

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

*Факультет № 6
Кафедра соціології та психології*

ТЕКСТ ЛЕКЦІЇ

навчальної дисципліни «**Вікова та педагогічна психологія**»
обов'язкових компонент
освітньої програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

053 Психологія (практична психологія)

Тема № 9. *Загальне поняття про психологію виховання*

Харків 2023

ЗАТВЕРДЖЕНО

Науково-методичною радою
Харківського національного
університету внутрішніх справ
Протокол від 30.08.2023 № 7

СХВАЛЕНО

Вченою радою факультету № 6
Протокол від 25.08.2023 № 7

ПОГОДЖЕНО

Секцією Науково-методичної ради
ХНУВС з гуманітарних та соціально-
економічних дисциплін
Протокол від 29.08.2023 № 7

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та психології (від 15.08.2023 р. №8)

Розробник:

Доцент кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент Греса Н.В.

Рецензенти:

1. Провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного супроводження службово-бойової діяльності Національної гвардії України науково-дослідного центру службово-бойової діяльності Національної гвардії України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Мацегора Я. В.
2. Доцент кафедри соціології та психології факультету № 6 Харківського національного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент Шиліна А.А.

План лекції

1. Поняття про виховання.
2. Методи та теорії виховання.
3. Розвиток моральної свідомості. Критерії вихованості.

Рекомендована література:

Основна

1. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. Посібник Київ : Центр учб.літ., 2018. 111 с. (<http://194.44.152.155/elib/local/r1.pdf>) (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>)
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. Посібник Київ :Либідь, 2005. 399 с. (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=b2aada1ce23e302407ae027269690a26>) (<https://nadoest.com/vlasova-oi-pedagogichna-psihologiya-navch-posibnik-k-libide>)
3. Євтух М.Б., Лузік Е.В., Ладогубець Н.В., Ільїна Т.В. Педагогічна психологія : підручник Педагогічна психологія : підручник Київ : Кондор, 2015. 420 с. (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>) (http://lib.khnu.km.ua/fond/NOV/new09_2016/452863.pdf)
- 4.Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник. К.: Каравела, 2008. 400 с. (<http://194.44.152.155/elib/local/sk743646.pdf>)
5. Степанов О.М. Педагогічна психологія : навч. Посібник К. : Академвидав, 2011. 414 с. (<https://academia-pc.com.ua/product/271>) (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>)
6. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник Київ, 2017. 548 с. (<http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/0564/1758>)

Додаткова

- 7.Потапчук Л. В. Педагогічна психологія: Метод. рек. для студ. спец. "Психологія". Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Психол. ф-т. Каф. пед. та вік. психології. Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. 88 с.

Інформаційні ресурси в Інтернеті

- 8.Пошукова система Google Scholar <http://scholar.google.com/>
- 9.Пошукова система Springer <https://link.springer.com/>
- 10.Пошукова система Google books <https://books.google.com/>
- 11.Пошукова система SpringerOpen <https://www.springeropen.com/>

12.Електронна бібліотека Наукова періодика України <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/>

Текст лекції

1. Поняття про виховання.

Виховання складає важливу функцію суспільства. Економічне й національно-духовне відродження України неможливе без переосмислення його складових — виховання нової людини як особистості. Виховання становить головну внутрішню сутність навчання і ґрунтується на трьох складових: діяльності, спілкуванні, взаємовідносин. Однозначного підходу до виховання сьогодні немає ні у вітчизняній науці, ні у практиці. Дослідників цікавить вирішення таких завдань.

1. Можливість активного і цілеспрямованого формування особистості. Тут найбільш чітко розрізняються погляди вчених на суть особистості, і перш за все, співвідношення соціального і біологічного в становленні особистості і її розвитку.
2. Закономірності і механізми формування моральної сфери особистості, можливості, умови і механізми активного впливу на цей процес.
3. Принципи і умови вивчення і організації системи впливів на процес формування особистості. В цьому плані особливе значення надається положенню психологічної науки про вікову періодизацію психологічного розвитку і провідних типів діяльності.
4. Оптимальні форми, умови і засоби організації виховного процесу, які забезпечують найбільш широкі можливості психологічної перебудови особистості.

Предметом психології виховання є вивчення психологічних закономірностей формування свідомості людини як особистості в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу. Психологія виховання розглядає виховання як процес, що здійснюється при взаємодії вихователів і дітей, взаємодії самих школярів, які є не тільки об'єктами, але й суб'єктами виховання.

Виховання — це процес цілеспрямованого і систематичного формування особистості, зумовлений дією багатьох факторів.

Процес виховання — це система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Виховання (за *А.В. Петровським*) — це діяльність з метою передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду, планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності.

В педагогічній науці термін «виховання» вживається в широкому і вузькому розумінні.

У *широкому розумінні* виховання — це сума впливів на психіку людини, спрямованих на її підготовку до активної участі у житті суспільства. Це і

спеціально організований вплив виховних закладів, і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно.

У вузькому розумінні виховання є планомірним впливом батьків і школи на вихованця.

За В.М. Галузинським, термін виховання вживається у чотирьох значеннях:

- у широкому соціальному, коли йдеться про виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності;
- у широкому педагогічному – це виховання в діяльності шкіл, технікумів, коледжів, інших навчальних закладів, де педагогічний колектив керується педагогічною теорією та її практичними і методичними рекомендаціями;
- у вузькому педагогічному, коли виховання є цілеспрямованою виховною діяльністю педагога, наприклад, класного керівника, щоб досягти певної виховної мети в колективі студентів;
- у гранично вузькому, коли педагог або батьки розв'язують конкретну індивідуальну проблему виховання або перевиховання.

Рушійні сили процесу виховання (внутрішні та зовнішні суперечності)

Рушійні сили виховання – це сукупність суперечностей, вирішення яких сприяє досягненню цілей виховання. Суперечності процесу виховання поділяються на внутрішні і зовнішні.

Внутрішні – це суперечності між зростаючими завданнями, які належить розв'язати вихованцю і тими можливостями, які обмежують його дії у розв'язанні цих завдань, рівнем його розвитку як особистості.

Зовнішні суперечності.

1. Невідповідність виховних впливів навчального закладу і сім'ї, коли сім'я, не вникаючи в суть вимог закладу, прямо чи опосередковано протидіє їм.
2. Суперечність між виховними впливами навчального закладу і сім'ї та стихійними виховними впливами вулиці.
3. Невідповідність виховних вимог у різних викладачів (або батьків у сім'ї).
4. Отримання вихованцем негативного досвіду, в силу якого він постійно вступає в конфлікт з іншими.

Зміст виховання. Зміст виховання розкривається як «базова культура особистості», куди входять: економічна культура і культура праці; політична, демократична і правова; моральна і екологічна; художня і фізична культура; культура сімейних стосунків, культура життєвого самовизначення (тобто готовність бути суб'єктом власного життя). Виділяють декілька основних напрямів у вихованні: моральне, розумове, трудове, естетичне, фізичне, екологічне, правове, економічне, сімейне і виховання в навчанні. Розглянемо деякі з них.

Моральне виховання передбачає розвиток у вихованців моральної свідомості, стійких моральних якостей, моральних потреб на основі засвоєння норм і принципів суспільної моралі; розвиток почуття патріотизму; формування відповідального відношення до своєї трудової діяльності; вироблення уміння співпереживати, співчувати навколишнім людям за допомогою розвитку почуття поваги до старших, дружби і товариства з однолітками; формування активної життєвої позиції.

Основний критерій оцінки моральної вихованості - поведінка учня, відношення його до праці, навчання, навколишньої дійсності, власності, до старших, до самого собі.

Розумове виховання людини характеризується розвитком його інтелекту, здібності до мислення, учбово-пізнавальної діяльності. Зміст розумового виховання - це система фактів, понять, положень в усіх галузях науки, культури і техніки. Розумове виховання вирішує наступні завдання: озброєння вихованців запасом знань що відповідають соціально-економічному прогресу суспільства; формування основ наукового світогляду; розвиток інтелекту і пізнавальних здібностей, культури праці; розвиток потреби в освіті, постійному поповненні своїх знань, розширенні кругозору.

Трудове виховання покликане розвивати почуття поваги і готовності до добросовісної праці. Воно вирішує дві групи завдань. Одна пов'язана з виробленням трудових умінь і навичок, інша - з виробленням моральних, естетичних і інших компонентів, які сприяють усвідомленню майбутніми фахівцями громадської і особистої необхідності якості учбової праці як найважливішої умови розвитку їх здібностей у сфері обраної професії. Критеріями трудової вихованості служить висока особиста зацікавленість і продуктивність праці, його відмінна якість, трудова активність і творчість, трудова дисципліна.

Естетичне виховання припускає перетворення естетичних цінностей суспільства в естетичну культуру особистості. Засобами естетичного виховання є природа, мистецтво, навколишня дійсність, духовні ідеали і культура.

Фізичне виховання сприяє зміцненню здоров'я, формує елементи фізичної культури.

Екологічне виховання передбачає формування правильного відношення до проблем довкілля, дбайливого відношення до природи, історичних пам'яток.

Правове виховання спрямоване на формування високої правової культури, підвищення правосвідомості. Правове виховання вирішує ряд завдань : розширення запасу правових знань, формування стійких морально-правових ціннісних орієнтацій, глибокій переконаності в необхідності виконання вимог законодавства, поваги і суворого дотримання законів України.

Антинаркогене виховання, яке вирішує наступні завдання : озброєння знаннями про згубну дію тютюну, алкоголю, наркотиків; проведення роз'яснювальної роботи про наслідки вживання шкідливих звичок.

Економічне виховання припускає рішення таких завдань, як розвиток економічного мислення особистості для правильного розуміння дії законів і явищ економічного життя; формування сучасного розуміння процесів громадського розвитку, розуміння ролі праці і свого місця в трудовому процесі. Сучасний стиль економічного мислення припускає орієнтацію на кінцеві результати діяльності.

Однією з найважливіших проблем педагогічної психології є виявлення і психологічне обґрунтування виховного процесу, який забезпечує повноцінний розвиток особистості кожної дитини. Сюди входять: виявлення психологічних закономірностей формування людини як особистості; вивчення психологічних механізмів формуванні морально-вольової сфери особистості (морального свідомості, моральних почуттів, моральних вчинків); виявлення закономірностей психологічної діяльності учнів в умовах виховних дій; дослідження психологічних основ самовиховання, сімейного виховання, специфіки виховного процесу на різних етапах соціалізації дитини; вивчення психологічних механізмів формування різних якостей особистості, психологічних особливостей «важких» дітей і надання їм допомоги; виявлення умов ефективності дії колективу на особистість та інше.

Методи та теорії виховання

Однією з актуальних проблем сучасної теорії виховання є *проблема класифікації методів виховання*. У процесі розвитку педагогічної науки мали місце різні підходи до цієї проблеми.

У 50-х роках ХХ століття у вітчизняній педагогіці популярною була класифікація, за якою методи виховання поділялися на три групи:

- методи словесні (розповідь, бесіда, диспут, лекція, приклад);
- методи привчання (практичні методи: тренування, доручення, гра, праця);
- методи заохочення, покарання (додаткові методи, спрямовані здебільшого на виховання дисциплінованості вихованців).

У 60-х роках було створено нову систему методів виховання, в якій основним критерієм оцінки кожного методу була здатність слугувати формуванню особистості вихованця згідно з ідеалами суспільства:

- методи формування морального досвіду в поведінці та діяльності (методи привчання, організації суспільно корисної діяльності, використання творчої гри, змагання);
- методи формування моральної свідомості (етичні бесіди, диспути, розповіді, лекції);
- додаткові методи виховання (заохочення і покарання).

В 70-х роках застосовувалася класифікація методів виховання на основі ідеї систематичного засвоєння всього багатства знань, накопичених людством:

- методи виховання в навчальному процесі;
- методи виховання в процесі суспільно-практичної діяльності;
- методи педагогічного спілкування.

В російській педагогіці популярні класифікації методів виховання за В. О. Сластьоніним, Г. І. Щукіною.

В. О. Сластьонін розподіляє їх на чотири групи: перша – методи формування свідомості особистості, в основі яких лежить слово педагога; друга – методи організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки, які ґрунтуються на практичних діях вихованців; третя – методи стимулювання діяльності та поведінки, які в своїй основі мають

емоційні аспекти засобів стимулювання; четверта група – методи самовиховання.

За ознакою спрямованості – інтегративної властивості, що включає в себе цільовий, змістовний і процесуальний боки методів виховання (*Г. І. Щукіна*) – виокремлюють такі їхні групи:

- методи формування свідомості особистості;
- методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки;
- методи стимулювання поведінки й діяльності.

У вітчизняній педагогіці найбільш обґрунтованою є класифікація методів виховання за рекомендаціями *С.У. Гончаренка*, яка збігається з попередньою:

- методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю учнів з метою формування їхніх поглядів і переконань (бесіда, лекція, диспут, позитивний приклад);

- методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій);

- методи регулювання, корекції, стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованців (змагання, покарання, заохочення).

Отже, проблема класифікації методів виховання є актуальною та складною і досі ще не розв'язаною. Безперечно, кожна класифікація має свої позитивні аспекти і певні недоліки.

Методи формування свідомості особистості.

Ця група методів виховання охоплює методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю учнів з метою формування у них знань (сутність моральних понять, норм поведінки тощо), поглядів і переконань. Їх ще називають методам *переконування*, оскільки за їх допомогою не лише розвивають і доводять до свідомості учнів сутність норм поведінки, а й долають помилкові погляди й переконання, що спонукають негативні прояви поведінки. Теорія й практика виховання доводить, що першочерговим у формуванні особистості є вплив на її свідомість. Знання, погляди, переконання – базисні основи ставлення вихованця до навколишнього середовища, оцінювальних суджень стосовно соціального буття, його ролі в системі суспільних відносин. Вони є визначальними для соціальної спрямованості особистості, її життя і діяльності. Тому одним із важливих виховних завдань є формування свідомого ставлення до навколишньої дійсності, до своїх прав й обов'язків, до норм і правил суспільної поведінки.

Головна мета цих методів – вплив на свідомість, почуття, волю вихованців для пояснення і доведення правильності чи необхідності певної поведінки, норм і правил спілкування, ставлення до людей, оточуючого світу і себе. Результатом цього впливу повинні бути сформовані знання, почуття, ставлення, погляди, переконання вихованця, які стимулюють його вчинки, моральну впевненість у суспільній необхідності й особистісній корисності певного типу поведінки. Більшість методів цієї групи використовують слово для впливу на особистість вихованців.

До цієї групи належать методи: інформативність, навіювання, переконування, приклад, наслідування. Основними засобами реалізації методів формування свідомості індивіда є: лекції, розповіді, бесіди, диспути, конференції, збори, в основі яких є слово.

Переконання — *метод виховного впливу, за допомогою якого вихователь звертається до свідомості, почуттів, життєвого досвіду дітей з метою формування свідомого ставлення до дійсності і норм поведінки.*

Переконання формують у процесі засвоєння учнями естетичних, моральних, політичних, філософських та інших знань. Воно має бути послідовним, логічним, максимально доказовим, відповідати рівню вікового розвитку особистості. Переконуючи інших, вихователь повинен сам глибоко вірити у те, про що повідомляє. Переконувати можна словом і ділом. Тому переконання здійснюють лише в єдності з іншими методами виховання: переконання шляхом бесіди, дискусії, лекції, за допомогою конкретного прикладу, педагогічної ситуації, на основі громадської думки тощо. Переконання складається з гіпотези (того, що треба довести), доказів чи аргументів (того, за допомогою чого доводиться гіпотеза) і демонстрації (способу доведення).

Гіпотеза — наукове припущення, яке висувують для пояснення явищ дійсності. Вона має бути чітко сформульованою, позбавленою логічної суперечності, не змінюватися в процесі доведення.

Гіпотезами можуть бути теоретичні положення, правила моральної поведінки, життєві факти, явища, події, які вимагають морального оцінювання. Переконати когось — означає викликати в нього впевненість в істинності гіпотези.

Доказ (аргумент) — думка, істинність якої перевірена і доведена. Він має бути чітко сформульований, відповідати обговорюваній проблемі.

Демонстрація — логічне розміркування, під час якого із доказів (аргументів) доводять істинність чи хибність гіпотези. Аргументування може посилається на авторитет, базуватися на взаємозалежності причин і наслідків, на аналогії. За формою обґрунтування доказ може бути прямим (ґрунтується на безсумнівному факті, який переконує в істинності гіпотези) та опосередкованим (істинність гіпотези доводять запереченням істинності суперечливого положення).

Ефективність переконуючого впливу залежить від сили впливу (визначається аргументами та авторитетом переконуючого), знання психологічних рис особи, яку переконують (потреби, інтереси, установки, смаки, особливості мислення), відповідності інтелектуально-емоційного стану переконуючого і переконуваного в момент взаємовідносин.

Ефективним засобом переконання є сугестія (від лат. *suggestio* — навіювання). Сугестивний метод — психологічний вплив на особу або групу осіб, розрахований на беззаперечне сприйняття незалежно від їх думок і волі.

Навіювання — *це метод виховання, що реалізовується шляхом впливу на підсвідомість, емоційно-вольову сферу, неусвідомлені мотиви, потреби, почуття, розрахований на некритичне сприйняття нею слів, думок інших,*

що приводить або до вияву у людини, навіть проти його волі і свідомості, певного стану, почуттів, відношення, або до здійснення людиною вчинків, що можуть безпосередньо не відповідати її принципам діяльності, поведінки. Воно розраховане на формування установок, а не поглядів. Навіювання не потребує докладної аргументації, але обов'язково має бути лаконічним, стверджувальним (тобто не починається з частки НЕ) вимовлятися владним тоном і супроводжуватися пантомімікою впевненості. “Дисципліна прикрашає колектив”.

Навіяти яку-небудь думку – це означає навіяти віру в те, що учень може здійснити ці дії і здійснить їх. “Я переконаний, що лише тобі під силу це завдання”. Визначальним засобом навіювання можуть бути яскраві факти, цитати, приклади про кумирів, авторитетних людей. Елементи навіювання наявні в мистецтві, художній літературі та фольклорі, зокрема в народному гуморі, іронії, сатирі. Здійснюючи виховний вплив, педагог повинен володіти різноманітними способами впливу на особистість, в тому числі й методами, пов'язаними з психікою, тому що елементи навіювання задіяні у кожному акті навчально-виховного процесу.

За способами впливу на об'єкт виділяють такі види навіювання:

1. *Пряме навіювання* (команда, наказ, навіювання-настанова, настанова). Характеризується тим, що слово педагога, висловлене в імперативній формі, без аргументації, зумовлює відповідну «виконавчу» поведінку учнів. Використовують як заохочувальний засіб. Це навіювання-настанова: «Та ти ж прекрасний хлопчик, можеш вчитися добре», «Ти тільки повір у свої здібності і легко подолаєш труднощі». Подібний спосіб навіювання може мати і негативний результат впливу: висловлена педагогом форма незадоволення вчинками учня навіює йому відчуття неповноцінності («Ти, як завжди, впертий і говориш тільки дурниці»).

2. *Опосередковане навіювання*. Розраховане на безперечне прийняття інформації, але повідомлення подають у вигляді розповіді, опису якого-небудь випадку чи натяку. Воно краще сприймається учнями, ніж пряме. Переконувати можна і прикладом.

Метод прикладу передбачає демонстрування взірця для наслідування. При застосуванні його необхідно враховувати: специфіку наслідування прикладу різними віковими групами; етапність наслідування (на першому етапі внаслідок сприймання конкретного прикладу виникає суб'єктивний образ його, бажання наслідувати, на другому — діє зв'язок між прикладом для наслідування і поведінкою вихованця, на третьому — здійснюється синтез наслідувальних та самостійних дій і вчинків); джерела для наслідування (товариші, батьки, вчителі, літературні герої тощо); використання негативного прикладу у вихованні.

Часто використовують приклад для конкретизації сформульованого теоретичного положення. Вдаючись до прикладу, доводять істинність певної моральної норми, спонукають до певного типу поведінки. Як особливо важливий виховний феномен, він впливає своєю наочністю і конкретністю. Чим доступніший та зрозуміліший учневі приклад, тим сильніше впливає він

на свідомість учня. Це вимагає знання та врахування вікових й індивідуальних особливостей учнів. Адже відомо, що підлітки, учні старших класів критично ставляться до чужих вчинків, не завжди адекватно оцінюють їх, тому іноді наслідують не те, що гідне цього. Орієнтація лише на позитивні приклади часто межує з поверховим розкриттям вчителями його суті, обмежується примітивним переліченням позитивних героїв художніх творів, кращих учнів. Досвідчені педагоги, розкриваючи приклад для наслідування, зосереджуються не лише на його позитивних якостях, не тільки стимулюють захоплення ним, бажання наслідувати його, але й підводять учнів до роздумів, що сталося б, якби людина виявила протилежні риси, або якби у тій ситуації опинився її моральний антипод.

Негативні приклади використовують при правовому, антиалкогольному вихованні, щоб показати недоцільність наслідування цих явищ. Виділяють такі прийоми виховання на негативному прикладі: громадський осуд, розвінчання негативного, протиставлення аморальним вчинкам високоморальної поведінки, розкриття на конкретних прикладах наслідків аморальної й асоціальної поведінки, організація на боротьбу з виявами морального зла.

Бесіда – метод виховання, за допомогою якого здійснюється процес цілеспрямованого спілкування, передбачає цілеспрямовану організацію обміну думками.

Метою бесіди є спираючись на наявні в учнів знання про морально-етичні норми, почуття, ставлення, досвід виховання досягти поглиблення, зміцнення моральних, естетичних, соціальних понять, узагальнення і закріпити знання про сутність моральних понять, норм поведінки прийнятих в даному суспільстві, формування у школярів відповідного ставлення до навколишньої дійсності, до себе. Використовуючи бесіду як метод, педагог повинен розв'язати дуже важливі на сьогоднішній день завдання процесу виховання: повернути учнів до оцінки подій, вчинків, явищ суспільного життя через призму суспільних норм і на цій основі формувати у школярів відповідне ставлення до навколишньої дійсності й своє місце в ній.

Результативність бесіди залежить від чіткості сформульованої мети, продуманості та послідовності запитань залежно від реакції співрозмовника, його індивідуальних особливостей. Бесіда потребує щирого тону, переконливої і правдивої інтонації. У процесі учитель повинен так спрямовувати її розвиток, щоб всі учні виявили бажання і змогли висловитись, поставити запитання, отримати відповіді на них.

Одна з передумов ефективності бесіди — психологічний контакт із співбесідником. У процесі бесіди слід враховувати, що інформація може бути суб'єктивною і вимагає доповнень, уточнень, перевірки за допомогою інших методів.

Бесіда – діалогічна взаємодія, яка припускає реалізацію інформативної (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативної (вплив на поведінку учасників спілкування), афективно-комунікативної (вираження та передача емоцій і переживань) функцій спілкування.

Але часто педагоги не виправдано зосереджуються лише на інформативній функції бесіди, організовують спілкування за схемою «суб'єкт — об'єкт», тяжіють до монологу та моралізування.

Для уникнення цього слід дотримуватися таких вимог:

- обирати актуальну тему бесіди для її учасників;
- учні повинні мати певний обсяг інформації з пропонованої проблеми;
- необхідно трансформувати інформаційний матеріал відповідно до особливостей учнів класу;
- конкретизувати основні питання, які будуть ставитися під час бесіди;
- змодельовати можливі та бажані варіанти відповідей на них;
- за необхідністю добирати наочний матеріал та співвідносити його з інформаційним наповненням бесіди;
- використовувати для повідомлення інформації у формі монологу не більше 50% часу, відведеного на всю бесіду;
- визначити оптимальні прийоми активізації уваги учасників на початковому етапі бесіди (обговорення ситуації з життя, проблемне запитання, відеофрагмент тощо);
- продумати оптимальні прийоми підведення підсумків бесіди залежно від її змісту та особливостей учнів (рольова гра, формулювання правил тощо);
- добирати доцільні прийоми для створення в учнів необхідного емоційного фону під час бесіди (логічні акценти, паузи, різноманітні варіанти інтонування під час подання інформації, музичні заставки).

Бесіди можуть бути різного плану: пізнавальні, етичні, естетичні, економічні, соціальні і т.п. Але найчастіше її предметом стають моральні, етичні проблеми. Тому найчастіше в теорії виховання вживають поняття «етична бесіда».

У практиці шкільного виховання використовуються планові і непланові бесіди. Перші плануються вихователем завчасно до них готуються, другі — виникають стихійно, непередбачено, народжуються течією шкільного і суспільного життя.

Теми планових бесід визначаються, виходячи із змісту виховного процесу, напрямів виховання, віку і рівня вихованості учнів. Їх тема і план завчасно повідомляється учасникам бесіди. Допускається попередня підготовка виступаючих з окремих питань. До бесіди рекомендується література, підбираються факти, приклади з життя, легенди, притчі і т.п. Бесіда як виховний метод поділяється на види: фронтальна (групова, колективна) й індивідуальна.

Фронтальна (групова, колективна) бесіда. Найчастіше її проводять із класом на будь-яку тему: політичну, моральну, правову, статеву, естетичну та ін. Головне — спонукати учнів до оцінювання подій, вчинків, явищ суспільного життя, сформувавши у них відповідне ставлення до них. Визначальними в бесіді є факти (вчинки окремих осіб чи колективні дії, будь-яке явище, моральне правило, узагальнений літературний персонаж і т. ін.). Форма їх подання повинна підштовхувати учня до роздумів, пошуку, відповідних висновків і переконань. Особливий такт, аргументованість з боку

організатора бесіди потрібні в ситуаціях, які передбачають переконання учнів у помилковості їх поглядів, неправильності поведінки. Тому педагог, володіючи різними прийомами, має обирати найоптимальніші, орієнтуючись на ефективність бесіди. Наприклад, ним може бути розгляд вчинку учня на прикладі відомого всім випадку, який раніше був правильно оцінений колективом. Психологи стверджують, що учні критичніше оцінюють чийсь дії та вчинки, ніж власні. Використання під час бесіди аналогій і співставлень позитивно впливає на них. Інколи учні, порушуючи дисципліну, правила поведінки, не вбачають у цьому нічого поганого. Іншим здається, що вони роблять це “на зло” педагогу. В такому разі зосереджують увагу на конкретному порушенні правил поведінки, на помилкових переконаннях, що спричинили цей вчинок, порівнюючи із моральними принципами, значення яких не викликає в учнів сумніву. Аргументація, що така поведінка і риси характеру не відповідають нормам права і моралі, здебільшого дають очікуваний ефект.

Педагог має заздалегідь бути готовий до того, що під час бесіди учні захищатимуть свої помилкові погляди і переконання. Намагаючись зберегти з ними психологічний контакт, дбаючи про їх довіру до себе, він ніби погоджується з дітьми, намагається прийняти їх точку зору, але, з'ясувавши її слабкість і суперечливість, спростовує помилкові судження. У такому разі розмова відбувається за такою логічною схемою: “Я з вами можу погодитись, але як пояснити...”, “Припускаємо, що ви праві, але як бути, коли...”. При цьому продумують запитання, які можуть вивести учнів на суперечливі судження, пошуки відповідей на них. При цьому бажано, щоб учні не могли спростувати аргументи педагога, переконуючись у помилковості своїх поглядів і переконань. Для уникнення цього вчитель повинен мати достатньо інформації про учасників бесіди: їх характери, поведінку, смаки, звички, ціннісні орієнтації.

Успішне проведення забезпечує дотримання послідовності таких етапів:

1. **Актуалізація (обґрунтування) теми бесіди.** На цьому етапі учитель обирає тему, яка повинна бути життєво важливою, не надуманою, з'ясовує позиції учасників (в чому вони співпрацюють, в чому розходяться), актуалізує увагу учнів з метою підготовки їх до розмови. Надзвичайно важливим є формулювання запитань, які спонукали б до розмови.
2. **Педагог пропонує учням першоджерело, для обговорення** (художній твір, кінофільм, стаття, розповідь про якісь явища, чи факти, ситуація із життя класу чи школи тощо).
3. **Діалог з дітьми** (за підготовленим питальником); формування питань, які б спонукали б до розмови і спрямовували розмову в необхідному напрямі; Залучення дітей до оцінювання подій, вчинків, явищ суспільного життя і на цій основі формування їх ставлення до дійсності, до себе.
4. **Підведення підсумків бесіди.** Учитель узагальнює всі висловлювання, формує на їх основі раціональне вирішення обговорюваної проблеми. Разом з учнями формулює конкретну програму подальших дій.

Добре, коли бесіда завершується реальною корисною справою, в якій її учасники можуть практично закріпити розглянуті під час бесіди положення, норми і правила.

Основними умовами ефективності використання цього методу є:

- актуальність обраної теми, яка повинна відповідати запитам учнів і виховним завданням;
- цікава постановка питань, переважно проблемного характеру, що викликає роздуми, активний обмін думками;
- позитивний емоційний фон бесіди (довір'я, відвертість, невимушеність, розкутість, увага до відповідей учнів, делікатна корекція невдалих, доречний гумор, жарт та ін.)
- увага до кожної точки зору, жодна думка не повинна ігноруватися; це сприяє об'єктивності, справедливості, культурі спілкування;
- підведення учнів до самостійних висновків
- не доцільно здійснювати реалізацію бесіди за сценарієм і щоб бесіда перетворилася в лекцію.

Індивідуальна бесіда. Проводять її в екстремальних ситуаціях (за наявності локальних конфліктів, порушення дисципліни), здебільшого конфіденційно. Вона пред'являє особливі вимоги до педагога, який повинен так організувати її, щоб психічно учень був відкритим до бесіди, здатним на відвертість, не тільки усвідомлювати зміст моральних сентенцій, які доводитимуть до його свідомості, а й сприймати їх. Важливо, щоб він відчув під час бесіди готовність педагога допомогти йому, усвідомив, що зусилля вчителя спрямовані в русло його інтересів, і він знає, як йому допомогти.

Хід її слід заздалегідь продумати, спиратися на конкретні переконливі приклади. Не можна починати бесіду з моралізування, іронії і сарказму, пригнічення, пересторог, критики, до чого часто вдаються недосвідчені педагоги.

Моралізування. Полягає в тому, що учня інформують про те, як треба поводити себе з точки зору високої моралі, з позиції зразка, при цьому використовують зврати: “Ти повинен так робити...” чи “Ти не повинен так робити”. Такі звернення викликають у дитини почуття провини і бажання захиститися.

Іронія і сарказм. Найчастіше вчителі вдаються до них, будучи нездатними стримати своє критичне ставлення до поведінки дитини. Це не посилює довіри і симпатії учня, бо ніхто не бажає бути об'єктом глузування.

Пригнічення. Відбувається внаслідок перепинення дитини, частої суперечки з нею, повчального тону, створення враження власної всемогутності.

Перестороги. Полягають у погрозах (“Якщо ти не зробиш так, то...”, “Тобі краще зробити так, інакше...”), які, навіть адекватно відбиваючи наслідки певної поведінки учня, сприймаються ним як акт агресивності вчителя. Передусім потрібно з'ясувати причини вчинку, що викликав занепокоєння, а потім правильно визначити характер педагогічного впливу. Вимоги до педагога-учасника індивідуальної бесіди: не слід намагатися говорити лише самому; потрібно дбати про тактовність своєї поведінки, власних слів,

стримувати себе навіть тоді, коли виникне непереборне бажання перервати розповідь учня; особливе значення має увага до співрозмовника, спокійне реагування на його спірні висловлювання; стежити за основною думкою співбесідника, намагання зрозуміти хід думок, логіку його аргументів.

Лекція – *розгорнутий, системний виклад у доступній формі певної соціально-політичної, моральної, естетичної проблеми.*

Лекція має бути старанно підготовлена щодо змісту, стилю, методичних прийомів. Процес підготовки і прочитання її потребує дотримання різноманітних методичних вимог. На підготовчому етапі, який поділяють на фрагменти: формулювання теми (має бути всеохоплюючою, цікавою); визначення виховної мети; складання попереднього плану лекції; добір і вивчення літератури; складання розгорнутого плану (план-проспект) матеріалів із різноманітних джерел, найважливіше передбачити обсяг теоретичних питань, які збирається порушити лектор, створити модель лекції (завершене ціле). Виклад змісту лекції, його фрагменти: вступ (має бути коротким, чітким, з формулюванням мети), виклад основного змісту (глибоке, всебічне, логічно послідовне розкриття основних положень), заключна частина (лаконічність, наявність висновків), покликати збудити інтерес в аудиторії до порушуваної проблеми, настроїти на глибокі роздуми. Лекція може бути епізодичною, належати до певного тематичного циклу або кінолекторію.

Епізодична лекція дає повне уявлення про одне питання чи проблему. Її мають характеризувати науковість, точність викладу, доступність термінології, насиченість новою інформацією, емоційність мови тощо. Як правило, епізодичні лекції використовують в середніх і старших класах.

Цикл лекцій є сукупністю лекцій, присвячених одній проблемі. Обсяг її залежить від характеру проблеми, складу слухачів, конкретних умов і можливостей для її проведення. Важливе значення має наповнення лекцій цікавим змістом, висвітлення аспектів, які для учнів є найсуттєвішими та найактуальнішими.

Різновидом лекційного викладу є повідомлення. На відміну від лекції, воно коротше, вузькопланове, компактне. Використовують його під час теоретичних семінарів, науково-практичних конференцій, засідань творчих груп, зборів. У центрі повідомлення – розповідь учителя.

Оцінним критерієм впливу педагога на учнів за допомогою повідомлення є їх реакція (прагнення доповнити фактами, виникнення запитань, дискусійна ситуація та ін.), що свідчить про досягнутий результат. За відсутності такої реакції (виняток – стан потрясіння, спричинений повідомленням), можна бути певним, що розповідь не справила враження на дітей, не стимулювала їх до сприйняття, висловлення оцінних суджень, пошуку вирішення проблеми.

Дискусія (Диспут) – Ефективність виховання підвищується в результаті дискусійного підходу до розв'язання різних за характером проблем. Методи дискусійного характеру створюють умови, коли вихованець може не тільки висловити свої погляди і переконання, а й зіставити їх з позиціями опонентів, відстояти свою точку зору. Народжена в ході гострої дискусії колективна

істина стає своєрідним моральним капіталом і перетворюється на переконання.

Основоположним компонентом дискусійного підходу до виховного впливу є суперечка, словесне змагання, в якому кожен відстоює свою точку зору. Використання дискусійних методів сприяє самоствердженню учнів у процесі спілкування з дорослими та однолітками.

Дискусія – це метод виховання, за допомогою якого здійснюється групове обговорення суперечливих питань з метою пошуку істини шляхом зіставлення різних думок. Для неї характерні чіткість мети, компетентність, науковий підхід до проблеми, повага до аргументів опонента, послідовна критика міркувань учасників обговорення.

Організуючи дискусію, слід виходити з того, що найоптимальніша чисельність її учасників має не перевищувати 15 осіб, які, розподілившись на групи, розташовуються у приміщенні у формі кола, підкови. Організаційно дискусії поділяють на фази:

- визначення цілей і тем;
- збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій учасників) з обговорюваної проблеми;
- упорядкування, інтерпретація і спільне оцінювання обговорюваної інформації (можливе вироблення колективного рішення);
- підбиття підсумків дискусії (зіставлення мети з отриманими результатами).

Під час дискусії можливе використання різних прийомів: аргументації (сукупності аргументів на користь будь-якого твердження), дебатів (обміну думками з певних питань), демонстрації (логічного розміркування, в процесі якого на підставі аргументів роблять висновок про істинність чи хибність гіпотези), логоманії (вид суперечки, за якої учасники, не знаючи предмета суперечки, заперечують аргументи один одного чи не погоджуються один з одним), неточних висловлювань, полеміки (суперечка з метою захистити свою точку зору і заперечити думку опонента), софістики (умисне використання в дискусії помилкових доказів (софізмів), які зовні видаються істинними), евристики (мистецтво сперечатися, користуючись засобами, розрахованими на перемогу). Дискусія є основою більш складного підходу до розв'язання актуальних для відповідної аудиторії проблем – диспуту, який є більш ефективним способом виховних впливів і формування особистості старшокласника.

Диспут – метод виховання, який передбачає зіткнення різних, інколи прямо протилежних точок зору. Це обговорення будь-якого питання, проблеми з метою правильного розв'язання їх.

Диспути проводять у середніх і старших класах на різноманітні теми, наприклад: «Чи непорядна людина, може бути щасливою», «Чи гроші роблять людину щасливою» тощо. Характерною особливістю диспуту є полеміка, боротьба думок, але не можна допустити, щоб диспут перетворився у суперечку заради суперечки. Він покликаний навчити школяра дисциплінувати свою думку, дотримуватися логіки доведення, аргументувати свою позицію, бути толерантним до іншої позиції.

Диспут потребує спеціальної підготовки учасників: вибирається гостра тема, визначається авторитетний і ґрунтований ведучий, розробляються питання, які спонукали б учасників спорити, полемізувати. Ці питання вивішуються заздалегідь із списком рекомендованої літератури, щоб всі учасники могли запастись аргументами, авторитетними думками і прикладами.

Тематика диспутів має спонукати учнів до глибоких роздумів, пошуку власних вирішень обговорюваної проблеми. Обираючи тему диспуту, необхідно з'ясувати обізнаність з проблемою, погляди і переконання щодо неї. Диспути потребують ретельної підготовки, що передбачає підготовчий, основний і завершальний етап. Основні завдання підготовчого етапу: визначення теми, мети диспуту (має бути конкретно, орієнтованого на інтереси його учасників), створення організаційної групи (бажано, щоб до неї входили дорослі й учні), розподіл обов'язків, вибір ведучого, анкетування. При визначенні основних питань слід намагатися, щоб вони були значущими для учнів, містили в собі приховані суперечності, але позбавленими провокативності. Доцільно обговорювати не більше 5—6 питань. Основний етап передбачає розвиток дискусії на основі сформульованих питань, які мають стимулювати роздуми учнів над проблемою, кристалізувати власне ставлення до неї. Диспут нерідко розпочинають з проблемного запитання до аудиторії, показу інсценованого епізоду літературного твору. Найкращий початок — короткий виступ ведучого, в якому оголошується порядок проведення диспуту, конкретизується предмет обговорення, актуальність, уточнюються окремі поняття.

Важливо, щоб під час диспуту учні уважно вислуховували винесені на обговорення думки, обстоювали свою позицію, переконуючись у правильності чи помилковості поглядів як своїх, так і опонентів. Усе це має сприяти розкриттю та розвитку їх ґрунтовності, культури, мислення, вміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки, логічно висловлюватись. Ефективність диспуту залежить від того, наскільки невимушеною є його атмосфера. З цією метою складають і оприлюднюють правила поведінки під час диспуту: вільний обмін думками, рівність усіх у суперечці, головне — факти, логіка, доказовість; непристойні жарти, образи забороняються, гостре влучне слово схвалюється. Девізом диспуту часто обирають слова: «говори, що думаєш, думай, що кажеш». Завершальний етап передбачає короткий аналіз диспуту, найхарактерніших позицій, підходів до вирішення проблем, заохочувальні оцінки найактивніших учасників диспуту, визначення нових дискусійних проблем. Педагог — організатор диспуту — повинен чітко засвоїти мету використання диспуту як методу: він не вимагає остаточних висновків; дає вихованцям можливість аналізувати поняття й аргументи, захищати свої погляди, переконувати в них інших людей. Диспут — це основа для мислительної діяльності учнів.

Одним з ефективних засобів ознайомлення учасників з правилами суперечки і поведінки в процесі диспуту є різні варіанти «Пам'ятки для учасника диспуту». Наприклад:

Правила диспуту (дискусії):

1. Якщо залишаєшся – залишайся добровільно.
2. Якщо залишився – говори.
3. Якщо говориш – говори відверто.
4. Якщо слухаєш слухай доброзичливо.
5. Якщо сперечаєшся – сперечайся тактовно.

Методи і прийоми формування досвіду суспільної поведінки

У процесі формування особистості одним із головних завдань є досягнення єдності свідомості і поведінки. Справді вихованою можна назвати людину лише тоді, коли вона не тільки засвоїла певні норми, вимоги, але коли в неї виникла потреба діяти у відповідності з цими вимогами і вона не може поводитися інакше. Знання, що не підштовхують учня до позитивних дій, стають ширмою, за якою ховаються лицемірство і ханжество. Тому процес виховання повинен передбачати привчання людини до позитивної поведінки і виробляти звичку до неї. Під звичкою розуміємо стійку форму поведінки, в основі якої стійкі навички організації особистістю своєї діяльності, спілкування, які закріплюються в поведінці і стають рисою характеру. Отже друга група методів виховання передбачає організацію діяльності та формування досвіду позитивної суспільної поведінки. Усі методи цієї групи базуються на практичній діяльності вихованців. Управляти цією діяльністю педагоги можуть завдяки поділу її на складові частини – конкретні дії і вчинки, а інколи на ще менші частини – операції. Виховний процес полягає в тому, що педагог здійснює перехід від управління операціями – до управління діями, а потім – до управління діяльністю вихованців.

До методів формування досвіду суспільної поведінки належать: педагогічна вимога, громадська думка, вправлення, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій.

Вимога впливає не лише на свідомість учнів, а й активізує їхні вольові якості, перебудовує мотиваційну і почуттєву сфери діяльності в позитивному напрямі, сприяючи виробленню позитивних навичок і звичок поведінки. Вимога до учнів повинна бути доцільною, зрозумілою і посилюююю. Висувають вимогу, коли свідомість учня підготовлена до її сприйняття. З цією метою йому роз'яснюють сутність вимоги, переконують в необхідності її виконання, в користі від її виконання. Крім того, домагаються позитивної реакції колективу на поставлену вимогу, щоб бути впевненим, що вони підтримають педагога, й це вплине на учня, коли той з певних причин відмовиться виконувати вимогу.

Рівень вихованості учнів змінюється. Із зміною учня на краще вимога повинна підвищуватися. Відступ від цього правила, коли вихованців заохочують за одні й ті самі показники в навчанні, праці та поведінці, не підвищуючи до них вимог, не сприяє їх зростанню, роботі над собою, тому що вони заспокоюються на досягнутому. Педагогічна вимога повинна випереджати розвиток особистості учня. Вона має бути справедливою. Якщо учень усвідомив справедливість вимоги, вона виправдана в його очах, він скоріше буде її виконувати. Дріб'язкова, формальна вимога, або вимога що є

примхою педагога, втрачає виховне значення і сприймається як несправедлива.

Ефективність вимоги залежить від того, наскільки вона коротко, чітко і в який спосіб викладена, тобто де, в якому обсязі, до якого часу, якими засобами і хто повинен її виконати. Така вимога виховує в учнів персональну відповідальність, дисциплінує їх. Якщо ж вона сформульована розпливчате, непереконливо, некоректно, то й виконання її буде безвідповідальним.

Вимоги висувують в усіх сферах життя та діяльності учнів. Не можна, наприклад, вимагати від учня чистоти і порядку в класі, а в майстерні на це не зважати. Тому в школі виробляють єдині вимоги до учнів з боку всього педагогічного колективу. Щоденне дотримання таких вимог всіма членами колективу створює сприятливу морально-психологічну атмосферу, підвищує ефективність виховного процесу.

Вимога приносить виховну користь, якщо її висувують систематично і послідовно, а не від випадку до випадку. Тоді вихованці постійно докладають зусилля для виконання правил поведінки, не допускають відхилень у поведінці, навіть коли їм ніхто не нагадує про необхідність дотримання цієї вимоги.

Педагогічну вимогу висувують у прямій або опосередкованій формі.

На початку роботи педагога з дитячим колективом, коли вихованці ще до нього не звикли і стимульована вимогою діяльність невідома їм, найефективнішою є **пряма вимога**. Вона має бути чітко сформульована і висловлена спокійним, упевненим тоном, який не викликає заперечень (наприклад: "Петренко і Василенко сьогодні прибирають клас"). Характерні ознаки цієї форми вимоги — позитивність (ідеться про те, що повинні робити учні, а не про те, чого не слід робити) та інструктивність (розкриваються не лише мета діяльності, а й спосіб її виконання).

З розвитком учнівського колективу, стосунків дітей і педагога, а також з появою у вихованців негативного чи позитивного ставлення до організованої педагогом діяльності використовують різні форми **опосередкованої вимоги**. Розрізняють три групи опосередкованих вимог. Перша пов'язана з виявом позитивного ставлення педагога до вихованця (прохання, довір'я, схвалення). Вимоги другої групи не виявляють чіткого ставлення вихователя до дітей, але ґрунтуються на вже існуючому ставленні вихованця до стимульованої діяльності (порада, натяк, умовна вимога, вимога в ігровій формі). Третя група демонструє негативне ставлення педагога до діяльності вихованця, до прояву певних його моральних якостей (осуд, недовіра і погроза). Перша група опосередкованих вимог — позитивні, друга — нейтральні, третя — негативні.

Вимогу-прохання висувують тоді, коли між педагогом і учнями встановилися добрі взаємини, довіра і повага, коли вихованцеві здається, що він виконує вимогу за власним бажанням. Цінність такої вимоги в тому, що вона привчає учнів до ввічливості, взаємодопомоги, піклування про інших, тобто розвиває такі якості, яких їм нерідко бракує. *Вимога-довіра* застосовується у вигляді

різних доручень, які викликають у вихованця переживання почуття поваги до нього з боку педагога, думкою якого він дорожить. Тому він сам проймається повагою до вчителя, і йому незручно не виконати його доручення. *Вимогу-схвалення* використовують, коли учень домігся певних успіхів, а похвала педагога спонукає його до поліпшення діяльності, викликає почуття задоволення результатами цієї діяльності, почуття власної гідності. *Вимога-натяк* має на меті передусім досягнення бажаного результату, коли потрібен незначний виховний вплив. Ним може бути жарт, докір, погляд або жест, звернений до одного або кількох членів колективу. *Вимогу-умову* висувають до учнів, коли для виконання бажаної для них діяльності спершу необхідно зробити щось інше. При цьому види діяльності поєднують так, щоб вони впливали один з одного, щоб між ними був природний зв'язок ("Буде в тебе усе гаразд з навчанням, зможеш займатися в оркестрі"). Використовуючи цю форму вимоги, не слід цікаву для учнів справу перетворювати на "підкуп" задля її виконання. *Вимога-недовіра* полягає в тому, що педагог усуває учня від певного виду діяльності за невиконання або неналежне виконання своїх обов'язків. Ефективність такої вимоги залежить від авторитету педагога й від того, наскільки вихованець дорожить його довір'ям і цим видом діяльності. *Вимога-осуд* передбачає негативну оцінку педагогом конкретних дій та вчинків учня і розрахована на гальмування небажаних вчинків і стимулювання позитивних. Осуд можна висловити в колективі або учневі наодинці, це може бути докір, закид чи обурення. Найрізкішою формою є *вимога-погроза*. Учневі повідомляють, що у разі невиконання розпорядження до нього буде вжито серйозніших заходів виховного впливу. Погроза має бути обґрунтованою, а в разі невиконання вимог повинна бути реалізована.

Громадська думка — система загальних суджень людей, яка виникає в процесі їх діяльності і спілкування та виражає ставлення до різних явищ, подій, що становлять загальний інтерес. Громадська думка є також методом виховного впливу і результатом виховання. Особиста думка є складовою громадської. Тому основним завданням при використанні цього методу є формування думки особистості: системи поглядів, оцінних суджень, уміння висловлюватись, вести полеміку, критикувати і сприймати критику, прислухатись до думки інших, зіставляти, аналізувати їх, захищати свою думку і на цій основі втілювати її в загальну, відповідно вирізняючись на фоні загального судження як індивідуальність. За цієї умови громадська думка виконує формуючу, виховну функцію. Громадська думка є опорою у намаганні педагогічного колективу утверджувати норми моралі, сприяє активізації дій учнівського колективу, допомагає усвідомити учням значення певного виду діяльності, підвищує її ефективність, робить набутком усього колективу кращі зразки поведінки. Вона має бути колективною вимогою, формуватися заздалегідь, не чекаючи прояву негативного явища, бути спрямованою на тих, хто з нею рахується. Її обережно використовують щодо учнів з підвищеною емоційністю (не критикувати, а показувати вихід із складного становища). Ефективність використання громадської думки як

виховного методу залежить від макросфери (соціальної дійсності, засобів масової інформації) та мікросфери (колективу, групи, окремої особистості), а також особливостей діяльності колективу, індивідуально-психологічних характеристик учнів, які складають цей колектив. Існують різні способи формування громадської думки. Найпоширенішим є забезпечення єдиних педагогічних вимог до учнів. Доцільно стимулювати учнів у культурі формулювання своєї думки (дипломатичність, коректність), критично, самостійно оцінювати думки та явища, аргументовано обстоювати власну позицію тощо.

Громадська думка — за своєю сутністю цей метод є колективною вимогою. Адже обговорюючи вчинок учня, колектив прагне, щоб той усвідомив свою провину. Обговорювати чи критикувати треба не особистість вихованця, а вчинок, його шкідливість для колективу, суспільства й самого порушника. Розмова має бути такою, щоб учень сам назвав причину свого вчинку. Під час обговорення обов'язково визначають шляхи подолання недоліків. За допомогою громадської думки учня легше переконати в хибності його поглядів чи в неналежній поведінці, ніж в індивідуальній бесіді. Учень бачить, як реагують однокласники на поради педагога і членів колективу, пересвідчується, що його погляди ніхто не підтримує, і починає прислухатися до порад вихователя.

Готуючись до обговорення поведінки учнів, досвідчені вчителі уникають надмірного втручання в розмову. Коли колектив сам дає оцінку й ухвалює рішення, учень сприймає це серйозніше, оскільки бачить, що педагог не налаштовував проти нього членів колективу, вони мають власну думку.

До обговорення негативних вчинків одних і тих самих вихованців не варто звертатися надто часто, оскільки їх реакція на критичні зауваження притуплюється, а інші члени колективу, бачачи відсутність результатів, зневірюються в можливостях громадської думки. Високо оцінюючи роль громадської думки у вихованні школярів, В. Сухомлинський вказував, що не повинно бути предметом обговорення в колективі:

1) поведінка дитини (підлітка, юнака), причиною якої є явні або приховані ненормальності в сім'ї, зокрема антигромадські вчинки батьків, сварки, скандали, незгоди між батьком і матір'ю; діти розуміють взаємозв'язок між своєю поведінкою і життям сім'ї, тому оголення тіньових сторін цього життя пригнічує їх;

2) поведінка або окремі вчинки, що об'єктивно є протестом проти грубості, сваволі старших, оскільки підліток в такому разі вважає осуд несправедливістю щодо себе;

3) вчинки підлітків, що є результатом допущеної педагогом помилки;

4) вчинок, зумовлений тим, що вчитель припустився необ'єктивності в оцінці знань учня;

5) неправильний вчинок, пояснення якого потребує розповіді про глибоко особисті, дружні стосунки учня зі своїми однолітками чи із старшим

або молодшим другом, тому що наштотування на відвертість в такому разі учень переживає як спонукання до зради, виказування друга;

б) поганий вчинок, мотиви якого пов'язані з особливостями стосунків у сім'ї, про які дітям рано знати і які не можна їм роз'яснювати.

Ефективність громадської думки у вихованні школярів залежить від умілого її використання. Вона має бути спрямована на тих, хто на неї зважає, її слід обережно застосовувати в роботі з учнями з підвищеною емоційністю. Громадська думка як метод виховання формується заздалегідь, а не тоді, коли треба обговорити вчинок, що стався в колективі. Успішне її формування здійснюється за єдиних педагогічних вимог до учнів, чіткої системи учнівського самоврядування і систематичної роботи з учнівським активом, наявності аналізу життя та діяльності школярів у світлі моральних норм, стимулювання учнів до висловлення власної думки, колективного аналізу конфліктних ситуацій та їх вирішення, привчання учнів критично самостійно оцінювати думки і явища, аргументовано обстоювати власну думку.

Метод вправ (вправляння) — виконання учнем певних дій з метою вироблення і закріплення необхідних навичок та позитивних форм поведінки. Застосування їх у вихованні не можна ототожнювати з вправами в процесі засвоєння основ наук. Термін «вправи» стосовно виховання має умовний характер, означаючи багаторазове повторення вчинків або дій, в яких виявляється відповідне до норм моралі ставлення до людей, колективу, оточення. Смысл вправляння полягає не в тому, щоб учень запам'ятав послідовність етапів своєї діяльності, а щоб норми моральних стосунків стали його звичкою, він швидко і правильно реагував на життєві обставини не тільки внаслідок логічного їх аналізу, а й завдяки почуттям, усвідомленню добра і зла.

Метод вправ у сфері поведінки, як і будь-якій іншій, мають анатомо-фізіологічну основу. Повторення протягом тривалого часу сприяє утворенню динамічного стереотипу, підтримання якого вимагає все менших зусиль. Стереотип закріплюється, і його важко змінити.

У школі учень щоденно вправляється у виконанні розпорядку дня і вимог шкільного режиму, навчальній і трудовій діяльності. Якщо у кожній сфері життєдіяльності він відчуватиме чіткі вимоги щодо виконання своїх обов'язків, це створить умови для щоденного вправляння в позитивній поведінці, вироблятиме відповідні навички і звички.

На практиці неможливо заздалегідь змодельовати виховні ситуації на всі випадки життя. Але слід подбати про достатню кількість доступних вправ для формування потрібних навичок і вмінь поведінки. У педагогічній практиці не завжди є можливість і потреба очікувати, поки учень сам почне свідомо виконувати вимоги, яких він повинен дотримуватись з першого дня перебування у школі. Поки він усвідомить доцільність, справедливості і необхідності вимог, почне дотримуватися їх, його слід тактовно і неухильно привчати належно поводитися в конкретних життєвих ситуаціях. На перший план у таких ситуаціях виходить метод привчання.

Привчання — організація планомірного і регулярного виконання дітьми певних дій з метою перетворення їх на звичні форми суспільної поведінки. Вирішальним чинником у привчанні є режим життя та діяльності школяра. Його виховна функція полягає в тому, що режим забезпечує постійність, неперервність зусиль, заощаджує енергію людини, привчає вчасно виконувати будь-яку роботу, до систематичного, неухильного дотримання встановлених вимог. А. Макаренко вважав, що шкільний режим виконує свою корисну функцію лише за умови, що він точний, педагогічно доцільний, загальний і визначений.

Метод привчання відіграє особливу роль у вихованні. Нерідко учень не усвідомлює важливості й значення пропонованого йому виду поведінки. У такому разі від нього вимагають поводитися належним чином, керують ним у процесі діяльності, ускладнюючи методи роботи. Наприклад, у такий спосіб учня привчають бути ввічливим, дисциплінованим, читати книжки тощо. Якщо сьогодні, завтра, післязавтра від вихованця домагатися бажаного, з часом у нього сформуються відповідні навички поведінки, він усвідомить правильність, слушність, необхідність висунутих вимог, почне виконувати свої обов'язки.

Методи вправ і привчання взаємозв'язані, адже спрямовані на засвоєння школярами соціального досвіду, формування у них системи навичок і звичок. Практика свідчить, що особистість швидко засвоює норми і правила поведінки у суспільстві, але в конкретній діяльності діти відчують значні труднощі через брак умінь і навичок. Тому у вихованні потрібна система доцільних вправ, спрямованих на створення виховних ситуацій, які мають конкретний життєвий сенс. Наприклад, не можна виховати в дитини почуття сміливості лише через заучування поняття «сміливість». Потрібна система вправ, спрямованих на подолання внутрішніх бар'єрів страху в конкретних ситуаціях.

Метод вправ учня в позитивних діях і вчинках відбувається і завдяки використанню доручень учням, виконання яких, потребуючи відповідних дій, вчинків, формуватиме в них відповідні навички і звички.

Доручення як метод виховання також передбачає вправлення учня в позитивних діях та вчинках. З цією метою педагог, учнівське самоврядування та учнівський колектив дають йому конкретне завдання, виконання якого потребує певних дій або вчинків. Застосовуючи цей метод, враховують індивідуальні особливості учнів. Доручення підбирають з таким розрахунком, щоб його виконання сприяло розвитку необхідних вихованцеві якостей. Наприклад, неорганізованим учням корисно доручити провести захід, у підготовці до якого треба виявити самостійність, ініціативу, зібраність. Отримавши доручення, учень повинен усвідомити його важливість і значення для колективу й для себе. Доручення має бути посиленням для учня. Нескладне завдання виховує впевненість у власних силах, непосильне — підриває віру в свої можливості. Педагог повинен не лише дати доручення, а й навчити учня виконувати його, допомогти йому довести справу до кінця. Доручення можуть бути постійними або

епізодичними. Постійні доцільно давати учням, які вже мають певний досвід їх виконання, а також розвинене почуття відповідальності. Згодом доручення ускладнюються за змістом і методикою виконання. Ефективність доручення як методу виховання значною мірою залежить від організації контролю за його виконанням. Саме завдяки контролю запобігають забудькуватості. Відсутність контролю призводить до безвідповідальності. Існує контроль індивідуальний з боку педагога або у формі звіту на зборах колективу чи засіданні його активу. Виконання доручень потребує оцінювання.

Виховні ситуації — спеціально організовані педагогічні умови для формування в учнів мотивів позитивної поведінки чи подолання недоліків.

Ситуація стає виховуючою тоді, коли набуває виховного спрямування. Чим привабливіша, складніша, проблемніша вона для учня, тим більше зусиль він затратить на її аналіз, тим кращим буде результат. Виховні ситуації сприяють формуванню в учнів здатності уявляти себе на місці іншої людини, приймати найбільш доцільні рішення, узгоджувати з ними власні дії. Такі ситуації є різноманітними за своїми особливостями: вербальні (наведення афористичних висловів, розповіді із моральною проблематикою, казкові сюжети і реальні події), уявні (створення учневих умов для аналізу ним своєї поведінки, оцінки певної події), конфліктні (в їх основі — гострі моменти, психологічні зриви, потрясіння), ситуації-задачі, ситуації-вправи (обговорення проблем ігрової ситуації, що спонукають учнів до певних дій, моральних вчинків).

Прийоми створення виховних ситуацій поділяють на дві групи: 1) *творчі прийоми* (доброта, увага і піклування; вияв умінь й переваг вчителя; активізація прихованих почуттів; пробудження гуманних почуттів; вияв засмучення; зміцнення віри у власні сили; довіра; залучення до цікавої діяльності); 2) *гальмівні прийоми* (паралельна педагогічна дія, наказ, ласкавий докір, натяк, показна байдужість, іронія, розвінчання, вияв обурення, попередження, вибух).

Позитивні наслідки в індивідуальній виховній роботі з учнями дають **вияв доброти, уваги та піклування**. Це, а також допомога дорослих або товаришів викликає у вихованця почуття вдячності, створює атмосферу взаємної поваги й довіри. Теплі почуття, що виникли до педагога чи товаришів, згодом поширюються на інших людей. В окремих учнів можуть бути складні стосунки з батьками, вони не відчувають родинного тепла і піклування про себе. Якщо педагогу вдається провести відповідну роботу з такими батьками і вони починають інакше ставитися до своїх дітей, це викликає позитивну реакцію, діти краще поведуться. Кожен учень захоплюється певною галуззю знань. Коли він не може чогось збагнути, то звертається по допомогу до педагога. Якщо педагог виявить умінь і знання у галузі, яка цікавить вихованця, це викликає в нього **здивування, захоплення**, піднімає в його очах авторитет педагога. Учні не байдужі до свого становища в колективі, до ставлення до них дорослих і однолітків. Кожен переживає своє становище в колективі по-своєму, приховуючи заповітні думки й почуття. Спостереження за поведінкою учнів, бесіди з

ними та їх батьками дають змогу виявити, чим вони найбільше дорожать. Створена вихователем педагогічна ситуація, що **активізує ці думки і почуття**, робить їх провідними і вирішальними, допомагає формувати позитивні риси особистості. Окремі учні не вірять у власні сили. Нерідко вони самі заявляють, що у них нічого не вийде, що ні на що не здатні. Такі учні часто байдужі до зауважень вчителів, до оцінок, відчуваються неповноцінними, стають пасивними. Щоб запобігти цьому, важливо мобілізувати їх здібності **зміцнити віру у власні сили**. Для цього створюють педагогічну ситуацію, в якій такий учень зміг би в чомусь виявити себе, переконатися, що є у нього здібності. Дуже важливо, щоб його перші успіхи помітили товариші. Відчувши їх повагу та інтерес до себе, він сповнюється почуттям гідності, інакше оцінює себе, міцніє віра у власні сили, з'являється бажання поводитися інакше, стати іншим. **Прийом довіри** базується на вірі, що в кожній людині є щось хороше, на що можна спертися і досягти істотних успіхів. В індивідуальній роботі використовують прийом **залучення учня до цікавої діяльності**, яка захоплює його, в якій він «забуває» про свої негативні бажання, в нього народжуються благородні прагнення, виявляються позитивні якості. Дитячому вікові притаманне прагнення до діяльності, бажання в чомусь виявити себе, знайти вихід своїй енергії. Важливо створити відповідні умови для позитивного спрямування такої діяльності. Тому цей прийом застосовують лише за умови, що в школі працюють різні гуртки (предметні, спортивні, художні, технічні). А.Макаренко часто користувався прийомом **паралельної педагогічної дії**, під яким розумів непрямої вплив на виховання через колектив. Подолання негативної риси характеру чи поведінки окремого учня здійснюється не безпосереднім зверненням до нього, а організацією впливу на нього колективу. Педагог у такому разі має претензії до колективу і вимагає від нього відповіді за поведінку його членів. Відповідно колектив впливає на свого члена, а він певним чином реагує на думку колективу. Суть прийому **удаваної байдужості** в тому, що педагог завдяки своїй витримці робить вигляд, що нічого не помітив, і продовжує розпочату роботу. Вихованець здивований, що на його витівку не реагують, він не чекав цього, його задум не вдався, він відчуває незручність і недоречність своєї поведінки. Колектив учнів складається з окремих осіб, які мають ті чи ті негативні риси характеру, що проявляються в щоденній поведінці. Такі факти педагог повинен помічати і реагувати на них відповідним чином, зокрема застосовуючи прийом осуду дій і вчинків, поглядів і переконань. Педагоги або члени колективу на зборах чи наодинці осуджують учнів, які поведуться негідно. Пережите при цьому почуття допомагає таким школярам у майбутньому утримуватися від подібних вчинків, виховує почуття відповідальності за свою поведінку. А.Макаренко запропонував і використовував у практичній діяльності педагогічний **прийом вибуху**. Його суть — у створенні відповідної педагогічної обстановки, в якій особистість перебудовується швидко і докорінним чином. Як зауважував К.Ушинський, "сильне душевне потрясіння, надзвичайний порив духу, високе піднесення

одним ударом знищують найшкідливіші схильності й закоренілі звички, ніби стираючи, спалюючи своїм полум'ям усю попередню історію людини, щоб почати нову, під новим прапором.

Такі психологічні зміни можуть статися лише в педагогічній обстановці, яка викликає в учня нові сильні почуття. Педагог має добре знати вихованця, щоб вплинути на головне почуття (радість, смуток, сором, гнів), щоб він по-новому оцінив себе, переконався у необхідності поводитись інакше. Важливу роль відіграє і несподіваність педагогічної обстановки для вихованця.

Методи стимулювання і корекції поведінки

Головні методи цієї групи — заохочення і покарання, змагання які здійснюють функцію стимулювання і коректування діяльності і вчинків особистості.

Змагання — це метод виховання, який спрямований на забезпечення умов для соціального розвитку особистості, формування умінь і навичок шляхом здорового суперництва у певних видах колективної діяльності. До використання цього методу виконання треба ставитися обережно і вибірково. Змагання постаючи як конкуренція, боротьба виступає як є рушійна сила розвитку, ствердження особистості, забезпечує випробування людиною своїх здібностей, відчуття товариської взаємодопомоги, сприяє розвитку нахилів, духовних якостей людини. Змагання ґрунтується на природній схильності дітей до здорового суперництва і самоутвердження в колективі. Його виховна сила виявляється лише за умови, що воно стає дієвою формою самодіяльності учнівського колективу. Змагання, конкуренція, боротьба за існування, як і життя, — вічні, вони — пружина розвитку. Змагання сильне гласністю, об'єктивним порівнянням підсумків. Воно організовує, згуртовує колектив, спрямовує на досягнення успіхів, навчає перемогати. У його підсумках, як у фокусі, відображається вся багатогранність життя школи. Змагання змушує відстаючих підтягуватися до рівня передових, а передових надихає на нові успіхи. У шкільній практиці використовують різноманітні види змагання школярів, які враховують їх вікові особливості у процесі виконання ними трудових і творчих завдань. Практикують такі форми змагання: конкурси, олімпіади, фестивалі й огляди художньої самодіяльності, виставки образотворчого мистецтва і технічної творчості, шкільні спартакіади, вікторини та ін. Під час цих змагань виявляються і розвиваються інтереси й творчі здібності учнів, розширюються їхні знання і кругозір, активізуються пізнавальна та інші види корисної діяльності. Педагогічно доцільно організоване змагання має відповідати таким вимогам: *знання учнями його умов і регулярне підведення підсумків, залучення учнів до аналізу змагання і підведення підсумків; гласність змагання; наочне оформлення його процесу і результатів; матеріальне і моральне стимулювання.*

Заохочення — це підтвердження правильності вчинків, дій дитини. Значення його в тому, що воно сприяє закріпленню позитивних форм поведінки людини і може знайти прояв у різноманітних формах: вдячність, усна

похвала, схвалення діяльності, преміювання, нагорода, доручення почесних обов'язків. **Заохочення** — схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення. Полягає в тому, що відчуття задоволення, радості, зумовлені громадським визнанням зусиль, старань, досягнень зміцнює впевненість у своїх силах, викликає приплив енергії, піднесений настрій, готовність до роботи, забезпечує хороше самопочуття. Серед основних видів заохочення виділяють: схвалення, виражене короткою реплікою-ствердженням, що дитина діє правильно, її вчинок позитивний («Так», «Молодець!», «Правильно!»); похвала, що є розгорнутою оцінкою, яка супроводжується аналізом дій дитини («Ось бачиш, Сашко, ти постарався і вже вчишся краще»); нагорода, що є більш значним заохоченням, яке застосовують за необхідності відзначити особливі досягнення, вчинки (закінчення навчання з відзнакою, перемога у змаганнях); важливе доручення, яке свідчить про довіру вчителя і викликає особливе натхнення в учня, спонукає до діяльності; авансування особистості, яке застосовують стосовно тих, кого рідко або ніколи не заохочують, хто не переживав позитивних емоцій від похвали дорослих. Але заохоченням «авансом» не слід зловживати.

Не всяке заохочення активізує процес виховання учнів. Воно має виховну силу тільки за дотримання певних умов:

1. *Своєчасність похвали за позитивні зрушення.* Часто похвала справляє особливий ефект, коли дитина ще не досягла помітних успіхів у поведінці, але виявляє прагнення до цього. Відзначення хоча б незначних позитивних змін, невеликої перемоги учня над собою підвищує його самоорганізацію, спонукає його до відповідної діяльності та поведінки. Байдужість педагога до перших успіхів учня може негативно позначитись на всьому процесі виховання.
2. *Об'єктивність заохочувального впливу.* Непідкріплена справжніми успіхами похвала негативно впливає на особистість (перехвалювання розвиває самовдоволеність, протиставлення себе колективу), а також на оточуючих (незаслужена похвала підриває довіру до вчителя). При цьому враховують не тільки результати діяльності, а й те, наскільки сумлінним був учень, скільки затратив на неї праці (ступінь його зусиль). Адже в учнів різний досвід і рівень розвитку, одним одна й та ж справа дається легко, іншим набагато важче. Необ'єктивність при оцінюванні призводить до конфліктів.
3. *Опора робиться на громадську думку.* Вплив заохочення ефективний, якщо думка педагога збігається з думкою дітей.
4. *Гласність.* Передбачає оприлюднення результатів (особистих досягнень учня, підсумків змагання) на кожному етапі. Засоби, що сприяють гласності: шкільне радіо, преса, збори тощо.
5. *Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.* Діти молодшого шкільного віку мають більшу потребу в заохоченні, схваленні вчинків, ніж старшокласники.

Слід запобігати помилок у заохоченні: захвалювати одних дітей і не помічати інших, захоплюватись заохоченнями, зловживати подарунками.

Ефективно використовувати заохочення можуть лише авторитетні для учнів вихователі. Діти потрапляють під чарівність їхньої особистості настільки, що якісь особливі заохочення стають не потрібними, достатньо погляду, доторку, звертання по імені, а доручення взагалі сприймається як особлива нагорода.

Ефективне заохочення	Неефективне заохочення
1. Здійснюється несподівано для учнів, без попередніх обіцянок. 2. Супроводжується поясненням, що саме варте заохочення. 3. Вчитель виявляє зацікавленість в успіхах учня. 4. Вчитель порівнює минулі і теперішні досягнення учня. 5. Учні заохочуються з урахуванням докладених ними зусиль. 6. Вчитель пояснює досягнення учня докладеними зусиллями і висловлює впевненість у подальших успіхах. 7. Вчитель впливає на мотиваційну сферу особистості, спираючись на внутрішні стимули: пізнавальний інтерес, прагнення до самовдосконалення, інтерес до навчання.	1. Завчасно обіцяється учням, щоб спонукати їх до певної поведінки. 2. Учень заохочується загалом, а не за конкретні досягнення. 3. Вчитель виявляє формальну увагу до успіхів учня. 4. Досягнення учня оцінюються в порівнянні з успіхами інших учнів. 5. Учні заохочуються незалежно від докладених ними зусиль. 6. Вчитель пояснює досягнення учня лише наявністю у нього здібностей або сприятливими обставинами. 7. Вчитель спирається на зовнішні стимули, вважає, що учень намагається краще вчитись, щоб заслужити похвалу або перемогти в змаганні, одержати нагороду і т.д.

Покарання — вплив на особистість вихованця, який відбиває засудження його дій, вчинків, що суперечать нормам, принципам поведінки у суспільстві, змушуючи учнів дотримуватися цих норм. Призначення покарання – формувати в учнів уміння гальмувати виявлення тих якостей, прагнень здійснення вчинків, які в певних умовах суперечать вимогам норм моралі.

Розумна система стягнень не тільки законна, а й необхідна. Вона допомагає формуванню міцного людського характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, вміння чинити опір спокусам і долати їх. В практиці різні форми покарання пов'язані: а) з покладанням додаткових обов'язків; б) втратою або обмеженням певних прав; в) вираженням морального осуду в різних формах.

Покарання, як і заохочення, слід використовувати тільки як виховний засіб. Воно має викликати в учнів почуття сорому і провини, намір не повторювати подібного. Покарання, що принижує їх гідність, не дасть позитивного результату. Знаючи учня, розуміючи його духовний стан і мотиви, що спонукають до певних вчинків, вчитель може визначити необхідність і міру покарання. Беручи за основу особливості впливу на учня, виділяють такі види покарань: покарання-вправлення (наприклад, погане виконання

обов'язків чергового у класі карається додатковим чергуванням); покарання-обмеження (обмеження щодо отримання певних благ: можливості поїхати на екскурсію, тимчасова заборона відвідування спортивної секції); покарання-осуд (попередження, догана з визначенням певних строків на виправлення); покарання-умовність (наприклад, учня залишають на певний час у кабінеті директора для обдумування свого вчинку); покарання-зміна ставлення (більш суворий тон вчителя під час аналізу вчинку, суворий погляд).

Порушення правил поведінки, режиму передбачає застосування з метою покарання догани за наказом директора школи, зауваження у щоденнику, зниження оцінки за поведінку. Найсуворіше покарання — виключення порушника із школи за систематичне скоєння вчинків, які не дають йому права перебувати у шкільному колективі (злодійство, хуліганство тощо). Покарання має бути гуманним, таким, що не ображає людську гідність, ґрунтуватися на добрودушності педагога і повазі до особистості дитини. Воно повинне викликати в учня переживання, почуття провини, докори совісті, прагнення змінити поведінку, підвищувати його відповідальність за власну поведінку, зміцнювати дисциплінованість, розвивати неприйняття негативного, здатність протистояти негідним бажанням.

Покарання як метод виховання справді не позбавлене багатьох недоліків:

- 1) припиняє неправильну поведінку, але не вчить правильній;
- 2) змушує дітей утримуватись від небажаної поведінки лише в присутності вихователя, але не викоринює її;
- 3) викликає страх, гнів, почуття образи, формує негативне ставлення до того, хто карає: діти прагнуть уникати таких учителів або чинити опір,
- 4) дає дітям приклад агресивної поведінки, робить їх емоційно нечутливими;
- 5) навіює негативну самооцінку вихованцям: сварячи їх, тобто рішуче і впевнено стверджуючи, що вони ледарі, боягузи, негідники, вихователь навіює їм саме таке ставлення до себе;
- 6) погано впливає на тих, хто карає (привчає весь час вдаватися до покарань, формує схильність мститися).

Водночас дослідження свідчать, що за певних умов покарання усе ж таки можуть застосовуватись і викликати стійкі зміни у поведінці дітей.

1. Вдаватися до покарань слід лише на тлі загального доброзичливого ставлення до вихованця, щирої турботи за його майбутнє. Лише тоді, коли учні розуміють, що вчитель зацікавлений у їхній долі і намагається допомогти, покарання матиме позитивний ефект.
2. Покарання, як правило, треба застосовувати одразу після здійснення проступку. Часовий розрив між неприйнятними діями і покаранням має бути мінімальним, оскільки швидке покарання підкреслює важливість порушеної заборони, а також завдає неприємностей до того, як порушник може відчувати задоволення від своїх дій. Краще не карати, ніж карати із запізненням.
3. Не можна карати учня відразу після фізичної або душевної травми (падіння, бійка, нещастя, будь-яка невдача, хай навіть у цій невдачі винен лише він) треба принаймні перечекати, поки вгамується гострий біль.

4. Будь-яке покарання потребує пояснення: за порушення яких норм карається учень. Крім того, слід пояснити, яка поведінка вимагається від нього.

5. За одне й те ж порушення має призначатися одна й та ж санкція. Не можна один раз покарати за проступок, а іншим разом - проігнорувати таку ж поведінку. Якщо вчитель не карає за порушення вимог, він дає зрозуміти, що його вимоги не мають значення.

6. Якщо є сумніви, карати чи не карати, краще не застосовувати покарання. Неприпустимі "профілактичні" покарання, «про всяк випадок».

7. Не нагадувати дітям про минулі провини: покараний - пробачений.

8. Не принижувати. Приниження учня викликає лише обурення й образу.

9. Не можна карати працею. "Наряди поза чергою" здатні лише прищепити відразу до праці.

10. Не можна карати весь колектив, оскільки це згуртовує винних, заважає усвідомленню своєї провини та викликає негативні почуття у невинних.

11. Не можна карати, коли людина не дає собі ради зі страхом, з неухважністю, з лінощами, з рухливістю, з дратівливістю, з будь-яким недоліком,

12. докладаючи щирих старань, коли виявляє нездатність, незграбність, дурість, недосвідченість,- одне слово, у всіх випадках, коли щось не виходить.

13. Не можна карати, коли внутрішні мотиви проступку нам невідомі.

14. Не можна карати, коли ми самі не свої, коли втомилися, засмучені або роздратовані з якихось власних причин. У такому стані гнів завжди неправдивий.

15. Зберігати недоторканість особистості. Висловлюючи засудження, не зачіпати особистості. Оцінювати лише вчинки, лише конкретні дії. Не «ти поганий», а «ти зробив погано». Не «ти жорстокий», а «ти вчинив жорстоко».

Гра — один із видів діяльності дитини, що полягає у відтворенні дій дорослих і стосунків між ними.

Види ігор визначають на основі різнопланової діяльності дітей: ігри-дозвілля (ігри за власним бажанням), ігри педагогічні (організовані з метою вирішення навчально-виховних завдань). Залежно від того, наскільки гнучкими, динамічними, творчими, регламентованими є рольові дії, правила і зміст, колективні розважальні ігри поділяють на групи:

1. Ігри творчі: сюжетно-рольові, конструкторські, драматизації з вільним розвитком сюжету, ігри-жарти, ігри-розіграші.

2. Ігри за визначеними правилами: рухові, хороводні, спортивно-змагальні, настільні.

Педагогічні ігри диференціюють відповідно до педагогічної спрямованості: дидактичні (організують у процесі навчання), творчі педагогічні (розроблені педагогом з метою досягнення конкретних виховних завдань).

Головною умовою успішного застосування ігор є активне залучення учнів не лише до гри, а й до процесу створення її. Щодо створення нового оригінального ігри поділяють на такі, яким не вистачає інформації; умови

яких потребують доповнення; в яких відомо лише сюжет; із суперечностями змісту; із запланованими помилками у змісті (зادля виправлення помилок); із запланованим сюжетом і умовами, результати яких визначають учасники. Існують різні методики організації та проведення педагогічних творчих ігор, але основні елементи їх спільні — розробка сценарію, розподіл ролей, визначення виховних цілей.

На практиці проведення творчої гри відбувається за такими етапами:

- а) педагог розповідає про гру, що допомагає апробувати її модель на сприйнятті дітей, залучає їх до обговорення плану (уточнення ролей, створення уявних ситуацій тощо);
- б) розподіл ролей (можливі різні варіанти: вибір ролі за бажанням, колективне обговорення кандидатур на певні ролі, визначення ролі у формі доручення);
- в) розробка плану гри за певним сюжетом;
- г) власне гра;
- д) завершення гри і підбиття підсумків.

Для збереження стійкого інтересу дітей до гри доцільно використовувати умовну ігрову термінологію, різновиди впливу в ігровій формі (вимогу, заохочення тощо), елементи колективного змагання.

Використовуючи гру як важливий навчально-виховний чинник, необхідно дотримуватися таких психолого-педагогічних умов:

1. Визначення творчого потенціалу гри. Передбачає з'ясування її доцільності для певного періоду розвитку особистості, колективу класу; з'ясування чітких показників якостей особистості, на розвиток яких спрямована гра.
2. Визначення місця (клас, школа, пришкільний майданчик тощо) і часу проведення, кількості учасників (весь клас, мікрогрупи тощо). Залежать вони від умов проведення та творчого характеру гри.
3. Забезпечення психологічної комфортності і природності гри. Вона має бути бажаною, зручною і приємною для учасників. Важливо, щоб вона була органічно пов'язана з тематичним періодом чи змістом попередніх форм роботи, уникала невмотивованих ситуацій. Доцільно при цьому подбати про творчу послідовність, нову гру чи іншу форму роботи. Наприклад, для інсценованої розповіді-експромту послідовністю може бути конкурс на кращий текст.
4. Урахування вікових та анатомо-фізіологічних властивостей учасників гри. Передбачає попередню діагностику рівня сформованості якостей дітей, що потребують розвитку.
5. Захист людської гідності, морального самопочуття кожного учасника. Передбачає аналіз впливу гри на свідомість, емоційні враження учнів. Потрібно співставляти емоційну навантаженість гри з денним режимом учнів, моральною ситуацією в колективі.
6. Визначення місця вчителя під час проведення гри. Роль і місце вчителя будуть змінюватися залежно від рівня сформованості якостей особистості учасників гри, їх віку, часу спільної діяльності. Якщо на початку співпраці з дітьми вчитель є керівником, інструктором, суддею, то поступово він

повинен ставати радником або навіть спостерігачем. Хоча можливі ситуації, за яких педагог змушений змінити рольову позицію і знову взяти керівництво грою на себе.

7. Цілеспрямоване поширення прав учасників гри. Вони стосуються вибору гри (її назви, сюжету), зміни умов гри, її модернізації, вироблення нового змісту. Вищим виявом розвитку творчої активності учнів є бажання створити власну гру.

Урахування цих особливостей потребує від учителя постійного контролю за процесом створення, проведення і аналізу ігрової навчальної діяльності.

Окрему групу становлять методи самовиховання. Методи самовиховання – спрямовані на систематичну і цілеспрямовану діяльність особистості з удосконалення її позитивних якостей та подолання негативних. До методів самовиховання належать *самопізнання, самоставлення, саморегуляція*.

Самовиховання починається з **самоусвідомлення** — усвідомлення людиною себе як особистості, свого місця в суспільній діяльності. Структурно воно постає як єдність пізнавальної (самопізнання), емоційно-оцінної (самоставлення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція) внутрішньої діяльності людини. Головною при цьому є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію її внутрішнього світу, активізує діяльність залежно від мети, установок, мотивів поведінки, практичних завдань.

Самопізнання — процес відкриття себе, пізнання свого внутрішнього світу, сильних і слабких сторін своєї особистості.

Збагачення знань особистості відбувається через самоосвіту, чому сприяють систематичне читання, опора на результати освіти, здобуття нових знань, вдосконалення розумових здібностей, умінь і навичок шляхом самостійної роботи. **Самоосвіта** — процес набуття знань у процесі самостійної роботи поза систематичним навчанням у стаціонарному навчальному закладі. Вона не лише збагачує знаннями, але й сприяє виробленню навичок ефективного використання їх. При самоосвіті джерелами здобуття знань є наукова література, пізнавальне спілкування з товаришами, дорослими, засоби масової інформації, екскурсії, робота на комп'ютері.

Самопізнання як складний процес внутрішньої роботи над собою передбачає такі його методи, як самоспостереження, самокритика, самоаналіз.

1. **Самоспостереження.** Виявляє себе як спостереження індивіда за своїми діями, вчинками, думками, почуттями. Ґрунтується на загальній спостережливості. З урахуванням цього педагог повинен формувати в учнів здатність бачити переживання людей (як проявляється горе, радість, задума та ін.), розуміти їх. Види самоспостереження:

— ретроспективне — відновлення в пам'яті подій, що відбулися. Оскільки повнота враження зберігається 3—4 години, а потім відбувається спотворення пам'яттю пережитого і почутого, під час самоспостереження слід звернути увагу на те, що доведеться згадувати.

— пряме — спостереження подій, що відбуваються. Воно найбільш суб'єктивне, потребує вміння прогнозувати діяльність, подію, передбачати перебіг розмови, зустрічі, конфлікту тощо;

— повторне — відновлення подій з метою уточнення, доповнення вражень особистості від своїх дій.

З метою досягнення чіткості в процесі самоспостереження використовують само опитування (відповіді на запитання: «Що відбулося?», «Коли саме?», «В якій послідовності розвивалися події?», згадування (порівняння того, що запам'яталось, із нотатками у щоденнику, спогадами), самоанкетування, самотестування (відповіді на власні запитання), порівняння (зіставлення сказаного іншими із власними спогадами і нотатками), уявне повторення того, що відбулося (уявне моделювання ситуації, подібної до тієї, за якої відбулася подія).

2. *Самокритика*. Означає вона процес опрацювання результатів самоспостереження за допомогою самоаналізу і самооцінки. Дитина не тільки розмірковує, а й критично оцінює себе, своє становище в суспільстві, природі, колективі, в сім'ї, у стосунках з учителями. Критична самооцінка буває емоційною, недостатньо об'єктивною. В одних випадках вона взагалі відсутня, в інших переважає комплекс неповноцінності. Діти критично осмислюють свою поведінку та внутрішній світ за допомогою внутрішнього монологу (інтроверти), задушевної бесіди з друзями (екстраверти). Внаслідок самокритики відбувається наближення індивіда до об'єктивної самооцінки.

3. *Самоаналіз*. Охоплює аналіз власних думок, почуттів тощо. Він є ефективним методом з'ясування причинно-наслідкових зв'язків у діях і вчинках. Адже одна і та сама дія може бути результатом різних спонукальних сил (якостей особистості, способу життя, стресового стану). Людина завжди має зосереджуватись на головній причині, яка зумовлює певну поведінку. Прагнення до самоаналізу допомагає особистості орієнтуватись у життєвому середовищі, самостверджуватись, посилює у поведінці владу розуму над емоціями, комплексами, інстинктами.

Самоставлення – ставлення людини до себе. Ставлення до себе може бути глобальним (самоповага) і частковим (аутосимпатія, самосимпатія).

Самоповага – це особисте оцінне судження, виражене в позитивному ставленні до себе. Вона формується на основі усвідомлення особистістю своїх чеснот, результатів діяльності, ставлення оточуючих і виявляється в самооцінці. Вона є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємини людини з її оточенням, її самокритичність, самовимогливість, ставлення до своїх успіхів і невдач. Вона впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості.

Саморегуляція (лат. *regulare* — налагоджувати) — здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та психічних процесів. Визначають прийоми саморегуляції: самопідбадьорення, самосхвалення, самонаказ, самовладання, самообмеження, самонавіювання, самотимулювання, самоконтроль.

Контроль педагога за психічними станами дітей має переростати в самоконтроль вихованця. Педагогічний вплив досягає мети, якщо перетворюється на самовплив, саморегуляцію дитиною емоційної сфери та фізичного стану організму.

У процесі організації саморегуляції учнів навчають спеціальним прийомам роботи над собою. *Самопідбадьорення* — звернення до себе з метою зміцнення впевненості у собі. При цьому використовують самозаспокоєння, навіювання впевненості в досягненні мети, орієнтацію на улюбленого героя, авторитетних людей. *Самосхвалення* — переконання себе в чому-небудь завдяки добору відповідних доказів та аргументів. За допомогою цього регулюють психічні стани, вчинки через засудження себе, проявів своєї поведінки та спонукання до змін. Це *дискусія із самим собою* — висунення, порівняння аргументів і контраргументів на користь того, чого хочеться і що необхідно. *Самонаказ* — веління самому собі як засіб вироблення самовладання й вміння керувати собою. Ефективність його підвищується при поєднанні з переконанням, коли знаходять нові докази й аргументи на користь самонаказу. *Самовладання* — здатність до самоспостереження й контролю за внутрішніми інтелектуально-емоційними й психофізіологічними процесами. Зміцнює волю, організовує поведінку, стимулює свідоме виявлення сміливості, відваги. *Самообмеження* — здатність відмовитись від бажаного (особистого задоволення, зручності), коли це зумовлено зовнішньою потребою, або на користь чогось чи когось іншого. Це сприяє набуттю досвіду людяності, одержанню влади над собою, подоланню жадібності, егоїзму. Самонавіювання — процес навіювання, адресований самому собі, за якого суб'єкт і об'єкт навіюючого впливу одна й та ж особа. Підвищує рівень саморегуляції, дозволяє суб'єкту викликати у себе певні відчуття, керувати процесами уваги, пам'яті, емоційними реакціями. Від ефективності самонавіювання залежить впевненість, віра людини в себе. *Самостимулювання* — перетворення реального на бажане за допомогою власних зусиль. Стимулюючи себе, дитина прагне відкрити нове, опирається на самолюбство, самосвідомість, волю, радість від громадського визнання своїх вчинків. Самоконтроль — свідоме регулювання поведінки, мотивів, на основі виявлення відхилень у думках, почуттях, вчинках, діях від загальноприйнятих вимог. Передбачає самоаналіз, самооцінку, самокритику, самообмеження. Перетворившись на звичку, він стає особливо ефективним. Тому роль педагога полягає у формуванні в учнів систематичного самоконтролю за зовнішнім виглядом, культурою мови, поведінки тощо. Самовиховання є завершальним етапом шкільного виховання особистості. Цей процес супроводжуватиме її на наступних етапах саморозвитку і самовдосконалення. Уміння адаптуватися, орієнтуватися в непередбачених життєвих ситуаціях, вступати в боротьбу із здавалось би непереборними обставинами чи свідомо обходити небезпеки, вирішувати конфліктні ситуації за допомогою компромісів, не розгублюватись в екстремальних життєвих ситуаціях тощо — саме до цього слід готувати дітей, озброюючи їх методами самовиховання.

2. Теорії виховання.

Під теоріями виховання маються на увазі концепції, які пояснюють походження, формування і зміну особистості, її поведінку під впливом виховання. В якості наукової бази для таких теорій виступають психологічна теорія розвитку особистості, соціальна психологія, вікова психологія. До другої половини XX ст. були широко поширені теорії виховання, згідно з якими особистісні якості людини передаються у спадок, під впливом умов життя мало міняються. Тому принаймні частина характеристик особистості вихованню не підлягає. Такі теорії називають **біогенетичними**. Перший напрям при усій різноманітності поглядів окремих авторів схилявся до пріоритету спадковості. Сторонники такої позиції нерідко розглядаються в літературі як прибічники *біологізаторської (біогенетичної) концепції*. Даний напрям йде від робіт *Г. Спенсера, С. Холу, Д. Болдуїна, К. Бюлера* і інших учених. Автори так чи інакше спираються на ідею рекапітуляції (від латів. — стисле повторення минулого, що було раніше), з біогенетичного закону, сформульованого *Э. Геккелем* в 1866 р. («історія зародка є кратне повторення історії виду»). Ідея повторення в психічному розвитку одного індивіда(онтогенезі) етапів розвитку людства(філогенезу) різними авторами розкривалася по-своєму, але важливо, що в цілому прибічники даної точки зору зводили до мінімуму вплив соціального чинника, вважаючи, що етапи і результати розвитку зумовлені дією вроджених програм (зафіксованою генетично).

Друга група — **соціогенетичні теорії**. Їх автори стверджують, що особистість в людині формується при його житті під впливом соціальних умов і піддається вихованню. Протилежна точка зору, що розглядає соціальний чинник як визначальний у формуванні психіки людини, сформувалася в науці з початку XX в, під впливом робіт французької соціологічної школи, починаючи з робіт *Э. Дюркгейма, Г. Тарда, Ш. Блонделя* і інших учених. Прихильники цього напрямку недооцінювали і (чи) зводили до мінімуму роль спадковості, вважаючи, що результат і зміст розвитку визначені станом суспільної свідомості. Основним механізмом соціалізації признавалося наслідування. Їх недоліки: деякі властивості особистості не можуть бути виховані, оскільки вони визначаються генотипом; з психіатрії і психопатології відомо, що існує зв'язок між хворобливими станами організму і змінами в психології особистості хворої людини.

Ряд теорій виховання є **проміжним, компромісним** варіант двох груп теорій, розглянутих вище. Згідно з ними, функціонування і розвиток особистості залежить як від біологічних, так і від соціальних чинників. Прибічники цих теорій відводять вихованню значну, хоча і обмежену роль. Найбільш же численним слід визнати третій напрям, який нерідко називають теоріями двох чинників. Загальним для такого об'єднання є розгляд ними і спадковості і середовища як двох основних сил, впливаючих і що визначають психічний розвиток дитини. Важливе не тільки питання про те, що розуміти

під біологічним і соціальним чинниками, але і питання про їх співвідношення. Першим принцип *конвергенції двох чинників* на початку ХХ ст. висунув *Вільям Штерн*. На його думку, обидва чинники в рівній мірі значимі для психічного розвитку дитини і визначають дві його лінії. Ці лінії розвитку (одна — дозрівання спадкоємництвом цих здібностей і рис вдачі, інша — розвиток під впливом найближчого оточення дитини) перетинаються, тобто відбувається конвергенція. Більшість сучасних прибічників позиції обліку ролі спадковості і середовища в психічному розвитку дитини здійснюють свої дослідження аналізу причин і суті психічного розвитку дитини з позицій наступних теорій: психоаналітичної, когнітивної, теорії поведінки (біхевіоризм), біологічної і гуманістичної. *Психоаналітична теорія* з'явилася раніше інших. Її предмет — людські емоції і міжособистісні стосунки. Цю теорію іноді називають теорією розвитку особистості. *Когнітивна теорія* торкається головним чином проблем мислення і процесу засвоєння знань. *Теорія поведінки* намагається пояснити, чому, коли і яким чином діти і дорослі навчаються вести себе так, а не інакше. *Етологічна теорія* акцентує увагу на порівнянні поведінки людей і тварин в природних умовах і на визначенні загального і специфічного в їх поведінці, а також залежності його від цих умов і інших чинників. *Гуманістична теорія* розглядає дитину (і дорослого) як унікального індивіда, цілісну особистість, що прагне до повної самоактуалізації.

В Україні створюється нова система виховання, яка водночас є національною й інтернаціональною, вона ґрунтується на гуманістичних ідеях виховання, а її орієнтири узгоджуються з кращими надбаннями світової цивілізації, науки.

О.В. Сухомлинська (1997), аналізуючи теорії виховання, виділяє:

Персоналістичні теорії (або гуманістичні, ліберальні, недирективні, органічні, пульсаційні, вільні, відкриті). Вони спираються не на свободу й автономність особистості, а на усвідомленням розвиток: потреб, бажань, нахилів, імпульсів тощо. Дитина сама має опанувати своє виховання, використовуючи власні внутрішні потенції. Ці теорії приділяють багато уваги місцю й ролі вчителя в педагогічному процесі, який покликаний полегшити адаптацію учнів у середовищі, та також серед своїх однолітків.

Ідеологом цих концепцій, поширених як в Америці — (США, Канада), так і в Європі (Франція, Бельгія, Швейцарія), є американський психолог К. Роджерс ("Я-концепція"). Але на відміну від 60—70 рр., коли вони сприяли появі "вільних", "відкритих", "альтернативних" шкіл, сьогодні їх застосовують переважно у вищій школі (найвідоміші представники цієї течії — Фройд, Роджерс, Левін, Маслоу, Ней).

Академічні теорії (традиціоналістські, класичні, загальні) концентрують свою увагу на процесі передачі загальних знань через класичний зміст навчання і виховання, який не залежить від сьогоденної культури й сучасних соціальних структур. Ці концепції мають на меті формування загальної культури, критичного й відкритого мислення, здатності до адаптування. Через сувору дисципліну, працю, повагу до традицій академічні

теорії прищеплюють підростаючому поколінню демократичні цінності й почуття громадянськості. Головне в цих теоріях — зміст навчання, що має об'єктивну цінність і не залежить від учителя та учня (учитель передає знання, учень асимілює). Цінності, що прищеплюються, мало пов'язані з психологією людини та соціумом (Блум, Ален).

Соціальні теорії відштовхуються від тези, що виховання покликане розв'язувати соціальні, культурні проблеми та проблеми довкілля. Основною метою виховання має стати підготовка учнів до подолання нерівності між людьми (як у соціальному, так і в культурному аспектах), збереження навколишнього середовища. Провідне місце в цих теоріях відводиться суспільству (Ілліч, Бурдє, Тофлер).

Спіритуалістичні теорії (метафізичні) звернені, з одного боку, у внутрішній світ людини, а з іншого — до універсуму. Вони оперують змістом і цінностями, створеними тисячоліття тому. Релігія і східна філософія та їх цінності виступають основою виховання. Головна увага зосереджується на дитині, з якої треба виховати особистість, здатну до медитації та споглядання (Фергюсон, Фотінас, Гартманн).

Соціокогнітивні теорії розглядають положення про те, що соціальні й культурні чинники є основою формування психічного здоров'я дитини і повинні стати основою теорії навчання й виховання. Сюди належать теорії, що пропонують педагогіку співробітництва й висувають культуру та суспільство (соціум) як провідний чинник виховання. Звідси останнє не лише постає як проблема соціальної й культурної структуралізації особистості, групи, колективу, а й саме починає відігравати провідну роль у трансформації культури та суспільства (Дж. Брунер, Л. Виготський).

Психологічні теорії виділяють у розвитку процесу пізнання в дитини такі його складові, як мислення, аналіз, розв'язання проблем, "формування понять, уявлень, мислительних образів тощо. В основі цих теорій лежать психологічні дослідження процесу мислення (Піаже, Башляр). Ці теорії належать до проблем виховання.

Технологічні теорії (техносистемні, системні), які в основному зосереджені на поліпшенні технологій, засобів діяльності школярів, тобто на сучасному дидактичному, комунікативному матеріалі, а саме: комп'ютері, телевізорі, магнітофоні, магнітоскопі, відеодисках, компактних дисках тощо. Крізь призму інформатизованого навчального середовища вони розглядають проблеми взаємодії між комп'ютером і дитиною (Кароль, Гласер, Скіннер).

3. Розвиток моральної свідомості. Критерії вихованості.

У зарубіжній літературі оформилося декілька концептуальних підходів до морального виховання особистості. Найбільш відомими серед них є: психоаналітичний, у контексті якого вважається, що засвоєння дитиною моральних цінностей відбувається шляхом ідентифікації із "значущими іншими", тобто авторитетними, улюбленими людьми, передусім батьками; біхевіористичний, послідовники якого вважають, що діти засвоюють мораль завдяки винагородам і покаранням за різні способи поведінки, а також

шляхом наслідування поведінки рольових моделей; гуманістичний, в якому основна увага зосереджується на суб'єктивному досвіді, емоційних переживаннях особистості, її здатності самостійно обирати життєві ідеали, а не залежати від підсвідомих сил чи середовища. Типовими для цього напрямку є проблеми життя і смерті, свободи і відповідальності, сенсу життя. соціокультурний – досліджується вплив різних соціальних ролей, ситуацій, культурних середовищ на поведінку людини; когнітивний – вивчається вплив на моральний розвиток людини пізнавальних процесів, пов'язаних з накопиченням і переробкою інформації.

Однією з найбільш відомих і обґрунтованих у зарубіжній педагогічній психології є розроблена Лоуренсом Кольбергом (1927-1987) когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку особистості. Внаслідок багаторічних досліджень Л. Кольберг дійшов висновку, що моральний розвиток людини – це тривалий процес, який розпочинається в ранньому дитинстві і протягом життя проходить через декілька стадій, послідовність яких не залежить від етнічної й національної приналежності людини. У своїх дослідженнях Л. Кольберг використовував метод напівстандартизованого інтерв'ю, у процесі якого обговорював з дітьми короткі розповіді на моральну тематику. Головний герой кожної розповіді поставав перед моральною проблемою (дилемою), розв'язати яку Кольберг пропонував дітям. Найбільш відомою, класичною стала дилема Хайнца: «В одній європейській країні вмирала від особливої форми раку жінка. Існували лише одні ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Ці ліки нещодавно винайшов місцевий аптекар. На їх виготовлення він витрачав 200 доларів, а продавав у 10 разів дорожче – за 2000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, зробив усе можливе, щоб зібрати цю суму, позичаючи гроші в знайомих, але назбирати йому вдалося тільки половину. Він сказав аптекарю, що його дружина помирає і попросив зменшити ціну або дозволити віддати решту грошей пізніше. Проте аптекар відповів, що винайшов ці ліки і хоче заробити на цьому. Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумує викрасти ліки з аптеки. Чи правильно він збирається вчинити? Чому?» До викладеної ситуації можна поставитися по-різному, залежно від того, з якого погляду оцінювати її: з позицій чоловіка, аптекаря, закону чи абсолютної цінності людського життя. Л. Кольберга цікавили не стільки відповіді, скільки їх обґрунтування дітьми, їхні аргументи. Дітей запитували: «Чи повинен Хайнц викрасти ліки? Якщо так, то чому? Якщо ні – чому?», «Чи правий аптекар, який продавав ліки набагато дорожче від їх реальної вартості? Чому?», «Що гірше – дозволити людині померти чи викрасти заради її порятунку? Чому?» Вивчаючи моральні судження американських хлопчиків, учений дійшов висновку, що в моральному розвитку людини можна виділити декілька етапів. Узагальнюючи отримані дані, Л. Кольберг визначив три рівні морального розвитку, кожен з яких складається із двох стадій (див. табл.). Стадії моральних суджень – це структури мислення про моральні правила, норми і принципи, які зобов'язують особистість діяти певним чином, оскільки саме таку поведінку вона вважає морально правильною.

Рівні і стадії морального розвитку за Л. Кольбергом

Рівень	Стадія	Мотивація поведінки
Доконвенційний	1. Гетерономна мораль (орієнтація на покарання і покору).	Потрібно дотримуватися моральних правил, щоб уникнути покарань. Девіз: “Правильним є те, що дозволено”.
	2. Інструментальний релятивізм (орієнтація на винагороду).	Треба підкорятися правилам заради винагороди або особистої вигоди. Девіз: “Що я буду з цього мати?”.
Конвенційний	3. Міжособистісна нормативна мораль (орієнтація на підтримання гарних стосунків і очікування оточуючих).	Потрібно дотримуватися правил, щоб заслужити схвалення або уникнути неприязні з боку інших людей. Девіз: “Я хочу бути хорошим”.
	4. Орієнтація на підтримку влади і закону.	Потрібно дотримуватися правил, щоб уникнути осуду з боку законних властей. Девіз: “Я буду виконувати свій обов’язок”.
Постконвенційний	5. Орієнтація на суспільний договір, індивідуальні права і демократично прийняті закони.	Потрібно виконувати закони заради загального добробуту. Девіз: “Я буду жити у відповідності з правилами і законами або намагатимуся змінити їх”.
	6. Орієнтація на внутрішньо прийняті універсальні моральні принципи.	Потрібно дотримуватися універсальних моральних принципів, поступати по совісті. Девіз: “Я вірю у свої цінності. На тому стою і не можу інакше”.

Перший рівень моральних суджень Л. Кольберг назвав доконвенційним (від англ. convention – угода), тому що діти поки що не усвідомлюють суті соціальних домовленостей, законів, правил. Моральні судження цього рівня властиві здебільшого дітям 9 років. На доконвенційному рівні виділяються стадії гетерономної моралі і інструментального гедонізму.

Стадія 1. Гетерономна мораль (стадія страху перед покараннями). Гетерономна мораль (від гр. hetero – інший і nomos – закон, тобто підпорядкована зовнішнім законам і правилам) – стадія наївного морального реалізму, слухняності заради слухняності. Для дітей віком від 1 до 5 років правильним є те, що вони хочуть і можуть зробити, не накликавши на себе неприємностей. Поводитися правильно – означає слухатися тих, хто має владу, і таким чином уникати покарань. Розв'язуючи дилему Хайнца, діти, що перебувають на стадії гетерономної моралі, висловлюють такі судження: “Хайнц повинен купити ліки. Якщо він їх вкраде, його посадять у в'язницю, і так чи інакше йому доведеться виплачувати їх повну вартість”. Або: “Немає нічого серйозного в тому, що Хайнц вирішив украсти ліки, тому що насправді вони коштують не 2000, а усього 200 доларів. Він не ризикує отримати занадто суворе покарання”. У цих міркуваннях не враховуються мотиви, наміри людей, не беруться до уваги специфічні обставини, які можуть змінити моральне значення вчинку. Йдеться лише про пов'язані з вчинком вигоди або покарання: чим серйозніші матеріальні збитки вчинку, тим гіршим він вважається.

Стадія 2. Інструментальний релятивізм (індивідуалізм, особистий інтерес і взаємний обмін). Для дітей у віці від 5 до 10 років характерна індивідуалістична орієнтація, зосередженість на власних потребах. На цій стадії поведінка людини спрямовується на задоволення власних потреб, моральні правила дотримуються, якщо це відповідає її інтересам. Стосунки з іншими людьми ґрунтуються на обміні рівноцінними послугами (“ти – мені, я – тобі”), а не на почуттях обов'язку, вдячності чи емпатії. Ставлення індивіда до інших визначається тим, що вони можуть зробити для нього. Потреби інших людей не враховуються, якщо в майбутньому не очікується певна вигода. Для цієї стадії характерні такі судження: “Якщо Хайнц не хоче втратити дружину, він повинен украсти ліки. Можливо, його посадять у в'язницю, але він збереже дружину. Коли помирає ваш собака – це інша справа. Тому що в собаці немає особливої потреби. Не знаю, чи слід було б йому зробити те ж саме заради друга, тому що я не впевнений, що друг зробив би це для нього”. У цих міркуваннях люди мають певну цінність тільки тоді, коли є корисними і можуть віддячити за допомогу. Людям, що перебувають на другій стадії, властива індивідуалістична позиція: слід поводитися так, щоб задовольнити свої потреби. Але при цьому вони визнають, що й інші мають право робити те ж саме. Важливо, щоб усе було “по-чесному”, щоб обмін цінностями і послугами з іншими був рівнозначним. На наступному, конвенційному рівні моральних суджень увага зосереджується на суспільних потребах і цінностях, які домінують над особистими інтересами. Суспільні правила і норми сприймаються як самоцінні. Основним мотивом моральної поведінки на цьому рівні є підтримання гарних стосунків з оточуючими, прагнення справити на інших позитивне враження. Моральність вчинків визначається в термінах гарної поведінки і підтримання соціального порядку.

Стадія 3. Міжособистісна нормативна мораль (схвалення іншими людьми). На цій стадії (8-16 років) індивідуалістична орієнтація змінюється орієнтацією на значущих інших, найчастіше батьків, учителів, друзів. Для людини на цій стадії більшу цінність має схвалення інших, ніж задоволення особистих потреб. Важливе значення надається тому, щоб позитивно виглядати в очах оточуючих, підтримувати з ними добрі стосунки. Типовою є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких притримується більшість людей. Коли дітей на цій стадії звинувачують у неправильній поведінці, вони, як правило, виправдовуються тим, що “всі поступають так” або “я не хотів комусь нашкодити”. Моральною вважається поведінка, яка викликає схвалення оточуючих, справляє на них гарне враження, відповідає їхнім сподіванням. Розуміння справедливості на цій стадії найбільш чітко виражається “золотим правилом моралі”: “Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе”. На третій стадії, на відміну від егоцентризму попередніх, у людини з’являється здатність враховувати точку зору інших, співчувати, співпереживати їм. Оцінюючи вчинки інших людей, підлітки починають більше уваги звертати на наміри і мотиви, а не тільки наслідки їхніх дій. Для цієї стадії типові моральні судження: “Нічого поганого в тому, що Хайнц хотів врятувати свою дружину, немає. Він показав себе гарним чоловіком. Якби він не кохав свою дружину настільки, щоб зважитися на все заради її порятунку, його, безумовно, слід було б засудити”. У цих міркуваннях цінність людини визначається почуттями, які вона викликає. Ці почуття спонукають до вчинків, які демонструють самій людині й іншим, що вона – “гарна мати”, “гарний чоловік”, “гарний син” і т. д. Взаємодія людей на третій стадії розвитку моральних суджень ґрунтується не на ідеї взаємовигідного обміну рівноцінними послугами, а на почуттях вдячності, відданості і прагненні відповідати взаємністю на добрі вчинки.

Стадія 4. Соціальна система (орієнтація на закон і порядок). Люди на цій стадії прагнуть не тільки отримати схвалення близьких людей, рідних і друзів, але й відчують обов’язок перед суспільством у цілому. Вони розуміють важливість підтримання соціального порядку. Суспільні закони і правила вважаються самоцінними незалежно від того, узгоджуються вони з основними моральними принципами чи суперечать їм. Це стадія дотримання закону і порядку, які необхідні для збереження соціальної системи. Задоволення власних інтересів вважається моральним, якщо не порушує загальний соціальний порядок. Типовою на цій стадії є така аргументація: “Необхідно дотримуватися закону, навіть, якщо не погоджуєшся з ним, оскільки він прийнятий більшістю людей. Потрібно рахуватися з тим, що є добрим для більшості”; “Шлюб – це обов’язок, угода. Коли одружуються, обіцяють кохати дружину і піклуватись про неї. Отже, обов’язком Хайнца було врятувати її. З іншого боку, у нього не було ніякого права йти проти закону. Йому потрібно буде повернути фармацевту решту грошей і, можливо, спокутувати свою провину тюремним ув’язненням”. Людина оцінюється тут за умовами контракту або зобов’язання, які покладають на неї відповідальність перед вищим авторитетом – законом, Біблією, Богом тощо.

Соціальний контроль здійснюється через почуття провини, яке виникає у зв'язку з порушенням соціальних норм. Вина у цьому випадку – автоматична емоційна реакція, а не раціональна реакція совісті, що ґрунтується на певних моральних принципах (як на стадії 6). Люди на цій стадії вважають, що кожен, хто порушує соціальні правила і закони, заслуговує покарання. Третій рівень розвитку моральної свідомості називається постконвенційним або рівнем автономної моралі. За Л. Кольбергом особистість на цьому рівні діє у відповідності з соціальним договором (п'ята стадія) або керується універсальними принципами справедливості (шоста стадія). Моральні судження такого рівня вимагають високого розвитку формально-логічного мислення, розуміння абстрактних моральних принципів. Він досягається не раніше 20 років і властивий далеко не всім дорослим.

Стадія 5. Орієнтація на суспільний договір, індивідуальні права і демократично прийняті закони. На цій стадії вважається, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Оскільки моральні принципи прийняті суспільством у цілому, індивід, усвідомлюючи свою приналежність до нього і турбуючись про загальне благо, також засвоює їх. Це стадія орієнтації на соціальні закони, прийняті на основі взаємної домовленості. Тут з'являється усвідомлення того, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Водночас визнається, що деякі цінності, такі, як свобода, рівність, почуття власної гідності, повинні захищатися незалежно від позиції більшості. Якщо закон вступає у суперечність з ними, його необхідно змінити. Отже, закони – це прийняті демократичним шляхом соціальні домовленості, які повинні відповідати інтересам більшості людей і захищати індивідуальні права кожного. На цій стадії існує повага до законів і відчуття обов'язку дотримуватися їх, якщо вони встановлюються справедливо і відповідають моральним цінностям. Ось приклад морального судження, характерного для п'ятої стадії: “Хайнц порушує закон заради порятунку життя іншої людини. Хоча для всіх краще, щоб закони завжди дотримувалися, бувають випадки, коли їх можна порушити. Кожен сам повинен оцінювати наслідки своїх вчинків”.

Стадія 6. Орієнтація на внутрішньо прийняті універсальні моральні принципи. На шостій стадії люди поступають у відповідності з внутрішньо прийнятими моральними принципами, щоб уникнути самоосуду, докорів сумління. Моральність вчинків визначається не конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, а орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: справедливість, рівність прав та повага до власної гідності людини як самоцінної індивідуальності. Ось приклад відповідного морального судження: “Життя кожної людини має цінність, вищу від будь-яких законів або юридичних принципів. Якщо людське життя в небезпеці, який би не був закон і наслідки, до яких може призвести його порушення, крадіжка морально виправдана”. Життя людини має самоцінність. Немає такого закону, правила (нехай навіть прийнятого демократичним шляхом),

людського або божественного авторитету, які могли б перешкодити дотриманню цього універсального принципу. Ця стадія властива небагатьом людям, які, проаналізувавши різні цінності, зупинили свій вибір на тих, які вважають істинними і загальними для всіх людей. Вони керуються не традиціями, поглядами інших або власними емоціями чи інтуїтивним розумінням добра і зла, а прийнятими внаслідок самотійного аналізу універсальними моральними принципами. Такі люди досить сильні, щоб діяти у відповідності з власними переконаннями, навіть коли інші вважають їх диваками або їхні погляди суперечать законам. Як приклад, Л. Кольберг називав Мартіна Лютера Кінга, Махатму Ганді, Льва Толстого.

Л. Кольберг підкреслював, що між стадіями морального розвитку і віком немає жорсткого зв'язку. В кожній віковій групі можуть бути індивіди з різним рівнем морального розвитку: деякі випереджають ровесників, інші – відстають від них. Результати досліджень, проведених в США, свідчать, що до 24 років більшість американців так і не досягає третього рівня морального розвитку. Його досягають лише 10% американських чоловіків, які належать до середнього класу, а 26% залишаються на другому рівні. Філософська основа, на якій ґрунтується теорія стадій морального розвитку Л. Кольберга, – це розуміння моралі як справедливості, що ґрунтується на взаємній повазі людської гідності кожної людини. Внаслідок багаторічних досліджень вчений сформулював декілька висновків, які стосуються змісту і механізмів розвитку моральної свідомості та поведінки особистості. 1. Кожна наступна стадія морального розвитку є якісно новим способом мислення, зорієнтованим на справедливе розв'язання моральних проблем. 2. Стадії утворюють інваріантну послідовність, тобто розвиваються в одному й тому ж порядку. Перестрибування через стадії неможливе: щоб досягти певної стадії морального розвитку, необхідно пройти через попередні. 3. Стадія – ієрархічне утворення, бо кожна наступна обов'язково інтегрує судження, характерні для попередньої, включаючи їх у більш диференційовану пізнавальну структуру. 4. Всі люди незалежно від культури, в якій вони виростили, статі, расової і релігійної приналежності проходять загальний для всіх шлях морального розвитку, хоча не всі досягають найвищої стадії. Вплив факторів культури може лише прискорити чи уповільнити розвиток, але не може змінити порядок стадій.

На доморальному рівні знаходяться всі дошкільники та більшість семиліток (близько 70%). Цей рівень зберігається у деяких дітей до 16 років. Більшість дітей до 13 років розв'язують моральні проблеми на другому рівні, їм властива конвенційна мораль. З розвитком інтелекту відбувається розвиток вищого рівня моральної свідомості: усвідомлені моральні принципи не можуть з'явитися раніше підліткового віку, коли формується логічне мислення. Однак наявність формально-логічних операцій не є достатньою умовою для вищого рівня розвитку моралі. Навіть інтелектуально розвинені дорослі люди можуть не досягати рівня автономної моралі.

Теорія стадій морального розвитку особистості має не лише науково-теоретичне, але й важливе прикладне значення. На її основі Л. Кольбергом і

його колегами була розроблена еволюційна концепція морального виховання. Аспірант Кольберга М. Блатт висунув гіпотезу: якщо дітям систематично демонструвати моральні судження, які дещо перевищують їх стадію морального розвитку, вони поступово пересвідчаться в їхній справедливості і розумності, завдяки чому перейдуть на вищий рівень моральних міркувань. М. Блатт визначив, що найбільш ефективний і природний шлях “презентації” дітям моральних суджень вищого рівня полягає у залученні їх до дискусій, групового обговорення моральних дилем. За таких умов діти, які перебувають на різних стадіях морального розвитку, неминуче прислухаються до думок ровесників з вищим рівнем моральних суджень. Намагаючись переконати один одного в слушності власних міркувань, діти тим самим будуть виявляти свій рівень морального розвитку. М. Блатт знайомив учнів із змістом моральної дилеми, а потім просив їх висловити свої пропозиції щодо її розв’язання. Із наведених дітьми аргументів експериментатор вибирав одне судження, найбільш зріле в моральному відношенні, підтримував і пояснював його всім іншим дітям доти, поки не переконувався, що вони розуміють його логіку, погоджуються з такою точкою зору, вважаючи її найбільш розумною і справедливою. При цьому дітям надавалась максимальна свобода, можливість наводити будь-які власні аргументи. Експериментатор включався в обговорення лише для того, щоб підвести підсумки дискусії, роз’яснити або додати ще декілька аргументів, і лише іноді, щоб висловити власну точку зору. Через 12 тижнів таких занять М. Блатт виявив, що 64% дітей піднялися на одну стадію вище у моральному розвитку. Таким чином проведений формуючий експеримент підтвердив гіпотезу щодо можливостей педагогічного керівництва моральним розвитком учнів.

Дослідження М. Блатта продемонстрували три найбільш істотних моменти, що сприяють реалізації еволюційного морального виховання.

1. Перехід дітей від однієї стадії морального розвитку до іншої, який природнім шляхом відбувається протягом тривалого часу, може відбуватися швидше в умовах цілеспрямованого педагогічного керівництва.

2. Важливою умовою розвитку моральної свідомості дітей є їх ознайомлення з різними точками зору на моральну проблему і постійна демонстрація їм моральних суджень, на одну стадію вищих за їх власну. Тобто, у моральному вихованні слід орієнтуватися на “зону найближчого”, а не “зону актуального” морального розвитку учнів.

3. Зміни у моральному розвитку дітей мають стабільний, а не тимчасовий характер, зумовлений простим засвоєнням "правильних відповідей". Про це свідчать дослідження, проведені через рік після експерименту з використанням нових моральних дилем, які не обговорювалися з дітьми. Дослідження Л. Кольберга і його колег засвідчили, що ефективним методом морального виховання учнів є дискусія, спрямована на обговорення морально-етичних проблем. Під час дискусії діти не просто висловлюють свої погляди, перефразовують думки інших, але й намагаються включати їхні міркування в регуляцію власної поведінки. Основою для дискусій є моральна

дилема, сюжет якої повинен містити реальний конфлікт для центрального персонажа і викликати в учнів різні погляди на ситуацію. Учні можуть набути важливих навичок розв'язання моральних дилем, якщо проблема буде безпосередньо стосуватися їхніх інтересів і здаватиметься їм дійсно нерозв'язаною.

Обов'язковою умовою ефективності дискусії є правильна позиція і тактика поведінки вихователя. Він не повинен нав'язувати учням власні погляди, спираючись на свій авторитет. Точка зору дорослого, тим більше висловлена в формі аргументу, підштовхує дитину до бажаної вчителем відповіді. За таких умов не відбувається розвиток моральної свідомості учнів, вони просто завчають "правильні" відповіді, не розуміючи їх справжнього змісту. Тому під час дискусії, щоб не спонукати учнів до "правильних" суджень, учителю слід керуватися стратегією "опосередкованого навчання". Її сутність полягає в такій організації обговорення, яка дозволяє учням вільно висловлювати свої погляди, забезпечує їм свободу вибору. Для цього слід дотримуватися таких правил: заохочувати учнів до запитань і навіть сумнівів щодо певних поглядів, тобто розвивати конструктивний критицизм; формувати творчу атмосферу, стимулювати творче мислення учнів (водночас не примушувати їх виявляти творчість, а дозволити працювати на рівні індивідуальних можливостей); чергувати активні та спокійні періоди дискусії, необхідні для глибокого осмислення проблеми, аналізу власних поглядів і переконань; враховувати особливості мислення учнів, знайомити їх з технікою розв'язання моральних проблем, а також систематично аналізувати кожну ідею. Щоб допомогти учням думати вголос, вихователь повинен вміти задавати запитання, знайти розумний баланс між допоміжними запитаннями і запитаннями-контраргументами. Допоміжними запитаннями вихователь повертає учасників дискусії назад, перефразовує думки учнів для кращого їх розуміння іншими. Коли педагог наводить контраргументи, він має зазначити, що сперечається не з учнем, а з його ідеєю. Неприпустимими є насмішки, іронія, сарказм. На початку дискусії учням чітко викладаються факти, які описані в моральній дилемі. Для стимулювання обговорення використовуються відкриті запитання: "Як повинен вчинити головний герой? Чому так, а не інакше?" Під час перших дискусій перед початком обговорення доцільно запропонувати учням протягом трьох хвилин записати власні думки. Якщо відповіді на запитання не чіткі, можна скористатися прийомами активного слухання, запропонувати учневі пояснити свої міркування: Чи не можеш ти розповісти більше про...? Ти мав на увазі...? Чи правильно я зрозумів твою думку про...?

Успіх проведення дискусій залежить від уміння вчителя розумно й делікатно спрямовувати думки дітей. Коментуючи висловлювання учнів, не варто використовувати оцінні судження на зразок "Правильно", "Молодець". Слід просто подякувати кожному, надати можливість висловитися всім бажаним, помічати неспівпадіння, підбадьорювати сором'язливих учнів: "Добре міркуєш!", "Цікава ідея". Щоб спонукати до обговорення всіх учнів, потрібно

звертатися до “мовчунів” із запитанням, як вони зрозуміли думку однокласника.

Під час дискусії вихователь може використовувати спеціальні прийоми, розроблені Л. Кольбергом та його колегами.

1. Прийом альтернативних наслідків. Учням пропонується відповісти на запитання: "Що трапиться, якщо персонаж вчинить так, або так, або так?" Найдоцільніше використовувати цей прийом при роботі з молодшими підлітками для розвитку прогностичних умінь, здатності передбачати наслідки власних вчинків.

2. Прийом заміни ролей. Школярам легше знайти вихід із моральної проблеми, якщо педагог пропонує їм уявити себе на місці певного персонажа ситуації: "Якби ти був на місці... ? Як би ти вчинив?" Таке запитання спонукає учнів до співпереживання, сприяє розвитку емпатії. Слухаючи відповіді підлітків, слід постійно використовувати запитання “Чому?”, яке спонукає учнів до конкретизації власної моральної позиції.

3. Прийом врахування почуттів діючих осіб моральної дилеми. Розвиваючи моральне мислення, слід цілеспрямовано працювати над виробленням у школярів таких суджень, що спиралися б на їхні власні почуття й переживання: Як, на вашу думку, персонаж відчуває себе в даному випадку? Якби ви почували себе в такій ситуації? Чи є відповідність між вашими почуттями і почуттями героя? Запитання про переживання дійових осіб моральної дилеми розвивають здатність розуміти почуття, позиції, інтереси інших людей.

4. Прийом використання особистого досвіду учнів. Обговорення та оцінка зразків моральної поведінки має відбуватися на основі морального досвіду учнів. З цією метою слід використовувати запитання, які підводять учнів від особистих вражень до формулювання загальних моральних правил: Чи не траплялось щось подібне з тобою? Які були твої думки, почуття, дії? Оцінюючи зараз подібну ситуацію, чи хотів би ти щось змінити у своїй поведінці?

5. Прийом заміни ключового персонажу (коли близьку людину замінюють незнайомою чи навпаки): “Якби на місці брата був твій знайомий, як би ти діяв?”

6. Прийом “Дехто вважає...”: Дехто вважає, що закони не можна порушувати за будь-яких обставин. Що можна відповісти їм? За допомогою цього прийому вчитель переводить дітей від аналізу конкретної ситуації до теоретичного обговорення моральних норм і етичних принципів.

7. Прийом стимулювання взаємодії шляхом співставлення різних позицій: Здається, Олена та Юрій на протилежних позиціях. Обґрунтуйте свою точку зору.

Дискусії з приводу моральних дилем доцільно проводити, починаючи вже з молодшого шкільного віку, але вони повинні відповідати пізнавальним можливостям учнів, враховувати їх вікові та індивідуальні особливості. Молодші діти реагують на моральні конфлікти по-іншому, ніж старші. Не слід відразу ж виправляти їхні відповіді, які з погляду вчителя є

“неправильними”. Учні повинні самостійно пройти всі еволюційні етапи розвитку моральної свідомості від нижчих до вищих. Розкриваючи можливості еволюційного підходу у моральному вихованні, Л. Кольберг наголошував, що його мета не повинна зводитися до прискорення просування дітей по стадіях розвитку моральної свідомості. В різних культурах існують свої часові норми еволюційного розвитку моральної свідомості. Наприклад, у нашій культурі молодший шкільний вік, як правило, характеризується переходом від другої стадії до третьої. Немає жодних підстав форсувати перехід дітей на третю стадію до досягнення цього віку. Натомість, мета морального виховання повинна полягати в тому, щоб не допустити відставання учнів у моральному розвитку. Тобто, підліткам, які все ще перебувають на другій стадії, необхідно допомогти перейти на наступну стадію розвитку, яка відповідає соціальним нормам. Когнітивно-еволюційна теорія Л. Кольберга викликала не лише схвальні відгуки, але й зауваження. Деякі дослідники критично сприйняли положення про універсальний характер стадій морального розвитку, порядок і зміст яких не залежить від культурних умов. На їхню думку, моральні цінності мають культурно-специфічний характер. Окремі психологи вважають, що Л. Кольберг недооцінює моральні уявлення маленьких дітей. Вони не погоджуються з його твердженням, ніби діти притримуються тих чи інших моральних правил тільки заради винагороди, уникнення покарань або з поваги до авторитету дорослих. Насправді діти можуть мати глибокі моральні поняття, але не завжди здатні пояснити їх словами. Психологи звернули увагу також на те, що Л. Кольберг досліджував моральні судження, а не поведінку. Проте між моральними поглядами людини і її реальною поведінкою в ситуаціях морального вибору часто існує велика різниця. Не зважаючи на критичні зауваження, когнітивно-еволюційна теорія Л. Кольберга залишається однією з найбільш популярних і відомих у сучасній психології розвитку. Застосування її основних положень у педагогічній практиці відкриває широкі перспективи для вдосконалення морального виховання молоді.

Однією зі складних проблем виховання залишається проблема критеріїв вихованості.

Розглядаючи основні підходи до визначення та вивчення моральної вихованості, Л.М. Поколієнко, Д.Ф. Ніколенко (1991), І.Д. Зверєва, Л.Г. Коваль, П.Д. Фролов (1995) та інші зазначають, що феномен вихованості відрізняється великою складністю і розглядається у різних аспектах. Вихованість є найважливішою психолого-педагогічною та соціально-психологічною характеристикою особистості, вона неподільно пов'язана з усіма її сторонами, відбиває ступінь її всебічності та гармонійності. Основою вихованості є мораль людини, її найсуттєвішим показником.

Сучасна психологічна наука пропонує такі **критерії вихованості**:

1. Відповідність поведінки, ставлень, установок людини моральним вимогам суспільства.

2. Гармонійне поєднання усіх видів виховання в поведінці, ставленнях, діяльності.
3. Ступінь практичного прояву в особистості почуття відповідальності, самостійності, активності.
4. Співвідношення в установках і поведінці людини колективізму-індивідуалізму, альтруїзму-егоїзму.
5. Співвідношення внутрішнього гуманізму і зовнішньої вихованості.
6. Особливості поведінки в ситуації безкарності та поза примусом і контролем.
7. Поведінка в ситуації емоційної напруги, стресових, екстремальних ситуацій.
8. Ступінь самоволодіння, орієнтація, ясність мислення.
9. Здатність творчо змінювати поведінку в нестандартних умовах.

Як зазначають І.Д. Зверєва, Л.Г. Коваль, П.Д. Флоров (1995), про ступінь морального розвитку індивіда судять за певними критеріями. Критерій — засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило судження та оцінки, основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих.

В психолого-педагогічній літературі можна зустріти різні ознаки, які висуваються як критерії моральної вихованості. До таких критеріїв належать: — ставлення школярів до суспільства, праці, людей, активна життєва позиція, спрямованість особистості, рівень розвитку суспільно значущих якостей особистості, співвідношення мотивів поведінки та характеру вчинків особистості, з одного боку, та норм, правил моралі

— з іншого, використання різних критеріїв на різних рівнях: на рівні розвитку моральних почуттів, відношень, стійких мотивів і спрямованості особистості, на рівні світогляду;

— інтелектуальний, поведінковий та емоційний критерії; до інтелектуального відносяться знання відповідних моральних норм і правил, здатність висловлювати на основі цих знань моральні судження; до поведінкового — здатність протистояти спокусі порушити ці правила, а емоційного — переживання почуття провини у разі порушення цих правил.

Критерій є ніби ідеальним зразком, еталоном, порівнюючи з яким реальні явища можна встановлювати ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Ознаки повинні враховувати вікові особливості виявлення тих чи інших якостей особистості, охоплювати основні види її діяльності (навчання, праця, громадська робота, естетична та спортивна діяльність, вільне спілкування тощо), характеризувати поведінку учня в різних ситуаціях, а також відбивати стійкість виявлення якості.

Ознаками вихованості є ставлення особистості, добровільне виконання певних дій, мотиви дій, вчинків. М.І.Монахов (1981) дає в своїй праці

конкретні критерії оцінки вихованості учнів різного віку, які узагальнено і з доповненнями представлені в таблиці.

І.С. Мар'єнко (1980) як міру оцінки рівня вихованості пропонує вірогідність поведінки у відповідності з прийнятими у суспільстві нормами. І.Д. Бех (1998) пропонує рівень моральної вихованості розуміти як ступінь відповідності рис та якостей, що характеризують моральне обличчя людини у відповідності з моральними вимогами, які пред'являються до даної вікової групи учнів. О.С. Богданова (1995) розглядає рівень моральної вихованості як рівень розвитку моральної свідомості, моральної поведінки та моральних почуттів особистості. Суперечливим моментом у цих підходах є питання про градації шкал вихованості, про виділення критичної точки відліку. Найчастіше виділяють від трьох до п'яти рангових градацій, іноді від двох до шести і більше. Число таких градацій в дослідженнях, в основному, визначається теоретично і підкріплюється даними спостережень, лабораторних експериментів тощо.

Таблиця

Критерії оцінки вихованості учнів

Критерії вихованості	Показники
Любов до Батьківщини	Знання історії, повага до історичного минулого, традицій народу, турботи про інтереси, історичну долю країни, почуття гордості за великих людей країни, її культуру, досягнення, дбайливе ставлення до природи, народних надбань, знання сучасних важливих подій.
Інтернаціоналізм	Інтерес до культури, мистецтва інших народів, дружба з людьми різних національностей, добровільна участь у заходах інтернаціонального характеру.
Ставлення до однокласників, ровесників	Участь у справах свого класу, звичка надавати безкорисливу допомогу, дружні стосунки з хлопцями і дівчатами, вимогливість і повага до ровесників.
Гуманність	Доброзичливе ставлення до людей, турбота про них, допомога, чуйність, повага, довіра; уважне ставлення до інтересів, бажань людей, питань, які їх турбують, до думок, почуттів оточуючих, розуміння мотивів, якими керують люди у своїй поведінці; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості, гідності; виключає грубість, чванство, пихатість, нетерпіння, недовіру.
Чесність	Правдивість, щирість; виконання обіцянок; звичка не брати без дозволу чужі речі; нетерпимість до брехні, крадіжки, обману, добровільне визнання своїх помилок, вчинків; говорити істину, не приховувати дійсний стан

	справ.
Ставлення до праці (працелюбність)	Любов, потреба і звичка до праці; сумлінність, старанність у праці: постійна зайнятість корисними вправами; звичка якісно і своєчасно виконувати роботу; насолода від самого трудового процесу; зацікавленість у досягненні позитивних результатів; допомога членам сім'ї у господарстві.
Дисциплінованість	Дотримання встановлених у суспільстві правових, моральних, політичних, естетичних норм поведінки, правил для учнів, певних звичаїв, традицій; швидке і точне виконання вимог батьків, вчителів.
Відповідальність	Сумлінне виконання своїх обов'язків, зроблених пропозицій, зобов'язань; звичка доводити розпочату справу до кінця; готовність відповідати за свої вчинки.
Активність	Прагнення відповідати на уроках, доповнювати відповіді інших; знайомство з допоміжною літературою; добровільна участь у різних видах діяльності, ініціативність, самостійність.
Допитливість	Систематичне читання літератури з різних галузей науки і техніки, постійна потреба розширення і поглиблення своїх знань; звичка користуватися словниками, довідниками; участь у роботі факультативів, гуртків, секцій, добра успішність.
Сміливість	Здатність до подолання почуття страху, готовність допомогти з ризиком для себе; готовність відстоювати свою думку.
Сила волі	Здатність примусити себе виконувати те, що потрібно, а не лише те, що подобається. Звичка доводити розпочате до кінця; наполегливість у досягненні поставленої мети, прагнення і здатність до подолання труднощів; успіхи у самовихованні.
Гідність, достойність	Ставлення до себе і до інших як до певної цінності, усвідомлення позитивних рис, що не дозволяє поступитися ними, самоповага, яка викликана усвідомленням досягнутих успіхів; вимога від інших поваги до себе, своїх прав.
Скромність	Не визнає за собою виключних достоїнств або прав.
Любов до прекрасного (естетична вихованість)	Інтерес до уроків літератури, співів; знання і розуміння творів літератури, музики, живопису; відвідування театрів, музеїв, бажання творити прекрасне.
Прагнення фізичної досконалості	Прагнення бути сильним, спритним, здоровим, правильна осанка, участь у спортивних іграх, змаганнях, походах, секціях.

Шкала оцінювання рівня вихованості особистості (І.Д. Зверєва, Л.Г. Коваль, П.Д. Фролов, 1995).

Тип	Показники
Високий рівень	
Лідерський	Стійка система цінностей, яка склалася. Сильно розвинута особистісна рефлексія та емпатія. Глибоке розуміння і володіння моральними категоріями, знання та постійний інтерес до проблеми життя своєї мікрогрупи, класу, школи, суспільства. Прагнення жити інтересами колективу, повага до його думки, вимогливість до себе та інших членів колективу, повага до них. Високий рівень самоорганізації та самоконтролю. Відповідальне ставлення до виконання доручень, переживання успіхів і невдач групи, класу, колективу. Як правило, ініціатор та організатор суспільно корисних справ.
Виконавський	Глибоке розуміння основних моральних категорій. Поважаючи інтереси колективу, прагне брати участь у громадських справах але бажає виступати в ролі виконавця. Має власні інтереси. Вимогливий у першу чергу до себе, активно реагує на відкрите порушення норм моралі.
Споглядальний	Дуже багато розмірковує, читає з проблем моралі, цікавиться проблемами смислу життя. У власній поведінці, намагається слідувати своєму моральному ідеалу, займає стійку моральну позицію. Сильно розвинута схильність до самоаналізу. Порушення норм моралі іншими викликає у нього протест і осуд, але активну відсіч порушникам здійснює в крайньому випадку, оскільки не вміє постояти за себе.
Максималістський	Розбираючись в основних моральних категоріях переоцінює значення деяких з них, через що часто потрапляє у конфліктні ситуації, виступає їх ініціатором. Дуже емоційний, запальний.
Середній рівень	
Раціональний	Шкала цінностей недостатньо стійка, недостатньо розвинута особиста рефлексія. Володіючи значним запасом моральних знань, вміло міркує про моральні проблеми, не завжди слідує моральним нормам, особливо в тих випадках, коли вони суперечать його особистим інтересам. Усвідомлення себе як порушника норми викликає муки совісті.
Інтуїтивний	Не володіючи необхідним запасом моральних знань, веде себе найчастіше правильно. Але регуляторами такої поведінки у більшості випадків виступають стійкі традиції, звички, а не моральні принципи. Тому часто орієнтується на те, як

	поводить себе більшість.
Конформістський	Значна частина моральних категорій розуміється з позицій групової моралі, може порушити окремі норми поведінки, при цьому вважаючи себе правим. Орієнтується, в першу чергу, на реальні норми поведінки, які склалися, пристосовується до них.
Наслідувальний	Володіє поверховими моральними знаннями, не має чіткого морального ідеалу, хоча і володіє певними моральними звичками. В ситуаціях, де звички не спрацьовують, орієнтується на лідера, що виступає в ролі морального авторитета.
Низький рівень	
Суперечливий	Шкала цінностей нестійка, розмита, внутрішньо суперечлива. Рівень самоорганізації та самоконтролю низький; самоаналіз практично відсутній. Негативні потреби, які склалися, задовольняє за рахунок інших. Завжди у тіні, це несе відповідальності за свої провокації, завжди намагається перекласти відповідальність за скоєне на іншого.
Агресивний	Викривлене уявлення про моральні норми та їх прояви у поведінці. Егоцентрист (не може подивитись на ситуацію очима іншого). Має погані звички. Клас не є для нього референтною групою, ізольований від життя класу. Демонстративно-агресивний стиль взаємин. Спостерігається розходження високої вербальної самооцінки з дійсністю.
Ситуативний	Моральні норми бере ніби напрокат. Поведінка залежить від того, в якій групі перебуває. Не співвідносить своє «Я» з будь-якими нормами поведінки. Цінність цих норм визначається для нього тим, наскільки вони здатні сприяти його популярності серед однокласників.
Пасивний	Замкнутий індивідуаліст, який живе за принципом «моя хата з краю», пасивний. Коло інтересів часто обмежене фізіологічними потребами.
Невпевнений	Тепличне виховання, боязкий. Внутрішня реалізація потреб. З боку учнів зазнає спроби ізоляції.