільшою силою тиску (думка більшості, визнаний авторитет, традиція) тощо.

• **НЕПОКОРА** – небажання або відмова слухатися когось. Ухилення від суспільно важливих обов'язків, пов'язаних з різновидами діяльностей, бравада своєю несхвальною позицією.

**Чемність – невихованість**

• **ЧЕМНІСТЬ** – властивість за значенням **чемний**. **ЧЕМНИЙ** – у якому виявляється шанобливість, ввічливість, уважність, люб'язність.

• **НЕВИХОВАНІСТЬ** – властивість за значенням **невихований**. **НЕВИХОВАНИЙ** – який поводить себе нечемно, грубо, не звертає на прийняті норми, допускає непристойності.

**Щирість – догідливість**

• **ЩИРІСТЬ** – властивість за значенням **щирий**. **ЩИРИЙ** – який прямо, безкорисливо, чистосердечно виражає свої почуття, думки; відвертий, правдивий. Пройнятий сердечною теплотою. Який виражає справжні, непідробні почуття, думки. Сповнений ласки, доброти, душевності; привітний. Сповнений життєвої правди; правдивий. Який охоче приймає кого-небудь, наділяє чимось від душі; приятний, гостинний. Який по-справжньому вірить, дотримується чогось.

• **ДОГІДЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **догідливий**. **ДОГІДЛИВИЙ** – який намагається задовольнити чий-небудь бажання. Нещирий, улесливий.

**Покірність – норовистість**

• **ПОКІРНІСТЬ** – властивість за значенням **покірний**. **ПОКІРНИЙ** – який не суперечить, поступається в усьому; слухняний. Не може чинити опір чомусь, нездатний перебороти щось; підвладний.

• **НОРОВИСТІСТЬ** – властивість за значенням **норовистий**. **НОРОВИСТИЙ** – якого важко приборкувати, непокірний, примхливий, капризний, упертий.

*Акуратність – неорганізованість*

• **АКУРАТНІСТЬ** – властивість за значенням **акуратний**. **АКУРАТНИЙ** – який додержується порядку, точності в роботі, у виконанні своїх обов'язків, зібраний.

• **НЕОРГАНІЗОВАНІСТЬ** – властивість за значенням **неорганізований**. **НЕОРГАНІЗОВАНИЙ**, – позбавлений упорядкованості; стихійний. Який не вміє раціонально налаштуватися на досягнення пізнавальних, етичних, трудових, комунікативних цілей, організувати свій час.

*Старанність – недбалість*

• **СТАРАННІСТЬ** – дбайливе, ретельне ставлення до чогось. Уважне виконання чогось, чесне ставлення до своїх обов'язків, до роботи, справи.

• **НЕДБАЛІСТЬ** – властивість за значенням **недбалий**. **НЕДБАЛИЙ** – якому властиві неповага, зневага, байдужість до когось-небудь. Який ставиться до своїх обов'язків неухважно, без належної старанності, не піклується, не турбується про когось або щось.

*Милість – бездушність*

• **МИЛІСТЬ** – доброзичливе, щиросердне, прихильне ласкаве, жалібне ставлення до когось.

• **БЕЗДУШНІСТЬ** – властивість за значенням **бездушний**. **БЕЗДУШНИЙ** – позбавлений гуманних почуттів; безсердечний, жорстокий, байдужий.

*Доброзичливість – злостивість*

• **ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **доброзичливий**. **ДОБРОЗИЧЛИВИЙ** – який бажає людям добра, співчутливо ставиться до інших, піклується про них. Виражає прихильність, приязнь. Прагнення принести кому-небудь користь.

• **ЗЛОСТИВІСТЬ** – властивість за значенням **злостивий**. **ЗЛОСТИВИЙ** – сповнений ворожнечі, злорадства, недоброзичливості. Сердитий, роздратований. Пройнятий насмішкою.

### *Порядність – шахрайство*

- **ПОРЯДНІСТЬ** – властивість за значенням **порядний**. **ПОРЯДНИЙ** – нездатний на погані, нечесні або аморальні вчинки. Завжди дотримується своїх обіцянок, уникає образ і не завдає умисної шкоди навколишнім.
- **ШАХРАЙСТВО** – хитрий і спритний обман; крутість, ошуканство; зловживання довірою.

### *Жалібність – байдужість*

- **ЖАЛІБНІСТЬ** – властивість за значенням **жалібний**. **ЖАЛІБНИЙ** – який виражає тугу, печаль; журливість.
- **БАЙДУЖІСТЬ** – стан і властивість за знач. **байдужий**. **БАЙДУЖИЙ** – який не звертає уваги на когось, щось, незацікавлений, індивідуальний, не схильний до почуттів. Не виявляє співчуття; чуйності. Який не викликає до себе інтересу, не цікавий, не важливий для когось. Не піддається жодному впливові.

### *Безкомпромісність – підлабузництво*

- **БЕЗКОМПРОМІСНІСТЬ** – властивість і якість за значенням **безкомпромісний**. **БЕЗКОМПРОМІСНИЙ** – який виключає можливість примирення, без компромісів. Заперечує чужу точку зору, якщо вона навіть несуттєво відрізняється від його позиції.
- **ПІДЛАБУЗНИЦТВО** – властивість за значенням **підлабузницький**. **ПІДЛАБУЗНИЦЬКИЙ** – який догоджає комусь з корисливою метою, прихвостень, низькопоклонник, плазун, лизолоб.

### *Стійкість – поступливість*

- **СТІЙКІСТЬ** – здатність довго зберігати і виявляти свої властивості, не піддаватися, витримувати зовнішній вплив, протидіяти чомусь. Для якого характерні стабільність, постійність. Вірний своїм переконанням.
- **ПОСТУПЛИВІСТЬ** – властивість за значенням **поступливий**. **ПОСТУПЛИВИЙ** – який легко йде на згоду з іншими у вчинках і поведінці; не маючи критичного мислення.

## ❖ РОЗДІЛ 4

# ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У СХОДЖЕННІ ВІД НАУКОВОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ДО ПРИКЛАДНОЇ ДІЇ

## 4.1. Програма «Національна ідея в становленні громадянина-патріота України»

### Вступ

Аналіз світового досвіду виразно свідчить, що важливим фактором економічного і соціального поступу держави, консолідації нації, становлення патріотизму її громадян є національна ідея. Національна ідея – це уявлення громадян про їх оптимальну національно-консолідуючу поведінку на власну користь і благо нації.

Її розробка зумовлена необхідністю реалізації національного проекту як стратегічної універсальної цілі, для досягнення якої необхідні дієві національні засоби.

Прикладами успішної реалізації національних проектів засобами національних ідей були США – ідея «Суспільство рівних можливостей», Японія – «Країна сходу сонця». Мобілізуюча сила цих національних ідей сприяла досить швидкому просуванню означених країн в число світових лідерів.

У 1991 році Україна здобула незалежність. Вона підтвердила її шляхом вільного волевиявлення переважної більшості народу на Всеукраїнському референдумі. Відстоюючи суверенітет України, громадяни сподівались на те, що «в своїй хаті своя правда, і сила, і воля» та «запануємо ми, браття, у своїй сторонці». Це було не просте рішення, адже мова йшла не лише про вихід з СРСР з його тоталітарною комуністичною ідеологією, відсутністю свободи, насильством як засобом придушення вільнодумства



і протесту, присвоєнням державою громадських функцій, а про кардинальну перебудову суспільного ладу. Власне, саме ця зміна разом з незалежністю мала забезпечити процвітання й України як нації, і її народу.

Нове демократичне суспільство мало ґрунтуватись на визнанні пріоритету прав людини і функціонувати на засадах гуманізму, демократії, свободи, реальної дії закону – одного для всіх, соціальної справедливості, гарантувати умови для росту добробуту нації. Але реалії виявилися іншими. Усі подальші роки незалежності були періодом маніпуляцій, економічного розграбування країни впливовими кланами, що призвели до знедолення і зубожіння переважної більшості громадян України.

У 1996 році сподівання українського народу на кращу долю були закріплені в Конституції як стратегічна мета – курс на розбудову суверенної, незалежної, правової, демократичної, соціальної держави України як нації. Відтак метою української національної ідеї є мобілізація нації для здійснення цього стратегічного проекту. В умовах поліетнічної держави вона покликана сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об'єднання різних регіонів України задля національного становлення здійснювалось саме на базі демократичних цінностей.

### **I. Варіанти української національної ідеї**

Українська національна ідея бентежила свідомість чільників суспільства в усі часи існування України. Справжнім джерелом української національної ідеї можна вважати Конституцію Пилипа Орлика 1710 р., яка офіційно називалась «Пакти й Конституції законів та вольностей Війська Запорозького». Основні положення цієї «Конституції» наступні:

- державний суверенітет України;
- панівна релігія – православ'я;
- своєрідна конституційна монархія (гетьманат);
- законодавча влада належить Раді;
- незалежна судова влада. [17]

Національна ідея Т. Г. Шевченка була пов'язана з реалізацією загальнолюдських демократичних цінностей у вільній Україні. [82]

Соціал-демократи М. Драгоманов, М. Грушевський, В. Винниченко соціальні успіхи ставили вище національних, зосереджувались на культурній діяльності, домагались суверенітету України. М. Драгоманов наголошував, що «...національна ідея сама по собі не є ліком на всі лиха громадські... питання політичні, культурні, соціальні мають свої задачі, принаймні стільки ж важливі, як і національні, і для котрих національності можуть бути тільки ґрунтом і формою варіацій». [25]

У програмі Української демократично-хліборобської партії, розробленій В. Липинським в 1917 році, зазначалось: «...українська національна ідея тільки тоді в силі оживити українську етнографічну масу, коли вона буде поруч з ідеєю суверенітету українського народу, коли вона кличе до повного національного визволення і на місто рабської служби чужим державним організаціям ставить значення до створення власної держави». [60]

Починаючи з 1991 року, науковці й політики, письменники прагнули розробити національну ідею незалежної України.

На думку В. Кременя, квінтесенцією національної ідеї є філософія людиноцентризму. «У світоглядному плані, – підкреслює автор, – філософія людиноцентризму виступає як головний засіб усвідомлення сутності особистості. Вона розвиває і культивує розмірковуючий, поліфонічний тип пізнання, який долає наукоцентризм (прагматизм людського буття). Основною методологією цього типу мислення є знання і творчість. У якості повноцінних заходів для дослідження проблеми національної ідеї в соціокультурному бутті людини філософія людиноцентризму використовує не лише гносеологічні принципи, а й методи моралі, релігії, мистецтва. І в цьому плані філософія людиноцентризму не дана, а задана: сутність її виявляється через метафілософський синтез різноякісних підходів до дослідження національного життя й культури. І результатом такого синтезу є вже не просто системне, а енциклопедичне розуміння національної ідеї як сукупності різних системних духовних способів національного буття.» [37]

П. Толочко підкреслює, що національна ідея – це не етнічна, а державно-політична категорія. Саме тому вона має бути близькою і зрозумілою не тільки етнічним українцям, але й «українським» росіянам, білорусам, угорцям, євреям, іншим народам, для яких Україна є Батьківщиною. [71]

Так, відомий політик Олександр Костенко вважає, що національна ідея – це уявлення представників нації про той радикальний захід, який потрібен для її прогресивного розвитку. Таким чинником є соціальна – тобто політична, економічна, правова, моральна – культура громадян. Виходячи з цього, він пропонує такі варіанти формулювання національної ідеї: «Соціальна культура громадян – основа нової України», «Соціальна культура громадян – ключ до процвітання», «Яка соціальна культура громадян – таке і їхнє життя», «Громадянам України – незалежну соціальну культуру».

## **II. Сутність та мотиваційні засади української національної ідеї в умовах розвитку демократичної державності**

Розробляючи своє визначення національної ідеї, ми виходили з того, що українська національна ідея:

- має відповідати інтересам і людини, і суспільства, і держави як єдиної політичної нації;
- об'єднувати, а не протиставляти представників різних регіонів, весь багатоетнічний український народ;
- враховувати менталітет, світогляд народу;
- мобілізувати її прихильників і противників на здобутки сучасні і майбутні;
- бути зрозумілою і малому, і старому;
- сприйматись владою, адже саме вона популяризуватиме ідею;
- не відлякувати сусідів, бути конструктивним інструментом у міжнародних відносинах;
- бути реальною і перспективною.

При цьому особливу увагу приділяли тій об'єктивній реальності, що національна ідея має об'єднати в єдину націю як цілісну одиницю світового співтовариства дві групи народу – тих, хто орієнтований на національне відродження і європейські цінності, і тих, хто є прибічниками комуністичної ідеології.

Виходячи з цього, українською національною ідеєю має стати імператив **«Шляхом злагоди до процвітання»**. Саме ця ідея на часі; вона близька й зрозуміла всьому народові, може сформувати свідомість, дух нації, який стане рушійною силою розбудови правової демократичної держави.

Сьогодні немає слів, привабливіших, ніж мир, злагода, єднання. Вони на вустах у всіх людей, у всього людського загалу.

Тому саме такої спрямованості національна ідея сприятиме об'єднанню Сходу і Заходу України, представників різних етносів і конфесій. Вона стане близькою українцям і росіянам, полякам і німцям, татарам і євреям – всім тим, хто є українським народом. Визначена національна ідея – незаперечний фактор виховання культури міжетнічних відносин українського народу.

Культура міжетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів націй і народностей в процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру і терпимості. Культура міжетнічних відносин має економічну, політичну, правову, духовну основи. Деформація цих основ призводить до загострень регіональних суперечностей та найрізноманітніших проявів сепаратизму.

Особистість – головна ланка в міжетнічних зв'язках, основа реалізації нових суспільних відносин і розвитку національних та міжетнічних процесів. Пізнаючи і використовуючи механізми індивідуальної самореалізації, можна ефективно впливати на утвердження культури міжетнічних відносин. Остання на рівні буденної свідомості є сукупністю соціально-психологічних установок у ставленні до іншої нації чи етносу.

На рівні теоретичної свідомості культура міжетнічних відносин охоплює ціннісні характеристики матеріальної і духовної культури різних народів, їх історичний досвід, особливості менталітету, усвідомлення того, що всі народи мають право вирішувати свою долю вільним волевиявленням. Вона включає адекватну оцінку своєї етнічної спільноти в культурному процесі, здатність сприймати елементи прогресивного, виробленого іншими народами.

На практичному рівні культура міжетнічного спілкування проявляється в повазі прав і національної самобутності великих і ма-

лих народів; підготовці особистості до свідомого життя у вільному суспільстві в душі взаєморозуміння, миру, терпимості, злагоди між народами, етнічними, релігійними групами; готовності і вмінні іти на компроміс заради миру; активного попередження сепаратизму, агресивного націоналізму, расизму, фашизму.

Школа у цьому зв'язку має забезпечити не лише пасивний захист молодого покоління кожної етнічної спільноти, але й активну адаптацію особистості в системі міжетнічних відносин з врахуванням специфіки історії, культури, соціально-демографічного розвитку кожного народу.

Наш нелегкий досвід становлення правової демократичної держави засвідчив, що для реалізації поставленої глобальної мети потрібне громадянське суспільство. Більшість держав Західної Європи і США розвивались саме через цей рівень суспільного розвитку. Суспільство, яке є єдиним дієвим механізмом розбудови не олігархічної, а народної демократії, правової України, виступає з одного боку джерелом опозиції державній владі, а з іншого – взаємодоповнює її, реалізуючи свої розвивальну і контролюючу функції.

Громадянське суспільство – це система самостійних і незалежних від держави громадських інститутів і відносин, які забезпечують умови для реалізації прав людини, її інтересів і потреб, самореалізації окремих індивідів і колективів. Права, інтереси і потреби груп і індивідів виражаються і здійснюються через такі інститути громадянського суспільства як сім'я, політичні партії, профспілки, творчі об'єднання, кооперативи, соціальні рухи, органи самодіяльності та ін.

Базою громадянського суспільства є ринкова економіка. Духовна сфера громадянського суспільства передбачає верховенство права, дію закону, одного для всіх, плюралізм в області ідеології, реальну свободу слова, друку, совісті, високий рівень політичної правової моральної культури. Головною його ознакою є люди з притаманною їм гуманістичною мораллю. Вона ґрунтується на визнанні людини найбільшою цінністю, а її права пріоритетними.

Мораль громадянського суспільства, яке є гарантом розбудови демократично-правової України, відрізняється від інших видів моралі тим, що його суб'єкти через свої організації вміють законним, цивілізованим способом відстоювати свої права, інтереси і свободо-

ди, не порушуючи миру і злагоди в суспільстві і тим самим зміцнюючи засади демократичної правової держави.

Свої права суб'єкти громадянського суспільства вважають не лише інструментом для досягнення особистих інтересів, а й обмеженням свободи кожного умовою збереження свободи інших. Мораль громадянського суспільства завжди сприймає людину як мету, а не як засіб. Аморальним вважається і себе самого використовувати як засіб.

Мораль громадянського суспільства передбачає, що його суб'єкти самостійно визначатимуть критерії добра і зла, свою лінію поведінки, спираючись на такі етичні категорії, як совість, обов'язок, добро, почуття власної гідності, відповідальність, честь, толерантність та ін.

Для посткомуністичних держав формування громадянського суспільства є сьогодні необхідною умовою їх переходу до ринку і правової державності. Спроба негайно ввести принципи правової держави без розвиненого громадянського суспільства з високим рівнем гуманістичної моральності громадян не можуть увінчатись успіхами. В цьому ми мали нагоду переконатись на власному досвіді.

Адже моральність, духовність – це той рівень розвитку і особистості, і суспільства, який є консолідуючим началом, може об'єднати людей. Це та сила, яка здатна стимулювати національне відродження України, забезпечити громадянський мир і злагоду в суспільстві. Без пробудження таких моральних феноменів як гідність, совість, патріотизм, самодостатність, підприємливість, творча ініціатива навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в нашій країні.

Моральність виступає регулятором поведінки людей, є гарантом шанобливого ставлення до культурної спадщини усіх народів і націй. На ній базується свобода. Без неї свобода нерідко виплескується анархією, вседозволеністю, фізичним насильством.

Громадянському суспільству для розбудови правової держави потрібні демократичні реформи, виконання закону абсолютно всіма громадянами, їх вміння цивілізовано відстоювати свої права, не порушуючи миру і злагоди в суспільстві.

Головне завдання, яке стоїть сьогодні перед людством, – створення стабільного і безпечного світу. Проблема ця глобальна, оскільки

характерними рисами теперішнього світу є: з одного боку – процес інтеграції, що виражається в більшій відкритості, розмиванні кордонів і відмінностей між життям людей в різних державах, зближенні законодавств і економічних умов, з іншого – пробудження національної самосвідомості малих народів і етнічних груп, їх бажання розвивати свою культуру, самобутність і прагнення ввійти в світову співдружність рівноправними членами поряд з великими націями. А оскільки майже всі країни багатоетнічні, то ця тенденція викликає появу локальних напруженостей, які можуть перерости в гострі конфлікти, загрожуючи миру і стабільності в усьому світі.

Розв'язання цього загальнолюдського завдання потребує формування у людства єдиних моральних пріоритетів, які б забезпечували стійке мирне співіснування. Такими пріоритетами є:

- людина – найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини – загальнолюдські цінності;
- гуманізм і справедливість – універсальні принципи загальнолюдських відносин;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова недопущення збройних конфліктів і мирного співіснування;
- нетерпиме ставлення до порушень територіальної цілісності держав, прав і свобод людини і народів, де б не було – гарантія стабільного і міцного миру на всій Землі.

Сьогодні без домінування в свідомості кожної людини цих пріоритетів уникнути локальних збройних конфліктів практично не можливо.

Для того, щоб люди могли відіграти вирішальну роль у справі збереження миру, необхідна перебудова їх особистісної системи цінностей і сенсу існування. Це шлях кожної особистості до свого нового рівня громадської зрілості. Зрілості, яка своїм культурним, національним корінням входить в рідну землю, спрямована на гуманістичні цінності, ідеали, віру, наповнена людською гідністю і повагою до своєї Батьківщини, до людей, дає особистості і народам вільно реалізовувати свій внутрішній потенціал.

Виховання в душі миру і злагоди міцно пов'язане з готовністю особистості до участі у вирішенні глобальних проблем сучасності і,

в першу чергу, проблем попередження найрізноманітніших збройних конфліктів і воєн.

У розвитку миролюбної гуманістичної соціально активної молоді важливе місце належить школі, адже саме в дитячі роки формуються найважливіші риси особистості, її комунікативні навички та ставлення до світу і до себе, виробляється вміння жити в мирі і злагоді. Результатом виховання в душі миру має бути стійка спрямованість особистості на підтримку і захист миру в широкому розумінні цього слова (мир з собою, оточуючими людьми, в Отчому Домі, Батьківщині, на планеті. Мир як захист життя і прав людини і людства). Миротворча, гуманістична спрямованість особистості – інтегративна якість. Вона має різноманітні градації від доброти, чуйності, взаєморозуміння, толерантності до неприйняття насильства і самовідданої боротьби за мир проти всякої загрози життю на Землі чи в її окремих регіонах.

Розвиток вміння підростаючого покоління жити в мирі і злагоді носить комплексний характер і передбачає виховання певних громадянських, моральних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей особистості. До них відносяться: розуміння зв'язків і взаємозалежностей всього існуючого на Землі; повага до всіх народів і цивілізацій, відмінних від нашої; знання історії, здобутків інших народів, їх цінностей, традицій і проблем; ознайомлення з тенденціями, взаємодією і взаємозалежностями держав світового співтовариства: переконання, що мирним шляхом, без насильства можна вирішити всі спірні питання, як в нашій країні, так і за рубезжем; знання досвіду народної дипломатії; почуття задоволення від свого внеску в справу миру, від встановлення дружніх контактів з окремими особами, гуманістичними організаціями інших країн; переконання, що будь-яка проповідь несумісності світових ідеологій, релігій і націй – безумство і злочин.

Сучасна ситуація в Україні та світі вимагає від педагогів нових, нетрадиційних підходів до організації навчання школярів жити в мирі і злагоді. Якісний рівень і ефективність виховання підростаючого покоління в душі миру досягається комплексом умов навчально-матеріального, організаційно-управлінського, науково-методичного забезпечення. Процес виховання цього феномена вимагає постійної уваги на уроках, в позакласній діяльності та в сім'ї.



Дієвість особистісно орієнтованого процесу виховання підростаючого покоління в душі миру і злагоди ґрунтується на сукупності взаємоузгоджених принципів. До них відносяться:

- визнання дитини найвищою цінністю суспільства;
- повага до її прав;
- пріоритет цілісної особистості;
- перманентне усвідомлення вихованцем себе як особистості;
- принцип ціннісно-сислової спрямованості гуманістичної діяльності особистості;
- принцип трансформації інтелектуально-етичної проблеми в емоційно-почуттєву;
- принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні толерантності і миролюбивості особистості;
- принцип систематичного аналізу вихованцем подій в країні і світі, своїх і чужих вчинків.

Формулювання української національної ідеї **«Шляхом злагоди до процвітання»** складається з двох частин. У першій вказана оптимальна поведінка громадян, що є шляхом та пріоритетною умовою для досягнення бажаної мети. У другій частині означена сама мета. Вона стосується і нації, і всього українського народу.

Процвітання нації – це становлення суверенної, незалежної, правової, демократичної, соціальної, конкурентоспроможної, соборної, гуманної Української держави.

Процвітання народу – це повага до його прав і свобод, впевненість в завтрашньому дні, реальна можливість кожного реалізувати свої здібності.

### **III. Взаємовідповідність національної ідеї та національного ідеалу**

Мобілізуюча національна ідея розгортає в соціальному просторі ще один вектор – відповідність національному ідеалу.

Національний ідеал – вірець досконалості, ідеальний образ українця з певним способом мислення, сукупністю якостей, що спроможний використати їх як засіб для поліпшення свого життя і життя інших. Національний проект, відповідно, є образом суспільства, яке складається з такого типу людей і існує для них.

Завданням кожного суспільства є виховання громадян згідно з національними ідеалами. Тому виховний ідеал є відповідним національному ідеалу.

Виховний ідеал історично та соціально детермінований. У різні часи люди по-різному розуміли мету життя. Їх уявлення про взірць досконалості були різними. В українській педагогіці прагнули виховувати підрастаюче покоління на ідеалі козака – виразника інтересів народу, захисника своїх земель, що прагне до свободи; селянина-хлібороба; за радянської влади – комуніста.

На нашу думку, сьогодні відповідає і національному проекту, і українській національній ідеї **ідеал справжнього українця – громадянина-патріота, демократа, гуманіста.**

Виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

У Національній доктрині розвитку освіти України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника.

#### **IV. Особливості патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в сучасних умовах**

Нині можна констатувати, що такого сплеску патріотизму ніколи не було за всі роки незалежності України. Причому патріотизму не місцевого, регіонального, а національно-громадянського спрямування, який проявляється в любові до Батьківщини, українського народу, готовності захистити незалежність держави.

За роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції підрастаючого покоління. В центрі патріотичного виховного процесу постала особистість дитини як найвища цінність.

В основу системи патріотичного виховання покладено національну ідею як консолідуєчий чинник розвитку суспільства і нації в цілому.

Завдяки змістовим характеристикам предметів соціально-гуманітарного циклу, а надто освітній галузі «Суспільствознавство», зросла патріотична компетентність учнівської молоді.

Поглибився громадський характер патріотичного виховання, освітні заклади стали відкритими для батьків, громадських організацій. Збільшилась кількість суб'єктів виховного впливу, посилилась узгодженість їхніх дій. Успішно здійснюються загальноукраїнські заходи, акції, спрямовані на активізацію патріотичної, моральної позиції дітей та учнівської молоді.

Широко вживані форми та методи виховання спираються на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки і психології.

Значно зріс інтерес держави до виховання патріотів України, сформоване соціальне замовлення на розробку ефективних технологій патріотичного виховання підростаючого покоління.

Поряд з ознаками позитивних змін у патріотичному вихованні особистості загострилися й певні протиріччя, виникли нові суттєві проблеми. Головна з них стосовно виховного процесу полягає в тому, що нинішнє підростаюче покоління дорослішає, востає в життя нового, ціннісного невизначеного суспільства. Стара суспільна система зруйнована. Нова ж лише задекларована Конституцією. В дійсності перехід від державно-планової до ринкової економіки на фоні правового нігілізму поєднався з небаченою корупцією, яка стала головним механізмом шахрайського розподілу суспільної власності, зухвалого обкрадання українського населення та встановлення режиму олігархічної «демократії». У результаті чисельність українського народу, доведеного до зубожіння, скоротилась більше ніж на п'ять мільйонів осіб (це кожен десятий українець). Жодна політична сила в Україні не взяла поки що на себе сміливість запропонувати перспективу України хоча б на 25 років вперед. Це породжує у частини молодих громадян непевність в завтрашньому дні, психологічний дискомфорт, комплекс національної меншовартості та особистої неповноцінності, зневіру в цивілізованому житті в Україні, навіть попри її євроінтеграційну спрямованість. Тож без громадянського самовизначення молоді, її патріотизму, національної самосвідомості, культури

міжнаціональних відносин не прийде ні бажана стабілізація в суспільстві, ні його розвиток.

Не сприяє розвитку патріотизму зростаючої особистості і така об'єктивна реальність, як відсутність етно-національної ідеологічної єдності і відповідної суспільної консолідації, загострення сепаратистських настроїв певної частини населення Сходу України, анексія Криму.

Аналіз шкільної практики показує, що значна частина педагогів переконана: одвічні поняття «Батьківщина», «патріотизм» повинні домінувати у свідомості громадян та у виховному процесі школи, стати могутніми факторами розбудови й утвердження Української держави.

#### **V. Патріотизм як суспільна та індивідуальна цінність, компонент структури особистості**

Патріотизм – це любов до Батьківщини, українського народу, турбота про його та своє благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею.

Патріотизм – складне і багатогранне поняття, один з найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способу життя.

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний моральний стан життя людини. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а в повсякденному виконанні особистістю своєї роботи, яка приносить користь і людині, і суспільству. Отже, суб'єктом – носієм патріотизму є сама людина. Завдяки її творчій праці, любові, відданості розвивається почуття патріотизму.

Бути патріотом – значить духовно підняти, усвідомити в Батьківщині безумовну цінність, яка дійсно й об'єктивно їй притаманна, приєднатись до неї розумом і почуттями. В той же час – патріотизм передбачає відкриття в самому собі беззавітної відданості Батьківщині, спроможності безкорисно радіти її успіхам, вдосконаленням, служити їй, поєднати свою долю з її долею.

Патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особи. Це свідомо громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності й суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм проявляється у готовності служити Україні, стати на її захист, визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистими. Таке розуміння патріотизму є базовим для усвідомлення сутності цього феномена в умовах розбудови правової держави та становлення ринкової економіки.

На макрорівні патріотизм – це суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сьогоденні розбудові держави як єдиної нації, захисті територіальної цілісності Батьківщини, збереженні її природних багатств.

Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість. Саме вона спроможна перетворювати почуття на конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини і держави. Адже патріот – це не той, хто говорить красиві слова про Україну, прикрашає дійсність, а той, хто бачить труднощі, помилки, невирішені проблеми, розуміє соціально-політичну ситуацію в країні і світі, проте не панікує, не носиться зі своїми егоїстичними претензіями, а готовий долати перешкоди, захищати свою Вітчизну. Патріот – це той, хто в сьогоденних умовах неправового поля сприяє розбудові демократичної соціальної держави правовими методами. Він не ототожнює Україну, державу з владою, а усвідомлює, що влада має бути лише механізмом, засобом здійснення волі народу.

Любов до Батьківщини в українського патріота поєднується з вірою в неї, в її покликання, прекрасне майбутнє, що обов'язково відбудеться. Справжній патріот, керуючись подвигами героїв Небесної сотні, учасників АТО, волонтерів, вірить, що він справиться зі свої-

ми історичними випробовуваннями і вийде з них міцнішим і духовнішим. Втім, свідомий патріот бачить не лише духовну красу свого народу, а й його слабкості, помилки і недосконалості, розуміє, що в історії Вітчизни є й темні, важкі сторінки. Любити свій народ не означає улещати його чи приховувати від нього слабкі сторони, а чесно й мужньо викривати їх і боротися з ними. У цьому полягає вияв громадянської мужності. Національна гордість не повинна вироджуватись у самозадоволення.

Свідомий патріотизм нерозривний з відповідальністю. Процес національного відродження України потребує від громадян не лише віри і любові до свого народу, а й усвідомлення своєї відповідальності перед суспільством, народом, нацією. Малосвідомий громадянин або не думає про свою відповідальність, або ж боїться її. Для нього доля країни – стороння справа, а його власні дії визначаються суто особистими потребами й інтересами. Відповідальність же передбачає з одного боку усвідомлення необхідного, а з іншого – можливість вибору шляхів його реалізації. Особиста відповідальність – вільна реалізація вірно усвідомленого обов'язку.

З патріотизмом органічно поєднується етнічна самосвідомість громадянина. Етнічна самосвідомість підростаючого покоління базується на етнічній ідентифікації, яка вбирає в себе любов до свого народу, віру в його духовні сили її майбутнє, готовність до праці на користь народу; знання та уміння осмислювати його моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; передбачає систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, звичками, знаннями, відповідальністю перед своїм народом.

Народ України – це понад двісті різних народностей, які мають свою етнічну самосвідомість. Проте етнічна самосвідомість різних народів не заперечує готовності свідомо служити інтересам їх Батьківщини України. На більш високому рівні етнічна самосвідомість переростає в національну самосвідомість. Остання передбачає ідентифікацію особистості з усім народом України, незалежно від свого етнічного походження, політично об'єднаного єдиним інститутом громадянства, територією, економікою, історичною долею та перспективами майбутнього. Свідомі патріоти України – це і українці, і росіяни, і євреї, і татари, і молдовани, й інші народності, які живуть на території од-

нієї держави, що утворилась внаслідок політичної інтеграції етнічних спільнот, збагачують її своєю культурою і сприяють її розквіту.

Патріотизм в умовах українського поліетнічного суспільства вимагає від громадянина не лише опанування культурними цінностями власного етносу, а й усвідомлення взаємозв'язку етнокультур української політичної нації у минулому і майбутньому, спільної для всіх етносів долі та мети. Патріот України поважає культуру, звичаї, традиції представників інших етносів, що входять до складу політичної нації, вміє налагоджувати з ними ефективне спілкування та взаємодію, здатний запобігати конфліктам, а у випадку виникнення конфліктних ситуацій – конструктивно та відповідально розв'язувати їх.

Важливим завданням є також розвиток вмінь і навичок вомірної та гуманної поведінки зростаючих громадян-патріотів у поліетнічному середовищі, а саме: формування здатності до встановлення контактів з представниками інших етносів, вміння конструктивно реагувати на запропоновану іншими ініціативу, сприяння набуттю досвіду дотримання принципів моральності та правових норм поведінки у міжетнічній взаємодії; розвиток спроможності особистості сприймати себе у контексті відносин з іншими людьми, озброєння чуттям оптимальної дистанції у стосунках з різними людьми; становлення здатності визначати межі припустимої поведінки, не допускати соціально неприйнятних її форм; вправління у вмінні здійснювати критичний самоаналіз своїх думок, помислів, дій; виховання здатності прогнозувати та запобігати конфліктним ситуаціям, формування вмінь і навичок подолання особистісно психологічних бар'єрів у спілкуванні, попередження ситуацій, які викликають емоційну напруженість у відносинах представників різних етносів; розвиток уміння налагоджувати активну взаємодію з однолітками, організовувати спільну діяльність.

З огляду на поліетнічність українського суспільства особливої уваги потребує виховання толерантності зростаючого громадянина-патріота. Це поняття означає повагу, сприйняття і розуміння багатого розмаїття культур поліетнічного суспільства, форм самовиявлення людської особистості. Це активна позиція, яка формується на основі визнання універсальних прав людини та основних її свобод,

усвідомлення того, що люди за своєю природою відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити у мирі та зберігати свою індивідуальність, а тому погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим. Кожен може дотримуватися своїх переконань і повинен визнавати таке право за іншим. Людина заслуговує на те, щоб бути почутою, зрозумілою і прийнятою іншими як незаперечна самоцінність навіть тоді, коли її погляди, інтереси, спосіб життя відрізняються від традиційних. Вияв співчуття, милосердя як рис толерантної особистості – важлива цінність толерантного громадянина-патріота України. Однак толерантність не має суперечити національним інтересам України. Вона не сумісна з сепаратизмом, шовінізмом, расизмом, які проявляються у неповазі й ненависті до інших народів і націй, їх культури і прав.

Рідна мова – духовне багатство народу. Мовленнєва культура людини – дзеркало її духовної культури. Молода Українська держава, розвиваючи етнічну самосвідомість народу України, має реально допомогти національним меншинам у розвитку їх культури, освіти, мови. Для цього має бути надана і економічна допомога, і правове забезпечення цього процесу. Відчуваючи реальну зацікавленість і турботу про розвиток своєї рідної мови з боку держави, представники етнічних меншин охоче сприйматимуть українську мову як державну і вважатимуть обов'язком її вивчення. Адже без мови немає народу, без народу немає держави. Тому національне відродження, розбудова поліетнічної Української держави як єдиної політичної нації та виховання патріотизму нерозривно пов'язані з оволодінням кожним учнем як своєю рідною, так і державною українською мовами.

Визначальною характеристикою національного патріотизму є його гуманістична моральність, яка об'єктивно притаманна громадянському суспільству, бо виходить за рамки вказівної і забороняючої систем та піднімається на більш високий рівень ціннісно – світоглядної орієнтації. Вона включає такі риси як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, чесність, совісність, працелюбність, справедливість, гідність, повага і любов до своїх батьків, роду. Ці якості визначають культуру поведінки особистості. Цінності моралі полегшують сприймання правових норм, які в свою чергу сприяють глибшому усвідомленню моральних істин. Мораль-



на свідомість дає змогу побачити й усвідомити ту межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціально ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Важливою ознакою патріотизму є законслухняність, виконання конституційних норм, дотримання чинних законів, знання не лише своїх прав, а й обов'язків. Патріот той, хто своє право вимірює своїм обов'язком. Місія свідомого громадянина-патріота – не руйнувати правопорядок, а берегти, правильно й терпляче вдосконалювати його зміст.

Недооцінка патріотизму як найважливішої складової суспільної та індивідуальної свідомості призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства і держави. Цим визначається пріоритетність патріотичного виховання особистості у виховній системі школи.

## **VI. Основні тенденції та зміст патріотичного виховання особистості**

Патріотичне виховання дітей та учнівської молоді – це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Як і сам патріотизм, патріотичне виховання носить конкретно історичний характер. Різнобічний аналіз концепцій науковців на проблему патріотизму, актуалізація окремих факторів, які причетні до виховання патріотизму, дозволили синтезувати сучасне уявлення про цей феномен.

Найбільш глибокими факторами, які впливають на розвиток патріотичних почуттів, є природовідповідні фактори. Людина, як істота біологічна належить до світу природи. До цього ж світу належать і її родинні зв'язки, звичка до певного географічного

ландшафту і духовний зв'язок з ним, готовність захищати своїх близьких. Соціалізація та урбанізація змінюють характер природовідповідних факторів, але вони продовжують активно впливати на формування патріотизму. Родинні зв'язки розширюються за рахунок найближчого оточення, але сім'ї все ж належить пріоритетне значення. Любов до рідної землі проявляється у любові до рідного дому, рідної школи, рідної вулиці, міста. Це первинний стан патріотизму. Дитина здобуває свій патріотичний досвід спонтанно. Вона природно і непомітно зникає до навколишнього середовища, рідного слова, побуту і традицій свого народу.

Ці фактори в поєднанні з культурно-освітніми формують базу психологічну прихильність людини до своєї нації, залучають до її духовних скарбів.

Очевидно, що для становлення і утвердження незалежної України як єдиної нації потрібно формувати в масовій свідомості зростаючої особистості не природовідповідний патріотизм, а духовно-рефлексивний, який би поєднував пристрасну любов до рідного краю з осмисленою любов'ю до України, нації, Батьківщини, з тверезим почуттям міри і поваги до інших народів. Лише такий патріотизм може вирішити ряд проблем молодого держави.

Значна кількість науковців сьогодні в формуванні патріотизму стоять на позиціях теоцентричного підходу. В ньому патріотизм трактується як пріоритетне духовне служіння Батьківщині, яке поєднане з діяльним богослужінням і збігається з благочестям.

На зміну теоцентричного підходу прийшов соціоцентричний. Соціоцентрична концепція ґрунтується вже не на національній чи конфесійній спільноті, а на належності до єдиного соціуму, єдиної держави. Соціоцентричний підхід долає протиріччя теоцентричного підходу. Людина шукає підтримку не в надприродних силах, а спирається на силу природи і на підтримку єдиної спільноти (держави чи класу). Цей підхід органічно включає в себе нову складову патріотизму – конструктивний критицизм у ставленні до свого народу, держави.

Однак в цього елемента є свої недоліки. Перебільшена, неконструктивна, бездіяльна критика свого народу і своєї держави може привести до знищення національних і державних ідеалів, ціннос-

тей, традицій, до прагнення запозичити чужі й часто не кращі звичаї і цінності, які не сприяють розбудові власної країни.

Соціоцентричний підхід передбачає жорстку детермінацію формування патріотизму розвитком суспільних відносин. При цьому об'єднання народу ґрунтується на належності до єдиної держави як політичної нації. В умовах поліетнічної, різноконфесійної і соціально розрізненої країни тільки цей підхід може не роз'єднувати, а об'єднувати людей. Долаючи рамки національностей і конфесій, цей вид патріотизму, безперечно, носить прогресивний характер. Теоретичними засадами загальноукраїнського державного патріотизму є ідеї незалежності, державності, соборності.

В умовах поліетнічності важливими функціями патріотичного виховання є протистояння сепаратизму, збереження злагоди етносів, що складають український народ. Основою патріотизму особистості є усвідомлення, що ми самобутні, але Україна в нас одна і нам разом випало на долю розбудувати цивілізовану державу, де суспільною справою стане створення умов для розвитку вільної особистості, яка вміє досягати власного успіху та допомагає іншим. Україну, яка власними економічними, політичними і соціальними успіхами здобуде той міжнародний авторитет, що дозволить їй на рівних вести діалог зі всіма зарубіжними партнерами, обирати і відстоювати вигідні для себе умови Євроінтеграції, конкурувати з розвиненими країнами на світовому ринку, щоб кожен громадянин пишався тим, що він українець.

Однак державний патріотизм є продуктом соціоцентричної концепції, яка розглядає людину як засіб досягнення суспільного прогресу.

Вихід із замкненого кола в сфері національно-громадянської патріотичної свідомості варто шукати в переході від соціоцентричного підходу в формуванні патріотизму до антропоцентричного. Основою цього підходу є переконання, що суб'єктом-носієм патріотизму в соціумі є особистість. Завдяки її творчості, зусиллям, ідеям розвивається сам соціальний феномен – патріотизм. Адже патріотизм це не лише почуття, не лише принцип, але й моральна цінність. Саме в цій якості він найбільш чітко вписується в антропоцентричний світогляд.

З одного боку особистість в своєму культурному розвитку має досягти висот цієї моральної цінності. А з іншого – буденне, звичне виконання особистістю накладених на себе зобов'язань, які є складо-

вими патріотизму, об'єктивно корисні суспільству, державі й самій особистості. В цьому випадку, моральне спонтанно є раціональним.

У духовній сфері антропоцентризм означає створення надійних умов для вільного розвитку і прояву індивідуальності кожної особистості. В політичній сфері – це глобальна демократизація громадського життя і розбудова правової держави.

Антропоцентричний підхід, визначаючи первинність прав людини, разом з тим передбачає одночасно їх узгодження з інтересами суспільства і держави. Ця модель відрізняється від інших тим, що визнає існуючу в світі різноманітність інтересів і окремих людей, і цілих народів. Вона сприяє вирішенню важливих соціально-економічних проблем на регіональному рівні. Це більш практично й ефективно, оскільки кожен регіон розвивається історично, економічно, політично, культурно дуже своєрідно. Але вирішення глобальних проблем, надто гуманітарних, має вирішуватись в руслі загальнодержавних, а не місцевих інтересів.

Таким чином, виховання патріотизму підростаючого покоління України залежить від природних, соціальних, культурно-освітніх та інших факторів. Їх об'єктивне врахування і науково обґрунтоване використання у виховній діяльності в поєднанні зі свободою особистості, демократією, гуманізмом і правовою державою, відповідатимуть вимогам антропоцентризму. Тому становим хребтом національного виховання має бути виховання національно свідомого громадянина-патріота, гуманіста і демократа.

Сучасному патріотичному вихованню має бути в певній мірі властива випереджувальна роль у демократичному процесі. Воно мусить стати засобом відродження національної культури, припинення сепаратизму, стимулом пробудження таких моральних якостей як совість, людяність, почуття власної гідності; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності; гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві.

Головною тенденцією патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Процес формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою частиною розвитку підростаючої особистості, її відносин, спрямованості, емоційної і мотиваційно-потребнісної сфер.

На початку молодшого шкільного віку діти-шестирічки виділяють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах. У шестирічних дітей з'являється вже дистанція соціальних зв'язків при оцінці норм поведінки дітей і дорослих. У цих дітей розвивається певна орієнтація на соціум, вміння на відповідному рівні розуміти і оцінювати суспільні відносини. У шість років дитина починає розуміти важливість суспільно значущих справ. У цей час формується певне розуміння й оцінка соціальних явищ, орієнтація на оцінку ставлення дорослого через призму конкретної діяльності. За всіх індивідуально-варіативних особливостей процесу становлення ціннісних орієнтацій саме у шість років він відрізняється найбільшою динамічністю.

Разом з тим в період розвитку дітей між шістьма-сімома роками чітко відмічається нарощування й розвиток найважливіших компонентів ціннісних орієнтацій дітей, їх адекватно мотивоване вираження. У цілому діти шестирічки усвідомлюють соціальні очікування й орієнтуються на хорошу поведінку, хороші вчинки. Однак дитина в цей період ще не сприймає еталони поведінки як соціальну необхідність, не усвідомлює їх соціальну значущість. Вони видаються шестирічкам поки що як індивідуальні цінності, виступаючи лише окремими компонентами ціннісних орієнтацій, що розвиваються.

Суттєві зміни у ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються у кінці молодшого шкільного віку. Психологічна роль ціннісних орієнтацій дитини в цей час особливо зростає й ускладнюється, враховуючи закономірності формування її як особистості.

Останнє обумовлюється, зокрема, тим, що на відміну від шестирічного віку зміна еталонів поведінки дітей тут жорстко не визначається. Окрім того, активно розвивається потреба дитини вийти за рамки лише дитячого образу життя. У молодшого школяра десятирічного віку відбувається якісний скачок у його ціннісних орієнтаціях як у системі взаємовідносин, ставлень до інших людей, до спільної справи, так і в ціннісному орієнтуванні у різних видах діяльності, оцінці явищ довкілля.

Відбувається не просто наростання цих компонентів ціннісних орієнтацій, які попередньо склалися в процесі здійснення ше-

сти-дев'ятирічними дітьми предметно-практичної і навчальної діяльності й ускладнення форми спілкування, але, головне, принципово змінюються ціннісні орієнтації у всіх сферах відносин дитини, яка активно долучається до норм суспільства і яка на новому рівні оцінює суспільно корисні справи. Тож у дітей кінця молодшого шкільного віку ціннісні орієнтації починають складатися у більш розвинену, складну й стійку систему, яка визначає ставлення їхньої активної життєвої позиції. Таке положення обумовлено тим, що ступінь розвитку соціальної активності дітей пов'язаний з певним рівнем розвитку їхньої свідомості й самосвідомості.

Тому в молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій.

У підлітковому віці відбувається оволодіння внутрішнім світом й виникнення життєвого плану як певної системи пристосування, яка вперше усвідомлюється підлітком. У цей період створюються передумови становлення уявлень про сенс життя. Накопичення життєвого досвіду і розвиток процесів рефлексії сприяє формуванню у підлітків потреби у співвідношенні понять «минуле», «теперішнє», «майбутнє», у постановці й вирішенні задач на розмежування понять «життя» і «сенс життя», розуміння сенсу життя і усвідомлення свого життя.

Розв'язуючи «задачу на сенс життя» старші підлітки просуваються від «шкільного сенсу життя» (добре вчитися, поступити в університет) до «дорослого» (залишити слід на землі, зробити відкриття, зберегти мир на землі, творити історію країни, людства). Частина підлітків прагне зазирнути у віддалене майбутнє, осмислити період зрілості і можливі найвищі досягнення на цьому ступені.

Старші підлітки усвідомлюють вплив негативних явищ у сучасному суспільстві на становлення сенсу життя свого покоління. Особливу тривогу у них викликає поширення наркотиків, алкоголізм, екологічні проблеми, тероризм, грабунки, матеріальний і духовний занепад суспільства, задурення молоді ЗМІ.

Визначальним станом підлітків, який є психологічною дійсністю, є їхня реальна внутрішня готовність до прийняття дорослих

норм життєдіяльності, що виражається у прагненні зайняти нову соціальну позицію, яка реалізується ними і в плані свідомості, і в плані поведінки.

Головним мотиваційним фактором життєдіяльності підлітка виступає його самоактуалізація. Прагнення до більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей у підлітків виражається у певному ставленні до сфер самоактуалізації, спрямованості особистості до творчості, самостійності в активності життєвої позиції, в їхньому ставленні до майбутнього. При цьому досить чітко простежується відмінність характеру і спрямованості самоактуалізації підлітків у залежності від конкретно історичних умов функціонування суспільства і особливостей організації життєдіяльності цієї вікової групи.

Підлітки у віці 12-15 років найбільш чутливі до особливостей соціальної ситуації, яка задає їм, підліткам, той чи інший напрям становлення. Різного роду напруги у соціальній ситуації призводять до різноманітних відхилень у особистісному розвитку й поведінці підлітка. Серед них особливу тривогу викликають не тільки прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовне спустошення, але й цинізм підлітків, їхня жорстокість, агресивність. При цьому агресивність виступає у більшості випадків як ситуація заміщення при неприйнятті підлітка у світ соціально значущих відносин дорослих. Причому підліток бажає не просто уваги, але й розуміння, довіри дорослих. Він прагне грати певну соціальну роль не лише серед однолітків, але й серед старших.

У підлітковому віці виховується духовно осмислений патріотизм, який поєднує любов до свого народу, нації, Батьківщини з почуттям поваги до інших народів, своїх і чужих прав та свобод.

У ранній юності особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта, що оволодіває соціальним досвідом, робить його своїм надбанням, тобто відбувається розгорнута соціалізація. В цей же період юнаки й дівчата набувають і все більшу самостійність, відносну автономність, тобто відбувається подальша їхня індивідуалізація.

Молодші юнаки, які бурхливо переживають стан дорослішання, все більше неспокійно й невпевнено відчують себе у сучасному світі. З віком зникають кризові явища підлітка: дратівливість, нега-

тивізм, підозрілість, почуття ворожості. Особистість набуває певної вікової стійкості. Але страх за майбутнє в юнацькому віці повертає дратівливість, образу, ворожість стосовно себе і до суспільства й вони стають набутими особистісними характеристиками. До 16 років різко змінюється спрямованість, перетворюючись на егоїстичну з індивідуалістичною акцентуацією, що означає позитивне ставлення молодших юнаків до себе (вони себе цінять), але негативне ставлення до оточуючих. І хоча повністю не заперечують їх, але відчують «ворожість» самого суспільства.

У ранньому юнацькому віці на основі якісних і кількісних змін відбувається інтенсивний розвиток саморозуміння. Молодих людей хвилює пошук відповідей не лише на питання «Хто Я?», «Який Я?», але й на питання «Навіщо Я?». Вже сам зміст таких питань актуалізує у молодих людей процес саморозуміння. Юнаки (дівчата) вичленяють систему знань на основі усвідомлення не стільки власних індивідуальних особливостей, скільки своєї соціальної сутності й неповторності.

Молоді люди по-різному і на різному рівні прагнуть визначити своє місце в суспільстві. Це для них можливо в рамках самосвідомості через демонстрацію своєї ролі, свого статусу. Старшокласники думають про себе більш узагальнено і перш за все про ті особливості особистості, які допоможуть їм зайняти певне місце в житті і суспільстві.

Центральною особистісною якістю старшокласників вважається соціальна відповідальність. Тому у старшому шкільному віці пріоритетними рисами ціннісного ставлення до Батьківщини є відповідальність, дієвість та рефлексивність. Старшокласники не лише ідентифікують себе з українським народом, але й прагнуть жити в Україні, проявляють готовність служити Вітчизні на шляху її національного демократичного відродження; працювати на її благо, захищати її; поважати Конституцію України і виконувати норми Законів. Вони бережно ставляться до етно-етичної культури народів України; володіють рідною та державною мовами; визнають пріоритети прав людини, поважають свободу, демократію, справедливість, усвідомлюють себе громадянами-патріотами.

Складовою частиною патріотичного виховання є військово-патріотичне виховання, яке орієнтоване на формування у зростаючої особистості готовності до захисту Вітчизни, розвиток бажання здобува-



ти військовій професії, проходити службу у Збройних Силах України як особливому виді державної служби. Його зміст визначається національними інтересами України і покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози. Військово-патріотичне виховання має сприяти обороноздатності України, яка разом з міжнародною спільнотою братиме участь у миротворчих і гуманістичних операціях, протистоятиме міжнародному тероризму, запобігатиме військовим конфліктам, що загрожують людству, створюватиме стабільність зовнішньополітичного становища у світі. Щоб виконати цю високу місію військово-патріотичне виховання підростаючого покоління має базуватись на духовно-моральних цінностях нашого суспільства, охоплювати військово-історичну підготовку; прикладну фізичну підготовку; підготовку з основ військової служби; підготовку з основ безпеки життєдіяльності.

Робота з військово-патріотичного виховання учнівської молоді має проводитись комплексно, в єдності всіх його складників спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організації і об'єднань, Збройних Сил України, інших силових структур.

### **VII. Мета й завдання патріотичного виховання особистості**

**Метою** патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудувувати її як суверену, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві.

Мета патріотичного виховання конкретизується через систему таких виховних завдань:

- утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;

- підвищення престижу військової служби як виду державної служби, а звідси культивування ставлення до солдата як до державного службовця;
- визнання й забезпечення в реальному житті прав дитини як найвищої цінності держави і суспільства;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;
- сприяння набуттю дітьми та учнівською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;
- формування національного самоствердження, любові до рідної землі, держави, родини, народу; визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності його культурної спадщини та майбутнього;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;
- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного коду нації;
- спонукання зростаючої особистості до активної протидії сепаратизму, аморальності, шовінізму, фашизму.

### **VIII. Основні підходи до виховання громадянина-патріота**

Досягнення цілей патріотичного виховання вимагають додержання наукового підходу, тобто врахування об'єктивних закономірностей його перебігу. Науковий підхід до процесу формування громадянина-патріота передбачає, що дія загальних закономірностей становлення патріотизму опосередковується впливом конкретно історичних умов життєдіяльності певного суспільства і кожного з його суб'єктів зокрема.

Конкретно-історичний підхід допомагає збагнути й сформулювати специфічні, найбільш актуальні на цьому етапі розвитку українського суспільства завдання патріотичного виховання, а саме: усвідомлення громадянами України необхідності демократичних процесів у поєднанні з розбудовою громадянського суспільства.

Ефективність виховання патріотизму значною мірою залежить від реалізації діяльнісного підходу. Особистість громадянина-патріота формується інтенсивніше, якщо він любить Батьківщину не лише на словах, а на ділі, якщо бере реальну участь в діяльності, в якій апробуються на практиці громадянські цінності, якщо ця діяльність проходить через його почуття, відповідає його потребам та інтересам.

У патріотичному вихованні особливого значення набуває особистісно орієнтований підхід, коли в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство) можна реалізувати перспективну і демократичну модель виховання громадянина-патріота.

Необхідною умовою оптимізації патріотичного виховання є дотримання системного підходу, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого взаємозалежного відкритого процесу в його постійному розвитку і саморозвитку.

## ІХ. Принципи патріотичного виховання

Основними принципами патріотичного виховання є:

– **принцип національної спрямованості**, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури усіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

– **принцип гуманізації виховного процесу** означає, що вихователь зосереджує увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості і можливості, не форсує її розвитку, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби дити-

ни; виробляє індивідуальну програму її розвитку, стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;

– **принцип самоактивності і саморегуляції**, який сприяє розвитку у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень. Поступово виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

– **принцип культуровідповідності**, що передбачає органічну єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;

– **принцип полікультурності** передбачає інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;

– **принцип соціальної відповідності** обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів патріотичного виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання патріотичного виховання зорієнтовані на реальні соціально-економічні умови і передбачають виховання у дітей готовності до захисту Вітчизни та ефективного розв'язання життєвих проблем.

## **Х. Методи, засоби і форми патріотичного виховання**

Процес патріотичного виховання здійснюється в навчальній, позакласній і позашкільній діяльності та в сім'ї, дитячих та юнацьких об'єднаннях. У навчанні патріотичне виховання значною мірою зумовлюється змістовими характеристиками освітніх предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину і суспільство. Крім того, оволодіння системою знань формує здатність усвідомлювати місце своєї спільноти серед інших спільнот світу.

Весь освітній процес має бути насичений різними аспектами патріотичного виховання. Проте особлива роль тут належить предме-

там соціально-гуманітарного циклу, а саме: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі, громадянській освіті.

Ефективність патріотичного виховання в позакласній діяльності значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: різноманітні акції на підтримку учасників АТО, сімей загиблих захисників Батьківщини, інвалідів, соціально-проектна діяльність, інтернет-технології, рефлексивно-експліцитний метод, ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, прийняття рішень, демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету, використання засобів масової комунікації, методики колективних творчих справ, традицій, символики, ритуалів, засобів народної педагогіки. Крім названих, можна застосовувати також традиційні методи: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, тощо. Орієнтовна тематика:

- бесіди – «Моя рідна Україна», «Знати і поважати Герб своєї Вітчизни, її прапор і гімн», «Наша вітчизна – Україна», «Державна символіка Батьківщини», «Твої права і обов'язки», «Що таке воля», «Борімося – поборемо», «Волю не дають, а здобувають», «Український народ – з колін», «Створи себе і державу», «Демократія – влада народу, а не олігархів», «Сепаратизм не пройде», «В Україні наша доля, життя і майбутнє», «Ми ті, що гідні процвітання», «Ми не обніжки і не грязь Москви, а України дочки і сини», «Патріотизм – нагальна потреба України»;

- огляди періодичної преси – «Світ новин», «Сьогодні», «За текстами газет», «Цікаві хвилинки», «Пульс планети»;

- огляд телепередач – «Горизонт»;

– засоби, які виховують *любов до української мови* – «Свято рідної мови», «Мужай, прекрасна наша мова», «Шевченківське слово», «Літературні вечорниці», «Тиждень української мови»; конкурси: на кращий мовний плакат, декламаторів, на кращу розповідь української народної казки, вечір українських загадок, прислів'їв, приказок, повір'їв, легенд, народних прикмет; екскурсії до країни Мови із зупинками на станціях Лексики, Фразеології, Етимології; зустрічі з письменниками, поетами; філологічні мікроекспедиції (записати назви окремих предметів давнини, зібрати прислів'я, приказки, загадки, поширені в певній місцевості з наступним обговоренням їх у класі, або на засіданнях гуртка); мовні екскурсії, завданням яких є виявлення неграмотних, неоковирних висловів у оголошеннях, рекламах, вівісках тощо; стенди «Як ми говоримо»;

– форми роботи, пов'язані з вивченням історії рідного краю і народу – історичне краєзнавство: відвідування місць історичних подій, вивчення літератури, збирання документів та матеріальних пам'яток, замальовування чи фотографування історично цінних об'єктів, виготовлення схем, макетів, щомісячного історичного календаря, влаштування виставок, заочна подорож «Україно ти моя прекрасна», складання історії свого роду, участь в роботі гуртків, етнографічного та фольклорного ансамблів, оформлення кімнат народознавства, святкування Дня Конституції, Дня Незалежності України;

– форми і методи військово-патріотичного виховання: патріотичні клуби, участь у роботі організацій Пласту, юний рятівник, «Котигорошко»; фестивалі патріотичної пісні; святкування Дня Перемоги, Дня Збройних Сил України, Дня призовника, Дня захисника Вітчизни, Дня пам'яті Героїв Крут; змагання з військово-прикладних видів спорту, участь у літніх військово-спортивних таборах, у військово-спортивних іграх «Патріот», «Смуга десантника», фізкультурно-оздоровчому патріотичному комплексі «Козацький гарт», національному виді спорту України «Хортинг»; в акціях «Пишаємося подвигами Небесної сотні», «Допоможемо учасникам АТО»;

– архівно-пошукова робота, екскурсії до музеїв, зустрічі з ветеранами війни, родичами загиблих захисників Батьківщини, випуск плакатів, буклетів, газет за матеріалами пошукової діяльності;

– участь у «Вахті пам'яті Небесної сотні», участь в акціях «Громадянин», «Збережемо пам'ять про подвиг», «Учасник АТО мого двору», «Школа – шпиталь», «Солдатські вдови»;

– вивчення факультативних курсів за вибором: «Історія української культури», «Видатні військові України», «Історія дипломатії», «Ми – громадяни», «Практичне право», «Людина і світ», «Людина і суспільство»;

– участь у Всеукраїнському конкурсі учнівських та студентських проєктів «Служіння заради миру», «Моральний вчинок»; проведення семінарів, конференцій, «круглих столів»: «Партизанський рух в Україні у спогадах учасників, мовою документів», «Утверджувати ідеали культури миру – служити миру», «Діячі руху Опору в Україні»;

– уроки пам'яті, уроки мужності: «Їх славні імена в літописі Великої Вітчизняної», «Зростаємо громадянами-патріотами землі, що Україною зветься», «Наша вулиця носить ім'я героя війни», «Діти, молодь у підпіллі в роки минулої війни», «Бойові нагороди воїнів, полководців, які визволяли Україну від нацистів», «Імена фронтовиків на обеліску братської могили у моєму населеному пункті»;

– виховання бережного ставлення до природи – створення музейного природничого комплексу із розділами «Наукові знання про природу», «Очевидне – неймовірне», сторінки «Червоної книги», «Дивосвіт»; вироби учнів з природних матеріалів, конкурс на кращий плакат «Бережи довкілля», операція «Мурашник», «Блакитні водойми», «Шпачки прилетіли», «Лелеки», «Посаджу я жолудьок», «Наші джерела»; екологічні екскурсії, олімпіади, свята, конкурси, штаби охорони природи, пошукова діяльність;

– форми і методи виховання правосвідомості – вивчення Конституції України, клуби юних юристів, дипломатів, загони ЮДМ, шкільні штаби порядку, зустріч з депутатами, працівниками правоохоронних органів, дискусії: «Чи варто завжди дотримуватись букви закону?», «Що значить бути патріотом?», «Свобода чи вседозволеність?», теоретичні конференції: «Україна – суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава», «Суть громадянського суспільства», захист рефератів: «Найважливіші функції Української держави», «Проблеми та спрямованість нашої економіки», «Свобода та особиста недоторканість громадян»;

– виховання засобами праці – соціально-проектна діяльність, підприємництво, кооперативи, бізнес-клуби, табори праці і відпочинку, фермерські господарства, аукціони, ярмарки, індивідуальна трудова діяльність, розширення зеленої зони біля школи, впорядкування та догляд за подвір'ям, проведення операцій «Турбота», «Милосердя», «Вишиванка для дитини з сиротинця», «Біля мого будинку» та ін.

Останнім часом у патріотичному вихованні досить результативними виявили себе інформаційно-комунікаційні технології. Залежно від домінуючого методу науковці виокремлюють дослідницькі, пошукові, творчі, ігрові, інформаційні та практично-орієнтовані телекомунікаційні проекти. Завдяки інтернет-проектам їх учасники з різних регіонів, міст, області, країн, світу не лише співпрацюють над цікавими і важливими проблемами, але й спілкуються з однодумцями та опонентами, пропагують свій досвід.

Застосування наведених форм і методів патріотичного виховання покликане формувати в особистості когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, що передбачають вироблення вмій міркувати, аналізувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати вмій та навичок адаптації до нових суспільних відносин, адекватної орієнтації, захищати власні інтереси, поважати інтереси і права інших тощо.

Результативність патріотичного виховання великою мірою залежить від того, наскільки ті чи інші форми й методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління дітей, підлітків, юнацтва, молоді. Чим доросліші вихованці, тим більші їхні можливості до критично-творчого мислення, рефлексії, самоактивності, творчості, самостійності, до усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, патріотизму, громадянського самовизначення.

### **XI. Інститути, що забезпечують патріотичне виховання**

Виховання громадянина – патріота України покладається на дошкільні навчальні заклади, школи, професійно-технічні училища, вищі навчальні заклади – інститути та університети, позашкільні



заклади освіти, клуби, центри, бібліотеки; установи культури, громадські (неурядові) організації. Завдання патріотичного виховання мають також виконувати засоби масової інформації шляхом публікування відповідних матеріалів, підготовки та випуску навчальних теле- та радіопередач. Важлива роль у становленні патріотизму зростаючої особистості належить сімейному вихованню.

Останнім часом зростає вплив церкви та її інститутів на формування світоглядних орієнтацій особистості, що зумовлює потребу співпраці різних інститутів патріотичного виховання.

Сприяття досягненню цілей патріотичного виховання значною мірою покликані різноманітні благодійні й філантропічні організації та фонди (підтримка виховних заходів, конкурсів, семінарів, тренінгів, надання грантів для розробки науково-методичних матеріалів, посібників, підручників, фінансової підтримки публікацій тощо). Інститути, що забезпечують патріотичне виховання, не можуть залишатися індиферентними виконавцями в умовах нестабільності суспільного життя, швидких змін у суспільстві. Вони є окремим, автономним суб'єктом процесу патріотичного виховання. У контексті формування патріотизму виховні інститути мають брати до уваги всі складові моменти, а саме: розташування школи (регіон, міська чи сільська школа); тип школи (масова чи елітарна); контингент дітей (моноетнічна чи поліетнічна); ступінь автономності школи щодо влади й освітянських структур; психофізіологічні особливості кожного вікового періоду розвитку дитини; психосоціальні особливості дітей, які відвідують школу (соціальний статус, належність до певної конфесії); сприймання національних та загальнолюдських цінностей і орієнтирів.

## **XII. Науково-методичне забезпечення програми**

Науково-методичне забезпечення Програми здійснюється Національною академією педагогічних наук України та її підрозділом – Інститутом проблем виховання, відповідним Департаментом Міністерства освіти і науки України, Управлінням стратегічних розробок Апарату Ради національної безпеки і оборони України, Міністерством молоді та спорту України. Ці соціальні інститути спільно окреслюють напрями фундаментальних досліджень, спря-

мованих на реалізацію Програми, визначають шляхи вирішення завдань патріотичного виховання, основними з яких є:

- здійснення послідовного системного моніторингу реальної практики виховання патріотизму дітей та учнівської молоді з урахуванням сучасних соціально-політичних реалій;

- включення проблематики патріотичного виховання до дослідницьких програм та планів навчальних і наукових закладів з метою створення інноваційного комплексу технологій оптимізації виховного процесу на різних освітніх рівнях;

- проведення науково-теоретичних конференцій, семінарів, нарад, засідань методичних об'єднань, створення творчих колективів з актуальних проблем патріотичного виховання особистості в різних регіонах України: «Патріотизм – нагальна потреба України й українців»; «Особливості патріотичного виховання підростаючого покоління в умовах сучасних соціально-політичних викликів»; «Український патріотизм і євроінтеграція»; «Особистісно орієнтовані технології виховання патріотизму молоді»; «Взаємодія школи і громадських організацій у вихованні патріотизму підростаючого покоління»; «Проблеми патріотичного виховання молоді в умовах розгортання світової інтеграції та взаємозближення націй»; «Виховання патріотизму особистості засобами гуманістичної та християнської моралі»; «Самодостатність як основа українського патріотизму»;

- розробка та видання методичних посібників, рекомендацій, матеріалів для практичних працівників з патріотичного виховання дітей та учнівської молоді;

- створення оперативної системи підвищення професійної кваліфікації педагогів та вихователів з патріотичного виховання особистості на базі обласних інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників;

- створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних майданчиків для опрацювання інновацій патріотичного виховання;

- взаємодія НАПН України і її підрозділів із засобами масової інформації з метою висвітлення проблем та кращого досвіду патріотичного виховання дітей та молоді;

- організація та забезпечення психолого-педагогічного всеобучу батьків з метою підвищення рівня патріотичної вихованості дітей в родині;
- вивчення та узагальнення світового педагогічного досвіду патріотичного виховання особистості, адаптація і поширення його в навчальних закладах України.

## 4.2. Особистість у інноваційному полі виховних прийомів

Велична мета сучасного виховання – зробити справедливість і любов стрижнем нашого життя, вимагає надзвичайних зусиль науковців і педагогів-практиків. Якраз від цілісно розвиненої особистості залежатиме, чи здолає вона нинішню глобальну кризу, тим більше, що у своїй основі вона є психодуховною.

У цих умовах наші пошуки спрямовані на розкриття більш тонких, глибоких механізмів впливу на зростаючу особистість. Важливим є те, що останні відкриття свідчать, що поведінка людини формується цілим ареалом підспудних невидимих сил, біологічних за своєю природою. Причому ще певний час тому ми про це навіть не підозрювали.

З огляду на сказане, запропонуємо педагогові ряд виховних прийомів, які сприятимуть більш успішному досягненню ним особистісно розвивальних цілей.

1. Увійшло в правило вважати, що майстерність вихователя залежить від його вміння науково правильно реагувати на асоціальні прояви вихованців, зокрема безпосередньо на суб'єкта моральної хиби. Подібну ситуацію він вважає знятою, коли його виховна дія знайшла закінчення тут і тепер як певна міра осудження автора провини. При цьому останній сприймає вихователя у ролі того, хто його покарав. Так часто буває, незважаючи на те, що вихованець й розуміє справедливість дії вихователя.

Все ж винуватець свідомо чи несвідомо душевно віддаляється від вихователя, і таке почуттєве дистанціювання може негативно відбитися на внутрішньому спокої вихованця.

Виховне мистецтво вихователя й повинно сприяти йому вчасно визначити означений стан вихованця і правильно відреагувати на нього.

З огляду на сказане вихователь має запевнити вихованця у тому, що він навіть не згадає про його хибу. Цим самим він закликає вивуватця до злагодженої міжособистісної співпраці і побудови на цій основі нових рівноправних взаємин. Можна очікувати, що за такою виховного акту у вихованця відновиться внутрішня гармонія.

Тут слід детальніше роз'яснити згадану співпрацю. У ній мусить панувати заслужена повага до нього з боку його вихованців, свого роду обережність, яку вони повинні постійно втілювати у ділових взаєминах. Тож вихователь ніяким чином не благодушна особа, провідною якістю якої можуть неправильно користуватися вихованці, демонструючи невдячність за його надмірну поступливість. Навпаки, перед духовно-моральним образом вихователя вихованці мають переконуватися, що це є справжня сутність людини. Якраз ця духовна віддаль між вихователем і вихованцями зобов'язує їх до віри в свої особистісні перетворення, за яких перепони, що виникатимуть на їхньому життєвому шляху, будуть подолані.

2. Найдоцільніший спосіб взаємин вихователя з вихованцями – коли він не повинен нерозсудливо їм упокорюватися. Це є ознакою того, що вихователь втрачає свою суб'єктність; він безмовно погоджується з їхніми забаганками, хоча вони або не на часі, або взагалі морально хибні. У той же час вихователь не повинен і неосмислено підноситися, роблячи міжособистісну дистанцію недосяжною. У цьому випадку страждають їхні партнерські відносини як основа успішності виховного процесу.

3. Між вихованцями можуть виникати певні конфлікти, однак незначні, за яких вихователь не повинен дотримуватися справедливості і відповідного осудження, керуючись лише формальним результатом. Доцільним буде виправдати неправого вихованця, оскільки він за своїм психічним складом слабодушний, нерішучий. Звинуватити ж слід сильнодушного, сміливого, щоб реальною правдою не стимулювати ворожнечі. Адже сміливий може використати свою перевагу й з метою помсти. Подібне рішення вихователь висловлює лише у присутності обох конфліктуючих вихованців. При цьому кожному нарізно слід сказати дійсну правду, і особливо психонедужому. Якраз у цьому полягатиме виховна мудрість педагога.

4. У групі однолітків може виникнути деструктивна у особистісному плані тенденція, коли той чи інший вихованець через острах перед іншими відмовляється поводитись згідно зі своїми індивідуальними особливостями. Власне він відмовляється бути собою у всій своїй своєрідності, або ж він лише частково її проявляє, «зливаючись» зі всією групою вихованців. Таким чином, відкривається можливість, коли він дозволяє нібито без власної на це згоди позбавляти себе свого «Я» іншим.

Звичайно, що такий процес не відбувається лише у внутрішньому плані, а набуває зовнішньо діяльній форми. Тепер вихованець свідомо віддаючи себе різноманітним житейським піклуванням, забуває про самого себе, про своє морально-духовне призначення, не наважується у себе вірити і вважає надто зухвало бути собою, а тому пристає на те, що простіше і надійніше бути подібним до інших і відповідно діяти.

З таким вихованцем необхідна глибока і тривала індивідуальна робота, що спрямована на усвідомлення самоцінності як головної риси свого Я. При цьому обов'язковим має бути пов'язування конкретного суспільно важливого діяння (буде це предметно перетворювальна дія чи вчинок) з відповідальністю, безумовним піклуванням як цінностями, що визначають його «Я-духовне». Якраз такими властивостями означений вихованець відрізняється від своїх однолітків; і в цьому він мусить бути переконаним.

5. Вихованця, що має, наприклад, негативну пристрасть (володіє якістю) до заздрості, слід поставити у позицію переконувати свого однолітка у подібній пристрасті (якості). У результаті такої дії він сам значно її знижує. Тут у такого вихованця розгортається складний внутрішній процес, спрямований на зміну іншого, і в той же час означений процес заломлюється через власну недосконалість у цьому плані. Таке зіткнення двох антагоністичних процесів (спрямованих на іншого і на самого себе) й призводить до самозміни суб'єкта впливу. Таким чином, це подвійна виховна дія.

6. Можливі ситуації, коли вихованця, який ще далеко не утвердився у тій чи іншій духовно-моральній цінності, однолітки починають надмірно хвалити, що межує з його спокусою. У такому випадку у цього вихованця слід викликати процес згадування його

недостойних діянь; і тоді у нього розгорнеться відповідний рефлексивний аналіз, за якого він переконується у неадекватності такої похвали однолітків. Це й спонукатиме його до особистісного самовдосконалення.

7. Недоцільно порівнювати двох учнів за їхніми розумовими надбаннями, оскільки у них можуть виявитися різні до цього здібності. Однак порівняння їх за певними морально-духовними успіхами цілком правомірне. Вихованець, який вважає, що він досягнув достатнього розвитку у тій чи іншій доброчинності, при порівнянні зі своїм однолітком може змінити свою оцінку і намагатиметься у подальшому особистісно самовдосконалюватися. Адже думка, що мій товариш у цьому плані перевершує мене, є досить сильним мотивом у такому починанні.

8. Вихователю у своїй роботі слід враховувати своєчасність і несвоєчасність осудів стосовно асоціальних дій вихованця, особливо коли вони більш-менш значущі. Своєчасність узгоджується з таким душевним станом вихованця, коли він благодушно переносить осуд, а отже, й адекватно реагує на нього. Несвоєчасність пов'язується зі станом вихованця, за якого первинною реакцією на осуд виступає сильне засмучення, образа, що не дає сподіваного вихователем результату. Такий стан вихованця може бути викликаний рядом чинників: фізичного недомагання, негативного настрою, тяжких душевних переживань.

9. Часто виникають ситуації, коли вихованець здійснив незначну провину. Як у цьому випадку має чинити вихователь? Не звернути на неї уваги буде педагогічно неправильним рішенням. Він має діяти згідно з психологічною закономірністю, за якою «слід привчатися перемагати мале, якщо хочеш перемогти велике». Тож коли такому вихованцю радять не переживати за дрібний недолік, а краще думати, як не скоїти великого недостойного діяння, то така настанова не мобілізує його внутрішні сили на важку працю духовного зростання. Річ у тім, що вихованець запам'ятає і зверне увагу на першу частину порядку (адже вона реально дієва) і тим самим гасить власні добрі наміри.

10. Дієвим виховним прийомом виступає ситуація, коли вихованець не бажає взяти участь у груповій справі. Члени групи, зважаю-

чи на його відмову, за порадою вихователя висловлюють колективне судження, згідно з яким група не хоче, щоб такий вихованець був учасником спільної справи. У результаті цієї психологічної дії члени групи суттєво «ранили» почуття самоцінності вихованця; і у нього, таким чином, може виникнути процес осудження себе, який призведе до зміни власної позиції, тобто відмови від участі у груповій справі.

11. У виховному плані педагогу слід мати ґрунтовні знання про ефективність спільної життєдіяльності (пізнання, спілкування, праці, дозвілля) зростаючої особистості. При цьому означену ефективність доцільно розглянути з точки зору психології самої особистості. За цим загальним твердженням слід вважати певний рівень розуміння внутрішнього світу особистістю свого і однолітка.

З огляду на це жодна людина не володіє своїми глибинними утвореннями, оскільки вона не відчуває у цьому необхідності чи вміє стримувати цю потребу. Відповідно й іншим людям недоступно глибинно осягнути конкретну індивідуальність. У кожній особистості є секрети свого «Я» як потаємні бажання, прагнення, помисли, егоїстичні потяги, які вона утримує за «закритими дверима». Їй доводиться їх ховати від допитливих на певній віддалі.

Така віддаль необхідна, щоб стала можливою продуктивна міжособистісна соціальна взаємодія, причому досить тривала у часі. Тому кожен учасник спільної життєдіяльності під керівництвом педагога повинен, виходячи з загальноприйнятих уявлень про розвинену особистість, побудувати власний «Я-образ», представивши у ньому якомога детальніше власні розумові й духовно-моральні надбання. Свої ж вади учасники спільної життєдіяльності презентують у контексті їхнього особистісного зростання. Стосовно особистісних вад, то доцільно враховувати закономірність, згідно з якою навіть особа, якій довіряє учасник спільної життєдіяльності, нагадає йому про це, то він цього не сприйме. Тільки наодинці з собою він погодиться з зауваженням. Лише за такого особистісного рівня можливо вести мову про спільну життєдіяльність як соціальну ситуацію формування і розвитку зростаючої особистості.

12. Педагог мусить бути обізнаним і практично враховувати тенденцію, згідно з якою вихованці скривають власну низьку само-

оцінку за рахунок зневажання однолітків. Це виступає їхньою специфічною захисною реакцією. Такі вихованці створюють групу аутсайдерів через низькі навчальні здібності й успішність; вони досить часто відчують себе відкинутими. Така ситуація у свою чергу призводить до того, що різко порушуються контакти між вихованцями з низькою і достатньою чи високою самооцінками, в результаті чого перші з них відчують вкрай негативні переживання. Як наслідок, такі вихованці зазнають страху неприйняття з боку тих, кого вони вважають зразком для наслідування.

Основним джерелом зневажання, на якому ми наголосили, стає вплив батьків, які часто-густо вчать дитину звертати увагу на недоліки інших. Якщо використанню зневажання інших для підтримки власної самооцінки не запобігти адекватними корекційними впливами, то згодом тенденція до такого способу поведінки неминуче спричинить деструктивні особистісні наслідки. Зокрема призведе до неадекватного оцінювання особистої гідності людини.

Будучи змушеною підтримувати рівень власної самооцінки, підкреслюючи, неспроможності оточуючих, людина таким чином втратить інформацію, що підтверджує її власну цінність. Але в той же час така особистість може переживати свої слабкості – почуття сорому і самозневаги.

13. Різнобічне перебування однолітків у групі виступає ключовим мірилом долучення їх до шкільного світу. Тут реалізується основна їхня потреба – бути у близьких міжособистісних взаєминах. Означена потреба стає нездоланною – починаючи з кінця молодшого шкільного віку. Це явище є свідченням чутливості до іншої людини, що з'являється у шкільній молоді. Таке емоційне тяжіння виступає основою діадної взаємодії вихованців як найпростішої одиниці їхнього групового буття. Останнє розгортатиметься як прогресивний процес, якщо постійно утверджуватиметься особистісна сумісність вихованців, об'єднаних потребою у близькості, та глибина і міцність їхніх позитивних взаємовідносин.

Однак реальна групова взаємодія вихованців породжує феномени, які вихователь мусить ясно усвідомлювати з метою педагогічно доцільного реагування на них. Згадана потреба у міжособистісній близькості інтенсивно спонукає до того, що нерідко дружба зав'я-



зується навіть між недоброзичливими однолітками. Відтак їхнє спілкування не характеризується глибиною відвертості, носить виражено формальний бік, реалізується лише заради уникнення самотності. Тож у цьому випадку вихователь повинен включати таких однолітків у суспільно значущу діяльність, яка б вимагала вправління у доброзичливих відносинах.

Часто можна зустріти досить егоцентричних вихованців, які, вийшовши з дошкільного віку, тим не менше продовжують жити в очікуванні безмежної уваги і піклування про себе з боку оточуючих.

Деякі з них втрачають душевний спокій, як тільки щось відбувається наперекір їхньому бажанню, інші реагують роздратуванням. Звично група вважає таких вихованців нікчемними товаришами і вони стають об'єктом глузувань. Вихованець, для якого провідною залишилась потреба у безмежному піклуванні, прагнутиме створювати приятельські відносини з собі подібним.

Корекційна робота з такими вихованцями має бути спрямована на включення їх у спільні справи з однолітками, що набули вікової самодостатності. У таких ситуаціях вихованці-невдахи будуть значно менше орієнтуватись на безмежну увагу і піклування оточуючих, наближуючись до ідеалу «хорошого товариша», на якого можна покластися і який не вимагає якогось особливого поводження.

Деяким вихованцям видається, що оточуючі обов'язково повинні ставитися до них з симпатією, іншими словами – вони претендують на загальну любов. Однак, як правило, їх очікує розчарування у багатьох взаєминах. Тоді такий вихованець реагує, придумуючи принизливі раціоналізації і виказуючи іншим зневагу. Тож таким вихованцям слід сприяти налагодженню дружніх відносин з поміркованими однолітками, набуваючи у них почуття захищеності, яке дає їм можливість обговорювати не тільки достоїнства тих, хто, як їм видається, їх не любить, але і свої власні риси, які, вочевидь, не досить подобаються оточуючим.

14. Яким би не був змістово широким методичний репертуар педагога він не може дати відповіді на реальні колізії життя вихованців. Єдино можливим професійним засобом у цьому зв'язку може бути його методичний досвід, але лише як адекватна основа твор-

чого виховного підходу діяти у нестандартних ситуаціях. Тож до їхнього розмаїття і має бути готовим високофаховий педагог.

Розглянемо приклад подібної ситуації. Попередньо наголосимо, що нестандартність виховної ситуації полягає у тому, що у діадну (вихователь – вихованець) взаємодію втручається інша особа, яка суттєво спотворює її результати, і в цьому вбачається рівень загального особистісно перетворювального ефекту.

Конкретніше: вихованець здійснив морально достойний вчинок, який зазнав групового споглядання та позитивної оцінки. Звичайно, що подібне групове ставлення стало можливим завдяки й позиції вихователя як авторитетного дорослого, який заслужено заохотив вихованця. Один з його однолітків, якого по-справжньому вразив вчинок вихованця, поділився цією подією зі своєю матір'ю, очікуючи, що й вона віддасть належне товаришеві її сина. Однак материнська оцінка була вкрай негативною: вона пригадала проступки як самого вихованця, так і членів його сім'ї. Її реакція мала за мету підкреслити безпідставність враження, яке справив на сина вихованець. До того ж вона продемонструвала, що заохочення вихователя було незаслуженим.

Які ж виховні негативи спричинила відсутність єдиної оцінної однастайності між вихователем і матір'ю на її сина?

По-перше, у нього блокується здатність розуміти добро, а це відіб'ється на його особистісному світогляді, за якого міжлюдські взаємини виявляються далеко неблагочинними. По-друге, у духовно-моральному становленні сина буде відсутнім досить потужний механізм наслідування, коли знецінюється добродійний приклад як поведінковий еталон. По-третє, такими неадекватними і невинуватими діями батьки наносять непоправну шкоду своїм дітям: нав'язуючи зневажливе ставлення до кожного, хто хоча б чимось відрізняється від інших, вони втручаються в природний хід розвитку здатності цінувати особистість людини та її гідність.

Вичленені нами негативні умови, що гальмують оптимальний перебіг особистісного розвитку вихованця, змушують педагога розгортати й творчо реалізовувати виховну програму як на спрямоване оволодіння вихованцями добродійної світоглядної позиції щодо інших, так і здійснювати духовну профілактику стосовно

батьків. Адже лише у гуманістично спрямованій взаємодії педагогів і батьків можливо досягти духовно-морального удосконалення зростаючої особистості.

15. Реальне життя часто-густо рясніє випадками вкрай асоціальної поведінки молодих людей, яких на перший погляд можна віднести до категорії благополучних. Тут і прояви необгрунтованої фізичної жорстокості, і особистісної зухвалості, і приниження гідності інших, і незаслужене самозвеличення, і владні потяги, і сексуальна розпуста. Вочевидь, традиційне пояснення такого поведінкового стану прогалинами у сімейному й широкому соціальному вихованні зростаючої особистості видається недостатнім. Річ у тім, що сучасна наука і практика стосовно духовно-морального виховання і розвитку особистості зосереджується переважно на процесах її свідомості й самосвідомості. Тому всі виховні системи передбачають саме ці межі. Однак внутрішнє життя людини, окрім сфери свідомості має й сферу підсвідомості з її розгалуженим спадковим фондом несвідомих утворень-спонук. Будучи за своєю сутністю аморальними, вони підлягали батьківським, а далі соціально спрямованим заборонам. Винуватець же відповідав їм переживанням емоцій тривоги і страху. У результаті таких дій вищезгадані поведінкові прояви «заземлилися» у сферу безсвідомого.

Слід наголосити, що безсвідомі потяги характеризуються великою емоційною силою, і в цьому їх надзвичайна небезпека. Вона кваліфікується як феномен «проривання у свідомість суспільно нехвальних спонук».

Це досить складний процес, властивий людській особистості. У той же час акти такого проривання набувають загрозливого характеру для її суспільно значущої поведінки і міжособистісних взаємин. Небезпека функціонування особистості у таких станах сповна драматична за своїми деструктивними наслідками як для неї самої, так і для оточуючих.

За стану проривання у особистості відбувається миттєва і повна моральна дезорганізація: втрачають дієвість набуті до сьогодні певного рівня особистісні якості; її поведінка розгортається по вкрай асоціальному типу.

Якими ж мають бути у таких ситуаціях виховні дії педагога? Їх доцільно організовувати за наступними напрямками.

1) Слід кардинально змінити тактику формування шару підсвідомості, змінивши методи заборон, за яких суб'єкт свої асоціальні потяги на певний час лише стримує. Їх місце мають зайняти методи активного змінювання означених потягів. Такими доцільно використовувати методи захоплювального умовляння та переконувально-перетворювальної дії. За останніх вихованець з пасивної позиції зміщується у власне суб'єктну, що є головним у зрушенні сфери його підсвідомості;

2) Стосовно шару свідомості виховні зусилля слід спрямувати на його зміцнення. Воно ж безпосередньо залежить від рівня вихованості у зростаючої особистості вищих духовно-моральних цінностей. Адекватними цій меті виступатимуть методи, що апелюють до особистісної свідомості і самосвідомості у їхній єдності. Провідним у цьому плані має стати метод поетапного сходження зростаючої особистості до духовних цінностей як нова виховна парадигма, що утримує цілісні надбання сучасної науки про людину;

3) Організація спрямованого формування у зростаючої особистості образу життя за суттю суспільно значущих актуальних і перспективних цілей має стати дієвим запобіжником підсвідомих спонук. За такого образу життя мотиваційна система особистості як загальна детермінанта різновидів її предметно-перетворювальної діяльності стійко актуалізує тут і тепер площину самосвідомості, нейтралізуючи можливості для проривання підсвідомих утворень. Практично свідомість і самосвідомість вихованця повинна бути зайнята його суспільно значущими цілями і переживаннями;

4) Врешті вихованець має набути досвіду попереджувальної особистісної рефлексії, мета якої – контролювати реально діючий простір «Я-духовного» від негативних привнесень.

Ми маємо володіти складними вміннями створювати духовний світ зростаючої особистості. Це означає опанування такою виховною технікою, за якої стане можливим поширення цінностей справедливості й любові на весь образ життя вихованця. Така життєва ситуація стане можливою, коли згадані цінності до однієї людини стануть для нього вираженням всезагального благостремління.

### **4.3. Генезо-моделювальний метод у вихованні духовних цінностей особистості**

Зважаючи на гуманістично-розвивальні ідеї сучасного виховання досить продуктивним видається так званий генезо-моделювальний метод. Своєму створенню він зобов'язаний вченим-творцям культурно-історичної теорії Л. С. Виготського (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, С. Д. Максименко), які успішно реалізували його в навчальному процесі, що забезпечував повноцінний розумовий розвиток учнів. Наша ж мета полягає у можливості трансформації означеного методу у процес виховання зростаючої особистості.

Своєрідністю генезо-моделювального методу є те, що він передбачає не лише модель (ідеальне уявлення) певного внутрішнього утворення, а й такий же оптимальний спосіб його досягнення. Уточнимо, що такий спосіб може сповна розкрити процес покрокового, психологічно вивіреного виникнення (генезу) того чи іншого психологічного (розумового чи особистісного) новоутворення (наукового поняття, здібності, духовно-моральної якості як цінності). Саме таку подвійну модель, як на рівні мети, так і способу її досягнення, утримує генезо-моделювальний метод, і в цьому його справжня розвивальна інноваційність.

Універсальність же цього методу полягає у тому, що він дозволяє керувати виховувати будь-яку морально-духовну цінність, незважаючи на їхню змістову специфіку.

Генезо-моделювальний метод містить засоби, за допомогою яких суб'єкт організовує свою поведінку на етапі як сприймання, так і довільного прийняття соціальної вимоги (цінності). Ці засоби функціонують у процесах формування емоційних образів і вольових переживань. Генезо-моделювальний метод повною мірою реалізує ідею соціальної зумовленості психіки людини, оскільки в ньому лише соціальні детермінанти виступають як психологічні знаряддя розгортання внутрішнього процесу.

Той чи інший метод виховання є певним способом організації педагогічних впливів і діяльності суб'єкта, спрямованої на їх прийняття. Від цієї організаційної функції залежить розвивальна ефективність використовуваного методу. Тому при побудо-

ві генезо-моделювального методу в галузі виховання особистості слід виокремити його основоположні щодо організаційної функції принципи.

Теоретичний аналіз сутності генезо-моделювального методу дає змогу сформулювати **принцип активності компонентів ситуації**. Він констатує відношення між суб'єктом і навколишнім соціальним середовищем. Суб'єкт і соціальне середовище розглядаються тут як первинна єдність, ситуація, яка є рушійною силою поведінки. При цьому потрібно виходити з того, що соціальні чинники є не лише сприятливим, а й пасивним щодо суб'єкта ґрунтом. Ідеться про активну дію на нього цих чинників. Крім того, вони включаються в структуру психічних операцій, починають виконувати функції активних «агентів», які зовні керують внутрішніми процесами.

Якщо взяти до уваги сформований у психології виховання підхід до відношення «соціальна дія – суб'єкт», то виявиться, що в ньому нерівномірно представлені його структурні компоненти. Основний акцент зроблено на зовнішній і внутрішній бік діяльності суб'єкта. Соціальна дія – дія середовища – залишається методично збідненою, недостатньо операціоналізованою, що знижує її перетворювальну ефективність.

Про активність соціальних чинників (вимог, подій тощо) можна говорити остільки, оскільки вони справляють вплив на суб'єкта, викликають у нього психічну діяльність. Стосовно завдання довільного прийняття суб'єктом етичної норми важлива активність не сама по собі, а ступінь її вияву. Вона має бути такою, щоб відображення суб'єктом соціальної вимоги не завершувалось у формі образу сприймання (перцепту), а породжувало у нього процес емоційного переживання сприйнятого. Сформований емоційний образ етико-моральної вимоги і далі виявляє активність у плані спонуки суб'єкта до внутрішньої роботи, спрямованої на довільне прийняття рішення діяти запропонованим способом (за змістом певної цінності).

**Принцип системності особистісних якостей** розкриває у внутрішніх зв'язках і закономірностях складний етап їх перетворення в процесі культурного розвитку людини. Витоками особистісних якостей є елементарні емоційні переживання, що трансформуються в усвідомленні почуття-спонуки до поведінки й діяльності. Ці дві

основні форми, що їх набувають емоції, становлять сутність розвитку особистісних якостей. Таким чином, усвідомленість перетворює просту за внутрішньою будовою емоційну реакцію на складне, системне утворення – когнітивно-емоційну цілісність, психічний еквівалент особистісної якості. Примітивне, неусвідомлене емоційне переживання спричинює ситуативну поведінку, внаслідок чого дитина стає пасивним суб'єктом, середовище керує нею. Завдяки вияву особистісних якостей відбувається перехід від ситуативної поведінки до свідомої, соціально нормованої.

**Принцип діяльнійсї природи особистісних якостей** пояснює своєрідність самого моменту їх виникнення, а розвиток їх є довільним процесом, оскільки в індивіда завжди наявне стійке прагнення до функціонування за законами природних способів поведінки, які чинять певний опір свідомому прийняттю вироблених суспільством способів життєдіяльності. Довільність характеризується тим, що суб'єкт набуває здатності будувати свою поведінку свідомо (на основі особистісних рис, що перебувають у процесі формування), звільняючись від влади як свого природного стану, так і конкретної ситуації.

На підставі психологічного уявлення про генезо-моделювальний метод можна визначити структуру відповідного особистісного завдання. Для досягнення певної мети особистісне завдання мають розв'язувати спільно вихователь і вихованець. Вихователь як суб'єкт дії (СД) – ним може бути й дитячий колектив, – спрямовуючи свою діяльність на вихованців як на об'єкт дії (ОД), викликає в них відповідну інтелектуально-емоційну активність, що сприяє розв'язанню завдання з самовиховної самозміни. Якщо вихованець цього завдання не розв'яже, то не буде досягнуто наміченої вихователем мети.

Запропоноване особистісне завдання пов'язане з постановкою вихователем суспільно важливої вимоги та організацією діяльності вихованця, спрямованої на її свідоме прийняття. Повне розгортання особистісного завдання відбувається тоді, коли воно розв'язується в гранично ускладнених умовах, тобто коли окрема дитина чи група не приймають вимоги, внаслідок чого порушується спільна діяльність. Прикладом запропонованого особистісного завдання може бути ситуація необхідності залучення учнів до спільної гро-

мадської діяльності й відмови від неї кількох з них, тобто це ситуація формування у них працелюбності як духовної цінності.

**Високий рівень.** Усвідомлено, з бажанням виконує трудові доручення. З повагою ставиться до праці дорослих та однолітків. Трудові вміння й навички відповідають вікові, творчо використовуються у нових видах трудової діяльності. Прагне виконувати роботу самостійно і якомога краще. Помічає труднощі однолітків, завжди допомагає. Має велике емоційне задоволення від результатів праці. Дбайливо ставиться до шкільного майна і вимагає цього від інших.

**Середній рівень.** Трудові доручення виконує охоче, особливо якщо вони дають змогу задовольнити особисті потреби. Трудові вміння та навички стійкі, але творчо їх використовувати не вміє. Працює сумлінно. Готовий допомогти іншим залежно від ситуації. Бережливо ставиться переважно до особистих речей, не псує їх, але не зупиняє в цьому інших. Розвинені навички самообслуговування.

**Нижчий середнього.** Трудові доручення виконує після нагадувань. Робить це неохоче, абияк. Трудові вміння й навички нестійкі. Знання про певні трудові операції поверхові. Прагне не помічати ситуацій, коли потрібно допомогти одноліткам і дорослим, надає підтримку лише на їх прохання. Емоційний компонент виявлений слабо. Недбало ставиться до шкільного майна. Навички самообслуговування розвинені недостатньо.

**Низький рівень.** Відмовляється виконувати трудові доручення. Трудові вміння і навички розвинені слабо, не відповідають вікові. Відмовляється допомагати одноліткам і дорослим, виявляючи риси егоїстичної поведінки. Емоційний компонент відсутній. Іноді псує шкільне майно, особисті речі тримає в безладі. Навички самообслуговування не розвинені.

### Інструкція

Учитель має систематично фіксувати поведінку молодших школярів у різних ситуаціях шкільного та позашкільного життя і класифікувати її відповідно до нормативів поданої діагностичної процедури.

Дамо порівневу модель цінності «працелюбність».

Розв'язання особистісного завдання, пов'язаного з працелюбністю, відбувається в чотири етапи. Для кожного з них визначено кон-



кретну мету дії вихователя, його тактику, спрямованість, зміст, спосіб пред'явлення, умови виконання дії, а також характер реагування ОД.

**Перший етап.** *Мета дії:* розкрити учневі як ОД за допомогою аналізу змісту вчинку реальне ставлення його до навчання.

*Тактика дії:* на цьому етапі СД має нейтралізувати негативний вплив наслідків учинку ОД на діяльність і морально-психологічний клімат колективу.

*Спрямованість дії* є засобом реалізації мети. Вона може бути особистісною, поведінковою або їх поєднанням. Якщо спрямованість є особистісною, слід аналізувати й оцінювати мотиви, властивості ОД, якщо поведінковою – його вчинки. На початковому етапі спрямованість дії – особистісна. Предметом оцінювання є не стільки акт відмови від праці, скільки виокремлений навчальний мотив, який об'єктивно відповідає вчинкові. Наприклад, зміст спрямованості дії формулюється так: «Ти відчуваєш школу не для того, щоб учитися, як вважаєш, а щоб розважатися, як доводить твій учинок».

*Зміст дії* (через нього розкривається тактика): вихователь у присутності ОД адресує колективу судження про готовність узяти на себе виконання його функцій. Колектив приймає судження як один із мотивів діяльності. Наприклад: «Обійдемося без Олега, виконаємо його частку роботи. Згодні?».

Спосіб пред'явлення дії може бути прямим і опосередкованим. На цьому етапі він є опосередкованим, оскільки вихователь впливає на ОД не безпосередньо, а через колектив.

*Умови виконання дії:* вона може відбуватися в колективі й поза ним. На першому етапі виховна дія виконується в колективі.

*Характер реагування ОД:* ігнорування вимоги, замкненість у собі, демонстрування уявної незалежності від колективу, самотність.

**Другий етап.** *Мета дії:* викликати в ОД боротьбу мотивів.

*Тактика дії:* практично утверджує нормативний спосіб поведінки як засіб впливу на ОД.

*Спрямованість дії:* особистісна. Вихователь об'єктивує актуальний і потенційний мотиви ОД, розкриває перспективи поведінки та ставлення колективу до учня, якщо він виявить бажання працювати.

*Зміст дії:* виконання колективом поставленої вимоги працювати в умовах певного обмеження міжособистісних контактів з ОД для здійснення на нього психологічного впливу.

*Спосіб пред'явлення дії:* прямий.

*Умови виконання дії:* в колективі.

*Характер реагування ОД:* зародження процесу емоційного переживання з приводу його позиції і поставленої вимоги.

**Третій етап.** *Мета дії:* досягти здійснення ОД розгорнутого процесу рефлексії.

*Тактика дії:* обережно мобілізує ОД на свідоме прийняття належного рішення.

*Спрямованість дії:* особистісно поведінкова. Предметом оцінювання однаковою мірою є і вчинок, і особистісні якості ОД.

*Зміст дії:* вихователь проводить бесіду, якою передбачено:

а) формування в ОД належного ставлення до правил поведінки в колективі; б) з'ясування його (ОД) думки щодо виконання правил поведінки членами колективу; в) оцінювання ОД власного вчинку з погляду його впливу на життєдіяльність колективу загалом; г) пояснення ним (ОД) дій колективу з приводу його вчинку (наприклад: «Чи вважаєш ти, що в школі кожний учень може поводитися так, як йому заманеться?», «Чи виконують правила поведінки інші члени колективу?», «Чи не впливає твій учинок негативно на життя колективу?», «Як ти оцінюєш ставлення до тебе, що склалося в колективі?»). Потім вихователь наголошує на правильності дій колективу щодо ОД, підтверджує раніше дану ним особистісну оцінку й оцінку вчинку, висловлює впевненість у виявленні позитивних рис, розкриває перспективи колективно важливого способу поведінки).

*Спосіб пред'явлення дії:* прямий.

*Умови виконання дії:* в колективі.

*Характер реагування ОД:* критичне осмислення власного вчинку.

**Четвертий етап.** *Мета дії:* сформувати в ОД первинну психологічну готовність до нормативного способу поведінки.

*Тактика дії:* підтримує зароджений новий мотив поведінки.

*Спрямованість дії:* поведінкова. СД (учні) спрямовують зусилля на поведінкову сферу ОД.

*Зміст дії:* деякі члени колективу виявляють підтримувальні й спрямувальні мовні реакції з приводу правильного способу розв'язання ОД морального завдання. Решта членів колективу ще не вступає в міжособистісні контакти.

*Спосіб пред'явлення дії:* прямиий.

*Умови виконання дії:* як у колективі, так і наодинці.

*Характер реагування ОД:* первинне свідоме прийняття соціальної вимоги.

**П'ятий етап.** *Мета дії:* закріплення у внутрішньому плані учня цінності працелюбності як соціальної вимоги. Мета п'ятого етапу досягається в результаті розгорнутого процесу самоусвідомлення у формі відповідних вправ.

### **Виконання вправ щодо цінності «працелюбність»**

1. Забудьте будь-які бажання, наміри тощо. Зосередьтеся на понятті працелюбності і розміркуйте над ним. Що це за цінність, яка її природа, смисл тощо?

2. Усвідомте значущість працелюбності, її призначення, її користь у встановленні позитивних міжособистісних стосунків, гарного морально-психологічного клімату в колективі. Побажайте її.

3. Намагайтеся викликати переживання працелюбності, уявляючи конкретну поведінкову ситуацію, у якій працелюбність має виявитися. Спробуйте побачити й відчувати себе в цій ситуації працелюбними.

4. Пообіцяйте собі, що завжди будете працелюбними.

5. Виготуйте табличку з написаним на ній словом «працелюбність», використавши колір, який, на вашу думку, найповніше виражає цю цінність.

Наведена вправа може бути покладена в основу ширшої програми. Доцільно збирати твори поезії, живопису, листівки, уривки з біографій тощо, які викликають у вас чи символізують для вас працелюбність. Оточивши себе такими матеріалами, ви зможете розвинути в себе цю особистісну цінність.

Дійовим інструментом особистісного саморозвитку є творча уява, її застосовують для формування ідеальної моделі конкретного морально-духовного образу «Я», який стає орієнтиром зростання,

надання сил і може бути втілений у життя. У цьому разі йтиметься про самовиховання бажаної особистісної цінності, яка ще не є основою конкретного образу «Я». У наведеній нижче формі вправа з ідеальною моделлю призначена для індивідуального використання.

### **Послідовність виконання вправи на прикладі цінності «працелюбність»**

1. Заплюште очі й подумайте про конкретний образ себе в контексті певної особистісної цінності. Нехай він виникне перед вашим внутрішнім зором.

2. Уявіть, якими ви були б, якби володіли працелюбністю в усій її повноті. Дозвольте цьому образу сформуватись в усіх деталях. Подивіться, як ця цінність виявляється у погляді, положенні тіла, виразі обличчя. (Спочатку образ може бути недостатньо стійким, розмитим, заявлятися і зникати, проте і в такому разі він впливатиме на ваше підсвідоме). На кілька миттєвостей подумки утримуйте цей образ, закликаючи його повніше виявляти вибрану вами цінність «працелюбність».

3. Уявіть, що ви входите в цей образ та утворюєте з ним одне ціле, – так ніби вбираєтесь у новий одяг. Злившись із ним, відчуйте, що працелюбність стає часткою вас. Уявіть, як відчувається повнота володіння цією цінністю. Відчуйте, що працелюбність проникла в кожную клітину, тече по жилах, пронизує все ваше тіло, ваші почуття, спосіб думання й мотиви.

4. Уявіть себе в одній чи кількох ситуаціях повсякденного життя, виявляючи працелюбність понад звичайне. Детально уявіть, як розгортаються ці ситуації.

5. Розплюште очі й намалюйте цей образ або його символ. Якщо у вашій уяві не виник образ, почніть малювати – і він з'явиться.

6. Запишіть думки, що виникли у зв'язку з цим образом, опишіть емоційні переживання, викликані ним, яким є смисл вашого малюнка, як він пов'язаний із вашим повсякденням.

7. Дайте собі відповідь на запитання: на підставі яких переконань, мотивів, переживань я вважаю модель конкретного образу «Я» ідеальною?

8. Завершіть виконання вправи заявою про свою рішучість діяти весь день відповідно до ідеальної моделі.

## ОТОТОЖНЕННЯ

Для того щоб акт ототожнення суб'єкта з тією чи іншою особистісною цінністю (працелюбністю) відбувся, вона має викликати у нього на певний момент почуття найбільшої повноти життя, бути суб'єктивно неперевершеною і глибокою. В результаті такого ототожнення людина переживає себе, а говорить про себе здебільшого в межах життєвого вияву цієї цінності, вважає її однією із центральних і найбільш близьких. Вона радіє за свій моральний здобуток і прагне повноцінно використовувати його. Тривале ототожнення зі своїми особистісними цінностями приводить зрештою до гармонізації життєвої ситуації, зняття чи значного пом'якшення кризових явищ, оскільки подібне самоототожнення є внутрішньою основою набуття особистого досвіду як стабілізаційного чинника поведінки й діяльності людини.

Пропонована нижче вправа з самоототожнення сприятиме опануванню, керуванню і користуванню певною особистісною цінністю (працелюбністю).

### Послідовність виконання вправи

1. Розслабившись, повільно й осмислено скажіть собі: «Я усвідомлюю, що я – це працелюбність».
2. Зосередьтесь на основній ідеї: «Я – носій працелюбності, без неї я себе не уявляю».
3. Зробіть спробу усвідомити це як факт особистого досвіду за таким напрямом: Хто я, у чому сутність мого «Я»? Сутність мого «Я» – це мої особистісні цінності, зокрема працелюбність. Я утверджую свою тотожність із ними та усвідомлюю їх стійкість і силу.
4. Утримуйте у свідомості працелюбність, радісно переживайте її.

### ВНУТРІШНІЙ ДІАЛОГ

Уявіть свою працелюбність в образі дівчини, яка її випромінює. Вступіть із цим уявним образом у внутрішній діалог. Запитайте у нього, про що ви хотіли б дізнатися з приводу переживання працелюбності у зв'язку з її виявом у відповідному вчинку.

## СИМВОЛІЗАЦІЯ

Певна особистісна цінність (зокрема працелюбність) символізується за допомогою візуалізації зорового уявлення процесу перетворення пуп'янка троянди на розкрити квітку.

### Послідовність виконання вправи

1. Заплющте очі. Розслабтеся.
2. Уявіть троянду в стадії бутону. Тепер зверніть увагу безпосередньо на бутон. Він ще вкритий зеленими чашолистками, але на самій його верхівці можна побачити маленьку цятку майбутньої квітки. Зосередьтеся на цьому образі.
3. Дуже повільно чашолистки починають роз'єднуватися, розгортаючись і відкриваючи все ще закриті пелюстки. Чашолистки продовжують розкриватися доти, доки вашому поглядові відкривається весь бутон.
4. Пелюстки також починають повільно розгортатися, ви бачите духмяну троянду, вже повністю розкрити. Спробуйте відчутти пахощі троянди, її ні з чим не зрівняний аромат.
5. Тепер ототожніть в уяві свій образ, який відповідає вашій працелюбності, з трояндою. Троянда, розквіт якої ви чітко уявили, символізує розвиток вашої працелюбності.
6. Усвідомте все, що ви уявили. Розплющте очі.

Цій самій меті слугує і прийом «спрямувального уявлення». Ототожнивши себе з певною особистісною цінністю (працелюбністю), вихованець використовує символіку сходження. Починаючи сходження, уявляйте пейзаж, що розгортається перед вами, що ви пробираетесь через хащі дерев, ідете гірським лугом чи краєм урвища. Відчуйте, як наростає почуття сходження, як чистішає повітря, вслухайтеся в тишу, що панує навколо. Протягом усього сходження не забувайте про свою особистісну цінність. Образне переживання сходження на гору є внутрішнім сходженням до вищого рівня привласнюваної особистісної цінності. Тут діє підмічена психологами закономірність, згідно з якою спроба сходження, яка здійснюється людиною в уяві, зумовлює появу життєдайних образів, що супроводжуються різними ейфорійними (радісними) переживаннями. Навпаки, спуск викликає похмурі образи і почуття суму, тривоги і

страждання. Якщо ми уявимо, що сходимо на гору, взявши із собою якусь особистісну цінність, то можемо викликати в ній певні зміни: емоційно збагатити, зрозуміти її теперішній і майбутній внесок в ансамбль нашої особистості.

Кожна сформована особистісна цінність у процесі виховання має виступити своєрідним «санкціонувальним центром», який дає дозвіл на подальші наміри і рішення вихованця. Створення такого центру і його розширення – це власне розвиток сили добродійного «Я» дитини. У процесі розгортання внутрішнього мовлення вона мусить постійно звертатися до свого «санкціонувального центру як народжуваного добродійного «Я», за яким стоять інтеріоризовані духовно-культурні цінності. Це ефективний розвивальний прийом, оскільки вихованець подумки розчленовує своє «Я» на таке, що перешкоджає (егоїстичним переживанням) і сприяє (піклуванню про інших) особистісному зростанню. Він має справу лише з останнім, ігноруючи перше.

Отже, між центром санкціонування і тими психічними утвореннями, які чинять опір його дії, має бути «психологічна дистанція» для відстороненого їх сприймання та аналізу. В такій діяльності вони втрачають свою гальмівну силу, вивільняючи простір для дій центру санкціонування.

Та чи інша особистісна цінність в образі «Я» функціонує як відносно жорстка програма певних типів поведінки. Якщо в моєму образі «Я» зафіксовано, що я працелюбний, а за якихось обставин скоїв учинки протилежного змісту, то у мене виникають емоційні переживання, пов'язані зі зниженням самоповаги. Розбіжність між образом «Я» і нашою реальною поведінкою стає психологічним підґрунтям для породження страждань. Що більш значущою є якість, зафіксована в нашому образі «Я», то сильніше переживається розбіжність, непідкріплення якостей нашого «Я».

У вихованні слід враховувати фундаментальну психологічну закономірність: що сильнішими і стійкішими стають особистісні цінності дитини, то легше вона позбавляється від своїх егоїстичних устремлень та обмеженості, які перешкоджають розвиткові морально-духовного образу «Я».

Потрібно постійно й цілеспрямовано розвивати у дитини активність її «Я». Важливу роль у цьому відіграє уявлення вихован-

ця про його «Я» як таке, що діє і започатковує довкола себе (чи в самому собі) певні зміни. Задля розвитку активності «Я» дитина мусить виявляти емоційно-ціннісне ставлення не тільки до конкретних результатів своїх учинків або дій, а й до їх намірів, спонук. Наприклад, вихованець констатує: «Я радий, що виявив своє бажання». Тут логічний наголос робиться на своєму «Я». Таке поцінування має здійснювати й вихователь. Кожну, навіть слабку спробу дитини виявити своє соціально-моральне «Я», він мусить усіляко підтримувати й вітати.

За допомогою подібних прийомів вихованець, по-перше, перетворює своє «Я» з потенційного стану на актуальний. По-друге, конкретні вияви активності, що за своєю природою є емоційними переживаннями, узагальнюються в осмислене емоційне утворення, своєрідну настанову, психологічним механізмом виникнення якої є емоційне переживання (переживання з приводу усвідомленого бажання відповідним чином діяти, наприклад, працелюбно). Оскільки усвідомлене бажання є психологічним відповідником особистісної цінності, то можна говорити про його емоційний супровід, тобто про активність «Я».

Вихованець має емоційно переживати стан своєї причетності або й джерела змін у довколишньому світі. Це прагнення бути причиною власних дій становить не якийсь особливий мотив, а керівний принцип, що пронизує різні мотиви. У суб'єкта виникає певний емоційний стан – радість від активності.

За цілеспрямованого науково обґрунтованого виховання дитина має оволодіти мистецтвом «створення себе як особистості». А таке мистецтво великою мірою визначається вмінням рухатися у вибраному моральному напрямі. Це вміння виробляється у вихованця в тому разі, якщо у повсякденному житті він систематично вправляється у добродійних учинках. Завдяки цьому відбувається поступове тренування моральних сил, необхідних для керування поведінкою. Тож слід використовувати кожний сприятливий момент і діяти відповідно до сформованого морально-духовного образу «Я». Саме вчинок має завершувати «побудову» особистості, бо моральні устремління залишають у нервовій системі помітний слід не самі по собі, а лише тоді, коли вони втілюються у відповідні дії, ста-



ючи актами суспільно значущої поведінки. Коли високоморальне рішення не завершене відповідною дією, людина не тільки збіднює свою особистість, втрачаючи добру справу, а й водночас створює внутрішні бар'єри для звершення таких дій у майбутньому.

Втілена у вчинок особистісна цінність має виступити приводом для ототожнення вихованця з морально-духовною сутністю, на якій мають ґрунтуватися його особистісні вияви. У цей момент дитині легше посісти об'єктивну позицію щодо ролі ідеальних і матеріальних устремлінь у її життєпобудові. Сила позитивного емоційного піднесення, яка охоплює суб'єкта морального вчинку, сприяє розототожненню його з надмірними потребами заземленого речового рівня, полегшує процес розлучення з ними. Таким чином, виникають передумови для віри підростаючої особистості у свої моральні зміни, у приховані добродійні можливості. Тепер дитині психологічно важко заявити: «Я ніколи не зможу стати таким: це було б зовсім не в моєму характері». Слід зауважити, що подібна ідея («не в моєму характері») відображає хибний погляд, що нам визначено бути завтра такими, якими були ми вчора, а змінюватися боязко чи просто немислимо.

Описана нормативна модель розв'язання особистісного завдання щодо працелюбності є науково-психологічною основою правильної організації виховання учнів. Звичайно, в кожному конкретному разі вона може дещо модифікуватися залежно від характеру поведінки учня: стійкої негативної, ситуативно негативної чи ситуативно позитивної. Саме від цього залежить, чи слід проходити всі етапи, чи якийсь можна вилучити, чи, зрештою, об'єднати їх. Але основну ідею нормативної моделі, пов'язану з диференціацією мети й тактики дії вихователя та вправ на розгортання процесу самосвідомості, потрібно обов'язково зберегти, оскільки вона вироблена з урахуванням особливостей внутрішнього світу вихованця, крізь який проходять усі виховні впливи. Апробація на практиці цієї моделі виховання дітей різного віку засвідчила її досить високий виховний ефект.

## ❖ РОЗДІЛ 5

# ВІК ОСОБИСТОСТІ У РОЗВИВАЛЬНОМУ ВИМІРІ

## 5.1. Ранній вік дитини у виховних потенціях

У процесі розвитку людина проходить ряд стадій (їх виділяють вісім), незмінних у часовій послідовності. За своїми провідними характеристиками ці стадії психосоціальні. Процес їхнього розгортання регулюється відповідно до принципу дозрівання як поступового розширення взаємодії дитини, зокрема з соціальним довкіллям (спочатку з батьками, а далі – зі світом інших людей і світом речей).

У кожній віковій стадії розвитку людини є період кризи, під час якого формуються її сили і здібності. Кожна стадія виступає переломним моментом навчання, вона дозволяє оволодіти новими навичками й освоїти нові ставлення. Означена криза не обов'язково проходить драматично. Часто лише через певний час людина усвідомлює, що головний поворотний етап досягнутий і пройдений.

Початкова психосоціальна стадія охоплює перший рік життя дитини.

### І. Вік немовляти.

Центральним утворенням цього віку виявляється розвиток у неї соціальних прихильностей. Під цим знаком розгортається весь процес психічного розвитку дитини. Все ж слід зважати на те, що розвиток є до того складним і багатограним процесом, що присвоєння назв його періодам за якоюсь однією формою дитячої активності видається спрощеним. Однак для віку немовляти правильним буде вважати якраз феномен формування відносин прихильності дитини до окремих людей.

Протягом першого місяця життя малюк головним чином звертає увагу на очі рідних, перш за все матері, що його годуює і обіймає.

До шести місяців він набуває здатності сприймати обличчя як певну цілісність. Паралельно з цим він перестає вести себе з людьми так, нібито вони були подібними один на одного, у нього все краще розвивається здібність до диференціації людей. Перш за все він вчиться відрізнити знайомих від незнайомих, але протягом другого півріччя життя він уже в змозі встановлювати відмінності між однаково знайомими йому дорослими, вичленяючи серед них тих, які найбільш значущі для нього. Приблизно у той же самий час малюки починають боятися «чужих» людей.

Період виникнення емоційної прихильності дитини сягає від 3,5 до 15 місяців. Критерієм цього ставлення є інтенсивність взаємодії між дорослим і дитиною. Саме інтенсивність має значно більший ефект, ніж тривалість самої взаємодії. Більш сильні взаємини прихильності виникають між малюком і тим дорослим, який приділяє йому багато уваги, особливо якщо це поєднується з умінням сприймати і реагувати на сигнали дитини. Тривога, так само як хвороба і втома, підсилюють схильність малюка до пошуку прихильності, і особливо вірогідно, що прихильність виникає між дитиною і тим, хто у такі хвилини приносить заспокоєння. Недостатність стимульних впливів оточуючого середовища може подавляти розвиток почуття прихильності. Звичайно, на протікання цього процесу впливають як особливості оточення дитини, так і його власні риси. Діти у цьому відношенні відрізняються так само, як і у більшості інших.

Найбільш інтенсивні відносини, як правило, пов'язують дитину з матір'ю, оскільки матері у багатьох сім'ях проводять найбільшу кількість часу разом з дітьми. Мати безпосередньо впливає на дитину, торкаючись до неї і проявляючи ласку. Малюк не розуміє мовлення, а тільки відчуває тон голосу, інтонації, темп мовлення. Таким є її реальне спілкування. Тож немовляті необхідні ніжність, ласкаві торкання, тепло її рук, спокійні, неквапливі рухи, сила і упевненість долонь. Мати не повинна проявляти негативні емоції, слідкувати, щоб вони не переросли в депресію – усе це відбивається на її дитині, вона може заразити її своїм хвилюванням.

Важливо розуміти, що на основі емоційної прихильності у немовляти формується позитивне ставлення до самої себе (мене люблять, значить я – хороша), впевненість.

У дослідженнях також було виявлено, що приблизно в одній третині вивчених випадків глибокі відносини пов'язували дитину з батьком, з братом, з сестрою. Є експериментальні дані, які свідчать, що у дітей є схильність особливо сильно прихилитися до якогось одного із дорослих, і що ці відносини мають якісну відмінність від відносин прихильності з іншими другорядними особами.

Більш пізні відносини дитини з людьми (дружба, любов і сімейні зв'язки) будуватимуться на основі ранніх відносин емоційної прихильності. Є підстави стверджувати, що якщо дитині до двох-трьох років життя не вдається встановити відносини прихильності до людей, то встановлювати подібні відносини у майбутньому їй буде значно важче.

Поряд з виникненням емоційних відносин, що виступають найбільш важливою рисою загального розвитку дитини, у її психічному житті відбувається ряд інших змін. Істотним у цьому плані видається розвиток у малюків зорових і слухових диференційовок як основи і здібності до подальшого навчання. Так, вони здатні розрізняти чіткість зображення чи силу слухових сигналів.

Стосовно сенсорних можливостей дитині слід виходити з того, що вони здатні до самостійної активності, а також володіють власною індивідуальністю. Малюки через біологічні причини можуть бути більш активними чи пасивними, крикливими чи спокійними, більш чи менше відгукливими. Від цих особливостей залежатиме поведінка матері.

Говорячи про здібності малюків, слід зауважити, що вони досить обмежені і багато чого вони не вміють. Це відноситься, наприклад, до вміння поєднувати в єдине ціле два різні вміння. Так, малюк може бачити предмети і може рухати своєю рукою, але тільки в п'ять місяців він зможе об'єднати ці два різних вміння для того, щоб досягнути предмета і акуратно доторкнутися до нього.

У той же час немовлята проявляють зацікавлення до всього нового – іграшок, людей, ситуацій. Вони допитливі й уважні. У цьому віці діти вже добре лепечуть на «свій» мові і, може бути,

промовляють перші значимі слова, хоча це відбувається дещо пізніше. У 7-8 місяців дитина починає відрізняти чужих людей і може сильно злякатися, якщо незнайома людина наближається до неї надто швидко.

## II. Другий рік життя.

Ключовою характеристикою другого року життя дитини виявляється обмежений розвиток почуття індивідуальної незалежності й самостійності. Це психологічне утворення пов'язане з розвитком здібності робити все по-своєму. У дитини таким чином починає зростати незалежність власних дій, що є проявом феномену «Я – сам».

Відмітимо, що незалежність – це не «урізане» наслідування. Це вміння і бажання діяти так, як підказує малюку його власний, особистий досвід, що втілив у собі засвоєні дитиною способи дій і зразки поведінки. Тож незалежність можлива лише за умови наявності у дитини певного багажу знань і умінь: без такого багажу їй нічого протиставити іншій людині. На відміну від капризу, впертості – бажання настояти на своїй забаганці – незалежне діяння опирається не на забаганку, а на певне його уявлення про те, що є доцільним у певній ситуації. Незалежність і проявляється інколи у конфліктних ситуаціях, у яких дитина бачить, що значущий дорослий робить щось не так, як підказує їй її власний досвід. З огляду на сказане у дворічній дитини виникають лише елементи незалежності, яка має продовження на більш пізніх вікових стадіях.

Дитина неодмінно відкриває, що вона може зробити багато чого самостійно і настоює на вправлянні цієї своєї здібності.

Зрозуміло, що бажання робити все по-своєму часто перевершує її вміння діяти безпечно й адекватно. У цих умовах попереджувальний вплив батьків слід здійснювати досить вміло, оскільки їхній контроль може викликати у неї протест.

Тому кожного разу, як дитина відчує, що на неї тиснуть, вона буде різко чинити опір. Чим сильніше вона відчуватиме батьківську наполегливість, тим більшим буде її опір. Якщо ж вона знатиме, що їй дають можливість самій керувати своїми справами, вона придатиме, коли її покличуть, буде відходити, коли є небезпека, і робити багато всього іншого з вираженим задоволенням.

У більшості випадків батькам доведеться зупиняти дитину, щоб вона не спричинила собі шкоди. Але при цьому батьки мусять проявляти не тільки весь свій такт і почуття гумору, але й акторський талант.

Дитині необхідне самоствердження, а упертість – це ознака доослішання, то тепер вона вже відчуває себе достатньо впевнено, щоб самій вирішувати свої проблеми.

Але багато чого дитина не розуміє і тому робить, що їй робити неможна. Вона ще досить мала і безпомічна, і прагнення до самостійності призводить її до засмучення. Хоча усіх засмучень, природно, не уникнути. Досить часті засмучення підірвуть впевненість дитини в собі, і той час і енергію, які вона могла б витратити на пізнання світу, вона буде тратити на спалахи безсильного гніву.

Тут обов'язково слід враховувати силу дитячих засмучень. Якщо вони не досить сильні, то навіть корисні, оскільки спонукають дитину шукати вихід зі становища. Стикаючись один на один з нерозв'язними задачами і відчуваючи тому неперервні поразки, вона може повністю відмовитися від своїх спроб. У такій ситуації батькам доцільно втрутитися і допомогти дитині, як тільки побачите (і почуєте), що її засмучення зростає, а інтерес до предметів падає. Але не намагайтесь зробити щось за неї, це не має сенсу.

Сильне засмучення може втягнути дитину в неймовірний страх чи лють. Більша половина дворічок впадають один-два рази на тиждень у лють. Піддатливі до таких спалахів малюки – це, як правило, живі психологічно розвинені діти, які знають, чого вони хочуть. Хочуть же вони робити багато чого, вкрай негативно ставлячись як до будь-яких спроб заважати їм у цьому, так і для будь-яких перепон, що стоять на їхньому шляху. Захоплена люттю дитина вже нічого не бачить і не чує, вона не контролює себе, тому будь-які легкі предмети, що трапляються на її шляху можуть летіти у різні боки. Якщо не вберегти її, вона може боляче забитися об стіну чи важкі меблі, вона може кинутися на підлогу, несамовито кричати. Спостерігати такі картини дуже важко, особливо коли бачиш, що обличчя дитини стає майже сірим. Однак причинити собі таким чином шкоду дитина не може: рефлексом прийдуть у дію і змусять її набрати повітря у легені задовго до того, як виникне якась загроза задихнутися.

Досить складним для батьків видається процес стимуляції розвитку в дитини почуття незалежності. Реалізуючи його, вони підвищують у неї соціальну компетентність і сприяють розвитку почуття впевненості у власних силах. Виникнення у дитини здатності говорити «ні» виступає утвердженням її власної індивідуальності. Це необхідний крок у розвитку особистості дитини. При цьому дитина потребує особливої допомоги – «допомоги собі», такої, щоб вона навчаючись різного роду діям, не відчувала, що їх роблять за неї. Необхідна ретельна організація поетапного навчання, за якого нові зусилля дитини частіше за все закінчуються успіхом, а не складаються з надмірно амбіційних спроб, що завершуються невдачею.

На другому році життя дитини відбуваються певні зміни з емоційною прихильністю зі значущими дорослими. Якщо немовля проявляє неспокій за тимчасової відсутності матері, яка забезпечує йому емоційне спілкування і взаємодію, то на другому році дитина частково може стримувати незадоволення від материнської відсутності. Слід особливо наголосити, що у дворічної дитини може виникнути загроза психічного травмування, коли вона переживає відторгнення від матері, до якої вона прихильна.

Такий стан може посилюватися, коли проявляється не лише неспокій за розриву стереотипу емоційного контакту з матір'ю, а й за переживання страху при незнайомих дорослих.

Таким чином, крайньою мірою до 2 років порушення емоційного контакту з матір'ю наносить травму почуттю прихильності і виступає невротичним фактором у психічному розвитку дитини. Якщо ж прихильність збіднена емоційно, якщо дитина байдужа до відсутності матері, то це не ознака «міцності» її нервової системи, а знак (симптом) емоційного нездоров'я чи недоліку емоційної чутливості у цілому. Як правило, це вказує на неправильне ставлення матері до дитини.

На другому році життя у дитини виразно розгортається процес розвитку мовлення. Збагачення словника різко пришвидшується у віці близько 18 місяців, в результаті до двох років середня дитина розуміє декілька сотень слів і біля двохсот з них регулярно використовує у власному мовленні. Перші слова дитини мало чим відрізняються від рефлекторних реакцій на предмет, але протягом дру-

гого року життя і особливо в його другій половині дитина набуває гнучкості у використанні слів, яка вказує на «народження» істинного мовлення. У цей же час навіть у вимові окремих слів відчуються різні інтонації. Протягом другого року життя розуміння дитиною мови помітно покращується настільки, що вона починає виконувати прості інструкції так само добре, як відповідати на окремі слова. Дитина постійно прислуховується до мовлення, яке звучить навколо неї, і багато засвоює з розмов дорослих. Вуха дитини радують ритми дитячих віршиків, і вона одержує задоволення, багаторазово чуючи одні і ті ж розповіді. Усе це робить свій внесок у розвиток мовлення.

Подібним чином розвиваються ті аспекти гри дитини, які пов'язані з розвитком мови. На початку другого року життя малюк починає використовувати прості предмети (такі як чашка, ложка, ножиці). Спосіб використання цих предметів засвідчує, що він розуміє їхнє призначення й їхні функції. Через декілька місяців функціональна гра дитини розвинеться настільки, що вона включатиме в свій досвід ігри з ляльками і великими іграшками. У цей же час дитина прагне також до ігор з батьками, що свідчить про виникнення елементарних соціальних вмінь.

У цьому віці дитина починає проявляти певний інтерес до інших дітей і грати поряд з ними, але це ще не спільна гра, і взаємодія з одноплітками поки не складає важливої частини її життя.

### III. Третій рік життя (кінець раннього дитинства).

Цю вікову стадію доцільно розглядати як стадію народження особистості, коли дитина володіє власним «Я» і починає своє сходження до відповідної цьому «Я» життєвої перспективи. Щоправда, малюк, ще дитяча особистість зі всіма соціально-моральними обмеженнями.

До визначальних особистісних утворень відносяться: домагання визнання, усвідомлення своєї статевої приналежності, усвідомлення себе у соціальному просторі, володіння почуттям власної гідності, гордістю за свої досягнення, прагнення бути кращим. Малюк у 3 роки уже, хоча і в першому наближенні, володіє цими властивостями.

Після того як у дитини виникло ставлення до самої себе як «хорошої», у неї з'являється прагнення до того, щоб відповідати вимогам значущих дорослих, бути визнаною зараз і в майбутньому.



му. Тому важливо, щоб дорослий виражав упевненість у тому, що малюк обов'язково навчиться того, чого поки ще не вмiє; що він дійсно хороший.

Коли малюк з'являється на світ, батьки хочуть, щоб він був здоровий і добре розвивався психічно. І тільки значно пізніше, замислившись про те, якою людиною він стане, батьки починають формувати його як особистість. Дитина поступово оволодіває загальними, властивими людині формами поведінки серед людей і розвивається як індивідуальність. Збереження позитивних взаємовідносин зі своїми батьками і близькими – умова, за якої особистість дитини розвиватиметься благополучно. Добрі відносини з боку близьких, особливо матері і батька, необхідні дитині. Бажання заслужити батьківське схвалення, похвалу виявляється одним із найбільш дієвих засобів виховання. Оцінка поведінки з боку батьків – одне із важливих джерел почуттів малюка. Похвала викликає почуття гордості, поступово починає з'являтися таке важливе утворення, як почуття власної гідності. Це ще більше повертає дитину до дорослих – вона прагне домагатися визнання.

Домагання на визнання – одна із найбільш значущих людських потреб. Вона ґрунтується на прагненні одержати високу оцінку своїх досягнень. Прагнення до реалізації домагань розвиває дитину, робить її досконалішою. Тож не слід допускати обезцінювання своєї дитини. Не можна зривати на ній зло, не можна у гніві (навіть справедливому) заявляти своїй дитині: «Йди, я тебе не люблю!». По-перше, це неправда. По-друге, нечесно стосовно малюка, який раптом відчуває почуття відчаю тільки тому, що у його матері не хватило терпіння і він, не дивлячись на заборони, не послухався. Не уявляйте, що приниження – дієвий виховний засіб. Яким би малим не був малюк, він образиться і тут же займе негативну позицію.

Закриття для дитини перспективи, знецінення її особистості у теперішньому і в майбутньому не укріплює її віри в свої можливості і не викликає бажання зростати. Тільки батьківська любов і віра народжує оптимізм, бажання бути хорошою.

Це бажання немов би підштовхує малюка до виховання батьківських очікувань. Дитина завжди відчуває потребу в емоційній підтримці, особливо батьківській. Тож батьки емоційно завжди з нею,

навіть коли й провинилася. Коли батьки заявляють: «Я тебе не люблю» – це психологічно неправильно. «Люблю, але я через тебе засмучений» – це правильний і перспективний хід.

Щоб наш малюк розвивався, так як ми того хочемо, щоб він навчився якщо не керувати своїми негативними бажаннями і почуттями, то соромитися їх і прагнути їх позбутися, необхідна постійна спільна з ними робота, щирість і послідовність самих батьків.

Щодо емоційної прихильності дитини, яка надзвичайно сильно і тотально залежна від матері у перші два роки, на третьому році життя прихильність до матері уже не носить такий залежний характер, зменшується хвилювання, коли вона відсутня, що обумовлено почуттям «Я», яке формується, а контакти з дорослими не супроводжуються минулою настороженістю. Усе це полегшує влаштування дитини у дитячий садок.

Серйозною перепорою для емоційного контакту і прихильності між матір'ю і дитиною виступає недостатня емоційна відгукливість матері. Як результат можна спостерігати безкінечні моральні повчання, відсутність живого, безпосереднього контакту і ніжності. Це створює для малюка важкоздоланий емоційний бар'єр у спілкуванні з матір'ю, яка хоча і переживає почуття любові, але нічого не робить для розвитку обопільних емоційних стосунків.

На фоні вираженої прихильності і любові до матері одночасно відбувається і процес ототожнення дитини з батьками тієї ж статі: у хлопчика з батьком, у дівчинки з матір'ю. Дитина, яка дуже хоче бути пошкою на своїх батьків, ідентифікується з багатьма їхніми вчинками і поведінкою, точно так вона поступово приймає батьківські моральні стандарти і заборони. Розвиток цих аспектів особистості проходить основну фазу становлення дещо пізніше, але його початок лежить у ранньому віці. На стадії трьох років дитина починає брати на себе роль своєї статі. Це відбивається й на її стосунках з представниками протилежної статі.

З перших хвилин життя дитина потрапляє у світ, створений для неї дорослими людьми, – світ штучних речей і предметів. Поступово вона починає активно освоювати цей світ: 3-річний малюк з захопленням досліджує будову домашніх предметів. І серед всього предметного оточення головний, найбільш захоплюючий об'єкт, джерело

найрізноманітніших відчуттів – батьки й інші дорослі. Досить швидко малюк розуміє, що предмети мають певне відношення до дорослих. Він згадує ті рухи (способи використання), які здійснювали дорослі. Тож малюк пробує, спочатку невміло, потім успішніше, відтворювати ці рухи. Так працює один із найважливіших механізмів присвоєння дитиною людського досвіду – наслідування. Дії з предметами, мовлення, міміка й інтонація голосу, взаємини людей і багато іншого, малюк засвоює шляхом наслідування. Звичайно, головною моделлю, безкінечним джерелом різноманітного матеріалу для наслідування виявляється для дитини дорослий. Але не тільки. Уже на третьому році життя діти з бажанням наслідують один одного. Як і гра, наслідування може бути для дитини самоцінно. Таке зовнішньо немотивоване наслідування називають соціальним навчінням.

На кінець, слід мати на увазі, що трирічні діти (і не тільки) здатні наслідувати майже все, добре і погане. Лише у процесі тривалої, копійкової виховної роботи наслідування дитини можливо зробити вибірковою, і при тому таким, щоб малюк вмів би відокремити у поведінці однолітків і дорослих правильні, соціально схвальні вчинки від вчинків, викликаних гнівом, нестриманістю, поганим вихованням.

Дитина досягла трирічного віку. У неї відбулися бурхливі, стрімкі зміни у психічному і фізичному розвитку. Її мовлення відзначається зв'язністю і зрозумілістю. Вона вже може у чомусь стримувати свої почуття, стала більш терпеливою, поступливою, але разом з тим безпосередньою у вираженні власних бажань. Головний же набуток – це почуття «Я» – початковий етап розвитку самосвідомості.

Аналізуючи стадії розвитку у ранньому дитинстві у його ключових внутрішніх новоутвореннях і простежуючи, як останні стають підґрунтям виникнення більш конкретних якостей, ми чітко дотримувались позиції, згідно з якою джерела і рушійні сили різнобічного розвитку дитини криються у соціальній ситуації, спочатку у батьківсько-дитячих взаєминах. Тим самим ми не є прихильниками її стихійного розвитку. З огляду на це, нами вперше запропоновані психолого-виховні принципи стосовно дитини раннього віку, як основи розгортання процесу її спрямованого перетворення. Така теоретична робота дозволила у логіці сходження спроек-

тувати означені принципи у систему методико-виховних правил як практичних орієнтирів організації реального впливу на психологічне становлення дитини раннього віку.

### **Психолого-виховні принципи стосовно дітей раннього віку**

1. **Принцип відповідності** виховних зусиль значущих дорослих актуальному рівню сформованості у дитини здібності до розрізнення у них позитивних і негативних емоційних реакцій як засобів схвалення чи осудження її поведінки.

2. **Принцип заохочення** добрих дій дитини як основний виховний засіб й істотна частина її життя з відповідним переживанням задоволення. На цьому фоні демонстрація значущим дорослим байдужого ставлення до дитини як відсутності контакту, коли її поведінка несхвальна, стає досить ефективною корекційно-виховною дією.

3. **Принцип формування** у дитини почуття прихильності як механізму її ідентифікації зі значущими дорослими і набуття на цій основі власного життєвого досвіду.

4. **Принцип чуйного піклування** значущих дорослих про індивідуальні потреби дитини як засадничий чинник формування у неї базового почуття довіри до них. Від отримуваної нею якості піклування залежатиме почуття довіри до інших людей і світу в цілому, що відіб'ється на її подальшому благополучному розвитку.

5. **Принцип вікового переходу** від самопрояву дитини у грі з батьками до гри «поряд з однолітками», а не разом з ними. За першої форми гри батьки мають дотримуватися підпорядкованої, а не провідної ролі. За другої ігрової форми дитина відкриває світ дітей, що лише однаково з ним діють.

6. **Принцип ненастирливого, однак чіткого обмеження** дитини у тих сферах життя, які потенційно чи актуально видаються небезпечними як для самих дітей, так і для оточуючих.

7. **Принцип узгодженості** почуття любові і справедливості значущих дорослих як керівний імператив у взаєминах з дітьми.

8. **Принцип постійності** зусиль значущих дорослих, спрямованих на виховання дитини. За відсутності постійності міжособистісних взаємин зменшується ступінь їх вираженості, за якої виховні впливи не призводять до очікуваного способу поведінки.

9. **Принцип підтримки** значущими дорослими самостійних вербальних досягнень дитини як результату її мовленнєвого розвитку. За відсутності такої підтримки частота мовленнєвих проявів дитини різко падає, що знижує її загальний психологічний розвиток.

10. **Принцип доцільного віку** формування у дитини комунікативних (синтаксичних) можливостей й емоційно-ціннісної функції мовлення як соціального джерела її етико-моральних переживань і оволодіння суспільно значущою поведінкою.

### **Виховні правила стосовно дітей раннього віку**

1. Слід звертати увагу і враховувати вихідну у віковому плані соціально-психологічну суперечність. З одного боку дитиною рухають генетично обумовлені спонуки: досліджувати, знайомитися, кричати, виражати емоції, відчувати приємні відчуття, які пов'язані з переживаннями і пізнанням світу. З іншого боку, оточення (в особі батьків) спричиняє на неї постійний тиск, з тим щоб вона пожертвувала задоволенням своїх основних потреб заради батьківського схвалення. Це схвалення, яке то з'являється, то зникає, представляє собою незбагненну таїну для дитини, яка не вміє ще вибудувати причинно-наслідкові зв'язки.

2. Необхідно досить вміло використовувати обмежувально-виховну стратегію, яка надзвичайно інтенсивно культивується. Головним побічним продуктом цієї стратегії заборон виявляються негативні емоції тривоги і страху. На основі цих емоцій дитина досить рано робить висновок: «У мене щось не в порядку, я погана». Згодом таке самоставлення виникає як результат самоусвідомлення своєї безпомічності, беззахисності, незграбності. Подібна самооцінка перешкоджає особистісному розвитку дитини, оскільки переконаність «я погана» весь час підкріплюється почуттям «я нещасна».

3. Змінити позицію «я – погана» на «я – хороша» можливо, якщо 1) поведінка дитини супроводжується заохоченнями, піклуванням дорослих, що свідчить про задоволення її діями; 2) постійно створювати ситуації, де дитина впевнюється у своїй власній особистісній значущості й доброзичливій значущості інших. Такі види щоденної поведінки сприяють закріпленню вибраної позиції.

4. Надання захищеності, тобто створення психологічної безпеки (благополуччя) – основна соціальна умова виживання дитини (і фізичного, і психологічного). У цьому зв'язку має бути забезпечена послідовність: від тілесних контактів (погладжування) до психологічних – визнання, прийняття. Дитина не може повноцінно жити без визнання у формі схвалення чи співчуття. Якраз визнання – це не що інше, як психологічний заміник ранніх фізичних погладжуваль.

5. Доцільно вважати, що саме феномен тривоги як негативної емоційної реакції дитини є основною силою, що руйнівню впливає на міжособистісні відносини, а також виявляється провідним фактором, який сприяє розвитку серйозних проблем. Потреба в позбавленні від тривоги називається потребою у *безпеці* міжособистісних взаємин.

6. У виховному плані важливо, щоб дитина відкривала для себе, чим реальне життя відрізняється від батьківських повчань та власних емоційних уподобань. Таке особистісне самоосмислення має ґрунтуватися на аналізі власного досвіду, а не на імпульсивному, неосмисленому реагуванні, що ґрунтується на своєму особливому сприйнятті довкілля. Якраз за таких життєвих колізій виникають перші здібності до критичного мислення. Останнє як ніколи раніше необхідно сформулювати у дітей; тільки у цьому випадку вони зможуть правильно зорієнтуватися у нашому неспокійному світі.

7. Забезпечити культивування дорослого (батьків і вихователів) опосередкування дитячих гостроемоційних ситуацій. Необхідне своєчасне зацікавлене свідоме обговорення негативного емоційного переживання дитини на рівні «автор образи – об'єкт образи» з метою спільного віднайдення обставин, що гасять емоційний спалах.

8. Незаперечне дотримання вимоги координування дорослими реальних виховних зусиль відповідно до актуального рівня сформованості у дитини здатності до спостереження, причино-наслідкової логіки міжособистісних взаємодій та переробки емоційних переживань, пов'язаних з цими взаєминами. У цілому вицленені критерії є свідченням осмисленості виховних діянь.

9. Виховні інститути (сім'я, ЗДО) для успішного дорослішання дитини як майбутнього суб'єкта різнопланових соціальних відносин повинні у своїй діяльності доступною мірою відображати соціальну організацію суспільства, психологічними маркерами якої є норми самостійності, відповідальності, партнерства, творчості його членів. За цих умов можлива успішна підготовка дитини до суспільно значущого життя.

10. Важливо забезпечити несуперечливий перехід від виховного впливу, що ґрунтується на фізично-матеріальних й емоційних засобах підтримки поведінкового функціонування дитини до словесних формулювань дорослих з метою регулювання її поведінкових проявів. У ситуації неузгодженості такого переходу у дитини може сформуватися явище соціальної некомпетентності, за якої у неї буде відсутнє розуміння користі суспільно значущого вчинку і шкоди суспільно несхвального, що не сприятиме її подальшому морально-духовному становленню.

11. Слід попереджати закладанню підґрунтя недоброзичливості дитини – цього надзвичайно важливого і всеохоплюючого феномену й перетворення його на домінуючий механізм міжособистісних взаємин. Витоки недоброзичливості лежать у переживанні потреби дитини у піклуванні, натомість же значущі особи демонструють образу, глузування, знущання. У таких ситуаціях хід особистісного розвитку спотворюється і відчуваючи потребу в піклуванні й ніжності, дитині доводиться переживати дискомфорт і тривогу. Тож вона розуміє, що їй зовсім не вигідно демонструвати потребу у піклуванні і починає виражати недоброзичливе ставлення до інших. Закріплення цього внутрішнього утворення й призводить до відповідного стилю життя особистості у цілому.

Наша мета передбачала розкриття характерних вікових особливостей дітей раннього віку (перших трьох років життя) з позиції центральних новоутворень, що презентують кожну вікову стадію. З такої точки зору з'явилася можливість прослідкувати логіку наростання якісних змін, які відбуваються у внутрішньому світі дитини в процесі взаємодії зі значущими дорослими у першу чергу з батьками. Основну увагу ми звертали на емоційний розвиток, на ґрунті

якого виникають перші ставлення дитини до зовнішнього світу та формується «Я» як вираження її особистості.

Психологічний зміст стадіального становлення дитини дозволив сформулювати базові принципи її виховання та запропонувати адекватні їм правила керування цим процесом.

## **5.2. Ранній розвиток дитини у сутнісному представленні**

Ранній розвиток у психолого-педагогічній науці правомірно асоціюється з ранніми періодами дитинства, і якраз у такому ключі ми нині маємо більш-менш детальні наукові уявлення, що проливають світло на цю проблему. Вона набуває особливої актуальності, коли наша освіта істотно трансформується у плані її якісних змін у кожному виховному періоді.

Дошкільний вік у цьому контексті виразно особливий, оскільки педагогічний досвід і численні дослідження свідчать про те, що у дітей у цьому віці існують надзвичайно великі психофізіологічні резерви і що в дошкільні роки за сприятливих умов життя і виховання інтенсивно розвиваються різного роду практичні, розумові і художні здібності, починають формуватися перші моральні уявлення, почуття і звички, виробляються риси характеру. Звідси: як у цьому віці здійснюється освітній процес дитини, багато в чому залежить її майбутнє.

Відповідно сучасним психолого-педагогічним положенням про провідну роль навчання і виховання у розвитку особистості в наших дошкільних установах здійснюється систематична освітня робота за різних програм, спрямована на навчання дітей елементарним знанням і вмінням, на розвиток їх здібностей, на формування моральних якостей дитячої особистості.

Заслугує уваги той факт, що вихованці дитячих установ під впливом систематичної освітньої роботи досягають у середньому більш високого розвитку, ніж їхні однолітки, які виховуються лише у сімейних умовах. Це по-перше. По-друге, за певних умов дошкільники можуть засвоювати такі знання, оволодівати такими способами розумових дій, набувати такі морально-вольові якості, які раніше вважались недоступними дітям цього віку.



Йдеться, таким чином, про організацію життєдіяльності дитини-дошкільника на психологічному оптимумі. Це означає, що заперечуючи штучне прискорення психічного розвитку дитини, слід повсюдно збагачувати цей розвиток. Якраз у цьому полягає сутність психолого-педагогічної доктрини ампліфікації, яка у різних варіантах модифікації реалізується у нинішніх соціальних умовах функціонування дошкільної освіти.

Означена доктрина ґрунтується на чіткому врахуванні закономірностей розвитку психіки індивіда. До таких насамперед відноситься нерівномірність психічного розвитку. Її сутність полягає у тому, що навіть за найсприятливіших умов навчання і виховання різні психічні процеси не розвиваються рівномірно, одні передують, інші – відстають. Наприклад, граматичне мислення може сформуватися тільки на основі вже сформованої здібності мислити узагальнено, предметному мисленню передуює процес сприймання і уявлення.

Друга закономірність психічного розвитку – системність. По мірі розвитку психіки утворюються психологічні системи. Так, формується логічна (тобто мисленнева) пам'ять, мовлення і мислення об'єднуються у мовленнєве мислення. Пластичність і компенсація – третя закономірність розвитку психіки. Ця властивість визначається цілеспрямованими змінами психіки індивіда, способами навчання і виховання, заміщенням однієї функції другою за слабкості чи дефектності розвитку останньої.

Доктрина ампліфікації на своєму організаційно-програмному рівні виходить з того, що оптимальні педагогічні умови для реалізації потенційних можливостей маленької дитини, для її гармонійного розвитку створюються не шляхом форсованого надраннього навчання, спрямованого на скорочення дитинства, на передчасне перетворення малюка на дошкільника, дошкільника у школяра і т. д. Необхідне навпаки широке розгортання і максимальне збагачення змісту специфічно дитячих форм пізнавальної, ігрової, практичної й зображувальної діяльності, а також спілкування дітей між собою і з дорослими. На їхній основі повинно здійснюватись цілеспрямоване формування тих цінних душевних властивостей і якостей, для виникнення яких створюються найбільш сприятливі передумови у ранньому дитинстві.

Практично ранній розвиток дитини пов'язаний з формуванням здібності сприймати предмет цілісно, тобто системно, встановлюючи зв'язки між окремими властивостями предметів чи між самими предметами. Так, дітям стають доступні зв'язки, наприклад, між температурою і агрегатним станом речовини, зовнішніми умовами і ростом рослин, образом життя тварини і будовою його тіла і т. д. Змістовні уявлення, що при цьому формуються у дитини, несуть зародок тих наукових понять, які повинні скластися на наступному віковому ступені під впливом шкільного навчання.

Особлива сфера виражено презентує ранній розвиток дитини, формування початкових наукових понять на основі відповідних предметно-перетворювальних дій пізнавальної спрямованості. Такі дії як предметні способи мислення відкривають дошкільникові істотні властивості відношення, характерні для логіко-математичного осмислення дійсності.

Істотним є те, що використання інноваційних методів навчання дозволяє не лише виробити у дітей на ранніх ступенях їхнього вікового розвитку відому сукупність, хоча ще й не досить досконалих вмінь читання і рахунку, художньо-зображувальних способів, а й розвинути у них широке орієнтування у сфері мови, кількісних відношень, мистецтва, міжособистісних взаємин.

Дослідження свідчать також, що за відповідної організації життя і діяльності дітей у них ще у дошкільному віці можуть бути сформовані такі соціальні мотиви поведінки і розвинені такі почуття, виникнення яких раніше відносили до значно пізніших стадій онтогенезу.

Відмітимо таку розвивально важливу закономірність. За відповідної організації групової діяльності дітей, спрямованої на досягнення соціально значущого результату, і яка вимагає співробітництва, взаємодопомоги, у них досить рано починають формуватися простіші суспільні мотиви поведінки, які спонукають дотримуватися певних моральних норм поведінки не під впливом зовнішніх спонук, а за своєю власною ініціативою, за внутрішнім переконанням.

У зв'язку з цим істотно змінюється характер емоційних переживань дитини й їхня регулююча роль у поведінці. На зміну більш примітивних емоцій задоволення чи незадоволення виникають початки вищих, специфічно людських моральних, естетичних і інте-

лектуальних почуттів, які спонукають дитину переходити до більш складних і більш соціально значущих видів діяльності.

Право дитини на безумовне цілісне вдосконалення видаватися оптимальним, коли педагоги-вихователі у своїй практичній освітній діяльності розрізнятимуть тісно пов'язані, але все ж не тождісні й такі, що часто змішують, процеси функціонального і власне вікового розвитку дитини. Процес функціонального розвитку, який може спостерігатися у дітей різного віку, є результатом засвоєння дитиною певних знань і способів розумових дій, за допомогою яких ці знання дитина відкриває і засвоює. Вони входять у її досвід, який вона доцільно використовує у різновидах власної діяльності та спілкування.

Віковий розвиток характеризується глобальною перебудовою дитячої свідомості, особливо мислення, пам'яті, комунікативних процесів, які утверджують його хід і сигналізують про перехід на новий ступінь вікового розвитку.

### **5.3. Міжвікові перетворення і ціннісні градації зростаючої особистості**

Здоровий розум особистості, як відомо, виступає провідною умовою її духовно-морального розвитку. Останній не може відбутися, якщо не ґрунтуватиметься на процесах свідомості й самосвідомості. Тому то, щоб особистість повноцінно вдосконалювалася, вона повинна вміти найперше вправлятися в досить глибоких духовних розмірковуваннях, дотримуватися необхідної логіки у ціннісній сфері.

У цьому плані психологічні дослідження констатують наявність стійкого закономірного зв'язку між рівнем моральної свідомості індивіда з одного боку і його віком й інтелектом – з іншого. Означені дослідження започатковані вченим-психологом Ж. П'яже. Він вичленює у цьому зв'язку сенсомоторну стадію (від народження до 2-х років), доопераційну стадію (від 2 до 7 років), стадію конкретних операцій (7 – 12 років) і стадію формальних операцій (підлітковий вік). Доопераційній стадії властива символічна, інтуїтивна думка, відсутня логіка і немає причин та наслідків. Означеній стадії

відповідає доморальний рівень (за Ж. П'яже), коли дитина керується своїми егоїстичними спонуками (послухом зі страху можливого покарання, очікуванням і бажанням нагороди). Стадії конкретних операцій відповідає *рівень «морального реалізму»*, на якому вагомим є потреба у схваленні з боку значущих дорослих і сором перед осудженням, конформність.

Стадія формальних операцій пов'язана з *рівнем автономної моралі*, який орієнтований на внутрішню систему принципів. Про їхню стадіальну характеристику йтиметься далі.

Хоча розкрита нами когнітивно-генетична модель вважається універсальною, її все ж недоцільно розглядати ізольовано від загального процесу становлення особистості в онтогенезі. Тим більше коли цей процес є планомірно формувальним. У цьому випадку суттєво змінюються як самі інтелектуальні стадії, так і рівні моральної свідомості зростаючої особистості. Остання набуває більш якісних розвивальних можливостей, оскільки процес її моральної свідомості чітко узгоджується з процесом моральної самосвідомості, підсилюючи один одного.

Розглянемо як на доопераційній стадії (а це діти дошкільного віку) проявляють себе розумові потенції. Часто проголошується судження, що кожна дитина природно обдарована, і цю обставину слід використовувати у її особистісному становленні. Це, на нашу думку, звучить дещо спрощено. Адже, по-перше, лише науково доцільне навчання і виховання пробуджують у дитини хороші природні задатки. Останні за неадекватних дій можуть взагалі зачухнути. По-друге, коли вони наявні, то завдяки лише оптимально-розвивальному освітньому процесу значно поліпшуються. Однак це не виключає того, що не у всіх дітей означені задатки існують. Тут слід брати до уваги те, що є розумне підґрунтя у тому, що за неадекватних впливів найдосконаліша природа стає гіршою, ніж середня. Таким чином, полегшений педагогічний погляд щодо розумових задатків дитини може привести до значних психологічних ускладнень. Це стосується й задатків почуттєвих – великодушності, мужності тощо. Тут навіть обдаровані у цьому плані діти за примітивного (якщо не сказати поганого) виховання стають особливо небезпечними. Якраз почуттєво обдаровані особи, спотворені ви-

хованням, можуть скоювати великі злочини, а не особи пересічного рівня. У цілому слабкі натури не бувають причиною ні великих благ, ні великого зла; вони ніколи не здійснять нічого великого ні для окремих індивідів, ні для держави. На жаль, є особи з негативними почуттєвими задатками: мстивістю, агресивністю, злопам'ятливістю, підозрілістю тощо. Такий тип нечисленний, більшості ж негативні почуттєві задатки не властиві. На кінець слід наголосити, що «особистість великих благ» успішно формується, коли сильні вольові задатки (висока рішучість, настійливість) поєднуються з альтруїзмом. Саме у такому поєднанні – запорука успішного становлення зростаючої особистості.

Вчення Ж. П'яже про логіко-операційну сутність людського розуму дозволяє більш точно інтерпретувати когнітивну складову особистісних смислів, які презентують духовно-моральну єдність як відповідну цінність. Адже чим детальніше вичленена послідовність операцій, що складають той чи інший спосіб моральної дії, тим більшою є вірогідність його емоційного охоплення, тобто набуття ним адекватного смислу – значущості.

У цьому зв'язку існує думка, згідно з якою діти пізнають логічні зв'язки між людьми раніше, ніж між предметами. Ця думка все ж потребує уточнення.

Річ у тім, що є логічні зв'язки чисто міжоб'єктні. Їх здебільшого кваліфікують як зв'язки причинно-наслідкові. Це стосується матеріальних об'єктів і відповідних дій з ними. Поряд з такими зв'язками є логічні зв'язки об'єктно-об'єктні теж причинно-наслідкової сутності, але носіями їх виявляються принаймні два суб'єкти. Вони є вчинками матеріально цільової спрямованості (наприклад, різновиди предметної допомоги). Накінець можливо виокремити зв'язки мотиваційні (суб'єктно-суб'єктні). Ці зв'язки накладаються на об'єктно-об'єктні і виступають як повноцінні вчинки. Мотиваційні зв'язки як ідеальні внутрішні не можуть, таким чином, виникати раніше зв'язків матеріальних (наочних), і в цьому вбачається трудність виховного процесу. Можна сказати й по-іншому: виконавська частина вчинку сповна усвідомлюється зростаючою особистістю в той час, як його спонукальна частина залишається невизначеною. Тому їй потрібен відповідного рівня рефлексивний розвиток, щоб

позбавитися цієї невизначеності в осмисленості рушійних сил (мотиваторів) конкретного духовно-морального діяння.

Зазначимо, що якраз на основі поліваріативності мотиваторів будуються різновиди моральної філософії, які обирають індивіди. Наведемо такий приклад. Розглянемо наступну ситуацію: ось перед вами лежать гроші, вони не ваші, але ніхто за вами не слідкує – чому б їх не взяти?

**Етика добродіяння**, з її акцентом на діючу особистість, відповість: тому що ти вище цього, тому що тобі потім з цим жити тощо.

**Етика нормоорієнтації** з її наголосом на дію говорить: тому що красти не можна, це проти правил.

**Етика цілепродуктивності** з її настановою на результат пропонує подумати: а якщо всі стануть так чинити, як себе почуватимуть люди, у яких вкрали гроші.

Етика добродіяння у наш час стає досить значущою, і саме на ній вибудовуються різні виховні моделі.

Незважаючи на особливості різновидів моральної філософії, в їхній основі утримується певна цінність як ставлення. Видається доцільним розрізняти чотири види цінності.

1) Цінність саму по собі. До неї можна, наприклад, віднести радість чи якісь дрібні задоволення. Такі переживання у подальшому не пов'язуються з будь-якими об'єктами, але вони створюють у особистості стан емоційної піднесеності, і на цьому їхня функція закінчується.

2) Цінність заради обмежених наслідків. Вона конкретизується як щедрість, вірність, дружелюбність. Ці переживання позитивно відібраються на інших особах і будуть ними схвально оцінені.

3) Виокремлюється й такий вид цінності, до якого відносяться допомога чи лікування хворих, піклування про обездолених тощо. Слід визнати, що подібні діяння обтяжливі; і особистість не стала б ними займатися заради них самих. Однак вони дають певні переваги у формі винагороди, поваги, почесей.

4) Є й вид цінності, яку ми схвалюємо і саму по собі, і заради наслідків державного масштабу. Вони є визначальними у духовній структурі особистості. Наприклад, розсудливість, справедливість, піклування, відповідальність.

Послідовно дамо їм характеристику у відповідних змістових особливостях.

Духовні розмірковування по мірі того, як вони набули вміння вичленяти внутрішні утворення, ділити їх на позитивні й негативні у контексті духовного розвитку особистості, порівнювати з огляду на досягнення суспільно значущого ідеалу, здійснювати узагальнення у межах доброзичливості й злонаміру, ставати на певну позицію перетворюються на мислительну здібність – *розсудливість*. Можна констатувати, що основною функцією розсудливості є наведення певної внутрішньої гармонії, яка полягає у «подоланні самого себе». Річ у тім, що у «Я-особистісному» міститься як вища, краща, культуроцентрична складова, так і нижча, де панують різного роду психофізіологічні потяги, інстинкти, пристрасті. За умови, коли вища складова приборкує, послабить нижчу, тоді й говорять, що «Я-особистісне» долає саме себе. Коли ж за недосконалого виховання і соціалізації верх бере нижче (адже його досить багато, а вищого відчутно менше), тоді такий стан кваліфікують «уступкою самому собі». Тож доцільна збалансованість складових «Я-особистісного» відбувається під впливом розсудливості, яка все більше набуває ознак довірливості й стає рішучою розсудливістю. Слід наголосити, що неможливо втамувати раз і назавше нижчі потяги; вони за певних умов можуть давати про себе знати. Тоді особистість, яку бентежать ці потяги, наперекір здібності розсудливості, осуджує саму себе і гнівається на цих «порушників спокою». У цьому випадку гнів стає союзником її розуму; і тепер, об'єднавшись, вони приборкують актуалізовані потяги. Відмітимо, що останні складають значну частину внутрішнього світу кожної людини. Тож над ними повинен бути постійний контроль, щоб ці утворення не підсилились за рахунок так званих тілесних задовольень і не вплинули на ціннісну структуру особистості.

**Справедливість** є однією з цінностей, яка займає центральне місце не тільки у сучасних виховних системах, а й в історичних. Вона ввійшла як моральний імператив у всі законодавства, які створило людство для свого соціального життя. Такою є суспільна значущість справедливості як неупередженого об'єктивного ставлення до людини, яка заслуговує його лише суспільно важливими справами і не вдається до загально несхвальних діянь. Останні й будуть

показниками несправедливості конкретної особи. Тому об'єктивним є судження, згідно з яким межовим ступенем несправедливості є вважати себе справедливим, не будучи таким насправді. А так часто буває. Якщо людина буде лиш видавати себе за справедливу, її схвалюватимуть у різних формах. Адже усі вважатимуть, що вона саме така, а чи заради справедливості вона є такою, чи заради захочень – буде незрозуміло. Натомість справедлива особистість – безхитрісна і доброзичлива, яка не бажає, а по-справжньому є доброю, чесною, правдивою, вірною обіцянкам.

Незважаючи на те, що справедлива особистість володіє високими чеснотами, їй буває важко об'єктивно проявити свою справедливість стосовно іншого. Тут дає про себе знати широко прийнята формула справедливості – «віддавати за заслуги». Це означає оцінювати людей за результатами їхньої діяльності чи поведінки. На перший погляд видається, що у цьому твердженні є незаперечна істина як орієнтир для справедливого судження й оцінювання. Однак за згаданої формули справедливості не враховується той факт, що найблагорозумніші рішення можуть давати погані результати. Тут слід брати до уваги так звані неконтрольовані фактори, які можуть звести до мінімуму найенергійніші зусилля. До таких факторів слід віднести як зовнішні негативні умови, так і внутрішні (психологічні), які впливають на якісний бік результату певної дії – практичної чи розумової. Тож справедливе оцінювання повинно не ігнорувати означені фактори. У більш широкому плані ми повинні прагнути бачити навколо себе справедливий світ і жити у ньому як мету для невідкладної реалізації.

Все ж існує досить поширена думка, що справедливість як цінність значно обтяжлива; і їй можливо віддатися лиш заради нагороди, поваги і слави. Сама ж вона по собі нібито настільки важка, що її краще уникати. Що ж можна на це відповісти? Жити у високій духовній аурі людині завжди важко, але іншого шляху для неї немає, щоб залишатися справжньою людиною. Тому вона мусить щиро поважати справедливість як таку і справедливих людей.

**Піклування за інших** є мотивом надання будь-кому допомоги, яка не пов'язана свідомо з власними егоїстичними інтересами. У такому значенні піклування виступає провідною цінністю особистості. Орієнтуючись на цю цінність, люди не вимагаючи нічого собі у відпо-



відь, показують дорогу, здають кров, вносять грошові пожертвування, тратять час тощо. Це є свідченням того, що у людини природно закладений задаток небайдужого ставлення до інших, яке втілюється у вчинках різноманітного безкорисливого піклування. Звичайно це не означає, що у неї відсутня взагалі схильність до байдужості; вона часто дає про себе знати у черствості і невідгукливості стосовно один одного. Про таку людину говорять: «У неї холодне серце». Тож тут діє закономірність, згідно з якою все добре, що закладено в людині, слід постійно підтримувати, спрямовано виховувати.

Щоб зрозуміти природу піклувального вчинку, слід з'ясувати умови, за яких людина здійснює подібні діяння. Ці умови можуть бути зовнішніми і внутрішніми; вони кваліфікуються як нагороди. Так, якщо людина, щоб одержати визнання, підняти свій міжособистісний статус, пропонує скористатися її послугами. Ми даємо, щоб одержати. Вигоди від надання допомоги можуть приносити внутрішню самонагороду, піднімати власну гідність й упевненість в собі, захищати власне Я.

Зауважимо, що розкрити сутність дійсного піклування як повністю безумовно безкорисливого духовно-морального діяння досить нелегко. Деякі вчені стверджують, що на наше прагнення надати допомогу впливають як егоїстичні, так безкорисливі спонуки. Засмучені чимось, ми прагнемо полегшити наші страждання, або ухиляючись від неприємних ситуацій, або ж надаючи допомогу, а у тих випадках, коли ми відчуваємо прихильність до чогось, ми також переживаємо співчуття. Люблячі батьки страждають, коли страждають їхні діти, і відчувають радість разом з ними. Коли ми переживаємо співчуття, ми звертаємо свою увагу не стільки на власний душевний дискомфорт, скільки на страждання інших. Дійсне співчуття і співстраждання мотивують нас допомагати іншій людині у її власних інтересах. Така емпатія виникає природним шляхом і є джерелом дійсного піклування про інших.

У цілому чисте піклування про інших може існувати виключно у наступних випадках:

– Емпатія викликає надання допомоги лише тоді, коли люди вважають, що інші одержать необхідну їм допомогу.

– Люди, у яких зросла емпатія, нададуть допомогу навіть тоді, коли впевнені, що ніхто не визнає про їхню допомогу.

– Відчуваючи, що емпатія викликає піклування, люди інколи прагнуть уникати ситуацій, які викликають емпатію, щоб була можливість ухилитись від надмірного включення в них.

За інших рівних умов люди повинні надавати допомогу тим, хто в ній відчуває потребу, безвідносно до можливої вигоди, якщо вони дотримуються сформованих духовних цінностей, зокрема соціального обов'язку. Останній змушує нас надавати допомогу тим, хто її потребує, навіть якщо вони не в змозі відповісти тим же, причому впродовж всього часу, доки це їм необхідно.

**Відповідальність** як вища цінність – це свідомо прийнятий особистістю обов'язок (обіцянка), що безумовно виконується. Вона передбачає активність суб'єкта, незалежно від того, нав'язана йому відповідальність ззовні чи прийнята на себе добровільно. Розрізняють моральну відповідальність, за якої ті чи інші етичні норми, правила реалізуються у відповідних вчинках й у різних життєвих ситуаціях. Відповідальність повинна виступати основним завданням виховання, коли суб'єкт відповідальний за свої моральні діяння перш за все перед самим собою. За такої функції відповідальність виступає засобом внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції поведінки, діяльності і спілкування.

Організуючим початком відповідальної поведінки особистості виступає довільність. За її допомоги здійснюється вибір як надання свідомої переваги певній лінії поведінки. Вибір же відбувається за наявності принаймні однієї, а то й декількох альтернатив. Тож особистість несе відповідальність не тільки за вибране, але й за відхилене, нереалізоване нею. Тому будь-який вибір для особистості є проблемою вибору свого «Я», а це проблема «бути чи не бути». Відповідно і відповідальність, прийнята нею, різна. «Бути» означає бути особистістю, відстоювати свої життєві позиції і нести за них відповідальність.

При визначенні ступеня відповідальності особистості слід перш за все в'яснити, якою мірою людина добровільно, свідомо прийняла рішення і діяла відповідно до нього. Чим більший ступінь самовизначення особистості, тим більший ступінь її відповідальності.

У виховному плані важливо, окрім загально теоретичного уявлення про відповідальність, розкрити як науково розуміються ру-

шійні сили її розвитку, принаймні на початкових стадіях онтогенезу особистості.

Нині найбільш відомою є «концепція атрибуції відповідальності» Хайдера. В її основу він поклав положення Ж. П'яже про стадії «морального реалізму» (7-9 років) і «автономної моралі» (9-12 років).

На першій стадії морального реалізму дитина відчуває необхідність виконання правил, тому що вони сприймаються як незмінне. «Моральний реаліст» вважає, що винуватець повинен бути неодмінно покараний. Ступінь же покарання мусить бути строго співрозмірним зі ступенем нанесеного збитку. Це так зване спокутувальне покарання відповідно до каральної справедливості. Ці діти визначають моральний проступок, виходячи з того, що є забороненим чи каральним. Моральні реалісти взагалі вважають справедливими і правильними будь-які заохочення і покарання, які призначені старшими.

Проблема рівного розподілу нагород і покарань їх поки не хвилює. Як самі правила, так і покарання повністю дані дитині ззовні, «зверху», а тому вони абсолютні і непохитні. Відповідно, обов'язок визначається як послух дорослим («збрехати дорослому гірше, ніж одноліткун»). Проступок тому оцінюється по букві, але не по духу правил. Суб'єктивні моменти і реальні обставини, які викликали проступок, ігноруються, а оцінювання відбувається лише за зовнішніми, об'єктивними наслідками.

Моральні реалісти схвалюють покарання, які накладаються авторитетом. Теж саме спостерігається й стосовно схвалення нерівного розподілу благ чи нагород.

На стадії автономної моралі правила уже не вважаються незмінними. Можливі відступи від них, їх можливо навіть змінювати. У чисту справедливість діти з автономною мораллю не вірять. Каральна справедливість можлива, але не завжди спокутувальна. До 12 років почуття справедливості робиться більш відносним. Вихованець у цьому віці, наприклад, може утриматися і не «давати здачі» дитині, яка заділа його, тоді як у 7-8 років він постарався б поквитатися. Дітей з автономною мораллю починає займати дух правил, а не їхня буква. Адже правила вважаються тепер встановленими на основі співпраці, кооперації з однолітками чи дорослими. Значить, обов'язком віднині виявляються не просто послух зовнішнім пра-

вилам, а виправдання взаємних очікувань. Стрижневим моментом морального розвитку, за П'яже, виступає скрізь перехід дитини від егоцентричної, реалістичної перспективи, у якій вона сама виступає центром усього світу, до релятивістської, де дитина здатна включати у свій світ інших людей й ставити їх на своє місце. Розумова незрілість дитини виражається у її «егоцентризмі» (віра у те, що й інші розглядають певну подію так же, як і вона сама). Одностороння повага до дорослих є синдромом почуття залежного становища, прихильності, захоплення і страху. Усе це породжує відчуття обов'язковості виконувати будь-які вказівки дорослих. Такою є у загальних рисах теорія морального розвитку дитини Ж. П'яже.

Хайдер, орієнтуючись на П'яже, вичленює п'ять рівнів атрибуції (тобто кваліфікації, пояснення) відповідальності. Дітям з цією метою пропонувалося вирішити проблему колізійного морального змісту у формі розповіді.

**Рівень 1. Асоціація.** Людина вважається відповідальною за кожний результат, який будь-яким чином пов'язаний з нею. На цьому рівні немає навіть натяку на будь-який аналіз факторів, що призвели до дії. Відповідальність визначається синкретично, і абсолютно ігноруються об'єктивні причинно-наслідкові зв'язки. У життєвських ситуаціях цей вид проявляється, наприклад, коли комусь дорікають за проступки його товариша, коли дітей осуджують за провини батьків тощо.

**Рівень 2. Причинність.** Про людину судять не згідно з її наміром, а по дійсному результату, який вона вчинила. Для атрибуції відповідальності суб'єкту на цьому рівні достатньо простого факту здійснення ним дії, навіть якщо він не міг передбачити наслідки свого вчинку.

**Рівень 3. Передбачуваність.** На означеному рівні критерієм виступає передбачення результату дії – чи міг суб'єкт передбачити такий результат. При цьому не має значення, був чи не був цей наслідок метою суб'єкта дії. Відповідальність приписується йому за безпечність, недбалість.

**Рівень 4. Намір.** Критерієм визначення відповідальності на четвертому рівні виступає намір вчинку. Тут майже єдиним агентом події визнається сам суб'єкт як безпосередній носій наміру.

Загальноприйнятим є положення, згідно з яким наміри є спонуками поведінки особистості. Самі ж наміри проходять складний

шлях становлення: від імпульсивних, реактивних, неусвідомлених до таких, що просвітлюються думкою людини. У результаті цього вони стають системним утворенням з пізнавальними і емоційними компонентами. Тепер ми говоримо про їхній синтез як цілісність. Співвідношення ж між цими компонентами може бути різним. Так, достатня усвідомленість когнітивного компоненту може поєднуватися зі слабким емоційним компонентом, що негативно впливає на спонукальну функцію наміру. Остання можлива за силу його емоційної складової. Лише за цієї умови наміри трансформуються у дієві мотиви. При цьому бажано, щоб вони були суспільно значущими.

У такому значенні наміри й задають тенденції морального розвитку особистості. У свою чергу моральний розвиток збагачується в метод виховання репертуару моральних якостей як спонук відповідних вчинків. Тож вся виховна робота педагога має бути зосереджена якраз у цьому плані.

Застереження у цій виховній роботі може зводитися до того, що не слід підміняти центральний мотив якимись іншими, як це часто буває. Тоді й виникає ситуація, коли вихованець діє не за прагненням бути щедрим, а, наприклад, з боязні бути осудженим. Зазначимо, що становлення зростаючої особистості пов'язане не лише з системою духовно-моральних якостей як цінностей, а й з тими ієрархічними залежностями, у які вони вступають. Тож так важливо, щоб вище вичленені нами цінності «самі по собі» і заради «результату» виявлялися безпосередніми представниками «Я-духовного» особистості. Ефективність же виховного процесу у такому контексті визначатиметься тим, на скільки частка згаданих цінностей буде переважати інші цінності.

Ієрархічна структура ціннісної сфери стосується такої складної проблеми, як проблема стійкості і самих ціннісних утворень, і відповідних вчинків та поведінки у цілому. Встановлено, що духовно-моральна стійкість зростаючої особистості прямо корелює з особливостями її розумового розвитку в онтогенезі.

**Рівень 5. Виправдання.** На останньому рівні суб'єкт вважається лише частково відповідальним за будь-які результати його дії, якщо обставини склались так, що кожний, хто потрапивши на

його місце, змушений був би чинити так само. Тут вступають у силу пом'якшувальні провину обставини; відповідальність за дію розподіляється крайньою мірою з оточенням.

Все ж теоретичною обмеженістю розглянутої концепції атрибуції відповідальності є те, що вона ґрунтується лише на когнітивному світі зростаючої особистості й не бере до уваги її реальну діяльність – гру, навчання, працю. А саме тут виникають умови для співпраці, кооперації як джерела формування відповідальності.

Серед педагогічних теорій відповідальності найбільш розгорнутою вважається концепція «відповідальної залежності» А. Макаренка. Його концепція ґрунтується головним чином на вихованні особистості в колективі і через колектив. Це аж ніяк не означає, що він зводив відповідальність до зовнішнього контролю поведінки особистості за допомогою колективу. Макаренко активно наголошував на вихованні почуття відповідальності, емоційному переживанні особистістю своєї відповідальності. Теорія відповідальності Макаренка була глибоко конкретно-історична тому, що він виводив цілі виховної роботи з закономірностей суспільного розвитку і його перспектив.

Вікові можливості розумового розвитку учнів, як свідчать сучасні дослідження, дещо випереджають зміст інтелектуальних стадій Ж. П'яже, не відмінюючи у той час встановлених ним тенденцій. Це і є дієвим науковим підґрунтям для виховання цілісної гуманістично орієнтованої особистості, здатної ставити високі цілі й успішно досягати їх.

## 5.4. Особистість у зрілому віці

Нині спостерігається досить сильний спалах інтересу до проблем зрілого віку. Цей інтерес частково пов'язаний з загрозою психічного розладу і емоційного нездоров'я, до якого прямо дотичні усі народи, а переважно з бажанням виявити у пересічних людей спільну ціннісну основу для побудови більш мирного суспільства на землі.

Зріла людина як активний суб'єкт основних суспільно значущих соціальних відносин володіє доволі ясним «Я-образом», за допомогою якого вона не тільки будує своє життя за певними

масовими зразками, а й прагне бути унікальним індивідом, наповнювати будь-які суспільні справи своєю оригінальністю. Така людина не пригнічена дрібними помилками і не змішує культурні звичаї з базовою особистою моральністю, хоча, звичайно, людина приймає окремі стандарти своєї культури, які вибирає як відповідні своєму «Я-ідеалу».

Можна констатувати, що для зрілої людини життя – це щось набагато більше, ніж їжа, питво, безпечність. Достойне життя більше всього того, що прямо чи навіть опосередковано можливо віднести до інстинктів чи потягів. Тож йдеться про власне людський спосіб її існування. Все ж сучасні реалії життя зрілої особистості далеко не завжди райдужні. Річ у тім, що суспільні благодійні сили сьогодні не відзначаються тотальністю, не лише щодо літньої популяції, а й щодо молодих потужних у всіх відношеннях когорт.

Особистість, яка в результаті свого віку втратила соціальну роль певного фахівця, все ж перебуває у досить розгалуженій системі інших соціальних зв'язків. Користуючись медичними послугами, перебуваючи у сфері різноманітного побутового обслуговування, отримуючи певні види матеріальної допомоги тощо, вона вступає у ті чи інші комунікативно-вчинкові відносини. І далеко не завжди отримує від них душевне задоволення.

Однією з істотних причин такої ситуації є незнання, нерозуміння молодшим поколінням фізичних, фізіологічних, психологічних, соціальних особливостей людей літнього віку, невміння (а то й небажання) враховувати їхню вікову специфіку. Звідси й широка конфліктогенність. Означене повідомлення ми розглядаємо як пропедевтичну модель, що має трансформуватися у особливу наукову галузь, практична реалізація якої покращить життя і світосприйняття літніх людей.

Предмет нашого розгляду – це люди, які знаходяться на межі середньої зрілості (60-70 років). Особи цієї вікової групи можуть розглядати цей життєвий етап як час реалізації своїх можливостей або ж як період незадоволеності, внутрішнього сум'яття і депресії. Погляд людини на цей свій вік може бути обумовлений економічними умовами життя, соціальним положенням і особливостями того часу, у якому їй довелося жити.

## **I. Життя у сприйнятті особистості зрілого віку**

Пізня зрілість – це час, коли люди оглядаються назад і переглядають свої життєві рішення, згадують про свої досягнення і невдачі. Практично у всіх культурах цей період знаменує початок старості, коли людину мучать численні нужди: доводиться пристосовуватися до того, що знижуються фізичні сили і погіршується здоров'я, до самотнього образу життя і більш скромного матеріального становища, до смертей рідних і близьких, а також до встановлення відносин з людьми свого віку. Для похилої людини важлива здатність до інтеграції, коли вона охоплює все своє життя і твердо може сказати собі: «Я задоволена». Невідворотність смерті для таких людей не пов'язується з сильним страхом, оскільки вони вбачають продовження себе або в нащадках, або у творчих досягненнях. Лише у цьому віці приходить дійсна зрілість і корисне почуття мудрості прожитих літ.

На протилежному полюсі знаходяться люди, які ставляться до свого життя як до низки нереалізованих можливостей і помилок. Тепер вони усвідомлюють, що вже досить пізно починати все спочатку чи шукати якісь нові шляхи, щоб відчуті цілісність свого «Я». Вичленюють два типи настрою у роздратованих і обурених похилих людей: співжалість про те, що життя неможливо прожити по-новому й заперечення власних недоліків шляхом проєкції їх на зовнішній світ.

Літні люди приділяють багато часу оцінці того, який загальний результат їхніх життєвих зусиль, але вони усе ще хочуть зберегти свій напрям, хоча їхня активність і повинна бути значною мірою скорочена. Мета тепер може бути досить скромною. «Величезне соціальне марнотратство – відсікати літніх людей (які знаходяться на пенсії чи в ізоляції) від їхнього напрямку розвитку. Часом вони уже не здатні до широко значущих громадянських дій, але можуть з користю проводити час, збираючи в ціле своє знання життя і продовжуючи пошуки його влаштування у світоглядних розмірковуваннях» [50; с. 345].

## **II. Соціальна ситуація особистості зрілого віку**

Цей віковий етап – важливий перехідний період. Перейшовши через 60-річний рубіж, більшість людей повинні почати пристосо-



уватися до нової рольової структури, пробуючи впоратися з втрачаними і використати вигоди цього етапу. У цьому віці часто скорочуються доходи (у зв'язку з виходом на пенсію чи переходом на неповний робочий день), а друзів і колег стає все менше. Очікування суспільства щодо цієї вікової категорії часто нижчі, ніж до більш молодих людей – від них очікують меншої енергійності, незалежності і творчої активності. Зазначимо, що подібна соціальна реакція не завжди виправдана: вона може деморалізувати похилих людей, особливо тих, хто практично ще здоровий. Багато хто реагує на ці занижені очікування зниженням темпу власного життя.

Для багатьох людей вихід на пенсію виявляється одним з найзначущіших змін статусу. Праця забезпечує людину реальним підґрунтям для планування своїх повсякденних справ. Нею визначають коло людей, що регулярно зустрічаються. Вона також визначає ролі і функції людини і впливає на формування її ідентичності. Цими факторами визначаються деякі причини, за яких вихід на пенсію може вимагати значної перебудови особистості й образу життя.

Вихід на пенсію пов'язаний не лише з появою більшої кількості вільного часу. Люди змушені приймати важливі рішення, вести важкі переговори й виробляти способи впоратися з труднощами, які відповідають їхній особистій системі цінностей: фактично, кожна людина створює свою власну соціальну реальність. Легкість, з якою людина приймає нову роль, залежить від ряду факторів. Звичайно, якщо вихід на пенсію пов'язаний з різкими змінами в житті людини чи якщо її ідентичність тісно пов'язана з професійною роллю, переміни переносяться важко.

### **III. Сімейні й особисті відносини у зрілому віці**

Як і на будь-якому іншому етапі життя, у цей період роль і обов'язки людини, а також ступінь її задоволеності життям, визначаються у соціальному контексті її сім'ї і особистих відносин. Нині цей соціальний контекст однаково мінливий як для молодих, так і для похилих людей. Родинні (у цей час) зв'язки стають все більш складними. Для більшості людей прямі батьківські обов'язки – якщо, звичайно, вони у них були – припиняються. У середньому, похилі подружні пари повідомляють про більше задоволення шлю-

бом після того, як їхні діти, що стали дорослими, починають жити відокремлено. Спочатку можуть виникати певні складності, тому що, коли не відволікають ні діти, ні робота, людям потрібно по-новому вчитися жити вдвох. Але більшість пар, що виростили дітей і зберегли шлюб, стверджують, що відчують менше напруження і більш сильне почуття задоволеності й гармонії. Крім того, такі пари часто говорять, що шлюб став займати більш важливе місце в їхньому емоційному житті. Він став для них джерелом втіхи, підтримки і душевної близькості.

Не дивлячись на високу мобільність і соціальні переміни в суспільстві, більшість похилих людей стверджують, що відносно часто контактують з дітьми і внуками – якщо не особисто, то хоча б по телефону. Вони продовжують відчувати, що зобов'язані допомагати дітям у випадку необхідності, але при цьому не прагнуть втручатися у їхнє життя.

Батьки часто надають своїм дітям різнобічну допомогу, від матеріальної підтримки і догляду за дітьми до порад.

Внуки часто виступають однією з найбільших радостей цього періоду. Ряд досліджень продемонстрували, що у багатьох дідуців і бабусь виникають міцні дружні стосунки з внуками. Така прихильність є результатом регулярних контактів і лежить в основі близьких відносин. За минулі декілька десятиліть звичні структури родинних відносин піддавались різного роду випробуванням на міцність і зміни. Особливо ускладнив родинні відносини високий рівень розлучень і повторних шлюбів. Недивно, що бабусі й дідуці часто мають особливо близькі взаємини з тими внуками, які після розлучення залишилися з їхнім сином чи дочкою. Деякі бабусі й дідуці відчують особливу важливість своєї ролі у збереженні стабільності і моральних критеріїв у період розколу у сім'ї.

У літніх людей може спостерігатися важлива тенденція. Якщо у них зберігаються ті чи інші види соціально продуктивної діяльності, які переважають над пасивністю, то проявляється почуття піклування. Піклування походить від розуміння, що хтось чи щось має значення; воно є психологічною протилежністю байдужості і апатії. Як основне досягнення періоду середньої зрілості, піклування є не лише почуттям повинності, але і природним бажанням зро-

бити свій внесок у життя майбутніх поколінь. Ті літні люди, кому не вдається стати продуктивними, поступово переходять у стан поглиненості собою, за якої основним предметом піклування виступають особисті потреби і зручності. Ці люди не піклуються ні про кого і ні про що, вони лише потурають своїм бажанням. З втратою продуктивності припиняється функціонування особистості як діяльного члена суспільства – життя перетворюється на задоволення власних нужд, збіднюється міжособистісні відносини. Це явище – «криза старшого віку». Вона виражається у почутті безнадії, безглуздості життя.

#### **IV. Специфіка спілкування особистості зрілого віку**

Міжособистісні спілкування зумовлюють життєдіяльність осіб зрілого віку. Завдяки якісному спілкуванню літня людина включається до більш-менш широких соціальних зв'язків, у неї знижуються темпи старіння, покращується фізичне здоров'я, що в цілому зумовлює вищий рівень її життя. Таке спілкування загалом відіграє провідну роль у зрілому віці. Це засіб, за допомогою якого старіння стає саме соціальним процесом, а не лише фізіологічним або психологічним.

Відомо, що негативні настанови, шаблони щодо старості сприяють виникненню в осіб цього віку негативного ставлення до себе, зосередженості на помилках, що відображається на всій системі їхньої життєдіяльності, на їхній мотивації досягнень. Подолати такі настанови можна в процесі міжособистісного спілкування.

«Міжособистісне спілкування осіб зрілого віку є процесом їхнього безпосереднього спілкування, у результаті якого формуються, змінюються міжособистісні стосунки, позитивні емоційні прояви, що характеризує його продуктивний розвиток. Все ж воно може супроводжуватися й негативними емоційними реакціями (незадоволенням, антипатією, ненавистю тощо)» [30; с. 138].

У міжособистісному спілкуванні (на відміну від ділового, професійного) увага особи зрілого віку зосереджена на особистості партнера, вік якого може бути різним. Саме в такому спілкуванні літня людина може виявити свій комунікативний потенціал. Вступаючи в нього, вона орієнтується на власні внутрішні сили й цінності. Серед компонентів міжособистісного спілкування осіб зрілого віку виді-

ляють емоційний, що передбачає обмін емоціями, переживаннями, пізнавальний як процес взаємного пізнання партнерами один одного й поведінковий, який втілюється в сукупності дій з реалізації процесу спілкування. Емоційний компонент міжособистісного спілкування є ядром особистості у ставленні до тих осіб, з якими вона повсякденно взаємодіє.

Спілкування багато в чому визначає емоційний стан літньої особи. Його дефіцит у випадку самотнього проживання, як і ситуаційне гіперспілкування в умовах будинку-інтернату, негативно впливає на емоційний стан особи. Якщо їй потреба в міжособистісному спілкуванні не задовольняється, вона відчуває тривогу й стурбованість, стає схильною до депресії, страждає від самотності. Полегшити переживання самотності в літньому віці і жінкам, і чоловікам допомагають розмови саме із жінками.

#### **V. Психологічна характеристика осіб зрілого віку**

- Зріла особистість має більше підстав до негативних переживань, зокрема страждань (за себе, проблеми здоров'я та за своїх рідних).

- Егоцентризм більшою мірою властивий зрілому віку (через розрив соціальних відносин).

- У людей зрілого віку часто проявляються невротичні симптоми.

- Часто особистість зрілого віку ставить надмірні вимоги іншим. Звідси виникнення конфліктних ситуацій і зон.

- Особистості зрілого віку часто втрачають функцію бути моделями розвитку (для рідних, близького оточення). Спостерігається певне їх ігнорування у цьому плані. Це болісно ними переживається.

- Способи відповіді особистості зрілого віку на життєві проблеми можуть відхилитися від душевно ощадних. Виникає непорозуміння у взаєминах.

- У особистості зрілого віку спостерігається ефект «доброго часу», коли вони живуть теперішнім як минулим.

- Особистості зрілого віку багато часу приділяють оцінці того, який загальний результат їхніх життєвих зусиль, але вони усе ще

хочуть зберігати високі домагання, хоча їхня активність мусить бути значною мірою знижена, скорочена. Певна мета може бути досить скромною. Усе ж видається великою соціальною розтратою – відсікати особистість зрілого віку (яка вийшла на пенсію чи потрапила в ізоляцію) від її напряму розвитку. Ділитися, наприклад, своїм досвідом життя.

У середній зрілості може виникати психологічне явище підсумовування власного життя. Це особливе почуття відбувається через здатність людини оглянути усе своє минуле життя (включаючи шлюб, дітей і внуків, кар'єру, досягнення, соціальні відносини). Літні люди можуть бути у цілому задоволені собою, якістю прожитого життя.

На протилежному полюсі знаходяться люди, які ставляться до свого життя як до ланцюга нереалізованих можливостей і помилок. Тепер на схилі життя вони усвідомлюють, що вже досить пізно починати усе спочатку чи шукати якісь нові шляхи, щоб відчутти цілісність свого «Я». Недолік чи відсутність підсумовування проявляється у цих людей у скритій боязні смерті, відчутті постійних невдач і занепокоєння тим, що «може трапитися».

Ми повинні зважати й на те, що пошук релігійного сенсу життя підсилюється з віком, і правильно ставитись до цього духовного явища.

## **VI. Центральна інтенція осіб зрілого віку**

Вибудовуючи науково правильні взаємини з особистістю зрілого віку, слід виходити з того, що у більшості людей є чотири центральні інтенції: орієнтація на задоволення, на успіх, на обов'язок (відповідальність), на філософсько-релігійний сенс життя. Якщо перші три орієнтації характерні для молодого і середнього вікових періодів, то остання є головною для осіб зрілого віку. При цьому орієнтація на філософсько-релігійний сенс життя супроводжується бажанням звільнення від життєвих стадій задоволення, успіху, обов'язку. Уточнимо, що задоволення – це позитивне емоційне переживання особистості від певних життєвих ситуацій, подій, діяльностей. Успіх асоціюється з різноманітними соціальними і професійними досягненнями. Обов'язок передбачає матеріальне забезпечення тих, хто його потребує.

**Смисл як ціннісний показник життєвих перипетій літньої людини**

Вплив на життя людини багатьох подій, які відбуваються у середній зрілості, залежить переважно від того смислу, який вона вкладає у ці події. Так, хтось може вважати вихід на пенсію сигналом кінця своєї корисності як продуктивного працівника чи безповоротної втрати головної частини власного професійного образу «Я» як водія вантажівки, лікаря, педагога і т. д.

Але для людини, яка не любила свою роботу протягом тривалого часу, пенсія може означати і дещо інше. Для такої людини вихід на пенсію може бути і звільненням від скучної, рутинної роботи й необхідності підкорятися керівництву. Хвороби і різного роду фізичні порушення є однією з найтяжчих проблем, з якими доводиться мати справу у середній зрілості. Але й тут існують шляхи виходу з важкого становища.

Багато літніх людей як і раніше дивляться на життя з точки зору своїх можливостей, а не обмежень, що нав'язуються, і сподіваються у майбутньому стати мудрішими, вільнішими й ще більше радіти життю.

## ❖ РОЗДІЛ 6

# В. СУХОМЛИНСЬКИЙ: ЗУСТРІЧ КРІЗЬ РОКИ

## 6.1. Дитина-дошкільник у творчому осягненні В. Сухомлинського

Освітній світогляд, який створив В. Сухомлинський, центрувався навколо людини у її безперервному становленні та різнобічному розвитку. Звичайно, не всі етапи її життя були ним розлого науково опрацьовані, але нам надалися в спадок міцні підвалини для подальших пошуків у сфері сучасної освіти. Для В. Сухомлинського дитина-дошкільник набувала особливого значення, оскільки це був початок його цілісної навчально-виховної системи. І від того, якої якості він буде, залежатиме і подальше майбутнє особистості, що постійно зростає.

Дитина має стати людиною, стверджував В. Сухомлинський, і це було імперативом його творчого неспокою, і футуристичною спрямованістю усіх його прагнень і здобутків.

Він наполягав, щоб кожна дитину підняти на вищий ступінь розумового, морального, естетичного розвитку. І тут час має відігравати важливу роль. Тому так по-сучасному звучить думка великого педагога про те, що дитина душевно розвивається ще до свого народження. Тож цей внутрішньоутробний період має бути доцільно спрямованим на щасливе майбутнє дитини.

Цільова орієнтація на майбутнє задає відповідний спосіб взаємодії батьків і дітей на кожному етапі дошкільного віку. Особливо це яскраво має проявлятися, на думку В. Сухомлинського, на етапі ініціації, тобто підготовки дитини до школи, коли вона має опанувати вперше соціальну роль учня з адекватними їй соціальними зв'язками та нормами поведінки.

З огляду на сказане великий педагог оригінально трактує й саму категорію «підготовки дитини до школи». Він настоює на необхідності передусім дбати про духовне життя дитини. Воно повинно бути виразно багатогранним. Наголосимо, що означена життєва

багатогранність у свою чергу передбачає, за задумом В. Сухомлинського, активність і діяльний спосіб життєіснування дитини. Слід розуміти, що він чітко поєднував активність з різновидами діяльного осягнення навколишнього людського і природного довкілля. Тому змістовне багатство цих життєвих сфер – центральна умова, більше того, міцне підґрунтя повноцінного розвитку особистості дитини-дошкільника. Змістовно збіднене зовнішнє середовище виступало, таким чином, причиною усіх відхилень, які виникають на соціально-психологічному шляху зростаючої особистості.

Можна без будь-яких вагань стверджувати, що вводячи категорію духовне життя дитини В. Сухомлинський прагнув, щоб малий і великий соціум, як ми тепер тлумачимо, був спрямований безпосередньо на дитину, на її цілісне благополуччя у його тілесно-психологічній єдності. У такій цілісності навколишнього світу і дитини він проголошував і основний механізм, на основі якого ця розвивальна цілісність реалізується.

Йдеться про *принцип відкриття*. Він має пронизувати кожен фрагмент дитячого буття. Тому, на думку педагога, є певна різниця між пізнанням світу і його відкриттям, за яким стоїть і початкова творчість, і вся душевна напруга, що проявляється і формується одночасно. Тож «треба всіляко розвивати, стимулювати й задовольняти дитячу цікавість і допитливість. Не відмовчуйтеся, шановні батьку й мати, коли дитина звертається до вас із запитаннями: чому, як, що це таке?» [69, с. 175]. Слід зазначити, що дитина рівною мірою відкриває і світ речей, і світ людей. Все ж найголовнішим у цьому дійстві виявляється саме людське оточення – оскільки тільки за його допомогою дитина ставиться до всього існуючого як до цінностей. А це категорія духовна.

А як же бути з розвитком розуму та інших складових внутрішньої психологічної структури дитини? Не знімаючи їх з порядку денного, В. Сухомлинський вважає їх підрядними щодо центрального утворення – духовного життя.

Зауважимо, що ми лише нині створюємо відповідні цій ідеї освітні технології і утверджуємо її як головний особистісно розвивальний закон.

Щодо розумового розвитку дитини, то у цьому плані її слід навчати мислити. В. Сухомлинський радить батькам з перших кроків свідомо-



го життя дитини звертати її увагу на причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами навколишнього світу, добиваючись того, щоб маленька людина вміла спостерігати. Уміння помічати те, що на перший погляд не відрізняється чимось особливим, – це основна умова для виникнення і розгортання думки. Далі В. Сухомлинський радить, по-перше, звертати увагу дитини на явища, які здаються батькам звичними, а для неї в цих явищах – десятки питань. По-друге, враховуючи незвичність вперше сприйнятих дитиною предметів, явищ, подій, слід якомога частіше її дивувати. А із здивування починається мислення. По-третє, необхідно стимулювати дитину правильно ставити запитання. Це особливе вміння впродовж його життя. І чим більше вона поставить запитань, чим більше побачить навколо себе, тим з більшою розумовою готовністю вона долучиться до нового етапу творчого шляху.

Великий педагог наполягав, що для повноцінного розумового розвитку дитина мусить опанувати рідну мову. Якраз за її розвитку дитина й стає людиною.

Першоджерело розуму, мислення у людському середовищі, у навколишньому світі, у тих явищах, які викликають у людини інтерес. Та незважаючи на спонтанійність останнього, його слід спрямовано виховувати – такий закон, що супроводжуватиме подальший організований навчальний процес. Ефективним способом виховання навчальних інтересів, за В. Сухомлинським, може бути захоплення тим змістом, до якого долучається дитина.

Здавалось би, що інтерес не лише у контексті навчальної діяльності, але й усіх аспектів життя особистості вже добре науково осмислений. Що тут нового може сказати великий педагог? Та на те він і великий, щоб у відомому віднайти невідоме. Він прозорливо наголошує на бажаннях дитини, які невинно вириваються з його душі і шукають задоволення, звичайно, усвідомленого. Якраз через бажання вона осмислено дивиться на світ, а згодом і усвідомлює саму себе. Так, на різноманітному підґрунті бажань і з'являються інтереси; вони повністю вбирають у себе те, з чим щедро поділився світ бажань дитини. А поєднуючись змістовно з бажаннями, вони набувають достатньої сили і спрямованості. Можна впевнено стверджувати, що дитина, яка накопичила фонд бажань, стане самодостатньою як учень, принаймні у мотиваційній системі організованого навчального процесу.

Бажання пізнати світ – це природний потяг дитини, але потяг, що втілюється у відповідні запитання, більшість з яких вимагають допомоги дорослого. Якщо ж батьки не цікавляться світом її думок, вони згасають. Це досить небезпечна для розвитку дитини тенденція.

Особливе піклування В. Сухомлинський проявляв до дитини як особистості. Осмислюючи судження педагога, сформулюємо низку виховних позицій щодо виховання дитини дошкільника.

**Позиція 1.** Необхідно запобігати самотності дитини. Дитина народжується з незакінченою в своєму розвитку нервовою системою. Відтак вона не народжується й з соціальною системою зв'язків з іншими людьми. Тож вона мусить відбутися як людина соціальна, з відповідними нормами поведінки і спілкування, прийнятими у суспільстві. Батьківське середовище – перша школа виховання. Саме рідні творять у своєї дитини самотню, неповторну людську індивідуальність.

**Позиція 2.** Дорослим слід дивитися на світ очима дитини. Те, що дорослі вважають дрібницями, на які вони не звертають увагу, для дитини є важливим, таким що її бентежить, хвилює. Такі емоційні переживання є основою позитивних ставлень до певних предметів чи явищ. Слід лише пов'язати їх як зі значущими чи незначущими для людини. Такі асоціації – це предмет виховного впливу дорослого.

**Позиція 3.** Дитину важливо вводити у світ людських переживань. З емоційного відгуку починається сфера почуттів. Вони не сумісні з убогістю, тупістю, що трапляється за неналежного виховання. Тому постійно слід створювати ситуації міжособистісних взаємин, за яких дитина переживала б радість і задоволення, а також біль і страждання тощо. Якщо не пробудити добрих почуттів, дитина стає байдужою. А від байдужості – один крок до жорстокості. З огляду на це найголовніше виховне завдання полягає в тому, щоб у дитячій душі стверджувалися співчуття, жалість, доброта до всього прекрасного, що є в житті, і насамперед до людини.

**Позиція 4.** Дитина має переживати щастя. Цим почуттям мусить бути просякнута кожна миттевість дитячого життя. Початково не знаючи суті цього переживання, дитина все ж демонструє його, досягнувши успіху у своїй маленькій справі. У цьому зв'язку говорять: успішна дитина – щаслива дитина. Тому освітня стратегія повинна полягати у тому, щоб дитина успішно досягала поставлених цілей,

сповна використовуючи свій досвід, знання та вміння. Поза успіхом, якщо таке трапляється досить часто, у дитини може сформуватися почуття неповноцінності; значить, вона глибоко нещасна. Саме так вона себе цінує. Тож батьки мають бути мудрими творцями щасливої дитини, роблячи все, щоб вона не втратила віру в свої сили.

Чим же особистісно відрізняється сучасний дошкільник від дитини часу В. Сухомлинського?

Дошкільний вік у нинішніх соціокультурних реаліях характеризується надзвичайно важливою особливістю. У вільних діях, які спонукаються виключно внутрішніми потягами, виникає початок подальшого особистісного утворення – бути суб'єктом різних форм активності, а згодом і суб'єктом життя. Якраз у цьому полягає їх розвивальний ефект. Однак у таких діях дошкільник інтенсивно вправляється за умови, коли дорослий бере у них активну участь. Ця тенденція набуває особливої ваги, коли дорослий високозначущий для дитини. Навіть тоді, коли він лише пасивно присутній, все ж це впливає у плані позитивного внутрішнього стану вихованця. Особливо ситуація участі дорослого у діях дитини відібі'ється на запобіганні майбутнього почуття самотності. Та, на жаль, нині спостерігається масове незадоволення означеної дитячої потреби.

По-перше, дорослі в більшості своїй дистанціюються від реально-го життя дитини. По-друге, самі діти під дією постійної інтенсивної інформації, яку несуть сучасні соціальні мережі, значно втрачають діяльнісну спрямованість власного функціонування, займаючи виражену пасивну позицію, розвивальні наслідки якої вкрай негативні. Інформація соціальних мереж небезпечна для дитини-дошкільника ще й у іншому контексті. Завдяки своєму межовому змістовому ареалу (від мікросвіту до всесвіту та різноманітних фантастичних подій, що пропонуються особі) й виразності форми, у якій подаються означені події, у дитини зникає підґрунтя для формування уявлень. Якраз на них може розгорнутися творча діяльність як певна картина майбутнього, тобто створення нових образів чи дій.

Тут слід мати на увазі закономірність, згідно з якою, якщо б діяльність людини обмежувалася одним відтворенням старого, то вона була б істотою, зверненою тільки до минулого, і вміла б пристосовуватися до майбутнього лише постільки, поскільки воно відтворює це минуле.

Тож недостатньо включаючи дитину-дошкільника у різновиди посильної творчої діяльності, ми скорочуємо можливості її нормального психічного розвитку.

Справою всього життя В. Сухомлинського було прагнення зроби́ти духовні багатства і цінності людства власними цінностями нашої молоді. Якраз нам, освітянам нового покоління, випала честь продовжувати це доленосне устремління великого педагога.

## 6.2. Емоції у виховній стратегії В. Сухомлинського

Василь Сухомлинський був великим творцем педагогіки життя дитини як особистості, яке він пов'язував передусім зі вмінням творити радість і щастя свого буття. Високі почуття були для нього апогеєм вихованості зростаючої особистості. З ними узгоджувалась любов до своєї Вітчизни, прагнення будувати і зміцнювати наше суспільство, захищати його. Тому так багато у своїй педагогічній творчості він приділяв плеканню емоційного світу дитини.

Таке тяжіння до світу емоцій людини для В. Сухомлинського випливало з його основного світоглядного імперативу – філософії серця. Ця тенденція на рівні особистості, що зростає, перетворювалась у його баченні на духовний абсолют як ідеал, до якого має прямувати вихованець. Тому етичне поняття «сердечна людина» ставало мірою духовності особистості, а саме серце (звичайно, у переносному значенні цього слова) було осередком духовних якостей доброти, чуйності, вірності тощо. Піклування про серце при цьому урівнювалось у виховному плані з піклуванням про ціннісно досконалу дитину.

Містке ж поняття «утвердження» набувало, таким чином, нового звучання, оскільки традиційно воно охоплювало лише сферу зовнішнього втілення особистістю всіх внутрішніх надбань, зокрема духовно-моральних. Утвердження, за В. Сухомлинським перш за все передбачало складний і тривалий шлях до сердець вихованців, де окрім цінностей, що визначають благородні міжособистісні взаємини, чільне місце займали б надбання, що визначають благо Батьківщини, за яким має стояти їхня творча праця, дієве піклування про рідну землю, обов'язок перед тими, хто творив і захищав нашу країну.

Цей рівень духовних звершень великий педагог кваліфікував святинею і прагнув, щоб вихованці розгорнуто усвідомлювали цю категорію, яка несла надзвичайно високий смисл людяності; і якраз на цій змістовій основі формували ціннісне ставлення до неї. Для В. Сухомлинського згадане сердечне утвердження, якщо воно почасти наповнене добродійними скарбами, не має бути показником досконалого виховання. Серце дитини, підлітка, юнака не повинно залишатися відкритим до того, що для нас не є святинею. За цим криються всілякі егоїстичні спокуси досить великої емоційної сили, які слід переборювати вольовим напруженням. Та й навколишній світ має не лише світлу сторону; вихованець часто-густо торкається й темних відтінків, які призводять до його розгубленості. Тому так важливо йому зворушливо переконатися, що світлого, красивого, правдивого, життєрадісного в житті незрівнянно більше, ніж потворного, і що боротьба за людську красу дає велику насолоду.

Особистісно породжувальні ідеї В. Сухомлинського, що окреслювалися філософією серця, вимагали у виховному процесі опертя на емоції, які б підтримували у зростаючій особистості добродійні потенції у її взаємодії з довкіллям. Саме з останнім, наголошував педагог, оскільки за цим довкіллям розпочинається справжнє життя вихованця зі всіма проблемами, які він має успішно вирішувати, і що важливо – самостійно, у злагоді зі всіма уміннями, які він одержав у школі. Такою гуманістично зворушливою емоцією виступала радість – переживання її найбільшою мірою позитивно орієнтує дитину до розмаїття світу, утверджує життєвий оптимізм.

Зауважимо, що радість як провідна емоція досить розлого представлена перш за все у психологічній науці, та й вчені-педагоги рекомендували її використання як засіб зміцнення тих чи інших духовно-моральних надбань і «Я-духовного» у цілому. Незважаючи на це, В. Сухомлинському в осягненні емоції радості вдалося сказати своє оригінальне слово.

По-перше, він вводить поняття «потік радощів», за яким має стояти історична генеза важливих національних подій (цей момент необхідний у виховному плані), представлених через життя і діяльність відомих персоналій. Вихованець має пройти цим шляхом, супроводжуючи його власним переживанням радості. Тож разом з великим

педагогом сформулюємо закон: не може бути морально досконалою особистість, яка не звідала витоків своїх радощів. Тому обов'язковим виховним прийомом має стати відвідання вихованцями таких джерел.

За вищезгаданим нами довіданням, що стимулює у вихованців переживання радості, слід розуміти й наше суспільство, від розвитку якого залежить безпосередньо обсяг благ, а отже, й радощів, які даються молоді. Відтак на перший погляд може скластися враження, що надто широкий ареал радощів приховує певну небезпеку для процесу виховання. Однак справа зовсім не в цьому. «Складності й труднощі виховання з'являються через те, що чим більше радощів життя даємо ми молодому поколінню, тим більше ми повинні вкласти в юні серця ті моральні цінності й багатства, без яких життя може перетворитися на бездумне проїдання створеного старшими поколіннями». [69, с. 29]

По-друге, В. Сухомлинський всією силою свого гуманізму заперечував *радість споживання*, яке робить серце вихованця холодним. Така радість відгороджує його від зовнішнього світу повсюдною пасивністю, позбавляючи душевно необхідної причетності. За висловлюванням педагога, подібну радість «несуть дитині», і в цьому її розвивальна обмеженість. Це ж не що інше, як безпосередній подарунок, який супроводжує не підкріплені будь-якою активністю вихованця пропонувані суспільні блага. Позиція ж споживача у кінцевому підсумку формує лише споглядально-вимагальний тип особистості, якій суспільство і держава завжди щось повинні.

Тож лише позиція *творення радості для інших людей* заслуговує на вселюдне схвалення. За означеної позиції зростаюча особистість має відчутти і пережити радість від кожної дії, що утверджує її у добрих суспільних починаннях. Якщо такий емоційний стан вихованця буде панівним, внутрішнє ціннісне зіткнення між радістю споживання і радістю творення буде на користь останнього.

По-третє, великий педагог виокремлював особливу радість – радість зростаючої особистості за саму себе. Однак така радість не має нічого спільного з радістю, яка укорінюється у почутті самолюбства, що природно задається. Лише радість за творення вихованцями добра для людей має право на їх достойне життя з його повсякденним піклуванням про природний світ, безпеку довідання,

благополуччя рідних, однолітків, дорослих, особливо німецьких і літніх. Саме такої духовної міри радість має приносити вихованцеві найвище, ні з чим не порівняне щастя. Важливо, що такого рівня радість і щастя не залишаються закритими у його внутрішньому світі, а стають надбанням, яким він щедро ділиться з своїми однолітками. Якщо воно для них ще недосяжне, то з радістю допоможе опанувати у спільній важливій праці й суспільно корисних вчинках.

В. Сухомлинський чи не вперше ввів у виховний процес надзвичайно емоційно зворушливе і в той же час осмислене урочисто виражене *дійство вірності – клятву*. Дитина клянется – і в цьому душевному пориванні вона, залишаючи якісь минулі моральні похибки, змінює на краще свій особистісний образ. Він виступає для неї не в абстрактному мареві, а живим, наповненим прагненнями і тілесними порухами, які спонукають до невідкладного діяння. І це останнє, звичайно, стосується щоденних справ вихованця. Вони ж мають бути різноманітними й відмінними стосовно мотиваційного поштовху, за яким стоять рідні, близькі, педагоги, діти і дорослі, що зроблять, якщо й неофіційно, то мовчазне оцінювання.

Однак незважаючи на всю суспільну важливість таких буденних справ, вони виступають для дитини лише добрим підґрунтям для майбутніх захоплень. І тут важливою має бути порада великого педагога, яка б задала змістовий напрям прагненням вихованців. Вони мусять бачити, більше того, володіти вмінням великої, загальноприйнятої за масштабом перспективи.

В. Сухомлинський був майстром відриву вихованця від навіть яскравого, але будення; і спрямування до ще незвіданного. Тут на повну потужність ним використовувалось дитяче тяжіння до уявлення. Воно мало бути не пустопорожнім, а сповна можливим, тобто таким, що мобілізує усі сили вихованця на досягнення високої мети. Тож остання, обрамлена сердечною клятвою, й виступала таким дороговказом, межовим за своїм призначенням.

Клятва бути вірним патріотом Батьківщини, повноцінним громадянином, нарощувати успіхи свого народу – це дійсні символи, що не дозволяють збитися дитині з суспільно значущого шляху. Такий виховний ритуал великий педагог перетворював на справжнє колектив-

не свято, де зливалися добрі емоції вихованців і дорослих у єдиний почуттєво-ціннісний потік, роблячи їх небайдужими до долі країни.

Інших барв набувало дійство дитячої клятви, коли В. Сухомлинський пов'язував її з загиблими воїнами. Він перетворював це діяння на глибоко-душевну зустріч поколінь: воїнів, що віддали життя за Батьківщину з теперішньою молоддю. Мертві й живі у єднанні естафетою відданого життя вихованців. Вони приходять на могилу героїв і шанують їхню пам'ять хвилиною скорботного мовчання. Ця емоційна режисура для великого педагога видавалася надзвичайно духовно дієвою щодо його вихованців. Але до цього виховного замислу він залучав ще один потужний перетворювальний засіб. Дітей просили дати клятву не тільки не забувати дороги до поховань загиблих, але й передати її своїм дітям і онукам. Так формувалась почуттєво зігріта відповідальність вихованців у контексті продовження свого роду. Прикметно, що почуття обов'язку перед старшим поколінням у школі В. Сухомлинського утверджувалося у душі дитини змалку, з перших днів її перебування в школі. Якраз у цей період вихованець з найбільшою силою відчуває романтичну піднесеність, красу героїзму.

Чи тільки радість повинна жити в серці дитини? А сум, печаль, тривога, як бути з цими почуттями? В. Сухомлинський наголошував, що світ часто-густо несе для вихованця й різного роду негаразди, та й він через власні особливості інколи терпить невдачі. Особливої уваги у цьому плані заслуговують міжособистісні відносини вихованців, оскільки не все і не завжди добре у друга. Відтак йому потрібне співчуття, оскільки розподілений сум переживається набагато легше. Тож такі переживання мають стати необхідною умовою духовного зростання дитини.

За влучним висловом В. Сухомлинського, людина починається з того, що вона бере близько до серця печалі й хвилювання іншої людини. З того, що біль серця іншої людини стає болем її серця. З таких щирих емоційних переживань бере свої витoki чуйність зростаючої особистості до однолітків і дорослих – до їхніх турбот і смутку.

Великий педагог як невідкладне виховне завдання розглядав вміння бачити і відчувати людину. За відсутності цього вміння, на його думку, повною силою проростають лінощі душі. Вони найбільшою мірою проявляються у байдужості до людини. А від байдужості один крок до жорстокості. Вихованець, що набуває таку схильність,



не цінує дружбу, чуйність, живе у внутрішній замкненості; він не може навіть уявити, як можна вкласти свої духовні сили в живу істоту. Ось перед вихованцем одноліток, у очах його сум і розгубленість, та вони не донесли до нього цих гірких переживань; він не подумав, що перед ним горе. Якщо вихованець цього не відчуває, значить, у нього перші ознаки цієї хвороби – лінощів душі. Тож так важливо прислухатися до педагога: «Я твердо переконаний, що виховання людського благородства в дитячому серці починається з максимального олюднення її ставлення до людей, одухотворення цього ставлення чистими, високими почуттями поваги до людини» [69, с. 145].

У побудові виховної стратегії В. Сухомлинський здійснював пошук головного стрижня, який би призводив до її цілісності. Таким інтегруючим означену стратегію засобом, на його думку, мала виступити *культура бажань*. Адже бажання – найбільш раннє душевне утворення; воно сягає віку немовляти. Однак уся справа у тому, що витоки бажань пов'язуються з різноманітними тілесно-інстинктивними прагненнями; вони початково соціально не регулюються щодо їх первинної гармонізації з прагненнями дорослих. Тож і виникає досить складна проблема окультурення бажань дитини, тобто перетворення їх на справді людські. Відтак вся суть виховання, його логіка полягає у тому, щоб бажання особистості узгоджувалися з інтересами колективу, суспільства, народу, Батьківщини. Конкретніше, виховні зусилля дорослих мають бути спрямовані на те, щоб зробити бажання вихованців морально виправданими, а це значить скромними, допустимими, здійсненними. У цьому й полягає суть їх одухотворення.

Та все ж у чому суть цих виховних зусиль? За твердим переконанням В. Сухомлинського, тільки праця як могутня виховна сила за умови, що вона мотивується високими суспільними цінностями. Саме праця-ставлення має стояти на сторожі бажань вихованця. Тож хто не навчився у дитинстві через працю керувати своїми бажаннями, хто не переживає їх моральної виправданості, той стає соціально ненадійним.

В. Сухомлинський усією своєю творчістю стверджував, що лише те виховання може вважатися досконалим, яке піднімає молоду людину на вершину культури людських почуттів. Якраз у цьому полягає велика педагогічна істина, яка не знецінюється часом.

---

## ПІСЛЯМОВА

1. Виховання, яке безпосередньо апелює до «Я-духовного», завжди спрямоване на виклик і підтримку у зростаючої особистості почуття власної цінності. Однак воно не дається їй за рахунок вирішення психологічно полегшених міжособистісних і соціальних завдань. Тож головним у такому вихованні виступає плекання у вихованців завзятості і самостійності, терпіння у важких ситуаціях. Корінною ж його відмінністю тут виступає психологічна безпека вихованця, яку він пов'язує з почуттям самоповаги й гідності, з сильним прагненням бути особистістю. При цьому означене виховання заперечує будь-яке бездумне змушування, приниження, глузування, образи, покарання. Адже змушують того, хто не вміє підкоритися самому собі. Загалом у вихованні доцільно виходити з положення, згідно з яким змушування особистості до будь-чого наперекір її волі – не є добро, навіть якщо те, до чого її змушують, – добро. Тут не повинно бути місця низькому самоцінуванню, яке може викликати серйозні особистісні порушення. Відтак виникають переживання горя, нещастя, роздратованості тощо. Найважливіше ж у соціальному плані є те, що сильне почуття низької самоцінності різко заважає розвитку особистісних якостей зростаючої особистості.

2. Слід зважати на те, що «Я-духовне» входить як складова більш широкого внутрішнього утворення зростаючої особистості «Я-образу» (або ж «Я-концепції») як осягнення нею самої себе (своїх розумових, духовно-моральних, соціокультурних надбань), що зводиться до процесу розуміння нею самої себе (хто і що вона є) у названих аспектах. Однак у плані розуміння зростаючою особистістю власної духовної картини слід ввести більш логічно строгу категорію «Я-системи». Остання є більш пізнім утворенням особистості, що сягає періоду зрілості. У ній має фіксуватися ієрархія цінностей за їх смисловою узагальненістю, підпорядкованістю, а та-

кож місце нижчих душевних пристрастей і емоційних переживань. За необхідного доцільного керівництва означений віковий період формування «Я-системи» може зміщуватися до більш ранніх вікових стадій. То ж кожний вихованець має стати суб'єктом власної «Я-системи», використовуючи її у регуляції своєї поведінки, діяльності, спілкування.

3. З огляду на сказане, з метою внутрішньої стійкості в «Я-образі» необхідно представляти не лише духовні цінності, а й образ вчинку, у якому втілена конкретна цінність. Під образом вчинку розумітимемо єдність цінності (як мотиву) і відповідного діяння. Тож у «Я-образі» вихованцеві слід утверджувати, наприклад: «Я справедливий, що здійснив справедливий вчинок». Така єдність є більш дієвою у плані духовного перетворення зростаючої особистості.

4. Гуманістичне виховання ставить зростаючу особистість у позицію, за якої власний успіх у свідомому привласненні духовної цінності вона пов'язує зі своїм щастям. Це ж його вищий людський вимір у порівнянні з миттєвостями щастя, яке вихованець отримує від певних життєвих дій, точніше від високих досягнень у них. Тому у калейдоскопі переживання вихованцем щастя педагог спрямовує його думку на високій значущості духовно спричиненого щастя, що має супроводжувати усе його життя.

5. Духовно центрований виховний процес, хоча і в першому наближенні, виступає проекцією цілісного життя людини у трьох його фундаментальних властивостях. Сутність їх наступна: бути, знати і бажати. Я є, я знаю, я хочу; я є той, хто знає і бажає; я знаю, що я є і що я хочу; я хочу бути і хочу знати. Ці властивості складають сутність внутрішнього світу особистості; вони нероздільні й відмінні. Якраз до сутності буття, знання і бажання повинна свідомо долучитися особистість у процесі свого керованого зростання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аврелій Марк. Наодинці з собою. Львів: Вид-во «Апріорі», 2018. 184 с.
2. Аквинский Ф. Учение о душе. Москва, Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2018. 480 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001. 288 с.
4. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые. Москва: Мысль, 2005. 183 с.
5. Асмолов А. Г., Братусь Б. С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. *Вопросы психологии*. 1979. № 4. С. 35-46.
6. Баева Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: Монография. Москва: Прометей // МПГУ, 2003. 240 с.
7. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах: Учеб.-метод. пособие. Москва: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2006. 304 с.
8. Бех І. Д. Духовний пошук: сучасні наукові межі. *Педагогіка і психологія*. 1 (90). 2016. С. 5-14.
9. Бех І. Д. (2016). Концептуальна модель Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості. As centravimo konceptualus modelis asmenybės dvasinės raidos ir ugdyimo procese. Йонас Кевішас (Ред.), *Розвиток духовності виховання : колективна монографія. Ugdyimo dvasingumo raida : kolektyvine monografija*. (с. 40-62). Вільнюс.
10. Бех І., Журба К. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах // Гірська школа українських Карпат, 2017. 150 с.
11. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. Вильнюс: Пролог, 1995. 72 с.
12. Бондаревич І. М. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива: монографія. Запоріжжя: ЗНТУ, 2008. 162 с.
13. Брус Девід. *ДНК особистості*. К. : Наш формат, 2017. 376 с.
14. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. О. В. Сухомлинської (Ред.). Київ, 1997. С. 27-31.
15. Бушман І. Національна самоідентифікація як фактор соціокультурного розвитку // *Філософія освіти* 1(3), 2006. С. 63-69.
16. Вачков И. В. Основы психологии группового тренинга. М.: Ось, 1999
17. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994. С. 102.

18. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: Науч.-метод. пособие. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. 52 с.
19. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Издательство МГУ, 1990. 288 с.
20. Вишневський О. Теоретичні основи педагогіки. Дрогобич: Відродження, 2001. 268 с.
21. Волкова Н. П. Педагогіка: Посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Академія, 2002. 367 с.
22. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколиенко. Київ: Радянська школа, 1990. 368 с.
23. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987. 175 с.
24. Гуревич П. С. Кризы ценностных ориентаций // Личность. Культура. Общество. 2008. (Вып. 5-6), 135-149.
25. Драгоманов М. П. Чудернацькі думки про українську національну справу. Вибране. К., 1991. С. 483.
26. Дуб В. Г. Психологічні особливості становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності. (Дис. канд. психологічних наук). Київ, 2015. 26 с.
27. Ермолаева М. В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 280 с. (Серия «Библиотека психолога»).
28. Зелинченко А. И. Психология духовности. М.: Изд-во трансперсонального института, 1996. 400 с.
29. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2002. 752 с.
30. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія. К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. 456 с.
31. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 302 с.
32. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
33. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
34. Кьеркегор С. *Страх и трепет*. М.: Республика, 1993. 383 с.
35. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. 992 с.

36. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 520 с.
37. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. К.: Грамота, 2007. 576 с.
38. Кучинська І. О. Громадянське виховання в Україні: минулий досвід та сучасні потреби: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. 112 с.
39. Леонард К. Акцентуированные личности. Київ: Вища школа, 1981. 392 с.
40. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
41. Лич П. Младенец и ребенок: От рождества до пяти лет. М.: Педагогика, 1988. 320 с.
42. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. Москва: Институт практической психологии, 1997. 256 с.
43. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
44. Мартинюк І. А. Психологічна допомога людям похилого віку, або практикум з геронтопсихології // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 1. С. 32-38. № 2. С. 15-17.
45. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: Навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доп. Харків: Ранок-НТ, 2004. 152 с.
46. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. 2-изд., доп. М.: Педагогика, 1989. 304 с.: ил. (Б-ка для родителей).
47. Нагорна Л. Поняття „національна ідентичність” і „національна ідея” в українському термінологічному просторі // Політичний менеджмент. 2003. № 2. С. 14-30.
48. Національна ідентичність: хрестоматія / Упоряд Т. С. Воропай. Харків: Крок, 2002. 316 с.
49. Ницше Фридрих. Так говорил Заратустра. М.: Интербук, 1990. С. 7.
50. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
51. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання. К.: Знання, 2008
52. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості. К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с.
53. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник. Київ: «Внутрішній світ», 2015. 144 с.

54. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2009. 42 с.
55. Порсева Х. О. До проблеми активної адаптації людей похилого віку до пенсійного періоду // Психологія: збірник наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Випуск 21. С. 59-68.
56. Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. 672 с.
57. Рабочая книга школьного психолога; Под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 1981. 308 с.
58. Реан А. А. *Психология личности. Социализация, поведение, общение*. СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. 416 с. (Проект «Мэтры психологии»).
59. Рерих Н. *Жизнь вечная*. СПб.: Азбука-Аттикус, 2018. 448 с.
60. Римаренко Ю. І. Національний розвій України. К., 1995. С. 42.
61. Родыгин Е. Р., Шестюк А. Я. Гуманистическая психология: теория и способы практического использования. К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. 50 с.
62. Розумний М. Фактори сучасної національної самоідентифікації українців // Політичний менеджмент. №1. 2007. С. 93-99.
63. Савчин М. В. Духовна парадигма психології. Київ: Академвидав, 2013. 252 с.
64. Салливан Гарри Стэк. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб: «Ювента», 1999. 347 с.
65. Сапольски Р. Биология добра и зла: Как наука объясняет наши поступки; Пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2019. 766 с.
66. Сміт Е. Д. Національна ідентичність; пер. з англ. П. Таращука. Київ: Основи, 1994. 224 с.
67. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства. Москва: Наука, 1977. 391 с.
68. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир : книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991. 207 с.
69. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К. : Рад. школа, 1978. 263 с.
70. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. К. : Рад. школа, 1972. 244 с.
71. Толочко П. Имеет ли Украина национальную идею? // Киевские ведомости. 1995. 18 окт.
72. Уайт Э. Великая борьба; Пер. с англ. Киев: «Джерело життя», 2012. 608 с.

- 
73. Уилбер К. Никаких границ: восточные и западные пути личностного роста. М.: АСТ и др., 2003. 176 с.
  74. Формування української ідентичності в умовах сучасних викликів: теоретичні і політичні аспекти: монографія / В. П. Трощинський, В. А. Скуратівський, Н. П. Ярош та ін.; за заг. ред. В. П. Трощинського. Київ: НАДУ, 2018. 256 с.
  75. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты; Пер. с англ. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 704 с.
  76. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося в учебных коллективах. М.: Смысл, 1988. 208 с.
  77. Фурман А. А. Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4 (66). С. 89-103.
  78. Харрис Т. Я – хороший, ты хороший. М.: Соль, 1993. 176 с.
  79. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности. СПб: Питер Ком, 1998. 608 с.
  80. Цицерон М. Т. Об ораторском искусстве: трактаты. СПб.: Азбука, 2019. 496 с.
  81. Шевченко Г. П. *Духовність особистості у вимірах культури, виховання та освіти: вибрані наукові статті*. К.: Видавництво «Педагогічна думка», 2017. 210 с.
  82. Шевченко Т. Г. І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні й не в Україні моє дружнєє посланіє / Кобзар. К.: Вид. центр «Просвіта», 2003. С.144-147.
  83. Щербань П. М. Прикладна педагогіка. К.: Вища школа, 2006. 216 с.
  84. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ.; Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 416 с.
  85. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада. / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; Под ред. А. Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
  86. Юнг К. Г. *Сознание и бессознательное: сборник*. СПб.: Университетская книга, 1997. 475 с.



*Наукове видання*

БЕХ Іван Дмитрович

# ОСОБИСТІТЬ У СЯЙВІ ДУХОВНОСТІ

Монографія

Відповідальні за випуск  
*Світлана Кириленко та Ірина Євтушенко*

Коректор *Інна Криворук*  
Комп'ютерна верстка *Віталія Моцкіна*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 15,25. Зам. № 1641.



телефон  
[0372] 552 943

адреса  
58000, м. Чернівці,  
вул. Радищева, 10

e-mail  
info@bukrek.net

web-сайт  
www.bukrek.net



### **Бех Іван Дмитрович,**

доктор психологічних наук, професор,  
дійсний член (академік) НАПН України,  
директор Інституту проблем виховання НАПН України,  
заслужений діяч науки і техніки України

І. Д. Бех – відомий вчений у галузі методології, теорії й технології сучасного виховання особистості, що зростає. Його творчий доробок надзвичайно вагомий, сповнений любов'ю до дитини.

Це провідна освітня ідея науковця і власна людська позиція. В окресленій виховній парадигмі розгортається вся таїна плекання особистості, яка розвивається, у високій духовності, що дозволяє дитині бути по-справжньому відкритою до світу людей, утверджувати себе в кращих рисах людського здобутку, стійко триматися у життєвих віхолах.

Наукові праці І. Д. Беха практико орієнтовані, гармонійно поєднують різнобічні психологічні знання, на яких вибудовується цілісна система виховних дій. Все це допоможе кожному педагогу професійно зростати та вдосконалювати свою майстерність як учителя-вихователя.