

Ірина Білецька

**ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ
В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ
РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЗАДАЧ**

Монографія



2024

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Білецька Ірина

**ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ
ЛЮДИНИ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У
ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ
МОРАЛЬНИХ ЗАДАЧ**

МОНОГРАФІЯ

Одеса
КУПІСЬКО СВ
2024

Б 611

Б 611 Білецька І.О.

Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач: монографія / І.О.Білецька. – Одеса: КУПІРІЄНКО СВ, 2024 – 167 с.: іл., табл.
ISBN 978-617-7880-40-9

Представлені у монографії результати дослідження розширюють існуючий арсенал методів морального виховання, методику діагностування проявів цінності іншої людини, модель розв'язування молодшими підлітками моральних задач. Визначена та обґрунтована методика розв'язування моральних задач з метою виховання в молодших підлітків цінності іншої людини сприяє цілеспрямованому та ефективному управлінню виховним процесом у закладах загальної середньої освіти на засадах особистісно орієнтованих технологій.

DOI: 10.30888/978-617-7880-40-9.2024

© Білецька І.О., 2024

ISBN 978-617-7880-40-9

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ В ШКОЛЯРІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Традиційні підходи до класифікації методів виховання як способів зовнішнього впливу на особистість	8
1.2. Розв'язування моральних задач як інноваційний метод виховання цінності іншої людини в учнів.....	29
1.3. Обґрунтування моделі розв'язування моральних задач молодшими підлітками.....	49
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЗАДАЧ У ВИХОВАННІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ	73
2.1. Формування особистісних цінностей молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач	73
2.2. Місце та значення виховуючого спілкування у розв'язанні моральних задач	94
2.3. Дослідно-експериментальні результати роботи щодо використання моральних задач у вихованні молодших підлітків	115
ВИСНОВКИ	143
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	147
ДОДАТКИ	157

ПЕРЕДМОВА

У процесі демократичного, гуманного суспільного розвитку на тлі воєнних подій, які розгортаються в Україні, відбувається переоцінка людьми моральних цінностей і установок, що знаходить своє вираження в їх поведінці та тих морально-етичних нормах, яких вони додержуються.

Загостреність соціально-економічних, політичних суперечностей, різні зміни суспільної свідомості посилюють вимоги до процесу формування особистості, виховання громадянина держави. Умови самореалізації особи в цій ситуації значно ускладнилися, діапазон громадських оцінок і очікувань розширився, різноманітнішими стали бажані та допустимі способи поведінки. Дедалі більшого значення набуває здатність людини до нестандартних, нетипових рішень, своєрідність її активного пристосування до природного, предметного та соціокультурного середовища, що є можливим завдяки вмінню розв'язувати різноманітні задачі морального характеру.

Сучасний рівень розвитку суспільства, прискорення темпів життя, розвиток засобів масової комунікації тощо призводить до того, що людина упродовж дня вступає у безліч взаємовідносин з оточуючими. І закономірно, що її хвилює, на якому рівні здійснюються ці контакти, як впливають на емоційне самопочуття і життєвий тонус, тобто процес спілкування перетворюється у вирішення цілого ряду задач, знаходження правильного їх розв'язку у типових та незвичайних ситуаціях.

Такий стан справ визначає необхідність вивчення цієї проблеми та пошуку продуктивних механізмів формування в підростаючого покоління умінь вирішувати різноманітні моральні задачі з метою засвоєння особистісних цінностей. Виключного значення це питання набуває для учнів підліткового віку, що визначається їх віковими та психологічними особливостями.

Неправильно зрозуміле почуття дорослості, прагнення до самостійності, самоутвердження не завжди моральними способами впливає на молодших підлітків. Вони, перш за все, починають копіювати зовнішній бік поведінки

дорослих: повторюють форми їх спілкування, характер і тон мови, манери, прагнуть бути схожими на дорослих одягом, зачісками, ходою, жестами, які не завжди відповідають нормам культури і моралі.

Особливо цінним для підлітка є сміливість, принциповість, вірність у дружбі. Діти цього віку інколи прагнуть до самоутвердження через самостійність, сміливість, проявляючи при цьому розв'язність, грубість, некоректність тощо. У них виникає інтерес до свого внутрішнього світу, до переживань, пов'язаних з моральними і соціальними питаннями та проблемами. Ростає самосвідомість і формується самооцінка. Все це створює умови для виховання такої особистісної цінності, як цінність іншої людини в процесі розв'язання моральних задач.

Чинники впливу на формування у молодших підлітків цінності іншої людини найрізноманітніші: сім'я, засоби масової комунікації, література, оточуючі тощо. Проте вирішальну роль має відігравати школа, через яку проходить все підростаюче покоління. Саме тут школярі повинні набути глибоких і міцних знань про моральні норми поведінки, досвід розв'язання різноманітних моральних задач, ціннісного ставлення до людини. Проте аналіз сучасної виховної ситуації свідчить, що навчання в закладах загальної середньої освіти спрямоване здебільшого на формування інтелекту як такого, що складає певну суму знань, а виховний процес становить набір стандартних заходів, за якого вихованець стає лише об'єктом дисциплінарних впливів, носить інформаційно-просвітницький характер, що орієнтується переважно на методи заохочення і покарання. Їх домінування у виховній практиці призвело до культивування пристосовницької моралі, моралі вигоди.

Таке становище не забезпечує можливості для саморозвитку школяра, набуття ним умінь вирішувати моральні задачі з метою засвоєння особистісних цінностей в цілому і виховання цінності іншої людини зокрема.

Магістральним напрямом перебудови системи національної освіти має стати гуманістична педагогіка співробітництва, партнерства, що моделює виховання за зразком суб'єкт-суб'єктних взаємин, висуває на передній план

особистісно-розвивальну модель організації виховного процесу, системоутворюючою клітиною якої є моральна задача. Вправляючись у розв'язанні моральних задач, вихованець розвиває в собі якості з орієнтацією на майбутнє, тобто здатність і готовність самовдосконалювати себе. Це тим більш важливо, що багато досліджень засвідчили: в тому випадку, коли власні зусилля молодих людей вступають у протиріччя з задачами конкретного виду виховання, ефективність останнього знижується.

Необхідність у більш глибокому вивченні проблеми психолого-педагогічних основ виховання в школярів цінності іншої людини під час розв'язання моральних задач підсилюється Конвенцією ООН про права дитини, де вперше зафіксовано права кожної дитини вільно висловлювати свої погляди з усіх питань, які її хвилюють. Сприйняття цього положення буквально може спонукати окремих учнів до недисциплінарності, особливо зараз, коли у них ще малий досвід демократичних взаємин з педагогами. Допомогти конкретно реалізувати це право може чітке уявлення про одну з особливостей цивілізованого втілення права людини в життя: права однієї людини закінчуються там, де починаються права іншої. Учень повинен враховувати право вчителя, вміти правильно розв'язати задачу морального характеру, що виникла у його життєдіяльності.

Поряд з тим, на сьогодні ще немає розгорнутої системи уявлень про впровадження моральних задач у процес виховання в учнів цінності іншої людини. Не вивчалися педагогічні умови розв'язання задач учнями молодшого підліткового віку, що є особливо сензитивним для формування особистості, образу «Я», формування цінності іншої людини. Тому процес виховання цінності іншої людини в молодших школярів під час розв'язання ними моральних задач у позанавчальній діяльності потребує відповідного теоретичного та експериментального обґрунтування, що зумовлюється відсутністю спеціальних педагогічних досліджень означеної проблеми.

Представлені у монографії результати дослідження розширюють існуючий арсенал методів морального виховання, методику діагностування проявів

цінності іншої людини, модель розв'язування молодшими підлітками моральних задач. Визначена та обгрунтована методика розв'язування моральних задач з метою виховання в молодших підлітків цінності іншої людини сприяє цілеспрямованому та ефективному управлінню виховним процесом у закладах загальної середньої освіти на засадах особистісно орієнтованих технологій. Одержані емпіричні дані та висновки слугують науково-методичними рекомендаціями для класних керівників, педагогів-організаторів, соціальних педагогів, а також викладачів і здобувачів закладів вищої педагогічної освіти та системи післядипломної освіти в аспекті вдосконалення викладання методики виховної роботи, ознайомлення з інноваційними технологіями виховання в учнів молодшого шкільного віку цінності іншої людини.

РОЗДІЛ 1

ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ В ШКОЛЯРІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Традиційні підходи до класифікації методів виховання як способів зовнішнього впливу на особистість

Ефективність процесу виховання цінності іншої людини в учнів значною мірою залежить від сили і характеру впливу педагога на особистість дитини, від професійно-педагогічної підготовленості вчителя, його уміння користуватися широким арсеналом методів виховання, які А. Макаренко назвав «інструментом дотику до особистості» [52, с. 56].

Враховуючи це, розглянемо результативність використання традиційних методів морального виховання крізь призму формування особистісних цінностей в цілому та цінності іншої людини, зокрема у школярів. При цьому варто зазначити, що методичне забезпечення морального становлення особистості як психолого-педагогічна проблема залишається ключовою як для науки, так і для практики. «В галузі морального виховання, – зазначає А. Арсеньєв, – ми не маємо поки що ніяких як-небудь теоретично обґрунтованих методів. Можна говорити лише про окремі найбільш вдалі підходи й прийоми, емпірично знайдені окремими талановитими педагогами, причому особливістю цих прийомів є те, що вони добре спрацьовують в руках своїх творців, але не можуть слугувати рецептами, придатними для масового вжитку» [3, с. 30–58].

Перш за все звернемося до аналізу категорії «методи виховання». Метод виховання (від гр. *metodos* – шлях до чогось, спосіб пізнання, дослідження) – шлях досягнення поставленої мети виховання, спосіб практичної діяльності педагога, який використовується для вироблення у школярів якостей, визначених метою виховання.

Якщо розглядати еволюцію цього поняття, то в підручниках із педагогіки

50-60-х років воно взагалі не досліджується. І в «Словнику термінів і поніть сучасної освіти» [99], і в «Енциклопедії освіти» [41] знаходимо статті про методи навчання, але узагальнена стаття про методи виховання відсутня. Вказується лише, що у моральному вихованні значне місце займає метод переконання, який спрямований на формування в учнів етичних понять, на роз'яснення моральних принципів, на вироблення етичних ідеалів.

Як бачимо, на цьому етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки робляться лише спроби дати визначення методам морального виховання, які трактуються «як сукупність педагогічних засобів, спрямованих на формування в учнів моральної поведінки як у суспільному, так і в особистому житті» [38, с. 369].

Перше чітке формулювання поняття «методи виховання» зустрічаємо в посібниках, курсах лекцій з педагогіки середини 70-х ХХ століття, яке практично суттєво не змінилося до 90-х років, оскільки розглядається як спосіб впливу вихователя на вихованців. Зокрема, Г. Щукіна визначає методи виховання як способи, за допомогою яких здійснюється педагогічний вплив на свідомість, поведінку вихованців, на формування у них необхідних якостей, на збагачення їх досвіду корисної діяльності і різноманітних стосунків (моральних, трудових, етичних) [88, с. 134]. Близька за своїми поглядами також Т. Ільїна, яка розуміє під методами виховання способи впливу вихователя на свідомість, волю і почуття учнів з метою формування в них переконань і навичок поведінки [44, с. 148].

І. Мар'єнко дає визначення методам виховання як «засобам безпосередніх і опосередкованих впливів на особистість», які спрямовані на її всебічне виховання [74, с. 99–105]. При цьому, на противагу деяким авторам, учений акцентує увагу на тому, що сутність методів визначається не цілями виховання, а його змістом, який опосередковується цілями [74, с. 100].

Деякі педагоги характеризують метод виховання як цілеспрямоване керівництво індивідуальною і колективною діяльністю та поведінкою школярів з метою формування їхньої особистості й підготовки до самостійного життя і

праці.

І лише наприкінці 90-х років методи виховання почали трактуватися як способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямовані на формування у школярів поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки. Такої думки дотримуються М. Сметанський, Н. Мойсею, М. Фіцула та ін. у своїх навчальних посібниках з педагогіки [112, с. 197].

Найбільш повне та узагальнене визначення категорії методи виховання пропонується в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка: «Методи виховання – сукупність найбільш загальних способів розв'язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, способів взаємопов'язаної діяльності вихователя і вихованців, спрямованих на досягнення цілей виховання; сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якостей учнів для розвитку їхньої свідомості, мотиваційної сфери й потреб, для вироблення навичок і звичок поведінки й діяльності, а також їх корекції і вдосконалення» [30, с. 206].

У загальному методи виховання найчастіше трактуються як сукупність способів впливу на вихованця або ж як способи організації цілеспрямованої діяльності, спрямованої на формування особистості. У педагогічній теорії і практиці відома значна кількість методів (груп методів), суть і мета яких пов'язані з тими конкретними завданнями, котрі вони покликані вирішувати.

Виходячи з проблеми нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути суть методу як педагогічної категорії. Здійснений нами пілотажний аналіз наукових праць, підручників та посібників з педагогіки та методики виховання дозволяє стверджувати, що переважна більшість їх авторів трактує методи виховання як способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість, поведінку школярів, на формування у них необхідних якостей, збагачуються їх різноманітні відносини (моральні, трудові, естетичні) і досвід корисної діяльності.

Як не важко помітити, термін «методи виховання» розглядається науковцями принаймні у двох площинах: як шлях досягнення мети виховання і як спосіб взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів.

Розглядаючи всебічний розвиток особистості як основну мету виховання, науковці справедливо вказують, що це процес складний і багатогранний. Він здійснюється у багатьох напрямках, кожний з яких має свою специфіку. Так, моральне становлення дитини відбувається на основі специфічних закономірностей, що потребують застосування адекватних методів виховання; фізичне виховання здійснюється за допомогою властивих йому методів і т.д. Але є й загальні методи, які застосовуються для здійснення різних напрямів виховання. Загальними вони називаються тому, що сфера їх впливу поширюється на весь виховний процес.

Вітчизняною педагогікою сформульовані, а практикою перевірені багаточисленні традиційні методи виховання, які мають певну класифікацію. Класифікація методів – це побудована за певною ознакою система методів. Класифікація методів виховання, як і будь-яких інших педагогічних явищ, сприяє доцільному і більш ефективному їх застосуванню, оскільки розкриває загальне і часткове, теоретичне і практичне, властиве цим методам. Це дає можливість поглибити теоретичні знання вчителя, створити передумови для удосконалення його педагогічної майстерності.

Аналогічно тому, що немає єдиної думки в науковців щодо визначення поняття «методи виховання», існують певні розбіжності і в їх класифікації. Розглянемо, як ставилось і вирішувалось це питання в деяких найбільш відомих роботах з педагогіки, підручниках та посібниках.

Якщо проаналізувати один із перших підручників з педагогіки С. Збандуто, то неважко помітити, що в ньому відсутній будь-який підхід до класифікації методів виховання. У ньому виділяються лише два методи виховання: переконання і практичне привчання (вправи), а схвалення і засудження виступають допоміжними методами виховного впливу. І тільки у підручнику «Педагогіка» за редакцією Г. Щукіної, Є. Голанта, К. Радіної

з'являється перша спроба виділити дві групи методів морального виховання: 1) методи формування в учнів суспільної поведінки і досвіду суспільних відносин; 2) методи формування моральної свідомості. До першої групи автори відносять метод привчання до форм суспільної поведінки, метод організації суспільно-корисної діяльності учнів, метод використання творчої гри в організації досвіду суспільної поведінки, змагання як особливий стимул суспільної поведінки. До другої групи належать розповідь, лекція, бесіда, диспут на етичну тему. На думку авторів цієї праці, «можна сказати, що всі методи виховання є методами переконання у справедливості і цінності норм моральності» [88, с. 113].

Відомо, що в 70-х роках в педагогічній пресі точилася дискусія про класифікацію методів виховання. Початок їй поклала стаття В. Коротова «До питання про класифікацію методів виховання», в якій він згадує класифікації Т. Коннікова, Б. Лихачова, І. Огороднікова та інших [60, с. 63]. Так, Т. Коннікова ділить основні методи морального виховання на дві групи. Перша поєднує методи формування суспільної поведінки і досвіду відносин: привчання, організацію суспільно корисної діяльності, використання творчої гри, змагання. Друга група включає методи формування моральної свідомості: розповіді, лекції, бесіди, диспути на етичні теми.

Б. Лихачов виділяє групу методів безпосереднього ідеологічного впливу на свідомість і поведінку (пояснення-переконання) і групу методів опосередкованого впливу на свідомість шляхом організації життя і поведінки (вимога, система перспективних ліній, змагання, схвалення, покарання).

І. Огородніков також поділяє методи виховання на дві групи. Методи переконання включають лекції, диспути, колективні та індивідуальні бесіди, читання та обговорення літератури, проведення зборів, вечорів і т.д. Методи організації і управління життєдіяльністю дітей, їх поведінкою охоплюють привчання, вправи, організацію різноманітної суспільної діяльності.

На основі цих класифікацій В. Коротов пропонує свою узагальнену класифікацію методів виховання. Так, автор виділяє методи організації виховного колективу (єдині вимоги, самообслуговування, змагання,

самоуправління), методи ідейно-морального переконання (інформаційний, пошуковий, дискусійний, взаємна просвіта) та методи педагогічного впливу (педагогічна вимога, перспектива, корекція (заохочення-покарання), суспільна думка) [60, с. 70].

Нинішня пізнавальна ситуація у сфері дослідження проблеми методів виховання характеризується відсутністю загальноприйнятої їх класифікації. Аналіз численних робіт дає можливість виділити основні підходи до класифікації методів виховання залежно від того, які домінуючі сторони виховання покладено в її основу. Разом з тим варто зазначити, що система традиційних методів виховання залишається мало змінюваною, вона недостатньо розвивається, однак автори прагнуть по-різному підійти до їх класифікації.

У таблиці 1.1 подано різні підходи до класифікації методів виховання, їх упорядкування.

Таблиця 1.1

**Різні підходи до класифікації методів виховання
(розроблена автором)**

Автори	Класифікація методів виховання
Збандуто С. (1965)	Переконання, вправління, привчання, приклад, заохочення і покарання.
Коротов В. (1970)	1.Методи організації виховного колективу (єдині вимоги, самообслуговування, змагання, самоуправління). 2.Методи ідейно-морального переконання (інформаційний, пошуковий, дискусійний, взаємна просвіта). 3.Методи педагогічного впливу (педагогічна вимога, перспектива, корекція, суспільна думка).
Щукіна Г. (1977)	1.Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки. 2.Методи впливу на свідомість, почуття і волю учнів. 3.Методи регулювання, корегування та стимулювання поведінки і діяльності вихованця.
Огородніков І. (1978) Ільїна Т. (1984)	Переконання, організація діяльності, стимулювання поведінки.
Болдирєв М., Гончаров М., Корольов Ф. (1982)	Переконання, вправління, заохочення і покарання.

Автори	Класифікація методів виховання
Ярмаченко М., Цвелих Т. (1986)	1.Методи інформації: візуально-слуховий, словесний, метод пошуків. 2.Методи сугестії: метод прикладу, авторитету. 3.Методи організації практичної діяльності і стимулювання поведінки: метод вправ, режиму праці і відпочинку, громадських доручень, громадська думка, заохочення, покарання.
Сластьонін В. (1986)	1.Методи формування суспільної свідомості: пояснення, навіювання, розповідь, бесіда. 2.Методи формування суспільної поведінки: вправи, режим, доручення. 3.Методи стимулювання: змагання, заохочення, покарання. 4.Методи самовиховання: особисті зобов'язання, самозвіт, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка.
Бабанський Ю. (1988)	1.Методи формування свідомості особистості: переконання, метод позитивного прикладу. 2.Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки: педагогічна вимога, суспільна думка колективу, привчання (вправи), створення виховних ситуацій. 3.Методи стимулювання діяльності та поведінки: заохочення, засудження. 4.Методи контролю та самоконтролю, самооцінки діяльності та поведінки: вимога, контроль.
Галузинський В., Євтух М. (1996)	1.Методи формування свідомості особистості: бесіди, лекції, диспути, особистий приклад педагога. 2.Методи організації діяльності і формування досвіду громадської поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, довір'я, привчання, вправа, створення виховуючих ситуацій. 3.Методи стимулювання поведінки і діяльності: змагання, заохочення, покарання.
Фіцула М. (2000)	1.Методи формування свідомості: словесні методи (роз'яснення, бесіда, лекція, диспут), метод прикладу. 2.Методи формування суспільної поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, вправлення, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій. 3.Методи стимулювання діяльності та поведінки: змагання, заохочення, покарання. 4.Методи контролю та аналізу ефективності виховання: педагогічне спостереження, бесіда, опитування (анкетне, усне), аналіз результатів суспільно корисної роботи, виконання доручень, створення ситуацій для вивчення поведінки учнів.

Аналіз вище поданих класифікацій показує, що методи здебільшого поділяються на групи за характером, за спрямованістю, за особливістю дії, за широтою застосування.

На погляд теоретиків і практиків найбільш доцільними, зручними й найбільш поширеними є такі групи методів: 1) методи різностороннього впливу на свідомість, почуття і волю особистості; 2) методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки; 3) методи стимулювання.

На основі вивчення літературних джерел є підстави стверджувати, що у вищезгадуваних роботах різних авторів при існуванні у них різниці щодо класифікації методів виховання є багато спільного. Автори намагаються уникнути однобічності і суб'єктивізму, вони виходять з положення про єдність свідомості і дії, переконання і поведінки, не визнають будь-який метод універсальним.

Коротко охарактеризуємо найбільш загальні методи виховання, їх вплив на формування цінності іншої людини.

Перша група – методи формування свідомості особистості. Необхідність виділення цієї групи методів випливає з провідного принципу педагогіки і психології – єдності свідомості й діяльності. Людина стає особистістю не лише у взаємодії зовнішньої предметної і практичної діяльності, а й діяльності внутрішньої, психічної діяльності свідомості. Одним із призначень цієї групи методів виховання є оволодіння дітьми знаннями про цінності, норми суспільного життя, моралі, праці. За допомогою слова забезпечується вплив на свідомість вихованця, формуються певні поняття і уявлення (моральні, трудові), а також судження про них, їх оцінка, і на цій основі формуються особистісні цінності, життєва позиція особистості [91, с. 42].

Формування свідомості починається з роз'яснення учням найпростіших уявлень і понять у галузі суспільного життя, праці, науки і техніки, етики і естетики. До найважливіших методів формування свідомості особистості відносять розповідь, лекцію, роз'яснення, умовляння, переконування, диспути, за допомогою яких є можливість раціонально викласти і обґрунтувати факти, поняття, а також погляди, норми і цінності суспільного життя.

Розглянемо найбільш вживані у практиці виховання методи словесно-інформаційного впливу.

Розповідь педагога – це опис подій і предметів з метою формування свідомості учнів. Використовується вона, як правило, у роботі з учнями молодшого і середнього шкільного віку. Для того, щоб розповідь як метод виховання цінності іншої людини, мала вплив на свідомість вихованця, вона насамперед повинна бути яскравою, емоційною, викликати в дитини почуття, враження.

Бесіда в залежності від її основного змісту може бути науковою, політичною або етичною. Залежно від сфери і способу застосування вона може бути колективною, індивідуальною або проведеною з невеликою групою учнів.

Етична бесіда – один з активних методів формування цінності іншої людини, моральної свідомості. Використовуючи етичну бесіду, вчителів слід пам'ятати, що вона покликана вирішувати такі основні завдання:

1. Сприяти засвоєнню системи ціннісних орієнтацій, норм моралі, їх сутності.
2. Формувати правильно моральне уявлення.
3. На основі аналізу конкретних вчинків формувати оцінні судження, моральні стосунки.
4. Спонукаати учнів до правильних вчинків, дій тощо.

Успіх етичної бесіди у виховнні в школярів цінності іншої людини зумовлений додержанням таких вимог:

а) етична цілеспрямованість бесіди; ця вимога виконується за умови чіткого визначення її цілей, конкретних завдань, їх відповідності актуальним завданням національного виховання в Україні. Цілеспрямованість етичної бесіди передбачає поступове розкриття сутності особистісної цінності іншої людини, моральних норм згідно з правилом «від простого до складного» чи «від більш доступного до менш доступного»;

б) врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів під час бесіди. При організації етичної бесіди необхідно знати інтереси учнів конкретного віку, рівень сформованості в них цінності іншої людини зокрема й їхньої моральної вихованості в цілому, досвід, мотиви поведінки, емоційне

сприйняття, внутрішню активність, чого досить часто не враховують більшість педагогів [91, с. 104].

Незважаючи на дотримання умовної структури бесіди (вступ, основна частина, закінчення), вихователі здебільшого не співвідносять конкретні цілі кожної з частин із загальною метою. Аналіз використання вихователем методу бесіди показує, що емоційність його значно зростала б за умови оптимального використання різноманітних видів наочності: художніх ілюстрацій, малюнків, аудіо- та відеозаписів, мовних виражальних засобів, презентацій.

До умов ефективності етичної бесіди можна віднести авторитет вихователя, його емоційність, природність, доцільність міміки, почуття міри в роз'ясненнях, природність обставин, чітке усвідомлення педагогом того, в чому він переконуватиме, його особисте ставлення до цінності, яку розкриває.

Частина вчителів не знає або забуває, що в процесі етичної бесіди необхідно спиратися на активність самих учнів, виховувати в них самостійність і творчість, а тому заздалегідь не готує учнів: не пояснює тему чергової бесіди, не рекомендує їм прочитати конкретні художні твори, матеріали газет і журналів, не пропонує продумати деякі питання, що пов'язані з їхнім життям, життям школи, класу, суспільства в цілому.

Метод *диспуту* сприяє формуванню суджень, оцінок, переконань і ґрунтується на тій закономірності, що знання, здобуті в процесі зіткнення думок, різних точок зору, завжди відрізняються високою мірою узагальнення, стійкості і гнучкості. Диспут найбільше відповідає віковим особливостям старшокласників, які палко шукають смислу життя, нічого не приймають на віру, намагаються порівнювати факти, щоб усвідомити істину, в суперечці відстояти свою правоту.

Основний недолік використання методу диспуту полягає в тому, що в більшості випадків він перетворюється у суперечку заради суперечки, оскільки вчителі не вчать школярів дисциплінувати свою думку, дотримуватися логіки доведення, аргументувати свою позицію, бути толерантним до іншої позиції. Без сумніву, диспут є складним методом і вимагає високого рівня професійної

підготовки педагога, який повинен уміти делікатно і з повагою ставитись до висловлювань учнів, аргументувати їх, нікого не ображати і не принижувати, вільно володіти матеріалом теми, оперативно спрямовувати хід диспуту, стимулювати активність учасників.

Свідомість учня, яка формується постійно, спирається на живі, конкретні зразки, що уособлюють засвоєвані ним цінності та ідеали. Явище наслідування є психічною основою *прикладу* як методу виховання. Це не сліпе копіювання: воно формує в дітей дії нового типу, які в загальних рисах збігаються з ідеалом, а також оригінальні дії, що схожі з прикладом у принципових рисах. Шляхом наслідування у молодій людини формуються особистісні цінності, суспільно значущі способи діяльності. Вплив прикладу базується на відомій закономірності: явища, які сприймаються зором, швидко і без труднощів відбиваються у свідомості, тому, на противагу словесним впливам, не потребують ні розкодування, ні перекодування.

Одним із недоліків виховання на позитивному прикладі, що доволі часто спостерігається в школі, є поверхове розкриття окремими вчителями його суті, простий перелік позитивних героїв художніх творів, кінофільмів, кращих учнів без детального, образного, емоційного аналізу. У виховній роботі нерідко використовують приклади з навколишнього життя, в тому числі й шкільного. Проте не кожен приклад зі шкільного життя однаковою мірою хвилює учнів. Інколи взірець для наслідувань, пропонований учителем, викликає репліки, негативну реакцію учнів. Адже не всі учні, зараховані педагогом до кращих, користуються авторитетом в колективі.

Практика використання методів формування свідомості особистості у вихованні цінності іншої людини вказує на їх недостатню користь, оскільки не всі вихователі вивчають і враховують рівень вихованості цієї особистісної цінності в учнів. В результаті цього одні вихованці погоджуються з пропонованими сентенціями, другі – сумніваються в них, треті – сприймають їх скептично, а то й вороже. А оскільки вони відверто не виявляють свого ставлення (зокрема під час лекції, бесіди), то педагог не знає, що робиться в

їхній свідомості й не може коригувати її. Ведучи мову про якості особистості, які прагнуть сформувати в учнів, вихователь сам повинен ними володіти. Якщо ці якості не притаманні йому, він втрачає головний аргумент переконування. Наприклад, коли педагог, який палить, закликатиме учнів не робити цього, його слова навряд чи дійдуть до їх серця і розуму [112, с. 216].

Важливою, але недостатньо використовуваною групою методів виховання цінності іншої людини є методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки. Наукою про людину встановлена фундаментальна закономірність: розвиток людини, формування всіх її властивостей і рис відбувається в процесі діяльності і відносин. Для виховання у школярів особистісних цінностей необхідна спеціально організована, педагогічно цілеспрямована, різноманітна діяльність. Така діяльність є умовою для прояву моральних, трудових, суспільних, естетичних рис особистостей і для формування індивідуальності людини. Трудова, моральна, естетична й інша діяльності лежать в основі вчинків, закріплюються в стійкі звички. В діяльності виробляються необхідні способи, формується система ціннісних орієнтацій.

Види життєдіяльності, необхідні для формування особистісних цінностей, встановлені педагогікою. Це навчально-пізнавальна, фізично-оздоровча, предметно-перетворювальна, соціально-комунікативна, оцінно-орієнтаційна, художньо-ігрова тощо.

Різнманітна діяльність забезпечує включення школяра в систему відносин, які поступово розширюються і поглиблюються як в самій школі, так і поза нею.

Методи, спрямовані на організацію діяльності і формування досвіду суспільної поведінки вихованців, здебільшого поділяються на три підгрупи залежно від домінуючої мети:

1. Методи, які стимулюють вихованця до позитивних дій, вчинків: педагогічна вимога, громадська думка, метод перспективних ліній.

2. Методи, які сприяють формуванню способів поведінки, необхідних звичок, дій: привчання, вправи.

3. Методи, які сприяють накопиченню і закріпленню позитивного досвіду поведінки, спілкування, суспільних відносин: створення виховних ситуацій, рольова гра.

Перейдемо до короткої характеристики кожного методу. Серед методів, які виконують стимулюючу функцію, одним із найбільш поширених є *педагогічна вимога*.

«Школа, – писав А. Макаренко, – повинна з першого дня ставити до учня тверді, незаперечні вимоги суспільства, озброювати дитину нормами поведінки, щоб вона знала, що можна, а що – ні, що схвально і що карається» [72, с. 265]. У вимогах найбільш чітко проявляється така закономірність виховного процесу, як діалектика зовнішнього і внутрішнього. Педагогічна вимога повинна не тільки випереджати розвиток особистості, але й переходити у вимогу вихованця до самого себе.

Зміст педагогічних вимог визначається Статутом закладу загальної середньої освіти, Правилами для учнів. Загальні вимоги конкретизовані в «Орієнтовному змісті національного виховання школярів» [84, с. 45].

Педагогічна вимога як метод може мати декілька призначень і використовуватися по-різному. По-перше, вона містить норми суспільної поведінки і обов'язки їх виконання; по-друге, вимога може виконувати гальмуючу чи стимулюючу роль в організації різноманітної діяльності у вигляді вказівок про початок і кінець роботи, корекції дій, надання допомоги іншим школярам тощо; по-третє, вимога часто виступає як прийом, який спонукає до певних вчинків, при цьому вона допомагає учням зрозуміти їх зміст, цінність, необхідність.

Залежно від форми пред'явлення вимоги бувають прямі й опосередковані. Для прямої вимоги, до якої найчастіше вдаються педагоги, характерні імперативність, визначеність, конкретність, однозначність. Досить часто вони висуваються рішучим тоном, який не завжди сприймається учнями, особливо підліткового віку.

Опосередковані вимоги (порада, прохання, довір'я, схвалення тощо)

відрізняються від прямих тим, що стимулом для зумовленої дії стає вже не стільки сама вимога, скільки спричинені нею психологічні фактори: переживання, інтереси, прагнення самих дітей.

Вимоги викликають позитивну, негативну чи нейтральну реакцію вихованців. Тому виділяються позитивні і негативні вимоги. Прямі вказівки є здебільшого негативними, тому що майже завжди викликають негативну реакцію у вихованців. До негативних опосередкованих вимог належить осуд і погроза. Вони часто породжують подвійну мораль, формують зовнішню покірність при внутрішньому опорі. Тому важливою умовою ефективності даного методу має бути почуття міри.

Вихователь завжди прагне до того, щоб вимога стала вимогою всього колективу. Відображенням колективної вимоги є *громадська думка*, яка поєднує в собі оцінку, судження, волю колективу. Громадська думка – активна і впливова сила, яка в розпорядженні вмілого педагога виконує функцію загального методу виховання. В основі громадської думки лежить суспільне судження, головним чином, оціночного характеру. Процес виникнення і формування громадської думки має характер діалектичної взаємодії індивідуального, колективного і масового.

Проте громадська думка при частому обговоренні негативних вчинків одних і тих самих вихованців не здійснює позитивного впливу, тому що їх реакція на критичні зауваження притуплюється, а інші члени колективу, бачачи відсутність результатів, зневірюються в можливостях громадської думки. Помилкою деяких вчителів є те, що вони розглядають у колективі поведінку дитини, причиною якої є явні або приховані ненормальності в сім'ї, зокрема антигромадські вчинки батьків, сварки, окремі вчинки, що об'єктивно є протестом проти грубості, сваволі старших, або є результатом допущеної педагогом помилки.

Ефективність громадської думки у вихованні в школярів цінності іншої людини залежить від умілого її використання. Вона має бути спрямована на тих, хто на неї зважає, її слід обережно застосовувати у роботі з учнями з

підвищеною емоційністю.

Вітчизняна педагогіка розглядає думку учнівського колективу як могутній саморегулятор його діяльності, як спрямований і дисциплінуючий фактор. А. Макаренко назвав її однією з великих концентрованих сил [71, с. 203].

Система перспективних ліній – це постановка яскравих, привабливих цілей, які захоплюють вихованців і викликають у них бажання здійснити їх. Застосування системи перспективних ліній має величезне педагогічне значення. По-перше, діти навчаються жити в прагненні до спільних цілей; по-друге, такі цілі дають можливість наповнити дитяче життя педагогічно доцільним змістом; по-третє, спільна боротьба за перспективу згуртовує колектив і, нарешті, по-четверте, перспектива із суто зовнішнього стимулу діяльності перетворюється в могутній внутрішній стимул поведінки кожної дитини.

Ми розглянули деякі методи, що спонукають вихованців до організації діяльності, до позитивних вчинків, але дуже важливо зупинитись на методах, які формують способи поведінки, звички школярів, що є особливо важливим для формування в них цінності іншої людини.

Привчання як метод виховання є спосіб організації планомірного і регулярного виконання дітьми певних дій з метою перетворення їх у звичні форми суспільної поведінки. На думку В. Белінського, дитину необхідно не стільки навчати, скільки привчати до розумної поведінки, тобто важливо так організувати життя дитини, щоб вона привчалася до порядку, до організації робочого місця, до виконання домашніх завдань, елементів режиму тощо. Будь-яка бездіяльність, безцільне проведення часу зводить нанівець виховний вплив на дитину [7, с. 157]. Кожної хвилини дитина повинна бути зайнята корисною діяльністю, яка розвиває її розумові, моральні і фізичні сили. Тому привчання до організаційних дій – основа звички.

Метод привчання особливо необхідно застосовувати в молодших і середніх класах. Учні привчають до правил суспільної поведінки в класі, в їдальні, в роздягальні, у фізкультурному залі, в майстерні тощо.

В основі привчання лежить виконання дитиною практичних дій, яким

треба навчити. Застосування цього методу вимагає дотримання деяких педагогічних умов. Привчання не можливе без чіткого уявлення про те, що повинно бути засвоєно. Тому, ставлячи перед учнем вимогу, необхідно сформулювати її чітко і стисло, наприклад: дотримуватися порядку на перервах, робити зарядку на повітрі за будь-якої погоди, прибирати робоче місце. Тут важливо показати зразок форми поведінки, створити позитивне ставлення до неї. Метод привчання передбачає контроль за виконанням дій. Контроль потребує доброзичливого, зацікавленого ставлення вчителя до вихованців, виявлення і аналізу труднощів, які виникають, обговорення способів подальшої роботи. Ще більш важливо організувати самоконтроль учнів.

Привчання тісно пов'язане з *методом вправ*. Основне призначення вправ як загального методу виховання – забезпечити здобуття дітьми практичного досвіду відносин, необхідних для формування у них соціальних рис особистості. Спираючись на привчання, вправи передбачають багаторазове повторення, закріплення, удосконалення цінних способів дій як стійкої основи суспільної поведінки.

Якщо в основі привчання лежить оволодіння дитиною переважно процесуальною стороною діяльності, то вправи роблять цю діяльність значущою. Вони виступають тут в єдності мети і операційної структури.

У виховному процесі використовуються найчастіше такі види вправ, як вправи в діяльності, режимні та спеціальні вправи.

Вправи в діяльності ставлять за мету виробити в учнів звички до праці, колективних дій, взаємовідповідальності. Лише за умови поєднання з іншими видами діяльності, правильної організації і добору видів діяльності підвищується ефективність даного виду вправ, а одноманітність форм організації діяльності, недостатня самостійність учнів, відсутність обліку та контролю засобів стимулювання знижують ефект вправ у діяльності. Крім того слід також накреслити перед дітьми цікаві перспективи, а до цього необхідно пояснити вихованцям зміст, значення, користь цієї діяльності. Негативною

рисом цього методу є те, що вправи здебільшого спрямовані на результат, а це в свою чергу призводить до захоплення лише кількісними результатами [91, с. 111].

Методи привчання і вправ знаходяться в тісному зв'язку з методами, що сприяють нагромадженню, закріпленню таких складових цінності іншої людини як .

Метод рольової гри – важливий метод закріплення позитивних дій. Граючи у рольові ігри, діти прагнуть до захоплюючої мети. Ігрова діяльність за своєю суттю завжди творча. Кожний її учасник є одночасно і співавтором, і виконавцем загального задуму. Він виступає в активній позиції, оскільки рольові дії потрібно самому придумати відповідно до змісту гри.

Вчинки і дії учнів повинні оцінюватися і через це закріплюватися, посилюватися чи стримуватися. При організації і проведенні діяльності важливе значення мають як зовнішні, так і внутрішні стимули. Стимулювати-значить спонукати, давати поштовх, імпульс думкам, почуттям, діям. З метою підкріплення і посилення впливу на особистість школяра застосовуються різноманітні методи стимулювання, серед яких найбільш вживаними є змагання, заохочення і покарання.

Заохочення – це спосіб оцінки суспільної позитивної поведінки і діяльності окремого учня або колективу. Його стимулююча роль визначається тим, що воно містить суспільне визнання того образу дії, який вибраний і проводиться учнем у життя. Переживаючи почуття задоволення, школяр відчуває приплив бадьорості і енергії, впевненості у своїх силах, готовності до подальшої роботи.

Схвалення – найпростіший вид заохочування. Схвалення педагог може висловити жестами, мімікою, позитивною оцінкою поведінки чи роботи учня, колективу, довір'ям у вигляді доручення, схваленням перед класом, учителями, батьками. Заохоченням більш високого рівня є вдячність, нагородження тощо, які викликають і підтримують стійкі позитивні емоції, дають вихованцям довгочасні стимули.

Незважаючи на такі позитивні сторони цього методу, слід дотримуватися ретельного дозування і свідомої обережності при його використанні. Так, характерно, що вчителі звикли заохочувати лише тих вихованців, які домоглися успіху, й обмежують увагою тих, хто проявив працелюбство, відповідальність, чуйність, допомагаючи іншим, хоча й не домогся високих результатів. Обираючи заохочення, важливо знайти міру, гідну вихованця, оскільки непомірна похвала спричиняє зазнайство. Воно потребує особистого підходу, дотримання справедливості.

Ставлення в педагогіці до методу *покарання* суперечливе і неоднозначне. Так, під впливом теорії вільного виховання в перші роки роботи радянської школи покарання взагалі були заборонені. Обґрунтовуючи правомірність покарання як одного із методів виховання, А. Макаренко писав: «Розумна система вимог не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає сформуватись міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, вміння чинити опір спокусам і переборювати їх» [71, с. 137].

Покарання – це вплив на окрему особливість чи на весь колектив, в основі якого є засудження дій і вчинків, що суперечать нормам суспільної поведінки, і який змушує учнів дотримуватись вимог, прийнятих у колективі. Покарання корегують поведінку дитини, дають їй зрозуміти, де і в чому вона помиляється, викликає почуття незадоволення собою. А. Макаренко називав цей етап «виштовхуванням із спільних рядів» [71, с. 140]. Покарання породжує в дитини потребу змінити свою поведінку, але воно ні в якому разі не повинне спричиняти їй страждання – ні фізичні, ні моральні.

Досвід роботи загальноосвітніх шкіл дає підстави ствержувати, що невдало і невміло використаний метод покарання несе негативну роль у процесі виховання цінності іншої людини, тому що він підриває волю учня, його нервову систему, озлоблює його. Усе це виникає в результаті неврахування вихователями індивідуальних особливостей учнів, вони не всебічно перевіряють факти, доводять провину, аргументують покарання. Тому учень

сприймає його як кару за скоєне, що призводить до озлоблення, страху перед дорослими, розвиватиме хитрість і лицемірство. Незаслужене покарання викликає бажання помститися, зробити щось «на зло» вихователю, призводить до нових конфліктів.

Ефективність методів заохочення і покарання підвищується за таких умов:

- заохочення і покарання мусять бути справедливими. Неправильна оцінка поведінки, захвалювання спричиняють зазнайство, самовпевненість, викликають нездорові заздрощі з боку товаришів. Незаслужене покарання, в свою чергу, викликає у вихованця обурення, озлоблення. Тому заохочувати чи карати можна тільки детально проаналізувавши його вчинок чи поведінку;

- до заохочень і покарань не слід вдаватися часто. Часті заохочення призводять до того, що учень після кожного позитивного вчинку очікує на певну «винагороду», він вже поводить себе добре за для того, щоб «заробити» нагороду. Якщо ж карати вихованця за його вчинки надто часто, він звикає до них і покарання на нього вже не діють;

- заохочення і покарання слід використовувати в міру їх зростання від найменшого до найбільшого, інакше збіднюється арсенал цих виховних засобів. Адже якщо учень отримав більш вагоме заохочення чи покарання, то менші заходи впливають на нього вже не так ефективно;

- заохочення і покарання повинні бути гуманними. Неприпустимо, коли, вдаючись до покарання, ображають людську гідність вихованця, який того не заслужив [91, с. 165].

Ми не ставили за мету аналізувати детально всі класифікації методів виховання. Це окреме й досить складне дослідження. Вважаємо, що кожен з авторів мав певні підстави для своєї класифікації. Але можна стверджувати, що одні автори розглядають загальні методи виховання, інші, вивчаючи загальні методи виховання, зводять їх до окремих методів морального виховання. Деякі науковці подають перелік методів виховання без їх пояснення і субординації. Значна частина авторів пріоритетне місце відводить переконуванню як одному з основних методів. До того ж трактування переконування як методу впливу у

одних авторів дається в широкому плані, а в інших сферах його застосування звужується і зводиться тільки до словесних прийомів впливу. У третіх навпаки – вимога є основним методом, а переконування або зовсім ігнорується, або про нього згадується як про одну з форм вимоги. В одних джерелах вправи вважаються синонімом привчання, в інших – окремим самостійним методом, а в третіх говориться тільки про вправи або тільки про привчання.

Аналізуючи доцільність використання тих чи інших методів у вихованні в школярів цінності іншої людини, приходимо до висновку, що переважна частина класифікацій зводиться до методів зовнішнього впливу педагога на вихованців. Серед закономірностей, які визначають вибір методів виховання, на думку більшості авторів проаналізованих нами праць, на першому місці знаходиться їх відповідність вимогам суспільства і цілям виховання.

У практичній діяльності вчителів, як свідчить її аналіз, домінуючими і переважаючими є методи словесно-інформаційного характеру та методи заохочення й покарання. При цьому, як зазначає О. Савченко, дуже конкретним був і залишається погляд на виховання як просвітницький процес (адаптаційно-інформаційний образ вихованця), для якого характерне перебільшення значення слова, методи виховання ототожнюються з навчанням, виховання повністю спирається на свідомість. Дитина переважно – лише об'єкт впливу вихователя, який підкорює її своїм цілям і волі [95, с. 21].

Методи так званого переконуючого спрямування (бесіди, лекції, роз'яснення), що є недостатньо науково розроблені, у своєму арсеналі не мають засобів, які зумовлюють досягнення достатнього рівня внутрішньої активності та діяльності самого вихованця, а тому й малоефективні.

А такі методи, як привчання, вправляння, навіювання, заохочення, покарання тощо, які достатньо вживані у виховній практиці, орієнтують вихованця на те, що він має володіти певною сукупністю особистісних цінностей. Звідси й спрямованість основних виховних впливів, за яких учень 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 самоперетворення, оскільки цей процес не знаходить логічного продовження у системі більш широких суб'єкт-суб'єктних взаємин, у просторі зв'язків індивіда з іншими людьми. Але повноцінне виховання в учнів цінності іншої людини має розпочинатись і розгортатись у силовому полі цих відносин.

Варто зазначити, що виховний процес розглядався теоретиками і здійснювався на практиці як моносуб'єктний, за основу була прийнята екстерналістська концепція виховання, яка розглядає активність вихованця як наслідок впливу зовнішніх факторів. Саме ця (екстерналістська) традиція здебільшого одержала розповсюдження у вітчизняній педагогіці. Виховання у практичній діяльності вчителя здійснюється в основному як безпосередній вплив вчителя. Підрахунки, зроблені на різних уроках, перервах, у позакласній роботі, показують, що упродовж дня, перебуваючи в школі, перед учнями ставиться в середньому до 180 вимог, кількість оціночних суджень з боку педагога теж значна. Такий підхід має односторонній технологічний характер, бо основна увага зосереджується на діяльності вихователя. Він виступає в ролі суб'єкта виховного процесу, а учень – в ролі об'єкта.

Отже, сучасний стан психолого-педагогічної теорії виховання такий, що не дозволяє цілеспрямовано формувати в учня особистісні цінності, коли загальноприйняті духовні вартості набували б глибокого життєвого сенсу і суб'єктивної цінності, виступали б дійовими регуляторами її моральної поведінки. 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) моральними 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 морально несхвальна поведінка. Виховання дитини в цих умовах є процесом не досить керованим, який відбувається багато в чому ситуативно.

1.2. Розв'язування моральних задач як інноваційний метод виховання цінності іншої людини в учнів

Розглянутий і проаналізований у попередньому параграфі матеріал свідчить, що наукові уявлення про виховні методи – справжня «ахілесова п'ята» нинішньої педагогічної науки. Педагогічні дослідження здебільшого обходять проблему розроблення нових виховних методів, які сприяли б успішному впровадженню гуманістичного підходу, педагогіки співробітництва у виховному процесі. Внаслідок цього у підростаючого покоління культивується пристосовницька мораль, є розмитими ціннісні орієнтації та життєві цілі.

Масові втрати в моральному вихованні підростаючої особистості дали підстави сформулювати незаперечний 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 необхідний пошук нових методів, які сповна б реалізували ідею свободи, співпраці, співтворчості в педагогічному процесі.

Відомо, що ефективність процесу морального виховання взагалі, і формування цінності іншої людини зокрема, визначається організацією практичного досвіду правильної поведінки. В діяльності у школярів формуються способи поведінки, в яких реалізуються спрямованість, переконання, які закріплюються в постійні, стійкі психологічні утворення, стаючи засобом «матеріалізації» потреб, мотивів, відношень учнів. Ось чому комплекс виховних впливів повинен ставити вихованців у такі обставини, в яких їх практична діяльність співвідносилася б із засвоєваними правилами поведінки. Вони могли б привчатися реалізовувати свої погляди і переконання у вчинки. Іншими словами, потрібні повторення, вправляння у правильних вчинках, потрібна «гімнастика поведінки», як говорив А. Макаренко [72, с. 256].

Якщо умови життя і діяльності учня не вимагають від нього потрібних

якостей, наприклад, чуйності, доброти, щирості тощо, то ці особистісні цінності у нього і не виробляються, які б високі моральні норми не присвоювалися йому вербально. Не можна формувати добру, чесну, сміливу людину, якщо не вправляти її у відповідних вчинках, не закласти їх у програму морального виховання. Важливим показником сформованості особистісних цінностей є внутрішній контроль, дія якого призводить іноді до емоційного дискомфорту, незадоволення собою, якщо порушуються перевірені особистим досвідом правила суспільного життя. Внутрішній контроль формується завдяки активній діяльності дитини в емоційній та вольовій сферах. Педагогічний зміст роботи з морального виховання підростаючої особистості полягає в тому, щоб допомагати їй рухатись від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, де вимагаються самостійність прийняття рішення і моральний вибір.

Найбільш успішно методи морального виховання спрацьовують тоді, коли школярі отримують можливість виробляти способи поведінки на основі вибору, без визначеної позитивної чи негативної оцінки вчителя. Норма досить рухома, але саме продуктивна узагальненість норм орієнтує дитину на самостійність позиції.

Теорія виховних методів на сучасному етапі розвитку суспільства мусить орієнтуватися на становлення та розвиток такої особистості, яка б оптимально могла вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальні та суспільні цілі, керуючись кращими особистісними цінностями. Особливу увагу необхідно звернути на такі методи, які б орієнтувалися на відповідні закономірності розвитку особистості в онтогенезі. Лише за цієї умови вони можуть бути адекватними засобами формування вищих моральних утворень (якості, властивості, переконання), усвідомлених і довільних за своїм походженням та розвитком.

Виховання досягає мети, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини. При цьому важливо, щоб власна діяльність дитини, з одного боку, розумілась такою, що виникає і формується в процесі виховання, а з другого- уявлялась в контексті самого дитинства. У цьому випадку повне врахування характеру й

особливостей власної діяльності вихованця виступає не як протиставлення розвитку і виховання, а як введення у педагогічний процес важливої умови реалізації його мети, і тоді, за словами С. Рубінштейна, «педагогічний процес, 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, минаючи власну діяльність дитини по оволодінню ними, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [93, с. 191].

З огляду на це виховний процес й мусить включати дитину у виховну діяльність, точніше у самодіяльність, яка розгортається під дією педагогічних впливів. При цьому має бути досягнутою в кінцевому підсумку основна мета – перетворення вихованця в суб'єкта такої діяльності. Звичайно, цього можна досягти за умови, що система виховних впливів проектується з максимальним урахуванням психологічних закономірностей і особливостей дитини у певному віковому періоді її розвитку. Ця проблема знаходить своє вирішення, як показали дослідження, завдяки включенню вихованця у процес розв'язування моральних задач. Цей метод поєднує у собі новітні ідеї педагогічної та вікової психології щодо джерел, рушійних сил та закономірностей розвитку підростаючої особистості.

Певний досвід використання даного методу ми зустрічаємо у сучасних західних дослідженнях морального виховання, який відображений у концепції розвитку особистості дитини. Вона реалізована в програмі «Позитів Екшн» («Виховання особистості дитини позитивним вчинком»), яка розроблена в США колективом психологів, вчителів, дитячих психологів і художників під керівництвом К. Оллред.

В якості вихідного поняття в концепції К. Оллред приймається позитивний вчинок, який виступає як мінімальна одиниця руху дитини в особистісному розвитку. Здійснення вчинку розглядається як результат розв'язання дитиною задачі особливого роду – особистісної, яка містить морально-етичну проблему

та вимагає від неї активних дій і творчого подолання досягнутих нею меж у своєму особистісному розвитку.

Особливості таких задач і розробленої К. Оллред педагогічної технології дозволяє керувати педагогічними ситуаціями і вишиковувати їх так, щоб забезпечувався активний пошук дитиною позитивних основ вирішення морально-етичних проблем. Теоретичний підхід авторів цієї концепції полягає у тому, що в якості дослідницької приймається лише та ситуація, коли дитина сама для себе формулює особистісні задачі як такі, що відносяться безпосередньо до її актуальних потреб долати реально виникаючі труднощі. Педагогічна технологія тут розрахована тільки на підказку дитині основного напрямку в підході до вирішення таких задач, на формування в неї необхідних навичок аналізу ситуації, але сам розв'язок особистісної задачі має бути знайдений лише самим учнем [115, с. 134].

На відміну від традиційних методів, метод розв'язування моральних задач створює природну необхідність приймати рішення самостійно, розвиваючи внутрішню потребу моральної поведінки без зовнішнього примусу, а також забезпечує таку операційну систему впливів, яка робить виховний процес достатньо керованим і прогнозованим.

Аналізуючи мотиви своєї поведінки, школяр дотримується обміркованих дій, тобто, вдаючись до самоаналізу, розв'язує певну моральну задачу. А це, в свою чергу, створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин. Тобто, крім розвивальної функції, метод розв'язання моральних задач виконує й організаційну (певний спосіб організації виховної дії і діяльності дитини щодо її сприйняття), якої бракує традиційним методам.

Щоб детальніше визначити суть та місце моральних задач у процесі виховання в учнів цінності іншої людини, необхідно з'ясувати, перш за все, загальне значення поняття «задача», його характеристику та складові. У психолого-педагогічній літературі спостерігається поліфонія у спробі дати дефініцію цьому поняттю. Це викликано, насамперед, різними підходами у

визначенні родового поняття – виховної задачі, яке має складний генезис.

У психологічному та педагогічному словниках задача в загальному трактується як дана в певних умовах (наприклад, у проблемній ситуації) мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. Задача включає в себе вимогу (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме), яке формулюється у запитанні. Між цими елементами існують певні зв'язки і залежності, за рахунок яких здійснюється пошук і визначення невідомих елементів через відомі. Задача стає логіко-психологічною категорією, коли вона пропонується іншому суб'єктові і приймається ним до розв'язання. В пізнавальній діяльності виділяють задачі перцептивні, мнемічні, мовні, мислительні. Вони можуть виникати в процесі практичної діяльності або створюватися спеціально (навчальні, ігрові). При опрацюванні типології задач використовуються такі параметри, як число зв'язків, характеристика умов (повнота, неповнота, суперечливість), вимог (ступінь їх означеності), відношення задачі до суспільних та індивідуальних потреб [30, с. 130].

Частина дослідників пропонують розширити сферу явищ, які позначаються цим поняттям. Це проявляється, наприклад, в тому, що під задачею розуміється будь-яка ситуація (Дж. Хекмен), або ситуація, що вимагає від суб'єкта деякої дії (Г. Балл), або мета, дана в певних умовах (О. Леонтьєв) і. т. д. Більшість науковців схиляються до думки, що діяльність має «задачну структуру», і розглядають задачу як систему (Г. Балл, А. Довгялло, С. Оптнер, Л. Фрідман) і вважають, що визначити задачу – значить задати відповідну систему, намітити її структуру.

Л. Спірін і М. Фрумкін визначили задачу «як результат усвідомлення суб'єктом діяльності мети діяльності, умов діяльності і проблеми діяльності (проблеми задачі, вимоги задачі)» [100, с. 34].

Задачу як деяку систему, вважає Є. Машбіц, необхідно розглядати у взаємозв'язку з іншою системою – людиною, яка розв'язує цю задачу. Кожна з них може розглядатися як підсистема другої, більшої системи: «людина –

задача». Такий підхід не суперечить розумінню діяльності як розв'язання задач, тому що тут задача виступає як деякий компонент діяльності [78, с. 57].

Справа в тому, що система може розглядатися як абстрактна, відмінна від фізичної, яка існує тільки в думках того, хто розв'язує задачу.

Розгляд задачі в системі «людина – задача» дозволяє уточнити її психологічний зміст. Остання виступає як об'єкт психологічного дослідження не сама по собі, а як система, що може в принципі розглядатися і окремо від суб'єкта, який розв'язує її. Один із підходів до її опису полягає в розгляді таких показників, які не залежать від того, хто розв'язує задачу, наприклад, характеристика використаного «стимульного матеріалу» (Мак-Трет). Однак, як відомо, те, що є задачею для одного суб'єкта, може не бути такою для іншого, тому психологічного змісту вона набуває тільки в системі «людина – задача» [78, с. 59].

Виділенню ознак задачі більшою мірою відповідає підхід Г. Балла, який пропонує такий підхід: «Задача в найзагальнішому вигляді – це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі; б) модель необхідного стану предмету задачі». Далі він подає ряд послідовних визначень задачі: «1. Задача – це ситуація, яка вимагає від суб'єкта деяких дій. 2. Мислительна задача – ситуація, що вимагає від суб'єкта певних дій, спрямованих на знаходження невідомого на основі використання зв'язку з відомим. 3. Проблемна задача, або проблема – ситуація, яка вимагає від суб'єкта певних дій, спрямованих на знаходження невідомого на основі використання його зв'язків з відомим в умовах, коли суб'єкт не володіє способом, «алгоритмом такої дії» [5, с. 79].

В задачі, вказує Б. Ломов, переважно фіксуються відомі розбіжності між бажаним і реальним (реальною ситуацією). У цьому зв'язку, відзначає автор, суб'єктивна задача, яка визначає дії людини, виступає як свого роду неузгодження між оперативним образом і образом-ціллю [68, с. 54].

В задачі суб'єктивно подані не тільки цілі, але й ті обставини чи умови, в яких вони досягаються чи можуть бути досягнуті. Ці умови, як правило,

накладають на процес досягнення цілей найрізноманітніші обмеження (дефіцит часу, ресурсів, наявних способів дій). Ось чому О. Леонт'єв не без підстави визначав задачу як мету в обмежених умовах [66, с. 204].

З точки зору формальної структури задача складається з таких елементів: цілей, виражених в умовах задачі, предметної області із заданими в ній відношеннями (умови) і сукупності дій, за допомогою яких перетворюються умови задачі для досягнення цілей.

Незважаючи на різноманітність конкретних підходів до визначення поняття «задача», їх можна об'єднати в дві групи в залежності від того, до якого виду діяльності застосовується це поняття. Один з цих підходів полягає в тому, що під задачею мають на увазі певний вид зовнішньої ситуації діяльності, який може бути проаналізований і описаний у відриві від суб'єкта діяльності. Інший підхід розглядає задачу в певних умовах (О. Леонт'єв). Задача в цьому випадку розглядається як суб'єктивне психолого-педагогічне відображення тієї зовнішньої ситуації, в якій розгортається діяльність суб'єкта, а постановка задачі виступає як процес визначення мети передбачуваної дії [120, с. 63].

У ряді педагогічних досліджень є різноманітні пропозиції щодо класифікації задач. Так, Ю. Кулюткін класифікацію педагогічних задач проводить за основними аспектами організації навчальної діяльності і у відповідності з етапами педагогічної діяльності [80, с. 76]. Відповідно до цієї класифікації педагогічні задачі поділяються на три класи:

- 1) задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтаційному етапі діяльності педагога;
- 2) задачі проектувального характеру, що виникають у процесі конструювання засобів педагогічних можливостей;
- 3) задачі комунікативного характеру.

Наприклад, за часовим фактором задачі поділяються на стратегічні, тактичні й оперативні. Стратегічні задачі мають на меті суттєву зміну об'єкта виховання, досягнення бажаного ідеалу. Для здійснення такої мети потрібен тривалий час. Тактичні задачі припускають формування необхідних якостей

вихованців під час організованої діяльності. Вони спрямовані на реалізацію стратегічної задачі відповідно до плану її вирішення. Процес розв'язання проходить у порівняно короткі строки. Оперативні задачі є послідовними елементами розв'язання задач тактичних (і стратегічних). Їх мета – спрямувати окремі дії і вчинки вихованців у потрібне русло. Тому розв'язання таких задач повинно відбуватись оперативно, своєчасно.

Якщо врахувати, що обсяг роботи, необхідний для вирішення задач, визначається головним чином кількістю втраченого часу, то цей поділ буде в певному розумінні і класифікацією за їх складністю. Будь-яку складну задачу можна розбити на ряд більш простих, кожна з яких може бути поділена на ще більш прості.

За принципом максималізації цільової функції, який використовується лише в тому випадку, коли відоме все багатство альтернатив, розрізняють закриті та відкриті задачі. Ситуації з повним набором альтернатив називаються задачами закритого типу, оскільки в них способи дій повністю визначені. Ситуації ж вибору, при яких різноманітність альтернатив і їх послідовність невідомі, формують тип так званих відкритих задач. У випадку відкритих задач, коли всі можливі альтернативи не визначені, принцип максималізації втрачає свій емпіричний зміст.

Аналогічну принципу максималізації роль, яка має силу в розв'язанні задач, виконує в задачах відкритого типу рівень домагань. Рівень домагань реалізує дві функції. По-перше, він виступає як критерій вибору, як еталон, на який рівняється людина в своїх досягненнях; по-друге, виступає фактором, що стимулює і скеровує пошук альтернативних способів дій.

Виділення задачі як найважливішого засобу педагогічного управління навчально-виховним процесом і необхідної умови його здійснення вимагає розведення термінів «виховна задача» та «виховна ситуація». У загальному ситуація – це система зовнішніх стосовно людини умов, що спонукають або опосередковують її активність.

Традиційно в 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. Головна особливість подібних ситуацій вбачається в тому, що їх розв'язання розраховане тільки на активність школяра. Деякі автори ототожнюють поняття «задача» і «педагогічна ситуація». На наш погляд, це не зовсім правильно. Ці поняття в деякій мірі ідентичні, але різниця полягає в тому, що остання об'єднує, моделює, активізує і включає в себе ту морально-педагогічну задачу, успішність вирішення якої визначає розвиток особистості школяра.

Як бачимо, виховна ситуація виступає як елемент виховного процесу, котрий зберігає його істотні характеристики і через який здійснюється взаємодія педагога з учнями. Водночас потрібно зазначити, що в психолого-педагогічній літературі виховна ситуація розглядається і в широкому розумінні як стан виховання в цілому або ж як певне ставлення суб'єкта до тієї чи іншої сторони навколишньої дійсності (предметів, подій, людей, соціальних умов). Виходячи з такого розуміння, постановка вихователем перед вихованцем вимоги з метою її свідомого сприйняття має здійснюватись у формі відповідної ситуації, що визначає його діяльність. Для дитини виховна ситуація виступає як задача, поставлена іншою людиною, в процесі розв'язання якої у неї формуватимуться певні відносини.

Відзначимо, що всі соціальні ситуації, до яких належать і педагогічні, відрізняються винятковою складністю, динамічністю, суперечністю і невизначеністю, тобто такими параметрами, які надають їм проблемного характеру. Звідси можна зробити такий висновок: ситуація, яка включає в себе невизначеність, а отже, така, яка потребує вирішення, вважається проблемною. Але сама по собі будь-яка ситуація, безвідносно до суб'єкта, який повинен їй належати, проблемної ситуації не утворює. Ситуація стає проблемною, коли її характеристики відображаються і оцінюються суб'єктом з точки зору цілей і цінностей. Відображені у свідомості людини співвідношення її цілей з конкретною ситуацією Ю. Кулютнін називає задачею [80, с. 25].

В педагогіці педагогічна ситуація найчастіше трактується як реальна

обстановка, в якій приймаються рішення про способи впливу на учнів з тим, щоб перевести їх з початкового стану в якісно новий. Усвідомлення проблемної виховуючої ситуації і співвідношення її з цілями виховання й утворюють виховну задачу. Перехід проблемної виховної ситуації у виховну задачу виникає завжди тоді, коли нам необхідно перевести учня із одного рівня розвитку і вихованості на більш високий, коли є багато способів рішень і виникає необхідність вибору одного (кращого) з точки зору заданого цільового критерію, коли є суб'єктивні і об'єктивні обмеження в засобах і умовах досягнення цілей. «Таким чином, – підкреслює Н. Кузьміна, – задача існує тоді, коли потрібно, зберігаючи ряд обмежених умов, перейти із одного стану в інший і при цьому існує більш ніж один можливий розв'язок, якщо всі можливі розв'язки не очевидні» [91, с. 40].

Розглянемо більш детально поняття «виховна ситуація». У Словнику української мови ситуація визначається як «сукупність обставин, становище, обстановка» [100, с. 39]. В суспільних науках ситуація трактується як обстановка, сукупність умов і обставин, які детермінують характер протікання діяльності (І. Левикін, Т. Дрізде). Але той факт, що початкове значення латинського слова *situs* – позиція, положення, говорить про зв'язок навколишньої дійсності з позицією суб'єкта в результаті більш чи менш активної взаємодії з середовищем, можна визначити ситуацію як створення педагогічно доцільних умов, які детермінують прояви особистісних морально-ціннісних якостей вихованців, їх позиції в процесі організації їх колективної життєдіяльності.

Виховуюча ситуація – це така сукупність обставин, яка дає можливість побачити в колективі різноманітні процеси, а значить, обдумано, цілеспрямовано впливати на процес розвитку. При цьому у виховному плані ситуація може давати як позитивний, так і негативний результат. Завдання педагога – використовувати ці природно створені виховні ситуації для накопичення дітьми позитивного, соціально-морального досвіду.

Більш новий підхід до проблеми виховних ситуацій полягає в активному

впливові вихователя на вихованця з метою прийняття останнім певних вимог. Зокрема, І. Бех, з яким не можна не погодитися, зазначає, що виховна ситуація – це соціальні умови, за яких дитина у стосунках із дорослими засвоює соціальні норми поведінки [9, с. 124].

Основними структурними елементами виховної ситуації є: вихователь (педагоги, батьки, дорослі, діти), вихованець та моральна вимога. По-іншому, це параметри ситуації.

Психологічний аспект створення ситуації – це виклик у суб'єкта емоційного переживання до соціальних та предметних фрагментів навколишньої дійсності. Адже формування позитивного ставлення особистості до світу людей та світу предметів можливе лише на емоційній основі, бо емоції починають процес побудови особистості і завершують його. Інакше кажучи, люди, події, предмети повинні стати значущими для певного індивіда. Особливості переживання дитиною параметрів ситуації становлять її психологічну характеристику.

Крім стихійно виникаючих ситуацій, які можуть використовуватися педагогом у виховних цілях, він і сам утворює ситуації, керує процесом їх утворення і з їх допомогою вивчає колектив. Природно створювані ситуації, використовувані педагогом і навмисно створені ним для вирішення виховних завдань, називаються виховними ситуаціями.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що в ній існують різні підходи і до класифікації виховних ситуацій. З. Васильєва розглядає ситуації за видами діяльності і поділяє їх на навчальні, трудові, розважальні і т.д.; «за наявністю (чи відсутністю) альтернативи у виборі справи, позиції, кола спілкування і т.д. (колізійні і неколізійні); за способом прояву спрямованості особистості (вербальні, практичні, природні, лабораторні)» [21, с. 59-62].

А. Лутошкін класифікує їх як ситуації сукупності переживань, змагальні, успіху-неуспіху, привабливості, новизни, несподіваності [70, с. 33].

Також розглядаються ситуації спеціально організовані і природні (О. Богданова, Т. Конникова, Л. Новикова, В. Петрова та ін.), ситуації уявні і

реальні (О. Богданова, З. Васильєва, Т. Конникова, М. Казакіна, Є. Сорокіна та ін.). У вивченні колективних відносин можна використовувати природні (ненавмисні) й штучні (навмисні) ситуації.

Під штучними ми розуміємо такі виховні ситуації, які спеціально створюються педагогом з визначеною метою. Штучність таких ситуацій полягає в тому, що вони є результатом зусиль педагога, на відміну від природних ситуацій, що виникають стихійно в життєдіяльності колективу. В уявленні дітей будь-яка ситуація повинна бути природною.

У виховному процесі можуть бути використані як реальні виховні ситуації, так і ситуації уявні, коли учням пропонується та чи інша ситуація або вони стають її свідком (наприклад, при перегляді вистави, кінофільму), а потім з'ясовується ставлення учнів до цієї ситуації. За допомогою уявних ситуацій з'ясовується рівень знань школярів про те, що добре і що погано, як потрібно поводитися в різних ситуаціях. Дані, одержані при застосуванні уявних ситуацій, необхідно співвідносити з аналізом вчинків учнів в реальних ситуаціях, аналогічних уявним.

У педагогічній літературі також розглядаються ситуації «добровільної примусовості» (Т. Конникова), тобто такі ситуації, коли дитина, група, колектив в силу створених педагогом обставин повинні діяти визначеним, достатньо строго регламентованим способом. В реальні ситуації «вільного вибору» (О. Богданова, В. Петрова) педагогом вкладається альтернатива морального вирішення. І, нарешті, ситуації «моральної творчості» (Л. Новикова), пов'язані зі створенням самими її учасниками моральних норм колективу.

М. Яценко виділяє ситуації за ступенем напруженості для особистості. Ці ситуації залежать від рівня напруження, мають різноманітну складність для школярів: вільні ситуації, складні ситуації з низьким ступенем складності, з високим ступенем складності, і, нарешті, критичні ситуації. М. Яценко, так як і Г. Щукіна та ін., окремо виділяє конфліктну ситуацію як засіб морального виховання особистості.

Таким чином, все це дозволяє стверджувати, що в теорії виховання існує широке розмаїття підходів до характеристики виховних ситуацій, їх ролі у виховному процесі, у вивченні класного колективу. Проблема застосування педагогічної ситуації не менш актуальна і для практики виховання. Ця ситуація давно взята на озброєння педагогами-майстрами, але часто на ініціативному, неусвідомленому рівні. Тому-то для школяра виховна ситуація виступає як задача, поставлена вихователем.

У нашому дослідженні ми притримуємося думки І. Беха, який вважає, що доцільно розглядати два класи задач, які розрізнятимуться за їх місцем у процесі виховання. Це, по-перше, задачі, які виховують, їх розв'язують вихованці, тобто ті, за допомогою яких здійснюється їхня виховна діяльність (самодіяльність). І, по-друге, педагогічні задачі, які розв'язує педагог, тобто завдання, що керують цією діяльністю.

Термін «виховуюча задача» охоплює конкретну сферу досвіду людини, яким має оволодіти підростаюча особистість. Конкретизація його змісту як мети виховання визначається поняттями «задача на взаємостосунки», «задача на особистісний вибір». Ми пропонуємо використовувати в аналогічному розумінні більш стале термінологічне позначення «моральна задача», мета якої полягає у формуванні і розвитку у вихованця особистісних цінностей.

Суть розв'язку педагогічної задачі полягає в забезпеченні переходу від деякого вихідного стану системи особистісних елементів 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 [9, с. 128].

Проте особливістю педагогічної задачі є те, що вона не розв'язується лише одним вихователем безвідносно до розв'язання виховуючої задачі. В процесі розв'язання виховуючої задачі розгортається сумісна діяльність і спілкування у системі «вихователь – вихованці», їх співпраця і співдружність при контактуванні один з одним. При цій умові утворюється таке середовище, в якому розвиваються особистість дитини і вихователя.

Варто підкреслити, що моральні задачі відповідають, як мінімум, наступним вимогам:

По-перше, моральні задачі виникають в реальній життєвій практиці дитини як унікальні, суб'єктивно нові, що не відтворюють в точності жодну з ситуацій, які раніше відбувалися у її досвіді. За змістом вони охоплюють широке коло тих реальних проблем і труднощів, з якими зустрічається вихованець на даному етапі свого вікового та особистісного розвитку. Це і проблеми надання психологічної допомоги товаришу, й оволодіння навичками розуміння себе і почуттів та переживань іншої людини, і прийняття унікальності сприймання ситуації іншими, і вміння ставити цілі та досягати їх, долати труднощі та перешкоди, і багато іншого. Такий зміст створює можливості для школяра оволодіти навичками пізнання внутрішнього світу оточуючих людей та свого власного.

По-друге, моральні задачі не мають переліку формальних рішень, який міг би бути запропонований вихованцю педагогом. В цьому випадку морального виховання дитина сама для себе формулює такі задачі як особистісні, як такі, що стосуються безпосередньо її сьогоденних потреб вирішувати реально виникаючі труднощі. Вихователь, використовуючи широкий діапазон методичних прийомів, підказує учневі основний напрямок в підході до розв'язання таких задач, формує в нього необхідні навички аналізу ситуації, опору на свій емоційний досвід і т.д., але саме вирішення моральної задачі може бути знайдено лише самою дитиною, оскільки її індивідуальний досвід і сприйняття подій складають інтегральну частину самої проблеми, що виникла і вимагає розв'язання. Це робить моральні задачі творчими в найбільш прямому і повному розумінні змісту цього слова.

По-третє, емоційно-оцінне відношення школяра до свого стану і стану інших людей, включених у проблемну ситуацію, виступає як своєрідний критерій для вибору рішення з ряду альтернатив. Рішення оцінюються за їх зв'язком з «хорошим психологічним самопочуттям» своїм і товариша або з хорошою самооцінкою, як своєю, так і іншої людини. Оскільки моральні

особистісні задачі не мають готових рецептів або переліку дій «за правилом», весь педагогічний процес будується так, щоб дитина могла знайти загальні принципи вирішення морально-етичних проблем і способи втілення знайдених рішень в конкретній позитивній поведінці [9, с. 134].

Та чи інша педагогічна задача може розв'язуватись одним або ж сукупністю виховних методів. Тому можна вважати, що виховний метод у дії – це і є процес розгортання виховуючої діяльності вихованця. Виховуюча задача є основним засобом об'єднання зусиль вихователя і вихованця, в результаті чого досягається їх мета. Тому є підстави вважати її дійсним виховним методом.

На основі аналізу існуючих теоретичних уявлень про джерела і рушійні сили особистісного розвитку індивіда виділимо положення, врахування яких має сприяти успішному вирішенню моральних задач.

Соціальна ситуація (виховні впливи і вихованець) має характеризуватися активністю. Активність виховних впливів – це виховний процес, що організований з врахуванням психологічних особливостей дитини і може призвести до її запланованих змін. Активність вихованця – це розв'язання задачі з самовиховання, за якої можливі ці зміни, тобто свідоме привласнення нових особистісних цінностей.

Виховний вплив повинен розгортатись на основі такого подання певної моральної цінності, яке викликає у вихованця відповідний рефлексивно-емоційний процес. Тобто мета виховного процесу зводиться до того, щоб створити такі умови, за яких певна моральна цінність зачепила б вихованця так би мовити «за живе». Такої високої значущості, особистісного смислу моральній цінності можна надати лише завдяки рефлексивному процесу, тобто мисленню спрямованому на власне «Я».

Сила спонукальної функції засвоєваної моральної цінності перебуває у пропорційній залежності від ступеня узгодженості і диференційованості тих суджень, які формулює вихованець щодо пропорційної моральної 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 – знижує 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 моральною цінністю, від усіх інших компонентів внутрішнього світу суб'єкта сприяє підвищенню сили його значущості.

Оскільки при абстрактних суспільних ідеях, нормах, цінностях прагнення до дії доходять до свого мінімуму, їх доцільно втілювати у форму відповідних уявлень повного ступеня узагальнення.

Прагнення, яке виникає у результаті процесу рефлексії, для свого втілення у моральний вчинок має набути усвідомленого хотіння. Така якість хотіння на відміну від емоційного переживання практично породжується на природній емоційній основі із залученням процесу самосвідомості і функціонує як довільне утворення [9, с. 142].

Уявлення дитини про світ складається не стільки з наших розмов про нього, скільки з тих реальних виборів, які робить сама дитина. А навчити вихованця робити правильний вибір можна через розв'язання моральних задач. Саме через такі моральні задачі ми здатні деякою мірою регулювати, прогнозувати і формувати готовність вибору. В таких задачах педагог повинен прагнути максимального розкриття і реалізації індивідуальності, закладених природою здібностей, нахилів, підготовки її до свідомого вибору місця в житті, формування ціннісних орієнтацій, удосконалення своєї душі. Тобто вихователю необхідно сприяти виробленню системи певних позицій особистості (громадянської, моральної, ділової, естетичної).

На основі згаданих вище характерологічних особливостей задачі та вивчення різноманітних підходів до їх розгляду та класифікацій нами пропонуються наступні типи моральних задач:

1. Задачі на вибір способу поведінки.

2. Задачі на вибір стилю поведінки під «тиском середовища».
3. Задачі на вибір стратегії життя.
4. Задачі на зростання самостійності.
5. Задачі на взаємостосунки у сім'ї.
6. Задачі на стимулювання самовиховання
7. Задачі на створення ситуації успіху.
8. Задачі на вияв докору сумління.
9. Задачі на прояв самокритики.
10. Задачі на прояв витримки і ввічливості.
11. Задачі на прояв довіри.
12. Задачі на переживання своєї провини.
13. Задачі на прояв відповідальності.
14. Задачі на вияв свого ставлення до людини.

Зміст поданих моральних задач представлено в додатку А. Із введенням у виховний процес перерахованих виховуючих задач розв'язується проблема розкриття логіки засвоєння вихованцем зовнішніх вимог і моральних норм. Тільки розкривши процес інтеріоризації суспільної моралі, можна сподіватись на ефективність виховної роботи. Оскільки в даному процесі особлива роль належить власній активності особистості, її діяльності, розв'язання моральної задачі повинне ґрунтуватись на ціннісному усвідомлено-емоційному ставленні суб'єкта до засвоєного етичного змісту.

Набуваючи навичків та вмінь розв'язувати моральні задачі, вихованець розвиває в собі якості з орієнтацією на майбутнє, тобто здатність і готовність самовдосконалювати себе. Проте на сьогодні ще не має розгорнутої системи уявлень про процес розв'язання таких задач. Вона пов'язана не лише із 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.

Розв'язуючи моральну задачу, вихованець використовує вищий рівень

його розгорнутої розумової діяльності: прийоми аналізу, синтезу, узагальнення. Відповідно й ті особистісні цінності, які формуються і розвиваються у цьому процесі, функціонуватимуть у свідомості суб'єкта у формі відповідних загальнозначущих понять. Адже вони виступають продуктом свідомо прийнятих моральних норм, які стали регуляторами свідомості і поведінки особистості.

Набувши вмінь розв'язувати будь-яку моральну задачу, вихованець автоматично набуває навичків довільного типу поведінки. Взагалі розрізняють два типи поведінки особистості. Перший тип – ситуативна поведінка, яка характеризується тим, що вона спонукається обставинами, які склалися на момент прояву. Тут активною стороною виступає не суб'єкт поведінки, а певні умови (інші люди, події, оточуючі предмети). В результаті суб'єкт лише пристосовується до певних впливів ззовні, реагуючи на них, інакше кажучи, адаптується.

Ситуативна поведінка включає в себе і такий її різновид, як імпульсивна, що зумовлюється не зовнішньою, а внутрішньою ситуацією (певними поглядами, прагненнями, бажаннями). Спільною рисою і зовнішньо ситуативної, і внутрішньо ситуативної поведінки є те, що вона не регулюється вищим рівнем психіки – самосвідомістю людини. Тому може призводити до осуджуваних суспільством наслідків: дитина вдарила однокласника, без дозволу взяла чужу річ тощо.

Якісно іншим типом виступає довільна, або ж особистісна поведінка. За такої поведінки суб'єкт конструктивно втручається в ситуацію, самостійно визначає вихід із неї, спосіб дії, що відповідає моральним та культурним нормам. Тут способи моральної поведінки утворюють цілу систему, що обумовлена складною психічною структурою образу «Я», самосвідомістю як такою.

У довільній поведінці реалізуються соціальні системи, які не набуваються дитиною самостійно, а вносяться в її свідомість дорослим як носієм і транслятором моральної культури. Залучення дитиною у свій вчинок

соціального смислу як загальнолюдської цінності визначає спрямованість не лише окремого вчинку, але й майбутній шлях розвитку поведінки. Оскільки цим поведінка дитини вперше переноситься в зовсім інший план, вона починає спрямовуватися новими факторами і призводить до появи соціальних структур в її психічному житті. Її поведінка соціалізується [9, с. 30].

Будь-який довільний вчинок виступає як розв'язок суб'єктом моральної задачі. Адже в ньому завжди наявна мета, з якою співвідносяться умови. Ставлення до цієї задачі, до мети і обставин дії, завдяки чому задача не лише розуміється, а й приймається, становить внутрішній зміст моральної дії. Тому розкриття і аналіз внутрішнього психологічного плану поведінки особистості, результатом якого є свідоме бажання морально діяти, має суттєве значення для виховного процесу. Довільне рішення як мотив моральної поведінки визначає її сутність.

Будь-який довільний поведінковий акт, який здійснює суб'єкт, – це завжди повернення до свого індивідуального досвіду, набутого під час розв'язання відповідної моральної задачі, використання в теперішньому механізмів, побудованих на цьому. Однак їх відтворення – справа нелегка, оскільки минулий досвід часто зберігається у відчуженій формі. Засобом такої ретроспективної роботи виступає мислення, яке значно полегшує дитині перехід від теперішньої ситуації до минулого досвіду в результаті розв'язання моральної задачі. Завдяки своїм специфічним особливостям воно не просто відтворює минулий досвід, а й формує соціальну сферу досвіду, яка відіграє важливе значення в майбутньому поведінковому акті.

Процес формування внутрішнього мовлення пов'язаний з діяльністю в системі «дорослий – дитина». Під час спілкування і співробітництва дитина одержує від дорослого психологічні засоби оволодіння внутрішнім мовленням. Кінцева мета його формування полягає в перетворенні в універсальну соціальну схему, яка забезпечувала б реалізацію суб'єктом довільності моральної поведінки.

Формування внутрішнього мовлення, як свідчить проведений аналіз,

виступає центральним завданням під час розв'язання моральних задач. Від його змістовності, логічності структури, лінгвістичної оформленості залежить, з одного боку, ефективність розв'язання задачі і, як результат, вибір соціально значущого способу поведінки особистості. З іншого боку воно суттєво впливає на тривалість перетворення довільної поведінки в післядовільну як таку, детермінується формальними моральними почуттями.

За довільної поведінки школяр стає її суб'єктом, оскільки він може свідомо підкоритися певному правилу, перебороти безпосередні імпульси, координувати особисті і колективні дії. Ці перетворення пов'язані з його внутрішнім мовленням, котре служить цілям розумового орієнтування, міркування, усвідомлення, подолання перешкод; це невербальне мовлення для себе. Виходячи зі сказаного вище, маємо всі підстави стверджувати, що це мовлення має спонукальну функцію, завдяки якій воно відіграє важливу роль в емоційно-вольвій регуляції поведінки. Саме завдяки рефлексивній діяльності (мислення, спрямованого на внутрішній світ), яка відбувається в мовленнєвій формі, внутрішнє мовлення стає пусковим механізмом довільних дій людини, механізмом свідомої регуляції її поведінки.

За допомогою мовлення дитина вперше стає спроможною керувати власною поведінкою, розглядаючи себе як певний об'єкт. Внутрішнє мовлення допомагає їй оволодіти цим об'єктом завдяки попередній організації і плануванню власної поведінки у процесі розв'язання нею певної моральної задачі. Ті об'єкти, які були поза сферою практичної діяльності, тепер, завдячуючи йому, стають доступними для такої діяльності вихованця. Мовленнєве оперування ідеальними утвореннями можливе тому, що сприймання та інші психічні процеси стають мовленням. У результаті цього суб'єкт пізнає моральну ситуацію, співставляє автоматично з раніше розв'язаною ним задачею і відповідно до цього діє. Тому саме закономірності мовленнєвого поля перетворюються в основні фактори, що спрямовують поведінку дитини. Отже, будь-яка моральна задача висуває перед вихованцем умови, в яких виникає необхідність приймати рішення самому. Це поступово

перетворюється у звичку, а потім і в потребу моральної поведінки без чийогось примусу. Оцінка поведінки на основі аналізу мотивів, що вплинули на рішення діяти так чи інакше, стимулює школяра до обміркованих дій. Здатність розмірковувати, перш ніж діяти, спонукає його 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.

1.3. Обґрунтування моделі розв'язування моральних задач молодшими підлітками

Оволодіння дитиною виховною ситуацією залежить від успішності розв'язання нею відповідної задачі. І тут важливо, наскільки психологічно грамотно вихователь зуміє побудувати стратегію її розв'язання. Адже без його допомоги вихованцю важко зрозуміти як мету певної задачі, так і розробити засоби її розв'язання; вони ж пов'язані з викликом емоційно-вольового процесу в зв'язку з свідомим сприйняттям моральної вимоги як мотиву морального вчинку.

Тут важливо зазначити, що, на нашу думку, саме молодший підлітковий вік є найсприятливішим для формування вмінь вирішувати моральні задачі різного характеру. Адже в цей час відбувається інтенсивний розвиток особистості, значне зростання моральних та інтелектуальних сил, розпочинається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному відношенні. Молодші підлітки (учні 5-7-х класів) – це допитливі, активні, різкі, діяльні, галасливі й емоційні діти, які прагнуть до всього нового, незвичного.

Специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка є відчуття дорослості, яке виступає структурним центром його особистості. Саме ця якість виражає його нову життєву позицію у ставленні до себе, людей і світу в цілому,

визначає спрямованість і зміст активності, нові бажання, переживання й афективні реакції.

Складність полягає у тому, що підлітки, прагнучи визнання власної дорослості з боку оточуючих, ще не відчують себе (а тим більше, ще не є) дорослими повною мірою. Та все ж саме це відчуття є тим новим, прогресивним в особистості, що обов'язково розвиватиметься, і саме на нього слід спиратись у виховній практиці.

Кардинальні зміни в структурі особистості молодшого підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. Власне, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, вироблення особистісних новоутворень, які відіграють особливу й вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого.

Зростаюче прагнення підлітка бути самостійним зумовлене всім ходом психічного розвитку, набутим життєвим досвідом та змінами в організмі в результаті його дозрівання. Водночас діти цієї вікової групи потребують доброзичливої й тактовної підтримки, керуючого поштовху з боку дорослих, що б допомагало реалізації їхнього прагнення до самостійності. Саме тут на допомогу приходить педагог, який своїм арсеналом виховуючих задач спрямовує життєдіяльність молодших підлітків у правильне русло.

Крім зазначеного, у молодшому підлітковому віці виникає потреба в пізнанні й оцінці людини, її внутрішнього світу. Учні починають глибоко переживати думку оточуючих і ставлення до них інших значущих для них людей. Самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Проте самооцінка підлітків здебільшого неадекватна і нестійка, тоді як оцінювання ними інших відзначається, як правило, більшою стриманістю, вдумливістю, конкретністю і глибиною порівняно з судженнями про себе. Однак часто при оцінці своїх однолітків і оточуючих припускаються помилок, зокрема, не вміють оцінити особистість в цілому, у сукупності всіх її властивостей, а

оцінюють людей за їхніми окремими діями і вчинками (або якостями) і переносять цю оцінку на особистість у цілому. Тому і здобути авторитет у підлітка дуже легко, але досить важко його зберегти. Молодший підліток значно більше уваги звертає на зовнішній бік вчинку, поведінки, ніж на їх мету і мотиви. Тому часто оцінюється вчинок (а отже, і людина) безвідносно того, заради чого цей вчинок робиться і на що спрямований.

Приблизно в 11-12 років виникає схильність до самоаналізу. Образи «Я», що створює у своїй свідомості підліток, відображають усе багатство його життя. Уявлення про фізичне «Я», свій розум, здібності у різних сферах, силу характеру, товариську, доброту та інші якості, інтегруючись, утворюють когнітивний компонент Я–концепції підлітка. З ним тісно пов'язані оціночний і поведінковий компоненти. Для підлітка важливо не просто знати, який він насправді, але й розуміти, наскільки значущими є його індивідуальні особливості.

Діти цього вікового періоду оцінюють власні вчинки, прагнучи осмислити їх наслідки в майбутньому. Вони намагаються зрозуміти свої особливості, усвідомити власні недоліки, що зумовлено потребою правильно будувати взаємини з дорослими й однолітками, відповідати вимогам інших людей та своїм власним. Останнє зумовлює домінуючу орієнтацію їх на позитивне в іншій людині, готовність брати з неї приклад. Орієнтація на певні зразки багато в чому визначає зміст нової системи життєвих цінностей та загальну спрямованість формування особистості підлітків.

Самокритичність молодших підлітків перебуває у стадії свого інтенсивного розвитку і насамперед характеризується тим, що має вибіркового характеру. Це особливо яскраво виявляється у тому, як учень поводить себе на уроках, перервах, у взаєминах з товаришами, вчителями, членами сім'ї. Друга особливість – нестійкість його критичного ставлення до себе. Третя – словесний, малодійовий характер, відсутність наполегливих спроб позбутися своїх недоліків, особливо якщо немає сторонньої підтримки. Деякі з підлітків перебувають в атмосфері відчаю і безнадії, виявляють жорстокість, потребу

руйнування, чинять злочини, деградують як особистості. Друга група учнів виявляє вкрай примітивні, а іноді й хибні моральні поняття. У шкільному колективі вони пасивні, тримаються ізольовано, відмовляються дати оцінку вчинкам однокласників.

Третю групу становлять поодинокі учні, які розуміють моральні норми, вміють чітко визначити вимоги до поведінки, і водночас порушують їх, вважаючи, що їхня поведінка залишиться безнаказаною.

Найбільша група підлітків (близько 2/3) – це діти, які ще не бачать, не розуміють зв'язку між відомими їм моральними нормами і своїми повсякденними вчинками. Вони, як правило, не пов'язують норми обов'язку, патріотизму, героїзму тощо зі своєю щоденною поведінкою, хоча у цих дітей добре розвинені моральні почуття і в цілому правильна моральна спрямованість, проте вони не усвідомлюють повною мірою особисту моральну відповідальність перед колективом учнів. Таке відставання свідомості затримує розвиток свідомої дисципліни і суспільної активності підлітків [84, с. 86].

Діти молодшого підліткового віку відкриті для спілкування з людьми – однолітками й дорослими, а замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги до себе.

У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від думки та ставлення оточуючих. Підлітки намагаються демонструвати свої кращі риси, заслужити схвальні відгуки – особливо від тих, чия думка для них важлива. Страх виявити незнання або невміння може стати причиною надмірної сором'язливості та невпевненості в собі, набути хворобливого характеру. Усе це часто маскується напускною розв'язністю, бравадою й грубістю, які покликані прикрити внутрішню невпевненість.

Цей вік характеризується емоційною нестабільністю та імпульсивністю поведінки. Підлітки часто спочатку діють, а вже потім думають про наслідки, хоча при цьому усвідомлюють, що варто було б вчинити навпаки.

Інтенсивно формуються моральні почуття, завдяки чому засвоювані підлітками норми поведінки можуть стати ефективним поштовхом до дій.

Усе це дає підстави стверджувати, що саме молодший підлітковий вік відкриває широкі можливості для формування у дітей цієї вікової групи кращих моральних норм поведінки і життєдіяльності шляхом вирішення виховуючих задач.

При розв'язуванні моральної задачі молодший підліток ставиться в умови вільного морального вибору. Причому завжди передбачається кілька можливих варіантів поведінки. Головна особливість подібних задач вбачається в тому, що їх розв'язок розрахований лише на активність школяра. У цілому ж функції таких виховуючих задач зводяться до вияву і випробування на міцність уже сформованих моральних якостей.

Наш же підхід до проблеми виховуючих задач полягає в активному впливові вихователя на вихованця з метою свідомого прийняття останнім моральної вимоги.

Уся складність процесу виховання полягає у тому, що поставлені вихователем перед молодшим підлітком моральні вимоги часто не набувають для нього особистої цінності. В результаті вони не є для нього спонуканням до відповідних вчинків, тому що школяр їх лише розуміє, але емоційно не переживає. У зв'язку з цим основне завдання вихователя полягає в створенні таких умов, за яких моральні вимоги набували б необхідної значущості і перетворювались у внутрішні регулятори поведінки вихованця. Іншими словами, необхідно забезпечити таку взаємодію вихователя і вихованця, щоб результатом було розв'язання ним певної виховуючої задачі.

Процес успішного вирішення виховуючої моральної задачі залежить, перш за все, від активності тих чи інших фрагментів навколишньої дійсності, по-друге, від активності самого суб'єкта. Щодо свідомого прийняття суб'єктом моральної вимоги, то тут важлива не сама по собі активність, а ступінь її вияву. Вона повинна бути такою, щоб відображення суб'єктом моральної вимоги не завершувалось у формі образу приймання (знання), а породжувало у нього процес емоційного переживання сприйнятого.

За яких же умов знання про моральну норму стає емоційно ціннішим?

Насамперед його не слід подавати у формі наукового поняття за аналогією до змісту осов наук. Якщо не дотримуватись цієї умови, то підліток лише усвідомить моральну вимогу, але вона не стане мотиваційним регулятором його поведінки. Єдино правильний шлях – це демонстрація вихованцеві вчинку, в якому втілюється певна моральна норма. У цьому випадку вона, по-перше, пізнаватиметься учнем через емоційний стан іншої людини, а, по-друге, моральна норма виступить у свідомості учня як певний спосіб дії, за допомогою якого погаситься емоційне переживання людини – об'єкта вчинку, оскільки задовольниться його потреба, що виявилась у цьому переживанні. При дотриманні такого підходу в школяра (з більшою чи меншою мірою ймовірності) виникне емоційне відображення поведінкової ситуації, бо він виявить співпереживання до людини, яка потребує допомоги.

Сформований емоційний образ моральної вимоги (вчинку) виявляє і далі свою активність у плані спонукання суб'єкта до внутрішньої діяльності, метою якої є свідоме прийняття рішення діяти певним способом. Нова форма активності суб'єкта виставлятиметься не стільки до соціальних умов, скільки по відношенню до себе. При цьому у виховному плані важливою є міра участі свідомого «Я» в прийнятті певного рішення.

Свідоме прийняття моральної вимоги зв'язане, таким чином, із переходом від активності в рефлексивній ситуації, предметом якої є свідомість вихованця [9, с. 148].

Головний результат вирішення виховуючих задач повинен полягати у тому, щоб вибрати такі способи дії, при яких створювалася б проблемна ситуація для учнів. Усвідомлення молодшими підлітками створеної педагогом будь-якої проблемної ситуації набуває форму задачі. Специфіка виховуючої задачі, згідно Д. Ельконіну, полягає в тому, щоб передбачені вихователем способи їх вирішення могли призводити до змін і психічного розвитку самих учнів [25, с. 218]. Цим виховуючі задачі відрізняються від усіх інших задач, мета і результат яких полягає не в зміні самого суб'єкта діяльності, а її предмета.

При характеристиці виховуючих задач прийнято виділяти в них такі параметри, як складність і трудність. Складність задачі визначається об'єктивними властивостями проблемної ситуації, складом її елементів і кількістю зв'язків між ними, ступенем їх мінливості та невизначеності. Відображення складної ситуації суб'єктивно сприймається людиною як труднощі, міра переживань яких залежить від її індивідуально-психологічних особливостей, наявності досвіду, рівня морального розвитку, загальної підготовки, умінь і навичків, ставлення до задачі. Саме тому одні і ті ж задачі об'єктивно однакової складності можуть викликати у різних учнів різний ступінь труднощів. Трудність – це міра невизначеності чи протиріччя для суб'єкта тих чи інших аспектів задачі. Тому вирішити задачу – це значить відшукати спосіб і шлях виходу із затруднень. Для школярів елемент труднощі в розв'язанні моральних задач є фактором їх морального особистісного розвитку. Із робіт зарубіжних і вітчизняних авторів відомо, що надмірно важкі і, в однаковій мірі, надто легкі задачі паралізують пізнавальну активність, гальмують моральний розвиток, знижують рівень домагань, впевненість у власні сили, викликають також інші несприятливі психологічні наслідки в моральному та соціальному розвитку особистості. Визначити оптимальне дозування труднощі різноманітних моральних задач для кожного окремого вихованця – значить забезпечити нормальний психічний розвиток. Але і цього недостатньо, крім диференційованого дозування труднощів при складанні виховуючих задач необхідно самому педагогу знати їх і вміти допомогти школяру в його моральному розвитку.

Різноманітні властивості проблемних ситуацій і задач, алгоритми і способи їх розв'язання часто виступають як основа для класифікації рішень. Якщо торкатись педагогічних рішень, то їх можна було б поділити, перш за все, за масштабом цілей, з якими вони пов'язані. Так, Н. Кузьміна виділяє педагогічні рішення трьох рівнів (стратегічні, тактичні, оперативні) [63], з якими узгоджуються рівні педагогічних рішень, вказані Ю. Кулюткіним [80].

На основі психологічного змісту педагогічних цілей і задач Н. Кузьміна

розрізняє рішення, пов'язані з навчанням (формуванням знань, умінь та навичків) і з вихованням (формування особистості). Їх варіантами є рішення з перенавчання і перевиховання. Рішення, віднесені до різних етапів управлінської діяльності, поділяються на рішення-цілі, рішення-концепції, рішення-прогнози, організаційні рішення, контрольні-оціночні і корекційні рішення [63, с. 76]. За ступенем визначеності педагогічних ситуацій, задач і їх алгоритмів реалізації рішень можуть бути евристичними і алгоритмічними, детермінованими і можливими. Відмінності в мінливості характеристик задачі дозволяють поділяти рішення на динамічні і статичні, а склад елементів задачі і кількість зв'язків між ними роблять можливим поділ рішень на прості і складні. З урахуванням способів висунення людиною гіпотез відносно альтернативних шляхів дії Ю. Кулюткін і Г. Сухобська вказують наступні види рішень: імпульсивні, обережні, рішення з ризиком, врівноважені, інертні [80, с. 143]. Б. Ломов виділяє рішення сенсомоторного перцептивного, уявного і мовно-мислительного типу на основі переважаючої форми психічного відображення [68, с. 86]. Індуктивному і дедуктивному типу побудови виховуючих задач відповідають аналогічні рішення. Відмінності у способах аналізу задач служать основою для розподілу рішень на формалізовані і неформалізовані, науково обгрунтовані та інтуїтивно-емпіричні. Наявність або відсутність творчого елемента і новизни в рішеннях ділить останні на новаторські, або непрограмовані, звичайні, або програмовані. За масштабом запланованих педагогічних впливів розрізняються загальні і глобальні рішення, а також специфічні і приватні. Суб'єктом, який приймає рішення, може бути конкретна людина або група, колектив. Звідси і рішення можуть мати індивідуальну та групову форми.

Короткий огляд різноманітності різновидів рішень показує, що якусь єдину й одномірну їх класифікацію побудувати не вдається ні емпірично, ні логічно. Найбільш можливим залишається лише шлях багатомірного, багатоаспектного і багаторівневого їх описання.

На підставі наукового уявлення про моральну задачу, її характеристики та

особливості ми визначили структуру виховуючої задачі, яка дозволяє логічно описати процес її розв'язання, а також сконструювати модель вирішення задач такого типу. В загальному модель розуміється як штучна система об'єктів або знаків, яка відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу. Наявність відношення часткової схожості дозволяє використовувати модель в якості замісника або представника системи, що вивчається. Відносна простота моделі робить таку заміну особливо споглядальною. Модель виконує описову, конструктивну та евристичну функції. Розрізняють ідеальні та матеріальні моделі. Моделювання ми розглядаємо як сукупність пізнавально-аналітичних та конструктивних дій педагога під час проектування виховної діяльності.

При створенні нашої моделі ми виходили з того, що для досягнення певної мети особистісну задачу мусять вирішувати спільно вихователь і вихованець. При цьому вихователь як суб'єкт дії, а ним може бути і дитячий колектив, спрямовуючи свою діяльність на вихованців як на об'єкт дії, викликає в них відповідну емоційно-інтелектуальну активність, що веде до розв'язку задачі з самовиховання, а тому вони є одночасно і суб'єктами власного виховання.

Повне розгортання виховуючої задачі відбувається в тому випадку, коли вона виступає за гранично ускладнених умов, тобто коли норма повністю не приймається окремим вихованцем або групою взагалі, в результаті чого відбувається порушення їх спільної діяльності.

В загальному процес вирішення моральних задач включає в себе три основні етапи:

- 1) аналітичний етап, який починається з аналізу й оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формуванням самої задачі, що підлягає розв'язанню;
- 2) проєктивний етап, коли плануються способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється конкретний проєкт цього рішення;
- 3) виконавчий етап, який пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого «проєкту».

У своїй сукупності названі етапи утворюють процесуальну структуру вирішення, тобто своєрідний «цикл» діяльності, схема якого запропонована на

рис. 1.1.

Перший етап розробки рішень – це, очевидно, сама постановка конкретної задачі, яку необхідно вирішити. Якщо говорити про умови виникнення завдання, то головне тут – наявність певної проблемної ситуації, існуючої об'єктивно (С. Рубінштейн, О. Матюшкін).

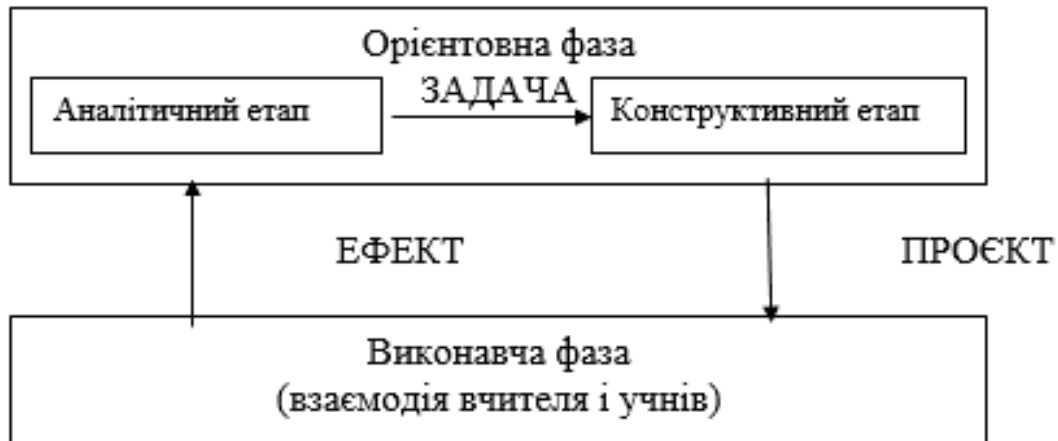


Рис.1.1. Структура процесу розв'язування моральної задачі

Задачі не виникають самовільно, за суб'єктивним бажанням людини. Задачі виникають у діяльності. Процес досягнення мети здійснюється завжди в певних, об'єктивних умовах, сукупність яких утворює певну ситуацію діяльності.

Ситуація, в якій відбувається досягнення мети, – це завжди певний фрагмент діяльності вихованця, деяке реальне (те, що можна спостерігати) явище або подія, сукупність обставин, стан справ, узятий у всьому багатстві їх конкретності. Коли школяр зустрічається з проблемною ситуацією, який би характер вона не носила, він вимушений зробити її предметом свого аналізу: з'ясувати причини, які створили цю ситуацію, визначити її характер і спробувати знайти потрібний спосіб досягнення своєї мети. Він має ніби піднятися над ситуацією, або, інакше кажучи, рефлексивно відобразити цю ситуацію і самого себе в ній. Результатом такого аналізу якраз і є постановка задачі, яку вимагається вирішити в умовах даної ситуації.

Як показав Л. Фрідман, елементами проблемної ситуації є реальний об'єкт

і суб'єкт дії, а частинами задачі – знакові форми, в яких відображаються лише деякі сторони проблемної ситуації. Постановку задачі можна розглядати як моделювання ситуації, а саму задачу – як знакову її модель [113, с. 105].

Отже, процеси, які розгортаються на аналітичному етапі розв'язування виховуючої задачі, включають аналіз ситуації, аналіз суперечностей, що виникли, аналіз умов і причин, які зробили ситуацію проблемною. Цей етап можна було б також назвати й етапом формування конкретних задач, які підлягають вирішенню, оскільки він завершується саме їх постановкою.

Після того, як проблемна ситуація проаналізована і задача поставлена, починається другий етап вирішення – етап проектування способів і засобів педагогічного впливу, досить ефективних для досягнення мети в умовах, що склалися. Це вже власне конструктивний етап діяльності вчителя.

На етапі розробки способів вирішення задачі учень за допомогою вчителя нібито заздалегідь «програє» ті реальні ситуації, в які він потрапив. Методичний проєкт, який створюється з боку вчителя на цьому етапі, включає в себе як предметний зміст майбутньої діяльності учнів, так і її форму.

Учитель визначає спосіб організації майбутньої діяльності учнів. Зокрема, враховуючи рівень готовності школярів до розв'язання задач різного рівня складності, вчитель, як правило, організовує наступні види діяльності учнів:

а) репродуктивну діяльність (діяльність за визначеною схемою, зразком, відтворення вже відомих фактів і теоретичних положень, виконання тренувальних вправ і вирішення типових задач);

б) евристичну діяльність (подання учням загальних принципів вирішення такого класу задач, виходячи з яких учні повинні самостійно знайти конкретні схеми дій – йдеться про застосування теоретичних положень до розв'язання задач, про пояснення фактів на основі вивчених закономірностей, про оцінювання конкретних явищ з точки зору відомих критеріїв);

в) дослідницьку діяльність (у процесі якої учні не лише визначають результати за допомогою відомих способів і не лише відшуковують ці способи на основі загальних принципів вирішення, а й самостійно ставлять перед собою

виховуючі задачі, що підлягають розв'язанню).

Заключний етап вирішення моральної задачі – це етап практичної реалізації запланованого вирішення, який характеризується безпосередньо взаємодією вчителя і учнів, прямим контактом між ними, організацією діяльності школярів, в результаті якої формуються їхні ціннісні відносини, засвоюються моральні норми поведінки.

Необхідно зазначити, що в психології та педагогіці вирішенню задач виконавського етапу приділяється незаслужено менше уваги, ніж попереднім етапам розробки вирішення. Тим часом саме на цьому етапі найбільш виявляється практичне мистецтво людини, його виконавська майстерність.

У межах виконавського етапу виділяють чотири так звані кроки, які необхідно пройти для повного розв'язання виховуючої задачі. Для кожного з них визначається конкретна мета дії вихователя, тактика, спрямованість, зміст, спосіб пред'явлення та умови здійснення дії, а також характер реагування об'єкта діяльності. Щоб зрозуміти необхідність і важливість цих параметрів, дамо коротку характеристику кожному з них.

Мета (ціль) у загальному визначається як майбутній стан предмета, якого маємо досягти або до якого прагнемо. Останнє ґрунтується на гіпотезах, припущеннях; передбачає зміст, властивості, параметри результату, якого ще не отримано; визначає метод і характер дій, вчинків, поведінки людини взагалі, а також те, чому людина має підкорити свою волю; породжується індивідуальними або суспільними потребами (біологічними, захисту, успіху, влади, самоствердження, самовдосконалення тощо) людини або соціальної системи. Отже, постає питання щодо формування цілей у навчально-виховному процесі.

Розглядати мету, як і будь-яке інше поняття, можна з різних позицій. Такий підхід дозволяє розкрити цю категорію в різних аспектах. Перш за все, необхідно зазначити, що і в змістовому, і в культурологічному планах поняття «ціль» має різні трактування. Але, не дивлячись на значну їх кількість, вони досить легко і точно групуються за онтологічними ознаками. Тому можна

виділити принаймні три значення терміну «ціль»:

1) як специфічний пізнавальний прийом, за яким наслідок бачиться як ціль передбачуваних причин;

2) як об'єктивне ставлення, де метою є спрямованість змін до певного результату, збереження стійкості стану самоуправляючої системи в заданих параметрах її функціонування, що досягається за допомогою механізму зворотнього зв'язку;

3) як ідеальний і бажаний образ майбутнього результату діяльності, який породжується свідомістю і детермінує сам процес [120, с. 6].

Очевидно, що в психолого-педагогічному плані третій із вказаних підходів є найбільш сприйнятливим і може бути взятий в якості вихідного поняття.

Аналізуючи психологічні моделі цілепокладання, Ю. Швалб виділяє наступні загальні ознаки мети: а) мета завжди характеризується усвідомленістю і в цьому розумінні є феноменом свідомості; б) мета спрямовує й регулює діяльність; в) мета реалізується в діяльності і через неї втілюється в результат; г) здійснення мети відбувається як розгортання в послідовну систему цілей, яка утворює послідовність «мета – засіб – результат»; д) мета є специфічною формою уявлення майбутнього в свідомості [120, с. 10].

Утворення мети – процес, що веде до постановки мети суб'єктом діяльності. Найбільш вживаним терміном є цілеутворення або цілепокладання.

Визначення мети – початковий, визначальний фактор у процесі розв'язання виховуючої задачі. За своєю природою мета завжди суб'єктивна, оскільки її визначають люди, проте вона не довільна. Процес виховання відповідає певним об'єктивним законам розвитку суспільства та індивіда. Пізнаючи ці закономірності, є змога визначити конкретні завдання, через розв'язання яких і досягаємо мети. Отже, усяка розумна мета є усвідомленою об'єктивною потребою.

Аналіз сутності та видів цілей у теорії виховання й управління дає можливість виділити такі їх види:

а) місія – причина існування об'єкта, найзагальніша його мета; зазвичай,

місія – це потреби суспільства, що реалізуються організаціями та людьми;

б) ідеал – результат, якого завжди прагнуть;

в) загальна ціль – майбутній стан об'єкта або суб'єкта в умовах і часі, які не є постійними і можуть змінюватися в певних межах;

г) конкретна (часткова) ціль – завдання, яке розглядається як конкретний кінцевий стан об'єкта, реально досяжний у визначений час та за певних умов, результат діяльності [56, с. 32].

Існують об'єктивні цілі, цілі–соціальні ідеї та цілі суб'єктивні, цілі–ідеали, цілі–мотиви, цілі як внутрішні детермінанти життєдіяльності кожної людини, адже мета може мати два значення: об'єктивне явище, якого треба досягти, і психічне явище – суб'єктивний образ бажаного результату дій або спілкування (К. Платонов). Отже, за джерелом виникнення цілі діяльності можуть бути внутрішніми (формується людиною самостійно, ініціативно) та зовнішніми (задаються ззовні і відображають суспільну потребу). З психологічного погляду для внутрішньої цілі властиво трансформувати мотив у ціль, а для зовнішньої – ціль має стимулювання. Ступінь прозорості та розуміння цілі визначає власне судження щодо співвідношення необхідності досягнення цілі і думкою про можливість її досягнення. Це співвідношення характеризується: уявою щодо очікуваних і одержаних результатів (потреби, мотиви, власний досвід); судженням про об'єктивні та суб'єктивні умови реалізації цілей; думкою щодо досяжності мети з погляду внутрішніх і зовнішніх можливостей суб'єкта діяльності. Цей чинник можна розглядати як суб'єктивну реакцію на зовнішню ціль.

При такому розумінні соціальна за змістом мета, підкреслює О. Киричук, набуває психологічної форми – вироблення системи позицій особистості, актуалізації індивіда в саморозвитку, засвоєння ним соціально адекватних засобів їх реалізації. Тому мета виховання в єдності соціального змісту і психологічної форми ще не є власне компонентом реального виховного процесу. Для цього вона повинна бути конкретизована в часткових цілях [50, с. 35].

У процесі розв'язання виховуючих задач значення мети настільки велике, що його важко переоцінити. Цілеутворення при вирішенні таких задач – це водночас і процес сенсоутворення, що всіляко сприяє розвитку особистості, закріпленню і накопиченню прогресивного життєвого досвіду. При цьому результат розв'язання виховуючої задачі залежить від правильно сформованої і сформульованої мети дії вихователя, оскільки виконує структурну і системоорганізуючу функції, бо завдяки науковому підходу до її формування створюється спочатку структура як внутрішня форма організації діяльності, а після цього і її система, якій притаманна не лише внутрішня організація в статиці і динаміці, а й зовнішнє спрямування. Нерозробленість, невміння формулювати або вибирати оптимальну в умовах, що склалися, мету на конкретному етапі з позицій перспективних цілей приводить до неправильного розв'язання моральної задачі і в загальному до недосягнення мети виховання.

Отже, весь процес розв'язання виховуючої задачі базується на певній провідній меті, яка в ідеальній формі відбиває очікувані кінцеві результати, тобто ті чи інші прогресивні зміни у психологічній структурі особистості учнів.

Необхідною умовою досягнення мети дії виступає тактика, яку необхідно виробляти вчителю у процесі розв'язання вихованцем моральної задачі. Вона включає в себе способи, прийоми досягнення тієї мети, яку ставить перед собою педагог на кожному з кроків на шляху до вирішення задачі. Тобто, в загальному, це лінія поведінки вихователя, яку він обирає у співпраці з учнем для досягнення позитивного і необхідного результату.

Засобом реалізації мети дії виступає спрямованість дії. У Новому тлумачному словнику української мови поняття «спрямованість» трактується як «направленість плину чого-небудь; зосередженість на чомусь (зусиль, енергії, здібностей); наставлення; вказівка» [83, с. 567]. У процесі розв'язання виховуючих задач спрямованість дії може бути особистісною, поведінковою або їх поєднанням. За особистісної спрямованості аналізуються і оцінюються мотиви, властивості об'єкта дії, за поведінкової – його вчинки. Тут важливо розкрити зміст понять «мотив» і «вчинок».

Мотиви – це спонукальні причини дій і вчинків людини. Мотив виникає на основі потреби і є її більш чи менш адекватне відображення. Породжуються мотиви особистими і суспільними потребами й залежно від них бувають первинними (природними) і вторинними (матеріальними, духовними).

Філософський словник визначає мотив як усвідомлене спонукання, що зумовлює дію для задоволення яких-небудь потреб людини. Мотив є певним обґрунтуванням вольової дії, показує ставлення людини до вимог суспільства [111, с. 257].

Психологічний словник подає три значення поняття «мотив»:

1) спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість;

2) предмет (матеріальний чи ідеальний), який спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона здійснюється;

3) усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [119, с. 342].

У вітчизняній психології як загальний механізм виникнення мотивів розглядається реалізація потреб через різні види діяльності. Звідси випливає основна закономірність: розвиток мотивів відбувається через зміну і розширення кола діяльності, що перетворює предметну діяльність.

Аналіз психолого-педагогічної і додаткової літератури свідчить, що мотив розглядається як потреба, потяг, спонукання, як спрямованість і ставлення, як бажання, хотіння, думки, як почуття обов'язку, психічний процес, як одна із психологічних особливостей, як предмети зовнішнього світу, як загальновідома спрямованість особистості до об'єкта і навіть як умови існування.

Ми дотримуємося думки Є. Ільїна, що мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, що складається із поєднання тих компонентів (потреби, цілі, мета, активність як стійка якість особистості), які обумовили прийняття людиною рішення [44, с. 321].

Найзагальніша класифікація мотивів, яка пропонується в якості варіанта для обговорення, ніж для затвердження, включає кілька груп мотивів. У першій групі можуть бути об'єднані мотиви, пов'язані з важливими суспільними потребами особистості за критерієм їх змісту. Тут виділяються ідейні мотиви (пов'язані з світоглядом), політичні (пов'язані з позицією особистості по відношенню до політики, як внутрішньої, так і зовнішньої), моральні (основані на моральних нормах і принципах), естетичні (які відображають потребу в прекрасному).

За джерелом виникнення, обумовленості (а також за особливостями регуляції) можна виділити мотиви широкі соціальні (патріотичні), колективістські, діяльнісні (діяльнісно-процесуальні) і заохочувальні (стимульно-заохочувальні).

В окрему групу ми об'єднуємо мотиви за видами діяльності. Сюди входять мотиви таких найважливіших видів діяльності, як суспільно-політична, професійна, навчально-пізнавальна.

За часом виявлення можуть бути виділені постійно, довготривало і короткочасно діючі мотиви. Перші діють протягом усього життя людини (наприклад, пов'язані із задоволенням природніх потреб); другі – напротязі багатьох років (наприклад, пов'язані з пізнавальною потребою особистості); треті – напротязі обмеженого часового інтервалу (наприклад, пов'язані з пізнанням чогось нового).

За силою виявлення мотиви розділяються на сильні, які складають особливо діючу мотивацію, помірні, які характеризуються середньою силою їх виявлення, і слабкі, які здійснюють на діяльність незначний вплив, хоча і спонукають її.

Мотиви підрозподіляються і за ступенем стійкості на сильно-, середньо- і слабостійкі.

За виявленням у поведінці виділяють реальні, або актуальні, і потенційні мотиви. Реальними ми називаємо мотиви, які фактично спонукають поведінку і діяльність. Під потенційними мотивами розуміємо такі, які сформувались у

особистості, але не проявляються в даний момент. Тут можуть бути два випадки: або людина готується до майбутньої діяльності, або вона нею раніше займалася, але переключилась на іншу.

Особливість всіх цих груп мотивів характеризує мотиваційну сферу особистості. При цьому перші три групи фактично складають її змістову характеристику, а чотири останні – динамічно.

Інше поняття «вчинок» – це у психологічному розумінні усвідомлена дія, яка оцінюється як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, самого себе, групи чи суспільства, природи в цілому. Вчинок – основна одиниця соціальної поведінки. В ньому проявляється і формується особистість дитини.

Реалізації вчинку передують внутрішній план дії, в якому представлений свідомо вироблений намір, наявний прогноз очікуваного результату і наслідків для оточуючих. Він може бути виражений дією або бездіяльністю, позицією, висловленою в словах, ставленням до чого-небудь, оформленим у вигляді тексту, погляду, тону мови, смислового підтексту; в дії, спрямованій на подолання фізичних перешкод і пошук істини.

При оцінці вчинку враховується система соціальних норм, прийнятих у певному соціумі. Для вчинку важливий моральний зміст дії, саму дію слід розглядати як спосіб здійснення вчинку в конкретній ситуації. Вчинки включені до системи моральних стосунків суспільства, а через останні – до системи всіх суспільних відносин.

Таким чином, засвідчений матеріал дає підстави ствержувати, що саме мотиви є тією рушійною силою, що змушує вихованця до певної моральної дії, вчинку, поведінки у процесі розв'язання ним конкретної моральної задачі. Важливою ж умовою формування необхідних мотивів для вирішення виховуючої задачі є взаємодія вихователя і вихованця через спілкування.

Тактика дії розкривається через зміст дії. В загальному зміст розуміється як суть, внутрішня особливість дії вихователя по відношенню до вихованця, тобто це призначення тієї тактики, яку він обрав. Це сукупність елементів і

процесів, що є необхідними на певному кроці вирішення задачі.

Спосіб пред'явлення дії – це прийом або система прийомів, яка дає можливість зробити що-небудь, досягти бажаного результату. Він може бути прямим і опосередкованим. За прямого способу пред'явлення вихователь безпосередньо звертається до того учня, якому належить розв'язати ту чи іншу моральну задачу. Для прямого способу дії характерні імперативність, визначеність, конкретність, однозначність. При опосередкованому способі дії вплив на вихованця здійснюється через колектив.

Умови здійснення дії теж впливають на процес вирішення виховуючої задачі і безпосередньо на його результат. На кожному кроці до досягнення мети умови здійснення дії можуть змінюватись, оскільки дія може відбуватись у колективі і поза ним.

Окрім тактики, спрямованості, змісту, способу пред'явлення, умов здійснення дії при розв'язанні моральної задачі особливо важливе місце має характер реагування об'єкта дії, тобто вихованця. Адже саме його поведінка виступатиме показником досягнення мети чи навпаки. Мета моральної задачі не може бути успішно досягнутою лише діями педагога, навіть найдосконалішими, які спрямовані на активне осмислення вихованцями моральних знань та відповідних ситуацій як таких, тобто відчужених від них.

Повне розгортання виховуючої задачі відбувається у тому випадку, коли вона виступає в гранично ускладнених умовах, тобто коли вимога, що висувається, повністю не приймається окремим вихованцем або групою, в результаті чого відбувається порушення їх спільної діяльності. З врахуванням цього і на основі теоретико-методологічних положень, обґрунтованих І. Бехом, розкриємо на конкретному прикладі технологію вирішення моральної задачі, предметом якої виступила ситуація, що полягає в небажанні учня молодшого підліткового віку виконати доручення вчителя – провідати хворого однокласника і допомогти йому у навчанні, та прийняття ним моральної норми.

Крок 1

Мета дії: розкрити об'єкту дії за допомогою аналізу реальний зміст вчинку,

змусити його зрозуміти й оцінити свій вчинок (відмовився виконати доручення).

Тактика дії: нейтралізувати негативний вплив наслідків вчинку об'єкта дії на діяльність і морально-психологічний клімат колективу.

Спрямованість дії: особистісна. Предметом оцінювання виступає не стільки акт відмови у допомозі, скільки мотив, який об'єктивно відповідає цьому вчинку. Наприклад: «Твоє перебування у колективі зовсім не співпадає з уявленнями про хорошу людину. Хіба про це не свідчить твій вчинок?»

Зміст дії: вихователь у присутності об'єкта дії адресує колективу судження про його готовність взяти на себе виконання доручення, від якого відмовився об'єкт дії. Колектив приймає судження як один із мотивів діяльності. Наприклад: «Обійдемося без нього, звернемося до інших. Згодні!»

Спосіб пред'явлення дії: опосередкований.

Умови здійснення дії: виховна дія відбувається у колективі.

Характер реагування: ігнорування вимоги вихователя, замкнення «в собі», демонстрування уявної незалежності від колективу, самотність.

Крок 2

Мета дії: викликати в об'єкта дії боротьбу мотивів.

Тактика дії: практично стверджуюча нормативний спосіб поведінки як засіб впливу на об'єкт дії.

Спрямованість дії: особистісна. Вихователь об'єктивує актуальний і потенційний мотиви об'єкта дії, розкриває перспективи поведінки та ставлення колективу до нього за умови, якщо він виявить бажання виконати доручення.

Зміст дії: виконання колективом поставленої вимоги працювати в умовах певного обмеження міжособистісних контактів з об'єктом дії для створення на нього психологічного тиску.

Спосіб пред'явлення дії: прямий.

Умови здійснення дії: у колективі.

Характер реагування: зародження процесу емоційного переживання з приводу зайнятої позиції і поставленої вимоги.

Крок 3

Мета дії: досягти здійснення об'єктом дії розгорнутого процесу рефлексії (мислення відносно самого себе).

Тактика дії: бережно-мобілізує об'єкт дії на свідоме прийняття потрібного рішення.

Спрямованість дії: особистісно-поведінкова. Предметом оцінювання рівною мірою є і вчинок, і особистісні якості об'єкта дії.

Зміст дії: вихователь веде бесіду, передбачаючи: а) формування в об'єкта дії ставлення до правил поведінки в колективі; б) визначення його думки щодо виконання правил поведінки членами колективу (в тому числі й педагогами); в) оцінювання об'єктом дії власного вчинку з погляду його впливу на життєдіяльність колективу в цілому; г) пояснення ним дій колективу з приводу його вчинку. Наприклад: «Чи вважаєш ти, що в школі кожен учень може вести себе так, як йому заманеться? Чи виконують правила поведінки інші члени колективу? Як ти оцінюєш ставлення до тебе, що склалось у колективі?» Далі вчитель наголошує на правильності дій колективу щодо об'єкта дії, підтверджує раніше дану ним особистісну оцінку й оцінку вчинку, демонструє впевненість у вияві позитивних якостей, розкриває перспективу колективно важливого способу поведінки.

Спосіб пред'явлення дії: прямий.

Умови здійснення дії: у колективі.

Характер реагування: критичне осмислення власного вчинку.

Крок 4

Мета дії: сформувані в об'єкта дії психологічну готовність до нормативного способу поведінки.

Тактика дії: така, що підтримує зароджений новий мотив поведінки.

Спрямованість дії: поведінкова. Суб'єкти дії (школярі) спрямовують зусилля на поведінкову сферу об'єкта дії.

Зміст дії: деякі члени колективу виявляють підтримуючі і спрямовуючі мовні реакції з приводу правильного способу розв'язання об'єктом дії

моральної задачі. Решта членів колективу ще не вступає в міжособистісні контакти.

Спосіб пред'явлення дії: відбувається як у колективі, так і наодинці, поза його межами.

Характер реагування: свідоме прийняття соціальної вимоги та її реалізація у діяльності.

Описана нормативна модель розв'язування моральної задачі, на нашу думку, є науково-психологічною основою правильної організації виховання школярів. Звичайно, в кожному конкретному випадку вона може дещо модифікуватися залежно від характеру поведінки вихованця: стійкої негативної, ситуативно негативної чи ситуативно позитивної. Якраз від цього залежить, чи слід проходити усі кроки, чи якийсь вилучити, чи, зрештою, об'єднати їх. Але основну ідею, зв'язану з диференціацією мети і тактики дії вихователя, слід неодмінно зберегти, оскільки вона вироблена якраз на підставі врахування особливостей внутрішнього світу вихованця, через який проходять усі виховні впливи.

Розглянута нами модель розв'язування моральної задачі має місце на індивідуальному рівні, тобто задачу вирішує конкретний учень. Як зазначалося раніше, виховну задачу може розв'язувати і колектив. Прийняття групових рішень має свої переваги, але й окремі недоліки. Коротко торкнемося тільки деяких питань, а саме: ефективності, форм і способів рішення групових задач. Ще в 40-х роках минулого століття було встановлено, що лише одне обговорення членами групи спільних задач підвищує результативність і задоволеність своєю діяльністю. Ще більша ефективність досягається, коли члени колективу задіяні у розробці і прийнятті рішень [96, с. 54]. Разом із тим ряд авторів наводять контраргументи, які свідчать про недоліки у підготовці групових рішень. До таких відносяться наступні: збільшення часу прийняття рішення через довготривалість узгодження різних точок зору, що в умовах дефіциту часу особливо небажано; прийняття рішення, яке не співпадає повністю або частково з головною метою задачі. Зазвичай у групових рішеннях

нейтралізуються, вирівнюються крайні позиції, які з точки зору спільногрупових цілей були б більш переважаючими. Рішення, прийняті простою більшістю, залишають можливість ухилення від них тих, хто з цими рішеннями не був згодний.

На противагу переліченим контраргументам виступають переваги і позитивні особливості групових форм розв'язування задач. Так, при прийнятті колективних рішень можуть використовуватись стратегії. Серед них виділяють стратегію простої більшості, стратегію сумування, стратегію мінімізації індивідуальних відмінностей і еголитарну стратегію. Логічно дати їм коротку характеристику, оскільки вони зустрічаються в будь-якій сфері, в тому числі і при організації виховного процесу.

Найбільш часто використовується стратегія простої більшості, яка враховує інтереси і переваги більшої частини групи або колективу. Ця форма колегіального рішення загальновідома і особливих коментарів не вимагає. Також широко використовується на додаванні індивідуальних рангових оцінок кожної з багатьох альтернатив, що висуваються. Та з альтернатив, яка набирає найвищий сумарний ранг, і визначає її остаточний вибір. Стратегія мінімізації відмінностей в індивідуальних і групових перевагах вимагає особливої і спеціальної підготовки членів групи, їх техніка та процедура є складною, і тому в практиці вони використовуються рідко. Схожою за змістом, але не за алгоритмом, є стратегія оптимального передбачення, яка пов'язана з груповим впорядкуванням різноманітних альтернатив, яке передбачає співпадання загальноприйнятої схеми переважань альтернатив з індивідуальною. Чим менша середня похибка передбачення, тим більш ймовірним буде груповий вибір у відповідності з формованою початковою схемою переваг. Нарешті, еголитарна стратегія пов'язана з визначенням середньої ймовірності і середньої корисності на основі індивідуальних оцінок корисності та ймовірності. За такої стратегії може бути прийняте рішення, яке незадовільне з точки зору окремих людей, але оптимальне на думку групи.

Одна з особливостей прийняття колективних рішень полягає в тому, що

його кінцевий варіант не повторює, як правило, передбачуваних рішень окремих членів групи.

Групове спілкування при розв'язуванні задач має вплив не тільки на досягнення кінцевих результатів, але й викликає зміни в структурі і способах вирішення задач. При цьому приймаються такі рішення, яких не було спершу в окремо взятих партнерів по спілкуванню. Дослідження показали, що в індивідуальних умовах задачі не завжди розв'язуються тому, що індивід не усвідомлює ті прийоми, якими він користується. Але помилкові способи вирішення задачі стають очевидними для інших учасників, і реакції інших на помилки того, хто розв'язує задачу, виконують роль підказки для нього, що і допомагає суб'єкту успішно справитись з вирішенням даної задачі. В процесі спільного вирішення виховуючих задач постійно змінюється і перебудовується рольова та емоційна структура групи, динаміка якої також може сприяти чи заважати успішному вирішенню задачі.

Однак не завжди, не в усіх умовах і не для всіх задач групові форми забезпечують ефективність їх розв'язування. Це може залежати від різних факторів: склад групи, міжособистісні відносини, що склалися у групі, структура задачі і т.д. При всій ефективності і перспективності групових форм вирішення виховуючих задач у цілому педагог повинен пам'ятати, що в кінцевому результаті виховання повино бути зорієнтоване на окремого вихованця. В зв'язку з цим групові форми розв'язання моральних задач можуть бути в тій мірі корисними і потрібними, в якій вони забезпечують моральний розвиток кожного школяра.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ РОЗ'ЯЗУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЗАДАЧ У ВИХОВАННІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ

2.1. Формування особистісних цінностей молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач

Термін «ціннісні орієнтації» прийшов у педагогіку із соціології, проте сама категорія цінності, на якій він ґрунтується, – одна з центральних у сучасному гуманістичному знанні і є сферою інтересів філософів, психологів, мистецтвознавців, педагогів, теологів тощо. Ціннісна проблематика турбує людину відтоді, як вона усвідомила свою відокремленість від навколишнього світу і одночасно зв'язок з ним.

Аналіз сучасної філософської літератури переконує в тому, що цінність є складним комплексним утворенням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах соціального життя і культури, світогляді людини.

У теорії цінностей категорія «цінність» виступає як залежна від історичного розвитку, соціальних умов, суспільних відносин, діалектики абсолютного і відносного, об'єктивного і суб'єктивного. В основі такого підходу лежать практичні потреби людей, які є суб'єктивними чинниками цінностей, оскільки становлять внутрішнє визначення суб'єкта. Об'єктивний чинник, як стверджують дослідники, утворюють іманентні якості їх носія.

По мірі заглиблення в спеціальну літературу колекція різних дефініцій цінності набуває лякаючих розмірів (за підрахунками А. Ручки, на сьогоднішній день в літературі є більше ста дефініцій цінності), які відображають багатозначність ціннісних явищ, можливість їх розгляду й аналізу під різними кутами зору, в різних площинах людського відношення до світу.

Усі аксіологічні теорії, починаючи ще з античних часів, прагнули

розв'язати чотири основних питання: що є цінність, суб'єктивний чи об'єктивний характер вона має; емоційно-чуттєва, раціоналістична чи волютивна сфера психіки відповідає за засвоєння людиною цінностей; яке функціональне значення цінності у взаємодії людини і світу. Тут важливо чітко розмежовувати два самостійних поняття, які нерідко змішують: власне «цінність» і «ціннісні орієнтації» особистості.

Філософський енциклопедичний словник визначає ціннісні орієнтації як «найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань і такі, що відокремлюють значуще, істотне для даної людини від незначущого, неістотного» [111, с. 732]. В одній зі своїх праць І. Кон зазначає: «Орієнтація – це ціла система установок, у світлі якої індивід (група) сприймає ситуацію і обирає відповідний спосіб дії. Орієнтації, спрямовані на якість соціальної цінності, називаються ціннісними орієнтаціями [83, с. 26]. Тобто цінності і ціннісні орієнтації – не одне і те саме. Проте, з нашої точки зору, між ними існує зв'язок: не тільки від індивіда до соціуму, а й навпаки. Отже, ціннісну орієнтацію особистості слід розглядати як результат проекції цінності – явища соціумної свідомості на емпіричну площину свідомості індивідуальної. І тоді основні аксіологічні питання, поставлені нижче, дістануть, можливо, свого розвитку.

1. Цінність – феномен соціумної свідомості. Кожне явище дійсності в аксіологічному відношенні має своє естетичне, філософське і етичне значення (тобто ступінь наближеності до вищих духовних цінностей – Краси, Істини і Добра, які є найабстрактнішими й найдосконалішими втіленнями Красивого, Розумного і Доброго). Цінність явища виступає взаємозумовленою сукупністю цих значень. Ціннісна орієнтація як явище індивідуальної свідомості є проекцією на площину емпіричної психіки людини певної цінності, результатом об'єктивації особистості в процесах її світосприйняття (естетичний компонент), світоосмислення (аналітичний компонент) і світоперетворення (етико-діяльнісний компонент). Зазначені процеси спираються відповідно на

емоційно-чуттєву, раціоналістичну та волютивну сфери психіки. Разом вони становлять цілісне світовідношення особистості. Трансформація цінності в ціннісну орієнтацію відбувається в єдності і взаємозумовленості естетичного, філософського і етичного аспектів (рис. 2.1).

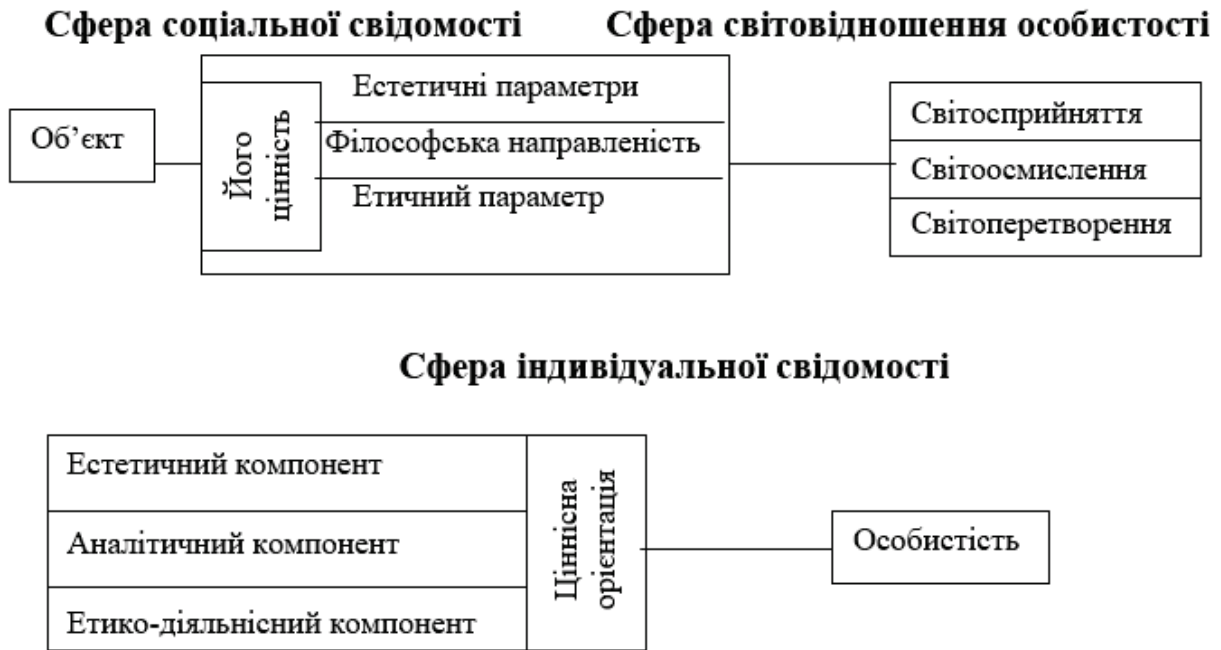


Рис. 2.1. Трансформація цінності в ціннісну орієнтацію

2. Цінність – об'єктивна, ціннісна орієнтація – суб'єктивна. Перехід цінностей у ціннісні орієнтації є свідченням об'єктивації особистості. Цінність має якісну характеристику (ступінь наближеності до ідеалів Краси, Істини, Добра), яка визначає її кількісну характеристику (амплітуда функціонування). Чим вище ранг цінності, тим вона незалежніша від історичних умов, соціальних змін, поглядів і смаків окремих людей.

Аксіологічний рівень розвитку особистості визначається рангом цінностей, трансформованих у ціннісні орієнтації, стійкістю останніх, багатоплановістю, гармонійністю поєднання.

3. Оскільки цінність – це єдність естетичного, філософського і етичного значень об'єкта, в ціннісну орієнтацію вона трансформується через співдіяльність емоційно-чуттєвої, раціоналістичної та волютивної сфер психіки

людини. Функціонально в ціннісному відношенні «об'єкт-особистість» емоційно-чуттєва сфера відіграє роль «приймача» ціннісної інформації, раціоналістична – «механізму її обробки», а волютивна – «реалізатора».

4. Функціональні значення цінності в соціумній свідомості і ціннісні орієнтації у свідомості індивідуальній ідентичні:

- диференційна функція (відокремлення одиничного і встановлення його статусу);
- інтегративна функція (визначення спільного, такого, що об'єднує окремі явища);
- систематизуюча функція (координування окремих явищ у детермінаційні системи);
- смисловизначальна функція (орієнтування у встановленні причиново-наслідкових зв'язків);
- цільовизначальна функція (співвідношення з ідеальним, абсолютним);
- консервуюча функція (збереження досвіду, його «кодування»);
- комунікаційна функція (забезпечення спільної комунікативної основи у спілкуванні людей, націй, соціокультурних формацій);
- коригуюча функція (імперативний вплив на життя людини і соціуму, їх норматизація, певна модуляція).

Поняття «цінність» стало предметом широких досліджень, особливо в 60-70-ті роки ХХ століття, багатьох наук. Але серед дослідників немає одностайної думки щодо класифікації цього поняття. Можна виділити три основні підходи до його розгляду: як соціальної проблеми (Т. Бутківська та ін.), як педагогічної проблеми (О. Вишневський, П. Ігнатенко, В. Струманський та ін.), як психологічної проблеми (І. Бех, М. Боришевський, Г. Ващенко, Т. Яценко та ін.).

Складна природа цінностей зумовила різні підходи до визначення приподи цінностей та їх класифікації (В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Момов, В. Ядов та ін.). Так, В. Тугарінов розглядає цінності як явища (або сторони, властивості явищ) природи і суспільства, корисні, потрібні людям

історично визначеного суспільства як дійсність, ціль, ідеал. Тому цінністю може бути не лише те, що існує, а й те, що ще потрібно здійснити. Дослідник відокремив дві групи цінностей: цінності життя (життя, здоров'я, радість, радість життя, спілкування з людьми та ін.) і цінності культури: матеріальні (техніка, житло, їжа та ін.), соціально-політичні (громадський порядок, мир, безпека, людяність) і духовні (освіта, наука, мистецтво) [108, с. 14].

В. Василенко розглядає категорію цінності з позицій ставлення до неї суб'єкта. Оскільки «цінність» детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, оскільки її величина і характер водночас залежать також від визначень суб'єкта (суб'єктивний характер цінностей) і властивостей об'єкта – носія цінності (об'єктивний характер цінності) [20, с. 45]. У тому, що цінність є одночасно і предметом, і ставленням до цього предмета, й полягає особливість категорії «цінність».

Для А. Здравомислова істотним у цінностях є ступінь вираженості духовного багатства особистості. Цінності, на його думку, – це особливі продукти духовної діяльності людини, у ході якої в певний спосіб перетворюються і демонструються соціальні властивості речей [39, с. 221].

Досліджуючи диспозиційну структуру особистості, В. Ядов насамперед виокремлює цінності-цілі (термінальні) та цінності-засоби (інструментальні) [121, с. 164].

Зустрічаються також інші класифікації, коли цінності поділяють на реальні (актуальні) і потенціальні (В. Момов, В. Алексеева та ін.), фактичні та визнавані. До цього рангу вони «підносяться» оцінкою тієї чи іншої особи, класу, усього людства (В. Додонов та ін.). Цей феномен, означаючи предмети, властивості та ставлення до дійсності, ідеї, норми, виконує функції: мотивуючу, що визначає поведінку, спрямованість соціально-корисної діяльності кожного окремо взятого індивіда.

Не можна не погодитись з думкою групи науковців, які розглядають духовні вартості як ієрархізовану систему ідеалів, цілей та понять, репрезентують її п'ятьма сферами функціонування цінностей: абсолютні вічні

(загальнолюдські), національні (культурно-національні), громадянські (суспільні), сімейні та вартості особистого життя.

У найпростішому та найзагальнішому вираженні загальнолюдські цінності – це ідеї, ідеали, вироблені людством у процесі свого цивілізованого поступу.

Культурно-національні вартості – це ті, що втілюють в собі ідеали і цілі українського народу, зокрема, Українську ідею, що репрезентується поняттями самостійності і державності, відродження національної свідомості та гідності, визнання національних та державних символів, пошани до української культури і мови, історичну пам'ять тощо.

Громадянські вартості виражають ідеали та цілі демократичного суспільства: прагнення до соціальної гармонії, повагу до прав народів і людини, високу правову свідомість, самовідповідальність, рівність можливостей, визнання обов'язків людини щодо інших громадян, пошану до громадських інститутів та організацій, до державної влади, до системи виборів тощо.

Основу сімейних цінностей складають традиційні моральні вартості родини, втілені у народній педагогіці, в національному побуті, у звичаях і обрядах, в стосунках поколінь, в способі господарювання тощо: подружня вірність і любов, оберігання цілості сім'ї, піклування про дітей і старших, працьовитість, гостинність, культ предків та ін.

Поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо.

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 зовнішньому 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.

Соціальними передумовами особистісних цінностей прийнято вважати існуючі в суспільстві ідеологічні утворення і соціальні інституції, які «задають» і транслюють суб'єкту об'єктивні смисли його існування. Форми, в яких зафіксовані ці потенційні детермінанти особистісних цінностей, різноманітні. Вони містяться у філософських і етичних 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».

Особистісні цінності, на думку деяких науковців, з якою повністю погодитись не можна, включають ідеали і поняття морально-етичного плану, а також становлення характеру, формування вольових якостей, демократизацію особистості, рівновагу духовного і тілесного життя, працьовитість і точність, мужність, оптимізм, твердість слова, творчі потенції, ощадливість, шляхетність, терплячість, здоровий спосіб життя, повноцінна самореалізація тощо.

Найбільш глибоке і всебічне визначення особистісних цінностей, на нашу думку, пропонує І. Бех, який трактує їх як усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості. Кожна з особистісних цінностей, вважає він, є функціональною єдністю мотиваційного, емоційного, когнітивного, регулятивного, операційно-динамічного і результативно-оцінного компонентів. Взаємодія цих компонентів у середині особистісної цінності становить змістовний бік її внутрішньої структури, на якій будуються механізми формування будь-якої цінності особистості.

Особистісні цінності, зазначає автор, складають внутрішній стрижень особистості. Це психологічне новоутворення, що відображає найбільш безпосередньо значущу для суб'єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і утверджує себе, своє «Я», і в результаті цього ця сфера стає простором його життєдіяльності. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються у внутрішні мотиви поведінки особистості [9, с. 213].

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 обгрунтованою виховною технологією, має полягати у сходженні від конкретного до загального. Це означає, що, наприклад, повага до людства може бути вихована в дитини, якщо спочатку у неї формується це ставлення до близької людини, далі до оточуючих людей, а згодом це коло може збільшуватись. Звичайно, що розвиток особистісної цінності вищого рівня – процес складний і суперечливий і далеко не кожна особистість спроможна його здійснити.

Найбільш прийнятою класифікацією особистісних цінностей є їх поділ на термінальні та інструментальні.

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

Інструментальні цінності – це модус (спосіб) поведінки або дій, не прив'язаних безпосередньо до мети. До інструментальних цінностей належать, наприклад, моральні цінності, цінності компетенції. Функцією цих цінностей є активізація критеріїв та стандартів при оцінці та виборі лише способу поведінки або дій.

За рівнем узагальненості щодо практичного прояву цінності розрізняють 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, що 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 термінальні, якщо метою є певний стан самого суб'єкта [9, с. 11].

Розробляючи проблему структури особистісних цінностей, підкреслює І. Бех, необхідно виходити з принципу єдності їх динамічного і змістовного боків. Акцент на змістовному боці особистісних цінностей свідчить про відстоювання у психологічній науці позиції, яка передбачає науково обгрунтовану віру в людський розум, людську свідомість, переконаність у тому, що структура людських цінностей формується не на основі відроджених і підсвідомих, сліпих внутрішніх тенденцій, а свідомого, осмисленого відображення людської 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 факторів формування особистісних цінностей вважається свідома інтелектуальна робота людини по все більш глибокому і широкому відображенню дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій [9, с. 34].

Суттєву роль має рівень розвитку і різноманітність ціннісної системи особистості. Адже це впливає на міру її участі у суспільних справах, на їх значущість. Кожна поставлена людиною мета і її відповідна поведінка перед тим, як реалізуватись, виважується на терезах особистісних цінностей. Суб'єкт з розвиненою ціннісною системою є дійовим носієм моральних норм, єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому.

Процес формування особистісних цінностей є фундаментом розвитку і становлення людини. Система цих цінностей виконує функцію організації життєдіяльності особистості. Така особистість намагається активно використовувати їх при вирішенні «вічних питань» людського існування. Саме вся різноманітність особистісних цінностей захищає від втрати дійсних сутнісних потенцій, дозволяє людині існувати і діяти свідомо, цілеспрямовано,

виходячи з самої себе.

Ціннісна система людини розуміється як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображує у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саме людину в усіх її об'єктивних характеристиках.

Цінності людини об'єднуються в єдину систему, володарем якої виступає особистість. Ціннісна система має свою специфічну організацію. Сутність її розкриває С. Анісімов. «Якщо всі відомі цінності, – наголошує він, – розподілити за ступенем їх значущості для людини, її існування і прогресивного розвитку, то одержимо класифікацію у вигляді своєрідної класифікації цінностей, підпорядкованої принципу субординації, де кожна цінність по відношенню до тієї, котра стоїть вище за неї, відіграє роль засобу, чи умови, чи наслідку, який впливає з неї» [1, 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 іншого – таких, які виступають у ролі засобів, умов, проміжних цілей життєдіяльності людини.

Зупинимось детальніше на характеристиці такої абсолютної вартості, як цінність особистості іншої людини, оскільки ця цінність виступатиме предметом дослідження під час проведення експерименту.

Ціннісне ставлення до людини ґрунтується на вихідній передумові про те, що людина – абсолютна цінність, найвища субстанція, «міра всіх речей». Як відомо, людство вистраждало ідею найвищої цінності людини, прийшло до неї через досвід багатьох і багатьох поколінь.

У сучасних умовах, коли Україна затвердила статус своєї незалежності власною Конституцією, коли вона прагне побудувати правову державу, створити демократичне, гуманне суспільство, положення «людина – найвища цінність» потребує практичного втілення його в життя. Це означає повагу і захист людської гідності, захист і реальне забезпечення основних життєвих прав людини, справжнє ставлення до неї як найвищої цінності. Без розв'язання

цього завдання не можна гармонізувати ні відносини між державою і особистістю, ні відносини між людиною та суспільством, ні відносини між людьми.

Соціологи довели, що людина – не просто одна з цінностей, а цінність особлива, вона – творець матеріальних і духовних цінностей. Навіть якщо предмети природи й не є справою рук людини, вони є цінностями лише тому, що здатні задовольняти потреби людей. Ось чому людина і людське суспільство – це фундамент усієї сукупності цінностей і вершина ціннісної ієрархії, а людина – найвища ні з чим незрівнянна цінність.

Висновки соціологів доповнюються положеннями у сфері етики про те, що особистість (її благо) є найвища цінність у кінцевому підсумку як мета всього суспільного розвитку. Ще І. Кант стверджував, що найвищу цінність, достоїнство має насамперед сама моральність, моральний закон (як виразник загальнозначущого, загальнолюдських інтересів). Кожній окремій людині притаманна найвища цінність лише тому, що вона здатна до моральності, тобто до розуміння загальних завдань людства, здатна рахуватися з іншими людьми [46, с. 28].

Виходить так: я – найвища цінність лише тому, що всі інші – найвищі цінності; я маю діяти, керуючись загальнозначущим категоричним імперативом, інші – також. Лише в такій суспільній системі людина набирає найвищої цінності [13, с. 28].

Безумовно, люди різняться за світосприйняттям, потребами і здібностями, творчим потенціалом, значущістю для суспільства, честю, милосердям і людяністю, проте всі без винятку повинні мати таку ціннісну характеристику, як людська гідність, що характеризує однаковою мірою кожного представника роду людського. Насправді ж, звичайно, одні люди відповідають високому людському призначенню, інші, навпаки, здійснюють свою життєдіяльність за нормами, які йдуть врозріз із цим призначенням. Проте тут важливо, що в принципі кожна людина має особливу, найвищу, ні з чим незрівнянну цінність і потребує до себе відповідного ставлення.

Проведений нами аналіз дозволив виділити основні складові цінності особистості іншої людини, які органічно поєднуються і вступають в тісну взаємодію:

1) Відповідальність: своєчасне і відповідальне виконання своїх обов'язків і моральних вимог; активні та ініціативні дії; повага прав і свобод іншого, допомога і підтримка іншого; вимогливість до себе та інших; самокритичність та саморегуляція своєї поведінки; протидія злу та насильству.

2) Справедливість: чесність і чистосердечність у взаєминах; правдивість, об'єктивність в оцінці себе та інших; доброчесність.

3) Повага людської гідності: шана до людини (повага її переконань, моральних принципів, звичок тощо); прагнення не створювати незручності та неприємності; ставлення до іншого як до унікальної особистості; коректність; самоповага.

4) Людяність: любов до людини, повага її гідності; чуйність і турбота про інших; вміння дякувати, каятись.

5) Миролюбність: довір'я; доброзичливість; толерантність; поблажливість; вміння прощати, просити вибачення; вміння приходити до консенсусу.

6) Милосердя: доброта; співчуття та допомога ближньому; лагідність, співпереживання.

Зазначені фактори визначають не лише ставлення людини до інших, а й закладають у структуру її особистості доміную, яка найістотніше впливатиме на її ставлення також до інших сторін навколишньої дійсності .

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 того, що її оточує. Йдеться про вчинковий спосіб існування людини.

Вчинки людини виконують не лише свою перетворювальну функцію щодо навколишнього світу, а й за їх допомогою здійснюються певні інтеграційні процеси у її психічній сфері. Зв'язуючись у єдиний цілеспрямований життєвий 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 наповнення 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, виважується 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.

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.

Система особистісних цінностей виступає адекватним індикатором розвиненої особистості, за допомогою якої вона впізнається. Більше того, особистість володіє цими цінностями як власними якостями. При цьому важливо, щоб рівень володіння ними був таким, за якого можливе їх розгортання в реальній життєдіяльності. Особистісний ріст й залежить від того,

наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою укріплюється духовна свідомість. Остання виступає у якості тієї внутрішньої інстанції, в якій здійснюється згадане єднання, як процес набуття смислу соціальних вимог.

Ієрархія цінностей особистості регулює людську життєдіяльність, відображає у своїй структурній організації особливості об'єктивної дійсності, що включає і зовнішній світ, і саму людину в усіх її опосередкуваннях.

На формування ціннісних орієнтацій молодого покоління впливають найрізноманітніші чинники: сім'я, засоби масової інформації, референтна група, атмосфера навколишнього середовища, література, мистецтво тощо. Проте домінуюча роль у вирішенні цієї проблеми все ж належить школі, яка в особі педагогів покликана забезпечувати розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як вирішальних для розвитку ціннісної системи людини. Особлива увага вчителів та вихователів, метою яких є сформувати висококультурну, інтелектуальну, творчу особистість, яка у своїй життєдіяльності керувалася б кращими особистісними цінностями, повинна спрямовуватись на учнів молодшого підліткового віку, що визначається їх віковими та психологічними особливостями.

Загальновідомо, що підлітковий вік, як і будь-який віковий період, характеризується зміною соціальної ситуації розвитку, зміною провідної діяльності, новоутвореннями. Головним новоутворенням підліткового віку є виникнення почуття дорослості. Це почуття відображається не лише як суб'єктивне переживання, яке засвідчує нову якість у ставленні підлітка до самого себе, але й нове ставлення до інших людей.

Аналіз досліджень педагогів і психологів, які займаються проблемою формування моральних основ культури поведінки підлітків, показав, що неправильно зрозуміле почуття дорослості, прагнення до самостійності, самоутвердження не завжди моральними способами впливає на дітей цього віку. Особливо цінним для них є сміливість, мужність, принциповість, вірність у дружбі. Підлітки інколи прагнуть до самоутвердження через неправильно

зрозумілу самостійність, сміливість, проявляючи при цьому розв'язність, грубість, некоректність [114, с. 57].

Підлітковий вік часто називають критичним, оскільки організм має підвищену сензитивність до якихось нових зовнішніх і внутрішніх впливів, які саме в цей час призводять до дуже важливих, безповоротних наслідків. Психологи (наприклад, Ш. Бюлер) вбачають у підлітковому віці дві фази – позитивну і негативну. Негативна фаза характеризується почуттям тривоги, занепокоєності, роздратованості, диспропорцією у психічному і фізичному розвитку, агресивністю і т.д. Це період внутрішньої метушні, суперечливих почуттів, абстрактного бунту, меланхолії та зниженої працездатності, протестуючого характеру поведінки. Позитивна фаза настає поступово. Її прояв можна побачити у почутті єдності з природою, в умінні по-новому сприймати мистецтво. З'являється новий світ цінностей, потреб в інтимно-особистому спілкуванні, коханні, мріях [76, с. 20].

Саме на цьому віковому етапі у школярів виникає інтерес до свого внутрішнього світу, до переживань, пов'язаних з моральними питаннями і нормами. Відбувається ріст самосвідомості та формування самооцінки, що безперечно створює умови для розвитку особистісних цінностей.

Ефективність процесу формування ціннісних орієнтацій молодших підлітків збільшується при введенні у виховну дію моральних задач, що передбачає створення спеціального проекту спільної діяльності педагога і вихованця. Такий проект включає в себе виділення для дитини певної сторони дійсності, поєднання її з позитивним емоційним переживанням і безпосереднім отриманням задоволення, включення в цей зв'язок образу «Я». Предметність цілісного образу «Я» як системи уявлень індивіда про самого себе і емоційно-ціннісного самоставлення складають особистісні цінності. Кожну з них можна вважати одиничним образом «Я», сукупність яких утворює цілісний образ «Я». Тому у процесі формування ціннісних орієнтацій молодших підлітків при розв'язанні моральних задач основна увага має бути спрямована на розвиток образу «Я».

Організуючи виховну роботу щодо формування образу «Я», необхідно відштовхуватись від того, що в його змісті відображається те, що є найбільш значущим для людини, що її відрізняє від інших. Тому з психологічної точки зору образ «Я» має ціннісно-розрізняльний характер. З цього випливає, що виховні впливи мусять забезпечити найбільшу цінність для вихованця відповідних особистісних властивостей, якими виступають інтеріоризовані етичні норми, що мають домінувати у структурі образу «Я». Причому з подальшим розвитком особистості ця структура повинна весь час трансформуватись від меншої до все більшої складності за рахунок нарощування нових особистісних цінностей.

У процесі розвитку і конкретного, і узагальненого образу «» необхідно, щоб вихованець усвідомив результат власного вчинку як наслідок своєї моральної спонуки, а свої якості – як причини цього вчинку. Ця особливість усвідомлення особистістю своїх якостей зводиться 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.

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 здійснення 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-ціннісного ставлення до них, до їх зміцнення. У той 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, завжди своєчасно підкріплюється такими виховними засобами, як похвала, підтримка, акцентування успіху. Якщо вихованець у своєму вчинку проявив народжувану особистісну цінність, то важливо йому дати зрозуміти, що й надалі від нього очікують таких самих моральних дій. Оскільки такі соціальні очікування мають сильний мотиваційний вплив, то суб'єкту важко їм протистояти. Наразі логічно впливає висновок, що особистісна цінність створюється вчинками.

Отже, спонукальна сила особистісної цінності, як зазначає І. Бех, буде характеризуватись постійністю, якщо вона набуде ознаки домінантності, тобто коли особистісна цінність як смислове переживання відволікатиме внутрішньо спрямовану увагу від інших суб'єктивних явищ. Сама ж вона мусить безпосередньо знаходитись в актуалізованому стані [9, с. 79].

Характерною особливістю функціонування особистісної цінності є те, що набуваючи міцності в системі особистості, її образі «Я», вона все-таки не проявляється без особливої необхідності. Проте індивід уже схильний застосовувати її в екстренних випадках. Коли ж особистісна цінність підходить до завершального етапу розвитку, вона ніби сама починає «шукати» для себе потрібну ситуацію чи сферу для своєї реалізації.

Підсумувавши вище сказане, можна зробити висновок, що, формуючи певну спонуку як майбутню властивість особистості, педагог повинен включати у структуру виховної дії необхідні операції, які б викликали пристрасне, емоційно-ціннісне ставлення до неї. Причому такий емоційно-ціннісний відгук має співпадати з моментом, коли спонука вихованця втілилася у конкретний вчинок. Адже вчинок – це і є певна спонука, це дійове особистісне самовираження суб'єкта. Педагог пропонує вихованцю оцінити свою поведінку, тобто відчувти почуття радості за свій вчинок, за прояви чесності, справедливості чи щедрості, доброти. Разом з тим, вихователь вказує на свою гордість за проявлену учнем моральну якість при вирішенні певної моральної

задачі. За дотримання таких дій моральні спонуки вихованця набувають домінуючої позиції у його внутрішньому світі і, як результат, входять до образу «Я».

Щоб зосередити увагу, викликати інтерес школяра до своєї моральної спонуки для її аналізу та емоційного оцінювання, вчитель може скористатися так званім прийомом «потаємності». Він полягає у тому, що вихователь подає дитячу спонуку у незвичному для вихованця змістовному контексті як нестандартну, рідкісну, оригінальну за поєднанням з уже сформованими особистісними цінностями, як таку, що виділяє її з оточуючого середовища. Завдяки таким діям педагога в учня повинно скластися враження, що його особистісна цінність є для вчителя особливою і ціннісною.

Наступним досить ефективним прийомом є демонстрація особистісної цінності, коли дитина зображує її у дії. Завдяки цьому вона виступає носієм цієї вартості і сама стимулює себе до підсилення її значущості.

У виховну систему педагога мусить включатись важлива у розвивальному плані здатність людини змінюватись під впливом того, як її сприймають інші. Тож вихователь сплановано приписує у спілкуванні з дитиною ті якості, які мусять розвиватись 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 він має формувати в собі аналітичне ставлення до неї. Таке розумове осягнення розвиваючої особистісної цінності позитивно впливає на збільшення її спонукальної сили [9, с. 181].

І. Бех пропонує стимулювати у вихованців розвиток особистісних цінностей за допомогою різноманітних вправ [9, с. 181]. На прикладі цінності щирості розкриємо порядок їх виконання:

1. Відверніть свою увагу від усього зайвого, будь-яких бажань чи намірів тощо. Зосередьте свої думки на понятті «щирість». Розмірковують над

питаннями: «Що це за цінність?», «Яка її природа?», «В чому її смисл?» та ін.

2. Спробуйте усвідомити, яке значення щирості, її користь у побудові позитивних міжособистісних відносин та відносин у колективі, яке її призначення. Побажайте її собі.

3. Намагайтесь викликати переживання щирості. Для цього уявіть якусь конкретну поведінкову ситуацію, в якій могла б проявитися ця цінність. Постарайтесь відчутти і побачити, як ви поведете себе як щира людина.

4. Дайте собі обіцянку бути щирим.

5. На листку паперу напишіть слово «ЩИРІСТЬ» тим кольором, який, на вашу думку, виражає цю цінність.

Творча уява може бути дійовим інструментом особистісного саморозвитку. Її можна використовувати для формування ідеальної моделі конкретного морально-духовного образу «Я», який стає орієнтиром зростання, надання сил і може бути втілений в життя. У даному випадку для самовиховання бажаної особистісної цінності можна застосовувати вправи з ідеальною моделлю, які призначені для індивідуального використання.

У виховній роботі варто використовувати також наступні прийоми, особистісно розвивальні можливості яких теж досить великі. Серед них виділяємо прийом ототожнення суб'єкта з тією чи іншою особистісною цінністю; прийом внутрішнього діалогу – уявлення особистісної цінності в образі якоїсь особи і ведення з ним внутрішнього діалогу; прийом символізації – перетворення якоїсь цінності за допомогою візуалізації зорового уявлення із закритого пуп'янка квітки у повністю розкрити; прийом сходження або «спрямовуючого уявлення» – образне переживання внутрішнього сходження до вищого рівня присвоєваної цінності. Зрозуміло, що за одноразового виконання цих прийомів очікувані зміни можуть і не відбутися, оскільки ефективність їх полягає у багаторазовому повторенні в різноманітному поєднанні один з одним.

Кожна сформована особистісна цінність у процесі подальшого виховання має виступити своєрідним «санкціонуючим центром», який впливає на

подальші наміри і рішення вихованця. Створення такого санкціонуючого центру і його розширення – це, власне, є розвитком сили добродійного «Я» дитини. Вона у процесі розгортання внутрішнього монологу мусить постійно звертатись до свого санкціонуючого центру як народжуваного добродійного «Я», за яким стоять інтеріоризовані духовно-культурні цінності. Це досить ефективний розвивальний прийом, оскільки вихованець подумки розчленовує своє «Я» на перешкоджаюче (егоїстичне переживання) й сприяюче (піклування про інших) своєму особистісному зростанню і має справу лише з останнім, ігноруючи перше.

Кожна особистісна цінність в образі «Я» функціонує у вигляді досить жорсткої програми певних типів поведінки. Коли ж виникає розбіжність між образом «Я» і реальною поведінкою, з'являється психологічне підґрунтя для породження страждань. З цього логічно випливає, що чим сильнішими і стійкішими стають особистісні цінності дитини, тим легше вона вивільняється від своїх егоїстичних устремлінь і особистої обмеженості, які, звичайно, суттєво перешкоджають розвитку морально-духовного образу «Я».

Педагог повинен постійно і цілеспрямовано сприяти розвитку у вихованця активності свого «Я». У цьому плані дитина мусить розуміти, що її «Я» породжує навколо неї ті чи інші зміни, проявляти емоційно-ціннісне ставлення не лише до конкретних результатів своїх вчинків чи дій, а й до їх намірів, спонук. Такого роду логічний наголос повинен робити і вчитель. Кожну, навіть слабку, спробу учня молодшого підліткового віку проявити своє моральне «Я» він мусить вітати і всіляко підтримувати.

Подібні прийоми допомагають вихованцю перетворити своє «Я» в актуальний стан, а конкретні прояви активності, які за своєю природою є емоційними переживаннями, узагальнюються в осмислене емоційне утворення, своєрідну установку, психологічним механізмом виникнення якої є переживання з приводу усвідомленого бажання поводитись відповідним чином. Оскільки усвідомлене бажання – це психологічний відповідник особистісної цінності, то можна говорити про його емоційний супровід, тобто про активність

«Я».

За цілеспрямованого науково обгрунтованого виховання дитина мусить набути мистецтва «створення себе як особистості». Воно ж значною мірою визначається вмінням прямувати у вибраному моральному напрямі, яке виробляється у вихованця при умові систематичного вправлення у добродійних вчинках під час вирішення моральних задач. Завдяки цьому відбувається поступове тренування моральних сил, необхідних для керування поведінкою. Тож необхідно використовувати кожен 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 помітний слід не самі по собі, а лише тоді, коли вони втілюються у відповідні дії, стаючи актами суспільно значущої поведінки [9, с. 185-186].

Втілена у вчинок особистісна цінність має виступити приводом для ототожнення 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. Завдяки силі позитивного емоційного піднесення, яка охоплює суб'єкта морального вчинку, виникають передумови для віри підростаючої особистості у свої моральні зміни.

Отже, формування у дитини мотиву утвердження морального образу «Я» має бути у центрі уваги кожного педагога. Він ставить певні моральні задачі, що орієнтують свідомість вихованця на себе, на свої переживання з приводу засвоєної особистісної цінності.

Людина з розвиненими особистісними цінностями прагне постійно втілювати їх у моральній поведінці чи діяльності, які є справжніми самочинними формами активності і нагорода за які криється в самій особистості. Цей процес морального утвердження веде до появи якісно нової особистісної установки – усвідомлення необхідності віддачі, що має істотне значення для моральної самосвідомості людини. Віддавати набагато радісніше,

ніж отримувати, хоч панує пререконання, що давати – значить утрачати щось, чимось пожертвувати. У людей з такою орієнтацією процес віддачі надзвичайно психологічно болісний. З огляду на це, у виховному плані важливіше віддавати не матеріальні, а специфічно людські, особистісні цінності.

2.2. Місце та значення виховуючого спілкування у розв'язанні моральних задач

Моральну задачу, яку розв'язують разом вихователь і вихованець, варто розглядати як таку, в якій представлене їх мовленнєве спілкування. Спільна їх діяльність, спрямована на вирішення такої задачі, завжди передує вчинку. Адже її результатом виступає мотив, що спонукає вихованця до моральної дії.

За допомогою спілкування, яке первісно виступає перш за все у створюваних дорослими актах виховання, дитина навчається, як правильно діяти в оточуючому їй соціальному світі у відповідності з виробленими в суспільстві нормами і еталонами поведінки. Отже, виховна роль спілкування – це наслідок того, що слово виступає не лише як знаряддя відображення дійсності, але і як засіб регуляції поведінки.

Очевидно, слово є засобом впливу людини на людину остільки, оскільки воно викликає емоційне переживання. Як зазначає з цього приводу З. Фрейд, «колись слова були чаклунством, слово й тепер багато в чому зберегло свою колишню чудодійну силу. Словом одна людина може ошчасливити іншу чи повергнути її у відчай» [114, с. 312].

Але чи будь-якому спілкуванню властива ця функція? Практика свідчить, що лише в умовах особистісного спілкування стає можливим розвиток підростаючої особистості, оскільки його безпосередня мета – залучити інших до цінностей, ідеалів і моральних принципів, вироблених людством і осмислених вихователем. Тому виховна ефективність такого виду спілкування

вимагає і адекватних способів, якими є розуміння, визнання і прийняття особистості дитини. Всі вони ґрунтуються на сформованій у дорослого здатності стати на позицію дитини.

Подібне спілкування не узгоджується з заборонами, погрозами, нотаціями, гриманнями. Воно орієнтується не на тактику диктату й опіки, а на погляд на дитину як на повноправного партнера в умовах співробітництва і відкидає маніпулятивний підхід до неї.

Спілкування виступає як специфічний вид діяльності по «обробці» людей людьми. В процесі спілкування людина «опредметнює» свої суттєві сили в інших людях, утверджуючись як член людського суспільства. І в тому ж процесі проходить «розпредмечування», засвоєння накопиченого людського досвіду. При цьому проходить процес формування власного «Я» людини, ставлення її як особистості, її життєвих ціннісних орієнтацій.

Спілкування школярів – це також і обмін духовними цінностями у формі діалога в процесі взаємодії учнів з оточуючими їх людьми, що здійснює як об'єктивний, так і певною мірою педагогічно спрямований вплив на життєдіяльність і становлення особистості.

Психологи (Т. Драгунова, Д. Ельконін) виділяють діяльність спілкування як особливу сферу життєдіяльності учнів молодшого підліткового віку [25]. Як зазначалося раніше, у зв'язку з виникаючим почуттям дорослості і початком формування самосвідомості в учнів цієї вікової групи у взаємовідносинах виникає загострення потреби, пов'язане зі спілкуванням. Зрозуміло, що спілкування є основним каналом і умовою впливу на особистість молодшого підлітка, а розвиток у нього вмінь розв'язувати моральні задачі впливає із вікових та психологічних особливостей дітей даного віку. Ці особливості полягають у прагненні молодшого підлітка до осмислення самопізнання через порівняння себе з ровесниками та дорослими. В результаті спілкування з іншими відбувається процес активного вироблення учнем критеріїв оцінювання себе та оточуючих. Але досить часто відкриття свого внутрішнього «Я» викликає глибокі переживання. Причиною цього може бути те, що його

внутрішній стан не збігається із проявами поведінки. У цей період характерною рисою молодшого підлітка є прагнення аналізувати причини своїх конфліктів, невдач або успіхів, труднощів.

Потреба у спілкуванні учнів молодшого підліткового віку тісно пов'язана з потребою у взаєморозумінні, в емоційному співпереживанні, так як при цій умові стає можливим формування адекватної само- і взаємооцінки. Прагнення вихованця задовольнити потребу у спілкуванні надає можливість педагогу спрямовано впливати на формування його особистості і, зокрема, на розвиток у нього необхідних особистісних цінностей, які роблять його не тільки здатним жити серед людей, спілкуватися з ними, а піднятися у своїй поведінці до принципів гуманістичної моралі. Проте, як свідчать наші дослідження, учні 5–7 класів віддають перевагу спілкуванню з однолітками, адже саме тут для них є арена для самоствердження, і значно менше ведуть розмови з дорослими. Все це потребує цілеспрямованої і копіткої роботи з молодшими підлітками у цьому напрямку, ставить перед педагогами завдання знайти такі шляхи, форми, методи, які б сприяли ефективному формуванню у вихованців умінь вирішувати моральні задачі.

Виступаючи провідною детермінантою всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, спілкування виявляється основним засобом, за допомогою якого здійснюються виховні впливи на особистість, відбувається за необхідності оптимізація і корекція її психологічного змісту. У зв'язку з цим особистість необхідно розуміти як продукт і результат індивідуального досвіду її спілкування з іншими людьми.

Слід зазначити, що спілкування у виховному плані може бути як деструктивним (коли дорослий маніпулює, навіює, змушує до чогось дитину), так і конструктивним. Для того, щоб зробити спілкування виховуючи ефективним, педагогу необхідно володіти досить високою психологічною культурою, основні положення якої можна звести до трьох основних вимог: а) розбиратися у психології дитини і вірно оцінювати її індивідуальні якості; б) адекватно емоційно відгукуватися на поведінкові реакції дитини і її актуальні

психічні стани; в) вибирати стосовно кожної дитини такий спосіб поведінки з нею, який би найкращим чином відповідав її індивідуальним особливостям. Таким чином, виховний процес, який реалізується у спілкуванні, можна розглядати на трьох рівнях: на рівні соціального пізнання, на рівні емоційного ставлення і на поведінковому рівні [9, с. 32].

То ж трьохкомпонентна функціональна структура спілкування (соціальне пізнання дитини, емоційно-ціннісне ставлення до неї, спосіб поведінки з нею вихователя) видається найбільш продуктивною стосовно сумісної педагогічної діяльності. Якщо вихователь глибоко розуміє дитину, вибудовує гармонійні відносини, у своїй поведінці керується не психологічним насиллям, а переконуючою регуляцією, то таке спілкування, як стверджує І. Бех, кваліфікують педагогічним (зокрема, виховуючим) діалогом. Цей тип спілкування є вищим рівнем, який оптимальний з точки зору організації і володіє максимальним розвивальним, виховним, творчим потенціалом. Його своєрідністю є те, що два суб'єкти мають різні виховні позиції: вихователь виступає носієм і транслятором особистісних цінностей, а вихованець мусить лише ними оволодіти [9, с. 87].

Основною внутрішньою умовою діалогічного типу спілкування виявляються відносини між вихователем і вихованцем, які визначаються як «особистісні». Такий вид відносин характеризує перш за все відносини рівноправних партнерів по спілкуванню. При цьому вихователь безумовно приймає дитину як цінність саму по собі і передбачає орієнтацію на її індивідуальну неповторність.

Відмітимо, що якщо при визначенні педагогічного діалогу акцент робиться на взаємодії морально-ціннісних позицій, то з'являється можливість розрізнити зовнішній і внутрішній діалог. У зовнішньому виховуючому діалозі різні взаємодіючі морально-ціннісні позиції розвиваються різними реальними співрозмовниками – вихователем і вихованцем. У внутрішньому самовиховуючому діалозі (самодіалог) різні взаємодіючі морально-ціннісні позиції розвиваються одним й тим самим суб'єктом, тобто виражаються

мовленням лише вихованця.

Поняття «внутрішній діалог» і «внутрішнє мовлення», «зовнішній діалог» і «зовнішнє мовлення» не збігаються. Річ 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 час діалогічно реагувати на внутрішнє мовлення може лише комунікатор. Таким чином, поряд із зовнішнім діалогом можна виділити внутрішній діалог у зовнішньому мовленні і внутрішній діалог у внутрішньому мовленні.

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 тієї 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 моральна задача, яку по-своєму розв'язує кожен з учасників виховного процесу. Не розкриваючи особистісних зрушень вихователя, наголосимо, що успішне і правильне ров'язання вихованцем моральної задачі піднімає його на більш високий особистісний рівень, стимулює його до моральної творчості. Це дійсно так, адже процес вирішення такої задачі спирається значною мірою на внутрішні сили самої підростаючої особистості, будить їх, стимулює їх на

розкриття і розвиток.

Спілкування в системі «вихователь – вихованець» має, зазвичай, характер дискусії, оскільки всі положення, які висуваються в ході діалогу, вимагають відповідних доказів. Тут і виникають прецеденти для швидкого реагування на способи неправильного вирішення проблеми. У дискусії йде постійна зміна позицій, що стимулює активність учасників спілкування. Крім того, культура дискусії вимагає логічності, терпеливості, надання можливості розмірковувати вголос та доцільного перегляду своєї точки зору.

Діалог між вихователем і молодшим підлітком, який розгортається з приводу розв'язання моральної задачі, неодмінно має перерости у діалог школяра з самим собою, результатом якого є його самовизначення в даній поведінковій ситуації: яку позицію я займу, як я маю повестися. 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 встановлення внутрішніх ціннісних регуляторів, тому й виникає перебирання різних поведінкових варіантів, які є ознакою соціальної незрілості дитини. Підліток, 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 переоцінки думок і поглядів, які він вважає єдиноправильними.

То ж посіяти сумніви у свідомості вихованця – це 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. В той же час на виховний успіх справляє вплив і той нормативний фон, на

якому розгортається діалог. Слід дотримуватися вимоги, щоб використовувані норми максимально відповідали як найбільш соціально цінним, так і раціональним.

Специфіка 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 рівень поваги до вихователя, які їхні міжособистісні стосунки, як він до них ставиться. Річ у тім, що 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 молодшим підлітком самого себе, своїх можливостей, особистісних та індивідуальних якостей. Та навіть за такого становища надати таку допомогу буває непросто через багато причин. Різні вихованці відчують потребу в допомозі різною мірою. Визначити, хто і яку допомогу очікує – мистецтво, однак в основі його лежить значення.

Вагомою умовою ефективної виховуючої взаємодії педагога і дитини підліткового віку є наявність довіри і позитивних взаємин між ними, які ґрунтуються на взаємоповазі й емоційному контакті. Без цієї умови важко розраховувати на успіх всього виховного процесу в цілому, оскільки за байдужих чи негативних взаємин психологічна ефективність навіть витончених виховних впливів буде мінімальною. Все мистецтво ефективної психологічної дії, і виховної зокрема, полягає в тому, щоб створити у вихованця такий психічний стан, щоб він був внутрішньо готовим чи бажав прийняти цю дію. Для цього потрібна довіра до вихователя, яка максимально забезпечується особистісним становленням і діалогічним типом спілкування.

Усвідомлення підлітком 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, що втілюються у моральні вчинки.

Вихователь у процесі вирішення моральної задачі своїми діями має формувати і підтримувати у школярів молодшого підліткового віку самоповагу, яка відображає те, наскільки вони приймають себе такими, якими вони є. Задоволеність собою у цілому, тобто достатньо висока самоповага – це наслідок високої самооцінки тих своїх якостей, які людина вважає найважливішими. Індивіди з високою самоповагою більш самостійні і менш навіювані. Позитивно ставлячись до себе, вони, як правило, добре «приймають» і оточуючих, тоді як негативне ставлення до себе часто поєднується з недовірливим чи недобррозичливим ставленням до інших людей. Висока самоповага вкрай необхідна для всього процесу 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 самоставлень. Слід зазначити, що висока самоповага – не синонім зазнайства, зарозумілості чи несамокритичності. Людина з високою самоповагою не вважає себе кращою за інших, а просто вірить у себе і в те, що можна здолати свої недоліки.

Низька самоповага, навпаки, передбачає почуття неповноцінності, недостойності, що справляє негативний вплив на психічне самопочуття і соціальну поведінку особистості. Для молодших підлітків із зниженою самоповагою характерна загальна неспокійність образу «Я» і думки про себе. Вони особливо ранимі і чутливі до всього, що зачіпає їх самооцінку. Такі вихованці хворобливо реагують на критику, сміх, гостро переживають, якщо в них 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.

У спілкуванні такі люди почувають себе незручно, наперед упевненні, що оточуючі про них погані думки. Занижена самоповага і комунікативні труднощі знижують і соціальну активність підліткової особистості.

Підлітки з низькою самоповагою ризикують потрапити в ситуацію, коли ні виховання, ні самовиховання практично неможливі, оскільки не знаходять підтримки своїх внутрішніх сил.

У процесі виховуючого спілкування через розв'язання моральних задач педагог має сформувавши у вихованця ставлення до себе як до значущої особистості. Таке ставлення – процес багатофакторний, такий, що залежить від певної сукупності установок вихователя. Розкриємо послідовно лише дві з них, які, на думку І. Беха, є провідними у виховній роботі з дітьми. Педагог, по-перше, мусить утверджувати позитивну особистісну сутність вихованця, запобігаючи використанню щодо нього викриваючого аналізу, а, по-друге, постійно задовольняти потребу дитини в особистісній безпеці [8, с. 14].

Психологічно зрозуміле прагнення педагога стати у позицію, що знаходиться немовби «над» дитиною. Адже він має надзвичайно більший життєвий досвід, ніж дитячий, оскільки володіє знаннями, властивостями, якостями, емоційними переживаннями, які молодшому підліткові ще не властиві. Мимоволі позиція нерівності у міжособистісній виховуючій взаємодії призводить до того, що педагог надмірно вдається до виховуючих прийомів, які спрямовані на безпосереднє викриття негативних рис дитини. За логікою вихователя пряма вказівка на такі риси стимулюватиме вихованця до самоаналізу, самокритики і цим самим сприятиме їх подоланню.

Однак педагогу слід зважати на складну дилему, яка полягає в тому, що, з одного боку, ніякі зміни неможливі, доки людина не визнала своєї відповідальності, а з іншого – таке визнання лише збільшує тягар неблагополуччя.

Негативна реакція індивіда на викриваючі дії іншої людини пояснюється загальним ототожненням ним різноманітних за змістом і цінністю внутрішніх утворень (рис, якостей, властивостей) зі своїм «Я». То ж вказівка на негативні риси психологічно розцінюється індивідом як посягання на його «Я», на самооцінку, як образ особистості, як удар по його самолюбству. Психологічно дійовою у цьому плані має бути робота педагога, спрямована на вичленення

вихованцем і фокусування його уваги на певних аспектах свого «Я». Йдеться про формування в дитини здатності диференціювати власний образ «Я». Вона має знати про наявність у собі істинного, вищого «Я» як джерела альтруїстичних почуттів, вищих потенційних можливостей, духовної енергії. Вихованець має досягнути певною мірою своє істинне «Я» у його чистій сутності. Крім того, у людини є й свідоме «Я», до складу якого входять якості й цінності з високою суб'єктивною особистісною значущістю і більш низькою. Це «Я» теж має бути диференційовано усвідомлене дитиною.

Потрібне постійне піклування педагога, щоб дитина підліткового віку ототожнила, пов'язала свою особистість якраз із вищим «Я». У цьому й полягатиме смисл утвердження вчителем позитивної особистісної сутності вихованця. Для підростаючої особистості істинне «Я» – це скоріше її морально-духовний проект, ідеальний образ досконалої людини, але якщо воно стає предметом усвідомлення і стремління, то тим самим впливає на її загальний психічний розвиток.

У дитини, яка під впливом копійки виховної роботи педагога психічно ототожнила себе лише з істинним «Я», створюються сприятливі внутрішні умови для безпристрасного сприйняття своїх негативних рис, а отже, для керівництва їх емоційною енергією, тобто переведення її у конструктивне русло. Ця безпристрасна позиція надзвичайно важлива у корекційно-виховному плані, оскільки перетворює певні негативні утворення у ніби-то чужі, немов би зовнішні природні явища. В результаті цього школяр встановлює між собою і ними психологічну дистанцію, що дозволяє спокійно аналізувати, а згодом і позбутися їх.

Сказане є проявом фундаментального психологічного закону, згідно з яким над людиною панує те, з чим вона себе ототожнює.

Як бачимо, за такого виховуючого ставлення до дитини повністю знімаються підстави для виклику в неї почуття самолюбства, яке найбільш чутливе до зовнішніх впливів з боку інших людей. Річ у тім, що, по-перше, попередньо педагогом була задоволена дитяча потреба у визнанні і оцінці

дитини як значущої особистості, по-друге, вказівка на негативні риси подається, так би мовити, в обхід ядра особистості дитини, її глибинної сутності, не зачіпаючи її. У цьому разі дитина стає у позицію партнерства стосовно вихователя, і тепер вони спільно борються проти небажаних психічних проявів.

Отже, за позитивного особистісного підходу ми знімаємо у вихованця внутрішні бар'єри для розгортання процесу його змістовної морально перетворювальної діяльності.

Процес розв'язання моральної задачі зазнаватиме труднощів, якщо під час виховної діалогічної дії вихователь не забезпечить функціонування фундаментальної людської потреби в особистій безпеці, тобто в звільненні чи захисті вихованця від тривоги, а значить у прояві почуття самоповаги і гідності особистості. Тривога – це дискомфортне і неприємне емоційне переживання суб'єкта, яке виникає у результаті емоційного взаємозв'язку з людьми, точніше, їх раптовою, інтенсивною, негативною емоційною реакцією.

Постійне переживання людиною сильної тривоги – це шлях до її психічного розладу. Напруження, яке викликає тривогу, виявляється результатом співіснування дитини з особистісним середовищем. Тут головним виступає те, вважає І. Бех, щоб створити для неї психологічну безпеку, конкретніше – особистісну безпеку. Якщо ця умова не задовольняється, то й не зникає причина для тривоги, а отже, не настає стан внутрішнього спокою [8, с. 17].

У шкільному середовищі часто виникають ситуації, коли дитина з острахом очікує критичних суджень педагога. У більшості випадків це реальне чи вгадуване осудження, справжні чи уявні чіпляння, глузування, які призводять вихованця у стан занепокоєності. Загалом недобррозичлива поведінка педагога спричиняє виникнення тривоги у вихованця.

Так, школярі молодшого підліткового віку відчують сильну потребу у піклуванні, і вони проявляють її, звертаючись до дорослого, натомість отримують насмішку, приниження тощо. Це й призводить до переживання

тривоги.

Багато підлітків неодноразово відчують сильну тривогу, зазнаючи глузування дорослих (педагогів і батьків), які не бажають, щоб дитина, коли стане дорослою, цікавилась такими речами, як секс, оскільки це може призвести до захворювань, чи ж їх дитина вирішить вступити в шлюб і піти з батьківського дому.

Необхідно приймати до уваги, що якраз тривога, особливо гостра її форма, виявляється причиною більшості неадекватних, неефективних, надмірно прямолінійних вчинків людей, що завдяки тривозі виникає більшість феноменів, які підпадають під компетенцію психіатра.

Лише усвідомлення цього факту дає можливість зрозуміти, що рівень тривоги, який відчуває вихованець, здебільшого виявляється провідним фактором, що спричиняє міжособистісні відносини, тобто він, звичайно, не відіграє ролі спонуки, що запускає міжособистісні взаємини, але задає напрям їх розвитку.

Річ у тім, що під дією тривалого переживання сильної тривоги у дитини-підлітка формується почуття неповноцінності, низька самооцінка, позиція «Я – поганий», яка й визначає в подальшому її життєвий стиль і модель взаємодії з іншими людьми. Уявлення про себе у такого суб'єкта характеризується неадекватністю і необґрунтованістю.

Образ «Я», який у таких умовах формується, настільки далекий від реальності, що завдяки йому особистість з незмінною постійністю потрапляє в ситуації, де невідповідність і недоречність такого уявлення про себе стає очевидною, і це змушує її знову таки переживати тривогу. Намагаючись уникнути її, підліток робить спроби обходити такі ситуації, і цим самим звужує коло міжособистісної взаємодії.

Змінити таку позицію вихованця неможливо шляхом заклику до мобілізації його сили волі на опір дії тривоги. Більш ефективним буде вплив педагога, коли він навчатиме дітей підліткового віку настільки точно передбачати події найближчого майбутнього, щоб у них виробилась здатність

уникати мінімальних проявів тривоги.

Слід зважати на те, що виникнення тривоги пов'язане з переживаннями, які увійшли до структури образу «Я» і стали його частиною, а окрім того, з передбаченням зростаючої тривоги, що знову таки пов'язано з активністю «Я». Тому завдання педагога – якомога ширше і детальніше представити вихованцю виниклу ситуацію; у випадку успіху школяр усвідомлюватиме, що безвідносно до наявності чи відсутності тривоги дійсний образ його життя виявляється незадовільним і непродуктивним за обставин, що склалися, оскільки він не сприяє прогресивним особистісним змінам.

Особистісно деструктивна дія прояву тривоги підвищується й тим, що вона трансформується у такі вкрай негативні комплексні емоції, як сором, провина, приниження, збентеження, прикрість. Важливо, що таке емоційне перетворення є результатом психологічно неправильних установок, дій і суджень педагога, які він нав'язує дитині [8, с. 18].

Отже, сказане дозволяє зробити висновок, що психічну безпеку дитина відчуватиме за умови підтримки педагогом її дій. Причому така підтримка має бути вагомою і обгрунтованою.

Таким чином, за умови задовільнення потреби вихованця в особистій безпеці та утвердження його позитивної сутності він перейматиметься сильним позитивним почуттям до вихователя, яке сприятиме глибокому взаєморозумінню і взаємоповазі під час їх виховуючого діалогу на шляху до розв'язання моральної задачі і в загальному значною мірою оптимізуватиме виховний процес.

Крім зазначеного, варто зауважити, що виховуючий діалог за своїм психологічним змістом виступає практичним втіленням міжособистісних взаємин педагога і школяра. При цьому вони (взаємини) не є співрозмірними, оскільки морально-психологічний досвід учасників цього діалогу нерівноцінний. Стосовно учня доцільніше вести мову про формування таких взаємин, які мають поступово трансформуватись у ті чи інші ціннісно-сміслові утворення, як регулятори моральної поведінки, 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), а й виявляти своє оцінне ставлення до неї. Цю єдність думки й оцінного ставлення до неї має забезпечити педагог у кожній дитини, сформувавши щодо конкретної думки відповідну ціннісно-смыслову позицію. Тож предметом прикладання зусиль учителя має виступити учень у контексті його суспільно значущої смысловій й оцінювальній позиції як щодо навколишнього предметного і соціального довкілля, так і до самого себе.

Щоб вихованець набув такої узагальненої особистісної якості, педагог має постійно демонструвати своє ставлення до етичних цінностей, впевнено утверджувати їх без будь-яких сумнівів. Вираження ж вихователем свого ставлення до моральних норм означає визначення своєї позиції в системі соціально значущих ставлень до інших людей. Наголосимо, у виховному плані досить важливо, щоб педагог у процесі виховуючого діалогу щоразу давав зрозуміти вихованцям про своє власне ставлення до того, про що йдеться.

Активне утвердження педагогом етичних цінностей не слід розуміти як пристрасне пропагування 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 діалогом, 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 особистісний лише у тому випадку, якщо доброта, як властивість людини, що вступає в контакт, безпосередньо проявиться в процесі діалогу. Такий прояв можливий у самому факті встановлення особистісного контакту і навіть вербальному повідомленні про свою доброту, але у повідомленні особливому, в особливих ситуаціях, які несуть особливий зміст. 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 тією мірою, в якій її презентація дозволяє проявитися справжнім властивостям і якостям, наприклад, альтруїзму, відмові від егоцентризму, здатності не тільки слухати і бачити, а й чути, побачити співбесідника. Така тактика має бути обов'язковою і для вихованців.

Особистісна відкритість 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 молодшим підлітком нормами соціальної поведінки педагога здійснюється переважно на емоційній основі; доля навіювання як психологічного механізму вихователя тут є значною. Подалі ж емоційно збагачені результати впливів педагога стимулюють активну роботу свідомості і самосвідомості вихованця. Розвивальним достоїнством особистісного діалогу є не тільки те, що у внутрішньому світі дитини 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». Сприймання 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 тим самим особистісного спілкування. Формування такої здібності і переорієнтація внутрішнього світу – умова і прояв особистісного існування людини.

Провідною формою мовленнєвої взаємодії вихователя в процесі розв'язання моральної задачі має виступити аргументація. Вона є основним засобом розвитку соціальної за своїм генезисом поведінки особистості. Аргументація виступає сутнісною характеристикою гуманних, демократичних міжособистісних взаємин. Якщо мовлення – це засіб спілкування, то аргументація – розгорнута в мовленні проєкція внутрішньої емоційно забарвленої розумової діяльності суб'єкта [9, с. 215].

Аргументація педагога під час вирішення конкретної моральної задачі має бути звернене і до розуму, і до почуттів дитини. Суть моральної вимоги вихователь звичайно викладає на підставі логічних міркувань, впливаючи на емоції вихованця. Не зможе переконати учня той вчитель, який викладає свої аргументи, судження безладно, не розмежовує першорядні та другорядні поняття, часто перескакує з однієї теми на іншу, у якого кінець бесіди немає нічого спільного з її початком. Слід враховувати, що аргументування – це процес, який повинен відбуватися у певній послідовності і розвитку, тобто необхідно дотримуватись законів логіки. Для того, щоб переконати дитину, треба неодмінно викласти докази у формі фактів або свідчень. Одним із видів доказів є посилання на авторитет, а іншим – аргумент, побудований на взаємозалежності причини і наслідку. Таке аргументування вичерпно використовується в процесі аналізу різноманітних поведінкових ситуацій.

Сила аргументу залежить від вдалого добору слів, речень, їх правильного, послідовного розташування. Так, при конструкції речень педагогу варто чергувати довгі речення з короткими, висловлювати основну думку головним реченням, не нагромаджувати у ньому кілька іменників підряд. Виклад

необхідно вести від простого до складного, від відомого до невідомого.

Крім того, дитина не байдужа до стилю мовлення, яке вона сприймає. Мало ефективним буде звичайний стиль і достатньо ефективними – так звані 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: приклади, метафори, епітети, афоризми, приказки, прислів'я.

Якщо їх доречно вживати, вони збагачують мовлення, роблять його яскравим, барвистим, цікавим. У деяких прислів'ях та афоризмах криється велика мудрість. Але якщо зловживати ними, 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. Доцільно висловлюватись у середньому мовленнєвому темпі, інакше вихованець погано сприйматиме його зміст.

Звукове мовлення, особливо коли людина переживає схвильованість, небайдужість, доповнюється мовою тіла, мімікою обличчя, рухами інших частин тіла. Жестикуляція, рухи тіла завжди загострюють увагу слухачів. Якщо ж промовець не робить ніяких рухів, то увага слухачів послаблюється.

Отже, педагогові варто вправлятися в жестикуляції. Йому слід відучитися від деяких зайвих рухів, жестів, інші – пом'якшити, не зловживати жестикуляцією. Іноді вихователь робить такі жести і рухи тіла, які своєю неприродністю й незвичайністю впадають у вічі і привертають увагу дітей. Ті перестають слухати педагога, активно осмислювати ситуацію і починають стежити за його жестами. Тому вони 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 не означає, що треба взагалі уникати жестикуляції. Йдеться в такому разі про те, що треба лише контролювати свої жести, уникаючи сторонніх, неприродних,

які притягують до себе надмірну увагу.

Вихователь має вибудовувати 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, перебувають ніби-то в полоні своїх власних почуттів.

Використовуючи переконання у виховному процесі, педагог має виходити з того, що аргументи можуть підсилюватись 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 нього 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 учня. Мова й аргументи мають бути упорядковані так, щоб вони відповідали способу мислення, поінформованості дитини, апелювати до її емпатійних переживань, альтруїстичних почуттів.

Вплив мови значною мірою залежить від її характеру. Якщо мова вчителя суха невиразна, монотонна, то навряд чи схвилює вона дитину. Якщо ж педагог сповнений натхнення, то він неодмінно викличе інтереси вихованця.

Необхідною умовою виникнення у школяра молодшого підліткового віку особистісного смислу тієї чи іншої моральної норми виступає формування у нього впевненості в її доцільності, необхідності у міжособистісних взаєминах.

На нашу думку, принциповим моментом у свідомому привласненні дитиною моральних норм і наданні їм особистісного смислу під час вирішення моральних задач виявляється безпосередній розгляд нею цих норм з точки зору відповідних суспільних цінностей. Це методологічне правило не враховується в традиційному виховному процесі. Здебільшого від підлітка вимагається, щоб він лише зумів буквально проінтерпретувати те чи інше правило чи вимогу, тобто розкрити їх конкретний зміст. Цю діяльність він виконує 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 вихованця мусить засвоюватись ним не абстрактним законодавчим імперативом, а такою, що впливає з наслідків її для оточуючих. За цієї умови дитина-підліток з меншими психологічними утрудненнями навчиться брати на себе відповідальність за негативні наслідки дії і за дії, які суперечать чийсь 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 недоцільним первісно спонукати дитину до моральної дії лише за допомогою прохання ровесника, якому необхідна певна допомога, або шляхом прямих чи побічних вказівок дорослих. До таких способів морального спонукання слід обов'язково долучати суспільну моральну цінність у її регулюючій функції. Більше того, робота школяра над моральною цінністю має передувати реальним моральним ситуаціям, у які вона потрапляє [9, с. 216].

Аргументація вихователем моральної норми на спільному з вихованцем шляху до розв'язання моральної задачі має стати для останнього власною,

перетворитися в суб'єктивне надбання. Це відбувається за допомогою розгортання у 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 педагога стосовно свідомого оволодіння учнем моральної норми, надання їй особистісного смислу передбачає, таким чином, прийняття ним відповідного вільного рішення. Йому передують «зважування» внутрішніх альтернатив і способів 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 формульованих самонастанов, які відносяться вже до сфери організації і керування вчинком. Виховні самонастанови стосуються майбутнього, тобто відповідають тому, якою має бути особистість. Щоб самонастанова виступила дійсною спонукою до дії, вона має набути емоційного забарвлення, пристрасності. Саме інтерпретація і оцінка школярем виховної ситуації породжує цей процес.

Мовленнєвий переконуючий вплив, який характеризується емоційністю, викликає у дитини миттєвий емоційний відгук, емоційне ставлення до предмета обговорення. Це є проявом явища, згідно з яким для суб'єкта ставлення до інформації опосередковується ставленням до джерела інформації. То ж вихованець сприймає повідомлювані йому факти, аргументи з певною поправкою на особистість вихователя, його авторитетність, щирість, емоційність. Задаючи пристрасність відображення повідомлення, емоції визначають спрямованість школяра у прийнятті рішення щодо певного способу поведінки. Але це лише спрямованість, а не 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 [9, с. 242].

Підкреслимо, що емоційні стани виступають немовби до то чи іншого морального надбання, а саме породження новоутворень моральної свідомості (мотивів) 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 предмету спогадів, а з часом спонукають активно діяти у відповідному напрямі. У виховному процесі педагог може цілеспрямовано формувати образи-враження морального змісту, використовуючи, зокрема, відповідні мовленнєві засоби: яскравість викладу матеріалу, влучні метафори, порівняння, багату інтонаційну палітру тощо.

Треба підкреслити, що активним чинником враження завжди виявляється чуттєвий образ зовнішнього світу (інша людина, певна життєва ситуація) або ж образ власного внутрішнього стану. Тому педагогу необхідно постійно стимулювати вихованця, 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 людину. Він має перебувати у стані схвильованості 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 мусить щоразу брати близько до серця сказане ним, тоді він схвилює дитину, справить на неї достатнє враження.

Отже, ключовою педагогічною умовою формування у молодших підлітків умінь розв'язувати різноманітні моральні задачі є спілкування за суб'єкт-суб'єктною схемою. Воно надає найбільш виховного впливу на дітей цієї вікової групи тоді, коли базується на гуманістичних принципах і ціннісному сприйнятті іншого, а різноманітні моральні дилеми вирішуються шляхом діалогу.

2.3. Дослідно-експериментальні результати роботи щодо використання моральних задач у вихованні молодших підлітків

У ході нашого дослідження ми ставили завдання здобути об'єктивні дані шляхом діагностики сформованості цінності іншої людини у школярів молодшого підліткового віку. Мета експериментальної методики полягала у перевірці гіпотези: ефективність процесу морального виховання, що включає в себе формування особистісних цінностей, суттєво підвищиться завдяки включенню у виховну діяльність методу розв'язання моральних задач.

В експерименті брало участь 713 респондентів: 220 учнів п'ятих класів, 246 – шостих, 247 – сьомих класів закладів загальної середньої освіти.

Перший етап (констатуючий експеримент) передбачав: 1) з'ясування місця цінності іншої людини у системі ціннісних орієнтацій молодших підлітків; 2) вивчення рівня сформованості даної цінності в учнів 5-7 класів.

На другому етапі здійснювалась практична реалізація експериментальної методики, основними завданнями якої були:

- перевірити можливість послідовного і цілеспрямованого педагогічного впливу на процес морального виховання у позанавчальній діяльності методу розв'язання моральних задач;

- виявити оптимальні умови, які ефективніше впливатимуть на формування особистісних цінностей молодших підлітків.

На третьому етапі (формуючий експеримент) вивчався вплив

експериментальної методики на підвищення рівня сформованості цінності іншої людини у дітей молодшого підліткового віку.

Для реалізації першого завдання констатуючого експерименту застосовувалася методика М. Рокича. Щоб з'ясувати місце цінності особистості іншої людини серед інших цінностей, учням 5-7 класів пропонувались два списки: 1) термінальні цінності; 2) інструментальні цінності. Термінальні цінності включали в себе основні цілі людини, відображали довгочасну життєву перспективу, те, до чого вона прагне зараз і в майбутньому. Інструментальні цінності характеризували засоби, які обираються для досягнення цілей життя, виступали інструментом, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

Перед школярами ставилось завдання вказати у балах, які цінності для них є значущими, поставивши біля кожного пункту бали від 1 до 5.

Бланк для заповнення:

№	Термінальні цінності	Інструментальні цінності
1.	Активне, діяльне життя	Акуратність
2.	Життєва мудрість	Вихованість
3.	Здоров'я	Високі домагання
4.	Цікава робота	Життєрадісність
5.	Краса, природні мистецтва	Дисциплінованість
6.	Любов	Незалежність
7.	Матеріальна забезпеченість	Нетерпимість до недоліків
8.	Наявність хороших друзів	Освіченість
9.	Хороша обстановка в країні	Відповідальність
10.	Суспільне визнання	Раціоналізм
11.	Пізнання	Самоконтроль
12.	Рівність	Сміливість
13.	Самостійність	Тверда воля
14.	Свобода	Терпимість
15.	Щасливе сімейне життя	Широта поглядів
16.	Творчість	Чесність
17.	Впевненість у собі	Ефективність у справах
18.	Життя, сповнене розваг	Чуйність

Результати проведеної роботи показали, що серед термінальних цінностей найвищі рангові місця майже у всіх обстежуваних займають такі цінності, як щасливе сімейне життя, здоров'я, життя, сповнене розваг, матеріальна забезпеченість, життєва мудрість.

Серед інструментальних цінностей найвищі рангові місця займають такі цінності, як вихованість, акуратність, освіченість, сміливість. При цьому на найнижчих рангових місцях знаходяться такі цінності: серед термінальних – рівність, незалежність, впевненість у собі, пізнання; серед інструментальних – терпимість до інших, відповідальність, чуйність, широта поглядів, тверда воля.

Аналізуючи отримані дані, можна стверджувати, що майже всім обстежуваним властива сімейно-побутова спрямованість ціннісних орієнтацій. При цьому результати досліджень термінальних цінностей більш однорідні, ніж інструментальних. Серед останніх домінують цінності, які характеризують особистісні якості, що забезпечують ефективність у виконавчій діяльності. Враховуючи зазначене, можна зробити висновок, що небагато молодших підлітків у своїй життєдіяльності вміють цінувати людську гідність, проявляти почуття любові до ближніх, здійснювати різноманітні добродійні вчинки. Вони не розуміють, що людина – фундамент усієї сукупності цінностей і вершина ціннісної ієрархії, це найвища, ні з чим незрівнянна цінність.

Проведене дослідження дало підстави для визначення рівня сформованості цінності іншої людини у дітей молодшого підліткового віку.

Для виявлення конкретних рівнів сформованості досліджуваної цінності нами були розроблені певні критерії, характерологічні особливості яких служили показниками визначених рівнів. Визначаючи критерії, ми виходили з того, що під ними розуміємо ідеальний зразок, еталон, що виражає вищий, найдосконаліший рівень сформованості цінності іншої людини, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності і наближення реального його рівня до норми, до ідеалу. Він поданий сукупністю ознак, що служать для відрізнєння одного рівня сформованості даної цінності від іншого. Отже, як компонент критерію ознака в нашому контексті виступає як конкретний і

типовий прояв однієї із сторін цінності іншої людини, за яким можна судити про ступінь її розвитку в кожного конкретного учня. У розгорнутому вигляді ознака є сукупність показників, що виділяють дане явище з ряду йому подібних. Показник, у свою чергу, розглядається нами як сукупність у даних умовах характеристик, притаманних конкретному явищу.

Для найбільш повного і глибокого аналізу процесу формування особистісних цінностей у молодших підлітків необхідно оперувати відомостями, що характеризують якісний та кількісний боки їх розвитку у даному віці. Логіка побудови вимірного апарату, що використовувався нами при вивченні рівня сформованості цінності іншої людини, полягає у наступному: 1) визначення загального критерію; 2) вичленування у ньому ознак, що виступають критеріями більш часткового порядку; 3) виділення показників, що достатньою мірою характеризують критерії сформованості цінності іншої людини молодших підлітків.

У зв'язку із зазначеним маємо три наступні критерії:

1. Понятійний критерій. Показники:

1.1. Наявність ціннісних оціночних еталонів, знань моральних вимог, правил продукування ставлень та їх реалізація згідно з обсягом, визначеним програмою морального виховання учнів.

1.2. Знання засобів і способів реалізації гуманних взаємовідносин у шкільному колективі, ставлення до людей, колективу, самого себе.

1.3. Об'єктивність сприйняття, відображення у свідомості учня й оцінювання ставлень і пов'язаних з ними явищ.

1.4. Наявність аналітичних умінь, що забезпечують підвищення та оцінювання ставлень і пов'язаних з ними явищ.

2. Емоційно-оціночний критерій. Показники:

2.1. Емоційний відгук учня на різні засоби і способи реалізації ставлень, на результати їх впливів і емоційний стан об'єкта.

2.2. Уміння керувати своїми емоціями.

2.3. Прагнення бережливо ставитися до емоційного стану об'єктів-

суб'єктів ставлень.

3. Поведінковий критерій. Показники:

3.1. Опора у спілкуванні і діяльності як основних засобів реалізації ставлень на моральні норми.

3.2. Відповідність рівня ціннісних знань і уявлень рівню моральних вчинків, комунікативних актів і дій, у яких реалізується ставлення і здійснюється вплив на суб'єкт (повне, часткове, відсутність відповідності).

3.3. Вираженість особистісних цінностей особистості в цілях, справах, вчинках, поведінці, що є ставленням до людей і самого себе (постійний, самостійний, ситуативний, епізодичний прояв, з повним, частковим, зовнішнім підкріпленням, без нього).

3.4. Самоорганізація і самореалізація поведінки, прагнення до організації гуманістичної діяльності і поведінки інших людей, відповідальність за них.

З урахуванням розбіжностей морального розвитку молодших підлітків за наведеними критеріями були визначені три рівні сформованості у них цінності особистості іншої людини: індиферентно-репродуктивний, емоційно-усвідомлений та активно-творчий.

Для індиферентно-репродуктивного (низького) рівня типові незначні знання змісту цінності іншої людини і правил поведінки відповідно неї; емоційна індиферентність сприймання; невідповідність умінь та навичок наявним знанням; репродуктивний характер діяльності. Учням, які перебувають на найнижчій межі цього рівня, характерна повна байдужість до переживань однокласників. Вони надають допомогу лише під впливом педагога, не вичленовують суттєвих ознак і проявів милосердя, терпимості і великодушності, обмежують сфери їх прикладання лише допомогою старим і дітям. Таким школярам властива нетерпимість до думок і переконань інших, вони не протистоять насильству, спокійно проходять повз зло.

Емоційно-оціночний (середній) рівень характеризується наявністю відносно високого діапазону знань про цінність іншої людини. Однак ці знання недостатньо стійкі, не усвідомлені на особистісному рівні, тому емоційне

ставлення у таких дітей формується, в основному, на інтуїтивному рівні, вони не здатні адекватно сприймати емоційний стан інших, можуть їх образити. Водночас спостерігається прагнення до оволодіння знаннями про дану цінність, розуміння її суті, бажання самостійно розібратися і дати оцінку явищам, подіям, вчинкам (власним та інших людей). Але внаслідок недостатньо розвиненого емоційного сприймання відмічено невміння співставляти, бачити і виділяти головне, обґрунтовувати свій вибір, навіть за умови упевненості в його правильності. Поведінка ситуативна. Учні з середнім рівнем сфери прояву милосердя обмежують матеріальною допомогою, терпимість і великодушність проявляють лише щодо близьких і друзів. Вони з повагою ставляться до однокласників, у скрутних ситуаціях допомагають, прагнуть протистояти насильству і несправедливості.

Активно-творчому (високому) рівню притаманні досить повні і глибокі знання про цінність іншої людини; самостійні оцінні судження, які відзначаються обґрунтованістю; емоційні та поведінкові реакції адекватні, яскраво виражені емпатійні якості. В реальній поведінці у молодших підлітків, віднесених до цього рівня, спостерігається ставлення до іншого як найвищої цінності. Вони надають духовно-емоційну і практичну допомогу тим, хто її потребує, активно протистоять актам негуманного ставлення до людей, дають відсіч проявам нелюдяності, переживають чужий біль як свій. Такі учні чутливі і добрі, роблять добро таємно, не афішуючи свою допомогу, не вимагаючи за це заохочення і нагороди, терпимість і великодушність проявляють активно у різних сферах діяльності.

Розглянемо спочатку загальні результати експериментального дослідження особливостей сформованості цінності іншої людини в учнів 5-7 класів. Одразу слід зауважити, що вихідний рівень досліджуваних та експериментальних груп за ступенем вихованості даної цінності майже однаковий.

Для фіксації прояву цінності іншої людини у дітей молодшого підліткового віку нами був використаний метод незалежних характеристик та експертної оцінки.

Характеристики рівнів, які відображають ступінь сформованості досліджуваної цінності, пред'являлись як учням, так і класним керівникам у формі словесних портретів, після спільного обговорення яких школярам пропонувалось відповісти на питання «Хто це?», поставивши біля відповідних прізвищ бал-оцінку.

На основі проведеного дослідження експертні оцінки сумувались і виводивсь середній бал.

Одержані результати підтверджені і експертною оцінкою класних керівників. Збіг оцінок педагога і учнів у міських школах становив 94-95 %, у сільських – 84-89 %. Дані дослідження підтверджують факт високої об'єктивності розподілу учнів 5-7 класів за рівнями, що засвідчило достатню валідність корелятивів, які пред'являлись школярам під час обстеження. Результати «зрізу» наведені в таблиці 2.1.

Подані вище результати діагностування свідчать про те, що основна маса школярів молодшого підліткового віку знаходиться на середньому рівні (65,6 %) сформованості цінності іншої людини. Це означає, що для більшості учнів характерне інтуїтивне емоційне сприймання інших, вони з повагою ставляться до оточуючих, але не завжди можуть адекватно зрозуміти їх емоційний стан. Їх допомога товаришам обмежується лише матеріальною стороною. Думки і звички інших, якщо вони їх не поділяють, піддають різкій критиці, іноді намагаються нав'язати свої.

Тільки незначна кількість учнів (18,4 %) має активно-творчий рівень сформованості цінності іншої людини з наявністю стійкого досвіду гуманної поведінки, прагненням до регуляції та організації гуманістично спрямованої діяльності і поведінки інших людей.

До учнів з індиферентним ставленням до інших людей належать молодші підлітки з низьким рівнем сформованості цінності особистості людини (16,0 %). Їх поведінка характеризується негативним досвідом взаємин. Ці школярі на допомогу приходять лише тоді, коли цього від них потребують оточуючі. Вони не вміють співчувати, нетерпимі до думок і поглядів інших, без поваги

ставляться до товаришів, нерідко принижуючи їхню людську гідність.

Таблиця 2.1

Загальна характеристика розподілу молодших підлітків за рівнями сформованості цінності іншої людини

Класи	Стать	К-ть	Рівні сформованості цінності						
			низький		середній		Високий		Всього
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
5 клас	Д	117	20	17,1	75	64,1	22	18,8	100
	Х	103	21	20,4	65	63,1	17	16,5	100
	Р	220	41	18,6	140	63,6	39	17,8	100
6 клас	Д	128	20	15,6	83	64,8	25	19,6	100
	Х	118	22	18,6	76	64,4	20	17,0	100
	Р	246	42	17,1	159	64,6	45	18,3	100
7 клас	Д	128	15	11,7	88	68,8	25	19,5	100
	Х	119	16	13,4	81	68,1	22	18,5	100
	Р	247	31	12,6	169	68,4	47	19,0	100
Разом		713	114	16,0	468	65,6	131	18,4	100
Стандартне відхилення $Sp = \sqrt{p(100 - p)}$				46,7		48,6		38,7	
Стандартна похибка $Mp = \frac{Sp}{\sqrt{n}}$				4,4		2,2		3,4	
Достовірність $T = \frac{p}{Mp}$				3,6		29,3		5,4	

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок про певні особливості розподілу молодших підлітків за рівнями сформованості цінності іншої людини сільських і міських загальноосвітніх шкіл.

Більша половина учнів молодшого підліткового віку, що навчаються у сільських школах, характеризується середніми і високими показниками сформованості цінності іншої людини. Серед них у 19,5 % спостерігається високий рівень. Значна кількість дітей має середній рівень сформованості досліджуваної цінності (65,5 %). Низький рівень властивий для 15,0 % учнів 5-7 класів сільських шкіл (див. табл. 2.2).

Міські школярі молодшого підліткового віку, у порівнянні з сільськими,

мають значно нижчі показники сформованості цінності іншої людини. Лише 17,6 % з них мають високий рівень та 65,7 % – середній рівень; 16,7 % характеризуються низькими показниками (див.табл. 2.3).

Таблиця 2.2

Розподіл молодших підлітків сільських шкіл за рівнями сформованості цінності іншої людини

Класи	Стать	К-ть	Рівні сформованості цінності						
			низький		середній		Високий		Всього
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
5 клас	Д	45	7	16,9	29	64,2	9	18,9	100
	Х	41	8	19,7	26	63,4	7	16,9	100
	Р	86	15	17,4	55	64,0	16	18,6	100
6 клас	Д	49	7	16,2	32	64,1	10	19,7	100
	Х	44	8	17,6	28	63,6	8	18,8	100
	Р	93	15	16,1	60	64,5	18	19,4	100
7 клас	Д	57	6	10,5	39	68,4	12	21,1	100
	Х	51	7	13,7	34	66,7	10	19,6	100
	Р	108	13	12,0	73	67,6	22	20,4	100
Разом		287	43	15,0	188	65,5	56	19,5	100
Стандартне відхилення $Sp = \sqrt{p(100 - p)}$				35,7		47,5		39,6	
Стандартна похибка $Mp = \frac{Sp}{\sqrt{n}}$				5,4		3,4		5,3	
Достовірність $T = \frac{p}{Mp}$				2,7		19,3		10,6	

Це гіпотетично можна пояснити насамперед специфічними умовами та особливостями життя у сільській місцевості, певними традиціями, коли діти з раннього віку знаходяться у тісних стосунках з оточуючими. У сільських родин старших дітей привчають турбуватися про молодших, допомагати і поважати старших – дідусів і бабусь, які часто проживають у сім'ї. Велику роль тут відіграє близьке спілкування з сусідами, коли традиційними стали взаємовиручка та взаємодопомога. В селах, де всі один одного знають, характерне всезагальне співчуття та прояви милосердя, а насильство і

несправедливість виносяться на загальний осуд. Це, в свою чергу, не може не впливати на культивування у підростаючого покоління переконання, що людина – найвища цінність.

Таблиця 2.3

Розподіл молодших підлітків міських шкіл за рівнями сформованості цінності іншої людини

Класи	Стать	К-ть	Рівні сформованості цінності						
			низький		середній		високий		Всього
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
5 клас	Д	72	13	17,8	46	63,9	13	18,3	100
	Х	62	13	21,0	39	62,9	10	16,1	100
	Р	134	26	19,4	85	63,4	23	17,2	100
6 клас	Д	79	13	17,0	51	64,6	15	18,4	100
	Х	74	14	18,2	48	64,9	12	16,9	100
	Р	153	27	17,6	99	64,8	27	17,6	100
7 клас	Д	71	9	12,2	49	69,0	13	18,8	100
	Х	68	9	13,5	47	69,1	12	17,4	100
	Р	139	18	13,0	96	69,1	25	17,9	100
Разом		426	71	16,7	280	65,7	75	17,6	100
Стандартне відхилення $Sp = \sqrt{p(100 - p)}$				37,3		47,5		38,1	
Стандартна похибка $Mp = \frac{Sp}{\sqrt{n}}$				4,4		2,8		4,4	
Достовірність $T = \frac{p}{Mp}$				3,8		23,5		4,0	

У процесі обстеження був відмічений також вищий рівень сформованості цінності іншої людини в дівчаток у порівнянні з хлопчиками як сільських, так і міських шкіл. Так, дівчаток з високим рівнем нараховується 19,3 %, а хлопчиків – 17,4 %. Відповідно, середній рівень сформованості цінності мають 66,0 % дівчаток і 65,2 % хлопчиків. Низький рівень характерний для 14,7 % дівчаток і 17,4 % хлопчиків (див. табл. 2.4).

Розподіл молодших підлітків різної статі за рівнями сформованості цінності іншої людини

Стать	К-ть	Рівні сформованості цінності						
		низький		середній		Високий		Всього
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Д	373	55	14,7	246	66,0	72	19,3	100
Х	340	59	17,4	222	65,2	59	17,4	100

Це, на нашу думку, можна пояснити тим, що дівчатка будь-якого віку мають цілеспрямоване прагнення до самовдосконалення, більше бажання жити за законами добра і справедливості. Вони зазвичай чуйніші, милосердніші, толерантніші і тактовініші. Дівчаткам від природи властива необхідність оберегати, турбуватись про інших, що, звичайно, є зародком материнського інстинкту.

Під час діагностування нами помічена загальна тенденція до зростання значущості цінності особистості іншої людини у школярів молодшого підліткового віку з класу в клас у школах сільської та міської місцевості. Так, якщо високий рівень сформованості цінності у п'ятому класі становив 17,8 %, у шостому – 18,3 %, то в сьомому – 19,0 % (див. рис. 2.2).

Причина такого стану, на наш погляд, полягає в тому, що в учнів 5 класу лише починається інтенсивне формування особистості, тому характерологічні прояви є ситуативними, відзначаються суперечливістю і нестійкістю. Для них характерна імпульсивність: схильність діяти під впливом безпосередніх спонукань, випадкових приводів, не обмірковуючи і не зважаючи всіх обставин. П'ятикласникам властива висока емоційність, проте вони часто не можуть адекватно сприйняти емоційний стан людей, що їх оточують. Прояви терпимості і великодушності обмежуються колом їхніх близьких і друзів.

Молодшим підліткам 12-13 років властива більша потреба у взаєморозумінні, в емоційному співпереживанні, оскільки контакти з ровесниками та оточуючими стають для учнів цієї вікової групи особливо

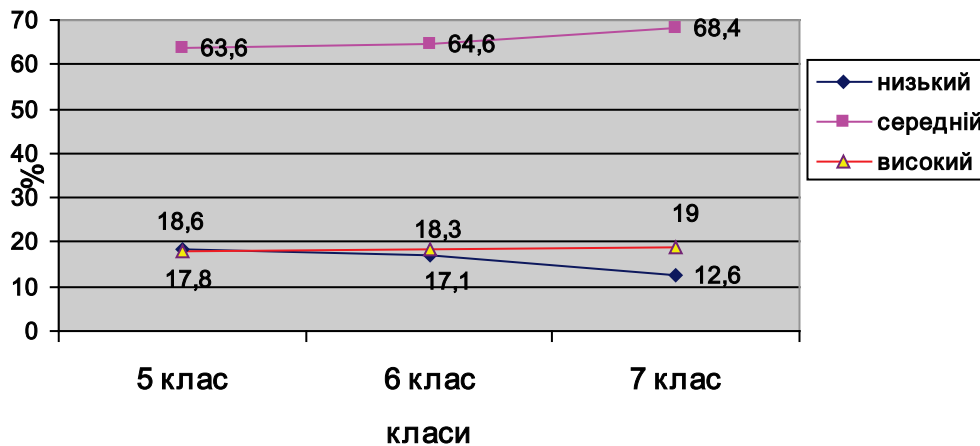


Рис. 2.2. Динаміка рівня сформованості цінності іншої людини в учнів 5-7 класів

значимими і домінуючими. Завдяки цьому формуються вміння сприймати й розуміти погляди та думки інших, чуйно та уважно ставитись до рідних, друзів, надавати їм допомогу, підтримку. З віком молодші підлітки набувають вмінь співвимірювати себе з іншою людиною, поважати її гідність, вони активніше протистоять актам негуманного ставлення до людей, дають відсіч проявам нелюдності.

Порівняння загальної середньої оцінки та самооцінки рівня сформованості цінності іншої людини свідчить про те, що хлопчики як сільської, так і міської школи завищують свою самооцінку значно частіше, ніж дівчатка (відповідно 56,4 % та 50,2 %). Адекватно оцінюють себе тільки 36,3 % дівчаток і 28,7 % хлопчиків сільської та міської школи, а решта – занижують свою самооцінку.

Вчителі ж схильні завищувати показники сформованості цінності у дівчаток і занижувати оцінку хлопчикам. Це можна пояснити тим, що педагоги, здебільшого, оцінюють прояв цінності іншої людини у молодших підлітків крізь призму оцінок з навчальних предметів.

Таким чином, результати проведеного діагностування показали, що, враховуючи дефіцит сформованості у вихованців молодшого підліткового віку особливої цінності – цінності іншої людини, першочерговим завданням процесу морального виховання є формування у них поваги до людської гідності,

милосердя, людяності, терпимості, вміння пробачати, не заподіювати людям зла, протидіяти йому. Саме це ми поклали за основу нашої експериментальної методики.

Організуючи формуючий експеримент, ми визначили конкретні класи, налагодили контакти з учителями, ознайомили їх з метою і завданнями експериментальної роботи. Педагогам були запропоновані розроблені нами методичні рекомендації щодо впровадження методу розв'язання моральних задач у виховний процес позакласної роботи:

1. Ефективність та результативність використання методу розв'язання моральних задач у процесі морального виховання підростаючої особистості залежить від правильної організаційної та цілеспрямованої діяльності педагога. Для належного вирішення цих завдань вчитель повинен опанувати певним досвідом, сукупністю знань, що забезпечить його науково-теоретичну, психологічну та практичну готовність до реалізації даного виховного методу на практиці, а також проводити кропітку підготовчу роботу щодо формування у вихованців умінь знаходити рішення задач морального характеру. Саме наявність чи відсутність вище вказаних показників свідчить про компетентність педагога у питанні формування особистісних цінностей методом розв'язання моральних задач.

Науково-теоретична готовність полягає у знанні суті поняття «особистісні цінності» й особливостей їх формування у дітей молодшого підліткового віку; у знанні змістової та рольової характеристики методу розв'язання моральних задач, його структури, моделі, основних засобів реалізації та місця серед інших виховних методів.

Психологічна готовність – це усвідомлення вчителем мети, завдань, необхідності й основних шляхів виховання особистісних цінностей у молодших підлітків; стійкий пізнавальний інтерес до вивчення проблеми, розуміння її сучасного трактування; прагнення до самоосвіти; самооцінка і самокорекція своєї підготовленості до впровадження методу розв'язання моральних задач у виховний процес середньої ланки загальноосвітньої школи; сформованість

мотиваційної сфери.

Практична готовність забезпечується володінням комплексом різноманітних методик вивчення учнів; наявністю умінь і навичок виокремлення і добору інформативного матеріалу; володінням педагогічною технікою організації і проведення відповідної виховної роботи.

2. В основу педагогічної реальності варто покласти цикл «емоція – думка – дія», фази якого ідуть одна за одною, плавно трансформуючись попередня у наступну, і таким чином забезпечують динаміку цілісного просування дитини у вирішенні моральної задачі. Проходження школяра по спіралі повного позитивного циклу починається від справжнього позитивного почуття, тобто позитивної емоційної оцінки, та позитивної думки, тобто мотивації, до нової позитивної дії, що рівноцінне побудові реальної самооцінки. Отже, вчитель повинен володіти спеціальною системою прийомів та методів побудови такої педагогічної реальності, яка забезпечувала б виникнення позитивних почуттів (емоцій), думок та дій, які були б розв'язком певної моральної задачі.

3. Основні зусилля вихователю необхідно спрямувати на розвиток у вихованця умінь надавати дієву допомогу, бути справедливим і чесним щодо себе, визнавати свої сильні та слабкі сторони, брати особистісну відповідальність за вчинок, раціонально розподіляти свої сили і час, перетворювати складні ситуації у події, що сприятимуть особистісному зростанню, розглядати ситуацію з позиції людини, що не погоджується з тобою та багато іншого.

4. Щоб забезпечити дієвість методу розв'язання моральних задач, педагогу необхідно, в першу чергу, разом із дитиною аналізувати ситуації, які суттєві для неї з точки зору її особистісного розвитку, але не пропонувати при цьому ніяких рішень. Вчителю варто оперувати ігровими або знайомими школярам літературними сюжетами чи прямо апелювати до тих ситуацій, які реально виникли в класі у спілкуванні між однокласниками. Головним елементом при цьому є навчання вихованців грамотним уявленням про особливості ситуації, що виникла, альтернативні підходи до неї, розгляду її з багатьох позицій.

Особливістю технології, яка використовується при цьому, є такий тип поведінки вихователя, який стимулює вичленення дитиною різноманітності альтернативних підходів до ситуації, коли кожен підхід є творчим. Тут немає правильних і неправильних варіантів розгляду ситуації, і будь-яка точка зору приймається і використовується вчителем.

5. Механізм прийняття рішення в ситуаціях морального вибору повинен опиратись на емоційний самоконтроль учня, а також на співвіднесення ним своїх рішень та їх наслідків з позитивною самооцінкою іншої людини. В результаті виробляється стійка здатність оцінювати альтернативи вибору та приймати рішення, які нею самою оцінюються як об'єктивно моральні й які викликають позитивне самопочуття.

Школярі виступають тут в якості дослідників, вони вивчають ситуацію з точки зору різноманітності і динаміки афективних станів – як своїх, так і інших учасників ситуації. Основним педагогічним елементом при цьому є навчання їх умінню впізнавати свій стан і стан іншої людини. Головне тут – прийняття і визнання важливості емоційно-оцінних станів, необхідності опори на ці стани при вирішенні моральних задач.

6. У вихованців необхідно формувати уміння керувати й ефективно використовувати емоції. Їм в доступній формі варто дати уявлення про те, що емоції особливо важливі для щастя будь-якої людини. Вони здатні підсилити волю та інтерес до життя, але й можуть бути деструктивними. Особистість повинна навчитись використовувати свої почуття, проте не потрапляти під їх контроль. Дев'ять конкретних почуттів, управлінню якими необхідно навчити дитину, – це гнів, занепокоєність, заздрість, гордість, страх, самотність, вдячність, розчарування і любов.

Дотримання вище згаданих умов сприяє динаміці цілісного просування вихованця у розв'язанні моральної задачі. Такий рух здійснюється лише в тому випадку, коли дитина самостійно видозмінює для себе та інших людей вихідну ситуацію або, іншими словами, здійснила позитивний вчинок, засвоїла особистісну цінність.

Дослідження проблеми формування у молодших підлітків досвіду розв'язування моральних задач засвідчує, що в звичайних умовах дитячого буття нерідко спостерігаються розбіжності між правильним вербальним відтворенням моральних знань і реальною поведінкою. Причину такої розбіжності можна пояснити недостатністю практичного досвіду підростаючої особистості щодо втілення наявних у неї знань у власні поведінкові акти. Виходячи з цього, необхідно сприяти активізації цієї сторони виховного процесу. Однією з форм реалізації означеного завдання було визначено спеціальний тренінг «Формування умінь та навичок учнів молодшого підліткового віку розв'язувати моральні задачі».

Тренінгова форма занять – один із способів підвищення компетентності учнів у сфері розв'язання виховуючих задач морального характеру. При цьому вони вчаться самостійно аналізувати та усувати причини своїх труднощів, глибше пізнавати себе, однокласників і тим самим набувати певного досвіду вирішення моральних задач.

При розробці тренінгу використовувалися різноманітні методики, спрямовані на підвищення компетентності його учасників у відповідній сфері діяльності й адаптовані до вікових можливостей молодших підлітків. Згідно з цим, основними завданнями тренінгу були:

- забезпечення оволодіння учнями відповідними знаннями про моральну цінність – цінність особистості іншої людини;
- формування умінь та навичок проявляти певну особистісну цінність;
- розвиток установок, що визначають особливості поведінки дитини у спілкуванні;
- розвиток та корекція системи моральних стосунків молодших підлітків.

Концептуальною основою тренінгу був обраний особистісно орієнтований підхід, який спрямовується на сприйняття кожної дитини такою, якою вона є, створення умов для її самоактуалізації і самореалізації.

Методологічну основу тренінгу склала ідея співробітництва вчителя з учнями у формі виховуючого діалогу й учнів між собою, встановлення та

розвиток партнерських стосунків між ними.

Для активізації і спрямування виховного процесу в потрібному напрямі використовувалася широкий спектр технологій, що забезпечували впровадження в єдності всіх етапів розв'язання моральної задачі: вправи та рольові ігри, інсценізації, колективні творчі справи та ін.

Головне завдання педагога полягало в тому, щоб надати можливість кожному вихованцю максимально використати власний досвід (наявні знання, вміння і навички) в пошуці правильного рішення задачі, яке відповідає моральним нормам. Виходячи з цього, вчителі-експериментатори дотримувались ряду слухних порад:

- учням потрібна допомога, а не оцінка;
- необхідно всіляко заохочувати дітей до пошуку адекватних, морально зумовлених рішень, а не нав'язувати їм готові моделі поведінки;
- ставлення до учнів повинно мати характер співробітництва, коли кожний з них відчуває, що його поважають і цінують, а не маніпулюють ним, примушуючи обирати певний вид дій;
- забезпечення атмосфери комфорту (вільне висловлювання думок, ідей, здійснення дій і вчинків);
- кожна вправа тренінгу є не алгоритмом, а моментом «переживання» досвіду певної поведінки.

У нашому науковому дослідженні основна мета тренінгових занять спрямовувалась на культивування у молодших підлітків такого фундаментального для їх морального розвитку новоутворення, як здібність цінувати особистість людини. Ця риса передбачає сформованість відповідних знань про дану людину і прагнення до їх реалізації у поведінці. Якщо таке прагнення стає стійким, набуває ознаки поведінкової звички, то воно перетворюється на почуття любові до людини і проявлятиметься при розв'язанні різноманітних моральних задач. Це почуття має бути безумовним, таким, що не пов'язане з якоюсь вигодою для його носія.

Враховуючи вікові особливості дітей молодшого підліткового віку, а також

той факт, що значний масив теоретичних знань учні одержували під час проведення спеціальних бесід, важлива роль у реалізації завдань тренінгу відведена різноманітним ігровим методикам.

Рольові та імітаційні ігри, драматизації та ін. мають значний виховний потенціал для формування певних поведінкових правил, вправлення у розв'язанні задач морального характеру, що, в свою чергу, сприяє формуванню певних особистісних цінностей. Зумовлено це тим, що перебування в різних позиціях, їх зміна, взаємини, до яких залучаються діти згідно з правилами, створюють сприятливі умови для набуття досвіду знаходити правильне рішення задачі, яка впливає з конкретної життєвої ситуації, діяти згідно моральних норм. Участь в іграх розвиває самосвідомість дитини, її емоційні ставлення диференціюються, а сфера їхньої дії поступово, але неперервно розширюється.

У чому ж полягає суть застосування гри у формуванні в молодших підлітків досвіду розв'язання моральних задач, їхніх емоційних почуттів, що відіграють особливу роль у пошуці рішення, що саме сприяє пробудженню їхніх особистісних цінностей? Які типи ігор є найбільш ефективними в цьому процесі? Які принципи мають бути покладені в основу їх організації, щоб забезпечити досягнення поставлених завдань?

Тут особливу роль, на нашу думку, відіграє сюжетно-рольова гра. Крім загально відомих чинників, які вказують на користь цього типу гри, її значення актуалізується у зв'язку з необхідністю формування у молодших підлітків особистісних цінностей на основі вирішення моральних задач. Звичні й знайомі з раннього дитинства ігрові взаємини полегшують залучення їх до гри, що є важливою передумовою включення школярів молодшого підліткового віку до відповідної взаємодії, прояву необхідних емоційних почуттів. Адже саме гра створює для дітей умови, при яких вони вільніше, ніж у будь-якій іншій діяльності, висувають цілі, реалізують їх, прогнозують результати розв'язку моральної задачі. В ігровій діяльності вони виступають суб'єктами цього процесу, його активними учасниками, спроможними впливати на буття, стаючи при цьому суб'єктами власного вдосконалення.

Окрім того, у грі молодші підлітки відчують себе досить комфортно, почуваються вільно. Необхідно відзначити, що це характерно для учнів з різними психологічними особливостями, як здібних, так і тих, які, на перший погляд, не володіють будь-якими талантами, активних і пасивних. Тому що у процесі гри навіть дитина спроможна розв'язати таку моральну задачу, яка їй важко дається у звичайній життєвій ситуації, оскільки у грі знижується тривожність, напруга школяра.

Залучення учнів до участі в грі, спостереження за її ходом, дозволяють побачити, як відбувається пошук рішення залежно від індивідуальних особливостей кожної дитини, яким тактикам (індивідуальним чи колективним) надається перевага.

Водночас зауважимо, що не сюжет, не зміст гри самі собою ще не є чинниками, котрі викликають прояв тих чи інших емоційних переживань, сприяють формуванню особистісних цінностей. Адже сюжет гри може розгортатися нейтрально, не зачіпаючи почуттів дитини; добре зовнішнє виконання ролі ще не забезпечує внутрішнього переживання цінності, не викликає певного емоційного ставлення до себе як носія цієї цінності.

Звідси поставала необхідність моделювання таких моральних задач для програвання, зміст яких спрямовувався б на опанування учнями досвіду побудови морально зумовлених взаємин і розв'язання конфліктів на основі морально-етичних норм.

Роль сюжетно-рольової гри у формуванні в молодших підлітків здатності до розв'язання моральних задач визначається багатьма об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Проте тільки участь у грі ще не забезпечує набуття дитиною необхідних особистісних цінностей, розвитку її емоційно-чуттєвої сфери, вмінню виявляти своє, глибоко усвідомлене на особистісному рівні, ставлення.

Таким чином, гра для дитини молодшого підліткового віку – це доступний спосіб орієнтації у мотивах і моральних правилах, які визначаються суспільством, адже вона являє собою зменшену до певних рамок модель

людських відносин, конкретної ситуації, тобто модель, яка відтворює ті чи інші процеси реального буття. Функції ролі та розгортання сюжету детермінуються ігровими правилами, котрі містять відповідні приписи. У будь-якій сюжетно-рольовій грі між роллю, ігровими діями і рольовими правилами наявні взаємозв'язки, за допомогою яких можна здійснювати корекцію тих чи інших недоліків, формувати необхідні особистісні цінності.

В процесі експериментальної частини дослідження для молодших підлітків добиралися такі рольові ігри, які вчили прислуховуватись, приглядатись до іншої людини, розуміти її, відкликатись на її проблеми, формували доброзичливість, щирість, увагу, співчуття, що становить змістову основу цінності людської особистості. Правила ігор ґрунтувались на принципах взаєморозуміння, бажання допомогти один одному, емоційної підтримки, створення клімату довіри. В результаті перед кожним відкривалася можливість ніби заново «заробляти» собі репутацію в середовищі ровесників. Але «заробляти» не розігруванням чужої, лицемірної ролі, а на основі глибокої, щирої самокритичності.

Учні одержували ролі відповідно до змісту гри і мали розіграти конкретну ситуацію. Однак крім позитивного впливу, означений підхід мав і свої недоліки: обмеженість кількості дійових осіб не дозволяла залучити до активної участі одночасно всіх учнів. І хоча склад «акторів» постійно змінювався, все-таки в кожний конкретний момент більшість школярів виступала лише в ролі глядачів.

Враховуючи це і намагаючись активізувати по можливості всіх учнів певного класу, в методику організації рольової гри були внесені деякі корективи. Так, учнів класу поділили на групи по 5-6 осіб. Кожна група одержувала свою картку з проблемною ситуацією, яка актуальна для всіх учасників групи. Наприклад: Один учень довго хворів, не ходив до школи. Та ось, нарешті, прийшов. Коли він зайшов до класу, його однокласники продовжували займатись своїми справами, не звертаючи увагу на товариша. А його власне місце було зайняте іншим учнем.

Завдання групі – інсценізувати зображену ситуацію, визначити порушення і продемонструвати його виправлення. Кожний учень вів свою роль відповідно до свого розуміння, творчих можливостей, характеру, соціальних установок. Інші учні повинні були уважно спостерігати за діями однокласників, потім проводилось обговорення, оцінювалась правильність рішення. Учасники ділилися враженнями про те, як вони почувалися у своїй ролі, мотивували зроблені під час гри вчинки. Це дає змогу розвивати психологічну спостережливість, вчитися пояснювати поведінку інших людей, дивитися на міжособистісну ситуацію очима партнера. Треба мати на увазі, що члени групи вчилися розігрувати ролі, які не завжди для них бажані, адекватні їхнім характерам. Необхідність «походити в чужих чоботях» сприяє розвитку здатності й уміння розуміти інших людей, уявно входити в їхнє становище і психічний стан, співчувати, що є важливим фактором формування цінності іншої людини. Після цього з своєю ситуацією виступала друга група.

Інша гра мала таку форму: на дошці вивішувався малюнок (автобус з пасажирами у розрізі). Біля дівчинки, яка сидить і дивиться у вікно, стоїть жінка з важкими сумками, двоє хлопчаків насміхаються зі своєї однокласниці, смикаючи її за банти.

Завдання полягало в тому, щоб знайти якомога більше порушень правил поведінки за нормами моралі.

Виходячи з мети, – перенесення зовнішніх моральних проявів у внутрішні, особистісно значущу сферу, з наступним їх адекватним проявом, – зміст подальших занять тренінгу спрямовувався на розв'язання таких завдань:

- розвивати у дітей здібності розуміти стан, настрій іншої людини (за виразом обличчя, інтонацією голосу, рухами тощо);
- стимулювати прояв емоцій, що виражають почуття поваги, доброзичливості до оточуючих людей;
- формувати прийоми емоційної і практичної допомоги.

Основна вага тут припадала на включення необхідних моральних проявів до основного змісту ігор. Адже просте пояснення дитині, що таке людська

гідність, повага, доброзичливість, не стане гарантією того, що вона у складних і різноманітних життєвих стосунках керуватиметься такою особистісною вартістю, як цінність іншої людини. Тільки коли вихованець сам проявлятиме ці почуття у ході вирішення якоїсь моральної задачі, висловлюватиме власне емоційне ставлення до них, він навчиться діяти і чинити відповідно до моральних норм.

Орієнтування на відтворення емоційно-моральних взаємин людей досягалося за рахунок введення відповідних проявів до атрибутивних ознак ролі. Робота в цьому напрямі здійснювалася на різних рівнях. Так, з метою підсилення емоційно-морально змісту гри, її сюжет збагачувався за допомогою проведення бесід, читання і обговорення творів художньої літератури, реальних ситуацій, які є типовими для життєдіяльності молодших підлітків.

Для того, щоб увести в роль систему дій, які містять емоційні прояви в розгорнутій формі (як відображення ставлення особистості до певних життєвих ситуацій і обставин, що виявляється в її поведінці), за допомогою пред'явлення зразків рольової поведінки, робився акцент на необхідності виявлення відповідних емоційний почуттів у контексті ігрової взаємодії. Означені зразки містили задані способи поведінки. Практикувалося також моделювання розвинених форм прояву морально зумовлених почуттів.

Наведемо приклад. Відомо, що всі діти досить гостро переживають свої успіхи і невдачі. Для проведення гри школярів молодшого підліткового віку поділи на команди по 5 учнів у кожній. Гра відбувалася за певними моральними правилами, щоб попередити зародження почуття невдоволення один одним між членами команди, формування негативних ставлень. Завдяки даним правилам, які ставали свого роду критеріями для оцінки всієї діяльності, докорінно змінився і зміст, і емоційне забарвлення стосунків ігроків один з одним, а також спрямованість їхніх переживань. Згідно ним виграш підраховувався не тільки за балами, які виставлялися за безпосереднє виконання певних дій, а й за те, наскільки активними були всі члени команди.

При цьому також відбувалось нараховування додаткових балів (або їх

відраховування) залежало від того, як взаємодіяли між собою учні в процесі гри – допомагали, підтримували один одного чи навпаки.

Завдяки цьому серед дітей можна було спостерігати постійне взаємне заохочення та підтримку. Кожен з ігроків переживав не тільки за себе, а й за всю команду. Тут йдеться про виникнення так званого «ефекту кооперації» (Є. Бондарчук), який виявляється в бажанні спільно розв'язувати завдання, у підвищенні довіри один до одного, в особливому переживанні того, що відбувається, іншого сприйняття оточуючого, емпатії по відношенню до партнерів.

Таким чином, в ході проведення тренінгу було зроблено висновок, що з метою актуалізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до себе як до суб'єктів моральних відносин і переживань треба намагатися так організувати їхній практичний досвід, щоб:

- власна активність кожного учня з однокласниками ставала об'єктом оцінки з боку інших дітей і водночас джерелом його моральних переживань;
- школяр прагнув порівняти себе в моральному відношенні з іншими учнями;
- створювалися сприятливі психологічні умови для оцінювання дітьми власних вчинків.

Також однією невід'ємною умовою ефективного впливу гри, досягнення необхідної мети виступає активна позиція кожного її учасника, яка полягає в тому, що кожний учень повинен відчувати себе повноцінною і незамінною дієвою особою ігрової ситуації, її творцем. При дотриманні цієї умови, поведінка кожної дитини, яка бере участь у розігруванні сюжету, стає не просто проявом «рольового образу», а свідченням ставлення до себе, до інших, і, безумовно, до почуття, яке необхідно відтворити у певній ігровій ситуації.

Це породжується розумінням рольових вимог, внутрішнім їх прийняттям або перекрученням. Тобто, якщо гра передбачає не тільки дотримання певних правил поведінки, а й як одну із важливих умов висуває прояв того чи іншого емоційного ставлення (доброти, співчуття, безкорисливої допомоги), учень,

входячи в ігровий образ, стає саме таким завдяки переживанням, які він відчуває в процесі ігрової взаємодії. Тепер він не просто виступає в ролі якогось персонажа, а відчуває себе ним.

Належна організація ігрової діяльності, природне введення її у виховний процес зумовлює зміну позиції молодшого підлітка. У грі він виступає суб'єктом діяльності, активним її учасником, що відкриває можливості для оволодіння новими знаннями і вміннями продуктивного їх застосування. Зумовлено це тим, що взявши на себе певну роль, учень повинен для досягнення ігрової мети взаємодіяти з партнерами, співвідносити свої дії з діями інших дітей, вміти вислуховувати і розуміти іншого, висловлювати свою думку, враховувати побажання інших учасників гри.

В процесі тренінгу з метою формування у вихованців молодшого підліткового віку дбайливого ставлення до оточуючих близьких людей, почуття поваги до іншої людини, перетворення їх у предмет уваги та усвідомлення застосовувалася гра «Пам'ятай про тих, хто поруч».

Мета гри полягала в тому, щоб допомогти учням зрозуміти цінність особистості іншої людини, справжньої дружби, радість від можливості творити добро іншим, нічого не чекаючи взамін.

За умовами гри жеребкуванням учнів визначався об'єкт дружби (ним ставав хтось із однокласників), якому протягом кількох днів приділялась відповідна увага. За бажанням інші однокласники повинні були, не виказуючи себе, зробити життя друга приємним і радісним, проявити турботу і підтримку. Можна було писати листи, вірші, пісні залишати вранці квіти, сувеніри, поробки, пригощати, придумувати інші знаки уваги і сюрпризи, які були б приємні обранцеві. Через кілька днів його завдання було відгадати, хто був поруч із ним.

Значний виховний вплив на учнів підліткового віку (в контексті формування цінності особистості іншої людини) мало залучення їх до благодійної діяльності, спрямованої на прояви турботи про інших людей. Адже в підлітка є можливість проявити благодійність до людей, які цього

потребують.

Добровільні милосердні акції сприяють інтенсивному розвитку ціннісного ставлення до людського життя, глибше усвідомлюється його унікальність та своєрідність. Під час підготовки і проведення ми намагалися формулювати такі задачі, в результаті розв'язання яких у молодших підлітків розвивалися прагнення турбуватися один про одного, співчувати, співпереживати один одному. В процесі проведення роботи увага акцентувалася на виробленні потреб у школярів проявляти активність і добровільність у здійсненні добровільних акцій. Різноманітна діяльність сприяла створенню задач, при вирішенні яких діти молодшого підліткового віку набували досвіду гуманних взаємин, поведінки на основі правдивості, доброзичливості, порядності, щирості.

Під час проведення дослідної роботи нас цікавила динаміка рівня сформованості цінності іншої людини у молодших підлітків у результаті проведення тренінгової роботи, що включала розв'язання учнями задач морального характеру.

У контрольних класах виховний процес здійснювався за традиційною методикою. Це дало можливість порівняти вихідні та кінцеві характеристики формування у молодших підлітків особистісних цінностей засобом розв'язання моральних задач і обґрунтувати ефективність запропонованої виховної технології.

У результаті формуючого експерименту сталися значні зміни у відсотковому розподілі учнів за рівнями сформованості цінності іншої людини: значно знизився низький та середній рівень, а високий – підвищився.

Те, що за період експериментальної роботи ми досягли підвищення рівня сформованості досліджуваної цінності, свідчить, на наш погляд про те, що принципові основи теоретичного підходу і можливого варіанту формуючого експерименту з реалізації комплексної програми взаємодії вчителя і учнів пройшли апробацію і показали позитивні результати.

Проаналізувавши діаграму (див. рис. 2.3), бачимо, що у звичайних умовах

організації процесу морального виховання без використання методу розв'язування моральних задач формування особистісних цінностей молодших підлітків практично не відбувається: в контрольних класах відсоток розподілу учнів за трьома рівнями досліджуваної цінності з незначними змінами співпадає. Отже, традиційні методи морального виховання не сприяють (швидше є нейтральними) вдосконаленню ціннісних орієнтацій і розвитку особистості молодшого підлітка взагалі.

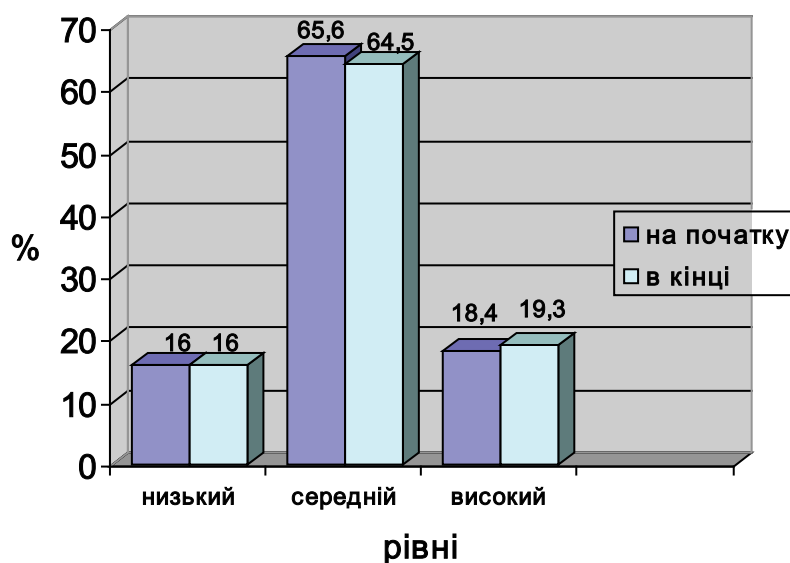


Рис. 2.3. Динаміка рівня сформованості цінності іншої людини в молодших підлітків контрольних класів

У процесі експериментальної роботи нас цікавило і те, учні якого класу найбільш сприйнятливі до виховного впливу. Ці дані подані в таблиці 2.5.

Результати діагностування свідчать про те, що, починаючи з п'ятого класу, кількість учнів з низьким рівнем сформованості даної цінності постійно зменшується (5 клас – на 5,7 %, 6 клас – на 6,4 %, 7 клас – на 3,2 %). У всіх класах також понизився середній рівень (5 і 6 класи – на 1,8 %, 7 клас – на 6,5 %). По висхідній зростає високий рівень (5 клас – на 7,5 %, 6 клас – на 8,2 %, 7 клас – на 9,1 %).

Такі позитивні зміни пояснюються сприятливим впливом запропонованого нами тренінгу по розв'язанню різноманітних моральних задач. У п'ятому класі

низький рівень знизився з 18,3 % до 12,6 %. Наявність низького рівня у 5 і 6 класах впливає з недостатніх знань, досвіду учнів.

Таблиця 2.5

Порівняльна характеристика рівнів сформованості цінності іншої людини в учнів 5-7 класів

Класи	Кількість	Рівні											
		На початку експерименту						В кінці експерименту					
		низький		середній		високий		низький		середній		Високий	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
5	58	11	18,3	37	63,8	10	17,9	7	12,6	36	62,0	15	25,4
6	57	10	17,9	38	63,2	11	18,9	6	11,5	35	61,4	16	27,1
7	61	8	13,6	41	67,2	12	19,7	6	10,4	37	60,7	18	28,9
Разом	176	29	16,5	114	68,8	33	18,7	19	10,8	108	61,4	49	27,8
Стандартне відхилення $Sp = \sqrt{p(100 - p)}$		37,1		47,8		38,0		31,0		48,7		44,8	
Стандартна похибка $Mp = \frac{Sp}{\sqrt{n}}$		6,9		4,5		6,7		7,0		4,7		6,4	
Достовірність $T = \frac{p}{Mp}$		2,4		14,4		2,8		1,5		13,1		4,3	

Під час проведення формуючого експерименту ми встановили взаємозв'язок переходу учнів від одного рівня сформованості цінності іншої людини до наступного (див. рис. 2.4). Наприклад, особливо інтенсивний перехід від середнього до високого рівня розвитку досліджуваної цінності, хоча це потребує значних емоційних, інтелектуальних, практичних зусиль з боку кожного вихованця.

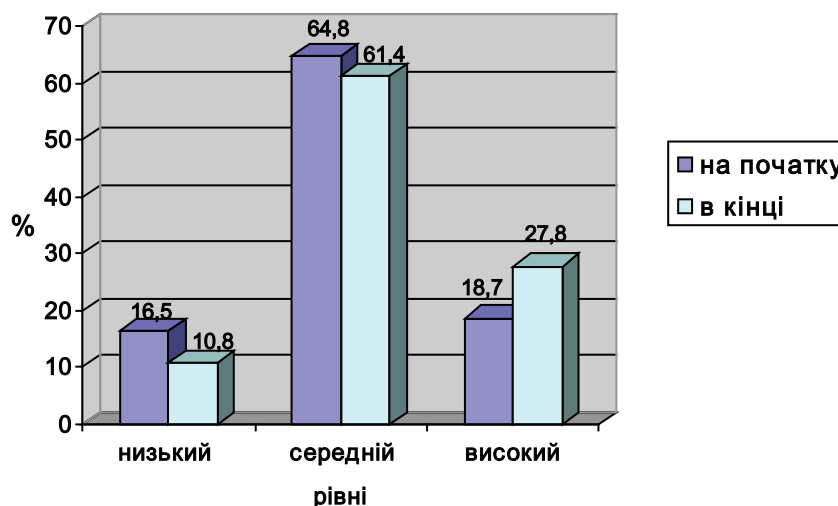


Рис. 2.4. Динаміка рівнів сформованості цінності іншої людини в молодших підлітків експериментальних класів

Серед досліджуваних найвищий відсоток підвищення рівнів сформованості цінності спостерігається в учнів 6 і 7 класів. Ми пояснюємо це тим, що для них властивий більший досвід прояву милосердя, чуйності, толерантності, співчуття.

Учні шостого класу ще досить уважно і серйозно ставляться до слова вчителя, до порад батьків і дорослих. Вони більш емоційно, ніж в наступних класах, відгукуються на будь-які спонукання з боку дорослих, сприймають оточуючий світ.

Що стосується сьомого класу, то в цьому віці інтерес до внутрішнього світу людини, в тому числі й іншої, зростає. Діти вже відчувають особливу цінність людини, їх поведінка характеризується більш стійкими прагненнями керуватись цією цінністю у своїх вчинках, стосунках з іншими.

У цілому проведена експериментальна робота підтвердила гіпотезу дослідження. Представлена нами система взаємодії вчителя і учнів у процесі морального виховання з використанням методу розв'язання моральних задач у позакласній діяльності є ефективною.

ВИСНОВКИ

Сучасний рівень розвитку суспільства посилює вимоги до виховання особистості як громадянина держави, призводить до того, що людина постійно вступає у різноманітні взаємовідносини з оточуючими. В результаті цього більшого значення набуває її здатність приймати нестандартні, нетипові рішення, здійснювати моральний вибір допустимих способів поведінки, вирішувати складні питання своєї життєтворчості, керуючись кращими особистісними цінностями.

У монографії наявні теоретичні узагальнення і результати пошуку інноваційних методів процесу морального виховання підростаючої особистості. Проведене дослідження підтвердило правильність висунутої гіпотези і дало підстави зробити такі **висновки**:

1. Ретельний аналіз традиційних методів морального виховання, які найбільш використовуються у педагогічній практиці, дозволяє стверджувати, що більшість з них є методами зовнішнього впливу на особистість, оскільки не зумовлюють досягнення достатнього рівня її внутрішньої активності. Значна частина виховних методів ігнорує почуття, право на свободу і самостійність дитини, внаслідок чого у неї культивується пристосовницька мораль, є розмитими ціннісні орієнтації та життєві цілі. Тому необхідний пошук нових методів, які повністю реалізували б ідею співпраці, співтворчості у педагогічному процесі.

2. Виховання досягає мети, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини. При цьому важливо, щоб вона, з одного боку, розумілась такою, що виникає і формується у процесі виховання, а з іншого – уявлялась у контексті самого дитинства. Тому виховний процес повинен включати дитину у виховну діяльність, точніше у самодіяльність, яка розгортається під дією виховних впливів. При цьому має бути досягнутою в кінцевому підсумку основна мета – перетворити вихованця у суб'єкта такої діяльності. Дана проблема знаходить своє вирішення завдяки включенню підростаючої особистості у процес

розв'язання виховуючих задач.

3. Під поняттям «виховуюча задача» ми розуміємо задачу, яку розв'язують вихованці, тобто за допомогою неї здійснюється їхня виховна діяльність (самодіяльність). Цей термін фіксує лише певну сферу людського досвіду, яким повинна оволодіти дитина. Його ж змістовна конкретизація як мета виховання закріплюється визначеннями «задача на взаємостосунки», «задача на особистісний вибір». Ми ж використовуємо в цьому розумінні найбільш стале термінологічне позначення «моральна задача», мета якої полягає у формуванні і розвитку у вихованця особистісних цінностей.

4. На відміну від традиційних методів, метод вирішення виховуючих задач створює природну необхідність приймати рішення самостійно, розвиваючи внутрішню потребу моральної поведінки без зовнішнього примусу, а також забезпечує таку операційну систему впливів, яка робить виховний процес достатньо керованим і прогнозованим. Аналізуючи мотиви своєї поведінки, школяр дотримується обміркованих дій, тобто, вдаючись до самоаналізу, розв'язує певну моральну задачу. А це, в свою чергу, створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин.

5. У ході дослідження нами доведено, що молодший підлітковий вік є сензитивним для формування здібностей розв'язувати різноманітні задачі морального змісту, що визначається віковими та психологічними особливостями дітей цієї вікової групи. Адже у цей час відбувається інтенсивний розвиток особистості, значне зростання моральних та інтелектуальних сил, розпочинається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному відношенні. Специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка є відчуття дорослості, яке виступає структурним центром його особистості і виражає його нову життєву позицію у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Кардинальні зміни у структурі особистості молодшого підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. У цьому віці виникає потреба у пізнанні й оцінці людини, її

внутрішнього світу, схильність до самоаналізу, прагнення оцінити свої вчинки і осмислити їх наслідки у майбутньому. Усе це дає підстави стверджувати, що саме молодший підлітковий вік відкриває широкі можливості для формування кращих моральних норм поведінки і життєдіяльності шляхом вирішення виховуючих задач.

6. На підставі наукового уявлення про моральну задачу, її характеристики та особливості ми визначили структуру виховуючої задачі, яка дозволяє логічно описати процес її розв'язання, а також розробити модель вирішення задач такого типу.

7. У процесі наукової роботи з'ясовано, що вагомою умовою ефективної виховуючої взаємодії педагога і учня підліткового віку під час розв'язання моральної задачі виступає виховуючий діалог, який володіє максимальним розвивальним, виховним та творчим потенціалом. Основною внутрішньою особливістю діалогічного типу спілкування виявляються відносини між вихователем і вихованцем, які визначаються як «особистісні».

8. Дослідження показало, що формування особистісних цінностей підростаючої особистості значною мірою залежить від систематичного вправлення у добродійних вчинках при вирішенні моральних задач. Останнє передбачає створення спеціального проекту спільної діяльності педагога і вихованця. Такий проєкт включає в себе виділення для дитини певної сторони дійсності, поєднання її з позитивним емоційним переживанням і безпосереднім отриманням задоволення, включення у цей зв'язок образу «Я». Предметність цілісного образу «Я» як системи уявлень індивіда про самого себе і емоційно-ціннісного самоствавлення складають особистісні цінності. Тому у процесі формування ціннісних орієнтацій молодших підлітків при вирішенні виховуючих задач основна увага має бути спрямована на розвиток образу «Я».

9. Вивчення стану сформованості особистісних цінностей учнів молодшого підліткового віку здійснено за допомогою ряду показників та критеріїв. В результаті отримано три рівні сформованості особистісних цінностей: індиферентно-репродуктивний (низький), емоційно-оціночний (середній),

активно-творчий (високий).

10. Результати формуючого етапу експерименту підтвердили висунуту гіпотезу доцільності використання виховуючих задач морального характеру у вихованні молодших підлітків у позакласній діяльності. Проведена тренінгова робота в експериментальних класах показала значне зростання рівня сформованості цінності особистості іншої людини в учнів 5-7 класів.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої в монографії проблеми. Перспективними є вивчення специфіки використання методу розв'язання моральних задач у процесі морального виховання учнів молодшого та старшого шкільного віку, а також питання підготовки вчителів-вихователів до впровадження цього методу у практику виховної роботи у закладі загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М. : Мысль, 1988. 255 с.
2. Арват Ф. С., Коваленко Є. І., Кириленко С. В. та ін. Культура спілкування. К. : ІЗМН, 1997. 328 с.
3. Арсеньев А. С. Научное образование и нравственное воспитание. *Психологические проблемы нравственного воспитания детей*. М. : Педагогика, 1977. С. 30–58.
4. Бабанский Ю. К., Победоносец Г. А. Комплексный подход к воспитанию учащихся. К. : Рад. школа, 1985. 123 с.
5. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача». *Вопросы психологии*. 1970. № 6. С. 79.
6. Балл Г. А. Базовые понятия общей теории задач. К. : Ин-т кибернетики, 1979. 22 с.
7. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / Под. ред. Е. Н. Медынского. М., 1948. 280 с.
8. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах* : зб. наук. праць. К. : Пед. думка, 2000. С. 10–18.
9. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. : Либідь, 2003. 280 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. К. : Либідь, 2008. 848 с.
11. Білецька І. О. Моральне виховання: традиції, проблеми, інновації. *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 42–44.
12. Білецька І. О. Модель розв'язування моральних задач молодшими підлітками. *Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини*. К. : Наук. світ, 2002. С. 16–22.
13. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. К. : ІЗМН,

1997. 192 с.

14. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: Методологический аспект. Каунас : Швиеса, 1984. 190 с.

15. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. К. : ІЗМН, 1996. 232 с.

16. Болдирєв М. І. Класний керівник. К. : Рад. школа, 1985. 252 с.

17. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 114–150.

18. Бутківська Т. В. Цінності: від учителя до учня. *Початкова школа*. 2002. № 2. С. 6–8.

19. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 130–137.

20. Василенко В. А. Ценность и оценка. К. : Наук. думка, 1964. 160 с.

21. Васильева З. И. Педагогическая ситуация как прием исследования и средство воспитания учащихся. К., 1975. С. 55–68.

22. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, вихователів, молоді та батьків. 3-тє вид. Полтава, 1994. Т. 1. 192 с.

23. Ващенко Т. Діагностика моральних цінностей особистості школярів. *Рідна школа*. 1996. № 3. С. 24–25.

24. Вишневецький О. І. Орієнтири національного виховання. *Рідна школа*. 1998. № 5. С. 42–46.

25. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Елькониной, Т. В. Драгуновой. М. : Просвещение, 1967. 360 с.

26. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. К. : Рад. школа, 1972. 164 с.

27. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. К. : Вища школа, 1995. 237 с.

28. Гапон Ю. А. Соціально-педагогічні технології виховання: теоретичні основи і практика. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 2. С. 108–115.

29. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати й

виховувати його душу. К. : Генеза, 1994. 208 с.

30. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

31. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). *Освіта*. 1993. № 44–46.

32. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/10/08/derzhstandartbazovoioivityprezentatsiya.pdf>.

33. Дмитрик І. С., Бурлака Я. І. Технологія виховного процесу. К. : КДПІ, 1991. 67 с.

34. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 112 с.

35. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їхньої особистості. К. : Вища школа, 1978. 264 с.

36. Закон України «Про загальну середню освіту». *Освіта України*. 2000. 21 червня.

37. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро ... Черкаси : ОПОПП, 1997. 28 с.

38. Збандуто С. Ф. Педагогіка. К. : Рад. школа, 1965. 507 с.

39. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986. 286 с.

40. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. К. : Укр.-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

41. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.

42. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118–123.

43. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. А., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти. К. : ІЗМН, 1997. 252 с.

44. Ильина Т. А. Педагогика: курс лекций. М. : Просвещение, 1984. 496 с.

45. Каліна К. Є. Класифікація методів морального виховання молоді.

URL: <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08kaksme.pdf>

46. Кант И. Сочинения в 6-ти томах. Т. 4. М., 1965. 354 с.

47. Капська А. Й. Педагогіка живого слова. К. : ІЗМН, 1997. 140 с.

48. Киричок В. Проблема етики спілкування вчителя з учнями.

Початкова школа. 1999. № 12. С. 42–44.

49. Киричук О. В. Основні принципи і структура організації виховного процесу в школі. *Рідна школа*. 1991. № 12. С. 3–11.

50. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. *Рад. школа*. 1991. № 5. С. 33–40.

51. Коберник І. О. Спілкування у вихованні ціннісних орієнтацій молодших підлітків. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах* : зб. наук. праць. К. : Пед. думка, 2000. С. 50–54.

52. Коберник І. О. Традиційні підходи до класифікації методів виховання як способів зовнішнього впливу на особистість. *Зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини*. Умань, 2001. С. 62–68.

53. Коберник О. М. Організація життєдіяльності учнів сільської школи. К. : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. 92 с.

54. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі. К. : Науковий світ, 2001. 182 с.

55. Кобзар Б. С., Макарова Л. І. Педагогічна діагностика і виховний процес. *Рідна школа*. 1992. № 2. С. 67–72.

56. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Мета як основний фактор ефективного освітнього менеджменту. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 3. С. 31–35.

57. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. К. : Освіта, 1998. 255 с.

58. Концепція національного виховання. *Освіта*. 1994. 26 жовтня.

59. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. *Інф. збірник МО України*. 1996. № 13.

60. Коротов В. М. К вопросу о классификации методов воспитания. *Сов. педагогика*. 1970. № 3. С. 61–71.
61. Коханова О. Цінності та ціннісні орієнтації, їх роль у розвитку особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2015. Випуск 3. С. 108–112.
62. Красовицький М. Ю. Виховна робота в школі: досвід і проблеми. К. : Освіта, 1992. 183 с.
63. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
64. Кусый Ю. А., Омеляненко В. Л. Школа гражданственности. К. : Знання, 1986. 64 с.
65. Левківський М. В. Ставлення школярів до праці: традиції та проблема формування. К. : НДІ педагогіки, 1993. 150 с.
66. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
67. Лозова В. І., Троцько Г. В. Питання теорії виховання. Харків, 1995. 108 с.
68. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 196 с.
69. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні моменти і технології. К. : ІЗМН, 1998. 112 с.
70. Лутошкин А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М. : Знание, 1978. 49 с.
71. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей. *Твори в 7 т. Т. 4*. К. : Рад. школа, 1984. 396 с.
72. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. *Твори в 7 т. Т. 5*. К. : Рад. школа, 1954. 382 с.
73. Мартинюк І. В. Національне виховання: теорія і методологія. К. : ІСДО, 1995. 108 с.
74. Марьенко И. С. Организация и руководство воспитательной работой в

школе. М. : Просвещение, 1974. 223 с.

75. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій. К. : Українські пропілеї, 2001. 300 с.

76. Матвійчук О. С. Психокорекційний тренінг як засіб профілактики девіантної поведінки підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 1. С. 23–26.

77. Матюша І. К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі. К. : ІСДО, 1995. 100 с.

78. Машбиц Е. И. Психологический анализ учебной задачи. *Сов. педагогика*. 1973. № 2. С. 58–65.

79. Методи і прийоми виховання // В кн.: Вишневський О. Сучасне українське виховання. Львів, 1996. С. 179–193.

80. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М. : Педагогика, 1981. 216 с.

81. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 2-е вид. К. : Генеза, 1999. 305 с.

82. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. *Рад. школа*. 1991. № 5. С. 47–51.

83. Новий тлумачний словник української мови : В 2-х т. К. : Аконтіт, 2000. Т 1. 910 с.

84. Орієнтовний зміст виховання в національній школі : Методичні рекомендації / Кол. авт. за заг. ред. Є. І. Коноваленко. К. : ІЗМН, 1998. 136 с.

85. Основи національного виховання: Концептуальні положення. / За ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчук. Умань, 1993. 109 с.

86. Пащун Д. З. Проблема управляемості школьного виховального процесу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1979. 25 с.

87. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Вища школа, 1986. 540 с.

88. Педагогіка школи : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. Г. И. Щукиной. М. : Просвещение, 1977. 384 с.

89. Педагогічна творчість і майстерність : Хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій.

К. : ІЗМН, 2000. 168 с.

90. Півень Г. Г. Особистісно зорієнтоване економічне виховання в умовах ліцею. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. К. : Пед. думка, 1999. Кн. 2. 328 с.

91. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посіб. / Авт. кол.: В. К. Демиденко та ін. К. : ІЗМН, 1996. 204 с.

92. Прищепа С. М. Життєві цінності у дітей підліткового віку: сутність та особливості. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 12. Т. 1. С. 162–165.

93. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Изд-во АПН СССР, 1976. 316 с.

94. Савенкова Л. Ініціатива педагога в спілкуванні з учнями. *Початкова школа*. 1998. № 5. С. 6–8.

95. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної освіти. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 20–23.

96. Селиванова Н. Л. Педагогические ситуации в процессе формирования коллективных отношений подростков. *Сов. педагогика*. 1981. № 7. С. 53–56.

97. Сингаївська І. В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... канд. псих. наук. К., 1993. 18 с.

98. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.

99. Словник української мови. URL: <https://sum20ua.com/?wordid=0&page=0>

100. Спирин Л. Ф., Степинский М. А., Фрумкин М. Л. и др. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогической задачи. Ярославль : ЯГПИ, 1974. 142 с.

101. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. К. : ІСДО, 1996. 288 с.

102. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. К. : ІЗМН, 1997.

232 с.

103. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі. К. : ІЗМН, 1997. 184 с.

104. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: етап розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 105–110.

105. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибр. твори : В 5 т.* К. : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 55–208.

106. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. *Вибр. твори : В 5 т.* К. : Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 149–418.

107. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Вибр. твори : В 5 т.* К. : Рад. школа, 1976. Т. 3. С. 322–338.

108. Тугаринов В. П. Теория ценностей в философии. Л., 1988. 215 с.

109. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання. *Вибрані пед. твори : В 2 т.* К. : Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 9–191.

110. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. *Вибрані пед. твори : В 2 т.* К. : Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 192–471.

111. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

112. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К. : Академія, 2000. 544 с.

113. Фридман Л. М. и др. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М. : Просвещение, 1988. 207 с.

114. Хамська Н. Б. Підліток на шляху до моральності. Навчально-методичний посібник. Вінниця : Універсум – Вінниця, 1998. 136 с.

115. Царёв В. Е., Кузьмичёва И. А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К. Оллред. *Вопросы психологии*. 1988. № 6. С. 134–141.

116. Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири : монографія / [В. М. Шахрай (Ред.), Т. Ф. Алексєєнко, Л. В. Гончар, Л. В. Канішевська, Р. В. Малиношевський]. Київ, 2019. 136 с.

117. Чернишов І. Б. Спілкування і виховання. *Філософ. і соціол. думка*. 1990. № 1. С. 87–91.
118. Чорна К. І. Основні пріоритети у вихованні національної самосвідомості і громадської культури старшокласників. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 1. С. 125–132.
119. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.
120. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания. К. : Стило, 1997. 240 с.
121. Ядов В. А. Социологическое исследование (методология, программа, методы). М. : Наука, 1987. 268 с.
122. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. К. : Наукова думка, 1977. 275 с.
123. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. К. : Либідь, 1996. 253 с.
124. Baez Albert V. Innovation in science education-world-wide. Paris : UNESCO, 1976. 249 p.
125. Berger Gilda. Making up your mind about drags. *IRP* / By T. Enik. N.Y. : Dutton, 1988. 90 p.
126. Bibby Cyril. Education in racial and intergroup relations. Paris : UNESCO, 1957. 94 p.
127. Bragiel Jozefa. Zrozumiek dziecko skrzywdzone. Opole, 1996. 143 s.
128. Childrens play: Research developments and practical applications / Ed. by P. K. Smith. N. Y. etc. : Gordona and Breach, 1986. 152 p.
129. Goble Norman M., Porter James F. The changing role of the teacher: International perspectives. Paris : UNESCO, 1977. 234 p.
130. Hall G. Psychology of motivation. N. Y. : MacMillan, 1961. 236 p.
131. Innovation in teacher education: An international perspective / Ed. Frank H. Klasson, David G. Imig, John L. Collier. Washington : International Council on Education for Teacher, S.a. 165 p.

132. Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order. The University of Chicago, USA, 1963. 215 p.
133. Kohlberg L. Stages of development as a basis for moral education. Munseu B. (ed.) Moral Development, Moral education and Kohlberg, 1972. 98 p.
134. Kohlberg L. The cognitive-developmental approach to moral development. Phi Delta Kappan, 1978. 115 p.
135. Komunikowanie masowe w wychowaniu / Red. Z. Szulca. Warszawa ; Wroclaw, 1985. 92 s.
136. Maslow A. H. Motivation and personality. N. Y. : Harper and Row, 1954. 411 p.
137. Orpwood Graham, Werdelin Ingvar. Science and technology in the primary school of tomorrow. Paris : UNESCO, 1987. 216 p.
138. Study kit on training for community development / VN, Dep. of econ. a. social affairs. N. Y. : VN, 1957. 69 p.
139. Tamminen Kalevi. Religious development in childhood and youth: An emper. study. Hels., 1991. 379 p.
140. Taylor John. Guide on simulation and gaming for environmental education. Paris : UNESCO, 1987. 129 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Класифікація моральних задач

Задача на взаємини в родині школяра

П'ятикласники написали твір за малюнками книжки «Як я допомагав мамі».

На одній картинці хлопчик дістає зі стінної шафки банку з варенням. За цією процедурою з цікавістю спостерігає сірий кіт.

На іншій картинці – хлопчик, схопившись за голову, дивиться на скалки банки й розлите варення. Наляканий кіт утікає з місця події.

Твір Сашка К.: «Якби в нас удома сталася така історія з варенням, – пише він, – я б сказав, що банку розбила кішка. Коли говориш неправду – нічого тобі за це не буває. Просто мама відлупцювала б кішку...»

Твір Валери Ш.: «Коли я виймав із шафки банку, нетерпляча Мурка стрибнула й схопилася пазурами за холошу. Від несподіванки я випустив банку. Я не став би говорити мамі про кішку. Мені її було б шкода».

Хто, на вашу думку вчинив правильно? Що зробили б ви у подібному випадку?

Задачі на вибір способу поведінки

Задача 1

Ви з другом стоїте на зусинці в чеканні автобуса. Друг доїв морозиво. Потім зім'яв обгортку і, озираючись, шукає очима корзинку для сміття, щоб викинути. Автобус уже наближається.

Куди ж викинути обгортку? Ваші дії?

Задача 2

Володимир їхав у автобусі. Водій зненацька різко загальмував. Юнак не втримався й штовхнув жінку, що стояла поряд. Він одразу ж вибачився, але у

відповідь почув лайку. Хлопець намагався пояснити, що не винен, що вибачається. Але раздратована жінка звинуватила юнака в невічливості. Вона сказала, що він невихований і грубий.

Якими можуть бути дії юнака?

Задача 3

Уявіть собі, що до вас прийшов товариш, котрий живе далеко від вас. Прийшов по книжку, що ви йому обіцяли дати, але забули знайти, її треба довго шукати на захащених полицях.

Як ви вчините і що запропонуєте товаришу?

Задача 4

Уявіть собі, що ви прийшли в театр тоді, коли у вашому ряді всі глядачі вже сидять на місцях, а вам треба буде пройти на своє місце, яке посеред ряду.

Як ви вчините?

Задача 5

Ви прийшли в кінотеатр. Фільм вас захоплює: напружений сюжет, бездоганна гра акторів. Ви уважно стежите за розвитком подій. І раптом за вашою спиною починають шушукатися, сміятися, шелестіти обгортками цукерок, а потім гризти сухарики.

Що ви відчуваєте? Як поведетеся за такої ситуації?

Задача 6

До вас сьогодні вдень прийшов друг, з яким ви давно не бачилися, і запросив у театр. Ви охоче погоджуєтеся. Друг дуже радий, що ви проведете цей час разом. Потім дзвоните мамі на роботу, щоб попередити її, але перш ніж встигаєте щось сказати, вона радісно говорить, що цей дзвінок дуже доречний: вона просить вас посидіти вдома ввечері з молодшим братом, їй потрібно зустрітися з одним із колег і піти після роботи на ділову розмову. Це для неї дуже важливо, бо можуть відкритися нові перспективи в роботі й щодо

матеріального становища родини.

Яке ви приймете рішення?

Задача 7

Роман – симпатичний, спортивного типу юнак. Займається тенісом, грає на гітарі, чудово танцює – відвідує хореографічну студію. До всього – зі смаком одягається. Дівчата в захопленні од нього. Роман віддає перевагу Юлі – гарненькій блондинці з блакитними очима, їх бачать разом на дискотеках, у кіно. І раптом... Раптом усе змінюється. Увага Романа прикута до Ірини – тихої, непомітної дівчини.

Та в Ірини є талант – вона блискучий математик. У неї друге місце на всеукраїнській олімпіаді старшокласників. Тому Ірину всі називають «студенткою» і трохи заздять їй... І ось Роман проводить Ірину додому, опікає її на уроках фізкультури, а на її день народження приносить до класу руде пухнасте кошеня... «Це тобі, найкращій дівчині в світі...».

Юля ледве не плаче, клас здивований. А Ірина мовчки консультує Романа з математики. Інколи вона невимушено б'є його по лобі підручником: «У тебе отут зовсім порожньо» – усміхається незлосливо. А на випускних екзаменах першою вирішує Романів варіант задачі. Устигає й зі своїм. Обоє отримують високі оцінки. Роман – щасливий. Іринка чомусь засмучена. Їхні взаємини змінилися. Роман каже: «Це тому, що ми з тобою дуже різні».

Чи може бути добро без зла?

Чому такою важливою є мотивація вчинку?

Задачі на вибір стилю поведінки «під тиском середовища»

Задача 1

Вийшла нова книжка відомого українського поета. Більшість однокласників оцінюють її майже однаково: це новий крок уперед – до досконалості думки й сучасної системи образності. І тільки Андрій... У нього завжди свій особливий погляд. Він, зазвичай, ні з ким не погоджується. Його вважають оригіналом і доволі самовпевненим типом. Проте цього разу ваша

думка збігається з Андрієвою. Ви розумієте: тепер він має рацію, це зовсім не демонстрація своєї ерудиції й інтелекту.

Після того, як Андрій висловився, педагог звертається до вас: як ви оцінюєте книжку? Ви згодні з Андрієм? Та клас підніме вас на сміх, якщо почув, що ви з ним однієї думки.

Як ви вчините?

Задача 2

У вашому класі є дуже несимпатичний хлопчик, Василь. Він усіх дратує, бо зайнятий тільки собою, увесь час базикає про свої успіхи, про батькову іномарку, про те, яка в них велика квартира і де він відпочиває: то на Кіпрі, то на Гавайських островах. Якимось ви зупиняєтеся поговорити з групою приятелів. Спливає ім'я Василя, і вони починають зло жартувати на його адресу. Всі регочуть. Вам стає не по собі, адже ви знаєте, що одна з причин, чому Василь так поводиться, – в нього немає друзів. Жарти вам не подобаються, вони вам неприємні, хоча Василь і не ваш друг.

Що ви вчините за таких обставин?

Задача 3

Ви чуєте розмову двох популярних у класі дівчат про вашу кращу подругу. Вас дратує те, що вони говорять про неї гидоту, але ви знаєте, що дівчата почнуть ставитися до вас із підозрою, якщо стати на захист подруги. Ваші дії?

Задача 4

Батьки дарують вам на день народження мобільний телефон, від якого ви в захваті. Ви знаєте, що вони довго збирали гроші, щоб купити його. Ви радієте телефону. Та коли приходите з ним до школи, хтось із знайомих зауважує: «Де ти роздобула цей жах?» Реакція інших не краща.

Якби так сталося, щоб ви вчинили?

Задача на зростання самостійності

Вибери з цих гумористичних фраз ті думки, які можуть бути корисними несамотійній людині.

- До глибокої думки треба піднятися.
- Не можеш жити – займися чимось іншим.
- Щоб дійти до джерела, треба пливати проти течії.
- Мудрість неосяжна, можна й заблукати.
- Усе в природі взаємопов'язане, тому без зв'язків краще не жити.
- У житті завжди є місце подвигу, треба лише бути подалі від цього місця.
- Не танцюй під будь-який мотив.
- Якщо ти не найближчий друг і товариш самому собі, то не можеш бути нічийим другом.

- Вільне тільки падіння.
- Чим більше переживаєш, тим менше живеш.
- Занадто світле майбутнє непрактичне.
- Щоб бути собою, треба бути хоча б кимось.
- Позичаючи гроші, подумай, чи потрібні тобі ще твої друзі.
- Почуття власної гідності не завжди гідне.
- Немає позиції, приймай позу.
- Чим далі хочеш стрибнути, тим нижче потрібно пригнутися.
- І порожнє місце бореться за місце під сонцем.
- Дряпатися вгору ще не означає прагнути до високого.
- Той, хто йде прямо до мети, гнесвою лінію.
- Якщо вам добре й ви хочете, щоб вашим друзям було теж добре, скажіть їм, що вам – погано.

- Точка зору не має бути мертвою.
- Не будь розумнішим, ніж дозволено.
- Якщо чинити по совісті, ніколи не помилишся на чужу адресу.
- Якщо увесь час мислити, то навіщо ж тоді існувати?
- Безпечніші ті шляхи, що нікуди не ведуть.

- Якщо обстоювати декілька поглядів, обов'язково займеш стійке положення.
- Кому море по коліна, той і в калюжі втопиться.

Задача на самовиховання

Бенджамин Франклін (170-1790), видатний американський просвітител ь і державний діяч, один із авторів Декларації незалежності США, спираючись на моральні вартості свого часу, замолоду склав для себе «комплекс чеснот» з відповідними настановами і наприкінці кожного тижня зазначав випадки їхнього порушення. Ось цей комплекс:

- Помірність. Потрібно їсти не до переситу і пити не до сп'яніння.
- Мовчання. Потрібно говорити тільки те, що може дати користь мені чи іншому; уникати пустих розмов.
- Порядок. Слід тримати всі свої речі на своїх місцях; для кожного заняття мати своє місце і свій час.
- Рішучість. Потрібно зважуватися виконувати те, що треба зробити; неухильно виконувати те, що вирішено.
- Працьовитість. Не можна марно гаяти часу; потрібно бути завжди зайнятим чимось корисним; слід відмовлятися від усіх непотрібних дій і контактів.
- Щирість. Не можна вводити в оману, треба мати чисті й справедливі думки і помисли.
- Справедливість. Не можна заподіювати будь-кому шкоди; не можна уникати добрих справ, що входять у коло твоїх обов'язків.
- Помірність. Слід уникати крайнощів; стримувати, наскільки ти вважаєш доречним, почуття образи від скривджень.
- Чистота. Потрібно не допускати тілесного бруду; дотримуватись охайності одягу й житла.
- Спокій. Не слід хвилюватися через дрібниці.
- Скромність і т. ін.

«Але в цілому, – так Франклін підбивав підсумки на схилі життя, – хоча я дуже далекий від тієї досконалості, на досягнення якої були спрямовані мої честолюбні задуми, старання мої зробили мене кращим і щасливішим, ніж я був би без цього досвіду...»

Пронумеруйте всі пункти «комплексу чеснот» у тому порядку, в якому вони важливі для вас, починаючи з найголовнішого.

Складіть свої правила, що відбивають ваш власний образ-Я.

Задача на прояв докорів сумління

– Танечко, постарайся сьогодні прийти раніше. Наші нові сусіди запросили нас на чай, будемо знайомитися, – попросила мама.

– Чао, мамусьо. Прийду о шостій. – І дочка вискочила на вулицю.

Далі Таня згадує:

«В автобусі, коли їхали додому, ми з Марійкою побачили вільні місця, одразу ж сіли на них і почали говорити про те, що було сьогодні в школі. На зупинці ввійшла і стала біля нас жінка похилого віку, в руках у неї були дві повні сумки.

– Дівчатка, – чую, говорить хтось, – ви б поступилися місцем літній жінці.

– От іще! – різко відповіли ми.

– Так, молодь пішла...

– Ну, завели...

Ми так захопилися розмовою з Марійкою... А потім нас одразу всі почали виховувати; говорили з нами грубим тоном, називали негарними словами. Ми теж у боргу не залишилися.

О восьмій годині вечора ми з мамою й батьком, причепурившись, постукали в двері до нових сусідів.

– Будь ласка, сердечно просимо.

Двері відчинилися, і мої ноги приросли до підлоги. На порозі стояла та сама жінка з автобуса, а на столі було частування з тих важких сумок...»

Задачі на витримку і прояв ввічливості у стосунках

Задача 1

На початку уроку учень виявив, що з його парти зник зошит із домашнім завданням. Він... (Як прореагував і що сказав учителю?).

Під час наступної перерви до цього учня підійшла дівчинка з паралельного класу.

– Вибач, будь ласка! – мовила, – в нас у цьому ж кабінеті був попередній урок, і я перед самим дзвоником, поспішаючи, прихопила твого зошита.

– Буває. Але наступного разу постарайся бути уважнішою, – відповів хлопчик.

Задача 2

В один дім був запрошений на родинне свято дуже здібний молодий чоловік. Зібралось багато гостей, та всі довго не сідали за стіл, чекаючи на нього. Проте він запізнився. Так і не дочекавшись, стомлені гості нарешті зайняли свої місця. Юнак з'явився через годину. Він і не думав вибачатися за запізнення, лише весело кинув мимохідь:

– Зустрів знайомого, знаєте (він недбало назвав ім'я відомого вченого), та й заговорився.

Потім юнак, протискуючись між меблями й завдаючи незручності гостям, обійшов стіл і кожному з гостей фамільярно простягав руку. За столом поведився збуджено, не вгаваючи, говорив і весь вечір намагався привертати до себе увагу гостей і господаря.

Іншим він майже не давав і рота розкрити – говорив сам або коментував кожне слово присутніх.

Як ви оцінюєте поведінку молодого людини?

Задача 3

Лунає телефонний дзвінок. З'ясовується, що вас турбує людина, з якою ви не хочете говорити.

Як ви вчините?

Задача 4

Ви обіцяли провести в п'ятницю вечір із друзями. Та раптом дзвонить давній знайомий і пропонує піти саме тієї ж п'ятниці на фільм, який ви дуже хотіли подивитися, але не змогли купити квитка.

Як ви вчините?

Задача на прояв довіри

Світлана і Надія були гарними подругами. Щосуботи вони зазвичай проводили дозвілля у товаристві друзів. Тому в Світлани зіпсувався настрій, коли Надя сказала їй, що цієї п'ятниці вона має бути вдома – доглядати за хворою бабусею.

З почуття солідарності Світлана вирішила цього разу нікуди не йти без подруги й залишилася з батьками, їй було трохи нудно. Вона подумала, що подрузі важко одній і вона допоможе. Зателефонувала Надійці, але ніхто не зняв слухалку. Вирішила, що та з бабусею вийшла подихати свіжим повітрям.

У понеділок однокласник запитав Світлану, чому вона не прийшла на вечірку разом з Надею. Світлана зніяковіла й не знала, що відповісти. Не хотіла вірити, що Надя сказала їй неправду.

Оцініть ситуацію, що склалася.

Задача на переживання своєї провини

Другокласниця Юля збирала в їдальні за собою посуд, бо в школі з початкових класів уведено елементи самообслуговування. Але раптом дівчинка спіткнулася і вщент розбила тарілку та склянку. Від несподіванки й переляку вона заціпеніла, а потім гірко заплакала.

Юля була вражена: таке з нею в школі трапилося вперше. Вона боялася можливого покарання. Лякала її й думка, що доведеться купити новий посуд замість розбитого. Такі правила були в школі. А як поставиться до цього випадку мама, адже їй дуже важко одній виховувати двох дівчаток?

Як би ви вчинили у подібній ситуації?

Задача на розвиток самостійності й відповідальності за свої вчинки

Ви збираєтеся в кіно з приятелями. Ваша мати знає, що сьогодні йдуть два фільми, один із яких – еротичний, інший – про інопланетян. Перед самим виходом з дому мати просить пообіцяти їй не дивитися еротичного фільму. Ви без вагання погоджуєтеся, тому що всі збиралися дивитися пригоди. Але тільки ви зустрічаєтеся зі своєю компанією, як подруга несподівано каже вам, що хоче піти на еротичний фільм, бо всі однокласники його вже подивилися, й буде нерозумно, якщо ми відмовимося від задоволення через якусь там обіцянку. Ви гніваєтеся і ображаєтеся на подругу, адже вона – призвідниця провини, але все-таки відмовляєтеся йти, бо пообіцяли матері.

Задача на вияв свого ставлення до людини

Таня – зразкова учениця. Вона добре пише твори, в яких піднесено говорить про ідеали. Але подивімося на дівчинку з порога її квартири. Як нетерпляче вона дзвонить! Та ще кричить:

– Заснули, чи що?

Потім починає грюкати у двері. Двері відчиняє стривожена мати:

– Танечко, хіба можна так стукати?

– А ти що, оглухла? – Кинувши портфель на диван, дівчинка поспішає на кухню. Потім – до своєї кімнати.

– Знову плаття не випрала? – чути звідти її грубий, озлоблений голос.

– Не встигла, донечко, ти ж знаєш, я хвора, – відповідає мати.

– У тебе вічно так...

Оцініть поведінку дівчинки.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

МОНОГРАФІЯ

**ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ ІНШОЇ ЛЮДИНИ В
МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ
РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЗАДАЧ**

Автори:
Білецька Ірина

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 9,71
Тираж 500 пр. Зам. №тма1-24.
Підписано до друку 25.06.2024

Видано:
КУПРІЄНКО СЕРГІЙ ВАСИЛЬОВИЧ
м. Одеса
e-mail: orgcom@sworld.education
www.sworld.education

Видано у авторській редакції

Цифрова друкарня "Сору-Art"
ФОП Москвін А.А., м. Запоріжжя



ISBN 978-6-177880-40-9



