

Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с

Науково Методичний Посібник "Особистісно зорієнтоване виховання" створений на виконання Національної програми "Діти України".

У Посібнику розкривається наукова сутність нової освітньої філософії — особистісно зорієнтованого виховання. Тут уперше в науковій літературі викладені принципи організації виховного процесу, який забезпечує формування і розвиток особистості, системи особистісних цінностей як регуляторів її суспільно значущої поведінки. Подаються психолого-педагогічні засади створення інноваційних виховних технологій і розв'язання соціально моральних завдань, спрямованих на духовне зростання людини.

Кількість: 78 назв.

Рецензенти: / *А. Зязюн, дійсний член АПН України, д-р філос. наук, професор*

О. Я. Чебикін, дійсний член АПН України, д-р психол. наук, професор

Відповідальні за випуск: *С. В. Кчишело, Л. В. Маток*

ISBN 5-8238-0602-7

Ф. І. Д. Бех, 1998

ВСТУП

Демократизація освіти, палання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання підростаючої особистості. Йде робота над створенням такої моделі вихованості людини, яка дозволяла б їй оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальні і суспільні цілі. Особлива увага звертається на розробку нових виховних технологій, які б забезпечували формування і розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини." Поряд з цим сучасна освітня практика породжує масовий рух, спрямований на побудову і використання різноманітних авторських виховних систем, які вимагають кваліфікованої наукової експертизи. Інноваційні ідеї пробивають свій шлях, долаючи ще повністю не жжиті прояви директивного підходу до виховного процесу.

Директивна педагогіка розглядає виховний вплив за схемою "вимога — сприймання — дія". Однак ця схема не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку, не відображає всіх тонкощів реакції індивіда на поставлену вимогу, применшує активну роль особистості в засвоєнні норм. Дана схема не враховує творчого освоєння особистістю моральних цінностей. Поведінка, яка організується за допомогою авторитарних вимог, штовхає дитину на пристосовництво; •Она не розвиває позитивної мотивації вчинків Виниквв схильність ЦО симуляції дій за переконанням.

Знання специфіки процесів морального розвитку попереджує і.....іу таких помилок. Формуючи моральну поведінку школярів, неда- ІШ прагне створити умови, в яких ВИНІШ природна необхідність Приймати рішення самими школярами. Звичка приймати самостійні І'Щ. тім р.>п:иглі внуїрішню потребу Моральної поведінки беї примусу повні Оцінка поведінки на основі аналізу мотивів, що

виплинути на рішення діяти так чи інакше, стимулює школяра до обмірковувань, дій. Платність розмірковувати, перш ніж діяти, спонукає школяра до самоаналізу і, природно, до самовиховання і є тією необхідною роботою особистості над собою, яка закріплює виховні впливи на особистість, створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин.

Теоретико-експериментальні дослідження в галузі рушійних сил і закономірностей виховання людності свідчать, що лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі здобутками культури, дитина розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю. У цьому процесі мають узгоджено взаємодіяти вихователь і вихованець, оскільки саме дорослий виступає посередником між культурою і підростаючою особистістю. Тому немає необхідних підстав вважати педагога лише помічником у процесі особистісного становлення вихованця, як наполягають деякі представники гуманістичної психології. Для більшої ефективності розгортання виховного процесу вихователь має зробити дитину своїм помічником, або, за висловом Ш. О. Амонашвілі, зробити дитину своїм соратником, коли вона активно допомагає у створенні самої себе. Така позиція видається нам більш сильною і в теоретичному, і в практично-виховному плані.

У сучасній школі, на жаль, ще існує погляд на методи виховання як засіб подолання негативних тенденцій у розвитку особистості, засіб перевиховання, а не формування позитивних властивостей і якостей, іє свідчення укоріненого ставлення до учня як об'єкта виховної дії, ігнорування його ролі як суб'єкта діяльності.

Проблеми цілісного розвитку особистості учня протягом усіх років його навчання в школі вирішуються скоріше інтуїтивно, оскільки цілеспрямованої стратегії розвитку особистості педагоги не мають. Нині у психолого-педагогічній науці владно заявляє про себе такий конструктивний підхід, згідно з яким слід створювати нові механізми виховання і моральної саморегуляції школярів, а не тільки культивувати ті, що вже склалися. У цьому плані перспективними видаються такі форми взаємодії у системі "вихователь — вихованець", які активізують закономірний процес зростання виховуючої ініціативи у дітей, який проявляється у висуненні і постановці виховних задач самими вихованнями, розширюючи рамки їхнього особистісного вдосконалюючого смислопокладання, зміцнюючи властиві їм ціннісні орієнтири. При Організації виховної роботи слід виходити з того, що недоцільно очікувати швидких особистісних змін у вихованців. Необхідно завжди пам'ятати, що між стичним знанням, як себе правильно поводити, і між правильною дією існує велика відстань, яку не

пройти за один виховний захід. Від вимоги "Ти мусиш" до стану "Я хочу" приводить дитину її особисте ставлення до того, що вона робить. І щоб це відбулося, потрібні повторення, вправи у повсякденній моральній поведінці, закріплення моральних звичок у практичному досвіді всієї діяльності, оскільки один вчинок ще ні про що не свідчить.

Книга присвячена розробці теоретико-методичних проблем особистісно зорієнтованого виховання, яке втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку підростаючої особистості, для якої свобода і соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами.

Ідеї особистісно зорієнтованого виховання особливо актуальні для нашої країни. В силу різних соціальних постреволюційних змін був фактично порушений механізм передачі емоційних зв'язків від покоління до покоління. Тривалі роки жінці поступово "нав'язувалась" чоловіча соціальна позиція виробничниці, сім'ї ж відводилась другорядна роль. Розкріпачення жінки досягалося ціною втрати глибоких емоційних відносин у сім'ї з дітьми. Культивування однотипного державного виховання (ясла, дитсадок, школа з продовженим днем) призводили до заперечення розуміння, прийняття, визнання дитини, а в сім'ї втрачалася безумовна любов. Через це діти позбавлялися досвіду повноцінного духовного саморозвитку і юності цінувати своє життя і життя інших.

Особистісно зорієнтований підхід до виховання у нинішньому варіанті певною мірою ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо.

Ідеї гуманістичної психології безперечно збігаються з теорією і практикою виховання підростаючої особистості. Але вони мають й свої обмеження, на які слід зважати при організації виховного процесу. Показово, що один з найавторитетніших психологів Б. В. Зейгарник, ініціюючи важливе значення гуманістичних теорій особистості, все ж зазначає, що "соціальна обумовленість природи особистості ними ігнорується", а альтруїстичний характер особистості розглядається як "вроджений" [28, с. 62]. Таким чином для створення теорії особистісно зорієнтованого виховання треба коректно використовувати наукові здобутки, напрацьовані експериментальною психологією в сфері номінації, емоцій, поведінки особистості, та сучасною педагогікою. Особистісно зорієнтоване виховання передбачає мстукформування і розвитку у дитини особистісних цінностей. Лише воно може своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистого самовизначення. Л

І. ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ ЯК ДУХОВНІ НАДБАННЯ ЛЮДИНИ

У сучасних гуманітарних науках спостерігається значне тяжіння до категорії "ЦІННОСТІ". Не стоїть осторонь такої тенденції й психолого-педагогічна Наука. Введення в її концептуальну сітку: "ховну практику поняття "особистісна цінність" не було звичайним актом наукового наслідування. З ним пов'язані насамперед проблеми світоглядного рівня. Йдеться Про докорінну смисложиттеву переорієнтацію індивіда, за якої оволодіння ним особистісними цінностями завжди так чи інакше пов'язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, особистої користі і цемтрованість на морально-духовній культурі людства.

1.1. Цінності: наукова сутність і орієнтири дослідження

Нинішня пізнавальна ситуація у сфері досліджень проблем виховання особистості характеризується відсутністю загальноприйнятого визначення цінностей як психологічних утворень. Поняття "цінність", що склалося у даний час, досить широке — все що може пінити особистість, що для неї є значущим і важливим. При визначенні цього поняття враховується його соціальна або психологічна природа. З соціальної позиції цінностями у філософії, етиці, естетиці, соціології вважається продукт конкретних історичних умов суспільного життя. На кожному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм і ілеалів у особистіші принпіїи життєдіяльності. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, то перетворюються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості.

У соціальній психології більш уживаним є термін "ціннісні орієнтації", під яким розуміються: 1) "ідеологічні, ПОЛПІЧНІ, моральні, естетичні й інші основи оцінок суб'єктом оточуючої дійсності і орієнтації у ній; 2) спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значущістю" [35, с 383]. У психології особистості використовується, зокрема, поняття "особистісні цінності", що відображає факт п* 'юченості суб'єкта у соціальні зв'язки та відношення і грактує людину як соціокультурну реальність. Точи і ще, поняття "особистісні цінності" пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за цим закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явиш тощо

Особистісні цінності виступають унормованими утвореннями, як певні ПряхкиИ. Ні останні гзлають повинну, необхідну чи бажану

...

поведінку. Але її можливо задати й інакше: у вигляді ідеалу, зразка для наслідування. При цьому, якщо ідеалом служить людина, яка обрана такою тому, що вона виконує відповідні норми, то ми маємо відмінність лише в формі задання однієї й тієї самої норми (сукупності норм). Але ідеал, однак, далеко не завжди задається саме так.

Розглянемо для ілюстрації нормативні аспекти такого феномена, як релігія. У кожній релігії мають бути більш чи менш чіткі етичні уявлення, найчастіше такі, що виражаються явно у формі норм (заповідей). Людина, яка дотримується релігійно-етичних норм, сама виявляється нормою у розумінні зразка для наслідування — але в тому лише відношенні, що вона дотримується вказаних норм: при цьому не виключено, що в якихось рисах своєї особистості і поведінки вона не є зразковою.

Стосовно виховання особистості мірилом унормованості поведінки служить її відповідність соціальним нормам, тобто вимогам суспільства, до якого належить індивід. Звичайно, що цивілізоване суспільство завжди гармонійно поєднує, зокрема, загальнолюдські і національні моральні норми — цінності, які й мусить свідомо привласнити людина.

Особистісні цінності, якщо їх внутрішню природу і будову виводити з процесів смислоутворення, складають внутрішній стрижень особистості. Його й можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання, з одного боку, забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини, з другого, — сприяє (на основі спостереження за поведінкою людини в небагатьох і стандартних ситуаціях) побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій, а гранично в усій повноті можливих варіантів її поведінки. Лише у зіставленні узагальнених особистісних цінностей з особистістю в цілому можливо констатувати, що її нормальним способом буття є розвиток.

Теоретичні підходи до психологічного розуміння сутності особистісних цінностей в історичному плані зазнали певних якісних змін. Свого часу особистісні цінності шукались або у внутрішніх переживаннях суб'єкта (усвідомлюваних і неусвідомлюваних), або у «чинішньому світі», коли сила спонукання приписувалась фізичним об'єктам. Однак пояснювальну силу набув методологічний підхід, який розглядає природу особистісної цінності як суб'єктивно-об'єктивне утворення. Воно належить одночасно і суб'єкту, й об'єктивному життєвому світу.

(Формальними передумовами особистісних цінностей прийнято вважати існуючі в суспільстві ідеологічні утворення і соціальні інститути, які "задають" і транслиють суб'єкту об'єктивні смисли його і. ім-психічних форм, в яких зафіксовані ці потенційні детермінанти

особистісних цінностей, різноманітні. Вони містяться у філософських і епічних поглядах, у творах літератури і мистецтва, у зводі законів, у системах нагород, заохочень і покарань, у традиціях, громадській думці і т. ін. аж до батьківських вказівок дитині на те, "що добре" і "що погано".

У цьому переліку звертають на себе увагу: 1) різнопорядковисість "детермінант" з точки зору соціальної сфери — їх носія: від сімейного осередку до всього суспільства; 2) можлива суперечність трансльованих цінностей, що, до речі, є потенційним джерелом особистісних конфліктів; 3) різний ступінь імперативності їх для прийняття суб'єктом.

Усе перелічене може бути зрозумілим як об'єктивно фіксовані засоби і форми роботи суспільства над формуванням цінностей особистості в рамках більш загального процесу відтворення суспільством його членів. Значення цієї специфічної частини суспільної активності полягає у забезпеченні внутрішньої мотиваційно-сислової основи діяльності суб'єктів у напрямі підтримання стійкості і розвитку суспільства.

Більш концептуалізованим, на нашу думку, є визначення поняття особистісних цінностей, коли вони трактуються як "усвідомлені, відрефлексовані найбільш загальні смислові утворення" [19, с. 98]. Поряд з цим у психології існують думки, згідно з якими зведення особистісних цінностей лише до найзагальніших усвідомлених смислових утворень навряд чи доцільне. Адже ним самим, по-перше, невиправдано звужується ціннісна система особистості. По-друге, важко практично розвесити більш і менш загальні смислові утворення. По-третє, у особистості, як системи, що неперервно розвивається, відношення між такими за градацією смисловими утвореннями нестабільні. *Таким чином, виходячи з цілей психології виховання, під особистішими цінностями вважається за доцільніше розуміти усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості.* Ціннісну ж систему особистості можуть складати усвідомлені смислові утворення різного рівня узагальненості. Наші принципові доповнення до визначення особистісних цінностей як ядра особистості будуть зроблені в п'ятому розділі.

Перш ніж розкрити природу смислових утворень, охарактеризуємо поняття "особистісного смислу". Він є такою складовою індивідуальної свідомості, в якій знаходить вираження пристрасність цієї свідомості, що зумовлена зв'язком останньої з потребово-мотиваційною сферою суб'єкта, з реальністю його життя у світі. У безпосередньому сприйнятті та уявленні об'єкти та явища дійсності виступають перед нами "забарвленими" тим особистісним смислом, який вони мають для нас унаслідок свого об'єктивного місця у нашій

життєдіяльності, відношення до реалізації наших потреб. Особистісний зміст об'єктів, явищ, а також усіх здобутків культури (наукових понять, моральних норм, художніх образів тощо) та психологічних надбань людини (знань, здібностей, особистісних якостей) — це характеристика, якої вони набувають у результаті їх представленості суб'єкту.

Вичленяючи пристрасність як атрибут свідомості та пов'язуючи це емоційне переживання зі сферою людських потреб, все ж слід з метою його породження розкрити, бодай у першому наближенні, механізм цього процесу. Даний механізм набуває єдино можливої своєї визначеності, якщо пояснювати його на основі капітальної властивості емоцій — енергетичного насичення матеріальної та ідеальної реальності у процесі її психічного відображення на неусвідомленому чи усвідомленому рівнях. З урахуванням цієї закономірності побудова емоційно насиченіших образів цілей є одночасно побудовою особистісних змістів, які покликані задавати мотиваційну основу людської поведінки і діяльності.

За поняттям особистісного змісту стоїть конкретна феноменологія. Насамперед це феноменологія емоційних явищ. Емоції є механізмом безпосередньої презентації суб'єкту особистісного змісту ілюстрованих ним об'єктів, явищ, цілісних ситуацій, культурних, матеріальних і ідеальних < утворень. Ми помічаємо щось, згадуємо чи лумамо про щось з радістю, сумом, здивуванням, відразою і т. ін.; емоції таким чином повідомляють нас своєю специфічною мовою безпосередню оцінку значущості супроводжуваних ними образів, габто оцінку відношення відповідних соціокультурних здобутків і психологічних утворень до реалізації потреб суб'єкта.

- Необхідність введення поняття "зміслове утворення" для розробки проблем особистості спричинилася тим, що дане О. М. Леонтевим визначення особистісного змісту як відношення мотиву до мети обмежує це поняття рамками окремо взятої діяльності, у той час як іпійбільш важливі колізії особистості розгортаються у контексті більш широкому, ніж одинична діяльність, у площині відношень між мотивами

Зміслові утворення розрізняються за ступенем узагальненості і їх місцем у ієрархії змістової сфери. Найзагальніші зміслові утворення пов'язані зі світосприйняттям, з уявленням людини про сенс «ігття, з її життєвими цілями, вони також підтримують її уявлення ии> себе, образ "Я". Загальні зміслові утворення створюють основу пин (іюмування часткових зміслових утворень, до яких належать інін-лусім особистісний зміст і зміслові установки.

Вивчення зміслових утворень особистості базується на принципі Цяльнісного опосередкування, суть якого полягає в тому, що змісло-

ш утворення породжуються діяльністю, похідні від реального буття суб'єкта. Водночас смислові утворення виконують активну роль у діяльності, зміни в якій немалою мірою зумовлені зміною самих смислових утворень. Якраз завдяки наявності смислових утворень стає можливою саморегуляція при постановці цілей, при усвідомленні своїх вчинків. Доцільно вважати, що головна функція смислових утворень особистості полягає у регуляції Діяльності •— на їх основі задається та чи інша смислова спрямованість діяльності і поведінки, складається можливість свідомо і гнучко змінювати що спрямованість.

Особистісний смисл, за О. М. Леонтьєвим, це те, що безпосередньо відображає в собі власні життєві ставлення суб'єкта, тобто він суб'єктивний; водночас особистісний смисл завжди предметний, це те, заради чого здійснюється та чи інша діяльність. До структури смислового утворення входять емоційно-безпосередній смисл і вербалізований смисл; смислове утворення, тим самим, являє собою сплав інтелектуальних і емоційних процесів, тобто у термінах Л. С. Виготського — єдність афекту та інтелекту.

Особистісна цінність у розвиненій формі має виступати самоцінністю. Тут йдеться про те, що будь-яка особистісна цінність у всіх своїх різноманітних проявах єдина у головній суті — у ставленні до свого предмета як до самоцінності. Це означає, що предмет цінності не може бути зведеним до засобу чи користі. У практичному плані таке відношення проявляється у тому, що наші вчинки спрямовуються на розвиток людини як потенційно безконечної, поза будь-яких заздалегідь встановлених масштабів (у морально-оцінному плані такі вчинки кваліфікуються доброчинними).

Доброчинні дії — це основа залучення до родової сутності самосвідомості за допомогою виникнення ставлення до себе через ставлення до інших. Така родова моральна самосвідомість здатна до набуття смислу життя, який далеко виходить за межі власного кінцевого буття. Самосвідомість доброчинності, вбачаючи в інших не речову, не корисну цінність, набуває цим самим і власну необхідну цінність, власну причетність до людського роду. Тому сенс життя людини і сенс життя людського роду просто не можуть існувати один поза другим, оскільки і те і інше (усвідомлено чи частіше неусвідомлено) Вирішуються людиною завжди по суті одночасно, оскільки за своєю природою людина не існує, це знаходить себе поза ставленням до суспільства, а гранично — поза ЛЮДСЬКОМ у цілому.

Розширення сфери предметів, на які поширюється відношення цінності, слід роїглядати як іцюес все більшого розширення сфери власне людською ставлення до снігу Тому фіксація цінності на ОДНОМУ і ступенів (при НаМ> НИЖЧОМУ) ВМІЯННЯ бсобиСТІСНЮ Цінній-

тей у межах дії лише певної групи предметів чи явищ є свідченням гальмування їх розвитку.

Виховна тактика щодо рівня розвитку особистісних цінностей має полягати у забезпеченні їх прояву як ставлення, що не має чітко окреслених меж. При цьому шлях формування особистісних цінностей, який може бути успішно методично інструментований науково обґрунтованою виховною технологією, має полягати у сходженні від конкретного до загального. Це означає, що, наприклад, повага до людства може бути вихована у дитини, якщо спочатку у неї формується це ставлення до близької їй людини, далі до оточуючих людей згодом це коло може збільшуватися. Звичайно, що розвиток особистісної цінності вищого рівня — процес складний і суперечливий і далеко не кожна особистість спроможна його здійснити.

Зняття протиставлення між близькою і далекою людиною "полягає у тому, щоб у близькій углядіти і викликати до життя далеку людину, ідеал людини, але не в його абстрактному, а в його конкретному заломленні", — пише С. Л. Рубінштейн [55, с. 373]. Лише будучи здатною до такого ставлення до іншої людини, через це ставлення людина усвідомлює, приймає (не теоретично, не зусиллям вірування, а як об'єктивну реальність) і себе як повноправного представника людського ролу. Ця позиція тим очевидніша, чим більшою мірою людина здатна децентруватися, загальмувати свої непомірні егоїстичні прагнення.

В останні десятиріччя вивчення суспільних цінностей і у вітчизняній, і у західній психології сконцентрувалось навколо проблем їх внутрішньої природи, змісту та будови. Безпосереднім предметом дослідження виступили так звані атитюди, які у наукових джерелах тримали назву соціальних установок. Соціальна установка за своєю іструктурою розглядалась як трикомпонентне психологічне утворення: коїнітивна, емоційна та поведшкова складові.

Соціальні установки трактують то як стиль життя, то як перелік чиння, то як стандарти для оцінювання, то як базис для особистості, то як те, чому особистість надає перевагу. Відзначимо, що всі ці поняття у цьому переліку утворення є узагальненими більшою чи меншою мірою особистісними смислами. Розглянемо більш прийнятну класифікацію цінностей.

Істермінальні цінності — це те, що є найбільш бажаним та емоційно привабливим для особистості, описує ідеальний стан її буття. Інструментальні цінності виконують функцію вибору як цілей, так і допустимих способів їх досягнення.

Інструментальні цінності — це модус (спосіб) поведінки або дій, прив'язаних безпосередньо до мети. До інструментальних цінностей належать, наприклад, моральні цінності, цінності компетенції.

Функцією інструментальних цінностей є активізація критеріїв та стандартів при оцінці та виборі лише способу поведінки або дій.

За рівнем узагальненості щодо практичного прояву цінності поділяють на оперативні та базові. Оперативні цінності виявляються в реальній поведінці. Базові цінності — це цінності високого ступеня узагальнення й рідко бувають безпосередньо пов'язаними з конкретною поведінкою. Вони є джерелом оперативних, але пов'язані з останніми значною кількістю опосередковуючих ланок, дія яких є складною і недостатньо вивченою.

Зауважимо, то поділ цінностей на інструментальні та термінальні є частково умовним і може зазнавати певних змін. Так, іноді до інструментальних цінностей відносять усі цінності, що визначають спосіб поведінки, а цінності компетенції можуть бути витлумачені як гермінальні, якщо мею є певний стан самого суб'єкта.

Формально-логічний підхід, який покладений у основу наведеної типології особистісних цінностей, виявляється не досить продуктивним з позиції розкриття внутрішніх генетичних закономірностей їх розвитку і функціонування та виявлення наукових засад керування процесом формування (а саме цей аспект — прерогатива психології виховання). Зважаючи на це, аналіз проблематики, пов'язаної з особистісними цінностями, ми будемо вести в межах тих теоретичних уявлень, які склалися при вивченні процесу породження людських смислів і смислотвірної функції мотивів як регуляторів поведінки і діяльності особистості. При цьому суттєвим також буде врахування положення С. Л. Рубінштейна про те, що: 1) мотив доцільно розглядати як особистісну якість (цінність) у її генезисі; 2) стійкий і узагальнений мотив у плані самосвідомості і є відповідною якістю особистості, яка входить до її ціннісної системи.

Нині вираженого статусу набула психологічна тенденція до розрізнення стійких і конкретно-ситуативних мотиваційних утворень. Уявлення про існування стійких мотиваційних тенденцій надало можливість пояснити спостережувану вибірковість поведінки людини та її стійкість при зміні ситуації, відповісти на питання Про те, чому в одній і тій самій ситуації різні люди часто діють суттєво по-різному.

Водночас пояснення вибіркової спрямованості поведінки одними лише стійкими мотиваційними тенденціями стикається з певними утрудненнями. Будучи СТІЙКИМИ, такі тенденції є позаситуативними, і, як не можуть відповідати швидкоплинним особливостям конкретної ситуації, одночасно вони мусять бути відповідними цим особливостям, оскільки в іншому випадку мотивація виявилась би відірваною від можливостей цієї, які Надає їй наявна ситуація, і дія втратила б ефективність

Спроби подолання такого роду труднощів поіаїли за собою суттєвий розвиток і збагачення уявлень про мотиваційну сферу. Але не обійшлося і без крайностей, прикладом яких може служити виникнення "ситуаціонізму", радикальні представники якого взагалі заперечують значення стійких мотиваційних утворень і займаються аналізом виключно ситуативних спонукальних тенденцій. Послідовним ентуаціонізм стикається, однак, з труднощами, не меншими, ніж ті, які постають на шляху "диспозиціонізму", що привело до різноманітних спроб синтезу цих двох розумінь мотивації, зокрема у розробці уявлень про ситуативне перетворення стійких мотиваційних утворень при підготовці і здійсненні конкретного акту діяльності.

Такі уявлення складаються У рамках різних дослідницьких напрямів і характеризуються більшими чи меншими ступенями виразності. У своїй найповнішій формі воші зберігають розрізнення стійких і ситуативних мотиваційних утворень та аналіз процесу виникнення останніх у результаті перетворення перших [21]. У менш розгорнутому вигляді ідея ситуативного розвитку мотивації присутня в уявленнях про установку як конкретно-ентуативне спонукальне утворення, що формується при зіткненні потреби і ситуації [68]. Ще один варіант уявлень про ситуативний розвиток мотивації пов'язаний з розумінням мотиву як такого, що виникає у ході підготовки і здійснення безпосередньо збуджуваного ним конкретного акту діяльності (стійкі мотиваційні утворення при цьому не розглядаються) [46].

Уявлення про ситуативний розвиток мотивації нерозривно пов'язане з тенденцією до більш чи менш виразного розведення двох видів мотиваційних утворень: стійких і узагальнених, з одного боку, перехідних і конкретних — з іншого. Мотиваційні утворення першого піну, виявляючись відправним пунктом ситуативного мотиваційного Процесу, впливають на здійснення дії ишяхом породження в ході нього пїх>цесу конкретно-ентуативних мотиваційних утворень, котрі П керують діяльністю безпосередньо. Існування них двох рівнів мотивації знайшло відображення в протиставленні "істинних" і "квазіпот-ісб" у теорії К. Левіна [27], мотивуючого тла особистості і конкретною мотиву вчинку, за В. Момовим [43].

Тенденція до розрізнення двох рівнів мотивації виразно проглядається і в загальнопсихологічній теорії діяльності О. М. Леонтева, лг поняття мотиву принципово ієрархічне. Спинимось на цьому П"П.Пі докладно. Відомо, що концепція мотиву в працях О. М. Леон-і*а не є завершеною [3°]. Це проявляється, зокрема, у неоднозначнім її розуміння мотиву. Як не важко помітити, термін "мотив" впокоїи. говується О. М. Леонтевим принаймні в двох різних значеннях: •чи позначення стійких мотиваційних тенденцій, що характеризують - обіі гість (у цьому значенні даний термін виступає при обговоренні

поліомпівованості діяльності, ієрархії мотивів, при розгляді мотивів як таких, що утворюють особистість); для позначення перехідних, конкреттзо-сіпуаіивних мотиваційних утворень, що спонукають до того чи іншого окремого акту діяльності ("показати вмість", "отримати "5" за виконану роботу" тощо).

Очевидно, що вказаним варіантам використання терміна "мотив" відповідають суттєво різні психічні утворення, властивості яких далеко не збігаються. Мотив як безпосередня спонuka акту діяльності володіє Конкретним Предметним змістом, вписаний у поточну ситуацію, співвимірний за часом свого існування з перебігом даного акту. На противагу цьому, мотив як стійка мотиваційна тенденція особистості характеризується узагальненістю свого предметного змісту, не прив'язаний до конкретної ситуації, сувмірний за часом свого існування з усім життям особистості, чи, принаймні, з тривалими її періодами.

У численних роботах, які виконані в руслі діяльнісного підходу, можливо спостерігати подальший розвиток цих двох розумінь мотиву. Та їх подальшу поляризацію. Перше розуміння мотиву розроблялося головним чином у контексті досліджень смислогвірних мотивів і їх місця в структурі особистості. У рамках цього напряму активно вивчались умови і сам процес формування смислотвірних мотивів, а також процес їх перетворення у провідні мотиви [19].

Пошукова ситуація в цілому склалася так, що експериментальні дослідження в основному зосереджувались на ситуативному розвитку мотивації. При такому підході стійкі, узагальнені смислотвірні МОПИ-ВИ, як правило, лише постулювались, брались як дані (вже сформовані). Однак складні проблеми виникають годі, коли ці мотиваційні утворення у самосвідомості особистості відсутні, коли поведінка та діяльнісь лише розуміються суб'єктом, а не практично реалізуються ним. Не вимагало нового розвороту досліджень: вивчення умов і самого процесу формування стійкої смислотвірної мотивації. Для іаких досліджень була вибрана стратегія так званих "мотиваційних зрушень" (переключення мотивів), ЗМІНИ позиції суб'єкта, його взаємин з іншими людьми, юбто за рахунок зміни смислу ситуації. При ньому вважався несуттєвим факг усвідомлення ЧИ не усвідомлення шггиною своєї нової позиції.

На основі п[і]хвдєних Є. В. Субботськм такого ролу досліджень на Контингенті дігей-лошкільннків ним були зроблені висновки про те, що "факт підтвердили припущення, згідно з яким смислові утворення не піддаються зміні лише при піїнгаї на операційно-інтелектуальну сферу лишни, при зміні його навичок і знань; дише зміна фактичної позиції дитини в ситуації ДОЗВОЛЯЄ ЗМІНИТИ СМІСЛОМ утворення . У ряді випадків безперспективність вплив) нп інтелектуаль

по-вольову сферу очевидна і не вимагає доказів. Так трапилось, наприклад, при дослідженні нами у дітей генезису моральної поведінки. Оскільки було показано, що багато лігеї не лише добре знають норми, а її свідомо порушують їх, марно було б "читати їм мораль", якою б "с.іломою" не була б дитина, вона не робитиме того, що не має для неї смислу, необхідно було сформувати у дітей моральні мотиви поведінки. З цією метою ми просили дітей бупі помічниками експериментатора, навчати інших дітей виконання програм і слідкувати за правильністю виконаїшя. Ним ми додавали дітям нові функції, ставили їх у позицію "провідника і захисника правил" [6.1, с. 70].

На нашу думку, наведені висновки надто радикальні і безапеляційні. По-перше.чи можуть за такої теоретичної позішії засвоювані дітьми моральні норми набути безпосереднього смислу, стати езмоцінними? Очевидно не можуть. Адже вони виконуються дітьми заради задоволення зовнішніх (стосовно цих норм) прагнень (наприклад, бути помічником експериментатора). За такого способу формування моральні норми не перетворюються у особистісні якості (цінності), оскільки — іі новоутворення, як зазначає Л. І. Божович [15], системні, охоплюють не лише способи поведінки, а й відповідну для кожного з них спонуку, яка відображає безпосередню значущість тієї чи іншої етичної категорії. Якості особистості, як і інші новоутворення, виникнувши, починають виконувати специфічну для них спонукальну функцію, тобто виступають у ролі знову народженого мотиву (людина акуратна відчуває незадоволення, якщо поводитьсЯ неакуратно).

По-друге, у дослідника немає достатніх підстав заявляти про безперспективність впливу на інтелектуально-вольову сферу у зв'язку і формуванням смислових утворень. Це далеко не очевидно і вимагає Показів. Річ у тім, що автор не розробив достатньої операційної Процедури логічних аргументів та механізму прийняття довільного рішення щодо унормованих вчинків з урахуваїшям вікових психоломчних особливостгЯ досліджуваних, на основі чого й можна робити і нині висновки.

ДіПовість впливу активізації інтелектуально-вольової сфери на <|и>рмування стійких узагальнених мотиваційних утвоїень підтверджена експериментально. У дослідженні Б. С. Братуся [18] формувався не тісний смисл (установка) тверезого способу життя у пацієнтів ЛОПЧНОГО відділення психіатричної лікарні. У досліджуваних на ПОМОК! проведення експерименту установка на тверезість не базувалі Ц і. ні справжній потребі у тверезому житті, а була суґубо вербальіню (мотив, що лише розуміється, а не реально діючий).

Процес формування нового смислу складався з чотирьох етапів. ний, мотиваційний, передбачав мету створення високої особис-

тісної, емоційної зацікавленості інформаційно-корекційною програмою експериментатора- На другому, орієнтовному, вводиться якомога більше мотивів (предметів), пов'язаних з новим смыслом. На третьому, власне установчому, етапі на основі досягнень орієнтовного етапу формуються особистісно прийняті мотиви (предмети) тверезого способу життя, індивідуальна форма усвідомленого особистісного смыслу тверезого п. Четверти, останній етап спрямований на реалізацію сформованого особистісного смыслу тверезості у діяльності досліджуваних.

Головне завдання при формуванні особистісного смыслу полягало у переведенні смыслового утворення на рівень усвідомлення, рефлексії щодо своєї образу "Я", розуміння самого себе не в пасивній, страждальній формі, ("Мені неможливо ніколи більше випивати"), а в активній і відповідальній ("Я не п'ю сьогодні!"). Дана методика виявилась у цілому досить результативною

Експериментальні дослідження смыслових утворень як відповідних Цінностей Особистості у педагогічній психології набули достатньої глибини у рамках спорідненого поняття "внутрішня ПОЗИЦІЯ особистості". Це ПОНЯТТЯ було введено Л. І. Божович для вираження сукупної характеристики цієї системи внутрішніх факторів (властивостей, інтересів, потреб, прагнень), яка заломлює і опосередковує впливи середовища, стає безпосередньо рушійною силою розвитку у дитини нових психічних якостей. Саме у рамках поняття "внутрішня позиція" більш глибоко ведуться дослідження цінностей як системи в певному періоді розвитку індивіда, розробляються її поведінкові показники. Так, "внутрішня позиція школяра" може бути виявленою у (тому випадку, якщо дитина:

1) ставиться до вступу чи перебування у школі ПОЗИТИВНО, як до цілком Природної і необхідної події в ЖИТТІ, не уявляє себе поза школою чи у відриві від неї;

ВИЯВЛЯЄ ПОНЯТТЯ необхідності учіння", Тобто в Ситуації необхідного зв'язкового відвідування школи продовжує, прагнути до занять специфічно шкільного змісту;

2) проявляє особливий інтерес до нового, власне шкільного змісту ЗАНЯТЬ, а саме.

надає перевагу урокам грамоти і рахунку перед заняттями "дошкільного" типу (малювання, спів, фізкультура .);

має змістовне уявлення про ідентичність до школи;

3) відмовляється від характерних для дошкільного дитинства ориєнтацій у плані організації діяльності, а саме нагана перевагу'

колективним класним заняттям перед індивідуальними заняттями на кому;

суспільно прийнятим нормам поведінки (дисципліна) на відміну від індивідуально-безпосередніх;

суспільно виробленому, традиційному для навчальних закладів способу оцінки її учбових досягнень (відмітка) перед іншими видами заохочення, характерними для безпосередньо-особистих відносин (солодощі, подарунки...);

4) визнає авторитет учителя.

1.2. Ціннісна система у розвитку особистості

Цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі індивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності/1 що важливо — така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а насамперед смислових проблем, які виражаються для кожної людини в системі "вічних питань" людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитись в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу * особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, з "ї другого, — дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, і г, цілеспрямовано, виходячи з самої себе.

Ціннісна система людини розуміється як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, якій відображає у своїй структурі, її організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саме людину в усіх її об'єктивних (••) характеристиках.

Генезис, структуру і функції ціннісної системи людини можна правильно зрозуміти за умови нехтування при її дослідженні споглядальним трактуванням людської свідомості й утвердження активного ставлення людини до оточуючої дійсності. Звідси нормальним станом людини є не стан спокою, а стан активної діяльності, не стан пасивного задоволення, а стан активного прагнення, мотиваційного напруження.

"Свідомість, — вважав С. Л. Рубінштейн, — це не тільки воображення, а й ставлення людини до оточуючого" [55, с. 264]. І далі: "У процесі відображення явищ зовнішнього світу відбувається і інтенсифікація їх значення для індивіда і тим самим його ставлення до них (що психологічно виражається у формі прагнень і почуттів). ЧИМІВ не предмет і явища зовнішнього світу виступають не лише ц об'єктами пізнання. Іда-й -чт-руши-яоавшим.. як її спонуки" [54, 144]

БІБЛ".Д.

\. Розробляючи проблему структури особистісних цінностей, необхідно виходити з принципу єдності їх динамічного і змістовного боїв. Акцент на змістовному бої особистісних цінностей свідчить про відстоювання в психологічній науці позиції, яка Передбачає науково обгрунтовану віру в людський розум, людську свідомість, переконаність в тому, що структура людських цінностей формується і будується не на основі вроджених і підсвідомих, сліпих внутрішніх динамічних тенденцій, а свідомого, осмисленого відображення зовнішньої дійсності У зв'язку з цим важливо підкреслити, що Перспективним є підхід, згідно з яким в основу структури цінностей покладаються не генетично ранні спонуки фізіологічного характеру, а генетично пізні утворення, які, будучи "вторинними" в генетичному плані, є "первинними" у структурному. Тому одним із основних факторів формування особистісних цінностей вважається свідомо інтелектуальна робота людини по все більш глибокому і широкому відображенню дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання визначеїх динамічних тенденцій.

Ураховуючи в особистісних цінностях функцію регуляції поведінки, їх можна трактувати і як один з властивих особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого чи неусвідомленого "виміру" допустимих у конкретних обставинах зразків соціальної дії.

Щодо часу появи у підростаючої особистості нормативної ціннісної регуляції своєї поведінки, то вона з'являється наприкінці дошкільного віку. Так, у ситуації спілкування з дорослим регулятивна функція нормативної цінності надання допомоги однолітку з'являється у шестирічному-віці. У ситуації навчального типу орієнтація на цю нормативну цінність у дітей п'яти-семи років відсутня. Це свідчить про те, що нормативна ціннісна регуляція утворюється у спеціально організованому спілкуванні з дорослим і Первісно відсутня в інших ситуаціях.

Щоб спілкування успішно виконувало цю роль, воно за своїм стилем має бути не прагматичним, а альтруїстичним. За прагматичного СПІЛЮ спілкування суб'єкти обмінюються прагматичними актами, реалізуючи принцип взаємності, повернення ("добро за добро, зло за зло"). Навпаки, альтруїстичний тип спілкування (АТС) виникає тоді, коли одна сторона (однобічний альтруїстичний стиль) чи обидві (двобічний альтруїстичний стиль) реалізують безкорисливу поведінку.

Якщо в умовах прагматичного спілкування суб'єкти розглядають один одного як засоби задоволення своїх цілей, то за альтруїстичного спілкування партнер по спілкуванню виступає як безпосередня мета. Звідси цсНО, що лише в умовах АТС створюється ситуація, в якій у суб'єкта може з'явитися прагнення до моральної Дії. Справді ж бо,

за прагматичного стилю спілкування природне прагнення суб'єкта до самореалізації обмежене ззовні і стримується соціальним контролем. За такого зовнішнього обмеження не виникає завдання морального самообмеження.

Навпаки, в умовах АТС, коли зовнішні обмеження самореалізації зняті, людина постає перед вибором: або йти шляхом безмежної, зокрема, асоціальної самореалізації, або ж принести в жертву свої егоїстичні мотиви і перейти до морального самообмеження. Таким чином, створюється унікальна ситуація, в якій суб'єкт свідомо приймає рішення щодо морально-ціннісної регуляції своєї поведінки. По суті, тут суб'єкт потрапляє у ситуацію необмеженої, безумовної довіри до нього з боку іншої людини, віри в його моральні можливості. Ефектом такої довіри й може виступити виникнення у суб'єкта моральної самооцінки. Лише відчуваючи себе абсолютною цінністю для іншої, людина може поставитись і до іншої, як до такої самої абсолютної цінності.

Цінності людини об'єднуються в єдину систему, володарем якої виступає особистість. Ціннісна система має свою специфічну організацію. Сутність її розкриває С. ф. Анісімов. "Якщо всі відомі цінності, — наголошує він, — розподілити за ступенем їх значущості для людини, її існування і прогресивного розвитку, то одержимо класифікацію у вигляді своєїрідної класифікації цінностей, п'впорядкованої принципу субординації, де кожна цїючість по відношенню до тієї, котра стоїть вище за неї, відіірає роль засобу, чи умови, чи наслідку, який впливає з неї" [4, с 22).

З такого роду фактів, які демонструють упорядкованість цінностей, впливає природний висновок про необхідність розрізнення, з одного боку, абсолютних, незалежних, "самих по собі" цінностей, з другого — таких, які виступають у ролі засобів, умов, проміжних цілей життєдіяльності людини.

Особистісні цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі ЛЮДИНИ, а бути тими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим насамперед для іншої людини і до того, що її оточує. Йдеться про вчинковий спосіб існування людини. Як наголошував у цьому зв'язку М. М. Бахтш, "кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально-відповідальний вчинок, одгч із КИЙКІВ, з яких складається все моє життя, через те, що все життя *n* цілому може бути розглянуте як деякий суцільний вчинок" [7, I III

Вчинки людини виконують не лише свою перетворювальну функцію щодо навколишнього спіту, а й за їх допомогою здійснюють-І и псині інтеграційні процеси у її психічній сфері. Зв'язуючись у

- ІНШІЙ цілеспрямований ККТЄВІП потік, вони синтезують початково

розрізнені особистісні цінності у чітку систему, призводять до цілісності особистості. У цьому контексті показано, що прагнення до внутрішньої інтеграції належить до числа фундаментальних мотивацій нормальної людської особистості, але Цей факт не має нічого спільного з ілюзорним уявленням про те, що особистість уже є органічно і гармонійно функціонуючою цілісністю. Розширення ступенів свободи, яке можливе за розвитку особистісних утворень, і характеризує цілісне особистісне виповнення людини.

Від того, наскільки змістовно багата і різноманітна ціннісна система особистості, залежить не лише міра її участі у суспільних справах, а й те, з чим вона має справу, наскільки її різновиди суспільно значущі. Це справді так, адже кожна мета, яку ставить перед собою людина і відповідна поведінка, перш ніж реалізуватись, співвідноситься з системою її особистісних цінностей, виражається на їх терезах. У результаті цього і стає можливою ціннісно збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії він може на неї спрямувати, а від яких утриматись.

Суб'єкт з розвиненою ціннісною системою є дійовим носієм моральних норм, на якого можна покластися іншій людині при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що марнотним. "У

Укорінюючись у структурі самосвідомості, ціннісна система виступає як її необхідна установка — морально значуща і відповідально активна. Вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому.

Водночас духовно зростає особистість, репрезентуючи загальнонародові ціннісні надбання, знімає протиріччя, яке може виникнути між індивідуальними та об'єктивними загальнолюдськими ціннісними контекстами. "Що значить установлений контекст ЦІННОСТЕЙ: сукупність цінностей, цінних не для того чи іншого індивіда і в ту чи іншу епоху, а для всього історичного людства. Але я єдиний мушу стати в певне емоційно-вольове ставлення до історичного людства, я мушу ствердити Його як дійсно цінне для мене, цим самим стану для Мене цінним і все для нього цінне" [7, с 117].

Правильно зрозуміти цю філософську тезу і взяти її як методологічний принцип організації процесу виховання підростаючих поколінь можливо за умови генетичного підходу до розвитку цивілізації у її суттєвому вимірі. За такого підходу філософія людського життя має відповідати моральній філософії. Це означає, що морально-духовні цінності людства є вищими життєвими цінностями, котрі зумовлюють

всі останні цінності суспільства: економічні, Ідеологічні, ПОЛІТИЧНІ тощо.

У кризових періодах людського розвитку моральну систему можуть утворювати не винятково особистісно-духовні цінності, а система елементарної економічної і біологічної мотивації. Це безідейно відбивається на процесі формування і розвитку особистості: буде вона конструктивною соціокультурною чи деструктивно-еґоїстичною спрямованістю.

Говорячи про Пріоритетність для розвитку суспільства духовних цінностей, наголосимо, що людина може бути ціннісним центром і "мірою всіх речей" за умови, що вона сповна оволоділа культурно-духовними надбаннями як регуляторами свого Життєдіяльності. Але при цьому пам'ятати, що загальнолюдський ідеал особистості пов'язаний саме із змістовною характеристикою її ціннісної системи.

Філософське бачення ЦЬОГО ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра і Краси. Отже, система особистісних цінностей особистості має включати їх у функції своїх структурних рамок. РОЗГЛЯД останніх у контексті педагогічних завдань, формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідного етнічно-змістовного наповнення цих моральних категорій, а, по-друге, підставлення індивідуальної ціннісної системи цієї СПІЛЬНОСТИ на формально-логічному рівні як цілого, виповненого утворення, скільки як системи розвиваючої з виокремленням головної, системоутворювального відношення.

Світоглядні уявлення про проблему людини у світі та про світ у людині зводяться до думки, що таким є ставлення безкорисної і дійової любові людини до людини, коли кожна людина розраховує свою ЛЮБОВ не як засіб, а як мету. Любов і є вихідною цінністю для розгортання морально-відповідального ЖИТТЯ людини. В результаті вправлення людини у моральних вчинках у неї й формується відповідна особистісно-духовна система як пронесення конкретизації згаданої вихідної, системоутворювальної цінності.

Система особистісних цінностей виступає: адекватним індикатором розвиненої особистості, за допомогою якої вона впізнається. І саме тою, особистість володіє цінностями як власними як копіями. При цьому важливо, щоб рівень володіння ними був таким, яким якомога більше їх розгортання в реальній життєдіяльності Особи. Ім'ям їм цей ріст й залежність від нього. наскільки певна особистість... Людина » загальноприйнятою системою) духовних цінностей, якою мірою укріплюється її духовна СВІДОМІСТЬ Остання виступає у... і внутрішньої інстанції, в якій ЗДІЙСНЮЄТЬСЯ надане єдиним, як процес набуття смислу соціальних вимог

Рамки цих вимог для суб'єкта окреслюються необхідністю життєтворити і діяти за суттю цінностей гуманізму. Отже, є всі підстави стверджувати, що розвиненою особистістю може вважатися та, яка досягла вишого рівня духовного освоєння навколишнього світу. Щоб це сталося, вона на такому ж рівні мусить освоїти і свій внутрішній світ, який часто буває для неї закритим. Тому слід формувати у вихованні здатність до все більшої відкритості самому собі, наближення до найсуттєвішого в собі. Шлях же сходження дитини до духовності відзначається індивідуальністю в тім, що стосується часу, ритму, способів опанування духовними цінностями.

1.3. Особистість у духовно-ціннісному контексті

Орієнтація виховання на дитину як рівноправний суб'єкт нього процесу вимагає відповідного теоретичного уточнення поняття особистості, оскільки вона є кінцевою виховною метою. Беручись до такої роботи, будемо виходити з того, що у сучасній проблематиці особистості складається досить парадоксальна ситуація: КІЛЬКІСТЬ визначень поняття "особистість" наближається до кількості справді духовно багатіх особистостей серед людської популяції. Що це: багатогранність даного психологічного утворення (як пояснює ряд дослідників) чи їх методологічна безпечність? На нашу думку, другий аргумент є більш слушним. Розмаїття особистісної феноменології має місце. Якщо йти слідом за природничо-науковою логікою у цій проблемі, то, справді, ми одержимо нескінченний ланцюг визначень типу факторної моделі Р. Кетсла, здатності до переживання цінностей В. Штерна, прагнення до безпеки і до задоволення своїх бажань К. Хорні тощо.

Очевидно, потрібна спрямована методологічна рефлексія, яка дозволила б пролити світло на внутрішню структурну організацію особистості, що визначала б її сутність. За ЦІЄЇ умови дослідник отримує теоретичний ключ до пояснення конкретних особистісних явищ. Сама ж особистість у понятійному оформленні виступатиме як їх породжувальна основа.

Поняття "особистість" мусить, по-перше, утримувати три плани існування людини: її минуле — теперішнє — майбутнє. Системоутворювальним фактором цієї тріади має виступити майбутнє. З ним пов'язаний цільовий (а не причинно-наслідковий) детермінізм як загальний механізм функціонування особистості. По-друге, це поняття має роз'яснювати пояснювальний принцип щодо розвитку особистості. По-третє, фіксувати її розвинену форму. По-четверте, вказувати на провідний спосіб існування.

Несуперечливий синтез цих методологічних вимог намічає стратегію конструювання шуканого визначення. Вона пов'язана з утвердженням активності людини. Тому під особистістю будемо розуміти людину як автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє. Дія з такими характеристиками тотожна вчинкові. Отже, одиницею аналізу особистості має виступити вільний вчинок. Наше розуміння вчинку як вільної дії співзвучне визначенню П. А. Флоренського [70] як широсердності.

Час вимагає такого понятійного апарату в галузі психології, який би виступав продуктивним засобом відповідної практично-перегворювальної діяльності. Це впершу чергу стосується поняття особистості. Аналіз так заявленої проблеми особистості буде вестись у цьому аспекті.

Проблема особистості — це й проблема її свободи, оскільки духовне за визначенням є вільне в ній. Свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним пріоритетом.

У психологічному ракурсі свобода — це інтегція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і статті. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить з власного "Я", як прояв індетермінізму. Проте слід при цьому враховувати і/шість "Я" — чи воно егоцентричне, ЧСї в ньому переважають соціально шачущі пріоритети. У першому випадку отримуємо свавілля, у другому — свідому вільну дію.

З позиції емпіричного підходу людина — це продукт обставин, як і п.мін. повністю детермінована минулим. За такого розуміння її свобода волі — фікція, оскільки розглядається лиш* на основі причинно-відповідних дій. У логіці діалектичній людина вибудовує саму себе, проектує і здійснює своє історичне майбутнє. Свобода полі формулюється тут як важливіший і необхідніший компонент /ічіпш.них дій. Спонукальним мотивом конкретної дії людини ВІЯВ* ЛЯПМП не стільки усвідомлення чи неусвідомлення причин, скільки ІП<)>СНІЯ майбутнього, уявлення поки ще реально не існуючого ІІ іуяяху дії. Особистість — це піка сугність, яка протистоїть будь-ЯКОМУ насильству. Свобода людини пов'язана з почуттям її гідж лі, до мас досить сильне вираження. Приниження гідності надзвичайно ірнілінс для людини. Кожна людина прагне до незалежності від НМІЛЬСТВА і вільна та, хто її досягає.

Свобода особистості багатьма течіями ніші широко пропагова- (іікі екзистенціалізму зводиться лише до спонтанності (тобто само-

і...пмоактуалізації А. Маслоу не приймає ніяких обмежень осс-

»

і • •

:?Я

....

ГЧІСІКІНІ свободи '. визнаючи всі цінності відносними, спонукає, нас прийняти **ВІ** вибори як однаково правильні. Тут філософські уявлення про свободу зі згаданими характеристиками безпосередньо переносяться в плац психології, накладаються на найбільш загадкову і своєрідну психічну реальність. Однак закони розвитку людського духу — це не просте відображення законів будь-якого іншого розни гку.

ПОЛЧП.МО. як ці наукові уявлення відбиваються на організації процесу виховання та розпитку підростаючої особистості. За дитиною визнається н унікальність. Що наповнена різного [юду устремліннями, прагненнями, інтересами, які конче необхідно задовольняти, інакше розвиток її не відбудеться. Сівість, згідно з цими уявленнями, у неї закладена на підсвідомому рівні. Тож дитині тільки треба створити соціальний простір для її розгортання. Яке ж місце за такого ПЦХОДУ вілподнється педагогу? Він уже не вчитель, а посередник, помічник.

Педагог за такої його функції своїми виховними діями має прилаштуватись до розпитку дитини, але аж ніяк не втручатись у його пел'Ч'біг. Тоді він повною мірою забезпечить свободу дитини **ІНШИМИ** **ВІДВІЯМИ**, вихователь лише створює умови для дитячого саморозвитку, і в ньому має ПОЛЯгати його професійний хист. Безумовно, пі виховні їїсі високогумаїні і гідні духовної особистості- Та всі вони с **ФІЛОСОФСЬКИМИ** Побудовами й народжені переважно умоглядно без глибокого дослілпо-скспериментльного иілтверлжєйшія.

Справді, від народження в дитини наявні пізнавальні потяги як основа її самостійного ПІЗНДННЯ **ОГОЧОЧОГО** світу. Але, на жаль, воно Обмежується лише ного спогляданням, і по згодом не ВлаШЮвуб й саму дитину, не говорячи вже про дорослих. Наступає вік так званих "чомучок", коли вона прагне зрозуміти сутність певних і предметних, і соціальних явиш (а не початки наукового відображення доквілля), та самостійно цього здійснити не може. Дитина в цьому випадку змушена закликати дорослого до співпраці, до, власне кажучи, сумісної навчально-пізнлвальної діяльності. Звідси й нескінчені її запніання. І якщо дорослий вміло пояснює їй невідоме, то невже це замах на її свободу та її інізвиток?

Сумісна дія генетично виступає каталізатором розпитку свободи особистості. Але співпрацю теж слід **розглядпи** як певнННЙ процес у його часовому вимірі. Врахуймо, що ДИПЮа не може ефективно співпрацювати з дорослим доти, доки не досягне певної стадії в процесі своєї інтелекту.ільіо-особпстісної індивідуалізації чи обособчення.

Туті слід враховувати те, що процес сумісного і паритетного Вирішення Проблєми! **МОЖЛИВИЙ** за умови, **ЩО ВИХОВАНЕЦЬ** мусить зберігати

свою індивідуальну самовизначеність і самототожність. Якщо дитина не досягла ще необхідного рівня індивідуалізації, то на спробу включити її в процес співпраці вона реагує одним з двох можливих способів: пасивним вислуховуванням розмірковувань чи емоційно бурхливою незгодою і замкненням у межах своєї внутрішньої позиції, щоб зберегти свою самототожність. В обох випадках процес індивідуалізації особистості спотворюється і вповільнюється.

Крім того, особистості необхідно навчитися обмежувати свою свободу. Правильне користування нею цілком залежить від здібності людини до рефлексії, а навчитися рефлексувати вона може тільки за допомогою інших людей.

Про свободу дій чи вчинків дитини ми часто судимо відсторонено, тобто з позиції спостерігача. Тоді й виникає підозра, що будь-яка форма її соціальної активності все-таки зовнішньо спричинена: поясненням, порадою, вимогою дорослого. Та ліпше ідентифікувати себе з дитиною, уподібнитись їй і з такого ракурсу проаналізувати цю проблему. За цієї позиції виявиться, що включення дорослого в психічний акт дитини, який задає їй певні орієнтири для успішної реалізації внутрішньої діяльності, аж ніяк не зменшує, дитячої самостійності і свободи. Більше того, дорослий визволяє вихованця з лешай пенхофізіопогічних обмежень.

Отже, тут, як вдало висловився В. Франкл, проявляється детермінізм у психологічному вимірі (дорослий втрутився в перебіг психічного процесу, правильно організувавши його) і свобода (індетермінізм) у людському вимірі: дитина за допомогою своєї — а не чужої — внутрішньої діяльності самостійно підняла себе на вищий рівень свого інтелектуально-духовного буття, тобто здійснила фрагмент особистісного саморозвитку. Так й проявляється свобода незважаючи на детермінізм.

У виховному процесі доцільніше (і для цього мають бути достатні м-орсіко-експериментальні підстави) виходити з того, що особистіший розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем Соціальним і відбувається у міру оволодіння вихованцем надбаннями **ЛЮДСЬКОЇ** культури.

Мораль дитині спадково не задається, вона виховується. Звичайно, що Гіриродні передумови до морального зростання у дітей різні. Ми, таким чином, наголошуємо, що виховання є загальною формотворчою основою морально-духовного розвитку особистості, і саме їюю задає його суспільну якість: буде він здійснюватися на полюсі їобро чи зла. Образно кажучи, людина у кінцевому підсумку "ліпить" Мою особистість із матеріалу культури, який організовано постачає, ні иїічонаісль. суспільство в цілому.

Розвиток особистості, безперечно, має бути вільним, без насильства і примусу, оскільки особистість і свобода — це два боки однієї медалі. Адже людина як суб'єкт вільної (доцільної, свідомо мотивованої) діяльності й кваліфікується — особистість. Це означає. Що у вихованця має сформуватися переконання не про свободу взагалі, а про свободу його волі.

Зважимо на те, що внутрішня свобода особистості рівнозначна її внутрішній волі. Вольова дія, точніше процес прийняття довільного рішення і формування відповідного наміру, є вершинним моментом переживання суб'єктом стану свободи. Нерідко особистість сама дає собі наказ і сама ж його виконує. Тому в необхідності "я повинен" особистість відчуває певну свободу. Наголосимо, що це не свобода ситуативних бажань, а свобода сили людської думки, умовиводу. Здійснюючи такі вільні акти спочатку спільно з дорослим, а згодом і самотійно, дитина переживає щоразу сильне почуття влади. І тут важливо, щоб воно закарбувалося у її свідомості як "влада — разом", а не як "влада — над", оскільки це може призвести до розвитку не свідомої, доброї волі, а свавілля.

Уже в ранньому віці дитина прагне встановити "владу • — над" через непомірні бажання, потреби. Ця спонука надзвичайно психологічно руйнівна, оскільки виправдовує у свідомості виховання приниження інших дітей, зневагу до них. Тож його слід вправляти в переживанні багатьох успішних дій разом з іншими, щоб виникло почуття "влади — разом". Тоді й зникне зверхність, яка заважає, об'єктивно оцінювати досягнення інших і самого себе.

Свобода, яку проявляє дитина через, задоволення своїх імпульсів чи ситуативних бажань — не сліпа свобода; і підняття до свідомого рівня можливо через розгортання процесів внутрішнього мовлення, без якого не буває повноцінного особистісного розвитку людини.

Тільки довільно приймаючи рішення, здійснюючи моральний вибір, дитина порівнює, певні поведінкові варіанти, вчиться позбавлятися своєї егоцентричної точки зору і ставити на позицію іншої людини. У таких ситуаціях вона вправляється у справжній духовній свободі.

Розглядаючи свободу як тривалий життєвий процес, в якому дитина лише поступово опановує нею в міру свого розумового розвитку, не можна погодитися з думкою, що важливіше завдання педагога — дати дитині вже в дошкільному віці можливість робити те, що вона сильно бажає. Гак, вихованцеві слід давати можливість вільно діяти, але в межах загальноприйнятих стандартів.

Свобода поведінки набувається **ДИТИНОЮ** через постійні роз'яснення доростім її дійсного характеру і необхідну корекцію в напрямі її суспільної значущості Дисципліна, яка тримається на примусі як

у школі, так і в сім'ї, побгаю, але невідворотно готувить дітей до поневолення. Тільки за допомогою свободи можна підготувати до свободи, тільки за допомогою співпраці можна підготувати до співпраці, тільки за допомогою демократи можна ПІДГОТОВИТИ до демократії.

Підростаюча особистість має набути досвіду відповідальної свободи вибору. Досвід вільного і відповідального вибору є одним з найглибших джерел позитивних особистісних змін. Свобода буде обманом без усвідомлення своїх прав і обов'язків.

Справжня ж людська свобода без відповідальності неможлива. Почуття відповідальності виступає, з одного боку, дійовим підґрунтям формування і розвитку свободи волі як духовного стрижня людини, а з іншого — заслоном для перетворення її в свавілля. Тож доцільніше не кидати слабку дитину у вир свободи, в якому вона може потонути (на це спрямовують згадані нами філософсько-психологічні течії), а розумно вести до неї. Адже відповідальність — важка поклажа, яку здатна нести особистість лише з відповідним рівнем своєї зрілості.

2. ВИХОВАННЯ В ОСОБИСТИШОМУ ВИМІРІ

Набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм. Свою життєствердуючу функцію вони можуть сповна реалізувати, якщо будуть внутрішньо сприйнятими особистістю, стануть для неї невід'ємною частиною уявлення про саму себе.

2.1. Особистісно зорієнтоване виховання — нова освітня філософія

Лише особистісно зорієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження. Це ж неможливо без поважного, добродійного ставлення до дитини з боку значущих для неї дорослих.

За традиційної шкільної виховної практики не тільки в молодших, а й у наступних класах до учнів ставляться в більшості випадків без справжнього інтересу і поваги, в результаті в них немає ніяких підстав для прийняття самих себе серйозно. Чи не з цим здебільшого пов'язана інфантилізація підростаючих поколінь зі всіма її наслідками?

Особистісно зорієнтоване виховання принципово виключає ситуації, коли мамаганя вихованця досягти псиних виховних цілей Це помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється ного невідповідність тим >її іншим суспільним нормативам, навіюєїься, що дитина не така, якою її хоті- іш б бачити дорослі.

Підлягає також безумовному Запереченню та обставина, коли замість конструктивного використання природної дитячої потреби в хорошому ставленні до неї значущих людей для заохочення розвитку позитивних задатків і прагнень вихователі постійно її пригноблюють, не дають їй реалізуватися, вимагають від днгнни неможливого, а коли вона не справляється з цими вимогами, постійно принижують її. Таке приниження викликає протест і ворожість дитини до вихователів, оскільки їй важливо зберігати почуття власної гідності, відпові- дати уявленню про саму себе як про достойну поваги.

У даному випадку протест неможливий — адже він має бути спрямований проти педагогів, чие заохочення вихованець прагне заслужити. Він чекає ласки, а наштовхується на сухість і повчанья. Тому до певного часу не може відповісти на це ні грубістю, ні байдужістю. Потреба в самоповазі, ЩО підштовхує до протесту, приходить в нерозв'язуване протиріччя з потребою в виховательській повазі і схваленні, без яких неможливим є й збереження поваги до себе. Так формується внутрішній мотиваційний конфлікт, при цьому мотив ворогування постійно стримується.

Особистістю зорієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим ставленням **ВИЯВЛЯЄТЬСЯ** любов до інших людей. Це дозволяє людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей.

Спрямованість виховного процесу на **ЦІННІСТЬ** служіння заперечує цілковиту орієнтацію на **ЦІННІСТЬ** соціальних досягнень і володіння 'За життєвої цінності соціальних досягнень як визначальної основним ставленням до життя стає суперництво, що зумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі і виступає перепонкою успішному особистішому розвитку. За цінності володіння інша людина є лише об'єктом, засобом для досягнення власних цілей, моральні іаборони тут відсутні.

Таким чином, за **ЦІННОСП** служіння про людину можна говорити як про вільну особистість, яка свідомо вибирпі свій жипений цілях. Тут життя виявляється творчістю, оскільки лише через ідеальну представленийь в інших людях і інших людей у собі й можливий рознюок власної особистості, що дозволяє ні- розчинитися у них. (h-же, альтернативою директивному підходу до виховання ма< шиту

їгнті філософія особистісно зорієнтованого виховання, яке забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу і цінність життя взагалі, на можливість його дійового здійснення за наявності в неї установок на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. Особистісно зорієнтоване виховання — це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Згідно з ним добро стає сутнісним визначенням людини; істина ж — лише засобом для розвитку її духовності.

Виховні ситуації, які створюються у рамках особистісно зорієнтованого виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. А це значить, що треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності і права бути особистістю, і перше безперечне право дитини — висловлювати свої думки, впливати на наші судження про неї. На жаль, сучасна виховна практика часто-густо демонструє наміри гальмування, а то й знищення всього того, що є волею і свободою виховання, стійкістю його духу, силою його вимог і задумів. У дітей виникають сумніви в нашій ширості, підозри, з якими вони намагаються боротися. Інколи вони іноблять це відкрито, і тоді їх дії вважають асоціальними. Але найчастіше, як це буває в боротьбі з будь-якою такою, опір ведеться таємно, і його результати позначаються далеко не відразу. У моральному відношенні така поведінка ще більш небезпечна, ніж відкрита неслухняність, оскільки дитина стає брехливою і лукавою. Ці якості інколи «лишаються у неї на все життя.

Йдеться, таким чином, про необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці. Виховні ситуації такої спрямованості доцільно розглядати як проміжні мікроструктури суспільства у його опітимально розвинених моментах. Вони є альтернативою педагогічній мходів. Суттєвою психологічною особливістю таких ситуацій є те, що вони заперечують детермінуючий "вплив на" особистість, який чіт(і:н;огтється реактивними, адаптивними виховними механізмами.

Натомість утверджуються і використовуються психологічні механімп ниховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні і міжособистісні взаємодії. Вихованець сповна активізує вищий рівень І ти і самосвідомості для самостійного віднайдення і реалізації якісно Нових, конструктивних способів просоціальної поведінки."Тому одна і кшовних функцій педагога, який працює за положеннями особисн'ію зорієнтованого виховання, полягає в тому, щоб розвинути в •інший здібність якнайточніше розуміти ситуацію, яка існує всередині

її та зовні з метою вибору гуманної поведінкової тактики. За постійного прояву цієї здібності дитина повністю залучається до процесу, зміст якого полягає в тому, щоб бути і стати собою, тобто набути власної відповідальної свободи — і саме в такий спосіб вона відкриває, що є глибоко і по-справжньому соціальною. Вона живе повною мірою в даний момент і морально самовиховується тому, що саме таким є найкращий життєвий стиль для будь-якого вікового етапу.

За таких умов дитинство, отрочество, юність набувають абсолютної цінності, а отже дійово утверджується цінність сьогоденного життя підростаючої особистості. ВОІ.І вимірюється ступенем оволодіння підростаючою особистістю к.,ітурними здобутками людства і ступенем особистісної віддачі у своїй життєдіяльності. Створюються зрештою соціально-психологічні засади інтенсивного особистісного затребування дитини в даний час, а не в більш-менш віддаленому майбутньому.

Особистісно зорієнтоване виховання надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистості. Такий ефект є наслідком того, що і вихователь, і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки від неілюзорного вторгнення дорослого в дитячий світ. Тут дитина щоразу відчуває, що зустріч з вихователем відкриває для неї нові можливості як щодо емоційних вражень, так і щодо спілкування та вільної поведінки.

За особистісно зорієнтованого виховання дитині мусить забезпечуватись можливість самостійно приймати рішення і поводитись на їх основі. Ця вимога впливає з психологічної закономірності, згідно з якою діти, які привчені чи іти спостерігати і слухати, стають соціально пасивними, виявляються безпорадними перед докільями.

Тож розширення свідомості вихованця вважається досить дійовим виховним фактором. Воно практично проявляється в психічному зростанні, пробудженні і прояві (за доцільного керівництва) скритих можливостей суб'єкта. Вони ж не безмежні, характеризуються вибірковістю, поступовістю у поведінковій реалізації. Тому вихователь не повинен грубо змушувати вихованців проти їх волі робити ті вчинки, які даються їм з великими труднощами. Але й пасивно погоджуватися з такою їхньою позицією було б неправильно. Тут якраз необхідні такі виховні впливи, які б спричинювали у дитини внутрішню боротьбу доти, доки вона сама не прийме позитивне моральне рішення. Момент самостійності поступово викликає у виховання розуміння того, що його добродійні вчинки **СПРИЧИНЯЮТЬСЯ** багатством власних **іючуттів. а це приносить задоволення як певну самовиягорулу чи пояснене**

У виховному процесі ми часто забуваємо суттєве правило: як у навчанні є завдання, самостійне вирішення яких не під силу школяру в певному періоді його розвитку, так і моральні рішення мусять відповідати віковій вихованця. Це означає, що одну й ту саму особистісну проблему дитина з різним соціальним досвідом вирішує по-своєму, все більше наближаючись до науково-етичних критеріїв.

Стратегія побудови виховного процесу в площині особистісного підходу мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності, коли переважно використовувані методи заохочення чи покарання маскують складні виховні проблеми. Це дійсно так, оскільки за культивування таких методів педагог лише змушує дітей коритися, а не вільно й свідомо діяти. Цим самим він штучно утримує вихованця на найелементарніших стадіях морального розвитку і не піднімає до рівня, коли вихованість ґрунтується на перетворенні загальних етичних принципів у систему його особистісних смислів.

2.2. Виховна позиція — розуміння дитини

Одна з нагострішніх людських потреб — бути зрозумілим, прийнятим, визнаним. Людина бажає, щоб її розуміли і приймали у кожному своєму стані, у кожному своєму прояві, з визнанням усіх наявних переваг і поблажливості до наявних недоліків. Тому позиція, **ЩО** враховує ці потреби, має бути домінантою особистісно зорієнтованого виховання.

Розуміння іншої людини — справа досить нелегка. "Наша перша І>сакня на висловлювання інших людей, — відмічає у цьому зв'язку К. Роджерс, — негайна оцінка чи судження, а не розуміння. Коли кіось виражає свої почуття, переконання чи думки, у нас виникає прагнення оцінити це як правильне, безглузде, ненормальне, непра-пипьне. Дуже рідко ми дозволяємо собі розуміти, що значать слова іншої людини для неї самої. Я вважаю, це відбувається тому, що в іїііумшні іншого є певний ризик. Якщо я дозволю собі по-•т пізньому розуміти іншого, це розуміння може змінити мене. А ми І і іиомся змін. Нелегко собі дозволити розуміти іншого, емпатійно ІЙІКРМ і повністю увійти в його внутрішній світ. Це відбувається Іїідко. Все ж розуміння мною якоїсь людини дозволяє їй змінюватися с. 731.

Як показують психологічні дослідження, "глибоко знати і розу-пи і ми можемо лише двох-трьох осіб; більш чи менш успішно орієн-іумгися в поведінці десь близько десяти осіб. Стосовно інших і н. у дію "еталонні стереотипи" [39, с 45]. Тому педагогу слід

іюзвивати соціальний інтелект — здатність розуміти стан інших людей і передбачати розвиток різних соціальних ситуацій. Важко говорити про професіоналізм вихователя, якщо у нього відсутнє вміння розуміти потреби та індивідуальні особливості вихованців, ви б праїи найді новіші форми спілкування в ділових і міжособистісннх ситуаціях, підтримувати впевненість дітей у тому, що їх діяльність і поведінка буде гідно оцінена.

Щоб процес розуміння вихованців вихователем у цілому був результативним, вихователь повинен володіти такими якостями:

1) здатністю сприймати й адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини безпосередньо в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, які ці зміни викликають;

2) сформованістю широкого набору оцінних критеріїв, які б дозволяли йому порівнювати характер змін, які настають у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і своєчасно робити з цього приводу правильні висновки;

3) умінням постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці;

4) глибокими знаннями про типові помилки типу "стереотипізації", "нав'язування суб'єктивного бачення" тощо, які нерідко допускаються педагогами при оцінці зовнішнього і внутрішнього образу вихованців, а також при психологічному поясненні спостережуваної картини їхньої поведінки. Вихователь мусить також у зв'язку з цим постійно проявляти здатність не впадати в догматизм і закляк-лість при оцінці образу і поведінки дітей, виявляти вміння відмежовуватись від упередження при пізнанні вихованця, нав'язаного іншими людьми, заради досягнення індивідуально неповторної своєрідності цієї особистості.

Розуміння педагогом дитини неможливе без правильної оцінки її емоційних станів. Вправляючись в оцінці емоційних станів вихованців, педагог має виходити з того, що головним джерелом інформації про цю сферу людської психіки виявляється експресія — зовнішнє вираження емоцій і ПОЧУТТІВ. Міміка і поза, жести і рухи, інтонація і темп мовлення — всі ці експресивні компоненти спілкування несуть і є максимальне навантаження в процесі спілкування між людьми.

Міміка споміж Перелічених компонентів — важливіше джерело інформації про стан людини. Без будь-яких зусиль, мимовільно кожен здатний визначити радість чи смуток, страх і гнів, здивування. і перше, на і по звертається увага, не, як правіію іаГаяННІЙ СТУПІЙІ

рівноваженості, оскільки збудливим чи пригнічений сідан може спричинити суттєвий вплив на форму і зміст спілкування.

При визначенні ступеня рівноваженості слід спиратися на найбільш виражені ознаки збуджеїгня чи загальнованості. Наприклад, надзвичайно високий, пронизливий, звучний чи тремтливий голос свідчить про хвилювання, зміна швидкості і ритму мовлення, втрата пауз, розрив слів, забування того, що хотів сказати, вказує на тривогу і розгубленість. Не тільки міміка й інтонація, а й поза, жести сприяють миттєвій оцінці емоційного стану. Невимушена поза **СВІДЧИТЬ** про рівноважений стан, жести — про емоційний спін суб'єкта.

Спостерігаючи прояви поведінки вихованця, педагог у змозі робити судження й оцінки стосовно його особистості. **ГТов'язуЮчи** ланцюг **В'шнків**, висловлювань, емоцій, які демонструє чи стримує дитина, в єдине ціле, він розуміє і пояснює для себе її внутрішній світ, її мотиви, моральну позицію, духовно-культурини потенціал, здібності й можливості.

Ось типовий приклад. Урок історії в 7-му класі. Учениця осмислено вслуховується в розповідь **УЧИТЕДЯ**. Історичні події, які яскраво описує вчитель, захоплюють її. Учениця робить нотатки у своєму зошиті. Поряд з нею сидить учень, **ЯКИЙ** явно заважає їй слухати, під партю він перебирає різнокольорові картинки. Тільки-по вчителька кидає на нього погляд, він відразу ж вирішної пси і починає слухати. Хлопчик робить всілякі спроби розговорити сусідку, нарешті він підсовує їй пару клріинок. Та не бере, відсовує їх хлопщєві, виникає шум. Дівчинці все-таки вдається знову включитися в **УРОК**, вона робить зауваження сусідові, щоб він сидів **СПОКІЙНО** і слухав. Хлопчик вшипнув її за руку, втративши терпець, дівчинка **СИЛЬНО** штовхає його в бік. Картинки леїягь на долівку. Нчпіслі.ка сердито перериває свою **РОЗПОВІДЬ**, яка досягає саме кульмінаційного моменту. Увага класу під заірозою зірватися. **Що робінь вчи ієіп.ка.'** **НІЖИМО**, що віл її реакції в даний момент залежить не тільки наступний хід уроку, а й поведінка обох учиш і зараз на уроні, і в подальшому.

Учителька вибрала правильний хід, вона суворо сказала учневі. "Швидко підніми все і заспокойся. Ми поговоримо з гобою **ПОПІМ**". І поки не **юзсіял.ісь** увага учнів, постаралася якомога енергійніше продовжувати свою розповідь, у подібних ситуаціях нерідко відбу-и **ПСА** так, що покарання б одержала учениця, оскільки штовхнула **ЦЮТЧИКА** вона. Але **ВЧИТЕЛЬКА** не **ТІЛЬКИ** **ПРАВИЛЬНО** вхопила ге, що **Нідоуваєісья**, а й зрозуміла **ПО** повелінні учня про відсутність у нього **Інтересу** до уроку. Це говорить про те, що вона добре знає своїх

VMM IИ

Все ж глибокого розуміння ДИТИНИ) яке ґрунтується на від-гуже-но-дослідницькому до неї ставленні, недостатньо для педагога. Йому потрібне співчутливе, емпатійне розуміння та готовність приГшати вихованця повністю, навіть з його недоліками.

Отже, вихователю необхідне емпатійне розуміння всього супе-речливого "Я" вихованця. Не переобтяжуючи себе душевною роботою і не вникаючи в складні переживання дитини, багато педагогів вважають, що традиційні (соціально-рольові) виховні заходи вияв-ляються поннісно достатнім і дійовим засобом формування людини; і дитина буде поважати і довіряти їм лише тому, що вони її вчителі. Найгнівніпті слова і 'нспедагогічні" вчинки вихователя набагато скоріше зняйлуть відгук у лучні дитини, якщо вони будуть реакцією якраз на її РПНКИ, а не викликані зовсім ініпгми причинами.

Тож педагогові слід пам'ятати, що між його поверховими соціаль-но-рольовими взаєминами і очікуваними довірливими ставленнями з боку дитини будуть виникалі протиріччя. Між ними виникатиме нерозуміння, причини якого полягають у тому, що бажаючи мати з дітьми глибокі довірливі вземшпі, педагоги часто не хочуть докласти зусиль, щоб вислухати і почути своїх вихованців.

Особистісно орієнтований виховний процес будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей виховаіщів, а насамперед на послідовному завжди і у всьому ставленні до них як до особис-тостей, як До відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності. "Не побачивши й учневі чогось цінного і цікаюю, властивого тільки йому, вчитель, по суті, не може виховувати школяра, оскільки в ньому випадку в педагога немає точки опори для людського контакту зі своїм учнем", І— пише І. С. Кон [31, с. 180).

Його внутрішній світ, його душа відкриваються назустріч іншій душі, в акті співчутливого розуміння, роз'яснює вчений, посилаючись на судження М. М. Бахтіна, зроблені на основі аналізу літератури як засобу і як моделі людського спілкування. І далі суттєво добавляє: "Мистецтву душевного контакту неможливо Навчитися по підручнику чи звести його до певної суми Правил, Його важливіша передумова — чуйність і душевна відкритість самого вихователя, його готовність зрозуміти і прийняти шось нове і незвичне, здатність відповідати повною ширістю на його ширість. Але розкриваючись назустріч учне-ві і отримуючи доступ у його внутрішній світ, учитель тим самим розсовує межі і збагачує зміст власного "Я" (31, с 183].

Розуміння, як воно трактується в сучасній психології, — дещо зовсім інше, ніж зовнішня констатація переживань іншого і пояс-нення їх за допомогою об'єктивних причин і обставин. Не зводиться воно й до суто емонійноп) вілгуку. коли одна людина немовби "заряджається" почуттям чи настроєм іншої. "Суворо кажучи, чисте

вживання, пов'язане з втратою свого ЄДИНОГО місця пов'язаним, взагалі навряд чи можливе й у всякому випадку зовсім непотрібне й недоцільне. Вживаючись у страждання іншого, я переживаю їх саме як його страждання, і МОЮ реакцією на нього виявляється не крик болю, а слово втіхи і дія допомоги" [6, с. 25].

Виховання у дитини любові до іншої людини, до колективу, зрештою до суспільства неможливе, якщо вона не любить себе. Між тим, експериментальні дані засвідчують, то навіть наші дипломовані спеціалісти-психологи не в змозі змістовно розкрити свої особистішні переваги, супроводжуючи цей опис численними застереженнями і вибаченнями. Натомість тонкість психологічного аналізу значно підвищується, коли йдеться про їхні недоліки. Це результат відповідного виховання.

Однак психологічні дослідження доводять, що любов до себе — одна з найважливіших базових потреб людини. Щоправда, психологічною мовою замість "любові до себе" частіше використовують інші терміни: прийняття себе, позитивна "Я"-концепція, високий ступінь самоповаги тощо. За директивного підходу до виховання, коли вихованець засвоює численні негативні оцінки оточуючих дорослих, у нього формується негативна "Я"-концепція, негативний образ "Я", низький рівень самоповаги.

"Я"-концепція, якій властива відсутність позитивного змісту, виявляється вкрай вразливою і суб'єкт захищає її за допомогою агресії і ворожості до оточуючих людей. Крім того, "Я"-концепція, яка входить у дітей до хибного набору випадкових характеристик, може служити як причиною, так і наслідком постійного переживання ілюбого емоційного дискомфорту.

Здавалося б, що її такому випадку можна порівняно легко змінити ситуацію, перейшовши на підтримку, акцентування успіху. Однак усе не так просто. Як показують дані спеціальних досліджень і психологічного-педагогічного досвіду, за наявності стійкої негативної "Я"-концепції у людини виникає так званий дискомфорт успіху, коли їй буває незатишно і навіть неприємно, що її хвалять.

Дискомфорт успіху пояснюється тим, що людині важливіше іосрігти звичне ставлення до себе, навіть і негативне, ніж мати невизначене, плутане уявлення про себе. Річ тут у тім, що це психологічне пов'язане з ідентичністю, чи самоідентичністю, тобто з почуттям тотожності самому собі, постійності свого "Я". У самоідентичності входить і те, наскільки людина приймає, цінить, любить себе, йому оцінки з боку оточуючих, які різко змінилися, людина сприймає її югрозу своїй самоідентичності.

Головна криза ідентичності — криза підліткового віку. Головним її симптомом вважається загосцієність, ефєктивна значущість

почуття "Я". У ньому зв'язку І директивного підходу до виховання у підлітків не почули практично виражене недостатньо. Розвиток позитивної "Я"-концепції, вираженої в чіткій самоідентичності залежить від правильної організації піклування про дитину.

Розуміння вихователем не повинно зводитися до розуміння почуттів дитини, які вона в даний момент переживає, і доведення їх до свідомості виховання з метою самокерування ними і відповідною самоконтролю. Поряд з цим необхідне розуміння суті загальної ситуації існування дитини як особистості. Тобто педагогу слід своєчасно і чітко діагностувати більш тривалу і стійку психічну реальність: потреби і мотиви, над задоволенням яких постійно працює в даний час особистість. Така розумово-емоційна праця досить не легка: вона супроводжується внутрішнім напруженням, оскільки це, власне, є її боротьба за здійснення себе чи за перебудову свого життєвого світу, проект, який вона намагається реалізувати. Таким чином, розуміння вихователем виховання буде оптимально продуктивним за умови пізнання його не на рівні зовнішніх поведінкових проявів, а на рівні істини його власного "Я".

Не може бути справжнього розуміння без піклування вихователя про дитину. Проявляючи розуміння, вихователь вступає у відносини позитивної емоційної підтримки і психологічного захисту дитини. Педагог захищається з дитиною в її життєвій ситуації доти, доки дитина відчуває, що вихователь приймає її такою, якою вона є і приймає її як особистість, індивідуальність. Процес розуміння, який транслює вихователь у вербальній формі, спричиняє поглиблене розуміння дитиною своїх бажань, намірів, що робить їх керованими з урахуванням конкретних соціальних ситуацій, в які вона потрапляє.

Одні бажання вихованець може загальмувати, іншим надати можливість зовнішньо втілювати у відповідний поведінковий акт. У певних ситуаціях розуміння вихователя виступає своєрідною психологічною підтримкою виховання, яка визначає особливості перебігу його внутрішньої боротьби і впливає на характер її результату. Практично психологічна дія розуміння активізує і суттєво коригує внутрішній самовичовуючий діалог дитини, оскільки вихователь позначає точними термінами те, що вона проговорює у внутрішньому мовленні, як не відчуває педагог. Це створює для вихованця можливість переглянути те, що він говорить собі. Отже, за допомогою розуміння вихователь входить у протек мислення дитини так, щоб це дозволило їй заліпитись відповідальною за себе.

Розуміючи виховання, ми формуємо модель міжособистісних стосунків. У міру того, як його розуміють, вихованець учиться розуміти людей, з якими він мусить мати справу.

Розуміння педагогом ДИТИНИ здійсним, її-я в процесі лі.ілоіу шляхом фіксації, як ми вже відмічали, її експресивних рухів, інтонації, міміки, різних відтінкових значень слів. Усі ці засоби є сигналами її мотиваційних спрямувань, актуальних бажань, інтересів тощо. Широко МОЖЛИВОСТІ для РОЗУМІННЯ ВИХОВАТЦЕМ ВИХОВАНЦЯ містить так зване довірливе спілкування, у процесі якого ашина розкриває ті чи інші аспекти свого внутрішнього світу: думки, почуття, переживання тощо. Але так спілкування не виникає на чистому місці, спонтанно. Для цього необхідні певні передумови. Тобто педагог має своїми діями "завоювати" довіру вихованця. До них слід віднести відкритий прояв доброзичливості, щирої зацікавленості, уваги та поваги до ДИТИНИ. Щоб довірливі стосунки відбулися, вона мусить бути переконаною, що педагог не стане використовувати зміст розкритого проти неї, і причому не через зовнішні обставини, що спонукають до цього, а внаслідок своїх моральніш якостей. У кожної дитини є свої маленькі таємніші, і педагог має їх вміти зберігати.

Велике значення у формуванні в педагога понятійно-образного знання психології дитини і в розвитку вмінь швидко і правильно проникати в її стан, передбачати її дії має розвиток у нього спостережливості.

Як показують факт, спостережливість, що виражаються в умінні вихователя фіксувати в поведінці конкретного вихованця малопомітні, але психологічно значущі деталі, найтіснішим чином пов'язана з його здатністю розрізняти незначні зміни у макро- і мікроекспресії (у зовнішньому вираженні емоцій, у міміці, голосі і жестах) інших вихованців. Тож доцільно науково організоване виховання вимагає від педагога високої сенсорної культури, яка проявляється, зокрема, в сильно розвиненому умінні розрізняти і правил інтерпретування надзвичайно тонкі нюанси в макро- і мікроекспресії вихованців.

Це вмінь досягається тим, що в процесі багаторазового СПРИЙНЯТТЯ вихованців диференціюються чуттєві властивості педагога, які виступають відповідними сигналами його внутрішніх спонів, його ставлень до різних сторін дійсності ТОЩО.

У розумінні стану іншої людини виняткову роль відіграє ступінь РОЗВИТКУ у людини — суб'єкта пізнання уяви. В. М. Теплов у цьому зв'язку писав: "Щоб радіти чужою радістю і Співчувати чужому горю, слід вміти за допомогою уяви перенестись у стан іншої людини, й олюмки стати на її місце. Справжнє чуйне ставлення до людей Передбачає живу уяву" [67, с. 127]. Специфічною особливістю цього виду уяви є те, що процес мислення відтворений чужих ПОЧУТТІВ і ЦІЛІВ розгортається у людини в ході безпосередньої взаємодії її з іншою людиною. Діяльність уяви в цьому випадку протікає на основі

прямого сприймання людиною вчинків, експреси, змісту висловлювань, якості діяльності іншої особистості. Здатність за допомогою уяви проникати у стан іншої людини формується у людини поступово.

Професійному вихователю має бути властивою здібність до мисленого відтворення особливостей переживань вихованця не лише в окремих • ситуаціях, а й протягом усього процесу взаємодії з ним. Суттєвою ознакою цього рівня уяви виявляється, по-перше, те, що "стеження" за станом вихованця, здійснюється мимовільно, набуває постійного характеру; по-друге, для цього рівня характерне певне згортання процесу уяви і разом з тим входження вихователя в стан вихованця одразу, у кожний момент спілкування з ним. На цьому ступені процеси аналізу і синтезу відбуваються на рівні як першої, так і другої сигнальних систем у відповідності з цілями і особливостями спілкування

Ступінь розуміння ДИТИНИ вихователем залежить від такої важливої його професійної риси як психологічна проникливість. Зона забезпечує глибоке входження педагога у внутрішній світ дитини, адекватне відображення її станів, намірів, потреб, якостей. Ця професійна риса безпосередньо пов'язана з емоційними особливостями педагога. Емоційності як певному способу реагування людини на ІНШУ ЛЮДИНУ у цьому плані слід надати перевагу, зокрема швидкості виникнення і сили емоцій.

Ці емоційні особливості в поєднанні з МЧСЛИТельним процесом сприяють актуалізації інтуїції педагога як безпосередньому охопленню Сутності особистості вихованця, без обґрунтування за допомогою доказів. Осмислення даних сприймання здійснюється у педагога у цьому випадку шляхом миттєвого узгальнення, мисленевого замкнення безпосередньо від вихідних даних до результату, у нього відбувається швидка мобілізація МИНУЛОГО досвіду на ОСЯПИСННЯ суті якого-небудь вчинку, факту поведінки ЧИ всієї особистості ДИТИНИ Витончений величезним досвідом зір мудрого педагога без розмірковувань, за незначними ознаками відразу СХОПлює характер стану, який переЮШає вихованець, і причетність чи непричетність його до якоїсь події.

Достовірність знання про іншу людину, яке одержуються інтуїТИВНИМ шляхом, прямо залежить від рівня розвитку у пізнаючій особистості якості психолога-прпктикл і від складності явища, яке шляхом інтуїції в ІНШІЙ людині пізнається. Крім того остання далеко не завжди відкрита для пізнання Це пояснюється*я тим, то, хоча форма прояву складових внутрішнього світу, спосіб поведінки, через який вони виражаються, і визн.ічакгться ЗМІСТОМ них складових, все ж вони мають певну відносну самостійність. І тому спосіб поведінки

особистості може і не повністю відповідати чи навіть взагалі не відповідати змісту внутрішніх утворень особистості. Виходячи з наявних фактів, є підстави говорити про такі можливі варіанти цього співвідношення.

1. За позитивної мотиваційної спрямованості у людини спостерігаються й адекватні їй способи поведінки.

2. За негативної мотиваційної спрямованості у неї спостерігаються і відповідні способи поведінки.

У цих двох випадках мається повна відповідність змісту мотиваційної спрямованості і способу її вираження.

3. За позитивної мотиваційної спрямованості спосіб її вираження і поведінка людини неадекватні такій спрямованості.

4. За негативної (чи нейтральної) мотиваційної спрямованості людина поводить ся так, немов би у неї до об'єктів мотиваційної спрямованості мається стійке позитивне ставлення.

У двох останніх випадках зміст мотиваційної спрямованості і спосіб її вираження не відповідають один одному. У одних випадках така відповідність (невідповідність) виявляється порівняно стійко, але в інших може мати місце своєрідна боротьба двох способів вираження змісту однієї і тієї самої спрямованості — старого, неадекватного, і нового, адекватного цьому змісту. І тоді оцінити дійсну сутність людини буває особливо важко.

Невідповідність змісту якогось мотиву і способу його вираження в особистості може бути також порівняно незалежною від інших мотивів, і вона ж може бути і (ієзульгатом якогось втручання іншого мотиву, що характеризує особистість, але більш сильного. І це, звичайно, теж збільшує труднощі адекватної оцінки особистості. У подібному випадку необхідно проникнути в структуру особистості і встановити субординацію її мотиваційної системи, а це завдання нелегке.

Поки ми говорили переважно про те, як може співвідноситися іміст і спосіб його вираження в одному мотиві. Але якщо особистість мшіє собою систему мотивів, не обійти питання про те, яке ж співвідношення змістовних сторін і способів їх вираження в особистості у цілому. Дослідження показують, що в раді випадків у людини може спостерігатися існування різних ступенів розвитку мотивів і . пособів їх вираження у повсякденній поведінці. Наприклад, у одного її ією самого підлітка зміст мотивації уміння може відповідати способу її вираження, а зміст мотивації до спільної праці не відповідати і нособу поведінки.

У вихователя п процесі спілкування з дітьми неодмінно формуються загальні морально-етитн] вимоги до них і утворюються відповідні більш чи менш конкретні еталони, у яких втілюються ці

внмоіи- Користуючись ними еталонами педагогі дає оцінку дітям. У вчителя, який пропрацював все життя з молодшими школярами, утворюються узагальнені і разом з тим точні еталони, у яких знаходять відображення суттєві, з його точки зору, особливості найпоширеніших варіацій особистості молодших школярів. У той же час у нього внаслідок обмеженості досвіду спілкування зі старшими школярами можуть сформуватися еталони, які у своїй сукупності лише щонайменшою мірою вілзеркалять багатоманішість варіацій особистості старших школярів. Повсякденне спілкування вихователя веде до того, що найчастіше фіксовані ним способи поведінки дітей у різних ситуаціях також починають виконувати для нього роль еталонів при оцінці вихованців у майбутньому. Дія таких індивідуальних еталонів проявляється яскраво, наприклад тоді, коли вчинки і манера поведінки вихованця на даний момент розходяться з тим, що вихователь звик бачити у нього раніше, і він думає про нього: це на нього не схоже чи він перестав бути самим собою.

Реальний виховний процес не обмежується ліпше системою тих впливів Педагога (і серед них розуміння як спосіб спілкування), які безпосередньо спрямовані на досягнення певних морально розвивальних цілей стосовно кожної дитини. У ньому постійно виникають ситуації, коли він мусить надавати кваліфіковану допомогу вихованцеві з тим, щоб він сам зміг справитися зі своїми проблемами. Якою мусить бути така допомога? Для визначення її виховної ефективності опишемо конкретну ситуацію звернення до вихователя за допомогою і подивимось, які з його боку можливі реакції [22, с. 11].

Юнак-старшокласник розповідає вчителю, як він переживає конфлікт між батьками.

Сергій: Андрій Петрович, не можу я більше витримувати все це, бачити їх не можу. Кожного разу одне й те саме: "Ти зіпсував мені життя, ти ніколи не поважав у мені людину, я така самотня... Дай мені спокою, позбав мене від істерик, в мене є справи важливіші за твої страждання". Найжахливіше, що все це при мені і сестрі. Сестра плаче, я злюсь, просто додому йти не хочеться. Почуваю себе немов би сиротою...

Ось кілька варіантів реакції вчителя.

А. Тобі, майбуть, дуже важко жити з таким почуттям, але треба постаратися знайти якесь правильне ставлення до сварок і, може бути, спробувати впливати на батьків. Поговори з батьком, скажи, що сварки травмують сестру, та й тобі вони тяжкі, і якщо батько буде стриманішим і більш уважним до матері, всім у лоні Пуле краще.

Б. Ти розумієш, мені йдеться, рід у тім, що вони сваряться при тобі і сестрі, і ш волею -неволею втягнутий у їхні стосунки, По-

моему, тобі недосіає ісішого й уваги від кожною з ти, і тому тебе роздратовує, що вони марно тратять свої душевні сили.

В У сімейному житті всяке буває. Напевно, у твоїх батьків є й світлі хвилини і спокійні періоди. Для тебе було б краще, якби ти переключив свою увагу з батьківських сварок на сестру. У її віці необхідна опора на старшого брата. Якщо ти відчуваєш, що потрібен їй, сварки батьків не будуть так зачіпати тебе.

Г. А що для шх звичайно буває приводом для сварок, ти не помічав? Може у них є якась важлива причина, яка тобі невідома, — як ти гадаєш? Вони що — регулярно сваряться?

Д. Ти, напевно, страждаєш, що не взмозі їм допомогти. Я гадаю, твої почуття суперечливі: тобі и соромно за них, й гірко, що вони нещасливі і мучають один одного і своїх дітей.

Наведені тут п'ять типів реакцій найчастіше зустрічаються у спілкуванні сихователя з вихованцями. Реакція типу А є оцінною. Той, до кого звернулись за допомогою, насамперед оцінює думки і почуття того, хто розповідає про свої тоуднощі. Він говорить своєму співрозмовнику, якими бачить його труднощі, й радить, як краще повестись в обговорюваній ситуації. При цьому в оцінці немає критики й осуду.

Реакція типу Б є інтерпретацією. Людина прагне пояснити співрозмовнику, що з ним насправді відбу теться, на чому ґрунтують ся його переживання і що поки приховано від його свідомості.

Реакцією типу В звично намагаються підтримати, втішити співрозмовника, заспокоїти його. Той, хто допомагає, шукає такий аргумент, який привів би співрозмовника в душевну рівновагу. Це реакція підтримки.

Реакція типу Г спрямована на отримання додаткової інформації. Той, до кого звертаються за допомогою, хоче більше дізнатися про ге, що відбувається, щоб краще зрозуміти ситуацію й обговорити її.

Реакцією типу Д той, до кого звертаються за допомогою, показує мії(к)зовнику, що розуміє його проблеми. Він переказує своїми і попами те, що зрозумів з розповіді, уточнює, наскільки правильно Сприйнята ситуація в цілому, а також думки і почуття співрозмовника.

Встановлено, що вихователі найчастіше реагують на проблеми ЮТВаїППВ ОПНКамИ, далі інтерпретаціями і так далі в порядку, в р(ОМу ми наводили приклади відповідей. Найрідший тип реакції на ІУДНОШІ іншої людини — це розуміння. Між тим, як свідчать психо-ЮПЧНІ лані, реакція розуміння найбільш важлива для встановлення ІППІІІ і надання допомоги. Лише коли довіра встановлена, доцільно ВПКПШ у співрозмовника про деталі того, що відбулося. Інакше він

може подумати, що ці запитання викликані простою допитливістю, а втіху сприймає як бажання збутися.

Інтерпретацією легко зачепити співрозмовника, а вказувати на приховані від його свідомості витоки переживають чи проблеми інколи навіть небезпечно. Не всякий готовий заглянути собі в душу. Від необережного слова людина може ще більше закритися і від себе і від інших. Якщо інтерпретувати поведінку людини, не маючи на це права, є ризик викликати з її боку неприязнь і навіть агресію.

Реакція типу А найпоширеніша. Між тим Дуже пристрасні оцінки та енергійні спроби допомагати сприймаються співрозмовником як бажання нав'язати йому своє бачення ситуації чи вирішувати за нього. Все ж було б угоді пропонувати вихователю безоцінкову модель допомоги дітям. Адже вою» хочуть знати, як поводитись у критичних ситуаціях і чекають на допомогу. Мабуть, їх не задовольнило б бажання педагога розібратися в ситуації, і навіть теплої співчутливої підтримки їм було б мало.

Очевидно, в наведеному випадку реакцію А можна вважати "розвиваючою" порадою, якщо попередньо вихователю проявив інтерес до того, що відбувається з співрозмовником, добре зрозумів його переживання і виразив йому співчуття. Зрозуміло, що ця реакція не може вирішити конфлікти Сергія. Педагог намагається лише спрямувати його на шлях самостійного перетворення ситуації.

2.3. Виховна позиція — визнання дитини

Визнання — це передусім право дитини бути самою собою, індивідуальністю, яка має свою позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Вимога визнання дитини ґрунтується на вірі в її можливості, а значить у самовдосконалення, на розумінні безкінечності пізнання людини, навіть коли вона ще зовсім мала. Таке ставлення націлюватиме педагога на активізацію особистісних переживань вихованця.

Визнання особистості дитини з самого початку її свідомого життя дуже важливе, однак на це часто-густо звертають надзвичайно мало уваги у вихованні. Для повноцінного особистісного розвитку дитині необхідно надані можливість розгорнути свою самостійність; дорослі повинні нічого не робити для своєї вигоди і задоволення, а завжди ставитись до дитини як до людини, з повним визнанням її особистості і недоторканості цієї особистості. Особистісно зорієнтоване виховання передбачає, що педагог визнаватиме поведінку і працю дитини, віритиме в благородство її мотивів і вчинків.

Визнання Вихователем дитини не повинно бути локально обмеженим, таким, що визначається лише його задумами та інтересами

VI

на цей рахунок. Часто визнання дитини обмежується рамками її подібності до інших, у тому числі до значущих дорослих. Цим самим нехтується власна індивідуальність дитини, а це головна складова її визнання. У вихованні ж слід виходити з того, що кожна дитина є неповторною у тому розумінні, що вона має лише її притаманні природно задані темперамент, характер, сприймання, задатки. Звідси й специфіка її інтересів, потреб, здібностей, хоч вона зазнає тих самих виховуючих впливів, що й інші її ровесники. Дитині як особистості властива індивідуальність; оскільки незважаючи на те, що якості особистості соціально зумовлені, все ж у кожної людини вони виражені по-різному. У цьому плані завдання вихователя полягає не в стиранні дитячої індивідуальності, а в доцільному її формуванні.

Коли один суб'єкт ставиться до іншого як до особистості, індивідуальності, це означає, що другий визначається у всій сукупності своїх людських якостей і прав, у тому числі в праві бути несхожим на мене, у праві не власний життєвий шлях. За такого типу взаємин вихователь сприймає вихованця як суб'єкта, а не об'єкта. Це не просто дотримання педагогом норм і цінностей як таких, а утвердження цінності дитини за допомогою побудови відповідних відносин і нею. Побудова такої, відносин вимагає від вихователя не просто уможливлення знання моральних істин, а Р-ІХ душевних сил і здібностей, розуму, такту, спокою, волі і доброти. Визнання в дитині особистості дає простір прояву нею свободи у спілкуванні з вихователем. Таке визнання несумісне з типизацією педагогом вихованців занадто загальними стандартами чи критеріями.

У змісті феномена індивідуальності фіксується перш за все факт неповторності, автономності, суверенності індивіда, усвідомлення себе самостійним. Психологічною основою унікальності індивіда є те, що він є суб'єктом психічної діяльності. Уявлення ж про індивіда як суб'єкта психічної діяльності неодмінно передбачає якість індивідуальності, індивідуального способу перебігу, регуляції і організації психічної діяльності. Зважимо, що вихованці проявлятимуть відмінність і в організації розумової діяльності, і в оволодінні відповідними операціями і механізмами регуляції й контролю та прийомами самоінгуляції — інтелектуальної мобілізації, переключення, дозування активності. При цьому у кожного вихованця специфічні сенсорна та інтелектуально-емоційна сфери. У кожній дитині спостерігається відмінність у засобах емоційного вираження, розгортання і зміни емоцій у часі, регуляції емоцій.

В умовах виховання, як спрямованого і керованого процесу ілювання особистістю суспільних цінностей, якість індивідуальності, «окрема, проявляється в індивідуально неповторних прийомах, способі оволодіння суспільно виробленими цінностями та нормами.

Сказане вимагає визнання педагогом індивідуальності вихованця, врахування її в організації і здійсненні виховної діяльності. Це перш за все має проявитися у самій стратегії особистісно зорієнтованого виховання. Визначивши певну систему виховних цілей, завдань виховання (наприклад, формування і розвиток певних особистісних цінностей), Педагог добирає такі засоби виховного впливу, які актуалізують властиві конкретному вихованцеві функціонально-психологічні особливості. Чим вище диференціація форм виховного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей, там ефективніше виховання. При цьому враховується, то Ні залежно від своїх індивідуальних особливостей і можливостей у вихованці мусять знати й ефективно виконувати необхідні моральні вимоги. Отже, конкретні шляхи кожного вихованця до досягнення виховної мети, конкретні механізми особистісного розвитку можуть бути індивідуально-своє рідними і відповідати вихідним індивідуальним особливостям.

Інколи педагог не зможе нормально перенести інформацію про те, що вихованець володіє індивідуальністю і не відповідає його очікуванням. Це знання породжує у педагога внутрішній конфлікт, який найчастіше виливається у прагнення насильницького придушення індивідуальності дитини.

Та все ж обстоювання і реалізація людиною прав власної особистості, і насамперед права на власний внутрішній світ, на особистісне ставлення до всіх явищ зовнішнього світу, права суверенності, свободи волі тощо, не може бути зведене до егоїстичних та егоцентричних прагнень, до "самореалізації", "самоствердження" і т. п. (які розуміються як реалізація якихось первісних потенцій конкретної особистості, як утвердження свого "Я" за рахунок досягнення певного статусу у соціальній сфері тощо). "Дійсно самореалізацією і самоствердженням слід вважати реалізацію у власній особистості ісегадної властивості — "особистісності", утвердження не "власних", властивих приватній особі домагань, а всезагальних прав і властивостей людини як особистості" [14, с. 254].

Стосовно процесу виховання така позиція має задавати перспективу для особистісного розвитку вихованця, а не обмежуватися констатацією особливостей його внутрішнього світу в даний час.

Дитина виявляє свої якості у ДІЯЛЬНОСТІ, у вчинках, у поведінці. Одна робить усе ШВИДКО, друга ПОВІЛЬНО і ґрунтовно, ретельно обмірковуючи завдання; третя фазу * накидається на завдання і вже ігнорує того, як вона за неї взялася, ої питається і координує свої дії з урахуванням Обставин. Одна стримана в спілкуванні, «руч — Відкрита, одна ЗАЙИЯТа своїми Думками, В ЯРМИ -думками ІНШИХ Ні підмінює її насамперед проявляється як певні особливості поведінки

Н

Близькі стосунки вихователя з вихованцями складаються саме на основі врахування їх індивідуальних особливостей. Так, одні діти виявляють підвищену нервозність, друпім властива емоційна стабільність. У першому випадку ставлення педагога мусить бути більш спокійним, теплим, доброзичливим, з обов'язковою послідовністю. У другому випадку слід потурбуватися про підвищення психологічної чутливості вихованців.

Дуже важливо звернути увагу на спрямованість особистості вихованця. Якщо він постійно прагне домогтися різноманітних благ для себе, то переважає особиста спрямованість, і тут слід вести роботу на її переорієнтацію у колективістичне русло. Якщо найбільша активність спостерігається в колективних справах, якщо вихованець згоден приносити в жертву іншим свої власні інтереси, тут переважає колективістична спрямованість: слід лише простежити, щоб не був випущений з виду важливий момент особистого і професійного самовизначення.

2.4. Виховна позиція — прийняття дитини

Феномен "прийняття" як спосіб міжособистісних відносин набув виховуючої ваги завдяки науковій творчості відомого психотерапевта К. Роджерса. У своїх численніших працях, присвячених людино-центрованому підходу, вчений приділив значну увагу опису того, як він відчуває і розуміє, що таке прийняття і яку роль воно відіграє для виникнення особливого роду взаємин» тобто таких взаємин, які сприяють позитивним змінам у житті людини чи її особистісному зростанню.

Ось як сам К. Роджерс описує цей процес: "Якщо я можу створити відносини, які характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю моїх справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, такою тонкою здатністю бачити його світ і Його самого, як він сам їх бачить, тоді індивід у цих відносинах відчуватиме і розумітиме свої якості, які в минулому були ним придушені, виявить, що стає більш цілісною особистістю, здатною корисно жити, стане людиною, більш схожою на ту, якою він хотів би бути, буде більш самокерованим і впевненим у собі, стане людиною з більш вираженою індивідуальністю, здатною виразити себе, краще розумітиме і прийматиме **ІНШИХ** людей, буде здатним успішно і спокійно справлятися з життєвими проблемами" (53, с 80].

Прийняття означає безумовне позитивне ставлення до дитини незалежно від того, тішить вона дорослих в даний момент чи ні. Прийняття — це не позитивна оцінка, це визнання того, що інший

має право бути таким, яким він є. Якщо педагог приймає дитину, то приймає і її недоліки, не оцінюючи їх. Він просто знає, що вони існують. Безумовно, значно легше приймати вихованця, якщо його достоїнства значно перевищують недоліки. Педагог, який здатен до прийняття, не тільки приймає вихованця, а й показує йому, що приймає його таким, яким він є.

Чому ж так важливо приймати повністю, без будь-яких умов і оцінок? Тут суттєвим є те, що, коли ставлення педагога до дитини залежить від якихось умов, у неї не можуть змінюватися чи розвиватися ті якості, які вихованець не може повністю прийняти. Ця позиція все-таки вимагає особливого коментаря. Л. А. Петровська, аналізуючи підходи К. Роджерса, пише: "Коли у Роджерса йдеться про таку установку терапевта, як "безумовне позитивне прийняття", слід мати на увазі, що вона відноситься до почуттів "клієнта" і в жодному разі не передбачає, схвалення всієї його поведінки. Мається на увазі визнання Права на будь-яку гаму власних почуттів без ризику втратити Повагу психолога, терапевта" (49, с. 36). Що стосується можливості безцінних взаємин, то оскільки взагалі без оцінок (у тому числі, і позитивних) працювати практично неможливо, інколи вимогу — не оцінювати — уточнюють: не навішуйте ярликів! Але можна було б сказати ще простіше; не промовляйте негативних оцінок вслух!

Що заважає повному прийняттю? Зосередженість педагога на собі. Людина, як правило, вважає, що інші мусять почувати, думати і вірити так само, як і вона. Тож вихователю виявляє, що йому дуже важко дозволити дітям почуватися по-іншому стосовно будь-яких проблем. Він не дозволяє їм відірватися від нього чи реалізувати їх життєвий досвід по-своєму.

Повне ж, чи безумовне, прийняття допомагає послабити, а у моменти глибокої довіри подолати дитячу тривогу. Стан повного прийняття максимально сприяє самоутвердженню вихованця, даючи йому свободу для творчої самореалізації. Цей новий погляд на взаємини з дитиною не може бути нині безболісно прийнятий педагогом, оскільки в нашій буденній свідомості міцно вкоренилось уявлення Про необхідність зовнішнього підкріплення всіх дій дитини.

Готовність педагога до повного прийняття дитини зводиться до таких кроків: дозволу їй бути такою, якою вона є; увага до її почуттів і думок і готовність їх виражати; готовність до підтримки виховання, при цьому залишаючи її — самим рішенням. Розуміючи, що цінності і системи цінностей можуть не збігатися; готовність ділитися власними цінностями і поглядами, сприяючи можливості розуміти себе вихованцем; повага до позиції виховання, віри в його сили і можливості, готовність до відкритості до прийняття нового професійного і життє-

ного досвіду. За безумовного прийняття вихователем вихованців у нього виникає почуття радості за них: і тому, які вони нині, і тому, якими вони можуть стати.

Отже, повнота в прийнятті виявляється провідною характеристикою нього феномену, яка власне і визначає позитивність чи негативність розвитку взаємин вихователя і вихованця. Таким чином, керуючись крігерієм повноти, можна схематично уявити поле відносин прийняття: від повного прийняття до відкидання. Ліє крайні полюси відносин, Якщо врахувати проміжні, то цей ряд буде таким: повне, чи безумовне, безоцінне прийняття — неповне, умовне прийняття — відсутність прийняття — відкидання. Це поле володіє своєрідними власпівостями: та частина, на якій знаходиться "повне прийняття", ніяким чином не розкладається, представляючи повну цілісність, а друга частина поля, за межами "повного прийняття", дозволяє ви-ілити кілька точок, які визначаються зменшенням повноти прийняття.

Повне прийняття педагогом дитини може бути визначене як ставлення чи стан, який сприяє утвердженню її буття. Таке ставлення чи стан реально переживається як відповідне бажання. Відтак, повне прийняття педагогом дитини тотожне його безумовному бажанню стосовно буття виховання (такого, яким він є); умовне прийняття тотожне умовному бажанню стосовно буття виховання (такого, яким він є); відсутність прийняття тотожне баі .ужому ставленню до буття вихованця (такого, яким він є); відкидання тотожне небажанню буття вихованця (такого, яким він є).

Постійне відкидання педагогом дитини призводить зрештою до відкидання нею самої себе, втрати свого Я. А з моменту відмови вихованця від себе залежно від міри цієї відмови все, чим він тепер, не знаючи цього, занепокоєний, зводиться до створення і підтримки пссвдо-"Я".

Диктат відповідності ("Я тебе буду поважати, якщо ти..."), яку сліпо культивує вихователь, переростає в "тиранію повинності", яка в свою чергу сприяє розвитку у дитини нереалістичного догматичного погляду на себе й оточуючий світ. Подібне сприйняття себе і світу успадковується дішшою і привноситься в доросле життя. Взаємини диктату призводять зрештою до того, що у вихованця формується низький рівень прийняття себе, а це веде до неспроможності приймати інших.

Такий характер взаємовідносин також невротизує дитину, робить її невпевненою в собі, породжує почуття безпорадності і неспроможності, неможливості самовиповнення, недостойності любові і співчуття, постійну готовність бути винуватим, приводить до депресивних станів.

Прийнятій педагогом вихованця передбачає поблажливе, ідентичне ставлення до нього. Приймаючи дитину, ми засуджуємо її вчинки, а не її саму, ми прощаємо їй помилки і допомагаємо стати кращою. У спілкуванні з вихователем, який приймає дитину, вона одержує стимул до розетки, розкриває кращі свої риси. Прийняття не виключає принципового і вимогливого ставлення до дитини. Вимогливість служить розвитку особистості лише на фоні позитивного ставлення, прийняття і бажання допомогти їй.

Якщо вихователь не приймає виховання, його потреби, інтереси, ти скоріше здале все він ставиться до нього негативно. Взявшись допомагати такому вихованцеві, вихователь не досягне мети. Повне прийняття неодмінно проявляється в співчутті, доброзичливості і теплоті взаємин. Співучасть у переживаннях вихованця передбачає Відкрите вираження вихователем своїх відповідних почуттів. Педагог добре знає, що легкий дотик, теплий погляд, співчутливе мовчання дають дитині СИГНАЛИ для злізання болю, для віри в себе, допомагають пережити конфліктну ситуацію. Доброзичливий і "теплый" вихователь буде терплячим до плутаного мовлення, дуже сильного вираження почуттів, довгого монологу. Він дасть можливість своєму співрозмовнику виговоритися і вже одним цим полегшить його стан.

Таким чином, прийняття вихованця — це й прояв поваги до Нього, яка включає повагу до його думок, переживань, дій, до його прав і власності. Ставлячись поважно до всього того, що становить дитячі цінності, ми даємо вихованцеві змогу відчувати, що поважаємо Його безпосередньо його. Таке ставлення створює в дитини оптимістичний настрій і СПОСПРИЙМАННЯ. Прояв педагогом поваги до підростаючої особистості це лише початок взаємин. Надалі це ставлення мусить перерости в Обстоювання ним цінностей вихованця, якщо хтось зазіхав на них.

Стосунки вихователя і вихованця не можуть мані якоюсь доле-носного значення, якщо вповноважений і вихованець не знаходять раптом повної ЗГОДИ, важливо вірити у щось разом. При цьому у вихованця має бути впевненість, що вихователь за будь-яких обставин не відкине його. Отже, прийняття — це кредо вихователя — Я з гобою, Я ЗП тебе. За такої особистісно-професійної позиції вихователь сприймає вихованця як носія глибоких і різноманітних почуттів, прагнень і намірів. Усією своєю сутністю він стверджує, що це позитивне ЯВИЩЕ, якщо навіть такі психологічні утворення породжують проблеми і конфлікти. Приймати дитину — значить утверджувати неповторне існування якраз цієї людини, «і всіма власивими їй ЯКОСТЯМИ. Дитина мусить бути впевненою в любові дорослих Незалежно від своїх сьогоднішніх успіхів і досягнень, Об'єкт безумовної любові покладається цінним по суті, тобто ціннісповнається в ньому саме-

му, а не в якихось зовнішніх формах його прояву. Така людина не дозволяє маніпулювати вихованцем і вимагає поваги до свободи його волі

Мова йде про створення правильного емоційного фундаменту, чуттєвої основи контакту між дорослими і дитиною. Вимога принципів дитини, якою вона є, сповна реалізує творчий момент у спілкуванні з нею. Умінню дорослих спілкуватися без постійного осудження особистості дитини допомагає віра у все хороше і сильне, що є в кожній, навіть у найнеблагополучнішій дитині.

У виховному плані важливо, щоб у дитини було почуття, що її приймають і люблять незалежно від того, високих чи низьких показників вона досягла. Йдеться про безкорисливу любов, "яка може з'явитися лише тоді, коли влюбимій дитині бачать перш за все людину, народжену не для чийсь втіхи, а для самої себе, для власного щастя, для можливо повного вираження ідеї людського життя. Безкорислива любов не може діяти наосліп без розмірковувань, без критики, тому що їй необхідно підготувати людину до життя" (62, с. 248)

Любов мусить бути розумною. Наприклад, вимоги, які ставляться перед дитиною, повинні відповідати її силам і можливостям: бути досить складними, але водночас і мімими, що можливо виконати. Виявляється, що якщо перед дитиною ставляться дуже завищені, не по силах вимоги чи, навпаки, вимоги явно занижені, то це сприяє в подальшому виникненню егоцентричної орієнтації. Справді, коли вимоги до дитини надто високі (її постійно осуджують, обурюються її, на думку дорослих, невправністю, тупістю тощо), у дитини починає визрівати озлобленість проти дорослих і постійне незадоволення собою, постійна боязнь зробити щось не так. Усе це сковує активність дитини, центрує, ц увагу на собі, своїх переживаннях і образах, тобто створює основу майбутнього егоцентризму. Подібний ефект мають і явні потурання у вихованні, занижені вимоги до вихованця. Він звикає все виконувати легко, без зусиль, звикає до одних позитивних оцінок і похвал, звикає бути в центрі уваги. Все це, зрозуміло, також може сприяти виникненню стійкої егоцентричної орієнтації

Вихователів важливо розуміти, що необхідно не тільки безкорисливо любити дитину і керуватися любов'ю у своїх виховних діях, необхідно, щоб ЛЮДИНА ВІДЧУЛА, розуміла, була впевненою, що її люблять, була наповнена цим відчуттям любові, які б складності, зіткнення і конфлікти не виникали в її стосунках з вихователем. Лише за впевненості ДИТИНИ в любові вихователя й можливо Правильне формування її психічного світу, виховання її духовності.

Неправильною видається думка, що недоцільно вихователів показувати дітям любов до них. вважаючи, що, коли дитина добре знає, що її люблять, не призводить до розпещеності, егоїзму, себе-

любства. Однак не це відповідає дійсності. Всі ці негативні особистісні риси якраз й виникають за браку любові, коли створюється певний емоційний дефіцит.

Істинна любов допоможе дорослим відмовитися від фіксації слабкостей, недопків і недосконалостей, спрямує виховні зусилля на підкріплення всіх позитивних якостей особистості дитини, на підтримку її сильних сторін, до боротьби зі слабкостями і недосконаластями.

Необхідно пам'ятати, що "виходити з любові" в стосунках з вихованцями означає займати найсильнішу позицію зі всіх можливих і *та* зчатиість любові перетворювати складні ситуації часто мало чим відрізняється від дива. Ставлячись до вихованця з любов'ю. Ми тим самим виявляємо підтримку його добродійній сутності, а це в свою чергу підвищує вірогідність пробудження в ньому крайніх його якостей. Тому слід не оцінювати негативно саму дитину, її якості, а надавати критиці лише неправильно здійснену дію чи помилковий, неогідуманий вчинок. Кожне висловлювання щодо негативних особистісних рис, яким би справедливим за своєю суттю воно не було, якою б ситуацією не викликалося, завдає серйозної шкоди контакту з дитиною, порушує впевненість в любові дорослих до неї.

Крім того, негативно оцінюючи особистість дитини, важко очікувати, що вона швидко погодиться з вихователем і це змусить її змінити свою поведінку. Якщо ж обговорюється той чи інший вчинок за повного визнання особистості дитини й утвердження любові до неї, виникають вагомі підстави, що сама дитина оцінить свою поведінку і зробить правильні висновки.

Взаємний з вихователем, який постійно утверджує свою людську гідність, не просто на певний час зупиняють небажану поведінку дитини, воші спонукають її працювати над своєю проблемою. Старі прийоми дитини більше не працюють, і тепер вона має нові зразки, за допомогою яких може самовдосконалюватися.

Щоб такі особистісні перетворення виховання стали реальним фактом його життєдіяльності, визначали б ціннісно-смыслову стратегію, необхідне отождоженнє себе зі значущим дорослим як "ідеальною моделлю". Такого роду проекція назовні свого "Я" вивільняє дитину від егоїстичних устремлень і особистісної обмеженості.

Упевненість виховання у любові до нього вихователя має ґрунтуватися на підтримці і збереженні контакту з ним. Глибокий постійний психологічний контакт з дитиною — це універсальна вимога до виховання дитини у будь-якому віці. Відчуття і переживання контакту з вихователем дає дітям можливість емоційно пережити і усвідомити йоте любов, прихильність і піклування. Основа для збереження контакту — шира зацікавленість вихователю у всьому тому. Що відбу-

вається в жиггі діпіши, його бажання розуміти і спостерігані за всіма імінамп, які відбуваються у внутрішньому світі підростаючої особистості. Природно, що копк|єпіі форми і прояви цього контакту Широко варіюють, залежно від віку й індивідуальності дитини. Наголосимо, що контакт ніколи не може виникнути сам по собі, його потрібно розумно будувати. Коли ми говоримо про емоційний контакт між вихованнями і вихователем, завжди маємо на увазі певний діалог, взаємодію між ними.

Головне у встановленні діалогу — це сумісне спрямування на спільні цілі, сумісне бачення ситуацій, спільність у напрямі сумісних дій. Мова йде не про обов'язкове співпадання поглядів і оцінок. Частіше за все точка зору вихователя і дітей різна, що повністю виправдано при рітннці в досвіді. Однак першорядне значення має сам факт сумісного спрямування до вирішення проблем. Вихованець завжди мусить розуміти, якими цілями керується вихователь у спілкуванні з ним. Найсуттєвішою характеристикою емоційно збагаченого діалогу виступає наявність рівності позицій дитини і дорослого. Рівність позицій означає визнання активної ролі дитини в процесі її виховання. Контакт з дитиною, як вищий прояв любові до неї, має бути тривалим і взаємобажаним.

Шлях любові вихователя до вихованців пролягає Через Його справедливість до них. Справедливе ставлення педагога, даючи можливість ближче, глибше зазирнути в душу дитини, породжує в неї почуття любові до неї. Там де існують типе формальні взаємини, любові між вихователем і вихованцем не може бугн. Окрім того, неможливо сказати людині: полюби мене, але можливо і виправдано звернутися до неї зі словами: будь до мене справедливим.

За умови любові вихователя до вихованців справедливість йому необхідна. Адже лише справедливість недопустить всепрошаючої любові, коли дитина заслуговує докору. Отже, неможливо вимагати від вихователя, щоб він був інтелектуально і морально довершеним, але справедливим він мусить буті обов'язково, оскільки це головна якість його професійної готовності.

Тому справедливість розглядається таким компонентом людських взаємин, необхідність і обов'язковість якого визнається всіма. Справедливість є особливою моральною якістю людини, яка пов'язана з оцінкою нею інших людей. Причому ця оцінка мусить бути гранично об'єктивною, і ця об'єктивність стосується їх різноманітних справ і поведінки. Людину, здатну зрозуміти і правильно судити про нас, ми називаємо справедливою. У випадку недотримання цієї умови людини, яку оцінюють відчуватиме щодо себе несправедливе сган-псішя. Якщо справедливість порушена і відтворити її ми не зможемо, то усвідомлення цього гнітить нас як усвідомлення безправ'я, пору-

ins. **НИШ** внутрішній ceil і част штовхає на ли. яким не повинно бути місця в міжособистісних взаєминах.

Несправедливість педагога сюсовно виховання, яка може проявлятися як у вербальній формі, і а к і в формі реальних дій (заборона участі в якійсь справі тощо) викликає у нього почуття ображеного самолюбства, надзвичайно виразного і гонкого за емоційним переживанням. Г'ї у тім, ию в тих словах чи діях, які дитина вважає справедливими та несправедливими, завжди містяться певна оцінка її внутрішнього світу. її здібностей, спонукань і намірів її реальних справ. ТаКИМ чином, справедливість стосується не тільки і не стільки характеру дій, а перш за все її внутрішніх мотивів, здібностей і якостей, які При ньому Проявила чи мала проявити людина. За цією ознакою справедливість поділяється на зовнішню і внутрішню. Зовнішня справе дли вість рідко Задовольняє людину. Вона вважає СВОЇМ моральним правом, щоб у судженнях про неї був прийнятий до уваги її душевний склад. її сили і здібності. Дитина часто-густо може скоїти якийсь Негативний вчинок не свідомо, а через збіг певних обставин. Залежно від характеру мотивації оцінка вихователем поведінки дитини має бути різною.

Вихователю не слід робити Широкі узагальнення про честь, совість, обов'язок лтнни на основі її поодиноких коНкр&ІЯШ несправедливих дій: запізнився на урок, неохайно одягнувся тощо. Дитина за такого підходу Відчуватиме несправедливість, яка глибоко западе в її душу.

' Несправедливість вихователя часто викликає у вихованців неслухняність, зухвалість і тоді йому стає все важче вийти зі своєї ситуації з достоїнством, не ВТраВДота свого престижу. За прийняття виховання як особистості спід враховувати ту обставину, що він вимагає довіри до своєї добросовісності, правильної оцінки думок, спонук і вважає несправедливістю, коли йому не довіряють, неправильно інтерпретують його думки, вважають, що він здахний на суспільно несквалені дії.

Несправедливе ставлення педагога до липши може бути зумовлене, по-перше, свідомим порушенням справедливості заради особистих чи сво<корисних інтересів, по-друге, невмінням правильно оцінити Внутрішній стан, потребнісно-мотивпцінну спрямованість виховання, ПО-третє, упередженістю, з якою вихователь підходить До нього. Впевненість педагога в собі, в своєму професійному досвіді інколи призводить до необ'єктивного прогнозу щодо внутрішніх установок і можливих дій виховання, і це, в кінцевому підсумку, може стати причиною несправедливості. На заваді справедливості вихователя Може стояти сформований у нього шаблон, стосовно намірів і способів ЛПЙ дитини, хоч у конк|>етній ситуації він виявиться хибним.

Тільки індивідуальний підхід зможе запобігти нікому виховному явищу. Зрозуміли, цю педагогові буває нелегко ісцюникнуш в думки і почуття дитини і він невільно вимірює її ~~СВОЮ~~ стереотипною міркою, але це не може бути його виправданням.

Тільки будучи уважним до почуттів, переживань, до внутрішнього світу дітей педагог може розраховувати на те, що вони будуть також уважними і чуйними до його проблем і проблем інших людей. Тож говорити вихователю з дітьми слід так, як би він ХОПВ, щоб вони говорили з ним. Педагог Мат ясно відповісти у цьому зв'язку на ряд питань:

1. Яким мене бачать мої вихованці?
2. Чи відчувають вони мою любов?'
3. Чи вважають вони, що я їх розумію?
4. Чи є у них підстави вважати мене справедливою людиною, доброю, чуйною?
5. Чи подобається їм, як я з ними спілкуюсь?
6. Чи хотів би я, щоб вони так розмовляли зі мною, як я з ними?
7. Чи хотів би я, щоб мене зараз виховували так, як я їх?
8. Яких тем я уникаю в розмовах з ними?
9. Чи відчувають вони себе незрозумілими?
10. Від чого вони страждають, чи знаю я про ці перс; яванця чи навіть не здогадуюсь?

Прийняття вихователем вихованця незалежно від його реальної поведінки, властивостей характеру та ін. спричиняє своєрідну систему його образу "Я", який інтенсивно формується в підлітковому віці. Так, підлітки, стосовно яких постійно культивується такого роду прийняття, як Правило акцентують увагу на тих своїх властивості^ які допомагають чи заважають їм бути хорошим товаришем, а також на своїх вміннях, а точніше невміннях, труднощах у розумінні інших людей. Наприклад, учениця 7-го класу висловлюється: "Я буваю дуже вимогливою до людей, але не вмію розуміти їх, не намагаюсь поставити себе на місце іншої людини".

Акцент на цих якостях, який фіксує найбільш складні для будь-якої людини сторони спілкування, свідчить **про** визнання іншої як автономної особистості, що має свій власний, унікальний, сукупний і багатогранний внутрішній світ.

Можна констатувати, то для дитини, яка відчуває безумовне прийняття, описати себе — означає розповісти про те, що вона вміє і любить, з одного боку, і оцінити себе, свої якості, з іншого. Для таких вихованців найважливішим виявляється ії|ютисіавлення власної поведінки нормативній, власних уподобань — вимогам дорослих. їм властиві прагнення до самостійності, протест проти опіки і

контролю. У них сілвлснни до себе, як правило, низштшнє, а самої цінка звично носить досить складний характер, включаючи загальне прийняття — неприйняття себе по типу "Я себе люблю — я себе не люблю" (частіше "люблю"), оцінки своїх окремих умінь, досягнень, недоліків, а також оїінку свого характеру як чогось відносно авЮНбмНОГО від "Я", з чим підліток за необхідності веде боротьбу.

Типочим прикладом може служити висловлювання: "Я хороша, розумна і Добра людина, але у мене просто невгамовшій характер, більше за все в моєму характері мені заважає його нестриманість і вередливість, тому я виховую свій характер". Підліток може досить низько ОЦІНЮВАТИ окремі свої якоггі, успіхи в тій чи іншій галузі, а при цьому любити себе.

При незадоволенні потреби дитіши у прийнятті або невпевненості її в тому чи цікавиться нею педагог, любить її. у неї виникає своєрідний СИМПТОМОКОМПЛЕКС — "тривога стосовно дорослих". Він проявляється в таких поведІНКОВИХ симптомах, як "непомірне бажання вітатися зі вчителем; дуже балакуча, надокучає своїм базіканням, дуже часто приносить і показує вчителю свої предмети, малюнки тощо"; "завжди знаходить привід, щоб зайняти вчителя своєю персоною, постійно потребує допомога і контролю з боку вчителя" і таке ін.

Вихователь, для якого позиція розуміння, прийняття, визнання стала справжньою професійною цінністю, проявляє чуйність у ставленні до своїх вихованців, а задоволення виявляються провідною емоцією від взаємодії з ними. Стратегію своїх взаємин він будує, орієнтуючись на перспективу розвитку дитини як повноціп.о функціонуючої особистості, яка постійно утверджує її через прояви своїх почуттів, намірів, способів сприйняття оточуючого світу. Це доленосне прагнення дитини вихователь всіляко підтримує, навіть якщо при цьому у неї виникають непорозуміння і конфлікти.

Розвиваюче "Я" вихованця є постійним предметом піклування вихователя, заради нього він у кожний момент виражає себе у дитині. У цій діяльності вихователь мусить проявляти достатню гнучкість у своїх виховних підходах. Педагог мусить бути готовим до адекватного реагування на теперішні дії вихованця, а не продовжувати поводитись на основі його вчорашньої поведінки. Адже особисгіснє зростання постійно відбувається в дитині, хоч значущі зміни проявляються досить повільно.

У виховній роботі вихователь Г стабілізує внутрішній світ ДИТИНИ, коли з нею трапляються певні емоційні розлади, і коригує його, коли її поведінка не відповідає загальноприйнятим правилам і нормам. Головним же у стратегії педагога стосовно вихованця має бути: "Я тут — прямо в цій ситуації. Я не звертаю уваги на когось те,

і я не з їх, хто творить, не чуючи. Я завжди ні бот твого духовного зростання. Я приймаю тебе як подібну собі людину, в яку я вірю. Не має значення, якщо ми не знайдемо нині згоди, всерівно я не відкину тебе".

Отже, розуміння, прийняття, визнання вихователем вихованця розширює значущий простір його життя, спонукає до морально-духовної творчості.

3. НАУКОВЕ РОЗУМІННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ — ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО ВИХОВАННЯ

Особистісно зорієнтоване виховання будується не тільки на знанні педагогом внутрішнього світу, індивідуальних особливостей кожної **ДИТИНИ**, а й на глибокому розумінні і грамотному використанні ним психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості в онтогенезі. Вихователь має володіти дійсно науковими знаннями про природу і закономірності розвитку особистості. Адже в будь-якій психологічній закономірності відбитий спосіб керування певним психічним явищем, або спосіб його виникнення і ступовлення. Тож, наукове розуміння функціонування і розвитку особистості диктує необхідні виховні дії. Більше того, вони виводяться з такого розуміння.

Сучасні виховні методи здебільшого ґрунтуються на емпіричних уявленнях про дитину. Суть їх у фіксації зовнішніх проявів психічного життя суб'єкта. Зрозуміло, що на цих засадах неможливо доцільно організувати процес формування і розвитку < особистості. **ІНШОЮ** причиною недостатньої результативності виховання є те, що вихователь у використанні методичних засобів надзвичайно спрощено враховує особливості особистісного розвитку дитини. Вважаючи, що він тим самим полегшує свою роботу, по суті робить її надзвичайно недосконалою, малозмістовною. До уваги береться лише вік **ДИТИНИ** як такий без прослідковування його психологічної розмаїтості у відповідних межах. *

Отже, педагог має бути озброєний системою закономірностей, **ЯКІ** відображають реальні об'єктивні процеси особистісного розвитку Вихованця. Нині в арсеналі педагога маються переважно узагальнені положення, які не **ДОВОЛЯЮТЬ** вибудувати дійові виховні прийоми. І огляду на це подаємо систему загальних і вікових особистісних закономірностей як орієнтовну основу особистісно зорієнтованого виховання

3.1- Загальні психологічні закономірності Функціонування і ривитку особистості

Спочатку будь-яка вища психічна функція (логічна пам'яті, мислення, моральна свідомість і самосвідомість) розподілена між двома людьми, є взаємним психологічним процесом, потім виступає внутрішнім, особистим способом поведінки суб'єкта. Соціальний генезис духовності особистості вимагає спрямованого науково обгрунтованого керування цим процесом.

*

Якщо МСЮ виховання виявляється Морально-духовна особистість, то адекватним методом стає зустріч вихователя з вихованнями як особистостями, розподіл ентузіазму, взаємин любові і розуміння, співтворчість.

*

Якщо метою виховання виявляється поступливість, то дорослі стають техніками, які контролюють нагороди і маніпулюють бажаними ВІДПОВІДЯМИ.

Коли вихованець відчуває себе залишеним, знехтуваним і переживає світ як небезпечний, то більш вірогідна поведінка, мотивована страхом, егоїзмом чи гнівом.

*

Одні й ті самі конкретні виховні впливи мають різні значення залежно від їх залучення до загальної "атмос(фери) виховання". Так, СОПШІ засудження соціально несхвального способу розв'язання поведінкової ситуації втрачають свій негативніший ефект, якщо здійснюються в загальній обстановці дружельності і поваги до вихованця.

Існує так званий ефект "зігріваючого сяяння успіху". Він полягає в тому, що людина, яка переживає успіх, стає комунікабельнішою і Проявляє більше співчуття до інших, більше бажання надати їм допомогу і підтримку.

*

Мова не лише засіб розуміння ІНШИХ, а й іасіб розуміння себе (я говорю — ви розумієте! ви говорите — я розумію, далі я говорю, шпб зрозуміти себе).

..I

*

Інформація тим краще сприймається, запам'ятовується і осмислюється вихованцем, чим авторитетніше джерело інформації

*

Для об'єктивного реагування вихователю слід висловлювати зауваження про особливості поведінки виховання, а не про його особистісні якості; більше говорити про свої спостереження, ніж про висновки, підкреслювати в бесіді те, що може бути цінним для нього (вихованця), а не для інших.

*

"Осуджуй вчинок, але заохочуй особистість" — так може бути сформульовано найважливіше правило ставлення до вихованця. В певних випадках краще сказати: "Ти мерзотно вчинив" чи навіть "Ти мерзотно поводишся", але не "Ти мерзотна людина". Навпаки, необхідно дати зрозуміти винуватцю, що його вчинки негідні того, чим він є насправді, чи хоч би того, чим він може стати, тих добрих потенцій, які він поки в собі заглушує. Л от якщо вихованець звершив добру справу, його можна похвалити вже, так би мовити, "глобально", сказавши- "Молодчина, ти поведився добре. Таким і будь завжди".

Вихованню самоповаги, почуття власної честі сприяє всіляке заохочування зусиль дитини, піолігка, юнака чесно виконувати свій обов'язок, тобто оцінювання їхньої діяльності залежно від ступеня реалізації ними своїх можливостей на даний момент. Учні мусять усвідомити, що їх гідність, честь залежать від їх власної рішучості, волі, їх доброго ставлення до оточуючих і оточення, від наявності постійного прагнення до самовдосконалення.

*

Вихователю не повинен бути "добреньким": поий ВЧИНКИ виховання слід осуджувати так, як вони на це заслуговують. Однак роботи це необхідно, не керуючись прагненням більше вразити винуватця, принизити його як особистість. Нічого немає шкідливішого, ніж репліка педагога на зразок: "Ну, це, звичайно, знову Петренко, нічого іншого я від нього не чекала!"

«

Позитивні зміни особистості можуть виступати наслідком її зіткнення з конфліктами. Але лише відкриті конфлікти можуть, вирі*

*

Сварку можна припинити, спокійно вийшовши з кімнати. Але >ікшо перед цим сказані щось образливе, можна викликати ефект сильної руйнівної сили.

Якщо партнер схильний розглядати вашу відмову від сварки як капітуляцію, краще вже не спростовувати нього. Тобто позиція того, хто відмовився від сварки, мусить виключати повністю щоб то не було образливе для партнера щоб ніщо не підкріплювало його негашеною емоційного збудження. Перемагає той, хто зуміє зупинити скандал, не дасть йому відбутися.

+

Діти різного віку переймають ставлення дорослих до сварок і скандалів. Тому слід учить Дітей відмовлятися від сварок за допомогою власного прикладу дорослих. Діти поважають силу. Вони, як правило, відчувають і силу і слабкість. Їх важко ввести в оману. Істеричність поведінки дорослих, обурливі викрики, драматизовані монологи і погрози — все це принижує їх у сприйнятті дітей, робить їх неприємними, але ніяк не сильними (так само як запобігливість і задобрювання: з них ціпі здобувають вигоду, але за це рішуче відмовляють у повазі). Ніщо так не передає відчуття сили особистості, як спокійна дружелюбність. Вона може стати внутрішнім бар'єром для дорослого, яким він відгороджує себе від негативного емоційного впливу з боку виховання, і знаряддям впливу на нього.

*

Дорослі для виховання можуть виступити значущими іншими в процесі особистішого спілкування.

*

Головним у вихованні виступає такий спосіб педагогічної дії, за якого вихователь спеціально організовує активність вихованця, а не просто придушує небажані її форми. Основою організації виховання повинні служити керівні мотиви Поведінки і діяльності **ВИХОВАННЯ**

*

Якщо вихованцеві постійно вказувати на негативні боки його характеру (підвищена **бУДПІВІСТЬ**, підозрілість, образливість тощо), докоряти його ними, **ін*** не допомагає, а тільки заважає розвитку його самоконтролю, само корекції. Наяшлупання про негативні сторони

ті

ни характеру івично провокує у прояв — така сила слова! Отже, щоб неврівноважені і схильні до конфліктів вихованні проявляли себе більш благородно, з ними слід поводитися коректно, і спокійною доброзичливістю, з вираженням миролюбної, але переконливої сили. Тривале перебування в такому режимі допомагає набуттю правильних (журм поведінки. Заслуга педагога не в тім, щоб вивести виховання із себе, а в тім, щоб допомогти йому набутти почуття поваги до себе.

*

Для розвитку свідомої регуляції у вихованців з підвищеною збудливістю і леготрашгаих найбільше підходить мотив самозахисту як "місток", що їх об'єднує. Цей мотив можна використовувати і в підході до тих, у кою поки ще невисокий рівень відповідальності. Потрібно, щоб дітям пропонував цю роботу над собою той дорослий, який чже Мат на цих вихованців певний ПЛИВ, хто вже своїми нормами поводження з ними викликав у них відповідну доброзичливість і довіру. Таким вихованцям досить віжко прийняти позицію: "Не шкодь". У них підвищена схильність до емоційного реагування, більш виражена емоційна залежність. їх багато що зачіпає. "Мене б'ють, мені боляче, а я ж ще й "не шкодь!" їм вважається образливим саме пропонування цієї позиції.

*.

Захищатися від шкідливих емоційних впливів можливо за допомогою реєструючого і регулюючого самоконтролю. Контроль реєструючий виражається в тому, що індивід, бачачи і чуючи все, що відбувається навколо нього, одночасно відмічає і власні дії, "реєструє" і фіксує їх у своїй пам'яті. На цьому ґрунтується здатність "відповідати за свої дії".

Контроль регулюючий виражається в здатності індивіда керувати своїми діями, підкоряти свої вчинки своєму уявленню про те, як потрібно поводитися відповідно до вимог моралі.

*

Коли у стресових (особлігво напружених) сітуаціях у вігховакця зростає емоційне напруження, здатність до свідомого самоконтролю може знизитись. Йому стає важче керувати собою, тобто знижується регулююча функція свідомого самоконтролю, У той же час може зберігтися функція реєструюча: в пам'яті зберігаються всі обставини ситуації, послідовність подій і власні дії (інколи в дрібних деталях. а інколи в яешо стертому, фрагментарному вигляді).

Укріпити свідому установку на РОЗВИТОК у собі свідомого самоконтролю допомагає думка про психологічну "вигоду", про переваги, які він дає. Самоконтроль допоможе не тільки уникнути вчинків соціально несхвальних. Він допоможе зберегти хороше самопочуття, і дасть радісне відчуття емоційної свободи, незалежності від будь-якої ситуації, від будь-якої особи. Індивід зможе в будь-який момент **ВКЛЮЧИТИ** в собі захист від дії чужого роздратування, образи.

*

Сам "механізм захисту" ірунтується на такій закономірності: негативне емоційне збудження підсилюється, якщо отримує підкріплення. Підкріпленням для нього виявляється емоційне реагування на це негативне емоційне збудження. Не Отримавши підкріплення, воно згасає. Отже, наша увагу мусить бути спрямована на будь-що, але тільки не на емоційні прояви людини-стресора. Щоб увага не фіксувалась на тому, що нас зачіпає, слід її свідомо розподіляти на багато (якомога більше!) предметів, що потрапляють у поле нашого зору.

*

Приєм самозахисту — через розвиток активної уваги (не опускати очі і голову, це сразу робить вас уразливим. Слід бачити обличчя й очі вашого "стресора". І коли почнеться діалог, слід швидко змінювати бачити: очі, риси обличчя, одяг, фон, обстановку... Потрібен помірний темп у рухах і в мовленні. Ніякої метушні!) — може бути засвоєний людиною у будь-якому віці.

*

Свідомо зберігати спокій — завжди є проявом сили духу. Це дає велику перевагу його володарю. Спокій має велику силу впливу. Але за умови, що мовчання і спокій будуть коректними, тобто без ознак іронії, знущання, неприязні. У діалогах, коли "стресор" докоряє, його можна обеззброїти визнанням, то **ЙОГО** докір справедливий. Якщо справді був з нашого боку якийсь привід для докору чи зауваження, то визнання своєї **ПРОВКИ** обеззброює звинувачуючого. Прагнення опротестувати будь-який докір, будь-яке «уваження неодмінно викликає роздратування "стресора".

*

Є вразливі вихованні, які видаються слабкими дити, **ДОКИ** вони залежать від більш сильної особистості. Коли такі вихованці імушеї підтримувати слабого, допомагати йому в подоланні псідашоїЧГОЯІ трудношів. **ВОНИ** самі перестають бvтн • иабкимн

*

Низька (негативна) самооцінка у людини будь-якого віку спряжена з глибоким внутрішнім дискомфортом, і тому вона знижує її адаптивні можливості. Різке зниження самооцінки може викликати афективний (емоційний) зрив навіть у дорослої людини, досить спокійної і врівноваженої. Наслідком низької самооцінки може бути суїцид (самогубство) чи суїцидна спроба. Хронічний характер песимістичної оцінки своїх можливостей зумовлює стабільне зниження вольового імпульсу до самореалізації.

Коли свідомий самоконтроль, хоч би лише реєстручий, спрямований на власні негативні емоційні стани, і при цьому вони одержують словесний опис, вербалізовану констатацію, вони втрачають свою гостроту. Є досить велика різниця між вираженням негативних емоцій і їх констатацією. Наприклад, нервово стискаючи руки, людина говорить уривчастим голосом: "Боюсь! Ой!" Цим вона підкріплює свій страх чи хвилювання. Але **ЯКЩО** вона хоче його здолати, то постараться "подивитись" на свій стан немов би з боку і просто констатувати його — у цьому вже не буде підкріплення. Усвідомлення свого негативного емоційного стану і спроба його кваліфікувати, вербалізувати (сл. весно констатувати його) — початок шляху подолання його.

*

Керівництво формуванням особистості лише тоді може дати позитивний ефект, коли воно впливатиме на поведінку вихованця через створення та організацію внутрішніх мотиваційних сил, то визначають її. Це добре розумів Руссо. Згідно з ним, гармонійність **ВИХОВАНЬ** можлива лише в тому випадку, якщо **ДИТИНА** вільно робить те, що вона хоче, але хотіти вона мусить те, чого хоче вихователь.

*

Формування і розвиток вищих форм моральних мотивацій можливі лише за певного співвідношення свідомо сприйнятих дитиною норм і тих безпосередніх спонук, які формуються у неї в процесі практики суспільної поведінки. Якщо ж, спілкуючись з іншими людьми, вона звикає діяти, керуючись інтересами особистої користі, освоювані нею моральні норми залишаються лише на поверхні свідомості, не проникаючи в глибину її мотиваційної структури.

*

Один з ефективних шляхів дійти до пізнання вихователем дитини — не її саморозкриття. Саморозкриття сприяє зростанню осо-

бісності і взаємин тому, що виявляє "Точки напруження"*, а отже, створює передумови для їх зникнення.

★

Відносини любові існують, коли особистість поводить стосовно об'єкта любові, виявляючи, що знає, піклується, поважає і відчуває відповідальність за іншого. Якщо немає знання, піклування, поваги і відповідальності, немає любові.

★

Особистісні перетворення дитини залежать від здатності педагога увійти в її внутрішній світ з допомогою емпатії (співпереживання). Емпатія дозволяє не тільки отримати інформацію про вихованця як про об'єкта, тобто опієний погляд зі сторони, а дає суб'єктивне розуміння, завдяки тому, що педагог бере співучасть в його суб'єктивному досвіді, немов би розподіляє суб'єктивний світ виховання, звичайно, не втрачаючи своєї відокремленості від нього, своєї власної ідентичності.

Завдяки дії механізму зворотного зв'язку (інформації, яку людина отримує від партнера по спілкуванню стосовно самої себе — своєї поведінки, свого складу тощо) вона може коригувати свою майбутню поведінку.

★

Зворотний зв'язок може бути вербальним і невербальним, тобто виражатися в слові чи жесті, погляді, міміці; оцінним і таким, що не містить оцінки; таким, що співвідноситься з конкретним джерелом, і таким, що не визначає джерело взагалі; загальним чи специфічним стосовно поведінки людини; емоційно забарвленим і таким, що не несе емоційного забарвлення з боку комунікатора (партнера по спілкуванню).

•

Продуктивність зворотного зв'язку залежить від його часового прояву. Відстрочена інформація з приводу певних подій, які відбулися раніше, може бути спотвореною фактором часу.

★

Передумовою ефективності зворотною зв'язку « інакше і його відповідність інтересам суб'єктів спілкування. Зворотний зв'язок може виявитися деструктивним, Якщо не враховує потреби особи, гості, який він адресується

*

Зворотний зв'язок мусить орієнтуватись на властивості, які можуть бути змінені. Наприклад, не слід говорити про те, що прямо впливає з фізичної неповноцінності людини — це тільки викличе непотрібні переживання.

*

Якщо вихователь прагне вилити на особистість за допомогою колективу, йому слід вступити з ним у взаємини товариськості, приязні, добродійності.

*

Недиференційоване, огрублене знання школярем соціальних норм, властивостей інших дітей і своїх власних особливостей і можливостей дає соціально неадекватну поведінку.

*

Здатність правильно налаштовувати себе на іншу людину і вибирати найбільш відповідний обставинам спосіб поведінки залежить від нашого розуміння не тільки іншої людини, а передусім — самих себе.

*

Вглядатися в прояви іншої **ЛЮДИНИ**, аналізувати їх набагато легше, ніж власні. Шлях до виділення й оцінки власних психічних проявів опосередкований нішуванням іншої. Отже, побачити власні особистісні прояви людина може не стільки заглядаючи в себе, скільки вдивляючись в інших, виявляючи впливи, які вона на них чинить.

•*

Освоєння власного внутрішнього світу виявляється важливою засадою вирішення особистісної завдання постійного творення себе.

*

Кожна особистість, у тому **ЧИСЛІ** й особистість дитини, має право на заповітне. Лізти в душу вихованця, вимагати в нього повної відвертості не можна ні педагогу, ні батькам. Це шкідливо. Особистість має природну схильність захищатися від замахів на заповітне. Ця схильність кваліфікується як "нормальний самозахист".

*

Везаперечність, де виключається розуміння вимоги, розвиває у вихованців некритичне ставлення до своїх і чужих дій та збиткову довірливість. Замість самосвідомості й усвідомлення своєї відпові-

дальності за свої **ВЧИНКИ** у психіці глибоко укоріняється страх, а **ВІН** блокує свідому саморегуляцію. Там, де придушується будь-яка ініціатива дитини, що виходить за рамки вказівок старших, де не прищеплюються навички орієнтації в незвичних обставинах і в прийнятті рішень, їм не може своєчасно розвиватись самостійність.

*

Порівняйте себе з самим собою. Істинною є настанова: "Я сьогодні це роблю краще, ніж вчора, а завтра зроблю краще, ніж сьогодні. Допмагаю тим, хто ще не може робити так, як я. Радію, коли у когось краще, ніж у мене, вчуся у них". Якщо ви перевершили інших і чомусь, то це може свідчити про те, що у вас більше резервів для успіху, чи про те, що в інших цих резервів менше. І нічого більше. І в ньому немає засад для гордості.

*

Не зміст обов'язку зобов'язує вихованця, а його самостійно прийняте рішення щодо нього. Тож при черговому спонуканні дитини до вчинку, який вже є в її внутрішньому досвіді, бажано не стільки знову розкривати його суспільну необхідність, скільки наголошувати на тому, що вона вже дала слово, визначилась і відступати їй не личить.

*

Неможливо бути вільним, не будучи самостійним. Тому перші активні прояви індивідуальної свободи з дитячих літ мусять бути спрямовані так, щоб у дитини поступово вироблялась самостійність.

*

Не піддавайтесь спокусі порівнювати дитину з іншими дітьми, у яких, на ваш погляд, більше переваг. Дитина завжди мусить відчувати, що вона неповторна і що ви любите її такою, якою вона є. Оцінювати дитину доцільніше не в порівнянні з товаришем, а в порівнянні з нею ж: якою вона була і якою вона стала за певними особистісними якостями.

*

Дитині класніше почуття самоствердження. Тому частіше їй слід давати відчуття, що ви берете до уваги її думку, що її судження можуть бути для вас авторитетними.

Від того, наскільки виявиться суттєвим для виховання схвалення з боку його найближчого оточення, наскільки сильно дорожить він його прихильністю і любов'ю, а отже — і сам відчуває до нього ці

почуття, залежить процес перетворення знань про норми поведінки на внутрішню потребу дотримуватись цих норм.

*

Недолік справжнього розуміння моральної вимоги як унормованого способу поведінки веде до внутрішньо мотивованого неприйняття її дитиною. Дитині у міру її вікових розумових можливостей слід давати точні, науково відпрацьовані визначення певних моральних категорій і понять.

*

Вихователь мусить спілкуватися з вихованцем з приводу вігховних проблем науково та етично правильно, логічно неспростовно. У його твердженнях не повинно залишатись місця для недоречних запитань. Зміст його аргументів мусить бути зрозумілим.

Складність розуміння педагогом виховання пов'язана з тим, що він часто прагне приховати від іншого ті свої прагнення, устремління, вчинки, які випливають з його егоїстичної природи. Тож виховні зусилля мусять запобігати тому, щоб дитина віддавала перевагу собі перед іншими людьми, щоб зосереджувала почуття лише на вченому "Я". Це культивує самолюбство, яке суттєво заважає справжньому особистісному зростітінню.

Особистісна цінність стає більш дійовим поведінковим інструментом, якщо у вихованця була можливість переконатись у її необхідності за допомогою власних суджень, своїх *МШ/ УВВЯЬ*.

*

Притягальну силу стимулів виховання можна зруйнувати глибоким осмисленням їх. Однак і створити притягальну силу стимулу можливо за допомогою міркування, самопереконання.

*

Переконання як фактор виховання має вирішальне значення, його необхідно використовувати якомога раніше разом з розумінням дитиною мови і з розвитком у неї здібності до розмірковувань.

*

Надто висока мотивованість, збиткове емоційне напруження так само погіршують результати поведінки і діяльності дитини, як і занадто низька їх мотивованість.

★

Для оволодіння власними емоціями, тобто припинення їх Прояву» ефективним буде прийом, за якою людина ставить себе не в позицію об'єкта емоційного переживання, а в позицію суб'єкта цього процесу. Наприклад, висловлювання школяра: "Сашко дратує мене своєю неуважністю, і через це наша спільна робота є не досить вдалою" вихователю слід перетворити: "Я Дратуюся з приводу неуважності Сашка..."

★

Щоб викликати у виховання бажане емоційне переживання певної поведінкової ситуації, тобто зробити її емоціогенною, йому слід уявити її зором, проговорити (вслух чи "про себе"), відтворити почуття, які в минулому супроводжували подібну ситуацію.

★

Негативні емоції послаблюють здібність сприймати і правильно оцінювати навіть найвагоміші аргументи на користь тієї чи іншої ШВКИ зору. Тому ніколи не потрібно категорично відхиляти аргументи співрозмовника, коли у вас поганий настрій чи неприємні переживання.

★

Не можна приймати однозначно все, що було висловлено в емоційно нериваженому стані. Як правило, розгул страстей суттєво деформує істинні погляди і думки.

★

Підвищена негативна емоційність може лише ускладнити процес сприймання і розуміння людини людиною.

★

Піднесений емоційний стан підвищує швидкість процесів мислення, сприяє інтелектуальній активності, поліпшує комунікативні можливості людини.

★

Все ж у стані радісного збудження знижується критичність суб'єкта. Це може призвести, по-перше, до згоди з Думкою, яка в звичайних умовах не може бути прийнятою^ по-друге, до підтримки людини, яка не заслуговує на це. Крайнє вираження ПОЗИТИВНИХ емоцій • — так звана ейфорія — навряд чи сприятиме взаєморозумінню.

Тож, може, не проявляти емоцій у спілкуванні І ДПЬМИ? Батьки, які дотримуються послідовного, але несмоційного способу виховання, як правило, дуже погано розуміють своїх дітей. Останні ж не розкривають свій внутрішній світ байдужим батькам, іншій людині. Важко уявити собі і педагога, здатного пізнати своїх вихованців, правильно зрозуміти їхні думки, почуття і вчинки без власної емоційної участі у взаєминах з ними. Щоб зрозуміти іншу людину, необхідно відчувати інтерес до її особистості і не залишати шансів на позицію безприс-трасного арбітра.

Здатність правильно реагувати на емоції і почуття інших людей полягає не лише в тому, щоб витримкою відповідати на нестриманість, а рівним голосом на крик. Головне — це вміння співпереживати. Емпатія сприяє подоланню багатьох бар'єрів на шляху до взаєморозуміння. Більшій мірою це стосується любові, яку має проявляти педагог до вихованців.

Кращий рід любові — любов рівних, рівність у любові. Лє вона з найбільшою вірогідністю пробудиться там, де немає страху, а є багато радості. Страху ж легко породжують ненависть.

Якщо ви співчуваєте дитині, не слід робити їй такі зауваження, які викликають у неї прикрість, ненависть. Наприклад, якщо учень приходить до школи похмурий, мовчить, не відповідає на запитання — ясно, що у нього якісь неприємності. Тому недоцільно починати розмоу з критичних зауважень типу.

— Чому ти такий кислий?

— Що це за сумна гримаса?

— Що ти скоїв?

— Що в тебе знову трапилось?

Слід показати, що ви розумієте його, говорячи:

— Майбуть, у тебе якісь неприємності.

— Майбуть, ти з кимось посварився?

Зверніть увагу: запитання — ознака ДОПИГЛИВОСТІ, твердження — ознака співчуття

★

Дитина пізнає лише ті почуття, які переживає, випробовує сама. Тому Щоб дитина правильно поведилася відносно іншої, яка пере-

буває в якомусь емоційному стані, вона мусить сама його пережити. А для цього їй потрібна вправляти у відповідних ситуаціях

*

Вихованці відчують розчарування і розпач, якщо бачать, що дорослих не цікавлять їхні думки і почуття. В результаті вони роблять висновки, що їх думки нерозумні, а їх самих ніхто не поважає.

*

Якщо дорослі слухають дитину уважно, це пробуджує в неї почуття впевненості в собі. Отже, вона буде впевненіше оцінювати позиції, очинки людей.

*

Вихователь мусить свідомо уникати таких висловлювань і зауважень, які викликають у вихованця почуття неприйняття, ненависті. Слід позбутися:

- образ ("Ти — ганьба для своєї школи і сім'ї");
- лайок ("Дурень, хлюпик тощо");
- пророцтв ("Закінчиш ти тюрмою");
- погроз ("Доки не будеш добре поводитись, раджу тобі взагалі забути про похід, поїздку тощо");
- звинувачень ("Усі чвари ти завжди починаєш першим");
- демонстрації влади ("Краще помовч і послухай, що скажуть старші").

Недооцінка вікових та індивідуальних можливостей саморегуляції особистості, за якої вона відчуває обмеження своєї свободи, призводить до того, що зовнішні вимоги сприймаються нею як чужі їй; вона використовує такі способи саморегуляції, які нерідко спричиняють розвиток у неї егоїстичних і агітисоціальних форм поведінки. З боку можна виявити, що особистістю прийнято, а що їй лише навіювалось вихованням. Однак внутрішньо вона інколи відсторонює під себе певні епічні приписи і розвиває наперекір неефективно вихованим ті якості, які часто виявляються прямо протилежними соціально цінним моральним нормам.

*

В умовах Недостатньої регламентації вчинків особистості, яка СУПРОВОДИТЬСЯ ПЕРЕБІШНКОЮ ВІКОВИХ І ІНДИВІДУАЛЬНИХ можливостей їх саморегуляції, можуть скластися стихійні, розпливчасті форми пове-

дінки; процеси ж керування поведінкою і самоконтролю виявляються слабозвиненими.

★

Віковий розвиток особистісних цінностей визначається не лише об'єктивними соціальними вимогами до кожної з них окремо, а й внутрішньою логікою зв'язків між окремими особистісними цінностями. Особистість формується вихователем не з безформеної сукупності цінностей, що мають, а > відповідності з закономірними зв'язками між ними.

+

У суворому розумінні говорити про сформованість тієї чи іншої цінності особистості можна тільки у тому випадку, коли вона починає співвідноситись, пов'язуватись з іншими особистісними цінностями.

★

Повноцінна індивідуалізація виховання може бути досягнута за умови врахування емоційної спрямованості вихованців. Доцільно, за Б. І. Додоновим [25), враховувати десять типів загальної емоційної спрямованості (ЗЕС) особистості. Хоч тип емоційної спрямованості виникає у людини за тими самими законами, за якими виникають у неї і риси характеру, все ж на його формування значною мірою впливають природні задатки. Тип ЗЕС формується рано і виявляється досить стійким утворенням. Типовість особистості визначається за тим, наскільки типологічно своєрідно особистість описує оточуюче середовище, за якими критеріями вибирає собі товариша, які і справам віддає перевагу, до яких життєвих цінностей, ей прагне тощо.

★

Альтруїстичний тип ЗЕС. Особам, які належать до цього типу, важливо не просто усвідомлення, що їх діяльність корисна людям. їм важливий безпосередній контакт з тими, кому вони служать, важливі і особливо цінні емоції ніжності, співчуття, співпереживання, які вони при цьому переживають. •Альтруїсти" частіше за інших відчувають образ у відповідь на невдячність, переживають почуття співпереживання, обурення чиясь негідною поведінкою, радість від успіхів у праці. Альтруїстичний тип ЗЕС частіше властивий особам жіночої статі. Для його правильної оцінки важливо мати на увазі, що альтруїзм отримує те чи інше конкретне втілення залежно від багатьох факторів, і насамперед від морально-світоглядних поглядів та ідеалів альтруїстки. Емоційна альтруїстка не обов'язково добре

. гавити и до оточуючих. Інколи їй альтруїзм сконцентрований лише на членах своєї сім'ї.

Комунікативний тип ЗЕС. Цей тип близький до альтруїстичного. Найбільш характерні для осіб цього типу емоційної спрямованості ситуації, пов'язані з спілкуванням з людьми, але не обов'язково на основі служіння останнім. Для них особливо важливий будь-який позитивний емоційний контакт з собою подібними. Коло найбільш цінних для цього оту особистості переживань — це бажання спілкуватися, ділитися думками і переживаннями з іншими особами, почуття симпатії, поваги, обожнювання, почуття вдячності і т. п.

Комунікапівніш тип ЗЕС — найпоширеніший, і знову-таки особливо серед дівчат.

Праксичий тип ЗЕС. Даний тип емоційної спрямованості пов'язаний з багатством і своєрідністю переважаючої більшості продуктивних, суспільно корисних видів діяльності. Кожний такий вид діяльності має свій особливий емоційний зміст. Для праксичного типу найціннішим емоційним компонентом діяльності виступає, поперше, саме прагнення до мети, а по-друге, своєрідна емоційна "захопленість" просуванням у напрямку до неї, задоволення від руху вперед. Особи праксичного типу менш вимогливі до виду занять (лише б вони приносили відчутний корисний результат), але більш прискіпливі до їх форми, організації.

Праксичний тип ЗЕС, як і комунікативний, належить до числа найпоширеніших.

»

Гностичний івп ЗЕС. Найпрішабливішою емоціогенною ситуацією для гностичного типу виявляється розв'язання складних пізнавальних проблем. "Гностики" досить спокійні, коли виникають неполадки в роботі. Головне для них — розв'язання складної задачі, задоволення від процесу досягнення когнітивної гармонії, усунення суперечностей у мисленні

і

Романтичний тип ЗЕС. Романтична спрямованість особистості розуміється як прагнення до таємничого, незвичайного, хвилююче-загадкового, екзотичного. Гонитва за пригодами може привести підлітків і юнаків у злочинний світ, але вона може породити і сміливих мандрівників, і вчених, які прокладають нові шляхи в науці.

Школярів з романтичним типом ЗЬС найчастіше вдається виявити за їх нестримним захопленням пригодницькою літературою, інколи (у підлітків) втечею з дому.

*

Пугічний тип. Назва цього типу ЗЕС створена від латинського слова "пугно" — боротьба. Це тип людей, яких нестримно захоплює небезпека, ситуація боротьби з нею і перемога над нею, для яких "жити — значить ризикувати". Представників цього емоційного типу захоплює боротьба не стільки можливістю самоствердження, скільки безпосереднім задоволенням від самого її процесу, від насолоди гострими відчуттями. Школярів пугнічного (як і романтичного) типу важко виховувати. Спроба позбавити таких школярів їх ризикованих, а інколи і асоціальних занять і захоплень, не надаючи їм ніякої іншої діяльності, в якій вони могли б задовольнити свою потребу в пугнічних переживаннях, наперед приречена на невдачу. Моральні установки "пугнічних" підлітків доцільно змінювати не шляхом проведення загальних бесід, а шляхом опори на найбільш близькі їм людські ідеали (відважна особистість, людина мужньої професії).

*

Естетичний тип ЗЕС. Особи, які належать до цього типу, вище за все цінують насолоду прекрасним. Нерідко (але не обов'язково) до їх улюблених емоційних станів належать ліричний, світлий сум, задумливість. Не слід змішувати естетичний тип ЗЕС з високорозвиненим естетичним смаком і навіть чітко сформульованим нахилом до занять мистецтвом. Осіб з естетичною спрямованістю найчастіше мучить незадоволена туга за красою. Проте вони в п'ять разів рідше за "альтруїстів" і в два-три рази рідше інших типів ЗЕС переживають почуття образи, доволі рідко — почуття провини. Їх уявлення про щастя неодмінно пов'язане не з яскравим естетичним розпитком людини, а з домінуванням прагнення до естетичної насолоди серед усіх інших прагнень.

*

АКІЗИТИВНИЙ тип (від французького "акзитаіон" — придбання). Головною насолодою людей даного типу ЗЕС є задоволення від накопичення чого-небудь. Це не зовсім те саме, що отримало назву речовизму, хоча багато представників акизитивного типу можуть хворіти такою "моральною хворобою". Але акизитивні спрямування можуть виражатися в накопиченні не одних лише речей, а дуже по-різному, і найчастіше в колекціонуванні. При цьому спектр колекціонування буває досить широким, аж до накопичення певних відомостей чи

цікавих знакомств. Для визначення даного типу важливо відмітити своєрідне почуття задовольняючої пристрасності від придбаного, самоцільності набутків. Оскільки така самоцільність інколи може поєднуватися зі спеціальною метою, подекуди навіть суспільно корисною, то не слід поспішати з осудженням людей акизитивного типу.

#

Гедонічний тип ЗЕС. "Гедоністи" люблять переживати почуття (на відміну від інших типів), які пов'язані не з продуктивною діяльністю, а з задоволенням суто органічних потреб чи близьких до них потреб у фізичному і душевному комфорті. Такі насолоди від смачної їжі, тепла, сонця і т. д.; почуття безтурботності, розваги; приємна бездумна збудженість на танцях тощо. "Гедоністи" рідше за всіх відчують радість успішної примі, рідко обурюються чимось недостойною поведінкою, не знають страждань від неможливості займатися улюбленою справою, приче частіше за інших їх мучить почуття безпричинної туги та апатії. Все це говорить про те, що гедонічний тип скоріше за все слід розцінювати як небажаний.

У осіб цього типу ЗЕС нерідко зустрічається одна позитивна емоційна риса, за яку можна "вхопитися" у виховній роботі з ними. Це риса — співчутливість. їм також властива туга за красою. Тому "гедоністи" в результаті завзятої виховної роботи з ним можливо перевести в тип альтруїстичний чи естетичний.

*

Глоричний тип ЗЕС (від латинського gloria — слава). Це тип людей, для яких найприємнішою виявляється ситуація, коли ними милуються, захоплюються, коли перед ними схиляються. Особи з глоричним типом ЗЕС зустрічаються не так часто, внаслідок чого і сам піп вивчений недостатньо глибоко.

За правильного виховання головне, домінуюче емоційне прагнення дитини не придушує інші, а навпаки, об'єднує їх навколо себе, "веде" за собою. Своєрідно проникаючи у кожне з них, домінуюче прагнення тим самим гасить їх конкуренцію, надаючи особистості єдності і цілісності.

3.2. Психологічні іхномірності особистості в ранній юності

Найбільш значущою якістю для старшокласників у структурі їхньої особистості!! виявляється спрямованість, у якій Концентруються

; і

ставлення людини до оточуючої дійсності, до інших людей і до самої себе. У ранній юності спрямованість особистості, головна її установка полягає насамперед у самовизначенні, у виборі людиною свого життєвого шляху. З шім пов'язані думки, прагнення юнаків і дівчат, роздуми про сенс життя і щастя. У цьому віці відбувається "урівнювання" прав старших дітей і батьків, надання їм більшої самостійності як у особистих справах, так і у вирішенні спільних сімейних питань. Але юнаки та дівчата в більшості випадків ще перебувають на утриманні батьків, через що їх матеріальні й духовні потреби та запити регламентуються побутовими умовами і традиціями сім'ї.

*

Рання юність — період громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного включення в громадське життя, формування духовних якостей особистості. Головне при цьому — формування активної життєвої позиції.

Важливою рисою психічного розвитку юнаків і дівчат виявляється формування самоповаги, основаної на самооцінці і самовихованні. Психологічні дослідження показують, що звичайно підлітки оцінюють себе головним чином з орієнтацією на своє майбутнє.

*

Особисті ставлення в цьому віці, що виникають на основі симпатії, дружби, товарищескості, антагоністичності, ворожості тощо, відзначаються принциповістю і підвищеною вимогливістю один до одного. Щоб піднятися в очах однокласників, юнакові чи дівчині треба особливо вміти дружно жити в колективі. Враховуючи виховну силу шкільного колективу, водночас неможливо недооцінювати впливу на учнів так званих малих груп, зокрема еталонної. Індивід, будучи членом однієї групи, може приймати (чи не приймати) цінності, погляди і норми іншої групи. З думкою такої еталонної групи людина інколи рухається більше, ніж з думкою офіційної групи, куди вона входить за своїм соціальним чи елітарним становищем. Так, для підлітка і старшого школяра еталонною групою може стати компанія позашкільних друзів, яка чинить на нього більший вплив, ніж батьки і вчителі. Коли говорять, що у цього школяра немає "авторитетів", то просто не знають про справжню еталонну групу.

Ранній юності властиве зростання самосвідомості. Це усвідомлення своїх якостей і можливостей, потреба у звіті про свої вчинки.

уявлення про своє місце в житті, усвідомлення себе як особистості. З цим пов'язаний великий інтерес до моральних проблем — щастя й обов'язку, особистих і громадських стосунків між людьми, любові і дружби. У ньому плані можна говорити про вироблення моральної свідомості в старшому шкільному віці.

★

Головна риса самосвідомості і спрямованості в ранній юності — націленість у майбутнє. Це прагнення визначити місце в житті, нетерпляче очікування свого майбутнього й бажання взяти участь у життєвих справах. Своє життя хлопці і дівчата уявляють яскравим, насиченим важливими подіями і великими зверненнями.

Романтична піднесеність життєвих поривань взагалі типова для ранньої юності. Цим частково пояснюється те, що для деяких учнів питання про вибір життєвого шляху залишається неясним до кінця перебування в школі

Етичний елемент домінує в оцінках людини з боку старшокласників, особливо в їх уявленнях про ідеального товариша. В судженнях юнаків і дівчат помітно зростає критерій суспільних і громадянських обов'язків людини. У своїх оцінках і вимогах до людей, до життя юнаки і дівчата шкільного віку більшою чи меншою мірою залишаються "романтиками" і "максималістами". Прагнення старшого школяра до підвищеного ідеалу і до його конкретного втілення нерідко призводять до ідеалізації тієї чи іншої особи і наділення її такими якостями, яких у неї може й не бути. У цьому випадку любимий і шанований людині прощаються й деякі недоліки.

★

Наведемо в сконцентрованому вигляді основні психологічні закономірності поведінки старшокласників, на які конче потрібно реагувати у виховному процесі! " також рекомендації щодо відповідних дій педагогів:

старшокласники вважають себе порослими — огже, і ставитися до них треба як до Дорослих;

самостійні й обіуюють. Право мати свою думку — слід брати до уваги їхню думку, менше повчати;

Не терплять "піску" зверху (з боку класною керівника, адміністрації школи) в їхніх громадських справах — давати поради і доіто-Магати в такій (формі, нібито це ВИХОДИТЬ від них самих;

зверхньо ставляться до "дитячих" шкільних справи — добирати для них такі доручення її справи, які вимагали б кмітливості, розмірковувань, вияву індивідуальності;

нетерпимі до ірубощів та єхидства, готові відплати ти тим самим — педагогові бути якомога стрнманішим;

не люблять підлабузництва, панібратства — більше вимагати, але обов'язково поважати;

самолюбиві й образливі, особливо в тих випадках, коли сумніваються в них, в їхніх можливостях здійснити щось значне нині і в майбутньому — бути обережними в оцінці їхніх здібностей, не дуже переоцінювати, але обов'язково підтримувати впевненість у собі;

досить педантичні в питаннях дружби і кохання — виявляти тактовність, розуміння, чуйність, особливо в оцінці їхнього товариша чи предмета кохання;

схильні до ЗМІНИ настроїв, часто перебувають в емоційному напруженні — їедзгогові ВЖЛИВО самому володіти собою, не піддаватись їхньому настрою, не зриватись, але не виявляти слабкості, м'якосердя;

ше по-дитячому довірливі до старших, особливо до вчителів, — важливо віднайти підхід до них і заслужити авторитет.

Складність виховної роботи в ранній юності полягає в тому, що в цьому віці дуже розширюється сфера вільного спілкування, а вільніш вибір діяльності недостатньо доступний виховним впливам. Природне зростання самостійності при цьому немовби віддаляє вихованців і вихователів. З'являються такі інтереси, переживання, які Навмисне приховуються від вихователів, а будь-які спроби проникнути в них з боку дорослих розцінюються юнаками і дівчатами як замах на їх самостійність.

*

У старшокласників частіше зустрічаються такі негативні якості (у підлітків вони менш помітні), як, наприклад, індивідуалізм, вузький ирактици і. діляцтво тощо. Подібні якості ше більше виявляються в поведінці юнаків і дівчат, якщо в колективі немає взаємної вимогливості.

*

Слід особливо підкреслити важливість наставницької ролі класного керівника в старших класах. У понятті "наставник" закладено глибокий сенс виховного впливу однієї особистості на іншу. Наставник передає своєму підопічному не пише знання *гл* уміння, а й свій

життєвий досвід, свої переконання, погляди на життя, моральні установки й принципи. Тому наставник мусить бути у всіх відношеннях прикладом для вихованця.

Старшокласники ще мінно утримуються на позиції школяра, тобто воші не проти тоги, щоб їх вважали "об'єктом виховання", і сприймають як необхідне поставлені до них вимоги. Це означає й збереження дистанції між ними та вчителями. Водночас усвідомлення своєї дорослості та нового ртaгусу в школі викликає в них почуття протесту проти старого стилю поведінки й ставлення до них класного керівника.

Старшокласники розуміють, що їх перестають опікати, як це було раніше, їм більше довіряють, розраховують на їхній здоровий глузд і зацікавленість в успішному закінченні школи. Відверта розмова з юнаками та дівчатами, розрахована на взаєморозуміння, готовність ЦЮПОМОТИ їм у важкому становищі, вігутрішня і зовнішня підтягнутість, чіткий ритм у навчальних заняттях — таким мусить бути стиль поведінки вчителя в старших класах.

*

Щоб стосунки підлітків і старшокласників з педагогами задовольняли піх та інших, щоб вони будувалися по-новому, ио-дорослому, необхідне взаєморозуміння. Взаємоюзуміння передбачає взаємотерпимість, взаємоповагу і азаємопікування тощо.

*

Головний сенс і .,;.'ивого спілкування старшокласників з дорослими не в отриманні від них інформації. Для юнаків і дівчат головне в цьому спілкуванні — найти розуміння, співчуття, допомогу в тому, що їх ХВИЛЮЄ, ЩО переживається ними як найбільш інтимне і значуще.

*

Багато конфліктів, непорозумінь відбувається тому, що у дорослих і вихованців з багатьох питань повсякденного життя різні точки зору. Так, юні часю РОЗХОДЯТЬСЯ а дорослими в оцінці того, хто з їхніх ровесників ПДНИЙ дружби, чи гарна сучасна музика, як слід проводити ВЛЬНИЙ час яку професію вибрати Тощо.

"Важкими" можуть бути насамперед ті юнаки і дівчата, які з тих чи інших причин незадоволені своїм становищем у класі і прагнуть якось виявити себе, відновити свій авторитет, але порушують при цьому правила поведінки і норми взаємовідносин у колективі.

*

Деякі старшокласники через свою підвищену чутливість, емоційне напруження гостро реагують на різні зауваження і насміхання на свою адресу. Вони це сприймають як приниження своєї гідності, взагалі як недовіру до них. Учитель давно забув про інцидент і поводить себе, як колись, а учень не може забути завданої йому образи і насторожено сприймає кожне слово вчителя. Звичайно, важко бути весь час на чатах, але вчитель мусить знати кожного учня, на кого і як вплітати в тих чи інших випадках.

*

Серед старшокласників нерідко зустрічаються як дівчата, так і юнаки, незадоволені своєю зовнішністю, які гостро переживають якийсь фізичний недолік, навіть НЕЗНРЧНИЙ. Вони вважають себе неповноцінними, але водночас прагнуть зайняти певне місце в колективі, задовольнити свої домагання. У них часто бувають зриви, конфлікти, негативні переживання. Такі учні шмагають особливої уваги і вивчення їхніх індивідуальних особливостей, більшої чуйності і правильного пояснення їх вчинків.

*

До категорії важких старшокласників потрапляють так звані "видатні особистості": "філософи", "гострослови", "ерудити". У ряді випадків такі школярі виправдовують своє прізвище, **ВІЯВІЯЮЧИ** певну спрямованість своєї особистості і наявність тих чи інших здібностей. Але нерідко за оригінальністю цих учнів криється прагнення звернути на себе увагу оточуючих, виділитись серед товаришів. Загалом таке прагнення властиве багатьом юнакам і дівчатам — і в ньому немає нічого поганого. Але коли воно стає самоціллю, то це може призвести до спустошення особистості, до зниження суспільних інтересів, до втрати самоконтролю і самокритичності.

*

Вважати, що 16—17-річний школяр досить самостійний і стійкий у моральному відношенні, щоб протистояти негативним впливам, було б педагогічною ілюзією. Моральне і вольове загартування особистості триває і в ранній юності.

★

За всієї важливості спілкування з ровесниками старшокласникам простіше обговорювати деякі свої проблеми зі старшими, ніж навіть з близьким товаришем-ровесником. Перед дорослим, якому довіряєш, інколи легше виявити свою слабкість і незахищеність.

★

Настання дорослості характеризується глибоким інтересом юнаків і дівчат до власного психічного життя і психіки інших людей, тобто рефлексією. Рефлексією можна розглядати в двох значеннях: як здатність звертати свідомість на себе, розмірковувати над своїм психічним станом і як здатність розмірковувати за іншу людину.

★

Рефлексивність свідомості, увага до особистих переживань часом набуває в ранній юності гіпертрофованого характеру, коли юнак чи дівчина на деякий час замикаються в собі і втрачають контакт з оточуючими. Причинами такого психічного стану можуть бути сильні потрясіння, любовні переживання, конфлікти з оточуючими тощо. Час і лагідне, чуйне ставлення дорослого знімають цей стан.

★

Для старшокласників значущими є право мати свою думку і можливість виправдати себе у випадку конфлікту з батьками, вчителями, товаришами. Але юнаки і дівчата зовсім не байдужі до того, що думають про них інші, прагнуть при цьому замаскувати свої думки і почуття.

★

Старшокласники лосігть самокритичні і свідомі своїх недоліків. Між тим, багатьох юнаків і дівчат кланіговують такі якості, як егоїзм, грубість, зарозумілість та ін. Вони навіть виправдовують ці свої особистісні недоліки: впертість вважається в них проявом волі, грубість — доказом сміливості, звичкою говорити правду в очі. Тож у них немов би існує дві самооцінки: одна "для піших", а друга — істина — самооцінка "для себе". Подібний моральний формалізм є одним з протиріч юнацького віку.

★

У виховному плані доцільно виділяти два типи старшокласників. І (інмошійніний тип. Школярі, які належать до цього типу, млюгь доснїй вщюжену інтроспекцію (самоспостереження). Вони вщдлють собі авіт у своїх вчинках і в тому, ні є враження справляюгь

на оіочуючих Одні з тих учнів прагнуть "відкритись" іншим, зустріти в них співчуття, відчувають задоволення від усвідомлення того, що їх "розуміють", пінять тонкість і складність їхніх почуттів. Другі, іі.іііі.іки. намагаються приховати свої переживання від оточуючих, боячись прославитися "слабовільними". Серед тих та інших можна зустріти учнів, схильних до самоприниження. Вони хворобливо переживають свої недоліки, інколи перебільшуючи їх.

2. Учні зі слабо вираженою інтроспекцією. Підставою для піднесення до цього типу є недостатня усвідомленість юнаками і дівчатами своїх якостей (як позитивних, так і негативних). їм не властива самозаглибленість, їхнє життя відбувається без особливих внутрішніх протиріч і конфліктів.

Усвідомлення старшокласниками своєї дорослості і ролі, яку вони покликані зіграти в суспільному житті, таїть у собі великі можливості для самовиховання і самоосвіти. Важливо зміцнити їхню потребу працювати над собою систематично і цілеспрямовано, добиваючись поставленої мети. Більшість юнаків і дівчат прагнуть зайняти позицію дорослої людини, тому слід створити їм умови для прояву ініціативи, творчості, корисних починати, як у шкільному житті, так і поза ним.

*

Нерідко надмірну відвертість юнаків і дівчат з відкритою формою самооцінки вчителі сприймають як довірливість і чулисть і виявляють до таких учнів поблажливість, потураючи їм, а до спритних учнів ставляться насторожено, вважаючи їх себелюбцями, з якими важко знайти спільну мову. До тих та інших учнів слід проявляти тактовність, що поєднується з вимогливістю і чуйністю.

*

Старшокласники нетерпимі до проявів різного роду фальші, нещирості і грубості. Цінять чуйність.

*

Симптом раптового подорослішання, яке пов'язане з особливою відповідальністю в житті, в деяких старшокласників виникає в останні дні перебування в школі — на першому випускному іспиті.

*

Юнаки і дівчата випускних класів не лише можуть назвати професію, що цікавить їх, а й конкретно обґрунтувати свій вибір, розповісти про її особливості, труднощі, з якими, можливо, доведеться зіткнутися. Звичайно, так поведуться далеко не всі старшокласники,

але якраз у такого *юау* повелінні формуються загальні тенденції, властиві даному ступеню вікового розвитку.

У пору юності світ ідей починає дедалі пильніше зіставлятися з реальним **ЖИТТЯМ**, поведінкою інших людей і, що особливо важливо, зі своєю поведінкою. Юність може бути **ЗОВНІШНЬО** інколи також захоплена і полярна у своїх оцінках, як отрочтво, але юності вже мало абстрактних оцінок, мало обговорення почуттів і намірів, їй хочеться знати, як реалізувати ці наміри і чи можливо їх реалізувати взагалі.

*

У ранній юності принципи поведінки з нестійких і наслідувальних стають внутрішніми і стійкими, утворюючи у своїй сукупності єдину, чітко усвідомлювану моральну позицію. Ця моральна позиція залежно від обставин більш чи менш явно "просвічується" через дії і вчинки молодої людини і становить стрижень її особистості.

*

У деяких юнаків і дівчат грань між нормою і патологією виявляється досить тонкою. Потреба в особистісній автономії, свободі від дрібної опіки може трансформуватися в хворобливу реакцію емансипації, коли будь-яка дія старших сприймається як замах на власну незалежність. Властива юності захопленість, потреба в тому, щоб належати до якогось "Ми", може перейти в некритичну гіперідентифікацію з групою чи її лідером, майже до повної втрати самостійності.

Природний процес "примірювання" нових соціальних ролей і супутня йому відома дифузість і розкиданість інтересів можуть переростати в ранній юності у стійку особистісний рису, неспроможність зосередитися, прийняти рішення, зробити відповідальний вибір (чи, навпаки, в маніакальну одержимість займатись чимось одним на збиток усьому іншому). Потреба у спілкуванні та емоційному затишку може перерости у змушене, нав'язливе гіперговоріння, коли людина ні на хвилину не може залишитись одна, а потреба в самостійності — у хворобливу самоізоляцію, страх спілкування, **ВІХІД** у свій внутрішній світ.

В юності перебільшення своєї унікальності і несхожості з **ІНШИМИ** нерідко породжує сором'язливість, страх видатися смішним, "вграги-

ги себе" у спілкуванні. Звідси напружена потреба в інтимності, жадоба "вилити" душу і одночасно незадоволення реальними формами існування.

*

Потреба в глибокому особистісному контакті особливо гостро переживається в ранньому юнацькому віці, коли прагнення молоді до усвідомлення своєї індивідуальності, до самовираження вимагає як дзеркала (іншого "Я"), так і вияву співучасті. Вірогідно, цим можна пояснити потяг юнаків і дівчат до товариського і дружнього спілкування.

*

Головна трудність юнацької рефлексії про смисл життя полягає в тому, щоб правильно сумістити близьку і далеку перспективи (за А. С. Макаренком). Близька перспектива — це безпосередня сьогоднішня і завтрашня діяльність та її цілі. Далека перспектива — довготривалі життєві плани, особисті і громадські. Їх суміщення відбувається дуже важко. З одного боку, юнаки люблять помріяти про віддалене майбутнє, з іншого, і це зближує їх з дітьми і підлітками, вони хочуть швидкою і негайного задоволення своїх бажань. Здатність же відстрочити безпосереднє задоволення, працювати заради майбутнього, не очікуючи нагороди в теперішньому, — один з головних показників морально-психологічної зрілості.

*

Далеко не завжди учні, до яких застосовують метод заохочення, самокритично оцінюють свої заслуги, досягнення. Навпаки, юнаки і підлітки, які схильні до переоцінки своїх сил, нерідко сприймають заохочення як свідчення своєї повної досконалості, неімімірності і самозаспокоюються. Тому важливо, щоб аргументація заохочення спрямовувала увагу учнів на самовиховання, на ті недоліки, які у них є. "Ми схвалюємо твою іюботу над собою, сподіваємось, що в подальшому ти зумієш досягти ще більш значних результатів, адже ще чимало тобі залишилось Зробити для самовдосконалення", — такий характер аргументації заохочення у педагогів, які ефективно організовують Процес самовиховання.

*

Застосовувати заохочення необхідно з урахуванням самооцінки особистості залежно від її реальної позиції в досягненні позитивного результату, тобто з урахуванням конкретних індивідуальних особливостей. Так, на основі широкого педагогічного досвіду пропонуються

більше ЗаОХочувати учнів, схильних до недооцінки своїх можливостей, ніж заохочувати за ті самі досягнення молодих людей, схильних до зазнайкуватості, піх, що схильні до хизування своїми "геніальними" здібностями, що переоцінюють себе. Якщо перших доцільно заохочувати понад їхні заслуги, використовуючи так зване моральне авансування, яке певним чином зобов'язує дітей у подальшому виправдати довіру вихователя, то заохочення останніх, навпаки, слід розумною мірою обмежувати.

*

Оцінка **ЛИШЕ** результатів діяльності без урахування зусиль особистості щодо їх досягнення призводить до формального використання заохочення. Один і той самий результат одним учнем може бути досягнутий без особливої праці, а іншим — завдяки значним зусиллям, великою роботою. Природно, що, враховуючи велику суб'єктивну заслугу другого школяра за інших рівних умов, його слід сильніше відзначити. Формальне ставлення до заохочення, перетворення його на своєрідну "плату" за успіх може породити в учнів, які систематично, без особливих зусиль досягають його, зазнайкуватість, переоцінку своїх сил, самозаспокоєність.

Продумане використання заохочення дозволяє вихователю не лише пробуджувати у молоді почуття радості від успіху, впевненість у своїх силах, а й активізувати незадоволення недоліками, які у них ще є, бажання їх виправити.

*

Юнакам властива позиція суб'єктивного реалізму, а підліткам — максималізму самостійності. Становлення позиції суб'єктивного реалізму в юнацькому віці зумовлюється як процесом засвоєння юнаком системи наукових знань про світ, так і досвідом діяльності згідно з позицією максималізму самостійності, який учить його співвідносити свої можливості з обмеженнями зовнішнього світу, спонукає шукати причини таких обмежень.

*

На тлі загальної перебудови інтелектуального та емоційного планів особистості в юнацькому віці проблема відносин з учителем стає однією з центральних. Для старшокласника досить суттєвим є й те, як вчитель бачить в класі саме його, відрізняє його від інших, якою мірою він як особистість — єдина і неповторна — цікавий вчителю, чи поважає вчішгь його духовне "Я", рухається з ним

М

*

Старшокласники схильні ідеалізувати улюбленого вчителя, надавати йому неабияк велике значення. Почуття прихильності має певну мірою і статево забарвлення. Старшокласники по-особливому ставляться до молодих учителів-чоловіків, очікують від них більшої поблажливості у важких ситуаціях; юнаки більш уважні до молодих учительок.

*

У старшокласників встановлюється досить складна система відносин зі своїми вихователями. До цього віку вони багато знають про особисте життя дорослих людей і в чомусь уже мають порівнювати їх як між собою, так і себе з ними. На відміну від попередніх років, молоді люди відчують своє природне наближення до вчителя як дорослий до дорослого. З одного боку, самовідчуття дорослості робить їх більш незалежними і вільними у спілкуванні з учителем, з другого, невміння себе поводити призводить до фамільярності і нетактовності.

*

Сприймання педагога старшокласником відбувається і поступово. Первинна думка про вчителя ґрунтується на його професійних даних. За тим, як у вчителя проявляється індивідуальне у способах взаємодії із школярами, в реакції на різноманітні ситуації, школярі складають думку про його моральні якості. І, нарешті, задовольнивши пошуку в інформації про вчителя, старшокласник прагне вступити з ним у вибіркові взаємини, ґрунтовані на емоційному контакті.

3.3. Психологічні закономірності особистості в підлітковому віці

Молодшому підліткові властиве почуття дорослості, під яким розуміється його ставлення до самого себе вже як до дорослого, його уявлення чи відчуття себе повною мірою дорослим. Почуття дорослості в цьому віці не є обов'язково усвідомленим. Однак воно є специфічною для підліткового віку формою самосвідомості, соціальної за своїм змістом.

Першим і основним його показником є виникнення у молодших підлітків потреби, щоб оточуючі ставились до них не як до малюків, а як до дорослих. У випадку неврахування цієї потреби вихователем підлітки проявляють образи, різні форми протесту: неслухняність.

грубість, впертість, протиставлення себе дорослим чи товаришам, зіткнення і конфлікти.

Іншим показником почуття дорослості є наявність у підлітків прагнення до самостійності і бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих. До таких сфер належать: взаємини з товаришами, дівчатами чи хлопцями, заняття у вільний час, навчальні обов'язки тощо.

Так, школярі протестують проги спроб батьків обмежити їх спілкуватися з товаришами, протидіяти їхній субкультурі, новим прагненням щодо популярної музики, розваг з комп'ютером. Прагнення підлітків до самостійності в навчанні і різних заняттях найбільш яскраво проявляються у відмові від допомоги і в незадоволенні при спробах контролювати якість роботи.

Третій показник існування в дітей почуття дорослості — наявність власної лінії поведінки, незважаючи на незгоду дорослих чи товаришів. Підлітки можуть наполягати, ШР певні навчальні предмети їм не потрібні, і ніякі "виховні впливи" дорослих на них не діють. Вони можуть не погоджуватися з оцінками і думками товаришів, залишаючи їх, віддаючи перевагу в спілкуванні іншим товаришам.

Звичайно, що почуття дорослості у підлітків проявляється з неоднаковою яскравістю, в різних ситуаціях, і ступінь його сформованості теж неоднаковий.

*

Окрім почуття дорослості, у підлітків існує тенденція до дорослості — прагнення бути і вважатися дорослими. У цьому плані підлітків доцільно поділити на дві групи.

У дітей першої групи тенденція до дорослості виявляється у взаєминах з дорослими і товаришами, у копіюванні різних сторін поведінки і зовнішнього вигляду дорослих. Підлітки претендують на ставлення до них як до дорослих і на відповідні нові права у відносинах з дорослими і товаришами. Надзвичайно важливим моментом є бажання підлітків, щоб оточуючі визнали той факт, що вони вже не маленькі. Ця тенденція проявляється тим яскравіше, чим більше підлітку здається, що дорослі і товариші ставляться до нього ще як до маленького і не беруть до уваги те, що він тепер вже теж дорослий. Незадоволеність підлітків ставленням дорослих виявляється в образах і різних формах протесту, починаючи з грубості, неслухняності, закінчуючи протиставленням себе дорослим чи відходом від спілкування з товаришами.

Отже, у цієї групи підлітків яскравий вияв тенденції до дорослості збіється з невизнанням дорослими чи товаришами їхніх претензій на дорослість.

У підлітків другої Групи, без яскраво вираженої тенденції до дорослості, претензії на дорослість теж існують. Вони виявляються у взаєминах з дорослими і товаришами, але епізодично, при обмеженні дорослими свободи чи самостійності підлітка. Протест набирає форм епізодичної неслухняності, ситуативної грубості чи впертості.

★

Тенденція до дорослості й почуття дорослості у підлітків ниті кають за протилежних умов: як за авторитарної системи виховання, регламентації всієї поведінки й опіки, так і за умов значної свободи і самостійності. Загалом формування у підлітків різних видів дорослості в практиці стосунків з оточуючими, побудованих за зразком стосунків дорослих, відбувається в діяльності, оволодіваючи якою підліток орієнтується на зразки і еталони дорослості.

Формування дорослості пов'язане з розвитком самостійності підлітків. Якщо самостійність свідомо надана дитині дорослими, то між почуттям дорослості, що формується у підлітка, і ставленням до нього дорослих суперечності не виникає, а тому у підлітка немає незадоволеності ставленням дорослих. У зв'язку з цим немає й підстав для появи у нього різних форм протесту. Якщо через певні обставини життя збережене ставлення дорослих до підлітка як до маленького, то виникає суперечність між цим ставленням дорослих і почуттям дорослості підлітка. Ця суперечність виявляється в зіткненнях і конфліктах підлітка і дорослих.

Реально використовуються три шляхи формування дорослості підлітків: у стосунках з дорослими, у стосунках з товаришами і одночасно в двох системах стосунків.

★

Перший шлях формування дорослості — це шлях, коли дорослі самі формують дорослість дитини в практиці особистих ставлень і через надання їм самостійності. Це може відбуватися навмисно чи ненавмисно, в різних сферах життя. У цьому випадку формування дорослості й почуття дорослості відбувається без особливих конфліктів і переживань, безболісно і непомітно.

Другий шлях формування дорослості — у стосунках з товаришами, коли самостійність підлітка існує наперекір бажанню батьків, а право на неї й на дорослість здобувається, так би мовити, у боротьбі з ними. При цьому претензії на дорослість різко підкреслені, протест яскраво виражений. Дорослість підлітка може формуватися одночасно і в стосунках з дорослими і в стосунках з товаришами.

Особливим виявляється варіант розвитку дорослості за непослідовного ставлення дорослого до підлітка — то як до маленького, то як до дорослого. Звичайно цей варіант пов'язаний з суттєвими труднощами в стосунках дорослих і підлітками.

★

Перший шлях формування дорослості — у ставленнях з дорослими — виявляється не лише більш благополучним, а й дозволяє дорослим впливати на формування дорослості підлітка і форми її прояву. Оптимальною умовою формування дорослості і почуття дорослості підлітка є їх моральний і інтелектуальний зміст, а також ставлення дорослих до підлітків як до дорослих. Отже, зміст виховної роботи мусить обов'язково включати поступову зміну ставлень дорослих до підлітків як до все більше і більше дорослих. У цей загальний напрям виховної роботи повинно бути включене формування окремих якостей особистості, які відбивають певні рівні дорослості.

★

Бажання підлітка "стати дорослим" у його розумінні означає бути самостійним. Прагнення до самостійності видно в усьому: в учішші, в праці, у виборі друзів. Підліток прагне сам приймати важливі рішення, починає активно обстоювати свої погляди, думки, судження.

★

У підлітковому віці відбувається інтенсивне формування самосвідомості, самооцінки, з'являється гострий інтерес до самого себе.

★

Якщо маленька дитина спокійно живе в рамках норм, установлених доіюслими для дітей, і не протестує проти багаточисельних заборон, то підлітка ці рамки не влаштовують. Він відчуває себе більш дорослим і самостійним і вимагає визнання цього. Він ображається і обурюється, коли з ним поводяться, як "з маленьким", опікують, контролюють, вимагають дотримання попереднього розпорядку, нав'язують свої думки, смаки, не беруть до уваги його бажання. Минулі взаємини з дорослими його вже не задовольняють. Він хоче бачити з боку дорослого повагу до себе, довіру, рівноправне ставлення, він чекає, що йому буде надана самостійність. Тому дорослим необхідно зміїний ставлення до підлітка: побачити « нове, що в ньому з'являється, в чому він уже став дорослим виявляти до нього більше довіри, поваги, пікту, надати йому більше самостійності.

•

У підлітка існує дві системи взаємин: з ровесниками і з дорослими, в яких він по-різному виявляє себе. Так, вдома підліток буває тихим, слухняним, а в колі ровесників він — лідер, ініціатор тощо. На це слід зважати у виробленні виховного підходу до підлітка.

Розвиток підлітка — це завжди рівняння на дорослого. Підліток прагне поводитись і виглядати, як дорослий, володіти тими самими, що й дорослий, правами і можливостями. Це рівняння на дорослого може виявитися не безпосередньо, а через наслідування ровеснику, який уже засвоїв якісь сторони дорослості, чи більш старшому товаришу. Але ж є і такий шлях засвоєння дорослості — у безпосередньому контакті з дорослим, у спільних з ним справах і заняттях, праці.

•

Суперечливість внутрішньої позиції підлітка полягає в тому, що, з одного боку, він прагне до самостійності, протестує проти дріб'язкової опіки, контролю, недовіри. З іншого — відчуває тривогу і побоювання, що не впорається з новими завданнями. Він чекає від дорослого допомоги і підтримки, але не хоче відкрито визнати це. Цю складність і суперечливість внутрішньої позиції підлітка дорослий мусить зрозуміти і прийняти, і на основі цього розуміння будувати свої стосунки з ним. Дорослий мусить бути товаришем підлітка, але товаришем особливим, відмінним від товариша-ровесника. Ця відмінність базується на відмінності соціальних позицій дорослого і підростаючої людини. Дорослий товариш поруч — це повинно бути важливою умовою виховання і розвитку підлітка. Лише неухильне виконання цієї умови може забезпечити благополучне формування особистості підлітка.

•

Вплив товариша-ровесника на формування підлітка досить великий, більше того, він неминучий, його не слід боятися.

•

Підлітки багато в чому прагнуть користуватися такими самими правами, як і дорослі. Якщо ті враховують їхні прагнення, взаємини з підлітками розвиваються безконфліктно. Це має місце тоді, коли дорослий бачить і поважає в дитині особистість, зберігаючи при ньому позицію ведучого.

*

Дуже важливо, Щоб зміна ставлення дорослого до підлітка попереджувала вимоги підлітка, а не була лише відповіддю на них Якщо дитина сама, за своєю ініціативою починає ламати рамки стосунків, що не задовольняють її, то дорослий може виявитися в становищі людини, змушеної здавати свої позиції. А не може призвести до конфлікту, в результаті якого розвивається відчуженість, взаємне нерозуміння.

*

Гармонійний розвиток змістовних сторін дорослості підлітка, тобто розвиток його інтелектуальної, трудової і морально-етичної дорослості, веде до того, що наслідування зовнішніх форм Дорослості (манера поводження) не виходить з розумних меж і не займає в житті підлітка значного місця.

*

Підлітку властивий нестримний потяг до спілкування, до колективу, до спільної діяльності з товаришами. Це прагнення підлітка до спілкування важливо спрямувати в потрібне русло, і роль спрямовуючого має прийняти На себе дорослий.

*

Підліток зовсім не заперечує права дорослих втручатися в його життя; він лише шукає прийнятне для нього співвідношення піклування дорослі» і власної незалежності.

*

Підліток відчуває в собі потенціал, який дозволяє йому стати дорослим з усіма пов'язаними з цим статусом правами і неминучими обов'язками. Його потяг до цього величезний. На жаль, соціум не здатен реалізувати цю можливість, оскільки багато дорослих ревниво оберігають своє право бути більш сильними і перешкоджають появі нових повноправних членів свого співтовариства. Тому підліток тікає з дому, шукає нових друзів, щоб мати природний простір для зростання.

У підлітковому періоді з'являється гостра потреба в еротичному партнері. Ця потреба така інтенсивна не Через природну необхідність, а швидше через бажання відволікти себе від фрустрованої напруженості в процесі самоутвердження. Партнер доповнює розвиток, але не с його метою. Ніякий партнер не зможе стати виявом "Я" підлітка. Він зможе лише послужити його додатковим аспектом Драма полягає

в тому, то підліток, з одного боку, відчуває можливість подорослішати, а з другого — недостатність простору та інструментів, що забезпечують самоствердження.

Нерозуміння — типова картина взаємин дорослих і підлітків. Намагаючись зберегти стиль відносин, властивий молоділому шкільному вікові, батьки і педагоги часто стикаються з негативізмом підлітків, які в цей період загострено переживають труднощі формування людської гідності. Владні інтонації і категоричні вказівки (а у випадку непокорі — грізний окрик) призводять до відкритого чи прихованого протесту. Придушуючи цей протест будь-якими засобами, дорослі можуть домогтися лише зниження самоповаги підлітка і лицемірної слухняності. Але в цьому випадку спрацьовує твердо встановлена психологічна закономірність: чим нижче рівень самоповаги, тим меншою мірою він здатний поважати оточуючих.

*

Особистісне спілкування і навчально-професійна діяльність у підлітковому віці є провідними. Вони не можуть бути взаємовиключними, а такими, що перебувають у жорсткій взаємозалежності.

•

Підлітки, в яких деспотією старших пригнічуються самостійність, ініціатива, воля, виявляють недорозвиток здібності оцінювати ситуацію і дії інших осіб, розуміти їх характер, будувати передбачення про їхні наміри. Вони легко підпадають під їх вплив і або разом з ними скоюють злочини, чи стають їх жертвами.

*

Звична залежність підлітків від старших переходить пізніше в особистісну рису, яка так і називається — "залежність". В одній людині можуть разом існувати і високий інтелект і погане саморозуміння, нерозвинена самосвідомість і дефіцит життєвого досвіду. Це дуже знижує здатність особистості до соціальної адаптації.

*

Установлено, що здатність повністю усвідомлювати значення своїх дій і керувати ними може бути властива людині вже в 14-річному віці. Що значить — "повністю усвідомлювати свої дії?" Це означає: 1) правильно розуміти об'єктивний зміст власної поведінки; мету своїх дій; 2) передбачати їх прямі і побічні результати; 3) оцінювати свою поведінку з точки зору діючих правових норм і загальноприй-

нятої моралі. Що значить — "керувати своїми діями?" Це означає вільно вибрати Мету дії і способи її досягнення. Мета, на яку спрямовані дії людини, пов'язана з мотивами її поведінки і з її потребами. Яку мету вибрав? Які застосував дії Для її досягнення? Все це виявляється показником психічного розвитку. Здатність повністю усвідомлювати значення своїх дій і керувати ними свідчить про те, що людина вже досягла відносно високого рівня інтелектуальної та особистісної зрілості.

★

Головним Показником ік.шчного розвитку підлітка є рівень Його свідомості і самосвідомості. Свідомість забезпечує можливість подумати побудувати, спланувати і уявити майбутні дії і їх результати, тобто свідомість забезпечує здатність розуміти свої дії, відповідати за них, "реєструвати" їх у своїй свідомості і виражати це розуміння в словах. Самосвідомість знаходить, відображення в оцінках своїх дій, у ставленні до них. Чим розв'язієніша самосвідомість, тим глибше розуміє підліток соціальне значення своїх дій і поведінки в цілому.

★

Усвідомлення відповідальності і почуття провини — також один із основних параметрів особистості і показник її зрілості. Його недорозвинення у Підлітків виявляється по-різному. Одні нездатні визнати себе винними, некритично сприймають себе, свої вчинки, бачать себе тільки в сприятливому світлі, нездатні зрозуміти міру своєї відповідальності. У інших — за наявності гострого почуття своєї провини — нерозвинене* усвідомлення всього того, з чим пов'язане це почуття. Перші заперечують звинувачення, Другі некритично їх сприймають. Але і в тому, й в іншому випадку — недорозвинення здатності усвідомити міру своєї відповідальності і ступеня обґрунтованості звинувачень.

Підліток Через свій егоцентризм надзвичайно чутливий до дій, які можуть розвінчати вчасне сприятливе уявлення про самого себе СЯ"-конієіііію). За незрілого ставлення до себе він не може об'єктивно СПДОЙМати повчання, а тим більше докори і зауваження. Що в спробах дорослого переконати, в. його критичних зауваженнях і докорах робить їх особливо неприйнятливим для підлітка? Це такі дії: а) пряма націленість на його особистість, яка викликає неприємне такуїтя у всіх нормальних людей; б) обурення, штативний емоційний іон, який може викликати Глькм негативний емоційний стан; в) приклади для наслідування, які нав'язуються підлітку і можуть

викликати в нього лише люту ненависть чи чорну зацірісгь. Усе це повністю позбавляє підлітка емоційного благополуччя; в цей час він страждає і тому нездатний не тільки прийняти щось про себе (врахувати і відповідно змінитися), він навіть нездатний сприйняти це як інформацію до розмірковування.

•

Способи подолання незрілих форм самозахисного реагування підлітків:

1) якщо підліток на ті чи інші наші дії реагує тільки негативно, потрібно зупинитись і не впливати ніяк. Не бойкотувати підлітка, не ігнорувати його як особистість, але ігнорувати його незрілі прояви;

2) після того (тільки після того!), як підліток помітив, що ви щиро змінили свою позицію, можна практично, в будь-якій справі, на будь-якому прикладі спробувати викликати перші зміни, перше зрушення в реакції на невдачу, помилку і критичне зауваження. Перш ніж приступити до цієї спроби, треба укріпити себе в позиції, яка нічого не протиставляє підлітку. Нам треба буде "зсередини" заволодіти ним. Для цього ми повинні без фальші, без запобігливості, без проявів нерішучості і невпевненості, дружнім і діловим тоном дати спочатку лише найнеобхідніші інструкції і поставити підлітка в умови, де помилки не лише немішучі, але навіть необхідні;

3) нам, старшім, необхідно засвоїти іме таке ставлення до критичних зауважень і помилок, яке ми хочемо навіяти нашому підлітку. Наші зауваження не повинні мати негативного емоційного забарвлення й осудження.

★

У підлітковому віці відбувається зміна референтних орієнтацій і головною стає система взаємин "підліток — значущий підліток", а не "підліток — значущий дорослий" (що характерно для молодших школярів).

Підлітки прагнуть якнайшвидше перейти від "дитячих" норм поведінки до "дорослих". У зв'язку з цим у ок>еміх підлітків збільшуються випадки непостійної, ситуативної поведінки, з'являється повністю не критична і надоптимістична самооінка, їм властива орієнтація на зовнішні обставини. Педагогічна задача — допомогти підліткам включитись в нову фазу взаємин, правильно зрозуміти суть принципів, що визначають поведінку дорослих. Необхідно дати їм відчути, наскільки підвищилась їх міра відповідальності за свої дії на

даному віковому етапі, причому не конкретно повинно виявитися в їхніх нових підвишених обов'язках, у розширенні прав, у зміні ставлення до них з боку вихователів.

*

Перед підлітком відкривається вся складність оточуючого довкілля, соціального життя, в якому не досить легко розібратися. Йому потрібен товариш-учитель, а не просто мораліст, потрібна людина, яка може зрозуміти всі переживання юної душі і не осудити, а допомогти розібратись у складних **ЖИТЄВИХ** ситуаціях. Ці ситуації бувають набагато складнішими, ніж у дорослих, оскільки тут все вперше: і перша любов, і перші дорослі розмови, і дорослі захоплення.

*

Підліток немовби об'єднує весь свій емоційний досвід спілкування з іншими людьми і намагається зрозуміти, хто він такий, навіть що він живе, чого йому чекати від життя, від інших людей.

*

Перед підлітком відкривається світ ідей. Усе, що відбувається навколо, і великі події, і життєві звички, відносини, стають предметом розмірковувань, зіставлень і протиставлень; на все підліток починає дивитися з нових, філософських позицій, усе піддає тепер внутрішній моральній оцінці, основи якої поки вкрай широкі і доволі невизначні.

*

Підліток, тим більше учень молодших класів, частіше вибирає, свій ідеал безпосередньо, за найпершим яскравим враженням, справленим на нього якою-небудь конкретно людиною, і прагне у всьому — навіть у манерах і одязі — наслідувати своєму кумиру.

*

Внутрішній, душевний світ підлітків з іїрі(соціальною спрямованістю **ВИЯВЛЯЮТСЯ** незрівнянно гармонійнішим, стійкішим, ніж світ підлітків із еіоцентричною спрямованістю. Підійки-егоієнфіки не можуть, як правило, досягти справжньої, глибокої поваги з боку оточуючих.

До підлітків-альїруісіів повага приходил, нібито в обхід їхньої волі і бажань: їхня поведінка, спрямована на Допомогу іншим, сама викликає повагу і любов оточуючих.

Егоєнтрики явно занижують у своїх спішках якості інших і різко підкреслюють свої, часто надумані пере наш П і і чіткії з Гфосоііаль-

пою спрямованісію вміюп. віддати належне ІНШІЙ ЛЮДІ.<П І критично поставитись до своїх недоліків. Тому якщо гйдлітки-егоцентрмки потерпіли якусь невдачу, то зазвичай не визнають своєї неспроможності, а звинувачують у всьому оточуючих Для підлітків з соціальною спрямованістю такі реакції не характерні. Воші спроможні визнати свої помилки як свої, а не як наслідок обставин чи чийхось "злих підступів".

*

Підлітки і юнаки, яких дуже довго опікують і оберігають від труднощів, інколи навіть бояться настання відповідальної дорослості, ототожнюючи її з буденною рутиною.

*

Специфіка підліткової фази розвитку полягає в тому, що увага фіксується н.^амперед на "негативному" аспекті свободи — підліток прагне **ВИВІЛЬНИШСЯ** від минулих "дитячих" обмежень, домогтися статусу, прав і становища дорослого.

Недостатність життєвого досвіду й інші причини часто заважають підлітку розгледіти реа ьний внутрішній світ оточуючих його людей, він скрізь сприймає їх спрощено, стереотипно.

*

Підліток весь час стежить ?а собою і за тим, яке враження він справляє на оточуючих, його поведінка видається напруженою, не-природною, своєрідним сплавом емоційної гарячності і холодного розуму.

*

Якою мірою підліток прагнунтме наблизитися у вчинках до свого ідеалу, багато в чому залежатиме від конкретних зв'язків, створених шкільним мікросередовіпцем, від усього морально-психологічного клімату, що склаг я у школі, від внутрішнього багатства і щедрості особистості педагога. Загострена емоційність, пошук ідеалу і себе у цьому ідеалі свідчать про те, що цей період є вирішальним у становленні і майбутньому утвердженні морально зрілої особистості.

*

Сутність процесу входження підлітка-школяра в систему соціальних зв'язків полягає в тому, що реальна ситуація взаємовідносин, яка створюється між підлітком і шкільним мікроссередовищем, висту-

пає результатом взаємодії двох підсистем. З одного боку — школи, яка несе в собі певну соціальну програму виховання, з другого — індивідуальності школяра з конкретно вираженою здатністю сприймати, усвідомлювати і певним чином реагувати на вимоги школи. Якщо взяти процес взаємодії цих двох "ланок" — школи і школяра, то можна з упевненістю сказати, що ми більше знаємо першу ланку, тобто які завдання школа мусить ставити перед школярами, що вона мусить від них вимагати й очікувати, і порівняно мало знаємо про індивідуальність школяра (про його задатки і можливості, здібності, особливості нервової систем", темпераменту тощо).

*

Вибір друзів відбувається за схожістю поглядів на життя, за переконаннями, які ще не зрілі, але одержують своє завершення і стають більш усвідомленими при об'єднанні підлітків у групи і сумісній діяльності в цих групах. Часто спрямованість цих груп лякає і вчителів, і батьків. Вилучити підлітка з цієї компанії буває вкрай важко.

*

У підлітковому віці з'являються психологічні засади для справжньої дружби. Ровесник починає цікавити вже не як хороший чи поганий співучасник конкретної справи, а сам побою, як самоцінність, як людина з певними душевними, внутрішніми якостями. Підліток чітко усвідомлює і проводить межу між просто товаришем і другом, якому одному можна довіритись, з яким можна годинами розмовляти про потаємне і без якого нудно і погано.

*

Підліток бажає діяти так, а не інакше, не тому, що це потрібно педагогу чи батькам, а тому, що це впливає зі своїх, хай навіть незрілих, розмірковувань і власних світоглядних засад, які в цьому віці можуть часом не збігатися, а то й прямо суперечити вимогам дорослих.

Прояви підліткового негативізму не слід розглядати лише як "злу волю" підлітка. Вони лише симптоми важливого і необхідного етапу розвитку моральної, що має свої принципи, особистості. Симптоми такого роду не виникають **ЗОВСІМ** чи швидко переборюються за відповідного ставлення з боку дорослих і, навпаки, леґко посилюються, переростають у конфлікт за неправильного виховання, яке ігнорує психологічну специфіку віку.

*

За прлшсння до самостійності, до дорослості, за зовнішньої впертості підліток нерідко сам не знає, чого хоче, які конкретні життєві і моральні цілі бажав би досягнути. Оскільки чітких і реально уявлюваних цілей у підлітка найчастіше поки немає, то воля разом зі сміливістю можуть проявлятися в небезпечних витівках і зухвалих відповідях дорослим.

Підлітковий вік часто виявляє неготовність дорослих прийнятті дитину серйозно, як людину, що має свої погляди і думки, чи неготовність самих дорослпгх вирішувати певні життєві проблеми й обговорювати їх з дітьми.

*

Підліток протестує, вимагає, щоб з тім рахувались, щоб його поважали, розуміли, визнавали, і вимагає цього голосно, часто звинувачує дорослих у несправедливому ставленні до нього.

Заборони і покарання у підлітка спричинюють озлоГденість, злість, бажання помститись за приниження.

Кращий метод виховання підлітка: задушевна розмова, проникнення у його внутрішній світ, почуття, повага до його особистості, сприйняття його критики дій дорослих.

Щоб зрозуміти самосвідомість підлітка, його самопочуття, потрібно знати, яке місце він займає в колективі однолітків. Підліток використовує різні способи, щоб здобути повагу товаришів своєю силою, відвагою, винахідливістю, вірністю в дружбі тощо. У тих випадках, коли підлітку не вдається знайти собі бажане місце в колективі, у нього виникають конфлікти з товаришами й особливо з учителями.

Підлітки оцінюють період навчання в основній школі значною мірою з точки зору їх ролі в класному колективі, ставлення до них однокласників і вчителів.

Для підлітків характерна в цей період схильність наслідувати тим вчинкам, які їм видаються типово дорослими; при цьому можуть запозичуватися погані звички, манери, словесна грубість, можуть перейматися шокуючі риси зовнішності (в одязі, зачісці), а також паління, вживання спиртних напоїв, наркотичних речовин, гра в азартні ігри, зарозумілість, розбещеність.

★

Мріючи про високі ідеали, підлітки водночас у повсякденному житті можуть поводитися безпринципно, легко прикрашаючи, виправдовуючи свої дрібні неохвальні вчинки, не відносячи їх до дисциплінарних порушень.

★

Підлітки часто критично, інколи навіть скептично ставляться до думки дорослих, не Приймаючи її (особливо якщо висловлене їм вішається старомодним, несучасним). Вони схильні перебільшувати деякі слабкості дорослих, легко надихаються можливістю позмагатися.

★

Підлітковий вік "•важкий" насамперед для самого підлітка: перебудови в організмі викликають незвичні відчуття і переживання, несвідому тривогу і дискомфорт, то створює значне напруження. Інколи цілком нормальна вчора дитина раптом починає поводитись як психічно хвора. Психічне здоров'я підлітка у подальшому залежатиме від поведінки старших, від їх ставлення до нього. Якщо старші жорстко обмежують життєдіяльність підлітка, створюють постійні конфліктні ситуації, це накладається на труднощі перебудови організму і збільшує напруження. Тах створюється дефіцит нервово-психічної витривалості в юнацькому віт.

У важких підлітків, на ослаблену нервову систему яких чинить тиск неправильне виховання, загострюються тенденції до самозахисту і до емансипації (звільнення від старших і значущих), насамперед від старших. Не пояснюється тим, що в спілкуванні з ними найчастіше виникає стан емоційного неблагополуччя. Зокрема: 1) дорослі вимагають від підлітка розумних, коректних способів поведінки і самостійності, але їхнє спілкування з ним залишається. "як з маленьким"; 2) дорослі вимагають довіри, поваги, шанування до себе, але відмовляють у цьому підлітку; 3) вимагають чесності, справедливості

І порядное, але їхні власні вчинки суперечать прийнятим нормам; 4) постійно осуджують, докоряють; 5) постійно виражають підозру в негативних вчинках (і цим підштовхують до них); 6) будь-який промах, помилку, а тим більше проступок старші використовують як привід для конфлікту. Багато дорослих схильні конфліктувати з підлітками, лише побачивши їх, почувши їхні голоси, тем більше — сміх. Будь-який прояв життя звичайного нормального підлітка, який порушує спокій старшого, оголошується "хуліганством" і ледве не злочином.

★

Підліток обирає для себе "еталон дорослого", через який він сприймає й оцінює себе, але який, однак, не завжди відповідає справжнім можливостям підлітка. В результаті самооцінка підлітка часто коливається, вона нестійка і переважно неадекватна. Підліток або недооцінює, або, навпаки, переоцінює себе: рівень його домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень. Поведінка, яка регулюється подібною самооцінкою, може призвести до конфлікту з оточуючими.

★

Неадекватна самооцінка результатів своєї діяльності у підлітків зумовлена низьким рівнем ділової спрямованості, яка виражається у відданні першості роботі заради оцінки, а не заради досягнення об'єктивного результату.

★

Підлітки надзвичайно чутливі до несправедливості педагога, недовіри з його боку, бурхливо реагують на роздратованість і деякі інші негативні прояви у стосунках.

У 14—15 років у підлітків підвищений інтерес до власної особистості. Вони намагаються займатися самовихованням: розвитком інтелекту, розширенням кругозору і, головним чином, загартуванням волі і характеру. Новоутворення в їхніх поглядах, смаках, вчинках стрімкі і подекуди суперечливі. Якщо педагог не бачить їхніх зусиль у сфері саморозвитку, це сильно зачіпає самолюбство молодих людей і призводить до розчарування.

III

Знання набувають для підлітка нового соціального змісту володіння ними безпосередньо впливає на ставлення підлітка до товаришів, на престиж у фігурі ровесників, на визнання особистих переваг учителем. Пізнавальні моменти займають все більшу питому вагу в спілкуванні підлітків. Підліток утверджується в середовищі товаришів

передусім своєю інформованістю, вмінням інтерпретувати, коментувати отриману інформацію і відповідним чином діяти.

*

Велика кількість конфліктних ситуацій у підлітковому віці і та роль, яку вони відіграють у житті підлітка, пояснюється бурхливим (юзвиком "другого плану" особистості, її мотиваційної сфери. Цей процес досить суперечливий, важкий для самого підлітка.

*

Підліток вступає у взаємодію з педагогом як член певної товариської групи. Всі його дії опосередковані групою, яка їх схвалює чи не сприймає. Формування особистості в колективі залежить не тільки від рис і якостей, притаманних усім членам колективу, а й від того, як вони взаємодіють.

3.4. Психологічні закономірності особистості в молодшому шкільному віці

Головною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці виявляється зміна її соціальної позиції: дитина приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного колективів. Змінюються відносини з дорослими, головним авторитетом серед них стає вчитель. Завдання дорослих стосовно молодшого школяра в цей період полягає в тому, щоб сформувати у нього позицію учня, підвести його до розуміння нових обов'язків.

*

Діти молодшого шкільного віку, особливо першо- і другокласники, орієнтуються на норми поведінки і цінності вчителя більше, ніж на думки ровесників. Отже, вимагаючи необхідної поведінки від дитини, самим педагогам належить постійно суворо і прискіпливо стежити її своєю поведінкою, бути зразком для дитини.

У молодшого школяра значно розширюється коло спілкування: у нього є товариші по класу, по сумісній діяльності, по позашкільних справах. Однак втрата товариства не стає предметом глибоких переживань — як правило, швидко знаходиться новий товариш.

III

Лише в тому разі, коли розуміння ситуації у педагога і молодших школярів однакове (нехай навіть глибина і всебічність розуміння різні), він досягає своїх виховних цілей. Незбіг у розумінні вимог різко знижує процес морального виховання дитини.

Своєрідність ставлення до моральних вимог і нори — і відповідно оцінка їх виконання — залежить від особливостей внутрішнього складу дитини: які могли поведінки діють реально, як складається спрямованість її особистості, наскільки вона вміє бачити моральну сторону взаємну і вчинків людей, які моральні переживання були в її досвіді.

Наприклад, дорослий засуджує дитину за те, що вона образила товариша. Одна дитина переживає сором за свій вчинок, вона розуміє, що була несправедлива, завдала біль іншому, не могла стримати себе, здійснила поганий вчинок, що оцінка дорослим її вчинку справедлива. Друга боїться покарання, їй не соромно за свою поведінку, її переживання пов'язані головним чином з почуття страху: раптом її покарають. А третя взагалі вважає, що її засуджують несправедливо, вона переконана: її вчинок єдино правильний, вона просто номстилася товаришу, "дала здачі", що так робити треба завжди.

*

Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Тому вичленення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням дорослих. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина потроху навчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким інший чи вона керувалась під час здійснення хорошої справи.

*

Молодшому школяреві властивий розрив між знанням моральних норм і відповідною поведінкою. Ця схильність він упає туг як вікова особливість дитини, яка ще тільки вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих ситуацій, вчиться співвідносити наявні в неї уявлення з життям, з реальними вчинками, з конкретною поведінкою.

При обговоренні життєвих ситуацій важливо так будувати розмову з молодшими школярами, щоб П[і]ю добрі вчинки говорила не сама дитина, яка здійснила цей вчинок, а інші. Якщо про свої соціалізаційно значущі вчинки судить дитина, та ще й При цьому дорослий заохочує її, то мотив самоцінності моральної норми може трансформуватись у бажання отримати похвалу тощо.

*

Молодшому школяреві імпонує, що з ним, як з дорослим, говорять про найсерйозніші речі — не лише про оцінки та ігри, а й про

ге, то хвилює дорослих. **И(Н)** події в країні і світі, про взаємини дорослих. Однак про серйозне з дітьми слід говорити просто, прагнути звертатись до їх власного життєвого досвіду, до прочитаних ними книжок, до побаченого ними по телевізору, діючи при цьому не лише на свідомість малюка, а й на його почуття.

*

До кінця молодішого шкільного віку колективні інтереси і спілкування з товаришами починають виділятися для дитини в особливу сферу життя, наповнену особливим піклуванням, радощами, інтересами. "Зверненість до колективу" В:де до того, що молодший школяр починає свідомо підпорядковувати свої спонуки тим загальним цілям і завданням, які стоять перед ним і його ровесниками, вчиться керувати своєю Поведінкою.

*

Власне моральне "кредо" у молодших школярів лігше починає формуватися, воно набере сили пізніше, вже у підлітковому віці.

*

Усвідомлення дітьми молодшого шкільного віку нової своєї позиції — як школяра — викликає перебудову їхніх ставлень до всіх сторін повсякденного життя. Водночас вступ дитини до школи ставить її в нове положення щодо рідних, оточення і змінює їхнє ставлення до неї. Зміна сприйняття її оточуючими людьми поступово відбивається і на сприйнятті нею самої себе.

*

Якщо молодшого школяра часто хвалять, і притому за незначні успіхи, він прикрістю переконається, що дорослі вважають його малоздібним і не чекають від нього чогось вагомого. Навпаки, несхвалення за нездатність впоратися з важким завданням і відсутність похвали **ІА** успішного його виконання свідчить про високу думку щодо можливостей дитини.

У роки перебування дитини в молодших класах вибувають глибою зміни в її потреб і інтересів. У характері цих змін (широта — вузькість), особливостях (стійкі — нестійкі) і спрямованості (егоїстичні — колективістичні) можна побачити якості особистості дитини, які певною мірою вже склалися і вимагають або зміцнення, або подолання.

+

У молодших школярів стають більш дійовими і виявляються в різноманітних формах мотиви поведінки на основі ПОЗИТИВНИХ переживань (співчуття, ласки, прихильності). У них виникають добрі поривання: допомогти хворому, старій людині, віддати іншому свою іграшку, книгу-

*

Особистісний розвиток молодшого школяра буде більш успішним за відсутності психологічних травм. Такі травми можуть бути викликані переляком, переживанням образи, несправедливості, насмішками і недоброзичливістю ровесників. Все це спричинює у дітей стан підвищеної тривожності й відбивається на їхній поведінці.

*

Сприятливо відбивається на розвитку особистості дитини відсутність внутрішніх конфліктів. Основою для подібних конфліктів може бути розбіжність між сформованим рівнем домагань у різних галузях (учіння, спортивні заняття, становище серед ровесників, становище в сім'ї) і реальним станом справ.

*

Умовою успішного формування пінних якостей особистості молодшого школяра є позитивний психологічний клімат у сім'ї і в колективі.

Молодший шкільний пік — не час, коли контакт дорослих з дитиною загалом досить легкі. Необхідно лише розуміння ДИТИНИ, її піклувань, хвилювань, переживань. Про них вона гама готова розповісти дорослому (якщо її слухають, звичайно). У ЦЬОМУ — запорука плідності впливу дорослого на хід загального розвитку молодшого школяра.

*

Потреби й можливості дитини перебувають у постійній суперечливості; в розв'язанні ЦЕЇ суперечливості — рушійна сила психічного розвитку дитини. Лише небагато молодших школярів свідомоїї злонависно порушують дисципліну. У БІЛЬШОСТІ випадків поведінка дітей може бути визначена формулою: хоче, але не може і не вміє.

.

Конфліктні ситуації у вихованні породжуються й об'єктивними причинами, і суб'єктивними. Перші слід прагнути зрозуміти і здолати. Другі — побачиш насамперед в самих собі, а побачивши, знай і ти

сили позбавишся власних неправильних установок, вузькості поглядів, негативних рис характеру.

*

Розуміння значущості, важливості справи може спонукати молодшого школяра до значних зусиль (наприклад, досить триваліш час виконувати нецікаву роботу).

Молодші школярі хочуть зробити більше, ніж вони можуть: у момент прийняття рішення вони не враховують ані своїх можливостей виконати взяті на себе обов'язки, ані тих труднощів, які можуть виникнути під час справи.

*

Невиконання суспільно значущих зобов'язань молодшими школярами пов'язано не зі злою волею дитини, не з її зневагою до людей, яким дається обіцянка, а з різного роду труднощами як психологічного, так і суто життєвого порядку.

Для ефективності будь-якого виховного впливу необхідно знати і враховувати не лише емоційний стан дитини, не лише силу і напруження потреби, спонукаючої її до діяльності, в перебіг якої вихователь втручається, — необхідно також знати дитину в цілому, її особливості, властивості, якості особистості, її прагнення, мотиви, спонукки, рівень її морального розвитку.

*

Доти, доки сам школяр не захоче звільнитися від тієї чи іншої особливості поведінки чи якості особистості, майже неможливо домогтися його перевиховання у цьому відношенні. Тому слід віднайти засоби переконання лише у неправильності його дій і в перспективності для неї і навколишніх іншого способу поведінки.

*

Педагогічно дуже шкідливо залишати без реакції вихователя будь-яку невиконану справу, навіть найнезначнішу, оскільки в результаті у дітей формується невідповідальне ставлення до своїх обов'язків. Школярі звикають до того, що можна прийняти намір, а потім нічого не робити. Така практика легко призводить до того, що прийняті рішення й наміри, поставлені цілі не спонукають діяти.

*

Наявність сильного моголу взагалі заважає дитині розмірковувати, і вона часто здійснює неправильні вчинки тому, що через сильне бажання нічого і не думає про їх наслідки.

Наприклад, школярі мали були вибирати в подарунок дуже цікаву для них іграшку — з умовою виконанні явно важке завдання — чи менш цікаву іграшку — при виконанні значно легшого завдання. Майже всі учні не тільки 1-го, а й надіть 4-го класу вибрали більш важке завдання. Вони його не виконали і не одержали ніякої іграшки.

При цьому поза такої ситуації вибору вони адекватно оцінювали свої можливості. На питання, про що вони думали, вибираючи завдання, з яким не можуть впоратися, багато відповідали, що вони ні про що не думали, а просто дуже хотіли конструктор. Таким чином, у випадку виникнення у дитини сильної потреби і прагнення поставити перед собою зразу дуже багато завдань їй потрібно допомогти, обмеживши кількість намічених справ.

*

Якщо створений дитиною намір не реалізується чи реалізується через тривалий час, його спонукальна сила часто послаблюється чи зникає зовсім, оскільки послаблюються чи зникають ті потреби і мотиви, які спонукали школяра прийняти цей намір. Це особливо правильно стосовно тих рішень і намірів, які приймаються у певній ситуації й пов'язані з нею.

*

Оцінка, яка відсунута в часі, не має т то виховного ефекту, який має оцінка, що дається відразу. Тож слід максимально набліжувати оцінку виконаної школярем роботи до моменту її виконання чи до того часу, коли вона мусить бути зроблена.

*

Якщо у дитини є два конкуруючі мотиви, які на даний момент знаходяться в потенційному стані, то перемагає той мотив, який раніше актуалізувався.

Наприклад, у школяра в даний час існують в потенційному стані два конкуруючих мотиви — піти фати у футбол (а це значить — гра до вечора і, отже, уроки залишаться неспідготовленими) чи сісти за підготовку урок.а (що виключає футбол). Якщо цьому учневі після школи ділі запропонують пограти у футбол, то ймовірно, що він забуде про необхідність готувати уроки. Тепер ні нагадування батьків, ні власні розмірковування не допоможуть і уроки або не будуть підготовленими, або будуть виконані абияк. Однак може бути й інакше. Своєчасне нагадування батьків чи вихователя викличе мотив спочатку сісти за уроки і підготувати їх добре. Мотив доброякісно приготувати уроки протидіятиме мотиву фати у футбол, і тепер пропозиція товаришів зустріне заперечення.

★

Спонукальну силу мотиву виховання можна і створити, і зруйнувати за допомогою його інтелекту. Логічно розмірковуючи, вибудовуючи несуперечливу сітку суджень з приводу змісту мотиву, який потрібно ліквідувати чи закріпити у внутрішньому світі, суб'єкт досягає поставленої мети. Це є одним із продуктивних психолого-педагогічних засобів морального виховання (формування позитивної мотивації) і перевиховання (подолання негативної мотивації) особистості.

★

Характер міжособистісних стосунків і оцінка дитини товаришами у молодшому шкільному віці визначальною мірою детермінуються позицією найбільш референтної (значущої) особи —дорослого (передусім педагога), соціальним очікуванням якого більше всього відповідає підвищена активність дитини саме в умінні.

★

У молодших школярів (це саме стосується іііє більшою мірою і дошкільників), навіть за наявності добре розвиненої здібності розчленювати поняття, поки ще немає притаманної дорослому здатності повністю диференціювати свою діяльність і себе. Низько оцінена діяльність молодшого школяра сприймається ним як низька оцінка його особистості. Розширення того, що підпадає під негативну оцінку (різні навчально-трудоі вміння тошо), і прямий перехід на особистість дитини (наприклад: "ти не тільки погано читаєш, ти ще й хвалишся, що не вмієш добре читати, ти хвалько! А у самого ніс брудний. Замазури!") блокують у неї своєчасний розвиток у подальшому спокійної самокритичності і здатності нехворобливо сприймати критику, формують стійку песимістичну оцінку своїх можливостей і комплекс неповноцінності.

★

Ділі більш влізливі, ніж дорослі. Тому дія низької самооцінки на них відбивається більшою мірою. Невротичний розвиток по психастенічному (від астенія — безсилля, слабкість) чипу починається з переживання ще з дитинства низької самооцінки, яка викликана ставленням дорослих.

Досить значною пенхотраимуючою дією воіолк порівняння дитини з кимось іншим, хто їй Гфогнставляється «• приклад, як зразок. Крім низької самооцінки, воік. створює основу чия наступного

розвитку заздрості, егоцентризму і тривожної настороги до оцінок взагалі, а особливо на свою адресу. Для будь-якої дитини усвідомлення того, що вона гірша за когось, дуже шкідливо.

*

Сама природа молодшого шкільного віку забезпечила дитині нормальне позитивне ставлення до чийхось досягнень без знігнення власної самооцінки, без ознак заздрості і будь-яких інших ознак емоційного неблагополуччя. Це стосується і тих дітей, які не досить упевнені й активні. Якщо в бесіді з дитиною з'ясовується, що їй поки ще щось не вдається і вона не засмучується цим, а спокійно адресує свого дорослого співрозмовника в своє майбутнє ("Навчусь, коли виросту..."), знанить, тут з самооцінкою поки все в порядку.

*●

Молодші школярі порівняно з дошкільниками менш афективні, менш імпульсивні, краще чинять опір зовнішнім і внутрішнім перешкодам, у них менша ригідність (негнучкість) мислення.

*

Особливість сучасних першокласників — "демократичність" у стосунках з учителем, мимовільність поведінки, невміння регулювати свої дії відповідно до норм шкільного життя. Це невміння природне для новачків, але, як зауважують учителі, у сучасних першокласників спостерігається деяка протидія вимогам щодо поведінки. "Потрібно", "не можна", "виконай до кінця" — все це сприймається ними лише за дуже великої настійливості вихователя.

*

Ще одна особливість першокласників — їхня контактність. ДІТИ надзвичайно швидко знайомляться і взаємодіють як невеликими групами, так і класом в цілому, легко відгукуються на колективні дії.

*

З досягненням шкільного віку значно розширюються зв'язки дитини з іншими людьми. Водночас розширюються можливості порівнювати моральні норми і ірадиції, які вона засвоїла у сім'ї, з тими, які вона "відкриває;" в школі. Вона порівнює наявну ситуацію в сім'ї і в школі. Завищена чи занижена самооцінка формується у дитини найчастіше у цей період, коли вона починає осмислювати і зіставляти, наприклад, надмірне захвалювання з боку домаїтих і недооцінку здібностей у стінах школи.

Процес формування моральної свідомості у молодшого школяра особливо складний і суперечливий, якщо погляди сім'ї і школи розходяться. При налагодженні контактів між школою і сім'єю ці моменти мусять з необхідністю враховуватись, інакше невпевненість вибору між оцінкою школи і сім'ї може сприяти формуванню конформістських якостей, соціальної безвідповідальності.

*

У молодшому шкільно́му / віці, дитина, як правило, тяжіє до обов'язкового узгодження своїх намірів і дій з ровесниками ЧИ друзями. Оволодіння таких моральних якостей, як, наприклад, щедрість і справедливість, відбувається поки на рівні обов'язкового ("Я мушу бути справедливим, оскільки цього вимагають оточуючі").

*

Для молодшого школяра важливим джерелом духовного життя людини виявляється світ речей — їх сутність, причинно-наслідкові зв'язки і залежності.

*

До кінця молодшого шкільного віку в житті дитини дедалі більший час і увагу починають займати ровесники. Виникають різні групи, співтовариства, які обмінюються своїми уявленнями залежно від того чи іншого завдання, гри, випадку. Часто дитина за рік змінює кілька таких груп, заводячи багаточисельні знайомства, але ще не дружбу у строгому сенсі слова. У цьому віці дружба швидше нагадує співпрацю у якійсь справі. Закінчується справа — закінчується й співпраця.

3.5. Психологічні закономірності особистості в дошкільному віці

Численні психолого-педагогічні дослідження підтвердили положення про вирішальну роль у психічному розвитку дитини умов життя і виховання, за яких відбувається оволодіння дітьми суспільним досвідом. Цим самим принципово заперечується концепція фатальної зумовленості онтогенезу людської психіки спадковими задатками і відповідно система "вільного виховання", прибічники якої ґрунтуються на **ПОМИЛКОВИХ** положеннях спонтанного і **ДИТЯЧОГО** розвитку. Вони виступають про пі систематичного педагогічного впливу на дітей, пропонуючи створювати лише зовнішньо сприятливі умови для само-

розкриття, для самовираження нібито властивих дитині від народження духовних здібностей.

*

Хибними видаються також психологічні положення про маленьку дитину, як про асоціальну, суто індивідуалістичну, егоцентричну істоту, яка перебуває під владою своїх органічних потягів і виконує відомі суспільні правила і норм під впливом зовнішнього примусу.

*

Природні властивості (структура мозку), задатки виступають лише умовами, а не рушійними причинами психічного розвитку дитини. Жодна із специфічних для людини психічних якостей не може виникнути шляхом дозрівання органічних додатків. Для цього потрібні відповідні соціальні умови життя і цілеспрямоване виховання.

*

Дитина народжується не злою і не доброю, не аморальною. Те, які моральні якості у неї розвинуться, залежить передусім від ставлення до неї навколишніх, від того, як вони її виховують.

*

За відповідної організації колективна діяльність дітей, спрямованої на досягнення соціально значущих результатів, і такої, що вимагає співпраці, взаємодопомоги, у них дуже рано починають формуватися простіші суспільні мотиви, які спонукають дотримуватися відомих моральних норм поведінки не під впливом зовнішнього примусу, а зі своєї власної ініціативи, за внутрішнім переконанням.

*

Для забезпечення справді всебічного і гармонійного розвитку дитячої особистості необхідно більш тісно, більш органічно пов'язати фізичне виховання дитини з розумовим, розумове з моральним, моральне з естетичним і т. п. Центральною ланкою всієї цієї системи, яка немовби зв'язує в єдиний вузол усю освітньо-виховну роботу, мусить стати морально-трудова виховання дошкільників, яке покликане закласти вже у перші роки життя дитини основи активної життєвої позиції, розуміння своїх обов'язків і готовності виконувати ці обов'язки, єдності слова і діла.

*

Емоційний розвиток дошкільника є однією з суттєвих умов, що забезпечують ефективність процесу навчання і виховання, йот різних сторін. Ті високі моральні, естетичні й інтелектуальні почуття, які

характеризують розвинену дорослу людину і які здатні надихнути її на великі справи і благородні вчинки, не дані дитині в готовому вигляді від народження. Вони вимикають і розвиваються протягом дитинства.

*

Перші емоційні відносини, які складаються у немовляти з матір'ю та іншими близькими людьми, а згодом і з більш широким колом ровесників і дорослих, — почуття синівської любові, співчуття іншій людині, дружньої прихильності тощо, збагачуються в процесі вікового розвитку дитини, з інакше глибоких змін і служать необхідною основою для виникнення подалі більш складних соціальних почуттів. Відбувається немовби перенесення цих рано виниклих людських почуттів з близького на далеке, з більш вузької на більш широку сферу соціальних відносин, які набувають у ході розвитку дитини такий глибокий особистісний смисл, як і її взаємини з рідними і близькими.

*

Для того щоб у дитини виховувати вищі, соціальні емоції (співпереживання, співчуття), необхідно знати особливості інших проявів її емоційної чутливості. Вихователю дуже важливо розуміти, чи вміє дитина пережити своє горе, невдачу, втрату, неуспіх і як вона їх переживає: чи може вона порадіти удачі, успіху, приємній хвилині, цікавій іграшці, веселим розвагам; як дитина страждає, коли їй погано, чи як вона радіє, коли їй добре.

*

У педагогічній літературі значно пошкрена точка зору на те, що, виховуючи дитину, необхідно обсерігати її від різного роду негативних переживань. Однак назвати емоції позитивними чи негативними — фактично нічого не сказати про їх зміст і роль у житті дитини. Між тим перше, що необхідно зробити, помітивши переживання дитини, — це зрозуміти причину емоцій. Наприклад, якщо дитина прищечена і переживає через те, що в сім'ї трапилось нещастя (хтось захворів), то такого роду переживання мають позитивне значення для особистості дитини (вона з розумінням і співчуттям ставиться до своїх близьких).

Якщо ж поганий настрій дитини пояснюється, наприклад, тим, що і боку батьків чи вихователя не був задоволений її каприз (не купили іграшку, наділи не те плаття, дали їй іграшку погратися іншій), то переживання з приводу аналогічних ситуацій мусять

привернута увагу вихователя з тим, щоб організувати роботу щодо їх подолання.

*

Нерідко у сім'ях, особливо з єдиною дитиною, створюються "теплинні" умови, що оберігають дітей від переживань незадоволення, горя, страждань; і таке оберігання на деякий момент справді вдається забезпечити. Однак навряд чи варто штучно обмежувати коло дитячих переживань, наперед знаючи, що вберігти дитину від усіх негативних впливів все одно неможливо. Доцільніше навчити дитину переживати і трі, і погане самопочуття, і невдачі, і помилки.

*

Багато дітей з розвиненою здібністю переживати власне страждання, горе, невдачу виявляють таке саме яскраве почуття співпереживання і співчуття іншому.

Значно менші подібності між емоційними проявами з приводу власного успіху і переживаннями радості за іншого. Радіти успіхам, благополуччю другої дитини важче, ніж співчувати її горю.

*

В емоційному розвитку дитини можливі невідповідності у тому випадку, коли літа з відповідним» переживаннями, які спричинені впливам» стосовно їх самих, нечутливі до станів, переживань інших людей, тобто за нормальної і відповідної емоційної чутливості діти можуть виявити досить виражений чи навіть низький емоційний відгук щодо інших осіб.

*

Якщо Дитина не звертає ніякої уваги на стан ровесників, необхідно впливати не кваплячись: спочатку непрямо спонукати до відгуку, потім включати безпосередньо в акт допомоги іншому (і при цьому нібито захищати можливість самостійного прийняття рішення). Слід не записет юза увагою емоційно особливо чутливих і чуйних дітей, переключаючи їхню увагу з власних переживань на діяльність.

Значний вплив на емоційний стан дитини чинить оцінка вихователем її вчинків. У більшості дітей позитивні оцінки вихователя підвищують тонус нервової системи, збільшують ефективність виконуваної діяльності. Водночас негативні оцінки, особливо якщо вони повторюються, створюють пригнічений настрій, гальмують фізичну і іюзумову активність.

У дошкільника недиференційоване ставлення до себе, тобто до своєї особистості і до всіх своїх проявів, справ і навіть речей: хвалять його іграшку, значить, не його хвалять! Отже, слід бути максимально обережним в позитивних оцінках дитини, оскільки у неї може сформуватися неадекватна загальна самооцінка. Водночас дитина відчуває себе дуже нещасною, коли її сварять за якусь помилку, коли її негативно оцінюють. Коли волею старших дитина відчула одного разу, що вона "погана", це переживається нею як потрясіння. Найперші вихователі не знають нього і тужать рано, без поступової підготовки спрямовують на неї неадекватну оцінку її праці, навіть якщо вона старалася. Все це може призвести до незрілих способів самозахисту.

*

На четвертому-п'ятому роках життя у дитини вперше з'являються зачатки почуття повинності. Це пов'язано з формуванням простих моральних уявлень стосовно того, що погано і що добре. Виникають переживання задоволення, радості при вдалому виконанні своїх обов'язків і засмучення при порушенні встановлених вимог. Такого роду емоційні переживання виникають головним чином у взаєминах дитини з близькою їй людиною і поступово поширюються на більш широке коло людей

*

Дошкільне дитинство — це віковий період, коші починають формуватися високі соціальні мотиви і благородні почуття. Від того, як вони будуть виховані в перші роки життя дитини, багато в чому залежить весь її наступний розвиток.

*

Дитина-дошкільник мовчки страждає від того, що її не помічають, не розуміють, оскільки вона не в змозі про це висловитись.

#

Незважаючи на різницю у віці й у системі відносин, будь-які взаємини з липіною-ломікіді.ником повинні будуватись з позиції дорослої людини, з дорослою емоційністю. Наприклад: "Одинадцять ночі, а ти хочеш дивитись телевізор. Іди-но спати, у мене немає часу на твої примхи". Або: "Ну добре, не прикидайся, *то* ти маленька. Говори, як треба", "Якщо ти хочеш мати права як у дорослих, тоді й виконуй і їхні обов'язки". Все це повинно супроводжуватись підтвердженням нашої любові до цінний Дитина повинна завжди знати.

що цорост бачать її реальний ноіснншл і що іам, не вона може рости, й будуть стимулювати, а іам, де вона ще бснммічна, їй допоможуть.

*

Ієрархію шнносієй дитина дошкільник іавжди переймає від дорслих. Вона сПриЯмас предмети як щось цінне, якщо дорослий вважає їх пінними, внутрішню Цінність вона зрозуміти не здатна.

.

Дитина-ііошкільник може казати "Ні" у прагненні повернутися до своєї початкової спонтанності або за інфантильною звичкою, — у будь-якому випадку допЮслИЙ не повинен грубо втручатися у особистісну сутність малюка. Навіть якщо перед ними простісінька примха. Треба поважати це "Ні", хоча й не потурати йому, щоб не зіпсувапі ДИПИНИ Залежно від конкретного випадку слід вибирати або тактику компромісу, або ж тактику відкладання Поводити себе рішуче дорослий повинен тільки у випадку, коли "Ні" — це небезпека для життя дитини.

*

Дншна-дошкільних завжди шукає модель для самоствердження Вона прагне бути схожою на людину, яка в даному вузькому контексті вішається їй найсильнішокі (товариш, вихователька, батько тощо)

Дншна повинна гратися з функціональними предметами, що пов'язані з життям, працею, людиною. Іграшка "ає значення ПЮЮ мірою, якою вона є моделлто життя, якщо вона не є такою, вона повинна буті ліквідована. Іграшка, що переважає всі інші — це лялька. Через неї дорослі прагнуть спроекуватн образ — "Я" дитини

*

Дитина не розцінює справедливість як справедливість, добро як добро, а вибирає соціальні норми, тому що вони несуть в собі силу і самоствердження. Вона приєднується до ТООО, що люди називають добрим, тарним, здоровим тільки тому, що для неї це досягнення, гарантія зростання і самоствердження. Дорослі зобов'язані сприяти дитині в опануванні нею соціальними нормами, але не в формі категоричних імперативів, а за доиомою роз'яснення їй функціональності елементарних правил, які діють у суспільстві людей, серед яких вона живе.

*

Після чотирьох років шугина праїне до широкої (позасімейної) соціальної взаємодії, до наслідування соціальних моделей поведінки. Тільки-но дитина знайде точку опори, яка підвищить її соціальний статус, вона безумовно підкорить цій точці саму себе, віддавши в жертву навіть егоїстичні міркування.

Коли б дорослий не прийшов на допомогу дитині, він повинен **допомогти їй**, а не ставати на її місце. Якщо вирішувати за дитину її проблеми, це не допоможе її зростанню, адже самореалізація досягається тільки зусиллям власного "Я".

Діти схильні беззаперечно виконувати свої правила, тоді як правила, що "задаються", виконуються більш формально. "Порушниками" своїх правил виявляються лише 5% дітей (4—6 років). Цінність виконувати січі правила виявляється не менш високою, ніж цінність самої три.

*

Не надто раннє і не надто пізнє виховання самостійності лише в тому випадку виявляється плідним для становлення відповідальності в ситуації невдачі, якщо клімат у сім'ї характеризується дружньою прихильністю, а не відчуженістю.

Половина дорослих людей не розуміють значення проголошування Фраз, якщо вони містять більше тринадцяти слів, а дітям семирічного віку важко зрозуміти фрази, які складені більше ніж з восьми слів. Тому й малоефективні нотації батьків, які піклуються про серйозне обґрунтування свої претензій до дізчій. Дитячий розум просто ьє в змозі оцінити їхню вагомість і глибину. Тому слід використовувати короткі вказівки, як і що робити **ДИТИНІ**, не зловживаючи аргументацією, що її втомлює.

Дітям-дошкільникам властива співчутливість, діти здатні деякою мірою до логічного мислення, їм властива мовна правдивість. Ці риси не зникають з віком, вони переходять в подальші вікові періоди, причому деякі властивості підсилюються, розвиваються, наприклад зчлшість до логічного мислення, а інші з віком слабнуть, наприклад правдивість.

Сформована якість особистості, яка стала для неї домінуючою, провідною, заряджає власним високим потенціалом інші якості особистості, значно підвищує рівень їх розвитку і, взаємно збагачуючись, вони забезпечують гармонійність функціонування особистості.

*

Виховання особистості мусить розпочинати вже з першою року життя дитини. Головним при ньому виступає такий спосіб • педагогічного впливу, за якого вихователь спеціально організує активність дитини, а не просто стримує небажані її форми. Основою організації виховання має служити керування мотивами поведінки і діяльності дитини.

У старших дошкільників з низьким соціомегрнчним статусом тривожне очікування загрозової сиіуайії при спілкуванні з людьми виражається лише стосовно ровесників і вихователів. У процесі вікового розвитку воно поширюється і на дорослих (знайомих і незнайомих), і на батьків.

За надмірної регламентації поведінки, коли дитина вже має відповідні можливості самостійної регуляції поведінки, але її дц обмежуються, пригнічується творча активність дитини: вона стає безініціативною, чекає вказівок ззовні і звикає орієнтуватися тільки на них.

+

Жорсткий **ЗОВНІШНІЙ** Контроль може **СІЯТИ ВЯ** завалі розвитку у дитини творчого ставлення до своєї особистості. (оцмлімю-моральмі норми переважно виявляються лише навіюваними, прийнятими чист зовнішньо.

*

Дитяча здатність "зрозуміти іншого" (а отже, і самою себе) обмежена безпосередністю дитини, яка все **СПІВВІДНОСИТЬ** з собою, легко піддається емоційному впливу, але ще не може поставити собі на місце іншою. Малюки легко "відштовхують" чуже горе, відмовляються додивлятися до кінця сумні п'єси, вимагають, щоб у книжки обов'язково був щасливий кінець.

МальНВКа дитина дуже пластична, легко піддається навчанню. Нона багато може, може значно більше, ніж передбачали психологи

і педагоги до цього часу літ- відкриває перспективи суттєвого збагачення пізнавального змісту дошкільної програми, зокрема введення п систему освітньої робо пі дитячою саду навчання початкам математики і грамоти, а також значного підвищення рівня морального і естетичного виховання дітей дошкільного віку. Водночас отримані дослідні дані свідчать П|Ю те, що підвищення ефективності дошкільного виховання вимагає сірого врахування вікових психофізіологічних особливостей дитинн-дшнкільника.

*

По-перше, слід враховувані, *шо* ми маємо справу зі зростаючим дитячим організмом, зі зростаючим дитячим мозком, дозрівання якого ше не закінчилось, функціональні особливості якого не склались і робота якого ше обмежена. Гпрп перебудові педагогічного пронесу, при вдосконаленні виховних **програй** необхідно передбачити не тільки те, чого дитина даного віку здатна досягти за інтенсивного тренування, а й яких фізИЧНИХ і нервово-пенхічних затрат *буря* їй це коштувати. Адже відомо, яку небезпеку несе перевантаження, перевтома для стану здоров'я і подальшого ходу дитячого розвитку.

*

По-друге, дані психолого-педагогічних досліджень свідчать, що максимальний ефект у реалізації великих можливостей дитини-дошкільника досягається лише в тому випадку, якщо використовувані методи і форми виховання будуються відповідно до психофізіологічних особлшіюстей дошкільного віку, якщо, наприклад, навчання дошкільників тим чи іншим знанням і вмінням здійснюється не у формі традиційного шкільного уроку, а в процесі дидактичних ігор, безпосередніх спостережень і предметних занять, різних видів практичної діяльності тощо.

*

По-третє (і це, мабуть, найважливіше), аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок *щю* те, що справді розвивальний характер дошкільне виховання може набути лише в тому випадку, якщо воно будується з урахуванням того особливого значення, яке мас дошкільне дитинство і ті психічні новоут-норсння. які інтенсивно формуються У даному піковому періоді, для загального ходу поетапного формування і розвитку особистікті

4. ОСОВІЙ ТІСНО ЗОРІЄНТОВАНІ ГІЛПО ІОІ ІІ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Масові вірати в моральному вихованні підростаючої особистіоси далі підстави ссормулювати незаперечним висновок про те, що виховні методи, які ігнорують почуття, право на свободу і самостійність дитини, індивідуальність підростаючої особистості, ніколи не приводять до бажаного результату. Тому необхідіший пошук нових методів, які сповна б реалізували ідею свободи, співпраці, співтворчості в педагогічному процесі. У цьому плані особнстісно зорієнтовані технології відкривають широкі можливості розвитку глибоких духовних потенцій дітей, виховання у них гуманізму як стійкого ставлення до навколишнього світу.

4.1. Наукові насади створений особистісно зорієнтованих виховних технологій

Останнім часом термін "виховна технологія" став півіюковжнваним як у педагогічній науці, так і виховній практиці. Однак зміст його на сьогодні те не має чіткої визначеності. Тому не дивно, що виховну технологію подекуди ототожнюють з тим чи ІНШИМ вживаним виховним методом. А то й «загалі вважають введений цього поняття даниною моді. Чи насправді це так? Відомо, що створення кожною наукою системи понять зумовлюється її поступальним розвитком, відкриттям і поясненням нових явищ, що перебувають у певному взаємозв'язку. Однак науковий пошук — це не тільки рух у ширину досліджуваного, а й у глибину вже пізнаного, проникнення у сутність, так би мовити, другого порядку, встановлення більш складних, диференційованих за змістом закономірностей ніж їх попередники. Звичайно, що напрактично-перетворювальна сила того чи іншого знання перебуває у пропорційній залежності від рівня його науковості, зокрема, емпіричного чи теоретичного. Хоч і останній має свої якісні градації.

Сказане безпосередньо стосується й теорії виховання. Традиційні уявлення про його методи, тобто способи впливу на індивідів з метою їх виховання та розвитку, склалися у надрах експериментальної педагогіки. Свій понятійний апарат ця наукова галузь створювала в процесі конкретних досліджень, яким значною мірою був властивий принцип "спроб і помилок". В результаті неодноразових повторень відбиралися більш ефективні з ТОЧКИ зору досягнення навчально-виховних цілей педагогічні впливи, які й оформлялись і закріплювались у відповідній теоретичній сітці. При цьому отримані таким чином науково-педагогічні знання, їх кваліфікаційні характеристики

залежали від міри врахування тих умов, у яких здійснювались дослідно-експериментальні дії.

Ідеться насамперед про психіку досліджуваних, про її знання експериментатором, про врахування цих знань у побудові наукових узагальнень і закономірностей. Логіка розмірковування стосовно цієї проблеми дає підстави констатувати, що знання про природу психіки і закономірності її розвитку, які виникли в рамках експериментальної педагогіки, не визначалися науковою досконалістю. Але й докоряти за такий стан цю педагогічну дисципліну немає підстав. Адже пізнання законів становлення психіки людини не її предмет. Цим мусить займатися психологічна наука, зокрема педагогічна психологія. За таких умов психологічні знання виступали лише побічним продуктом розв'язання експериментальною педагогікою власних завдань; віт ЦЬОГО безпосередньо залежала їх якість.

З оформлення^ педагогічної психології у самостійну науку були чітко окреслені пізнавальні межі як її, так і педагогіки в цілому. Предметом психології виступили онтогенетичні закономірності розвитку психіки дитини, і педагогічний процес з цієї точки зору мусить розглядатись як його умова. Предметом же педагогіки покладаються специфічні закономірності виховання і навчання, а психічні властивості дитини на різних ступінях її розвитку виступають лише як умови, котрі мусять бути врахованими. 'Те, що для однієї з цих наук є предметом, те для іншої виступає як умова" [55. с 184].

Відтепер знання про умови, у яких має розгорнутися виховний процес, почала забезпечувати педагогічна психологія, зокрема психологія виховання. У результаті цього безпосередньо розширилась відповідна дослідницька проблематика. Почалось систематичне вивчення психологічних питань керування процесом виховання, дослідження формування емоційно-вольових процесів, пошук надійних критеріїв особистісного розвитку і визначення умов, за яких досягається ефективиил морально-духовний [юзвиток. розгляд питань взаємостосунків між педагогом і школярами, а також взаємин між школярами ТОЩО,

Д'ІЯ Педагогіки виховання ПРИНЦИПОВІШ методологічним орієнтиром виступило психологічне вирішення проблеми про співвідношення розвитку і виховання, оскільки від неї залежала своєрідність методичної органітшії виховного пронесу.

Одне з рішень характерне, наприклад, для деяких представників педагогічної психології початку нашого піку (А. Ф. Лазурський) і продовжує існувати в окремих сучасних теоріях Суть цього вирішення полягає в утвердженні незалежної від педагогічної практики природи лишни. її розвиток у ПРИНЦИПІ здійснюється незалежно від цієї практики. В одному випадку джерела розвитку вбачаються в орга-

НИ

нічному визріванні (становленні морфологічних і фізіологічних властивостей організму, почасти нервової системи), в другому — у впливах середовища (яке також розуміється як незалежне від індивіда), в накопиченні дитиною індивідуального досвіду, у третьому — і це найбільш широко представлена гачка зору — у поєднанні органічного визрівання, впливу середовища і надбанні досвіду.

Існують й інші, оригінальніші уявлення про рушійні сили психічного розвитку дитини. Так, у Ж. Піаже він пояснюється спонтанним виникненням "психологічних структур", які не залежать від безпосереднього навчання. Темпи і рівень психічного розвитку, зокрема розвитку інтелекту, визначають самі можливості повноцінного засвоєння і розуміння того, що дається в навчанні. У психічного розвитку свої джерела і свої рушійні сили, що не залежать від спеціального навчання (як дошкільного, так і шкільного). Прояв цих джерел і 3d часом, і функціонально передують оволодінню тими чи іншими конкретними поняттями чи вміннями. Такий розвигок завжди з саморозвитком — його джерела та умови Корінються в особливостях будови і структурування самих психічних утворень. Але у всіх випадках виховання (а також і навчання) розуміється як пристосування педагогічного процесу до розвитку дитини, а самої природи дитини — до вимог соціальної сфери. Педагогічний процес нібито прямує слідом за розвитком.

Існує інше вирішення вказаної проблеми, яке склалося в працях ряду вчених минулого, а у вітчизняній науці воно йде від К. Д. Ушннського, — природа дилінн уявлялась ту з самого початку зумовленою у своєму розвитку вихованням і навчанням. Головна ідея и.ого вирішення була розроблена в радянській психології П. П. Блонським Л С. Вктотським та ін.

Згідно з цією точкою зору, розвиток психіки л дими відбувається під час засвоєння соціальних і|юрм діяльності, що історично склалися, і в ньому розвитку має місце перехід від ЗОВЯПШНІХ, розгорнутих, колективні» форм діяльності до внутрішніх, згорнутих, індивідуальних форм її виконання.

За такого підходу виховання (навчання) і ПСИХІЧНИЙ розвиток не можуть виступати як два самостійних пронеси — виховання служить необхідною і всезгальною формою розвитку дігтгни У ньому зв'язку С. Л. Рубінштейн писав: "Дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається, і виховується, і навчається. Це значить, виховання і навчання включаються у сам процес розвитку дитини, а не надбудовуються лише пал ним" [55, с. 1')]

Розвиток ДИПІНИ відбувається в особливій діяльності привласнення суспільно заданих здібностей, такі), що з самого початку |мшх>|пається через спілкування лишни з порослими, і якщо такому

спілкуванню, Діяльності привласнення у певних історичних умовах надається необхідна спрямованість, то виникле власне виховання як форма *розвитку*.

Виховання досягає своєї мети, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини. При цьому важливо, щоб власна діяльність дитини, з одного боку, розумілась такою, то виникає і формується в процесі виховання, а з другого — уявлялась у контексті самого дитинства. У цьому випадку повне врахування характеру й особливостей власної діяльності дитини виступає не як протиставлення розвитку і виховання, а як введення у педагогічний процес важливішої умови реалізації його мети, і тоді, за словами С. Л. Рубінштейна, "педагогічний пронес як діяльність учителя-вихователя формує особистість дитини, що розвивається, і в міру того, як педагог керує дитячою діяльністю, а не підміняє її. Будь-яка спроба вихователя-вчителя "внести" в дитину пізнання і моральні норми, мішаючи власну діяльність дитини по оволодінню ними підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей" [55, с 191].

З огляду на це виховний вплив й мусить включати дитину у виховуючу діяльність, точніше у самодіяльність, яка розгортається під дією педагогічних впливів. При цьому має бути досягнутою в кінцевому підсумку основна мета — перетворення вихованця в с-б'єкта такої діяльності. Звичайно, цього можливо досягти за умови, що система виховних впливів проектується з максимальним урахуванням психологічних закономірностей і особливостей дитини у певному **ВІКОВОМУ** періоді її розвитку. Наголосимо, що згадані впливи мусять відповідати психологічним особливостям вихованця.

Доцільне принаймні розглядати два класи задач, які розрізняються за їх місцем у процесі виховання. Це насамперед виховні задачі, які вирішують вихованці, тобто ті, піт час вирішення яких здійснює гся самовиховання.

Термін "виховуюча задача" фіксує лише певну сферу людського досвіду, яким має оволодіти підростаюча особистість. Його ж змістовна конкретизація як мета виховання закріплюється термінами "задача на взаємостосунки", "задача на особистісний вибір". Ми ж будемо використовувати у цьому плані найбільш сталє термінологічне позначення "соціально-моральна задача", мета якої полягає у формуванні і розвитку у вихованця особистісних цінностей.

На основі аналізу існуючих теоретичних уявлень про джерела і рушійні **СИЛИ** особистісного розвитку індивіда нами виділені положення, врахування яких мас сприяти успішному вирішенню соціально-моральних задач.

Соціальна ситуація (виховні впливи і дитина як учасник ситуації) має характеризуватися активністю. Активність виховних впливів — це доцільно організований з урахуванням психологічних особливостей дитини виховний процес, що може призвести до її запланованих змін. Активність вихованця — це психологічно напружена вільна внутрішня робота, розв'язання задачі з самовиховання (процес саморозвитку), за якої й можливі ці зміни, тобто свідоме привласнення нових особистісних цінностей.

Основою процесу розгортання виховного впливу має виступати таке подання певної соціальної цінності (ідеї, норми, вимоги), котре викликає у вихованця відповідний рефлексивно-емоційний процес. Тут слід урахувати, що хоча та чи інша ідея є причиною дії, тобто володіє спонукальною функцією, все ж таки сила цієї функції частогусто далеко недостатня для практичного втілення у вчинок. Отже, ціль виховного впливу полягає в створенні таких умов, за яких певна майже індиферентна соціальна цінність зачепила б вихованця так би мовити "за живе".

Лише за допомогою рефлексивного процесу (мислення, спрямованого на власне "Я") у контексті змісту соціальної цінності їй можна надати особистісного смислу, високої значущості.

Сила спонукальної функції засвоєної соціальної цінності перебуває у пропорційній залежності від ступеня узгодженості і диференційованості тих суджень, які формулює вихованець щодо пропонованої соціальної норми у контексті свого образу "Я". Більш диференційований зміст породжує сильніший емоційний відгук. Крім того, глибше диференційована інформація щодо привласнюваної цінності інтенсивніше наповнює собою свідомість і усуває діяльність у всіх інших напрямках — знищує будь-яку іншу думку, що може стати на заваді.

У виховному процесі слід орієнтуватися на психологічну закономірність, згідно з якою відокремлення одиничного способу поведінки, який закріплений за соціальною цінністю, від усіх інших компонентів внутрішнього світу суб'єкта сприяє підвищенню сили його значущості.

Оскільки при абстрактних суспільних ідеях, нормах, цінностях прагнення до дії доходить до свого мінімуму, їх доцільно втілювати (для розгортання процесу рефлексії) у форму відповідних уявлень певного ступеня узагальнення.

Прагнення, яке виникає у результаті процесу рефлексії, для свого втілення у моральний вчинок має набути усвідомленого хотіння. Адже воно і являє собою судження, що приводиться до ВИКОВИЩІ. Такої якості хотіння на відміну від емоційного переживання практично

породжується на природній емоційній основі з залученням процесу самосвідомості і функціонує як довільне утворення.

По-друге, виділяються педагогічні задачі, які розв'язує педагог, тобто о задачі, що забезпечують керування діяльністю вихованця.

У педагогічній задачі виділяються загальна мета дії вихователя, яка конкретизується стосовно певного етапу її розв'язання, тактика, спрямованість, зміст, спосіб пред'явлення та умови здійснення цієї дії, а також характер реагування вихованця. Слід пам'ятати, що управління в сфері виховання — це не сувора детермінація діяльності дитини. Спосіб управління (візовий вплив) лише задає, а не визначає однозначно діяльність виховання. Тому розв'язання ним виховуючої задачі психологічно виступає для нього як вільний і творчий акт. Суть розв'язку педагогічної задачі полягає в забезпеченні переходу від деякого вихідного стану системи особистісних смислів і цінностей вихованця до передбачуваного стану цієї системи, причому цей перехід мусить бути здійснений за дотримання певних обмежень, які накладаються на часові параметри та організаційні форми процесу виховання і виховних дій.

Одна із особливостей педагогічної задачі полягає в тому, що вона не може бути розв'язана самим вихователем безвідносно до розв'язання виховуючої задачі. Процес розв'язання виховуючої задачі розгортається як сумісна діяльність і діяльне спілкування в системі "вихователь — вихованні", їх співпраця і співдружність у реальних, живих контактах один з одним. А це й складає те середовище, в якому виникає й розвивається особистість дитини і особистість дорослого як вихователя.

При підході до виховання як до керування виховуючою діяльністю одним з центральних понять є спосіб управління, який за своїм змістом збігається з поняттям "метод виховання". У ньому доцільно виділити такі основні етапи: а) розкриття змісту моральної вимоги; б) (формулювання виховуючої задачі і в) керування Процесом її розв'язання.

Та чи інша педагогічна задача може розв'язуватися одним або ж сукупністю виховних методів. Тому можна вважати, що виховний метод у дії не і є протек розв'язання педагогічної задачі, а отже організація й (ю)організація виховуючої діяльності вихованця Рнхувуюча задача є основним засобом об'єднання (усия) вихователя і виховання, в (с-)зультаті вирішення якою досягається ПАЯ їх мета. У нікому (ю)зумінні її можна вважати цінним виховним методом. Специфіка нілей вимі>вання гі тих психологічних механізмів, на основі яких здійсниться виховуючу діяльність цитинії постановку **проблеми гіпогіогії методів.**

Сучасний стан психолого-педагогічної теорії виховання такий, що не дозволяє цілеспрямовано формувати морально розвішену особистість, для якої загальноприйняті духовні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу і суб'єктивної цінності, виступали б дійовими регуляторами її соціальної поведінки. Виховна практика орієнтується переважно на різні форми зовнішнього підкріплення, тобто на методи заохочення і покарання. Їх домінування у виховному процесі призводить переважно до культивування приспосовищської моралі, моралі вигоди. При цьому основними психологічними механізмами, які вважаються генетично вихідними у формуванні особистості, виступають зовнішнє обумовлення, наслідування, ідентифікація. За їх допомогою дитина оволодіває певними (обмеженими сферою міжособистісної взаємодії) соціальними нормами і вимогами. Однак за своєю психологічною природою ці механізми не є органічно необхідними ~~ЩОДО~~ структури морального вчинку і глибоко усвідомлюваними. Тому водночас засвоюється їх соціально несхвальна поведінка. Виховання дитини в цих умовах є процесом не досить керованим, який відбувається багато в чому ситуативно.

В умовах сьогодення особливо актуальним є фундаментальне методологічне положення класика української психології Г. С. Костюка, що "виховання за своєю суттю — не ксрішішпво індивідуальним становленням людської особистості... виховувати — це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів" [37, с. 380].

Отже, постає необхідність підвищення розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховуючою діяльністю дитини. А не пов'язано зі створенням і використанням якісно нових виховних методів. Останні мають ґрунтуватись не на механізмі зовнішнього Підкріплення (заохочення і покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання, які апелюють насамперед до самосвідомості та до свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей. Такі методи й можна кваліфікувати "виховними технологіями особистісної орієнтації".

4.2. Вихідні принципи функціонування особистісно зорієнтованих виховних технологій

Виховуюча лійовість особистісно зорієнтованих технологій залежить від тієї методологічної основи, яка безпосередньо визначає характер їх практичного розгортання. Дана основа конкретизується в сукупності взаємоузгоджених принципів. До них доцільно віднести такі

1. **ПРИШІП ШЛЯХИМОВНОГО** Створення **ЕМОЦІЙНО** «**БІГА**КНИЧ **ВИХОВНИК** ситуацій. У педагогіці виховну ситуацію, як правило, пов'язують із конфліктом, проблемою, де вихованець ставиться в умови вільного морального вибору. Причому завжди передбачається кілька можливих варіантів поведінки. Особливість подібних ситуацій криється в тому, що їх розв'язання розраховане лише на активність школяра.

Наш же підхід до проблеми виховних ситуацій полягає в активному впливові вихователя та вихованця, аби той більш-менш свідомо сприймав моральні вимоги. Чвідси виховна ситуація — це соціальні умови, за яких дитина у стосунках із дорослим засвоює соціальні норми поведінки. Правильно побудована виховна ситуація має спонукати дитину до дії. Це відбувається за рахунок створення психологічних умов її емоційності, які сприяють формулюванню у вихованця емоційних знань про моральну норму; таких знань, які емоційно переживаються, набувають особистісної значущості.

Щоб це сталося, необхідно демонструвати моральну норму не як поняття, а у ерормі конкретної події, вчинку чи їх наочних моделей, розігрувати певні моральні колізії самим вихованцем. Така вимога відповідає і психологічним особливостям відображення дитиною процесів і піннії, що відбуваються, у вигляді наочно-образного процесу мислення. Тому потрібно остаточно закріплювати моральну норму як спосіб поведінки у свідомості суб'єкта в поєднанні наочно-образного й понятійного компонентів. Така структура властива узагальненим уявленням, які за формою збігаються з образом вчинку; а за змістом — із поняттям про моральну норму.

Слід постійно мати на увазі, що емоційне насичення уявлення про моральну вимогу залежить від глибини сприйняття вихованцем ситуації, ступеня її узагальнення. Далі емоції мають тенденцію до згасання, якщо бракує новизни об'єкта чи ситуації. Отже, треба дбати, аби вони щоразу несли елементи виразності, яскравості, неподібності. Патлаємо: лише емоційно пережите знання про моральну норму може спонукати дитину до відповідного вчинку. Інакше вона його не **ЗДІЙСНИТЬ**, а якню таке й сінеться, то під дією заохочувальних чи каральних санкцій дорослого.

2. Принцип огобистігно роївивамічного спілкування. Вводиться у зв'язку з тим, то оволодіння виховною ситуацією є результатом специфічних стосунків виховання з вихователем, який вносить у неї соціальний аспект. Його дія **ВИЯВЛЯЄТЬСЯ** у холі спілкування. Але тільки особистісно розвиваюче спілкування спроможне залучити вихованця до суспільних цінностей. Воно передбачає іе, що вихователь розуміє, визнає і сприймає особистість дитини, вміє стати на позицію

виховання. Подібне спілкування не узгоджується з погрозами, образою, покаранням.

Словом, воно формує погляд на дитину як на рівноправного партнера в умовах співпраці і відкидає маніпулятивний підхід до неї. Доцільно враховувати, то рівність у спілкуванні вихователя і вихованця не абсолютна, оскільки у них різний психосоціальний розвиток, досвід, обсяг знань, соціальне становище і статус.

Провідна форма особистісно розвиваючого спілкування у системі "дорослий — дитина" — переконання, оскільки дорослому належить авторитетна точка зору на предмет обговорення, тобто на змістовий бік інформації, яку він пропонує як регулятор моральної поведінки вихованця. Дитина спочатку має підкорятися мовленнєвій інструкції дорослого, щоб на подальших етапах розвитку вона змогла перетворити цю інтерпсихологічну діяльність у власний внутрішній інтрапсихологічний процес саморегуляції.

У побудові виховного процесу важливо враховувати, що ефект впливу слова дорослого на дитину не завжди буває позитивним. Не завжди пояснення суті суспільно значущого вчинку приведе до засвоєння певної поведінкової норми. У зв'язу з цим виникає проблема ПІДВИЩЕННЯ регулюючої функції слова. Одним із засобів підсилення її є наочні опори, які мають бути пов'язані зі словом. Саме вони демонструють дитині ті чи інші способи моральної поведінки.

3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості. За особистісно розвиваючого спілкування, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні стосунки між дорослим і дитиною, остання має вміти стати на точку зору іншої. Це провідний компонент процесу співпереживання, розвинена форма якого має два пізнавальних компоненти: вміння виділити і назвати емоції, які переживають інші люди, і прийняти чужу точку зору. Емоційний же компонент — здатність до душевного відгуку.

Співпереживання, виходячи з його психологічної специфіки, слід вважати дійовим механізмом свідомого прийняття суб'єктом моральних норм. Саме на його основі здійснюється формування моральної поведінки, не орієнтованої на зовнішнє підкріплення. Систематично повторюване співпереживання перетворюється в моральні властивості, що стають рушійними силами поведінки і діяльності дитини.

Джерела моральної поведінки дитини починаються з уміння дотримуватися її на основі розуміння і врахування емоційного стану іншої людини. Єдиний шлях до такого розуміння — власні переживання, самовідчуття емоційних реакцій, їх узагальнення. Тому для ефективного морального виховання дитина має надбати досить різноманітний досвід самовідчуття власних переживань — приємних і

неприємних. Важливо, щоб відтворення переживань було яскравим і стійким, а для нього необхідна їх повторюваність, бо тільки раз пережитий емоційний стан дитина не може втримати в самосвідомості, а отже, її актуалізувати його в необхідний момент.

Тут треба враховувати ще й психологічний закон, суть якого полягає в тому, що емоцію безпосередньо і довільно викликати неможливо. Лише опосередковано, збуджуючи уявлення, складовою частиною яких є та чи інша емоція, ми можемо спровокувати і її саму. Уявлення ж -- результат конкретної ситуації, в яку колись потрапила людина (наприклад, у ситуацію допомоги, коли вона відчула позитивні емоції, чи зневаги, що викликало у неї відчуття негативних емоцій). Отже уявлення — це завжди дія, рухомий, а не статичний образ.

Однак згадка про минулу подію може бути відчуженою від людини. У цьому разі вона уявлятиметься їй лише як чистий образ, що не має особистісного смислу. У такому вигляді вона не породить процесу співпереживання і не буде рушійною силою поведінки. Лише емоційно-збагачений рухомий образ може стати джерелом, звідки Черпатиметься емоційна енергія для виникнення процесу співпереживання. На ранніх етапах розвитку дитини сила емоційного компонента рухомого образу досить великої. Тому процес співпереживання викликається відносно легко.

Психологічна структура його в цих умовах є відображенням тих основних стосунків, які утворюються між суб'єктами співпереживання і переживання. Мета психологічної діяльності першого зводиться до сприйняття і виіачення на основі експресивних реакцій (зокрема, виразу обличчя) емоційного стану суб'єкта переживання. Тут активною стороною виступає лише суб'єкт співпереживання. Функція ж суб'єкта переживання зводиться до трансляції власного емоційного стану, без розкриття причин, що його зумовили. Такою є особливість нерозвиненості форми співпереживання.

З віком спостерігається зменшення емоційної сили рухомих образів суб'єкта, що неодмінно ускладнює процес виникнення співпереживання. Тепер психологічна структура цього процесу певним ЧИНОМ трансформується. До неї долучається додатковий компонент — виховна дія, ЩО надходить від вихователя або суб'єкта переживання. Вона зводиться до того, ЩО вихователь детально розкриває причини, які зумовили певний емоційний стан суб'єкта переживання, а потім логічно пояснює, що станеться з суб'єктом переживання і близькими людьми, якщо не зняти за допомогою відповідною вчинку його емоційний стан: і що станеться, коли правильно НЯ все не підреагувати.

Така глибока, всебічна, диференційована і логічно узгоджена інформація формує у суб'єкта співпереживання складний за внутрішньою структурою рухомий образ, який емоційно забарвлюється і в результаті цього породжує у нього співпереживання як рушійну силу вчинку. Саме так організована мислительна діяльність суб'єкта співпереживання сприяє формуванню у нього здатностей прийняти чужий погляд і душевно відгукнутися на потреби інших.

Як бачимо, співпереживання завжди пов'язане з емоційними стосунками між двома суб'єктами. Та лише багаторазові емоційні переживання узагальнюються і пов'язуються не з конкретною людиною як об'єктом вчинку, а з самим способом моральної дії, що закріплюється у відповідне етичне поняття. Тепер етична норма стає значущою для дитини. Це узагальнене емоційне ставлення до змісту ситуації, події, явища і є моральною властивістю, що регулює поведінку особистості.

4. Принцип систематичного виховання власних і чужих вчинків. Результатом пронесу морального виховання є сформованість у вихованця сукупності вчинків, тобто таких моральних дій, які характеризуються усвідомленістю суспільно значущих мотивів. Виток особистісних вчинків пов'язані із зіткненням розвинених форм поведінки, з якими дитина зустрічається в житті, з примітивними формами, що характеризують її власну поведінку. Щоб таке зіткнення давало позитивні наслідки, вихованця треба вчити систематично сприймати й аналізувати результати власних і чужих вчинків. Це допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати згадані результати і **ПОЗИТИВНО** позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань. Якщо школяр вчинив негативний вчинок, учителю варто **СПИНИТИСЯ** на внутрішньому стані дитини. Доцільно висловити, наприклад, судження: "Навіщо ти вдарив товариша? Тобі було б неприємно, якби з тобою так обійшлись".

Виховний потенціал аналізу вчинку школярем значно зростає, якщо мислительний процес розгоратиметься як задача на розв'язання моральної суперечності щодо вибору певного способу поведінки. Тому вихованцеві доцільно пропонувати два полярних за соціальним значенням вчинки. Наприклад, він має уявити, що станеться, якщо сказати правду чи приховати її, і на основі цього свідомо надати перевагу певному вчинку. Виховні ситуації у формі альтернативи, конфлікту викликають активну внутрішню діяльність, на основі якої відбувається формування того чи іншого морального утворення.

4.3. Особливості особистісно зорієнтованих технологій та їх функціонування у виховному ілюції

На відміну від традиційних методів особистісно зорієнтовані виховні технології мають бути високого ступеня наукоємними, оскільки прагнуть повна врахувати сучасні досягнення психології виховання і психологічної теорії виховуючої діяльності дитини. Особистісно зорієнтовані виховні технології характеризуються ніш.мім коефіцієнтом невизначеності у орієнтованій, виконавський і результуючий частинах. Це своєрідні проекти і щодо виховних цілей, і щодо педагогічних способів їх досягнення.

Практичне використання особистісно зорієнтованих виховних технологій свідчить не про позбавлення педагогіки елементу мистецтва та інтуїції, не про засилля Шаблонів, а навпаки, про ширше, більш вільне педагогічне варіювання на основі знання внутрішніх психологічних законів розвитку особистості.

Такі технології максимально створюють можливість для життєвого самовизначення вихованців, що означає розкриття перед ним світу людських взаємин у всій їх складності й суперечливості, вичленення тих моделей взаємодії між людьми, котрі можуть вести до успіху. Це впливає з самої суті повноцінного виховання як залучення підростаючої особистості до світу людських цінностей і норм взаємовідносин зі світом, що неможливо без свідомого (тобто заснованого на вільному самовизначенні) дотримання відповідних норм і цінностей. Суттєво, що не лише ті елементи людської культури, до яких вихователь залучає вихованців (до чого слід прагнути, що володіє дійсним людським змістом, а що удаваним, що вічне, а що суетне), а н сам акт самовизначення виступає як важливий момент у вихованні. Вихователь при цьому виступає не в ролі ментора, а як людина, що ПОСПІНО обґрунтовує свою шкалу цінностей, свої переконання і погляди на життя. Розгортання виховного процесу на основі особистісно зорієнтованих технологій, не може відбутися без звернення цигани На саму себе. Дитину слід навчити осмислювати свої спонуки. Прогнозувати наслідки власних вчинків для себе самої та інших ШОДЕЙ, узгоджувати цілі власної поведінки із засобами їх досягнення

Внутрішній світ ЛЮДИНИ складається з сукупності психічних процесів (відчуття, уявлення, ЕМОЦІЇ, потреби, мотиви, здібності, якості), ЦІ утворення виступають предметом відображення у свідомості особистості. Ці здійснення процесу їх пізнання необхідно, щоб у суб'єкта сформувалось уявлення про власне "Я". Але воно не УСВІДОМЛЮЄТЬСЯ ним як первинна реальність, уявлення про нього формується у зв'язку з певними відносинами, н які вступає суб'єкт

і від яких він залежить. Лише іпіспіш.ііючи себе іншому, людина усвідомлює себе. Розвиток самоусвідомлення перебуває у прямій залежності від розвитку мовлення. За його допомогою у сферу об'єктів, які стають доступними для певного перетворення дитиною, включається і її внутрішній світ. Пронес усвідомлення, наприклад, почуття неодмінно передбачає його означення, називання певним словом. Дитина немовби відчужує від себе свої емоції, почуття, психічні стани з метою спрямувати на них власну думку, поставитися до себе з боку. Глибоке розуміння власних внутрішніх процесів робить їх підвладними шмпим духовніш інсіаиіціям особистості.

Усвідомлення вихованцем свого внутрішнього світу, особливо емоційних проявів слід цілеспрямовано вчити. Якщо цитиш і педагог одночасно уявлятимуть емоііогенлу сшуацію і розмірковувалімуть над нею, то останній може висловлювати судження вголос і його роздуми можуть виступати зразком мислення, яке засвоює дитина. Методика навчання самопізнанню є досить простою: представляється емоція, і педагог демонструє, як слід про неї думати. Після деякого періоду занять вихованець засвоює способи мислення, коїрі пов'язані з конкретною емоцією, вчиться спостерігати розумові дії, що при цьому здійснюються, і тим самим набуває здатність уявляти і робити об'єктом споглядання когтііпшну (пізнавальну) структуру цієї емоції. Тут особливого значення набуває психологічне знання про будову емоцій.

Самопізнання здійснюється не заради пошуку чистої істини, а для самовиховашія, тобто формування у себе певних якостей у відповідності з суспільно значущою особистісною програмою. У цьому плані особистісно зорієнтована виховна технологія в дії і предСтавліс собою одночасне розгортання процесів виховування (лій педагога) і самовиховашія (дій вихованця), які відповідно розв'язують педагогічні та виховуючі (на особистіший смисл) задачі. У найзагальнішому визначенні самовиховання — це певний тип сгавплення, дій піодо самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певним моральним нормам. Самовиховання ґрунтується на повазі дитини до самої себе. Адже, якщо вона не поважає себе, то зрештою не зможе поважати й іншу особистість.

Враховуючи загальну логіку переведення виховних впливів у внутрішню роботу особистості, спрямовану на самовиховання, органіація процесу самовиховання передбачає інформацію про способи роботи над собою. При цьому слід підкреслити особливо важливе значення формування у дитини прагнення вдосконалити саму себе, ОСОБИСТІСНОГО смислу діяльності у відповідності з моральним зразком.

В іншому випадку, коли таке прагнення не виникає і вихованець доірімуються запропонованої моральної норми з інших мотивів (бажання догодити педагогові, заслужити похвалу тощо), він не включається у процес самовиховання. Моральне самовиховання особистості розпочинається з повідомлення їй знань про моральні норми. В процесі глибокого усвідомлення певної моральної норми не лише у формі абстрактного етичного поняття, а й у формі відповідної поведінкової ситуації ця норма переживається дитиною, набуває для неї суспільно цінного смислу. У результаті багаторазових втілень певної моральної норми (котра набула для вихованця особистісного смислу, суб'єктивної цінності) у систему суспільно значущих вчинків у нього формується особистісна (моральна) якість як дійовий регулятор повсякденної поведінки.

Якщо спочатку зв'язок між етичними знаннями і емоційними переживаннями утворюється в результаті особистісного смислу безпосередньої моральної поведінки, то у міру утворення особистого досвіду єдність інтелектуального і емоційного може встановлюватися завдяки лише словесній оцінці особистісного смислу об'єктивних значень (етичних знань) чи уявних поведінкових ситуацій. Процес самовиховання у своєму розвіпху проходить ряд послідовних стадій.

Перша стадія — процесуально-сигуативна. Вихованець не встановлює зв'язку між своїми вчинками і якостями особистості.

Друга стадія — лкісно-ситуативна. Вихованець встановлює прямолінійні зв'язки між своїми вчинками і якостями, тобто здійснення (нездійснення) окремого вчинку ототожнюється з наявністю (відсутністю) відповідної йому якості.

Третя стадія — якісно-статична. Відбувається руйнування прямолінійних формальних зв'язків між ВЧИНКШИ і якостями. Якість особистості абстрагується вихованцем від конкретного вчинку, виступає у його свідомості як самостійна об'єктивна реальність. Усвідомлення того, що конкретний вчинок не означає з'свосштя відповідної йому якості, руйнування прямолінійних зв'язків між ними і поряд з цим ще недостатня усвідомленість нових діалектичних зв'язків між якостями особистості і поведінкою приводять до певного відриву в свідомості суб'єкта його внутрішнього світу від безпосередньої Практичної поведінки.

Четверта стадія — якісно-динамічна. Відбувається усвідомлення діалектичних зв'язків між якостями особистості і вчинками. Відрив внутрішнього світу від безпосередньої поведінки долається

П'ят» стадія — якісно-ліскті<іктивнл Вихованець оцінює себе не лише за тими якостями, які вже склались, а й також за ііоієніпними можливостями розвитку своєї особистості, враховує свої зусилля по

самовихованню, формує відношення до нього як особливу якість особистості.

Успішність опанування вихованнями виділених стадій залежить, з одного боку, від досконалості керування педагогом процесом самовиховання, а з іншого — від їх вікових особливостей.

4.4. Вихователь у кошем-1 і особистісно зорієнтованої технології

Особистісно зорієнтовані виховні технології однаковою мірою звернені і до вихователя, і до вихованця, їх особливостей і схильностей. Вихователь змушений щоразу немовби по-новому будувати свої стосунки з вихованцем, особистісний момент утворює центр особистісно розвиваючих технологій, а не просто умови їх реалізації.

Адже справді загальні і часткові результати **ВИХОВНИХ** впливів, що сигналізують про себе як певні зміни, які відбуваються у вихованця, ніколи дзеркально ("один до одного") не відтворюють суті кожного із впливів, оскільки характер "сліду", що залишається від них у внутрішньому світі підростаючої особистості, завжди опосередкований індивідуальністю суб'єкта впливу. Конкретизуємо цю закономірність.

Характер сприйняття дитиною **ВИХОВНИХ** впливів залеж.гп. від того, як вона сприймає особистість вихователя, піл якого виходить виховна дія, і яке ставлення до нього у неї виникле.

Тому, якщо педагог хоче, щоб його виховні дії дійсно доходили б до дітей, він мусьть своїм **МО**ральної складом викликати у них повагу, **ДОВі**ру, бути авторитетом у їх очах як вихователь і людина. Педагог мусить навчитися розуміти по реакціях дітей, як його сприймають, оцінюють його особистість не взагалі школярі, а конкретні ііколяри, на яких він збирається впливати, тобто він мусить володіти добре вираженими здібностями до адекватної рефлексії своїх індивідуальних особливостей особистості і своїх професійних можливостей.

Вихователю необхідне знання того, як його "Я", його особиегісні якості стають надбанням дітей, як своєрідно, стосовно специфіки віку, вони інтерпретуються дітьми, яке значення набувають дня в хонанців. Адекватність чи неадекватність Я-образу вихователя його l>еальним проявам у педагогічній діяльності може стати причиною успіху чи неуспіху його пратті. Адже якраз індивідуально-специфічні риси вихователя, особистісний характер його виховних впливів, ііюявляючись у його функціональній ролі, визначають в кінцевому підсумку, які соціальні установки, моральні принципи і понеділкові стереотипи формуватимуться у його вихованців.

У вихованні Дітей, як показали експериментальні дані, образ ВИХОВАЄЯ "розходить" з тим, що він є насправді. Ефект "зміщення" характеризує тенденцію дітей до певної гіперболізації негативних проявів у діях вихователя і до недооцінки проявів позитивних. З цього випливає, що невідворотні в ряді випадків негативні дії на дитину необхідно здійснювати на фоні позитивного ставлення до неї, розуміючи, що емоційний ефект негативного впливу гіперболізується в свідомості Дитини. Здатність вихователя "бути особистістю" значною мірою опосередковує процес виховання. У цьому зв'язку В. О. Сухомлинський відмічав: "Я твердо переконаний, що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на першому місці розум — уміння проникнути в духовний світ дитини... Горе багатьох учителів полягає в тому, що вони забувають: учень — це перш за все жива людина, що вступає у світ пізнання, творчості, людських взаємин" [64, с 30].

Крім того, вихованець перебуває у стані постійних виховуючих змін; його теперішня особистісна структура, набуває певних доповнень у порівнянні з вчорашньою. Тому знання характеру змін, що відбуваються в особистості школяра, для вихователя обов'язкове, а для цього йому необхідно розвивати власний інтерес до особистості кожної дитини, формувати у себе самого здібність відчувати психологічне буття виховання так само як психологічне буття свого власного "Я", виховувати в собі спостережливість стосовно всіх коливань в його поведінці, вчитися бачити об'єктивні і суб'єктивні причини, які ці коливання викликають.

Взаємини педагога і вихованців — це один з важливіших факторів, що впливає на ефективність виховного процесу. Цілком очевидно, що без знання закономірностей, що визначають формування, становлення, зміну цих взаємин, успішне керування виховним процесом стає по суті справи неможливим, а педагогічна праця багато в чому втрачає свою продуктивність, різко знижується здатність педагога позитивно впливати на особистість дитини. Авторитет, вихователя у цьому контексті виявляється необхідною складовою стосунків з дітьми.

Йдеться про справжній авторитет особистості, а не про авторитет ролі. Таке розмежування стосовно педагогічних проблем необхідне. Адже рольові позиції вихователя і вихованців різні і положення вихователя у цьому розумінні має ряд переваг. Багато в чому цим пояснюється підвищений інтерес до проблеми "хибного авторитету" як такого, що протистоїть справжньому авторитету особистості педагога. Звичайно, якщо правильність і доцільність вчинків вихователя викликають у вихованців сумнів, вимоги ігноруються, порати не беруться до уваги, навряд чи можливо розраховувати на успіх, на позитивні

результата педагогічною впливу. Але і безумовне підкорення вихователю далеко не завжди свідчить про повне благополуччя.

Сам собою факт слухняності ще мало про що свідчить. Необхідно чітко уявити, чим мотивована така поведінка дитини, чому думка вихователя виявилась для неї визначальною. Що тому причиною — особистість педагога чи сама роль, що наділяє його певними повноваженнями. По суті справи, необхідно відповісти на питання: з чим ми маємо справу з "авторитетом влади" чи з "владою авторитету"? Авторитет влади (ролі), не підкріплений авторитетом особистості вихователя, як правило, справляє деморалізуючий вплив, закономірно породжуючи прагнення у дитини уникнути відповідальності, не брати на себе тягар самостійних рішень.

Авторитет педагога в очах вихованців має різні детермінанти залежно від їх вікових особливостей.

У молодшому шкільному віці вихованці визначають авторитет педагога в першу чергу в силу авторитетності для них самої рольової позиції педагога. Таким чином, тут ми можемо говорити скоріше про авторитет ролі, ніж *щю* авторитет особистості. При цьому в більшості випадків, особливо у першому класі, за педагогом визнається право на прийняття відповідальних рішень в ситуації, значущій як для даного школяра особисто, так і для класу в цілому, в умовах навчальної і позанавчальної діяльності. Це можна розцінювати як пої'чрення авторитету ролі педагога в очах молодших школярів.

У підлітковому віці картина виявляється принципово відмінною. На даному етапі вже недостатньо одного лише авторитету ролі, хоча за педагогом, як правило, визнається право на прийняття відповідального рішення в ситуації, значущій для класу в цілому в умовах навчальної діяльності. В ситуації ж особистої зацікавленості підлітка і особливо в умовах позанавчальної діяльності піка довіра авансується вчепелю меншою мірою, ніж це відбувається у молодшому шкільному віці. Якщо підлітки все ж визнають за педагогом право на прийняття відповідального рішення в ситуації їхньої особистої зацікавленості і **ТИМ** більше в умовах позанавчальної діяльності, є всі підстави розцінювати це як дійсний авторитет особистості педагога.

У старшому шкільному віці частіше за все відбувається подальше підсилення особистісної вибіркової за рахунок зменшення оріє"тації вихованців на роль педагога. Якись вихователі виявляються авторитетними, а якись ні (не стільки тому, що вони вихователі, а через авторитетність чи неавторитетність їх особистості).

Спинимось на складових авторитету вихователя. Тут на перший план виступають його особистісні якості, які фіксуються вихованцями. Довіра до вихованця чи не найважливіша умова авторитету вихователя. Річ у тім, що вихованці надзвичайно топло вхоплюють

ставлення до себе, хворобливо переживають найменші прояви недовіри до їх слів. Тут дається взнаки їх загострене почуття власної гідності. І нічого, окрім образи, роздратування, замкнутості, навіть прямої ворожості, не повинен очікувати той вихователь, якому усвідомлення своєї зверхності не дозволяє розпізнати у кожному своєму підопічному перш за все особистість. Тож для авторитетного педагога думки вихованців про нього мають представляти виражену цінність.

Інколи навіть кваліфікованому вихователю нелегко визнати себе неправим перед своїми вихованцями, змусити себе виступити в ролі того, хто звітується перед ними, як перед рівними. Важко завжди і у всьому самому повністю відповідати тим вимогам, які ми ставимо перед дітьми. Заважають і вікова дистанція, і боязнь втратити свій авторитет, а інколи і педагогічний снобізм, уявлення про свою роль педагога як про тверду гарантію від будь-яких помилок. Але якщо вихователю вдалося переступити ці перепони, здолати себе, педагогічний успіх йому гарантований.

Взаємна повага і довіра — обов'язкова умова відносин авторитетності в системі "вихователь — вихованець". Адже авторитет вихователя не існує сам по собі як дещо заігнурене в його індивідуальність. Лише в тому випадку, коли він бачить у своїх вихованцях справжніх партнерів і співробітників, якщо оцінює їх не лише як школярів, а й як самобутні особистості, він повернеться до них своєю кращою стороною, прагнучи продемонструвати їм всі свої достоїнства і скоріше за все, завоює особистісний авторитет у відповідь на поважне ставлення до їх особистості.

Отже, авторитет вихователя в очах вихованців тісно пов'язаний з його ставленням до них, з умінням ПІДІЙТИ до кожного з вихованців з позитивною гіпотезою, з здатністю педагога бачити у них в першу чергу особистість, а не безликий об'єкт виховних дій. Подібне "особистісне розрізнення", "особистіше бачення" можливе лише в тому випадку, коли практично кожний вихованець тією чи іншою мірою особистісно значущий для свого вихователя, цікавий йому, референтний і в кінцевому підсумку паніть і авторитетний в певній, нехай навіть і достатньо вузькій, але важливій для педагога сфері.

Особистісні взаємини педагога з вихованцями вимагають від нього розвинутого вміння ВОЛОДІТИ собою, тобто володіти хоча б половиною своїх емоцій, а саме — негативними емоціями. Він не повинен допускати, щоб ним оволодівали гнів, злість, ненависть, поганий настрій. Якщо вихователь збуджений чи пригнічений, то він і-ідекратно реагуватиме на лії ДІЙНИ. Суть не в тому, щоб уміти приховувати ці негативні емоції, а в тому, щоб уміли відвернути їх, запобігти їх виникненню у внутрішньому "Я". Звичайно, педагогу нелегко навчитися володіти своїми почуттями та настроями. Все ж

вироблення в собі навички "емоційного самовладання" повинно стати одним з його професійних правил. Це означає, що в спілкуванні з вихованнями вихователю треба вміти приборкувані ялітшатию або й неприязнь до дитини, не піддаватися таким негативним емоціям, як гнів, поганий настрій тощо. Натомість йому не варто обмежувати себе у виявленні своєї радості, втіхи, симпатії, якщо дозволяють обставини.

Вихователю має повсякчас задовольняти прагнення дитини до того, щоб нею цікавилися: її справами, radoщами, турботами. Вихованцеві подобається, що педагог виявляє, наприклад, інтерес до його спортивних, художніх успіхів, до його статусу серед друзів, до характеру міжособистісних взаємин тощо. Все не тішить школяра. Педагог, який широко цікавиться ЖИТТЯМ дитини, відразу стає для неї значущішим. Він мусить не просто цікавитися дітьми, а й давати їм відчуття, що вони самі, їх життя, їх доля не байдужі для нього, і це матиме для них неабияке морально-психологічне значення/ Сильне враження на дитину справляє, зокрема, привітання педагога з днем її народження.

А яким бачать вчителя самі вихованці? За даними спеціального опитування підлітків І. М. Мальковською, Справжній вчитель це той, хто поважає і розуміє дітей (35%); добре знає свій предмет і любить його (20%); спокійний, не кричить, вміє себе стримувати (10%); справедливий (10%); не має "любимчиків" (7%); пам'ятає .-х, що обіцяє (6%); стежить за своїм зовнішнім виглядом (5%); допомагає іншим вчителям (4%).

Старшокласники найбільше оцінюють професійну майстерність вчителя (35%). його ерудицію, критичність мислення, наявність власної точки зору, переконаність. Високо оцінюються моральні достоїнства вчителя (21%) — громадянськість, принциповість, працелюбність, чесність, СКРОМНІСТЬ тощо. ІайгрунговНіШе судять школярі про комунікативні властивості вчителя (34%): чуйність, доброту, вміння співчувати і розуміти стан іншої людини. Велике значення надають старшокласники загальній культурі вчителя (10%), яка ПРОЯВЛЯЄТЬСЯ в широті кругозору, вмінні розуміти мистецтво, в розвиненому мовленні, хороших манерах, вишуканому зовнішньому вигляді, у способах розв'язання конфліктних ситуацій.

Як бачимо, інтереси вихованців і наукові положення ЩОДО доцільного педагогічного підходу до них у особистісао зорієнтованому вихованні повністю збігаються. Па думку ІІІ. О. Амонашвілі [2], ПІДВИЩИТИ авторитет учіпеля можливо за таких умов:

1) вчитель мусить набути рис суспільної особистості, тобто стати борЦВМ та високі духовні ідеали Треба, щоб учительська професія була невід'ємною чаїтиною життя суспільства;

2) вчитель має бути творчою особистістю. Тут слід виходити з того, що якщо педагог сам не зможе створити нове, то він може професійно оволодіти нестандартними, нетрадиційними методиками. Це теж може кваліфікуватися як акт творчості людини.

Існують три джерела творчості: а) спілкування з колегами — вчителями з метою поповнення і уточнення свого професійного досвіду; б) постійне опрацювання наукової літератури; в) власне натхнення, яке безпосередньо стимулюють вихованці.

Слід вбачати в дітях своїх вчителів; треба бути відкритим вихователем. Звідси випливають його заповіді педагогам. Перша заповідь — вірте в дитину. Вірити належить навіть у найкритичніших ситуаціях. Якщо у вихованця не вірити, він стає повністю безпорадним, втрачає життєву опору.

Друга заповідь — вірте в себе. Я педагог, я професіонал. Якщо не я, то хто ж допоможе дитині. Якщо педагог вірить у себе, він обов'язково віднайде вихід з будь-якого становища.

Третя заповідь — вірте в науку. Вірити в педагогічну науку — це складна праця над самим собою, це вироблення професійної здібності до аналізу різноманітних виховних явищ, прийняття оптимальних рішень.

Передача індивідуальності від вихователя до вихованців виявляється важливішою стороною виховання. Особистість педагога — дійовий фактор формування особистості школяра. У реальній діяльності педагог наочно демонструє засвоєні ш.м моделі поведінки, соціальні норми і цінності. Його індивідуально-психологічні характеристики зумогають ціннісно-сміслові утворення вихованця. Педагоги, реалізуючи себе, наповнюють змістом світ цінностей дитини в найбільш сенситивний період розвитку і становлення її особистості.

Однак лише той педагог успішно справляється з цією місією, який Постійно працює над розвігтком в собі мотивації до оволодіння духовною культурою, засвоює глибокі і різноманітні знання, орієнтується на неперервне вдосконалення своєї професійної майстерності.

При організації виховного процесу слід виходити з того, що самі по собі особистісні, індивідуальні і функціонально-рольові особливості педагога служать лише передумовою формування особистості вихованця. Реалізація педагогічних можливостей забезпечується суб'єкт-суб'єктними взаєминами, взаєминами значущості (референтності). В іншому випадку трансляція індивідуальності педагога не відбувається, тобто особистість дорослого не чинитиме впливу на особистість школяра.

Взаємодія вихователя з вихованцями має будуватися з урахуванням їх ПОЗИЦІЯ, бажань, а не на вимушеності спілкування. Лише за

III

особистісною плану взаємодії з вихованцем педагог транслює свою, індивідуальність, реалізуючи свою потребу і здатність бути особистістю і, в свою чергу, формуючи відповідну потребу і здатність у вихованця.

Оптимальним для виховного процесу є установка педагога на функціонально-рольову і особистісну взаємодію: особистісне проступає через рольове в індивіді. Подібне поєднання забезпечує передачу загальносоціального і особистісного, індивідуального досвіду педагога. Особистісні і рольові установки педагога актуалізуються в єдиних ПОЄЄДІНКОВИХ актах, але перевага якоїсь з них зумовлює відповідний ефект впливу особистості педагога на вихованця.

Педагоги функціонально-рольової орієнтації, постійно (і явно для дітей) оцінюючи їх, регламентують активність вихованців, мимовільно обмежують прояви їх творчих потенцій. У спілкувати з неординарними, творчо орієнтованими педагогами нерольового напрямку, предметом оцінки яких перш за все виявляються ціннісно-сміслові утворення, збагачується особистість вихованця, його увага не акцентується на тому, як він у даний час сприймається вихователем. У такому спілкуванні відбувається актуалізація двох систем цінностей, досить важливих для дітей. Перша — це цінність довіри, яка виникає через те, що оцінки педагога не містять небезпеки для "Я" вихованця. Друга — цінність творчості, яка є досить значущою в підлітковому і старшому шкільному віці.

Стиль спілкування — суттєвий момент у діяльності вихователя. Стиль педагогічного спілкування розглядається науковцями як сукупність стійких способів взаємодії педагога з дітьми у виховному процесі. Основними способами взаємодії можуть виступати: спосіб мовленнєвого звернення до дітей (доброзичливий, байдужий, офіційний тон і т. д.), форма звернення (наказ, вимога, порада, прохання), встановлення певної дистанції.

За особистісно зорієнтованого виховання педагог має дотримуватися практично-агжливих тенденцій у стилі керівництва. Він залучає дітей до прийняття рішень, які стосуються жінтя колективу, характеру діяльності, прагне, щоб кожний відповідав за свої вчинки перед колективом, а не тільки перед ним, стимулює розвиток громадської думки, самостійності, проявляє зацікавленість в переживаннях і особистому житті вихованців. Педагог демократичного стилю спілкування прислуховується до критичних зауважень вихованців: його установка на дитину позитивна.

За безпосередньої взаємодії з вихованцем він вмию користується побічними формами спонукання до дії (порали, прохання). Прямі вимоги такий вихователь ставить, використовуючи роз'ясненім, переконання тощо. Зрозуміло, шо у відповідній ситуації він може вдатися

і до безумовної вимоги, зле це не виступає типовим способом спілкування з дітьми. Демократичний стиль педагогічного спілкування не сумісний з відчуженням вихователя від вихованців. Дистанція між ним і дітьми близька, адже він, так би мовити "живе з ними".

Стиль спілкування вихователя безпосередньо залежить від властивих йому якостей особистості. До числа якостей, які утруднюють взаємодію з дітьми, можна віднести: запальність, прямолінійність, різкість, метушливість, загострене самолюбство, самовпевненість, впертість, відсутність почуття гумору, нерішучість, образливість, сухість, неорганізованість. Зв'язок спино спілкування вихователя з такими його характерологічними особливостями утруднює наміри педагога удосконалювати застосовувані способи керівництва.

Вихователі демократичного стилю найсамокритичніші, їх самооцінка найоб'єктивніша. Стиль педагогічного спілкування впливає на різні сторони розвитку особистості вихованця: на формування самостійності і відповідальності, на самовиховання, оволодіння соціальними нормами і поведінкою, розвиток соціальної активності.

Стиль спілкування вихователя має забезпечувати позитивні емоційні переживання вихованців. Експериментальні дослідження свідчать, що стан спокійного задоволення і радості відносно частіше виникає у школярів за умови прояву вихователем демократичних принципів у своєму спілкуванні. У той же час стан пригніченості у школярів частіше епосієрігається, коли вихователь — особистість авторитарного складу, а переживання гніву і злості в учнів частіше відмічаються, коли вихователі непослідовні у своїх стосунках з нами

З виховної точки зору важливо, щоб стиль спілкування, який практикує педагог при встановленні зв'язків з дітьми, створював у них певний досвід емоційних переживань. Чому ж той чи інший стиль спілкування педагога стосовно вихованців викликає і закріплює в них частіше й швидше одні переживання і рідше й повільніше інші?

Річ у тім, що у кожної людини, і у школяра в тому числі, у міру його входження в різні види діяльності і збагачення його досвіду спілкування з різними людьми формується потреба в такій поведінці оточуючих, яка відповідала б певним еталонам високого рівня володіння діяльністю, що виробляються у нього, і яка разом з тим відповідала б його особистим очікуванням сприятливих дій цих людей стосовно його самого. А оскільки дії останніх у повсякденному житті цим еталонам і очікуванням відповідають, як правило, різною мірою, то у будь-якого школяра виникають у зв'язку з цим за більшої відповідності — позитивні переживання, за меншої — негативні.

Педагоги ж, схильні до авторитарного, демократичного чи непомірно-суперечливого гіплькі спілкування і нове і інкі > вихованцями,

не можуть всі однаковою мірою відповідати еталону спілкування, що сформувався у певного вихованця, і однаково задовольняти його домагання.

Таким чином, умовою розвитку позитивного емоційного стану у вихованців виявляється прояв вихователем доброзичливості до них, а також здатності до співпереживання і співчуття. Важливою умовою успішного спілкування виявляється також щирість у вираженні почуттів, оскільки лише за її наявності створюється можливість побудови дійсно психологічно адекватної і конструктивної за своїми результатами поведінки вихованців.

Несприйнятливість дитини до дій вихователів є свідченням того, що вони застосовували способи впливу, які не відповідають її особистісним особливостям. Таким вихователям характерна психологічна сліпота, одноманітність способів впливу та їх використання. Наприклад, притам: іна деяким вихователям звичка впливати на учнів за допомогою покарань і погроз викликає, як правило, у останніх захисту реакцію, вимагає від них значних затрат енергії, щоб вгамувати страх і побоювання, і значною мірою пригнічує їх інтелектуально-вольову активність, тобто викликає зворотний результат. З іншого боку, поведінка вихователя в спілкуванні, яка послаблює і, ще гірше, знімає будь-який самоконтроль Дій вихованців, має, як правило, негативний результат для їх теперішньої поведінки і для їх подальшого розвитку як колективістів у майбутньому.

Тому творчість педагога, яка спрямована на збагачення способів поведінки у спілкуванні, мусить бути підпорядкованою не здатності маніпулювати дітьми чи, навпаки, огульно підлаштовуватись під їх бажання, що проявляються в їх поведінці під час спілкування, а націленою на оволодіння вмінням створювати своїм ставленням до вихованців психологічні умови, що сприяють прояву на оптимальному рівні їх інтелектуально-«>льового і морального потенціалу.

Завдання вихователя, який організовує особистісно розвиваюче спілкування, полягає перш за все в тому, щоб своїми діями на вихованців в цьому процесі вони максимально активізували свої внутрішні ресурси, щоб кожні самі на високому моральному рівні могли успішно справлятися з різноманітними життєвими проблемами.

Педагог, який працюватиме в системі положень особистісно зорієнтованого виховання мусить Володіти унікальною здібністю бути СВММ собою. До речі. її, на жаль, обходять, коли говорять про його професійно-особистісн якості. Щоб бути самим собою, потрібно Шати себе. Досягнути природного стану бути самим собою можливо в Процесі складної духовної праці. Слід безстрашно поглянути на ОБМЮю себе, на свої думки, почуття, вчинки, не боятися побачити їх суперечливість, а інколи і непривабливість. Самопізнання полег-

шується, якщо людина готова приймати критику і допомогу інших. Якщо ж вона занепокоєна тим, яке враження справляє на оточуючих, якої про неї думки інші люди, вона прагне поводитись так, щоб подобатися і не потрапляти в конфліктні ситуації. Фактично така людина носить маску, закриваючись і від себе і від інших. Вона не хоче знати правди про себе.

Якщо людина прагне до самопізнання, то якою б не була правда про її дійсні спонуки, про способи її спілкування, вона готова її почути. Переживаючи невідповідність своїх дій принципам, на які орієнтується, вона відчуває про твояння свого "Я", і це відчуття тим сильніше, чим вище рівень " самосвідомості. Незадоволення своєю поведінкою, боротьба з собою не повинні лякати, тому що в кінцевому підсумку такі стани очищувальні і призводять до більш чіткого уявлення про глибинні, сутнісні сторони своєї особистості.

Міжособистісні конфлікти, емоційні зриви допомагають самопізнанню. Цей досвід не слід ігнорувати чи прагнути забути. Щоб він слугував подальшому особистісному зростанню, його слід переживати, тобто знайти в собі сили здолати внутрішні протиріччя і відновити втрачену рівновагу. Пережити — значить зробити зусилля по перебудові психологічного світу, щоб знайти смислову відповідність між свідомістю і бугтям для підвищення осмисленості життя.

Слід не союмиітися своїх почуттів, відкрито виражати їх і бути готовим до реакцій на них інших людей. За цих умов з часом людині не прийдеється придушувати їх. Виражаючи себе, вихователь себе пізнає, а пізнаючи, приймає. Приймаючи себе, він приймає дитину.

Особистісна позиція вихователя полягає в людяності як меті і цінності, в Неутилітарності його ставлення не лише до вихованця, а й до самого себе як особистості.

Отже, ніяка найвіпонченіша виховна техніка й інтуїція не врятують, якщо вихователь — людина аморальна, якщо його смисло-ва сфера орієШОВІШа на егоїстичні цінності. Якою б методикою він не користувався, він сприятиме вихованню людей аморальних. Це слід твердо засвоїш, а не чекати від психологів і педагогів якогось алгоритму, системи порад, Котрі самі собою здійснять диво морального виховання.

Наголошуючи на моральності вихователя як суттєвому факторі виховного процесу, слід також зважати на спосіб [представлення себе як особистості дітям. Здавалося б що більший виховний ефект виникає за умови, коли вихователь демонструє свою моральну монолітнісп.. впевненість, тверду, що не викликає будь-якого сумніву, позицію. Йдучи за такою логікою, слід припустити, то своєю особистісною виповненістю вихователь ліімає будь-які бар'єри, котрі виникають у вихованця щодо необхідності СВИДОМОГО іірийнягтя тих чи

інших моральних норм як регуляторів його повсякденної поведінки. Однак спеціальні спостереження та психологічні експерименти не підтверджують дійовості такої поведінкової тактики вихователя. Результативнішою виявляється тактика відкритості вихователя як особистості дитині. Йдеться про залучення виховання до своїх актуальних переживань, котрі пов'язані з виховним процесом, з тією чи іншою дитиною, до ситуацій морального вибору, які повстають перед педагогом тощо. За таких умов дитина починає усвідомлювати всю складність внутрішнього світу дорослого і до того ж свого вихователя. Виникає таким чином процес вживання дитини в психологічну індивідуальність Педагога, а це призводить до її прихильності щодо дій свого наставника.

Як особистість педагог має стати у центрі виховного процесу, який за своєю психологічною сутністю РИЯВЛЯЄТЬСЯ доцільною організацією взає-ин між дорослим і дитиною. Тож у виховному процесі має дійсно відбуватися справжня людська зустріч, яка вимагає того, щоб вихователь, поряд зі своєю професійною роллю, зберіг здатність бути особистістю. З першого контакту з дитиною педагог має подумки залрогнозувати її особистісне реагування на всі ситуації, які складають простір його виховної діяльності.

Сила вихователя полягає не в стандартно-професійному, а особистісному ставленні до виховання. Таке ставлення завжди виступає актом приєднання до емоційно-сміслових станів, установок іншого. Цей тип приєднання досить дійовий, оскільки він шприй, побудований на єдності переживань, підкреслює спільні момент ЖИТТЄВОГО досвіду дорослого і дитини.

Приєднання, про яке тут йдеться, крім уже згаданих проявів, передбачає також чуйність, піклування, співчуття і співпереживання. За такої виховної тактики дії педагога лежать у сфері символічного батьківства. Він хоч і піклується п|ю дитину, однак не є її батьком. Його внесок має набагато більше обмежень, ніж те, до чого зобов'язує виконання ролі батька. Але дивитись на роботу вихователя з такої позиції цілком можливо.

Здібності до співпереживання, альтруїзму для вихователя вкрай важливі, але вони мусять мати розумні межі, оскільки це може призвести до негативного виховного ефекту. Тому на першому етапі своєї діяльності вихователь має чітко окреслити умови і обмеження, у рамках яких він працюватиме з вихованцем. По-іншому, педагог повинен одразу стати в "Я" — позицію" стосовно дитини, а остання МЄ її прийняти і керуватись у стосунках з ним. При цьому вихователь прагне, щоб його вихованці зрозуміли, чого їм слід очікувати під НЬОЮ і то він очікує від них.

Професіоналізм вихователя передбачає розвиток у нього здібностей до емоційного сприймання і піклування, яке має лежати глибоко всередині його особистості. Висококваліфікований педагог, піклуючись про дитину, проявляє стосовно неї підтримку і розумну милосердність. Ці якості дійсно виявляються важливими для його професійної ролі. Для того щоб вихователь допомагав по-справжньому, він мусить відчувати переживання вихованця. Все це досить суттєво для виховної роботи, але не достатньо. Щоб піклування було оптимальним, педагог має розвивати в собі здатність до протистояння. Це означає, що він мусить бути готовим висунути виклик дитині, щоб повернути її обличчям до м. далніх проблем, існування яких вона може не помічати. Звичайно, гола конфронтація без піклування рідко виявляється скільки-небудь цінною. Справжнє піклування вимагає певного поєднання опіки і протистояння. Другий аспект піклування пов'язаний з широтою спектра емоцій, які педагог відчуває стосовно дитини. Багатство і різноманітність нашого емоційного світу звичайно збільшуються з часом, проведенням разом. І тут може проявитися весь спектр емоцій — від любові до негласливизму. Вихованці не залишають без уваги почуття педагога щодо них і відповідно реагують на них. Ще одним компонентом піклування виявляється необхідність проявляти Повагу до можливостей вихованців. Їх не можна ніякою мірою вважати безпорадними, у кожного з них є певні ресурси, які можуть бути використані.

Поведінки вихователя, стиль його Сі ілкування і манера реагування відіграють важливу роль у особи»тісно зорієнтованому вихованні. Педагог має планомірно і цілспря.юіано використовувати свої знання і професійні навички для досягн.ння найближчих і наступних виховних цілей і в потрібний момент застосовує відповідні методичні прийоми. У той же час він демонструє бажані зразки доцільної поведінки (наприклад, моделі, відкритого вираження емоцій чи розумної стриманості в їх прояві).

Вираження педагогом емоцій, ПОГЛЯДВ) суджень повинно бути продиктоване його переживанням, що саме така поведінка є доцільною з професійної ГОЧКИ юру, незалежно від того, що він відчуває насправді. Емпатія приписує педагогу відчувати і проявляти стосовно виховання ПОЗИТИВНІ емоції і ДоброзипиВІСТЬ. Створюючи в класі доброзичливу атмосферу, вихователь задовольни» емоційні потреби дітей, що веде до зниження напруження і стурбованості. При цьому він не грає в позитивні почуття, нін їх дійсно відчуває. Інтерес, який має проявляти вихователь до особистості вихованців, бажання зрозуміти їх, обумовлю*: співпереживання і доброзичливість його поведінки.

Успіх професійної діяльності вихователя вішщається відповідністю між його ІНДИВІДУАЛЬНИМИ рисами ТСОРЕПІЧНОЮ позицією щодо

закономірностей розвитку особистості і вибраною ним виховуючою технологією. У рамках особистісно зорієнтованої виховної установки вихователь мусить бути сконцентрованим на вихованцеві, будь за що допомагати йому, бути уважним до його емоційних переживань, вникаючи в їх суть. Він має займати відкриту позицію стосовно дитини і вміти сприймати відмінні від своїх погляди і судження. Така відкритість передбачає відсутність надто нішिवих оцінок, гнучкість і терпимість, об'єктивність мислення і свободу дій.

Вихователь повинен ставитись до вихованця з повагою, вірити в його здібності і можливості, бути глибоко переконаним у тому, що дитина бажає особистісного вдосконалення. Безперечно, що вихователь, якому властиві сердечність, правдивість, досягає більших результатів у виховній роботі. Він також мусить діяти усвідомлено, розуміти свою поведінку і спонуки, що її зумовлюють, риси особистості і систему цінностей. Самопізнання такого роду мусить полегшити визначення проблем дитини і допомогти вихователю у виборі найефективніших методів виховного впливу.

Свободу прояву вихованцями почуттів, думок і поглядів забезпечують використовувані педагогом принципи: почуття суб'єктивні і в цьому випадку завжди істинні, відчуття і оцінки мінливі, оскільки відображують певну поведінку, а не особистість як таку. Тому зворотний зв'язок у моральні": сфері повинен мати диференційовано-оцінний характер.

Вихователю слід навчитися терпляче ставитись до проявів фрустрації, страху (як вихованця, так і свого), долати почуття невпевненості, гальмувати агресивність, викликану поведінкою дитини. Знання, отримані в результаті аналізу власної поведінки при контактах з вихованцем, сприяють розширенню числа можливих взаємин з ним і вибору найефективніших.

4.5. Дитина в силовому полі особистісно зорієнтованої виховної технології

Що стосується вихованця, то та чи інша особистісно зорієнтована виховна технологія вимагає створення, так би мовити, педагогічно мудрих ситуацій, тобто таких, **ЩО** відповідають певним віковим потребам дитини (наприклад, потреби в неформальному, дружньому спілкуванні). Такі ситуації з самого початку ставлять перед вихованцем зрозумілі і посильні для нього вимоги. Слід пам'ятати, що коли не створиш **ДИПИНІ** адекватних (юм реалізації її вікових потреб, то самі ці потреби не зникнуть, а шукатимуть інших форм реалізації, не виключаючи й асоціальних. Таким чином, особистісно зорієнтоване виховання мусить ввібрати в себе реальне жігття дитини!, а не

бути чимось зовнішнім, нав'язаним стосовно нього Дилема, що постає, досить гостра: або виховання з опорою на реальні вікові потреби вестиме за собою розвиток особистості, або ж Цей розвиток пройде своїм стихійним ходом повз організоване виховашія зі всіма властивими стихії наслідками.

Виховувати особистість прагнуть усі педагогічні системи незалежно від тіх методів, на яких вони ґрунтуються: Звичайно, що відповідні потенції у цьому плані у них різні. За інших рівних умов все ж таки у тіні залишається сам вихованець, як той, хто має стати особистістю. Чи знає він, що 'н має собою представляти як розвинена особистість? Від відпоі ді на це запитання багато а чому залежавше ефективність виховного процесу. Традиційні виховні методи орієнтують виховання на те, що він має володіти певною сукупністю якостей. Звідси й спрямованість основішх виховних впливів, за яких вихованець психологічно зорієнтований на самого себе лише в контексті діяльності педагога. Однак така ситуація часто-густо призводить до того, що дитина внутрішньо не готова до власного особистісного самопретворення, оскільки цей процес Не знаходить логічного продовження у системі більш широких суб'єктів-суб'єктних взаємин, у просторі зв'язків індивіда з іншими людьми. Але повноцінне виховання й має розпочинатись і розгортатись у силовому полі них- відносин.

Особистісно зорієнтовані виховні технології знімають цей недолік. Вони започатковують і підтримують уявлення вихованця про себе як особистість, що перш ЗП все появляється в шших людях — і настільки, наскільки він змінює їх духовне життя. За такого підходу вихованець усвідомлює, то він може етапі розвиненою особистістю лише через свої добродійні вчинки.

Вправляючнсь у них вихованець переконується, що ніякого власного особистісного розвитку без значущого іншого не може бутті, так само як Його не може бути поза значущістю себе для іншого. Тепер моральна поведінка дитини будується з неодмінним врахуванням можливих впливів її на інших людей. І що важливо — оцінка вихованцем себе як особистості відбувається не лише з огляду на те, що значить та чи інша якість для нього, а й що вона може значити для інших. Це означає, що дитина мусить навчитись почути людину. Така здібність може виникнути і розвинутиись у дитини у міру того, як дорослі чують її саму, як живуть самі, постійно проявляючи співчуття, співпереживання, ПрагнеКІЯ ДОПОМОГИ один одному.

В особистісно зорієнтованому виховуючому середовищі проявляється надзвичайно вагомий у розвивалмюму плані феномен появи у ліпний Почуття доюслішання У традиційному виховному процесі воно ґальмується через педагогічну позицію июли пнтіш як об'єкта

виховуючого впливу. За цієї позиції різко знижується потреба в самоактивності як визначальному чиннику почуття дорослішання, оскільки дитина мусить лише відповідним чином реагувати на дії педагога, не беручи участі у П'юцесах цілепокладання, на яке вона має орієнтуватись у виховному процесі.

Почуття дорослішання починається там, де створюються ситуації співучасті у створенні виховних задумів, намірів, рішень, де вихователь і вихованець утворюють взаємний особистісний рівності, де Ми є визначальним у будь-якій педагогічній дії. Вихователь, постійно культивує почуття дорослішання, формує у вихованця відповідальність в першу чергу перед самим собою, оскільки він усвідомлює себе як творця свого життєвого покликання, своєї морально-духовної сутності.

Актуалізоване почуття дорослішання спонукає дитину звертатись до свого внутрішнього світу, оцінювати свої позитивні надбання і невикористані можливості, вибудовувати індивідуальну програму життєдіяльності на близьку і більш віддалену перспективу. Почуття дорослішання визначає характер взаємин дитини з ровесниками та дорослими, сприяє виникненню прагнення до їх своєчасної корекції, якщо цього вимагають життєві обставини, які мають тенденцію до зміни.

Якраз у спілкуванні зі вчителем діггіна може і має пережити почуття. Тому в побудові особистісно зорієнтованих виховних технологій провідне місце відводиться спілкуванню, у якому кожний з його учасників реалізує свою людяність, індивідуальність і неповторність. Без такого (особистісно розвиваючого) спілкування вихователя з вихованцем виховання не відбудеться; яке спілкування у вихованні, таке й саме виховання. Отже, виховні технології можуть існувати, лише в спілкуванні. І тут важливі унікальні властивості особистості вихователя. Спілкуючись з ним, дитина засвоює всезагальне уміння жити серед людей.

Інтенсивність включення дитини в конкретну виховну ситуацію, яка створюється відповідною технологією, залежить від того, наскільки вона здатна скласти чітке уявлення про те, ким вона може і хоче стати. Йдеться про ідеальну модель, ідеальний образ себе. Це уявлення мусить бути реалістичним, тобто узгодженим з природним ізожитком даного індивіда і тому досяжним. Отже, вихованець має ставити мету створення індивідуального фонду "можу" і "хочу". Причому ці психологічні утворення мають виступити сумісно, підтримуючи одне одного і переходячи одне в одне. У практичному житті ця єдність проявляється в тому, що суб'єкт знає, чого він бажає, має в своєму розпорядженні відповідну схему дій, і, крім того, діє, а не просто мріє. Це означає, що він спрямований, тобто володіє

можливостями, котрі прориваються назовні. У спрямованості проявляється надлишок можливостей, а не їх недостатність.

Не варто вважати, що згадана єдність утворюється психологічно легко. На заваді їй стоять внутрішні конфлікти. Амбивалентність, подвійність ставлення • — один з найпоширеніших внутрішніх конфліктів, котрим пояснюються суперечливі вчинки дитини. Другий основний конфлікт виникає між інертністю, лінощами, охоронною тенденцією, прагненням до безпеки (яка проявляється у хонформності), з одного боку, і прагненням до соціального росту — з іншого. Ще одним джерелом служить пробудження нових прагнень чи погреб, які входять у суперечність зі старими; це відбувається головним чином у випадку зародження нових потреб у підлітковому віці.

З огляду на це педагогічно доцільними з особистісно розвивальної точки зору можуть вважатися ті виховні впливи, які знімають конфлікти між різними актуалізованими потягами особистості і обмеженнями, які накладаються на них умовами соціального порядку, а іакож вимогами міжособистісних стосунків і здорової соціальної інтеграції. Очевидно, розв'язання лежить на шляхах гармонійного об'єднання всіх потягів в один сукупний ансамбль особистості за допомогою справжньої узгодженості між ними і підпорядкування, а іпкож шляхом їх перетворення в особистісно важливі цінності людини.

Формування ідеальної моделі, ідеального образу себе стає орієнтиром особистісного становлення, надає вихованцеві сил. Ідеальна модель не є моделлю граничної досконалості. Вона представляє собою модель наступного кроку вихованця по шляху його саморозвитку, наприклад, виховання якоїсь бажаної якості чи ряду якостей. Таким чином, не реалістична модель можливого внутрішнього і зовнішнього життя, модель, до здійснення якої можливо наближатися, і яку можливо в міру росту поступово змінювати і розширювати. Тут доцільними будуть спеціальні вправи з ідеальною моделлю.

Вихованець має уважно прочитати такі судження:

1. Усі ми себе так чи інакше недооцінюємо. У кожного з нас є образ себе гіршого, ніж ми є насправді.
2. У чомусь я себе переоцінюю. У мене є внутрішній образ себе кращого, ніж я є насправді.
3. Я потайки уявляю також пишний образ себе такого, яким би мені хотілося бути, — ідеалізовану модель своєї особистості, що практично не досяжна і тому безплідна.
4. У мене є також образ того, яким мені хотілося б видаватись оточуючим, — протилежно тому, яким я є в дійсності.
5. У мені Присутні також образи того, яким мене бачать інші люди, яким вони мене вважають; деякі з цих образів мені подобаються, а деякі викликають у мене протест.

не

6. Н.фспш. у мене є образ ЮГО, яким мене хотіли б бачиш інші люди, — образ очікуваних ними змін моєї особистості.

Після кожного висловлювання вихованцеві слід закрити очі і певний час подумати про цей образ. Нехай він виникне перед його внутрішнім зором; нехай вихованець чітко побачить його, зверне увагу на пов'язані з ним почуття. Вихованець має відповісти самому собі, на основі яких мотивів, цінностей, цілей, переживань свій особистісний образ він вважає ідеальним.

Наведені вправи доцільно закінчити заявою вихованця про те, що він сповнений рішучості поводитись щодня у відповідності з ідеальною моделлю.

Умови особистісно зорієнтованого виховання спонукають до виникнення і розвитку у дитини особистісного самовизначення, як її здатності визначати і реалізовувати ціннісну ієрархію своєї життєдіяльності, вміння переосмислювати власну моральну сутність залежно від конкретної культурно-історичної ситуації. Говорячи про особистіше самовизначення, мають також на увазі вибір суб'єктом життєвого стилю і самого способу життя.

За розгортання процесу особистісного самовизначення вихованцеві вдається дійсно стати господарем певних ситуацій, що згодом призведе до доцільної регуляції свого життя. Людина у цьому випадку немов би піднімається і над професією, і над соціальними р.лямн і стереотипами. Вона набуває унікальності і неповторності, а її життя виявляється цілою подією в очах оточуючих людей. Таким чином, особистісне самовизначення — це знаходжені самобутнього образу Я, постійний розвиток цього образу і утвердження його в соціальному довідлі.

Існує думка, що діяльність індивіда по особг -тісному самовизначенню менш цілеспрямована, ніж, наприклад, його діяльність з Професійного самовизначення. Однак таке судження видається досить категоричним. Тут слід враховувати те, що крім спонтанних моментів, у особистісному самовизначенні вирішальну роль відіграє доцільно організований виховний процес, метою якого виступає розвиток вільної і морально відповідальної особистості.

Можливості особнетісного самовизначення вихованців у особис-ПСНО зорієнтованому вихованні розширюються саме за рахунок збільшення ступенів свободи їх дій і внутрішньої активності. Вона має бути пов'язаною з формуванням у вихованця стійкої ГОТОВНОСП до усвідомленої побудови, коригування і реалізації перспектив свого особистісного розвитку, ГОТОВНОСП розглядати себе таким, що розвивається у часі, і цілеспрямовано створювати особистісно значущі життєві смисли.

При розгляді проблем особистісного самовизначення людини як багатопланового явища» корисними можуть виявитися ідеї "сценарного" підходу до планування долі, запропоновані Е. Берном. Сам сценарій визначається як "програма поступального розвитку, вироблена в ранньому дитинстві під впливом батьків, і така, що визначає поведінку індивіда в важливих аспектах його життя" [8; с. 170]. Визначаючи сценарій як "життєвий план, то поступово розгортається", Е. Берн виділяє такі основні **ТИПИ** сценаріїв (способів структурування часу життя): "ніколи не роблю", "роблю завжди", "жодного разу не робив раніше", "не робитиму, зроблю після", "роблю знов і знов" і "робитиму доти, доки **НІЧОГО** вже неможливо буде зробити". На основі цих сценаріїв утворюються основні типи людей: "переможці", "непереможці" і "невдахи". Сам Е. Берн вважає, що сценарії можливі лише тому, що більшість людей не розуміють, що в дійсності вони можуть причинити самим собі і своїм близьким. А зрозуміти це — значить вийти з-під влади сценарію.

Таким чином, дотримання "запрограмованих" життєвих сценаріїв явно не сприяє внутрішній активності людини, навіть годі, коли у неї зберігається "ілюзія автономності".

Лише зл дії особистісно зорієнтованої технології дитина в змозі відчувати, що вона не просто перебуває, а повноцінно живе у атмосфері високої людяності, яка має наповнити її своїм гуманним змістом. Тут Потреба і почуття "бути Людиною" реально пронизує кожен дію чи вчигнок дитини. При ньому вона не повніша відчувати штучність ситуації, створеної педагогом для досягнення своїх цілей. За особистісно зорієнтованого виховання дитина перебиває у природних взаєминах з дорослим — доброю, чуйною людиною, яка своїм життям одухотворює і її. Існуючи для дітей і заради дітей, вчитель тільки за такої позиції може успішно олюднити їх.

Пронес ідентифікації виховання з вихователем виникає за умови, коли вихованець відчуває, що педагог існує особисто для нього як людини. У такому виховуючому середовищі, де відсутній грубий примус, дитина постійно відчуватиме "смак" вільного вибору — цього одного з найдійовіших психологічних механізмів особистісного розвитку людини. Адже між виконанням вимог дорослого і їх вибором для вихованця відкриваються дві принципово відмінні стратегії особистого самотворення. Саме від цього залежатиме буде він існувати як людина за принципом пристосування чи житиме за законом відповідальної свободи.

Особистісно зорієнтовані технології створюють, по-перше, простір, для прояву особистих проблем вихованців, з сукупності яких складається їх власне життя, і без яких **ВОНИ** не уявляють себе особистостями. По-друге, у такому виховуючому середовищі особисті

проблеми вихованців вирішуються найбільш психологічно оптимальніш для них чином. Це означає, що дитина не зазнає таких дій педагога, за яких буде принижена її гідність. Навпаки, будь-яка життєва колісія завжди виступатиме приводом **ДЛЯ** утвердження **ПДНОСП** дитини.

Особистісно руйнівними **ВИЯВЛЯЮТЬСЯ** такі **ВЗАЄМИНИ**, за яких вичовані відчують з боку нелаюга тьпір недовіри до їх можливостей чи здібностей. Якщо це явище перетворюється у **ВІДПОВІДНИЙ** педагогічний стиль, діпна болісно не переживатиме; їй буде психологічно важко існувати, не говорячи вже про блокування її соціального оптимізму, без якого не буде повноцінного майбушюю житгя.

Виховуючись в умовах особистісно зорієнтованих ієхнології, діти переживаїпмуть радість вщ **ПОЗИТИВНИХ** педагогічних очікушінь, які аківівізунпь їх сутнісні сили, викликаю.і. цо жиггя невикористовувані психічні резерви. Віра вихователя у можливості вихованця є запорукою того, що вони не будуїь втраченими ще в **ДИТИНСТВІ**. Навіть за наявності сучасних пснхолого-педаюпчних **ЗНІЛЬ** педагогу важко уявити характер свіовідчуття дитини за умови постійного прояву до **НЬОГО** гак званою авансового особистісного опгнмуму, коли до нього ставляться за критеріями вищою ріпі» йою духовного розвитку. Морально розвивальна сила такого ставлення надзвичайно велика. Так, за досить простим на перший погляд піюханнчм вихователя: "ДІТИ, допоможіть мені з Миколою, він дуже добрий, але інколи поводитьсця не зовсім правильно" • — крисісьця мудра виховна тактика. Занижуючи планку розвитку вихованця, ми тим самим занижуємо і його можливості, задаємо йому обмежувальну моральну модель.

Практично втілюючи особистісно зорієнтовані виховні технології, Педагог у стінах школи моделки Майбутнє суспільство. Досягнення цієї мети безпосередньо пов'язано з йою виховною установкою • - синтезом професійних і індивідуальних рис особистості **ВИХОВАТЕЛЯ**. В умовах демократизації суспільною житгя **ВІДПОВІДНИМИ** характеристиками виховної установки, на думку В. А. Петровського [52], мають бути:

мета: сприяння становленню і розвитку особистості вихованій; дотримання у спілкуванні з діїьми принципу: "Не поряд і не над, а разом!"

основна лінія поведінки: не ірубо іцдпппуаги вихованця до деяких заздалегідь відомих стандартів, а координувати свої очікування і вимоги з задачею максимально повно розгорнути можливості особистісного зростання вихованця, котрі помічаються в ході спілкування.

Таким чином, Особистісно іорі.птвані виховні технології вбачають у дитині повноцінного партнера педагога, не учня, а людину, допомагають їй знайти себе

5. ПСИХОЛОГО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗАДАЧІ РОЗВ'ЯЗАННЯ СОЦІАЛЬНО МОРАЛЬНИХ ЗДАЧ

Розв'язання вихованцем соціально-моральної задачі відбувається при використанні ним високого рівня розгорнутої розумової діяльності: прийомів аналізу, синтезу, узагальнення. Відповідно й ті особисті цінності, які формуються і розвиваються у цьому процесі, функціонуватимуть у свідомості суб'єкта у формі відповідних загальнозначущих наукових понять. Адже вони виступають продуктом свідомо прийнятих соціально-моральних норм, які стали регуляторами свідомості і поведінки особистості.

Тому неможливо погодитися з існуючими твердженнями, згідно з якими повноцінна моральність дитини може сформуватися в процесі наслідування чи наслідування. Такі психологічні механізми мають місце у вихованні. Однак на їх основі виникають моральні утворення нижчого рівня як повні зовнішні стереотипи поведінки "поводитися як усі", в яких емоційний компонент домінує над інтелектуальним. Людина, у якій наявні лише такі життєві особистісні цінності, у реальному житті може потрапляти в складні конфліктні ситуації і зазнавати значних моральних втрат.

Із введенням у виховний процес соціально-моральних задач розв'язується проблема розкриття логіки засвоєння вихованнями зовнішніх вимог і моральних норм. Тільки розкривши процес інтерпретації суспільної моралі, можливо сподіватися на ефективність виховної роботи. Враховуючи, що в даному процесі важлива роль належить власній активності особистості, її діяльності, розв'язання соціально-моральної задачі має ґрунтуватися на ціннісному усвідомленні-емоційному ставленні суб'єкта до засвоюваного етичного змісту.

Вправляючись у розв'язанні соціально-моральних задач, вихованець розвиває в собі якості з орієнтацією на майбутнє, тобто здатність і готовність самовдоскокалювати себе. Це тим більш важливо, що багато досліджень засвідчили: в тому випадку, коли власні зусилля молодих людей вступають у протиріччя з задачами конкретною вину виховання, ефективність останнього знижується.

Соціально-моральна задача, таким чином, має виступати системоутворюючою клітиною всього виховного процесу. На сьогодні ще немає розгорнутої системи уявлень про процес розв'язання таких задач. Вона пов'язана не лише з закономірностями пізнавальних процесів індивіда, а перш за все з доцільним викликом необхідних емоційних переживань. Їх регуляцією і перетворенням у ті чи інші когнітивно-чуттєві комплекси як психологічні відповідники особистісних цінностей виховання.

Оіс, СТВОРиШЮ і»-(її І їсїюлоїїі роів її.пїїН соцільно-мо-
ї.ї.ї.нпч Задач має ис|їсдувіпїї Продуктивно критичний аналіз існую-
чих та розробка нових положень при іюнхоикшчні механізми набули
людиною певних морально-духовних СМИСЛІВ сусовно предметною
і соціального довкілля та самої себе, як Основи її особистісної
розвитку, про особливості становлення її цілісною образу Я У цьому
зв'язку безпосередній інтерес Црвдставяяд іеорія сгавлеиь В М Мя-
сищева.

S.1. Категорія "ставлення" і образ "Я" особистості

Ка історія "ставлення", на нашу думку, є ключиною для процесу
формування і розвитку особистості, оскільки за її допомогою розкри-
вається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу,
самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально-конструктивною
чи деструктивною стосовно індивіда.

Ця категорія практично реалізує особистісний підхід до вивчення
психічних явищ, згідно з яким психологія безособистісних процесів
не може бути науково продуктивною. В. М. Мясішев у цьому зв'язку
стверджував, що структурною основою, ядром особистості, яка визна-
чає рівень і характер цілісного функціонування всіх складових у єди-
ній психічній організації людини, **ВИВЛЯЄТЬСЯ** сисісма суб'єк-
тїшних індивідуально-вибіркових ставлень цієї особистості до
дійсності [44].

Психологічну структуру людської ставлення складають пізна-
вально-емоційні утворення, їх **СВОЄРІДНИЙ** сплав. Власне, ставлення
особистості виникає у процесі накладання її емоції на предмет, що
певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке]
змістом ставлення завжди мусить емоційно перемішуватися людиною.
Вез емоційного компонента суб'єктивно-оцінних ставлень суб'єкта
взагалі бути не може. Тому і говорять, що у свідомості відбувається
когнітивне відображення дійсності (це пізнавальний компонент
ставлення) за смислове відображення цієї **ДІЙСНОСТІ** (емоційний ком-
понент сгавлеюія) і в кожному акті психічної **ДІЯЛЬНОСТІ** ми маємо
елементи того й іншого. У ставленні емоційний компонент справед-
ливо вважається провідним. Враховуючи цей момент, дослід'чки
констатують, що особистісні ставлення характеризує ступінь інте-
ресу, силу емоцій, бажань (тому вони й виступають рушійною **СИЛОЮ**
особистості) і виражаються у поведінці суб'єктів, у їх діях і **ПврбЖИ-**
ВВННЯХ;

Вудемо маги на увазі, ЩО оточуючий людину матеріальний і со-
ціальний світ прїсїешуєгься їй у формі суспільних відношень, які
існують } відношення власності, виробництва-, обміну і споживання,

II ГРОМЗДСЫСИХ, ПОЛІТИЧНИХ, ІДЬОЛОГІЧЯИХ Й ІНШИХ ІНСППугАХ, нормах, порядках тощо

Специфіка суспільних відношень полягає в тому, що всі вони (тобто регламентовані і загальноприйняті приписи) є відносинами живих конкретних ЛЮДЕЙ. ЗНАЧИТЬ, вони певним чином мусять відображатись ними, і в холі цього процесу спонукати розвиток кожної людини, але кожної — специфічним чином, залежно від її позиції у системі суспільних відношень.

Включаючись у дійсні суспільні відношення, тобто потрапляючи в ситуацію виконання суспільно ирийнятиїх правил, дитина виробляє певні власні внутрішні сівалення до природного довкілля, суспільства, колективу, конкретної особи тощо.

Виникнувши з системи конкретних взаємовідносин людей (вище ми наголосили, що суспільні відношення об'єктивуються у міжособистісних відносинах), внутрішні ставлення особистості згідно з Б. Г. Ананьєвнм, "пері іпюрюються у певні вольові якості, уподобання, смаки, моральні звички, у певний стиль внутрішнього життя пюдини" [3, с 79]. Він наголошує, що з віком у міру розширення соціальних зв'язків суб'єкта цей стиль зазнає суттєвих змін, набуваючи нового якісного змісту. Згаданий стиль безпосередньо пов'язаний з розвитком рефлексивних рис особистості, які, формуючись з досвіду взаємовідносин суб'єкта з ЦЮШИ людьми, а холі індивідуального становлення відіграють все визначальнішу роль.

За самим термінологічним означенням можна зробити висновок, що рефлексивні риси виникають у результаті пізнання суб'єктом самого себе і ставлення до самого себе. Так, на основі комунікативних властивостей характеру розвиваються рефлексивні риси, які починають проявлятися ще в дошкільному віці з моменту "освоєння дітьми правил взаємовідносин перш за все у колективному житті групи"; якраз тут, підкреслює Б. Г. Ананьєв, і створюється "об'єктивна основа оцінних ставлень дитини до самої себе" [3, с 119],

Наголосимо, що термін "рефлексивні риси", даний Б. Г. Ананьєвим На ОСНОВІ суті психологічного механізму їх породження, — це прояв ціннісних ставлень (у розумінні, наведеному нами вище) то самого себе. За своїм же змістом рефлексивні риси є внутрішніми інідипідуально-впбірковнми ставлешшими особистості до матеріальних і ідеальних предметів. По-іншому — це особистісні властивості, які ВІЯВІЛИСЬ своєчасно емоційно оціненими, тобто набули свідомою ОБЕКТІВНОГО смислу і цінності Якраз ці усвідомлені узагальнені МоральнО-ДуХОВНІ утворення, що набули статусу власної особистісної цінності суб'єкта, складають зміст образу Я, Я-концепції, яка утворює ядро людської особистості як регулятора її поведінки і ДІЯЛЬНОСТІ.

Аналогічною погляду дофіїмується Н. І. Пеноньяша. Ядром особистості, що визначає генетично і функціонально її ЦІННІСТЬ, вона вважає "ціннісність", яка характеризується ЕДНІстю зовнішньої спрямованості особистості (виділенням нею певної сторони дійсності) і виділенням та цінністю свого Я.

"Коли обое ці змісти пов'язані один з одним так, що кожне з них реалізується через друге, тобто коли вони виявляються двома сторонами одного і того ж, ми говоримо про особистісну ціннісність. Ціннісність — це ті відображені суб'єктом сфери його існування, через які відбувається виділення ним самого себе, своєї особистості, власного Я. Ціннісність — це деяке єдине синтетичне утворення, у якому ніби то сплавлене власне — "особистісне" і "зовнішнє", "об'єктивне". Ціннісність можливо охарактеризувати одночасно і як об'єктивне "бачення" особистості (особистість виділяє і усвідомлює, себе через ст-влення до певної сторони дійсності, певних об'єктів), і як особистісне "бачення" об'єктів (ті чи інші сторони дійсності набувають для Суб'єкта особистісного смислу)" [45, с 29]. У психології аналогічне розуміння зустрічається й **СТОВОСНЮ** інтегральних особистісних утворень, зокрема совісті. "Совість ґрунтується, — вважають Марта і Росе Снайдери, — на об'єднанні особистісно пержитого розуміння "Я" "світу" в "я-в-світі" [60, с 79].

Солідаризуючись з уявленням Ц. І. Чепоньяшої про психологічну структуру цінності, ми все таки будемо користуватись поняттям "особистісна цінність" як нині більш усталеним у етиці та психології. Традиційно ж еквівалентом особистісної цінності вважається "особистісна якість".

Психологічна природа особистісних цінностей характеризується тим, що вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом. Потребами людини, тобто зміст певних моральних норм стає цінним для неї сам по собі, як такий, без будь-яких умов (наприклад, у школяра може бути спрямованість на навчання тому, що він прагне іаохочення чи уникає покарання). У цьому випадку навчання для нього не є самоцінним. Зазначимо, що самоцінність має виникати й закріплюватися і на стадії формування особистісної властивості, і на сталії перетворення її у відповідну особистісну цінність.

На цю особливість особистісних цінностей вказує Л. І. Божович: "Спочатку ми вважали, то якості особистості за своєю психологічною природою представляють засвоєну (до ступеня звички) відповідну форму поведінки. Однак дослідження виявили обмеженість подібного розуміння. Виясілось, що ці новоутворення також виявляються складними структурами, то включають не тільки способи поведінки, але й специфічний для кожної якості мотив. Якщо ж спосіб поведимки засвоюється за чужим мотивом (наприклад, через страх пока-

рання), у пишній утвори*, гі-сн **ВМІННЯ ПОВЕДИТИСЬ ВІДПОВІДНИМ** чином, сіле вона не відчуває у пні поведінці ніякої потреби. Вона перестає бути відповідальною чи акуратною, як тільки знімається контроль за її поведінкою" (15, с. 16")]

і огляду на не псМ.іт підстав відносити, як вважає В. М. Мясичев, індивідуально-вибіркове ставлення (особистісні властивості) до ядра особистості, оскільки, по-перше, їх предмети (епічні норми) для людини не є достатньою мірою безпосередньо значущими, по-друге, самі вони слабко емоційно переживаються їх суб'єктом, тож у результаті нього не фіксуються у його внутрішньому світі. Відтак, у суб'єкта який знаходиться на рівні розвитку цих ставлень, часто не виникає необхідної стійкості щодо вішення їх у конкретні дії чи вчинки.

"Ми пробували, — відмічає у цьому зв'язку Н. І. Непомняща, — на протязі тривалого часу (декілька років) виділити для дитини, зробити значущими для неї пізнавальне ставлення до дійсності, пізнавальну діяльність. Створюючи відповідні умови, ми добивались того, що дитина отримувала задоволення від такої діяльності. І однаково у неї не з'явилось ніпповідних цій спрямованості інтересів, не зберігалось прагнення до такої діяльності. Аналіз показав, що цей тип ставлень не пов'язувався у дитини з "усвідомленням" самої себе, становленням змісту "Я-образу". Останнє ж було обумовлено як недостатнім розвитком у неї "Я-образу", так і тим, що умови виховання не забезпечували утворення даного зв'язку [45, с. 33]. Недолік сучасної виховної практики, на нашу думку, й полягає, в тому, що психологічного-педагогічна теорія орієнтує її на розвиток і виховання саме суб'єктивно-оііннич ставлень, а не особистісних цінностей.

Дамо зразок такої позиції на конкретно-методологічному рівні її обґрунтування, яку відстоює М. І. Бобнєва. "Щоб норми, які включені в суспільну свідомість, не тільки були б представлені в "індивідуальній свідомості", але були б "присіюєш" особистістю, тобто перетворились би в елементи свідомості даної особистості, необхідні особливі Процеси, які забезпечують таке включення. Зміст індивідуальної **СВІДОМОСТІ**, який являє собою засвоєні особистістю Вродукти суспільної **СВІДОМОСТІ**, "присвоюється" свідомістю особистості за рахунок вироблення до них певного особистісного ставлення **ШЛЯХОМ** включення їх в систему смислів і значень, структурного співвіднесення а загальною сферою **СВІДОМОСТІ** особистості і її компонентами, їх "розміщення" у феноменальному полі свідомості особистості і зв'тування в організаційній структурі поведінки і внутрішнього суб'єктивного світу особистості Ліпне за такої "обробки" змісту індивідуальної свідомості цей змії стає частиною внутрішнього світу особистості і віипповідно «містом справжньої свідомості особистості" (13, с. 103]

Річні ж види асоціальної поведінки дослідниця Повсюде досить просто: правопорушники мають лише знання про соціальні норми і не мають відповідного особистісного ставлення до них. Чому б їй не пояснити це явище дією глибших психологічних механізмів, посилення на які є в психологічній науці?

Все ж чез категорію "ставлення" (за В. М. Мясищевим) відкривається можливість чіткіше і змістовніше описати суб'єктивно-психологічний механізм розвитку особистісних цінностей як компонентів узагальненого "Я" образу. Стає зрозумілим психологічне явище "ставлення до самого себе". Воно не може раптово й одночасно виникнути зі ставленням до зовнішніх стосовно людини об'єктів (природного довкілля, суспільства, колективу тощо).

Ставлення людини до самої себе — це, як би мовити, "вторинне ставлення", осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень (ставлень), ті ^то до особистісних властивостей. Це процес розвитку самосвідомості особистості. Адже, щоб ставитись до чогось у собі, треба, перш за все, його мат. Наповнення соціальним змістом "Я" особистості має відбуватися за допомогою цілеспрямованого виховного процесу. По-іншому, йдеться безпосередньо про породження, створення "Я", що визначає соціальну та індивідуальну цінність життя кожної людини.

Поняття "особистісна цінність" фіксує цінність "Я" невідривно від змісту одиничного образу "Я", тобто від ставлення особистості до конкретного фрагменту природного і соціального світу (прагнення до пізнання, справедливості тощо). У понятті "самооцінка" цей зміст може бути психологічно втраченим і тоді цінність "Я" виявляється досить абстрактною (напр.: "Я" гордий, та й годі". А за які свої достоїнства особистість гордиться — для неї неважливо, а то й невідомо).

Особистісна цінність як одиничний образ "Я" завжди опосередковується реальною поведінкою і її конкретними результатами. Без цього вона неможлива. Функція дорослого у цьому процесі зводиться до представлення дитині норм, яким має відповідати поведінка дитини, розкриття причин і цим самим виклику емоційного переживання.

Сучасна пошукова ситуація у проблематиці образу "Я" не відзначається суттєвими науковими досягненнями. Вільно чи невільно, але склалася стійка позиція постулювати наявність у суб'єкта образу "Я", і. так би мотиви, точка відліку розпочинається якраз з цього моменту. Іому дослідження цієї проблеми обмежується "відкриттям "Я", "пошуком себе" (І. С. Кон). Логіка тут зводиться до того, що образ "Н" вже існує і слід лише розкрити психологічні процеси і механізми і а мое відомості, завдяки яким формуються, підтримуються і ІМНЮ-

іюється наші уявлення про себе. Питання ж про психологічні механізми формування і розвитку самого "Я" прямо не станиги-я, а з ним безпосередньо пов'язаний незадовільний стан сучасного виховного пронесу.

Має йтися про розкриття психологічної природи особистісної нінності як клітинки образу "Я", про виявлення перш за все процесуальних механізмів її становлення, про їх онтоїєнетичні трансформації Коли говорять про генезис морального "Я", то представляють результати Дослідження моральної свідомості особистості, проведені американським психологом Л. Колбергом на основі відповідіх ідей Ж. Піаже.

Суть цього дослідження зводиться до виділення трьох головних рівнів розвитку моральної свідомості індивіда: доморальщії рівень, коли дитина керується своїми егоїстичними спонукками; рівень конвенційної моралі, для якої характерна орієнтація на задані ззовні норми і вимоги; Нарешті, рівень автономної моралі, оля якої характерна орієнтація на аїіку внутрішню систему принципів, В цілому ні рівні моральної свідомості збігаються з типологією страху, сорому і совісті.

Дане дослідження є зразком описового рівня констатуючих досліджень, які характерні для західної психологічної науки. Зроблені в ньому висновки не можуть бути основою для побудови тих чи інших розвивально-внховних технологій. Тут йдеться не про моральнін розвиток особистості, а про розвиток її моральних суджень. Колберг створив когнігивно-генетичну модель особистісного становлення, методологічна обмеженість якої очевидна.

Дослідження С. Г. Якобсон, яка тривалий час займалася психолоїічнпмп проблемами стичного розвитку дітей, теж проводилися в рамках тенденції Наявності образу "Я" особистості. Виходячи з того, що у /лі і пий 6—7чрічного віку є ПОЗИТНЬШІЙ образ "Я", С. Г. Якобсон вважає його дійовим засобом регуляції моральної поведінки. Образ "Я", на її думку, може вплинути на вибір Морально цінного вчинку, у тому випадку, коли він буде включений у зіставлення з етичними еталонами, але якщо з цими еталонами, окрім вчинків, співвіяноситиметься і людина, яка здійснила їх. Падання переваги епічно несхвальному вчинку призводить у цьому випадку до негативної оцінки себе. А це підючує позитивний образ "Я" особистості

Включенні: н процм зіставлення з стичними еталонами самої дитини, як особнеюсті. видається ніким: "По-перше, об'єктивно КНЮЧИЙ ззовні епічний еталон отримує у пишному образі діпини (самої себе) немов би внутрішнє суб'єктивне вгінчення. Він стає внутрішньо опосередкованим А цією опосередковуючою Пайкою і

виявляється образ самої себе як особливої цілісності, яка відповідає етичному еталону.

По-друге, у результаті появи нього образу, який виступає суб'єктивним втіленням об'єктивного етичного еталону, розрив між етичною цінністю дії і індивідуальною зацікавленістю у ній перетворюється в розрив між етичною оцінкою себе в цілому і зацікавленістю у здійсненні часткової дії" [76, с. 336].

Щодо породження самого образу "Я", то дослідниця лише вказує на "особливі взаємини з дорослим, який формує у дитині її образ себе... [76, с. 336]. Можна стверджувати, що цій проблемі (самосвідомість, усвідомлення себе як особистості, почуття "Я"), з усіх "найбільш психологічних", якраз у психології приділяється зовсім мало уваги. Такий дослідницький стан змушує радикально змінити напрям теоретико-експериментальних пошуків.

Психологічним об'єктом дослідження і виховання має виступати формування "Я"-образу, "Я"-концепції особистості. Розвиток цього утворення відбувається на основі розгортання процесу морально-духовної самосвідомості. Відмітимо, що розвинений образ "Я" виявляється системою особистіших цінностей, кожен з яких можна вважати конкретним одиничним образом "Я". Сплав багатьох одиничних конкретних образів "Я" призводить до виникнення узагальненого образу "Я".

Отже, розвиток особистості розпочинається з формування первинних образів "Я". На ранніх етапах онтогенезу, у процесі рухової активності, у маніпулюванні предметами і в ході взаємин з дорослими поступово усвідомлюється фізичне "Я" дитини, окремі органи відчуттів і частини тіла. Перцептивний і руховий досвід дає можливість усвідомити дитині свої сенсорні і моторні можливості, через синтез окремих уявлень у неї виникає первинний образ власного тіла, який проявляється у здатності володіння частинами тіла і виконання довільних рухів. Водночас відбувається й виділення дитиною себе з простору, в якому вона знаходиться.

Особливе значення у розвитку первинних образів "Я" має виникнення і розвиток **МОВЛЮННЯ**, яке включає дитину на якісно новому рівні у сферу взаємин з дорослими та іншими дітьми. Вона при цьому запам'ятовує події свого життя, поступово набуває пізнавального і емоційного досвіду стосовно самої себе.

Справжнє народження зачатків духовного "Я" дитини пов'язане з виділенням спонук виконаних нею дій, з регулюванням їх у часі.

Спонуки виражаються, в основному, в бажаннях дитини. "Усвідомлення бажання, віднесення його до самої себе, усвідомлення дії, як способу здійснення цього бажання пов'язане з формуванням дитиною мети свого вчинку, зі здібністю зберегти цю мету і практично

реалізувати її. Усвідомлення ж своїх дій.шлей своєї діяльності і мотивів своєї поведінки означає початок формування духовного "Я" дитини" (75, с 268J.

І хоча найперші форми мотивації дій ДИПІНИ ще недосконалі — мотиви дитини на ранніх рівнях онтогенезу ще нестійкі, піддаються імпульсивним впливам, якраз з усвідомлення спонук своїх дій починається виділення духовного "Я" малюка. У виховному процесі важливо розводити цінність для виховання змісту моральних норм і цінності свого "Я", у яке включається цей зміст у формі ВДПОВІДНИХ особистісних властивостей. Т же розведення необхідне педагогові, щоб забезпечити на достатні, му рівні формування і першого і другого в їх єдності, створити внутрішню цілісність, психологічну систему (структурну якість).

Сучасні ж психологічні досліджений свідчать про бідність, абстрактність, схематизм, моральну невизначеність змістовних характеристик образу "Я" навіть у підлітковому віці, а це безпосередньо відбивається на їх власній поведінці, яка не відзначається достатньою соціально значущою спрямованістю.

Так, підлітки, описуючи себе, наводять поряд з негативними моральними якостями: "ледар, брехун, грубий, неслухняний" позитивні: "добрий, працелюбний, вмію дружити". Разом з тим, такі характеристики складають у них не більше третини, переважаючи більшість припадає на так звані емоційно-вольові: "стриманий, неорганізований, немає ніякої сили волі". Показово, що у підлітків сфера особистих цінностей переважно пов'язується з їх дозволами, іграми, а не суспільно важливими вчинками, поведінкою чи діяльністю: "Я захоплююсь плаванням, настільним тенісом, футболом", "ще люблю дискотеку", "я люблю слухати музику". Для частини підлітків значущим є лише фізичний образ "Я": "Я високий, подобаюсь дівчатам, у мене хороша спортивна фігура". Що ж стосується цінності морально зрілих міжособистісних взаємин, то вони засвідчують: "Я не колективіст".

розкриємо природу емоцій, за допомогою яких набувається особистісний смисл прийнятої суб'єктом моральної норми, тобто формується Конкретний образ "Я". Зазначимо, що емоційне оцінювання конкретною людиною інших людей і іаке ж оцінювання нею компонентів свого внутрішнього світу відбувається одними й тими самими емоційними засобами. Так, людина може проявляти ЖІЛІСТЬ, ненависть, любов до інших і ті ж самі емоційні переживання вона може спрямовувати на себе. Ііі притаманні і почуття сорому за себе, і почуття власної гідності, достоїнства і честоловства, ^зрозумілість, пихатість тощо.

Перелічені емоційно-ціннісні ставлення людини до себе не є рівноцінними з точки зору формування і розвитку морально-духовного образу "Я" особистості. Одні з них відображають суспільно значущу модель особистості, інші — певні збочення у процесі морального розвитку чи ядрі особистості. Наприклад, порушення соціальної норми може проявитися у людини в почутті провини, самозасудженні, втраті поваги до себе.

Емоція радості у цьому зв'язку має безпосереднє відношення до розвитку морально досконалого образу "Я", оскільки вона надає привласнюваній моральній нормі самоцінності, перетворює її у внутрішню потребу особистості. Позитивний образ "Я" неможливий без переживання почуття радості за результат моральної дії. Єдність радості за себе і інтересу людини до себе призводить до розвитку самоповаги, почуття власної значущості. Радість викликає піднесення і запобігає виникненню депресії. Стан же піднесеності часто характеризується високим рівнем енергетичного підйому і самовпевненості, спокоєм, дружною і сприятливістю. Хоч щастя необов'язково є синонімом радості, ні два поняття дуже тісно пов'язані. Щаслива людина переживає більше і частіше радіє, ніж нещаслива.

У міру того, як переживання суб'єктом радості за набуту особистісну властивість, що втілюється у відповідний вчинок, осмислюється, усвідомлюється, а за вправлення у різних моральних діях і узаллюється, воно перетворюється в почуття гордості за себе. При ньому почуття гордості доцільно відмежовувані від амбіційності, гонористості людини. З позиції нашої епічної культури гордість виявляється емоційним ставленням, особливо тісно пов'язаним з відчуттям того, що певна особистість зробила все від неї залежне, тобто доклала максимум зосередженості, тривалості вольових зусиль. Тому гордість, безперечно, представляє собою емоцію, яка визначається певною соціальною точкою відліку; її переживають у присутності інших людей. У цьому проявляється моральний характер норми робити все, що залежить від людини.

Ставлення до себе як психологічне явище пояснюється, на нашу думку, дещо спромієно. Його намагаються представити як спонтанний процес, який виникає на сам факт прояву особистісної властивості. Так, М. І. Бобнева вважає, що "дотримування особистісної норми пов'язане з почуттям гордості, високою самооцінкою, самоповагою, впевненістю у вірності своїх ідей і позицій" [13, с 95].

Як правило, людина спрямовує свою увагу на оточуючий світ і лише у виключних випадках звертає її на саму себе, оскільки в останньому випадку "Я" стає об'єктом власної уваги, то мова йде про "об'єктну самосвідомість" на відміну від "суб'єктної", коли "Я" піступає суб'єктом спрямованої назовні уваги.

Отже, питання полягає в тому, за яких умов увага діючого суб'єкта переключається з оточуючого світу на самого себе, коли розпочинається рефлексивний процес, які при цьому з'являються когнітивно-емоційні утворення, що відносяться до себе, і як все це відбивається на поведінці. На основі аналізу проведених досліджень у сфері самосвідомості особистості виділимо психологічні умови, за яких об'єктом мислення виступають компоненти образу "Я".

1. Зовнішня спонuka до звернення свідомості на себе може мати місце у тому випадку, коли людина сприймає певну інформацію про себе. Враховуючи цю законом і* чість вихователь мусить актуалізувати у вихованця вже існуючу і йбільш значущу особистісну цінність, перш ніж звертати його увагу на засвоювану моральну норму. Вихованець, позитивно емоційно реагуючи на свій компонент образу "Я" ("Я"-сильний, *Я"-рішучий тощо), спрямовує власну психічну енергію й на цінність, яка перебуває лише на стадії формування.

2. Як тільки у переживанні виникає який-небудь відповідний "Я"-аспект, то наскільки б зовнішнім він не був у порівнянні з іншими складовими образу "Я", тенденція до його перетворетш в об'єкт усвідомлення підсилюється. У виховному плані ця закономірність вимагає того, щоб педагог фіксував увагу дитини саме на тій цінності, яка є метою виховання.

3. Спрямованість самоусвідомлення може бути переключена поточними емоційними станами. Отже, потрібні попереджувальні і корекційні дії педагога для концентрації свідомості виховання на потрібному компоненті його внутрішнього світу.

5.2. Спілкування у розв'язанні соціально-моральної задачі

Соціально-моральну задачу, яка сумісно розв'язується вихователем і вихованцем, доцільно розглядати як таку, в якій представлене їх мовленнєве спілкування. Його своєрідність у порівнянні з діяльністю як суб'єкт-об'єктними відносинами полягає в тому, що в ньому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини. Тому його недоцільно зводити до діяльності і відповідно ототожнювати суб'єкт з об'єктом, яке передбачається таким зведенням. Щоправда, різні види предметної діяльності **МОЖУТЬ** здійснюватися в умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування. Тоді суб'єкт-суб'єктні відносини підпорядковуються суб'єкт-об'єктним.

Такий іп.ім I зумовлений тим, що виховний процес у своїй розвиненій формі здійснюється як багатопланове і багаторівнєве мовленнєве спілкування. **ОСКІЛЬКИ** у формуванні нищих психічних функцій вирішальна роль належить мовленнєвій взаємодії*. За **ДОПОМОГОЮ** спілкування, яке первісно виступає перш за все у створюваних порослими

актах виховання, ДОГМИ навчається як правильно ДЯТИ воючущому її соціальному світі у відповідності з виробленими в суспільстві нормами і еталонами поведінки.

Особистісно розвиваюча функція мовленнєвого спілкування у виховному процесі є домінуючою, тому його кваліфікують педаґогічним спілкуванням чи, конкґретніше, педаґогічним (зокрема, виховуючим) діалогом. Його своєрідністю є те, що два суб'єкти мають різні виховні позиції: вихователь виступає носієм і транслятором осс-бис-тисних цінностей, а вихованець мусить никем лише оволодіти Для мовленнєвого ж спілкування альтернативність позицій суб'єктів не є обов'язковою, навпаки, тут наявна єдність думок, поглядів, точок зору. Тому педаґогічний діалог як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії виявляється, перш за все, взаємодією виражених у слові морально-іннісних позицій співбесідників.

Відмітимо, ШО я кию при визначенні педаґогічного діалогу акцент робиться на взаємодії морально-ціннісних (смыслових) позицій, то з'являється можливість розрізнати зовнішній і внутрішній діалог. У зовнішньому виховуючому діалозі різні взаємодіючі морально-ЦІННІСНІ позиції розвиваються різними реальними співбесідниками — вихователем і вихованцем. У внутрішньому самовиховуючому діалозі (самодіалозі) різні взаємодіючі морально-ціннісні позиції розвиваються одним й тим самим суб'єктом, тобто виражаються мовленням лише виховання.

Поняття "внутрішній діалог" і "внутрішнє мовлення", "зовнішній діалог" і "зовнішнє мовлення" не збігаються. Гіч у тім, що звернене до іншого зовнішнє мовлення суб'єкта завжди звернене і до нього самого. Тому у мовленнєвому спілкуванні кожний із співбесідників може діалогічно реагувати не тільки на мовлення партнера, а й на своє власне мовлення як на чуже. Значить, зовнішнє мовлення може бути засобом і зовнішнього і внутрішнього діалогу. У той же час діалогічно реагувати на внутрішнє мовлення (у звичайних умовах) може лише комунікатор. Таким чином, поряд з зовнішнім діалогом можна виділити внутрішній діалог у зовнішньому мовленні і внутрішній діалог у ВНУТРІШНЬОМУ мовленні.

Зроблений вше при визначенні діалогу акцент на взаємодії імислових позицій! дає можливість виявиш ще один пласт явищ, ірпредставлєнїюї у мовленнєвому спілкуванні партнерів. Взаємодія РІЗНИХ смыслових ПОЗИЦІЙ співбесідників у промесі реального мовленнєвого спілкування змінює ці позиції і може призвести як до їх іблїження, до повного збігу, іак і до виявлення все більш суттєвих відмінностей між ними до виявлення їх Несумісності, Випадок іблїження смыслових позицій можна визначити як монолопазію мовленнєвого спілкування, а розходження смыслових ПОЗИЦІЙ, ВІЯВ*

пення їх несумісності — як діалогізацію мовленнєвого спілкування. Отже, взаємодія партнерів породжує процес діалогізації-монологізації мовленнєвого спілкування. Очевидно, що це стосується і смислових позицій, які створюють внутрішній діалог, тобто ми можемо говорити про діалогізацію-монологізацію мовлення індивіда.

Міжособистісна діалогічна взаємодія вихователя і вихованця для досягнення розвивальних результатів має бути взаємоактивною. Ця якість не є даною самим фактом виховуючого спілкування, оскільки воно може характеризуватися внутрішньою пасивністю його суб'єктів. При цьому пасивність слід розуміти як форму комунікації, що розгортається на основі функціонування реактивного механізму: вихователь чи вихованець використовують усталений у життєвому досвіді спосіб оцінювання, розуміння та дії стосовно цієї чи іншої поведінкової ситуації. За такого перебігу діалогу будь-яких прогресивних зрушень, навіть короткотермінових, бути не може, оскільки кожен із суб'єктів взаємодії залишається на своїй автономній внутрішній позиції.

Отже, Потрібна така змістова наповненість виховуючого діалогу, яка б породжувала протиріччя відповідної складності. Якщо це трапляється, то кожний етап діалогу у психічній організації особистості представлятиметься як певна соціально-моральна задача, яку по-своєму розв'язує кожен з учасників виховного процесу. Не розкриваючи особистісних зрушень вихователя, наголосимо, що успішне і правильне розв'язання вихованцем соціально-моральної задачі піднімає його на більш високий особистісний рівень, стимулює його до моральної творчості. Це дійсно так, адже процес розв'язання такої задачі спирається значною мірою на внутрішні сили самої підрос-таючої особистості, будить їх, стимулює їх на розкриття і розвиток.

Спілкування в системі "вихователь — вихованець" має, звично, характер дискусії, оскільки всі положення (і соціально значущі і несхвальні), які висувуються в ході діалогу, вимагають відповідних доказів. Тут і виникають прецеденти для швидкого реагування на спробу неправильного вирішення проблеми. У дискусії йде постійна зміна позицій, що стимулює активність учасників спілкування. Крім того, культура дискусії вимагає логічності, терпеливості, надання можливості розмірковувати уголос та доцільного перегляду своєї точки зору.

Діалог між вихователем і вихованцем, який розгортається з приводу розв'язання соціально-моральної задачі, неодмінно має переростати в діалог школяра з самим собою, результатом якого є його самовизначення в даній поведінковій ситуації: яку позицію я займу, г.к. я маю поведися. Відповідь на такі запитання він має сформулювати самостійно. Звідси й розмірковування, осмислення всіх "за" і "проти", зіткнення протилежних точок зору. Це природно, адже

відбувається формування і становлення внутрішніх ціннісних реєляторів, тому й виникне збірання різних поведінкових варіантів, які є ознакою соціальної незрілості дитини. Вихованець, як правило, буває залежним від своїх розумових стереотипів, які негативно впливають на перебіг виховного процесу. Якраз у діалозі зі старшими у нього породжуються сумніви, які й призводять до інтенсифікації думок і поглядів, які він вважає єдиноправильними.

Тож, посягати сумніви у свідомості виховання — не зробити вагомий внесок у його особистісне самоперетворення, оскільки стан сумніву не є лише пізнавальним за своєю психологічною природою, а й отримує більш-менш сильне емоційне забарвлення, перетворюється в явище смислове. Відбувається, таким чином, соціалізація і думок, і емоційних переживань. Це пов'язано з тим, що дійсною сферою життя будь-яких пізнавально-емоційних утворень виявляється не ізольована індивідуальна свідомість особистості, а діалог.

Продуктивний виховуючий діалог приносить глибоке задоволення, перш за все, через високий ступінь емоційної залученості в нього кожного учасника. У той же час на виховний успіх справляє і той нормативний фактор, на якому розгортається діалог. Слід дотримуватися вимоги, щоб використовувані норми максимально відповідали суспільним нормам як найбільш соціально цінним і раціональним.

Специфіка соціально-моральних задач, які розв'язує вихованець, полягає в тому, що успішність цього процесу залежить не лише від його інтелектуального і емоційно-вольового потенціалу, а й від того, який його рівень поваги до вихователя, які їхні міжособистісні стосунки, як він до них ставиться. Річ у тім, що соціально-моральні задачі — це задачі не Предметного, а духовного плану. І тут надзвичайно важливим моментом є те, що лише значущий, авторитетний педагог може виступити посередником в усвідомленні вихованцем самого себе, своїх можливостей, особистісних і індивідуальних якостей. Та навіть за такого становища надати йому допомогу буває непросто через багату причин. Різні вихованці відчують лояльну роботу в допомозі різною мірою. Визначити, хто і яку допомогу очікує — мистецтво, однак в основі його лежить знання.

Усвідомлення вихованцем себе в процесі діалогу з вихователем має звичайно внутрішній характер. Тобто діалог іде і зовнішній, але зовнішній діалог переноситься у внутрішній план: тут осмислюються всі компоненти зовнішньої і внутрішньої ситуації, робляться відповідні висновки. Збагачуючись емоційно, вони перетворюються у відповідні наміри, які впливають у моральні вчинки.

Вихователь у процесі розв'язання соціально-моральної задачі своїми діями має формувати і підтримувати у вихованця самоповагу, яка відображає те, наскільки він приймає себе і ким він *.

Задоволеність собою як Особистістю у цілому, тобто достатньо висока самоповага — це наслідок високої самооцінки тих своїх якостей, які людина вчає найважливішими. **ІНДИВИДИ** з високою самоповагою більш самостійні і менш навіювані. Позитивно ставлячись до себе, вони, як правило, "приймають" і оточуючих, тоді як негативне ставлення До себе часто поєднується з недовірливим чи недоброзичливим ставленням до **ІНШИХ** людей. Висока самоповага вкрай необхідна для всього протекання розвитку особистості.

Оскільки висока самоповага асоціюється з позитивними, а низька — з негативними емоціями, мотив самоповаги — це особиста потреба людини зробити максимальним переживання позитивних і мінімальним — негативних споминів. Слід зазначити, що висока самоповага не синонім зазнавства, зарозумшості чи несамокритичності. Людина і високою самоповагою не вважає себе кращою за інших, а просто вірить у себе і в те, що може здолати свої недоліки.

Низька самоповага, навпаки, передбачає почуття неповноцінності, недовіри, що справляє Негативний вплив на психічне самопочуття і соціальну поведінку особистості. Для школярів з заниженою самоповагою характерна загальна нестійкість образу "Я" і думки про себе. Вони особливо ранимі і чутливі до всього, що зачіпає їх самооцінку. Такі вихованці хворобливо реагують на кришку, сміх, гостро переживають, якщо в них щось не ладиться в спілкуванні, **ЧИ** якщо вони виявляють у собі якийсь недолік — їх більше, ніж інших, хвилює погана думка про них оточуючих. Багатьом з них властива сором'язливість, **СХИЛЬНІСТЬ ДО** психічної ізоляції. Чим нижчий рівень самоповаги особистості, тим вірогідніше, що вона страждає від самотності (із опитаних юнаків з найнижчою самоповагою від самотності страждають дві третини, а з високою — тільки 14%).

У спілкуванні такі люди почувають себе незручно, наперед упевнені, що оточуючі про них погані думки (так вважає кожний четвертий юнак з низькою самоповагою і лише один із сотні — з високою). Занижена самоповага і комунікативні труднощі знижують і соціальну активність підрастаючої особистості.

Вихованці з низькою самоповагою ризикують потрапити в ситуацію, коли ні виховання, ні самовиховання практично неможливі, оскільки не знаходять підтримки своїх внутрішніх сил.

Виховуючий діалог за своїм **ПСИХОЛОГІЧНИМ** змістом виступає практичним втіленням **МІЖОСОБИСТИНСЬКИХ** взаємин вихователя і вихованця. При цьому **ВОНИ** (взаємини) не можуть бути стігворозмірними, **ОСКІЛЬКИ** морально-психологічний досвід учасників **ЦЬОГО** діалогу нерівноцінний. Стосовно виховання доцільніше вести мову про формування таких взаємин, які мають поступово трансформуватись у ті чи інші ціннісно-смыслові утворення, як регулятори моральної пове-

дінки, тобто перетворитись у стійку внутрішню позицію (систему особистісних цінностей). Власне виховуючий діалог не може бути зведений до простого обміну етичною інформацією. По-іншому, діалогічні відносини неможливі лише між чисто логічними судженнями, які висловлюють вихователь і вихованець.

Мовленнєве висловлювання як одиниця будь-якої комунікативної ситуації мусить мати особистісний момент. Це значить, що і вихователь, і вихованець повинні висловлювати не тільки саму предметну думку (про певну моральну норму, ситуацію, колізію), а й виявляти своє оцінне ставлення до неї. Цю єдність думки і оцінного ставлення до неї має забезпечити вихователь у кожній дитини, сформулювати щодо конкретної думки відповідну ціннісно-смыслову позицію. Тож предметом прикладання зусиль вихователя має виступати дитина у контексті її суспільно значущої смислової і оцінювальної позиції як щодо навколишнього предметного та соціального довкілля, так і до самої себе.

Щоб вихованець набув такої узагальненої особистісної якості, педагог має постійно демонструвати своє активне ставлення до стичних цінностей, впевнено утверджувати їх без будь-яких сумнівів. Вираження ж педагогом свого ставлення до моральних норм означає визначення своєї позиції в системі соціально значущих ставлень до інших людей. Наголосимо — у виховному плані досить в, «сливо, щоб педагог у процесі виховуючого діалогу щоразу давав зрозуміти вихованцям про своє власне ставлення до того, про що йдеться.

Необхідно розрізнати те, що говорить людина, і те, як вона про це говорить. Як правило, переваги не повідомляються окремо, але вони завжди виявляються у різних експресивних рухах, в інтонації, в міміці, у виборі різноманітних відтінкових значень слів. Всі ці засоби мають бути в арсеналі педагога.

Для суб'єкта важливим часто буває не те, про що йдеться, а те, як про це говорять, як до цього ставляться. Тому реакція спрямована у цих випадках не на зміст, а на ставлення. Наприклад, якщо повідомити про те, що десь поруч трапилась пожежа байдужим чи навіть зневажливим тоном, то вірогідніше наступить реакція не на зміст повідомлення, а на його мовленнєве оформлення: "Як ти можеш так байдуже говорити про чуже горе!"

Активне утвердження педагогом етичних цінностей не слід розуміти як пристрасне пропагування їх як таких, що лише прийняті в суспільстві, а для нього вони можуть бути незначущими. Йдеться про дійовий прояв вихователем власних морально-духовних надбань, свого образу "Я", свого внутрішнього світу. Звичайно, що він очікує і цілеспрямовано створює ситуації, щоб вихованець теж відповідним чином реагував. Таку виховну взаємодію називають особистісним ді-

логом, який сприяє засвоєнню вихованцями зразка поведінки вихователя як значущого іншого. За об'єктивних причин активність вихователя у такому виді діалогу інтенсивніша і змістовніша у порівнянні з активністю дитини

Важливо враховувати, **ЩО** при особистісному діалозі мало сказати партнеру "Я — добрий", "пред'явити" йому повну самооцінку чи оцінку **Всіх** **МОЖЛИВИХ** подій зовнішнього світу. Діалог буде оцінюватися партнерами як дійсно особистіший лише у тому випадку, якщо доброта, як властивість людини, що вступає в контакт, безпосередньо Проявиться в процесі діалогу. Такий прояв можливий уже в самому факті встановлення особистісного контакту і навіть у вербальному повідомленні про свою доброту, але у повідомленні особливому, в особливих ситуаціях, які несуть особливий смисл. У особистісному діалозі має значення не стільки зміст інформації про внутрішній світ особистості, скільки її наявність чи відсутність. Про внутрішній світ людини не "повідомляється", він не "трансляється" в особистісному діалозі, а існує, реалізується.

Особистісний діалог для педагога не можна зводити до простої трансляції інформації навіть **СТОСОВНО** його властивостей і якостей. Наскільки не була б важлива і цікава для **ДИТИНИ** така інформація, вона включається в зміст особистісного діалогу лише тієї мірою, в якій її презентація дозволяє проявитися (існувати) справжнім властивостям і якостям, наприклад, альтруїзму, відмові від егоцентризму, здатності не тільки слухати і бачити, а й почути, побачити співбесідника. Така тактика має бути обов'язковою і для вихованців.

Особистіша **ВІДКРИПІСТЬ** педагога має бути помірною; його "гранична замкненість" і "повна відкритість" негативно впливають на досягнення виховних цілей. Готовність до розумного розкриття внутрішнього світу є свідченням високого рівня духовного і соціального розвитку вихователя.

Оволодіння **ВИХОВАННЯМ** нормами соціальної поведінки педагога здійснюється переважно на емоційній основі; доля навчання як психологічного механізму виховання тут є значною. Подалі ж емоційно збагачені результати впливів педагога стимулюють активну роботу **СВІДОМОСТІ** і самосвідомості вихованця. Говірливим достоїнством особистісного діалогу є не тільки те, що у внутрішньому світі **НИКИ** у тій чи іншій формі виявляється представлений вихователь, а й те, що вона набуває здатності приймати себе як особистість, ставитись до себе як до особистості. Це ставлення слід відрізнити від явищ самосвідомості, рефлексії, побудови образу "Я". Сприйняття себе як особистості передбачає здатність виявити в собі особливу і загальну якість людини — притаманну будь-кому властивість "особистісності". Таке ставлення є і передумовою і результатом

сприймання іншої людини як особистості і мим самим ісобисіііого спілкування Формування такої здібності і лереорієніаііи внутрішнього світу — умова і прояв особистішого існування людини.

5.3. Аргументація у розв'язанні соціально-моральної задачі

Провідною формою мовленнєвої взаємодії вихователя і вихованця в процесі розв'язання соціально-моральної задачі має виступити аргументація. Вона є основним засобом розвитку соціальної за своїм генезисом поведінки особистості. Аргументацією доцільно також розглядати не лише як вираженні) у мовленні спосіб розмірковування, а й як зовнішнє втілення причинно-наслідкової форми мислення, сформованої в процесі соціокультурного розвитку суб'єкта.

Аргументація як альтернатива примусу чи наказу виступає сутнісною характеристикою гуманних, демократичних міжособистісних взаємин. Якщо мовлення — це засіб спілкування, то аргументація — розгорнута в мовленні проекція внутрішньої емоційно забарвленої розумової діяльності суб'єкта.

Стосовно процесу вихованням йдеться про когнігпвно-емоційну модель аргументації, якою має володіти вихователь. її психологічну основу складають прнчішно-нлелідкові зв'язки, які є результатом мислительної перероби і епічного змісту, і конкретних поведінкових ситуацій, у яких цей зміст втілюється. Аргументування педагога має бути звернене і до розуму, і до почуттів дитини. Суть моральної вимоги вихователь звичайно викладає на підставі логічних міркувань, впливаючи на емоції виховання. Не зможе переконати вихованця той педагог, який викладає свої аргументи, судження безладно, не розмежовує першорядні та другорядні поняття, часто перескакує з однієї теми на іншу, у якого кінцеь бесіди немає нічого спільного з її початком. Слід враховувати, що аргументування — це процес, який повинен відбуватися у певній послідовності й розвитку. Оскільки основою правильної аргументації є логіка, необхідно дотримуватися її законів. Для того щоб переконати Дитину, треба неодмінно викласти докази у формі фактів або свідчень. Одним з видів доказу є посилання на авторитет. Дійовість доказу підвищується за умови, що називається ім'я та прізвище авторитетної людини, на яку посилається пед...ог. Іншою формою доказу є аргумент, побудований на взаємозалежності причини й наслідку. Таке аргументування вичерпно використовується в процесі аналізу різноманітних поведінкових ситуацій

Сила аргументу залежить від вдалою добору слів, речень, їх правильного, послідовного розташування.

Які можна дати педагогові поради щодо оптимальної конструкції речень?

1. Чергуйте довгі речення з короткими. Довгі речення важко сприймати і розуміти. Із зменшення довжини коротких речень одне за одним робить мовлення монотонним. Найкраще вживати речення середньої довжини.

2. Основна думка повинна завжди висловлюватися головним реченням, а не підрядним.

3. Речення, в якому кілька іменників стоять підряд, сприймається важко.

4. Виклад ведіть від простого до складного, від відомого до невідомого.

Крім того, дитина не байдужа до стилю мовлення, яке вона сприймає. Малорезультативним буде звичайний стиль і достатньо ефективним — так званий елегантний і піднесений стилі. Цим останнім властиві багаті мовні засоби точного вираження суджень з їх найменшими відтінками, чітка їх упорядкованість у одне ціле. Ці стилі мають відповідні засоби свого поживлення: порівняння, приклади, метафори, афоризми, прислів'я та приказки.

Я кую їх доречно вживати, вони збагачують мовлення, роблять його яскравим, барвистим, цікавим. У деяких прислів'ях та афоризмах криється велика мудрість. Так, наскільки повчальним є вираз "У людини два вуха і один язик, щоб слухати у двічі більше, ніж говорити". Але якщо зловживати цими мовленнєвими формами, вони швидко набридають, роблять спілкування нудним і одноманітним.

Особливу роль у переконуючому мовленнєвому впливі педагога відіграє темп його мовлення. Повільний, так само як і швидкий темп мовлення вражає дитину своєю монотонністю, якщо його не змінювати в процесі спілкування. Доцільніше висловлюватись у середньому мовленнєвому темпі, інакше вихованець погано сприйматиме його зміст.

Звукове мовлення, особливо коли людина переживає схвилюваність, небабидужість, доповнюється мовою тіла: мімікою обличчя, рухами інших частин тіла. Чим інтенсивніше відчуття промовця, тим жвавіша мова його тіла. Жестикуляція, рухи тіла завжди загострюють увагу слухачів. Якщо ж промовець не робить ніяких рухів, то увага слухачів послаблюється.

Отже, педагогові варто впливати в жестикуляції. Йому слід відучитися від деяких зайвих рухів, жестів, інші — пом'якшити, не зловживати жестикуляцією. Іноді вихователь робить такі жести й рухи тіла, які своєю неприродністю й незвичністю впадають у вічі і привертають увагу дітей. Ті перестають слухати педагога, активно осмислювати інформацію і починають стежити за його жестами. Тому жести мають супроводжувати й доповнювати усне слово педагога. Але вони не повинні привертати до себе більшу увагу, ніж саме мовлення. Однак уміння управляти собою, своїм емоційним станом.

оскільки саме останнім зумовлюється часто надмірна жестикуляція людини, не означає, що треба взагалі уникати жестикуляції. Адже брак жестів у промовця справляє враження неприродної нерухомості. Йдеться в даному разі про те, що треба лише контролювати свої жести, уникаючи сторонніх, неприродних жестів, які притягують до себе надмірну увагу.

Коли ми говоримо, певні частини нашого тіла перебувають у стані руху: ми жестикулюємо руками, виражаємо свою реакцію мімікою обличчя, посміхаємося, морщимо брови і чоло, примружуємо очі, змінюємо напрямок погляду. Слухаючи, ми або схвально, або заперечливо хитаємо головою; за допомогою рухів голови ми виражаємо своє здивування, сумнів, презирство залежно від того, що нам розповідають. Міміка супроводжує наше мовлення так само, як і жести. Ця прихована мова теж має бути адекватною думкам і почуттям педагога.

Вихователь має вибудувати бездоганну логіку пояснення, яка знаходить опору як в його інтелектуальній, так і емоційній сфері. У виховному контексті важливо, щоб логічний спосіб аргументації був доповнений емоційно насиченим образним викладом певного етичного матеріалу, драматичною передачею моральних колізій. Цей останній спосіб формування і розвитку у вихованців етичних смислів і особистісних цінностей справляє безпосередній і глибокий вплив на їх почуття. Формування особистісних цінностей за допомогою емоційного забарвлення логіки аргументації ґрунтується на визнанні вихованцем авторитету власних почуттів, довірі до свого сприймання, свого хвилювання. Вихованці, які сприймають яскраві, образні докази вихователя, виявляються нібито в полоні своїх власних почуттів.

Використовуючи переконання у виховному процесі, педагог має виходити з того, що аргументи можуть підсилюватися його особистістю: довірою, доброзичливістю до нього вихованців, його авторитетом, значущістю для них. Все ж основним механізмом переконання виявляється логіка і вагомість аргументів вихователя.

Щоб аргументація була дійовою, треба зрозуміти **ЧИННИКИ**, які впливають на поведінку дитини. Це перш за все її інтереси і спосіб мислення. Часто педагог підбирає аргументи на основі того, як вони діють на ніюго самого. Не намагається стати на місце вихованця, **ВИЯВИТИ** мотиви, якими він керується у своїй поведінці, не може відірватися від свого суб'єктивного погляду на речі і подивитися на них з іншої точки зору. І лише випадково, коли пощастить, він знаходить відповідні аргументи, які можуть переконати вихованця. Мова йде про аргументи мають бути упорядковані так, щоб вони відповідали способу мислення, поінформованості дитини, апелювали до її емпатійних переживань, альтруїстичних почуттів.

Вплив мови значною мірою залежить від її характеру. Якщо мова педагога суха, невиразна, монотонна, то навряд чи схвилює вона дитину. Якщо ж педагог сповнений натхнення, то він неодмінно викличе інтерес у вихованця, передасть частішу свого натхнення їм. Не слід думати, що вихованці виявляють більше зацікавленості до того, про що йде мова, ніж сам педагог. Ще Горацій колись сказав: "Якщо хочеш примусити мене заплакати, то насамперед мусиш заплакати сам".

Необхідною умовою виникнення у вихованця особистісного смислу тієї чи іншої моральної норми виступає формування у нього впевненості в її доцільності, необхідності у міжособистісних взаєминах. Тому вихователь має володіти спеціальними прийомами, які сприяють створенню у дітей таких способів.

Наведемо список таких способів.

ї. Формування впевненості в процесі сумісної діяльності вихователя і вихованців, за якої вони формують певні моральні судження та висновки, вибирають власну поведінкову позицію.

2. Формування впевненості на основі очевидних фактів поведінки людей.

3. Вироблення впевненості завдяки бездоганній логіці обґрунтування, яка знаходить опору як в інтелектуальній, так і в емоційній сфері вихованця.

4. Формування впевненості під впливом авторитету людей, що вплітають на свідомість і почуття дитини.

5. формування впевненості під впливом громадської думки.

6. Вироблення переконаності на основі використання життєвого досвіду вихованців.

Легко помітиш, що для всіх перерахованих способів як засади для їх класифікації можна виділиш: по-перше, обов'язкову наявність доказу в способі, по-друге, авторитетність носіїв суспільної моралі. Перша засада дає можливість зблизити ті способи формування переконаності, які мають одне спільне — у тому чи іншому вигляді вони передбачають використання доказів. На другій засаді об'єднуються в одну групу способи, для яких характерний прямий зв'язок виникнення свідомою ставлення до моральної норми з глибокою довірою, яку переживають вихованці стосовно значущих людей.

На нашу думку, принциповим моментом у свідомому привласненні дитиною моральних норм і наданні їм особистісного смислу виявляється безпосередній розгляд нею цих норм з точки зору відповідних суспільних цінностей. Це методологічне правило не враховується в традиційному виховному процесі. Здебільшого від вихованця вимагається щоб він лише буквально ітроінтерпретувати те чи інше правило чи вимогу, гобто розкріпи їх конкретний зміст.

Цю діяльність вони виконують на основі аналізу зовнішнього результату здійснюваних вчинків. Оскільки кожний конкретний вчинок дитини ще носить відбиток ситуативності, тиску зовнішніх обставин, це створює у неї психологічну установку на правомірність існування у її моральній структурі пристосовницької позиції щодо реальної поведінки.

Суспільна моральна цінність з метою трансформації у внутрішнє надбання виховання мусить засвоюватись **НИМ** не абстрактним законодавчим імперативом, а такою, що випливає з наслідків її для оточуючих. За цієї умови дитина з меншими психологічними утрудненнями навчиться брати на себе відповідальність за негативні наслідки дії і за дії, які суперечать **ЧИЙМОСЬ** вимогам, але відповідають своїм переконанням. Виходячи з цього, у практичному виховному плані слід своєчасно вносити корективи у спосіб включення дитини в поведінкові ситуації. Очевидно буде психологічно нецільовим первісно спонукати дитину до моральної дії лише за допомогою Прохання ровесника, якому необхідна певна допомога, або шляхом прямих чи побічних вказівок дорослого (це є **ПОВСЮДНИМ** явищем). До таких способів морального спонукання слід обов'язково долучати суспільну моральну цінність у її регулюючій функції. Більше того, робота дитини над моральною цінністю має Передувати реальним моральним ситуаціям, у які вона потрапляє.

Аргументація вихователем моральної норми має стати для виховання власною, перетворитися в суб'єктивне надбання. Це відбувається за допомогою розгортання в нього діяльності по сприйманню доказу, усвідомленню і внутрішньому обґрунтуванню його через побудову сітки відповідних суджень і формулюванню загального умовиводу. І тут важливі особливості прийомів розмірковування, які він застосовує: чи відповідають вони прийнятим соціальним нормам, чи враховують позицію інших людей, чи співвідносяться з конкретною ситуацією.

Аргументація вихователя стосовно свідомого оволодіння вихованцем моральної норми надання їй особистісного смислу передбачає, таким чином, прийняття ним відповідного вільного рішення. Йому передують "зважування" внутрішніх альтернатив і способи дій у формі внутрішнього діалогу. Цей процес включає кілька ланок — аналіз і дослідження виховної ситуації, внутрішні сумніви, суперечки, прийняття рішень, які логічно призводять до вербально сформульованих самонастанов, які відносяться вже до сфери організації і керування вчинком. Виховні самонастанови стосуються майбутнього, тобто відповідають тому, якою має бути особистість. Наприклад, "Я мушу буш добродійним". Отже, самонастанови виконують широкі функції саморегуляції внутрішнього стану суб'єкта і його майбутньої пове-

дінки. Щоб самонастанова виступила дійсною спонукою до дії, вона має набути емоційного забарвлення, пристрасності. Саме інтерпретація і оцінка вихованцем виховної ситуації породжує цей процес.

У виховному процесі доцільно орієнтуватись на психологічну закономірність, згідно з якою судження чинять на людину глибокий вплив. "Чистої ідеї" як такої не існує: будь-яка ідея несе в собі енергетичний заряд "силу ідеї", спрямовану на її здійснення; останнє гальмують інші ідеї, які також наділені певною силою, і також прагнуть втілити себе в життя. Практика показує, що думаючи про якусь ідею, ми можемо підсунути її, наділяти новою силою. Вона залучає наші почуття і просяє з нас, стає частиною нашого ставлення до життя і повсякденної поведінки. Методика цілеспрямованого звернення до якоїсь моральної норми і послідовного розмірковування про неї з метою перетворення її у особистісне надбання називається зосередженим осмисленням. Воно дозволяє глибоко зануритися розумом у конкретну норму, відмежувавшись від усіх факторів, що розсіюють увагу, як зовнішніх (звук, світло), так і внутрішніх (фізичне, емоційне та інше напруження).

Вправи на зосереджене осмислення

1. Виберіть певну моральну норму, над якою ви хотіли зосереджено поміркувати.

2. Розмірковуюте над цією нормою до 10 хвилин. Скажімо, ви вирішили осмислити чесність. Ви можете думати про чесних людей, які зустрічалися вам у житті, і ситуації, коли ви були свідками прояву чесності вашими знайомими, ровесниками тощо; про зв'язок між чесністю і близькими їй якостями, такими як правдивість, вірність; про її витoki і т. п.

3. Ви можете вибрати для осмислення також певну народну мудрість:

а) батьки дали тобі життя — чесність виховай сам;

б) доброму потрібно вчитися три роки, а поганому — однієї години досить.

Зосереджене осмислення створює у свідомості вихованця так зване якісно визначене серсдовище, у якому право на існування мають лише думки, пов'язані з предметом осмислення, і недопускаються всі ті, що відволікають його від цього процесу. Зосереджене осмислення вимагає певних якостей розуму, які мусять забезпечити стиль, ритм, зв'язаність мислення.

Такий добре функціонуючий розум здатний:

— зосередитися на певному питанні і ПІДЦІПИ його глибокому розгляду.

- організувати думки, спогади і образи у цілісні масиви інформації, відразу звертаючись до них у випадку необхідності;
- усвідомлювати, у якому руслі він функціонує, і за необхідності змінювати останнє;
- всебічно розглядати гопання, що виникають, не закриваючи очі на незручні для себе моменти;
- створювати насичене, якісно-визначене середовище мислення;
- легко переключатися з однієї системи мислення на іншу, спокійно орієнтуватися у будь-якій з них;
- розглядати деталі, не гублячись у них і уловлювати загальні принципи, не забуваючи про деталі;
- нічого не приймати на віру;
- усвідомлювати свої межі і долати їх;
- сприймати свою діяльність як задоволення, яке не вимагає зусиль.

Щоб виробити такі позитивні якості розуму, необхідний час, і зосереджене осмислення слугує для цього досить ефективним засобом.

Мовленнєвий переконуючий вплив, який характеризується емоційністю, викликає у вихованця миттєвий емоційний відгук, емоційне ставлення до предмету обговорення. Це є проявом явища, згідно з яким для суб'єкта ставлення до інформації опосередковується ставленням до джерела інформації. Тож вихованець сприймає повідомлені йому факти, аргументи з певною поправкою на особистість вихователя, його авторитетність, ширість, емоційність. Задаючи пристрастність відображення повідомлення, емоції визначають спрямованість вихованця у прийнятті рішення щодо певного способу поведінки. Але це лише спрямованість, а не саме моральне рішення. Щоб воно здійснилося. Потрібне підключення до емоційно сприйнятої моральної інформації чи колізії вищого рівня свідомості і самосвідомості об'єкта. Якраз ці психологічні утворення можуть визначити ступінь його можливої активності і самореалізації. Підкреслимо, що емоційні стани виступають немовби клк>чем до тою чи іншого морального надбання, а саме породження новоутворень моральної свідомості (мо-ГИВв) відбувається за рахунок внутрішньої роботи самого суб'єкта виховання.

» •

Суттєва роль у набутті вихованцем особистісного смислу пропонованої моральної норми належить так званим образам-враженням, які залишають незгладимий слід у його пам'яті. Ці образи, відображаючи певні моральні ситуації, час від часу активізуються, і оволодівають увагою дитини, підтримують інтерес до предмета спогадів, а т часом спонукають активно діяти у відповідному напрямі. У виховному процесі педагог може цілеспрямовано формувати образи-

б'ражешы морального змісту, використовуючи, зокрема, відповідні мовленнєві засоби: яскравість викладу матеріалу, влучні метафори, порівняння, багату інтонаційну палітру тишо.

З цього приводу П. О. Амонашвілі зазначав: "Так, я хочу, щоб мої діти час від часу перебували під сильним враженням — від книги, зустрічі, екскурсії, вчинку, події. Враження — дуже важлива справа у вихованні дітей. У педагогічному процесі не все може нести враження, але якщо воно не виникатиме взагалі, то я переконаний, виховання не відбудеться. • Перебувати під враженням" у дійсності означає, що людина (а не тільки д. лта) діє, думає, сприймає світ відповідно до емоційної суті враж.іння. Якi у ДИПИНИ створюються враження в органі зовнішнього нами виховного процесі — від цього залежатиме спрямованість у неї особистісних орієнтацій, думок і поведінки" (1, с. 112).

Треба підкреслює, що активним чинником враження завжди виявляється чуттєвий образ зовнішнього світу (ніша людина, певна життєва ситуація), або ж образ власного внутрішнього стану. Тому педагогу необхідно постійно стимулювати виховання, Щоб він періодично активно і цілеспрямовано зосереджував свою увагу на відповідному образі, намагаючись сприймати його як об'єктивну реальність. Взагалі, будь-які уявлення мають значну спонукальну силу, через це їх слід використовувати як психологічні засоби цілеспрямованого впливу на моральні установки, а тим самим на особливості поведінки, міжособистісні відносини вихованців.

Наголосимо, що байдужому вихователю важко справити сильне враження на дитину. Він має перебувати у стані схвилюваності і не приховувати її. Навпаки, йому треба радіти, що він перебуває в такому стані, бо лише той, хто здатен відчувати подібне збудження, зможе передати його іншим. Педагог мучить щоразу брат близько до серця сказане ним, голі він схвилює дитину, справить на неї достатнє враження.

Близьким за технікою виконання і виховною ефективністю до враження висіупас спосіб збентеження. Як правило, кожний вихованець вважає, що він у свої моральних поглядах і діях принципово не відрізняється від своїх ровесників. Така установка не сприяє мобілізації всіх його морально-психологічних зусиль до активної самоперетворюючої діяльності, оскільки тут проявляється ефект- групи (мені немає рації СИЛЬНО переживіТИ за себе, адже є товариші). Таким чином колективна відповідальність може призвести до індивідуальної безпідвидалі.носи. Якщо ж дитині наголосити, що лише з нею виникають виховні ускладнення, то не викличе у неї стан зніяковіня, який по-іншому впаїгвагиме не неї. Річ в гім, то збентеження складає суть процесу оволодіння новим, і вивільнення від засвоєних раніше неадекватних схем

Продуктивним є спосіб використання вигоди від збентеження, коїги пропонується фа зі змішуванням ролей. Наприклад, вихованцеві, який докоряє дорослому (матері, дідусеві, близькому знайомому) за те, що він не дотримується свого слова, говориться: "Давай подивимось, що б було, якби ти став материним батьком, своїм власним дідусем?. Що б ти зробив з матусею, щоб її виправити?*" Ця гра з ролями, яка на перший погляд може видашся недоречною, часто виявляється суттєвою у обмірковуванні дитиною певної моральної проблеми і прийнятті відповідною рішення.

5.4. Формування особистіших цінностей як складових образу "Я" вихованця в процесі розв'язання соціально-моральних задач

Соціальне "Я" людини, яке гармонійно вміщує у суб'єктивній формі сукупність суспільно значущих цінностей, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості і самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток ставлень до певних моральних норм, їх особистісного смислу, особистісних властивостей (цей аспект розкритий у попередньому підрозділі), а самосвідомість забезпечує їх емоційно ціннісну оцінку, тобто призводить до перетворення їх у відповідні особистіші цінності.

Формування особистішої цінності є складним генетичним процесом, який охоплює принаймні виділення для дитини певної сторони дійсності, поєднання її з позитивним емоційним переживанням і безпосереднім отриманням задоволення, включення в цей зв'язок образу "Я", який спричинює особистіший смисл виділеного фрагменту матеріальної і соціальної дійсності. Видається, що неможливо сформувати ту чи іншу моральну спрямованість (навіть за виділення відповідного змісту і зв'язку його з емоційною сферою), якщо вона не "підключається" до формування образу "Я". Робота з розвитку і виховання спрямованості мусить включати розвиток образу "Я".

Ставлення до себе, смисл "Я" проявляються, як ми вже зазначили, в почуттях гордості, власної гідності, поваги. Звичайно, що ці почуття мають висіupati адекватною емоційною оцінкою відповідних особистісних властивостей. Однак дійсний смисл і необхідну дійовість почуття особистості стосовно себе набувають за умови, що вони передбачають відповідні почуття стосовно інших людей. Неможливо по справжньому поважати себе при відсутності почуття поважливого ставлення до інших. Так само почуття гордості за себе, за свої реальні справи і вчинки виявляється наповненим глибоким людським смислом лише тоді, коли гордість за себе доповнюється почуттям трдості за інших людей.

Формування власного "Я", саморозшггкок відбуваються на фоні прийняття себе і цілісного позитивного ставлення до себе, що забезпечує Його конструктивний характер. Коли почуття стосовно себе негативні, виникає тенденція до міжособнетисно руйнівної поведінки. Чи вихованець закривається у собі, сприймаючи себе як слабого, небажаного, жертву. Якщо ж він не любить себе, то навряд чи зможе любити інших. Поважаючи себе, дипша може поважати ІНШИХ. Емоційне ставлення дитини до себе генетично пов'язане з оцінкою неї дорослим. Дипша завжди переживає оцінку себе значущими дорослими, і тим більше таку ж оцінку, зроблену собою, тобто самооцінку. Отже, якраз на основі самот--інки виникає повне емоційно-ціннісне (смісловє) ставлення до сеие, власна цінність. Тому в кінцевому підсумку певний вплив на моральний розвиток особистості ЧИНІТЬ не стільки узагальнена самооцінка, скільки узагальнене ставлення особистості до себе, смисл "Я".

Організуючи виховну роботу, спрямовану на формування і розвиток образу "Я", слід виходити з того, що його зміст виражає те, що людина вважає в собі найбільш значущим, те, що, на її думку, може відрізнити її від інших. Тому з психологічної точки зору образ "Я" має піннісно-роірізняльний характер. Отже, з метою розвитку у вихованця Морально-ДУХОВНОГО образу "Я", виховні впливи мусять забезпечити найбільшу цінність для нього відповідних особистісних властивостей. Якраз ііггеріоризовані етичні норми мають домінувати у структурі образу "Я" вихованця. Причому у міру розвитку особистості дана структура повинна весь час трансформуватись віл меншої до все більшій складності за рахунок нарощування нових особистісних цінностей.

За недосконалого виховною пронесу трапляється, приміром, так, що у ПІДЛІТКА на момент статевого дозрівання часто не виявляються психологічні новоутво)синя —інтереси, цінності, морально-естетичні ночутія, які моїли б по силі її значущості конкурувати з виниклим статевим ПОТЯГОМ. Неопосередкований психологічними структурами статевий погяї стає у такого підлітка "некультурною" потребою, абсолютно ДОМІНУЮЧОЮ у відсутності конкуренції. Оскільки образ "Я", як ми зазначали вище, і ціннісно-диференціюючм утворенням, то саме включення в нього характерне пік своєї сексуальної привабливості означає, що підліток якраз через ці Характеристики визначає і власну цінність, і свою відмінність від інших ЛЮДЕЙ.

У процесі роїники і конкретного, і узагальненого образу "Я" важливим є те, що незважаючи на ніби то явну очевидність факту, що суб'єкт має сприймати результат власною вчинку як наслідок своєї моральної спонуки (народжувано! особистісної властивості), все таки цей зв'язок необхідно для нього «робити предметом усвідомлення Річ у тім, що \ut дається взнаки прояв згадуваної нами

"суб'єктної самосвідомості", коли вона спрямована лише на певну дію чи вчинок. "Навіть спеціальне інформування дитини до підліткового віку про його достоїнства і недоліки, про залежність вчинків від конкретних властивостей особистості НЕ приводить до встановлення нею зв'язків між своїми вчинками і якостями" (56, с. 34)

Шлях установлення них зв'язків пролягає через якісну характеристику дітьми своїх вчинків — до усвідомлення своєї особистості, своїх якостей як причини цих вчинків. Під якісною характеристикою вчинку розуміється адекватна якості особистості оцінка вчинку: сміливий вчинок..., чесний..., жорсткий... і т. д., на відміну від опису, переказу в'шнку, який не містить оцінки Його відповідності тій чи іншій якості. При цьому якісна характеристика вчинку відноситься до себе людиною, яка починає розглядати цю якісну характеристику як свою властивість, а вчинок як його результат.

Ця особливість усвідомлення особистістю своїх якостей змушує задавати їй іншу логіку оволодіння таким змістом. Вона має зводитись до того, що кожна особистісна якість має неодмінно демонструватись як певне ставлення, тобто як конкретна дія. В останній завжди можна виділити суб'єкт, об'єкт і зв'язок між ними. Тик, моральна дія: Сашко вдарив "Ганю — є проявом ставлення, що кваліфікується моральною якістю — жорстокість

Для кожного з нас має значення не тільки сутність ксті і ситуації, в якій вона проявляється, а й те, як називається ця якість. Між назвами "боягузливий", "обачний", "обережний" межа не визначена. Однак перша викликає негативне ставлення. Володіти такою якістю неприємно. Якщо ж я думаю, що у мене такої якості немає і я всього лише "обачний", "обережний", то той, хто мені приписує боягузтво, ображає, скривджує мене. В умовах, коли ці риси набувають особливого значення, моя реакція на припасування цих якостей суттєво загостриться. Не менш сильною буде і реакція інших. Тому розуміння істинного значення слів, за допомогою яких іменуються якості, вміння відокремити суспільне значення від смислу імені має виключне значення у самопізнанні.

Між тим, опису людських якостей нині приділяється недостатньо увага. Великі інтелектуальні зусилля витрачаються на їх класифікацію, зведення до невеликого числа основних якостей. Так, А. І. Крупнон і Н. І. Рейнвальд до основних (базових) якостей особистості відносять:

- 1) колективізм, який передбачає дійсне врахування розумних потреб, прав і інтересів інших людей, вміння бачити їх нужди, готовність до співдії, бажання приносити їх радість, посильну користь;
- 2) працелюбність — потяг до активної творчої діяльності, що проявляється в пошуку можливостей корисного застосування своїх і ім. в задоволенні віл самостійно лося шутих усміхів;

3) допитливість — прагнення як щонайширше і глибше ознайомитися з різними сюронпмн довкілля;

4) здатність бачити прекрасне в оточуючому, насолоджуватись їм і будувати спою діяльність за законами краси (естетичний розвиток);

5) організованість — доцільне планування, самоконтроль, вміння розпоряджатись своїми фізичними і розумовими можливостями, доводить розпочату справу до завершення [36, с 29). Зрозуміло, що подібна **ТИПОЛОЯ** малопродуктивна у виховному відношенні.

При цьому значення слів, якими означаються якості людини у повсякденному житті, майже не розшифровуються. Однак свідомість людини влаштована так, що наші думки стають чіткими і визначеними у випадку словесного їх вираження.

Переорієнтація свідомості на себе відбувається в процесі емоційно-ціннісного самостановлення у зв'язку з свідомим прийняттям певної моральної норми.

Існує кілька джерел зворотного зв'язку, які впливають на переживший почуття гордості за свою особистісну властивість. По-перше, це активність суб'єкта по розв'язанню соціально-моральної задачі; по-друге, прямі оцінки і почуття педагога, які він виражає стосовно цієї властивості.

Таким чином, зовнішнє емоційне переживання на етапі формування суб'єктивної значущості для виховання моральної норми має бути обов'язковим. Хоч існує думка, що людина володіє здатністю самопідкріплення і часто не погребує того, щоб хтось інший реально створював їй позитивне переживання. Це можливе лише за умови, що предмет Дії Ці вчинку вже набув смислу для людини, тоді вона дійсно може обійтися без зовнішнього підкріплення оскільки реалізація сильного мотиву призводить до задоволення чи радості. Емоційно слабка ж спонuka цього ефекту не дає. По-іншому, емоційгенність особистісної цінності, що перебуває на початковому етапі формування, може проявлятися за умови зовнішнього підкріплення.

Оптимальною вважається така виховна взаємодія, за якої викликана у вихованця під впливом педагога моральна спонuka втілюється у відповідному вчинку. Психологічна природа його така, що сам акт здійсненого вчинку справляє зворотну дію на детермінуючий його мотив, дещо збільшуючи його спонукальну силу, а отже і стійкість. Здійснений! вчинок виводить вихованця із зони минулих відносин і станів. Він за психологічно адекватних дій вихователя може змінити уявлення про себе.

Моральна норма, яка набуває суб'єктивної значущості, перетворюється в змістову складову образу "Я", в особистісну цінність за умови, що вона, по-перше, емоційно переживається самим вихованцем. Цьому переживанню має передувати когнітивна самооцінка своїх надбань, оскільки вона дає поштовх до виникнення емоційно-Цінніс-

ного ставлення до них, до їх зміцнення. У гої же час усвідомлення тієї обставини, що позитивні цінності могли бути розвинені сильніше, критична їх оцінка в порівнянні з ідеалом, тобто негативне ставлення до недоліків у розвитку цих позитивних особистісних якостей, спонукає до подальшого вдосконалення.

По-друге, своєчасно підкріплюється такими виховними засобами як похвала, підтримка, акцентування успіху. Крім того, виходячи з того, що у вчинку вихованець проявив народжувану особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо нього атмосферу очікування таких самих моральних дій. Такий стан сприяє їх появі, оскільки суб'єкту важко протистояти соціальніTM очікуванням через їх сильний мотиваційний вплив. Якраз у цьому смислі логічним є висновок, що особистісна цінність створюється вчинками.

Отже, спонукальна сила особистісної цінності, буде характеризуватися постійністю, якщо вона набуде ознаки домінантності, тобто коли особистісна цінність як смислове переживання відволікатиме внутрішньо спрямовану увагу від інших суб'єктивіших явищ. Сама ж вона мусить безпосередньо знаходитись у актуалізованому стані. У цьому зв'язку К. М. Вентцель справедливо зазначає: "Кожне рішення мусить утримуватись у свчюмості так довго, на який проміжок часу воно сягає. Якщо моє рішення має на увазі все ж>птя, то я мушу його пам'ятати все життя, щоб воно з'явилося певним моментом при здійсненні мною тих ЧИ інших вчинків" [20, с 265].

Загальна тенденція функціонування особистісної цінності полягає в тому, що укріплюючись у образі "Я" особистості, в її системі, набуваючи міцності, вона все таки не проявляється без особливої необхідності. Але індивід стає готовим застосовувати її в екстрених випадках. У тих випадках коли особистісна цінність досягає зав* • шальної стадії розвитку, людина вже не чекає тих .н інших обставин. Складам гся враження, що домінантна цінність починає немовби "шукати" для себе потрібну ситуацію чи умови для своєї реалізації.

Зі сказаного випливає, що плануючи виховну дію, спрямовану на формування спонуки (як майбутньої особистісної властивості), педагог у її структуру має включати й необхідні операції, які б сприяли, більше того, викликали пристрасне, емоційно-іннісне ставлення до неї. Але процедура емоційно-ціннісного відгуку мусіть здійснюватися на момент, коли спонук вихованця втілилася у конкретний вчинок. Адже вчинок — це і є певна спонук, особистісна властивість як мотив у дії, це дійове особистісне самовираження суб'єкта. Педагог, звертаючись до вихованця, пропонує йому оцінити себе, а отже пережити радість за свій конкретний вчинок, за проявлену справедливість чи чуйність, за доброту чи уважність. У той же час педагог наголошує на тому, що він пишається тою чи іншою проявленою

вихованцем моральною якістю. ("Тобі радісно за себе, а я гордий за тебе, за проявлену Щедрість, гак треба чинити й надалі"). За подібних дій вихователя і виховання його дійсні моральні спонуки виступають як суб'єктивне підґрунтя для гордості, набувають домінантної позиції у внутрішньому світі і таким чином входять до образу "Я".

У психологічних дослідженнях проблеми формування особистісних цінностей (переконань) є намагання звести цей процес до засвоєння учнями лише відповідних етичних знань і способів їх реалізації у соціальній поведінці. Так, на основі проведеного дослідження процесу переведу наукових знань у особисті переконання учнів Г. Є. Залеський стверджує, що "в основі цього процесу лежить усвідомлення учнями не тільки пізнавальної й оцінної, але і регулятивної функції наукових знань через формування у них узагальнених прийомів, що реалізують цю функцію. У такому випадку у процесі формування прийомів цілепокладання реалізується не тільки момент "доцільності", але й момент внутрішньої "повинності" (особистої відповідальності, зацікавленості)... Така діяльність займає особливе місце в психологічній структурі особистості, служить формуванню і реалізації інтересів, пристрасності образу "Я" з опорою на суспільні ідеали, цінності і норми" [26, с 107].

На нашу думку, це спрощений підхід до розв'язання цієї проблеми, а одержані результати досить сумнівні. Відродження вже пережитого інтелектуалізму у вихованні ніяких наукових позитивів не принесе. Автор навмисно ігнорує наукові здобутки тих вчених, які орієнтуються у подібних дослідженнях на синтез моральної свідомості, самосвідомості та емоційно-вольової сфери особистості. Якраз на цьому теоретичному напрямі ніші досягаються вагомі успіхи.

Сконцентрувати увагу, викликати інтерес вихованця до своєї моральної спонуки з метою її аналізу і емоційного оцінювання педагог зможе за використання прийому "потаємності". Він подає дитячу спонуку у незвичному для дитини змістовному контексті як нестандартну, неочікувану, рідкісну, оригінальну за поєднанням з уже сформованими особистісними цінностями, як гаку, що виділяє її з оточуючого середовища. Необхідно скласти у вихованця враження, що його особистісна цінність вважається педагогу особливою і цінною.

Досить дійовим прийомом є демонстрація особистісної цінності, коли вихованець зображує її у дії. Таким чином він подає себе як носія цієї цінності і сам стимулює себе до підсилення її значущості.

Найменування емоції має велике значення для її функціонування, зокрема, воно сприяє зараженню нею. Тому, **ЯКЩО** вихователь інтонаційно виразно говорить, що він радіє за те чи інше особистісне надбання вихованця, то він індуктивно заражається емоцією радості.

Зараження може мати й емоційну природу. Відтак, вихователю достатньо експресивно підкріплювані найменування емоції радості, тобто дійсно демонструвати її. Тоді сила переживання дитиною радості значно підвищуватиметься.

У виховну систему педагога мусить включатись важливі у розвивальному плані здатність людини змінюватися під впливом того, як її сприймають інші. Тож вихователь сплановано приписує у спілкуванні з дитиною ті якості, які мусять розвиватися в неї. Підвищує суб'єктивний смисл засвоєваної особистісної ЦІННОСТІ інструктування вихованця, роз'яснення йому у вербальній, письмовій, СИМВОЛІЧНІЙ формах того, що представляє собою людина як володар цієї цінності.

Вихованець має вивчати походження, природу, соціальну роль кожної своєї особистісної цінності, тобто пін має формувати в собі аналітичне ставлення до неї. Таке розумове осягнення розвиваючої особистісної цінності позитивно впливає на збільшення її спонукальної сили.

Стимуляція вихованцями розвитку своїх особистісних цінностей **може** здійснюватися у процесі виконання ними певних ВПРАВ. На ітрикладі ЦІННОСТІ доброзичливості розкриємо порядок їх виконання.

1. Відволікніться від будь-яких бажань чи намірів тощо. Думайте про доброзичливість: зосередьтесь на понятті "доброзичливості" і розмірковуюйте над ним. Що це за цінність, яка її природа, смисл та ін.?

2. Усвідомте значущість доброзичливості, її призначенні, її користь у створенні позитивних міжособистісних відносин, хорошого морально-психологічного мікроклімату в колективі тощо. Побажайте її.

3. Постарайтесь викликати переживання доброзичливості, уявляючи конкретну поведінкову ситуацію, у якій дана цінність має проявитися. Спробуйте побачити і відчувати себе у цій ситуації доброзичливими.

4. Пообіцяйте собі, що будете доброзичливими.

5. Зробіть табличку з написаним на ній словом "ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ", використовуючи той колір, який, на вашу думку, найповніше виражає цю цінність.

Наведену вправу можна покласти в основу більш широкої Програми. Ви можете збирати твори поезії, живопису, листівки, уривки з біографій тощо, які викликають у вас чи символізують для вас доброзичливість. Оточивши себе такого роду матеріалами, ви шогле розвинути у себе цю особистісну цінність.

Творчії уява може бути дійовим інструментом особистісного саморозвіпкy. Її можна використовувати для формування ідеальної моделі конкретного морально-духовного образу "Я", який стає орієншром зростання, надання сил і може бути втілений у життя. У даному випадку мова йтиме про самовиховання бажано! особистісної

цінності, яка ще не є основою конкретного образу "Я". У поданій **НИЖЕ** формі **ВПРАВА** з ідеальною моделлю призначена для індивідуального використання. Порядок виконання вправи може бути таким:

1. Заплющіть очі і якийсь час подумайте про конкретний образ себе у контексті певної особистісної цінності. Хай він виникне перед вашим внутрішнім зором.

2. Тепер уявіть, якими б ви були, якби володіли цією цінністю у всій її повноті. Дозвольте цьому образу себе сформувати у всіх деталях. Подивіться, як ця цінність проявляється у погляді, положенні тіла, виразі обличчя. (Спочатку образ може бути не досить стійким, розмитим, з'являтися і зникати. Але і в цьому випадку він впливатиме на ваше підсвідоме). Декілька миттєвостей утримайте подумки цей образ, кличучи його більш повно проявляти вибрану вами цінність.

3. Уявіть, що ви входите у цей образ і утворюєте з ним одне ціле, — так якби одяглись у новий одяг. Злившись з ним, відчуйте, що цінність, яка за допомогою нього виражається, стала частиною вас. Уявіть, як відчувається повнота володіння цією цінністю. Відчуйте, що вона проникла у кожну клітину, що вона тече по жилах, просякає все ваше тіло. Уявіть, що ця цінність пронизує ваші почуття, образ думок і ваші мотиви.

4. Уявіть себе у одній чи кількох ситуаціях повсякденного життя, проявляючи цю цінність більше звичайного. Детально уявіть, як розгортаються ці ситуації.

5. Розплющіть очі і замалюйте цей образ чи його символ. Якщо у вас не виникло ніякого образу, почніть малювати і він з'явиться.

6. Після нього запишіть думки, які виникли у зв'язку з цим образом, пишіть емоційні переживання, які викликані ним, який смисл вашого малюнку, як він пов'язаний з вашим повсякденним життям.

7. Дайте собі відповідь на запитання: на основі яких переконань, мотивів, переживань я вважаю модель конкретного образу "Я" ідеальною?

8. Закінчіть вправу заявою про свою рішучість діяти весь день у відповідності з ідеальною моделлю.

Прийом ототожнення нині широко культивується у психотерапевтичній практиці, його особистісно розвивальні можливості теж досить великі, а отже, його слід інтенсивно використовувати у виховній роботі.

Ототожнення

Щоб акт ототожнення суб'єкта з тією чи іншою особистісною цінністю відбувся, вона мусить викликати у нього на даний момент

почуття найбільшій повноті життя, бути суб'єктивно неперевершеною і глибокою. У разі такого ототожнення людина переживає себе, а нерідко й говорить про себе переважно в рамках життєвого прояву цієї цінності, вважає її однією з центральних і найбільш близьких компонент своєї особистості. Вона радіє за свій моральний здобуток і прагне повноцінно використовувати його. Тривале ототожнення зі своїми особистісними цінностями призводить у кінцевому підсумку до гармонізації життєвої ситуації, зняття чи значного пом'якшення кризових явищ, оскільки подібна самоготожність є внутрішньою основою набуття особистого досвіду, як стабілізуючого фактора поведінки і діяльності людини.

Пропонуємо ВПРАВУ з самоототожнення, яка сприятиме оволодінню, керуванню і користуванню певною особистісною цінністю.

Порядок виконання

1. Розслабившись, повільно і осмислено скажіть собі: "Я усвідомлюю, що я — це чуйність".

2. Зосередьтесь на основній ідеї: "Я — носій чуйності, без неї я себе не уявляю".

3. Спробуйте у міру можливостей усвідомити це як факт особистого досвіду за таким напрямом: Хто ж Я, у чому сутність мого Я? Сутність мого Я — це мої особистісні цінності, зокрема чуйність. Я утверджую свою тотожність з ними і усвідомлюю їх стійкість і силу.

4. Утримуйте в свідомості свою чуйність, радісно переживайте її.

Внутрішній діалог

Уявіть власну чуйність в образі дівчини, яка її випромінює. Вступіть з цим уявним образом у внутрішній діалог. Запитайте у нього, про що ви хотіли б дізнатися з приводу переживання чуйності у зв'язку з її проявом у відповідному вчинку.

Символізація

Певна особистісна цінність (зокрема, чуйність) символізується за допомогою візуалізації зорового уявлення процесу перетворення закритого бутону троянди в повністю розкритий квітку.

Порядок виконання

1. Заплющіть очі. Розслабтесь.

2. Уявіть троянду в стадії бутону. Тепер зверніть свою увагу безпосередньо на бутон. Він ще покритий зеленими чашолистиками,

але на самій його верхівці можна побачити маленьку цятку трояндової квітки. Зосередьтесь на цьому образі.

3. Дуже повільно чашолистки починають роз'єднуватися, розгортаючись назовні і відкриваючи все ще закріпі пелюстки. Чашолистки продовжують розкриватися доти, доки вашому погляду не відкривається весь бутон.

4. Потім пелюстки теж починають розгортатися доти, доки ви не побачите духмяну троянду, повністю вже розкриту. На цій стадії спробуйте відчутти запах троянди, її ні з чим не зрівняний аромат.

5. Тепер ототожніть. в уявленні конкретний образ себе, який відповідає вашій чуйності, л троянццю. Ця квітка, розвиток якої ви чітко уявили, символізує розвиток вашої чуйності.

6. Усвідомте все, що ви уявили. Потім можете розплющити очі.

Цій же меті слугує й прийом "спрямовуючою уявлення". Ототожнивши себе з певною особистісною цінністю, вихованець використовує символіку сходження. Починаючи сходження, уявляйте пейзаж, що розгортається перед вами, уявляйте, що ви пробираєтесь через зарості дерев, йдеіє гірським лугом чи краєм обриву. Відчуйте, як наростає почуття сходження, як повітря стає все чистішим, вслухайтеся в тишу, що панує на висоті. Протягтим усього сходження. Не забувайте Пф> свою особистісну цінність. Образне переживання сходження на гору представляє собою внутрішнє сходження до вищого рівня прнсновоїшої особистісної цінності. Тут діє підмічена психологами закономірність, згідно з якою спроба сходження, яка здійснюється людиною у своєму уявленні, призводить до появи життєдайних образів, які супроводжуються всякого роду енфоричними (радісними) переживаннями. Навпаки, спуск викликає похмурі образи і почуття суму, тривоги і страждання. Якщо ми уявимо, що сходимо на гору, взявши з собою якусь особистісну цінність, то можемо викликати у ній певні зміни: емоційно збагатити, зрозуміти її теперішній і майбутній внесок у сукупшій ансамбль нашої особистості. Зрозуміло, що за одноразового виконання шього прийому очікувані зміни можуть і не відбутися.

Кожна сформована особистісна цінність у процесі подальшою виховання має виступити своєрідним "санкціонуючим центром", який дає дозвіл на подальші наміри і рішення вихованця. Створення такою санкціонуючою центру і його розширення — це, власне, є розвитком сили Добродчинного "Я" дитини. Вона у процесі розгортання внутрішнього мовлення мусить постійно звергаться до свою санкціонуючого центру як народжуваного добродчинного "Я", за яким стоять інтеріоризовані духовно-культурні цінності. Це досить ефективний розвивальний прийом, оскільки вихованець мислено розчленовує своє "Я" на пелешкоджаюче (егоїстичні переживання) й СПРІЯ-

юче (піклування про інших) своєю особистісному зростанню і має справу лише з останнім, ігноруючи перше.

Таким чином, між санкціонуючкм центром і тими психічними утвореннями, які чинять опір його дії, має встановлюватись "психологічна дистанція" для відстороненого їх сприймання і аналізу. У такій діяльності вони втрачають свою гальмівну силу, вивільняючи простір для дійовості санкціонуючого центру.

Та чи інша особистісна цінність у образі "Я" функціонує як відносно жорстка програма певних типів поведінки. Якщо в моєму образі "Я" зафіксовано, що я справедливий чи чесний, а за якихось обставин я проявив вчинки протилежного змісту, то у мене виникають емоційні переживання, пов'язані зі зниженням самоповаги. Розбіжність між образом "Я" і нашою реальною поведінкою виявляється, таким чином, психологічним підґрунтям для породження страждань. Чим значущою є якість, зафіксована в нашому образі "Я", тим сильніше переживається розбіжність, невідповідність якостей нашого "Я".

У вихованні слід враховувати фундаментальну психологічну закономірність, суть якої зводиться до того, що чим сильнішими і стійкішими стають особистісні цінності дитини, тим легше вона вивільняється від своїх емоційних устремлінь і особистої обмеженості. Останні, як відомо, суттєво перешкоджають розвитку морально-духовного образу "Я".

Слід постійно і цілеспрямовано розвивати у дитини активність свого "Я". У цьому плані велику роль відіграє уявлення вихованця про своє "Я" як таке, що діє і породжує навколо себе (чи в самому собі) ті чи інші зміни. З метою розвитку активності "Я" дитина мусить проявляти емоційно-ціннісне ставлення не лише до конкретних результатів своїх вчинків чи дій, а й до їх намірів, спонук. (Наприклад, вихованець констатує: Я радий, що проявив своє бажання.) Тут логічний наголос робиться на своєму "Я". Такого роду оцінку мусить здійснювати і вихователь. Кожну, навіть слабку спробу дитини проявити своє соціально-моральне "Я", він мусить вітати і всіляко підтримувати.

За допомогою подібних прийомів вихованець по-перше, перетворює своє "Я" з потенційного стану в актуальний. По-друге, конкретні прояви активності, які за своєю природою є емоційними переживаннями, узагальнюються в осмислене емоційне утворення, своєрідну установку, психологічним механізмом виникнення якої є емоційне переживання (переживання з приводу усвідомленого бажання відповідним чином поводитись чи діяти). Оскільки усвідомлене бажання — не психологічний відповідник особистісної цінності, то

можна говорим; про його емоційний супровід, тобто про активність "Я".

Вихованець має емоційно переживати стан власної причетності, більше того, джерела змін в оточуючому світі. Це прагнення бути причиною власних дій представляє собою не якийсь особливий мотив, а деякий керівний примани, який пронизує різні мотиви. У суб'єкта виникає певний емоційний стан — радість від активності.

За цілеспрямованого науково обгрунтованого виховання дитина мусить набути мистецтва "створення себе як особистості". Воно ж значною мірою визначається в і пням прямувати у вибраному моральному напрямі. Це вміння вк^абляється у виховання в тому випадку, коли у повсякденному житті він систематично вправляється у добродійних вчинках. Завдяки цьому відбувається поступове тренування моральних сил, необхідних для керування поведінкою. Тож необхідно використовувати **КОЖНИЙ** сприятливий випадок для того, щоб діяти у відповідності зі сформованим морально-духовним образом "Я". Саме вчинок має завершувати "побудову" особистості, оскільки моральні устремління залишають у нервовій системі поміпшй слід не самі по собі, а лише тоді, коли вони втілюються у відповідні дії, стаючи актами суспільно значущої поведінки. Коли ж високоморальне рішення не завершується необхідною дією, людина не лише збіднює свою особистість, втрачаючи добру справу, а й разом з тим створює внутрішні бар'єри для звершення таких дій у майбутньому.

Втілена у вчинок особистісна цінність має виступити приводом для отождоження вихованця з морально-духовною суттю, на якій мають ґрунтуватися його особистісні прояви. У цей момент дитині легше зайняти 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 речовою рівня, полегшує процес розлучання з ними. Виникають, таким чином, передумови для віри підростаючої особистості у свої моральні зміни, у скриті добродійні можливості. Тепер дитині психологічно важко заявити: "Я ніколи не зможу стати таким: це було б зовсім не в моєму характері". Зауважимо, що подібна ідея ("не в моєму характері") відбиває той шкідливий неправдивий погляд, що нам визначено бути завтра такими, якими були ми вчора, що рости і змінюватися неправильно, боязко чи просію немислимо.

5.5. Емоції у розв'язанні соціально-мо|*альної задачі

Мета соціально-моральної задачі не може бути успішно **ДОСЯГ-НУТОЮ** лише діями педагога, навіть найдосконалішими, які спрямо

вані на активне осмислення вихованцями етичних знань та відповідних ситуацій як таких, тобто відчужених від них. Діяльність по їх осмисленню мусить вестись з позиції усвідомлення вихованцем себе, свого образу "Я" (особистісна рефлексія) у зіставленій з тією чи іншою моральною вимогою чи колізією. У цій діяльності важлива роль належить тим емоційним переживанням, які породжуються безпосередньо внутрішньою активністю дитини, так званій "ЕГО — залученості" у ході розв'язання моральних проблем. *

Отже, процес такого самоусвідомлення має бути підсилений **ВІДПОВІДШИМИ** емоційними засобами виховання, дією Його позитивного чуттєвого фону. Серед усього розмаїття людських емоцій саме почуття радості має величезні виховні потенції, які на жаль, недостатньо використовуються у традиційному виховному процесі, що безпосередньо відбивається на його результативності.

Радість збільшує здатність індивіда пізнати і оцінити світ. Це означає, що щаслива людина набагато більше здатна побачити краси і добра в природі і людському житті. Радість змушує людину відчувати, що існують різноманітні зв'язки між нею і світом.

Звично, радість вважають побічним продуктом зусиль, спрямованих на інші цілі. Це означає, що її неможливо викликати довільним зусиллям, тобто активізуючи мислительний процес, який би призвів до того, що людина відомо змушує себе переживати цю емоцію. Коли зусилля людини спрямовані на досягнення радості самої по собі, то вона зникає. Хоча вихователь не може безпосередньо навчити дитину радості, він може ділити радість з дитиною і слугувати моделлю стилю життя, яка полегшує переживання нею радості. У більшості випадків радість виникає раптово, неочікувано, за відсутності якогось спеціального планування. Радість, як правило, прямує за певним досягненням чи пюрчим успіхом особистості, але тяжка праця чи навіть творчі зусілля необов'язково гарантують почуття радості.

У своїй найбільш чистій і суттєвій формі радість проявляється після таких соціально значущих і творчих дій, які не передбачають отримання користі. А якраз такі за смисловою спрямованістю дії визначають вищу моральність особистості. Мораль користі, пристосування до певних соціальних ситуацій вважається такою, що не сумісна з дійсним духовним покликанням людини, визначається суспільно несхвальною. Тож виходячи, з одного боку, зі специфіки почуття радості, а з другого — з альтруїстичної природи моральних дій особистості і морального образу "Я" в цілому, доцільно використовувати це емоційне утворення у внутрішньому процесі формування і розвитку підростаючої особистості, йдеться, власне, про залучення емоційного механізму радості до процесу розв'язання вихованцем соціально-моральних задач.

Розглянемо у цьому зв'язку спочатку особливості впливу процесу переживання радості на певні компоненти психічної організації суб'єкта і його особистісні ставлення. По-перше, радість характеризується почуттям влади, впевненості в собі, особистої значущості. Ці емоційно-ціннісні самоставлення безпосередньо набуваються в процесі переживання радості і дають людині відчуття здатності справитися з труднощами. Радість супроводжується, хоч і короточасно, самозадоволеністю, задоволеністю оточуючим соціальним і предметним довкіллям. По-друге, радість полегшує взаємодію і підсилює чуйність. Річ у тім, що сприйняття радісної усмішки збільшує радість того, хто її бачить. У виховному плані важливо те, що радість забезпечує соціальну взаємодію, пов'язану з задоволенням соціогенних морально-духовних потреб. По-третє, радість, з одного боку, заспокоює людину, що перебуває у стані психічного напруження, стресу, гніву, страху, з другого — радість, що повторюється, збільшує стійкість до фрустрації (переживання невдачі), і, таким чином, здатність досягати Важких цілей. По-четверте, взаємодія радості з сенсорними відчуттями призводить до того, що вони видаються при цьому більш приємними, ніж коли людина переживає якусь іншу негативну емоцію. Явні зміни, які радість здійснює в сенсорній системі (збільшуючи таким чином пороги негативних емоцій), роблять людину більш впевненою, стійкою і великодушною. По-п'яте, переживання радості в середньому збільшує альтруїстичну поведінку, у той час як сум зменшує її. По-шосте, радість виступає психологічним механізмом розвитку схильностей, які створюють сильну і незворотігу залежність щодо матеріальних і ідеальних об'єктів, різноманітних речей, творчості, учіння, успіху тощо. Радість виявляється не лігше побічним продуктом певних дій, а й побічним результатом сприймання і мислення.

Отже, у виховному процесі доцільно використовувати явище взаємодії, що існує між емоцією радості, пізнавальними процесами і поведінкою. При цьому методологічним принципом має виступити положення, згідно з яким радість виявляється і попередником і наслідком поведінки особистості.

Стосовно розв'язання вихованцем соціально-моральних задач емоцію радість доцільно використовувати рівною мірою у обох її проявах. Як попередник поведінки стан радості, судячи з вищевведених її функцій, психологічно готує особистість до смислопороджувальної моральної діяльності, дещо послаблює внутрішніх бар'єрів, які зумовлюються егоцентричною позицією і стають на заваді досягненню суспільно значущих виховних цілей. Тактика виклику переживання радості зводиться до того, що вихователь на основі глибокого знання про вихованця організує процес відтворення ним конкретних приємних полій чи ситуацій Відтак, вихованець, згадує*

чи певні образи, дії актуалізує й гі переживання радості, які їх супроводжували чи завершували. Такий психолого-педагогічний прийом досить ефективний і не створює значних труднощів і для педагога, і для дитини. В її життєвому досвіді завжди віднайдуться достатні підстави для такої внутрішньої діяльності.

Звичайно, то ця попередня актуалізація емоційного переживання радості ще не забезпечує досягнення запланованої розвивальної мети. Тому необхідні подальші виховні впливи, які ґрунтувались би на відповідних психологічних ЗаКОНОМірносТіх У цьому алані продуктивним виявляється диференційоване сприймання вихованцем запропонованої вихователем моральної вимоги як змістової основи соціально-моральної задачі і розгорпіння у нього під впливом аргументації педагога відповідного мислигельного пронесу, спрямованого на її свідоме прийняття і втілення у конкретний вчіпюк.

При цьому слід зважати на те, що від глибини і різнобічності сприймання і мислення залежить емоційне збагачення пізнавального результату, тобто того висновку, який самостійно зробив вихованець стосовно певної моральної вимоги чи норми. У цьому випадку він переживатиме почуття радості.

Таким чином, попередньо актуалізоване почуття радості буде поєднуватись з аналогічним почуттям, що виникає в процесі внутрішньої пізнавальної діяльності, і в такому синтезі набиватиме більшої сили, тривалості, стійкості. Однак не слід вважати, що лише емоція радості забезпечує успіх у прийнятті вихованцем певного морального рішення як регулятора моральної поведінки. Цей процес залежить від того, з'явиться чи не з'явиться у вихованця свідоме бажання (хотіння) відповідним чином діяти, яке теж залежить від особливостей усвідомлення шім поведінкової ситуації.

У своїй єдності попередньо і процесуально породжені емоції радості та бажання як результат переробки моральної інформації, призводять до виникнення у суб'єкта первинного особистісного смислу певної моральної норми, яка у такому ціннісному оформленні стає спонукую, мотивом відповідного вчинку. Зрозуміло, що первинна суб'єктивна значущість того чи іншого етичного поняття ще не стійка і може бути легко втраченою, якщо не проводити систематичну роботу по її закріпленню у внутрішньому світі дитини. У цій сппаві радість як результат моральної дії набуває вагомого значення. Їона безпосередньо зміцнює альтруїстичні бажання вихованців, які прапіє розвинути у них педагог у процесі розв'язання соціально-моральних задач.

Радість, яку переживає вихованець від свого морального вчинку, спричиняє у нього думки про цю подію, про впевненість в собі, про успіх і досягнення, про розподіл радості з ШШИМИ, про людину, на

яку був спрямований вчинок. Такого змісту внутрішня робота за умови її систематичного повторення виступає психологічною основою становлення морально-духовних цінностей підростаючої особистості. Пережита активна радість викликає також приємні дії, ті дії, які виражають радість вербально чи фізично, або дії, які спрямовані на продовження радості, цю позитивно відбивається на виховному процесі.

Морально перетворювальна сила радості як результат моральної дії у виховному процесі суттєво недооцінюється, а то й не береться до уваги. Між тим її дія розгортається за двома напрямками. Перший полягає в тому, то емоційна енергія радості впливається безпосередньо у ту спонуку, яка викликала моральний вчинок, і цим самим підсилює її, надаючи їй певної стійкості і прагнення до повторення. Адже відомо, що первинні моральні спонуки (мотиви) ще підвладні конкретним обставинам, які можуть перешкодити їх прогресивному розвитку.

Другий напрям пов'язаний з тим, що переживання радості стимулює, по-перше, розумову діяльність вихованця. Щодо соціальної цінності, а значить і щодо необхідності тієї етичної норми, яка втілюється у його моральному вчинку. Цим самим підвищується когнітивний (інтелектуальний) компонент первинної спонуки: вона стає більш осмисленою і незалежною від ситуативних впливів. По-друге, переживання радості може спричинити процес рефлексії вихованця (мислення спрямованого на самого себе). Предметом самоусвідомлення має виступати його образ "Я" у зв'язку зі здійсненням вчинком. Дитина, розмірковуючи над мотивом моральної дії, емоційно оцінює його і якщо така робота повторюється, то він стає структурним компонентом її образу "Я".

Завдання вихователя у цьому зв'язку полягає в тому, щоб спрямувати дитину на розгортання її діяльності у вказаних напрямках. Тут важливо зрозуміти, що мотив — це зародок особистісної якості. Закріплюючись і узагальнюючись мотив перетворюється у відповідну якість особистості, її цінність.

Якщо радість благотворно впливає на формування моральної сфери особистості, то антипод її — боязнь. Переживання боязні, відповідні дії людини — це своєрідний спосіб самозахисту (фізичного чи психологічного) від небажаних зовнішніх **ВПЛИВІВ**. Закріплення в поведінковому досвіді дитини такої емоційної форми реагування на зовнішній світ має певний психологічний сенс.

Інша справа, коли боязнь тісно й постійно пов'язується з душевним станом дитини: особливо з її прагненнями, бажаннями.

Дитина, котра боїться проявляти своє "Я", внутрішньо дискомфортна і заслуговує особливої уваги з боку дорослих. Тут має неу-

хильно діяти правило, за яким чим більше дитина схильна пасивно відповідати на певні стимули, тим більше потрібно в ній культивувати самостійність і моральну, і пізнавальну, і предметно перетворювальну. Таким чином, становлення активності "Я" має розпочинатися з дій емоційно спричинених, а закінчуватися свідомим вибором.

Дитина, підвладна миттєвим порухам, не відчуває себе самостійною і власне активною. Отже, для дитини слід створювати такі ситуації, що постійно викликали б у неї активні почуття.

Активне світосприймання має набути у самосвідомості вихованця особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність. Тому завдання вихователя: сформувати людину зі стійким прагненням до діяльності, і діяльності свідомої, творчої, а не пасивного спостерігача.

Суттєвий недолік сучасного психолого-педагогічного забезпечення процесу виховання полягає в тому, що воно однобоко культивує один лише різновид психічної взаємодії вихователя і вихованця — обмін думками стосовно тих чи інших моральних норм та вимог. З цією метою відповідно розробляються методичні засоби, спрямовані на сприйняття дитиною виховних цілей як регуляторів її повсякденної поведінки.

Однак ці наміри педагога не завжди здійснюються. Бо за таких виховних дій не віддається належне тому видові психічної взаємодії, який передбачає обмін почуттями, емоціями. Адже якраз вони у кінцевому підсумку надають суб'єктивної цінності певним етичним приписам. Переживання іншого може стати нашим переживанням за умови, що воно не просто насипно сприймається, а спонукає до дії. Тому важливо викликати у вихованця відповідні емоції та почуття. Саме вони, постійно повторюючись, перетворюються у стійкі моральні надбання особистості. Педагог з огляду на це має володіти прийомами такої психологічної діяльності. Однак виховна практика свідчить про відсутність у нього необхідних знань та умінь. У цій діяльності виховної роботи слід виходити з тієї психологічної закономірності, згідно з якою психічні (внутрішні) процеси (сприймання, мислення, емоції тощо) мають тенденцію до зовнішнього продовження: думка, так би мовити, прагне втілитися у зовнішню дію, емоція закінчується певним жестом чи рухом. Якщо таке явище відбувається, то говорять про психомоторну цілісність. Тож нормальний психічний розвиток і передбачає виникнення і функціонування таких цілісностей. Психомоторні цілісності емоційної природи можуть виступити джерелом і засобом формування моральності особистості.

Зауважимо, що кожному емоційному переживанню (пиву, задоволенню тощо) властивий свій специфічний зовнішній відповідник. Отже, знаючи згадану психологічну закономірність, будь-яку емоцію в себе можна викликати. Так, стискаючи долоні в кулаки, можна

ні суспільство без особистості. Така діалектика суспільного життя людини.

Звичайно, самостійне відкриття і свіпомо-емошне прийняття дитиною моральних норм — справа для неї надзвичайно важка, але це не означає того, що у вихованні слід йти "по лінії найменшого опору". Та й у самої дитини за такої тактики зникає всякий інтерес до цієї **ДІЯЛЬНОСТІ**. Гому виховна перспектива перебуває у площині спільної дії вихователя і виховання щодо свідомого прийняття ним моральної вимоги, яка поступово, без будь-яких формуючих прийомів переходить у самостійну, самогворчу, саморозвивальну вільну діяльність підрастаючої особистості. У спільній виховній діяльності дитина знаходить всі необхідні і психологічні, і власне виховні засоби для розгортання складної самодіяльності у сфері морального розвитку. За такою поступовою переходу від "ми" до "я" знімається безліч внутрішніх конфліктів вихованця, пов'язаних з його духовним становленням, міцніє його соціальна позиція і позитивна самооцінка — ці дійові засоби соціалізації особистості.

Ось чому педагога має непокоїти не надмірна активність дитини, а насамперед її безініціативність, сліпа покірливість, бідність бажань. Кожну, навіть слабку спробу такої дитини виявити самодіяльність, своє "Я" слід підтримувати всіма засобами.

У вихованні підрастаючої особистості суттєву роль відіграє психологічний феномен несподіваності, тобто специфічний внутрішній стан вихованця, який виникає під час постановки перед ним певної моральної вимоги. Те, що пропонується несподівано, зненацька, викликає у дорослого (а тим більше у дитини), негативний емоційний стан, що межує з певного рівня стресом. Звичайно, в такій ситуації дитина реагує неадекватно на виховну дію педагога. Тим часом ситуації несподіваності досить типові для виховного процесу. Нерідко ми дивуємось, чому лагідна, слухняна дитина діє всупереч нашим очікуванням. Не знаючи справжньої причини, вихователі внаслідок цього адресують надто різкі моральні оцінки. А справа набагато простіша: слід лише відповідно психологічно підготувати вихованця до міжособистісної взаємодії.

До чого ж має зводитися така підготовка? Передусім необхідно за допомогою відповідних запитань чи пояснень відволікти дитину від її актуалізованих прагнень, думок, переживань, що змістовно суперечать виховній дії педагога, заважають процесу її сприймання й осмислення. Далі у неї потрібно сформувати адекватну установку, психологічну налаштованість на розгортання внутрішньої діяльності стосовно певної моральної **ВИМОГИ**. З цією метою у дитини актуалізуються минулі події, повелімові ситуації, які вимагають певного повторення у стосунках з людьми

Відтворені цішінок) виховні колізії, то иередуюіь вшшву пела гога, так би мовити, "пом'якшують" ту чи іншу його вимогу, роблять її прийнятнішою для виховання, незважаючи на чіткий суспільно обумовлений нормативний зміст і обов'язковий для всіх спосіб виконання.

Феномен несподіваності, якщо його не коригувати, може призвести й до інших психічних нічий Вони стосуються реакції суб'єкта на властивість новизни певного предмета, події, ситуації. Річ у тім, що стан несподіваності за умови його постійного культивування може стимулювати стійке негативне емоційне переживання щодо дій, речей та явиш, дамось незвичних для певної особи. Внаслідок цього вона не здійснює несіаіідартні для її досвіду дії чи вчинки. При цьому трудність самого їх процесу (руху) перебуває у прямому співвідношенні з його новизною. Зрештою формується особистість зі слабкою волею. Ложе дія є вольовою лише через свою новизну. Відсутність же рухового компонента дії безпосередньо пов'язана з незвичайністю саме предмсія як її мети. У вольовому процесі за цих умов порушується найперше його цільова складова. За достатнього первинного емоційного напруження вольового спонукання дія виявляється незавершеною, оскільки новизна предмета цілі викликає у суб'єкта дії емоцію занепокоєння. Вона й нейтралізує первісний вольовий імпульс. Деформація цілі, таким чином, детермінує вольовий недорозвиток індивіда Запобігти цьому пронесу можливо шляхом п. одуманих корекційно-розвивальних впливів. Загальним психоіогічним орієнтиром тут мусить постати поступове розгортання нігутрішньої діяльності дитини з предметами-цілями, відношення між якими трансформується від тотожності до адекватності (подібності) і ділі до ВІДМІН*ності (новизни). Кожна здійснювана у такій послідовності вольові дія залишає внутрішню, психологічну опору для розгортання дії к -ступної, яка в свою чергу її зміцнює, додаючи необхідну силу внутрішній готовності до подальшої вольової діяльності.

Зміцнення цієї психічної потенції особистості до свідомої активності відбувається за допомогою механізму узагальнення минулих і майбутніх вольових дій. Адже за такої послідовності якісні відмінності між ними зникають, та н кількісні розбіжності теж не викликають помітної емоційної розгубленості суб'єкта. Внаслідок неодноразових вправ у нього формується стійка емопійно-діяльнісна схема як ти-ниця внутрішнього досвіду. Вона й визначає загальну тенденцію становлення предметно-перегворювального ставлення особистості до навколишньої дійсності.

Високого вольового розвігтку особистість досягає тоді, коля у неї формується здатність володіти собою. Звичайно, це потребує значних внутрішніх зусиль Вони не з'являються раптово, а проходять трива-

НІЙ період становлення. Завдання вихователя — якомога раніше викликати цей процес, постійно тренувати волю дитини. Щоправда, її психологічна природа така, що вона повністю тяжіє до діяльності за захопленням, легшої для неї, емоційно приємнішої.

Діяльність дитини за її захопленням не завжди протікає плавно, без будь-яких (і зовнішніх, і внутрішніх) ускладнень. Часто її очікують різноманітні перешкоди, а їх успішне подолання можливе лише за умови своєчасного розгортання вольової діяльності. А це вже надійний спосіб вольового розвитку підростаючої особистості.

ПІСЛЯМОВА

Освіта як соціальне явище лише тоді може вважатися досконалою, якщо вона забезпечує не лише успішне задоволення суспільних запитів сьогодення, а й намічає загальні підходи щодо вирішення майбутніх проблем.

Між тим духовний вакуум став ознакою нашого життя. Діти ростуть пасивними споживачами суспільних благ, не здійснюючи для цього над собою будь-яких зусиль. Апатія дедалі більше виявляється їх звичним психічним станом. Це ж ознака вігнутірної пустоти. Такий стан вихованості молодого покоління зумовлений й нині діючою освітньою системою. Виховний процес, який будується на беззаперечному підкоренні, приниженні достоїнства дитини не сприяє її моральному становленню, а спричинює спалахи дитячої агресивності.

Не знаючи всієї складності емоційної сфери, ми культивуємо у виховання позицію, за якої він не є господарем власних переживань, а отже, і власних дій. В результаті цього у нього формується переконання, що відповідальність за них несуть інші люди.

Тож необхідні нові виховні технології, які б враховували перш за все глибинні психологічні закономірності емоційно-чуттєвого розвитку особистості. Адже для людини має цінність лише пережите в почуттях. Йдеться про почуття, які просвітлені розумом, і завдяки цьому морально збагачують особистість, роблять її носієм Істини, Добра, Краси.

Аналіз сучасної соціальної ситуації дозволяє стверджувати, що Молоде покоління зіткнеться з унікальним феноменом — необхідністю оволодіння наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до будь-яких, у тому числі і до екстремальних ситуацій. Спектр здібностей, які в даному зв'язку мусить розвинути освітній процес, надзвичайно широкий — від фізичних якостей, які потрібні кожному і для зустрічі з оточуючим довкіллям, і для зустрічі з іншими людьми з метою, як правило, далекої від ідеалу творчої співпраці і взаємодопомоги, до вміння

вжити у співтоваристві інших, залишаючись при цьому вільною і відповідальною особистістю.

Нова школа матиме справу з індивідуальністю, самобутністю особистості, оскільки індивідуальність виявляється головним принципом етики і мусить виступити керівним методологічним положенням у вихованні і навчанні.

Цілеспрямований розвиток індивідуальності можливий лише тоді, коли теорія освіти не декларуватиме необхідність творчості педагога і творчості школяра, а систематично за допомогою доцільних технологій втілюватиме її у навчально-виховному процесі.

Особистісно зорієнтоване виховання у цьому плані видається досить перспективним, оскільки воно виходить з самоцінності особистості, її духовності і суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин.

Відповідне технологічне забезпечення має ґрунтуватись на діалогічному підході, який визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію. Технології такого спрямування передбачають перетворення суперпозиції вчителя і субординованої позиції виховання у особистісно-рівноправну позицію. Вона *ц* Дозволяє дитині бути суб'єктом виховуючої діяльності, що сприяє практичній реалізації її прагнення до соціально-морального саморозвитку.

Визначальним для особистісно зорієнтованого виховання має бути соціокультурний діалог у системі "педагог — дитина" на основі її розуміння, прийняття і визнання.

Вихователь, для якого позиція розуміння, прийняття, визнання стала справжньою професійною цінністю, проявляє власну чутливість до своїх вихованців, а задоволення виявляється провідною емоцією від взаємодії з ними. Стратегію своїх взаємин він буде, орієнтуючись на перспективу розвитку дитини як повноцінно функціонуючої особистості, яка постійно утверджує її через прояви своїх почуттів, намірів, способів сприйняття оточуючого світу. Це доленосне прагнення дитини вихователь всіляко підтримує, навіть якщо при цьому у неї виникають непорозуміння і конфлікти.

Розвиваюче "Я" вихованця є Постійним предметом піклування вихователя, заради нього він у кожний момент виражає себе у дитині. У цій діяльності вихователь мусить проявляти достатню гнучкість у своїх виховних підходах. Так, у плануванні своїх дій він має своєчасно позбуватися від образу попередньої поведінки дитини, як тільки з'являються перші прояви нового стилю міжособистісних взаємин. Педагог мусить бути готовим до адекватного реагування на тепе-

рішні дії виховання, а не продовжувати поводитись на основі його вчорашньої поведінки.

У виховній роботі вихователь і стабілізує внутрішній світ дитини, коли з нею трапляються певні емоційні розлади, і коригує його, коли її поведінка не відповідає загальноприйнятим правилам і нормам. Отже, розуміння, прийняття, визнання вихователем вихованця розширює значущий простір його життя, спонукає до морально-духовної творчості.

За такої гуманістичної позиції вихователя й дитина мусить організовувати власну діяльність на основі відповідного внутрішнього механізму. Йдеться про адекватний духовній особистості конструктивний механізм як постійний розгортання процесу емоційно збагаченого розмірковування, який передбачає прогресивні моральні самозміни вихованця. Предметом такого розмірковування виявляється образ "Я" дитини у контексті певних суспільних вимог, норм чи життєвих ситуацій. Прояв конструктивного механізму є свідченням того, що особистість працює на вищому рівні своєї свідомості і самосвідомості, а не вдається до роботоподібного реагування, сліпого підкорення в обхід глибокого усвідомлення і емоційного переживання певних проблем. Звичайно, що робота над самим собою, над образом "Я" — справа психологічно досить складна. Але вже в дошкільному віці дитина взмозі і реально осмислює свої переживання турботи, радості чи гніву, які відбиваються на її міжособистісних взаємингах, намагається віднайти спосіб керування своїми емоціями, щоб зберігти або змінити свої стосунки. Зрозуміло, що допомога дорослого тут необхідна.

Конструктивний механізм як відповідний спосіб моральної діяльності самого вихованця повністю знімає ефект "придушення дитини дорослим", коли він безкінечно щось вимагає, жорстко спонукає, до чогось наставляє. Наслідки такої тактики не підлягають виправдовуванню. За таких дій втрачається основна якість особистості — дієва відкритість до світу людей і довкілля.

Виховні помилки зумовлюються й тим, що педагог або не розуміє, або ж свідомо нехтує такою психологічною закономірністю, згідно з якою дитина не може постійно поводитися у відповідності з загальновизнаними етичними вимогами, оскільки це вимагає досить великого психічного напруження, з яким вона через обмеженість своїх вікових психофізичних можливостей не може успішно справитись. Отже, погрібно визнати за нормальне явище, що нормативно задана моральна поведінка дитини можлива у певних часових рамках. ЗНЯТТЯ цих обмежень — ігнорувати досить тривалий.

Сказане дозволяє стверджувати, що практичне використання конструктивного механізму має стати неопіддальною вимогою при

створенні конкретних виховних методик. Наголосимо, що такі методики не розраховані на швидкий результат, як це буває за використання різноманітних видів заохочення та покарання. Ці методи хоч і призводять до очікуваних стереотипів поведінки, та все ж це тимчасові результати, що потребують постійного підкріплення. Якщо ж цього не відбувається, то й отримані успіхи зникають.

За методик, орієнтованих на свідомість і самосвідомість виховання, результат завжди розвивальний, а значить неситуативний. Більш-менш стійкий. Духовно-моральні утворення конструктивного механізму характеризуються самоцінністю, безпосереднім особистісним смислом етичних норм для людини.

Ефективність виховного процесу залежить від врахування педагогом складності морального вчинку, який має здійснити вихованець. Як і задачі навчального плану, так і соціально-моральні задачі мусять співвідноситись з віковими можливостями дитини. Наприклад, поступитися місцем старшому, допомогти товаришу у виконанні даного йому громадського доручення вимагають від вихованця менших психічних зусиль, ніж відкритий виступ проти несправедливості, прийняття на себе особистої відповідальності за дії інших тощо. Здатність вихованця здійснювати моральні вчинки підвищеної складності розглядається як показник рівня сформованості його моральної готовності.

Ми свідомі того, що час конче вимагає від науковців конкретних психолого-методичних рекомендацій щодо формування і розвитку у підростаючої особистості систем?і і загальнолюдських, і національних морально-духовних цінностей. Звичайно, це справа складна і потребує об'єднання зусиль багатьох спеціалістів. Наша книга лише частина цієї великої роботи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? — М., 1986.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. — К., 1991.
- У) Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1980. — Т. 2. і
4. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые. — М., 1970.
5. Асеев В. Г. Мотивация и формирование личности. — М., 1976.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
7. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. — М., 1985.
8. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. — М., 1988.

- С^ Берне Р Развитие "Я 'концепции и воспитание. — М., 1986
- Ц (10/ Бех И. Д Нравственность личности: стратегия становле-
шаГу Ровно., 1991
- (~7ly Вех I. Д. Від волі до особистості. — К., 1995.
- Т2. Белоусова В. О Теорія і методика гуманізації відносин
старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої шко-
ли. — К., 1997.
13. Бобнева М. У. Социальные нормы и регуляция поведения. —
М., 1978.
14. Бобнева М. И Норми.' общения и внутренний мир личности // Проблемы общей психологии. — М., 1981.
15. Божевич Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психоло-
гии^— М., 1978
- 1b. Бойко А. М- Оновлена парадигма виховання: шляхи реаліза-
ції. — К., 1996.
17. Болгаріна В. С. Теоретичні засади педагогічної соціології // Педагогічна соціологія. — К., 1997.
18. Братусь Б. С. Методика формирования установки на трезвость у больных алкоголизмом // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1983. — № 3.
- 1*. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М., 1988.
- J/ (20/ Веннищель К. И. Этика и педагогика творческой личности. — М., 1911.
21. Виллюнас В. А. Психологические механизмы мотивации чело-
века..^— М., 1990.
- О Q2! Гаврилоаа Т. Н. Учитель и семья школьника. — М., 1988.
- ^ 22. Давыдов В. В.. Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретическое осознание преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопр. психологии. — 1997. — № 1.
24. Дмсайнотт Х. Дж. Родители и дети. — М., 1986.
25. Додонов Б. И. Эмошш как ценность. — М., 1986.
26. Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений. — М., 1982
27. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина. — М., 1981.
28. Зейгарник Б. В Теория личности в зарубежной психологии. — М., Ш 2.
- AJL (2Я Зязюн I. А, Сагач Г. М Краса педагогічної дії. — К., 1997.
- L^(/ 30 киричок В А , Під горна Н. / Орієнтовна програма та мето-
дичні розробки знять І етичного виховання учнів І класу // Почат-
кова шк — 1495. —№ 7.
- з\ Кт /Г'. С Психология старшеклассника - М. 1980
- 32 К,т И С И гоиская себя - М Г'Ш

33. Кондратьева С. В. Учитель — ученик. — М., 1984.
- Г34\ Концептуальні засади демократизації та реформування освіти України (Педагогічні концепції). — К., 1997.
35. Краткий психологический словарь. — М., 1985.
36. Крупное Л. И., Рейнвальд Н. И. Критерии отнесения свойств личности к основным (базовым) // Ежегодник. — Т. I. — Вып. 2. Материалы Учред. съезда Рос. психол. общества. — М., 1995.
- . II/ С 37/ Костюж Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розви-
_Зжок особистості. — К., 1989.
38. Леонтев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
- 39J Лунева О. В, Хорошилова Е. А. Психология делового обще-
ния. — М., 1987.
40. Ляудис В. Я Психология инновационного обучения в диалоге с культурно-исторической психологией Л. С. Выготского // Известия
Акад. лтед. и соц. наук. — 1996. — № 1.
- 4U Макаренко А. С. Методика виховної роботи. — К., 1990.
- (2. Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. — К., 1997.
43. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. — М., 1975.
44. Мясницев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / / Вопр. психологии. — 1957. — № 5.
45. Непомнящая Н. И. Основные компоненты психологической структуры личности // Опыт системы го исследования психики ребенка. — М., 1975.
46. Обуховский К. Психология влечений человека. — М., 1971.
- г, М- Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1990.
- /A У^У- Основы національного виховання / За заг. ред. В. Г. Кузя
*³ та ін. — К., 1993.
49. Петровская Л. А. Теоретические и методологические пробле-
мы социально-психологического тренинга. — М., 1982.
50. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. —
М., 1992.
51. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. Г. О. Балла.
— К., 1996.
52. Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. —
М., 1995.
53. Роджерс К. Взгляд на психотерапию // Становление человека.
— М., 1994.
54. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957.
55. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
56. Рубинасий Л. И. Нравственное воспитание личности. — М.,
1981.
57. Рудестам М. Групповая психотерапия. — М., 1990.

- 58- Савченко Е. А- О готовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям // Вопр. психологии. — 1997. — № 3.
59. Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. — 1996. — № 6.
60. Слайдер М., Слайдер Р. Ребенок как личность. — М., 1994.
61. Столин В. 8. Самосознание личности. — М., 1983.
62. Стоюнин В. Я. Луч света в педагогических потемках // Избр. соч. — М., 1954.
63. Субботский Е. В. Изучение у ребенка смысловых образований // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1977. — № 1.
64. Сухомлильский В. А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч.: В 3 тГ — М., 1979. — Т. 1
65. Сухомлильский В. А. Потребность человека і человеке. — М, 1980г-\
- а 66. Сухомлильська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. — 1996. — № 1.
67. Теплое Б. М. Психология. — М, 1951.
68. Узладзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установккУ Психологические исследования. — М-, 1966.
- 4 g^Jjw- Мишинский К. Д. Про народність у громадському вихованні // ^ Вибр. пед. твори: В 2 т. — К., 1983. — Т. 1.
70. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. — М., 1990.
71. Франк л В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
72. Фромм Е. Душа человека. — М., 1992.
73. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція діяльності як основи гуманізації процесу навчання // Наука і освіта. — 1997. — № 1.
74. Чорна К. І. Патріотизм — духовна цінність молодих громадян України // Цінності освіти і виховання. — К., 1997.
75. Шорохова Е. В. Проблемы сознания в философии и естествознании. — М, 1961.
76. Яковсон С. Г. Становление психологических механизмов этической реіуляиии поведения // Психология формирования и развития личности. — М-, 1981.
77. Яковлева Е, Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психологии. — 1997. — № 4.
78. Яценко Г. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися — К , 1993

Вступ	
1. ОСОБИСТІШІ ЦІННОСТІ ЯК ДУХОВНІ НАДБАННЯ ЛЮДИНИ .	
1.1. Цінності: наукова сутність і орієнтири дослідження	
1.2. Ціннісна система у розвитку особистості	
1.3. Особистість у духовно-ціннісному контексті	
2. ВИХОВАННЯ В ОСОБИСТІШОМУ ВИМІРІ	
2.1. Особнісно зорієнтоване виховання — нова освітня філософія. . . .	
2.2. Виховна позиція — розуміння ДИТИНИ	
2.3. Виховна позиція — визнання дитини	
2.4. Виховна позиція — прийняття дитини	
3. НАУКОВЕ ГЧЗУМІННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ — ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО ВИХОВАННЯ	
3.1. Загальні психологічні закономірності функціонування і розвитку особистості	
3.2. Психологічні закономірності особистості в ранній юності	
3.3. Психологічні закономірності особистості в підлітковому віці	
3.4. Психологічні закономірності особистості в молодшому шкільному віці	
3.5. Психологічні закономірності особистості в дошкільному віці	
4 ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	
4.1. Наукові засади створення особ не: іс но зорієнтованих виховних технологій	
4.2. Вихідні принципи функціонування особнісно зорієнтованих виховних технологій	
4.3. Особливості особнісно зорієнтованих технологій та їх функціонуван- ня у виховному процесі	
4.4. Вихователь у контексті особнісно зорієнтованої технології	
4.5. Дитина в силовому полі особнісно зорієнтованої виховної технології	
5. ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ СОЦІАЛЬНО- МОРАЛЬНИХ ЗАДАЧ	
5.1. Категорія "ставлення" і образ "Я" особистості	
5.2. Спілкування у розв'язанні соціально-моральної задачі	
5.3. Аргументація у розв'язанні соціально-моральної задачі	
5.4. Формування особнісних цінностей як складових образу "Я" виховання в процесі розв'язання соціально-моральних задач	
5.5. Емоції у розв'язанні соціально-моральної задачі	
Післямова	
Список літератури	

Наукове видання

Сех Іван Дмитрович

Особистісно зорієнтоване виховання

НауKUBO-методичний посібник

Редактор *Н. А. Назаренко*

Коректори: */ . В. Шчироколана*

Комп'ютерна верстка *Т. П. Малишевої*

*Макет виготовлений у центрі комп'ютерної верстки
фірми "ВІПОЛ"*

Підп. до друку **Формат 60x84** 1/16 Папір друк № *i* Друк офсетний
Ум. діг. ірк 11,86. VM фарбо B1b 11,9*. Облік кил. арк. 13,76.
Кириж. 2000. Зам № 81056.

"ЛМИГЙ^О^Т, КЙївТГвул. П"Саіайда>щГи., 37.~

Фірма» "ВІПОЛ"
252151, Київ, гул. Волинська. 60

