

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СТОЛЯРЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА

УДК 37.034: 37.018.2 (043.5)

Дисертація

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ
ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

011 – освітні, педагогічні науки

13.00.07 – теорія і методика виховання

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант:

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, академік,
Гуревич Роман Семенович,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
Навчально-науковий інститут педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої
кваліфікації,
директор, м. Вінниця

Вінниця – 2018

Анотація

Столяренко О. В. Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», спеціалізацією 13.00.07 «Теорія і методика виховання». – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2018.

Розбудова громадянського суспільства, нинішні реформаційні процеси в освіті України, становлення Нової української школи, інтеграція в світове співтовариство, визнання глобальних проблем людства актуалізують орієнтацію на особистість, її моральність, визначають основні напрями гуманізації школи. В сучасній соціокультурній ситуації домінантою є формування базових цінностей гуманізму, виховання ціннісного ставлення до людини. Планетарні цивілізаційні процеси, неконтрольований вплив на навколишнє середовище і, як наслідок, катастрофічна його деградація не лише доводять необхідність докорінних змін у різних сферах життєдіяльності, але й детермінують процеси пошуку ефективних шляхів гуманістичного виховання, яке має здійснюватися відповідно розроблених теоретичних і методичних засад, які ґрунтуються на сучасних освітніх парадигмах і концепціях; формування такої ціннісної сфери особистості, яка б виступала надійною основою повноцінного розвитку й самореалізації, активної гуманістичної діяльності з метою забезпечення гідних і безпечних умов життя. Зважаючи на те, що нині моральне виховання в цілому є безсистемним процесом, в якому переважають просвітницькі форми, спостерігається недостатній рівень розвитку ціннісного ставлення до людини як базового інваріантного компонента вихованості особистості; виникає необхідність розробки функціональної моделі науково-методичної системи, інноваційних форм, методів, ефективних технологій цілеспрямованого його формування.

У дисертаційній роботі науково обґрунтовано теоретичні й методичні основи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, розроблено

науково-методичну систему виховання ціннісного ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти; окреслено історіографію проблеми розвитку основних положень гуманістичного виховання через соціокультурні, ідеологічні, педагогічні детермінанти; на основі здійснення проблемно-генетичного аналізу гуманістичних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної наукової думки досліджено еволюцію людинознавства і з'ясовано стан вивчення в психолого-педагогічній науці та виховній практиці особливостей виховання у дітей та молоді ціннісного ставлення до людини, розкрито його роль як провідного чинника гуманізації виховання, головного концепту методології гуманістичних перетворень в освіті. На основі системного, синергетичного, модельно-варіативного, аксіологічного, культурологічного, етнопедагогічного, антропологічного, особистісного, діяльнісного, полісуб'єктного, диференційованого підходів розроблено концептуальну науково-методичну структурно-функціональну модель і технологію поетапного формування у школярів ціннісного ставлення до людини в гуманістично-орієнтованому середовищі школи, структурними компонентами якої є: освітній процес (використання можливостей людинознавства у вивченні дисциплін), позакласна й позашкільна робота з учнями, спрямовані на формування гуманістичної свідомості, гуманістичних почуттів, гуманної поведінки вихованців на основі базових цінностей.

Визначено сутність і структуру ціннісного ставлення до людини як універсальної, комплексної якості особистості, що становить інтегроване, системне, багатовимірне, інваріантне утворення, зміст якого розкривається з допомогою інтелектуального, емоційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів; характеризується відображенням в свідомості вихованця значущості моральних знань, уявлень, переконань, гуманістичних мотивів, емоцій, почуттів, ціннісних орієнтацій, що визначають цінність людини, спонукають до дій, що виражають любов до людей; яка реалізується в доброзичливих стосунках, толерантній взаємодії, і в цілому забезпечується осмисленням здобутого у виховній діяльності досвіду гуманної поведінки; що базується на основі інтеграції людинознавчих знань та диференційованої роботи з різними віковими категоріями в позаурочній, позашкільній

гуманістичній діяльності. Розроблено критерії оволодіння базовими гуманістичними цінностями з метою формування особистісних ціннісних ставлень (когнітивний, мотиваційний, операційно-результативний), показники та їхні прояви (зовнішні й внутрішні), рівні вихованості досліджуваної якості.

Запропоновано, обґрунтовано й реалізовано організаційно-педагогічні умови (розвиток у процесі гуманістичних та педагогічно організованих соціально актуальних взаємовідносин вихованців практично-діяльнісного особистісного колективу; забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри у процесі залучення школярів до ціннісно-орієнтованої діяльності; оптимізація міжособистісного спілкування учнів за рахунок усвідомлення необхідності розвитку в них здатності поважати себе, розуміти власну особистість (рефлексивність); стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); врахування аксіологічної складової в змісті людинознавства, культивування усвідомлення цінності іншої людини, формування позитивного образу іншого й активізацію його сприйняття: розвиток у вихованців емпатії та асертивності); удосконалено методичні підходи до розв'язання поставленої проблеми. Важливу роль відведено суб'єкт-суб'єктній взаємодії, колективній творчій діяльності, гуманізації партнерських взаємовідносин, розробленню науково-методичного забезпечення, змісту, форм, методів і засобів виховної роботи. Обґрунтовано, розроблено, апробовано та впроваджено нові виховні технології, форми й методи. Аналіз виявленої динаміки у вихованні ціннісного ставлення до людини у школярів різних вікових категорій засвідчує ефективність авторської технології. На всіх етапах експерименту у ціннісній структурі особистості за когнітивним, мотиваційним, операційно-результативним критеріями були зафіксовані позитивні зрушення в засвоєнні базових гуманістичних цінностей, що знаходило свій вияв у реальній поведінці вихованців, проявах ціннісного ставлення до людини.

Ключові слова: ціннісне ставлення до людини, цінності, базові гуманістичні цінності, особистісні цінності, суб'єктивні ціннісні ставлення, ціннісні орієнтації, гуманізм, гуманізація, гуманітаризація, гуманістичне виховання, виховна система школи, структурно-функціональна модель

науково-методичної системи гуманістичного виховання.

Abstract

O. V. Stoliarenko. Theoretical and Methodical Principles of Teaching a Value-Centered Attitude to a Person to Secondary School Pupils. - A qualified scientific work on the right of a manuscript.

A thesis for obtaining a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences in the specialty 13.00.07 «Theory and Methodology of Training» (011 - Educational, pedagogical sciences). – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubinskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, 2018.

In the thesis the theoretical and methodical principles of teaching a value-centered attitude to a person to secondary school pupils are scientifically proved; the scientific-methodical system and the research concept are developed on methodological, theoretical and practical levels; the historiography of the basic principles of the humanistic education development in terms of sociocultural, ideological and pedagogical aspects is outlined; the evolution of human knowledge based on the problem-genetic analysis of humanistic ideas in the history of national and foreign scientific research is investigated; the level of the psychological and pedagogical scientific studies, educational practice development and subsequently the peculiarities of teaching children and youth a value-centered attitude to a person and its role as the main factor of the education humanization process is investigated, the main principles of the humanistic transformations methodology in education is clarified. On the basis of systemic, synergistic, model-variable, axiological, culturological, ethnopedagogical, anthropological, personal, activity-based, multi-subject, differentiated approaches, a conceptual scientific-methodical structural and functional model and the technology of gradual development of senior age secondary school pupils' and adolescences' value-centered attitude to a person in the human-oriented educational system were developed. Its structural components are: the educational process (the use of human potential in the curricular, extra-curricular and out-of-school activities with pupils aimed at forming humanistic consciousness, humanistic feelings, humanistic behavior based on the most important values.

The notion and structure of a value-centered attitude to a person as a universal, complex personal quality were defined. It is regarded as an integral, systemic,

multidimensional, invariant entity with its meaning being revealed by means of intellectual, emotional and value-centered, activity and practical components and is characterized by the reflection of the significant role of moral knowledge, ideas, beliefs, humanistic motives, emotions, feelings, value-centered orientations that determine a valuable position of a person, encourage him to act, express love for people; respect for personal dignity; generosity; mercy; moral activity in the struggle against any manifestations of evil, cruelty, indifference, anti-human actions; sensitive, fair and respectful attitude to others, which is implemented by means of friendly relationships, tolerant interaction, and, in general, is provided by understanding of the experience gained in the educational activity of humanistic behavior in a pupil's consciousness. It is based on the integration of human knowledge and versatile work with different age categories of pupils in extracurricular, out-of-school humanistic activities.

The criteria of mastering basic humanistic values by secondary school pupils in order to form personal value-centered attitudes (cognitive, motivational, operational and productive), indicators (external and internal), levels of the quality under study were developed.

Organizational and pedagogical conditions were defined, proved and implemented, methodological approaches of solving the problem were improved. An important role is played by the subject-to-subject interaction, cooperative creative activity, humanization of partner relationships, scientific and methodological provisions, content, forms, methods and means of educational work. The technology of teaching a value-centered attitude to a person by means of curricular (classes, given according to the author's program «Man - the Highest Value». «The Ecology of a Person») and extra-curricular educational forms («A School - the Workshop of Humanism» /using innovative forms and methods/, educational projects (groups, schools) on humanistic topics, a training «Social Skills Flow», creating the situations of empathy and their following discussions, simulation methods (role games, a forum-theater, a sociodrama), information technologies, reconciliation services, serendipity /the choice of behavior patterns and situation analysis based on spontaneous impressions/, reflection were proved, developed, tested and implemented

The dynamics analysis of teaching a value-centered attitude to a person to pupils of different age groups has proved the suitability of the author's technology. At all stages of the experiment positive changes concerning basic humanistic values mastering, which was implemented in behavior and value-centered attitude to a person took place in the personality's structure by the cognitive, motivational, operational and productive criteria.

Keywords: value-centered attitude to a person, values, basic humanistic values, personal values, personal value-centered attitudes, value orientations, humanism, humanization, humanitarization, humanistic education, school educational system, structural and functional model of scientific and methodical humanistic education system.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації *Монографії*

1. Столяренко, О. В., Фаворська, О. М. [та ін.] (2010). *Соціально-педагогічна підтримка людей з особливими потребами*. Житомир: Євро клуб. – 366 с.
2. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2014). *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 279 с.
3. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2015). *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 180 с.
4. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2016). *Розвиток професійно важливих якостей майбутнього вчителя*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 248 с.
5. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2017). *Теоретико-методичні засади формування загально педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 388 с.
6. Столяренко, Е. В., Давиденко, А. В. [та ін.] (2017). *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*. Вінниця: ВСЕІ. – 242 с.
7. Столяренко, О. В. (2017). *Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти. Кн. 1. Людський вимір: історія, минуле і сучасність*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 558 с.
8. Столяренко, О. В. (2018). *Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 408 с.

9. Stoliarenko O. V. (2018). European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: *Collective monograph*. Sandomierz: «Baltija Publishing». Volume 2, 358–377.

Навчально-методичні посібники

10. Столяренко, О. В. (1998). *Виховання гуманності учнів підліткового віку*. З грифом МОН Укр.– Київ: Віпол. – 158 с.
11. Столяренко, О. В. (1999). *Методика виховної роботи з учнями в літній період*. З грифом МОН Укр. К.: Віпол. – 160 с.
12. Столяренко, О. В. (2000). *Методика реалізації принципу гуманізму в діяльності класного керівника*. З грифом МОН Укр. К.: Інститут змісту і методів навчання, Віпол. – 116 с.
13. Столяренко, О., Щорс, В. (2009). *Негативний вплив засобів масової інформації на молодь (Консультативна практика)*. К.: Марич. – 60 с.
14. Столяренко, О. В., Чернілевський, Д. В., Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. [та ін.] (2010). *Духовна культура особистості*. З грифом МОН Укр. Вінниця: АМСКП. – 460 с.
15. Столяренко, О. В., Чернілевський, Д. В., Антонова, О. Є., Барановська, Л. В., Дубасенюк, О. А., Козловська, І. М., Якса, Н. В. [та ін.] (2010). *Методологія наукової діяльності*. З грифом МОН Укр. – Вінниця: АМСКП. – 484 с.
16. Столяренко, О. В., Столяренко, О. В. (2014). *Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 248 с.
17. Столяренко О. В., Столяренко, О. В. (2015). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 148 с.

Статті в наукових фахових виданнях України та у виданнях, що входять до міжнародних науко метричних баз

18. Столяренко, О. В. (1999). Виховання в учнів ціннісного ставлення до людини у позаурочній роботі з народознавства. Педагогіка і психологія професійної освіти, 2, 205–212.
19. Столяренко, О. В. (2000). Народознавство: формування у школярів ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 1, 14–16.
20. Столяренко, О. В. (2001). Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 3, 18–21.
21. Столяренко, О. В. (2002). Гуманізація і гуманітаризація освіти на шляху духовного розвитку особистості. *Рідна школа*. 3, 19–22.
22. Столяренко, О. В. (2002) Вплив виховного простору на соціалізацію особистості та формування гуманістичних цінностей сучасних школярів *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 6, I, 127–131.
23. Столяренко, О. В. (2002). Ціннісне ставлення до людини в практиці роботи загальноосвітньої школи: штрихи концепції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 1, 3–6.

24. Столярченко, О. В. (2002). Аксіологія і практика формування гуманістичних якостей у школярів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 45, II, 117–120.
25. Столярченко, О. В. (2002). Гуманізація взаємовідносин старшокласників у закладах позашкільної освіти для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування на основі ціннісного ставлення до людини. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного педагогічного університету*. 30, 237–240.
26. Столярченко, О. В. (2003) Виховні гуманістичні системи: реальність, проблеми, перспективи. *Рідна школа*. 6, 36– 41.
27. Столярченко, О. В. (2004). Педагогічна підтримка в особистісно зорієнтованій парадигмі виховання. *Рідна школа*. 4, 10–13.
28. Столярченко, О. В. (2005). Традиції формування ціннісного ставлення до людини у виховних моделях соціуму. *Рідна школа*. 6, 25–29.
29. Столярченко, О. В. (2006). Інтеграція людинознавчих знань у гуманістичному вихованні школярів. *Рідна школа*. 4, 14–18.
30. Столярченко, О. В. (2008). Створення моделі виховання ціннісного ставлення до людини на основі ідей відкритої школи. *Рідна школа*. 3, 30–33.
31. Столярченко, О. В. (2010). Ціннісне ставлення до людини: виховна модель толерантних взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу. *Рідна школа*. 3, 47–53.
32. Столярченко, О. В. (2010). Методика і критерії виховання гуманістичних цінностей учнівської молоді. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*. 24, 229–232.
33. Столярченко, О. В. (2010). Теоретичні основи особистісно-орієнтованої педагогіки у нинішній соціально-культурній ситуації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 32, 174–179.
34. Столярченко, О. В. (2011). Розробка ефективної методики і пошук шляхів оптимізації виховання ціннісного ставлення до людини у шкільної молоді. *Нові технології навчання*. 67, I, 125–132.
35. Столярченко, О. В. (2011). Оптимізація процесу виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: пошук підходів. *Рідна школа*. 7, 7–14.
36. Столярченко, О. В. (2011). Гуманістичні цінності та інновації у виховній роботі з учнями. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 34, 428–432.
37. Столярченко, О. В. (2011). Розробка моделі гуманістичних взаємовідносин у загальноосвітньому навчальному закладі і виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 35, 150–158.

38. Столярченко, О. В. (2012). Когнітивний та емоційний компоненти розвитку самосвідомості учнів у вихованні ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 6, 37–43.
39. Столярченко, О. В. (2013). Рефлексивність та інтерперсональність особистості у трактуванні когнітивної складової виховання ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 40, 125–129.
40. Столярченко, О. В. Критеріальна база міжособистісної толерантності як необхідної складової виховання ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 41, 139–144.
41. Столярченко, О. В. (2014). Компонентний аналіз процесу формування у школярів ціннісного ставлення до людини. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2(13), 99–111.
42. Столярченко, О. В. (2014). Моделювання управлінської діяльності у підготовці майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 42, II, 91–95.
43. Столярченко, О. В. (2015). Гуманістичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у загальнодержавній стратегії сталого розвитку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми. /Index Copernicus International (Республіка Польща)/*. 41, 457–463.
44. Столярченко, О. В. (2015). Філософсько-релігійні засади гуманістичного виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 44, 102–105.
45. Столярченко, Е. В. (2016). Важность формирования у учащихся толерантного сознания и воспитания гуманности. *Проблеми освіти: Інститут модернізації змісту освіти МОН України*. 86, 504–511.
46. Столярченко, О. В. (2016). Основні підходи до обґрунтування моделі науково-методичної системи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 46, 39–44.
47. Столярченко, О. В. (2016). Вивчення гуманістичних пріоритетів ціннісних орієнтацій молоді. *Молодь і ринок / Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*. Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань (ISSN International Centre, м. Париж). 1(132), 25–30.
48. Столярченко, О. В. (2016). Методики формування структурних компонентів ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи. *Зб. наук. праць «Педагогічні науки» Херсонського державного педагогічного*

університету /Index *Copernicus International* (Республіка Польща)/. LXXIV, II, 69–74.

49. Столярченко, О. В. (2017). Виявлення гуманістичних пріоритетів ціннісної структури особистості сучасної молоді людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 49, 25–29.
50. Столярченко, О. В. (2018). Дослідження механізмів формування ціннісного ставлення до людини в моральній свідомості вихованця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 53, 55–60.

Статті в іноземних наукових періодичних виданнях

51. Столярченко, Е. В. (2008) Толерантность в общей системе формирования ценностного отношения к человеку у современной молодежи. *Педагогическое образование и наука. – Научно-методический журнал Международной академии наук педагогического образования (МАНПО)*. 12, 78–83.
52. Столярченко, Е. В. (2010). Формирование толерантности и гуманистического мировоззрения современных школьников. *Педагогическое образование и наука. – Научно-методический журнал Международной академии наук педагогического образования (МАНПО)*. 2, 19–25.
53. Stolyarenko, E.V. (2010). The issues of teaching tolerance to college students through interpersonal and interpersonal intelligences. *Scientific notes. Federal Agency of Education, State Education Institution of Higher Professional Education "Krasnoyarsk State Institute of Economics and Trade"*. Volume 9, 132–138.
54. Столярченко, Е. В. (2011). Проблемы воспитания ценностного отношения к человеку, толерантного поведения учащихся и поликультурное образование. *Инновационная деятельность в образовании. Москва: Институт развития образовательных технологий*. 1, 338–348.
55. Столярченко, Е. В. (2012). Методология воспитания толерантности, ценностного отношения к человеку на основе духовного развития личности. *Инновационная деятельность в образовании. Москва: Институт развития образовательных технологий*. 2, 79–91.
56. Столярченко, Е. В. (2013). Воспитание толерантности у школьников как залог успешного формирования ценностного отношения к человеку. *Всероссийский журнал «Вестник академии знаний»*. Краснодар: Изд. Центр ООО «Академия знаний». 3(6), 150–154.
57. Столярченко, Е. В. (2013). Аксиологический подход в выборе методов воспитания у школьников ценностного отношения к человеку и формирования толерантной личности. *Международный журнал «Естественно-гуманитарные исследования»*. Краснодар: Изд. Центр ООО «Академия знаний». 1, 113–117.
58. Столярченко, Е. В. (2013). Поиск путей эффективного воспитания ценностного отношения к человеку. *Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии*. М.: «Международный центр науки и образования». 9(18), 97–100.

59. Столяренко, Е. В. (2013). Проблема воспитания ценностного отношения к человеку: истоки и современное состояние. Проблемы высшего образования лиц с особыми потребностями. RAE Editorial System. 1– 2, 18–23.
60. Столяренко, О. В. (2015). Дослідження структурних компонентів гуманістично спрямованої особистості. Перспективные направления развития современной науки – Первый независимый научный вестник – Fest Independent Scientific Journal. 5, 31–37.
61. Столяренко, О. В. (2015). Мовна культура особистості і публіцистичне мовлення в контексті морального виховання і розвитку освіти в Україні. Международный научный журнал «Acta Universitatis Pontica Euximus». Болгария. Спец. выпуск: «Стратегия качества в промышленности и образовании» (Варна–Днепропетровск). XI, II, 332–336.
62. Helen Stoliarenko. (2017). The Project Activity of an Educator and Its Role in the Formation of Moral Culture of Young People. Dyskursy o kulturze (Discourses on Culture). Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź. № 7 [ISSN 2450-0402], 51–67 [Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją podstawową: dyskursy.san.edu.pl].
63. Helen Stoliarenko. (2018). Theoretical and methodological principles of research methods teaching. Dyskursy o kulturze (Discourses on Culture). Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź. № 9 [ISSN 2450-0402], 41–57 [Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją podstawową: dyskursy.san.edu.pl].

**Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації
а) в іноземних виданнях**

64. Stolarek Olena. (2004). Kształtowanie postaw wobec człowieka jako warosci i przewyciezenie agresji u miodziezy. Rodzina i szkola wobec przemocy. Akademia Swientokryska Zaklad Profilaktyri Spolecznej i Resocjalizacji. Kielce: Jenosc, 108–113.
65. Столяренко, Е. В. (2009). Гуманистические ценности социально-педагогической деятельности и воспитание молодежи в средних и высших учебных заведениях. *Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития*. Москва: МАНПО, 420–424.
66. Столяренко, Е. В. (2011). Зависимость качества образования от гуманизации взаимоотношений в обществе. «Стратегия качества в промышленности и образовании». Днепропетровск – Варна (Болгария). III, 516–519.
67. Столяренко, Е. В. (2011). Проектная активность преподавателя в формировании духовно-моральной культуры человека XXI столетия. *Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве*. Хельсинки – Москва, 62–68.
68. Столяренко, Е. В. (2011). Педагогическое наследие В. А. Слостенина: Развитие идей творческой деятельности и проектной активности в процессе духовно-нравственного воспитания. *Педагогическое образование: вызовы XXI века*. Москва–Ярославль. 1, 102–109.

69. Столяренко, О. В. (2015). Інтеграційні процеси вищої школи «освіта – наука – виробництво» в руслі концепції сталого розвитку. *Наука і виробництво. Україна–Білорусія–Польща*, 354–358.
70. Stoliarenko H. V. (2017) Teaching the culture of humanistic relationships to the youth on the basis of tolerance. *Педагогические инновации – 2017. Витебский гос. ун-т. им. П. М. Машерова. Белоруссия*, 118–124.
71. Столяренко, О. В. (2017). Гуманізація соціально-педагогічної роботи і виховання в умовах мікросоціуму. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen. Bulgaria*, 99–102.
72. Столяренко, О. В. (2017). Обґрунтування психологічних механізмів виховання ціннісного ставлення до людини. *International scientific-practical conference «Innovations and technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine». Sandomierz. Polska*, 172–175.
73. Olena Stoliarenko. (2018). Solving the migration problems caused by the military actions in the eastern Ukraine. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities». Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing»*, 120–123.

б) у вітчизняних виданнях

74. Столяренко, О. В. (2002). Ідеї В. І. Вернадського у розвитку наук про людину та її чільне місце в світі. *Пост Методика*. 2– 3(40– 41), 27– 31.
75. Столяренко, О. В. (2009). Демократичні цінності і актуальність гуманістичного виховання молоді. *Нові технології навчання. Спец. Випуск 58, II*, 217–222.
76. Столяренко, О. В. (2016). Проблеми професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями на основі ціннісного ставлення до людини. *Зб. тез. доповідей міжнародного конгресу «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії». Вінниця*, 331–333.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

77. Столяренко, О. В. (2001). Розвиток ціннісного ставлення до людини – основа гуманізації взаємовідносин у загальноосвітній школі. *Людинознавчі студії. Збірник наукових праць ДДПУ. Дрогобич: Вимір*. 3, 142–153.
78. Столяренко, О. В. (2004). Ціннісне ставлення до дитини у педагогіці В. О. Сухомлинського. *Витоки. Альманах Української асоціації Антона Макаренка. Полтава*. 2, 123–126.
79. Столяренко, О. В. (2007). Умови ефективності педагогічного впливу на моральну сферу особистості. *Нові технології навчання. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. Спец. Випуск*. 48, I, 54–61.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ.....	31
1.1. Філософсько-етичний зміст концептуальних засад виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.....	31
1.2. Культурно-соціологічна компонента феномену ціннісного ставлення до людини	73
1.3. Зміст поняття «ціннісне ставлення» в наукових дослідженнях.....	92
1.4. Інтеграція й диференціація людинознавства в загальній системі виховання ціннісного ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти.....	115
Висновки до першого розділу.....	132
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	136
2.1. Формування суб'єктивних ціннісних ставлень з позицій сучасних уявлень про особистість.....	136
2.2. Базові цінності в структурі ціннісного ставлення до людини.....	154
2.3. Структурно-компонентний аналіз ціннісного ставлення до людини.....	163
Висновки до другого розділу.....	177
РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ВИХОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	179
3.1. Методика експериментального дослідження й діагностичний інструментарій вивчення ціннісного ставлення школярів до людини, показники і рівні його вихованості.....	179
3.2. Стан гуманістичного виховання учнів і науково-методична система виховної роботи.....	212
3.3. Констатувальний етап дослідження виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.....	221
Висновки до третього розділу.....	252

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	257
4.1. Моделювання науково-методичної системи школи з метою виховання в учнів ціннісного ставлення до людини.....	257
4.2. Організаційно-педагогічні умови виховання у школярів ціннісного ставлення до людини	292
4.3. Психологічні механізми виховання ціннісного ставлення до людини	304
Висновки до четвертого розділу.....	315
РОЗДІЛ 5. ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	320
5.1. Засоби і методика оптимізації виховання у школярів ціннісного ставлення до людини	320
5.2. Форми і методи активізації виховання ціннісного ставлення до людини в позакласній роботі з учнями.....	335
5.3. Робота вчителів у експериментальних класах за опрацьованою програмою виховної роботи «Школа – майстерня гуманності», спецкурсу–гуртка «Людина – найвища цінність. Екологія людини».....	347
5.4. Результати експериментальної роботи та її аналіз.....	354
Висновки до п'ятого розділу.....	385
ВИСНОВКИ.....	400
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	409

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розбудова громадянського суспільства, нинішні реформаційні процеси в освіті України, становлення Нової української школи, інтеграція в світове співтовариство, визнання глобальних проблем людства актуалізують орієнтацію на особистість, її моральність, визначають основні напрями гуманізації школи, виховання ціннісного ставлення до людини. В сучасній соціокультурній ситуації домінантою є формування базових цінностей гуманізму [603]. Планетарні цивілізаційні процеси, неконтрольований вплив на навколишнє середовище і, як наслідок, катастрофічна його деградація не лише доводять необхідність докорінних змін у різних сферах життєдіяльності, але й детермінують процеси пошуку ефективних шляхів гуманістичного виховання, яке має здійснюватися згідно розроблених теоретичних і методичних засад, сучасних освітніх парадигм і концепцій, і забезпечувати формування такої ціннісної сфери особистості, яка б виступала надійною основою гармонійного розвитку й самореалізації, забезпечення гідних і безпечних умов життя [860; 861; 713].

Законами України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки Концепціями національного, громадянського виховання і позашкільної освіти, програмою «Основні орієнтири виховання учнів 1–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України», а також у дослідженнях НАПН України (І. Бех [87], С. Гончаренко [244], І. Зязюн [326], В. Кремень [459], І. Осадчий [636], О. Сухомлинська [443]) визначено, що центром педагогічної діяльності є дитина, а метою – виховання гуманістично спрямованої особистості, формування системи її ціннісних орієнтацій, що базуються на визнанні пріоритету вільного розвитку, непересічної цінності людини і збереження середовища її існування.

Проблемам гуманізації школи присвятили свої дослідження: І. Бех [87; 89], О. Безкоровайна [63], А. Бойко [119], Г. Васянович [168], В. Ворожбит [213], Н. Гонтаровська [242], О. Грива [249], Т. Дем'янюк [270], О. Дубасенюк

[282], І. Єрмаков [298] І. Зязюн [325], Л. Канішевська [368], О. Коберник [399], Л. Онищук [633], С. Сисоєва [785], Л. Хоружа [943], Ю. Чорноморець [703].

Вагомі дослідження у сфері духовно-моральних цінностей та ціннісних орієнтацій молоді належать В. Алексєєвій, В. Анненковій, І. Беху, Т. Бутківській, О. Вишневному, Н. Гусляковій, О. Завгородній, П. Ігнатенку, Л. Крицькій, Н. Нікандрову, І. Симоненку. Лише останнім часом представили результати досліджень морально-етичних проблем, гуманістичного виховання молоді у вигляді захищених дисертацій українські вчені: О. Пішак (моральнісне спілкування як культуротворення) – 2010 р.; Т. Загороднюк (виховання почуття корисності), А. Ремньова (виховання толерантності), І. Стецько (виховання альтруїзму) – 2011 р.; Ю. Кушнір (виховання культури міжетнічного спілкування), Т. Петренко (виховання самоповаги) – 2012 р., С. Рижкова (почуття любові до людини у підлітків) – 2013 р.; В. Кузьмич (гуманне відношення до людини у студентів) – 2016 р.

Проблему ціннісного ставлення до людини вивчали відомі вчені: Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Сухомлинський. Окремі його аспекти висвітлені Л. Бершадською, О. Третьак, О. Українець (у вихованні молодших школярів), І. Білецькою (у розв'язанні педагогічних ситуацій), В. Білоусовою (у формуванні гуманістичних взаємовідносин), В. Кузьмичем (стосовно студентів), Л. Дідук, Є. Мосєвою, Н. Мирончук (у формуванні ставлення до себе), Р. Рогожниковою (у вихованні дисциплінованості).

Проте, аналіз наукових досліджень і шкільна практика переконують, що ціннісне ставлення до людини ще не стало пріоритетним у системі цінностей і взаємовідносин, тому питання розробки методики і технології його виховання у школярів потребує окремого наукового опрацювання.

Моральному вихованню сьогодні притаманна безсистемність, переважання просвітницьких форм. Спостерігається недостатній рівень розвитку ціннісного ставлення до людини як базового інваріантного компонента вихованості особистості. Це актуалізує соціальне замовлення гуманізації виховного процесу, необхідність розробки науково-методичної системи на основі інноваційних підходів, активних форм, методів, чітких

рекомендацій дотримання алгоритму ефективних технологій цілеспрямованого виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

Важливим критерієм опрацювання проблеми виступають суперечності, що можуть бути подолані засобами науки. Так, продуктивність і характер гуманістичного виховання визначають суперечності між новими соціальними вимогами запровадження педагогічних інновацій, переорієнтації світоглядних установок на людину, виховання до неї ціннісного ставлення як головної умови реалізації гуманістичної парадигми освіти та системою, що склалася в шкільній практиці; браком відповідних розробок. У використанні людинознавчого потенціалу наук, педагогіка не має достатнього теоретичного обґрунтування, досвіду застосування інтегрованих знань і методологічного у дослідженні проблем людини, її цінності, тобто, через відсутність концептуальних комплексних систем і принципів їх реалізації існує невідповідність між накопиченням знань і можливістю їх використання в теорії та практиці шкільного виховання. На шляху розв'язання вказаної суперечності виникають протиріччя між обсягом вітчизняних і світових надбань у галузі людинознавства та їх незатребуваністю в освіті, між наявністю філософсько-етичних концепцій людини і відсутністю науково-обґрунтованих гуманістично-орієнтованих виховних технологій, які б спиралися на антропологічну методологію. Теоретичне і практичне значення виховання у школярів ціннісного ставлення до людини зумовлена також необхідністю подолання суперечностей процесу морального виховання, а саме: між рівнем вимог педагога і здатністю учня його задовольняти; життєвим досвідом, знаннями та уміннями учасників виховного процесу; їхніми індивідуально-особистісними характеристиками.

Актуальність означеної проблеми, необхідність розв'язання окреслених вище суперечностей, відсутність фундаментальних педагогічних досліджень, у яких би її системно вивчали, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи»**. Надалі в тексті термін

«загальноосвітня школа» буде змінено на «заклад загальної середньої освіти» («Закон про освіту», 2017).

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (номер держреєстрації 0111U001620) та держбюджетної теми «Теоретико-методичні засади загально педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення Європейського простору вищої освіти» (номер держреєстрації 01115U002571). Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №8 від 22.03.2000 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 23.05.2000 р.).

Мета дослідження полягає у розробленні концептуально-методологічних засад науково-методичної системи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини та впровадженні технології, що забезпечить підвищення рівня їхньої вихованості.

Об'єкт дослідження – процес гуманістичного виховання учнів загальних середніх закладів освіти.

Предмет дослідження – науково-методична система виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальних середніх закладів освіти.

Для досягнення мети дослідження ставилися такі **завдання**:

1. З'ясувати концептуальні науково-методологічні основи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

2. На основі здійснення проблемно-генетичного аналізу розвитку гуманістичних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної наукової думки, дослідити еволюцію людинознавства і вияснити рівень вивчення в психолого-педагогічній науці та виховній практиці особливостей виховання у дітей та молоді ціннісного ставлення до людини; обґрунтувати його структуру.

3. Визначити критерії і рівні оволодіння учнями базовими гуманістичними цінностями з метою формування особистісних ціннісних ставлень, що розкривають сутність ціннісного ставлення до людини.

4. Розробити діагностичний інструментарій для вивчення сучасного стану гуманістичного виховання учнів, сформованості у них ціннісного ставлення до людини.

5. Обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови; визначити психологічні механізми, засоби оптимізації виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

6. Створити структурно-функціональну модель науково-методичної системи поетапного формування в учнів старшого і підліткового шкільного віку ціннісного ставлення до людини в гуманістично орієнтованій виховній системі закладу загальної середньої освіти.

7. Розробити й експериментально перевірити продуктивні організаційно-педагогічні форми, інноваційні методи гуманістичної технології виховання у школярів ціннісного ставлення до людини на основі розробленої моделі та довести її ефективність;

8. Підготувати і впровадити в освітню практику школи науково-методичне забезпечення щодо виховання ціннісного ставлення до людини в позакласній роботі з учнями.

Провідною **ідеєю** дослідження є положення про те, що виховання у школярів ціннісного ставлення до людини є пріоритетним напрямом їхнього морального розвитку. Втілення провідної ідеї передбачає надання цьому процесу системності та інноваційності. Ціннісне ставлення до людини цілеспрямовано формується: засобами людинознавства з опорою на антропологізм як наукову концепцію, центром якої виступає людина як найвища цінність, суб'єкт виховної діяльності, система, що саморозвивається; завдяки науково обґрунтованій технології, спрямованій на актуалізацію засвоєння знань, базових гуманістичних цінностей та розуміння їх сутності, формування гуманістичних почуттів і набуття на цій основі необхідних умінь та навичок поведінки, відносин.

В основу **концепції** наукового дослідження покладено ідею про розвиток і виховання особистості на основі базових гуманістичних цінностей, що відповідає особистісно зорієнтованій доктрині вітчизняної педагогічної освіти. Концепція дослідження ґрунтується на положенні про актуалізацію людинознавства, досягнень педагогічної науки для обґрунтування інноваційних підходів до визначення змісту виховання ціннісного ставлення до людини, для створення й реалізації гуманістичних технологій у виховних моделях школи як відкритої системи, а також визначення продуктивних організаційно-педагогічних умов, у яких розкривається природа виховання, забезпечується його розвиток. В цілому виховання у школярів ціннісного ставлення до людини розглядається нами як діяльність з проектування, реалізації, забезпечення ефективності й корекції освітнього середовища. Таке виховання ми трактуємо як цілісну науково-методичну систему на засадах системного, синергетичного, модельно-варіативного, аксіологічного, культурологічного, етнопедагогічного, антропологічного, особистісного, діяльнісного, полісуб'єктного, диференційованого підходів, що забезпечить підвищення якості виховного процесу. Ціннісне ставлення як базовий інваріантний компонент моральної вихованості, що реалізується з допомогою забезпечення стійкого інтересу до сфери загальнолюдських, національних цінностей, формування мотивації до засвоєння й формування гуманістичних базових цінностей, залучення для цього інформаційного фонду людинознавства, засвоєння провідних ідей, формування етичного мислення, розвиток гуманістичних почуттів, навичок гуманної поведінки. Рівень вихованості у школярів ціннісного ставлення до людини може бути оцінений за допомогою моніторингу інтелектуального, емоційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів досліджуваної якості та їхніх показників, який фіксує динаміку й результати поетапного її формування.

Методологічну основу дослідження становлять наукові положення філософії освіти: щодо тісного взаємозв'язку та діалектики розвитку природи, суспільства й людини, культурно-історичного поступу соціуму і ролі особистості в цьому процесі, соціальної детермінації гуманістичної моралі й людської діяльності, гуманістичної теорії розвитку та саморозвитку особистості, її ідентифікації та засвоєння соціальних ролей, етики як духовної

основи становлення, гуманістичних цінностей – базового компоненту структури особистості; філософські концепції про людину як міру всіх речей, розвиток її сутнісних сил в діяльності й відносинах; визнання її духовним, природним і соціальним феноменом, носієм добра і справедливості.

Загальнотеоретичну базу дослідження склали принципи гуманізму, антропологізму як вихідні засади наукової концепції, центром якої виступає людина як найвища цінність, складна система, що саморозвивається; ідея пріоритету загальнолюдських цінностей. Суттєве значення в концептуальному плані для нас мали: теорія цінностей (С. Анісімов, М. Бахтін, А. Гусейнов, О. Дробницький, С. Шалютін); культурно-історична концепція Л. Виготського, сучасна концепція гуманізму і гуманістичної цивілізації (Л. Буєва, Р. Валітов, О. Хьоффе).

Теоретичним підґрунтям дослідження стали наукові теорії й положення: філософії про активну роль особистості в пізнанні та перетворенні дійсності (М. Бердяєв, Г. Гегель, І. Кант, В. Соловйов, В. Лозовий); положення психолого-педагогічної науки про теорію педагогічних систем, виховні аспекти освіти, зокрема гуманістичної; становлення і розвитку національної системи виховання; наукові засади й концептуальні положення організації гуманістичного виховання учнів /суб'єкт-суб'єктні відносини (К. Абульханова-Славська, І. Бех), колективна творча діяльність (О. Газман, І. Іванов), інтерактивна взаємодія (О. Коберник, О. Пометун,)/; концепції та висновки зарубіжних і вітчизняних філософів (М. Бердяєва, В. Біблера, О. Больнова, І. Канта, П. Наторпа, Г. Сковороди, Л. Фейєрбаха, М. Шеллера), соціальних філософів (В. Андрущенко, М. Михальченка, В. Муляра), антропологів (В. Баруліна, І. Вільш, К. Леві-Строс, В. Шаронова), педагогів (Б. Бім-Бада, Є. Бондаревської, П. Каптерєва, О. Савченко, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської), психологів (Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Бека, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна), соціологів (Є. Дюркгейма, М. Скворцова); представників гуманістичної педагогіки, психології (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс) і педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, Д. Дубровський, С. Лисенкова, В. Сазонов).

Методи дослідження: теоретичні – комплексний порівняльний,

ретроспективний і перспективний аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури з метою вивчення концептуальних положень і категорій дослідження; вивчення навчально-нормативної документації для виявлення сучасного стану досліджуваної проблеми; аналіз практичної роботи закладів загальної середньої освіти для виявлення особливостей гуманістичного виховання учнів, рівня вихованості ціннісного ставлення до людини; структурно-системного аналізу задля визначення завдань, функцій і структури досліджуваного феномену й готовності школярів до гуманістичної діяльності, морального самовдосконалення; моделювання для розроблення експериментальної структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти; узагальнення, абстрагування, класифікація та проектування для обґрунтування теоретичних засад і науково-методичної системи роботи школи з гуманістичного виховання; емпіричні – спостереження, анкетування, опитування, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання, педагогічний експеримент з метою апробації організаційно-педагогічних умов і технології виховання у школярів ціннісного ставлення до людини; методи математичної статистики (t-критерій Стюдента та інші) для перевірки достовірності результатів експериментального дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проводили в закладах загальної середньої освіти Вінницької (Оратівського, Шаргородського, Жмеринського, Калинівського, Козятинського районів), Житомирської, Хмельницької, Черкаської, Донецької області. В експерименті взяли участь 1200 учнів 4–11 класів та 307 учителів.

Наукова новизна полягає в тому, що *уперше*:

- обґрунтовано теоретичні й методичні основи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини у філософському, психологічному та педагогічному аспектах; розроблено науково-методичну систему його реалізації, концепцію дослідження на методологічному, теоретичному та практичному рівнях;

- окреслено історіографію проблеми розвитку основних положень

гуманістичного виховання через соціокультурні, ідеологічні, педагогічні детермінанти

– на основі здійснення проблемно-генетичного аналізу гуманістичних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної думки досліджено еволюцію людинознавства і з'ясовано стан вивчення в психолого-педагогічній науці та виховній практиці особливостей виховання у дітей та молоді ціннісного ставлення до людини, розкрито його роль як провідного чинника гуманізації виховання, головного концепту методології гуманістичних перетворень в освіті;

– розроблено концептуальну науково-методичну структурно-функціональну модель і технологію поетапного формування ціннісного ставлення до людини в гуманістично-орієнтованому освітньому середовищі, структурними компонентами якої є: процес використання можливостей людинознавства у вивченні дисциплін, позакласна й позашкільна робота з учнями, спрямовані на формування гуманістичної свідомості, гуманістичних почуттів, гуманної поведінки на основі базових цінностей; визначено організаційно-педагогічні умови їх ефективного виховання (розвиток у процесі гуманістичних та педагогічно організованих соціально актуальних взаємовідносин вихованців практично-діяльнісного особистісного колективу; забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри у процесі залучення учнів до ціннісно-орієнтованої діяльності; оптимізація міжособистісного спілкування учнів за рахунок усвідомлення необхідності розвитку в них здатності поважати себе, розуміти власну особистість (рефлексивність); стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); врахування аксіологічної складової в змісті людинознавства, культивування усвідомлення цінності іншої людини, формування позитивного образу іншого й активізацію його сприйняття: розвиток у вихованців емпатії та асертивності); обґрунтовано сутність ціннісного ставлення до людини як універсальної, комплексної якості особистості, що становить інтегроване, системне, багатовимірне, інваріантне утворення, зміст якого розкривається з

допомогою інтелектуального, емоційно-ціннісного особистісного і діяльнісно-практичного компонентів; характеризується відображенням в свідомості вихованця значущості моральних знань, уявлень, гуманістичних мотивів, емоцій, почуттів, ціннісних орієнтацій, переконань, що визначають цінність людини, спонукають до дій, що виражають любов до людей; критерії оволодіння учнями основної школи базовими гуманістичними цінностями з метою формування особистісних ціннісних ставлень (когнітивний, мотиваційний, операційно-результативний), показники та їх прояви (зовнішні й внутрішні), рівні (низький, середній, високий) у вихованості досліджуваної якості; **уточнено** зміст базових понять: «цінність», «ставлення», «гуманізація», «виховна система школи», «ціннісне ставлення до людини»; **подальшого розвитку** набули положення про структуру ціннісного ставлення до людини як моральної якості, що становить інтегроване утворення, яке охоплює змістову інтелектуальну, емоційно-ціннісну особистісну і діяльнісно-практичну процесуальну складову; роль суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманізації партнерських взаємовідносин у виховній діяльності; науково-методичне забезпечення; зміст, принципи, нові форми й методи гуманістичного виховання.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що здійснено системний аналіз понять, які розкривають проблему й специфіку виховання ціннісного ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти; теоретично обґрунтовано: поняття «суб'єктивне особистісне ставлення», «ціннісне ставлення до людини»; компоненти, критерії та показники його вихованості; складові структурно-функціональної моделі науково-методичної системи гуманістичного виховання школярів; з'ясовано психолого-педагогічні основи формування готовності до гуманістичної діяльності; визначено й експериментально обґрунтовано комплекс необхідних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність виховання ціннісного ставлення до людини.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні, апробації та впровадженні технології виховання у школярів ціннісного ставлення до людини

через навчально-виховні (заняття спецкурсу у формі гуртка за авторською програмою «Людина – найвища цінність. Екологія Людини» /24 заняття/ для старшокласників) і позаурочні виховні форми («Школа – майстерня гуманності»/ з використанням інноваційних форм і методів/ для учнів підліткового віку, виховні проекти (класу, школи) на гуманістичну тематику, тренінг «Потік соціальних умінь»); виявленні психологічних *механізмів*, засобів оптимізації процесу виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

Запропонований у дослідженні комплекс організаційно-педагогічних умов, форм, методів, технологій можна використовувати з метою вдосконалення гуманістичного виховання загалом та формування ціннісного ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема. Результати дослідження можуть бути використані для розробки лекційних курсів, спецкурсів та семінарських занять, практикумів та спецпрактикумів з педагогіки у вищих навчальних закладах і можуть доповнити зміст навчальних дисциплін: «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи». Також практичне значення полягає у використанні теоретичних положень та висновків до конкретних науково-методичних рекомендацій щодо гуманістичного виховання школярів. Це, зокрема, знайшло відображення в монографії «Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти» (у 2-х кн.), в одноосібних навчально-методичних посібниках з грифом міністерства: «Реалізація принципу гуманізму в діяльності класного керівника», «Виховання гуманності учнів підліткового віку», «Методика виховної роботи з учнями в літній період»; «Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця», «Виховання культури толерантних взаємин», «Негативний вплив засобів масової інформації на молодь. Консультативна практика. (Інструментарій)»; колективних монографіях: «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти», «Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи», «Розвиток професійно важливих якостей

майбутнього вчителя», «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», «Духовна культура особистості». Основні положення, результати й висновки дисертації можна використовувати в дослідженнях з теорії й методики виховання, професійної педагогічної освіти.

Основні результати дослідження **впроваджено** в систему роботи закладів загальної середньої і вищої освіти м. Вінниці і Вінницької області (Довідка про впровадження Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського № 06/28–1 від 4.05.2018р., Управління освіти і науки Вінницької облдержадміністрації № 34–1–01/492 від 29.01.2013р.), м. Житомира і Житомирської області (Довідка про впровадження Управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації № 1980-1/3-18 від 23.07.2018р.), Донецького університету імені Василя Стуса (довідка № 60/01-13/01.1.3 від 30.04.2018р.), Київського національного торговельно-економічного університету (довідка № 01.01-48/657/1 від 8.05.2018р.), Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна» (довідка № 1/27–27 від 24.01.2013р; в практику підготовки педагогів у Донбаському державному педагогічному університеті (довідка № 68–13–993 від 21.10.2013р.), Хмельницькому Національному університеті (довідка № 59 від 20.11.2013 р.), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (довідка № 1898/01 від 28.10.2013 р.). Форми впровадження: матеріали дослідження використовуються в плануванні виховної роботи, для проведення науково-методичних семінарів педагогів-організаторів, кураторів академічних груп, методичних об'єднань класних керівників, на заняттях, під час проведення тренінгів, спецкурсів-гуртків з людинознавчою тематикою, виховних годин; у психолого-педагогічних дослідженнях; в індивідуальній і масовій виховній роботі з дітьми і молоддю.

Особистий внесок здобувача. У колективних монографіях: «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя»/ ред. О. Акімова (2014) автором підготовлено підрозділ «Підготовка майбутніх учителів до толерантної міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності»; «Авторські

педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи»/ ред. О. Акімова (2015) – підрозділ «Інтерактивна технологія формування умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів»; «Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів»/ ред. О. Акімова (2016) – «Формування умінь толерантних міжособистісних взаємин у майбутнього учителя»; «Теоретико-методичні засади формування загально педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти» »/ ред. О. Акімова (2017) – підрозділ «Підготовка майбутніх учителів до моделювання професійної діяльності та регуляції освітньої взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу»; «Духовна культура особистості» за ред. Д. Чернілевського (2008) – внесок полягає у висвітленні антропологічних аспектів розвитку духовно-моральних цінностей, обґрунтуванні концептуальних основ гуманістичного виховання. Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувалися.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорені на 56 науково-практичних конференціях, зокрема на 49 міжнародних: «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (Каунас, Литва, 2018), «Інновації та сучасні технології в системі освіти: внесок Польщі та України» (Сандомир, Польща, 2017), «Особистість, сім'я та суспільство: питання педагогіки, психології, політології та соціології» (Шумен, Болгарія, 2017), «Педагогические инновации» (Витебск, Белоруссия, 2017), «Сім'я, школа та насильство» (Polska, Kielce, 2004), «Стратегія якості в промисловості й освіті» (Варна, Болгарія, 2011), Наука і виробництво (Білорусія–Польща, 2015), «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2013), «Инновационная деятельность в образовании» (Пушкино–Москва, 2012), «Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития» (Москва–Ярославль, 2009), «Концептуальні проблеми модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді» (Вінниця–Бар, 2016), «Знання. Освіта. Освіченість» (Вінниця, 2014, 2016), «Освіта дітей з особливими потребами: від

інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016), Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців (Вінниця, 2016), «Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді в контексті євроінтеграційних процесів» (Київ–Вінниця, 2015), «Культурологічні та патріотичні аспекти формування духовності майбутнього фахівця» (Київ–Вінниця, 2014), Поиск путей эффективного воспитания. Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологи (Москва, 2013), «Креативні технології морального і патріотичного виховання молоді як основа успішного розвитку особистості» (Київ–Вінниця, 2013), «Инновационная деятельность в образовании» (Москва, 2012), «Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі» (Київ, 2005, 2006, 2011), Европа. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве (Хельсинки–Москва, 2011), Педагогическое образование: вызовы XXI века. Конф., посвященная памяти В. А. Сластенина (Москва–Ярославль, 2011), Инновационная деятельность в образовании (Москва, 2011), «Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики XXI століття» (Київ–Вінниця, 2010), «Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах» (Київ–Вінниця, 2009), «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Судак, 2009), «Наукове забезпечення процесів реформування соціально-економічних відносин в умовах глобалізації» (Сімферополь, 2009), «Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації» (Київ–Вінниця, 2008), «Проблеми девіантної поведінки» (Київ, 2007), «Шляхи розвитку духовності та професійної освіти» (Київ–Вінниця, 2007.), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Житомир, 2004, 2006), «Проблеми професійного становлення молоді на основі духовно-моральних цінностей» (Київ–Вінниця, 2006), «Морально-професійне становлення студентської молоді в сучасних соціокультурних умовах» (Київ–Вінниця, 2005), «Сучасні педагогічні технології та освітні системи XXI століття» (Кіровоград, 2003), «Інтернет і освіта XXI ст.» (Вінниця, 2002), «Ідеї В. І. Вернадського та взаємообумовленість стратегічного партнерства вищого навчального закладу і школи в освітньому просторі регіону» (Кременчук, 2002), «Світ молоді – молодь

світу» (Вінниця, 2002), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» (Кіровоград, Павлиш, 2003); 10 *всеукраїнських*: «Мова, культура та освіта» (Вінниця, 2016, 2017), «Інноваційна діяльність педагога в сучасному освітньому просторі» (Умань, 2014), «Християнська етика в історії України і сучасний діалог світоглядно-духовних ідентичностей» (Мелітополь, 2014), «Формування особистості нового типу» (Вінниця, 1998), «Комплексна реабілітація дитини: стратегія, технології, перспективи» (Київ, 2002), «Актуальні проблеми особистості нового типу» (Тернопіль, 2002), «Сучасні педагогічні технології та освітні системи XXI століття» (Кіровоград, 2003), «Ідеї гуманізації в педагогічній спадщині В. Короленка, А. Макаренка, В. Сухомлинського» (Полтава, 2004), міжвузівській конференції молодих учених і студентів «Інноваційні технології в сучасній професійній освіті» (Вінниця, 2017), на засіданнях кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Виховання гуманності підлітків у позакласній роботі з народознавства» (13.00.01 – теорія та історія педагогіки) була захищена 1996 року в Інституті педагогіки АПН України. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано у 79 наукових працях, із них 9 монографій (дві одноосібних), 7 навчально-методичних посібників (5 – з грифом МОН України), 40 статей у наукових фахових виданнях України та у виданнях, що входять до міжнародних науко метричних баз, 23 статті – у закордонних виданнях. Загальний обсяг особистого внеску становить 220 д. а.

Обсяг і структура дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 593 сторінки, з них 408 – основного тексту. Робота містить 25 таблиць на 26 сторінках, 10 рисунків на 7 сторінках. Список використаних джерел містить 1109 найменувань, із них 89 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

1.1. Філософсько-етичний зміст концептуальних засад виховання у школярів ціннісного ставлення до людини

Історичні передумови розвитку ідей виховання ціннісного ставлення до людини ми вивчали в контексті аксіологічних наукових пошуків минулого. В етиці життя східної філософії (Лао-цзи, Конфуцій), в давньоіндійському епосі «Махабхарата», в аксіологічних настановах Заратустри (Персія) представлені варіації «золотого правила». Філософи античності (Аристотель, Платон), давньоримські мислителі (Лукрецій, Цицерон,) розглядали проблему моральності особистості [36; 33], що прагне до морального ідеалу [34]; її душі [673], яка є причиною блага чи зла [35; 32], справедливості та безчестя [676; 674]; й наділена емоціями, пристрастями [950], що є основою моральних чеснот [675], учинків [531]. Ціннісна проблематика означена Протагором («Людина – міра всіх речей») вплинула на формування гуманістичних ідей Сократа, переоцінку ставлення людини до життя і до самої себе [673, с. 245]. Його етику Аристотель уважав «чистим раціоналізмом» [36, с.185]. Платон звертається до категорій добра, Блага [673]. Античні філософи пропагують моральні ідеали, «сократівські добродетелі», про що зазначає Ф. Ніцше [614; с. 419].

Зневіра в земній владі римського суспільства, занепад громадянських чеснот спонукали до інакшого ставлення до людини. Зароджується поняття «гуманність» (Панецій), що екстраполюється в його сучасне трактування. Відродження привнесло нове розуміння ставлення до людини, олюднення духовного життя [626, с. 75]. Гуманізм епохи визволив людину з обмеженості, визначеної геоцентризмом, спонукав до нового осмислення природи, яка вважає себе її співтворцем [877].

Вивчаючи розвиток ідей гуманізму, було виявлено, що як учення і культурне явище гуманізм зазнавав змін. У Ф. Нітхаммера, який запровадив цей термін, він означає «людяний». Це ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей [799, с. 187]. Це історично змінна система поглядів, яка

визначає цінність людини як особистості, згідно з якою благо людини виступає критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми... [910, с. 130].

С. Гончаренко, Ю. Мальований пояснюють його з позицій ціннісного ставлення до людини [244, с. 2]. На думку О. Сидоренка, це принцип людиноцентризму, повага до особистості, її запитів, інтересів, особистих цілей і прагнень, створення умов для самовдосконалення й самоствердження [781].

Г. Балл ідентифікував гуманізм з переконанням, що людина як представник людського роду має невичерпні можливості розгортання продуктивної суб'єктної активності [55; 56].

У В. Пазенка, В. Ляха – творче самостворення людиною власної сутності (автентичний гуманізм), стратегія і тактика самозбереження у ворожому світі, акцентування особистісного існування, антропний принцип у науці й соціальній практиці, з'ясування самого факту екзистенції людини [255].

Аналіз поширення форм гуманізму дозволив зробити висновок, що він не може розглядатися ізольовано (тільки в соціальній або особистісній царині). Аналіз феномену гуманізму як раціонального, безмежного, універсального буде вважатися сумнівним, доки людина не навчиться цінувати себе і все живе, поважати ближнього. Витоки зла чи добра криються не в суспільстві, а в людині: лінія, яка поділяє добро і зло... проходить крізь серце, в кожному закладений гуманістичний потенціал [809, с. 274]. В цьому розумінні гуманізм безмежний і невичерпний. Це сукупність ідей і цінностей, які утверджують універсальну значущість окремої особистості, людського буття в цілому [711].

Згідно хронологічного критерію було визначено *античний, ренесансний, просвітницький, сучасний і новітній гуманізм*. За світоглядним критерієм – секуляризований (атеїстичний) і теологічний, матеріалістичний та ідеалістичний, раціоналістичний та ірраціональний, віталістичний (життєвий) і космологічний гуманізм. Не вдаючись до глибокого аналізу інтенцій гуманізму, ми погоджуємося з визначенням його головних домінант. Це визнання цінності людини як особистості й права на вільний розвиток, виявлення здібностей, визнання блага людини критерієм оцінки суспільних відносин [660]. А задоволення її потреб та інтересів має бути метою людства [712].

Як принцип у педагогіці гуманізм набув поширення ще в епоху Відродження. Тоді особлива увага приділялася людині як особистості, всебічно духовно й фізично розвиненій. Д. Дідро, Т. Кампанелла, М. Монтень, Ш. Монтеск'є, Т. Мор Е. Роттердамський, Ж. Руссо, розглядали проблему в єдиному гуманістичному руслі. При цьому розуміння людини тісно пов'язувалось з її гуманістичною сутністю [352]. Найважливіші педагогічні ідеї епохи були пов'язані з іменами Р. Агріколі, Р. Ашама, Л. Бруні, П. Верджеріо, М. Вержо, Х. Вівеса, Т. Кампанелли, М. Монтеня, Т. Мора, Е. Пінколоміні, Ф. Рабле, І. Рейхліна. «Батьком гуманності» в цю епоху називали В. Фельтре, який створив новаторську школу «Будинок радості». Парадигма Відродження ґрунтується на антропоцентризмі, пантеїзмі і гуманізмі, що визнає людину вищою цінністю [626, с. 75]. Світоглядні орієнтири Європи поступово відступають від релігійних догм і зміщуються в бік світських цінностей. Свідченням цього є творчість Данте, Леонардо-да-Вінчі, Мікеланджело, Рафаеля, Тиціана, де маленька середньовічна людина перетворюється на титана, який досягає сонця, на що був здатен лише Бог. Вона прагне перетворень, одухотворення. Мислителі Ренесансу Л. Альберті, Л. Валла, Н. Макіавелі, П. Мірандоса, Е. Роттердамський сповідують ідеї гідності людини, її розуму, моралі [717]. Ренесанс не тільки «відкрив» людину, а вирвав її з цілості матеріального та духовного всесвіту [963, с. 208].

Визначальний етап розвитку гуманістичної педагогіки пов'язаний з іменами Ф. Бекона, Я. Коменського, які заперечували насильство відносно найдосконалішого творіння [412]. Оцінюючи розум, ідеологи Просвітництва, пов'язували його з людською природою. Її пізнання українські мислителі XVIII ст. вважали «найбільшою мудрістю» [765, с. 239]. «...О чоловіче, тільки познай самого себе, яко єсть дивним творінням божим и скарбницею премудрости его неизреченной» [875, с. 259], – захоплювався К. Транквіліон-Ставровецький. В богословській літературі знаходимо звернення до ціннісних категорій («добро», «зло», «любов», «співчуття») (І. Вишенський, І. Галятовський, І. Гізель, Х. Євлевич, Ф. Прокопович, К. Сакевич, Г. Сковорода). Останній став фундатором української класичної філософії, досліджень проблем людини, орієнтації на особистісне, індивідуальне («філософія серця») [787]. Особистість

прагне до гармонії, свободи, гуманізму (Д. Аламер, В. Вольтер, Г. Гельвецій, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, який виступав проти тілесних покарань та приниження і вважав свободу найголовнішим правом людини [412]). Його наслідували Я. Корчак, Ф. Фребель, і головну увагу спрямовували на гуманізацію життєвого простору дитини.

Нового імпульсу набуло осмислення проблем людини, яка навчається, в педагогічній течії *неогуманізму* (Х. Гейне, І. Ернесті, І. Теснер) [227, 660, 758]. Завдяки А. Вольфу і В. Гумбольту метою виховання проголошений розвиток усіх сутнісних сил людини.

Велике значення для гуманної педагогіки отримали ідеї свободи і духу німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах, І. Фіхте, В. Шеллінг). І. Кант вбачав у вихованні таємницю удосконалення людського роду, а основним обов'язком уважав розвиток моральних якостей [371]. Погляди французьких просвітителів (Ж. Руссо), учення І. Канта про цінність людської особистості і її розвиток мали вплив на Й. Песталоцці, який глибоко осмислив гуманістичну сутність виховання [412]. А його метою він вважав розвиток людяності. Д. Дьюї переосмислив напрямок ліберального руху, який отримав назву «прогресивного» або «нового виховання» [286].

В гуманістичній педагогіці з середини ХІХ ст. виділяють *абстрактну* течію (М. Добролюбов, М. Пирогов, Д. Писарєв, які проголошували повагу до особистості вихованця провідним принципом виховання [28]); *практичну* (де теоретичні положення узгоджуються з принципами гуманізму: *національний* напрям /В. Водовозов, С. Рачинський, К. Ушинський. У них – стати людиною – означає набути певного статусу [894, 895]/, *психологічний* /П. Каптерєв, П. Лесгафт, А. Нечаєв – обґрунтовували науковий підхід до вивчення особистості дитини на основі поваги її гідності. П. Каптерєв висунув принцип свободи, рівності між учнями [374]. П. Лесгафт запропонував гуманізовану систему виховання [510]. Напрямок доповнює експериментальна педагогіка (А. Нечаєв, Н. Румянцев)/, *еволюційний* напрямок /В. Вахтерєв, який поєднав теорію еволюційного розвитку з педагогікою [28]/; *універсальну* течію (С. Дурилін, А. Зеленко, Л. Толстой, С. Шацький,), які визнавали цінність особистості, її індивідуальність. Роль педагога полягає в сприянні розвитку

унікальності кожного. У прогресивних представників педагогічної думки початку XX ст. виявляємо прагнення представити гуманістичні ідеї системно [867, с. 121]. Перші кроки вітчизняної гуманістики належать П. Блонському. Майбутня школа має стати «школою людяності» [106]. Поєднання ідей гуманізму з народними традиціями характерно для Г. Ващенко [169, с. 177; 170, с. 406], С. Русової [754; 755, с. 35], С. Сірополко. Використанням гуманістичного потенціалу рідного слова, народних традицій відзначалась педагогічна діяльність і творчість О. Духновича, К. Малицької, М. Підгірянки, І. Ющишина. Послідовники європейських неогуманістів прагнули змінити характер освіти, надати перевагу гуманістичним цінностям [658]. Особлива епоха розквіту ідей гуманізму пов'язана з іменем великого педагога (науковця і практика), В. Сухомлинського, який особливу увагу приділяв гуманізації міжособистісних взаємовідносин, а ціннісне ставлення до інших підносив до рівня громадянського обов'язку [850].

Інваріанти й постулати гуманізму чекають на переосмислення, можливо, й уточнення в умовах сучасних реалій. Осмислення *«нового гуманізму»*, стає провідним принципом життя, гідного людини, не лише в освіті, а в демократизації суспільних відносин в цілому [255]. Гуманізація реформування суспільного життя стала наріжним каменем державної політики. Вона схвалена і закріплена Статутом ЮНЕСКО, в Загальній декларації прав людини (1948), Декларації прав дитини, проголошеній Генеральною Асамблеєю ООН (1959), Міжнародній Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти і Рекомендаціях державам-членам ООН (1960), у Міжнародному пакті з економічних, соціальних і культурних прав людини (1966), спеціальних рішеннях, прийнятих 40-ю і 42-ою сесіями Генеральної асамблеї, у Конвенції про права дитини, схваленій Генеральною Асамблеєю ООН (1991), а також ухвалах міжнародної спільноти, в яких йдеться про права людини, мету й завдання освіти. Ще більшої виразності думка набула в 90-і роки.

В міжнародних документах людина визначається найвищою цінністю, її розвиток і добробут постають найважливішими цілями, а місія освіти полягає в сприянні їх реалізації. Про це йшлося й у промові Ф. Майора, Генерального секретаря ЮНЕСКО. Положення були закладені в головному нормативному

документі, що визначає основні напрямки освітньої реформи в Україні – Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття», Концепції національного виховання (1996) [423], Законі України «Про освіту» [306], в Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття [602], в Законі України «Про виховання дітей та молоді», Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні [603], «Основних орієнтирах виховання учнів 1–11 кл.» [642]. В документах гуманізація освітянської сфери визначається важливою умовою, що забезпечує можливість подолання основного недоліку школи – зневаги до суб'єктів навчально-виховного процесу [48]. Гуманістичний підхід виступає детермінантою принципових змін у змісті навчання й виховання, відмові від технократизму й екологічного невігластва, визнанні пріоритету гуманітарної культури і ціннісного ставлення до людини.

В руслі цих ідей було проаналізовано антрополого-методологічні концепції гуманізації виховання в загальній стратегії розвитку особистості. Концептуальною домінантою виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, об'єктивною основою обґрунтування й практичної реалізації гуманістичних виховних інновацій виступає антропологізм. І. Кант (засновник педагогічної антропології) називає освіту – «сходженням до гуманності» [369], Г. Гегель – «засобом морального розвитку» [225], а виховання – «актом свободи діяльної людини» [370], В. Соловйов – досягнення добра [812], М. Шеллер – досягнення «людського в людині» [985]. Аналіз ідей педагогічної антропології дозволив узагальнити її внесок в розробку проблеми виховання ціннісного ставлення до людини.

Особливу роль у цьому напрямку було відведено течіям: *філософського* напрямку (на базі неопозитивізму / Л. Вітгенштейн, Дж. Мур, Б. Рассел (кожен індивід – унікальний, неповторний)/, неотомізму /Е. Косс, Ж. Марітен/, екзистенціалізму [441]); *психолого-педагогічного* (концепції В. Лая, Е. Меймана); *соціального* (з педагогікою ноосфери, поняття якої запроваджено А. Леруа-Лураном, П. Шарденом і набуло розвитку завдяки В. Вернадському [180]; наданням ваги гуманістичному, екологічному, культурологічному вихованню, формуванню глобального гуманістичного світогляду [911, с. 24]). Гуманістичними є педагогічні ідеї антрополого-

педагогічних концепцій і течій новітньої епохи: «Вільне виховання» (К. Вентцель, Е. Кей, М. Монтессорі, Л. Толстой); експериментальна педагогіка (В. Лай, С. Холл); прагматична педагогіка (Д. Дьюї, У. Кільпатрік); педагогіка особистості (В. Вебер, Г. Гаудінг); нове виховання (Р. Кузіне, А. Фарер); гуманістична педагогіка (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс). Антропологічна рефлексія притаманна зарубіжним і вітчизняним дослідникам проблем людини (Б. Бім-Бад, О. Газман, М. Пирогов, Л. Толстой, М. Чернишевський.). Для М. Чернишевського важливі: «антропологічний філософський принцип..., ідея про єдність усього живого» [957, с. 76]. Як і В. Белінський, він стверджує – людина унікальна [69; 957]. Актуальною є педагогічна концепція «вільного виховання» Л. Толстого, який керувався ідеєю Ж. Руссо про досконалість дитини, її «безумовну гармонію» [869, с. 211]. Свободу він уважав найважливішим критерієм виховання [869, с. 307].

Прогресивними є ідеї основоположників гуманістичного підходу: розробка ієрархії потреб (А. Маслоу), самореалізації особистості, досягнення якої актуалізує гуманізацію виховання [557]; у К. Роджерса, гуманістичне навчання – опанування цінностями, пов'язаними з особистісним способом буття [1081]; характеристиками вихователя-фасилітатора він називає «відкритість», «прийняття учня і довіра до нього», «емпатія» [1081, с.157]. Г. Рот, автор гуманістичної антропологічної концепції, відкидає маніпулювання, обмеження у вихованні [1082], а О. Газман пропагує педагогіку свободи, демократичний стиль спілкування [218; 219, с. 27]. В обґрунтуванні виховної доктрини Б. Бім-Бад наполягає керуватися антропологічним мисленням [96; 97].

Антропологізм як спосіб вивчення людини і педагогічного впливу на неї підсилений ідеями про людську природу (Г. Гегель, І. Кант, В. Соловйов, М. Шеллер), філософсько-антропологічними інтерпретаціями виховання в європейській традиції (Р. Бенедікт, Ф. Боас, А. Дімоз, Ф. Знанецький, Б. Малиновський, М. Мід, Р. Неш, А. Редкліфф-Браун, Г. Рот, Д. Спіндлер, Р. Штейнер), розвідками про гармонізацію взаємовідносин (Б. Бім-Бад, О. Газман, Л. Толстой, М. Чернишевський). Виховання – складний процес, проникнутий гуманним ставленням до дитини, тому існує багато теорій

досягнення його ефективності: *технократична* (Д. Локк, Б. Скінер, Д. Уотсон), де педагог – «скульптор»; *натуралістична* (вихователь – «садівник» згідно Ж. Руссо), що спирається на вільне виховання (К. Вентцель, Л. Толстой), педоцентризм (Д. Дьюї, С. Френе), гуманістичну психологію (А. Маслоу, К. Роджерс) *концепції виховання* [657, с. 262].

В європейській культурній традиції концепції мають свої особливості: *репресивна педагогіка* (пригнічення волі батьками, пастирями); ідеї соціалізації, в якій дитина – чиста дошка (*tabula rasa*) – це педагогіка цілеспрямованого *формування особистості за зразком*; ідеї природного детермінізму (дитина наділена характером від народження) – концепція *розвитку природних задатків* і обмеження негативних проявів; ідеї первісної доброти дитини – концепція *вільного виховання*, саморозвитку і невторчання. В руслі цих концепцій визначено *базові моделі виховання* [657, с. 270]: директивна, прихованого впливу та сприяння з гуманними намірами.

Аналіз педагогічної дійсності виявив зміни на користь антрополого-методологічних засад гуманізації виховання [604]. У процесі реформування виважено підійшли до відмови від моноідеологічних принципів, але не забезпечили ідеологічний перехід до нової парадигми виховання [905, с. 11]. Відбулися важливі демократичні зміни: перетворення школи, як відкритої системи [904]; оновлення духовно-морального потенціалу суспільства [604]; незалежність виховання від політики, виведення його цілей із загальнолюдської культури [1006, с. 17]; можливість вибору змістовно поліваріативних програм, проектів і моделей [477]. Нові освітні концепції враховують інваріантні характеристики педагогічної ситуації, пропонують способи реалізації» [778, с. 25]. Їх ідейною основою виступають перевірені досвідом неперехідні гуманістичні цінності [711, с. 193]. Вимога опори на концептуальні сутнісно-інваріантні методологічні засади виховної системи не повинна доводитися до рецептурних приписів [903, с. 12].

Зважаючи на те, що розроблена нами концепція передбачає обґрунтування трьох основних компонентів: категоріального (дефініції, проблеми, пояснювальні принципи); теоретичного (гуманістична освітньо-виховна концепція); технологічно-практичного (методичне забезпечення

реалізації висунотої мети і завдань), важливу роль ми відвели загальній *методології*, принципам дослідження [452, с. 471; 453, с. 92; 590, с. 61; 907, с. 214; 608, с. 426; 439, с. 167; 910; 980]. Глобальні зміни в суспільстві спонукають до оновлення методології виховного процесу [477]. Хоча й декларується зміна ракурсу методологічного забезпечення, фактично відмова від формалістичних положень не відбулася, що розмиває концептуальний контекст і предметно-змістові характеристики продуктивності аналізу виховного процесу [905, с. 13]. Певну невизначеність понятійно-термінологічного апарату педагогіки вносять дослідження на міждисциплінарному рівні [429]. Нині відбувається об'єднання наук в систему комплексного *людинознавства*, галузь якого надзвичайно диференціювалася, що породило потребу інтеграції накопиченої багатоаспектної інформації й передбачає наявність різних рівнів у побудові системних знань. Особливостями пізнавальної ситуації вивчення особистості є багатогранність її феноменології (А. Асмолов); врахування міждисциплінарного статусу проблем людини та її виховання [46, с. 8].

В *філософії освіти* ми вбачаємо джерело методологічного обґрунтування стратегії гуманістичного виховання [532; 761; 846]. Ця інтегрована галузь вивчає «все, що пов'язане з соціокультурними діями, а також проблеми полісферного характеру, які замикають на освіті всі інші аспекти людської діяльності» [609, с. 11]. Філософія освіти спирається на людиноцентризм, враховує ситуації буття й становлення нового типу людини в сучасному світі [465, с. 44]. Динамічні зміни вимагають оновлення освіти, сприяння духовному, інтелектуальному розвитку людини, подолання загрози існуванню; глибокого вивчення її цінності [459; 460, с. 4]. Діалектика тривалий час створювала потужний апарат моделювання завершених теорій, а гуманітарні науки будували штучні моделі людини, освіти, виховання, формальні, а не змістові конструкції [604]. Для вивчення життєздатних, органічних об'єктів, які розвиваються, потрібна інша методологія й нова парадигма розвитку, в основі якої лежать «міждисциплінарність», «комплексність», «системність». Це зумовило звертання до *синергетики* – симбіозу ідей наук [42, с. 43], яка «не тільки синтезує фрагменти дисциплінарно розкиданих знань, а й пов'язує

епохи» [398, с. 9]. Визнаємо її особливою парадигмою, специфічним (нелінійним) стилем мислення [42, с. 45]. Г. Хакен саме тому так назвав нову дисципліну, спрямовану на «виявлення загальних принципів самоорганізації, кооперування багатьох галузей» [935, с. 15]. Згідно синергетичного підходу, протилежності підсилюють одна одну, чим забезпечують розвиток особистості (Н. Моїсєєв) [583, с. 110]. Синтезуючу роль бере на себе культура (яка поєднує науку, мистецтво й духовні вчення в цілісність ноосфери). На думку В. Краєвського, педагогіка – єдина галузь знань, яка визнає специфіку і єдність усіх складових [444]. Саме тому під керівництвом О. Савченко було розроблено концепцію, відмінну від імперативних вказівок щодо кінцевого результату виховання [761, с. 2].

Концептуальна розробка генерує провідну ідею про людину – як найвищу цінність, орієнтує на гуманістичні цінності (зміна авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно орієнтовану, усвідомлення цінності життя; умова виживання – екологічне мислення й світогляд, які складають імператив виживання та глобальної відповідальності людини за нормальні умови на обмеженому життєвому просторі) [761].

Феноменологічний аналіз педагогічних категорій дозволив встановити їхню приналежність до гуманістичної парадигми освіти. Феноменологія гуманності, системності, національної відповідності виявляє риси цих феноменів, що посприяло формуванню цілісної картини педагогічної дійсності. На думку С. Кульневича, в якості *метода* можуть виступати: і педагогічні парадигми, і концепції, і теорії – все, що в основі своїй має різні рівні трактування педагогічних явищ, що пропагують ті чи інші способи досягнення поставленої мети» [470, с. 110]. Він являє собою систему пізнавальних та перетворювальних засобів, прийомів, принципів та підходів пізнання предмету дослідження [641]. Гуманістичний потенціал виховної діяльності зумовлює можливість розробки стратегії, загальних і конкретних принципів, що визначають її зміст. Таких позицій притримуються Є. Бондаревська, С. Кульневич [129; 472; 473; 474, с. 27]. К. Ушинський пропонує в основу методології виховання покласти ідеї природовідповідності й народності [894]. Звертаючись до конкретно наукової методології педагогіки і відповідно –

виховної практики, яку вона обслуговує й розкривається через специфічні відносно самостійні підходи чи принципи, ми визначили, що найважливішими для дослідження стали *принципи* гуманізації навчально-виховного процесу, культуровідповідності, народності й національної спрямованості, взаємодія загальнолюдських і національних цінностей, зв'язку теорії з практикою, системності й комплексності, актуальності змісту виховання, природовідповідності, індивідуального підходу, свідомості й активності учнів як суб'єктів виховного процесу; а також *підходи*: системний, синергетичний, модельно-варіативний, діяльнісний аксіологічний, культурологічний, етнопедагогічний, антропологічний, особистісний, полісуб'єктний, диференційований.

Дефіцит виховання ціннісного ставлення до людини породжує бездуховність і технократичне мислення [244]. Ми вчимо діяти заради блага людини [841]. Найважливішими імперативами обрано: доброчинність, можливість вільного входження в життя, розуміння, що таке добре, а що зле, з кого брати приклад та інші якості оптимуму [706]. Системний підхід важливий в осмисленні різнобічності й багатоаспектності виховного процесу. Алгоритм дослідження буде не повним, якщо не дотримуватися комплексного підходу (не використовувати досягнень наук з людинознавства). Особистісний утверджує ставлення до людини, як до найвищої цінності. Діяльність – основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості, що зумовлює необхідність діяльнісного підходу. Непідвладність людині наслідків діяльності, оберненість проти неї самої ставить під сумнів забезпечення життя [251, с. 3; 875, с. 16]. Глобальні проблеми (демографічні, екологічні, енергетичні, етнічні, економічні) визрівали давно, а глобальні цінності відкриваються тільки зараз. В їх основі – усвідомлення єдності історичних долей людини і природи, землі і космосу, взаємозалежність економічних, політичних процесів, техніки, науки і культури [235].

Цивілізація несе в собі небезпеку не лише екологічної, а найстрашнішої *антропологічної* катастрофи – знищення людського в людині [546]. Нещодавно 130 країнами підписано угоду про *біобезпеку* [461, с. 6.]. Змінюючи природу, людина перетворює саму себе. Полісуб'єктний (діалогічний) у поєднанні з

особистісним і діяльнісним підходом визначають сутність гуманної педагогіки. Особистість оцінюється з позицій гуманізму лише в процесі спілкування. Тому ми розглядаємо її через систему відношень і ставлень, які її характеризують. Культурологічний підхід базується на аксіології (культура як система цінностей). Особистість формується в конкретному середовищі, належить до певного етносу (етнопедагогічний підхід). Виховання з опорою на національні традиції передбачає опору на суспільні відносини, що відображають інтереси, ідеали, спосіб життя народу. Т. Аболіна, Є. Анчел [31], А. Єрмоленко, О. Кисельова [294] використовують поняття «етос», який укорінюється в житті глибше, ніж мораль і прагне подолати те, що роз'єднує людей [1022].

Антропологічний підхід (за К. Ушинським – це системне використання даних наук про людину та їх врахування у виховному процесі). Було виокремлено дві експериментально-виховні стратегії: соціоцентризм і людиноцентризм. Перша всі форми буття підпорядковує суспільству, апелює до культури корисності (прагматизму) [86, с. 30]. Парадигма сприяє визнанню соціальної зумовленості явищ і процесів, призводить до їх однобічного трактування з позиції соціальних параметрів. У вихованні соціоцентризм зациклює на соціальному розвитку особистості, засвоєнні соціальних норм як регуляції її поведінки на рівні пристосування до середовища, а навички соціальної поведінки, на думку І. Беха, виступають провідними критеріями розвитку особистості [85].

Людиноцентризм був підготовлений усім ходом цивілізаційного розвитку. Магістральну лінію світового співтовариства визначають ідеї демократії й толерантності, які зумовлюють тип міждержавних відносин. Основною категорією філософія постулює цінність людини. Конструктивна аксіологія поширюється на педагогіку впровадженням ідей гуманізму, взаємодії, співтворчості, взаємопідтримки [85, с. 34]. Загальнонауковий принцип людиноцентризму (стосовно освіти – дитиноцентризму) об'єктивується як особистісно орієнтований виховний процес [85]. Це способи соціального впливу з метою створення системи цінностей, формування світогляду, концепції життя, виховання якостей, певного складу мислення (Л. Анциферова) [30, с. 208]. Це дало підстави С. Рубінштейну стверджувати,

що спроба «привити правила життя, моральні норми, минаючи власну діяльність учня, підриває... самі основи морального розвитку» [748, с. 76]. Г. Костюк вважає «виховання керівництвом індивідуальним становленням людської особистості» [437, с. 127]. Згідно з Ж. Руссо, гармонійності у вихованні можна досягти, якщо дитина вільно робить те, що вона хоче, але хотіти вона мусить те, що планує вихователь [758]. Власна діяльність дитини, метою якої виступає її моральне самовдосконалення, й має, з одного боку, визначати сутність гуманітарної пізнавальної парадигми як домінантного атрибуту принципу дитиноцентризму, а з іншого – конституювати виховний процес як особистісно-орієнтовану виховну технологію. Педагогічний процес, організований на засадах гуманітарної пізнавальної парадигми, спрямований на вияв умов такої організації виховання, основою якої виступає стимулювання інтенцій його суб'єктів до самоподолання особистісних вад [85]. Виявлено тенденцію до об'єднання наук в комплексні, інтегральні системи, аж до побудови синтетичних характеристик людського розвитку, формування особистості [18, с. 6].

Однак це можливо за умови опори на філософську методологію, визначаючи за нею функції інтегратора у розв'язанні міждисциплінарних питань [46, с. 29]. Так світоглядна та нормативно-аксіологічна функція (І. Фролов, Е. Юдін [922; 1005]) полягає в ідеологічній оцінці суспільства, створенні ідеалів і ціннісних норм, яким повинен відповідати образ людини. Найзагальніші тенденції етичних теорій представлені: *утилітарною* концепцією – коли моральне пов'язується з ідеєю корисності (Аристотель, Гельвецій, Гоббс, Гольбах, Спіноза), *гедоністичною* (Епікур, Сантяне) і *контрактною*, корені якої сягають далеко за межі «громадської угоди» Ж. Руссо й «категоричного імперативу» І. Канта, аж до Нагірної проповіді [130, с. 200]. Зосереджені на виховній практиці, індивіди або соціумі, концепції формують широку «орієнтувальну основу» (якщо скористатися терміном П. Гальперіна) для вибору базового, універсального принципу прийняття певного курсу, спрямування поведінки. Е. Стауб, започаткував дискусію: людина ідеальна від народження, чи стає такою в результаті виховання; стає «доброю», якщо до неї гарно ставляться. Її потенціал під впливом середовища

проявляється в егоїстичній чи альтруїстичній поведінці [1095]. Сократ вважав людину потенційно досконалою. Інші філософи минулого також стверджують, що вона з'являється на світ альтруїстом [46, с. 29]. У представників гуманістичної психології людина від народження добра. Вихователь може сприяти розкриттю прихованого в ній (прагнення до любові, розуміння інших) [257; 556; 557]. У З. Фрейда людина народжується агресивною, а суспільство стримує її егоїстичні наміри [918]. Створення образу людини в культурі – дієвий інструмент формування особистості. На думку А. Асмолова, слід усвідомлювати, що «образ, випущений із пляшки може перестати слухатися хазяїна, відтворювати людей за своїм образом і подобою («людина–робот», «людина–комп'ютер», «Номо–gamen» («людина–гравець»), «Номо–consument» («людина–споживач»)) [46, с. 30]. У Л. Берталанфі, образ «людини-робота» – придатак машини» [498]. Соціобіологія приписує агресію, альтруїзм самій натурі людини [923; 805]. Принцип «життя заради інших» сформулював О. Конт. З. Фрейд уважав альтруїзм невротичною компенсацією первісного егоїзму [918]. Попри відмінності, мова йде про дії, позбавлені себелюбства. Гуманістична педагогіка й психологія має багатий виховний потенціал (К. Аантус, Д. Б'юдженталь, Л. Дейвідсон, Ю. Джентлін, Р. Лейнг, Ф. Лерш, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, П. Сміт, Б. Стівенс, В. Франкл,) [257] і в цьому процесі найважливішим є перехід зовнішнього у внутрішній план особистості. Однак А. Маслоу, О. Олпорт, К. Роджерс екстраполюють ідеї на «успішну» особистість, яка самоактуалізується [629; 557; 733].

Гуманістичне прагнення забезпечити умови для саморозвитку представлене в *концепції становлення особистості в системі «індивід – суспільство»* В. Муляра, який називає цей процес «перетворенням», сходженням до особистості, суть якого полягає в переході від переважно зовнішньо орієнтованого до внутрішньо детермінованого в життєдіяльності індивіда [592]. У процесі дослідження культурно-соціологічної компоненти було виявлено, що *дискурсивна* (комунікативна) етика будується на сприйнятті абсолюту іншої людини. Новий спосіб мислення ґрунтується на активній толерантності й усвідомленні значущості, цінності іншого (О. Гьоффе). П. Сорокін пов'язує культурну реконструкцію суспільства з енергією

альтруїстичної любові [819], взаємодією та взаєморозумінням людей. Сучасний контекст проблеми зацікавив С. Рижкову [727], І. Стецько [829], які перевели її в практичну площину виховання почуття любові до людини і альтруїзму. Завдяки антропологічному повороту значущість проблем людини і її виховання відзначається в наукових колах уже впродовж тривалого часу. Спочатку це були *ірраціоналістичні концепції* (А. Бергсон, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, З. Фрейд, А. Шопенгауер) [990; 614; 352; 49]. Антропологічна філософська школа (А. Гелен, Х. Плеснер, М. Шеллер,) поєднувала наукові досягнення з цілісним філософським осягненням людського життя. На неповторності самовизначення людини («екзистенції») наголошує екзистенціалізм і персоналізм. Термін *антропологізм* запровадив Фейєрбах, хоча ґрунт для його виникнення підготував ще Сократ. Мова йде про філософську концепцію, що розглядає явища природи, суспільного життя і мислення відносно властивостей і потреб людини, чим визнає її цінність.

Антропологічний принцип М. Чернишевський вважає формою захисту й обґрунтування необхідності встановлення ладу, що відповідає природі людини. Філософія Л. Фейєрбаха і М. Чернишевського – вища форма прогресивного розвитку принципу [911, с. 77]. О. Больнов, А. Гелен, Г. Плеснер, Е. Ротхакер, Н. Хенгстенберг, М. Шеллер розробили вчення про природу й сутність людини. В межах *соціально-філософської антропології* дослідники виділяють закони розвитку і саморозвитку індивіда, антропологічної орієнтації громади [730].

Представникам *педагогічної антропології* належить розробка антрополого-методологічних концепцій гуманізації виховання (Б. Бім-Бад, В. Вебер, К. Вентцель, В. Вернадський, Л. Вітгенштейн, О. Газман, Г. Гаудінг, Г. Гегель, Д. Дьюї, І. Кант, Е. Кей, У. Кільпатрік, А. Комбс, Е. Косс, Р. Кузіне, В. Лай, А. Леруа-Луран, А. Маслоу, Ж. Марітен, Е. Мейман, М. Монтессорі, Дж. Мур, М. Пирогов, Б. Рассел, К. Роджерс, В. Соловйов, Л. Толстой, А. Фарер, С. Холл, М. Чернишевський, П. Шарден, М. Шеллер). Незважаючи на те, що *антропологічний підхід* у сучасній педагогіці проголошено «антропологічним ренесансом» (С. Клепко), «антропологічним рухом» (А. Огурцов), численні пошуки не об'єднані до цього часу ні галуззю дослідження, ні єдиною методологією [467, с. 55]. Тільки в структурному плані,

як зазначає М. Кларін, посилаючись на Ф. Лаплантіна, сучасна антропологія об'єднує мінімум п'ять основних напрямків: символічну, соціальну, культурну, структурно-системну, динамічну антропологію й методологічне різноманіття підходів [391]. Проте цей факт не принижує ролі антропологічних аспектів педагогіки для визначення мети виховання, формування повноцінного образу людини й перебудови системи освіти відповідно до нових цілей і трактувань її сутності. Науковий пошук здійснюється з метою обґрунтування філософсько-антропологічних засад педагогічної теорії, осмислення практики виховання. Вже напочатку ХХ ст. розгляду піддаються проблеми, що характеризуються інтеграцією природничо-наукових результатів і даних гуманітарних наук про людину з метою виявлення меж виховання, виховних вимог і здібностей (М. Фрімайзен-Келер), законів формування індивідуального характеру (Г. Ноль), взаємозв'язків фізичного розвитку й виховання (А. Хут), визначення суб'єкта й об'єкта виховного процесу (Р. Лохнер). У концентрованому вигляді погляди знайшли відображення в праці В. Флітнера «Систематична педагогіка» [1042].

Визнання антропологічного перевороту спричинило активізацію досліджень у галузі виховання (Г. Депп-Форвальд «Наука про виховання і філософія виховання», О. Больнов «Сутність настрою»), обґрунтуванні єдності педагогіки й антропології [1030; 1064]. В філософсько-педагогічній антропології, визначився напрямок, що отримав назву «інтеграційного», представниками якого стали Й. Дерболав, Г. Рот, А. Флітнер [1036; 1082; 1042]. Інтерпретація виховання базувалася на використанні природничо-наукових даних про людину, що були адаптовані до педагогічної моделі. Антропологічне обґрунтування проблем виховання з позицій конкретної особистості полягає в усвідомленні змісту освіти з погляду потреб та інтересів людини, сприйнятті виховання її своєрідним фундаментальним буттям. У функціональному вимірі педагогічна антропологія є теорією педагогічного знання, науковою основою гуманізації виховного процесу, теоретичним обґрунтуванням його педагогічних інновацій і носить інтегрований характер (рис. «Педагогічна антропологія в системі наук про людину» /див. Додаток А/).

Загальними принципами антропологічного підходу виступають: субстанційність (невід'ємність прав людини), універсалізм (єдність людського

роду), цілісність, свобода, різноманіття. Трактування не заперечує розуміння антропологізму як специфічного стану філософської культури [540] і навіть як окремої концепції, що розглядає всі явища світу залежно від особливостей потреб людини [974]. Це є принциповим, оскільки гуманістичне виховання не можна не підсилити *антропологізмом*, тому що він відкриває повноцінний комплекс характеристик людського буття; максимально наближається до гуманістичного принципу організації виховання відповідно до законів розвитку особистості; дозволяє систематизувати «людинопізнавальні» компоненти, які виділяються в гуманітарних і природничих дисциплінах, але концептуально й методологічно не об'єднані в єдине ціле; визнає домінантами гуманізму унікальність людини, розуміння її свободи й відповідальності, відкрити взаємодію з іншими, доповнює характеристику сутності особистості її цілісністю, субстанційністю, універсалізмом і сприяє розвитку індивіда як повнофункціональної особистості, актуалізує процес вивчення її соціально обумовленого розвитку, набуття сенсожиттєвих ознак у культурному і природному середовищі [23]. Роль особистості в цивілізаційних і природних процесах відображені в концепціях людини в основних напрямках філософської думки (ірраціоналістичні /А. Бергсон, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, З. Фрейд, А. Шопенгауер/; антропологічні концепції /А. Августин, Х. Аквінський, О. Больнов, А. Гелен, Платон, Х. Плеснер, Е. Ротхакер, Г. Хенгстенберг, А. Швейцер, М. Шеллер/, в руслі яких виокремлені: біологічна /А. Гелен, А. Портман/; культурологічна /М. Ландман, Е. Ротхакер/; релігійна /Г. Хенгстенберг, М. Шеллер/; педагогічна /О. Больнов, В. Лох, Л. Толстой, К. Ушинський, Р. Штайнер/; концепція унікальної самоцінності людської екзистенції /К. Ясперс/; навчально-виховна концепція одухотвореної людини – цілісної особистості, космічної істоти, яка володіє універсальними знаннями і потенційно необмеженими можливостями Всесвіту /М. Чумарна, М. Щетинін/; стосовно сутності й походження: натуралістичні (біологізаторські) концепції /соціобіологія, соціал-дарвінізм, євгеніка, теорія Мальтуса, фрейдизм/; релігійні; космічного походження людини /В. Вернадський, А. Чижевський, Т. Шарден/; діяльнісна концепція, що відтворює механізм трансформації біологічного в соціальне). Було виявлено виникнення в філософсько-

педагогічній антропології «інтеграційного» напрямку (Й. Дерболав, Г. Рот, А. Флітнер).

Здійснюючи аналіз еволюції гуманістичних ідей, ми охарактеризували основні *антропологічні концепції виховання*. Перші з позиції людиноцентристської складової концепції сутності виховання були сформульовані ще Платоном, у якого освіта – це шлях до свободи особистості й добра через пізнання істини [675]; в середні віки А. Августином, який називав людину «безоднею» і основну увагу зосереджував на внутрішньому, психологічному стані особистості [4]; Х. Аквінським [352]. Вагомий внесок у створенні антропоцентричної парадигми виховання належить В. Бехтереву, П. Каптереву, П. Лесгафту, А. Нечаєву, М. Пирогову, К. Ушинському. Філософську антропологію з повним правом можна вважати гуманістичною за сутністю й спрямованістю [23]. Філософсько-антропологічне вчення виступає світоглядною основою педагогічної діяльності [25]. Антропологічні інтерпретації виховання в *американській* традиції пов'язані з прагматизмом [714]. Там увагу зосереджено на кроскультурних пошуках, в межах яких виділено *біологічно-педагогічний, соціологічний, психологічний* напрямки, де й запроваджуються методологічні інновації. На їх характеристиці детально зупиняється І. Кон [417]. Розробка прогресивних стилів виховання належить А. Дімозу [714], М. Мід [570]. *Активна концепція виховання*, запропонована Ф. Знанецьким, суттєво відрізняється від імперативних схем початку ХХ ст. Формування громадянина демократичної держави проголошується першочерговим завданням [352]. Для повноти аналізу ми розглянули *теорії компенсаторного виховання*, які активно поширюються з 90-х років ХХ ст. [97]. В них «недостатня людина», з точки зору її соціальної неповноцінності, негативно впливає на моральний стан суспільства, стає потенційною загрозою духовному здоров'ю й добробуту нації [185]. Концепція компенсаторного виховання (яке порівнюється з соціальною терапією) покликана забезпечити дотримання провідного принципу гуманізму й демократії, визнає важливість однакової стартової позиції. На рівні особистості привертає увагу спрямованість на розвиток та посилення самосвідомості, пристосування до правил, норм і вимог у межах навчальних закладів і всього суспільства [639;

694]. Західні дослідники відносять теорію і практику такого виховання до різновиду емансипаторської педагогіки з її намірами удосконалити суспільні відносини суто педагогічними заходами.

Найбільш відома *концепція Вальфдорської педагогіки* (Р. Штайнер) [660]. Її стратегічний напрям – гуманізація педагогічного процесу, орієнтація на створення ситуації спільного творчого освоєння світу, де через особистісні переживання відбувається розвиток вихованця. В основі лежить антропософська концепція розвитку тілесних і духовних чинників.

Залежно від філософської концепції виділено *моделі* прагматичного, антропологічного, соціетарного, вільного виховання. В їх основі – ідеї І. Гербарта, І. Песталоцці, Ф. Фребеля, (досягнення гармонії волі з етичними ідеалами), В. Дільтея (розуміння чужого світу, об'єктивованого в предметах культури шляхом виживання, співпереживання) [48]. Найбільшу цінність складає *антропоцентрична модель*, яка опирається на розуміння сутності людини як відкритої системи, а також на положення про сутність виховання як створення середовища, максимально сприятливого для саморозвитку.

Вільне (демократичне) виховання спрямоване на створення умов для вибору цінностей життя й способів їх задоволення. Філософське осмислення моделі *гуманістичного виховання* (Б. Бітінас, Г. Корнетов) розкриває те загальне, що характерне для практики виховання різних країн, народів, епох, цивілізацій [99; 100; 431]. Осмислення методологічних положень *гуманізму* дозволило виявити інваріантні ознаки гуманістичної парадигми (В. Астахова [48], Г. Балл [55], І. Бех [87], Є. Бондаревська [129], С. Гончаренко і Ю. Мальований [244]), умови гуманізації освіти, до яких В. Сластьонін і А. Міщенко [795] відносять створення гуманістичного середовища. Щоб бути реалізованими в конкретному виховному просторі, основні положення гуманістичної педагогіки потребують глибокої філософсько-педагогічної рефлексії. «Відкритість» педагогічного знання про людину та її виховання сприяє розвитку нових наукових шкіл і напрямків, збільшує можливості розробки різноманітних моделей і видів виховання у відповідь на виклики часу. Подолання освітньої кризи й пошук шляхів виходу з неї відбувається на концептуальному рівні. *Технократична* концепція фокусує увагу на

раціональних уміннях, володінні комп'ютерними технологіями.

Гуманітарна вбачає витoki кризи в дегуманізації освіти, перетворенні її на інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин. Стурбованість невідповідністю вимогам часу шкільної системи виховання зумовлює пошук шляхів її гуманізації. Тому й активізувалися наукові дослідження, спрямовані на розробку педагогічних концепцій, які ґрунтуються на людському вимірі, надбаннях національної культури, адекватності глобальним гуманістичним тенденціям. Під керівництво А. Погрібного було розроблено «Концептуальні засади демократизації й реформування освіти в Україні» [421]. Обґрунтовано Концепцію національної системи освіти (П. Кононенко), Концепцію шляхів демократизації управління освітою в Україні (В. Майборода), Концепцію вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України (А. Алексюк), Концепцію демократизації українського виховання (О. Вишневський), Концепцію української школи-родини (П. Кононенко, Т. Усатенко), Концепцію реформування педагогічної науки в Українській державі (М. Стельмахович) [421]. Напрацювання були покладені в основу подальших досліджень, які здійснювалися під керівництвом І. Беха, А. Бойко, М. Боришевського, С. Гончаренка, М. Євтуха, Ю. Мальованого, О. Савченко, В. Синьова, О. Сухомлинської, на основі яких були розроблені концептуальні засади гуманістичного виховання, Концепції національного виховання [423], превентивного [426], національно-патріотичного, громадянського виховання [424; 425].

Як бачимо, виховання розглядається в контексті громадянської і загальнолюдської культури відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» [304]. Затверджено Національну програму «Основні орієнтири виховання учнів 1–11-х класів». Метою розробки є створення цілісної моделі виховної системи на основі громадянських та загальнолюдських цінностей, орієнтовної для проектування моделей гуманістичних виховних систем у закладах загальної середньої освіти. Їх змістове наповнення передбачає формування гуманістичних цінностей і ставлень особистості до себе, і людей, суспільства, держави, природи, і здоров'я [642]. Основоположні документи об'єднує те, що вони ґрунтуються на гуманістичних цінностях. *Гуманізація*

виховання – явище багатовимірне і стосується змісту, мети, способів впливу на особистість, створення ефективних умов для продуктивного формування гуманістичних цінностей. Гуманізація освіти – складова нового педагогічного мислення, яка передбачає переоцінку компонентів педагогічного процесу в світлі їхньої людинотворчої функції [243, с. 107]. Вона є засобом «гуманізації суспільного життя, творчою лабораторією формування міжособистісних взаємин, каталізатором гуманізації суспільства» [255, с. 253]. Її завданням є не лише отримання уявлень про світ і його закони, а й формування до середовища існування, і людей в ньому ціннісний ставлень. Ієрархія і взаємозв'язки складових гуманізації освіти представлені на рисунку «Концептуальні засади гуманізації освіти на основі ціннісного ставлення до людини» (див. Додаток Б).

В сучасній парадигмі виховання проблема гуманізації набуває більш глибокого і якісно нового змісту. Це провідний елемент нового педагогічного мислення, що вимагає встановлення зв'язків співробітництва, суб'єкт-суб'єктних відносин у системі учитель-учень, передбачає єдність загальнокультурного, морального розвитку особистості, подолання технократизму, бездуховності й формалізму у вихованні.

Гуманітаризація освіти набагато глибше поняття, ніж посилення питомої ваги гуманітарних предметів. Вона покликана пом'якшити вплив технічної цивілізації [244].

Для обґрунтування концептуальних засад виховання ціннісного ставлення до людини в умовах сучасного гуманізму ми спиралися на його виміри в попередні періоди. Нові методологічні принципи заперечують «одночасні істини», якою в гуманізмі була визначена «людяність».

Тому сьогодні вважати важливою рисою тільки цю якість, було б спрощеною спробою. Методологічний плюралізм у розгляді сучасної гуманістики дає змогу педагогічній теорії й практиці спиратися на закони, які визначають прогнози і мотиви її розвитку.

Розробка проблеми виховання ціннісного ставлення до людини потребувала розгляду найбільш відомих і перспективних психолого-педагогічних теорій розвитку людини (Л. Виготський, Ш. Бюлер, М. Мамардашвілі, А. Маслоу, В. Муляр, Г. Олпорт, Ж. Піаже, К. Роджерс,

С. Рубінштейн) та філософських обґрунтувань особистісної сутності гуманізму, на основі яких можна побудувати загальну культурно-історичну (міжкультурну, соціокультурну) концепцію гуманізації виховного процесу, теорію й практику формування гуманістичних цінностей.

Провідною тенденцією гуманістичного виховання є звертання уваги на педагогічні аспекти рефлексії. У філогенезі ними виступають обставини, за яких практично всі концепції про людину – від ідей Аристотеля і Платона до теорій, і практики А. Швейцера, Р. Штайнера, від «Повчань» В. Мономаха до педагогічної антропології Л. Толстого і К. Ушинського – базуються на гомоцентризмі, зверненні до духу, душі, совісті. Якщо істинний гуманізм – це віра в духовні потенції людини як цілісності, у можливість їх виявити, розкрити, то інноваційним підходом на шляху до цього на особистісному рівні для кожної індивідуальності є рефлексія. Її методологічною основою виступає ідея єдності загальнолюдського й унікального. Це внутрішнє осмислення, усвідомлення себе, пошук варіантів пояснення того, що відбувається, чого від тебе чекають, що ти собою являєш, як ставишся до інших людей. Дотримання гуманістичних принципів передбачає орієнтацію на особистість, формування людини як унікальної, цілісної, творчої індивідуальності, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації); відкрити для сприймання нового досвіду, здатну здійснювати свідомий і відповідальний вибір, вважаючи критерієм своїх діянь благо людини [244].

Гуманістична спрямованість – зосередження на особистості іншої людини, утвердження словом і ділом вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і взаємин. Гуманізація виховання – реалізація в процесі налагодження стосунків принципів світогляду, які ґрунтуються на повазі до людей, турботі про них; спрямованість уваги на задоволення інтересів і розв’язання проблем школяра [823, с. 47]. Гуманізація процесу виховання – передбачає ґрунтовну «переоцінку цінностей», становлення людяності, формування душі [792, с. 29]; створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації дитиною своїх потреб та інтересів [15; 16]. Гуманізація школи – процес і результат розвитку загальної культури і самоствердження, формування моральної зрілості учнів [55; 56; 67; 388; 738]. Р. Белановою визначені її

складові: відкритість, перенесення акценту з діяльності учителя на вихованця, самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки, перетворення позицій педагога й учня в особистісно-рівноправні; перехід від регламентовано-контрольованих способів організації діяльності до активно-розвивальних [67, с. 21]. Протягом тривалого часу освіта була «безлюдним простором». А сьогодні школа може відіграти провідну роль у формуванні гуманістичних цінностей [6]. Про «людяність освітнього закладу» свого часу писав В. Сухомлинський: «Олюднення знань, одухотвореність викладання шляхетними засобами» [852, с. 37]. Відбувається кардинальна зміна освітньої парадигми, переорієнтація її на гуманістичні цінності.

Основу гуманізації – складає формування *нового педагогічного мислення*: гуманістичного світогляду на основі загальнолюдських цінностей світової культури і принципів нового, глобального гуманізму, досягнення свободи індивідуального розвитку особистості, готовності до толерантних, партнерських взаємовідносин; гуманітаризація, визнання цінності людини в процесі використання надбань наук, поліфонія мислення; дотримання принципів ненасилля; створення передумов солідарності й взаєморозуміння [118; 120]. Педагогічний аспект гуманізації пов'язаний: з органічною орієнтованістю на кожну людину як на цінність, яка має невід'ємні права й обов'язки; керівництво антропологічними цінностями (турботою про життя, фізичне й психічне здоров'я, дотримання прав і свобод особистості); розуміння дитинства як найважливішого етапу становлення особистості, уважне ставлення до життя; визнання й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання; спрямованість на взаємодію, діалог, допомогу і підтримку дитини, визнання цінності та унікальності людини.

Сутність гуманізації школи ми розуміємо, як формування у вихованців гуманістичного світорозуміння, ціннісного ставлення до людини, самого себе, середовища, що можливо за умов керування діалоговою концепцією культури; спрямування зусиль на засвоєння знань за умови їх змістового оновлення на користь людинознавства, широкого використання можливостей позакласної виховної роботи [23]. Важливою умовою гуманізації є створення гуманістичного середовища [795]. Основу концепції виховання молодії

людини має складати моральне виховання, що ґрунтується на системі цінностей, які визначають траєкторію людського життя, оберігають душу від зла й негативу [347, с. 272]. Найважливіша роль у виховному процесі належить гуманістичним цінностям. Як свідчить аналіз шкільної практики, прикметник «гуманістичний» настільки глибоко вкорінився в педагогічній лексиці, що учителям не спадає на думку аналізувати зміст понять «гуманізм», «гуманність», «гуманістичний».

Більшість в педагогічних колективах притримується точки зору, що якмога краще виконання своїх обов'язків є найяскравішим проявом «гуманізму». На думку М. Воропаєва, питання про те, чи існують інші, крім гуманістичних, виховні системи, не ставилося, або на нього відповідали, що всі негуманістичні виховні системи знаходилися поза межами предмету педагогіки [214, с. 159]. Анкетування, яке ми проводили серед батьків та учнів засвідчило, що навчально-виховна практика в багатьох випадках підтверджує, що дітей змушують учитися, в школах панує атмосфера вимогливості й примусу. А для того, щоб це приховати й уникнути педагогічної анафеми, вчителі змушені вдаватися до методичного завуалювання. Було опитано 100 педагогів шкіл, в яких існують гарні виховні традиції. Результати опитування змушують задуматися (17 учителів вважають, що навіть в ідеальній школі покарання потрібні, 63 педагога відповіли, що – інколи потрібні, і лише 20 чоловік категорично висловилися проти них. Із цієї кількості – 26 чоловік вважають, що всі їхні вихованці досягли достатнього морального розвитку, стали особистостями, 21 учитель відносить до цієї категорії переважну більшість учнів, 53 педагога стверджують, що лише незначну кількість школярів можна вважати морально вихованими). В оцінках, безумовно, є певна доля авторитаризму, але на колективну думку необхідно зважати. Це точка зору людей, від яких залежить доля масової школи. Міф про безумовну гуманізацію української системи освіти в деякій мірі пов'язаний з методологічним непорозумінням. Якщо гуманізм – це прагнення нести учневі добро, то безумовно, практично кожна школа за своєю сутністю має бути гуманною. Однак, поняття «гуманізм» набагато ширше. У І. Колеснікової ми знаходимо види гуманізму, які розвиваються в існуючих парадигмах педагогічної

свідомості (парадигмі традиції, науково-технічній і гуманітарній) [408, с. 29; 409]. Гуманізм – це визнання людини найвищою цінністю, причому не на словах, а утвердження цієї норми основним регулятором будь-якої діяльності. За умов такого розуміння ми відступаємо від одноманітного світу декларованого всезагального гуманізму в реальний шкільний, з широким спектром ціннісних орієнтирів з тим чи іншим типом виховної системи [652, с. 67]. Останню й досі ототожнюють з «виховною роботою». Тому ми прагнули визначити позиції, не вдаючись до складної термінології. Виховні заходи самі по собі не виховують; не існує прямого зв'язку матеріалів, стендів, папок, де відображений узагальнений педагогічний досвід, з реальним змістом виховної роботи в закладах загальної середньої освіти. Ми переконані, що ефективність шкільного виховання пов'язана з професіоналізмом, духовністю педагога, з потенціалом його особистості, а не з винятковим значенням «самоактуалізації» за Шостромом, не із співвідношеннями 200 шкал ММРІ (СМІЛ) і ні з якими окремими факторами, які представлені окремими шкалами спеціальних методик [214, с. 161].

Саме те, яким чином пов'язані в систему прояви взаємовпливів, ми знаходимо в теорії виховних систем. На думку Н. Селіванової, виховна система школи – галузь узгодженого особистісного впливу колективу педагогів, який тільки підкріплюється виховними заходами й системою організаційних умов. Гуманістичними виховними системами можна вважати лише ті, в яких пріоритетну роль відіграють гуманістичні цінності [256, с. 6]. Розрізняємо виховні системи за критеріями провідних цінностей і ціннісно орієнтаційної єдності колективу. Враховуючи особливості, ми виділили авторитарні, нормативно-гуманістичні й гуманістичні *типи виховних систем*. Для нас саме слово «авторитарні» безумовно наповнене негативним змістом. У вітчизняній педагогічній культурі з її традиційно гуманістичними цінностями авторитаризм порівнювався з насиллям над особистістю й оцінювався більш ніж негативно. Головною характеристикою *нормативно-гуманістичних* виховних систем виступає паритет між двома групами цінностей: визнання самоцінності людської особистості й прагнення орієнтувати виховання на підготовку до виконання комплексу соціальних ролей. Дуже часто, навіть у згуртованих

шкільних колективах помітну роль відіграють санкції і покарання. Яскравий приклад – виховна система А. Макаренка [538].

Гуманістичні ж виховні системи характеризуються «надзвичайною увагою, високоціннісним ставленням до особистості за будь-яких обставин, у будь-яку мить спільної діяльності й взаємин» [214, с. 162]. В них формуються гарні традиції, панують, засвоєні більшістю, зразки поведінки. Такі системи неможна розтиражувати, вони свого роду унікальні. Багато з них є авторськими. Головне завдання – взяти все краще з надбань і використати в розробці моделі системи формування особистості, здатної жити в сучасному для неї суспільстві, розвиватися самій і приносити користь іншим. Яскравим прикладом є гуманістична виховна система в 1-му кадетському корпусі за часів Петра I [256, с. 6]. Сюди ж ми відносимо школу для хлопчиків, яку організував К. Май (Санкт-Петербург). Гуманістичними були виховні системи: «Вільної шкільної общини» Г. Вінікенона (1906 р., м. Вікерсдорф); школи Саммерхіл, заснованій на принципах вільного виховання О. Нейлом у 1921 р.; дитячих будинків Я. Корчака; першої вальфдорської школи Р. Штейнера у Штутгарті; «Справедливих співтовариств» Л. Кольберга (70-і р.р XX ст.); в освітньому закладі для дітей з особливими потребами Б. Беттельгейма при Чикагському університеті; радянських школах під керівництвом Ф. Брюховецького, В. Караковського, П. Годіна [256, с. 160]. Н. Селіванова описує досвід гуманістичних виховних систем 90-х років [256]. В навчальних закладах близького зарубіжжя є досвід, широко висвітлений в педагогічній літературі. На думку, Л. Новікова, В. Караковського, Н. Селіванової, цінність теорії виховних систем в тому, що вона дозволяє враховувати всі особливості, відображувати різноманітні організаційні форми виховного процесу [256; 375; 989]. Взірцем гуманістичної виховної системи на Україні стала Павлиська середня школа [852; 363, с. 9]. Сьогодні здійснюються експерименти з апробації і впровадження педагогічних інновацій. Зокрема, відпрацьовуються моделі шкіл життєтворчості (Дніпропетровська, Запорізька, Київська області), компетентнісно спрямованої освіти (Полтавська, Херсонська, Рівненська області), інклюзивних, громадсько активних шкіл сприяння здоров'ю, шкіл успіху, продуктивних шкіл [1000, с. 23].

Про активність інноваційної освітньої діяльності на рівні окремих закладів загальної середньої освіти свідчать авторські педагогічні системи, методики виховання вчителів-новаторів, авторські школи (наприклад: М. Гузика, Г. Сазоненко, М. Чумарної) [763]. Досвід виховної роботи, що базується на гуманістичних засадах, відображений у публікаціях Г. Сороки, О. Сухомлинської, Р. Черновол-Ткаченко [818]; М. Красовицького, В. Оржеховської, О. Пилипенко [450]; Л. Кацинської, В. Лозової, А. Малько, А. Троцько та інших [380; 381]. Багато з них спрямували пошук в напрямку розвитку гуманістичних виховних систем на основі ціннісного ставлення до людини. Гуманістичні ідеали давно увійшли до золотого фонду людської культури, однак в умовах глобальних змін розробка механізмів реалізації гуманістичних установок школи набула характеру загального імперативу [999]. Частина закладів продовжує розвиватися в межах традиційної педагогічної парадигми [1000, с. 23]. Науковці шукають баланс між авторитарною і персоніфікованою (гуманістичною педагогікою), розумним примусом і свободою [679]. Гуманістичну виховну систему школи характеризує єдність дій, відсутність будь-якого тиску і насильства над дитиною [550]; партнерство, демократичний стиль взаємовідносин [94], оптимістичний настрій, сприятлива атмосфера, взаємодопомога, толерантність, людяність [15; 16]. Оновлення змісту і способів гуманістичного виховання відкриває шлях від авторитарності й відчуження до гуманності і співробітництва [670]. Провідною є ідея свободи вибору, самоорганізації; відведення центральної ролі не програмам, заходам, формам і методам, а учневі, формування особистості якого є вищою метою педагогічної праці [670, с. 29].

Саме тому проблема людини, ціннісне ставлення до якої ми маємо сформулювати, стала епіцентром філософських і педагогічних пошуків, а повнофункціональні особливості як педагога, так і вихованця стають головним концептом людиноспрямованих педагогічних парадигм, напрямків модернізації освіти, імперативною серед яких є гуманізація виховання.

У процесі розробки *гуманістичної концепції* визначено три основні парадигми виховання, які визначаються біологічними й соціальними детермінантами [132, с. 250]. *Соціологічна* (П. Бурдь'є, Ж. Капель, Л. Кро,

Ж. Фурасть'є) орієнтується на пріоритет соціуму. Послідовники другої, *біопсихологічної парадигми* (Р. Галь, А. Медічі, Г. Міаларе, К. Роджерс, А. Фабр) визнають важливість взаємодії людини з соціальним середовищем, і одночасно відстоюють незалежність індивіда від його впливу.

Третя парадигма акцентує увагу на діалектичній взаємозалежності соціальної, біологічної, психологічної і спадкової складових (З. Василь'єва, Л. Новікова, А. Макаренко, В. Сухомлинський). Нетрадиційна *гуманістична парадигма* полягає в розумінні дитини як суб'єкта та мети виховання; забезпеченні суб'єкт-суб'єктних морально-етичних взаємовідносин [120, с. 15]. Відбуваються інтенсивні процеси становлення нової освітньої парадигми, яка йде на зміну класичній (див. табл. 1.1.1).

Таблиця 1.1.1.

Характеристика освітніх парадигм

Класична парадигма	Нова парадигма
Основне завдання освіти – підготовка молодого покоління до виконання соціальних ролей	Мета освіти полягає в забезпеченні умов самовизначення й самореалізації особистості
Людина – проста система	Людина – складна система
Знання – з минулого («школа пам'яті»)	Знання – з майбутнього («школа мислення»)
Освіта – передача учням відомих зразків знань, умінь, навичок	Освіта – сприймання людиною свого внутрішнього «Я», активне засвоєння предметної і духовної культури
Учень – об'єкт педагогічного впливу, той, кого навчають	Учень – суб'єкт діяльності, той, хто навчається
Суб'єкт–об'єктна, монологічна взаємодія вчителя і вихованця	Суб'єкт–суб'єктні, діалогічні взаємини
Репродуктивне навчання учнів	Активна, творча діяльність вихованців

В таблиці узагальнено різноманіття педагогічних інновацій. Відмінності класичної і нової парадигми зводяться до зміни фундаментальних уявлень про людину та її розвиток через освіту. Становлення нової парадигми, з її гуманістичним потенціалом, набагато потужнішої і перспективнішої за класичну – історично тривалий і суперечливий процес. В якості перехідної вважаємо антропологічну парадигму, специфіку якої визначають свобода вибору, виховання вільної особистості, саморозвитку суб'єкта.

Антропоцентричний освітній процес «людиноподібний». Вся структура виховної діяльності підкорена меті саморозвитку індивіда на відміну від традиційного формування за зразком [959, с. 209]. Завдання гуманістичних теорій зміщується з нескінченного удосконалення традиційного змісту, методів і форм виховання в «напрямку виявлення умов розвитку педагогічно затребуваних особистісних якостей, надання педагогічної підтримки вихованцям», що зумовлюють суб'єктивність виховного процесу, активність особистості [474, с. 22]. Для стимулювання внутрішніх резервів потрібен новий методологічний інструментарій, здатний забезпечити ненасильницьке і добровільне включення особистості в процес її суб'єктності. Цим було зумовлене звертання до концепції *самоорганізованого* виховання [473]

Для усвідомлення її сутності з гуманістичної точки зору, ми звернулися до педагогічної синергетики і феноменології. Щоб поведінка відповідала людській, а не механічній природі, необхідно змінити роботу свідомості вихованця (з відтворення досвіду поведінки) в режим творчого визначення життєвих перспектив, ціннісних орієнтацій. Згідно концепції С. Кульневича [473], основне джерело нових якостей закладене всередині самої системи, але щоб «запустити» механізм самоорганізації, воно має стимулюватися із-зовні; визначатися синергетичними принципами та умовами [474]. Весь ціннісний матеріал для моральної самоорганізації особистості, який може бути корисним у процесі застосування технологій педагогічної підтримки, міститься в структурах її свідомості – критичному погляді на світ, мотивації, рефлексії, опосередкуванні, колізійності. Технологія виховання виступає моделлю (алгоритмом) реалізації педагогічної концепції [474, с. 25]. Шкільна практика вимагає готовності учителя до творчої діяльності, визначає необхідність доповнення методів виховання синергетичними і феноменологічними положеннями, і умовами, які відображають загальну тенденцію, що, визначають орієнтовну програму дій, яку педагог інтерпретує й адаптує відносно себе і конкретних вихованців. Це визнання принципів-орієнтирів: самоформування проблемного мислення, «олюднення» цінностей, переживання їх змісту, феноменологічна редукція, культуровідповідність, суб'єктивний контроль, самоідентифікація.

Що стосується *феноменології* (учення про феномени свідомості і їх відношення з об'єктами) [800, с. 701], то звертаючись до найбільш гуманної сутності людини, представленій у вигляді свідомості, вона визначила набір моральних, ціннісних регулятивів, які з допомогою ненасильницьких засобів орієнтують особистість на можливі способи самореалізації, самоактуалізації і самоорганізації. Регулятиви, представлені у вигляді орієнтирів для самостійного пошуку сенсу явищ, можуть скласти своєрідну методологічну основу гуманістичної спрямованості освітньої діяльності.

Для обґрунтування *концепції самоорганізованого виховання* феноменологія пропонує методологічно значущі для наукового розуміння гуманістичного виховання положення: 1) узгодження прагнень і взаємодії індивіда з людством може відбуватися лише на добровільній основі [474, с. 25]; 2) стосується трактування феноменології як неупередженого виявлення й описання феноменів /ціннісних єдностей внутрішнього і зовнішнього/ (Н. Гартман) [1046; 1047]; переключення на теоретичний тип мислення, що дозволяє краще усвідомлювати сенс загальнолюдських цінностей і зміст моральності; 3) важливість знань для обґрунтування «сутності» речей на противагу уявленням про зовнішні факти, що виникають завдяки ейдетичній редукції (картинний характер пам'яті) – очищення свідомості від емпіричного змісту, запропонованого Е. Гуссерлем, засновником феноменології [1051]. Це шлях до природної установки людини на зв'язок з людством; 4) визнання кризи джерелом і умовою «запуску» механізму самоорганізації особистості (К. Ясперс); розробка методу розуміння, що доповнює природничо-наукове описання і пояснення (В. Дільтей) і феноменологічної соціології «розуміння» (А. Шюц); обґрунтування активної ролі національної ментальності в пошуках сенсу життя, її ціннісної специфіки у феноменологічних пошуках філософії «срібного століття» (М. Бердяєв, Л. Карсавін, М. Лосський, М. Трубецький, С. Франк, Г. Шпет); концепції етногенезу (Л. Гумільов) і базових уявлень імпліцитних (які мають на увазі) концепцій виховання в кросс-культурних дослідженнях (І. Кон, М. Мід, К. Едвардс).

Отже, у процесі розкриття концептуальних засад виховання ціннісного ставлення до людини, аналізу антрополого-методологічних концепцій

гуманізації школи ми дійшли висновку, що дослідження має спиратися на базові цінності антропоцентричного гуманізму, оновлену педагогічну методологію.

Розгляд проблеми цінності людини в загальнонауковій картині світу передбачав аналіз філософських концепцій виховання ціннісного ставлення до людини. У світоглядному плані філософія обґрунтовує власні концепції, які характеризують сутність, природу людини, її призначення і місце у світі; в методологічному – зводить оптимальну стратегію комплексного вивчення, удосконалення, виховання особистості. Перед усім, нас цікавив погляд на людину, визнання її цінністю у представників різних філософських шкіл. У результаті вивчення основних наукових джерел було виявлено, що проблема ціннісного ставлення до людини по-різному відображена в концепціях провідних напрямків філософської думки (див. додатки В, Д).

Суб'єктивний ідеалізм замикає людину в її внутрішньому світі. Гуманізм ідей Д. Юма полягає в тому, що автор пропонує типи людей сприймати такими, якими вони є; уважає, що стосунки можна впорядкувати лише на основі вродженої здатності кожної людини співчувати одна одній [1008; 1009; 1010]. Внутрішній духовний світ знаходиться в полі зору *суб'єктивного антропологізму*. Людина функціонує в своїй суб'єктивній реальності. Її головне призначення – самореалізація. У філософії Ж. Сартра ми знаходимо абсолютне протиставлення людської свободи об'єктивному світу. Екзистенціалізм він називає гуманізмом [773]. Самореалізацію людини протестантизм розглядає в більш оптимістичному плані. Однак, маючи центр у своїй суб'єктивності, вона втрачає, за словами М. Хайдеггера, «шанобливість до буття» і слугує однією з передумов сучасного кризового стану людства, в його ставленні до людини і її оточення [933, с. 205].

Матеріалізм виходить з визнання об'єктивної реальності і вбачає призначення людини у вивченні й перетворенні дійсності.

Антропологічний матеріалізм, найбільш повно представлений у Л. Фейєрбаха: «Розум, воля і любов до людей – чесноти, що характеризують досконалість особистості» [899, с. 34]. Це справжнє гуманістичне вчення, проте йому бракує історичного аспекту.

Об'єктивний ідеалізм звертає увагу на унікальність людини, уважає її чимось особливим (А. Шопенгауер), визнає головним творінням Всевишнього. «Власна персона та її збереження важливіше, ніж усе інше» [991, с. 93].

Дуалізм постулює неоднозначність людини, її паралельне існування в реальностях. На думку З. Фрейда, людина від природи розбещена і тільки суспільство стимулює «над-Я» – того, що забезпечує порядну, соціально визнану поведінку [918]. Спіритуалістичний дуалізм декларує, що природа людини регулюється Вищими силами (Р. Декарт) [105]. Згодом І. Кант застосував цю ідею для пояснення моральності поведінки [369]. Вони вважають, що в людині ніби невідомою силою вмонтований ідеальний регулятор (душа, категоричний імператив Канта [201]), що беззастережно вимагає від неї виконання, за будь-яких обставин, морального обов'язку, вимоги якого зумовлені здоровим глуздом, загальнолюдськими цінностями, принципом гуманізму. В. Соловйов розробив концепцію цілісного знання, піддав критиці «абстрактну першопричину». На прикладі етичної категорії «добро» він показав, що в філософських ученнях є непересічні істини цілісного знання про предмет, які бувають абсолютизованими, перетворюються на абстрактні, далекі від життя факти, хибні вчення, в яких помилки нівелюються науковими знахідками [812]. Ідеалізм Шопенгауера знайшов вульгарно-матеріалістичне втілення в поглядах Ф. Ніцше [201], згідно з якими сутність людини полягає в нестримній «волі до влади», у перемозі в «боротьбі за існування» [613]. Згідно теорії *панлогізму*, людина – лише засіб для проголошення Абсолютної ідеї. Філософія Г. Гегеля – класичний варіант течії [625]. Призначення людини в теорії релігійного антропологізму полягає в удосконаленні світу, наближенні його до ідеалу. Найяскравіше твердження представлене в ідеалістичній філософії В. Соловйова [812] і М. Бердяєва [75; 72].

Матеріалізм на шляху створення цілісної концепції людини розвинув ідею детермінації від об'єктивної реальності, людської активності в діяльності. Проте, зводить унікальність людської індивідуальності до посередньої соціальної сутності. Окремо ми аналізували проблему цінності людини і філософії існування в розвитку ідей *екзистенціалізму*. Це – найбільш впливовий напрямок гуманістичної думки. Панівні в класичній філософії

принципи об'єктивізму, на думку М. Хайдеггера, обумовили її кризу [933; 934, с. 205; 935]. Людина, орієнтована на такий підхід, стає річчю серед усього іншого, втрачає свою індивідуальність. Специфічність екзистенції розкривається через її неповторність, унікальність, що шлях до справжності, аутентичності людини – це пробудження в ній потенційних, прихованих до певного часу можливостей досягнення структур та елементів («екзистенціалів»), гідного людини існування. І одне з суттєвих надбань на цьому шляху – досягнення унікальності, неповторної самотності кожної людини, яка повинна власними руками розірвати кайдани, що поневолюють її серце й дух. Екзистенціалізм у К. Ясперса – філософія буття людини (релігійний напрямок, який закликає до наближення до Бога, самозаглиблення, що дасть змогу досягнути нового виміру буття) [1019]. Для Сартра всі речі, крім людини, являють собою «буття – для себе» [771]. Свобода у нього – єдиний фундамент суспільних цінностей [773, с. 327]. Парадоксальним чином свобода з мети перетворюється на приреченість через свою відповідальність перед собою й іншими. Не менше парадоксів в екзистенційних пошуках А. Камю. Він вбачав своє гуманістичне завдання в тому, щоб допомогти людині, яка перебуває у відчаї, зберегти життя. Не випадково, «Міф про Сізіфа» називають гуманістичним маніфестом [367]. Проте гуманізм його спрямований не на те, щоб зробити людину щасливою, а щоб вона свідомо могла робити вибір, стала вільною від моральних і політичних забобонів та ілюзій, різних догм та облудних фальшивих ідеологій. Екзистенціоналісти вважають, що людина зовсім самотня в цьому суперечливому світі. Вона знаходиться «один на один» з проблемами. Ніхто не може їй допомогти, навіть Бог, бо він помер, а оскільки це так, то відповідальність за життя має взяти «над»-людина. Це – філософське кредо Ф. Ніцше [613; 614]. Екзистенціоналісти пропонують свій варіант. Смерть Бога, вважають вони, перекладає відповідальність за життя на людину. А критерієм вибору має стати власна совість.

Персоналізм визнає особистість та її духовні цінності вищим сенсом буття. Предметом філософського дослідження в ньому виступає творча суб'єктивність людини. Він пропонує проект нової цивілізації, в якій долаються недоліки та закріплюються досягнення суспільних систем. Концепції

теоретичної моделі сучасного суспільства і людини Р. Арона, Д. Гелбрейта, Г. Маркузе, Р. Мілса, Д. Рісмана, У. Росту, базуються на ґрунті високого рівня техніки, економіки, управління засобами масової інформації [173]. В «Некомуністичному маніфесті» У. Росту прагне обґрунтувати ідею, що в «державі всезагального добробуту» відбуваються докорінні зміни в структурі мотивів та потреб людини. Боротьба за отримання прибутків уже не виступає рушійною силою розвитку, мотиви стають більш різноманітними, людина шукає впевненості в майбутньому, вона здатна керувати почуттям обов'язку, взаємодією з іншими [744, с. 212]. Ці ж ідеї розвиває і Д. Гелбрейт, засновник концепції «нового індустріального суспільства», в якому змішуються класичні типи особистостей і народжується «техноеліта». Основою нової соціальної піраміди виступає «масовий споживач», в якому розчиняються відмінності між людьми, з'являється «щаслива споживацька» свідомість [226]. Спробою критичного відображення такої ситуації стали концепції «масового суспільства» як інертного і «масової культури» як споживацької, продуктом якої виступає «масова людина» – стандартизований споживач речових і духовних цінностей. Термін «людина–маса» вперше запровадив Х. Ортега-і-Гассет, прибічник індивідуалістичних елітарних концепцій, близьких до екзистенціалізму. Сучасна епоха, на його думку, – це «імперія мас». Індивіду важко знайти місце в цьому натовпі [635]. Подібні концепції певною мірою поділяють демократичні ліберальні критики цього суспільства (від Д. Рісмана, Р. Мілса до Г. Маркузе). Е. Муньє твердить, що криза людини полягає в тому, що вона втратила віру як в Бога, так і в себе, у свій розум. Персоналізм виступає за духовне самовдосконалення, але суб'єктивація сутності людини призводить до того, що цей процес уявляється у вигляді «занурення особистості в глибини духу, повернення до Бога», так як тільки на цьому шляху можливе оновлення людини і світу [396, с. 159]. «Діалогічний персоналізм» М. Бубера базується на філософії міжособистісних відносин [149]. Всі сфери життєдіяльності людини в своїй цілісності являють собою її буття, відбувається діалог між індивідом і навколишнім світом, між особистістю і Богом [150].

У поєднанні з різними поглядами у трактуванні ролі і місця людини, її

духовності, всі ці уявлення про її сутність і непересічну цінність доповнюють існуючу різноманітність варіантів філософських концепцій людини в основних напрямках наукової думки, яка представлена у Додатку А. Згідно даних попередньої таблиці сформовано Додаток Б: «Гуманістичний зміст основних філософських концепцій» з метою підкреслення унікальності феномену людини. Виявлено, у *філософії* є ряд досягнень, які в умовах сучасного мислення (в основі якого лежить діалог і поліфонічність) дають змогу поглибити синтез уявлень про людину. Основні ідеї представлені у визначених нами позиціях. *По-перше*, людину слід розглядати з позиції об'єктивного і суб'єктивного, скінченного і нескінченного. Відповідно призначення людини – це прагнення до єдності і гармонії. *По-друге*, духовний світ людини, природне і суспільне в ній – поєднання складових її єства, а постійна гармонізація взаємовпливів між ними визначає характер людської цінності та унікальності. Ідеї принципової незавершеності людини, її відкритості, сутності її саморозвитку, який перебуває мов би на межі природного, соціального і духовного буття, найкраще були розвинуті в філософській антропології [986; 680], і частково – в персоналізмі (М. Бердяєв [73; 72], Е. Муньє [719], П. Рікер [173]). *По-третьє*, кожен рівень функціонування людини потребує більш глибокого вивчення. Природне в ній не зводиться лише до біологічного, а стосується безкінечності космосу. Філософські витoki цих ідей ми знаходимо в працях В. Соловйова [812], І. Федорова, а природничо-наукову інтерпретацію того, що людина є космічною істотою – у К. Ціолковського [948], О. Чижевського [155], В. Вернадського [183]. Соціальне не повинно зводитися лише до суспільних відносин, а має включати в себе безкінечність культурно-історичної пам'яті, менталітет людини. А феномен внутрішнього духовного світу – не просто функція зовнішніх умов, а особлива самостійна реальність, яка потребує інтегрованого вивчення. Інтеграція суспільства в одну спільноту перетворює нас на свідків глобальних проблем, з допомогою яких легше виявити і зафіксувати в планетарному масштабі визначальні сутнісні характеристики людини – громадянина планети. Проект спрямований на відтворення достеменної сутності, іманентних, вічних і незмінних її атрибутів, оскільки нинішні соціальні системи повністю себе вичерпали, а цивілізаційна

еволюція потребує радикального перетворення сутнісних основ планетарного способу життєдіяльності сучасної людини. Соціально-технологічним аналогом сутнісних сил досконалої людини майбутнього, на думку учених, може стати її артетип – «технологічний витвір, штучний гіпотетичний конструкт, еталон, загальнолюдський, методологічний інваріант атрибутів особливого роду, мінімально необхідний оптимум..., призначений для соціально-економічного проектування, виховання і розвитку людини як органічної і духовної цілісності в усіх країнах планети» [310, с. 60]. В науці закріпилася думка, що сконструювати артетип досконалої людини зможе «мультидисциплінарний, інтернаціональний творчий колектив науковців при активній підтримці духовних лідерів, а також урядів і парламентів країн світового співтовариства». Сутнісні параметри людини XXI століття можна визначити шляхом використання інтелектуально-духовного, гуманістичного, концептуального фонду людства, що виступає скарбницею національних культур і етносів. Теоретико-методологічною базою проектування такого конструкту, артетипа досконалої людини можуть слугувати такі концепції: персоналістський онтологізм /концепція абсолютних трансцендентальних цінностей, що визначають онтологічну структуру і тип особистості (М. Шеллер)/; аксіологічний трансценденталізм /розглядає трансцендентальну нормативну свідомість як єдине джерело людських цінностей (Г. Віндельбанд, П. Ріккер)/; концепція артетипів /що містить видове поняття загальнолюдських архаїчних образів, міфологічних прафеноменів (Бог, мати-земля, герой, мудрець, тінь, демон). Етнометодологія базується на етнології, яка регламентує соціальну взаємодію в архаїчних культурах, слугує критерієм орієнтацій членів соціальної спільноти щодо об'єктів і явищ матеріального і духовного світу (Х. Гарфінкель). Етос – незмінний репертуар моральних цінностей етносу, який слугує основою генези ціннісно-нормативних систем і відповідних типів соціальної організації (В. Андерсон). Етнологія представлена такими концепціями людини: концепція «тип особистості» є основою узагальнених стійких поведінкових стереотипів, загальних характеристик, що проявляються в різноманітних соціокультурних контекстах (М. Вебер); концепція типів, що конструюються (Х. Беккер); біотип людини за однією з типологій

(В. Васильєв); концепція факторного набору концептуальних одиниць опису інваріантного контініуму людської сутності (Б. Іогансен); концепція універсальних аспектів особистості – ієрархічної структури її якостей (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Г. Олпорт); концепція оптимуму фізично розвиненої і психічно здорової людини (А. Адлер, Е. Еріксон, Д. Келлі, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Д. Роттер,); концепція соціальної настанови (А. Адлер, О. Кюльпе, Г. Олпорт); концепція унікальної самоцінності людської екзистенції (К. Ясперс); концепція життєтворчості як вищої форми прояву творчої природи людини, що виражається в майстерності програмування, конструювання життя як індивідуально-особистісного проекту (І. Єрмаков, Л. Сохань); концепція соціального контролю як організованої системи діяльності (І. Поукер).

Представлені концепції слугують теоретико-методологічною базою, що синтезує такі поняття, як індивід, особистість, індивідуальність, тип, визначають унікальність, цінність людини. Цілеспрямований, послідовний моніторинг психосоціального розвитку особистості протягом життєвого циклу, аналіз і гуманне використання внутрішнього потенціалу особистості, всієї сукупності даних, що характеризують її як суб'єкта відносин і діяльності, – нагальна потреба часу. Виявлення визначальних характеристик сутнісних сил Людини – як інваріанта загальнолюдських цінностей, може створити реальні передумови для відносної уніфікації соціальної політики всіх країн світової спільноти, їхньої соціально-педагогічної діяльності. В умовах інтенсифікації суспільних відносин, закономірно ускладнюються критерії соціальної компетентності і зрілості, що є основою самовизначення і життєвого успіху особистості [310]. Корекція існуючих соціально-політичних тенденцій можлива за умови прищеплення молодому поколінню раціонального гуманізму, формування гуманістичної спрямованості діяльності, розвитку соціальної компетентності, спроможності до оптимальної соціально-економічної адаптації та інтеграції, цілковитої переорієнтації суспільства на гуманне використання внутрішнього резерву особистості: соціальних здібностей, оригінальних тактик діяльності, складних поведінкових програм [310, с. 60].

Переорієнтація суспільного прогресу на розвиток особистості змінила підходи до освіти та соціокультурної політики держави. Людина, її свобода,

можливості розвитку та самовираження стають мірилом цивілізаційного процесу. Яскравим доказом цього слугують нові освітні моделі виховання особистості, які максимально сприяють «виробництву» нової Людини – найвищої культурної, гуманістичної цінності, відбивають специфічні ознаки майбутньої цивілізації [984, с. 23]. Цивілізаційний підхід дозволив визначити в історії людства загальну гуманістичну спрямованість еволюції всесвітнього історико-педагогічного процесу [982]. Освіта XXI століття перетворюється на глобальний фактор розвитку суспільства, яке зможе подолати стереотипне ставлення до людини як до істоти лише біосоціальної та зробити перехід на більш універсальну сучасну позицію – трактування людини як біосоціодуховного феномену [883, с. 27]. Реалізація навчально-виховної концепції одухотвореної людини (М. Чумарна, М. Щетинін) – цілісної особистості, космічної істоти, яка володіє універсальними знаннями і потенційно необмеженими можливостями Всесвіту, можлива за умови розбудови демократично правової гуманістичної держави [890].

Спектр усвідомленого сприйняття особистої гідності людини відображає гуманізм як моральний принцип, що не зводиться лише до людинолюбства. Від повноти і послідовності його утвердження в свідомості залежить моральна спрямованість її дій, що проявляється в ставленні однієї людини до іншої.

На жаль, система освіти жодної з країн не відповідає критеріям гуманістичної й демократичної, пошук реалізації ідеальної моделі виховання триває. Цим зумовлена необхідність вивчення освітньої системи з метою впровадження гуманістичного виховання в сучасну практику шляхом узагальнення історичного досвіду гуманістичного руху [198]. Прагнення людства до гуманістичних джерел освіти знайшло своє відображення у філософській та педагогічній спадщині різних народів і епох, у розроблених у різний час гуманістичних концепціях [633, с. 16.]. В антропоцентричних моделях учень – творець життя. Проте, воно може бути пов'язане з певною мірою дефективності суб'єктного досвіду, асоціальними інтересами. Але без зовнішніх вказівок і приписів (які не визнаються в антропоцентричних моделях), учнями не будуть дотримуватися навіть елементарні моральні норми. На думку К. Роджерса, тільки «та людина, яка повноцінно функціонує» (тобто

уже вихована), здатна робити розумний вибір [733]. Перевагами соціоцентричної моделі є: прогнозованість результатів діяльності, можливість перевірки й контролю суб'єктів виховної діяльності.

Характеристики означених моделей педагогічної діяльності представлені за п'ятьма параметрами: метою, принципами, критеріями, змістом, засобами і методами виховання (див. табл. 1.1.2).

Таблиця 1.1.2

Характеристика антропоцентричної і соціоцентричної моделей виховної діяльності

Параметри моделі	Мета	Принцип	Критерії	Зміст	Методи
Соціо-центрична	«Модель особистості» у формі соціального замовлення	Уніфікація, оптимізація	Кодекс норм поведінки, їх характеристики	Єдина універсальна програма	Авторитарні
Антропо-центрична	Реалізація індивідуальних вимог розвитку (самореалізація)	Творча самореалізація, партнерство	Мотиваційно-емоційна сфера, творчі здібності	Відсутність попередньо проєктованих програм	Гуманістичні

В таблиці ми бачимо переваги антропоцентричної моделі виховної діяльності. Звичайно, кожна теорія і модель має недоліки і переваги, а різноманіття педагогічних завдань, психологічних особливостей учнів, їхнього суб'єктивного досвіду настільки безмежне, що не можна розв'язувати всі завдання успішно й адекватно за допомогою однобічно орієнтованих психологічних й педагогічних засобів. Необхідний інтегрований підхід у вихованні, що відповідає природі людини синтезує внутрішньо-орієнтовану й зовнішньо-орієнтовану моделі [99]. Ми порівнюємо концепції, піддаємо їх критичному аналізу, знаходимо позиції, які можуть служити ґрунтом для консенсусу різних точок зору [243, с. 479]. Інформація систематизовано представлена в додатках В, Д. Одночасно обґрунтовуємо орієнтири для реорганізації виховання, визначаємо ціннісні основи нових гуманістичних проєктів, прагнемо концептуально забезпечити процес трансформації

глобальних загальнолюдських цінностей в гуманістичні.

У процесі філософського вивчення людини і її ролі в сучасному світі робимо висновок, що нинішнє покоління в своїй еволюції має завершити період раціоналізму і перейти до епохи духовності з її приматом над матеріальним, подолати кризу духу як найстрашнішу в житті, що негативно відбивається на функціонуванні суспільства, природи, призводить до поширення егоїстичних настроїв у політиці, нестримного прагнення до влади і збагачення, панування техніки над ноосферою. «Людина розумна» не здатна подолати життєві кризи, і тому загострився інтерес до людини духовної (ноосферної, за В. Вернадським), яка по-новому ставиться до проблем, усвідомлює необхідність визнання абсолютних цінностей та ідеалів з метою уникнення глобальної катастрофи [180]. Ідея принципової гармонійної системності сучасної людини, яка перебуває на стику природного, соціального і духовного буття найбільше розвинута в філософській антропології (Ж. Плеснер, М. Шеллер), частково в персоналізмі (М. Бердяєв, Е. Муньє, П. Рікер), і особливо в космізмі (В. Вернадський, В. Соловйов, М. Федоров, К. Ціолковський). Принципи прагматизму, висловлені У. Джеймсом, Д. Дьюї, Ч. Пірсом визначають практичне ставлення до людського життя – «те, що корисно, що приносить успіх, – є істинним». Людина – відкрита система, тому не можна зрозуміти її сутність поза «предметним світом» [286]. Одна людина для іншої виступає об'єктом потреб, зазіхань, пристрастей і переживань, необхідною умовою існування та розвитку. У Л. Фейєрбаха суспільство – сукупність біологічних індивідів, об'єднаних лише природними зв'язками [898; 899]. Марксисты протиставляють історичний матеріалізм антропологічному натуралістичному розумінню людини. На думку К. Поппера, «універсальної конкретної історії людства» не може бути. Вона неможлива і такою мусить бути відповідь кожного гуманіста» [695, с. 293]. І на фоні цих подій мають забезпечуватися гідні умови для людини, формування ціннісного ставлення до неї як найближча перспектива цивілізаційного розвитку. Саморозвиток людської цінності через реалізацію прогресивних тенденцій удосконалення світової системи, через діалог своєї унікальності, свободи з світовою універсальністю – ось у чому полягає вищий сенс людського життя.

Сучасна матеріалістична концепція в дослідженні проблем ціннісного ставлення до людини (Т. Адуго, Є. Алексєєва, А. Антипенко, І. Петрущак, А. Широканов) містить розгорнуту мережу понять, які дозволяють здійснити аналіз людського фактора в аспекті діяльності, суб'єктно-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин [951, с. 13]. Реалізація сенсу життя можлива в площині «людина–людство–природа». Без розуміння єдності цих складових неможливо зберегти себе і успішно розвиватися без людей з гуманними якостями, без духовності [929; 1075; 667]. Уявлення про людину в різних філософських системах і теоріях формувалися на основі розкриття природи людського «Я», свідомості, волі, на основі виявлення ролі людини в якості творця соціального життя, суб'єкта пізнання й діяльності [951, с. 10]. Е. Адамс говорить про людину як про особистість. У зрілому стані – це моральна сутність з тілом, розумом і життям, об'єднаним певним нормативним саморозумінням, уявленням про себе» [1020]. На думку Л. Буєвої, «у філософсько-психологічних концепціях людина у всій її природно-соціальній конкретності та цілісності підміняється «дистильованою» абстракцією свідомості, відірваної від практично-предметних відносин історично конкретних індивідів у ході виробництва і відтворення їхнього матеріалістичного і духовного життя. Життєдіяльність людини, її активність, творчі сили, розглядаються в якості іманентної властивості активності людського духу» [151, с. 26]. Про унікальність людини говорить той факт, що різні наукові школи, дослідники переважної більшості галузей знань, ще й досі не вивчили її глибинну природу. Такої ж думки притримується М. Шеллер. Аналізуючи природничо-наукову, філософську і теологічну антропології, він вказував на ізолюваність їх у спостереженнях і висновках, піддавав критиці спеціальні науки, що вивчають людину, але «останні більше приховують сутність людини, ніж розкривають її»,...«і ще ніколи людина не ставала в такій мірі проблематичною для себе, як тепер» [985, с. 81]. Аналогічну думку знаходимо у М. Бердяєва: «Пошуки відповідей на загадки існування людини криються в ній самій. Факт, що вона як предмет пізнання, виступає одночасно і тим, хто його вивчає, і це має не тільки гносеологічне, а й антропологічне значення» [74, с. 56]. Здатність пізнання і перетворення, вдосконалення самої себе є, з точки зору гуманістичної

філософії, найціннішою ознакою людини, яка робить її вінцем природи. Найкраще про це написав В. Соловйов: «Переконання про незаперечну гідність людини ґрунтується не на зарозумілості, а на характерній для неї абсолютній формі розумної свідомості. Вона узгоджує з нею свої дії і може безмежно удосконалювати своє життя і природу. Саме тому вона і є справжнім вінцем світобудови» [812, с. 29]. В сучасній філософії сформувався погляд на людину як унікальне творіння природи: людина – безмежний всесвіт, спрямований розумом своїм і гуманністю у вічність... Попереду нові морально-філософські відчуття, що випливають із принципів нового – наукового і реального гуманізму [922, с. 55]. Неможливо розв'язувати практичні завдання виховання, прогнозувати майбутнє людини в різних суспільних системах, боротися за створення гідного життя на Землі без визначення уявлень про все «людяне, що є в кожному» [923]. Д. Місюров доводить можливість моделювання еволюційного розвитку на базі ідей попередників [576]. Успішне розв'язання будь-якої проблеми стосовно людини, зазначає В. Мерлін, можливе лише за умови врахування всього різноманіття соматичних, нервово-фізіологічних, психологічних і соціальних умов [567]. В. Барулін доводить, що фундаментальність взаємозв'язку людини і суспільства полягає в тому, що в соціумі індивід отримує механізми, умови, засоби свого безмежного розвитку як унікального творіння [60]. Обґрунтування двоїстої культурно-природничої (біологічно-соціальної) природи людини знаходимо у В. Франкла: «Особа взагалі є людиною тоді й настільки, коли і наскільки вона як духовна істота виходить за межі свого тілесного і духовного буття» [916, с. 216]. У нього самотрансценденція – сутність існування. Бути людиною – означає спрямування не на себе, а на щось інше, бути залученим до тієї чи іншої ситуації. В громадському житті людина суб'єктивує себе, тобто відтворює в якості суб'єкта, репродукує й розвиває власну суб'єктивність [283]. На гармонії біологічного й соціального в розвитку особистості базуються погляди Е. Фромма, який вважає, що людська натура – не сума вроджених, біологічно закріплених спонукань, не мертве копіювання з матриці соціальних умов, це продукт історичної еволюції у синтезі з певними вродженими механізмами й законами [929]. В сучасній теорії наведені схеми експлікації категорії

«розвиток», яку ми трактуємо як процес, у результаті якого розкривається зміст певної єдності [796, с. 162]. Г. Щедровицький робить висновок, що без іншої людини ніякий особистий розвиток індивіда, не здійснюється [998]. Він пропонує концепцію персоналізації, згідно з якою особистісне в людині існує не лише в ній самій (внутрішньому просторі її буття) і навіть не тільки «між» нею й іншими, а у просторі життя іншої людини (інших людей). Особистісний розвиток – механізм персоналізації (виділення себе із світу інших), стереотипізації («розчинення» себе у них) і рефлексії (усвідомлення цього діалектичного процесу) [797, с. 162]. Антропологічна теорія філософсько-етичної думки, що склалась у результаті діяльності видатних учених, впливових національних шкіл, за допомогою ретельного аналізу дозволяє по-новому зрозуміти сутність культурних, освітніх процесів, у центрі яких знаходиться людина в усіх аспектах її буття, тому що звернення до антропології значно змінює стиль дослідження різних проявів життєдіяльності індивіда, насамперед у характері методів (структурного, функціонального, еволюційного, історичного, психологічного), які складають нині багатий арсенал пізнавальних засобів.

Саме антропологічний підхід знімає жорсткий поділ природи людини на «біологічну» й «соціальну», і висвітлює ще один автономний феномен людського буття й моральності – духовність особистості, яка сьогодні опинилася в широкому колі інноваційних пошуків і суттєвих освітніх реформацій.

1. 2. Культурно-соціологічна компонента феномену ціннісного ставлення до людини

На основі антропологічного аналізу соціально-культурного розвитку, доведено актуальність гуманістичної життєвої перспективи, справедливого державного устрою, олюднення економіки, визнання людини найвищою цінністю. Обґрунтована її провідна роль в цивілізаційних процесах, ключовими поняттями яких визначено: людину, людство, людяність [922]. Постіндустріальна ера – це епоха організаційних, інформаційних інновацій,

технологічної культури, бережливого ставлення до людини, її здоров'я, середовища існування. Цьому періоду мають відповідати оновлені гуманістичні системи, моделі, форми та засоби роботи з учнями. Школа допомагає вихованцям усвідомити, що людині забезпечуються гідні умови існування, полегшується життя, хоча й загострюються суспільні, моральні, екологічні проблеми. До того ж на сучасну людину впливають культури, політичні течії [997]. Ще й досі існує фактична залежність і нерівність людей. Однак утвердження принципів свободи й автономії, розвиток практичних форм їх втілення в сфері права і політики (демократія, соціальний захист, права людини) є свідченням того, що парадигмою цивілізаційних змін є *людський вимір*. Історія – становлення цілісного образу людяності [580, с. 32]. Вже сформована гуманістична система базових орієнтирів – ідеалів розвитку людини [138]. На думку В. Соловйова, об'єктивна цінність діяльності, народженої «натхненням добра», виступає її спонудою, рушійною силою, умовою моральної результативності [816, с. 141]. Наш час характеризується інтеграційними процесами, можливістю свободи обміну і пересування [802], досягненням гуманістичних ідеалів на основі суспільної згоди, партнерства та забезпечення умов сталого розвитку. Крізь призму цієї концепції ми аналізували проблему і техніки, Неоднозначним виявився вплив *науково-технічного прогресу* на людину та її виховання. М. Бердяєв називає техніку «чудом» [77, с. 148]. Але людина може стати «жертвою власних технічних досягнень» [137, с. 82]. Ця страшна сила здатна її руйнувати [76, с. 182]. Фетишизована наука створює духовний вакуум [377; 583; 987]. В аналізі співвідношення «людина – техніка» визначено методологічні підходи: гуманітарний (Е. Капп, Л. Мемфорд, Л. Нуаре, Х. Ортега-і-Гасет [737; 1070; 579; 616; 908]); метафізичний [932; 934]; синтезу технічного і природного [860; 908]; раціонального відношення «людина – техніка» [1019; 77; 552]; на базі соціального критерію [291; 616; 1092; 908]; згідно теорії інформаційного суспільства [558; 872; 873; 616; 952]. Концепція «відкритого суспільства» [821] є вищою формою гуманістично спрямованої організації індивідів [695]. Ознакою технічного прогресу Л. Мемфорд називає «демократичну несвободу» [547, с. 59]. Проте, НТР оптимізує людську діяльність. Розбудову

інформаційного суспільства вважають основою прогресивного і безпечного розвитку [845]. Але нову комп'ютерну технологію можна використати й для тиску (держави, партії, соціальної групи, особистості) на іншу, грані між етикою і правом стираються [343, с. 10; 457]. Вплив інформації при цьому може бути винятково сильним [845, с. 170]. Сутність людиноцентризму полягає в підготовці людини до майбутнього, яке чим далі ускладнюватиметься [459; 460]. Інформаційним технологіям має відповідати нова філософія, етика і педагогіка [952; 459; 460]. Суб'єкт – віддалений прообраз невідомого майбутнього [185], і його «ставлення до себе сповнене духом ембріології майбутніх цивілізацій...» [455, с. 11]. Глобальна цивілізація опановує нові джерела енергії, регулює планетарні процеси [179; 180; 181]. З'являються повідомлення про сенсаційні «прото»-відкриття [455]. Стає зрозумілою сутність інноваційної людини, нового мислення [182; 184; 185], над чим має працювати модернізована освіта [456; 458]. Науково-технічна революція знаменує бурхливий розвиток ноосфери [180; 181; 182]. Створюється інтегральний інтелект [985]. Глобальна тріада «світ – природа – людина» змикається з іншою: «людина – людяність – людство»... Шлях у майбутнє – перемога розуму й гуманності [922, с. 297]. Якщо ні – постане небезпека всезагальної загибелі [923, с. 292]. Глобальні проблеми діалектично взаємозалежні [235]: *інтерсоціальні* (проблеми миру і роззброєння, світового соціального й економічного розвитку, подолання відсталості окремих регіонів); *антропосоціальні* (проблеми науково-технічного прогресу, освіти і культури, зростання народонаселення, охорони здоров'я, біосоціальної адаптації людини та її майбутнього); *природно-соціальні* (проблеми ресурсів, енергетики, продовольства, оточуючого середовища). Майбутнє самої людини набуває самостійного значення [237]. Сьогодні планеті загрожує самознищення: підвищення температури, руйнування озонового шару; виснаження киснепостачальників, вод океанів; забруднення середовища; варварське вичерпування природних ресурсів – найгостріші екологічні проблеми [235]. Розвиток духовної культури – гарант існування цивілізації [233].

Ціннісне ставлення до людини пов'язане з екологічною культурою [290]. В. Вернадський актуалізує екологічне виховання, раціональну регуляцію

системи «природа – суспільство – людина» [180; 183]. Виховання має спиратися на нову парадигму взаємодії з навколишнім світом [530]. Взаємозв'язок сфер природи і розуму; потреба взаєморозуміння, що зумовлюється взаємозалежністю країн і народів, потреба об'єднання зусиль в ім'я збереження життя – ідеї, які вже сьогодні «працюють» в новому планетарному мисленні, належать до цінностей і норм поведінки людей [530, с. 59]. Щоб не зникнути, запропонована «доктрина керування еволюцією» [478, с. 255], М. Моїсєєв наполягає на «створенні нової моралі» [582, с. 9], А. Швейцер – на «безмежній відповідальності за все живе» [978]. Виховання в новій парадигмі пов'язане з почуттям спільності людини, всього живого, біосфери в цілому [687, с. 219].

Ціннісне ставлення до людини полягає і в забезпеченні гідних, безпечних умов і повноцінного розвитку, особливо стосовно дітей. Стаття шоста «Конвенції ООН про права дитини» гарантує право кожного на життя, забезпечення умов виживання, розвиток. Неможливо виконувати цей закон через негаразди з екологією, «невіглаством в питаннях екоетики» [742, с. 8]. Глобальні проблеми визрівали давно (демографічні, екологічні, енергетичні, етнічні, економічні) [235, 237]. А глобальні цінності відкриваються тільки зараз. В їх основі – усвідомлення єдності людини, природи, землі, космосу, інтеграції макро-господарських зв'язків, взаємозалежність політичних процесів, техніки, науки, культури. Цивілізація несе в собі небезпеку не лише екологічної, а й найстрашнішої *антропологічної* катастрофи (знищення людського в людині) [545]. Педагогічні дослідження в галузі екологічної освіти і виховання ціннісного ставлення до людини, як до живої істоти здійснювали В. Вербицький [177], Ю. Волков [209], І. Костицька [436], О. Пруцакова [708]. Формування екологічної культури учнів вивчали: І. Зверев [290], О. Король [434], Г. Пустовіт [713], Г. Тарасенко [860], Н. Тарасенко [861]. Концептуальні основи екологічного мислення та здатності будувати гармонійні відносини з природою розроблені Ф. Вольвачем, М. Дробноходом, С. Іващенко [281]. Переосмислення людського буття спричинене складним екологічним становищем [137]. Гуманістична еколого-освітня модель передбачає інтегративну єдність, підвищення рівня сформованості ціннісних ставлень до

людини, середовища її існування. На важливості проблем еколого-гуманістичного змісту, ролі людини в цивілізаційному розвитку наголошували М. Амосов, М. Борн, Н. Вінер, А. Ейнштейн, Д. Марш, Д. Медоуз, І. Павлов, Р. Парк А. Печчеї, А. Сахаров.

Прогресивна громадськість застерігає людство від самознищення [235; 237], закликає ЮНЕСКО керуватися глобальними ідеями еволюційного гуманізму, нової всесвітньої етики і етосу [922, с. 375]. А. Печчеї зміщує увагу в площину антропологізму – зміну якостей, «лише новий гуманізм може призвести до гуманістичних трансформацій в людині» [1075, с. 130]. Звертає увагу на глобальність, що є всесвітньою сутністю, любов до справедливості і відразу до насилля» [667]. Положення нового (реального) гуманізму проголошують демократію і свободу, всезагальну єдність і міжнародне співробітництво, діалог, альтруїзм, співчуття і відповідальність. А тому потрібно, щоб він став твердою духовною силою прогресу [922, с. 381].

В дослідженні культурно-соціологічної компоненти виховання ціннісного ставлення до людини визначено питання *олюднення економіки*, як майбутньої стратегії забезпечення умов виживання. Люди рівні, кожен є «носієм святині людської», на основі чого має будуватися суспільно-економічна система [878, с. 26]. Соціоекономіка пов'язана з еволюцією «людського фактора» [861, с. 216]. Вона характеризується співвідношенням економічної ролі людини не лише з активним і егоїстичним «я», але й із загальним – «ми», ідеями гуманізму [486]. Д. Скотт в концепції «етики виживання» запровадив термін «моральна економіка» [791]. Найважливішими характеристиками економічної діяльності А. Етціоні вважає моральність і людяність [295], Е. Дюркгейм – солідарність, партнерство і взаємодопомогу [289]. Метою постіндустріального суспільства є задоволення потреб не лише груп населення, а й конкретної особистості [861, с. 217]. Погляди на економічну свободу людини, пов'язані з *космополітизмом* (з грецьк. *kosmopolites* – громадянин світу), не влаштовують консервативні політичні течії. Тому зроблено спробу поєднати прихильність до прогресу, свободи та економічного зростання визнанням цінностей національної культури, людини, почуття обов'язку [563]. Культура нації і людини та стан розвитку економіки взаємообумовлені [965]. В центрі

цивілізаційних проблем – цілісна людська особистість. Людина – джерело всіх проблем, на ній зосереджені прагнення і сподівання [667, с. 234]. Якщо ми хочемо загнуждати технічну революцію і спрямувати людство до гідного майбутнього, необхідно подумати про зміну самої людини, про революцію в ній самій [667, с. 43]. Орієнтація на ідеали справедливості – орієнтир прогресу, цивілізованої економіки, реалізації прав і свобод, рівності громадян перед законом [695]. Соціальна справедливість налаштовує на вмотивований розподіл матеріальних ресурсів, створення рівних можливостей; соціальний захист і забезпеченість [216, с. 300]. А. Здравомислов виділяє потребу в об'єктивних природних та соціальних зв'язках суб'єкта [314]. Праця – чинник виховання особистості, основа людяності. На думку О. Тоффлера, новітні комунікаційні технології змінюють форми дегуманізованої праці [872]. Ми вступаємо в нову інформаційну еру [616, с. 344]. Суспільне виробництво збігається з тим, що являють собою його дійові особи і виконавці. В цьому розумінні воно постає виробництвом людини, а у вузькому – це процес її виховання, соціалізація [486]. Г. Спенсер уважав його пристосуванням до форм соціальності [824]. І. Герbart за основу виховання брав тренування управління дітьми [228]. Д. Локк – систему виховання джентльмена [523]. Ж. Руссо [756; 758] – концепцію природного виховання, що трансформувалася в теорію вільного виховання (Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Е. Кей, П. Кропоткін, Л. Толстой. Г. Шаррельман,). Об'єктивні основи виховання закладені в суспільстві, яке з допомогою такого механізму, як мораль, регулює поведінку; спирається на совість, яка репрезентує почуття. Докори сумління повертають до людяності. І все ж навіть совісності іноді не вистачає для правильності морального вибору [771]. Вистояти, перемогти може лише моральна мудрість, союз совісті і розуму [54, с. 15].

Гуманістичне виховання спрямоване на моральну спрямованість думки, свободу вибору духовних цінностей в єдиному соціокультурному просторі. Тому в сучасних підходах дослідження ціннісного ставлення до людини враховуємо *культурологічно-цивілізаційні домінанти*. Було звернено увагу на провідну дефініцію: культура – система матеріальних і духовних цінностей, нормативних орієнтацій [204]; міра людського в людині й суспільстві, вищий

прошарок життя [502, с. 13]; включає: знання, вірування, мистецтво, моральність, закони, звичаї, уподобання [863, с. 17]; всі сфери буття [420, с. 233]; надбання [890, с. 214]; досягнення [628, с. 286]; систему ціннісних уявлень [326, с. 131]; норм і цінностей [530, с. 28]; це всезагальна сутнісна основа людської діяльності [210, с. 102]; передбачає стадії, через які проходять всі суспільства [1005, с. 55]; за Ю. Лотманом – спадкова пам'ять [1066]; передача інформації новим поколінням [1005, с. 9]. Людина – планетарний феномен, який вивчається на базі культурологічного підходу [530, с. 28]. Національне культурне відродження – розвиток цивілізації на загально-людських цінностях [502, с. 20]. Перспективи виховання визначаються, перш за все «культурними факторами» [489, с. 3]. Власна значущість забезпечує культурну вкоріненість, вдоволення потреби в етнічній ідентичності («Я–особисте» подібне до інших, але як індивідуум – абсолютно відмінний від них (унікальний)» [932, с. 14]. Ідентичність формується в глобальному просторі [1069]. Основний атрибут особистості, етносу – менталітет [489, с. 5]; етимологічно – спрямування думок, умонастрої, характерний склад розуму [1050; 1033]; деякі вважають, що це щось і так зрозуміле [241; 102; 801]; інколи називають метафорою [489, с. 6]; психологічно-поведінковий інваріант, що реалізується на «спільній мовній, культурній та морально-етичній основі» [945]. Домінантою української ментальності є гармонізація взаємовідносин поколінь, культур, утвердження людини-гуманіста [420, с. 382]. Це записаний поведінковий код [1008, с. 131]. Етнічна ментальність закріплюється досвідом поколінь [275, с. 86]. Важливим аспектом є історична пам'ять: визначення пантеону імен національних героїв, звитяга і досягнення яких впливають на виховання особистості [489, с. 9], а приклад їхнього життя є взірцем громадянськості, турботи про благо інших. С. Кримський визначає значущість особистісних еталонів для нації [489]. Вони в своєму здійсненні набувають функції автопортрету спільноти [656, с. 29]. На думку Ю. Волкова, ідеальні моделі соціуму визначаються: суб'єктами, предметами, ідеями, ... зв'язками [209, с. 101; 210]. Культурологічна модель П. Сорокіна відображає тенденцію спільної основи людства, спадкоємності [820]; розвитку як окремих етносів, так і всієї цивілізації [410, с. 109]. Запорукою злагоди він уважав

систему цінностей і норм [818, с. 452].

Ознакою нашого часу виступає *дискурсивна (комунікативна) етика*, яка будується на активній толерантності сприйнятті абсолюту іншої людини як істини, вартості. «Йдеться про готовність зжитись з чужою цінністю, поглядами та способом життя» (О. Гьоффе) [263, с. 65]. Всі надії з приводу культурної реконструкції П. Сорокін покладає на енергію альтруїстичної любові – основу взаємодії та взаєморозуміння людей [410, с. 111]. Сучасний контекст проблеми відображений С. Рижковою [727], І. Стецько [830], які перевели її в практичну площину виховання почуття любові до людини в учнів. Як зазначав В. Франкл, любов, цінність іншого робить людину зрячою [917, с. 96]. Альтруїзм виступає гігантською креативною і терапевтичною силою для людини і культури [820]. Це готовність жертвовного служіння людям, її сила – в емоціях любові, симпатії та дружби [819, с. 129]. Любов – енергія, яку випромінює людина у взаємовідносинах зі світом [819]. П. Сорокін закликає керуватися формулою «любов породжує любов». Г. Сковорода називає її вічним союзом між богом і людиною [787]. Любов сприяє консолідації суспільства [819]; втілює ідею солідарності [820]. Відзначаючи діяльнісний характер любові, П. Сорокін створив комплекс методів і прийомів альтруїстичного виховання. Моральному оздоровленню сприяє творчість повсякденності, так званий «метод добрих справ». Як зазначає С. Пролеєв, – це «головна форма універсалізації буття, становлення людини в її культурній якості та розвитку духовності» [707, с. 74]. Особистість формується за участю її самої, індивідуальних зусиль кожного [545, с. 58]. Людина – явище світової культури (В. Вернадський, Р. Коллінгвуд, Т. Шарден, А. Швейцер). А. Тойнбі, О. Шпенглер, стоять на позиції множинності культури, заперечують її єдність, історичну спадкоємність: «Людство як спільність – «пусте слово»..., існують лише самостійні «культурні організми» [993, с. 19].

Визнання феномену світової культури знайшло своє втілення в поглядах К. Цюлковського [947], філософії «Спільної справи» М. Федорова [906], у вченні Т. Шардена [973], філософії «всеєдності» В. Соловйова [815] та його послідовників [502, с. 18]. Духовне об'єднання в ноосфері призводить до ...Наджиття і Надлюдства. Т. Шарден уважає його «знаменням часу» [973].

Осмислення культури як засобу перетворення Землі притаманне В. Вернадському. Він вірив у гармонійне злиття природної та соціально-гуманітарної еволюції [180; 183]. Позитивна відповідь на питання про світову культуру і людство як єдине ціле, зумовлює оптимістичний погляд на майбутнє. Незважаючи на антигуманні тенденції минулого – світові війни, революції, засилля тоталітарних режимів, парадокси безкультур'я, відчайдушна ненависть до «чужих» (носіїв інших ідей), буття сучасної людини повільно, але поступово зміщується в бік культури, духовності, гуманізму. «Ми занадто цивілізовані, але не достатньо культурні», – стверджував І. Кант [502, с. 23]. Проблема відношення культури й цивілізації набуває надзвичайної гостроти, адже мова йде про майбутнє виживання, навіть про катастрофу. І. Шафаревич в сучасній «технічній цивілізації» вбачає загрозу [975, с. 159].

Культурологічний погляд на суспільство пов'язаний з М. Данилевським [265], П. Сорокіним [820], А. Тойнбі [868]. Цивілізація може бути представлена культурно-історичними типами [502]. Наш час позначений існуванням п'яти цивілізацій: китайської, індійської, ісламської, східноєвропейської і західної. Сьогодні виділяють Європейський, Далекосхідний, Індійський, Арабомусульманський, Тропічно-африканський, Латино-американський культурні регіони. В кожному з них сформувалися свої гуманістичні традиції. Найбільш плідним у цьому відношенні виступає *Європейський культурний регіон*. Досліджуючи реалізацію гуманістичних принципів у Європейському контексті, ми зверталися до надбань минулого і сучасності [529]. Розвиток культури регіону пов'язаний з традицією, що сягає глибин античного періоду через християнську культуру європейського середньовіччя до Нового Часу.

В пам'ятках української культури знаходимо: «кріпость» тіла і «краса» тілесна розкривають «душевну» досконалість людини» [246, с. 36]; розуміння поєднання індивідумом особистісного, колективного, «соборного» [246]; віддзеркалення усвідомлення особистої гідності, неповторної індивідуальної сутності, «честі» і «слави», які дають найвищу ціннісну характеристику людини («Повчання» Володимира Мономаха, «Молитви Данила Заточника») [587]. Митрополит Іларіон вирізняє епохи «Старого заповіту» й «Нового», де панують свобода, істина, «благодать» [340].

Гуманістичні пріоритети сучасної європейської культури формувалися в епоху Ренесансу. Неоплатонізм характеризувався антропоцентризмом, наділеним особливим ставленням до людини. К. Салютаті – зачинатель гуманістичного руху. Його провідну ідею розвинув Дж. Мірандола у «Промові про гідність людини». Риси гуманістичної течії знаходимо в педагогічній та просвітницькій діяльності. Л. Бруні, Е. Пікколоміні піддають критиці всю середньовічну схоластику. В. Фельтре створив школу «Будинок радості». Формою модифікації Ренесансу став *утопізм* (Т. Кампанелла, Т. Мор, Ф. Рабле). Антропоцентризм ренесансного мислення проявився в українській літературі [615, с. 13]. Поширення гуманістичних ідей започаткували Ю. Дрогобич, С. Оріховський-Роксолан, П. Русин. Їх розвиток відбувався завдяки філософським роздумам І. Вишенського, І. Гізеля, Л. Зизанії, Д. Наливайка, К. Саковича, Г. Смотрицького, К. Транквіліона.

Гуманістичним змістом наповнена діяльність Києво-Могилянської Академії (Й. Кононович-Горбацький, Т. Прокопович). З'являється визначна філософська система Г. Сковороди, зосереджена на етико-гуманістичній проблематиці [787]. Справжня людина – безодня, джерело, сонце, центром якої є серце [871]. «Філософія свободи» Р. Штайнера і його «Антропософія» увійшли до гуманістичної скарбниці цивілізації [995]. Українські мислителі плекали ідеї гуманізму (М. Драгоманов, М. Козачинський, Я. Козельський, О. Кульчицький, М. Полетика, П. Юркевич,).

Діяльність українських літераторів зумовлена впливом Т. Шевченка, пройнята ідеями гуманізму і демократизму (М. Вовчок, Л. Глібов, М. Коцюбинський, П. Куліш, П. Мирний, С. Руданський, А. Свидницький, Л. Українка, І. Франко, П. Чубинський). У XVIII ст. виникають філософські течії раціоналізму. З'являються «Філософія життя» Ніцше, роздуми Дільтея, Бергсона, неотомізм, фрейдизм, прагматизм, екзистенціалізм. Європа пройшла шлях, позначений досягненнями людської думки і прогресу. Тут накопичений досвід боротьби за свободу, демократію і справедливість. І сьогодні європейці мобілізують духовний потенціал, об'єднують зусилля за мир і безпеку людей, збереження гуманістичної спадщини, культурних надбань. Що стосується інших культурних регіонів, то *Далекосхідний* дав світу педагогічні доктрини і

етику з соціальними принципами, і моральними постулатами (конфуціанство). Веди *Індійського* регіону, джайнізм розвинули ідею ненасильства, турботи про життя, виховання толерантності, поваги.

Серед представників *Арабо-мусульманського* культурного регіону панує уявлення про належність до єдиної групи людей, об'єднаних спільною вірою, традиціями, цінностями. Жителів *Тропічно-африканського* регіону єднають вірування, ставлення до предків, дітей, сімейні відносини. Досвід тубільних народів *Латино-американського* культурного регіону пов'язаний з почуттям єдності зі світом, взаємодопомогою. З іменем Несауалькойотля пов'язане зародження гуманістичної традиції, ідей вселюдської єдності. Регіональний аналіз моделей всесвітньої культури переконав, що кожна з них неповторна й унікальна, але спільне – те, що стосується світосприймальних настанов, глобального гуманістичного світогляду.

Орієнтація на *ненасильницький прогрес і миролюбну політику* є проявом ціннісного ставлення до людини. Ми прямуємо до нового типу суспільства, іншого способу життя [534, с. 58; 1070]. Зрозумілою стає турбота про міжнародний мир – відносини між народами, що ґрунтуються на зовнішній політиці ненасилля; припиненні збройної боротьби між державами [688, с. 338]. Змінюється внутрішня і зовнішня політика [199, с. 129]. Уряди можуть убезпечити себе й утриматися при владі за умов успішної мобілізації і використання технічної, наукової продукції індустріальної цивілізації. Сила машини виступає найефективнішим політичним інструментом, сфера праці стає основою нової свободи людини [534, с. 67]. Але доки існує промислово-виробничий комплекс, «тоталітарне управління» є загроза війни [534, с. 77; 1070]. Попередні періоди відзначалися засиллям диктатур, тираній, антилюдських режимів (Гітлер, Сталін і Муссоліні, Пол Пот й Амін, Трухільйо і Дювальє). Гострою проблемою й досі є насилля відносно людей. Торгівля живим товаром досягає загрозливих масштабів і жорстоких форм, стає транснаціональним злочином [539, с. 2]. Шириться громадський рух, з'являються політичні лідери – символи гуманізму, миролюбства, високої жертвовності.

Найвидатнішу концепцію ненасильницького прогресу створив

М. Ганді [767, с. 5]. Його досвід був використаний у боротьбі проти расової нерівності у ПАР (М. Кінг), дисидентами в Чехословаччині. Подібні погляди висловлював Л. Толстой (любов, непротивлення) [869]. Новий імпульс гандізм і толстовство одержали завдяки настановам А. Швейцера, який обґрунтував етичний принцип «благоговіння перед життям» [977; 978]. В «Антології ненасилля» представлені наукові пошуки механізмів ненасильницьких соціальних дій [27]. Аналіз праць Р. Айслера, С. і Б. Мойера [1037], Ч. Ессера і К. Мура [27], Р. Фішера та У. Юрі [1042], Д. Фейхі [1041], Д. Шарпа [1090; 1091], К. Шиндлера і Г. Лапіда [1088] розширив розуміння концептуальних засад миролубної політики; концепції розвитку людського суспільства на базі партнерства, миру, соціальної справедливості, екологічної рівноваги [1037, с. 154]. Проявами насилля є агресія і жорстокість, терор і війна, свавілля і руйнування.

Найбільш деструктивним є агресія [833]. Хоча в екологічних концепціях агресія виступає необхідним атрибутом еволюції, інструментом видового удосконалення [526], небезпечним спадком «натури хижака» [159]. Природний добір – агресія [786, с. 108], жертва – джерело їжі. На думку Руссо, зло зароджується в суспільстві: «Людина якщо й зіпсована, то не від народження» [757, с. 123]. В культурі аборигенів мирна поведінка дітей не заохочується [159, с. 149]. В житті мають місце дивовижні факти людинолюбства, милосердя і співчуття, так і крайньої жорстокості. У Ф. Достоєвського «аморалізм, прихований всередині, стає апофеозом, засобом досягнення духовного порядку. В свободі «зерно смерті» і саморуйнування, але вона може й звеличити» [317, с. 486]. Небезпечним є посилення політичного невігластва, жорстокості, агресивності, національного екстремізму, релігійного фанатизму в різних проявах і формах людиноненависницького сектантства, мусульманського фундаменталізму, тому звертаємося до толерантності, пошуку шляхів формування ціннісного ставлення до представників інших національностей і віросповідань [834; 839; 840; 841].

Тому в розвитку української багатонаціональної школи реалізується ідея «глобальної громадянськості» та полікультурної освіти [451, с. 8]. Декларація принципів толерантності визначає, що якість означає повагу, визнання й

розуміння різноманітності культур і способів прояву людської індивідуальності. Це активна позиція, що базується на ціннісному ставленні до людини, визнанні її універсальних прав і свобод, про що засвідчують міжнародні документи: Всезагальна декларація прав людини, Декларація принципів толерантності, Міжнародний пакт про громадянські й політичні права; Про економічні, соціальні і культурні права, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенція про попередження злочину геноциду; Про права дитини; Про статус біженців, а також регіональні правові акти в цій галузі, Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок; Проти катувань, тортур та інших нелюдських видів поводження і покарання, які принижують гідність, Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості і дискримінації на основі релігії чи переконань; Про права осіб, які належать до національних чи етнічних, релігійних і мовних меншин; Про заходи з ліквідації міжнародного тероризму, Віденська декларація і Програма дій Всесвітньої конференції стосовно прав людини, Декларація і Програма дій (Копенгаген), прийняті в інтересах соціального розвитку, Декларація ЮНЕСКО про раси і расові забобони, Конвенція і Рекомендації ЮНЕСКО по боротьбі з дискримінацією в галузі освіти. Формування основ екологічної етики і духовної безпеки людини є одним із аспектів гуманістичного виховання.

Сьогодення вимагає орієнтації в процесах, коли «відносний спокій і благополуччя періодично змінюється хаосом тривожних часів, що відкриває можливості руйнівних дій. Мова йде про масові психози, колективні істерії, духовні епідемії. Педагог покликаний робити щеплення від небезпечної хвороби...для чого необхідно знати причини і симптоматику духовних патологій» [1014, с. 20]. Досить опинитися в місцях скупчення людей, щоб моральні досягнення розсіялися і поступилися найпримітивнішим психічним установам, – наголошує З. Фрейд [1044]. В подібні моменти «розвивається особлива жага ненависті, голод агресії проти всього, починаючи з людей» [354, с. 379]. Неусвідомлена поведінка натовпу підміняє свідому діяльність [1061]. «Синдром натовпу» провокує взаємну безвідповідальність, жорстокість, тому говоримо про «безпечно-коректну поведінку» [449, с. 8]. «Педагоги повинні

просвіщати» [354, с. 274]. Ігнорування проблеми – неприпустиме...«Учитель, який хоче виховати дитину гуманістом, має виробити стратегію протистояння агресії» [1014, с. 20; 1097; 833; 834]; безкультур'ю і масовій жорстокості [1014; 1016].

В цьому контексті *культурна педагогіка* виступає інструментом, який допомагає розпізнати зло у розмаїтості його проявів, але «його не можна зрозуміти, з ним потрібно боротися.., і навчитися розпізнавати» [302, с. 127]. Протистояння злу шляхом мобілізації культурних ресурсів – предмет особливої турботи культурно-історичної педагогіки [1014; 1016]. Засобами діагностики і профілактики духовної одержимості виступають: деміфологізація свідомості [497, с. 186], філософський аналіз глибинних причин «зривів» свободи у свавілля (Платону належать слова: «Неможна говорити юному слухачеві про несправедливі дії...» [674]); культурологічний та соціально-психологічний аналіз деструктивної поведінки. Е. Фромм підкреслює, що руйнівні сили не виникають без причини: війни, релігійні чи політичні конфлікти, нестатки, бідність, почуття знедоленості; суб'єктивні фактори породжують деструктивний потенціал [925]. Арсенал засобів тиранів, провокаторів і демагогів різних мастей зводиться в основному до двох способів психологічного насилля: відкритого психологічного тиску (погрози, шантаж, залякування) і маніпуляції [278, с. 45].

В обох випадках об'єктами атаки виступають цілісність і гідність особистості. Чим краще розвинена духовність, тим менша небезпека стати інструментом, засобом в чужих, недобросовісних руках [566].

Культурологічний аналіз деструктивної поведінки дозволяє усвідомлено формувати основи духовної безпеки. Враховуючи, що в основі виникнення духовних епідемій частіше за все лежить характерне для людини прагнення до ідеалу, культурно-історична педагогіка розводить змішані у масовій свідомості поняття ідеалу й утопії (див. табл. 1.2.1.).

Існують варіанти шкільних міждисциплінарних програм забезпечення основ *духовної безпеки* [1014; 1016]. Їх основні положення пропагують стійку відразу до будь-яких форм насилля; наповнення змісту гуманістичного виховання знаннями про анатомію людської деструктивності; оволодіння уміннями цілеспрямовано

розкривати різні форми психологічного насилля, методи маніпулювання людьми, поширені прийоми соціальної й політичної демагогії; непохитно доводити, що єдиним гідним способом розв'язання проблем і конфліктів є діалог, повага до іншого, толерантність і ціннісне ставлення до людини.

Таблиця 1.2.1.

Поняття ідеалу й утопії в культурно-історичній педагогіці

ІДЕАЛ	УТОПІЯ
Досягнення ідеалу неможливе, але навіть недосконалі спроби наближають до нього дійсність і підносять на вищий щабель.	Утопія також нездійсненна, але її досягнення загрожують життю насиллям. Фіктивне ж здійснення утопії можливе лише з допомогою терору.
Прагнення до ідеалу облагороджує душу, зміцнює втрачені в процесі падіння сили, готує до подальших дій	Прагнення утопії призводить до нетерпимості, одержимості, фанатизму, втрати орієнтиру.
Той, хто керується ідеалом, прагне поширити власну позицію, але робить це з допомогою переконань і особистого прикладу.	Одержимість утопією заміняє роз'яснення пропагандою, натхнення – провокацією, прагне схилити інших до свого фанатизму.

Гуманістичним змістом і закликом до милосердя й любові проникнута ідея християнства, яка виступила на захист людини і стала фундатором цінностей надії й любові [626]. Чистота душі як цінність, як неодмінна особистісна риса стає домінантною парадигмою. Ще Мономах у повчанні наставляє, щоб діти мали «душі чисті, непорочні, лагідну бесіду і в міру слово Господнє» [587, с. 456]. Християнство подолато кордони держав і, не зважаючи на національність, проголошувало духовну єдність і спільні цінності [338, с. 96]. На відміну від інших релігій, воно сприяло піднесенню «...абсолютної цінності й цілісності, неповторної індивідуальності людини». «Істинний зміст християнської віри, – наголошував С. Франк, – полягає в тому, що ідея Бога ставиться в безпосередній зв'язок з ідеєю реальності й абсолютної цінності людської особистості [916, с. 302]. За словами Г. Гегеля, «...в моральному житті індивід був самостійним і внутрішньо вільним, але не відривався від

всезагальних інтересів [225, с. 148]. У Т. Манна «людина випромінює величне і Божественне саяво, це святе і дивне явище форми і краси, у любові до нього виражає найвищою мірою гуманітарний інтерес до людства, і це – більш могутній виховний чинник, ніж уся педагогіка світу, разом узята!» [548, с. 484]. Мислителі всіх часів і народів сперечаються, розмірковує А. Кестлер, яке місце посідає людина в світі природи, її походження, духовне і природне єство, від чого залежить ставлення до неї, яка роль духовних цінностей у її розвитку [385]. У християнстві вона набуває самоцінності, незалежної від космологічних сюжетів. «Воно звільнило людину від влади космічної безмежності, – стверджує М. Бердяєв, – в яку вона була занурена в стародавньому світі, від влади духів і природних демонів, поставило в залежність від Бога...» [77, с. 159]. Європейські гуманісти вірять в можливість наукового обґрунтування людської природи. Ми ставимося до християнства як до плідної культурної традиції, в якій особистість – своєрідна святина, абсолют. У філософській традиції від Августина [4] до В. Соловйова цей прояв людської суб'єктивності оцінювався як вершинний, надзвичайно значущий [816]. У XX ст. мислителі заговорили про тип наукової віри (Уайтхед) [884] і філософської (К. Ясперс) [1019]. На нашу думку, досить плідним є твердження останнього про те, що ситуація сьогодення вимагає повернення до більш глибоких джерел буття. Віра наповнює людину внутрішнім змістом, через що вона звеличується над собою, поєднуючись з джерелами буття, трансформується в духовність, виступає невіддільною складовою філософії [1019]. Форми віри різноманітні, тому захоплення язичництвом, за яке ратував Ф. Ніцше [613], а сьогодні деякі його опоненти, містить в собі небезпеку зневіри. Європейську культуру визначають античність і християнство [548]. Перша – ще навіть не язичництво, а стародавні Боги. Як підкреслював А. Лосєв, це узагальнені природні й соціальні сили [528]. У східних слов'ян, на думку Г. Вагнера, їх «олюднення» взагалі знаходилось у зародковому стані [612]. К. Ясперс вважає філософську віру засобом, який допоможе уникнути натиску архаїчних, язичних форм свідомості, що руйнують ідею особистості, її духовності [1019]. Саме в античні часи зародилася традиція оцінювання речей за мірками людини, ідея про духовність і розвиток особистості. Судження Протагора прагнули осмислити

Платон [674] і Аристотель [35]. Вивчаючи джерела і сутність «гуманізму» та інших «ізмів», Хайдеггер відзначає, що мова йде про повернення людині духовності, людяності, що залежить від самої особистості [933]. В широкому розумінні християнство – це також гуманізм, оскільки віровчення пронизане ідеєю спасіння життя людини та її душі. Прагнення бути морально досконалим, милосердним, духовно розвиненим у християнстві наближає до ідеалу. В цьому плані досить цінним є доробок О. Панько, яка аналізує ідеї митрополита Іларіона стосовно духовного стану людства [653, с. 115]. Вважаючи християнську культуру основою розвитку європейських держав, він стверджував, що будь-яке порушення «викликає в світі неспокій, відбирає у людства щастя» [339, с. 2]. Іларіон зауважує, що людина, котра не відвідує церкву, «цілі в житті не має, рухається навмання» [338, с. 9].

Соціальність християнства, проголошення людини найвищою цінністю, найближчою до духовного ідеалу, проявляється в заповіді «люби ближнього, як самого себе», а любов митрополит назвав двигуном культури, основою людського щастя [337, с. 2]. Підтвердження цієї тези знаходимо в тенденції «філософії серця», дослідженням якої займалася Т. Бердій [71, с. 98].

Представник ісихазму, Г. Палама, проголошує людину абсолютною цінністю, а символом серця позначає досягнення єдності з іншими. У Г. Сковороди це осереддя людського в людині, центр внутрішнього духовного світу, який визначає індивідуальність [787]. Найважливішими є не розумові здібності, а емоційно-вольове начало – її серце (тобто, душа): «Серце – корінь життя...», «голова всього в людині, найточніша людина в людині» [788, с. 351]. «Філософія серця» знаходить своє продовження в творах П. Куліша, М. Костомарова, П. Юркевича (в праці «Серце і його значення в душі людини» [95]). Положення органічно пов'язані і збігаються з українською духовною традицією. За допомогою художніх засобів вона виявляється в творчості Т. Шевченка, І. Франка, М. Коцюбинського, Л. Українки. Із запровадженням християнства духовне становлення українського етносу відбувалося в контексті його теоретичних уявлень, категорій, цінностей [351]. Тривалий час воно співіснувало з язичництвом, народною філософією [293]. Турбота народу, якщо він задумується над своїм майбутнім, пов'язана з фізичним, психічним і

моральним здоров'ям наступних поколінь» [394, с. 12]. Звідси випливає питання, якою має бути ота, за виразом К. Ушинського, «провідна ідея освіти», цілеспрямований процес виховання людської особистості, завдяки якому б вироблялися «такі якості, як гуманність, правдивість, почуття відповідальності» [894]. Увесь пройдений людством шлях доводить, основним стрижнем виховання особистості може бути сукупність ідеалів, які визначила й оберігає упродовж віків релігія [394]. Будь-яка людська спільнота, суспільство взагалі, не може повноцінно розвиватися без загальноновизнаних ціннісних орієнтирів. На думку В. Кухарського, В. Яніва, «людина, яка розв'язує у своєму житті найрізноманітніші завдання, насамперед повинна визначитися, яка основна мета її земного призначення, якою є її духовність» [479, с. 103]. Ще в часи «войовничого безбожництва» В. Бичков зважився написати: «Християнство оцінює людину, причому кожному, як би низько не стояла вона у суспільній ієрархії, очима Бога, який став людиною, щоб відкрити їй можливість стати в рівень з ним» [103, с. 159].

Гуманістичні і духовні цінності – основа розквіту культури самої людини. Якщо проаналізувати розвиток сучасних цивілізованих держав, ні одне з існуючих суспільств (як стверджує Е. Фромм), не співвідносилось з істинною природою людини [930]. Згідно цієї позиції людина виступає найвищою цінністю, а людяність, духовність – невід'ємною властивістю її і всієї культури... Поняття *гуманності*, як передумови духовності, було чужим для стародавнього світу, лише раннє християнство найбільш послідовно усвідомило його і намагалось активно упровадити в культуру. Для римлян бої гладіаторів стали захоплюючим видовищем, для християн ці вистави – вершина нелюдів і жорстокості [103]. Такою ж стала реалізація слів Христа: «Заповідь нову даю вам, щоб ви любили один одного». Співзвучною їм виступає точка зору А. Сент-Екзюпері, який стверджував, що цивілізація заснована на культі Людини [433]. Століттями вона уявляла в людині Бога. У постановах II Ватиканського Собору записано, що християнин повинен бачити образ Христа у кожній людині, чим прирівнює її цінність з Всевишнім [433]. Досліджуючи педагогічні системи європейських народів, Г. Ващенко присвятив цьому питанню окрему працю «Виховний ідеал», в якій доводив,

що його основою виступає християнський ідеал [169]. Його риси носять загальнолюдський і вічний характер, а тому не залежать ні від суспільно-політичного ладу, ні від національності. «Краса тілесна», що лежала в основі ідеалу стародавніх греків, злилась з «величчю і красою духу». Загальноєвропейським ідеалом стала розвинена особистість, наділена християнською мораллю [1013, с. 64].

Мораль взагалі і совість – це голос Божий в душі людини. Він стоїть на сторожі нашого ідеального «Я» – це прагнення до Бога, як до найвищої Правди, Добра і Краси. Подібні висловлювання знаходимо у Святому Письмі та у філософів різних епох: Сократа, Платона, Аристотеля, І. Канта. Аналізуючи зміст Євангельського ідеалу людини, Г. Ващенко спирається на учення про мету життя, якою є Царство Боже, духовне, моральне [169, с. 18]. Людина мусить у першу чергу прагнути до духовних благ, а не до матеріальних і тілесних. Однак, мова йде про підпорядкованість природного життя духовному, про таке фізичне вдосконалення людини, яке б не змушувало її ставати рабом плоті [403, с. 5]. Біблія – дієвий засіб застереження від морального занепаду. «Основна його причина полягає у втраті віри...попередити деградацію нації можливо при допомозі сміливого, виваженого й достатньо переконливого використання вчителями її моральних повчань [366, с. 49]. На думку дослідників християнської моралі (Н. Камінська, І. Климишин, В. Кухарський, М. Рудакевич), незаперечною є істина, що без дотримання Божих заповідей (найдовершеніших повчань і водночас загальнолюдських вимог) людина деградує [366; 394; 395; 479]. Вона дозволяє собі чинити зло, потурає інстинктам, прагне задовольнити власні потреби, здійснює погоню за насолодою в азарті ігор і наркоманії [421, с. 81]. На небезпеку такої філософії, «егоцентричних орієнтацій» вказують і американські педагоги: «Віра у велич і високе призначення людини, її культ як святині закінчується блюзнірським запереченням усього святого в людському житті, цинічним прославлянням злого, тваринного начала, втратою самого людського образу» [915, с. 418; 1043, с. 170].

О. Вишневський радить керуватися у вихованні християнсько-ідеалістичною стратегією, але не в суто євангельському варіанті, а за умови

доповнення «національним змістом та намаганням виховати людину життєво активну, духовно багату» [195, с. 5]. Він вважає, що без віри в Бога всі моральні правила і приписи перетворюються в жалюгідні «рекомендації», які людина може прийняти, а може й відкинути. Бо якщо за ними не стоїть вимога шанованого Авторитету, то навіщо потрібно обмежувати себе і дотримуватися їх. Школа має підготувати молоду людину до діалогу, поліфонії мислення, навчити розрізняти цінне і шкідливе, брати для себе корисне, з різних світоглядних концепцій. Ще Т. Шарден вважав, що виникнення розумної, мислячої матерії на Землі, ні в якій мірі не може бути випадковою. Еволюція поступово розкриває прихований від нас план творення... Людство накопичило духовні скарби, навколо планети виник «мислячий прошарок» – океан образів, шифрів, прозрінь. Колись мертва планета досягла нового виміру... [973]. Його ідея про важливу місію людства у створенні навколо Землі океану духовних цінностей (В. Вернадський назвав цей покрив ноосферою [180; 181]), отримала визнання у всьому світі. Т. Шарден закликає: «Щоб зростала потужність духовної енергії, потрібно зберегти людину. Саме в ній, а не в скарбницях духовності, безоднях духу, розв'язання проблем» [973]. Філософія надихає на почуття відповідальності за майбутнє людства, на формування духовно зрілого громадянина планети. Навколо цих проблем об'єднуються атеїсти, і релігійні люди. На думку К. Райнера, «Тільки релігія може виконати місію хранительки цінностей (духовних абсолютів і святинь) [259, с. 44]. Президент Всесвітньої ради церков, П. Григоріус вважає, всі релігії могли б вступити в діалог, що стосується не тільки релігій, а й культур в цілому [259, с. 51]. Діалог між віруючими й атеїстами – актуальна проблема. І коли ми переймаємося майбутнім цивілізації, то повинні використовувати всі раціональні зерна, адже гуманізм – це прояв духовності, повернення людини до її власної природи, до своєї сутності. Він одухотворений міркуваннями і турботою про людяність.

1. 3. Зміст поняття «ціннісне ставлення» в наукових дослідженнях

Поняття «ціннісне ставлення» ми розглядаємо на основі структурного

аналізу його конструктів. Дослідження свідчать про багатогранність терміну «ставлення». Фізіологи пов'язують його з типом нервової системи і будовою тіла; психологи – з суб'єктивним відображенням дійсності, результатом взаємовідношень людини і середовища (В. М'ясищев) [555, с. 281]. Філософи розглядають крізь призму зв'язків із суб'єктами. Це цілісна система вибіркового, усвідомлених зв'язків особистості з проявами об'єктивної дійсності [594, с. 210]. Виховання людини полягає у формуванні її ставлень [596, с. 352]. Т. Тройту і К. Швабу належить думка, що починати вчити щось цінувати необхідно набагато раніше, ніж розв'язувати життєві проблеми [1101]. Ставлення акумулює знання об'єктів дійсності, емоційний відгук на них, зумовлює вчинки і поведінку. Це готовність до реагування, тенденція сприймати людей чи ситуації [127]. Формування ставлень є метою і засобом виховання. Вони можуть змінюватися і переходити з одного виду в інший (Л. Фрідман, К. Волкова) [921].

Уявлення про природу якостей виникає на базі сформованих нею ставлень, взаємодії з іншими, відношень з предметами і явищами. Ставлення, спрямоване на щось об'єктивне, цінне в житті, набуває відтінку якісної визначеності відносно чогось, завдяки чому його можна вважати ціннісним. Воно може бути узагальненим і конкретним [826, с. 21].

Виховного змісту термін набув завдяки А. Макаренку [538]. «Ставлення» – категорія, яка передбачає логічне осмислення. Використання ідеї виховання ставлень дозволяє побудувати чітку педагогічну теорію розвитку особистості в процесі її взаємодії з навколишньою дійсністю – колективом, суспільством, людьми, природою. Положення, що ставлення є актуальним об'єктом педагогічної діяльності, визнається базовим для теорії й практики виховання. Розвиток ідей А. Макаренка знаходимо у О. Бодальова [113], Л. Божович [117], В. М'ясищева [596], А. Петровського [665], С. Рубінштейна [746; 750]. Важливо, наскільки вагомим може бути вплив ставлення суб'єкта на характер формування образу іншого. У розв'язанні проблеми сприйняття і розуміння людей Г. Олпорт зазначає: інший, подібний до нас, має відповідні ставлення, сприймається як особистість [629]. На думку В. Білоусової, весь комплекс морально-вольових якостей особистості визначається характером її ставлень до

природи, людей [94]. І. Бужина вважає ставлення не лише важливим чинником становлення особистості, а показником її моральних, суспільно значущих якостей, досягнення громадянської зрілості [152]. Ставлення особистості до іншого чи навколишньої дійсності, як правило, оцінюють в цілому: у формі почуття, поведінки. До самого свого ставлення людина також певним чином може ставитися. В неї виникає бажання закріпити почуття, яке приємно було пережити, чи певну лінію поведінки, яка заохочується [555, с. 282].

Поняття «ставлення» відображає найважливіший факт взаємодії людини з її оточенням. Дії, вчинки, поведінка зумовлюються її ставленнями, які є важливими компонентами особистості. Через «ставлення» характеризуються структурні одиниці психічної активності – потреби, мотиви, інтереси, переконання, установки, ціннісні орієнтації, емоції. В процесі взаємодії вони виражають ступінь психічної активності суб'єкта й утворюють цілісну систему. Ставлення знаходять вияв у спрямованості особистості, яка фокусує внутрішні ставлення, які сприяють цілісній психологічній характеристиці мотивації діяльності, виступають «основоположним критерієм змістового розвитку особистості» [555, с. 283]. З допомогою ставлень відбувається усвідомлення явищ (цінних, нейтральних, негативних), пізнання їх і оцінка, тому вони завжди пов'язуються з цінностями і ми говоримо про формування ціннісних ставлень. «Ставлення» розглядаємо разом з прикметником «ціннісне».

Категорія «*цінності*» є об'єктом пильної уваги науковців, громадських діячів. Провідним критерієм вихованості людини є «ступінь її сходження й повнота оволодіння загальнолюдськими й національними морально-духовними *цінностями*, що становлять основу вчинків; ієрархію якостей особистості», набутих нею в процесі життєдіяльності й гуманістичного виховання [85, с. 7].

Дослідження оволодіння цінностями ми здійснювали в контексті концепції О. Сухомлинської, яка вважає, що це інтегративна основа діяльності як окремого індивіда, так і соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства [848].

Виховання базується на досвіді народу, даних наук, але визначальне місце займають втілені в них цінності, які через культуру, традиції, філософію вказують вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал [584]. Реалії

вимагають нових підходів у вихованні особистості, формуванні ціннісних ставлень, що зумовлено змінами, пов'язаними з визнанням людини непересічною цінністю й необхідністю турботи про її добробут. У зв'язку з цим визначено такі провідні напрями: проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу, формування нового педагогічного мислення, визнання непересічної ролі практично-діяльнісного колективу як основи виховної роботи; але найважливішим серед них є виховання фундаментальних цінностей [85].

На думку І. Беха, суспільно-перетворювальний потенціал гуманітарної сфери значною мірою визначається вищими моральними цінностями, які вважаються домінантними, а ціннісні переваги мають диктуватися гуманістичною перебудовою всіх сфер суспільства; «реалізація людяності кожним як стосовно самого себе, окремих людей, людства в цілому» [85, с. 21]. Йдеться про особистісну якість людини, що має проявлятися у відповідальності за себе перед власною совістю, прагненні допомогти, а не нашкодити іншій людині, виконанні обов'язку збереження життя й природи» [87; 88]. Стимули у вигляді цінностей стосуються структури самосвідомості, особистих потреб. Без них неможливе розуміння суспільних інтересів, визнання подвигу й самопожертви, самоствердження, формування ціннісних ставлень. Ціннісний світ особистості є об'єктом вивчення етикою, філософією, соціологією, психолого-педагогічною наукою, аксіологією.

Морально-етичний аспект передбачає розуміння, що кінцевою інстанцією, джерелом ціннісного ставлення виступає людський суб'єкт зі своїми потребами. Про його моральність ми можемо говорити тільки за умови, що він вдається до самообмежень, виявляє здатність ставитися до інших як до рівноцінних собі суб'єктів. Саме звернення до пояснення цього явища, як чогось підпорядкованого суб'єктові, його волі, вбачаючи в ньому лише умови «збереження й піднесення» цієї самотньої суб'єктивної волі, – спонукало Ф. Ніцше [613], а слідом за ним і М. Хайдеггера [933], пов'язати цінність мислення з феноменом нігілізму, тобто таким станом буття, коли людина не знаходить у навколишньому світі нічого вищого за себе чи рівноправного собі, нічого, що могло б сповнити тривалим сенсом її власне життя. Проте, стає

дедалі очевиднішим, що самі цінності певною мірою визначають сенс існування людини, не просто задовольняють її потреби, а в певному розумінні духовно творять або відроджують її. Це цінності, які мають стосунок до самоствердження особистості, визначають, якою вона є, – і ті, котрі творять і відроджують людину в принципово новій якості. Цінності другого типу в етичній літературі називають «вищими», «культурними» чи «смыслжиттєвими», або ж просто «самоцінностями», оскільки відносно людського суб'єкта вони є чимось самостійним, самодостатнім і, отже, таким, що принципово вимагає ціннісного ставлення. Немає сумніву, що моральні цінності, які постають орієнтирами для людської свідомості, й насамперед вища з-поміж них цінність – ідея Добра, належать саме до другої з названих категорій. Сенс існування індивідів, соціальних груп, культур, суспільств і людства загалом суттєво пов'язаний з відкритістю для них ідеї Добра та інших моральних цінностей. Третя категорія цінностей в *етиці* забезпечує можливість існування людського роду – це самозбереження, прагнення до життя, батьківський інстинкт (їх ще називають вітальними).

В сучасній філософській літературі проблему цінностей розглядають В. Андрущенко [20], С. Анісімов [21], Л. Архангельський [39, 40], В. Барулин [60], Б. Бим-Бад [96], Б. Бітінас [98], В. Блюмкін [106], М. Бубер [148], П. Гуревич [254], Е. Гусінський [257], А. Донцов [272], О. Дробницький [104], О. Здравомислов [309; 310], В. Леонтьєв [232], Б. Лихачев [509; 510], І. Майзель [530], В. Молодиченко [577], І. Фролов [914]. Батьком сучасної аксіології вважають Г. Лотце [972]. Якщо в логіці теорії пізнання він запропонував поняття «значущість», то аналогічно цьому, в етиці – «цінності». Він стверджує, що філософія цінності не доводить необхідність чи буття речей, а схвалює чи засуджує досвід взаємодії з ними чи судження про них (тобто, ціннісне ставлення).

Поставлена перед нами мета дослідження процесу формулювання цього поняття змушує звернути увагу на поворот, здійснений в історії етики Кантом [369]. Докантівські етичні вчення (Декарт, Спіноза, Гоббс) були утилітарними. Добро стало предметом уваги І. Канта, який висунув питання відношень, ставлень, добродійності, чеснот і дійсності. Він стверджував, що прояв

моральних законів абсолютний, але добро ніколи не може бути здійснене повністю. М. Гартман схвалює погляди Ніцше, який вперше звернув увагу на складність визначення добра і зла в різних ситуаціях, що вимагає перегляду цінностей [1047]. Аналізуючи ідеї Гегеля, М. Гартман знаходить в ньому односторонність [1046; 1047]. Мова йде про неоднозначність уявлень про добро і зло. Девальвується поняття добра, розуміння якого замінюється цінностями. Так само стверджує й Х. Агнеш [1023].

Використання понять «добро» і «цінність» має відношення до задоволення моральних потреб. Але коли ми говоримо про добро і його прояви в конкретному суспільстві, то моральна цінність – це «добро на фоні всесвітньої історії», та грань морального добра, яка звеличується над людськими відносинами. Думку можна аргументувати тим, що моральна цінність – загальна характеристика морального добра. Така позиція стала визначальною в філософсько-етичних дослідженнях. В. Віндельбанд назвав філософію загальною наукою про «цінності», які є апіорними, загальнозначущими [201, с. 452]. Джерелом ціннісного почуття виступає неповторність, унікальність предмету, а мета людини полягає в його засвоєнні. Нехтуючи закономірністю як керівним принципом історичного знання, філософ заміняв його процедурою «порівняння з цінностями» [201]. Джерелом цінності А. Ріль вважає мету, на досягнення якої спрямована дія [729; 202, с. 118]. Г. Рікерт ділить світ на царину реальності й цінностей і на основі цього пропонує власну систему цінностей [1078], в чому його підтримує К. Бюм [1029]. На його думку – і це співпадає з розумінням В. Віндельбанда, Г. Рікerta, – «мислення має два полюси: реальність, яку вивчає онтологія; ідеал – деонтологія, аксіологія [1029]. З прагматичної точки зору Д. Сант'яни свідомість виступає джерелом будь-якої цінності [1084]. А на думку У. Джемса, зміст реальності (її цінність) залежить від тієї перспективи, до якої вона прагне [273]. Аналогічними є феноменологічні погляди Е. Гуссерля, у якого цінності належить другорядна роль, порівняно зі знанням. Тим самим він розчиняє пізнаваний світ у цінностях [1051]. У феноменологічній аксіології М. Шеллера цінність займає центральне місце [985]. М. Вайда пише, що М. Шеллер у власному трактуванні феноменології явища, робить висновки про вічні

цінності, називає їх «мірою волі, дії й моральності індивіда» [1102]. Ж. Сартр шукає пояснення «походження й природи» цінності, визначає її сутність: «Це абсолютна ціль, трансцендентальний імператив» [1085, с. 63]. На основі синтезу вивчення проблем цінностей М. Гартман робить спробу об'єднати різні погляди [1047]. Для нього цінності утворюють вічну систему вимог. «Цінності» в зарубіжних концепціях трактуються подібно М. Гартману: основоположні (вищі) і основні (базові) цінності виступають незалежними змінними історії, і визначаються які з них є панівними в різні періоди.

У психології систему цінностей досліджували А. Асмолов [45], І. Бабурова [52], І. Бех [84; 86], Є. Бондаревська [128], С. Братченко [143], І. Кон [408], Г. Крайг [442], К. Платонов [677], С. Рубінштейн [743], Л. Фрідман [921]. Розгорнутий аналіз концептуальних підходів до феномену цінностей ми знаходимо в дослідженнях О. Леонтьєва [501], В. М'ясищева [588; 589], В. Сержантова [770], Д. Узнадзе [709]. Як і філософи, психологи стверджують: цінності – це предмети, об'єкти, явища, важливі для людини [948]. У К. Платонова – це «явища дійсності, які виступають важливим фактором соціальної регуляції поведінки особистості й взаємовідносин» [678, с. 165]. В. Тугарінов ототожнює їх з явищами об'єктивного предметного світу і вважає: цінністю є об'єкт, який відображений, осмислений і оцінений суб'єктом крізь призму його ідеалів, цілей, інтересів і потреб [880].

М. Вебер асоціював категорію цінності з поняттєвим апаратом [1105]. Хоча в деяких питаннях він не згоден з концепціями В. Віндельбанда [201] і Г. Рікєрта [1078]. Він притримується позиції неокантіанства, в чому до нього подібний Е. Дюркгейм [289], для якого «цінність» означає категорію колективного розуму, систему ідеальних зразків. Соціологічний аспект поняття з'являється в інтерпретації Е. Знанецького і В. Томаса [1099]. Важливим джерелом вивчення цінностей виступає соціальна психологія праці Е. Ферріса і Д. Герберта [1040]. У. Колб виділяє орієнтаційну роль, нормативний характер цінностей, інтегративну функцію, співвідношення з інтересами [1057]. Такими характеристиками категорії користуються різні автори – від Т. Парсонса (який пов'язує її з «ідеалом») до Г. Мірдаля (який вважає, що не тільки ціль, а й засоби її втілення мають характер цінності), а рівноправність, свободу,

братерство, демократію, як прояви ціннісного ставлення до життя називає основними цінностями західної культури [1069]. Найближче поняття тяжіє до еклектичної точки зору М. Гартмана [1047]. Прихильники позитивізму (Ф. Адлер, У. Колб,) зауважують: «Соціологи з допомогою цінностей прагнуть виявити сутність духовної поведінки людини» [1057, с. 100]. В концепції Д. Рісмена наголошується на важливості традицій, які визначають поведінку людей [1079]. У. Саммер називає види соціальної поведінки «*folkways*» і «*mores*» [1098]. Р. Редфільд у своїй соціологічній концепції визначає «*folk society – urban society*» [1076]. Її інтерпретація співпадає з класифікацією Ф. Тьонніса «*Gemeinschaft Gesellschaft*» [1100]. Подібний хід думок про соціальні процеси знаходимо у Ю. Левади [492]. У І. Кона – це теорія «соціального регулювання особистості» [1058]. Отже, поняття цінності, яким широко користуються в етиці, філософії, соціології, соціальній філософії визначається для акцентування на людському, соціальному та культурному значенні явищ дійсності. Абсолютною цінністю є людина. З її інтересами як родового так і соціального індивіда співвідноситься решта цінностей. Хоча всі вони в кінцевому результаті є духовними утвореннями і так чи інакше пов'язані з цінністю людини, виявляючи різне ставлення до неї, або, за словами І. Канта, до людства в собі й в іншій людині [369]. «Самоцінність людини та її життя – як дві абсолютні цінності, як «міра всіх речей», мета, засіб і результат виховання; власна людська гідність – інтегрована загальнолюдська цінність; Земля – спільна домівка, єдина прабатьківщина людей і живої природи; культура – колиска загальнолюдських цінностей, людинотворчий феномен цивілізації, функції якої виражаються в ціннісних вимірах» [202, с. 7].

Сама по собі істина виступає цінністю значної ваги, але питання «цінного» з аксіологічної точки зору і «корисного» викликає дискусії. Деякі вчені в загальному вигляді визначають *цінність як об'єктивацію* [202]. Розрізняють три сфери об'єктивацій: матеріальних предметів, повторюваних форм діяльності й поведінки, духовних продуктів, виражених знаками (К. Болдінг [1031], К. Леві-Строс [493], А. Хеллер [1048]). Предмети і знаки виступають формами поведінки, і пов'язані з діяльністю [202, с. 83], з чим погоджується і А. Клоковська [1056].

«Добро» як «благо» – предмети, з моральної точки зору – форми поведінки; прекрасне та істина – духовні об’єктивації. Внутрішня діяльність виробляє мислительські, ідейні чи духовні об’єктивації, а зовнішня – відносини між предметами та людьми. Цінністю першої виступає істина, другої – добро (корисне) в розумінні благ і морального добра, в першій ми розглядаємо світ «в собі», в другій – «для себе», що схематично зображено у таблиці (див. табл.1.3.1.)

Таблиця 1.3.1.

Вироблення об’єктивацій, цінностей у результаті зовнішніх і внутрішніх форм діяльності

Діяльність	Об’єктивація	Цінність
Внутрішня робота, вивчення об’єктивного світу	Споглядання в процесі вивчення довкілля	Істина (правдивість)
Внутрішня робота, готовність до участі в перетворенні зовнішнього середовища	Програма, техніка	Доцільність у здійсненні запланованого
Діяльність, спрямована на формування світу, в якому живе людина	Предмети, суспільні відносини	Блага (корисне), моральне добро

В концепції Г. Рікєрта цінності й об’єктивації об’єднані в єдину систему [728]. А. Кребер і С. Клухон виділяють експліцитні та імпліцитні культурні норми, що визначають поведінку [1059]. А. Уайт визначає культуру, як організацію явищ і видів діяльності (норм вчинків), предметів, ідей і почуттів (настанов, аттитюдів, цінностей), які пов’язані з використанням символів [1106].

Ю. Лотман – як сукупність неспадкової інформації, способів її організації і збереження [1065]. Дефініція стикається з визначеннями, що культура – це «навчена поведінка» (Д. Бідні [1027], І. Кон [1058], Р. Лінтон [1063]). Важливим для нас є визначення культури як цінності. М. Вебер доводить її залежність від «теорії цінностей» [1105]. Коли йдеться про ставлення до людини, забезпечення гідних умов життя, то говоримо про культуру як *спосіб життя* (споріднені терміни: форма, образ життя, життєвий шлях, якість чи рівень життя, умови існування /див. табл. 1.3.2. /).

Спосіб життя – сукупність видів діяльності людини, за допомогою яких, на базі системи цінностей вона вибудовує взаємовідносини, виявляє ставлення до інших людей (індивідів і груп) і до створених нею об’єктивацій [1066].

Таблиця 1.3 .2.

Якісний характер стилю життя

Матерія	Форма	Зміст
рівень життя	форма життя	спосіб життя
умови життя	стиль життя «життєвий шлях»	(якість життя)

Діяльність завжди виступає в опредмеченому вигляді, і на цьому ґрунтується її зв’язок з цінностями [202, с. 109]. Це означає, що спосіб життя знаходиться в одному вимірі з суспільством і культурою. В концепції Бестужева-Лади [82] ми знаходимо, що життєвий рівень – економічне поняття, якість життя – соціологічне, його стиль – соціально економічне, життєвий шлях – філософське, соціологічне, педагогічне, а спосіб життя – узагальнена сукупність цих понять; і залежить від того, наскільки вихована людина і якими цінностями керується. При народженні людина отримує безцінний дар – життя, яке для неї виступає самоцінністю, а для суспільства – найвищою цінністю. Як цінність воно не має (а мабуть, і не може мати) аналогів, бо виступає детермінуючою базою інших видів людських цінностей, їхньою умовою [941, с. 133]. Ціннісне ставлення до людини можна розглядати через *ставлення до життя*, як вищої цінності. Розуміння унікальності й загальної значущості життя виступає реальною основою оновлення людства (А. Маслоу [557], Р. Мей [562], К. Роджерс [1080], В. Франкл [916], Е. Фромм [925], А. Швейцер [977; 978]). Аналіз точок зору на проблему цінності життя дозволив об’єднати їх в групи: 1) людина є найвищою цінністю; 2) пошук сенсу життя; 3) індивідуальне життя – складова самопізнання; 4) цінність життя – означає важливість людини для суспільства. У процесі дослідження виділено кілька типів уявлень вихованців. За критерії класифікації було взято співвідношення показників егоцентризму, антропоцентризму, світоцентризму.

Так характерними особливостями молодших підлітків є розуміння життя

насамперед як біологічного та соціального існування. В основі уявлень про мету життя лежить «соціальна програма», запозичена від значущих дорослих. Учні старшого підліткового віку психологічно готові до діалогу про унікальність та цінність життя і відповідних висновків, якщо підвести їх до такого обговорення. Серед пріоритетів для учнів старших класів у 55% випадків зазначена цінність послідовно посідає п'ять перших позицій, а в 34% опитаних – першу позицію за шкалою Рокича [972, с. 190]. Виявлено також різні індивідуально значущі типи уявлень старшокласників про цілі та цінності життя.

Одержані дані свідчать, що фактори соціокультурного середовища впливають на формування їхньої думки. Якщо в підлітковому віці визначальну роль відіграють фактори мікросоціального середовища (наприклад, гуманістична атмосфера сім'ї), то для старших учнів зростає значення макросоціальних факторів. У них спостерігається орієнтація на цінності, які домінують в суспільстві і які пов'язані з економічною, політичною та соціокультурною ситуацією. Важливу роль у цьому процесі відіграє людинознавство. Встановлено, що здатність до абстрагування уявлень про живе та його властивості є важливою передумовою формування ціннісного ставлення до людини (від уявлень про життя, які є підґрунтям висновку про єдину природу всіх його форм, а без цього, як відомо, неможливо сформувати уявлення про унікальність та цінність життя й самої людини). Важливим є розширення обсягу уявлень учнів про різноманітність та єдність форм життя, світу живої природи.

Основою емоційного прийняття таких уявлень виступає позитивне ставлення до іншого життя, духовного світу людини, поєднання цього розуміння із здатністю до співчуття, співпереживання. Шляхами розвитку позитивно-емоційного особистісного ставлення до життя іншого може бути використання методів і прийомів, спрямованих на розвиток емпатійних здібностей: надання посильної допомоги людям, догляд за тваринами, рослинами, виявлення позитивних прикладів з художньої літератури, кінофільмів, звертання уваги на зразки поведінки референтних осіб, зосередження зусиль на формування морально-психологічного клімату

мікросоціуму. Вагомим напрямком виступає також формування в шкільній молоді повноцінних уявлень про життя як цінність і тих особистісних утворень, що реалізують ціннісне ставлення до себе, людей, світу, визначення свого місця в ньому.

Педагогічна соціологія досліджує цінності в контексті соціокультурності освіти, вивчає ціннісний вимір соціалізації учнів (В. Болгаріна [125], Т. Бутківська [158], Ю. Гапон [221], І. Кон [413]). Для нашого дослідження важливу роль відіграло вивчення питання, що стосується ціннісного світу окремо взятої особистості (але обов'язково на фоні суспільних процесів). Якраз, *ціннісні орієнтації* характеризують спрямованість особистості, її устремління, уявлення про ідеали, сенс життя та діяльність, що лежать в основі активності людини. Динаміка їх розвитку у школярів проявляється в поведінці й певній системі ставлень до себе, інших, до світу в цілому. Ціннісна орієнтація – узагальнена система ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку (Ю. Саарнійт) [760]. У спрощеному вигляді «це спрямування предметної діяльності особистості в певній ситуації» [997, с. 23]. У Б. Ананьєва ціннісні орієнтації визначають «спрямованість особистості на ті чи інші цінності» [19]. На думку В. Алексєєвої – це вибірковість поведінки, її детермінованість уявленнями про цінності життя й культури [12]. У визначенні сенсу життя знаходимо різні підходи (Л. Говард і Д. Леннок [104], В. Сержантов [777], В. Франкл [916], Е. Фромм [928]), які характеризують типи ціннісних орієнтацій. Ключовим поняттям сучасної аксіології та соціальної екології є людське життя як вінець ціннісної ієрархії гуманізму [157, с. 37]. Всі фундаментальні цінності сфокусовані на соціум і особу. Якщо основна увага суспільства сконцентрована на особистості, то всі цільові індивідуальні цінності широко доступні, а ієрархію інструментальних становлять свобода, право, закон. Звідси абсолютність основної внутрішньої цінності людини – її гідність як представника людського роду. І. Ільїн писав, що пробудження та відчуття особою власної людської гідності є першоосновою внутрішньої свободи, духовного характеру та справжнього громадянства [909, с. 203]. Світ цінностей – це світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, оцінок [156, с. 130]. Дослідження в галузі педагогічної

соціології доводять, що саме проблема цінностей знаходиться в центрі уваги [156; 157; 158].

Соціалізація молоді є нагальним відображенням дійсності, своєрідним дзеркалом суспільних умов і впливів. Тому говоримо про «ювентизацію» (П. Мітєв [577]) як вид творчості, породжений впливом молоді на соціально-політичну й ціннісну систему суспільства. Е. Фромм писав, що людина – не порожній аркуш паперу, на якому культура залишає свій слід. Вона наділена енергією, яка в процесі адаптації виробляє специфічні реакції на зовнішні умови [930, с. 35]. Формування ціннісних орієнтацій школярів має спиратись на єдність учіння (інтелектуальний розвиток), виховання почуттів (моральне виховання) й готовності до моральних вчинків (формування навичок поведінки). Саме в школі закладаються основи громадянськості, що ґрунтується на демократичних цінностях, активної життєвої позиції [157, с. 8].

Важливою цінністю, що регулює ціннісні орієнтації, є *соціальна солідарність*. Вона визначає шкільне життя, спрямовує дії суб'єктів [334]. Ідея солідарності належить Г. Спенсеру [824], Ф. Тьонісу [1100]. Над її розробкою працювали Е. Дюркгейм [289], М. Вебер [1105]. Цінності виступають у ролі інструментів соціального регулювання. Це те, що може мати для людини певну значимість (Б. Бітінас) [100].

Терміном «цінність» позначаються як самі значущі явища, так і ціннісні відношення, що породжують спектр похідних від їх розрізень: об'єктивних, індивідуальних і соціальних; позитивне чи негативне значення явищ природи, форм суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних витворів людства. Цінність – це, з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, що задовольняє потреби, інтереси, бажання. З іншого – ставлення суб'єкта до предметів та явищ, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості, які є складовими структури особистості.

В. Ільїн визначає цінності як загальні значення людських вчинків, своєрідні інваріанти соціальної діяльності: 1) соціально-цільові (святість, духовність, знання, майстерність, справа, слава, влада, багатство); 2) соціально-інструментальні (право, свобода, справедливість, солідарність, милосердя);

3) персонально-інструментальні (життя, здоров'я, сила, спритність, краса, розум); 4) суб'єктивно-цільові (речовина, енергія, простір); 5) загальнолюдські (мислячий дух, суспільство, людина) [341]. В. Тугарінов виділяє цінності життя (загальнолюдські); цінності культури (матеріальні, соціальні /мир, свобода, рівність, гуманність, справедливість/, духовні /знання, творчість, етичні вимоги/) [879].

А. Золотухіна-Аболіна – цінності самозбереження (життя, здоров'я); самоствердження й самореалізації; споживання; діяльності (праця, творчість); культури (етнос, стиль життя); спілкування (дружба, кохання, стосунки між родичами); соціально-політичні (свобода, права людини); загальнолюдські (мир, життя) [322]. В. Білоусова [94], Т. Бутківська [156; 157; 158], О. Вишневський [195] вважають: ієрархія цінностей може бути представлена такими групами: *трансцендентні* (душа, віра, надія, любов, покаєння), *соціоцентричні* (людина – найвища цінність, виховання спрямоване на кожного окремо, його діяльність, творчість, гуманізм, солідарність, свободу), *антропоцентричні* (індивідуальність у структурі людських цінностей).

Такий аксіологічний підхід, стверджує загальне спрямування виховного процесу на розвиток сутнісних сил особистості [156, с. 132]. О. Вишневський важливу роль приділяє морально-етичним цінностям: це фундаментальні світоглядні ідеї й поняття, якими живе суспільство, і якими регулюються прагнення, стосунки, і ставлення людей [194, с. 12]. Цінності об'єктивні за своїм змістом, але завжди переживаються й сприймаються суб'єктивно. Вони можуть бути предметними й суб'єктивними. Предметні – це природне благо і зло, споживча вартість предметів праці (корисність), культурна спадщина, корисний ефект пізнання, моральне добро і зло, естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів, предмети релігійного поклоніння. Світ, тим самим не є простою сукупністю об'єктів пізнання або перетворення. Він набуває суб'єктивного значення, (сприймається людиною як частина її самої). На нього розповсюджуються людські якості й властивості. На думку О. Музики, ті діяльнісні й моральні цінності, які мають найвищу факторну вагу можна назвати *суб'єктивними*: 1) на відміну від декларованих, вони завжди визначають вчинки людини; 2) зумовлюють напрямки (моральні) і способи (діяльнісні),

цінності її активності; 3) їх зміст завжди індивідуальний, вони відображають власну активність особистості в процесі інтеріоризації й трансформації в індивідуальній свідомості [591].

Предметні цінності є відображенням значення предметів у людському житті, вони оцінюються в поняттях «позитивного» і «негативного»; добра і зла, істинного й хибного, дозволеного і забороненого, справедливого і несправедливого. Способом і критерієм оцінки виступають *суб'єктні цінності*, які є сукупністю настанов і оцінок, імперативів і заборон, ідеалів і принципів, цілей і проектів, що виконують функцію норм, усталених орієнтирів поведінки людини, її життєдіяльності [909, с. 765]. Здатність цінностей бути регуляторами, орієнтирами людських відносин і поведінки індивідів обумовлена їх суспільним характером. Вони є продуктом колективної діяльності людей – соціальних груп, націй, класів, суспільства. Тому цінності, що формуються, перш за все, як *суспільні*, є абсолютними, оскільки визначають сталість людського роду, його сутність, об'єктивацію самореалізації; виникають у результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметами навколишнього світу, або в результаті ставлення, яке реалізується в акті оцінки. Систему цінностей соціального суб'єкта складають сутнісно-життєві (уявлення про добро і зло, щастя, мету і сутність життя); універсальні: а) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок); б) суспільного визнання (працелюбність, соціальний статус); в) міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість); г) демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет); партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); трансцендентні (віра в Бога, прагнення до Абсолюту). Вершину цієї ієрархії становлять трансцендентні цінності як вищі, ідеально уявні.

Система цінностей – та ланка, яка пов'язує суспільство з індивідом, включає його в систему суспільних відносин. Стимули й причини людської діяльності дістають подальшого розвитку: потреби, перетворені в інтереси, в свою чергу, трансформуються в цінності (А. Здравомислов) [314]. За рівнем узагальненості в практичних проявах їх поділяють на оперативні та базові (хоча й такий поділ можна вважати умовним). Оперативні виявляються в реальній

поведінці, а базові – цінності високого рівня узагальнення, ними постійно керуються в організації власної життєдіяльності. І. Бех до базових цінностей відносить орієнтацію на добро, прагнення до істини, творчості, краси, співучасть, честь, гідність [85].

Не зважаючи на всю різноманітність підходів відносно видового складу, визначено, що до *основних груп цінностей* належать цінності приватного, а також сімейного життя, сфери громадських відносин (громадянські), національного і життя всього людства. До них належать *моральні* (що вимірюються категоріями добра і зла; вершиною піраміди будь-якої ієрархії цінностей завжди є Абсолют добра (Ідеал, Бог), *вітальні* (самозбереження, прагнення до життя, батьківський інстинкт тощо), *смысловиттєві* (свобода волі, християнська мораль тощо). Останні становлять найвищий рівень цінностей. Вони є результатом творчості, глибинної духовності, культурної традиції людства. Дещо узагальнено розглядає проблему В. Караковський. Його набір цінностей – людина («абсолютна цінність»), сім'я, праця, знання, культура, батьківщина, земля, мир [376]. Інший перелік цінностей «в рамках базового змісту (загальної) освіти» виділяють І. Лернер, І. Журавльов, які запропонували «Прогностичну концепцію цілей і змісту освіти» [508], серед яких чималий перелік гуманістичних цінностей [508, с. 49]. Досить детально вони представлені у збірнику «Назустріч життю» [597]. Особливе місце П. Уайт відводить «громадянським доброчинностям» і зауважує, що освіта має бути відповідальною за виховання [1107]. Адже вважалося, що на Заході система освіти мало ним займалася [610, с. 27]. Досить детально проблема цінностей розглядається у праці Д. Халстеда і М. Тейлора «*Values in education...*» [1103], в якій виокремлені фундаментальні «ліберальні» цінності свободи, рівності (але не братерства [610, с. 27]) і раціональності (розуму). Наголошується на інтегративному підході, важливості формування цілісної особистості («*education the whole person*») [1103, с. 111], її всебічного розвитку («*all-round development*») [1103, с. 23]; зроблено акцент на усвідомленні учнями моральних почуттів, формуванні ціннісних ставлень. Шотландською Консультативною Радою з «куррікулуму», що визначає наповнення змісту освіти, розроблено документ з переліком цінностей: «Коли ми виховуємо особистість, то, перш за

все, передаємо цінності» [1104, с. 2]. Це повага особистої гідності і турбота про себе; повага до іншого, турбота про людей; цінності учіння; почуття приналежності, соціальна відповідальність. В американському виданні «Прикладна етика» вміщена підбірка кодексів честі [1038]. Щоб зберігати свою ідентичність, корпорації спеціально формулюють детальні за змістом набори цінностей [1109].

Свободу людини, ідею (або ідеал) рівності, справедливість відносять до *загальнолюдських цінностей* (які утримують вісь людяності в суспільстві) і відображають духовний досвід людства. Це сукупність уявлень про добре, праведне, гідне, що об'єднує людей. Коли ми говоримо про загальнолюдські, базові цінності, маємо на увазі єдині, спільні елементи моральних, культурних, економічних, соціально-політичних цінностей у різних системах, ставлення як до людства в цілому, так і до кожної конкретної особи; усвідомлення глобальних проблем сучасності, які безпосередньо впливають на духовний та фізичний стан людини [157, с. 8]. В. Франкл виділяє три види загальнолюдських цінностей (творчості, переживання, ставлення до свого становища) [916]. На думку Ж. Омельченко, вони виступають основою духовної культури [631], яка тісно пов'язана з гуманізацією природи, суспільства, самої людини, її ціннісними ставленнями до інших і власної особистості [213]. Утвердженню загальнолюдського присвячені праці В. Соловйова [812], М. Бердяєва [72], П. Флоренського [912; 2, с. 110], А. Лосєва [528]. Учені обстоювали думку про єдність людського роду, солідарність народів і країн (В. Соловйов) [813]; людина – духовний центр світотворення [812]. Прагнення до Абсолюту «ніде...не викладено...з таким духовним піднесенням, як у Прокла і в Ареопагітиках» [527, с. 34].

Сходження до всеєдності – «найважливіший лейтмотив міркувань людини про себе» [362, с. 272]. Це усвідомлення нерозривного зв'язку макро- і мікрокосму (міфологічна традиція Т. Манна) [548]. Філософія А. Лосєва стала славослів'ям всеєдності [528, 115]. «Ноосфера» [180] визначає найвищий рівень організованості людства, етичних засад «всесвітньої взаємодії». Ідея лежить в основі екології культури [518], філософських концепцій зіткнення Високого і Людського, глобальної тріади теперішнього і майбутнього «Людина–Людство–

Людяність», безвідривної складової космопланетарного, соціоприродного процесу, «що сягає коренями до серцевини нашої цивілізації» [922, с. 17]. Таке раціоналістичне трактування має глибоку відповідність з філософією всеєдності В. Соловйова [812]. Думка виправдана тим, що при аналізі його поглядів, І. Фролов підкреслює роль головної його праці – «Виправдання Добра» і сформульованого розуміння Добра «як абсолютної цінності» [922, с. 471]. Раціональність і об'єктивність боголюдського процесу пов'язуються в системі В. Соловйова з реальним розумом [814, с. 284]; досвідом, моральним визначенням особистості, яке здійснюється через взаємодію, і виражає ідею добра. Гідне майбутнє людства він вбачає у «вселенському братстві» [815, с. 242].

Ідеї співзвучні махаянічним ідеям Д. Ікеди про глибинну всеєдність буття, що відповідає уявленням Д. Леонарда про можливість «трансформації людини і технологічної цивілізації з її суперечностями в нову якість» [1062]. Прилучення до філософії всеєдності й цілісного образу культури, до ідей нероздільності істини, Добра і Краси, дозволило сформулювати думку про космічну відповідальність духу [253]. Уявлення зближує з стародавніми індоєвропейськими ідеями про необхідність дотримання космічного закону, виведеного Ж. Дюмезілем і М. Бойсом [288; 123]. Роздуми про людину, пошуки абсолютних та універсальних цінностей, які є своєрідним «дороговказом», лежать в основі поглядів видатних мислителів [812]. Враховуючи ідеї всеєдності, створювали свої філософські системи М. Бахтін [61], М. Бердяєв [72], А. Лосєв [527], В. Розанов [736], П. Флоренський [912]. У суспільстві, де правлять цінності добра й милосердя, люди будуть добрими. В «Системі природи» Гольбах стверджує, що не вона створила поганих людей, а середовище. «Вади і добродетельність народу є завжди наслідком його законодавства» (Гельвецій) [227, с. 233]. Раціонально переосмислені ідеї французьких матеріалістів і сьогодні актуальні. Існування людини має в собі найважливішу мету, адже її гідність вища за будь-яку іншу цінність у світі, все потрібно робити для людей, діяти заради їхнього блага, стверджує І. Кант [369]. У трактаті «До вічного миру» він закликає до припинення війн, досягнення між державами різних видів домовленостей. Л. Толстой вважає миролюбність

«вимогою чесної совісті» [768]. Традиціями гуманізму, відповідальності за долі людства й миру пронизані твори діячів культури та науки (Л. Ландау, П. Капіци, А. Сахарова, Л. Шубнікова). Масштабний погляд на світ, завдяки якому можливе збереження людства, перед яким стоїть завдання перебудови біосфери в інтересах усієї цивілізації належать В. Вернадському [179, с. 356]. Значний внесок в утвердження ідеї єдності, загальнолюдських цінностей зробив Т. Шарден [973]. А. Ейнштейн і Б. Рассел написали в своєму «Маніфесті»: «Ми повинні навчитися мислити по-новому...передбачити, які кроки потрібні для попередження збройної боротьби, наслідок якої буде катастрофічним для всіх її учасників» [717].

Концепція інтеркультурної освіти, полікультурне (багатокультурне) виховання базуються на принципах рівних можливостей, поваги до прав людини та громадянської гідності, вихованні взаєморозуміння і поваги до інших національних надбань [332, с. 26]. *Крос-культурне* виховання – діалог культур. Популярності набуває концепція глобальної освіти, сутність якої полягає в підготовці до соціально цінної діяльності в світі, що постійно змінюється; формування в учнів комунікативних навичок та умінь, планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невід’ємної частини єдиного та взаємозалежного світу; формування взаємовідносин школи і громади. Все більшої актуальності набувають *цінності демократичного співтовариства*: усвідомлення своєї культури в загальнокультурній спадщині, повага до неї; визнання того, що світ постійно змінюється; глобальних проблем та їх наслідків; єдності у розумінні загальнолюдських цінностей; формування планетарного мислення; толерантності; підготовка до розв’язання проблем країни, світу [332, с. 27]. Освіта допомагає закласти моральну сприйнятливість та розбірливість, сформуванню власний суб’єктивний погляд, що є базою особистої системи переконань. Ще Е. Кант доводив, що доказом абсолютної реальності є «зоряне небо наді мною та моральний закон у мені», який і визначає зміст цінностей [369]. У зв’язку з цим важливим є знайомство вихованців з цінностями, що базуються на ідеях людської гідності; навчання їх гуманним і толерантним взаємовідносинам, сприйманню і розумінню менталітету, і культури співрозмовника. Нові технології формування таких

умінь закладаються в інтегровані курси: а) з глобальним змістом – стан у світі (предмети «Навколишній світ», «Особистість і суспільство», «Європейський дім», «Духовна культура»); б) з більш конкретним змістом – стан у країні (інтегровані предмети «Людинознавство», «Світова література», «Країнознавство», «Світова культура»). Запровадження в процесі їх вивчення інтерактивних форм роботи (круглі столи, конференції, фестивалі, дискусії, проекти /«Як уникнути голоду на Землі», «Національні конфлікти», «Глобальні проблеми й екологічні катастрофи»/, рольові ігри) моделює стосунки між індивідумом та суспільством у цілому, сприяє засвоєнню цінностей. Цілі виховання другорядні відносно розуміння цінностей, які більш конкретно фіксують те, що склалося в житті, менталітеті народу і / чи проголошене нормою [610, с. 17].

В працях Н. Пастуович [1074], Б. Снайдер [1094] дається оцінка реформування систем освіти в «посткомуністичних країнах», згадується такий універсальний феномен, як «прихована програма» (*hilden curriculum*), коли були проголошені одні цілі (цінності), а фактично формувалися й діяли інші. У розвинутих країнах існує розходження в думках і підходах в деталях, але загальна спрямованість і зміст чітко визначений: метою виступає *людина*, яка пристосована до сучасного світу і в основному задоволена ним [610, с. 19]. А засоби – це організоване виховання, взаємодія школи, громадськості і надзвичайно широко розвинуті в навчальних закладах позаурочні, клубні форми роботи [462; 664]. Але, як стверджують науковці, перехідний період – не найзручніший час, а ринок – не найкращий інструмент для вироблення цінностей. Суспільство перехідного періоду підриває суспільні цінності і послаблює моральні фактори стримування [821, с. 85].

Справжнім лихом вважає Д. Сорос «узурпацію грошовими цінностями ролі базових, а ринок став панувати там, де йому не повинно бути місця (освіта, медицина, наука)» [821, с. 226]. Подібні міркування С. Бірзеа вдало підкреслюють приклад «*values clarification*» (прояснення цінностей) в праці «Освітня політика в країнах перехідного періоду» [1028]. Увага звертається на те, якими повинні бути прийнятні для всього суспільства цінності [610, с. 21]. Прагнення до гуманістичних ідеалів відображено в міжнародних документах

нової доби, Конституціях держав, які досягли незалежності. Оновлення суспільства з позицій пріоритету загальнолюдських цінностей розглядають Д. Донцов [277], І. Кравченко [443], Ж. Омельченко [631]. Крізь призму почуттів, потреб, свідомості, відносин досліджують гуманістичні якості І. Бех [91], О. Киричук [390], А. Леонтьєв [504], О. Старовойтенко [826]. Але питання про цінності піддається розумінню переважно на суб'єктивному рівні. І це є певного роду оцінкою, причому експертом виступає кожен, кому доводиться їх обирати. Для віруючої людини надійним орієнтиром виступають цінності, представлені в головній книзі віросповідання.

В праці «Освітня діяльність православної церкви: проблеми засвоєння спадщини» [623] прокоментовано більше 800 книг з вивчення Закону Божого, християнських цінностей. Богословська література орієнтує в цьому питанні не тільки віруючого. Вона акумулює життєву мудрість, є енциклопедією загальнолюдських цінностей [610, с. 29]. Але, звичайно, повної єдності в поглядах про цінності бути не може. Д. Гасфілд стверджує важливість опори на традиційні, вироблені віками цінності [1045]. Погоджується з ним Р. Шейерман: «Моральний кодекс абсолютний, він не підвладний місцю й часу» [983, с. 137]. Розрізняють східну європейську (з колективістськими цінностями) і західну цивілізацію, де «отримали розвиток міські, буржуазні цінності» [350, с. 14]. Цілі виховання мають відповідати системі цінностей, яка функціонує в суспільстві [610, с. 30]. Свого часу популярним був «Орієнтовний зміст виховання школярів» [699], який піддавався критиці, хоча там і було немало аргументів проти авторитаризму і формалізму. Неможна стверджувати, що це «збірник нормативних, суворо обов'язкових положень» [699, с. 7]. Була вибудована система цілей виховання і змісту виховної роботи з першого до останнього класу. Провідна роль відводилася діяльнісному підходу (не стільки роз'ясненню, скільки діям й привчанню). Правда, слово «цілі» було замінено «загальними завданнями» [610, с. 31]. А ось, що надмірна деталізованість, характер викладу у вигляді переліку, можливо подобався багатьом, хоча по суті вона призводила до тієї самої регламентації і «заорганізованості», проти якої виступали й самі автори. Вважаємо більш виправданою орієнтацію на відносно небагаточисельні, найбільш значущі цінності, «які являють собою узагальнені

цїлі соціалізації й виховання» [156].

На думку Т. Бутківської, такий підхід буде більш інструментальним [157; 158]. Здійснюючи порівняльний аналіз більш, ніж ста праць про цінності різних країн, С. Хантінгтон зробив висновок, що західні цінності мають найнижчий статус [1050]. Ідея збереження багатоманітності культур при визнанні більшістю людей загальних базових цінностей – набагато популярніша (так звана «мозаїка» цінностей), ніж «злиття», «переплавка» цінностей держав і націй [229, с. 22], хоча деякі її елементи будуть факультативними, інші – обов'язковими для засвоєння [610, с. 32]. Ми обмежуємося узагальнено сформульованими групами базових цінностей: приватного життя; сімейного; сфери громадських відносин; національного і життя всього людства. А також узгодження всієї системи з абсолютними, вічними [195].

В дослідженнях структури системи цінностей визначено: вершину її має репрезентувати універсальна ідея, а відтак і породжені нею універсальні цінності, які виражаються прийнятними для всіх або майже всіх людей. Схема може наповнюватися різним змістом, залежно від Головного Ідеалу, який розташований на вершині. Тому важливим критерієм класифікації цінностей виступає сфера морально-етичної самореалізації людини. Відтак виділяємо п'ять груп (рівнів) цінностей: а) *абсолютні вічні* – Доброта, Правда, Любов, Чесність, Гідність, Краса, Мудрість, Справедливість; б) *національні* – патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять; в) *громадянські* – ґрунтуються на визнанні рівності людей і знаходять відображення в демократичних цінностях, повазі прав і свобод, обов'язків перед іншими; ідеях соціальної гармонії; г) *сімейні*: закони подружньої вірності, піклування про дітей, членів сім'ї, пам'ять про предків; д) *цінності особистого життя* [194, с. 16]. Кодекс систематизує цінності українського виховання, що не виключає правомірність інших підходів [194, 195]. Ієрархія відображає взаємодію загального і конкретного. На цю обставину вказує Гегель. Не варто пригнічувати пристрасті, наші ниці прагнення [224].

Сенс моралі – в просуванні від окремого до загального. Людина починалася з того, що утверджувала вищі цінності, дорогу до Вищих ідеалів, переступаючи минуці, сьогоденні [775, с. 76]. Чим вище піднімаємося

сходінками духу, тим легше засвоює людина закони людей [811, с. 266]. Не можна любити людство і бути байдужим до страждань ближнього [56]. Втілений у моралі, праві, міжнародних документах ідеал добра забезпечує умови захищеності людини, атмосферу взаємодопомоги, гуманізму [197]. Певний час панували ідеали класового, расового, партійного характеру. В них виправдовували зло як метод досягнення «вищих цілей». Відповідно людина мала право ненавидіти («класова ненависть»), вбивати («класова боротьба»), грабувати («експропріація експропріаторів»), зраджувати (Павлик Морозов). Така філософія не припускає толерантного ставлення до інших поглядів. «Комуністична мораль класової ненависті, – пише Г. Ващенко, – знаходиться в суперечності до самих основ загальнолюдської моралі» [169, с. 36].

Автори нових концепцій відійшли від радянської ідеології, але не завжди можуть чітко заявити про свій релігійний, антропоцентричний чи національний вибір [196]. Розбудова української системи виховання спрямовує пошук на обґрунтування цінностей і стратегій [194; 195]. Вона вимагає зважати на уроки минулого, не впадати в крайнощі, обирати системи цінностей, які орієнтують на ідеали добра, турботу про майбутнє, поваги один до одного і ціннісного ставлення до людини.

Отже, філософсько-педагогічний аналіз конструктів наукової дефініції «ціннісне ставлення», обґрунтування важливості людини в усіх природних і соціальних процесах, її непересічної цінності лягли в основу визначення сутності поняття «ціннісне ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти» як універсальної, комплексної якості особистості, що становить інтегроване, системне, багатовимірне, інваріантне утворення, зміст якого характеризується відображенням в свідомості вихованця значущості моральних знань, уявлень, гуманістичних мотивів, емоцій, почуттів, ціннісних орієнтацій, переконань, що визначають цінність людини, спонукають до дій, що виражають любов до людей; яка реалізується в доброзичливих стосунках, толерантній взаємодії, і в цілому забезпечується осмисленням здобутого у виховній діяльності досвіду гуманної поведінки; що базується на основі інтеграції людинознавчих знань та диференційованої роботи з різними віковими категоріями вихованців у позаурочній, позашкільній гуманістичній

діяльності. У розділі 2 представлено психолого-педагогічне обґрунтування досліджуваного явища з позицій сучасних уявлень про особистість.

1.4. Інтеграція й диференціація людинознавства в загальній системі виховання ціннісного ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти

Людинознавство відіграє важливу роль у розумінні глобальних тенденцій цивілізаційного розвитку, підготовці учнівської молоді до усвідомлення проблем гуманізації всіх сфер життя, виховання ціннісного ставлення до людини, активної громадянської позиції [41, с. 124]. Необхідно реформувати освіту, духовність і гуманізм уважати найактуальнішими поняттями; зміни мають бути системними й концептуальними [456]. З розвитком інформаційних, біогенетичних технологій людина набуває нових рис. Інноваційне мислення, на думку В. Кременя, долає «стереотипи про її абстрактність» [457, с. 14]. Сьогодні вона є цілісним біологічним і разом з тим, штучним об'єктом [459]. Людина переступає межі свого біовиду, сприймає і перетворює світ у тих діапазонах, куди раніше могли проникати лише технічні засоби. Цей концепт уписується в контекст інноваційної людини [455].

Людиноцентризм – вимога часу [923; 499]. Комп'ютерні проекти передбачають читання думок; загрозу несуть мутації людства, котре набагато раніше, ніж очікується в фізичних теоріях стиснення Всесвіту, може зжити себе. Глобальна цивілізація опановує нові джерела енергії, впливає на планетарні процеси. До небезпек майбутнього відносять «панпсихізм», крах категорії реальності як такої [457, с. 14]. Екологія людини – комплексна, багатогалузева наука про хвороби середовища її існування [569]. Фахівці загострюють увагу на патологіях довкілля, архітектури, співжиття, що формують патологічних особистостей, які культивують і розвивають патологію навколишнього світу і відносин [29, с. 241].

Зрозуміло, яка відповідальність лягає на освіту: її обов'язок – плекати людину, здатну відповідати на виклики майбутнього. Це актуалізує гуманістичне виховання, формування у школярів ціннісного ставлення до себе

та інших. Глибоко усвідомлюючи важливість знань про людину для осмисленого самовизначення й соціального розвитку учнів, В. Сухомлинський висловлює здивування, чому школа не дає ніяких знань про неї, про те специфічне, що піднімає її над світом живого...Людина не знає себе, стає джерелом біди, і розплата, на його думку, неминуча [853].

Першочерговим завданням є перехід від техногенної до гуманітарно-екологічної освіти: люди не повинні бути завойовниками Землі [301, с. 102]. На вивчення людини, як особливої істоти, її внутрішніх властивостей, духовності звертали увагу Сократ, Аристотель, Платон, Протагор, але їхні роздуми носили абстрактний характер [352]. І. Кант проголосив її найголовнішим предметом «світознавства» [370], людинознавство називав особливою комплексною сферою знань, що інтегрує наукову інформацію, яка не вкладається в наукові формули. Вважав, що теоретичну базу педагогіки має складати антропологія [200]. Завдяки Ч. Дарвіну вона стала самостійною наукою, визнаною реальним людинознавством [267], у філософії О. Блаватської – основою антропософії [104]. Р. Штайнер називав людину унікальним створінням, в якому в процесі виховання пробуджуються «духовні органи знання» і досягається «вищий стан свідомості» [995]. Комплекс людинознавства, що увібрала в себе антропологія, перетворив її на універсальну галузь знань про людину [468]. Вивчення нею цінності й унікальності людини передувало використанню надбань археології, історії, психології й етнографії [661, с. 157]. Розширення інформації призвело як до диференціації в самій науці про виникнення видів, виділення самостійних напрямків, так і до зростання інтересу інших гуманітарних галузей знань до людини, їх розгалуження. Прихильники цього намагаються довести, що кожний із них є самостійною наукою, а тому, крім загального людинознавства, існує філософська, світоглядна, культурна, соціальна, психологічна й інші антропології. А та, що вважалася універсальною людинознавчою наукою природничо-наукового спрямування, включає расознавство, морфологію людини, антропогенез, педагогічну антропологію.

Сучасне людинознавство – інтегрована галузь, що вивчає людину, її внутрішній (духовний і фізичний стан), взаємозв'язки з природою, культурою і суспільством. Ще за часів Л. Фейєрбаха основним принципом філософії

визнавався антропологічний. Учений вважав людину універсальним і вищим предметом науки [898; 899]. О. Касман назвав «Філософською антропологією» науку, що вивчає видові, родові, індивідуальні форми буття людини, синтезує теоретичне і ціннісне бачення його. Педагогічна антропологія виникла набагато пізніше. В той час була певна невизначеність стосовно назви, тому терміни антропологія, етнологія, етнографія, іноді, навіть соціологія, були синонімами, і лише згодом з'явилися різні найменування. У англійців замість «етнографії» «соціальна антропологія», американців – «культурна» [661, с. 157]. Її часто пов'язують з теологічною (протестантська антропологія (Р. Нібур, П. Тиллих), католицька (Г. Марсель, Ж. Маритен, П. Шарден), православна (Є. Трубецької, П. Флоренський, М. Бердяєв), іудаїстська (М. Бубер) [438]), а також з ісламською, буддистською антропологіями. Незважаючи на те, що в кожній з національних дисциплін завжди зберігалась своя специфіка, завдання і предмет знання в цілому збігалися [24]. Останнім часом посилюється процес міжнародної інтеграції наукової діяльності. У зв'язку з цим виникла потреба в уніфікації термінології. Різноманітність дисциплін антропологічного циклу все більше набувають характеру інтегрованої галузі – людинознавства. Процес інтеграції – взаємопроникнення змісту дисциплін з метою формування комплексних знань про явища, завдяки чому відбувається більш глибоке їх конкретне осягнення [554, с. 561].

Сьогодні антропологія – це єдність у різноманітності. Все більше її називають людинознавством. В широкому розумінні – це загальна, з інтегральною цілісністю, наука про людину, що враховує різні аспекти життя. Людина є біосоціокультурною істотою, яка створює матеріальні чи інтелектуальні продукти, що є спільним результатом її активності й впливу біосоціосередовища. Завданням людинознавства є дослідження, які координують та інтегрують знання про людину; розробка шкільних рекомендацій у використанні надбань науки для формування в учнів ставлення до людини як до найвищої цінності, що натикається на певні труднощі і проблеми, наприклад – дефіцит часу. З'являється нова інформація, а ресурс для її засвоєння за шкільною програмою скорочується. На кожен предмет чи спецкурс необхідні додаткові години. В результаті включення до базового

навчального плану розділу «Шкільний компонент» з'явилася можливість запровадження інтегративних курсів, факультативів, гуртків, за допомогою яких учні глибше пізнаватимуть світ, в якому живуть, суспільство, себе в ньому, що сприяє формуванню гуманістичного світогляду, визнанню людини найвищою цінністю, заради блага якої мають здійснюватися всі види діяльності. Аргументи, отримані в результаті наукових дискусій [499], доводять важливість інтеграції. Вона сприяє системності знань, в результаті чого відбувається їх комплексне застосування, синтез, перенос ідей і методів із однієї науки в іншу, що лежить в основі творчого переосмислення дійсності; посилюється світоглядна спрямованість, що є базою гуманітарної надбудови. Актуальними стали дослідження (Л. Лаврух [485], С. Лебідь [491], Н. Левчук [495], О. Король [434]) з обґрунтування концептуальних підходів до побудови змісту на принципах інтеграції й диференціації навчального матеріалу, розробка критеріїв відбору навчального змісту факультативів, спецкурсів гуманістичного й екологічного спрямування. Визначено потенціал гуманітарних предметів для формування екологічної культури учнів і гуманістичного виховання [247; 483; 553; 627; 681]; екологічної, й гуманістичної освіти [361; 436; 601; 605; 683; 793; 1001]. Було здійснено аналіз програм [704; 705], змісту спецкурсів, факультативів з метою використання інтеграції дисциплін для формування у школярів ціннісних ставлень до об'єктів природи, довкілля і людини. До позитиву нами віднесено надання цьому процесу особистісно-орієнтованого та практичного спрямування, створення умов для залучення учнів до активної гуманістичної, суспільно корисної діяльності. Однак, як підтверджує аналіз їх змісту, завдання збільшення кількості годин на навчально-пізнавальну діяльність не було реалізовано. Можливо це пов'язано з діалектично-протилежними тенденціями освіти стосовно диференціації в організації профільної школи [427, с. 5]. Одна із них – інтеграція, що потребує від кваліфікованого працівника широкої загальної культури, ерудиції, й обізнаності у багатьох суміжних галузях. Інша виключає можливість «універсалізму» в умовах стрімкого нарощування наукових і професійних знань [1012].

Як свідчить аналіз ситуації [634, с. 55], найбільш популярними факультативами в закладах загальної середньої освіти стали «Людина» (8 кл.), «Особистість» (9 кл.), «Діяльність людини» (8–9 кл.), заняття з валеології, психології спілкування. У 5–7-х класах вивчаються теми «Людина і мова», «Здоров'я людини», «Здоровий спосіб життя», «Етичні форми взаємин юнаків і дівчат», «Людина в сім'ї», «Людина в колективі (групі) однолітків і старших», які «розширюють обізнаність учнів з різними сферами людського життя» [950, с. 34]. В Україні, як обов'язкові, запроваджені інтегровані шкільні курси «Основи філософії. Людина і суспільство», «Людина і світ», «Світ, людина, суспільство».

Проте, актуальним є цілеспрямоване вивчення проблем морального становлення особистості, виховання особистісних гуманістичних цінностей, як самовартісної форми активності індивіда; формування усвідомленого переконання, що ціннісне ставлення до людини є складовою конструктивного розв'язання багатьох проблем. Увага дослідників спрямована на розробку інтегративної шкільної програми з «Людинознавства», що базується на полідисциплінарному підході і включає в себе й позаурочну (позакласну і позашкільну роботу). Вивчаючи означену проблему, ми звернули увагу на зміст навчально-виховної діяльності. Було виявлено, що приблизно 45% навчального часу припадає на гуманітарні предмети. Аналізуючи державний стандарт базової і повної середньої освіти, ми визначили, що на долю знань про людину виділяється не більше 1% часу (майже повністю він відводиться на анатомію й фізіологію, де учні отримують основні відомості про функціонування організму). Як бачимо, розподіл навчального часу між освітніми галузями у Базовому навчальному плані закладів загальної середньої освіти II–III ступенів, сформованому на основі державних стандартів складається не на користь людинознавчих дисциплін. Так в інваріантній складовій 23,9% загальної кількості годин припадає на мови і літератури, 11% – на математику, 15,3% – природознавство, 5,5% – технології, 10,4% – на таку освітню галузь, як здоров'я і фізична культура, 3,9% – на естетичну культуру, лише 8,6% – суспільствознавство. У варіативній – 21,4% виділено на деякі освітні галузі, або на предмети за вибором, факультативи, індивідуальні заняття та консультації.

Розраховуємо, що буде знайдено можливість в урочний час наповнити людинознавчий компонент змістом, який би доповнив уявлення про людину, її унікальність і екологію, цінність життя.

Уважаємо, що нарікання, про брак досвіду запровадження гуманістичних моделей школи і формування «розмитого» образу людини [569] є доволі справедливим. Саме в цьому вбачаємо джерела багатьох реалій. Ще В. Сухомлинський переймався, чому «людина не стала для кожного школяра найважливішим об'єктом знання, чому воно не стало ... найцікавішим?!» [853, с. 37]. У своєму розвитку учень керується тим відірваним від життя образом людини, який насаджується школою, що виступає впливовим провідником культури. Якщо активно культивується саме такий образ, то відповідними будуть і результати виховання. Певною мірою людинознавча тематика включена до навчальних планів загальноосвітньої школи (біологія, валеологія, основи безпеки життєдіяльності).

Водночас, в закладах загальної середньої освіти людинознавство представлене в недостатній мірі. Варіантом часткового розв'язання проблеми є розробка Державним видавництвом «Освіта» концепції видавничого проєкту науково-популярної серії для учнів «Усе про людину», яка дає змогу значно збагатити людинознавчу тематику в інваріантній частині змісту шкільної освіти. Книги цієї серії науково, але в доступній і цікавій формі висвітлюють актуальні проблеми сучасного людинознавства і дають учням всебічні знання про людину: її організм, життя, діяльність.

Крім того, їх тематика пронизана гуманістичним змістом і сприяє не лише глибшому розумінню інших людей, і самих себе, а розкриттю та реалізації їхніх потенційних можливостей, виробленню ціннісної орієнтації на найважливіші гуманістичні людські якості та чесноти. Це допомагає учням правильно мотивувати, активізувати й організовувати діяльність у напрямку саморозвитку і самовиховання. Враховуючи, що нові стандарти освіти вже прийняті, мова повинна йти не про перерозподіл годин навчального плану, а суттєве доповнення змісту, включаючи позакласну роботу, людинознавчою тематикою з метою відтворення повноцінного образу людини, причому такого, який може спрямувати орієнтацію на виховання ціннісного ставлення до неї [598].

Ядром життєво необхідної гуманітарної освіти, мають стати знання про людину і людяність [569, с. 8]. Термін «гуманітарний», якраз і означає «звернений до людської особистості, до прав та інтересів людини» [628, с. 269]. А гуманізація – «олюднення» освіти [244]. Завдання школи полягає у подоланні розриву навчальних і виховних цілей.

Проте, вивчення предметів здебільшого є об'єктивно знеосібленим і етично нейтральним. Актуальною видається орієнтація в початковій і старшій школі на інтегровані курси [154, с. 45.]. Це пов'язано з особливостями сприймання навколишньої дійсності, коли учень бачить цілісну картину і потрібно зінтегрувати знання предметів у єдине русло. Крім того, інтегровані курси ефективні в зв'язку з упровадженням порівневої і профільної диференціації, що передбачає варіювання обсягу навчальної інформації і гнучкість у визначенні вимог до її засвоєння. Вже є досвід переходу від предметного до інтегративно-предметного викладання непрофільюючих дисциплін. Тому в концепціях шкільної освіти виділяються інтеграційні чинники – узагальнюючі категорії науки, що дають змогу з єдиних позицій трактувати основні поняття й залежності. Проте розв'язання проблеми інтегрування знань на вікових етапах навчання введенням інтегрованих курсів потребує спеціального ґрунтового вивчення. Невідкладне завдання полягає в інтеграції людинознавчих дисциплін з метою формування у школярів екологічного мислення, гуманістичних переконань, ціннісних ставлень (до людини, тварин, довкілля).

Адже виховання – спеціальна діяльність, що має на меті формування якостей, властивостей і *ставлень* людини [803, с. 209]. І здійснювати його необхідно комплексно, використовуючи можливості освітнього процесу. Звісно, в цій справі виникає немало проблем.

Наприклад, як формувати ціннісні ставлення, якщо навіть екологічна освіта (така важлива в гуманістичному вихованні) обмежується біологією, довкіллям, географією, екологією, але й ті відходять на задній план в школах поглибленого вивчення інших предметів. Позитивну роль у цьому плані відіграє виховна робота і позашкільна освіта. Є змістовні методичні напрацювання («Екологія людини» /В. Бровдій, О. Злотін, О. Микитюк [572]/,

розробки В. Бровдія, О. Гаца [146; 147], які характеризуються гуманістичною спрямованістю, інтегрованістю змісту); стосовно роботи з учнівською молоддю в позашкільних навчальних закладах, потенціал яких широко використовується в гуманістичному і екологічному вихованні [855; 856; 78; 335; 177; 759; 573; 722; 864]. Важливу роль відіграє майстерність педагога [659].

Ефективне навчання (інтерактивне, індивідуалізоване), інтеграція знань, зв'язок з життям вимагають від учителя набагато більше затрат сил і часу, ніж те, що спирається на пасивне сприйняття, стандартизацію, академізм. Змінюється й ставлення до науки. Ще зовсім недавно здавалося, що вона прогресивно розвивається, однак виявилось, що її класичні ідеали застаріли [301, с. 103]. Сучасні ідеї та революція в поглядах представлені у табл. 1.4.1.

Таблиця 1.4.1.

Зміна ідеалів науки з позицій сучасного людинознавства

<i>Класичні ідеали</i>	<i>Сучасні ідеали</i>
<i>Абсолютизм</i> Можна визначити істину, яка незаперечна	<i>Релятивізм</i> Істина відносна
<i>Фундаменталізм</i> Досвід підтверджує істину. Головне – логічна обґрунтованість ідеї	<i>Антифундаменталізм</i> Досвід відкидає неправдиві твердження, але не досягає істини
<i>Методологічний редукціонізм</i> Все підкоряється єдиному закону. Пошук універсальних стандартів науковості (наприклад, всезагальна математизація) і єдиної вірної істини. Посилення ролі природничих знань	<i>Плюралізація</i> Світ різноманітний. Істин багато і найбільш повно їх можна досягнути через різні можливі аспекти і точки зору. Посилення ролі гуманітарних знань, людинознавства
<i>Інтерналізм</i> Наука ізольована від суспільства і здійснює пошук абсолютних знань	<i>Екстерналізм</i> Наука невіддільна від культурного контексту і розвивається в напрямку громадської думки
<i>Еволюція</i> Відбувається постійне накопичення знань в межах однієї парадигми. Наука ефективно впливає на суспільство через розум	<i>Революція</i> Змінюються парадигми, які заперечують більшість попередніх уявлень. Наука створює суспільні міфи, впливаючи на людей через емоції

<i>Сциєнтизм</i> Всі проблеми пізнання можуть бути розв'язані з допомогою точної науки. Технократія і раціоналізм – благо для людства	<i>Антисциєнтизм</i> Наука, яка залишається основою цивілізації і техносфери, перестала виконувати роль «оракула», що слугує дороговказом, і навіть становить загрозу для людства. Тому її неможна називати культурним явищем

Суспільство стало сприймати знання з прагматичної точки зору: як основу для суто прикладної освіти, що дозволяє досягти професійного успіху, або як товар мас-медіа (розважальні емоційно забарвлені відомості про динозаврів, «Лох-Несське чудовисько»). Все частіше факти, які вважалися надбанням «чистої науки», подаються через сферу мистецтва, ЗМІ, індустрію розваг. Подібні відомості можуть спрацювати на досягнення локальної мети: наблизити елементи природничих знань до споживача освітніх послуг. Вивчення праць, важливих для визначення підходів до побудови змісту гуманістичної освіти й екологічного виховання як її складової (С. Васильченко [167], Ф. Гісматова [232], Г. Тарасенко [859], З. Шевців [981]) дозволило зробити висновки про їх актуальність, і додати, що антропологія – наука про людину як особливий біологічний вид, а людинознавство – набагато ширша галузь, перспективи розвитку якої передбачав Б. Ананьєв [17; 18; 19].

Він пояснював це перетвореннями галузі, що вивчає людину, в загальну проблему науки; розвитком диференціації наукового вивчення людини, поглиблення спеціалізації дисциплін і їх розгалуження на окремі учення; тенденцією до об'єднання аспектів і методів вивчення предмету дослідження в комплексні системи. Особливості пов'язані з виникненням нових суміжних і близьких дисциплін і об'єднанням з їх допомогою раніше далеких одна від одної галузей природознавства, історії, гуманітарних наук і техніки, медицини й педагогіки [18, с. 6.; 19].

Перспективи людинознавства – «в успішному розвитку наук про людину, посилення їх єдності і взаємодії в процесі інтеграції, підвищення евристичного значення комплексного підходу, формування теоретичного ядра єдиної дисципліни та її конституювання в загальній системі наук як її центру, навколо якого об'єднуються всі інші галузі й людська культура в цілому» [923, с. 29].

Ідея розробки та включення до базових навчальних планів інтерактивних спеціалізованих курсів з «людинознавства», створення гуманістичних виховних програм, моделей безпосередньо пов'язана з усвідомленням суспільної потреби в підвищенні рівня гуманітарної культури (В. Зінченко, і Є. Моргунов [321], Б. Мещеряков і І. Мещерякова [569]). Автори цілком слушно вказали на залежність «обезлюдненої» освіти від розвитку наук про людину і суспільство, їхнє розмежування та протиставлення культурі. Це підводить до розуміння «людинознавства» як систематизованого та інтегрованого знання, джерелами якого виступають не тільки науки про людину, а й духовна культура. Тому воно має інтегрувати чи являти собою сплав як знань гуманітарних наук, так і витворів людського духу. І. Кант назвав його «систематизованим ученням, що стосується людини» [371], яке має прагматичний характер, в ньому людина – робить або може зробити все для розвитку власної особистості [369].

«Сучасний учень проживає в хаосі творінь і в силу особистої незрілості не володіє нормами і цінностями збереження людства та його надбань. Як ніхто інший, потребує антропоцентричної спрямованості розвитку, що є орієнтиром у виробленні власної програми становлення людини гуманної, громадянина планети. Людинознавство сприяє формуванню повноцінної людино-зорієнтованої концептуальної бази, визначальними рисами якої виступає антропоцентризм і гуманізм, від чого залежить характер переконань, ставлень особистості [569, с. 21].

«Демократичне суспільство не досягне успіху, доки загальна освіта буде позбавлена філософської основи», – писав А. Уайтхед [884, с. 496]. Нинішня школа стає джерелом нового «гуманітарного невігластва», що полягає в підтримці ідеї, що комп'ютерна грамотність важливіша за етнографічну, антропологічну, педагогічну, психологічну, правову обізнаність, а «ігри в демократію» в суспільстві, яке характеризується гуманітарною безграмотністю, злочинні, хоча на перший погляд видаються нейтральними [569, с. 46].

Вихід, причому безальтернативний, на нашу, і багатьох інших науковців [569] думку, полягає в розробці інтегративних гуманітарних курсів, зокрема «людинознавства», а ми додаємо і систему позаурочної роботи з метою виховання ціннісного ставлення до людини. Учені піддають критиці педагогів,

які нехтують принципом інтегративності і копіюють існуючу у великій науці диференціацію напрямів [321].

Роздрібленість дисциплін призводить до фрагментарності образу світу у школярів і в кінцевому рахунку до всіх проявів некомпетентності та дилетантизму. Критика предметно-змістового принципу і пошуку нових зразків освіти – не новий факт.

Найбільш яскравий приклад подає К. Ушинський, який вивчив досвід швейцарської школи і аргументував ідею «комплексної» (краще «світоглядної») освіти. Не науки повинні схолатично вкладатися в голову учня, а знання та ідеї мають органічно переплітатися, щоб створити всеосяжний образ предмета уваги [895, с. 276]. Радянська педагогіка поховала ідею офіційно визнаного нею авторитету. Замість розробки нових освітніх програм було висунуто завдання шукати і встановлювати «зв'язки» однопредметних курсів. Результат з усією очевидністю продемонстрував нерівноцінність заміни програм так званими «міжпредметними зв'язками». Вважаємо, що логічно буде здійснити аналіз інтегрованості в науках про людину і суспільство, про історичну і філософську складову людинознавства: адже саме історія і філософія висуваються на роль світоглядних засад, на базі яких здійснюється широка міждисциплінарна інтеграція. Близьке нашому, уявлення розвивав Ф. Паульсен [655, с. 411].

В історії, крім суперечності між класами, народами, можна розгледіти і окремих особистостей. Про виховне значення історико-біографічного жанру писав Г.-Б. де Маблі: «Є ще історичні твори, призначення яких полягає не в описанні подій, а в представленні гідних для наслідування мужів... Охарактеризовані Плутархом герої, допомагають краще взнати тих, хто живе поруч» [535, с. 198]. Подібну думку висловив Гегель: для самопізнання особливо корисне дослідження «відомих характерів, в яких дійсно природа людини проявляється в нічому не змінній чистоті» [225, с. 8]. «Сягати в глибину століть – означає глибоко занурюватися в самого себе». Твердження стало провідною ідеєю «Сенсу історії» М. Бердяєва [76].

Минуле продовжує жити. Ранній період, починаючи з виникнення людства, Ясперс вважає передісторією і тим самим надає перевагу у її вивченні

такій людинознавчій науці, як антропологія [1019]. За В. Алексєєвим «історія первісного суспільства від самого початку складалася як комплексна наукова дисципліна..., що постійно приєднувала до себе відомості широкого кола наук, так чи інакше пов'язаних з вивченням людини та її культури» [9, с. 18]. В англomовних країнах антропологія вважається комплексною наукою: в «англосаксонських країнах галузь ставить за мету пізнати людину взагалі, охоплюючи це питання у всій історичній і географічній повноті. Вона прагне до вивчення сукупності епох еволюції людини...від гомінід до сучасних рас» [493, с. 314]. «Сутність людини неможливо зрозуміти, вивчаючи одного індивіда, чи покоління. Ідея людства і цінності окремої людини в досягненні бажаного розуміння, потребує історично тривалого часу» [655, с. 412].

Підготовка до впровадження ідей людинознавства повинна враховувати вимогу комплексності. До цього ж закликають М. Барг, Г. Бордюгов, А. Гуревич, М. Гефтер, П. Куманьов: «Наука набуває нового спрямування...Вона вивчає людину під різними кутами зору – від економіки до найтонших проявів духовного життя, що абсолютно не було характерним для попереднього періоду» [258, с. 5].

«Єдиний спосіб, з допомогою якого ми можемо надіятися на успіх, полягає у дослідженні самої людської природи; тільки тоді зможемо надіятися на легку перемогу і над всіма напрямками вивчення» [1010, с. 82]. Подібним чином висловлювався і Л. Фейєрбах: «Нова філософія перетворює людину, з її природою, що є платформою розвитку, в єдиний універсальний і вищий предмет; надає антропології, зокрема й філософській, статусу універсальної науки» [898, с. 202].

Найбільш видатною за своєю антропоцентричністю є постать М. Шеллера, засновника філософської антропології [985]. Е. Агацци відзначав: «Філософія може поступитися у трактуванні чогось невідомого в природі, але не може відмовитися від вивчення людини...» [5, с. 24]. Вона повинна розв'язувати ті проблеми, які взагалі «не можуть бути розглянуті крізь призму науки, яка утримується від ціннісних суджень, але людям вони потрібні (оскільки мають керуватися ними у своїх «гуманістичних діях») [5, с. 32]. «Вона радить вклонятися богам, шанувати батьків, поважати старців, коритися

законам, керівникам, любити друзів, бути доброзичливим по відношенню до жінки, ніжним до дітей» [234, с. 138].

Людина для філософії була і залишається найважливішим предметом. Філософія вважається не тільки світоглядною, пізнавальною, а й моралістичною, повчальною (а, за Епікуром лікувальною стосовно душі) діяльністю. На думку А. Введенського: «У будь-якої особи виникає цілий ряд питань, розв'язання яких допоможе зрозуміти проблеми людини, її сутність» [171, с. 23]. Згадувані ним світоглядні проблеми, про які говорив ще І. Кант, виходять за межі суто наукового (раціонально-емпіричного) пізнання, але вони неминуче виникають при спробі обґрунтувати *«морально-практичне» вчення*.

За словами самого І. Канта «метафізика моральності» має своїм предметом ідеї свободи, бога, безсмертя душі [369]. Жоден педагог не буде заперечувати, щоб давати потрібні знання про людину як предмет виховання, йому потрібно знати комплекс наук, який за К. Ушинським отримав назву «педагогічної антропології» [895]. В цьому ж руслі звучать настанови Л. Толстого: «Виховання, як процес формування людей за зразком не продуктивне, не законне і неможливе» [869, с. 210]. З «наукової точки зору не можна виховувати іншого, якщо не вихований сам» (Л. Виготський) [187, с. 82].

Неважко помітити концептуальний поворот в русло ідей Л. Виготського: «Не потрібно формувати, а тим паче «створювати» людину. Їй потрібно лише допомогти (або хоча б не заважати) стати собою. У цьому, мабуть і полягає істина філософії культурної педагогіки» [321, с. 251]. Не втратили свого значення педагогічні принципи І. Канта, для якого самовиховання – моральний обов'язок людини: саму себе удосконалювати, ...до добра наставляти [369]. Влучними є зауваження, що «механізм навчання, який полягає в постійному змушуванні учня наслідувати зразки, без сумніву, наносить шкоду для пробудження генія» [372, с. 467]. У М. Пирогова знаходимо: «Кожному, хто готується стати громадянином, корисним для інших, потрібно спочатку навчитися бути людиною»; самовиховання якраз і складає одну з першочергових, «найважливіших основ істинно людського виховання»; його завдання – розвиток здатності до переконань і можливості жертвувати собою [671, с. 65].

Людинознавство сприяє самопізнанню. Вивчення людини може бути плідним за умови, що воно спирається на широку платформу духовної культури, що формується не лише завдяки досягненням конкретних наук, а й філософії, мистецтва, релігії [250, с. 31], міфології, фольклору: саме культура виступає середовищем, яке формує і живить особистість (П. Флоренський) [912]. Роль учителя не може обмежуватися однією тільки просвітницькою функцією [569, с. 46]. М. Ліпман і Е. Шарп більше 20 років розробляють для школярів і впроваджують оригінальну і багатообіцяючу програму, що отримала назву «Філософія для дітей». Успішність її запровадження свідчить, що не тільки робота за комп'ютером корисна для розвитку мислення учнів. Великі резерви приховані і в звичайних логічних діалогах про права, справедливість, добро, істину.

З методичної точки зору корисна книга К. Рудестама, «призначена для кожного, хто цікавиться тим, що відбувається, коли люди збирають власні групи для того, щоб вивчити свої відносини з іншими, розширити знання про власну особистість» [752, с. 15]. Щоб мати точку відліку для оцінки нинішнього становища в системі наук, особливо, які стосуються вивчення людини, ми дослідили, яким уявлялось людинознавство в епоху зародження інституту науки. Важливим є бачення єдності великої кількості наук.

За класифікацією Ф. Бекона виділяється три головних предмета знань – бог, природа, людина. Перераховано прикладні науки і запропоновано «дерево знань» людини:

1. Загальне вчення *про природу і стан людини*: а) вчення про людську особистість (недоліки і чесноти); б) про зв'язки душі і тіла (включаючи фізіогноміку і тлумачення снів).

2. Науки *про людину*: а) про тіло (медицина, косметика, атлетика, мистецтво насолоди); б) про душу; учення про здібності душі; науки про застосування здібностей душі; логіка (мистецтво відкриття, судження, запам'ятовування, повідомлення); етика (вчення про благо, обов'язки).

3. Науки *про людські об'єднання, суспільство* (громадянська наука): а) вчення про взаємне обходження; б) про ділові відносини; в) про правління чи державу. Ф. Бекон не уявляв собі науки про суспільство, культуру і Людину у

відриві одна від одної, а також від філософських роздумів про природу людини і об'єднував їх в один вузол знань, як «гілки дерева» [66, с. 210]. Пізніше наук стало стільки, що ми повинні дивуватися не тільки складності феномену людини, скільки багатоаспектності напрацьованого знання про неї. Це свідчить не тільки про широту обсягу людинознавства, а й про заплутаність його структури. Беконівська ідея про спорідненість наук про людину, суспільство (додамо – і культуру) в новому вигляді продовжує своє існування і сьогодні. Б. Ананьєв виступив з ідеєю подолання роздрібленості наук про людину. На його думку, «становлення системи» людинознавства – нове явище в науковому розвитку і нагальна проблема [18, с. 48].

Оскільки наука і практика відчувають потребу в єдиній теорії людинознавства, в зближенні та інтеграції засобів пізнання людини «висування проблеми людини в центр всієї сучасної науки пов'язане з принципово новими взаємовідношеннями між науками про природу і суспільство, так як саме в людині численними зв'язками і залежностями поєднані природа та історія [18, с. 13]. Закликаючи до об'єднання наук навколо проблем людини, Б. Ананьєв відводив чільне місце психології, вважав її знаряддям зв'язку між всіма галузями пізнання, засобом об'єднання розділів природознавства і суспільних наук у новому синтетичному людинознавстві. «Люди думають, що вони все знають про суспільство, оскільки воно складається з них самих» [661, с. 146]. Досліджуючи особистість як культурно-історичне явище, В. Ларцев доводить, що людина – це природно-соціальна цілісність [489]. Лінгвісти і антропологи, не в меншій мірі, усвідомлюють положення своїх наук як таких, що пов'язують природу і суспільство.

Наприклад В. Алексєєв, відкидаючи ідею синтетичного людинознавства, стверджує, що «антропологічна наука однаково тісно пов'язана як з історією, так і з біологією» [10, с. 67]. Якщо відношення наук будуються за принципами спорідненості, то питання про назви багатьох із них набуває другорядного значення.

Термін «соціальні науки» згідно цієї точки зору, не має ніяких переваг перед «гуманітарними», а «антропологію» можна вважати синонімом «синтетичного людинознавства». Надалі пропонуємо використовувати термін

«гуманітарні науки» приблизно так, як його визначив Г. Гачов: «Гуманітарні» (від *homo*) – вивчають людину, її психіку, матеріальну і духовну культуру, суспільство. Це – самосвідомість людства, виконання Сократової заповіді: «Пізнай самого себе», рефлексія, заглиблення у внутрішній світ людини і в створений нею штучний світ культури» [222, с. 31].

Щоб проаналізувати змістовий компонент шкільного людинознавства, було вивчено питання про найважливіші галузі, з допомогою яких можна було б створити в учнів найповніше уявлення про людину, формувати до неї ціннісне ставлення. Це *антропогеографія* (М. Баранський піддавав критиці «обезлюднену географію» [919, с. 61]); *антропологія* (завдяки Б. Ананьєву користується особливою повагою [18, с. 20]. Значною мірою цьому посприяло антропологічне учення М. Чернишевського («розуміння людини як єдиного цілого, її єдності з суспільним і природним») [957]; ідеї К. Ушинського [894], П. Лесгафта [510].

У Великобританії, США і цілому ряді інших країн процес диференціації наук не призвів до звуження об'єму антропології і вона розглядається як сукупність наук про людину, які вивчають її фізичні й соціокультурні аспекти [68]. (Наприклад, праця А. Кребера: «Антропологія. Раса, мова, культура, психологія, передісторія» [1059]). У фізичній антропології виділяються: морфологія людини, антропогенез і расознавство, а також додалась фізіологічна антропологія.

Так що «циркуль вже не може вважатися символом фізичної антропології» [9]. У трактуванні антропології як «немалої кількості наук» необхідно виділити, що саме вона очолює весь список, оскільки передбачає цілісне вивчення людини» [661, с. 157] і прагне до створення складної міждисциплінарної системи знань, загального людинознавства [18]. Близьке воно і західним антропологам.

Думки про складну ситуацію в становленні антропології висловив К. Леві-Строс, якому належать слова, що ХХІ ст. стане століттям гуманітарних наук, або його не буде взагалі, наголошуючи на глобальних проблемах людства і необхідності комплексного вивчення людинознавства: «Антропологія спирається на природничі науки, схиляється до гуманітарних і звертає свій

погляд на соціальні» [493, с. 319].

Антропологічне дослідження націлене на пізнання «моралі взагалі», «людини в цілому» і «загальні властивості соціального життя». Ми знаходимо між минулим і сучасним подібні й відмінні риси, і завдяки цьому отримуємо можливість пізнавати моральну свідомість в її постійних властивостях [299, с. 27]. Автором посібника «Елементи статистики людини» став А. Гійяр і назвав його «Природою та історією роду людського», що охоплювала галузі наук, які вивчають суспільство [661, с. 178].

Засновники і дослідники антропології, «всі великі революціонери в галузі моралі і соціального життя, починаючи від Сократа і Платона, і закінчуючи Руссо, Песталоцці, Фіхте, і Лагардом проявили себе реформаторами в педагогіці. Шлях до удосконалення людського роду проходить через розвиток справи виховання» [655, с. 13].

Ця наука – «творіння» греків, які вперше встановили педагогічні принципи, які є її міцною основою. Найважливіший – який кінцевою метою виховання вважає моральну гідність, добродетельності [234, с. 5]. «Все, що створюється суспільством, через школу пропонується майбутнім поколінням», наголошував Д. Дьюї [286].

Педагогічна наука пройшла тривалий шлях антропоцентричного розвитку, якому посприяло поєднання з філософією, педагогічною психологією, віковою фізіологією. Перспективу відкриває об'єднання зусиль з етнологією (Ш. Летурно). М. Мід вивчала особливості вікової соціалізації в різних культурах [571].

Етнопедагогіка робить доступним історичний досвід виховання. Складна доля спіткала *педологію*. Її засновник – С. Холл, а термін запропонував О. Крісмент. К. Ушинський попередив її виникнення: «Якщо педагогіка хоче виховати людину, то вона повинна пізнати її у всіх відношеннях» [894], чим керувалися основоположники педології (В. Бехтерев, А. Нечаєв). П. Блонський називав її казкою вікового розвитку дитини. На думку В. Зінченко, педологів підвела їхня система цінностей: «Інтелекту відводилась провідна роль, цінувалась праця, совість, розум, ініціатива, благородство», що так актуально сьогодні [321].

Важливим досягненням стала гуманна педагогіка співробітництва. Доведено – в системі антропологічних наук педагогіка займає почесне місце; вивчає і запроваджує прогресивні надбання людинознавства.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналітичний розгляд досліджуваної проблеми дозволив визначити концептуальні науково-методологічні основи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. Гуманістичне реформування освіти кардинально відрізняється тим, що воно здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних пріоритетів, а спирається на ідеї ціннісно-смислового буття людини, логіку його історичного поступу, що передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію, визнання ціннісного ставлення до людини важливим пріоритетом у цілеспрямованій виховній діяльності. Зважаючи на те, що аналіз історичного шляху педагогічної гуманістики ми здійснювали в контексті розв'язання нею виховних проблем, за основу їх вичленення брали не формально-часові ознаки, а якісні характеристики науки про виховання, її внутрішню сутність. В результаті історико-генетичного аналізу розвитку вітчизняних і зарубіжних філософських, гуманітарних, культурно-соціологічних, психолого-педагогічних ідей та поглядів на сутність людини і її місце в цивілізаційних процесах визначено та обґрунтовано основні антрополого-методологічні, культурно-історичні (міжкультурні, соціокультурні), педагогічні концепції гуманізації виховного процесу, формування гуманістичних цінностей на базі людинознавства.

У процесі дослідження антрополого-методологічних концепцій гуманізації виховання в загальній стратегії розвитку особистості було виявлено, що антропологізм виступає концептуальною домінантою виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. Він детермінує аналіз біосоціальних і духовних чинників становлення особистості на основі системної реалізації принципів природовідповідності, соціо-культуровідповідності, дозволяє вважати суспільство формою спільного життя людей в особистісному вимірі, а людину – як високоорганізовану біопсихосоціальну духовну істоту. Стає

об'єктивною основою теоретичного обґрунтування й практичної реалізації гуманістичних виховних інновацій, їх зорієнтованості на розвиток і саморозвиток особистості, що, в свою чергу, обумовлює можливість гуманних суб'єкт-суб'єктних взаємин. В основу дослідження було покладено концепції та висновки зарубіжних і вітчизняних філософів, соціологів, антропологів, педагогів, психологів, учених інших галузей науково-антропологічного пізнання, які досліджували теорію, історію людинознавства, навчання й виховання з позиції гуманістичних цінностей та їх відповідності природі людини, а також такі фундаментальні теоретичні положення, які стосуються підходу до особистості як до форми ідеального представництва буття іншого; «відображеної суб'єктності»; Я-концепції, як сукупності уявлень індивіда про самого себе, пов'язаної з їх оцінкою; результат узагальнення досвіду гуманістичної педагогіки, психології і педагогіки співробітництва. На їх основі визначені концептуальні положення організації гуманістичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах: суб'єкт-суб'єктні відносини, колективна творча діяльність, інтерактивна взаємодія.

Досліджуючи культурно-соціологічну компоненту, виявлено, що характерною ознакою суспільства ХХІ ст. виступає дискурсивна (комунікативна) етика, яка будується на сприйнятті абсолюту іншої людини як істини, як «вартісної людини». На основі здійснення проблемно-генетичного аналізу розвитку гуманістичних ідей в історії вітчизняної та зарубіжної наукової думки нам вдалося вивчити еволюцію людинознавства і з'ясувати рівень дослідження в психолого-педагогічній науці та виховній практиці сутності та особливостей виховання у шкільної молоді ціннісного ставлення до людини.

Вивчаючи розвиток ідей гуманізму, ми дійшли висновку, що протягом історичного минулого він виступав у різних формах, тому в нашому розумінні гуманізм – історично змінна система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, згідно з якою благо людини виступає критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми.

Згідно хронологічного критерію нам вдалося визначити і охарактеризувати *античний, ренесансний, просвітницький, сучасний і новітній* гуманізм; відповідно світоглядного критерію – секуляризований (атеїстичний) і теологічний, матеріалістичний та ідеалістичний, раціоналістичний та ірраціональний, віталістичний (життєвий) і космологічний. В гуманістичній педагогіці виділили три основних течії: абстрактну, універсальну, практичну (в якій виокремлено національний гуманізм, психологічний, еволюційний).

Осмислення надбань педагогічної науки, методологічних положень неогуманізму дозволив усвідомити готовність педагога до гуманістичного виховання школярів: забезпечення розвитку їхніх здібностей, вдосконалення інтелектуальної, емоційно-чуттєвої і вольової сфери; особистісну орієнтацію.

Аналіз наукової літератури, присвяченої розробці гуманістичної концепції, дозволив виділити і охарактеризувати основні парадигми виховання, які визначаються біологічними й соціальними детермінантами: соціологічну, біопсихологічну; обґрунтувати гуманістичну (в якій акцентується увага на діалектичній взаємозалежності соціальної, біологічної, психологічної і спадкової складових). Вивчення питання про роль християнської моралі у формуванні духовно зрілої особистості на основі ціннісного ставлення до людини дало змогу зробити висновок, що її ідеї проникнуті гуманістичним змістом і закликом до милосердя й любові; містять багатий потенціал для виховання молоді на основі загальнолюдських цінностей і поваги до іншого.

Відповідно до предмета і завдань розкрито й проаналізовано поняттєво-категоріальний апарат дослідження, зокрема простежено етимологію та обґрунтовано сучасний зміст понять «гуманізм», «гуманність», «гуманізація», «гуманітаризація», «гуманістичне виховання», «цінності», «ставлення», «загальнолюдські цінності», «особистісні суб'єктивні ставлення». «Ціннісне ставлення до людини в учнів закладів загальної середньої освіти» визначене нами як універсальна, комплексна якість особистості, що становить інтегроване, системне, багатовимірне, інваріантне утворення, зміст якого характеризується відображенням в свідомості вихованця значущості моральних знань, уявлень, гуманістичних мотивів, емоцій, почуттів, ціннісних орієнтацій, переконань, що визначають цінність людини, спонукають до дій, що виражають

любов до людей; яка реалізується в доброзичливих стосунках, толерантній взаємодії, і в цілому забезпечується осмисленням здобутого у виховній діяльності досвіду гуманної поведінки; що базується на основі інтеграції людинознавчих знань та диференційованої роботи з різними віковими категоріями вихованців у позаурочній, позашкільній гуманістичній діяльності.

Результати розділу опубліковані в працях [285; 834; 835; 837; 839; 842; 843].

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Формування суб'єктивних ціннісних ставлень з позицій сучасних уявлень про особистість

Психолого-педагогічні основи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини ми аналізували з позицій сучасних уявлень про особистість. Вивчали питання засвоєння *особистісних (суб'єктивних) цінностей*, формування суб'єктивних ціннісних ставлень. Об'єктивні властивості предметів, явищ, переживань набувають характеру цінності, коли їх пізнає людина.

На думку І. Беха, *«поняття особистісні цінності»* пов'язується з освоєнням суспільних цінностей, набуттям «особистісного смислу об'єктів, подій, явищ» [90, с. 6]. Об'єктивні властивості предмета оцінювання, а цінність – категорія суб'єктивно-об'єктивна. Її значущість залежить від суб'єкта (суб'єктивний чинник цінності), і від властивостей об'єкта – його носія (об'єктивний). Цінність одночасно є предметом і ставленням до нього. Аналізуючи генезу філософських, соціологічних і психолого-педагогічних підходів, визначено: а) цінності можуть бути предметними властивостями явищ, характеристиками особистості, суспільного життя; б) ціннісні системи формувалися й трансформувалися, але найбільш стійкими серед яких виявилися загальнолюдські; в) їх значущість не обмежувалася тимчасовими рамками соціальних спільнот; г) система гуманістичних цінностей стала пріоритетною і визначає виховний ідеал людства. На думку Б. Ананьєва, позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки й діяльності є «складною системою її ставлень (до суспільства в цілому й спільнот, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), установок і мотивів, цілей і цінностей, якими керується в своїй діяльності» [19, с. 242].

Психологічною основою особистісної системи цінностей учнів виступають спрямованість, потреби, мотиви, емоції, активність, саморегуляція,

спонукання, воля, що пов'язуються з структурними елементами особистості (Л. Божович [117], Г. Залеський [311], В. Столін [832], Л. Фрідман [921]). Активність, саморегуляцію, волю можна вважати «реалізаторами» ціннісної системи, що перетворюють аксіологічну спрямованість на ціннісні орієнтації, які регулюють поведінку [948]. Праця, навчання школярів, соціально корисна робота, взаємовідносини визначають зміст моральних установок та цінностей особистості, в яких реалізуються ідеали, особистісні ставлення. Оскільки «кожен по-своєму переживає значення соціальних цінностей» (Ш. Надірашвілі), постільки індивідуальні та міжгрупові установки неминуче проявляють себе в інтерполяції ціннісних орієнтацій [599].

Ціннісне ставлення, як спосіб відображення дійсності в свідомості особистості, характеризується конкретною формою його прояву. Його зміст – втілене в ньому усвідомлюване ставлення. А переживання, зумовлене співвіднесенням об'єктивних властивостей предмета з основними потребами суб'єкта – конкретна форма прояву оцінювального ставлення людини (оцінка-процес). Усвідомлення ж оцінювального ставлення як співвіднесення, яке підкріплюється емоціями і почуттями, здійснюється в оцінюваних поняттях і судженнях (оцінка-результат) [190]. Підтримуючи ідею про те, що основною функцією ціннісних ставлень є спрямування і коригування поведінки вихованця, діяльності людини, А. Донцов виділяє їх двокомпонентну структуру: власне ціннісний, змістовий аспект – особистісні еталони як основа орієнтації поведінки; динамічний, активаційний – форми, міра і галузь активності суб'єкта, опосередкованої цими еталонами [277]. В. Тугарінов розглядає ціннісне ставлення з позицій «пізнання, оцінки і практики, стимулом до формування якого виступають потреби, інтереси, цілі, зумовлені біологічними, психологічними і соціальними особливостями людини» [879, с. 263]. На думку О. Масалової, джерелом виникнення й основним способом реалізації ціннісних ставлень учнів виступає соціально корисна діяльність [555, с. 284].

Сутність процесу формування ціннісних ставлень школяра визначається переходом, трансформацією суспільної цінності в особистісну, завдяки чому вона стає внутрішнім регулятором діяльності, який визначає її спрямованість.

Ціннісне ставлення – необхідний момент особистісного рівня суспільної цінності, внутрішня позиція її визнання. При зустрічі з будь-яким новим явищем людина самовизначається відносно нього і співвідносить з уже засвоєними раніше цінностями. Здійснюється його емоційна і раціональна оцінка: наскільки воно бажане й корисне. Оцінювальні ставлення в контексті пізнавальної і розумової діяльності школярів виступають інструментом визначення цінностей, які існують незалежно від індивідуального ставлення до них. Ціннісне ставлення виникає в результаті вільного вибору цінностей, при актуалізації змістового переживання особистістю дійсності, затребуваності її досвіду і якостей. Воно формується під впливом життєвої практики при наявності внутрішньої активності вихованця, його бажань, прагнень, інтересів, цілей досягнень і присвоєння ідеалів, проектів, моделей культури, поведінки – результату практичної і духовної взаємодії людей, суб'єктом якого виступає вона сама. Ціннісне ставлення – не пасивний аспект відтворення школярами ціннісних характеристик діяльності, в якій воно було сформоване, а їхнє надбання і тому наділене здатністю перенесення із однієї сфери діяльності в іншу. Чим вищий рівень духовного розвитку особистості, тим більше регулятивне значення гуманістичних цінностей, тим більшою мірою вона керується ними в діяльності й поведінці.

Характеризуючи моральність учнів, ціннісні ставлення не мають особливої форми реалізації: вони пронизують і стійко опосередковують поведінку, супроводжують всю їхню предметно-практичну діяльність. Ціннісні орієнтири особистості завжди спрямовані у майбутнє, вони відображають «модель бажаного» чи «обов'язкового» (А. Леонтьєв), до яких вона прагне [504]. Так духовні цінності не мають «кінцевого» етапу і не можуть бути повністю реалізовані (А. Донцов) [277, с. 67]. Ціннісні ставлення особистості в діалектичній єдності соціального та індивідуального, емоційного і раціонального, пізнавального й оцінювального, мотиваційного і діяльнісного відображають її ціннісне самовизначення, внутрішні соціально-психологічні детермінанти діяльності [830, с. 137]. Реалізація ідеї гуманізації школи неможлива без орієнтації на загальнолюдські якості й цінності [128, с. 49].

В працях В. Сухомлинського ми знаходимо паростки сучасної системи

виховання, заснованої на гуманістичних ідеях [849; 850; 852; 853; 854]. В ідеальному образі Людини він вбачав гармонійну єдність суспільного і особистого, вміння користуватися духовними цінностями..., олюднювати їх в особистому світі [851, с. 149]. В статті «Людина – найвища цінність» пише: «Ти живеш серед людей. Кожний вчинок, бажання відбивається на них... Будь добрим і чуйним» [852, с. 446]. У педагогічній практиці В. Сухомлинського виховання в учнів загальнолюдських цінностей – важлива ланка розробленої ним концепції. Науковці спрямовують пошук на обґрунтування саме таких парадигм. В їх основі – особистість вихованця як суб'єкт діяльності і відносин, яка здатна до моральної саморегуляції й саморозвитку (М. Боришевський [136], Ш. Амонашвілі [15], І. Бех [87]). Принцип гуманізму є провідним у вихованні шкільної молоді [1018]. Людина – мета, а не засіб, а посягання на життя вважається найбільшим злочином.

Гуманістичний ідеал (за Т. Ярошевським) визначається цінностями і положеннями, втілення яких у життя виступає реалізацією практичного гуманізму. Найважливішим є визначення людини найвищою цінністю, метою всієї суспільної діяльності, свідомим суб'єктом колективних дій [1018, с. 99].

З метою забезпечення педагогічних умов ефективного перетворення освітніх гуманістичних цінностей у суб'єктивні ціннісні ставлення учнів, ми розглянули їх з феноменологічних позицій. Феноменологія ціннісного ставлення розкриває особистісний механізм актуалізації й розвитку індивідуальних цінностей (мотивації, рефлексії), який ініціюється як внутрішнім, аксіологічним «Я», так і зовнішніми (соціальними, освітніми) пріоритетами. За умови визначення сутності, змісту і структури виховання ціннісного ставлення можна зрозуміти, яким мав би бути вплив педагога, щоб сприяти ціннісній рефлексії (пізнанню особистої системи цінностей), послідовним зусиллям учня, спрямованим на плекання власного ціннісного світу, свідоме засвоєння й закріплення ціннісних ставлень. На ступінь глибини формування враження особистості про об'єкт, ставлення до нього впливають ключові стимули, котрі визначаються як релізери (від *violog. releaser* K. Logens [526]), класифікація яких розроблялася науковцями: 1) еволюційно сформовані (природні: візуальні, аудіо-візуальні); 2) які визначаються другою сигнальною

системою (словесна інформація, емоційна оцінка, зацікавленість у спілкуванні); 3) соціальні (виробленні суспільством оцінки об'єктів, які можуть відрізнятися за ментальними, етнічними, релігійними характеристиками) [743; 271]. Єдність попередньо і процесуально породжених емоцій, як результат переробки здобутої інформації, зумовлює виникнення у суб'єкта первинного особистісного смислу моральної норми, яка в ціннісному оформленні стає спонукою, мотивом відповідного вчинку [90, с. 189; 85]. Набуття учнями соціального досвіду взаємовідносин визначає морально-етичний характер учинків особистості, коли «...поведінка чи вітальні прояви природного об'єкта оцінюються з точки зору людської моралі» [271]. Розвиток суб'єктивного ставлення до навколишнього, формування ціннісних ставлень і орієнтацій є надзвичайно важливими [954, с. 16], оскільки «відхід від обмеженого антропоцентризму можливий тільки для людини, яка чітко усвідомлює своє місце в системі природних взаємозв'язків і взаємозалежностей» [279, с. 22]. А для ефективного розв'язання проблем у середовищі існування, необхідно, вміти формулювати мету, проектувати власні дії [1067].

Значну увагу ми приділили вивченню складових *формування емоційно-ціннісного ставлення* учнів до людини, як об'єкта навколишньої дійсності. Ю. Бабанський зазначає, що суспільні відношення трансформуються в процесі інтеріоризації в суб'єктивне, особистісне ставлення, набувають характеру цінності і реалізуються у відповідних актах поведінки та діяльності [50]. За такого розуміння ми вважаємо, що сутність поняття «особистісні цінності» впливає з результату засвоєння вихованцями суспільних цінностей. І. Бех надає їм «незаперечної значущості й особистісного сенсу» [90, с. 6]. Особистісні цінності виконують функцію організації життєдіяльності учня, оскільки повністю відображають її мету і наміри, і якщо їх внутрішню природу, і будову розглядати крізь призму смислоутворення, можна сказати, що вони є стрижнем особистості [84; 85]. Ціннісна система як комплекс оціночних суджень, ціннісних орієнтацій учнів, моральних норм відображає особливості об'єктивної дійсності, «охоплює зовнішній світ і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках» [90, с. 17].

В результаті узагальнення було визначено елементи процесу формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до людини, інших об'єктів, які являють собою цілісну психолого-педагогічну й соціально-педагогічну систему. До них ми відносимо:

1) власне саму особистість і її розвиток, оскільки індивідуальні якості є основними і визначальними системотвірними факторами формування емоційно-ціннісної сфери; відношення до цінностей; розгортання сфери людського ставлення до навколишнього, розширення системи цінностей [248; 541; 542; 84; 85; 90]. Велику роль у побудові виховного процесу відіграє врахування вікових особливостей учнів.

2) Ставлення особистості до того, що її оточує ми вважаємо провідним елементом. Висновок спирається на трактування категорії «ставлення», яка є ключовою в поясненні процесу розвитку особистості школяра, оскільки за її допомогою розкривається встановлення зв'язків, єдності людини і світу [84; 85]. Формування у вихованців власного ставлення до об'єктів і явищ виникає в процесі їх сприйняття, і саме емоції розкривають ступінь інтересу, бажань, мотивів особистості відносно них. Це рушійна сила в діях і поведінці учнів. Положення спирається на думку В. М'ясищева про те, що структурною основою, ядром особистості, яка визначає рівень і характер цілісного функціонування всіх складових психічної організації людини в їх єдності, виступає система індивідуальних і суб'єктивно-оцінних ставлень особистості до дійсності [596].

3) Комплекс соціально-педагогічних умов, які забезпечують чітке відображення в освітньому процесі психолого-педагогічних закономірностей формування емоційно-ціннісних ставлень учнів. У цьому розумінні оцінкою унормованості поведінки й діяльності особистості є відповідність соціальним нормам.

4) Емоційно-ціннісна сфера особистості. Виховання ціннісного ставлення до людини тривалий процес і не може бути завершеним на жодному з етапів [713, с. 193]. Це дозволяє стверджувати, що розвиток системи особистісних цінностей учнів – процес формування «усвідом-

лених і водночас відрефлексованих найбільш загальних смислових утворень» [141], чи навіть – узагальнених особистістю важливих для неї ціннісних орієнтирів у власній поведінці, діяльності.

5) Єдність внутрішніх індивідуальних та зовнішніх соціально-педагогічних чинників, які корегують, спрямовують вплив на формування емоційно-ціннісних ставлень особистості, навиків гуманної поведінки. У цьому процесі прослідковуються відмінності між учнями підліткового і юнацького віку [415; 416; 417]. В основі лежить висновок Ю. Бабанського, що «шлях до єдності свідомості й поведінки пролягає через взаємодію пов'язаних між собою елементів (внутрішній світ, реальні взаємини та організацію життя учнів на основі їхньої діяльності і спілкування)» [50]. Залучення до розв'язання практичних проблем у соціумі і довкіллі є найкоротшим, і найефективнішим шляхом підготовки спільних дій, спрямованих на доброчинність, турботу, увагу; до самоствердження школяра в соціально значущій діяльності. 6) Усвідомлення особистістю необхідності формування власної системи цінностей, корегування своєї діяльності і взаємовідносин. 7) Розвиток надситуативної активності у процесі формування власної системи цінностей.

В психолого-педагогічних дослідженнях Б. Ананьєва [19], І. Бека [87], Л. Божович [117], Л. Виготського [187], Я. Коломинського [411], О. Леонтьєва [507], С. Максименка [541], С. Рубінштейна [750] доведено, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби, а мотиви виступають спонуканнями до дій і вчинків. Стійкі узагальнені мотиви зумовлюють властивості особистості, які характеризують ціннісну систему, а мотив сприймається особистою якістю (цінністю) в її генезі [750; 541]. Було враховано, що інтерес – стійке, вибіркове, емоційно забарвлене прагнення до життєво значущих об'єктів і яке обов'язково пов'язане з особистою зацікавленістю до них [542, с. 49]. Вчинки і поведінка регулюються сформованими переконаннями особистості, для яких важливими є її ставлення до ідей за умови обов'язкової позитивної оцінки. У вихованні слід враховувати, що ставлення має бути активним,

оскільки лише завдяки цьому гуманістичні ідеали сприймаються особистістю, визначають її духовність [117; 507].

Введення поняття *«особистісна цінність»* не є звичайним актом наукового наслідування. Цей процес пов'язаний з проблемами світоглядного рівня. Йдеться про докорінну смисложиттєву переорієнтацію індивіда, за якої оволодіння особистісними цінностями завжди так чи інакше пов'язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, власною центрованістю на морально-духовній культурі. Набуття учнем життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм, цінностей. Життєстверджувальну функцію вони можуть сповна реалізувати, якщо будуть внутрішньо сприйнятими особистістю школяра, стануть невід'ємною складовою уявлень про себе [92; 93]. Мова йде про *суб'єктивне прийняття цінностей*. Згідно з соціальною позицією, цінностями вважається продукт конкретних умов суспільного життя. І саме вони сприяють переведенню соціальних ідеалів і норм в особистісні принципи життєдіяльності, перетворенню на внутрішні спонуки (мотиви) поведінки. В психології більш уживаним вважається термін *«ціннісні орієнтації»*, під яким розуміють оцінки суб'єктом навколишньої дійсності та орієнтації в ній або спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значущістю. У нашому дослідженні використовуємо поняття *«особистісні цінності»*, що відображає факт включеності учня, як суб'єкта, в соціальні зв'язки та відношення і пов'язує його з соціокультурною реальністю. Воно має відношення до засвоєння конкретними вихованцями суспільних цінностей, у процесі якого у них закріплюється значущість, особистісний сенс об'єктів, подій, явищ. Вони виступають унормованими утвореннями у вигляді приписів стосовно бажаної поведінки, хоча її досягнення може бути пов'язане з наслідуванням ідеалу або зразка. У вихованні особистості мірилом унормованості вчинків служить їх відповідність вимогам соціуму [662].

Звичайно, цивілізоване суспільство завжди гармонійно поєднує загальнолюдські й національні моральні норми – цінності, які й мусить вихованець свідомо засвоювати. Особистісні цінності, їх психологічну природу

і структуру можна зрозуміти з позицій аналізу смислоутворень, які визначають внутрішній стрижень особистості чи, іншими словами, ціннісну етичну орієнтацію [92; 93]. Вона, з одного боку, забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки, з іншого – сприяє прогнозуванню дій у життєвих ситуаціях. Вивчення узагальнених особистісних цінностей в цілому дало змогу констатувати, що спосіб буття визначає розвиток. Передумовами формування *особистісних цінностей* виступають наявні в суспільстві ідеологічні утворення й соціальні інституції, які транслують суб'єкту об'єктивні смисли його існування. Потенційні детермінанти особистісних цінностей учнів визначаються філософськими та етичними поглядами, творами літератури і мистецтва, законами, системами нагород, заохочень і покарань, звичаями і традиціями, моральними нормами, громадською думкою про добро і зло. В цьому переліку ми бачимо різнопорядковість «детермінант» з точки зору соціальної сфери їх носія: від сімейного осередку до всього суспільства; можливі й суперечності трансльованих цінностей (що потенційно може визначати джерело особистісних конфліктів); різний ступінь імперативності їх для прийняття суб'єктом. Імперативність ми розуміємо як властивість спонукальності, вимоги, належності, визнання того, що моральні закони для учнів є чимось ціннісно обов'язковим до виконання, їхнє додержання вимагає приборкання егоїстичних прагнень, інтересів, забаганок на користь втілення в життя обов'язку такої чесноти, як ціннісне ставлення до людини. Імперативність пов'язує в одне ціле моральну необхідність і свободу волі людини [148, с. 24]. В процесі плекання в собі екзистенційної (у Канта екзистенціалізм – це гуманізм) мотивації морального життя, свідомо й відповідальна людина сприйматиме перспективу аморальної поведінки як небезпеку «забруднення» атмосфери життєвого світу, якої слід уникати заради власного ж душевного благоденства [369]. Тож головне завдання гуманістичного виховання школярів – винайдення індивідуалізованих способів інтеріоризації моральної імперативності (перетворення її на внутрішню спонуку й індивідуальний духовний інтерес особи).

Крім, імперативності, важливою властивістю моралі є нормативність. Спотворювати моральний зміст норм життя часом можуть політичні, релігійні та інші чинники. Нерідко трапляється, що «засадничим джерелом норм і ціннісних

суджень людини стають закони держави, наївна віра в магічні властивості могутніх лідерів, міць і силу машин, матеріальний добробут» (Е. Фромм) [927, с. 378]. Тим часом онтологічною основою моральної свідомості й практики є свобода людини, тож переконувати, що ніби мораль зводиться до системи зобов'язувальних норм, а моральність – до «автоматичного», звичаєвого чи кон'юнктурного їх дотримання, означає нехтування тим якнайістотнішим, що становить саму суть ціннісного ставлення особистості до світу і людей. Слідом за І. Кантом, О. Бродецький стверджує, що в моралі людина підпорядкована своїм власним і водночас загально-визнаним законам [148, с. 26]. А тому, якщо голос совісті й ретельна моральна рефлексія свідчать про псевдоморальний характер тієї чи тієї норми суспільства, порядна людина знайде в собі сили, навіть всупереч загальній волі, сказати такій нормі «ні». Сама по собі норма – лише форма. Справа полягає у здатності наповнити норми свого життя особистісним змістом. Важливою властивістю моралі є оцінність (з позицій добра чи зла), яка є способом визначення моральної сутності людини, що виявляється в її ставленні до інших.

Найбільш дослідженим є концептуалізоване визначення поняття *особистісних цінностей* як усвідомлених, відрефлексованих найбільш загальних смислових утворень [89]. Тобто під особистісними цінностями ми розуміємо усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення. Для їх розкриття звертаємося до поняття *особистісного смислу*. В ньому прихована конкретна феноменологія, пов'язана з емоційними явищами [87]. Адже емоції виступають механізмами презентації суб'єкту особистісного смислу відображуваних ним об'єктів, явищ, ціннісних ситуацій, культурних, матеріальних та ідеальних утворень. О. Леонтьєв визначає особистісний смисл як відношення мотиву до мети і відносить до окремо взятої діяльності, тоді як найважливіші колізії особистості розгортаються у ширшому контексті, у площині відношень, насичених різними мотивами [504]. Найзагальніші «*смислові утворення*» залежать від особливостей сприйняття. Їх вивчення базується на принципі діяльнісного опосередкування, пов'язаного з буттям суб'єкта [89]. Головною функцією таких утворень вважається регуляція діяльності і поведінки. Особистісний смисл, за О. Леонтьєвим, суб'єктивний і

водночас предметний, це те, що безпосередньо відображає в собі власні життєві ставлення суб'єкта [506]. До структури смислового утворення входять емоційно-безпосередній і вербалізований смисл.

Тим самим, на думку Л. Виготського, воно являє собою сплав інтелектуальних та емоційних процесів, єдність афекту та інтелекту [187]. Особистісні цінності у розвиненій формі виступають самоцінностями. Їх прояви полягають у формуванні ставлення до предмета як до самоцінності, який не може бути зведений до засобу чи користі. Такі ставлення спрямовують наші вчинки на моральний розвиток людини як потенційно безмежний (у морально-ціннісному плані вони кваліфікуються як добродійні) [93]. Добродійні дії – це основа залучення до родової сутності самосвідомості (формування ціннісного ставлення до власної особистості) через виникнення ставлення до інших. Зняття протиставлення у сприйнятті близьких і далеких для індивіда людей полягає в тому, щоб в чужому розгляді свого, гідного поваги, усвідомити цінність людської особистості не в абстрактному, а в конкретному значенні», – стверджує С. Рубінштейн [750]. Аналіз проблематики, пов'язаної з особистісними цінностями, ми здійснювали в рамках теоретичних уявлень про розвиток людських смислів і смислотвірної функції мотивів як регуляторів поведінки й діяльності школярів. При цьому, суттєвим нам видається врахування твердження С. Рубінштейна про те, що мотив розглядається особистісною якістю (цінністю) в її генезі; а стійкі та узагальнені мотиви у плані самосвідомості і є відповідними якостями особистості, які складають її ціннісну систему [748]. На основі проведених Є. Субботським досліджень були зроблені висновки, що «сміслові утворення піддаються зміні лише за умови впливу на операційно-інтелектуальну сферу; тільки власна позиція дозволяє вплинути на смислове утворення [844]. Так, коли ми вивчали моральну поведінку, було виявлено, що багато учнів добре знають норми взаємодії, але порушують їх, тому що ті не мають для них ніякого смислу. Необхідно було спочатку сформулювати моральні мотиви поведінки. Наприклад, ми просили їх бути помічниками експериментатора, навчати інших і стежити за правильністю виконання, ставили учнів у позицію «провідника» й захисника правил, і надалі залучали до моральної діяльності. Засвоювані

вихованцями моральні норми набувають безпосереднього смислу і стають самоцінними. Л. Божович вважає їх системними (вони охоплюють не лише способи поведінки, а й відповідний для кожного з них стимул, який відображає безпосередню значущість тієї чи іншої етичної категорії). Якості особистості, що сформувалися, як і інші новоутворення, починають виконувати специфічну для них спонукальну функцію, тобто виступають у ролі народженого мотиву (людина ввічлива відчуває незадоволення, якщо поводить себе з кимось нетактовно) [117]. Важливою є розробка достатньої операційної процедури логічних аргументів та механізму прийняття довільного рішення щодо унормованих вчинків з *урахуванням вікових психологічних особливостей* досліджуваних. Дієвість впливу активізації інтелектуально-вольової сфери на формування узагальнених мотиваційних утворень доводилась експериментально. Дослідження Б. Братуся були спрямовані на формування особистісного смислу (*настанови*) [141]. На момент проведення експерименту настанова не базувалась на потребі особистості змінитися, вербально була зрозумілою, але не виступала мотивом, що спонукав би до дії. Процес формування нового смислу відбувається в чотири етапи: 1) мотиваційний (забезпечення високої особистісної, емоційної зацікавленості інформаційно-корекційною програмою експериментатора); 2) формування якомога більшої кількості мотивів, пов'язаних із новим смислом; 3) власне установчий етап формування мотивів бажаного способу поведінки, індивідуальна форма усвідомленого особистісного смислу змін; 4) спрямований на реалізацію особистісного смислу поведінки, діяльності [141]. Головне завдання полягало в доведенні до усвідомлення смислового утворення, рефлексії, розуміння самого себе не в пасивній, страждальній формі, а в активно-відповідальній.

Аналіз смислових утворень як відповідних цінностей особистості набули в педагогічній психології достатньої глибини у межах спорідненого поняття «*внутрішня позиція особистості*». Воно було введене Л. Божович для відображення сукупної характеристики тієї системи внутрішніх факторів (властивостей, інтересів, потреб, прагнень), через які, заломлюються та опосередковуються зовнішні впливи. Вона безпосередньо стає рушійною силою розвитку нових якостей. Саме в межах поняття «внутрішня позиція» вивчається

система цінностей індивіда, розробляються його поведінкові показники [117]. Бажання і прагнення вкорінюються в індивідуальних цінностях, завдяки чому виконують функцію організації життєдіяльності. І що важливо, морально вихована особистість активно використовує їх для розв'язання не лише повсякденних, а смисложиттєвих проблем.

Особистісні цінності і смисли, з одного боку, не дозволяють людині розчинитися в можливостях буття, яке сприймається емпірично; втратити сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності визначають внутрішній світ особистості, і є виразниками усього стабільного, інваріантного, з іншого – дозволяють функціонувати і діяти вільно, усвідомлено, цілеспрямовано. Ціннісну систему людини вважають складним регулятором життєдіяльності, що відображає в своїй структурно-змістовій організації особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне її саму, з усіма об'єктивними характеристиками, її свідомість, на думку С. Рубінштейна, – це не тільки відображення явищ зовнішнього світу, а й ставлення людини до сприйнятого (що психологічно виражається у формі прагнень і почуттів). Через це предмети і явища виступають не лише об'єктами пізнання, але й рушійними силами поведінки, її спонуками [750].

Досліджуючи проблему структури особистісних цінностей, необхідно виходити з принципу єдності їх динамічної і змістової характеристики. Акцент робиться на обґрунтованій вірі в людський розум, свідомість, переконаність у тому, що структура цінностей людини формується не на основі вроджених і підсвідомих, внутрішніх динамічних тенденцій, а на свідомому, осмисленому відображенні зовнішньої дійсності [745]. Основним чинником формування особистісних цінностей вважається усвідомлена інтелектуальна праця людини щодо глибшого і ширшого відображення дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання певних динамічних тенденцій [747]. Беручи до уваги в особистісних цінностях функцію регуляції поведінки, їх можна трактувати у вигляді властивих для оцінки шаблонів, усвідомленого чи неусвідомленого «виміру», визнаних для конкретних обставин зразків дій. Нормативна ціннісна регуляція виникає в шкільному віці в процесі виховання, спілкування з дорослими. Її необхідно спрямувати не в прагматичне русло відплати («добро

за добро, зло за зло»), а в альтруїстичне, що виникає за умови, коли одна сторона (однобічний альтруїстичний стиль) чи обидві реалізують безкорисливу поведінку [750]. Якщо у прагматичному спілкуванні суб'єкти вважають один одного засобами задоволення своїх цілей, то в альтруїстичному – безпосередньою метою є партнер взаємодії, що спонукає до моральних дій. По суті, суб'єкт потрапляє в ситуацію необмеженої, безумовної довіри до нього іншої людини, віри в його моральні можливості. Ефектом такої довіри і може стати виникнення у суб'єкта здатності моральної самооцінки. Лише, коли людина відчуває особливу цінність для іншої, вона може проявити таке саме ставлення [21]. *Особистісні цінності* не повинні замикатися на індивідуальності людини, а мусять стати тими психологічними засобами, завдяки яким внутрішній світ стає відкритим насамперед для іншої людини і до того, що її оточує. Йдеться про вчинковий спосіб існування [741]. М. Бахтін у цьому зв'язку наголошував, що кожна думка пов'язана з індивідуально-відповідальними вчинками, з яких складається життя [61]. Вчинки вливаються в єдиний цілеспрямований життєвий потік і синтезують розрізнені особистісні цінності в систему, що впливає на цілісність особистості. Завдяки розвитку особистісних утворень відбувається розширення ступенів свободи і цілісне особистісне становлення [61]. У праці «Про те, як стають особистістю» К. Роджерс доводить необхідність реалізації виховної практики крізь призму людського виміру [1080, с. 50]. Він не тільки вивчав сприйняття внутрішньо-особистісних, міжособистісних, внутрішньо-групових і міжгрупових, внутрішньо-національних і міжнаціональних відношень у всіх сферах людського життя, а й розробляв людиноцентричний підхід – універсальний метод особистісного зростання, що дозволяє розв'язувати психологічні, освітні й політичні питання, які в контексті виховання ціннісного ставлення до людини є доволі складними [130, с. 19]. Як свідчить розгорнута в процесі нашої дослідницької роботи відповідь на них, що відображає структуру процесу сприйняття учнями іншої людини і протилежного йому (див. табл. 2.1.1) очевидно, що порушення процесу на будь-якому етапі унеможливило повноцінне сприйняття, утруднює формування ціннісного ставлення до людини в спілкуванні.

Таблиця 2.1.1.

Структура процесу сприйняття особистістю іншої людини

Складові сприйняття іншого	Їх антиподи
Привабливість, зацікавленість	Нехтування
опізнання-атракція	байдужість-дистракція
ідентифікація	диференціація
потреба належності	потреба незалежності
наближення	дистанціювання
уникання	включення
довіра	недовіра
прийняття	відторгнення

Система особистісних цінностей виступає адекватним індикатором розвиненої особистості, яка оволодіває ними як власними якостями.

Взаємодія з навколишнім світом у вихованні ціннісних ставлень в умовах зростання антропогенного впливу свідчить, що управління процесами в середовищі існування є проблемою керування біологічною еволюцією людини, турботою про її майбутнє [956]. С. Дерябо, В. Ясвін виділяють антропоцентричну та екоцентричну свідомість [272]. В. Борейко [133], А. Калмиков [364] розглядають екоцентричні та антропоцентричні цінності і пов'язують їх з парадигмою людської винятковості. Антропоцентричну свідомість характеризує антиекологізація та соціальний оптимізм [271; 272]. Установка на панування над природою і дослідження її з утилітарно споживацьких позицій тісно корелює з ставленням до людини, як до речі, бажанням використати її. По суті – це аморально [245].

Розвиток середовища і людського суспільства відбувається нерозривно – коеволюція (спільна еволюція), в якій просто неможливе панування інтересів однієї із сторін [184]. С. Корнілов звертає увагу, що ще Н. Бердяєв, С. Булгаков, В. Соловйов, П. Флоренський, Н. Федоров, С. Франк усвідомили небезпеку, що нависла над людством, доводили актуальність «всезагальної етики», «космічного мислення» [432]. В. Соловйов [812] доводить, що турбота про довкілля убезпечує людство від морального занепаду, а М. Бердяєв [74]

стверджує, що людина – центр Всесвіту і тому вона несе відповідальність перед всім живим. Виникла потреба в новій системі відношень людини і середовища.

Коеволюція виступає методологічним підґрунтям «інвайроментальної парадигми» (New Environmental Paradigm). Перебудова уявлень про формування ставлень до свого оточення в цілому і до людей, на думку прихильників парадигми Д. Спок і П. Беррі, є важливою передумовою виховання ціннісного ставлення до людини і збереження її як біологічного виду [1026]. Інвайроментологія найбільш точно відображає сучасні реалії і перспективи доцільних взаємовідносин у природному і соціальному середовищі, актуалізує гуманістичне виховання [954].

Це поетапне формування в свідомості учнів психологічних настанов про відсутність у людини переваг на життя, що зобов'язує її свідомо діяти в довкіллі; про необхідність гармонійних, рівноправних і партнерських відносин в людському середовищі і в світі природи, орієнтацію на екологічну доцільність діяльності; визнання незаперечності спільного шляху подальшого розвитку цивілізації, природи і планети в цілому [713, с. 142].

Отже, у визначенні сутності «суб'єктивного ціннісного ставлення особистості» важливим є питання визначення суб'єкта й об'єкта і що кожен із них означає для того, хто їх сприймає [271, с. 35].

Проблеми природи всього матеріального, сприймання й відображення його особистістю висвітлені в працях Л. Виготського, який створив концепцію взаємовідношення мислення й мови [186]. О. Леонтьєв обґрунтував, що саме діяльність в людському середовищі є провідною у формуванні особистості [504]. С. Рубінштейн виокремив та науково обґрунтував психологічний аспект виникнення відчуттів під впливом речей та подій на мозок; стверджував, що існує взаємозв'язок між явищами, тому будь яку дію трактував як взаємодію, вважав, що зовнішні впливи знаходять своє відображення у внутрішніх властивостях [747; 748; 745, с. 33].

Аналіз психолого-педагогічної сутності відображення природи матеріального світу в свідомості особистості дозволив дати пояснення

«суб'єктивного ціннісного ставлення особистості» як співвідношення суб'єктивного сприйняття нею об'єктів навколишньої дійсності. Саме особистість наділяє об'єкти і явища певною суб'єктивністю. Процес формування суб'єктивного ставлення особистості до людей, інших об'єктів навколишнього середовища називаємо суб'єктифікацією.

Було обґрунтовано її *складові*, знання, уміння і навички у формуванні ставлень до об'єктивної дійсності.

Перша – усвідомлення людського життя на основі відчуття, сенсорного сприйняття реалій, оцінки форм, структури, особливостей окремих елементів цілого. На думку Б. Ананьєва [19], С. Максименка [541; 542], С. Рубінштейна [748], О. Скороходової [790], психологічне вивчення об'єктивної дійсності, індивідуального буття людини забезпечується аналізом специфіки розвитку явищ в їх єдності. В його основі лежить чуттєве знання. А відчуття, на думку С. Максименка [542], є найпростішим процесом, первинною формою орієнтації в навколишньому середовищі. Контакти забезпечують особистість інформацією не лише про певні особливості та якості, притаманні об'єктам і явищам, а відомостями, що характеризують їх як цілісні утворення. Таке їх відображення в мозку людини пояснює сутність наступної ланки чуттєвого знання – сприймання [640, с. 131].

Усвідомлення особистістю свого місця й ролі в середовищі існування як в єдиній цілісній системі є *другою* складовою суб'єктифікації.

Турботі про стабільне функціонування середовища, визнанню правил співіснування, ціннісному ставленню один до одного і до всього навколишнього ми відводимо *третє* місце. Переживання, стурбованість, відповідальність, як моральні категорії сприяють критичній оцінці ситуації в середовищі, ступінь усунення наслідків якої не задовольняє особистість і викликає потребу в активній діяльності, метою якої є особисте бажання змінити стан справ на краще [954, с. 34].

Четверта складова суб'єктифікації – усвідомлення, що комфортне і перспективне майбутнє залежить від гармонійних взаємовідносин, ціннісного ставлення до людини, довкілля. А це впливає на поведінку, ступінь активності, широту адекватних дій.

На основі виявлених складових виокремлюємо *положення*, які розкривають особливості сприйняття учнями дійсності, гуманістичної взаємодії з об'єктами живої і неживої природи, на основі чого по відношенню до них формуються суб'єктивні ціннісні ставлення.

Перше – психологічний стан особистості і характер діяльності зумовлюють особливості сприйняття навколишнього, і воно завжди буде адекватним рівню розвитку інтелекту, сформованим морально-етичним нормам поведінки.

Друге – задіяність у сприйнятті органів відчуттів. Інформація й досвід акумулюються на основі осмислення зорових, слухових образів, уяви.

Третє – життя людини сприймається в загальному вигляді, без певних чітких просторових меж і фіксованих часових інтервалів.

Четверте – сприйняття оточення людини відбувається на фоні розуміння взаємозв'язку його частин [271, с. 30].

П'яте – усвідомлення складових макро- і мікросоціуму сприяє отриманню досвіду взаємодії між об'єктами і виробленню суб'єктивних ставлень до них. З перерахованих положень суб'єктивного ставлення учнів до об'єктів оточення особливого значення набувають ті, котрі безпосередньо пов'язані з задоволенням конкретних і значущих потреб особистості [90].

Отже, нами визначено та охарактеризовано процес формування суб'єктивного ставлення особистості до окремих об'єктів, до людини, зокрема; який передбачає: накопичення досвіду й знань у взаємодії, усвідомлення свого «Я» в цьому процесі; визначення характеру власних потреб; виділення об'єктів або явищ, які мають задовольнити її потреби; виявлення зв'язків між об'єктами й потребами особистості, можливих шляхів їх задоволення; аналіз результатів власної діяльності та визначення перспективи у взаємодії з об'єктами.

Відтак, сутність поняття «суб'єктивне ставлення особистості» окреслює сукупність процесів і дій, спрямованих на усвідомлення змісту й характеру взаємозв'язків власних потреб з чужими, які в психолого-педагогічній взаємодії є визначальними у формуванні моральної поведінки й гуманістичної діяльності. Це має забезпечити усвідомлення того, що «суб'єктивний життєвий простір» не повинен виходити за межі об'єктивного, а поведінка й

діяльність мають підпорядковуватись нормам моралі, гуманістичним принципам. Істинна характеристика розвитку дитини не може бути відділеною від формування ставлення до навколишнього, від змісту її ставлень і потреб» [506, с. 516].

Ставлення до об'єктів можуть бути матеріалізовані в активні форми вияву, що зумовлює відповідну поведінку [954]. Інтеріоризація моральних знань і трансформація їх в особисті переконання є провідним чинником формування суб'єктивних ціннісних ставлень, основою моральної вихованості. А мета, яку ставить перед собою людина (відповідна поведінка), перш ніж реалізуватися, узгоджується з системою її особистісних цінностей.

2. 2. Базові цінності в структурі ціннісного ставлення до людини в учнів загальних середніх закладів освіти

Уявлення про людину зводяться до думки про її цінність, важливість безкорисливої любові, коли особистість вважається не засобом, а метою, предметом турботи. Любов до ближнього є вихідною цінністю для формування внутрішнього стрижня особистості [822, с. 123]. Погляди про визнання унікальності людини, її самодостатності, (а гуманність – базова цінність, властивість чутливої душі) широко представлені в гуманістичній педагогіці й психології [26; 257; 557]. Базові гуманістичні цінності здавна перегукувалися з громадянськими (Л. Бруні, М. Пальм'єрі, К. Салутамі): обов'язки перед співгромадянами, турбота про людей наповнені моральним змістом. Серед усіх людських діянь найбільш «досконалими, важливими і гідними виступають ті, що здійснюються заради людей» [882, с. 79].

Виховання учнів пов'язане з готовністю виконувати громадянські обов'язки; культивуванням почуття вдячності та відповідальності перед іншими [575, с. 19]. Індикаторами громадянського самовизначення, а водночас і духовності людини О. Киричук вважає базові життєві цінності: любов (у спілкуванні); добро у ціннісно-орієнтаційній за змістом і спільній за формою діяльності [389, с. 11].

Аналіз наукової літератури, досвід гуманістичного виховання школярів дозволили виокремити базові цінності (істотні ознаки), І. Бех їх називає «вершинними» [92], які характеризують ціннісне ставлення до людини і відображають його зміст; а також визначити якості вихованців, що забезпечують його оптимальну форму вираження: *любов до людей (гуманність)/ доброта, добродійність, привітність, турботливість, доброзичливість, щирість, референтність, конгруентність, рефлексивність/; повага людської гідності/ толерантність, терпимість, поблагливість, прихильність, миролюбність, демократичність/; великодушність/ порядність, добродушність, ввічливість, делікатність, поступливість, тактовність/; милосердя/ чуйність, емпатійність, співчутливість, готовність допомогти, здатність до філантропії, самопожертви, щедрість/; справедливість, моральна активність/ відповідальність, комунікабельність (уміння працювати з іншими), непримиренність до зла, рішучість і принциповість у протидії жорстокості і байдужості, чесність / (див. табл. 2.2.1.).*

Таблиця 2.2.1.

Базові цінності, які розкривають зміст ціннісного ставлення до людини у
школярів

Любов до людей (гуманність)	Повага людської гідності	Великодушність	Милосердя	Справедливість, моральна активність
Доброта добродійність привітність турботливість добро- зичливість щирість рефлексивність конгруентність референтність	Толерантність терпимість поблагливість прихильність миролюбність демократичність ь	Порядність добро- душність ввічливість делікатність поступливість тактовність	Чуйність емпатійність співчутливість готовність допомогти здатність до філантропії, самопожертв, щедрість	комунікабельність, (уміння працювати з іншими) відповідальність непримиренність до зла рішучість і принциповість у протидії жорстокості і байдужості чесність

Базові цінності ми вважаємо психічними властивостями, стійкими в часі

індивідуально-психологічними характеристиками гуманної особистості. Системність у вивченні ціннісного ставлення до людини полягає в урахуванні його інтегрованого характеру. Це не лише сукупність психічних рис, моральних знань, переконань, почуттів, а відповідної гуманної поведінки, що виражає доброту, привітність, турботливість, доброзичливість, комунікабельність, щирість, повагу особистої гідності, толерантність, миролюбність, демократичність. Його доповнює великодушність, глибока порядність, увічливість, делікатність, тактовність. Дієвий характер ціннісного ставлення до людини розкривають: милосердя, що виражається в чуйності, емпатійності, співчутливості, готовності допомогти, в здатності до філантропії, самопожертви, щедрості; справедливість, моральна активність, почуття відповідальності перед людьми, референтність, конгруентність, рефлексивність у взаємодії з іншими; непримиренність, рішучість, принциповість у протидії жорстокості і байдужості, чесність. Якості реалізуються в доброзичливих стосунках з іншими у процесі будь-якої діяльності. Перераховано найістотніші ознаки, які характеризують «ціннісне ставлення до людини». Це не тільки усвідомлене сприйняття вказаних базових цінностей, а також якості, що забезпечують оптимальну форму їх вираження назовні; активно діяльнісне ставлення до людини, що виявляється в конкретних справах, вчинках, поведінці. Таке ставлення до людини належить до складних, інтегрованих моральних якостей. В його утворенні задіяна низка простих, кожна з яких виражає певний аспект, є його частковим проявом. Було визначено складові, що характеризують процес формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до людини, як цілісну психолого-педагогічну систему; теоретично обґрунтовано його сутність і структуру.

У нашому розумінні *ціннісне ставлення до людини* в учнів загальних середніх закладів освіти – це універсальна, комплексна якість особистості, що становить інтегроване, системне, багатовимірне, інваріантне утворення, зміст якого розкривається з допомогою інтелектуального, емоційно-ціннісного особистісного і діяльнісно-практичного компонентів; характеризується відображенням в свідомості виховання значущості моральних знань, уявлень, переконань, гуманістичних мотивів, емоцій, почуттів, ціннісних орієнтацій, що

визначають цінність людини, спонукають до дій, які виражають любов до людей. Було охарактеризовано базові цінності, що розкривають зміст виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. Розгляд ознак утворення в їхньому взаємозв'язку дозволив сформулювати їх визначення і обґрунтувати сутність.

Любов до людей лежить в основі гуманістичного виховання. «Гуманний» визначається як людський, людинолюбний, милостивий, милосердний [264, с. 408]; людяний у своїх діях і ставленні до інших [175, с. 201; 333, с. 80]. У вузькому розумінні трактується як ставлення до особистості, турбота про неї, її благополуччя, повага особистої гідності. Особливо це стосується людей, які опинилися в складній життєвій ситуації [882, с. 80]. У цьому контексті використовується термін гуманність, як «значима система установок індивіда, спрямована на соціально-онтологічні об'єкти, наприклад, людину, групу людей, предмети побуту, котрі можуть моделюватися в актах пізнання і супроводжуватися переживаннями, чуттєво-емоційними реакціями (співпереживанням та співчуттям). *Доброта* виражає здатність робити іншим добро. Її зміст розкривають лагідність, люб'язність, турботливість, співчутливість. Шляхетність у ставленні до іншого є також проявом доброти. Головне – вчасно приходити на допомогу. *Турботливість* – увага до потреб іншого, дбайливість, щиросердні клопоти і переживання за того, хто завдає хвилювань, викликає занепокоєння [175, с. 1276; 264, с. 554]. Дбайливий (турботливий) – хто піклується про когось [333, с. 87]. Це добродійна діяльність, альтруїзм, який передбачає послаблення власного егоїзму, безкорисливу турботу про благо інших, готовність принести в жертву власні інтереси [799, с. 13]. Суб'єктивно альтруїзм проявляється у почуттях симпатії, філантропічних спонуках [710, с. 17]. *Доброзичливість* виражається в сприянні блага людини, суб'єктивно – в прихильності, симпатії, благодіянні. *Доброзичливий* – який бажає людям добра, дбає, піклується, співчутливо ставиться до них [617, с. 565]. *Привітність* ототожнюється з люб'язністю, чемністю, делікатністю особистості, яка приємна у поводженні з іншими. «Привітний – привабливий, сповнений ніжності, виявляє щирі почуття, доброзичливість» [175, с. 926]. *Щирість* – вияв сердечного ставлення до людей.

Щирий – сповнений ласки душевності, який безкорисливо, чистосердечно виражає свої почуття [333, с. 534]. *Референтність* передбачає повагу до інших, демонстрацію віри в кращі їх якості, акцентування на позитивному, урівноваженість, доброзичливість, оптимізм [211]. «Це відношення значущості, яке пов’язує особу з іншим» [164, с. 961]; процес порівняння себе і власної поведінки з ідеалом, узгодження дій і врахування інтересів у спільній діяльності. «Референтний – на кого посиляються в підтвердження своїх ідей» [606, с. 177]. *Рефлексивність* пов’язана з рефлексією – внутрішнім уявленням про те, що думають про вас ті, з ким ви вступаєте в контакт. Це «схильність до аналізу своїх переживань, звернення свідомості до самого себе (самосвідомість), осмислення свого стану» [164, с. 961]. Гегель вважав її першим кроком у подоланні власної обмеженості [223, с. 22]. Рефлексія – самоаналіз, роздуми над власним душевним станом [175, с. 1028]; усвідомлення того, що відбувається з партнерами по спілкуванню [799, с. 174]. Завдяки *рефлексії*, як механізму, формується адекватне усвідомлення себе. Вона є умовою морального розвитку [205]. На думку С. Рубінштейна, робота над собою, безпосередньою метою якої є виховання кращих рис, може дати бажаний результат лише за умови залучення до діяльності, спрямованої на розв’язання життєво важливих завдань [750]. Як процес мислення, рефлексія має своїм результатом самопізнання. В історії філософії, – зазначає В. Лекторський, – зафіксовано, що пізнання зовнішніх об’єктів обов’язково передбачає певне ставлення суб’єкта до самого себе [500, с. 89]. Отже, це здатність до самоаналізу, співставлення власних психічних станів з переживаннями інших [618, с. 119]. Поняття рефлексії в етиці виконує важливу роль «внаслідок переважання науково-теоретичного пізнання над морально-практичним, що створює важливу соціально-моральну і виховну проблему» [6, с. 65]. Моральна рефлексія спонукає особистість відповідати за свої вчинки, наміри і мотиви, визначає моральну позицію, задає програму і алгоритм розв’язання моральних колізій [205, с. 55]. *Конгруентність* – уміння зрозуміти іншого на основі аналізу відповідності ідеального і реального в людині, узгодженості інформації, яка передається вербальними і невербальними засобами спілкування [164, с. 71]. Оволодіння ними сприяє організації

тактової взаємодії з іншими, усвідомленню проявів поведінки [659]. Чим більш щирий і конгруентний педагог у своїх стосунках, тим ймовірніші зміни в особистості учня [732, с. 45]. Конгруентність вважається внутрішньою, якщо для неї характерна узгодженість з власними цінностями і принципами; зовнішньою – з суспільними. Найкращий варіант – конгруентність з собою, навколишнім і баланс між ними [153, с. 179]. Це знання світу і почуттів іншої людини, відчуття себе в ролі іншого, сприйняття спонтанного в конкретній діяльності і визнання права бути особливим [211]. О. Бондаренко визначає її як «відповідність» [130, с. 234]. У К. Роджерса, який запропонував термін – це відповідність, адекватність емоційних, експресивних, поведінкових засобів діяльності у підтримці іншого, в ситуаціях надання допомоги [732, с. 45]. Якщо в емпатії мова йде про співпереживання емоційному станові людини, то у випадку конгруентності – про переживання власних почуттів, міру їх відкритості для себе та інших. Це відкритість, чесність; необхідна умова ефективного контакту з іншим (разом з емпатією і безумовним позитивним прийняттям людини) на базі людиноцентричного підходу [231].

Повага людської гідності може трактуватися як загальнолюдська цінність, завдяки якій несумісними видаються образи, приниження, глузування. Повага до старших – насамперед вдячність за блага, якими користуємося. І. Бех говорить про феномен вдячної пам'яті: добросердне ціннісно-смісловне ставлення до людей, які своєю працею створювали і продовжують примножувати духовні і матеріальні блага, які створюють умови для життя й розвитку вихованця, розуміння ними співучасті інших у своєму житті [85, с. 132]. Почуття власної гідності – це усвідомлення своєї цінності. *Прихильність* – почуття приязні, доброзичливості, симпатії до когось [175, с. 955]. Це виражені емоційно-позитивні зв'язки, що формуються в тривалих стосунках [448, с. 152]. На думку Д. Боулбі [139], в її основі лежать феномени соціального научіння [57] – імітація (наслідування) суб'єктом дій моделі, імпринтингу, відкритого К. Лоренцом (надавання переваги) [526]. Ще використовують термін «атракція» (привабливість у спілкуванні) [970, с. 30]. Отже, сприйняття на основі прихильності людини, справжня, а не декларована турбота...сприяє пробудженню найкращих моральних якостей, спонукає до

активних етичних дій у підтримці іншого [172, с. 29]. *Поблажливість* виражає м'якість, терпимість, добродушність, доброзичливість. Людина, наділена цією якістю вибачлива, милостива [175, с. 803]. *Толерантність*, прихильність до інших людей, їхніх думок, поглядів, вірувань, переконань, цінностей та поведінки, розуміння того, що кожна особистість індивідуальна і неповторна, має право на власну точку зору; це, повага до нього, миролюбність [59; 63; 83; 131; 249 877; 839; 840]. *Терпимість* – лояльне ставлення, здатність поблажливо ставитися до чужих звичок, поглядів, звичаїв [175, с. 803; 393]. Це властивість неупереджено оцінювати людей, поважати чужі думки і переконання [799, с. 215]. *Миролюбність* характерна для тих, хто не схильний до ворожості, війн, сварок [175, с. 525; 178]. Взаємини з іншими в них складаються на основі дружелюбності і взаєморозуміння [393]. *Демократичність* – форма, принцип відкритого управління [175, с. 213]; заохочує діяльність на благо громади [254]. Є підґрунтям освітньої гуманістичної технології. Ідеали демократизму визначають зміст і форми навчання й виховання, забезпечують довіру і повагу до кожного учасника освітнього процесу незалежно від його віку, національності, віросповідання, статі [763, с. 22].

Великодушність – здатність бути доброзичливим, творити добро, пробачати образи, проявляти благородство, уміти жертвувати своїм благополуччям на користь слабшого. *Поступливість* – здатність поступитися на користь іншого, щоб зблизитись [333, с. 352]. *Добродушний* – лагідний, ласкавий, прихильний до людей, приязно ставиться до них [175, с. 230]. *Порядний* – який дотримується правил пристойності, чесний [333, с. 350]. *Ввічливий* має гарні манери, вихований [333, с. 37]. *Тактовність* – властивість володіти почуттям міри, такту, що в цілому характеризує культуру поведінки, уважне ставлення до інших [175, с. 1229]. Це чутливе і обережне ставлення до людини, її переживань, прагнень. Проявом тактовності виступає *делікатність*. Етимологічно – це чутливість, увічливість, уміння шанувати самолюбство інших. Багатьом школярам через незрівноваженість психічних процесів бракує делікатності, душевної чуйності [1096; 836].

Милосердя – співчутливе ставлення [175, с. 524]; своєчасна безкорислива допомога слабшому, нужденному, самотньому, хворому, хто перебуває у

пригніченому стані, зазнає нестатків. *Добродійний* (благодійний) – який має на меті надання допомоги (частіше матеріальної), який приносить користь, допомагає [175, с. 230]. Благодіяння безкорисливе, реалізується у благочинності, філантропії (специфічна форма виявлення людяності, сукупність моральних уявлень і дій, спрямованих на допомогу тому, хто її потребує). Здатність швидко реагувати на життєві події і факти ми ідентифікуємо як *чуйність* (чулість), сердечне ставлення до людей [175, с. 1385]; «турбота про потреби, запити і бажання людей, уважність до їхніх інтересів, проблем; співчуття, готовність прийти на допомогу» [164, с. 967]. *Емпатійність* – емоційний відгук на проблеми, незгоди, біль, горе інших людей, співчутливе ставлення до них. Це здатність відчувати іншого; співпереживання [175, с. 263]; розуміння відношень, почуттів, психічних станів іншої особи [888, с. 585]; сприйняття, яке відбувається на рівні емоцій, коли проблема партнера знаходить відгук у нашій душі [172, с. 38]; стан, пов'язаний зі здатністю відчувати переживання інших; суб'єктивне їх сприйняття, проникнення у внутрішній світ; співчуття [164, с. 950]. Емпатію вважають педагогічним засобом: «Це здатність учителя розуміти реакції вихованця» [257, с. 53]. На відчутний результат можна розраховувати за «безумовного позитивного ставлення» і «емпатійного розуміння» вихованця [257, с. 46]. Емпатія, основними формами якої виступають співпереживання і співчуття – пластична психофізіологічна якість. З нею тісно пов'язана *співчутливість* – «властивість чуйної людини, яка доброзичливо і прихильно ставиться до інших» [175, с. 1171]. Це «співчуття стражданням, нещастям когось; чуйне ставлення, його підтримка чи схвалення» [164, с. 963]. Властивість спонукає до жалісливості й безкорисливої допомоги, це ставлення до переживань інших. *Здатність до філантропії, самопожертви, готовність допомогти* завершують перелік якостей, що розкривають зміст милосердя. Філантропія – благодійна діяльність, надання допомоги та заступництво перед нужденними (філантроп – благодійник, добродійник, добродієць) [175, с. 1322]. Моральну поведінку характеризує почуття справедливості з його неминучим почуттям рівності. Завдяки їм людина настільки ототожнює свої почуття з емоціями інших, що буває готова віддавати свої сили на чийсь користь, не чекаючи нічого

натомість. Ці почуття виливаються в таку якість як *самопожертва* [379, с. 70]. Це жертвування собою, особистими інтересами для блага інших [333, с. 427]. *Щедрість* – здатність людини поділитися з ближнім тим, що у неї є; яка не шкодує витратити що-небудь, легко і охоче віддає. Ця морально-психологічна риса полягає в готовності ділитися з іншими своїми матеріальними і духовними цінностями. Винятковою цінною рисою є щедрість душі (здатність поділитися знаннями, досвідом, талантом). Щедрість – духовна риса, важлива для спілкування [175, с. 1413; 208, с. 213].

Справедливість, моральна активність пов'язані з непримиренністю до зла, рішучістю і принциповістю у протидії жорстокості, байдужості. Це визнання обов'язковими для всіх вимог суспільства, повага прав інших людей, готовність їх відстоювати; здатність відкрито виступити на захист слабшого, ображеного, приниженого; пристрасність у доведенні їх правоти, *чесність*. *Відповідальність* пов'язана з виконанням морального обов'язку [799, с. 42], виступає формою контролю за поведінкою. Нести відповідальність – означає здатність свідомо розв'язувати завдання, вільно приймати рішення, утверджувати своєю діяльністю соціально-моральні цінності [453, с. 122]. Щоб мати змогу реалізувати означені якості, необхідно розвивати референтність, конгруентність, рефлексивність. Важливими якостями є *уміння працювати з іншими, комунікабельність*. Той, хто у власному житті керується гуманістичними принципами – колективіст. Він любить товариство, отримує задоволення від спілкування, легко сходиться з людьми, цікавиться ними, завжди готовий до співпраці. Це «здатність легко і просто знайомитися, спілкуватися з людьми. Контактний – який уміє підтримувати особисті, ділові стосунки; товариський, компанійський» [175, 450]. Комунікабельність (*comunicatio* – з'єдную, повідомляю) формується в життєдіяльності – це здібності у спілкуванні, товариськість. Анатомо-фізіологічні задатки і схильності можуть істотно вплинути (підсилити або знизити) комунікабельність [208, с. 79; 823, с. 231].

Людину, яка щиро і доброзичливо ставиться до інших, ми вважаємо культурною, вихованою, гуманною. Саме любов до людей – головна цінність у поведінці. Про виховання ціннісного ставлення до людини ми можемо

стверджувати за умови оволодіння особистістю базовими гуманістичними цінностями, які розкривають його зміст (див. *табл. 2.2.1.*).

2. 3. Структурно-компонентний аналіз ціннісного ставлення до людини

Вивчення психолого-педагогічних особливостей формування досліджуваного явища дозволило визначити компоненти, які розкривають зміст і структуру ціннісного ставлення до людини (інтелектуальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-практичний).

У процесі розгляду **інтелектуального** компонента встановлено, що до когнітивної галузі відносять реалізацію цілей від запам'ятовування і відтворення до розв'язання проблеми. Переосмислюються наявні знання, створюються нові. До пізнавальної сфери (згідно з дослідженнями Б. Блума) належать цілі навчання, яке є основним засобом виховання [379, с. 30]. Тому її можна розширити, проектуючи на цій основі гуманістичну діяльність навчально-пізнавального характеру, пов'язану з інтелектуальним розвитком особистості (формуванням свідомості /самосвідомості/, гуманістичного світогляду; морально-етичних, естетичних, екологічних знань, а також відповідних поглядів, ідеалів, культури розумової праці. В загальному вигляді компонент включає моральні знання, поняття, судження, умовиводи, розуміння про необхідність ціннісного ставлення до людини, визнання пріоритету гуманістичних цінностей). Інтелектуальний – розумовий, духовний [175, с. 401], «когнітивний» – пізнавальний. Важливе засвоєння учнями *знань* про ціннісне ставлення до людини, *понять*, які відображають його сутність, закономірні зв'язки, істотні ознаки і закріплюються в дефініціях [624, с. 128] («цінність», «ставлення», «ціннісне ставлення»); формування *суджень*, *умовиводів*.

Визначено алгоритм: спочатку «оволодіння нормами і правилами поведінки (тобто знаннями); формування суджень, а вже потім виховання почуттів; вироблення умінь і навичок поведінки; самовиховання особистості» [649, с. 41]. Тому в структурі гуманістичних якостей важливу роль відіграють навички незалежного мислення, критичного осмислення і напрацювання

суджень, які базуються на моральних цінностях. У результаті отримання знань важливо домагатися їх *розуміння*, яке має зводитися не лише до здатності виражати їх у формі конкретних понять, а й характеризуватися проникненням у саму сутність феномену, «осягнення його через діалог чужої суб'єктивності» [624, с. 129]. Умовою набуття знань про предмет уваги є формування об'єктивного ставлення до нього. Лише тоді моральне знання буде повним. Відсутність ставлення особистості до об'єкта уваги чи моральної норми, тобто нерозуміння їх значення для себе, інших, суспільства в цілому, зумовлює поверховість, обмеженість, неточність знань.

Складовою ціннісного ставлення до людини є знання, що сформувалися в суспільній свідомості, завдяки чому забезпечується інтелектуалізація та узагальненість у їх розумінні, піднесення до вищого, принципового рівня і реалізація в конкретній поведінці. Обґрунтування засад людського існування, відчуття своєї причетності мають набувати глибоко усвідомленого особистісного значення. Звертаємося до концепції «особистісного знання» (М. Полані «Personal Knowledge»). Її провідна ідея, що знання набуваються в практичній діяльності, а не в результаті роз'яснення і важливою, на думку Б. Рассела, є налаштованість людини на власне бачення ситуації. Н. Крилова також стверджує, що запам'ятовуються надовго і використовуються практично тільки ті знання, які добуваються самостійно [463]. А. Асмолов піддає критиці дисциплінарну модель засвоєння «чужих» знань і наголошує на важливості спільної діяльності дітей і дорослих у перетворенні їх на «своє» особистісне знання [46]. Підтримуючи ідеї «школи-парку» (М. Балабана, О. Леонтьєвої, А. Гольдіна) [240], «ймовірнісної освіти» (А. Лобка, І. Христенка) [520], вважаємо, що саме оволодіння «особистісними знаннями» виступає важливою умовою ефективності гуманістичної освіти. Головним завданням є допомога учням у самовизначенні й самореалізації, особливо, коли йдеться про світоглядне бачення цінності власного буття і глибоко сформульоване свідоме переконання в унікальності кожної людини, на ґрунті яких формується ціннісне ставлення до людини. Модель «ймовірнісної освіти» (А. Лобко), в якій школа виступає в ролі усвідомленого особистісного буття вихованця, де відбувається його активне функціонування в рамках існуючої культури, завдяки чому

забезпечуються умови для отримання «особистісних знань» [520] і співзвучна їй модель відкритої школи, у А. Гольдіна – «школи-парку» [240], які є альтернативою у розумінні теорії нинішньої освіти і гуманістичного виховання школярів виступають ефективними формами набуття «особистісних знань» і використання їх в соціально корисній діяльності. На думку А. Гольдіна, модель школи-парку створює умови для реалізації особистісного інтересу до дисциплін, що вивчають людину й суспільство; конструювання на цій основі гуманістичних особистісних знань; сприяє удосконаленню світорозуміння і формування ціннісних ставлень в умовах вільної, студійної комунікації [240]. В цих моделях ефективними є культурологічні практики (Н. Крилова) [463]. Як форми роботи, вони характеризуються принципово новими способами і змістом освітньої діяльності учнів. В позаурочній виховній роботі було використано елементи культурологічних практик, що включали в себе дослідницькі, комунікативні, організаційні, проектні, художні способи і форми дій. Це своєрідне «набуття досвіду спілкування і взаємодії (робота в командах і громадських структурах) – з дорослими, однолітками і молодшими дітьми. Це також отримання морального, емоційного досвіду (співпереживання, допомоги, захисту, емпатії, альтруїзму)» [463, с. 31].

Практики називають культурологічними, оскільки вони відкривають можливості для особистісної ініціативи учня в створенні власних зразків, проявів творчості внаслідок практично засвоюваних культурних норм. В гуманістичному вихованні – це явище комплексне. Вони включають не лише засвоєння, а й набуття досвіду, досягнення особистісних результатів, а також уміння їх презентації для шкільного співтовариства, спільноти мікрорайону, оскільки в них зараховується все корисне, чим учень займався, його поведінка, участь в акціях соціального спрямування, благодійних заходах, особливості ставлення до людей в різних ситуаціях. Особистісні знання і культурологічні практики – важливі умови на шляху створення відкритого простору спільної творчої ініціативи вихованців і дорослих, спрямованого на формування ціннісного ставлення до людини, що сприяють гуманізації школи і навколишнього середовища. А головне те, що на основі виробленого в школярів розуміння, що спонукає до відповідної поведінки в створених

ситуаціях згідно з особистими поглядами, знаннями, принципами, ціннісними орієнтаціями, формуються гуманістичні переконання, які виражають характер і спосіб усвідомлення навколишнього, характеризують життя індивіда, систему його ставлень до світу, впливають на норми поведінки, взаємини з людьми, визначають життєву спрямованість.

Особистість інтегрує себе в середовище як на основі інтелектуального, так і **емоційно-ціннісного компонента**. Ми включаємо до афективної (емоційно-ціннісної) сфери школяра цілі формування емоційно-особистісного ціннісного ставлення до людини і явищ навколишнього світу, починаючи від простого сприйняття, інтересу, готовності реагувати до засвоєння ціннісних орієнтацій і ставлень, життєвого виявлення їх [379, с. 30]. До цієї сфери відносимо формування інтересів і нахилів, переживання гуманістичних почуттів, формування ставлень, усвідомлення і виявлення їх у практичній діяльності. Тому в структурі, перш за все, виділяємо мотиваційну складову. Її сутність розкривається через гуманістичні потреби, мотиви, інтереси, прагнення. Найважливіша роль у вихованні ціннісного ставлення до людини належить формуванню соціально значущих потреб, як внутрішнього джерела активності суб'єкта, як спонукання до дії, що забезпечує комфортну в духовному плані життєдіяльність не тільки самої особистості, а й інших людей.

На основі гуманістичних переконань учнів виникає увага, підкріплена емоціями – інтерес (емоційно-пізнавальне ставлення особистості) до інших людей, соціально корисної для їх блага діяльності. Інтерес активізує увагу, сприйняття, переживання, створює тенденцію до поглибленого вивчення об'єкта відносин. Приділяючи пильну увагу змісту інтересів, які конструюють ціннісне ставлення до людини, турбувалися про розвиток у школярів інтересу до того, що звеличує особистість, закономірностей, які скріплюють відносини прихильності, до моральної сфери, внутрішнього стану особистості і самопізнання. Особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань і виражаються в поведінці (в діях і переживаннях) [84]. Добре, коли у вихованців виникає прагнення (як усвідомлений мотив, в якому виявлена потреба, що може бути задоволена за допомогою вольових зусиль) допомогти іншому.

Моральні потреби, як вид вищих соціальних потреб, характеризують стійкі психічні стани людини, виражають її добру волю і безкорисливе прагнення творити добро, викорінювати зло, розвиваються на базі суспільної спрямованості особистості. Це потреби в спілкуванні, співпереживанні. Здатність ставитися до людини як до вищої цінності передбачає не лише сформованість відповідних моральних знань учнів про неї, а вироблення прагнення до їх використання в поведінці. Якщо воно постійне, стає звичкою, супроводжується почуттям любові і прихильності, то знаходить вияв у добродійних вчинках. На думку І. Беха, розвинене ставлення до іншої людини як цінності, по-перше, означає прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості й горю, по-друге, бажання зрозуміти, по-третє, всіляко сприяти досягненню нею морально значущих цілей [85, с. 127].

Ставлення до людини визначають потреби в емоційному контакті, залученні до духовності іншого, повазі оточуючих і самоповазі; самовіддачі; які є джерелом безкорисливого служіння людям. Учні, котрі відчувають потребу в *емоційному контакті*, активніше розпізнають позитивне в людях, їхні переваги, у них формується довіра, позитивна реакція на іншого. Визначено алгоритм формування цієї потреби: сприйняття емоційного стану і самопочуття іншого – емоційний відгук на його стан (момент співчуття) – прояв співпереживання в експресії. На цій основі формується вміння дбати про інтереси інших. Учені доводять, що атрофія цієї потреби негативно позначається на розвитку гуманістичних якостей особистості [93; 596; 723].

Важливу роль відводимо *потребі* в залученні до внутрішньої сутності іншого, *сприйняття* його *духовної сфери* (виробляється здатність бачити в інших себе, а в собі – іншого). Це посилює почуття свого ототожнення з людьми, а водночас, сприяє виробленню адекватної самооцінки, розвиває рефлексію. Джерелом гуманістичних ставлень учнів вважаємо *потребу в повазі оточуючих і самоповазі*, на чому ґрунтуються бажання бути корисним для інших, мотиви безкорисливого служіння їм, моральна активність і принциповість особистості. Для розвитку цієї потреби важливий досвід отримання задоволення від радісних переживань через самоутвердження перед однолітками в соціально-корисній діяльності. Радість служіння людям,

усвідомлення значущості своєї особистості для інших має бути для учнів яскравішим, відчутнішим, аніж егоцентричне задоволення. Ці потреби становлять базу для розвитку якісно вищої гуманістичної потреби – *в творчій самовіддачі, служінні людям*. Гостра емоційна дисгармонія охоплює того, хто переживає чийсь незгоди, породжує почуття причетності в долі іншого. Потреби є пусковим механізмом емоційних станів, інтересів, ціннісних орієнтацій, звичок.

Моральну поведінку, на думку Н. Крутова, визначають *мотиви*, хоча більшість реальних вчинків учнів детерміновано комплексом причин [464, с. 18]. Науковці вбачають у цьому феномені причину активності людини, початок її поведінкового акту. За основу було взято розуміння мотиву, як приводу для прояву поведінки, причини вчинку. А спонука – те, що викликає бажання, прагнення, потяг, змушує чинити саме так, а не інакше. Мотивація – спонукання до поведінки, що зумовлена задоволенням потреб. Потреба – необхідність у чомусь, що вимагає задоволення; бажання робити щось певним чином [174].

Найважливішим завданням було переконати школяра, викликати потребу поводити себе, керуючись не реакцією, необґрунтованим почуттям, а діяти усвідомлено завдяки «праці душі» [764, с. 204]. Психологічне трактування мотивації «поєднує в собі різні спонуки: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, установки чи диспозиції, ідеали. У більш широкому розумінні вона вважається детермінацією поведінки взагалі» [43, с. 7]. Моральні мотиви виливаються в особливі форми переконань, наприклад, такі як мотиви добра, обов'язку, совісності, гідності, сенсу життя. Вони визначають *спрямованість* поведінки і лежать в основі практичних цілей. Бажання проявляти доброту стає домінантою мотивації поведінки людини, яка визначає конкретні цілі і засоби, необхідні для цього [39, с. 89]. Важливими в розробці теоретичної бази мотиваційного компоненту ціннісного ставлення до людини у школярів стали напрацювання В. Ковальова [401], Н. Кона [415], С. Кульневича [471], А. Маслоу [556], К. Роджерса [733], Л. Станкевича [826], Р. Немова [607], А. Петровського [665]. Проблеми, що стосуються динаміки і структури особистості, механізмів переходу зовнішніх функцій у внутрішній план

досліджували Л. Виготський [189, с. 224; 188], О. Леонтьєв [507], С. Рубінштейн [745; 746].

Становлення і розвиток ціннісного ставлення до людини органічно пов'язане з альтруїстичною мотивацією (гуманістичного, громадянсько-патріотичного, екологічного спрямування). Організація виховання ціннісного ставлення до людини, яка досягла найвищого рівня розвитку в світі живої природи, передбачає опору на ідеї Н. Бердяєва, який називав людину центром Всесвіту, погляди прихильників екологічної етики: Д. Алберса [1021], Т. Рігана [1077], А. Швейцера [1089], В. Борецько [133], М. Костицького, С. Кравченко [443], Т. Єфіменко [300], Б. Лихачова [517]. В. Борецько відносить до екологічних цінностей етичну, естетичну, антитоталітарну, символічну, духовну спрямованість, цінність життя [133]. Положення гуманістичної етики визначають екоцентричні погляди про самоцінність усього живого, завдяки його унікальності, неповторності і про нерозривну єдність людини, природи і суспільства [923].

Емоційні стани виконують орієнтувальну, емоційно-оцінну функцію в розвитку системи гуманістичних потреб. Ю. Соґомонов доводить, що «добро, позбавлене емоційності, стає безсердечним, егоїстичним і приховує в собі серйозну небезпеку антигуманних учинків» [806].

Важливим педагогічним завданням є виховання у школярів таких переживань і почуттів, за допомогою яких закріплювалися б розглянуті вище потреби. Так як емоційні стани реалізують функцію оцінювання, то емоції відображають позитивну (чи негативну) оцінку подій [745]. Емоційні переживання – це емоційні стани, зумовлені ціннісним ставленням до власної особистості і ті, що спричинені сприйняттям іншого, його долі як явища, що є значущим само по собі.

Природньо, що людина переживає радість внаслідок спілкування з іншими, захоплення їхніми духовними перевагами (ніжність по відношенню до когось, турботу у випадку загрози; засмучення з приводу його невдач або приреченості на страждання; обурення, коли чинять несправедливо; почуття гордості за те, що навіть у складних умовах об'єкт уваги не втрачає контролю над собою. В результаті багаторазового повторення емоційних станів вони

переростають у властивості особистості (повага, співпереживання, вдячність). Емоційні стани можуть виступати не лише мотивами гуманної поведінки, а впливати на формування потреб, зумовлювати індивідуальні прояви моральної поведінки [336]. Важливість їх безсумнівна, оскільки – це першоджерело гуманних почуттів, що визначають життєву позицію людини. Емоції відображають об'єктивне ставлення до потреб людини і виражаються в душевних переживаннях і хвилюваннях [333, с. 123]. Почуття пов'язані з розвитком інтересів і потреб особистості як члена суспільства М. Павлов порівнював з ставленням людини до явищ чи подій, особливою формою їх усвідомлення.

В. Сухомлинський стверджує: «Моральні переконання, погляди, звички зумовлюються почуттями, які стають поживним ґрунтом для високоморальних вчинків. Там, де відсутня чуйність, тонкощі сприйняття навколишнього, виростають бездушні, безсердечні люди» [854, с. 120]. «Ніщо – ні слова, ні думки, ні, навіть, вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і ставлення до навколишнього, як власні почуття; в них відчутний характер не окремої думки, рішення, а зміст душі нашої, її настрою» [894, с. 117]. Опановуючи «азбуку почуттів» (уміння любити близьких, відгукуватися на чужу радість і біду), особистість поступово засвоює моральні норми поведінки. Учень має пережити радість спілкування, засмучення, коли хтось зазнає невдачі чи терпить біль; обурення, коли відносно іншого чинять несправедливо.

Дослідження показало, емоційні реакції школярів або наявність хоча б одного з вказаних переживань виступають необхідною умовою виховання ціннісного ставлення до людини, для якого значущими є почуття: єднання та солідарності з іншими, зумовлені прихильністю і довірою, спільністю переживань; радості, що виникає внаслідок виявленої турботи, допомоги; своєї потрібності на ґрунті висловленої подяки і високої оцінки; визнання; стан душевного спокою, психологічної врівноваженості, гармонії зі світом; сорому, самозасудження. Радість відносимо до почуттів, що об'єднують людей [336]. Вони вселяють упевненість у подоланні труднощів, досягненні цілей, спонукають до активної діяльності. У процесі переживання захоплення людиною, учні усвідомлюють обов'язок і відповідальність перед іншими, у них

поступово закріплюється добросердне ціннісно-сміслове ставлення і почуття вдячності до тих, хто власною працею створює умови для життя та розвитку [85, с. 132].

Важливим у формуванні ціннісного ставлення до людини є виховання дієвого співчуття, емоційної чутливості до переживань, радості за когось. Коли людина співчуває іншому, це означає, що вона сприяє благу, утверджує людську цінність. Здатність емоційно відгукуватися на переживання інших ми називаємо емпатією. Форми емпатійних переживань залежать від ставлення до людей, конкретної особи, від її емоційного стану і життєвої ситуації. За методикою «Незакінчені розповіді» ми вивчали особливості емпатійних переживань учнів. В ній описуються конфліктні ситуації, але умови в розповідях змінюються. В текстах один із персонажів – винуватець конфлікту, а інший (головний герой) – потерпілий учень. Обидва переживають, відчують незручності. Події викладено від третьої особи з позиції головного героя – центру сюжету, а дія розгортається навколо нього. Ситуація може бути вирішена на чиюсь користь. Учням необхідно було вибрати такий сюжетний хід, який би полегшив становище когось із них (наприклад, у розповідях про тварин головний герой мріє мати собаку чи птаха, на деякий час отримує тварину, звекає до неї, намагається приручити. Тварина сумує за старим хазяїном. Дитина вагається, віддати її чи залишити собі, розуміючи, що та може загинути). У розповідях про дорослих, наприклад, бабуся не зважає на інтереси головного героя: викидає кошеня, якого він знайшов на вулиці, або не дозволяє допомагати товаришеві, який прихистив вигнанця. Учень може розв'язати ситуацію на свою користь (погодитися, щоб бабуся виїхала від них) або підтримати дорослого, щоб не посилювати почуття його самотності (просити старшого не від'їжджати, залишатися з ним на дачі).

Наприклад, у розповідях про однолітків один із персонажів стає причиною незадоволення іншого – головного героя. В одній розповіді він, маючи сольний номер, не приходить на колективний виступ, в іншому – наговорює на товариша, щоб уникнути покарання вчительки. В обох випадках винуватці нехтують спільними справами, а головний герой висловлює сумнів, чи вибачити його.

Завдання експерименту – спонукати до емоційного відгуку на переживання персонажів і надавати перевагу у виборі сюжету розв’язання проблеми не за результатами колективного обговорення і власних міркувань, а на базі пережитого ставлення до них. Якщо вихованець ототожнює себе з головним героєм, ми вважали, що він виявляє егоцентричну емпатію. Школяру легко уявити себе в ролі головного героя. Про що описано в ситуаціях, траплялося майже з кожним, а відтак неважко зрозуміти інших учасників. Якщо, попри власний досвід, учень розв’язував конфлікт на користь іншого персонажа – дорослого чи однолітка, це означало, що в нього виникло емпатійне переживання до старенької бабусі, необґрунтованої зневаги до товариша. Таке переживання, на нашу думку, є гуманістичним.

Ми знайомили учнів з ситуаціями і просили подумати, що в прочитаному подобається і чому. Далі вони відповідали на запитання: чим має закінчитися сюжет розповіді; що саме можна зробити на місці героя; чи виникло в них почуття жалості до когось із персонажів, а якщо так, то до кого найбільше. Кожну позицію ми просили вмотивувати. Вважали, що відповідь учня на перше запитання виражає ставлення до персонажа як до узагальненого об’єкта емпатії (дорослого взагалі, ровесника), що особисто йому властиво. Відповідь на друге запитання, дає змогу школярам виявити ставлення до певної людини, визначити власну позицію. Коли вихованці виявляли той самий вид емпатії стосовно персонажів, ми вважали, що вона визначає специфіку їх характеру. Якщо ж ми спостерігали то егоцентричну, то гуманістичну емпатію в учнів, то, на нашу думку, їх неможна вважати емпатійними.

У процесі дослідження ми включали учнів старшого шкільного віку в такі життєві ситуації, коли вони мали виявити своє ставлення до людини (чуйність, співчуття, доброзичливість), надати конкретну допомогу, проявити благочинність, виконати доручення в групі милосердя. Відбувалось жваве обговорення про участь вихованців у цих заходах.

Експеримент дав змогу зробити висновок, що егоцентрична емпатія більшою мірою властива молодшим учням, а гуманістична – старшим. Уже в старшому шкільному віці емоції набувають дедалі більш узагальненого й усвідомленого характеру, а гуманістичні переживання стають головною

формою емпатії. Важливо виховувати змістовий аспект емоцій, навчати не боятися труднощів, радіти за когось, співпереживати, засуджувати погані вчинки, визнавати власні помилки.

У процесі дослідження ми з'ясували, що найбільш динамічним структурним елементом ціннісного ставлення до людини є компонент емоційних станів, до яких входять різні почуття (переживання долі іншого, його моральної гідності, радощів, незгод). Важливим у їх вихованні є те, що вони виконують регулятивну функцію і виступають важливими механізмами внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки, спрямованої на задоволення актуальних потреб. Поєднання своїх потреб із соціально значимими, почуттів співпереживання, прихильності, вдячної пам'яті, доброти і любові до ближнього отримали вияв у моральному оцінюванні чужої та власної діяльності і вчинків. Саме тому емоційно-ціннісну складову досліджуваної якості доповнює емоційно-оцінювальний компонент.

Спонукально-регулятивна складова у вихованні ціннісного ставлення до людини включає в себе позицію соціальну, гуманістичні цінності, ідеали і принципи, звичаї, традиції, ціннісні орієнтації, а також соціальні, морально-етичні, правові норми. У процесі становлення особистості в гуманістичному вихованні формується соціальна позиція (активно зорієнтований стан особистості), прагнення якої спрямовані на гармонійне поєднання власних інтересів з громадськими, усвідомлення суспільних цінностей і мети як своїх власних, на втілення і реалізацію їх у повсякденній життєдіяльності. Мова йде про життєву позицію особистості, сформовану на ґрунті розвиненої гуманістично зорієнтованої свідомості, інтеріоризації цінностей суспільства. Це відповідальність, обов'язок, найвища ступінь духовного життя людини, коли вона повністю віддає себе служінню ідеалу (В. Сухомлинський) [853].

До складових, які регулюють поведінку людини, відносять світоглядні судження суб'єкта, настанови щодо елементів соціальної дійсності, які набувають суттєвого значення для індивіда – ціннісні орієнтації. Нами вони розглядаються як у зв'язку із факторами соціально значущої гуманної поведінки особистості, так і з її ціннісно-нормативними регуляторами: спрямованістю, змістом. Ми вивчали їх за соціально-моральними

характеристиками діяльності – вимогами обов’язку, честі, совісті; ставленням до людей. Складовою регулятивного компоненту особистості нами визначені також ті цінності, які виступають джерелом мотивації суспільної діяльності, основою альтруїстичних учинків, визначають інтереси та потреби людини, спрямовані на духовний розвиток.

Суспільна цінність – орієнтаційна база гуманної поведінки та діяльності, виступає інструментом міжособистісного регулювання, проміжною ланкою, яка пов’язує її з громадськими гуманістичними ідеалами та вимогами. Виконуючи регулятивну функцію, вона корелює взаємозв’язок особистості та суспільства з їх інтересами, цілями, діями. Регулятивний компонент характеризується також дотриманням індивідом морально-етичних і правових норм, як сукупності вимог і очікувань, які висуває спільнота, що виступають засобом регулювання поведінки і діяльності індивіда, групи людей [799, с. 138]; як розроблену соціальною групою схему поведінки [353, с. 60], яка надає суб’єктові певні права і накладає зобов’язання. Такі норми предстанвлені набором директив [662]. «Люди будьте людяними. Це ваш перший обов’язок», – проголошує Ж. Руссо [756]. Особистість здійснює й оцінює акти своєї поведінки з точки зору лише тих соціальних цінностей, принципів і норм, які перейшли на рівень індивідуального, усвідомлені нею як необхідні, доцільні й корисні; які регулюють діяльність, наближаються до ціннісних установок, принципів, вимог [174, с.154].

Виокремлено соціо-гетерономні норми (закони, адміністративні правила), які носять формальний характер, контролюються суворо визначеними засобами; автономні (їх ще називають неререфлексивними [769, с. 76]) – це уподобання, звичаї, традиції, вимоги груп [268]. Проміжне становище займають норми моралі, етикету (вони добре відрефлексовані і регламентовані в суспільстві). Дієвий характер моралі спонукає до особистісного самовдосконалення, зацікавленості участі в громадському житті, активне несприйняття всього, що суперечить нормам гуманної поведінки. В цьому плані значну роль відіграють *суспільні ідеали, принципи і цінності*. Їх засвоєння відбувається в процесі соціалізації (осмислення та перетворення зовнішніх щодо індивіда норм у внутрішні регулятори поведінки і життєдіяльності) [643,

с. 46]. Норми визначають обов'язки, зразки поведінки, дають можливість оцінювати й контролювати; відображають потреби відносин, мають обов'язковий характер [799, с. 129].

Діяльнісно-практичний компонент відіграє найважливішу роль у вихованні. Адже те, як учень себе поводить відносно інших, говорить про нього набагато більше, ніж результати діагностики. Саме в конкретних умовах спілкування, навчання, діяльності проявляються його кращі чи гірші риси. У К. Ушинського ми знаходимо тезу про діяльну природу людини [894, с. 229]. Вивчаючи концепції діяльності (Л. Виготський [188], В. Іванов [327], М. Каган [358], А. Леонт'єв [504], Є. Рогов [731], С. Рубінштейн [749], Г. Щукіна [1002]) робимо висновок, що основною і рушійною силою розвитку особистості, її індивідуалізації виступає спільна діяльність. Саме вона «виступає вищою формою активності суб'єкта, а соціальна активність – умовою самовизначення в суспільстві і свідомій регуляції поведінки» [822, с. 16]. На практиці досить складними виступають проблеми свободи особистісного вибору та багатоваріантності поведінки, відповідальності перед іншими і суспільства перед людиною. Вчинки співвідносяться чи, навпаки, не відповідають її внутрішнім бажанням, узгоджуються чи розходяться з соціально ціннісно-нормативними орієнтаціями людини, які можуть співпадати чи мати розбіжність із суспільними цінностями та нормами. Останнє і визначає багато в чому характер поведінки (соціальної чи асоціальної, відповідальної чи безвідповідальної). Залучена до системи суспільних відносин, людина несе відповідальність за вибір поведінки, діяльності, яка б не суперечила прогресивному розвитку подій. «Людина «вільна», не зважаючи на обставини, які спонукають займати реакційну позицію, але в сучасному світі, у загальнолюдському вимірі, це шлях трагедій і катастроф. Оптимізм історії полягає не в фатальному приреченні прогресу, а в його гуманізації, що вимагає зусиль усього людства» [662, с. 54].

Гуманізм соціальних цінностей і норм проявляється в тому, що вони спрямовані проти жорстокості, расової дискримінації, націоналізму, культу насилля; прямо забороняють пропаганду війни і збройних конфліктів, оберігають людину від того, що знецінює особистість, заважає всебічному

розвиткові. На нашу думку, найбільш глибокого змісту ціннісне ставлення до людини набуває у проявах соціальної активності, нетерпимості до зла, жорстокості, байдужості, у діяльності, яка здійснюється заради блага іншого. Для того, щоб створені усією попередньою історією гуманістичні ціннісно-нормативні системи могли функціонувати, впливати на спосіб життя людей, вони повинні бути доведені до кожного, засвоєні і сприйняті. У вихованців має виробитися чітка установка, що і зараз, і в дорослому житті треба керуватися не лише особистими бажаннями, власними інтересами, а прагнути будувати взаємовідносини у середовищі людей, не завдаючи нікому шкоди, а своє життя наповнювати турботою, милосердям, відповідальністю перед майбутнім.

Внаслідок аналізу структури і детальної характеристики складових ціннісного ставлення до людини нами було виділено три основних групи компонентів феномену, що вивчається (див. табл. 2.2.2), на основі яких ми вибудовували виховний процес.

Таблиця 2.2.2.

Структура ціннісного ставлення до людини

Інтелектуаль- ний компонент	Емоційно-ціннісний компонент			Діяльнісно- практичний компонент
	Мотивацій- на складова	Емоційно- оцінювальна складова	Спонукально- регулятивна складова	
моральні знання, поняття, судження, умовиводи, рефлексивне мислення, розуміння	гуманістичні мотиви, потреби, інтереси, прагнення,	емоційні стани, почуття, переживання, емпатія (здатність до рефлексії), емоційна стійкість, моральна оцінка	моральна свідомість, активна соціальна позиція, гуманістичні переконання, цінності, ідеали і принципи, звичаї, традиції, ціннісні орієнтації, соціальні, морально-етичні, правові норми	прояви гуманної поведінки у конкретній діяльності і практиці взаємовідносин з оточуючими, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, соціальна активність альтруїстичні вчинки учнів

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

На основі вивчення досягнень психолого-педагогічної науки здійснено, структурно-компонентний аналіз ціннісного ставлення до людини, теоретично обґрунтовано його сутність. Внесок в обґрунтування психолого-педагогічних особливостей цього процесу був зроблений Б. Ананьєвим, Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Г. Баллом, І. Бехом, М. Боришевським, О. Киричуком, С. Максименком, В. Моляко, В. Панком, В. Рибалкою. Використовуючи їхні напрацювання було визначено, що «суб'єктивне ціннісне ставлення особистості» – це співвідношення суб'єктивного сприйняття нею об'єктів навколишньої дійсності, в системі «людина – суспільство – природа», під час якої вона визначає для себе пріоритетність цінностей; співвідносить їх з власними установками, ціннісними орієнтаціями, поглядами, потребами й можливістю їх задоволення без шкоди оточенню природного чи соціального походження. Суб'єктивне ставлення особистості окреслює сукупність процесів і дій, спрямованих на усвідомлення нею змісту й характеру взаємозв'язків власних потреб з чужими, які в психолого-педагогічній взаємодії є визначальними у формуванні норм моральної поведінки й гуманістичної діяльності. На основі такого розуміння ми вибудовуємо структуру ціннісного ставлення до людини.

Аналіз наукової літератури, досвід гуманістичного виховання у роботі з учнями дозволили виокремити істотні ознаки – базові цінності, які відображають сутність ціннісного ставлення до людини, його глибинний зміст, а також визначити якості, що забезпечують його оптимальну форму вираження: *любов до людей (гуманність)/ доброта, добродійність, привітність, турботливість, доброзичливість, щирість, референтність, конгруентність, рефлексивність/; повага людської гідності/ толерантність, терпимість, поблажливість, прихильність, миролюбність, демократичність/; великодушність/ порядність, добродушність, ввічливість, делікатність, поступливість, тактовність/; милосердя/ чуйність, емпатійність, співчутливість, готовність допомогти, здатність до філантропії, самопожертви, щедрість/; справедливість, моральна активність/ відповідальність, комунікабельність (уміння працювати з іншими), непримиренність до зла, рішучість і*

принциповість у протидії жорстокості і байдужості, чесність/.

Визначено, що *ціннісне ставлення до людини* – це універсальна, комплексна якість особистості, що становит інтегроване, системне, багатовимірне, інваріантне утворення, зміст якого розкривається з допомогою інтелектуального, емоційно-ціннісного особистісного і діяльнісно-практичного компонентів; характеризується відображенням в свідомості вихованця значущості моральних знань, уявлень, переконань, гуманістичних мотивів, емоцій, почуттів, ціннісних орієнтацій, що визначають цінність людини, спонукають до дій, які виражають любов до людей. З метою формування особистісних ціннісних ставлень виявлено критерії і рівні оволодіння учнями основної школи базовими гуманістичними цінностями.

Результати даного розділу опубліковані в працях [834; 835; 837; 839; 842; 843].

РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ВИХОВАНOSTІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНИХ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

3. 1. Методика експериментального дослідження й діагностичний інструментарій вивчення ціннісного ставлення школярів до людини. Критерії, показники і рівні його вихованості.

Дослідження процесу виховання ціннісного ставлення до людини передбачає діагностичне вивчення рівня його сформованості в учнів. Було проаналізовано, як можна його зафіксувати. З цією метою розроблено критерії, показники; визначено ознаки ступеня прояву, виявлено, як вони сприяють узагальненому уявленню про ціннісне ставлення до людини у школярів. За основу критеріїв було взято «ознаки, завдяки яким здійснюється оцінка» явища, що вивчається [628, с. 654]. Досліджено, як учені використовують у ролі критеріїв і показників виховання моральних якостей категорію «ставлення» /до суспільства, соціально корисної діяльності, до людей/ (І. Бех, В. М'ясищев) [87; 596], активну життєву позицію (Т. Мальковська, І. Радіонова) [544; 714], спрямованість особистості (Л. Божович, З. Васильєва, А. Зосімовський) [117; 166; 323]. Є. Бондаревська запропонувала критеріально-рівневий підхід, згідно з яким вихованість вивчається на рівні розвитку моральних почуттів, відносин, стійких мотивів і спрямованості особистості [129]. Прояви цих компонентів вона вважає критеріями моральної вихованості школяра.

М. Болдирев [126], М. Монахов [586], Н. Скоморохов [789] пов'язують вихованість учнів з розвитком у них моральних якостей. Показниками моральної вихованості (за М. Казакіною) є мотиви, які домінують у поведінці особистості, спричиняють відношення з навколишньою дійсністю [359, с. 43].

В. Чудновський [965] виокремив такі групи показників гуманістичних якостей: 1) орієнтація школяра на інтереси оточуючих (дотримання принципів солідарності з ними, турбота про успіх спільної справи; значущість інтересів, успіхів і невдач усього колективу для окремої особистості); 2) повага до інших (характер зауважень на адресу оточуючих, тобто відсутність іронії, зневажливого ставлення до критики); 3) чуйність (добровільна допомога

слабшим); 4) добра воля (активно-перетворювальні способи поведінки індивіда); подолання труднощів при досягненні моральної мети, перетворення несприятливих обставин, а не пристосування).

А. Зосімовський розробив критерії моральної спрямованості свідомості, в якій гуманістичній належить провідна роль: а) об'єктом вимірювання виступає повнота знань про головні етичні принципи (запропоновано систему оцінок – висока, задовільна і слабка моральна поінформованість); б) усвідомлення суспільно-особистісної значущості етичних норм, що забезпечує переживання з приводу власної і чужої поведінки (запропоновано три оцінки: рівень повної моральної переконаності, фрагментарної та слабого усвідомлення моральних вимог); в) дотримання найважливіших правил співіснування [965].

М. Дригус [280, с. 6] виділяє показники, за якими учитель може визначити ефективність процесу засвоєння моральних знань учнями: 1) оперування моральними поняттями а аналізі конкретної моральної ситуації; 2) уміння дати визначення використаним термінам, що свідчить про усвідомлення істотних ознак; 3) кількість моральних понять, якими він оперує. А. Уледов [887] пов'язує моральну вихованість з її мобільністю у визначенні власної моральної позиції в різноманітних життєвих ситуаціях. А. Раєв [716] виділяє ступінь оволодіння знаннями про моральну норму, вміння використовувати їх для розв'язання конкретних завдань; емоційне ставлення до аргументів, пов'язаних з обстоюванням моральних переконань. У визначенні критеріїв моральної вихованості І. Харламов [939] виходить з того, що моральні норми і принципи перетворюються на особистісні якості людини, якщо виступають внутрішніми мотивами її поведінки. Розглянуті науковцями критерії охоплюють цілісний процес виховання відповідно до його структури. Проте, для досягнення мети нашої роботи необхідно було їх конкретизувати. Великого значення ми надавали положенню, що сутність ціннісного ставлення до людини можна визначити не лише за характером ставлення до добра і зла, а й за прагненням завжди творити добро, враховувати інтереси інших. Адже загальним критерієм моральної вихованості є співвідношення мотивів поведінки і характеру вчинків особистості, з одного боку; норм і правил гуманістичної моралі, з іншого.

Очевидним є те, що під час аналізу індивідуальних властивостей, дій і вчинків учнів, необхідно оцінювати їх крізь призму загальновизнаних гуманістичних принципів, норм і правил поведінки. На думку В. Блюмкіна, мораль тримається на трьох «китах»: традиції у побуті, звичаї, уподобання, які з часом переростають у звички, стають духовним надбанням особистості, і надалі реалізуються в поведінці [107]. Рівні моральності визначають за таким важливим критерієм, як ступінь поступового перетворення зовнішнього на внутрішнє. Спочатку досягається елементарний рівень розвитку моральних якостей, пов'язаний з навіюванням, наслідуванням; далі – другий, що характеризується орієнтацією особистості на зовнішні моральні регулятори (при дії внутрішніх механізмів і оцінки); і найвищий третій – рівень моральної саморегуляції або совісті, що є свідченням моральної культури [107]. Якщо особистість досягає третього рівня – можна говорити про її моральну зрілість. Важливою узагальнюючою характеристикою гуманістичної спрямованості особистості є наявність моральних якостей, в яких реалізуються базові гуманістичні цінності, потреби і здібності, що відображають багатство проявів ціннісного ставлення до людини у поведінці особистості, різноманітність її зв'язків з навколишнім світом.

Гуманістичні вчинки – усвідомлені акти поведінки, врахування інтересів інших людей, суспільства, і водночас ціннісне ставлення до себе. Відсутність самоповаги негативно позначається на особистості й результатах її життєдіяльності. Гуманістична цінність вчинку залежить від: а) мотивів, що лежать в його основі (тобто від того, в ім'я чого і з якою метою здійснювала людина свої дії); б) засобів, які вона обрала для досягнення своєї мети; в) обставин, за яких здійснювався вчинок; г) результату; д) його суспільної корисності, значущості. Лише ті мотиви, які ґрунтуються на ціннісному ставленні до людини, на безкорисливій турботі про щастя інших людей: обов'язок, відповідальність, совість, доброта, повага до людської гідності можна вважати гуманістичними. Враховуючи думку М. Монахова, ми ідентифікуємо поняття «критерій» з ідеальним зразком, за яким виявляють найдосконаліший розвиток якості, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення реального стану до норми еталона [586]. Це сукупність ознак, поетапного

розвитку моральної якості. «Ознака» є компонентом критерію і в цьому контексті виступає конкретним і типовим проявом однієї з багатьох особливостей ціннісного ставлення до людини, завдяки чому можна робити висновки про ступінь його розвитку в учнів. У розгорнутому вигляді ознака представлена сукупністю показників, що виділяють якесь явище серед інших. А «показник» – сукупність усіх можливих у даних умовах характеристик, властивих конкретному явищу. Оскільки будь-які відношення, на думку С. Рубінштейна, [745], знаходять своє вираження у сфері почуттів, волі і мислення, а ціннісне ставлення до людини в учнів ми аналізуємо на основі взаємодії з іншими і конкретної поведінки, то, логічно критеріями його прояву обрано: когнітивний, мотиваційний, операційно-результативний. Головна роль належить критеріям і показникам, що характеризують прояви явища, яке ми вивчаємо, передусім у спілкуванні, діяльності, поведінці, вчинках. Для найбільш повного і глибокого аналізу виховання ціннісного ставлення до людини, потрібно оперувати даними, що мають якісні і кількісні характеристики його розвитку у школярів. Спочатку ми визначали: а) загальний критерій; б) виокремлювали ознаки, що є його складовими, тобто обирали потрібну кількість показників, які в повній мірі його характеризують; г) аналізували можливості кількісного вираження показників. Головним критерієм сформованості якості, що досліджується, виступає її ідеальний рівень, що відповідає вимогам, які висуває суспільство до морального розвитку молодшої людини. У нашому випадку він досягається у процесі значущих для школяра і суспільства відношень, де реалізуються кращі гуманістичні риси, які відповідають їм і конструюють ціннісне ставлення до людини. Це і є бажаний результат виховної роботи з гуманістичного виховання, спрямованого на духовно-моральний розвиток учнів.

Спираючись на концепцію відношень особистості, розроблену В. М'ясищевим [596] і А. Бодальовим [114], визначено, що її психологічним ядром виступає індивідуально-цілісна система суб'єктивно-оцінкового, соціально-вибіркового ставлення до явищ дійсності, й враховуючи, що особистість як «системна соціальна якість» виявляється в таких параметрах, як свідомість і поведінка, вважали: ціннісне ставлення до людини необхідно

вивчати з позицій духовного розвитку, що можливий на основі гуманістичного світогляду, засвоєння базових цінностей і аналізу практичних дій вихованців, у процесі розкладання їх на простіші, які відповідають особистісним параметрам (А. Петровський [665]). Це дає змогу, на думку Н. Монахова [586], вивчати вихованість учнів у процесі аналізу інтелектуальної, емоційної, мотиваційної складової; їх потреб, а потім і самої поведінки, що в сукупності дає найбільш цілісну її характеристику. Така постановка питання забезпечує глибоке вивчення ціннісного ставлення до людини, як морального феномену і за словами С. Рубінштейна [745], такого, що проявляється в емоціях, і почуттях, у вольовій та розумовій сферах. Це сприяє виявленню причинно-наслідкових зв'язків і аналізу особливостей переходу явища, що вивчається, з духовного на практичний рівень у відносинах учнів; впливу їхньої участі у моральній, соціально корисній діяльності на розвиток їхньої духовності, в цілому.

Оскільки всі аспекти явища, яке ми вивчаємо, взаємопов'язані й взаємозумовлені, можна вважати, що їх детальний аналіз дає повну картину особливостей розвитку у школярів ціннісного ставлення до людини відносно розвитку кожного з них. Цей підхід став основою для виокремлення на основі критерію ознак, поданих у дисертації, як робочі критерії. Отже, нами виділено **когнітивний, мотиваційний, операційно-результативний** критерії (див. табл. 2.3.1). Доповнюючи один одного у процесі дослідження, вони дозволяють охарактеризувати моральний розвиток учня, відображають стійкість, широту, дієвість і характер поведінкових вимог до себе, і в ставленні до інших. Їх застосування дозволяє визначити, наскільки гуманістичними є уявлення, судження; як поняття, оцінки, вчинки, поведінка характеризують особистість, її мотиваційну спрямованість, чи збігаються з суспільно значущими і аналізуються в процесі виховання ціннісного ставлення до людини. Висування моральних вимог, перш за все, до себе, а потім і до інших, у процесі цілеспрямованої виховної роботи дає змогу робити висновки про перехід зовнішніх виховних впливів у внутрішнє новоутворення особистості. А це свідчить як про подальший моральний розвиток і формування гуманістичних рис, так і про ступінь ефективності виховання ціннісного ставлення до людини.

Аналіз явища, яке ми розглядаємо, за **когнітивним** критерієм полягає у

вивченні інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини у школярів, що характеризує розвиток гуманістичних знань про людину, їх ставлення до інших, про норми його втілення. Інтелектуалізація та узагальненість ціннісного ставлення до людини, досягнення його вищого рівня можливе, коли учень використовує знання про базові гуманістичні цінності і передає їх іншим за допомогою мови, володіє уявленням про їх роль у різних видах діяльності й конкретної поведінки, керується гуманістичними мотивами й потребами. Провідна роль належить визначенню розуміння сутності таких понять, як «гуманність», «гуманізм», «ціннісне ставлення», «гуманістичні відносини». Наприклад, учні визначали в них найхарактерніші риси, відповідали на запитання: «Що таке ціннісне ставлення до людини, і як ти його розумієш?», «Яке змістове наповнення поняття «добро»?», «Що означає «бути добрим» по відношенню до когось?», «Що таке повага до людини і ціннісне ставлення до неї?», «Хто такий егоїст?», «Чи мають місце ці якості у вчинках однокласників і твоїх власних?».

Когнітивний критерій у гуманістичному вихованні є найбільш дослідженим. Саме тому ціннісне ставлення до людини, як інтегративна якість найчастіше описується саме в когнітивній площині. Хоча й визнається різноманітність в інтерпретаціях суджень про прояви людської індивідуальності. Принцип гуманізму проголошує забезпечення кожного індивіда правом відрізнятись від інших. Когнітивний критерій полягає, насамперед, в розумінні, усвідомленні та прийнятті людиною складності, багатовимірності – як найважливіших елементів реальності; варіативності їх сприйняття, розуміння інших людей, а також усвідомлення (принаймні, часткове) відносності, неповноти і суб'єктивності власних поглядів чи переконань. Ціннісне ставлення до людини у когнітивному «вимірі» найяскравіше виявляється саме в ситуаціях зіткнення позицій, розбіжностей думок чи поглядів, що дає змогу вважати їх проявами плюралізму, багатства індивідуальних світоглядів та інтерпретацій. Важливим його показником в межах когнітивного критерію є усвідомлення значущості даного феномену як загальнолюдської гуманістичної цінності. Ця якість завжди була універсальною цінністю й основою для розбудови людських контактів на різних рівнях. В

межах аксіологічного підходу науковці намагаються максимально сфокусувати це поняття як моральний ідеал, як цілком самостійну цінність у цілому ряді таких моральних вимог, як воля, рівність, милосердя. С. Братченко та М. Миронов, досліджуючи проблеми особистісного розвитку, виділяють в межах когнітивного критерію інтраперсональні та інтерперсональні показники [145]. Інтраперсональність (у нашому дослідженні /за К. Роджерсом/ – рефлексивність) вказує на розуміння особою свого внутрішнього світу, що передбачає вироблення чіткого уявлення про власну персону, здатність побачити і почути себе справжнього крізь нашарування масок, ролей і механізмів захисту, зближення «Я» – реального з «Я» – ідеальним, а також знання способів, як краще зрозуміти і прийняти власну особистість, та головне – уміння встановити «їх відповідність гуманістичній свідомості», здатність виявити у себе риси гуманної особистості. Інтраперсональність включає *прийняття себе, відкритість внутрішньому «досвіду переживань», відповідальну свободу; цілісність і конгруентність* [733, с. 69]. Особистість є тим більш гуманною, чим краще вона здатна до раціонального прийняття інших людей такими, як вони є та спроможна поважати їх право бути собою, до визнання безумовної цінності, і довіра до них. Інтерперсональність також передбачає *розуміння інших*, що полягає у свободі від стереотипів і характеризується здатністю до адекватного, повного і диференційованого сприйняття навколишньої дійсності взагалі, а особливо – інших людей [733, с. 72]. А. Бодальов пропонує розуміти цей показник як міжособистісне сприйняття, тобто уміння безумовно сприймати іншу людину [116, с.117]. Важливим вважаємо також уміння виявляти ознаки подібності у різних людей. Серед складових інтерперсональності ми відзначаємо соціалізованість особистості та творчу адаптивність, що розкриваються у прагненні до конструктивної взаємодії з різними соціальними об'єктами та готовності сміливо і відкрито йти назустріч життєвим проблемам і справлятися з ними, не уникати їх, а проявляти «творчу адаптацію до новизни конкретного моменту», уміння давати відсіч, коректно висловлюватися, використовуючи потенційні внутрішні можливості [733, с. 81]. Як показало дослідження, частина школярів має неповні, нестійкі однобічні знання про сутність ціннісного ставлення до

людини. Вони відчували труднощі при виділенні його складових, визначенні ознак гуманістичних якостей, почуттів особистості (див. підрозділ 3.3).

Інший критерій, за яким ми визначали причини і особливості ставлень учнів, виявляли ціннісне ставлення до людини – **мотиваційний**. Його показниками стали: емпатія та емоційна чуйність; емоційна стійкість і врівноваженість), що в цілому характеризують емоційно-ціннісну складову в структурі об'єкта дослідження. Емоції та почуття – механізми внутрішньої регуляції сприйняття, розуміння й оцінювання ставлень, дій, вчинків і діяльності. Ми звертали увагу на різні види переживань, емоційні стани, зумовлені ціннісним ставленням до себе, повагою до особистої гідності; спричинених сприйняттям іншого, його долі, як явища, що є значущим саме по собі. Ми також з'ясовували, наскільки характерне для учнів шанобливе ставлення до людей, чи сприймають вони окремого індивіда як цінність. Життя людини оцінюється ними як сакральна недоторкана категорія моральних норм і обов'язків. Благодатним ґрунтом для формування ціннісного ставлення до людини в учнів виступають гуманістичні взаємини у найближчому оточенні (у нас – це середовище однокласників). Ми з'ясовували, чи переживають учні почуття радості від спілкування з іншими, чи захоплюються їхніми духовно-моральними перевагами, чи виявляють ніжність до іншого, турботу про когось; чи засмучуються, якщо хтось зазнає невдач, страждає; чи обурюються, коли бачать несправедливість по відношенню до іншого. Адже, повторюючись і закріплюючись, такі емоційні стани перетворюються на моральні якості особистості: повагу, співпереживання, вдячну пам'ять.

У дослідженні переконалися, що потреби й мотиви є внутрішніми важелями у розвитку гуманістичних рис, що конструюють ціннісне ставлення до людини. Для його виховання найважливіше значення мають потреби в емоційному контакті, в залученні до духовного світу іншого, повазі оточуючих, а також у самоповазі, творчій самовіддачі. Саме на їхнє виявлення і зверталась увага у процесі експериментальної роботи. Крім змістових меж у прихильному ставленні до іншої людини визначаються і якісні, діапазон яких досить широкий: від повного прийняття, згоди, дружнього ставлення до того чи іншого об'єкта – до цілковитої байдужості, прихованого або явного незадоволення

кимось, неприйняття людей, відкидання їхніх точок зору, або навіть прояву відносно них агресії. Нам важливо було не лише виокремити таку загальну дефініцію, як ціннісне ставлення до людини, а й виявити рівні його прояву по відношенню до «далекого», «іншого», «свого», «чужого». Схематично вони визначаються у такий спосіб: а) активне засудження, необхідність застосування відносно «іншого» репресивних заходів; б) засудження, необхідність викриття, суспільної заборони спілкування з «далеким» і «чужим»; в) байдуже ставлення до «іншого»; г) неприйняття «далекого», але прояв поваги до нього та носіїв, які його представляють; д) активна повага «чужого», «іншого», боротьба за дотримання усіх його прав та визнання особистої гідності. Перші два рівні характеризують ставлення особистості (суспільства) з негативними світоглядними й морально-психологічними установками. Третій – визначається незрілими установками. Четвертий, п'ятий – притаманний особистостям з різним ступенем розвитку якості, що вивчається, активності у проявах прихильного ставлення до іншого. У кожному випадку для дослідження дуже важливо мати чітке уявлення, який рівень характеризується як низький, середній, високий. Ціннісне ставлення до людини у міжособистісних взаєминах людей найбільш чітко розкривається через мотиваційний критерій і його емоційно-вольову складову, показниками якої виступають емпатія та емоційна чуйність; емоційна стійкість і врівноваженість. Поняття «емоційна культура» тісно пов'язана з комунікативною культурою. Емоційно-вольовий показник у ставленні до іншого має особливе значення завдяки тому, що саме у вимірі комунікативної ситуації співрозмовники мають змогу знайти спільну мову, відновити зіпсовані стосунки. Соціальна природа почуттів і емоцій проявляється найбільш чітко у безпосередньому спілкуванні з іншими людьми [476, с. 18]. Конструктивна взаємодія вимагає не лише розуміння позиції іншої людини на когнітивному рівні, але й сприйняття її почуттів, а надалі і щирий прояв співчуття, яке передбачає пильну увагу до вихідних позицій та переконань опонента. Співчуття починається з інтересу, зацікавленості до іншого. Його прояв неможливий без розуміння, заснованого на любові до ближнього. Передусім – це «любов до середовища проживання, що дає відчуття цінності буття» [994, с. 98]. А відтак, найважливішою характеристикою

емоційно-вольового показника в ставленні до людини виступає *емпатія* (з нім. «здатність вникнути, перейнятися»), тобто емоційне проникнення у внутрішній стан іншого. Інколи дослідники використовують рівноцінні, на їхню думку, поняття «ідентифікація», «співпереживання», «співчуття» (А. Тимохіна, С. Борисенко [865], Т. Гаврилова [217]). Здатність до емпатії пов'язують з емоційною чуйністю, чутливістю, увагою до проблем, негараздів, радощів інших людей. Вона проявляється у прагненні надавати допомогу і підтримку іншій людині, що характеризує розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості, без яких неможлива її повна самореалізація [239, с. 312]. Оцінюємо здатність до емпатії як бажання створити атмосферу відкритості, довіри, задушевності, уміння поставити себе на місце іншої людини, виявити до неї чуйність, проявити щирий інтерес, спрямувати власну увагу на її стан, потреби, поведінку. В концепціях емоційної емпатії увага звертається на її види, які іноді інтерпретуються як рівні: відповідна емоційна реакція на джерело зараження, примітивна емоційна ідентифікація; співпереживання та співчуття як більш складні форми співучасті в долі та емоціях іншої людини, їх прийняття. Зарубіжні концепції стосуються емоційного розуміння емпатії [217]. Когнітивна або інтелектуальна емпатія – це апеляція до розуму конкретної людини, формування на основі цього відповідного сприйняття оточуючих (соціальна перцепція). Д. Мід дає визначення емпатії як «здатності прийняти роль іншої людини». Поступово акцент перемістився з емоційної реакції на розуміння іншого як спосіб «уявного перевтілення», «інтродукції», «прийняття позиції іншої людини». Процес, що розуміється таким чином, уже не може вважатися тільки емоційним: до афективного елементу обов'язково додається когнітивний. Мова йде про «ідентичність ментальних процесів суб'єкта й об'єкта», «когнітивної реконструкції внутрішнього світу іншої людини», «здатності передбачати поведінку людей» [570, с. 213]. Отже, розвиток уявлень проходить шлях від трактування емпатії як емоційного реагування на почуття людей до афективно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого в цілому. На думку З. Фрейда, вона сприяє формуванню відповідного ставлення до акту сприйняття психічних станів [917, с. 109]. Так, окремий механізм емоційного залучення людини до переживань іншого змушує навіть у

первісному акті сприймати будь-які емоції, відчувати певні переживання і, за Е. Фроммом, виступає умовою повноцінних інтерперсональних стосунків з дотриманням вимог психологічної рівноправності та самореалізації [929, с. 117]. Новим імпульсом у розвитку уявлень про емпатію та її дослідження стала гуманістична психологія на чолі з К. Роджерсом [733]. На його думку, проявляти емпатію, означає глибоко проникати у внутрішній світ іншої людини, а отже, бути сенситивним до змін почуттєвих значень, що безупинно відбуваються у житті особистості. Це тимчасове проживання її ситуації, причому, діяти треба обережно, витончено, не засуджуючи те, що інша людина ледве усвідомлює...» [733, с. 67]. К. Роджерс підкреслював, що розуміння людини має бути позбавлене упередженості, стереотипності, що є дуже важливим для її психологічного комфорту й емоційного стану [733, с. 112]. У педагогіці цей принцип знайшов відображення в особистісно-зорієнтованому підході [84]. В загальних рисах, відчуття того, що тебе розуміють інші сприяє удосконаленню емоційної сфери та, в цілому, розвитку особистості. За словами К. Роджерса: «Емпатія – вагомий інструмент психологічної, соціально-педагогічної підтримки, тому що вона повертає до життя, в соціум навіть найбільш закомплексованих» [733, с. 154]. З точки зору гуманістичної психології навіть слухання з розумінням (здатність почути) оздоровлює. Цю ідею гуманістичної психології відтворює інтерсуб'єктний підхід: сприйняття діалогу як активного слухання, здатності почути, схвально оцінити і зарадити (А. Хараш [936]). К. Роджерс вважає, що емпатія – найважливіша установка, здібність педагога-фасилітатора, який несе відповідальність та всіляко сприяє процесам особистісного зростання, навчання, спілкування вихованця. Знання про афективно-когнітивну природу цього процесу було доповнено і поглиблено введенням такого поняття, як «комунікативний компонент». К. Роджерс, С. Труакс визначають його як здатність передавати партнерові свої відчуття у розумінні його переживань або внутрішньої ситуації, чим виказують свою прихильність до нього [734]. М. Каган наголошує на важливості здатності відслідковувати й аналізувати внутрішній світ іншої людини зрозумілими для неї словами [355]. Т. Кіф до моделі емпатійного процесу включає етап точної передачі іншому почуттів, які у нього виникли під час взаємодії у вербальній і

невербальній формах. Акт емпатії може відбутися лише за умови, що співрозмовник відчуває, що ви його розумієте, сприймаєте, чуєте, про що він може дізнатися по тому, що і як ви говорите, робите, за вашою мімікою, жестами, не кажучи вже про конкретні вчинки. К. Роджерсом для опису емпатії та взагалі умов успішного спілкування було введено поняття конгруентності, під яким він розуміє здатність людини знаходити відгук у власних почуттях і щиро виражати їх. Йдеться про конгруентність між тим, що людина відчуває, як сприймає і тим, як вона це виражає. Це здатність однієї людини постати перед іншою (іншими) такою, якою вона є насправді – з усіма своїми проблемами, гарним і поганим настроєм, певними емоціями відносно того, що відбувається» [733, с. 176].

Важливим моментом у розумінні конгруентності є «реальність», що дозволяє прийняти, насамперед, свої власні почуття. «Якщо людина погано розуміє внутрішній світ іншого або той їй не подобається, – стверджує К. Роджерс, то більш конструктивним буде рішення залишитися реальним, тобто, таким, як є, ніж стати псевдоемпатійним і прикриватися маскою спокою або турботи». Людина повинна прийняти свої почуття як цілком природні та нормальні, уміти їх виражати, не принижуючи, не ображаючи інших (наприклад, говорити про себе, ділитися власними переживаннями) [733, с. 113]. Високо розвинена емпатійна реакція виникає у вихованця, який не переслідує особистих цілей, якщо не брати до уваги щире співчуття іншій людині і бажання їй допомогти [733, с. 176]. Ми розрізняємо чотири рівні емпатійності [172, с. 38]. Занадто високий – відповідає хворобливо розвинутому співпереживанню. Надмірна сенситивність (емоційна чутливість і вразливість) виявляється у проявах постійного занепокоєння, зумовленого проблемами інших людей. Підвищена вразливість часто спричиняє страждання й комплекс провини навіть тоді, коли на те немає підстав. Високий рівень емпатійності характеризується чутливістю до турбот оточуючих, великодушністю, здатністю пробачати. У людини з розвинутою емпатією виникає щирий інтерес до життя інших людей, бажання бути причетною до їхньої долі, поліпшення ситуації. Такий рівень емпатійності є найбільш бажаним. Він сприяє встановленню контактів, швидкому знаходженню спільної мови, розвитку здатності

перейматися проблемами ближнього. Адекватне ставлення до критики на власну адресу також сприяє компромісним рішенням, досягненню консенсусу та врегулюванню конфліктів. Переважній більшості людей притаманний *середній* рівень емпатійності, який характеризується врівноваженістю, розсудливістю, достатнім рівнем самоконтролю особистості над власними емоціями. Це теж прийнятний ступінь розвитку цієї якості для вихованця, адже стосунки та поведінка інших оцінюється, в першу чергу, завдяки логіці, а не на основі почуттів та емоцій. Однак, у зв'язку з тим, що повноцінному сприйняттю і спілкуванню іноді заважає брак розкутості, приховування власних почуттів, а також невміння передбачити розвиток стосунків між людьми, необхідно дбати про розвиток емпатійності. Для людини з *низьким* її рівнем характерними є емоційний голод, нерозуміння емоційних проявів у вчинках інших, керування лише однією логікою, прагматична розсудливість, відчуженість. І, як наслідок, відсутність друзів, самотність. Дуже низький (елементарний) рівень емпатійності має ті ж самі властивості, що і низький, але з більшою мірою ускладнень. Це і відторгнення у стосунках з товаришами, труднощі в спілкуванні, непорозуміння, конфлікти. Причиною є саме надмірна акцентуація на власній особі, егоїзм, а звідси – нездатність зрозуміти емоції і почуття інших людей. Уявлення про емпатію, конгруентність розкривають широкі можливості для формування ціннісного ставлення до людини шляхом навчання спеціальним способам розуміння іншого та його вираження. Розвиток емпатії – процес формування моральних мотивів на користь іншої людини. З її допомогою відбувається проникнення у внутрішній світ, розуміння переживань, формується уявлення про цінність іншого, розвивається й закріплюється потреба у його благополуччі. В міру психічного розвитку людини й структурування її особистості емпатія виступає джерелом морального розвитку [231, с. 62]. «Культивування» емоцій співпереживання (емпатії) призводить до попередження байдужості або дратівливості, насилля і агресії.

А отже, на нашу думку, не менш важливою складовою емоційно-ціннісного компонента, що розкриває мотиваційний критерій є *емоційна стійкість*. Вона стала об'єктом досліджень А. Аболіної [1], Ю. Миславського

[574], Л. Мітіної [578], К. Платонова [678]. З'ясовано, що науковці до неї включають різні емоційні феномени. Так А. Аболіна [1] вважає емоційну стійкість «стриманістю емоцій», а не функціональною витривалістю людини в емоціогенних умовах. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміється також і емоційна стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частоті зміни настрою. Отже, в одному понятті об'єднуються різні явища, які подібні за своїм змістом, але не схожі з поняттям «емоційна стійкість». Н. Амінов [14], Т. Рибо [726] прирівнюють емоційну стійкість до емоційної стабільності, тому що вони мають на увазі стійкість певного емоційного стану. Я. Рейковський вважає, що в деяких осіб емоційна стійкість проявляється завдяки низькому порогу емоційної чутливості [723, с. 133]. До емоційно нестійких К. Платонов і Л. Шварц відносять тих, хто швидко збуджується і схильний до частоті, і швидкої зміни емоційних станів [678; 976]. У той же час науковці відводять велику роль вольовій сфері (силі волі, самоконтролю, самовладанню) в забезпеченні ефективної діяльності за умов виникнення сильних емоцій, стресів. Н. Левітов пов'язує емоційну нестійкість із перепадами настрою та емоцій [494], а Л. Славіна – з «афектами неадекватності», що проявляються в підвищеній вразливості, замкнутості, упертості, негативізмі [794]. Емоційною нестійкістю Л. Баданіна називає таку інтегративну особистісну рису, що відображає схильність людини до порушення емоційної рівноваги. До показників цієї властивості вона відносить підвищену тривожність, фрустрацію, виникнення фобій, нейротизм [53]. П. Фресс у якості головної характеристики емоційності виділяє емоційну нестійкість (невротичність), що пов'язується з реакцією людини на емоціогенні ситуації [920]. Подібне до такого розуміння емоційної стійкості-нестійкості поняття – «афективна стійкість», під якою розуміється відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, спокій, стійкість інтересів (Р. Кеттелл) [1033]. У деяких авторів емоційна стійкість – це не емоційна незворушність, а переважання позитивних емоцій [1; 630]. Наприклад, В. Писаренко, розглядає емоційну стійкість в якості властивості особистості, що забезпечує стабільність астенічних емоцій і емоційного збудження під час впливу різних стресорів [672]. На нашу думку, це не є найкращим визначенням емоційної стійкості,

оскільки емоційне збудження зумовлюється впливом стресових обставин. Набагато точніше він визначає емоційну стійкість, коли розуміє її як самовладання, витримку, врівноваженість. В інших випадках емоційною стійкістю вважають такий ступінь емоційного збудження, який не перевищує граничної величини, не змінює поведінку людини [723, с. 133] і позитивно впливає на ефективність діяльності [672]. В. Плахтієнко та Ю. Блудов з емоційною стійкістю пов'язують надійність діяльності: «Емоційна стійкість – це властивість темпераменту, що дозволяє чітко виконувати будь-які цільові завдання...» [551, с. 98]. М. Дьяченко вважає емоційну стійкість якістю особистості, тим психічним станом, що забезпечує гідну поведінку в екстремальних ситуаціях; «такий підхід дозволяє розкрити основні передумови емоційної стійкості, що полягають у динаміці психіки, розумінні сутності емоцій, почуттів та переживань, а також в умінні встановлювати залежність даної якості від потреб, мотивів, волі, поінформованості та готовності особистості до виконання тих або інших завдань» [287, с. 95]. Різні люди не однаково реагують на стресові ситуації. Емоційна стійкість, головним чином, характеризується витримкою та терпінням, силою волі, самовладанням і самоконтролем, відсутністю імпульсивності та вразливості, цілеспрямованістю та наполегливістю у досягненні поставленої мети, а також переважанням позитивних емоцій над негативними. Емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних емоцій, запобігає стресам, сприяє конструктивній комунікації, прояву готовності до дій у напружених ситуаціях на базі ціннісного ставлення до людини.

Отже, емоційна виваженість особистості розуміється нами як стійкість особистості до зовнішнього негативного впливу, впевненість у собі, адекватна самооцінка, уміння бачити власні недоліки, здатність контролювати емоції й самостійно розв'язувати внутрішні конфлікти; реалістичність в усвідомленні дійсності, почуття відповідальності, уміння долати життєві труднощі, робити посильний внесок у конструктивні зміни навколишнього середовища. Вольова регуляція емоційного стану полягає в умінні кожного учасника спільної діяльності переборювати дратівливість та нестриманість, а також передбачає наявність витримки, самовладання, самоконтролю у міжособистісних

взаєминах. На особливу увагу заслуговує *діяльнісно-практичний* компонент, який становить видиму частину такого конструкту, як ціннісне ставлення до людини.

Найбільш глибоко його можна охарактеризувати на основі **операційно-результативного критерію** за такими показниками, як здатність до гуманістичних взаємин, співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки суб'єкт-суб'єктної взаємодії; асертивної (впевненої) поведінки, непримиренності до проявів насилля, жорстокості, антигуманних вчинків. Діяльнісний підхід ґрунтується на активному ставленні людини до свого життя, взаємодії з іншими, який допомагає виробити ефективні механізми гуманістичних взаємин на основі базових цінностей, поваги особистої гідності іншого, а відповідно й ефективної адаптації до соціального середовища. Наприклад, гуманну поведінку визначають уміння і навички особистості, серед яких виділяють: здатність до коректних висловлювань та відстоювання власної позиції як точки зору (Я-висловлювання); готовність з повагою ставитися до іншого, до чужих слів (сприймання думок і оцінок інших людей, незважаючи на ступінь розбіжності зі своїми власними поглядами), здатність до взаємодії і вміння домовлятися (погоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу); поведінка в напружених, проблемних ситуаціях, коли мають місце відстоювання справедливості, захист ображеного, слабшого, активна протидія у подоланні зла, жорстокості, різних форм насилля [144, с. 112]. У повсякденному житті ми постійно стикаємося з тими чи іншими моделями конфліктної поведінки. Протистояти їм можуть вчинки, засновані на ціннісному ставленні до людини, толерантності як способах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що характеризуються здатністю до співпраці та організацією спільної діяльності. Найбільш загальним поняттям, у межах якого може розглядатися проблема орієнтації на особистісну модель, вважається «взаємодія», здатність до якої у людини визначається як суб'єктивними факторами її індивідуального розвитку, так і особливостями соціальних інститутів, що мають на неї вплив. Чинником реалізації взаємин є спілкування як важлива, невід'ємна сфера взаємодії людей, сама життєдіяльність індивідів, а також як реалізація всієї системи міжособистісних стосунків [312, с. 209]. Залежно від способу

розв'язання суперечностей, що виникають між учасниками виділяють три типи міжособистісної взаємодії, що ґрунтуються на системах суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних та об'єкт-суб'єктних зв'язків. На поведінковому рівні останні два види породжують широкий спектр різноманітних взаємних претензій, вимог. А це призводить до посилення «ускладнень» у спілкуванні (від легкого непорозуміння до конфлікту). Крім перших двох, виділяють об'єкт-об'єктне спілкування, при якому учасники ставляться як до себе, так і до іншого об'єктивно, не вдаючись до пошуків спільного, відмінного, емоційних причин ускладнень [484, с. 56-57]. Спілкування, в якому обидва з учасників однаковою мірою усвідомлюють себе та іншого як рівноправних партнерів називається суб'єкт-суб'єктним. У працях видатних і зарубіжних учених І. Беха [87; 91], В. Бойко [122], С. Паламарчук [650], А. Ухтомського [892], М. Бахтіна [62], Л. Виготського [187], Б. Ананьєва [17], Б. Ломова [524] розкривається сутність особистісного спілкування як суб'єкт-суб'єктного за своїм характером. Ідеї «домінанти на співрозмовнику» А. Ухтомського [891], важливості діалогу М. Бахтіна [62] були сформульовані ще на початку XX століття. Методологічне положення Б. Ломова про суб'єкт-суб'єктні взаємини як характерні ознаки процесу спілкування було покладено в основу багатьох досліджень [524]. Так В. Мясіщев вважав спілкування процесом взаємодії, що базується на відповідному ставленні до партнера [595]. Багато науковців вважають спілкування специфічною формою міжособистісної взаємодії суб'єктів, як рівних партнерів [595; 62; 524; 892]. Вищим рівнем суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин є інтимно-особистісне спілкування. Зазначене поняття в сучасній психолого-педагогічній науці (І. Бех, Т. Сущенко) трактується як така суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у процесі якої на основі обміну позицій відбувається морально-духовне творче зростання особистості. Інтимно особистісне спілкування представлене як в монологічній, так і в діалогічній формі. Але розвиток особистості ефективно відбувається лише в умовах інтимно-особистісного діалогу, коли співрозмовники є його активними учасниками [87, с. 421]. Ідеї взаємовпливу і взаємної детермінації розкриваються в концепції персоналізації В. Петровського. «У процесах спілкування, – відзначає автор, – відбувається перенесення індивідних і

суб'єктно-інтенціональних характеристик індивідів,... відбувається своєрідна інтеріоризація інших в якості суб'єктів» [666, с. 17]. М. Каган вважає спілкування суб'єкт-суб'єктною формою взаємодії, взаємозв'язком декількох рівних та однаково активних, вільних, унікальних суб'єктів, неповторність яких розкривається у її змісті та способах [355, с. 67]. К. Абульханова-Славська запропонувала принцип відмінності в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, сутність якого полягає у визнанні права іншої людини бути несхожою на інших, мати свої інтереси, обирати власний, притаманний тільки їй, спосіб спілкування, зумовлений її індивідуальністю [3, с. 35]. А. Бодальов стверджує, що сама людина визначає характер поведінки інших відносно неї, від чого залежать її переживання і оцінки, які вона дає [115, с. 165]. М. Бобнева та О. Шорохова також відзначають, що емоційна реакція у пізнанні особистісної сутності інших людей, впливає на вибір способів поведінки [108; 992]. І. Колесникова відзначає, що багато людей не відчують себе «творцями» поведінки іншого, не усвідомлюють себе в якості її детермінанти [408]. Дослідження суб'єкт-суб'єктної взаємодії як форми співробітництва між учнями дозволило виявити, що вона забезпечує позитивне ставлення до колективу, групи, освітнього середовища чи творчого об'єднання, ровесників; сприяє формуванню рис гуманної особистості; впливає на саморозвиток. Співпраця (кооперація), що являє собою єдність напрямів діяльності, поглядів при розв'язанні спільних завдань передбачає наявність соціальної справедливості, солідарності і партнерства, що сприяють індивідуальній продуктивності...» [718, с. 11]. Сутність такої взаємодії полягає у взаємовигідній співпраці, взаємній безпеці, підтримці стабільності, проте її формами можуть бути як конформізм, конфлікт, так і співробітництво. Але остання є пріоритетною для суспільства і людини [418, с. 217].

Наступний аспект в оцінці поведінки учнів за операційно-результативним критерієм виховання ціннісного ставлення до людини пов'язаний з *асертивністю*. Термін є похідним від дієслова «*assert*» – заповзято наполягати на своєму, відстоювати свої права [1073, с. 325]. Концепція асертивності запропонована А. Сольтером. Її зміст розкривається з допомогою основних положень гуманістичної психології – зокрема, протиставлення самореалізації

маніпулюванню людьми [1083, с. 123]. Проблеми асертивності успішно досліджують американські психологи біхевіористичного напрямку (Л. Альберті та М. Еммонс [8], Д. Вольпе [1109], Ф. Зімбардо [318], М. Сміт [1093], К. Келлі [382], А. Лазарус [487], В. Ромек, Е. Крукович [740]). В сучасній науці термін активно використовують з 90-х років (А. Парафіян, В. Рахматшаєва) [654; 718]. Вивчення асертивності цікаве тим, що воно сприяє виявленню можливостей взаємодії з людьми. На думку Д. Вольпе до невпевненості, пасивності, споживацької позиції призводять відсутність позитивного досвіду і навичок спілкування або невміння їх втілювати у життя [1109]. Агресивною людиною керує явне або приховане бажання маніпулювати іншими, підкорювати їх власним інтересам. Асертивна ж поведінка ґрунтується на принципах партнерства. Прихильники асертивності не заперечують взаємну підтримку, емпатію; особистість свідомо діє на основі власного вільного вибору [1109, с. 76]. Під асертивністю ми розуміємо рису, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку і нести за неї відповідальність [428, с.119]. А. Федоров характеризує асертивну або впевнену поведінку досягненням балансу інтересів завдяки засобам, що сприяють ухвалі взаємно вигідного рішення [897, с. 34]. Ця позиція надзвичайно важлива для розуміння ціннісного ставлення до людини. Подібну точку зору знаходимо у дослідженні О. Хохлової, яка стверджує, що асертивна особистість характеризується зрілістю, сформованою позицією ненасильства та прихильного ставлення до інших. Вона не порушує їхніх прав і досягає своїх цілей [944, с. 15]. Асертивна поведінка орієнтована, головним чином, на тривале співробітництво, командну роботу, гуманістичні міжособистісні взаємини. Термін «асертивність» співзвучний з поняттям «самодостатність» і виступає синонімом впевненості у собі. Самодостатня людина характеризується незалежністю, а зовнішні ознаки впевненої поведінки найкраще помітні у спілкуванні [897, с. 123]. Д. Вольпе наділяє асертивну особистість характеристиками: вільне вираження своїх думок і почуттів; здатність до відкритого, чесного спілкування; активна життєва позиція, прагнення у досягненні мети; загострене почуття особистої гідності і самоповаги [1109, с. 96]. В. Каппоні, Т. Новак розробили основні заповіді

асертивності, згідно з якими, кожна людина відповідає за власну поведінку [373, с. 237]. Асертивна поведінка особистості є найбільш конструктивним способом міжособистісної взаємодії, в якій відсутня маніпуляція, жорстокість і агресія. Вона розвивається завдяки цілеспрямованій роботі над собою. А навчання молоді у плані формування навиків упевненої поведінки, культури толерантних взаємин відбувається на розроблених за спеціальною програмою заняттях, за нашою програмою – це тренінг «Потік соціальних умінь» [839]. Вони побудовані на традиціях гуманістичної педагогіки і психології, і спрямовані на розвиток здатності бути відносно інших чесним, толерантним, дружелюбним; втілення принципу гуманізму у повсякденне життя кожної особистості, яка поважає себе та інших, виступає проти застосування силових методів розв’язання конфліктних ситуацій, що в цілому ілюструє ціннісне ставлення до людини. В табл. 2.3.1. представлені, описані вище критерії і показники, які розкривають їх зміст.

Таблиця 2.3.1.

Критерії та показники вихованості у школярів ціннісного ставлення
до людини

Критерії	Когнітивний	Мотиваційний	Операційно-результативний
Показ-ники	1. Обізнаність з проблемою ціннісного ставлення до людини , її розуміння як гуманістичної цінності, усвідомлення значущості; 2. Рефлексивність (інтраперсональність) - глибокі знання особистісних особливостей (сильних і слабких), уміння встановити і забезпечити їх відповідність гуманістичній свідомості 3. Соціальна перцепція (інтерперсональність) - уміння раціонально помічати	1. Емпатія (емоційна чутливість, прийняття і підтримка іншого, визнання людини найвищою цінністю, здатність до співпереживання); 2. Емоційна стійкість (врівноваженість, контроль гніву і агресії).	1. Здатність до співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 2. Асертивність поведінки (соціальна самоідентифікація, соціальна адаптованість, соціальний оптимізм, справедливість, протидія проявам жорстокості, насилля, антигуманних

	і виділяти особливості інших людей, здатність розуміти їх.		вчинків по відношенню до іншого).

У процесі дослідження нами також були розроблені нормативні варіативні моделі для визначення рівнів сформованості ціннісного ставлення до людини: *високий*, що є яскравим показником досить стійкого в проявах активно-діяльнісного стану досліджуваної якості; *середній*, як недостатньо послідовно-діяльнісний щодо ціннісного ставлення до людини, тобто посередній рівень вихованості цієї якості; і *низький*, пасивний щодо характеру розуміння іншого, прояву поваги до його гідності рівень ціннісного ставлення до людини, який може бути й елементарним (див. додаток Ж). На основі розроблених описових моделей робилися висновки за результатами дослідження як на констатувальному, так і на формувальному етапі експерименту.

У процесі розробки методики експериментального дослідження, вибору діагностичного інструментарію вивчення структурних компонентів ціннісного ставлення до людини ми звернулися до загальної методології наукових досліджень [143; 284; 303; 386; 445; 619; 621; 624; 647; 698; 720; 780; 902; 939; 971]. Нами було використано вибірковий метод, щоб уникнути труднощів опитування великої кількості респондентів і отримати можливість робити висновки про об'єкт як єдине ціле, спираючись на дані аналізу його окремих частин. Складові експерименту (постановка мети, завдань та інтерпретації результатів від фіксації й оцінки стану об'єкта до і після експерименту, визначення експериментальних змінних) ґрунтувалися на основі теорії. Ще на підготовчому етапі розроблено програму, визначено залежні і незалежні змінні фактори (умови, які ми спеціально і планомірно змінювали, щоб оцінити їх вплив на той чи інший аспект виховного процесу вважали *незалежними змінними*, а сам аспект, який змінюється – *залежною*), складено план експериментальної роботи.

Дослідження полягало в зміні умов виховного процесу і реєстрації відповідних наслідків. В нашому випадку ми експериментально перевіряли ефективність технологічної моделі, метою якої є виховання ціннісного ставлення до людини у школярів (*незалежна змінна*), а якість гуманістичного

виховання особистості, тобто, рівень вихованості досліджуваного феномену – *залежна*. Якщо у ході дослідження і обробки даних з використанням математичної статистики між експериментальними і контрольними групами спостерігалися достовірні відмінності у сформованості ціннісного ставлення до людини, то пояснювали їх впливом *незалежної змінної* (новою технологією, інтерактивними методами, інноваційними формами виховання).

В нашому дослідженні ми використовували такі математичні прийоми, формули, способи кількісних розрахунків, за допомогою яких, показники, отримані під час експерименту узагальнювали, виявляючи приховані в них закономірності статистичного характеру, які існують між змінними величинами. Визначали середнє значення, яке характеризує прояв ознаки, дисперсію як одну із характеристик різних значень досліджуваної змінної навколо середнього. Така величина, як квадратичне відхилення показує міру коливання чисельних значень, із яких виводиться середнє значення. Міру розсіювання показників відносно останнього визначали (замість дисперсії), використовуючи похідну від неї, яка називається *вибіркове відхилення*. Також вираховували коефіцієнт сформованості (стійкості) досліджуваного явища і визначали зв'язки (залежності) між двома змінними, тобто *кореляцію* з допомогою коефіцієнтів Пірсона і Спірмена; скориставшись мірою розсіювання показників – стандартним відхиленням, знаходили середнє відхилення для експериментальних і контрольних класів, далі середнє відхилення різниці і тоді – нормоване відхилення; доводили вірогідність отриманих даних відповідно таблиці критеріїв Стюдента, (у нас, за t_{Δ} зі ступенем свободи >200 , складало 1,972, за умови 5% границі відхилення). Всі одержані нами відхилення не виходили за межі таблиці критеріїв кожної паралелі класів. А це свідчить про їх вірогідність і достовірність (див. підрозділ 3.3 і 5.4).

Крім методів математичної статистики, значну увагу приділяли вибору ефективних методик, з допомогою яких визначали особливості сформованості базових цінностей, що характеризують гуманну поведінку, конструюють ціннісне ставлення до людини, як складну, інтегровану якість Ми зосередилися на потребі використання таких діагностичних методик, які є важливими психолого-педагогічними інструментами, що визначають ефективність

виховного процесу шляхом отримання об'єктивної інформації про наявний рівень сформованості у школярів ціннісного ставлення до людини; забезпечують реалістичність, системність та наступність подальшої роботи з урахуванням потреб учасників виховної взаємодії. Критеріями відбору діагностичного інструментарію були визначені вікові та індивідуальні особливості, а також можливість виявити та схарактеризувати прояви у вихованців ціннісного ставлення до людини. Важливою умовою для аналізу показників за кожним критерієм був також добір такого комплексу методик, який давав би змогу якомога глибше його дослідити. До того ж, ми звертали увагу й на те, щоб використані методики стимулювали в учнів процеси самопізнання, самоаналізу та самовиховання. Відповідно до завдань експериментального дослідження та критеріїв виховання ціннісного ставлення до людини у школярів було запропоновано етапи діагностичних процедур, спрямованих на визначення рівнів сформованості його структурних компонентів, зокрема, гуманістичної свідомості (інтелектуальний компонент), почуттів (емоційно-ціннісний), гуманної поведінки особистості (діяльнісно-практичний).

Перший етап психолого-педагогічної діагностики був зорієнтований на вивчення рівня сформованості гуманістичної свідомості за *когнітивним* критерієм, що конкретизувався в завданнях: а) виявлення рівня обізнаності учнів про гуманну поведінку, ціннісне ставлення до людини, усвідомлення його сутності й ролі в міжособистісних взаєминах, аналіз і характеристика гуманістично-зорієнтованої особистості; б) встановлення рівня рефлексивності (інтраперсональності), здатності виявляти у себе гуманістичні риси; в) виявлення особливостей соціальної перцепції (інтерперсональності), тобто здатності особистості сприймати, розуміти й давати з позицій ціннісного ставлення до людини оцінку однокласникам, батькам, учителям, суспільству загалом, уміння виявляти ознаки гуманної особистості в різних людей, дослідити характер взаємозв'язку між гуманістичними взаєминами (в найближчому оточенні) та прихильним ставленням до інших соціальних об'єктів. Перше завдання полягало у виявленні обізнаності учнів з основними дефініціями. Під час дослідження встановлено, що високий рівень розуміння

гуманістичних понять мають учні, які можуть пояснити їхню сутність, розкрити основні структурні елементи і застосувати ці знання у повсякденній поведінці; середній – які не завжди можуть правильно пояснити зміст згаданих понять, нечітко виділяють їхні складові, проявляють пасивність; низький – які не можуть їх розкрити і не пов'язують знання гуманістичних термінів з практичною діяльністю. 46% опитаних школярів досить непогано розуміють сутність означених дефініцій. Учні не лише мають необхідні знання, достатній рівень оволодіння найважливішими поняттями; вони намагаються застосувати їх на практиці, у вчинках, спілкуванні, взаєминах з дорослими. Багато вихованців робили спроби виділити і розкрити головні структурні елементи «ціннісного ставлення до людини». В цілому можна вважати, що ця категорія школярів володіє стійкими знаннями з людинознавства. Недостатню обізнаність виявили 29% учнів, їхні відповіді здебільшого зводились до аналізу вчинків. Були відсутні спроби виділення основних ознак понять. Неправильну відповідь на питання дали 5% школярів, а у 20% із них взагалі відсутнє пояснення. Підрахунок неправильних відповідей і їх відсутності, коли учні взагалі не справилися із завданнями, дозволив зробити висновок, що 25% вихованців не здатні глибоко розкрити зміст основних понять, не розуміють сутності ціннісного ставлення до людини. Ця цифра відповідає низькому рівню морального розвитку на цьому етапі дослідження. Що стосується другої частини завдання, то більшість учнів правильно розуміють доброту: у Наталі «Це коли роблять щось добре і приємне», у Мирослави «Добрий – який не здатний на погані вчинки», Вікторії – «Добра людина завжди першою приходить на допомогу у важку хвилину». Водночас було виявлено і певні труднощі в розумінні школярами гуманістичних понять. При визначенні такої якості, як повага до іншого, чуйність, спостерігалася невпевненість, розгубленість. Так, деякі написали: «Я вважаю, що така якість, як чуйність, не повинна характеризувати сучасного чоловіка. Вона більше властива для дівчат (і то не для кожної)» (Ігор), «Справжній хлопець має бути сильним, з твердим характером, а чуйність, лагідність – для дівчат і малюків. Це – прояви слабкості» (Сергій). Приблизно, так само відповіло ще декілька учнів. Траплялися й такі, для яких знання і ставлення наповнені позитивним змістом,

але в практичній поведінці вони не реалізували декларовані ними погляди, нестійкими були їхні судження й оцінки. У них відсутня єдність слова і діла, спостерігалися конфлікти й непорозуміння з однокласниками.

Рівень сформованості показників, що розкривають зміст *когнітивного* критерію вихованості ціннісного ставлення до людини у школярів ми вивчали за допомогою таких методик: а) «Мозкова атака» на виявлення рівня усвідомлення учнями поняття ціннісного ставлення до людини як гуманістичної загальнолюдської цінності, його сутності, проявів, характеристик гуманної особистості, спрямованості на прихильне ставлення до людей; б) розробленого запитальника «Наскільки ти добра людина?», метою якого є визначення спрямованості учнів на ціннісне ставлення до людини як гуманістичну цінність і принцип поведінки, виявлення проявів рефлексивності та умінь виявляти у себе риси гуманної особистості, або фіксувати їх відсутність; в) методики незакінчених речень Н. Богуславської «Мое ставлення до людей», з допомогою якої ми визначали ставлення учнів до друзів; сім'ї (батьків, молодших і старших членів родини) [110, с. 37]; г) методики «Q-сортування» В. Стефансона, з допомогою якої з використанням 2-х груп карток (найбільш і найменш характерні риси) ми здійснювали діагностику основних тенденцій поведінки вихованців у групі і реальних уявлень про себе, а також визначення «Я» соціального» (яким мене сприймають інші), «Я» ідеального» (яким я хочу стати?), «Я» актуальне» (яким я можу бути у різних ситуаціях?), «значущі інші» (яким я бачу свого партнера?) [698, с. 465]. Так за допомогою цієї методики виявляли тенденції поведінки учнів. Наприклад, «залежність» визначена як внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових соціальних і морально-етичних стандартів і цінностей, ціннісне ставлення до однокласників. Комунікабельність учнів свідчить про контактність, прагнення утворювати емоційні зв'язки не лише з ровесниками, а й з іншими людьми за межами класу. Тенденція активного прагнення досягати вищого статусу в системі міжособистісних взаємин; підвищена увага до справ колективу; бажання бути у вирі подій, брати участь в усіх класних задумках свідчить про те, що учень готовий брати на себе відповідальність. Він вболіває за спільну справу, поважає інших. Відсутність проявів свідчить, що учні уникають спілкування, байдужі до

колективних справ і проблем інших. Щоб зберегти нейтралітет (свій статус), вони готові до компромісного рішення. Недоліком методики є можливість прояву подвійних стандартів (внутрішньої щирої позиції у ціннісному ставленні до людей і удаваним маскуванням). Для нас було важливо отримати результати взаємної оцінки, порівняти, наскільки уявлення про себе співпадає з думкою учнів про поведінку однокласників. У 20 % випадків така оцінка не співпадала, або відрізнялася за деякими показниками. д) Методика діагностування соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (*запитальник СПА*) дозволила визначити окремі аспекти ціннісного ставлення до людини в учнів за показниками когнітивного критерію /особливості прийняття, або неприйняття себе (інтраперсональність) та інших (інтерперсональність)/ [698, с. 457]. Цю ж методику ми використали й для аналізу *емоційної* складової *мотиваційного* критерію, що уможливорює ціннісне ставлення особистості в результаті порівняння емоційного комфорту (дискомфорту) у процесі спілкування в конкретних умовах взаємодії з різними людьми. Нас цікавив у цьому випадку такий показник, як емпатія та емоційна стійкість. Останній ми брали до уваги, коли аналізували внутрішній (зовнішній) контроль гніву й агресії. І за показниками *операційно-результативного* критерію ми характеризували асертивність поведінки (виявити рівень адаптованості, прагнення до домінування у спільній діяльності, або бажання деяких учнів бути лише виконавцями і взагалі уникати проблем). Адаптовану А. Осницьким методику діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки ми також використовували для виявлення особливостей ціннісного ставлення до людини за показником «емоційна стійкість – контроль гніву та агресії», який розкриває емоційно-вольовий аспект мотиваційного критерію якості, що вивчається [698, с. 174]. З її допомогою ми визначили, що агресія до людини в учнів може проявлятися по-різному (а саме: як фізична, вербальна, опосередкована, у вигляді проявів негативізму, роздратування, образи, почуття провини), залежно від того, як вони ставляться до інших). В межах дослідження *мотиваційного* критерію ми працювали за методикою «Діагностичного виявлення рівня емпатійних здібностей В. Бойко». Так було виявлено раціональний канал емпатії, емоційний, інтуїтивний і, взагалі, здатність

окремих учнів проникливо ставитися до інших людей, наскільки у них розвинене ціннісне ставлення до об'єкта уваги. Ми зробили висновок, що сформований механізм ідентифікації є важливою умовою успішного розуміння іншого на основі співпереживання, умінням поставити себе на його місце.

У процесі діагностики соціальної емпатії ми визначали індекс емпатійності учнів за відповідною методикою, яку ми адаптували до умов нашого експерименту [901, с. 22]. З її допомогою ми досліджували особливості емоційної реакції учнів на проблеми інших, прояви співчуття і співпереживання по відношенню до тих, у кого трапилися якісь неприємності в реальних умовах чи під час аналізу проблемних ситуацій, що в цілому ілюструє процес розвитку у вихованців ціннісного ставлення до людини.

Вивчали, наскільки обрані показники розкривають у піддослідних гуманні риси і почуття за мотиваційним критерієм. Крім аналізу гуманістичних рис і почуттів, ми пояснювали учням, за якими критеріями їх розглядати, які бали виставляти. Було пропоновано оцінити результати в 5 балів – якщо якість виражена чітко, систематично проявляється в поведінці і вчинках на основі сформованих переконань; 4 – якість виражена, але виявляється не завжди; 3 – якість швидше не виражена, проявляється рідко; 2 – не виражена, навіть виявляється протилежне. Ми розрізняли достатній рівень розвитку ціннісного ставлення до людини за тими якостями і почуттями, що його характеризують, якщо загальна оцінка становить 5 балів, середній – від 4 до 3 балів і низький рівень розвитку – 2 бали. Аналіз отриманих даних показав, що достатній розвиток ціннісного ставлення до людини за мотиваційним критерієм характерний для 51,7 % учнів, середній – 36,5 %, низький – 9,1 %. Не визначили (не чітко, не до кінця) – 2,7 % вихованців. Відмінності в самооцінці й оцінках компетентних осіб були досить помітними. Різниця складала від 0,9 до 1,5 балів. Це можна пояснити схильністю переоцінювати свої здобутки (у них дещо завищена самооцінка).

Так як у структурі ціннісного ставлення до людини нами виділено *діяльнісно-практичний* компонент, ми робили висновки про досягнення учнів у гуманістичному вихованні за операційно-результативним критерієм. З допомогою спеціальних методик аналізували його за наперед визначеними

показниками: здатністю до ефективної співпраці і конструктивної комунікації, асертивної поведінки (соціальна адаптованість, самоідентифікація). Так діагностика прийняття інших (за шкалою Фейя) [901, с. 157], використана в учнівському середовищі, дозволила дослідити можливості школярів в організації співпраці та конструктивної комунікації, що залежить від ставлення до окремих учасників у різних видах діяльності. Виявлення комунікативної компетентності вихованців ми пов'язували з двома аспектами. По-перше, наскільки вони орієнтуються в різноманітних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях і почуттєвому досвіді [622]. І, по-друге, чи наділені вони здатністю ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних взаємин, соціального середовища [901, с. 120]. «Шкала прийняття інших» Фейя спрямована на вивчення інтенсивності проявів ціннісного ставлення, прийняття різних людей. Методика являє собою запитальник, що складається із 18 тверджень. Учаснику експерименту потрібно було виразити своє ставлення до кожного із них з допомогою шкали з п'яти градацій: «завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи». Показником інтенсивності проявів ціннісного ставлення до людини, її прийняття-неприйняття виступає сума балів, яку ми отримували в результаті складання оцінок кожного із 18 тверджень з використанням спеціального ключа. З цією ж метою ми використали «Шкалу доброзичливості Кемпбелла», яка застосовується для діагностики особливостей налагодження гарних стосунків з іншими. Школярам було запропоновано 8 пар тверджень. У кожній із них були такі, що відображали різні види ставлень до людей. Учні виділяли ті, з якими вони найбільше погоджувалися. Для цього була обрана шкала із 5 градацій: «повністю згоден з твердженням «А», «швидше згоден з «А», ніж з «Б», «не знаю», «швидше за все, обираю варіант «Б», ніж «А», «повністю згоден з позицією «Б». Показником інтенсивності прояву досліджуваної якості виступає сума балів, яка відповідає ціннісному ставленню до людини, показнику найвищого рівня доброзичливості і, відповідно, так само робилися висновки стосовно недостатньої сформованості цієї якості [901, с.158]. Ще на цьому етапі ми застосовували «Експрес-діагностику довіри (за шкалою Розенберга)» [901, с. 160]. Ця шкала дозволила

виявити рівні поваги до інших людей, підтримки, довіри до них, проявів доброти, чесності. Методика являє собою запитальник, який складається із 3 пар тверджень, у кожній із яких були як позитивні, так і негативні, що відображали довіру і недовіру до людей. Учасники дослідження обирали одну відповідь, з якою вони найбільше погоджувалися. Так само, як і в попередньому випадку учням пропонувалося 5 градацій. А показник інтенсивності визначався за сумою балів з позитивним чи негативним значенням їхнього вибору. Експрес-діагностика рівня соціальної ізоляції особистості (Д. Рассел і М. Фергюссон) дозволила встановити тісний зв'язок між невмінням спілкуватися, небажанням проявляти ініціативу у взаєминах з іншими і нерозумінням важливості гуманістичних цінностей. Ми виявили, що учні самі потерпають від соціальної ізоляції і переживають з цього приводу. У них починають виникати мотиви подолання самотності, на налагодження партнерських взаємин, що спираються на ціннісне ставлення до людини.

Використали також методику виявлення особистісної установки «альтруїзм-егоїзм» [901, с.120]. Ця і попередні діагностичні процедури дозволили проаналізувати соціальні і життєві цінності особистості, рольові позиції в міжособистісних взаєминах, соціальну зрілість і комфортність у спілкуванні з іншими.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича дозволила визначити у окремих учнів, які гуманістичні принципи лежать в основі їхньої життєдіяльності, якими пріоритетами вони керуються у виборі термінальних цінностей-цілей (яке місце вони відводять позиції «Щастя людей (добробут, розвиток і удосконалення особистості інших індивідів, всього народу, людства в цілому)»), а також інструментальних цінностей-засобів. Нас цікавило їхнє ставлення до таких із них, як чуйність (турботливість), терпимість (до поглядів і думок інших людей, вміння пробачати іншим їх помилки). Цю методику ми використовували у різних варіаціях, як в індивідуальній, так і груповій роботі з учнями. На завершення дослідження ми обрали методики для інтегральної самооцінки особистості «Хто я в цьому світі?» і експрес-діагностику рівня самооцінки [901, с. 51].

Отримані дані допомогли нам охарактеризувати прагнення учнів до

асертивної поведінки та їхні досягнення. Ставлення до ідеї самоцінності людського існування в учнів ми аналізували методом узагальнених незалежних характеристик та за «Методикою оцінки рівня морального розвитку за Л. Кольбергом». Пропонували варіант визначення стадій моральних суджень вихованців стосовно ставлення до ідеї самоцінності людського існування за віком. Якщо основу морального вибору молодші підлітки пов'язують з пасивним споживацьким гедонізмом («Роблю те, за що мене хвалять», «Гарні вчинки здійснюю за принципом: «Ти – мені, я – тобі»), а цінність людського життя вимірюється задоволенням від спілкування. Це – доконвенційний рівень. То у старших підлітків ціннісне ставлення до людини пов'язане з тим, наскільки вона йому симпатизує (конвенційний рівень). Це так звана мораль «гарного хлопчика». Моральне зростання ми бачимо уже в старших учнів середніх класів. Ними життя іншого оцінюється як сакральна, недоторкана категорія моральних норм і обов'язків. У здійсненні морального вибору школярі орієнтуються на авторитет, підкоряються правилам, щоб не провокувати «муки совісті» (це також конвенційний рівень за Кольбергом). За кожною з методик нами була розроблена і реалізована серія дослідницьких бесід і дискусій.

Наприклад, методика «Мозкова атака» дозволила виявити рівень розуміння учнями поняття «ціннісне ставлення до людини», його ролі в міжособистісних взаєминах. Її називаємо ще методикою колективної генерації ідей, яка передбачала обов'язкову реалізацію етапів: поділ на мікрогрупи, кожна з яких пропонує своє визначення і характеристики, якими його наділяє. Після обговорення найважливіші риси записують на дошці. Для отримання більш об'єктивних даних ми провели дослідницькі бесіди, які, по-перше, дозволили уточнити інформацію, отриману в результаті мозкової атаки; по-друге, виявити особливості уявлень учнів про зміст «ціннісного ставлення до людини». Загалом учні показали достатній рівень обізнаності з його основними характеристиками. Вони визначили, що це різнопланове поняття; виокремили складники, що розкривають його зміст. У процесі дослідження було виявлено, що у 35 % учнів ціннісне ставлення до людини асоціюється, насамперед з «доброзичливістю», «сприйняттям індивідуальності особистості»,

«прихильністю і повагою до особистої гідності іншого»; 12 % учасників визначили такі складники, як «чуйність», «здатність до співчуття і співпереживання», «уміння зрозуміти іншого», «довіра»; 21 % – «гуманність», «альтруїзм». Для 22 % респондентів важливою складовою ціннісного ставлення до людини є «миролюбність, уміння контролювати свої емоції, якщо щось не подобається у іншого».

Результати діагностичної процедури також засвідчили, що для учнів однією з характеристик досліджуваної якості є «зацікавлення процесом спілкування». Так, 10 % вихованців вважають, що саме ця ознака є однією із найважливіших, без якої неможлива взаємодія між людьми. Водночас ми відзначили, що школярі не згадали про таку характеристику як «самоповага та адекватна самооцінка».

На нашу думку, формувати поведінку, засновану не лише на принципах ціннісного ставлення до людини, а й відмови від протиставлення таких понять, як «свій» і «чужий», прийняття інших незалежно від їх групової належності, вкрай недостатньо. Потрібно звернути увагу на розвиток позитивної ідентичності, структуру якого визначає позитивне ставлення до самого себе.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що обізнаність стосовно досліджуваної проблеми, розуміння поняття ціннісного ставлення до людини, визначення його сутності у 21 % учнів відповідає високому рівню, у 49 % респондентів – середньому, у 30 % – низькому. Остаточний розподіл за рівнями прояву кожного із показників когнітивного критерію був здійснений тільки після завершення всіх діагностичних процедур, оскільки виокремлені показники доповнюють загальну картину і в реальному житті проявляються комплексно. І під час проведення кожної діагностичної методики, спрямованої на вивчення особливостей прояву конкретного показника, прямо чи опосередковано розкривається характер й інших показників.

З метою встановлення належного рівня рефлексивності (інтраперсональності), тобто здатності учнів виявити в себе риси, що конструюють ціннісне ставлення до людини, визначити власний рівень розвитку цієї якості, особистісну спрямованість на її формування, ми використали розроблений відповідно до завдань дослідження запитальник

«Наскільки ти добра людина?». Вихованці отримали бланки з переліком основних характеристик, що розкривають зміст досліджуваної якості, причому, саме тих, які вони запропонували під час виконання першої діагностичної процедури «Мозкова атака». Серед них – прихильність до іншої людини, поблажливість, чуйність, довіра, альтруїзм, сприйняття індивідуальності іншого, миролюбність і стриманість, адекватна самооцінка, доброзичливість, уміння не засуджувати іншого, гуманність, уміння слухати, зацікавленість процесом спілкування, здатність до співчуття і співпереживання. Учасникам потрібно було поставити знак «+» напроти тих рис, які, на їхню думку у них найбільш яскраво виражені, а цифру «0» – навпроти тих, що відсутні. Їх було попереджено, що про результати опитування ніхто не дізнається, бланки з відповідями будуть залишені в них, що посприяло об'єктивності діагностичної процедури та уможливило вищий рівень щирості. Далі ми заповнювали раніше підготовлений бланк запитальника і прикріпили його на дошці. Попросили підняти руки тих, хто відзначив знаком «+» першу у переліку якість. Кількість респондентів було підраховано і їх число занесено у стовпчик бланка на дошці. Аналогічним способом були підраховані відповіді стосовно кожної якості. Три із них, які набрали найбільшу кількість відповідей, і визначали ціннісне ставлення до людини (на думку представників кожної групи). Після завершення цієї діагностичної процедури ми організували обговорення можливих шляхів закріплення визначених рис та запропонували провести повторну процедуру через певний період (що за програмою нашого педагогічного експерименту мало збігатися з аналітико-узагальнювальним етапом), щоб з'ясувати, як учням вдалося досягти змін. Цінність цієї методики полягала також у тому, що вона дала змогу школярам проаналізувати, наскільки у кожного сформовано ціннісне ставлення до людини; дозволила самостійно визначити, над чим працювати, щоб змінитися на краще, як виробити в собі звички гуманістичного стилю взаємин і скласти план свого подальшого морального розвитку. Під час проведення цього етапу дослідження, ми звернули увагу на те, що вихованці виявляли інтерес до виконання запропонованого завдання. Водночас вони інколи зверталися до учителя з проханням уточнити зміст деяких понять, оскільки відчували певні труднощі в чіткому усвідомленні їхнього значення.

Отже, учні, які продемонстрували низький рівень розуміння сутності ціннісного ставлення до людини, здебільшого відзначали такий самий рівень усвідомлення її значущості для себе, і виявилися неспроможними виявити власні риси гуманної поведінки, вони не зовсім розуміють особливості свого характеру, що підтверджує наше припущення про тісний взаємозв'язок між показниками пізнавального критерію, які ми виокремили. Результати розробленого нами запитальника «Наскільки ти добра людина?» показали, що деяким учням було не під силу оцінити себе, визначити риси власного характеру та встановити їхній взаємозв'язок з ціннісним ставленням до людини. А відтак, лише 15% респондентів продемонстрували високий рівень рефлексивності (інтраперсональності), 55% – середній і 30% – низький. Для виявлення рівня соціальної перцепції (міжособистісного прийняття, інтерперсональності), тобто здатності раціонально прийняти і зрозуміти іншу людину, помічати й визначати її особливості, а також з метою виявлення ступеня ціннісного ставлення до окремих соціальних об'єктів, дослідження характеру взаємозв'язку між ставленням один до одного й до людей (суспільства в цілому), батьків, учителів, власної особистості спеціально було обрано методики.

Так, для цього ми використали колективний метод експертних оцінок, де у ролі експертів виступили самі учні, яким було запропоновано проаналізувати свою здатність визначити наявність або відсутність у членів учнівського колективу (однокласників), учителів, батьків ознак ціннісного ставлення до людини, поваги до особистої гідності іншого та їх проявів на різних рівнях спілкування. Спеціально розроблений нами запитальник був розрахований на виявлення прихильного, ситуативного та байдужого ставлення до інших. Учні багато спілкуються, взаємодіють між собою, впливають один на одного, і ми вважаємо, що якщо їм запропонувати ідеальну модель гуманної особистості, яку характеризує ціннісне ставлення до людини, то вони зможуть ідентифікувати з нею різні соціальні об'єкти.

3. 2. Стан гуманістичного виховання учнів і науково-методична система виховної роботи

Першочерговим завданням в аналізі шкільної практики було виявлення особливостей гуманістичного виховання учнів. Дослідницька робота здійснювалася в декількох напрямках: виявлення особливостей оволодіння учнями базовими гуманістичними цінностями, наскільки вони розуміють важливість ціннісного ставлення до людини і чи інтерполують його на власну поведінку; ознайомлення з характером позакласної роботи з метою залучення школярів до соціально корисної діяльності, використання можливостей людинознавства у виховній роботі; розробка науково-методичної системи виховання ціннісного ставлення до людини. В центрі нашої уваги знаходилася система загальноосвітнього навчального закладу з гуманістичного виховання. У вивченні стану досліджуваної проблеми важливе місце відводилось аналізу досвіду роботи класних керівників.

За результатами анкетного опитування, в бесідах з учителями, під час спостереження за виховною практикою було виявлено неабияку зацікавленість до проблеми. Учасники експерименту погоджувалися, що вона важлива й актуальна, підкреслювали особливі можливості людинознавства в доведенні унікальності людини. Значну роль у вихованні ціннісного ставлення до людини в учнів основної школи класні керівники відводять позакласній роботі, участі в благодійній, соціально цінній для громади діяльності. Оскільки організацію виховної роботи в окремих класах не можна розглядати поза цілісною системою навчально-виховної діяльності школи, програма вивчення досвіду передбачала ознайомлення з роботою навчального закладу. Було обрано комплекс методів, який давав повне уявлення про мету, засоби й результати діяльності школи з питань, що стосувалися формування моральних знань і якостей, що базуються на ціннісному ставленні до людини.

Мета і основні заходи виховної діяльності в цьому напрямку були зафіксовані в планах виховної роботи школи, методичного об'єднання класних керівників, учителів, програмах клубів, гуртків, факультативів, протоколах педагогічних рад, засідань, різного роду зібрань. Завдяки вивченню шкільної

документації (характер аналізу роботи школи за попередні роки, виховних завдань на поточний період, зміст і обсяг завдань морального виховання, частота обговорень цих проблем) було виявлено, що виховна діяльність недостатньо відображала спрямування на засвоєння учнями гуманістичних цінностей. Хоча показником успішної роботи є орієнтація доволі великої кількості респондентів на гуманістичні взаємини, толерантність, відповідальність по відношенню до інших, класних справ, своєї праці. В процесі аналізу масових заходів звертали увагу на те, наскільки повно використовувалися можливості морального зростання, залучення до підготовки та проведення колективних творчих справ; у чому виявлялася взаємодопомога, як ставилися школярі до гостей, учасників дійства, чи виявляли повагу й турботу до старших, людей похилого віку, чим це зумовлено. Позитивну роль у цьому плані відіграє відродження народних традицій виховання, проведення родинних свят, піклування та допомоги тим, хто потрапив у скрутну ситуацію, сиротам, обездоленим. Щодо взаємин педагогів і школярів, то справді гуманістичними вони були в тих школах і класах, де панує дух колективного співробітництва, партнерських відносин, відсутнє приниження особистої гідності, незалежно від віку і статусу.

Тому там виховання стимулювало розвиток гуманістичних якостей учнів. Аналіз ситуації в школах дав змогу, в цілому визначити загальну спрямованість позакласної роботи на моральне виховання. Проте з'ясовано, що подекуди не досить повно використовуються можливості традиційних для школи форм виховної роботи з метою формування навичок гуманної поведінки, залучення вихованців до соціально корисних справ; не створюються умови для ефективних морально цінних відносин, толерантності, виховання ціннісного ставлення до навколишніх, свого класу, молодших, слабших, людей похилого віку. Було визначено, що вчителі визнають виховання моральних якостей учнів (насамперед ціннісного ставлення до людини) провідним завданням педагогічної діяльності.

Зміст навчально-виховної роботи у більшості шкіл спрямований на досягнення цієї мети за допомогою оновлених форм і методів. Проте, даних про кінцеві її результати, позитивні зрушення в розвитку морально цінних

гуманістичних взаємин, що виявляються в ставленні школярів до людини, класу, школи, довкілля немає. Головна причина цього, на наш погляд, полягає у відсутності науково обґрунтованої науково-методичної системи виховної роботи, якісної методики вивчення процесу морального виховання учнів. Як свідчить аналіз шкільної практики, в організації позакласної виховної роботи з гуманістичного виховання є деякі недоліки. Загальношкільне планування, як правило, не передбачало глибокого й різнобічного педагогічного аналізу виховного процесу та його результатів, а через це складно було визначити зміст і обсяг проведеної раніше роботи. Не досить чітко обґрунтовано, з огляду на це, цілі виховання в поточному періоді, а звідси береться під сумнів їхня актуальність. Нові завдання перспективні, подекуди мають глобальний характер, водночас не простежується наступність, відсутня логіка із завданнями минулих років. Стратегічна мета в гуманістичному вихованні учнів не завжди відслідковується в планах виховної роботи, відсутнє переконання у першочерговості її реалізації в навчально-виховному процесі, недостатньо використовується потенціал людинознавства. Це спричинює перенасичення заходами, утруднює подолання проблем в індивідуальній і груповій роботі. Ефективність виховної діяльності не залежить від кількості заходів і того, наскільки докладно про них розписано в планах роботи.

Було виявлено, що першим кроком у вихованні ціннісного ставлення до людини в школах є ознайомлення учнів з тими знаннями, які складають основу його формування. Виховання здійснюється в процесі етичних бесід, обговорень актуальних питань. Моральні знання учні отримують і під час позакласних заходів: на зустрічах з цікавими людьми, святах, різного роду зібраннях. Для навчально-виховного процесу кожної школи притаманні властиві тільки для неї види соціально корисної, громадської діяльності. Там формуються свої традиції, особлива система виховної роботи. У вивченні людинознавства застосовується інтегративний підхід, моральні знання учні засвоюють на уроках відповідних дисциплін, а де можливо, педагоги включають в навчальну діяльність додаткові матеріали, які стосуються проблем людини і проводять змістовну позаурочну роботу. Нещодавно в деяких загальноосвітніх навчальних закладах введені спеціалізовані факультативні курси («Людина і суспільство»).

З метою формування гуманістичних цінностей, виховання ціннісного ставлення до людини в школах прагнуть використати багатий потенціал навчальних предметів, максимально наситити позакласну й позашкільну роботу чинниками, що впливають на моральну сферу особистості. Одні школи вже мають цікавий досвід, інші шукають шляхи ефективнішого використання людинознавства для гуманістичного виховання, морального становлення молодшої людини. Попри позитивні зрушення, в практиці організації позакласної діяльності учнів є й істотні недоліки, що негативно позначаються на вихованні ціннісного ставлення до людини (формалізм, заорганізованість, захоплення масовими заходами, нехтування індивідуальною роботою).

Аналіз одержаних даних показав, що використання людинознавчого матеріалу в школі часто носить фрагментарно-епізодичний характер. Відчувається брак теоретичних і методичних розробок з питань використання в педагогічному процесі елементів різних галузей людинознавства. А відтак, нами було розроблено і запропоновано школам конкретні матеріали і програму позакласної виховної роботи для формування ціннісного ставлення до людини в учнів середнього і старшого шкільного віку. Засвоєння моральних принципів гуманної, толерантної поведінки вимагає їхньої активності й наполегливості, а для цього має бути сформована стійка мотивація. На жаль, в практиці роботи окремих загальноосвітніх навчальних закладів ще спостерігається соціально-громадська пасивність вихованців. Досвід багатьох шкіл свідчить про способи організації оригінальної, відповідно можливостей і особливостей, що традиційно склалися для певної школи, позакласної виховної роботи. Та як показало дослідження, вищого рівня розвитку ціннісного ставлення до людини в учнів досягають лише ті педагогічні колективи, які організовують не лише інноваційні, змістовні виховні заходи, продумано використовують потенціал загальнолюдських цінностей для гуманістичного виховання, а роблять це у відповідній системі.

Важливою умовою навчально-виховної роботи в таких школах є постійна турбота про формування гуманістичних взаємовідносин і залучення учнів до діяльності, що базується на принципах гуманізму, толерантності, прихильного ставлення до людей. Із вивчення форм організації гуманістичного виховання в

школах впливає, що вони недостатньо враховують вікову диференціацію, вчителі захоплюються словесними методами впливу, а це не відповідає природі учнів середнього і старшого шкільного віку. В планах класних керівників головними методами виховання визначені бесіди або їх модифікації.

На наш погляд, в роботі бракує достатньої глибини, бо увага педагогів зосереджується на зовнішніх проявах поведінки, а не на цілеспрямованому розвитку ціннісно-мотиваційної сфери особистості, що так важливо у вихованні ціннісного ставлення до людини. Щоб отримати об'єктивніші дані, було використано методи, адресовані учням: аналіз вербальних ситуацій морального вибору, усне опитування, методи соціометрії, твори-мініатюри, тести, анкети. З аналізу результатів проведеної серед учнів діагностики випливає, що вони з різних позицій ставляться до формування в себе й однолітків ціннісного ставлення до людини. Незначна частина (1,9%) взагалі не ставить за мету культивування в собі гуманістичних якостей, оскільки не вважає їх найважливішими. Вони стверджують, що по-перше, від власної доброти можна постраждати в житті. По-друге, на думку, найчастіше хлопчиків, доброта ніби робить особистість безвольною, слабохарактерною. В учнівському середовищі існує неповне, а іноді й помилкове уявлення про ціннісне ставлення до людини. Частина учнів підліткового віку (10%) вважає, що насамперед треба піклуватися про те, щоб бути слухняними, працелюбними, охайними, ввічливими, а гуманістичним якостям і рисам характеру вони надають другорядного значення. Але ж такі якості, як доброта, чуйність, увага до іншого, не з'являться потім самі по собі. Значну частину (76%) становлять учні, які розуміють важливість і необхідність гуманістичних якостей, особливо в наш час. Вихованців ми запитували: «Які риси характеру ви цінуєте найбільше і до яких ставитеся з презирством?», чим прагнули виявити ціннісні орієнтації, а також загальну спрямованість їхньої моральної свідомості й поведінки.

Внаслідок аналізу даних нами була виявлена стійка зорієнтованість на такі моральні цінності особистості, як доброта, чуйність, сміливість, скромність, мужність, правдивість, справедливість. За рівнем узагальненості діапазон гуманістичних якостей досить широкий, від конкретних, поодиноких до категоріальних (чуйність, доброта, гуманність). З презирством школярі

ставляться до проявів боягузтва, жорстокості, жадібності, байдужості, підлабузництва, грубощів, лицемірства, зрадливості, підлості, егоїзму та інших негативних якостей особистості.

Водночас, у моральному розвитку учнів і гуманістичному вихованні ми виявили деякі недоліки. Невисоким був рівень узагальненості моральних орієнтацій. На рівень принципів і категорій моралі піднімаються лише 12% вихованців. На рівні розуміння понять про якості особистості перебуває 25% школярів (чуйність, великодушність, доброзичливість, доброта). В цілому учні обізнані й мотивовані на ціннісне ставлення до людини, засвоєння гуманістичних цінностей. Проте вони відчують труднощі в самостійному осмисленні й опануванні загальнолюдської моралі через недоліки засобів, якими наділене соціальне середовище й виховання. Ми вважаємо, що гуманістичне виховання має базуватися на ідеях системності й цілісності, відповідати морально-психологічній структурі особистості учня й особливостям його морального розвитку. Вивчення гуманістичних орієнтацій учнів показало, що в їхніх ціннісних перевагах рідко спостерігаються такі важливі якості особистості, як ціннісне ставлення до людини, почуття обов'язку, совість, честь, тобто такі, що відображують найважливіші моральні відношення, які складають фундамент у дотриманні принципів гуманізму.

Нашим завданням було також виявлення, як школярі усвідомлюють їхній зміст. Було застосовано методи опитування, бесіди, творчі письмові відповіді, кореляції з поведінкою. Проаналізовано відповіді 300 учнів. При оцінці їхніх точок зору критеріями виступали узагальнені ознаки ціннісного ставлення до людини: байдужість, жорстокість. На запитання «Чим визначається прихильне ставлення до іншого?» – майже всі назвали головну його ознаку – доброту. Кожен третій вказав на непримиренне ставлення до будь-якого зла, байдужості, жорстокості. І лише один із шести – на «справедливість» як необхідну ознаку ціннісного ставлення до людини. У повному обсязі ціннісне ставлення до людини виявлено в орієнтаціях лише в одного із 20 учнів. За спостереженнями експертів (класні керівники, вчителі, органи учнівського самоврядування, усвідомлення ціннісного ставлення до людини як якості особистості збігається з їхньою власною поведінкою за одним – двома критеріями із трьох у 70 %

опитаних; тільки у 14 % учнів виявлено збіг за всіма критеріями.

Отримані дані показують, що усвідомлення й поведінка збігаються в учнів, які вважають ціннісне ставлення до людини інтегрованою якістю, наділеною істотними ознаками. Розбіжності між знаннями і поведінкою починаються в учнів, у знаннях яких знайшли відображення лише деякі ознаки і не завершився процес узагальнення. Неповнота й невпорядкованість знань про сутність найважливішої моральної норми виявляються в недостатньому усвідомленні її змісту, нестійкості прояву в поведінці. У значної частини учнів доброта асоціюється лише зі співчуттям, має споглядальний характер і не набула такої цілісної властивості, як дієвість, активність. Вихованці, в яких збігаються знання й поведінка, ідею ціннісного ставлення до людини пов'язують з діяльнісною любов'ю до людей, вони здатні до співпереживання, займають активну позицію в боротьбі зі злом і байдужістю. Ціннісне ставлення до людини реалізується в таких проявах учнів, як доброта (чуйне, чутливе, доброзичливе, безкорисливе ставлення до товаришів); справедливість; повага до однокласників, визнання їхньої самостійності в судженнях і вчинках; висока вимогливість до ровесників, дотримання ними кодексу товариства; негативне ставлення до того, що суперечить ціннісному ставленню до людини (черствість, байдужість до душевного стану і труднощів інших, грубощі, зневага, недоброзичливість); боротьба з егоїстичними проявами в мікросоціумі.

На думку більшості старшокласників (69 %), духовно розвиненими можна вважати людей, які керуються в своїй поведінці загальнолюдськими цінностями, що базуються на християнській моралі. Будь-кого, хто знайшов своє місце в служінні людству, вважають духовним 31% загальної кількості учнів. Пов'язують духовні пошуки з гармонійним розвитком особистості 47%, із задоволенням реальних потреб – 19%, у житті заради блага людей – 23%, з пошуками свого Бога – 28% учнів. У взаєминах між людьми школярам ближча доброта, взаємодопомога, взаєморозуміння. Переважна більшість опитуваних прагне змінитися на краще і цього ж очікує від інших. Собі побажали передусім: сили волі – 40%, толерантності – 29%, упевненості в собі – 29%; інші якості траплялися у відповідях значно рідше. Людям учасники опитування хотіли б побажати: доброти – 49%, взаєморозуміння – 31%, чесності й

справедливості – 18%. Себе учні вважають нерішучими, не досить впевненими, а інших – не завжди добрими, не здатними зрозуміти ближнього і поспівчувати йому. У вербальних ситуаціях морального вибору різної складності знайшли справді моральний розв'язок від третини до половини учнів, не всі з них змогли логічно аргументувати свій вибір.

За результатами вивчення стану справ нами визначено, що переважна частина позаурочних форм виховної роботи людинознавчого спрямування традиційно носить інформаційний характер і проводиться у формі монологу (повідомлення, лекція, усний журнал, конференція, підготовка рефератів). Більш ефективним було б використання Інтернету, діалогічних, інтерактивних форм виховної роботи, спеціального створення моральних ситуацій, організації взаємодії в ході реалізації творчих проектів і колективних творчих справ з використанням нетрадиційних підходів. На жаль, їх питома вага складає нині до 40% відведеного для позаурочної роботи часу. В ході аналізу ситуації ми відзначили ще невисокий рівень використання інформаційних технологій. Так, у 62% цих закладів (зокрема в районах) робота ускладнюється тим, що більшість з них мають обмежені можливості застосування. У сукупності це й спричинило незначну питому вагу інноваційних, інформаційних форм організації виховної і навчально-пізнавальної роботи, що впливає надалі на якість гуманістичної, соціально корисної, благочинної діяльності учнів у навчально-виховному процесі. Хоча за умови ефективного застосування нових інформаційних технологій, відсоток поповнення знань і засвоєного учнями матеріалу на людинознавчу і морально-етичну тематику має бути набагато більшим.

Останнім часом у традиційному навчально-виховному процесі все частіше застосовуються такі активні форми виховної роботи як дискусії, диспути-семінари, прес-конференції, «брейн-ринги», однак питома їх вага, за результатами дослідження, рідко перевищує 20%. Проте, саме завдяки таким формам учні можуть успішно засвоювати знання морально-етичного, екологічного і соціально-культурологічного спрямування, формувати власні ціннісні ставлення. Саме вони активізують їхнє мислення, спонукають до моральних дій, проявів ціннісного ставлення до людини. В школах ще досить

мало проводиться занять за інтерактивними методиками, з елементами тренінгу. Процес гуманістичного виховання в практиці масової школи потерпає від одноманітності форм моральної освіти, слабкого зв'язку з моральним досвідом учнів. Методика організації соціально корисної діяльності недостатньою мірою спрямована на розширення й усвідомлення власних досягнень школяра. Для процесу виховання ціннісного ставлення до людини характерні дві взаємопов'язані особливості: 1) формування гуманістичних переконань, мотивів дій, гуманістичних почуттів, морально-етичних відносин; 2) засвоєння стійких форм прихильного ставлення до людей, способу дій у суспільстві, що базуються на гуманістичних цінностях. Ці особливості процесу набуття досвіду гуманної поведінки на основі ціннісного ставлення до людини мають значення тільки в єдності та взаємозв'язку. Однак на практиці нерідко увагу приділяють лише одній із них, вважаючи її універсальною, а це знижує ефективність виховання. З аналізу стану позакласної виховної роботи випливає, що планомірність, системність гуманістичного виховання ще не стали провідними характеристиками навчально-виховного процесу, що зумовлено, зокрема й недооцінкою важливості ціннісного ставлення до людини, його значення в розвитку громадянського суспільства і майбутнього людства.

Отже, існує нагальна потреба в розробці науково-методичної системи виховної роботи школи в цьому напрямку, яку ми врахували і запропонували свій варіант системи, яка має комплексний характер і становить єдність теоретико-методологічного (методологічні підходи, психологічні та дидактичні теорії); діагностичного (моніторинг позитивних моральних зрушень); змістово-дидактичного (принципи структурування змісту загальноосвітньої підготовки на засадах людинознавства); методичного (моделювання комплексу виховних завдань, спрямованих на формування гуманістичної свідомості, почуттів і поведінки); технологічного (авторська технологія виховання у школярів ціннісного ставлення до людини) структурних компонентів.

Ефективність системи забезпечується опорою на методологічні підходи, що віддзеркалюють фундаментальні тенденції розвитку педагогічної науки про виховання. Її особливістю є особистісна зорієнтованість, оскільки вона передбачає врахування індивідуальної траєкторії моральної освіти, за якої кожен

учень обирає власний темп і напрям засвоєння базових гуманістичних цінностей. Пропонована система заснована на обґрунтованих організаційно-педагогічних умовах формування у школярів ціннісного ставлення до людини; впровадження технології виховання досліджуваної якості. Вона відрізняється від інших такими авторськими елементами, як структура досліджуваного поняття; методика діагностики; обґрунтовані організаційно-педагогічні умови та розроблена технологія виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

3.3. Констатувальний етап дослідження виховання у школярів ціннісного ставлення до людини

Важливим завданням констатувального етапу експериментального дослідження було визначення ефективності позаурочної роботи з людинознавства, гуманістичного виховання учнів 4–11 кл., рівня сформованості у них ціннісного ставлення до людини. Вірогідність і достовірність результатів дослідницької роботи, було забезпечено репрезентативністю вибірки, якісною та кількісною обробкою даних, здобутих протягом 2006–2016 років, коли до експерименту було залучено 307 учителів та 1200 учнів Вінницької (Оратівського, Шаргородського, Жмеринського, Калинівського, Козятинського районів), Житомирської, Хмельницької, Черкаської, Донецької області. Серед респондентів були учні основної школи загальноосвітніх навчальних закладів. Протягом цих років з нашою участю для учителів були проведені науково-методичні семінари-практикуми, круглі столи, засідання методичних об'єднань класних керівників, наради заступників директорів з виховної роботи. У процесі їх проведення було сформовано колективи педагогів і визначено групи учнів для подальшої участі в експериментальній роботі, у ході якої здійснювалась апробація розроблених нами науково-методичних матеріалів, навчальних програм гуртків і спецкурсів, навчально-методичних посібників [835; 836; 838; 839].

Визначення стану сформованості ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл. на констатувальному етапі дослідження здійснювалось нами в процесі послідовного визначення рівня розвитку інтелектуального, емоційно-ціннісного

та діяльнісно-практичного компонентів. В різних (за віковою градацією) контрольних і експериментальних класах за відповідною програмою проводилася діагностика стану оволодіння базовими гуманістичними цінностями, виявлення рівнів вихованості окремих структурних компонентів ціннісного ставлення до людини. Систематизація й аналіз отриманих даних здійснювалися відповідно до запропонованих критеріїв і показників.

Для спрощення підсумкової діагностичної процедури і зручності інтерпретації результатів ми розробили спеціальну шкалу за кожним із компонентів. Для ефективної оцінки сформованості знань, інтелектуальних умінь та навичок учнів 4–11 кл. нами обґрунтовано та розроблено семибальну шкалу, де бали 1–3 відповідають низькому, 4–5 – середньому та 6–7 – найвищому рівню розвитку інтелектуальних умінь у сфері гуманістичних взаємовідносин (таблиця 3.3.1.).

Таблиця 3.3.1.

Стан сформованості інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл.

Рівні сформованості	Бали	4–5 класи		6–7 класи		8–9 класи		10 класи		11 класи	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	1	9	10	8	7	8	6	6	6	4	4
	2	10	12	9	7	7	8	7	6	3	3
	3	13	11	7	9	6	8	5	7	4	5
Середній	4	6	5	8	10	9	9	10	8	6	7
	5	6	6	7	7	8	7	7	9	7	6
Високий	6	3	1	5	4	4	5	4	7	8	6
	7	2	2	5	4	5	4	7	3	5	6
Кількість учнів	457	49	47	49	48	51	47	46	46	37	37
Середній бал сформованості		3,02	2,74	3,71	3,68	3,37	3,75	4,02	3,91	4,42	4,21

Оцінку 7 балів заслуговує учень, який чітко визнає важливість гуманної поведінки, має досить повні, глибокі знання про існуючі норми, правила, вимоги, традиції, закони, що їх виробило людство на основі гуманістичних цінностей. Інтелектуальний компонент є складовою інтегрованої якості, що

вивчається, тому вказує на те, що вихованці, які отримали найвищу кількість балів добре запам'ятовують і відтворюють всебічну інформацію з людинознавства, починаючи від конкретних фактів до окремих теорій.

Ними досить чітко засвоєні основні поняття, норми, правила, принципи морального розвитку особистості, з допомогою яких виявляються істотні ознаки ціннісного ставлення до людини. Вихованці вживають термінологію, пояснюють конкретні факти, використовують відповідні методи й процедури у засвоєнні бажаного, виробленні власної точки зору. Нам цікаві були їхні судження як форми мислення, з допомогою яких вони відтворюють характеристики явищ і процесів, пов'язаних з людиною, визначають не лише суттєві, а й додаткові властивості. Так вони характеризують гуманістичні цінності, представлені нами у вигляді п'яти основних груп (чуйність, привітність, тактовність, толерантність і милосердя), які ми назвали базовими.

Учні найвищого рівня здатні *аналізувати* кожен із них. Ця категорія означає вміння структурно виокремлювати частини цілого, усвідомлювати принципи його організації. Відповідь на питання, чи вміють учні це робити, виявлялася нами в дискусіях, використанні прийомів переконання, під час реалізації методу розкриття проблем. Адже в процесі спільного аналізу явищ, учинків і подій відбувається визначення прихованих (не зовсім зрозумілих) передбачень, виявлення помилок і упущень у логіці розмірковування, вичленення відмінностей між фактами й наслідками, оцінка значущості результатів діяльності. Учні, яких ми віднесли до найвищого рівня наділені вміннями оцінювати знання, твердження, міркування про те чи інше явище. Вони відрізняються адекватними судженнями про дії, вчинки, поведінку. Для них характерне логічне мислення в аналізі явищ, фактів, обґрунтуванні проблем, формулюванні висновків, значущості того чи іншого продукту діяльності, поведінкових норм.

У процесі творчої діяльності пізнавального характеру, дослідницької роботи над проектами, розв'язання моральних дилем ми вивчали, наскільки учні вміють комбінувати елементи, щоб одержати ціле, яке містить новизну, здійснювати *синтез* із відомих складових.

Новим продуктом були кращі повідомлення (виступи, доповіді), розроблений план дій чи виявлення сукупності узагальнених зв'язків. Звісно, найвищі (це 6 і 7) бали отримали кращі учні. Вони вміють *порівнювати*, визначати суттєві ознаки подібності й відмінностей об'єктів, процесів, явищ, на основі чого формулюються висновки про схожість і різницю, називаються причини виникнення; *узагальнювати* (робити емпіричне, теоретичне узагальнення, широке, системне, побудоване на аналізі типового, істотного з умінням робити висновки, з чітко визначеною узагальнюючою ідеєю).

Умовиводи, як результат мислення, виражають процес отримання нових знань, виникають у процесі аналізу різних точок зору, наприклад, доповнюють уявлення про складові ціннісного ставлення до людини новими висновками про якості, які розкривають його сутність. Ми враховували, що результатом отримання моральних знань має стати їх глибоке *розуміння*, що має зводитися не лише до здатності виражати їх у формі конкретних понять, а й характеризуватися проникненням у саму сутність феномену, досягнення його через діалог чужої суб'єктивності [624, с. 129]. Показником здатності розуміти значення інформаційного матеріалу є його перетворення (трансляція) з однієї форми вираження в іншу, інтерпретація (пояснення, короткий виклад) чи передбачення про подальший хід подій (прогнозування наслідків, результатів). Школярі цієї групи добре обізнані з компонентами та головними проявами ціннісного ставлення до людини. Для них характерне розуміння фактів, правил і принципів. Їм легко вдається інтерпретація словесної інформації, схем, графіків, уявний опис майбутніх наслідків, зумовлених словесною інформацією. До високого рівня (6 балів) ми зараховуємо також тих учнів, які володіють основними прийомами розумових дій і операцій мислення в пізнавальній, соціально корисній гуманістичній діяльності й поведінці. Оцінка 6 майже відповідає 7 балам, однак теоретичні узагальнення такі учні роблять не завжди самостійно, а за допомогою педагога, аналіз процесів, узагальнення чинників, що безпосередньо впливають на хід подій, не завжди системне й логічне.

А головне у виховній практиці – це те, що на основі моральних знань,

виробленої системи мотивів, які спонукають діяти в створених ситуаціях відповідно до особистих поглядів, знань, принципів, орієнтацій, світогляду у вихованців формуються гуманістичні *переконання*, які виражають зміст і спосіб усвідомлення дійсності, характеризують життя індивіда, систему його ставлень до світу, впливають на поведінку, стосунки між людьми, визначають спрямованість особистості на ціннісне ставлення до людини у всіх його проявах. Для учнів, які мають найвищі бали (7 чи 6), характерним є те, що вони вміють використовувати знання в конкретних умовах, нових ситуаціях; оволодіння нормами, правилами, методами, поняттями, законами, принципами, теоріями допомагає їм у практичній діяльності.

Школярів, які отримали 5 і 4 бали, ми відносимо до середнього рівня розвитку інтелектуального компоненту досліджуваної якості. Так 5 балів отримують учні, які в цілому непогано обізнані з компонентами та головними проявами ціннісного ставлення до людини, але до цієї групи увійшли школярі, в яких процес формування гуманістичних цінностей ще не завершився. У них, як правило, переважають альтруїстичні мотиви діяльності; характерне стійке виявлення нормативних показників, є знання гуманістичних норм, розуміння їхньої значущості у взаєминах людей, яке, однак, потребує втручання старших, значущих для учня осіб. Вихованці оволоділи основними прийомами розумової діяльності, що відповідають 6 балам, однак вони застосовуються в основному за аналогією.

4 бали – учень в цілому оволодів прийомами розумової діяльності, однак пізнавальні процеси відповідають репродуктивному рівню. Засвоєні ним моральні знання самостійно не використовуються і рідко спонукають до гуманної поведінки. Вихованці постійно потребують підтримки і допомоги педагога. Під його керівництвом вони досягають певних успіхів, тому ми і відносимо його до середнього рівня морального розвитку.

3 бали заслуговують учні, які використовують прийоми розумової діяльності у процесі аналізу, але ще не здатні системно уявити перебіг того чи іншого процесу, відчуває труднощі у визначенні складових об'єкта; під час порівняння може охарактеризувати деякі схожі та

відмінні ознаки; частково встановити причинно-наслідкові зв'язки. Не завжди визначає причини явищ, не уявляє наслідків взаємодії і взаємовпливу окремих компонентів. Його узагальнення емпіричні, розмиті і безсистемні, побудовані на оцінці типового, істотного, але здійснюються вони непослідовно, на репродуктивному рівні.

2 бали свідчать про погане оволодіння учнем прийомами розумової діяльності. Під час аналізу об'єкти характеризуються, але без глибокого розуміння сутності проблеми, відсутня системність у баченні ситуації; у процесі порівняння – вказуються лише зовнішні ознаки відмінності або схожості об'єктів; у встановленні причинно-наслідкових зв'язків називається лише та причина, яка відома учневі завдяки засвоєнню основного змісту шкільної програми; узагальнення не має системного характеру і побудоване на одному конкретному прикладі, думки викладає послідовно, хоча й на репродуктивному рівні.

1 бал отримує учень, який безсистемно застосовує прийоми розумової діяльності, порівняння здійснює лише за найхарактернішими зовнішніми і найбільш істотними внутрішніми ознаками процесів, без аналізу їх сутності. Висновки, які він робить, носять загальний характер і сформульовані вони не досить чітко і без певної логіки. Вихованців, які набрали 1, 2, 3 бали ми відносимо до найнижчого елементарного рівня розвитку інтелектуальної сфери.

З метою ефективного визначення особливостей виховання ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл. на констатувальному етапі дослідження та в ході обробки експериментальних даних нами було застосовано методи математичної статистики [780; 647, с. 25; 624, с. 155; 902, с. 93; 621, с. 84; 901; 386; 297]. Визначали коефіцієнт сформованості досліджуваного феномену на констатувальному етапі дослідження і вираховували за формулою:

$$M = \frac{1}{p} \sum_{i=1}^p \quad (3.1)$$

Перш за все, визначаємо вірогідність відтворення учнями моральних знань, інтелектуальних умінь та навичок у розумінні ціннісного ставлення

до людини (середній та високий рівень) в ЕГ і КГ, відповідно до формул:

$$P_e = \frac{P_e}{N_e}, \quad P_k = \frac{P_k}{N_k}, \quad (3.2)$$

де: P_e – кількість учнів ЕГ, які показали високий і середній рівень сформованості досліджуваної якості; N_e – загальна кількість учнів ЕГ; P_k – кількість учнів КГ, які показали високий та середній рівень сформованості досліджуваної якості; N_k – загальна кількість учнів у КГ. Для паралелі ЕГ і КГ учнів 4–5-х класів:

$$M_e(4-5) = \frac{11+22+27+24+30+24+7}{49} = 2,96 \quad (3.1)$$

$$M_k(4-5) = \frac{12+20+30+16+35+12+1}{47} = 2,68$$

$$P_e = \frac{P_e}{N_e}; \quad P_e = \frac{17}{49} = 0,35 \quad (3.2)$$

$$P_k = \frac{P_k}{N_k}; \quad P_k = \frac{14}{47} = 0,30$$

Знаходимо різницю вірогідності відтворення інтелектуальних умінь і навичок середнього та високого рівня сформованості досліджуваної якості в ЕГ і КГ учнів за формулою:

$$\Delta = P_e - P_k; \quad (3.3)$$

$$\Delta = 0,35 - 0,30 = 0,05$$

Для якісної характеристики визначених показників в ЕГ і КГ учнів ми скористалися мірою розсіювання показників – стандартним відхиленням і знайшли середнє відхилення за формулою:

$$S_{P_e} = \sqrt{\frac{P_e(1-P_e)}{N_e}}; \quad S_{P_k} = \sqrt{\frac{P_k(1-P_k)}{N_k}} \quad (3.4)$$

$$S_{P_e} = \sqrt{\frac{0,35(1-0,35)}{49}} = \sqrt{\frac{0,35 \cdot 0,65}{49}} = 0,068$$

$$S_{P_k} = \sqrt{\frac{0,30(1-0,30)}{47}} = \sqrt{\frac{0,30 \cdot 0,70}{47}} = 0,067$$

На основі одержаних результатів знаходимо середнє відхилення різниці за формулою:

$$S_{\Delta} = \sqrt{S_{P_e}^2 + S_{P_k}^2} \quad (3.5)$$

$$S_{\Delta} = \sqrt{(4624 + 4489) \cdot 10^{-6}} = \sqrt{9113 \cdot 10^{-6}} = 0,095$$

Тепер знаходимо нормоване відхилення за формулою:

$$t_{\Delta} = \frac{Pe - Pk}{S_{\Delta}}, \quad (3.6)$$

$$t_{\Delta} = \frac{0,35 - 0,30}{0,095} = 0,53.$$

Таким чином було здійснено обрахунки здобутих експериментальних даних стосовно сформованості ціннісного ставлення до людини на рівні інтелектуальних умінь і навичок учнів на констатувальному етапі дослідження. У всіх паралелях класів, визначених експериментом, було отримано: для 6–7 кл.: $M_e = 3,71$; $M_k = 3,63$; $t_{\Delta} = 0,90$; 8–9 класів: $M_e = 3,37$; $M_k = 3,75$; $t_{\Delta} = 0,20$; 10 кл.: $M_e = 4,02$; $M_k = 3,91$; $t_{\Delta} = 1,30$; 11 кл.: $M_e = 4,42$; $M_k = 4,21$; $t_{\Delta} = 0,18$. Відповідно таблиці критеріїв Ст'юдента, для t_{Δ} зі ступенем свободи більше 200 складає 1,972 за умови 5% границі відхилення. Одержані нами відхилення, відповідно проведених обрахунків у ЕГ і КГ учнів складають: у паралелях 4–5 кл. – 1,55; 6–7 кл. – 0,90; 8–9 кл. – 0,20; 10 кл. – 1,30; 11 кл. – 0,18. Тобто всі одержані показники не виходять за межі даних таблиці критеріїв, що свідчить про їх вірогідність і достовірність. Такі розбіжності у показниках нормованого відхилення t_{Δ} , пояснюються, насамперед, різним рівнем уже сформованих знань, інтелектуальних умінь і навичок учнів, відмінностями у рівнях готовності педагогів, які брали участь в експерименті, до такого роду діяльності, станом виховного процесу, різними умовами роботи освітніх закладів.

Отже, узагальнюючи результати вивчення рівня сформованості інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини учнів 4–11 кл. у процесі виховної роботи на констатувальному етапі дослідження, ми можемо зробити висновки про поступове, в кожній старшій віковій групі, особливо в ЕГ скорочення кількості школярів з низьким рівнем сформованості знань (при оцінці 1 і 2 бали), інтелектуальних умінь і

навичок стосовно розуміння важливості опори на гуманістичні цінності у повсякденному житті і взаємовідносинах між людьми.

Якщо кількість таких учнів 4–5 кл. в ЕГ сягала 19 (38,77%), а у КГ 22 (46,80%), то в ЕГ і КГ учнів 6–7 кл. вона вже була відповідно у межах 17 (34,69%) і 14 (29,16%). Це означає, що значна кількість підлітків 4–5 кл. мають, ще не систематизовані і поверхові, а отже, слабкі знання морального змісту, які вони здобули на різних заняттях людинознавчих дисциплін чи в позакласній виховній роботі, вони ще погано обізнані з гуманістичними принципами і нормами гуманної поведінки.

Схожа тенденція підтверджена нами в ЕГ і КГ старшокласників. Так серед учнів 8–9 кл., а саме 15 (29,41%) та відповідно 14 (29,78%) мають сформовані знання, інтелектуальні уміння, які відповідають низькому рівню. Як підтверджує аналіз здобутих експериментальних даних, такий стан зберігається в КГ і ЕГ учнів 10 кл., однак стає більш помітним скорочення їхньої кількості до 13 (28,26%) та відповідно до 12 (26,08%) учнів, які показали низький рівень сформованості моральних знань, інтелектуальних умінь стосовно вивчення та розв'язання проблем людства на основі ціннісного ставлення до людини. Однак прикрим є той факт, що нами визначено негативну тенденцію збереження суто прагматичного, цинічного, а інколи навіть жорстокого ставлення деякої частини учнів 11 кл. до оточуючих, окремих об'єктів живої і неживої природи. Вони переважно зорієнтовані на вузько визначені професійні інтереси певного напрямку і не вважають за потрібне відволікатися на розв'язання якихось інших проблем, вважають, що кожен має займатися своєю справою. Підтвердженням цього висновку є те, що як в ЕГ, так і в КГ старшокласники проявили досить низький рівень відповідних знань, гуманістичних переконань /по 7 (18,91%)/, що в результаті впливає й на ефективність формування емоційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів моральної вихованості і прояв ціннісного ставлення до людини, незалежно від обставин.

Наступною тенденцією, яку нами виявлено, є поступове, проте незначне збільшення з віком кількості учнів, за винятком 11 кл., які

мають середній рівень сформованості знань про базові гуманістичні цінності. Якщо в ЕГ і КГ учнів 4–5 кл. їх було відповідно 25 (51,02%) та 22 (46,80%), то кількість таких учнів 6–7 кл. уже складала 22 (44,89%) та 26 (54,16%). Схожу динаміку сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок зафіксовано нами і в ЕГ та КГ учнів 8–9 кл. Саме для цього віку характерним є поступове формування сфери професійних інтересів та конкретних освітніх запитів.

Однак здобуті ними знання та сформовані уміння і навички розумової діяльності, як ми уже визначили вище, ще не мають певної системи, логічної спрямованості на задоволення запитів особистості стосовно свого майбутнього у соціокультурному контексті людства, тому і не можуть забезпечити ефективність моральної освіти в цілому. Цим пояснюється той факт, що лише 23 (45,09%) учнів ЕГ і 24 (51,06%) КГ мають середній рівень сформованості досліджуваної якості. Для учнів 10 кл. як ЕГ, так і КГ характерним є збереження означеної тенденції, де відповідно 22 (47,82%) та 24 (52,17%) мають середній рівень сформованості інтелектуальних умінь аналізу проблем людини в умовах техногенної цивілізації, морального становлення особистості. Визначена нами тенденція зберігається також в ЕГ і КГ учнів 11 кл., де середній рівень сформованості знань морального змісту і сформованих інтелектуальних умінь в ЕГ мали 17 (45,94%), і в КГ – 18 (48,64%) учнів.

Характерною тенденцією, яка чітко простежується з аналізу експериментальних даних, є поступове, хоча і незначне, збільшення кількості учнів з високим рівнем сформованості інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини. Якщо в ЕГ і КГ учнів 4–5 кл. високого рівня досягли відповідно 5 (10,20%) та 3 (6,38%) учнів, то в паралелях ЕГ і КГ учнів 6–7 кл. їхня кількість досягла відповідно 10 (20,40%) і 8 (16,66%). Схожа за своєю динамікою тенденція зберігається в паралелях ЕГ і КГ учнів 8–9 кл., де до високого рівня сформованості досліджуваної якості нами віднесено відповідно 9 (17,64%) та 9 (19,14%) учнів. Незначної стабілізації ці процеси набувають в ЕГ і КГ учнів 10 кл., серед яких високого рівня сформованості інтелектуальних умінь досягли

відповідно 11 (23,91%) та 10 (21,73%) учнів. Завершуючи аналіз, необхідно відзначити, що кількість учнів, які досягли високого рівня сформованості інтелектуального компоненту в паралелях як ЕГ, так і КГ учнів 11 кл. на констатувальному етапі експерименту склала відповідно лише 13 (35,13%) та 12 (32,43%).

Хоча це найвищий показник у порівнянні з молодшими учнями, однак дозволяє зробити висновок про недостатню ефективність виховного процесу у випускному класі, а саме йдеться про формування інтелектуальних умінь, світоглядних, в першу чергу – гуманістичних переконань учнів, які стоять на порозі дорослого життя, від активної життєвої позиції яких залежатиме майбутнє.

Однак, одні лише моральні знання, поняття, судження без глибокого їх емоційного переживання, усвідомлення особистістю гуманістичних цінностей, які трансформуються в ціннісні орієнтації й переконання, а в подальшому – в ціннісне ставлення до людини, творіння її рук, а отже, до свого майбутнього, не забезпечують формування цілісної гармонійної, морально зрілої особистості. Враховуючи це, нами здійснено аналіз сформованості **емоційно-ціннісного компонента** ціннісного ставлення до людини учнів 4–11 кл. у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи в позаурочній діяльності. Вивченню підлягали особливості чуттєвого сприйняття школярів, реагування (емоційного відгуку) в процесі засвоєння гуманістичних цінностей, вироблення ціннісних орієнтацій і ставлень. З цією метою, як і у попередньому випадку, було розроблено семибальну шкалу, де, відповідно 1–3 зароблених бали символізують найнижчий рівень розвитку емоційно-ціннісної складової досліджуваної якості особистості, 4–5 – середньому, 6–7 – високому.

7 балів заслуговують учні, в яких *чуттєве сприйняття* характеризується готовністю і здатністю сприймати ті чи інші явища, стимули навколишнього світу. Вони визнають пріоритетну роль людини в соціальних, природних процесах, збереженні життя для майбутніх поколінь, культивують гуманістичні цінності. Роль учителя – привернути,

утримати й спрямувати увагу вихованця на цінності людини. Важливу роль у цьому процесі відіграють: усвідомлення, готовність чи бажання сприймати, вибірковість – довільна увага; створення діапазону руху від пасивної позиції особистості до більш активної. Мається на увазі високий рівень усвідомлення важливості моральних і дотримання етичних норм у сприйманні проблем і потреб інших людей (співпереживання, милосердя, турбота).

Важливо й те, що учні цього рівня не тільки сприймають, а проявляють активність, породжену внутрішньою потребою, *емоційно відгукуються* на явища, зовнішні стимули, виявляють інтерес до навколишньої дійсності, ситуацій, соціально корисної діяльності, отримують задоволення від власного *реагування*. Вони емоційно переживають багатогранну цінність як окремих об'єктів оточення, людини, життєвого світу в цілому, краси природи; самостійно аналізують і критично оцінюють сутність, вплив на навколишнє середовище і людей їх власної діяльності, моральну доцільність, духовну безпеку, визначають провідну роль почуття відповідальності перед майбутнім на основі ціннісного ставлення до людини. Проявляють вимогливість до себе у підкоренні етичним законам, правилам моральної поведінки, перетворенні загальнолюдської моралі у звичні норми взаємин, культивують потребу у доброті, справедливості, толерантності.

6 балів отримують учні, яких ми також відносимо до високого рівня розвитку афективної сфери особистості, що «пов'язана з відчуттями, емоціями, пристрастями, почуттями, думками» [970, с. 35]. Як і в попередньої групи, у вихованців виявляється стійке бажання набутти моральний досвід, оволодіти гуманістичними цінностями, визначитися з перевагами гуманістичних орієнтацій і ставлень. Спочатку їх прийняття (реалізація потреби підвищити свій інтелектуальний рівень, цілеспрямованого вивчення різних точок зору, щоб сформулювати свою думку, судження), розуміння переваг, переконаності у важливості відстоювання ідеалів добра. Тут найважливішим є те, що відбувається концептуалізація ціннісних орієнтацій, усвідомлення ціннісних ставлень,

перетворення їх у власну систему цінностей. Учень бере на себе відповідальність за свою поведінку, можливості й обмеження, будує життєві плани згідно з усвідомлюваними ним здібностями, інтересами, переконаннями.

Що стосується предмета дослідження, учні високого рівня розвитку емоційно-ціннісного компонента в структурі моральної сфери особистості самотійно, або ж за допомогою педагога, батьків, членів референтної групи визнають багатогранність феномену людини, залежність об'єктів матеріального, нематеріального світу, так і природи в цілому від поведінки й діяльності окремих індивідів, усього суспільства; вважають за необхідне долучатися до розв'язання проблем, проявляти турботу про ближнього, співчуття й співпереживання. Вони прагнуть узгоджувати свої плани, керуючись гуманістичними мотивами, потребами, інтересами. Виявляють уміння давати емоційно-моральну оцінку того, що діється зі світом і самою людиною. Для таких учнів характерні прояви почуттів співпричетності, переживання за долю іншого, майбутнє людства.

5 балів характеризує вихованців, які частково, або під впливом значущих інших, а інколи й самотійно усвідомлюють необхідність формування ціннісного ставлення до людини, визнають багатогранну цінність окремих об'єктів природи й суспільства, феномену самого життя. Часто за ініціативи педагогів переконуються в необхідності подолання глобальних проблем, переймаються можливостями виживання; аналізують і переважно критично оцінюють власну поведінку й діяльність, спрямовану на перетворення світу. Вони докладають зусиль, щоб сформувати гуманістичну соціально схвалювану життєву позицію в активній суспільно корисній праці; спираються на загальнолюдські цінності, ідеали, принципи, звичаї й традиції свого народу. Такі вихованці визнають спонукально-регулятивну роль соціальних морально-етичних і правових норм співіснування. Однак, не завжди критично можуть оцінити власну поведінку. Коли ніхто їх не бачить і не може зробити зауваження, вихованці здатні керуватися егоїстичними мотивами, прагматичними міркуваннями, які іноді беруть верх і нівелюють позитивні надбання в

моральному розвитку. Хоча, як правило, такі учні визнають пріоритетність для себе і громади, членами якої вони є, гуманістичних цінностей, що є базою для власних дій, поведінки.

4 бали отримують учні, які в цілому засвоїли гуманістичні цінності. За безпосередньої участі і під керівництвом педагога вони все більше переконуються в непересічній цінності людини, ролі гуманістичних ціннісних орієнтацій у формуванні власного майбутнього, емоційно відповідально ставляться до забезпечення умов життя і збереження планети. В них сформовані відповідні переконання, мотиви, прагнення, але не завжди вистачає сили волі діяти, керуючись колективними інтересами, думати про ближнього, брати на себе відповідальність за долю іншого. Такі вихованці не завжди адекватно можуть проаналізувати й критично оцінити власну поведінку, хоча переконані у важливості відповідальності перед іншими за свої вчинки.

3 бали отримують учні, які переважно під контролем педагога, оволодівають цінностями гуманізму. Вони хочуть сподобатися вихователям, видають бажане за дійсне. Їхні ціннісні орієнтації носять декларативний характер. Вихованці з певними труднощами засвоюють знання про гуманістичні засади життєвладштування, їм важко говорити про моральні переконання, яким змістом вони наділені. Учні не завжди можуть самостійно проаналізувати результати власної поведінки й діяльності, не проявляють ініціативи в соціально корисних справах, байдужі до чужих проблем, у них відсутня мотивація турботи про ближнього, хоча люблять тварин, мають домашніх улюбленців, у позакласній роботі не активні. Їхній моральний розвиток знаходиться на низькому рівні (без присутності однолітків, старших учнів чи педагога такі учні не дотримуються норм гуманної поведінки у взаємодії з окремими об'єктами).

2 бали отримують вихованці, які лише під впливом педагога стверджують, що сприймають як позитивні (однак, коли досягають реалізації своїх суто прагматичних життєвих цілей, можуть і не визнавати) гуманістичні цінності людських взаємовідносин, вони не

вважають за необхідне перейматися чужими проблемами, турбуватися про когось тому, що керуються егоїстичними мотивами, почуттями зневіри й апатії, ображені на весь світ, вважають себе обділеними.

1 бал характеризує учнів байдужих, черствих, позбавлених емоцій, які навіть за допомогою педагога не хочуть усвідомлювати й визнавати, що комусь погано, що хтось заслуговує на повагу. Часто в них самих відсутнє почуття власної гідності. Вони не розуміють, для чого живуть, ведуть гедоністичний спосіб життя, не думають про майбутнє. В них ще не визначена чітка життєва позиція. Хоча інколи муки докори сумління спричиняють почуття провини й сорому за образи слабшого. Для них характерний надзвичайно примітивний розвиток моральної сфери. Це, як правило, занедбані діти. Вони часто не дотримуються й не визнають морально-етичних норм, суспільних цінностей, ідеалів, принципів, нехтують звичаями, традиціями, практично ніколи не аналізують і критично не оцінюють результати впливу на когось, чи на щось власної поведінки та діяльності; відсутня елементарна відповідальність за такі дії (таблиця 3.3.2.).

Таблиця 3.3.2.

Стан сформованості **емоційно-ціннісного** компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл.

Рівні	Бал	4–5		6–7		8–9		10		11	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	1	9	7	12	7	8	3	6	5	3	4
	2	11	10	6	11	7	10	8	11	6	3
	3	8	8	10	9	10	10	7	6	4	5
Середній	4	9	11	10	9	12	10	9	4	8	6
	5	5	6	4	2	2	5	4	7	3	4
Високий	6	2	3	5	7	8	6	9	6	7	8
	7	4	1	3	3	4	3	4	6	7	8
Кількість учнів	457	48	46	49	48	51	47	47	45	38	38
Середній бал сформованості		2,81	3,30	3,39	3,75	3,43	4,09	3,55	3,89	4,50	4,50

Застосовуючи методи математичної статистики, визначаємо рівень

сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини в учнів ЕГ і КГ на констатувальному етапі дослідження. Для паралелі ЕГ і КГ учнів 4–5 кл.:

$$M_e(4-5) = \frac{11+22+27+24+30+24+7}{48} = \frac{145}{48} = 3,02, \quad (3.1)$$

$$M_k(4-5) = \frac{7+22+21+36+40+12+14}{46} = \frac{152}{46} = 3,30$$

$$Pe = \frac{16}{48} = 0,33 \quad (3.2)$$

$$Pk = \frac{21}{46} = 0,46$$

$$\Delta = 0,33 - 0,46 = 0,13 \quad (3.3)$$

$$S_{Pe} = \sqrt{\frac{0,42(1-0,42)}{48}} = \sqrt{\frac{0,42 \cdot 0,58}{48}} = 0,071, \quad (3.4)$$

$$S_{Pk} = \sqrt{\frac{0,46(1-0,46)}{46}} = \sqrt{\frac{0,46 \cdot 0,54}{46}} = 0,073$$

$$S_{\Delta} = \sqrt{(5041+5329) \cdot 10^{-6}} = \sqrt{10370 \cdot 10^{-6}} = 0,102 \quad (3.5)$$

$$t_{\Delta} = \frac{-0,04}{0,102} = -0,39 \quad (3.6)$$

Таким чином були зроблені обрахунки здобутих експериментальних даних стосовно рівня сформованості емоційно-ціннісного компоненту ціннісного ставлення до людини в учнів на констатувальному етапі дослідження у всіх визначених паралелях класів. Так у 6–7 кл. $M_e = 3,39$; $M_k = 3,75$; $t_{\Delta} = 0,10$; 8–9 кл. $M_e = 3,37$; $M_k = 4,09$; $t_{\Delta} = 0,13$; 10 кл. $M_e = 3,55$; $M_k = 3,89$; $t_{\Delta} = 0,31$; 11 кл. $M_e = 4,50$; $M_k = 4,50$; $t_{\Delta} = 0,18$. Всі одержані дані не виходять за межі даних таблиці критеріїв, що свідчить про їх вірогідність і достовірність. Розбіжності у показниках нормованого відхилення t_{Δ} пояснюються, насамперед, різним рівнем сформованості альтруїстичних мотивів поведінки, гуманістичних потреб і ціннісних орієнтацій, відмінностями у методиці виховної роботи з морального виховання. Узагальнюючи результати обчислень рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента в структурі ціннісного ставлення до людини в

учнів 4–5 кл. на констатувальному етапі дослідження, ми можемо зробити висновки, що досить значна кількість з них, як в ЕГ 20 (41,66%), так і в КГ 17 (36,95%), маючи низький рівень (при оцінці – 1 і 2 бали) сформованості емоційно-ціннісного компонента, переважно лише у присутності педагога визнають важливість ціннісного ставлення до людини, гуманної поведінки. Вони не проявляють ініціативи в соціально корисній роботі, не активні, байдужі до чужих проблем, не переймаються турботою про ближнього. Їхні гуманістичні переконання носять декларативний характер. Вони самостійно аналізують і критично оцінюють результати власної поведінки і діяльності лише на елементарному рівні; без контролю з боку старших не дотримуються правил моральної поведінки у взаємодії з іншими. Часто керуються егоїстичними мотивами.

Схожа тенденція виявлена нами в ЕГ і КГ учнів 6–7 кл., де 18 (36,73%) та відповідно 18 (37,50%) з них мають недостатньо сформовану, як і в попередньому випадку, емоційно-ціннісну моральну сферу особистості. Як підтверджує аналіз здобутих експериментальних даних, такий стан зберігається в КГ та ЕГ учнів 8–9 кл., де відповідно 15 (29,41%) та 13 (27,65%) учнів мають низький рівень розвитку гуманістичних мотивів, почуттів, емоційних станів співпереживання. Нами виявлено негативну тенденцію збереження яскраво вираженого прагматизму, нівелювання цінностей, а інколи навіть жорстокого ставлення один до одного в учнів 10 кл. Як в ЕГ 14 (29,78%), так і в КГ 16 (35,55%) деякі старшокласники не усвідомлюють і переважно не визнають необхідності поважати особистість іншого, не надають особливого значення у своїх діях альтруїзму, не аналізують і критично не оцінюють сутність власної поведінки, ставлення до іншого. Позитивною тенденцією є зменшення у випускному класі учнів, які мають низький рівень сформованості емоційно-ціннісного ставлення до людини. Так, кількість таких школярів в 11 кл., як в ЕГ, так і в КГ становила відповідно до 9 (23,68%) та 7 (18,42%).

Середній рівень сформованості емоційно-ціннісної сфери учнів 4–11

кл. практично залишається стабільним у всіх паралелях, однак у деяких з них нами виявлено незначне скорочення їхньої кількості. Так, в ЕГ і КГ 4–5 кл. кількість таких учнів складала відповідно 22 (45,83%) і 25 (54,34%), тоді як в ЕГ і КГ учнів 6–7 кл. цей показник загалом залишався майже незмінним – відповідно 24 (48,97%) і 20 (41,66%). Схожа тенденція нами зафіксована в ЕГ і КГ учнів 8–9 кл., де відповідно їх було 24 (47,05%) та 25 (53,19%). Дещо знизилися показники в ЕГ і КГ 10 кл., де відповідно кількість учнів з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості складала 20 (42,55%) та 17 (37,77%). Не є виключенням, хоча і є деякі зрушення, як стверджують результати аналізу отриманих даних, ЕГ і КГ учнів 11 кл., де відповідно досягли середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента 15 (39,47%) учнів ЕГ і 15 (39,47%) КГ.

Завершуючи аналіз отриманих даних, ми можемо зробити висновок про виявлену на констатувальному етапі експерименту тенденцію незначного збільшення з віком учнів, які досягли високого рівня сформованості досліджуваної якості. Якщо в КГ і ЕГ 4–5 кл. кількість таких учнів була відповідно 6 (12,50%) та 4 (23,90%), то в паралелях 6–7 кл. вона вже складала відповідно 8 (16,30%) та 10 (20,80%). Схожий характер протікання процесів зафіксовано нами і в ЕГ та КГ учнів 8–9 кл. Саме для цього віку характерним є поступове усвідомлення, а отже визнання найвищої цінності людини, турботи про її майбутнє, формування навичок у дотриманні морально-етичних вимог поведінки і діяльності, поступове формування ціннісного ставлення до людини, поваги її особистої гідності. Цим пояснюється той факт, що вже 12 (23,50%) учнів ЕГ і 9 (19,10%) КГ мають високий рівень сформованості досліджуваної якості. Для учнів 10 кл. як ЕГ, так і КГ характерним є збереження означеної тенденції, де відповідно 13 (27,70%) та 12 (26,70%) мають високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента. Визначена нами тенденція зберігається також в ЕГ і КГ 11 кл., де високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента мали відповідно 14 (36,80%) та 16 (42,10%) учнів.

Таким чином, нами визначено особливості розвитку інтелектуального та емоційно-ціннісного компонентів досліджуваної якості в 4–11 кл. ЕГ і КГ. Логічним продовженням є визначення рівня сформованості **діяльнісно-практичного** компонента, виявлення, наскільки набуті знання, уміння, навички гуманістичних взаємовідносин втілюються у поведінці в реальних умовах життєдіяльності; наскільки гуманістичні ціннісні орієнтації визначають цілісний світогляд учнів, як це впливає на ціннісне ставлення до людини, формування стійкої й послідовної гуманістичної життєвої спрямованості. Здобуті нами результати представлено у таблиці 3.3.3.

Таблиця 3.3.3.

Стан сформованості **діяльнісно-практичного** компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11-х класів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи

Рівні сформованості	Бали	4–5 класи		6–7 класи		8–9 класи		10 класи		11 класи	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	1	16	11	14	11	10	11	11	10	7	3
	2	11	14	8	9	10	9	8	9	5	4
Середній	3	9	8	6	9	8	7	5	7	4	3
	4	5	4	8	7	7	6	7	7	6	8
	5	4	5	6	7	6	3	4	5	3	4
Високий	6	3	2	5	4	6	5	7	5	8	9
	7	1	2	2	1	4	6	5	3	5	4
Кількість учнів	457	48	46	49	48	51	47	47	45	38	38
Середній бал сфор-ті		2,63	2,74	3,20	3,10	2,82	3,00	6,62	3,53	4,1	4,08

З метою перевірки рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента в структурі ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл. було також розроблено семибальну шкалу.

7 балів – отримують учні, які усвідомили і головне, оволоділи основними правилами такої поведінки й діяльності, що базуються на розумінні, що людина – найвища цінність; вони можуть самостійно

визначати й приймати рішення та діяти, керуючись гуманістичними принципами взаємовідносин; відчують власну причетність і відповідальність за спільні справи, проявляють ініціативу й творчість у колективних справах, самотійному розв'язанні проблем різного рівня.

6 балів – заслуговують ті учні, які самотійно, або ж з допомогою інших дійшли висновку, що успіху в розв'язанні особистих і спільних завдань різного рівня можна досягти за умови налагодження партнерських відносин, поваги людської гідності, визнання пріоритетної ролі в усіх питаннях життєдіяльності інтересів людини, забезпечення їй гідних умов існування. Вони оволоділи основними правилами гуманної поведінки і спільної діяльності, можуть переважно самотійно, хоча у більш складних ситуаціях за допомогою авторитетних осіб, приймати рішення та діяти відповідно гуманістичних принципів у розв'язанні різних проблем, відчують власну відповідальність за кінцевий результат.

Отже, до найвищого рівня розвитку досліджуваного компонента ми віднесли учнів, які набрали 6–7 балів. У них *регуляція* поведінки пов'язана з координацією, організацією взаємин у процесі різнопланової діяльності; реагування як внутрішній відгук на зовнішні прояви поведінки в природі, суспільному житті. У них вироблені навички врегулювання непередбачених ситуацій, відносин, конфліктного нагнітання, керування й співробітництва у будь-якому виді діяльності. Вони здатні до саморегуляції й самовиховання. Ми високо оцінюємо наявність у вихованців цієї групи чітко усвідомлюваних цілей, ідеалів, особистісного смислу, достатнього рівня самосвідомості, критичного мислення, здатності і готовності до самовизначення, саморозкриття, самовдосконалення, адекватної самооцінки, критичного аналізу індивідуальних особливостей і потенційних можливостей, самоаналізу особистісного розвитку, самоконтролю і самозвіту.

5 балів – учні частково самотійно, але більше з допомогою старших, обирають моделі поведінки на базі гуманістичних цінностей, ціннісного ставлення до людини. Вони оволоділи основними правилами

морально доцільних дій у середовищі людей і в докільлі, переважно самотійно визначають і приймають рішення; здатні активно діяти проти несправедливості, насилля, пригнічення особистості. Відчувають власну відповідальність за спільну справу, під керівництвом вихователя можуть діяти творчо і проявляти ініціативу.

4 бали – розвиток моральної сфери особистості в таких учнів здійснюється під впливом однолітків, старших друзів, педагогів, батьків. Вони досить добре усвідомили, що керуватися в будь-яких ситуаціях, в першу чергу, слід гуманістичними цінностями, інтересами людини. Вони оволоділи правилами моральної поведінки, але в більш складних ситуаціях не завжди можуть зорієнтуватися й діяти самотійно. Вони дотримуються морально-етичних норм, здатні на альтруїстичні вчинки. В організованій вихователями діяльності проявляють відповідальність і готові захищати інтереси людини, турбуватися про когось, співпереживати.

3 бали – з допомогою вчителя вихованці оволоділи основними правилами гуманістично-спрямованої поведінки, усвідомили її сутність, однак не завжди можуть самотійно, навіть в елементарних ситуаціях, прийняти правильне рішення й відповідно діяти, захищаючи особисту гідність іншого. Здатні на егоїстичні вчинки, інколи нехтують суспільними інтересами, не дбають про можливі наслідки своєї діяльності. Власну ініціативу в розв'язанні певних проблем проявляють лише за умови контролю з боку дорослих, учителів.

2 бали – заслуговують школярі, які лише в розмовах декларують гуманістичні принципи, прагнуть сподобатися й отримати схвалення від учителів, чи матеріальне заохочення від батьків. У реальних же вчинках вони й не думають про ближнього. У них відсутня емпатія, рефлексивність, не знаходить свого місця у взаємовідносинах прихильність до інших людей. В спільній діяльності вони частіше керуються егоїстичними мотивами, вважають, що нікому нічим не зобов'язані. Під контролем однолітків, старших учнів, педагогів чи батьків вони змогли усвідомити й оволодіти основними правилами

моральної поведінки й діяльності, однак в умовах реального життя майже ніколи не здатні на альтруїстичні вчинки. У них напружені стосунки навіть з найближчими людьми.

1 бал – отримують учні, які часто бувають грубими з іншими, конфліктують, проявляють жорстокість по відношенню до тварин. Вони нехтують порадами і не в змозі оволодіти основними правилами моралі; в них відсутнє усвідомлення власної відповідальності за поведінку й діяльність. Ціннісне ставлення до людини у них сформоване на вкрай елементарному рівні. З ними дуже багато потрібно працювати індивідуально. Навіть епізодично, маючи приклад гуманістичних взаємовідносин однокласників, не можуть проявити силу волі в прагненні стати добрими. Вони тільки на очах, під контролем однолітків, старших учнів, педагогів чи батьків можуть поводити себе гідно.

Застосовуючи методи математичної статистики, охарактеризовані нами вище (у процесі аналізу сформованості інтелектуального та емоційно-ціннісного компонентів), визначаємо рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини у вихованців ЕГ і КГ на констатувальному етапі дослідження.

$$M_e(4-5) = \frac{11+22+27+24+30+24+7}{48} = \frac{145}{48} = 3,02 \quad (3.1)$$

$$M_k(4-5) = \frac{14+22+21+24+20+18+7}{46} = \frac{126}{46} = 2,74$$

$$Pe = \frac{12}{48} = 0,25 \quad (3.2)$$

$$Pk = \frac{14}{46} = 0,30$$

$$\Delta = 0,25 - 0,30 = 0,05$$

$$(3.3)$$

$$SPe = \sqrt{\frac{0,25 \cdot (1-0,25)}{48}} = \sqrt{\frac{0,25 \cdot 0,75}{48}} = 0,069 \quad (3.4)$$

$$SPk = \sqrt{\frac{0,30 \cdot (1-0,30)}{46}} = \sqrt{\frac{0,30 \cdot 0,70}{46}} = 0,68$$

$$S_{\Delta} = \sqrt{(4762+4624) \cdot 10^{-6}} = \sqrt{0.008468} = 0,092 \quad (3.5)$$

$$t_{\Delta} = \frac{0,05}{0,092} = 0,54 \quad (3.6)$$

Після здійснення обрахунків здобутих експериментальних даних рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини в учнів на констатувальному етапі дослідження у всіх паралелях (ЕГ і КГ) визначено: для 6–7 кл.: $M_e = 3,20$; $M_k = 3,10$; $t_{\Delta} = 0,30$; 8–9 кл.: $M_e = 2,28$; $M_k = 3,00$; $t_{\Delta} = 0,30$; 10 кл.: $M_e = 3,62$; $M_k = 3,53$; $t_{\Delta} = 0,96$; 11 кл.: $M_e = 4,11$; $M_k = 4,08$; $t_{\Delta} = 0,18$. Показники відхилення по кожній паралелі складають у школярів 4–5 кл. – 0,54; 6–7 кл. – 0,30; 8–9 кл. – 0,30; 10 кл. – 0,96; 11 кл. – 0,18.

Тобто всі одержані дані не виходять за межі таблиці критеріїв, що свідчить про їх вірогідність і достовірність. Узагальнюючи результати аналізу рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента досліджуваної якості учнів 4–5 кл. на констатувальному етапі дослідження, ми можемо зробити висновки, що переважна більшість з них, як в ЕГ 27 (56,25%), так і в КГ 25 (54,34%), мають низький рівень сформованості практичних умінь та навичок гуманної поведінки. Схожа тенденція простежується в ЕГ і КГ учнів 6–7 кл., а саме: 22 (44,89%) та відповідно 20 (41,66%) з них мають сформовані уміння і навички ціннісного ставлення до людини, які відповідають низькому рівню. Як підтверджує аналіз здобутих експериментальних даних, такий стан зберігається як у КГ так і ЕГ учнів 8–9 кл., де відповідно 20 (39,21%) та 20 (42,55%) учнів показали низький рівень моральної вихованості. Нами визначено негативну тенденцію збереження суто прагматичного ставлення частини учнів 10 кл. до окремих об'єктів, небажання зрозуміти іншого, підтримати в скрутну хвилину, відмови від порад дорослих. Підтвердженням цього висновку є те, що як в ЕГ 19 (40,42%), так і в КГ 19 (42,22%) групах учні цього віку мають низький рівень сформованості відповідних інтелектуальних умінь, морально-ціннісної сфери і практичних навичок у налагодженні гуманістичних взаємовідносин з

іншими, поваги людської гідності. Показник сформованості рівня досліджуваної якості в ЕГ учнів 11 кл. складав відповідно 12 (31,57%) та КГ – 7 (18,42%), хоча є меншим порівняно з попередніми, однак залишається ще досить значним.

Наступною тенденцією, яка визначена нами на основі аналізу експериментальних даних, є поступове, однак досить незначне збільшення з віком кількості учнів, які мають середній рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини. Якщо в КГ і ЕГ учнів 4–5 кл. їх було відповідно 18 (37,50%) та 17 (36,95%), то кількість учнів 6–7 кл. уже складала 20 (40,81%) та 23 (47,91%). Схожий характер процесів зафіксовано нами і в ЕГ та КГ учнів 8–9 кл. Саме для цього віку характерним є поступове визначення своїх майбутніх перспектив і розуміння необхідності подальшого життєвладштування. Тому у взаємовідносинах вони обирають відповідні тактики поведінки, визнають цінність іншої людини, але не завжди здатні на альтруїстичні вчинки. Цим пояснюється той факт, що лише 21 (41,17%) учнів ЕГ і 16 (34,04%) КГ мають середній рівень сформованості досліджуваної якості. Для учнів 10 кл. як ЕГ, так і КГ характерним є збереження означеної тенденції, де відповідно 16 (34,04%) та 19 (42,22%) мають середній рівень сформованості ціннісного ставлення до людини і прояв його у конкретній діяльності, взаємовідносинах. Визначена нами тенденція зберігається також в ЕГ і КГ учнів 11 кл., де середній рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента досліджуваної якості мали 13 (34,21%) та 15 (39,47%) учнів.

Характерною особливістю, яка чітко зберігається у ході аналізу експериментальних даних, є поступове, хоча і незначне збільшення кількості учнів з високим рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента гуманістичної спрямованості поведінки особистості. Якщо в ЕГ та КГ учнів 4–5 кл. високого рівня досягли відповідно 4 (8,33%) та 4 (8,69%) учнів, то в паралелях ЕГ і КГ учнів 6–7 кл. їхня кількість досягла відповідно 7 (14,28%) і 5 (10,41%). Більш помітно означена тенденція простежується в паралелях ЕГ і КГ учнів 8–9 кл., де до високого рівня

сформованості досліджуваної якості нами віднесено відповідно 10 (19,60%) та 11 (23,40%) учнів. Певної стабілізації ці процеси набувають в ЕГ і КГ учнів 10 кл., серед яких цього рівня досягли відповідно 12 (25,53%) та 8 (17,77%) учнів. Завершуючи аналіз, необхідно відзначити, що кількість учнів які досягли високого рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента в паралелях як ЕГ, так і КГ учнів 11 кл. склала всього по 13 (34,21%). Хоча це і є найвищий показник, однак дозволяє зробити висновок про недостатню ефективність змісту, форм і методик гуманістичного виховання учнів і, зокрема, у формуванні діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини.

Таким чином, аналіз здобутих експериментальних даних на констатувальному етапі дослідження дозволив дати характеристику сучасному стану гуманістичної освіти і визначити рівень розвитку кожного компонента у вихованні ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл.

Насамперед ми відзначаємо: сформованість *інтелектуального*, що включає знання про гуманну поведінку, поняття, судження, умовиводи про визнання людини як найвищої цінності, на основі чого формуються чіткі гуманістичні переконання – основа світогляду; *емоційно-ціннісного*, в якому ми розмежовуємо мотиваційну складову (мотиви, потреби, інтереси, прагнення гуманістичного змісту), емоційно-оцінювальну (емоційні стани, почуття, співпереживання причетності і турботи за долю іншого, емоційно-моральне оцінювання ситуації), спонукально-регулятивну (формування соціальної життєвої позиції, визнання суспільних цінностей, ідеалів, принципів, звичаїв, традицій, які глибоко насичені гуманістичним змістом, дотримання соціальних, морально-етичних, правових норм, які визначають гуманістичні правила співжиття) і *діяльнісно-практичного* компонентів у структурі виховання ціннісного ставлення до людини в учнів середніх і старших класів у традиційному навчально-виховному процесі бажає бути кращою, залишається переважно на недостатньому, а у деяких випадках і на досить низькому рівні. Значна кількість вихованців ЕГ 4–11 кл., а саме 38,77% учнів 4–5

кл., 34,69% – 6–7, 29,41% – 8–9, 28,26% – 10 кл. та 18,91% учнів 11 кл. мають безсистемні знання з людинознавства, слабе розуміння пріоритетності гуманістичних цінностей і засад взаємовідносин, простежується тенденція зменшення таких учнів з переходом на наступний щабель навчання. У багатьох із цих учнів має місце недостатнє розуміння інтеграції наук про людину, що є провідним стримувальним чинником формування комплексних інтелектуальних умінь і навичок учнів в аналізі єдності й цілісності об'єктів навколишнього середовища, встановленні взаємозалежності між ними, визначення місця людини в цих процесах, її роль у забезпеченні майбутнього планети, виживання людства, тим самим страждає якість здобутих екологічно орієнтованих знань, а отже не забезпечуються умови формування не лише наукового світогляду, але як наслідок – гуманно-екологічної, моральної вихованості особистості і пов'язаного з цим ціннісного ставлення до людини. В середньому 10,20% учнів 4–5 кл., 20,40% – 6–7, 17,64% – 8–9, 23,91% – 10 та 35,13% учнів 11 кл. за результатами констатувального етапу дослідження мають сформовані інтелектуальні уміння і навички, які відповідають високому рівню. Такий відсоток учнів, яких ми відносимо до цього рівня стосовно сформованості досліджуваної якості не може задовольнити виховну практику і підтверджує необхідність посилення роботи, модернізації змісту освіти в урочний і позаурочний час

Аналізуючи формування емоційно-ціннісного компонента в структурі ціннісного ставлення до людини на констатувальному етапі дослідження ми виявили, що значна частина учнів середніх і старших класів переважно лише в присутності педагога визнають необхідність гуманної поведінки, вони не проявляють ініціативи в турботі про ближнього, в соціально корисній роботі не активні, байдужі до чужих проблем, їхні гуманістичні переконання носять декларативний характер. Вони самостійно аналізують і критично оцінюють результати власної поведінки і діяльності лише на елементарному рівні; без контролю з боку оточуючих не дотримуються правил моральної поведінки у взаємодії з окремими об'єктами. У своїй поведінці вони часто керуються

егоїстичними мотивами.

Так це відноситься до 41,66% учнів 4–5 кл., 36,73% – 6–7, 29,41% – 8–9 кл. Нами виявлено негативну тенденцію збереження яскраво вираженого прагматизму, байдужого ставлення до людини у 29,78% учнів 10 кл. і значно менше – 23,68% для випускників 11 кл. Вони не надають особливого значення в своїх діях альтруїзму, не аналізують і критично не оцінюють сутність власної поведінки по відношенню до іншого. Середній рівень сформованості емоційно-ціннісної сфери характерний для 45,83% учнів 4–5 кл., 48,97% – 6–7, 47,05% – 8–9, 42,55% – 10, 39,47% – 11 кл. Характерною тенденцією є те, що, чим старші за віком учні, тим більший відсоток серед них належить до високого рівня розвитку емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини. По групі 4–5 кл. кількість таких учнів складала 12,50%, 6–7 – 16,30%. Для учнів 8–9 кл. характерним є поступове усвідомлення, а отже визнання найвищої цінності людини, турботи про її майбутнє, формування навичок у дотриманні гуманістичних вимог моральної поведінки й діяльності, тому найвищі бали отримало 23,50% вихованців. Для учнів 10 і 11 кл. характерним є збереження означеної тенденції і відповідно 27,70% і 36,80% із них мають високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента. Парадоксальним є той факт, що значна кількість вихованців, а саме: 56,25% (ЕГ), 54,34% (КГ) учнів 4–5 кл.; 44,89% (ЕГ), 41,66% (КГ) учнів 6–7 кл.; 39,21% (ЕГ), 42,55% (КГ) учнів 8–9 кл.; 40,42% (ЕГ), 42,22% (КГ) учнів 10 кл. та 31,57% (ЕГ), 18,42% (КГ) одинадцятикласників – навіть за умови сформованих елементарних інтелектуальних умінь і практичних навичок не може визначити конкретну лінію поведінки, яка б не йшла у розріз з гуманістичними принципами, вони лише у розмовах з вихователем їх декларують. Для них майже зовсім не властиві емпатійність, рефлексивність, прихильність до інших людей. У своїх взаємовідносинах і діяльності вони керуються егоїстичними мотивами, вважають, що нікому нічим не зобов'язані. Під впливом однолітків чи старших вони змогли усвідомити і оволодіти основними правилами моральної поведінки і діяльності, однак навіть в

елементарних ситуаціях в умовах реального життя майже ніколи не здатні на альтруїстичні вчинки. У них напружені стосунки навіть з найближчими людьми. Є серед них і такі, які, навіть під пильним оком вихователя не можуть поводити себе гідно, нехтують порадами і не мають бажання поводити себе гідно, у них відсутнє усвідомлення відповідальності за свої дії і поведінку, на підставі чого ми можемо зробити висновок про відсутність у цих учнів сформованої стійкої мотивації до гуманної поведінки, а ціннісне ставлення до людини у них сформоване на вкрай елементарному рівні. Відсутність такої мотивації призводить до того, що в середньому по кожній паралелі 5–8% учнів, не замислюючись, порушують моральні норми, правила співіснування, бувають агресивними, діють вкрай егоїстично, відповідно до своїх власних суто прагматичних інтересів і бажань, навіть наносять за таких умов досить помітну шкоду іншій людині. Слід зазначити, що на тлі певного зростання кількості школярів з високим рівнем сформованості *діяльнісно-практичного* компонента означеної якості, а це приблизно 8,33% учнів 4–5 кл., 14,28% – 6–7, 19,60% – 8–9, 25,53% – 10 та 34,21% учнів 11 кл., тобто, всього приблизно 15% від усіх опитаних, становлять учні, які усвідомили і головне, оволоділи основними правилами такої поведінки й діяльності, що базуються на розумінні, що людина – це найвища цінність; керуються гуманістичними принципами взаємовідносин; постійно відчують власну причетність і відповідальність за спільні справи, проявляють ініціативу і творчість у самостійному вирішенні проблем різного рівня. Вони дійшли висновку, що успіху у розв’язанні завдань різного рівня можна досягти за умови поваги людської гідності, визнання пріоритетної ролі у всіх питаннях інтересів людини, забезпечення їй гідних умов життя. Вони оволоділи основними правилами гуманної поведінки і спільної діяльності, можуть переважно самостійно, хоча у більш складних ситуаціях за допомогою авторитетних осіб, приймати рішення та діяти відповідно гуманістичній позиції у розв’язанні різних проблем, відчують власну відповідальність перед іншими. Але їхня кількість є не такою, котра дає змогу

стверджувати про ефективність традиційно організованого процесу гуманістичного виховання в навчально-виховному процесі.

Проведене нами дослідження дає підстави для висновку, що значний відсоток школярів, а це приблизно 37,50% учнів 4–5 кл., 40,81% – 6–7, 41,17% – 8–9, 34,04% – 10 та 34,21% учнів 11 кл. мають сформовані гуманістичні цінності, якими вони не завжди керуються в повсякденному житті. Вони частково самостійно, але більше з допомогою старших обирають моделі поведінки, що опираються на усвідомлення гуманістичних пріоритетів. Вони оволоділи правилами морально доцільних дій у середовищі людей і відносно різних об'єктів живої і неживої природи, можуть визначити і прийняти рішення та діяти відповідно до нього в процесі подолання різних проблем, відчувають відповідальність за спільну справу; можуть проявляти ініціативу. Розвиток моральної сфери особистості таких учнів здійснюється в колі і за підтримки однолітків, старших друзів, педагогів чи батьків. Вони досить добре усвідомили, що керуватися в будь-яких ситуаціях, в першу чергу, слід гуманістичними принципами, інтересами людини. Вони завжди дотримуються морально-етичних норм, здатні на альтруїстичні вчинки. В організованій вихователями діяльності беруть активну участь і готові захищати інтереси людини, турбуватися про інших. У взаємовідносинах з оточуючими вони проявляють гуманну поведінку. Зазначене вище дає підстави для висновку, що гуманістичному вихованню приділяють увагу, але існує необхідність розробки та запровадження нового змісту, організаційно-педагогічних форм і ефективних методів роботи з учнями.

На констатувальному етапі дослідження ми також поставили перед собою завдання виявити, наскільки учні підготовлені до активної гуманістичної діяльності, чи володіють вони можливостями втілювати гуманістичні принципи в життя, починаючи з найближчого оточення і закінчуючи турботою про майбутнє людства. Щодо стану такої готовності учнів 4–11 кл. до культивування в себе кращих гуманістичних рис, прояву ціннісного ставлення до людини в конкретній поведінці, нами проведено

відповідне тестування, результати якого представлені в табл. 3.3.4.

Як свідчать результати опрацювання підсумкових даних такого дослідження, коефіцієнт задоволеності учнів ЕГ і КГ власними надбаннями, набутими знаннями, інтелектуальними уміннями і навичками гуманної поведінки, в цілому власним моральним розвитком залишився на досить низькому рівні і показник, обрахований за формулою (3.7) складає відповідно – 0,28 та – 0,17.

Таблиця 3.3.4.

Самооцінка учнями 4–11 класів готовності до активної гуманістичної діяльності в суспільстві, прояву ціннісного ставлення до людини

Кількість учнів (455)	Самооцінка готовності до активної гуманістичної діяльності				
	Задоволені моральним розвитком	Швидше задоволені, ніж ні	Байдужі до такого роду діяльності	Швидше не задоволені	Зовсім не
Експериментальні групи (232)	19 (8,18%)	70(30,17%)	29(12,5%)	61(26,29%)	53(22,84%)
Контрольні групи (223)	21 (9,41%)	68(30,49%)	37(16,59%)	47(21,07%)	50(22,42%)

А це спонукало нас до посиленої роботи з гуманістичного виховання на формульованому етапі експерименту. Від’ємне значення показників дозволяє зробити висновок про те, що учні доволі низько оцінили свій моральний розвиток. Пояснили це тим, що деякі аспекти (виховання базових гуманістичних цінностей, культури спілкування на засадах толерантності й діалогу, гуманістичних взаємовідносин) залишилися поза полем зору змісту і форм виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітніх шкіл. Коефіцієнт задоволеності учнями здобутих моральних знань, умінь і практичних навичок гуманістичних взаємовідносин вираховувався за формулою:

$$L = \frac{a(+2) + b(+1) + c(-1) + d(-2)}{N} \quad (3.7)$$

$$L_e = \frac{2 \cdot 19 + 1 \cdot 70 + 0 \cdot 29 + (-1) \cdot 61 + (-2) \cdot 53}{232} = \frac{38 + 70 - 61 - 106}{232} = -0,28$$

$$L_k = \frac{2 \cdot 21 + 1 \cdot 68 + 0 \cdot 37 + (-1) \cdot 47 + (-2) \cdot 50}{223} = \frac{42 + 68 - 47 - 100}{223} = -0,17$$

Так, 26,29% учнів ЕГ і 21,07% КГ оцінили набуті ними інтелектуальні уміння і навички з гуманістичних взаємовідносин, свій моральний розвиток, який вони отримали за традиційними технологіями виховання як низькі. Вони швидше не задоволені своєю готовністю до гуманістичної діяльності, не впевнені, що завжди здатні проявити ціннісне ставлення до людини. Не менший відсоток учнів, а саме 49,13% в ЕГ і 43,49 % у КГ вважають рівень сформованості гуманістичних знань, умінь і практичних навичок взаємодії з людьми незадовільним. Всього 8,18 % учнів з ЕГ і 9,41 % з КГ залишились абсолютно та відповідно 30,17% і 30,49 % частково задоволеними своїми надбаннями у моральному розвитку. Особливо слід наголосити, що нами зафіксовано досить помітну кількість учнів як в ЕГ (12,50%), так і в КГ (16,59%) групах, які проявили байдуже ставлення до гуманістичної діяльності, для них не характерне ціннісне ставлення до людини.

Отже, результати констатувального етапу дослідження дозволяють зробити висновок про нагальну необхідність створення ефективної моделі гуманістичного виховання учнів середніх і старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, основною умовою розробки якої є модернізація не лише змісту шкільної освіти і виховання на користь людинознавства, а й гуманістичного виховання, а, зокрема через запровадження активних організаційно-педагогічних форм і методик формування моральних знань, інтелектуальних умінь і навичок поведінки учнів на основі ціннісного ставлення до людини. Враховуючи результати констатувального етапу дослідження, проблеми в дитячому й молодіжному середовищі, сучасний стан і тенденції розвитку системи шкільної освіти і гуманістичного виховання учнів, ми можемо стверджувати, що подальший поступальний її розвиток буде можливий за умови розв'язання наступних завдань: а) формування наукового потенціалу, спроможного ефективно досліджувати і запроваджувати новітні форми, методи, технології, які

дозволять продуктивно розв'язувати навчально-виховні проблеми гуманістичного виховання учнів; б) розробки науково-методичних рекомендацій і розширення можливостей реалізації спецкурсів факультативів, гуртків на базі людинознавства, які сприятимуть морально-етичному вихованню; в) оновлення змісту шкільної освіти і виховання учнів з врахуванням інтеграції людинознавчих дисциплін і факультативних курсів, що будуються на принципах варіативності і комплексності, що мають бути покладені в основу створення нового покоління навчально-виховних програм різного рівня, а відповідно і навчально-методичної літератури до кожної з них; г) використання ефективних діагностичних методик виявлення рівня моральної вихованості і формування гуманістичних якостей особистості, що конструюють ціннісне ставлення до людини; створення на їх основі сприятливих умов в учнівському середовищі для корекції проявів аморальності, жорстокості в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Метою шкільного гуманістичного виховання учнів 4–11 кл. є якомога якісніше засвоєння знань з усіх предметів людинознавчого циклу, оволодіння інтелектуальними вміннями (виявлення, систематизація, узагальнення, аналіз, обґрунтування, прогнозування, моделювання, застосування), гуманістичними цінностями суспільства (незаперечна й універсальна цінність людини, як представника світу природи та всіх її об'єктів, а, отже формування до неї ціннісного ставлення; збереження і забезпечення умов для повноцінного функціонування, цінність взаємовідносин і спілкування), практичними навичками в організації толерантної взаємодії з іншими людьми на засадах діалогу, демократичних і гуманістичних принципів. Отже, формування в процесі шкільного виховання системи моральних знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок поведінки особистості, як передумови засвоєння важливих загальнолюдських цінностей, якостей, розвиток яких можливий лише за умови ціннісного ставлення до людини, що має набути для кожного учня особливої значущості на рівні внутрішньої мотивації, визначає поведінку і регулює всі види діяльності, взаємовідношень в навколишньому природному і соціальному середовищі.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Моніторинг стану вихованості ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи забезпечувала спеціально розроблена методика діагностування. Щоб охарактеризувати процес виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, на основі його структури було розроблено показники, з допомогою яких розкриваються критерії вихованості: *когнітивний* (а) обізнаність з проблемою ціннісного ставлення до людини, її розуміння як гуманістичної цінності, усвідомлення значущості; б) рефлексивність (інтраперсональність) – глибокі знання особистісних особливостей (сильних і слабких), уміння встановити і забезпечити їх відповідність гуманістичній свідомості; в) соціальна перцепція (інтерперсональність) – уміння раціонально помічати і виділяти особливості інших людей, здатність розуміти їх; *мотиваційний* (а) емпатія (емоційна чутливість, прийняття і підтримка іншого, визнання людини найвищою цінністю, здатність до співпереживання); в) емоційна стійкість (врівноваженість, контроль гніву і агресії); *операційно-результативний* (а) здатність до співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки суб'єкт-суб'єктної взаємодії; б) асертивність поведінки (соціальна самоідентифікація, соціальна адаптованість, соціальний оптимізм, справедливість, протидія проявам жорстокості, насилля, антигуманних вчинків по відношенню до іншого).

У процесі дослідження було розроблено нормативні варіативні моделі для визначення у вихованців рівнів сформованості ціннісного ставлення до людини: *високий* як активно-діяльнісний, що виступає яскравим показником досить стійкого в проявах стану досліджуваної якості; *середній*, який ми вважали недостатньо послідовно-діяльним щодо ціннісного ставлення до людини; *низький*, пасивний щодо характеру розуміння іншого, поваги до його гідності рівень у розвитку ціннісного ставлення до людини мають школярі з вузько спрямованою орієнтацією на окремих осіб. Визначити рівні вихованості учнів дозволив розроблений нами, адекватний структурі ціннісного ставлення до людини, діагностичний інструментарій.

Відповідно до завдань експериментального дослідження

використовувалися етапи діагностичних процедур, спрямованих на визначення рівнів сформованості структурних компонентів ціннісного ставлення до людини, зокрема, гуманістичної свідомості (інтелектуальний компонент), толерантних почуттів (емоційно-ціннісний), гуманної поведінки особистості (діяльнісно-практичний).

На етапі дослідження особливостей формування у школярів гуманістичної свідомості за *когнітивним критерієм* було використано: «Мозкову атаку», розроблений нами запитальник «Наскільки ти добра людина?», методику незакінчених речень Н. Богуславської «Моє ставлення до людей», «Q-сортування» В. Стефансона, діагностування соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (запитальник СПА). Цю ж методику ми використали й для аналізу *емоційної складової*, а також, адаптовану А. Осницьким методику діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки, «Діагностичне виявлення рівня емпатійних здібностей В. Бойко», методику визначення індексу емпатійності учнів.

Аналіз досягнень учнів у розвитку діяльнісно-практичного компонента за *операційно-результативним критерієм* ми робили за допомогою спеціальних методик на виявлення здатності до ефективної співпраці і конструктивної комунікації, асертивної поведінки (соціальна адаптованість, самоідентифікація). Це діагностика прийняття інших (за шкалою Фейя), «Шкала доброзичливості Кемпбелла», «Експрес-діагностика довіри (за шкалою Розенберга)», «Експрес-діагностика рівня соціальної ізоляції особистості (Д. Рассел і М. Фергюссон)», методика виявлення особистісної установки «альтруїзм-егоїзм», «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, методики для інтегральної самооцінки особистості «Хто я в цьому світі?», «Експрес-діагностика рівня самооцінки», «Методика оцінки рівня морального розвитку Л. Кольберга» та інші. За результатами констатувального етапу дослідження здійснено аналіз стану сформованості основних компонентів ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл., який показав, що в середньому більше чверті учнів КГ і ЕГ груп мають низький, відповідно половина з них – середній і лише менше чверті учнів мають високий рівень сформованості інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини. Середній бал сформованості якого в учнів КГ

знаходиться в межах від 2,74 – 3,68 (4–7 кл.) та від 3,75 – 4,21 (8–11 кл.).

Майже схожі за значенням дані нами отримані в ЕГ, де він знаходиться в межах 3,02 – 3,71 (4–7 кл.) та від 3,37 – 4,42 (8–11 кл.); схожа динаміка була зафіксована в КГ і ЕГ, де більше, ніж чверть учнів мали низький, майже половина – середній та більше чверті з них високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини. Відповідно середній бал сформованості цього компонента в КГ учнів знаходився в межах від 3,30 – 3,75 (4–7 кл.) та від 3,75 – 4,50 (8–11 кл.).

В ЕГ майже в таких же межах – від 2,81 – 3,39 (4–7 кл.) та від 3,43 – 4,50 (8–11 кл.); негативна тенденція зростання майже до половини кількості учнів з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента зафіксована нами в КГ та ЕГ, що відповідно вплинуло на середній бал сформованості цього компонента в КГ, де він не набагато більше в ЕГ – від 2,63 – 3,20 (4–7 кл.) та від 2,82 – 4,11 (8–11 кл.). На підставі зазначеного вище ми робимо висновок про недостатню педагогічну ефективність гуманістичної освіти і виховання учнів, що загалом не забезпечують належних умов формування ціннісного ставлення до людини.

В результаті узагальнення одержаних даних з'ясовано, що в значної частини вихованців не формується повноцінне усвідомлення необхідності гуманістичного виховання. Вони не мають належного рівня інтегративно-теоретичних знань про людину та практично-операційних умінь і навиків взаємодії, спільної роботи на засадах співпраці, партнерства. Це дає підстави для висновку про необхідність упровадження заходів щодо поліпшення підготовки шкільної молоді до активної гуманістичної діяльності. Доводиться актуальність впровадження обґрунтованої *науково-методичної системи виховної роботи школи*, як відкритої системи, спрямованої на виховання ціннісного ставлення до людини.

Розроблена нами науково-методична система має комплексний характер і становить єдність теоретико-методологічного (методологічні підходи, психологічні та дидактичні теорії); діагностичного (моніторинг позитивних моральних зрушень); змістово-дидактичного (принципи структурування змісту загальноосвітньої підготовки на засадах людинознавства); методичного

(моделювання комплексу виховних завдань, спрямованих на формування гуманістичної свідомості, почуттів і поведінки); технологічного (авторська технологія виховання у школярів ціннісного ставлення до людини) структурних компонентів.

Особливістю розробленої науково-методичної системи є особистісна зорієнтованість, оскільки вона передбачає врахування індивідуальної траєкторії моральної освіти і виховання, за якої кожен учень обирає власний темп і напрям засвоєння базових гуманістичних цінностей, духовно-морального розвитку. Пропонована система заснована на обґрунтованих організаційно-педагогічних умовах формування у школярів ціннісного ставлення до людини; впровадженні технології виховання досліджуваної якості. Вона відрізняється від інших такими авторськими елементами: структурою досліджуваного поняття; методикою діагностики; обґрунтованими організаційно-педагогічними умовами та розробленою технологією виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

Результати даного розділу опубліковані в працях [834; 837; 842].

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

4. 1. Моделювання науково-методичної системи школи з метою виховання в учнів ціннісного ставлення до людини

У процесі експериментальної розробки *моделі науково-методичної системи* виховання у школярів ціннісного ставлення до людини було здійснено аналіз констатувального етапу експерименту, виявлені продуктивні педагогічні умови, визначено вихідні положення, що слугували організаційно-методичною базою побудови моделі системи ефективного розвитку утворення, орієнтирами формування експерименту. Було обґрунтовано методологію [841] моделювання виховної системи освітньої установи гуманістичного типу, наукові підходи до її організації. Розуміння моделі спиралося на її трактування в основних джерелах знань. Це – уявний образ (відображення об'єктів і явищ у вигляді описання теорії, схеми) [454]; система, представлена у формі, що допомагає спростити реальність [702, с. 45]; одночасно є засобом і об'єктом вивчення [774, с. 42]; метод наукового знання; (за Г. Клаусом) відображення фактів і відношень у більш наочному вигляді [621, с. 202]. Створення педагогічно доцільної й ефективної виховної системи неможливе без її моделювання [236; 276; 581]. В закладі загальної середньої освіти до цієї діяльності долучаються всі учасники виховного процесу [637]. Тому в основу було покладено ідеї відкритої школи. Адже соціокультурна та духовно-моральна ситуація в Україні все чіткіше відображає стійкі позитивні тенденції розвитку гуманістичного виховання учнів як полікультурного процесу, що відображає новітні демократичні, інтеграційні тенденції. Хоча динаміка їх розвитку дещо стримується уявленнями про виховання в його «школоцентристській» інтерпретації як про «компонент, що супроводжує навчання» [903, с. 18]. Проте, дослідження, комплексні програми у сфері розробки фундаментальних і прикладних проблем формування особистості, а також успішні в багатьох регіонах інноваційні пошуки його сучасної організації сприяють поступовому нівелюванню вказаних вище обмежень [109; 121; 165,

206; 207; 266; 298; 343; 559; 693; 847; 863; 904; 905; 967; 1011]. І відроджується він на нових пріоритетах, акцентований на духовно-моральну сферу особистості, основу якої складає феномен ціннісного ставлення до людини і громадянськості: суспільне благо і права людини, свобода вибору, соціальна справедливість і рівність, моральність і чесність, патріотизм і толерантість, що базуються на гуманістичних принципах [903, с. 19].

Як свідчить аналіз діагностування шкільного мікросоціуму, учні набувають практичного досвіду усвідомлення і навиків розв'язання ситуації, що склалася в суспільстві, розуміння сутності моральних колізій, оцінки і вибору конкурентоздатного варіанту діяльності в умовах ринку [135; 560; 636]. Вони вчаться аналізувати людські відносини, виявляти повагу до іншого [537]. У процесі розробки структурно-функціональної моделі ми спиралися на прогресивні ідеї учених [87; 261; 400; 637; 638; 859]. Результативність залежить від методологічних підходів, принципів взаємодії, які визначають стратегію, детермінують практику дій. Обираючи підходи, які стануть методологічними засадами моделювання виховної системи, ми спочатку аналізували інваріантну, а потім і варіативну складову. Першу визначають системний, синергетичний, модельно-варіативний і особистісно орієнтований підходи. На думку Є. Степанова, їх використовують з метою оптимального спрямування реалізації модельних уявлень [827, с. 15]. Варіативна частина визначає своєрідність виховної системи. Якщо при її моделюванні на основі традиційної національної культури доцільним є використання культурологічного підходу, то при створенні підсистеми навчання і виховання школярів – диференційований [961]. Пріоритетна роль належить *системному підходу*. Педагогіка використовує спеціальні поняття і методи дотримання визначених принципів [440], ключовим серед яких є «система» [798]. Це комплекс елементів, які взаємодіють між собою (Л. Берталанфі [80, с. 29], А. Аверьянов) [454]); впорядкована множина компонентів, що утворюють єдине ціле (В. Садовський); сукупність принципів теоретичної чи практичної діяльності; частин, пов'язаних загальною функцією; форма, спосіб організації; правильність у розміщенні частин, порядок в організації (Е. Гусінський, Ю. Турчанінова) [262, с. 14]. Найбільш повно відображають зміст поняття

С. Саркісян і Л. Голованова: «Система – це не просто сукупність багатьох одиниць, а єдність відношень і зв'язків окремих частин, що зумовлюють виконання визначеної складної функції, яка і можлива лише завдяки конструкції, що складається з великої кількості взаємопов'язаних один з одним елементів» [770, с. 6]. В. Краєвський, А. Хуторський «до мінімального набору характеристик системи відносять: склад (сукупність елементів, які до неї входять), структуру (зв'язок між ними) і функції кожного елемента, їх роль і значення» [446, с. 14]. Її розвиток – процес кількісних і якісних змін, що зумовлює перехід від одного рівня до іншого, який піддається вивченню з допомогою системного аналізу, синтезу і моделювання.

В розробці нашої моделі було застосовано: морфологічний аналіз (виділення елементів, з яких складається система); структурний (з'ясування внутрішньої організації, характеру зв'язків елементів, системотвірних зв'язків, відношень); функціональний (розкриття функцій системи в цілому та її елементів, вивчення механізму функціонування системи) і генетичний (становлення, подальшого розвитку і перетворення). Моделювання є методом пізнавальної діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відобразити сутність, найважливіші якості і компоненти системи..., можливості та умови побудови, функціонування і розвитку [435, с. 113]. У процесі розробки нашої моделі було використано ідеї системного підходу: В. Афанасьєва [49], Е. Гусінського, Ю. Турчанінової [262], Т. Ільїної [342], Ф. Корольова [435], В. Сержантова [777]. В теорії та методології побудови освітньо-виховних систем все активніше звертаються до *синергетики*. Це міждисциплінарний напрямок аналізу відкритих нерівноважних і нелінійних систем з метою вивчення процесів самоорганізації і саморозвитку явищ [827, с. 16]; симбіоз...знань про функціонування і розвиток нелінійних процесів [42, с. 43]. Вона не тільки синтезує фрагменти повсяк-денного і наукового з дисциплінарно розкиданого знання, а й пов'язує минуле з сучасністю, новітніми досягненнями, різноманітними способами мислення і сприйняття [398, с. 9]. Педагогічні системи є нелінійними і відкритими [296]. Дослідження їх розвитку вказує на принцип невизначеності [638]. На думку Є. Князевої, хаос з одного боку руйнівний, з іншого – творчий, тому що лежить в основі механізму об'єднання

простих структур у складні, виведення системи на траєкторію розвитку [397, с. 64]. Процес самоорганізації завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до стабільності [753, с. 13]. Синергетику вважають особливою парадигмою і специфічним (нелінійним) стилем мислення. Це діалог філософії з конкретно-науковими дисциплінами [42, с. 45]. Г. Хакен вважає, що її характеризує не тільки спільна дія елементів, а й керівництво процесом самоорганізації, що потребує кооперування багатьох дисциплін» [935, с. 15].

Керуючись принципом самоорганізації й саморозвитку, ми вивчали процеси спілкування і відносин у школах, виявляли тенденції, внутрішні механізми і резерви розвитку гуманістичних систем, планували шляхи, і способи удосконалення, оновлення виховної практики. Важливо, щоб змодельований майбутній стан системи збігався з траєкторією досягнення нею оптимального рівня еволюції. Полілог ідей, мотивів, ціннісних установок, дій у шкільному співтоваристві – необхідна умова ефективної і педагогічно доцільної виховної системи. Уважне ставлення до думок членів колективу, фіксація різних точок зору мають суттєве значення для прогнозування шляхів розвитку системи, визначення найбільш повного спектру можливих варіантів її еволюції [827, с. 17].

Необхідність *варіативно-модельного* підходу зумовлена, неспроможністю створення для шкіл єдиної, однакової для всіх, моделі (різними є: підготовка вчителів до інноваційної діяльності, ступінь психологічної, науково-методичної й організаційної готовності членів шкільного співтовариства до перетворень у виховній практиці. Щоб позбавитися шаблонів, було взято курс на створення в кожному навчальному закладі своєї системи гуманістичного виховання. Керувалися базовими положеннями варіативного-модельного підходу: а) різноманітність способів і умов організації шкільного життя, звідси варіативність цілей, змісту, форм і методів; б) розвиток уявлень про моделювання виховного процесу, адекватних особливостям шкільного колективу і умовам його життєдіяльності; в) створення моделі можливе за умови спільних творчих зусиль педагогів, учнів, батьків, громадськості; і досягнення між ними ціннісно-орієнтаційної згоди; г) уявлення про моделювання виховного процесу в школі повинні

формуватися на основі цілісного образу навчального закладу, його специфіки; д) процес моделювання виховної діяльності має бути безперервним, взаємоузгодженим. Моделювання гуманістичної виховної діяльності має адекватно відображати загальні, особливі й одиничні риси виховного процесу, враховувати інтереси, потреби, ціннісні орієнтації учасників, бути пов'язаними з конкретними умовами соціально-економічного, науково-методичного забезпечення життєдіяльності освітнього закладу. Модель можна зобразити у вигляді схеми (як у нашому випадку), викласти у формі концепції, але обов'язкове врахування конкретних умов і ситуації подальшого її розвитку. Виховна система – «живий» організм, в якому змінюється склад дітей і дорослих, корегуються міжособистісні та міжгрупові відносини, з'являються нові аспекти, форми і методи спільної діяльності, зміцнюються зв'язки з навколишнім середовищем. Безперервність процесу моделювання обумовлюється і тим, що практично неможливо одержати абсолютно повну і достовірну інформацію про досить складний об'єкт, який потрібно змоделювати і скласти максимально точний прогноз розвитку виховної системи.

А отже, неминуче внесення корективів у процес її моделювання. Стратегія моделювання виховної системи в площині *особистісного* підходу має визначатися розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності, коли традиційні методи заохочення чи покарання приховують складні виховні проблеми [87, с. 37]. Вона має базуватися на виховній позиції, що враховує основні потреби особистості – розуміння, визнання, прийняття. Особистісно орієнтований підхід, спрямований на подолання відчуження учня й учителя, авторитарного характеру виховання [90; 480] Основними ідеями-принципами підходу є самоактуалізація, індивідуалізація, суб'єктність, свобода вибору, творчість, успіх, довіра і підтримка. Його методичний арсенал, на думку Є. Бондаревської, складають форми, методи і прийоми, що відповідають вимогам діалогічності, діяльнісно-творчого характеру, спрямованості на підтримку індивідуального розвитку, надання учневі необхідного простору для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання і

поведінки [129]. Додаємо до цього переліку ігрові й рефлексивні методи і прийоми, а також способи педагогічної підтримки особистості у процесі її саморозвитку. Використання особистісно орієнтованого і диференційованого підходу у вихованні школярів неможливе без застосування методів діагностики і самодіагностики [924, с. 48]. Метод створення ситуації успіху є найважливішим засобом особистісно орієнтованої педагогічної діяльності [360, с. 16]. Вдало підібрані методологічні підходи відіграють неабияке значення для моделювання й прогнозування виховних систем, а оволодіння поняттями, ідеями, прийомами і способами перетворення соціальних об'єктів, стає важливою умовою збагачення педагогічної теорії й удосконалення виховної практики.

Розробляючи гуманістичну модель виховної роботи школи як відкритої системи, ми досліджували організаційно-педагогічні умови ефективного формування в учнів ціннісного ставлення до людини (див. підрозділ 4.2). Виховний процес у школі створює можливості для розвитку в учнів активності як у сфері пізнання, так і в практичній діяльності. Міра їх реалізації пов'язана з формами взаємодії. Найбільш поширеними в шкільній практиці є фронтальні та індивідуальні, але оптимальними для активізації учнів виступають групові форми [593]. У виховній практиці використовували й масові форми, які не завжди були ефективними у встановленні зв'язків між усіма її учасниками. Не враховуючи соціально-психологічних змін у спрямованості активності школярів у процесах пізнання й діяльності, організовуваний виховний процес частково вступає в суперечність з реальним життям вихованців. Школа як соціально-психологічна група, створює соціальний простір для контактів школярів. Вона володіє унікальною можливістю позбавити дітей самотності (комп'ютер, телевізор, ігровий автомат ніколи не замінить живого спілкування) або принаймні пом'якшити цей негативний чинник особистісного розвитку [835]. Освітній процес може спонукати до самостійного розв'язання проблем як академічного, так і соціального характеру [593].

Пошуки нових виховних форм пов'язані сьогодні з процесом перетворення в багатьох розвинутих країнах традиційних замкнутих шкіл у *відкриті* навчальні заклади, поєднані різноманітними зв'язками з окремими

складовими людського середовища. Розробка принципу «відкритості» в теорії і практиці шкільного навчання і виховання відображає глобальну тенденцію. В наш час змінюються цілі освіти, які визначають інноваційну сутність виховного процесу як відкритої системи, орієнтованої на формування у кожної особистості рефлексивного, творчого, морального ставлення до власного життя і співвіднесення його з життям інших людей [904, с. 39]. Тому в основу побудови моделі виховної системи ми поклали ідеї *школи як відкритої системи*. В загальному вигляді її характеризує: розширення соціальних контактів з сім'єю; взаємодія з установами додаткової освіти, культури, іншими соціальними інститутами; інтеграцію зусиль педагогів з громадськістю: випускниками, ветеранами, працівниками культури, спорту; співпраця педагогічного і дитячого колективів з різними творчими об'єднаннями; винесення уроків, позаурочних занять за межі школи: в майстерні, лабораторії, на природу. В сучасних умовах були розроблені і успішно діють моделі школи як відкритої соціальної системи. Яскравим прикладом були проекти громадських шкіл 20-х років ХХ ст. (Великобританія, США). Модель такої школи характеризується системою неформального, «відкритого» навчання (куточки для індивідуальної роботи, відкриті майданчики, зали для групових занять); гнучким розкладом без традиційних уроків і дзвінків. Основним є метод «відкриттів». Мікроклімат спілкування наближається до сімейного. Одночасно школа виступає культурним і дозвілєво-рекреаційним центром громади. Г. Моррісоном було започатковано роботу багатофункціонального громадського центру, з яким інтегрувалися школа, заклади системи освіти дорослих і сфери дозвілля. За ініціативи Е. Мідвінтера громадське виховання стало одним із шляхів самореалізації і вираження інтересів малозабезпечених верств населення і переслідувало мету – досягнення соціальних змін. Англійці віддають перевагу інтегрованим громадським центрам як найбільш ефективним формам виховної роботи. Найважливіші ознаки громадської школи: взаємопідтримка у взаємовідносинах школи і громади; спільний розподіл засобів; орієнтація навчально-виховних планів і програм на спільні інтереси; перманентна освіта (що триває безперервно і постійно); залучення громади до ухвалення рішень і управління; розвиток громади. Це заклад, через який

шляхом активного залучення батьків можна виявити потреби громади і організувати процес громадянського виховання. В цій моделі вона виступає каталізатором, координатором і організатором виховного процесу. У 80-і роки створено Центр розвитку громадянського виховання, де для висвітлення проблем громадської школи видавався спеціальний журнал. На відміну від англійської моделі, американці розрізняють «громадську школу» і «громадянське виховання». В структурі адміністративно-господарського поділу країни громада виступає соціальним інститутом, заснованим на територіальній спільності, етнічній приналежності. Тому вона виступає регулятором суспільного життя, найбільш адекватним провідником ідей держави в галузі виховання. В свою чергу, школа на території громади стає повноправним агентом соціалізації. Вона зобов'язана адекватно відповідати потребам громади, – зауважував Д. Дьюї, – і реагувати на її вимоги, оскільки фінансується нею [286; 402, с. 439]. Характерною є тенденція перетворення кожної школи на навчально-виховний центр. «Негромадськими» в США залишаються закриті елітарні школи і школи-«ізолятори» для правопорушників, хоча ті й інші зазнають помітного впливу громади. Адже вона є мікромоделлю суспільства. Американська громада – «ком'юніті» – традиційно означає «співтовариство», «кластер» («сусідська група», «соціальний кластер») і може вважатися еквівалентом мікрорайону [593]. Останнім часом посилюється турбота громадськості про молодь і її виховання. Американські педагоги громадських шкіл прагнуть створити в них атмосферу радості і співпраці, заохочують «вільне», розкуте спілкування. Діти під час спільної роботи можуть лежати на підлозі і обговорювати свої проблеми. Вони організовують навчально-виховну діяльність так, щоб учні працювали групами, а не індивідуально. Педагоги керуються гаслом: «Не тиснути на учня, а заохочувати, схвалювати й спрямовувати у потрібне русло». Батьки отримують виховну програму, що містить історію розвитку освітнього закладу, традиції, гімн, символіку, ритуали, одяг, вимоги до поведінки школярів, в ній обов'язково згадується про атмосферу, яка там панує. Завдання виховної програми полягають у культивуванні поваги і довіри дітей один до одного, і до дорослих, гордості, відчуття власної гідності, совісті і доброти. Кожен відчуває

себе захищеним, відчуває себе вільно, що визначається певною мірою свободи. Він може легко висловлюватися, має право користуватися інвентарем і майданчиками, музичними інструментами. Учителю завжди доброзичливо налаштований, охоче йде на контакт з ним. У кожного вихованця є свій «порадник», який несе за нього відповідальність і «супроводжує» у всіх сферах діяльності. Він спрямовує його поведінку в складних ситуаціях у бажане русло. При цьому, діє опосередковано, наближаючи до себе, викликає довіру. Цим цілям служать: дискусії, семінари, обговорення проблем з групою дітей різного віку, певної етнічної приналежності. На території кожної громади працюють організації, покликані допомагати сім'ям (асоціації для мам і тат, які самі виховують дитину (неповні сім'ї), старших сестер чи братів, по підготовці молоді до сімейного життя). Існує обширний штат фахівців-порадників (педагогів, психологів, поетів, сексологів, психіатрів, бібліотекарів, музикантів). До виховної роботи залучаються письменники, актори, танцюристи, художники, кінематографісти, щоб привнести в освітній процес елемент творчості. Американська школа – живий організм, який поєднує музичний напрям (міні-опера, камерний оркестр, джаз-банд, квартет гітаристів, фольклорний хор, ансамбль), ляльковий театр, драматичний колектив, балетний ансамбль (класичний і сучасний). У театральних постановках беруть участь діти різного віку. Вистави, театралізовані дійства, ігри-драматизації, свята до різних дат, музично-пісенні конкурси, турніри, вечори, бали, сприяють отриманню інтелектуально-емоційного заряду, розвитку творчих здібностей вихованців, здатності вирішувати спільні завдання, спілкуватися; допомагають у фізичному вдосконаленні, духовно-моральному розвитку. Громада сприяє у розв'язанні виховних завдань.

Досвід англomовних громадських шкіл привертає увагу освітян. У Німеччині вийшла книга Ю. Циммера, Е. Ніггермайера «Відкрийте школи, впустіть в них життя» (1986). Модель на території Землі Північний Рейн – Вестфалія інтегрує загальноосвітню школу і народну. Вона функціонує повний день, надає класні приміщення, спеціальні кабінети, спортивні споруди, бібліотеку, їдальню, зали бажаним. Це не тільки місце для навчання, а й культурний центр, де збираються ініціативні групи, громадські асоціації,

влаштовуюються заходи освітнього, політичного, розважального характеру, відзначаються загальні для всіх і родинні свята, де можна проводити вільний час. Це свого роду «база самодопомоги» для людей, які потребують підтримки: безробітній молоді, тих, хто хоче отримати певну кваліфікацію, продовжити освіту, шукає контакти, хто не може наодинці справитися зі своїми проблемами. В цьому плані школа виконує соціально-терапевтичну функцію. У 80-х роках в Німеччині також здійснювався експеримент під назвою «Місто як школа – Берлін». Основний задум полягав у тому, що значну частину часу тих, хто вчиться та їхні педагоги проводять поза межами школи, вивчаючи рідну мову в редакціях газет, математику – в комп'ютерних центрах, історію – в музеях, фізику і хімію – в лабораторіях підприємств, суспільні науки – в політклубах. Їх навчають і виховують професійні вчителі-наставники у місцях практичного навчання. Там учні починають відчувати контакт з тим, що оточуватиме їх у дорослому світі. Громадська школа, як невід'ємна частина міського (або сільського) середовища, найтіснішим чином пов'язана з ним, створює навчальні майданчики, формує своєрідні «супутники», взаємодіє з місцевою владою, підприємствами, установами, громадськістю, функціонує і розвивається разом з містом, районом, кварталом. Така школа не визнає ніяких видів сегрегації, розколу, розподілу на старих і молодих, німців та іноземців, здорових і хворих, середовище шкільне і позашкільне. Педагогами там виступають не тільки шкільні вчителі, а й активісти громади, що працюють на її розвиток, знані фахівці різних галузей, представники цікавих професій, просто люди з великим життєвим досвідом, які живуть поруч. Цей тип школи – складова філософії громадянського виховання або «виховання на рівні громади». Вона об'єднує під одним дахом те, що педагоги і чиновники від освіти завжди розмежовували: дошкільну установу, загальноосвітню школу, навчальний заклад для дорослих, місце для відпочинку і дозвілля; тут переплітаються соціальна і шкільна педагогіка, освіта дорослих; шкільна, соціальна і культурна політика. Її переваги очевидні: 1) інтегрований характер, не розмежовує види діяльності за віковим цензом, завдяки чому успішніше долається бар'єр відчуження між різними поколіннями і полегшує соціалізацію; 2) допомагає у подоланні проблем молодіжного безробіття, розпізнати тіньові

характеристики сучасної економіки; швидше і гнучкіше реагує на найбільш гострі життєві проблеми; 3) у період демографічного спаду вирішує проблему комплектування навчальних закладів, вимушеного закриття, пропонує шляхи використання площ і потужностей, які простоюють; 4) не вступає в протиріччя з соціальними процесами і рухами у молодіжному середовищі, а максимально використовує їх для становлення молодого людини. Ідеї громадської школи, громадянського виховання набули поширення в багатьох країнах світу – не тільки на європейському континенті, США, але і в Австралії, країнах Латинської Америки, Африки. У процесі розробки власної моделі ми скористалися також досвідом вальдорфської школи (Р. Штайнер), яка виникла в період пошуків і експериментування нових типів шкіл (школи-громади, сільські виховні школи-інтернати, відкриті, автономні, вільні школи, центри інтересів). Провідними ідеями нових шкіл були: демократизація, партнерський стиль взаємин; культурологічний підхід; турбота про всебічний, індивідуальний розвиток особистості, її здібностей і обдарувань; посилення громадянського, соціального виховання в дусі толерантності, співдружності, загальнолюдських ідеалів (правди, добра, краси і свободи) [995]. Теоретико-методологічною основою вальдорфської школи стали антропософські принципи, які визначали його педагогічну концепцію. Основною ідеєю була мудрість про людину. В центрі – людська сутність, як надісторичне, позачасове і постійне явище, єдність духу, душі і тіла. Пізнати вищу сутність людини можливо лише через «надчутливе духовне споглядання» (постійні вправи в духовній концентрації і роздумах). Тому школа стала середовищем «вільного духовного життя», яке повинно бути автономним, вільним від державного тиску [995]. Виховна робота у вальдорфських школах орієнтується на розвиток свободи духу, відчуття спільності, ідентифікації з групою, співтовариством, далі – з суспільством, виховання в дусі співпраці і класової гармонії, в основі яких лежить ціннісне ставлення до людини. Педагогічні знахідки, обґрунтовані гуманістичними посилками концепції Р. Штайнера, не втратили своєї актуальності і в наш час, отримують подальший розвиток і глибоке визнання. Це стосується, наприклад, діалектики взаємодії між соціальним середовищем і особою [593]. Розширюється розуміння у трактуванні мети гуманізму, яка все більше

сприймається як складна проблема взаємодії «людина – природа – суспільство» замість розкріпачення, емансипації особистості засобами душевно-духовного мислення, відчуття і бажання. Вальдорфські школи існують в Німеччині, Голландії, Швейцарії, Скандинавії, Англії, США, Австрії, а також в Африці, Південній Америці, Японії. Активно ідеї стали впроваджуватися в Україні (це не тільки школи, але і дитячі садки, лікувально-педагогічні установи, а також широка видавнича діяльність). У 2014 р. після 10-річного експерименту вальдорфська педагогіка набула статус офіційної освітньої програми в Україні. Такі школи створені в Києві, Одесі, Дніпропетровську, Кривому Розі і Запоріжжі. Вальдорфська, за визначенням ЮНЕСКО визнана освітою третього тисячоліття. Це відкрита система, здатна до безперервного оновлення, інтеграції педагогів усього світу. «Вальдорфська педагогіка – не педагогічна система, а мистецтво пробуджувати те, що є в людині, оскільки людство від'єднане від світового розвитку, що йде вперед [995, с. 579].

Щоб представити модель формування в учнів закладу загальної середньої освіти ціннісного ставлення до людини, було проаналізовано вітчизняні і зарубіжні моделі школи як відкритої системи, тобто як комплексу, що включає взаємодію всіх соціальних інститутів, які беруть участь у вихованні особистості. Проаналізовано можливості виховного середовища [191]. Роль виховного простору пов'язана з діяльністю різноманітних за статусом і профілями недержавних асоційованих, корпоративних за структурно-організаційними принципами та управлінською специфікою центрів і об'єднань соціокультурної, соціально-педагогічної та реабілітаційної спрямованості, які гуртуються навколо школи, доповнюють державну інфраструктуру, залучають до волонтерської роботи, запрошують до співпраці. Їх роль неминуче буде зростати, сприяти досягненню якісно іншого стану соціуму, коли набута ним стабільна зрілість внутрішнього потенціалу буде здатна до глобального протистояння і надійного стримування негативних тенденцій в різноманітних сферах на базі пріоритетів громадянськості і демократії в єдиному соціокультурному просторі, на фоні якої вибудовується виховний процес [600]. Йдеться про консолідацію і подальшу розробку соціальної політики, глибокого розуміння на рівні масової свідомості важливості досягнення гуманістичних ідеалів громадянськості в якості загальнонаціонального пріоритету у вихованні

[637; 903, с. 19]. Актуальним завданням школи, що відповідає її гуманістичному призначенню, є розробка ефективних механізмів розв'язання складного комплексу проблем виховання молоді і загальноосвітньої підготовки в ринкових умовах, і з обмеженим фінансуванням [735]. Цінними є пошуки таких моделей, які являють собою єдність організаційних об'єктів, зміст діяльності яких спрямований на реалізацію виховних завдань [967, с. 30].

Принципова відмінність пропонованої структурно-функціональної моделі науково-методичної системи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини полягає в тому, що вона побудована на засадах людинознавства, розумінні непересічної цінності людини і сприяє в оволодінні гуманістичною діяльністю. В моделі відображена багатofакторність виховного процесу, зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками (див. рис. 4.1.1). До об'єктивних відносимо соціально-культурні особливості, традиції, систему освіти і національного виховання [715]. До суб'єктивних – учасників навчально-виховного процесу. Це особистісні якості учнів, учителів, педагогічна майстерність, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу [85, с. 7].

Розроблена модель виступає ядром загальношкільного механізму цілеспрямованого формування гуманістичного досвіду вихованців на основі базових цінностей: любов до людей (гуманність); повага людської гідності; великодушність; милосердя; справедливість, моральна активність і має враховувати: *по-перше*, соціальне замовлення, оформлене на рівні різноманітних надособистісних систем – людських спільностей; *по-друге*, сформованість у вихованців окремих моральних якостей, здатності до гуманістичних взаємин, соціального досвіду в цілому, що стає міцним підґрунтям ціннісного ставлення до людини; *по-третьє*, особливості конкретної школи: умови, традиції, якісний склад колективу [320]. Тобто виховна робота школи є конкретним механізмом дії учасників освітнього процесу [700, 701]. Концептуальні засади на базі ідей відкритої школи передбачають включення механізмів динамічного саморозвитку, інноваційності, технологічності, оскільки за належної організації забезпечать підвищення якості гуманітарної освіти і виховання школярів на базі гуманістичних цінностей.

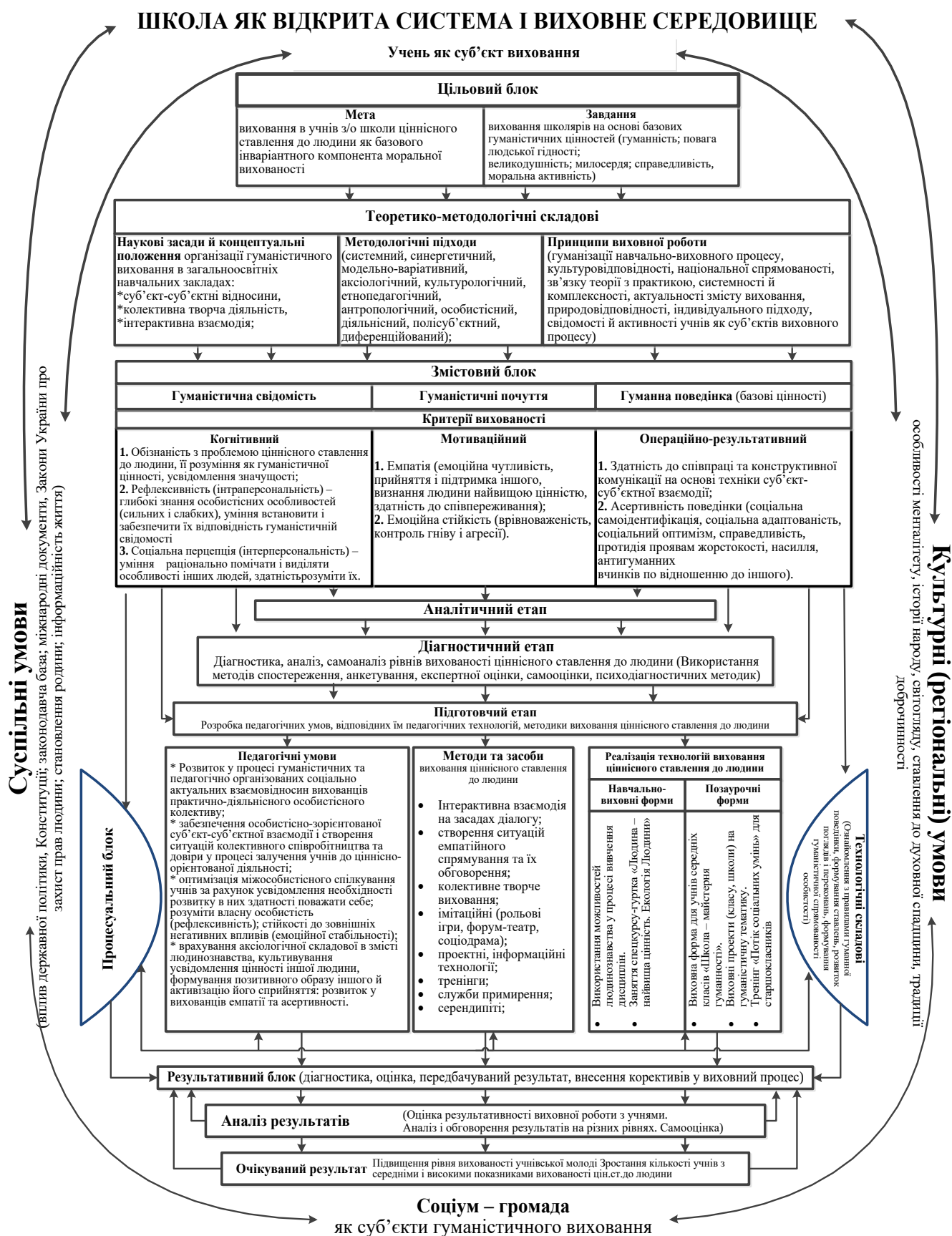


Рис. 4.1.1 Структурно-функціональна модель науково-методичної системи школи у вихованні ціннісного ставлення до людини

Розробляючи модель, яка повною мірою розкриває всі етапи й структурні компоненти, ми керувалися концептуальними положеннями (*цільовий* блок); враховували процедуру дослідження (*змістовий, процесуальний і результативний* блок). Процес виховання у школярів ціннісного ставлення до людини визначався актуалізацією засвоєння знань, базових цінностей, розумінням сутності феномену, формуванням гуманістичних почуттів та набуттям необхідних умінь і навичок поведінки й міжособистісної взаємодії. Для організації виховного процесу в закладах загальної середньої освіти ми запропонували переглянути зміст навчання на користь людинознавства, оновити методику (форми і способи) організації виховного процесу, створити не лише принципово нове технологічне забезпечення, але й закласти фундамент, який задовольнить вимоги сьогодення і стане ресурсом для подальшого розвитку. В цілому виховання у школярів ціннісного ставлення до людини розглядається нами як діяльність з проектування, реалізації, забезпечення ефективності й корекції освітнього середовища. З метою належної організації виховного процесу було визначено базові цінності, принципи, ефективні засоби, форми і методи (розроблено етапи методики), підвищення рівня вихованості особистості; узгоджено дії суб'єктів виховної системи.

Отже, розроблена і теоретично обґрунтована структурно-функціональна модель науково-методичної системи, визначає основні шляхи й засоби її практичної реалізації, передбачає єдність цільової, змістової і процесуально-технологічної складової. До *цільового* блоку включено мету і завдання виховного процесу, спрямовані на досягнення високого рівня морально-етичного розвитку, виховання в учнів ціннісного ставлення до людини як базового інваріантного компонента моральної вихованості, що реалізується з допомогою забезпечення стійкого інтересу до сфери загальнолюдських, національних гуманістичних цінностей; формування мотивації до засвоєння і формування таких базових цінностей, як доброта і гуманність; повага людської гідності; великодушність; милосердя; справедливість, моральна активність; розширення для цього інформаційного фонду знань, засвоєння провідних ідей людинознавства, формування етичного мислення; розвиток гуманістичних почуттів, навичок гуманної поведінки; формування прагнення допомогти,

підтримати і захистити іншого.

Теоретико-методологічні складові визначають вихідні положення, якими слід керуватися: *наукові засади* формування цієї якості й *концептуальні положення* організації виховного процесу (суб'єкт-суб'єктні відносини, колективна творча діяльність, інтерактивна взаємодія); *методологічні підходи* (аксіологічний, культурологічний, системний, синергетичний, модельно-варіативний, етнопедагогічний, антропологічний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний, диференційований). Ми дотримувалися фундаментальних підходів щодо вивчення проблеми виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, зокрема: *аксіологічного* – що спрямовує зміст виховної роботи на формування в учнів адекватного розуміння сутності гуманістичних цінностей, вироблення позитивних установок на їхнє особистісне сприйняття, формування ціннісних орієнтацій на людину; *культурологічного*, що передбачає використання феномена культури як стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються процесу виховання ціннісного ставлення до людини; уможлиблює його трактування як особистісне, духовне, соціальне, культурне, загальноцивілізаційне інтегративне утворення, а його формування сприяє самореалізації й самовизначенню, гуманістичній спрямованості, активній життєвій позиції кожної особистості; *системного*, що забезпечує можливість вивчення досліджуваного феномену, як інтегративного утворення з позицій цілісності, взаємозбагачення та взаємозумовленості його структурних компонентів; *синергетичного*, що дає змогу вивчати безперервний і постійний розвиток гуманістично спрямованої особистості відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; *модельно-варіативного*, що дозволяє оптимально спрямувати процес формування й реалізації модельних уявлень про виховну систему, а варіативність відповідає своєрідності її створення; *етнопедагогічного*, що актуалізує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу у вихованні шанобливого ставлення до батьків (молодших і старших членів сім'ї), поваги до обездолених, бідних, інших людей, історичної пам'яті предків; *антропологічного*, що дає змогу організувати процес виховання ціннісного ставлення до людини з опорою на

всебічне її пізнання, на основі чого формується система уявлень про природу, суспільство і мислення [909, с. 30], стимулювання внутрішньої активності до морального самовдосконалення; *особистісного*, що забезпечує послідовне ставлення до вихованця, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і виховної взаємодії, орієнтування на особистісну позицію, підтримку унікального «Я» кожного учня, сприяння розкриттю його можливостей, становленню гуманістичної самосвідомості, моральному розвитку, особистісному зростанню; *діяльнісного*, в основі якого лежить діяльнісно-особистісна концепція, згідно з якою дієвим виховання є лише, коли дитина включається в різноманітні види діяльності й оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності; *полісуб'єктного* (діалогічного), що визначає міжособистісну педагогічну взаємодію, яка реалізує потребу вихованця в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства; характеризує готовність суб'єктів до взаєморозуміння, взаємоповаги, толерантності в процесі спілкування й діяльності; *диференційованого*, що дає змогу розв'язувати педагогічні задачі з врахуванням соціально-психологічних особливостей груп учнів, що виділяються за схожими індивідуальними особистісними якостями вихованців; він лежав в основі групових форм роботи.

В основі виховання учнів лежали *принципи* виховної роботи, якими ми керувалися під час проведення експерименту (гуманізації навчально-виховного процесу, культуровідповідності, національної спрямованості, зв'язку теорії з практикою, системності й комплексності, актуальності змісту виховання, природовідповідності, індивідуального підходу, свідомості й активності учнів як суб'єктів виховного процесу).

Змістовий блок виховання ціннісного ставлення до людини у школярів передбачає поетапну реалізацію: перший крок – формування гуманістичної свідомості за *когнітивним* критерієм, що конкретизується у виявленні обізнаності учнів з поняттями гуманістичного виховання, усвідомлення їх сутності й важливого значення, переконання в тому, що ця інтегрована якість виступає поряд із загальнолюдськими цінностями невід'ємним атрибутом міжлюдських взаємин; установлення належного рівня рефлексивності

(інтраперсональності) та соціальної перцепції (інтерперсональності). Другий крок спрямований на формування позитивної *мотивації* ціннісного ставлення до людини, яку ми досліджували з допомогою спонукально-оцінювального й регулятивного показника; розвитку гуманістичних почуттів та емоцій, зміст яких полягає у формуванні здатності вихованців керувати своїм емоційним станом, стримувати імпульсивність, роздратування чи агресію, проявляти емоційну чуйність (емпатію) стосовно іншої людини (*мотиваційний* критерій). Зміст третього, *операційно-результативного* кроку полягає у формуванні належного рівня гуманної поведінки учнів на базі ціннісного ставлення до людини, що конкретизується в таких завданнях, як виявлення в них здатності до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагожденості в спілкуванні на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; виявлення ступеня асертивності та проявів поваги до інших в колективній діяльності й практиці організації взаємин з навколишніми; соціального оптимізму, справедливості, протидії проявам жорстокості, насилля, антигуманних вчинків по відношенню до іншого). Етапи змістового блоку педагогічної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини співвідносні із завданнями *процесуального блоку*, сутність якого полягає в дотриманні алгоритму дослідницької роботи: *аналітичний етап, діагностичний* (діагностика, аналіз, самоаналіз рівнів вихованості ціннісного ставлення до людини /використання методів спостереження, анкетування, експертної оцінки, самооцінки, психодіагностичних методик/), *підготовчий* (розробка педагогічних умов, відповідних їм педагогічних технологій, методики виховання ціннісного ставлення до людини); забезпеченні продуктивних *педагогічних умов* виховання цієї якості, адже від них значною мірою залежить результат організованого виховного процесу. Визначені нами педагогічні умови виховання в учнів загальноосвітньої школи ціннісного ставлення до людини передбачають: *розвиток* у процесі гуманістичних та педагогічно організованих соціально актуальних взаємовідносин вихованців практично-діяльнісного особистісного *колективу*; забезпечення особистісно-зорієнтованої *суб'єкт-суб'єктної* взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри у процесі залучення учнів до ціннісно-орієнтованої діяльності; *оптимізацію*

міжособистісного спілкування учнів за рахунок усвідомлення необхідності розвитку в них здатності поважати себе (розуміти *власну особистість (рефлексивність)*); стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); врахування аксіологічної складової в змісті людинознавства, культивування усвідомлення цінності іншої людини, формування позитивного образу іншого й *активізацію його сприйняття*: розвиток у вихованців *емпатії та асертивності*.

Технологічні складові визначають послідовність дій у вихованні ціннісного ставлення до людини, а саме: ознайомлення учнів з правилами гуманної поведінки, формування у них відповідних ставлень, розвиток поглядів і переконань, формування гуманістичної спрямованості особистості; визначення методів і засобів (у нас це інтерактивна взаємодія на засадах діалогу, створення ситуацій емпатійного спрямування та їх обговорення, колективне творче виховання, імітаційні (рольові ігри, форум-театр, соціодрама), проектні, інформаційні технології, тренінги, служби примирення, серендипіті /вибір моделей поведінки і аналіз ситуації на основі спонтанних вражень/, рефлексія). Для реалізації навчальних виховних технологій використовувалися навчально-виховні (використання можливостей людинознавства у процесі вивчення дисциплін, заняття спецкурсу у формі гуртка «Людина – найвища цінність. Екологія Людини» /для учнів старших класів/ і позаурочні /для підлітків: «Школа – майстерня гуманності»/, виховні проекти (класу, школи) на гуманістичну тематику; тренінг «Потік соціальних умінь» для старшокласників) форми роботи.

Таким чином, дієвими факторами досягнення окресленої мети є сукупність спеціальних організаційних заходів, що в нашому дослідженні передбачають застосування розробленої методики й таких форм виховної роботи, що включають традиційні та інноваційні інтерактивні методи виховання (дискусія, рольові та ділові ігри (моделювання), діалогова взаємодія, аналіз ситуацій морального вибору, соціодрама), з допомогою яких ми досягли підвищення рівня готовності школярів до гуманістичної міжособистісної взаємодії на базі ціннісного ставлення до людини. Це знайшло свій вияв у кращому розумінні різних аспектів і сутності цього феномену, оволодіння

базовими цінностями, всіма групами вмінь гуманістичних взаємин, поведінки і вчинкової активності, що впливають із структури ціннісного ставлення до людини. Технологічні складові передбачають використання адекватної системи методів і засобів діагностики готовності школярів діяти на основі ціннісного ставлення до людини, що забезпечує реалізацію виховного процесу, своєчасну оцінку його ефективності та відображає його результат. Вони включають в себе: а) вивчення, аналіз та самоаналіз рівнів вихованості ціннісного ставлення до людини, рівня громадської активності (здійснюються за допомогою методів: анкетування, тестування, спостереження, психодіагностичні методики, експертна оцінка, самооцінка); б) планування виховної роботи (з використанням методів: моделювання, проектування, вибір спеціальної системи вправ); в) організація та регулювання виховання у школярів ціннісного ставлення до людини у навчально-виховному процесі (реалізується через інтерактивні форми і методи виховної роботи: за програмою «Школа – майстерня гуманності», тренінгової ігрової програми «Потік соціальних умінь», дискусій, практикуму спецкурсу «Людина – найвища цінність. Екологія Людини», квести, відео-презентації, проекти, соціодраму, саморегуляцію, самоаналіз, самоконтроль); г) оцінка результативності процесу виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи (здійснюється через методи: аналіз та обговорення результатів). Отже, *результативний блок* у моделі (діагностика, оцінка, передбачуваний результат, внесення корективів у виховний процес) передбачає проведення підсумкового зрізу визначення сформованості гуманістичної свідомості, почуттів і поведінки в практичній діяльності по відношенню до інших людей в учнів загальноосвітньої школи та аналіз динаміки позитивних зрушень за результатами формувального етапу експерименту. Окремими складовими цього блоку в моделі нами визначені: *аналіз результатів* (оцінка результативності виховної роботи з учнями, аналіз і обговорення результатів на різних рівнях, самооцінка); *очікуваний результат* (підвищення рівня вихованості учнівської молоді; зростання кількості учнів з середніми і високими показниками вихованості ціннісного ставлення до людини). Важливу увагу ми приділяли доведенню продуктивності педагогічних умов виховання у школярів ціннісного ставлення до людини у процесі

позакласної і позашкільної роботи на виховних годинах і під час колективних творчих справ; аналізу результатів експериментального дослідження. Визначені педагогічні умови ми перевіряли у процесі апробації практичного блоку програми експериментального дослідження. Це підсумкові зрізи і тренінг на визначення соціальних умінь міжособистісної гуманістичної взаємодії. За цією формою роботи ми розробили алгоритм використання системи вправ розвитку соціальних умінь міжособистісної взаємодії, метою яких була допомога учням в оволодінні основними соціальними вміннями, які визначаються суб'єкт-суб'єктними гуманістичними взаєминами. У процесі роботи за нашою програмою були використані *активні* методи виховання ціннісного ставлення до людини: сократівська бесіда, дискусійна гойдалка, діалогова взаємодія, серендипіті, дискусія, форум-театр, ділові і рольові ігри (моделювання), соціодрама, аналіз проблемних ситуацій морального вибору. Організаційними *формами* було обрано ті, що активізують розвиток гуманістичної свідомості, почуттів і поведінки вихованців, які керуються базовими цінностями. Це мозкова атака, конференція, інтелектуальна естафета, брейн-ринг, флеш-моб, участь у проведенні «Дня добрих справ», «Посланці доброти», «Дня світлих вчинків», акції «Подаруй людям радість», реалізації проекту «Епідемія доброти».

У змістовому наповненні моделі методичної системи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини важливу роль відіграють *особливості мікро- і макросоціуму, рівні людського спілкування; приналежність* учнів до тієї чи іншої соціальної групи за місцем проживання; перетворювально-духовна діяльність з «розпредмечування» історичного досвіду, акумульованого в культурній спадщині. Комплексний характер виховання – це «сприяння дитині у формуванні її особистісної системи відносин» [70, с 169]. У виховній роботі нами були використані такі імперативи соціальних ролей, виконання яких передбачає опору на гуманістичний світогляд, громадянську позицію і відчуття єдності зі світом. В першу чергу, було визначено ролі вихованців і можливості розуміння й прояву ціннісного ставлення до людини у спілкуванні і взаємодії на різних рівнях. А змістом роботи стала діяльність учнів у складі визначених спільностей [192, с 21; 636; 637]. Взаємини між учнями і членами

мікро- та макросоціуму сприяють моральному розвитку особистості, виробленню ціннісних орієнтацій, установок, ставлень стосовно об'єктів їхнього оточення [168; 176]. А отже, є базою для виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. Концепція відносин представлена у вигляді сукупності теоретичних уявлень, де ядром особистості виступає індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оцінних, свідомо вироблених ставлень до дійсності, що виражається в інтегрованому досвіді взаємин з іншими людьми в умовах соціального оточення. А. Ребер ототожнює відносини і відношення із зв'язком між подіями, об'єктами чи людьми, природа якого може значно варіюватися [721, с. 582]. Система відношень визначає характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер реакцій на зовнішні впливи. Позитивний чи негативний досвід взаємин формує відповідну систему внутрішніх ставлень. Зважаючи на те, що ціннісне ставлення до об'єкта відношень може виникати, переважно на ґрунті доброзичливих взаємин, гуманізація виховного процесу і взаємовідносини, що розвиваються на його основі являють собою ядро, і розкривають сутність розробленої структурно-функціональної моделі. В нашій роботі ми враховували всі їх аспекти (за змістом, формою, способом суспільних зв'язків між людьми у процесі взаємодії між ними [152]). Адже за змістом вони розрізняються в залежності від того, стосовно кого і які саме обов'язки має людина, в яких сферах відбуваються її гуманістичні відносини (див. *табл. 4.1.1*).

Ми їх вивчали на фоні активної участі в громадському житті, соціально орієнтованій діяльності. Гуманістичні відносини позитивно впливають на формування ціннісних ставлень до навколишнього, на власний розвиток [52].

Гуманістичні засади особистості, на думку А. Бодальова, визначаються сукупністю стійких психічних властивостей, емоційних станів, що інтегрують систему її ставлень до інших людей, а також особливості поведінки, коли об'єктами взаємодії стають партнери по спілкуванню і вона сама [112].

Формування особистості визначається насамперед тією роллю, яку вона виконує в системі людських взаємовідносин, і тим, як узгоджуються вимоги, які висуває перед нею життя, з тими психологічними особливостями, якими вона наділена [914].

Табл. 4.1.1.

Сфери гуманістичних відносин людини

За змістом			За формою (яким чином висувається перед людиною моральна вимога)		За способом суспільних зв'язків		
Стосовно кого і які саме обов'язки має людина	Завдяки своїй участі у різних сферах громадськ ого життя	Специфічні обов'язки по відношенню до тих, хто знаходиться в особливих умовах	Висувається в узагальненом у вигляді	Носить конкрети- зований характер	Особистісн і форми моральних відношень (обов'язок, честь, гідність)	Взаємодія у спільній діяльності	Виховна практика (застосу- вання) інтерак- тивних методів

Для виховання у школярів ціннісного ставлення до людини важливо, що окремі обов'язки мають всі члени суспільства відносно тих, хто знаходиться в особливих умовах (діти, люди похилого віку, жінки, хворі, з особливими потребами); членів колективу, до якого вони належать (родина, клас, група, трудовий колектив); до людей, з якими вони мають особисті відносини і найбільше взаємодіють (рідня, близькі люди). Яка б не була конкретна сфера обов'язків людини і незалежно від того, на адресу кого (приватної особи, групи людей) вони спрямовані, в будь-якому разі індивід перебуває у визначених відношеннях із суспільством та окремими його представниками чи групами, несе відповідальність перед самим собою як членом спільноти. Моральні вимоги знаходять своє відображення в особливих особистісних формах відношень (обов'язок, відповідальність, честь, гідність, совість), у кожній з яких виявляється ступінь і спосіб самоконтролю в моральній діяльності [632]. Адже моральність – сукупність реальних відносин, які виникають між людьми згідно загальновизнаних норм і оцінюються з позицій добра і зла, а мораль – норми і правила життєдіяльності і поведінки людей, що визначають їх обов'язки по відношенню один до одного і до суспільства [70, с. 206]. У процесі взаємодії, спільної діяльності встановлюються зв'язки, формуються ставлення [152]. Всі відношення являють систему особистих взаємин, які складаються на

основі різних за характером, стійкістю, і значенням для кожного індивіда відносин [316]. Вони визначають психологічний клімат організованого колективу, що забезпечує емоційне благополуччя його членів. Я. Коломінський доповнює теорію колективу поняттям «система відносин» і виокремлює дві форми: ділові та особисті [411, с. 42]. Перші пов'язують виконавців виробничих, суспільних функцій. В освітньому закладі це навчання, участь у громадській діяльності [384]. Стан психологічної ізоляції негативно позначається на процесі цілісного формування особистості, а також на її діяльності [684]. Тому існує потреба в особистих відносинах.

Для вивчення системи міжособистісних відносин розроблено особливі методи, серед яких важливе місце посідає «Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин», розроблена С. Духновським [284]. Вона була використана для виявлення характеристик дисгармонії в спілкуванні за допомогою самооцінки, діагностування міри напруженості, відчуженості, конфліктності. М. Бердяєв стверджував, що сутність особистості розкривається «суб'єктивно». Все, що зі «мною» відбувається – «моя доля» [73]. Відношення з навколишнім у розвинутому вигляді являють собою цілісну систему індивідуальних вибіркового зв'язків особистості з проявами об'єктивної дійсності, (які схематично відображені в нашій моделі), і знаходять своє вираження у вигляді ціннісних ставлень. Ця система впливає з усього життєвого досвіду людини як особистості, виражає її внутрішній світ, визначає її дії й переживання, взаємовідносини з світом природи і соціуму. В цілому мораль охоплює багатогранні відношення особистості. Якщо їх згрупувати, то можна чітко визначити вимоги суспільства в *гуманістичному вихованні* [938, с. 321]. Це формування ціннісних ставлень: а) до миролюбної політики (розуміння перспектив світового розвитку, свободи народів, засудження тероризму, збройних конфліктів, пропаганда принципів толерантності); б) до Батьківщини (дружба, солідарність, нетерпимість до національної і расової дискримінації); в) до праці (приносити користь заради блага людей); г) до *суспільних* надбань, турбота про їх збереження і примноження (планетарний екологічний світогляд); д) до інших людей (партнерські відносини, взаємодопомога і підтримка); е) до себе (усвідомлення громадського обов'язку, чесність, вихованість,

непримиренність до проявів жорстокості, зла, несправедливості, байдужості по відношенню до іншого). Адже в контексті особистісно орієнтованої педагогіки, «виховання – це сприяння у формуванні оптимального ставлення до самого себе, інших людей, навколишньої дійсності, до напрямків і способів життєдіяльності, які нікому не завдають шкоди... Сприяння дитині передбачає визнання гуманістичної сутності особистісно орієнтованої педагогіки, яка категорично заперечує пригнічення особистості, програмування її світовідчуття згідно з директивними установками, нав'язування консервативних ідей без їх усвідомлення [70, с. 167]. Моделюючи виховні завдання, враховується мета виховання, як «ідеальне уявлення про результат діяльності, що формується в свідомості людини у процесі взаємодії з навколишнім середовищем» [70, с. 158]. Зміст мети відображає рівень цивілізованості суспільства, його демократичних чи авторитарних характеристик, економічних можливостей, рівень розвитку педагогічної науки, культури, соціальної сфери.

У процесі створення моделі на етапі дослідження відносин вихованців, формування в них ціннісних ставлень, ми вивчали гуманістичний характер комунікації (спілкування, зв'язків [867, с. 236; 800, с. 347]) у найближчому оточенні (табл. 4.2.2). В моделі відображені взаємозв'язки з усіма суб'єктами відношень. У полі зору знаходився шкільний колектив, особливості налагодження взаємовідносин між всіма учасниками педагогічного процесу і сім'я вихованця. Важливою умовою гуманізації взаємин виступають *суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини* між батьками, учителями й учнями та між самими вихованцями. З одного боку, соціум формулює обов'язки окремої особистості й оцінює її вчинки, ставиться до неї, як суб'єкт до об'єкта, а з іншого – моральні вимоги стають особистим боргом і відповідальністю кожної людини, усвідомлюються і активно запроваджуються в життя. Умовами суб'єктивності вихованця Г. Коджаспірова вважає розуміння, визнання і прийняття особистості кожного учня, розвиток і підтримка в нього самоцінних форм активності [406, с. 172]. Тому в експериментальних школах панувала атмосфера поваги, довіри, розуміння і визнання дитини, яка є центром педагогічного процесу. У відношеннях проявляються ставлення до людей, різних явищ життя й діяльності; характер суспільно значущих зв'язків свідчить про моральну

вихованість, соціально-ціннісну спрямованість і громадянську позицію учня [331]. В структурі особистості сформовані ціннісні ставлення визначають її важливі характеристики: єдність цілей, орієнтацій і установок, соціальну спрямованість мотивів, прагнень і потреб, моральну зрілість, позицію у взаєминах з іншими людьми і діяльності [507]. Ставлення один до одного в колективі виступають найважливішими регуляторами вчинків і дій школяра. На їх фоні виховується воля, прищеплюються соціально бажані навички поведінки. Стиль спілкування (дружелюбності чи байдужості, доброзичливості чи конфліктності) – суттєво впливає на розвиток моральних рис особистості, що структурують ціннісне ставлення до людини. Найбільш ефективно на особистість впливає громадська думка за умови її адекватності ситуації й об'єктивності [469]. Гуманістичні *колективні відносини* нас цікавили у контексті вивчення ставлень кожного члена до всього колективу і до окремих осіб, задіяних в організованій діяльності. Ми враховували, що формування особистості школяра і його ціннісних ставлень відбувається в процесі конкретних відносин і тому вивчення морального розвитку учнів здійснювали крізь призму його взаємин з однолітками, учителями, батьками, іншими учасниками виховного процесу. Положення учня в системі відносин істотно залежить від індивідуального соціального досвіду, отриманого в минулому, який визначає характер суджень, систему ціннісних орієнтацій, лінію поведінки і може відповідати чи суперечити цінностям і традиціям, що склалися у тому колективі, членом якого він стає. У разі, коли його підходи до колективного спілкування примітивніші, ніж цього вимагає соціальне життя спільноти, вихованцеві вкрай складно встановлювати контакти і налагоджувати взаємини з іншими [152]. Дослідження неофіційних відносин (Ю. Гільбух, О. Киричук [230], Я. Коломінський [411], І. С. Кон [413], М. Рибаківа [724]) показали, що поведінка деяких учнів у класному колективі вимагає педагогічного коригування (цілеспрямованого виховання культури особистісного сприйняття один одного, толерантності). В згуртованому, дружньому колективі, де панує повага один до одного, становище школярів в умовах приятельських мікрогруп найсприятливіше. Вплив педагога на одного учня, опосередковано стосується колективу, і навпаки. Вкрай важливо – з повагою ставитися до учнівського

колективу, який виступає фактором формування гуманістичних взаємовідносин школярів, контролює поведінку кожного, оцінює дії і вчинки, може стати союзником учителя і силою громадської думки впливати на окремих учнів. Таке ставлення полягає: в умінні бачити й об'єктивно оцінювати його рівень розвитку, відносини, що склалися, цінувати думку колективу, зважати на неї; бути непримиренним до фальші, хибних проявів дружби і товариськості, егоїстичних проявів, лицемірства і неправди, жорстокості, приниження почуття людської гідності [152]. Колектив стає дієвим фактором виховання ціннісного ставлення до людини, якщо в ньому переважають гуманістичні взаємовідносини, між усіма панує довіра, взаємоповага, почуття ціннісної орієнтаційної єдності. Спільна діяльність зближує вихованців. Почуття симпатії, спільність захоплень обумовлюють прихильність один до одного, потребу в спілкуванні. Однак, гуманізм таких відносин в учнівському колективі – явище, яке не виникає само по собі, а цілеспрямовано формується дорослими, через відповідну організацію діяльності (взаємодопомогу, колективні творчі справи, підтримку слабшого, турботу про тих, хто потрапив у біду) і опосередкований вплив на сферу вільного, не детермінованого діяльністю, спілкування. Виховання – це насамперед слово вчителя і жива взаємодія з учнями, наголошував В. Сухомлинський: «Доторкніться до серця, душі вихованця дбайливою, люблячою рукою... і людина заграє своїм неповторним сяйвом... Вірте в сили кожного вихованця. Людина – неповторна!» [852, с. 96]. Ситуація, коли вчителю здається, що начеб-то все в порядку, учні зображують бажані «правильні» ролі, але поводять себе діаметрально протилежним чином – сьогодні не рідкість [152]. Саме в такому формальному порозумінні криються корені прогалин у вихованні школярів. Встановлення щирих взаємин між педагогами і вихованцями – важливий фактор розвитку шкільного колективу і створення такої атмосфери, в якій формуються кращі моральні якості особистості. Оскільки більшість норм і правил культури спілкування випливають з ціннісного ставлення один до одного, то виникає необхідність формування у школярів таких якостей, що виражають загальну позицію особистості стосовно інших людей. У вихованні ціннісного ставлення до людини ми враховували *стиль взаємин у родині* школяра, особливості

спілкування з близькими: найдорожчими людьми (вияв шанобливого ставлення до матері і батька), молодшими – братами та сестрами, старшими членами сім'ї – дідусем, бабусею, іншими родичами (див. табл. 4.1.2.).

Таблиця 4.1.2.

Гуманістичний характер комунікації в оточенні вихованця

Організація гуманістичних відносин у зовнішньому середовищі, мікро- і макросоціумі вихованців							
Взаємодія з суб'єктами освітнього процесу		Спілкування в родині з найдорожчими людьми, іншими близькими для сім'ї особами			Взаємовідношення учня з людьми, живою природою, окремими її об'єктами		
учитель - учень	учень - учень	з матір'ю, батьком	дідусем, бабусею, іншими родичами	з молодшими братами та сестрами	із старшими, людьми похилого віку	з жінками (дівчатами)	з братами нашими меншими, природою малюками, які потребують допомоги і захисту, іншими особами
Прояв у вихованців ціннісного ставлення							
до людей		до самого себе			до об'єктів довкілля		

Аналізували, яку роль відводять вихованці представникам мікро- і макросоціуму, які ставлення до них виникають у конкретних життєвих ситуаціях, які взаємини складаються з батьками і рідними, старшими за статусом чи віком індивідами, людьми похилого віку; особами жіночої статі (жінкою, дівчиною, дівчинкою); з малюками, які потребують допомоги і захисту; виявляли ставлення до живої природи, її окремих об'єктів. Коли бачили проблеми, відразу корегували ситуацію. Одним із завдань за програмою експериментального дослідження стало формування в учнів соціального досвіду на основі базових гуманістичних цінностей – як сукупності моральних

якостей, якими володіють представники різноманітних спільностей. Головне – навчити жити і діяти серед цивілізованих людей на користь собі та іншим. На основі вивчення концепцій громадянського виховання [636], школи як центру виховного середовища [313] нами бралися до уваги ролі вихованця, які він виконує на різних рівнях спілкування і до яких спільностей належить, а саме: як людина, особистість; член сім'ї, родини; хлопець (дівчина); майбутній чоловік, батько (жінка, мати); громадянин; житель мікрорайону; учень школи; член громади населеного пункту; представник своєї області; земляк (краянин); громадянин України; мешканець Всесвіту, член планетарної спільноти. Зважаючи на такий підхід, ми моделювали колективну творчу діяльність з визначенням завдань, які мають бути реальними, посилюючими для виконання. В них обов'язково конкретизували виховну мету; звертали увагу, щоб вона була співзвучною соціальному замовленню конкретної спільності. Так, наприклад, на рівні *планети* висунуті завдання засвоєння базових цінностей, формування глобального гуманістичного і екологічного світогляду; оволодіння загально цивілізаційними цінностями, культурою толерантних взаємин і співробітництва на засадах братерства, рівності; виховання поваги до інших культур; на рівні *країни*: виховання громадянина з активною життєвою позицією, почуттям відповідальності за долю інших; формування національної самосвідомості, оволодіння духовною культурою українського народу, вдячної пам'яті; на рівні *регіону*: прилучення до його культурних надбань; готовність до активної участі в громадському житті, співпричетність, формування уміння визначати основні проблеми і пошуку шляхів їх розв'язання, культивування, якщо це в сільській місцевості, рис хлібороба, господаря землі, шанобливе ставлення до людини праці [636]; на рівні *мікрорайону*: визнання цінностей громади – взаємодопомоги, поваги до старших, підтримки вразливих верств населення, переживання проблем села чи місця проживання, як своїх власних; на рівні *школи*: формування в учнів наукового світогляду і внутрішньої потреби в самонавчанні і самовихованні; навиків гуманістичних, толерантних взаємин, готовності до співпраці з членами первинного колективу, оволодіння надбаннями людинознавства; на рівні *сім'ї*: привласнення цінностей сучасної сім'ї, знання свого родоводу,

любов до батьків, повага до старших членів родини, готовність допомагати молодшим і слабшим; на рівні *особистості*: формування моральної культури, оволодіння навичками гуманістичних, толерантних взаємин, самоаналізу, самовиховання; самореалізація. Але головним є – формування ціннісного ставлення до людини, яке реалізується в процесі навчання і участі школярів у спеціально актуалізованих колективних творчих справах (КТС). Варіанти їх різноманітні: ті, які традиційно проводяться в класах; загальношкільні в навчальних закладах, або які винесено зі стін шкільних кабінетів в культурно-просвітницькі осередки, середовище сіл, міст, країни, що забезпечує включення учнів у реальне життя суспільства. Обрані для цього конкретні справи, відповідали спеціально визначеним критеріям: а) педагогічна ефективність, насичення гуманістичним змістом; б) наявність інтересу до діяльності в її реалізації; в) актуальність для конкретної спільності; г) погодженість у часі й за змістом з іншими заходами, якими живе громада і шкільний колектив. Планування діяльності вихованців здійснювалося в кілька етапів: розроблявся план виховної роботи на рік, місяць, поточної роботи і на рівні кожної конкретної справи згідно висунутих завдань. Воно обов'язково передбачало: можливість для кожного класу вибрати власний варіант, а для окремих вихованців – індивідуальний характер і спосіб дій; відведення часу, вільного від загальношкільних справ, для того щоб учнівський колектив мав змогу реалізувати свої ініціативи. Особливості обраних виховних форм визначалися характером протікання процесу засвоєння школярами гуманістичних цінностей, формування соціального досвіду [419]. Якщо учителю з метою виховання ціннісного ставлення до людини як соціальної якості, природа якої ідеальна, складно безпосередньо на неї впливати, він змушений виходити за межі психічного, індивідуального, звертатися до об'єктів і процесів навколишнього середовища [252].

Оскільки привласнюються не об'єкти – матеріальні носії цінностей, а взаємовідношення, що в них закодовані; і вихователь намагається змодельовати саме потрібні йому взаємини (відповідно до виховних завдань), то стає зрозумілим, що практичні моделі виховних справ обов'язково повинні передбачати наявність групи чи колективу. Тому варіантами використання

форм виховної роботи стали: колективні (для школи чи класу), групові (учні одного чи декількох класів), індивідуальні. Значної ваги ми надавали *спільній колективній діяльності*, передбачали реальну співпрацю вихованців з дорослими й однолітками. Тому в нашій моделі відображено, що розвиток у школярів ціннісного ставлення до людини відбувається в процесі гуманістичних взаємовідносин у педагогічно організованій соціально актуальній діяльності вихованців. За умови активної участі в колективних творчих справах (КТС), методика і технологія яких розроблена І. Івановим [327; 329; 330], шліфувалася й удосконалювалася іншими педагогами – науковцями і практиками [1004; 989; 1003; 581; 693], формується практично-діяльнісний особистісний колектив за визначенням І. Беха [85].

Методика КТС – це спосіб організації колективу, за якого вихованці та дорослі, як творці спільної справи, планують свою діяльність через накопичення, осмислення ідей кожного та вибір найбільш оптимальних, формують дружні стосунки поваги і взаєморозуміння. Взаємодія з іншими зумовлює спільність емоційних переживань, а зміна позицій в діяльності формує у школяра ставлення до інших, від безпосередніх проявів емоційної чуйності (таких як страждання від неприємностей, проблем і почуття емоційного задоволення і радощів за досягнення чи успіхи інших), яке поступово перетворюється на опосередковані моральними нормами акти співучасті, допомоги й підтримки в спільній діяльності. У подальшому такий досвід відіграватиме помітну роль у формуванні усвідомленого ціннісного ставлення до людини, як інтегрованої моральної якості вихованої особистості. В методиці колективної творчої діяльності ми керувалися принципами: добровільності, мажорності у спілкуванні, правом вихованця на помилку, свободою вибору поєднанням колективного та індивідуального; пріоритетом етичних цінностей над інформативністю (головні орієнтири: доброта, любов, ціннісне ставлення до людини, працьовитість, совість, гідність.); перетворення школи знань у школу виховання. Основні переваги методики пов'язані: з *соціальною спрямованістю діяльності* (особлива увага приділяється особам, які потребують допомоги /літні люди, інваліди/, утвердженням соціальної, моральної справедливості, що забезпечує участь вихованця у створенні умов, за

яких формується його громадянська позиція); *турботливими стосунками* (доброзичливі, щирі, демократичні взаємини сприяють виникненню інтересу до спільної діяльності. Вони не заперечують вимогливості, але змінюють її характер: вимоги висуває не педагог, а учні, зацікавлені в спільній справі. Отже, здійснюється підготовка до майбутньої діяльності, що орієнтує на поліпшення мікросередовища); *поділом учасників на міні-колективи* (творчі групи, екіпажі, бригади, ланки). Така двоступенева організація діяльності сприяє залученню до планування, виконання й аналізу діяльності всіх членів колективу; *колективними творчими справами*, що є формою організації колективної творчої діяльності й основним виховним засобом; *чергуванням творчих доручень; різноманітністю діяльності*. Методика – особистісно орієнтована, бо кожному знайдеться справа до душі, яку він може зробити краще, ніж інші. Справа є *колективною*, оскільки її задумують, планують, готують, реалізують, оцінюють спільно вихованці та учителі. Така діяльність, крім того, є *творчою*; завжди обираються різні її варіанти, виявляються нові можливості учнів. Кожний має *доручення, певну роль* і відповідає за *окрему ділянку* спільної справи. Завданням класного керівника є спрямування КТС на збагачення колективу і особистості соціально цінним досвідом, на удосконалення кращих людських якостей, потреб і відносин, відчуття своєї корисності для інших. *Алгоритм* технології колективних творчих справ визначається 6-ма стадіями (див. додаток 3).

Діагностика результатів гуманістичного виховання передбачала визначення рівня громадської активності вихованців – інтегральний показник сформованості соціального досвіду, корисності для інших [636]. Під такою активністю розуміли внутрішню готовність і практичну здатність до соціального творення в різних людських спільнотах, в благодійних справах. У процесі опитування учні давали письмові відповіді на анкети-завдання, які склалися з двох частин. *Перша* передбачала виявлення того, «Чи є в навколишньому світі місце для прикладання твоїх сил, енергії, знань? (потрібне підкреслити: так – ні). Якщо «так», то, що робиш чи збираєшся робити в найближчому майбутньому (записати конкретно і поширено): як людина, член сім'ї, учень школи, житель громади, конкретного регіону, як

громадянин України, житель планети. Друга частина складається із запитань: «Як би ти організував (вказати конкретно: проект, акцію, дискусію, святкове дійство в своєму класі (школі), якби тебе призначили відповідальним? Обов'язково назви етапи запропонованої справи». Аналіз відповідей на першу частину анкети-завдання, дав змогу шляхом підрахунку кількості учнів, які внесли пропозиції, визначити, в яких саме людських спільнотах вихованці класу (школи) найкраще і найгірше «відчувають» своє місце і наскільки готові активно діяти. Для встановлення рівня внутрішньої готовності до соціального творення ми брали відношення середнього значення з пропозицій учнів стосовно усіх семи спільностей, які назвали конкретні справи чи висловили продуктивні ідеї, до загальної кількості учасників, охоплених анкетуванням, і виражали його у відсотках. Якщо вважати, що кожна справа проводиться за шістьма етапами (за методикою КТС) то, аналіз письмових відповідей другої частини анкети-завдання, дав змогу зробити висновок про те, яка кількість «не розуміє» важливості окремих стадій. Для визначення практичної здатності до соціально-корисних творчих справ у процесі гуманістичної діяльності ми визначали відношення кількості учнів, які представили найповніші описання справи (назвали два або три етапи одночасно) до загальної кількості учнів, охоплених анкетуванням, і подавали його у відсотках. Визначення рівня внутрішньої готовності вихованців до соціально корисної діяльності в розрізі кожної спільності, дає змогу визначити, в якій із них потрібно посилити виховну роботу, збільшити можливості вправлення учнів в організації благочинних справ. Оцінюючи рівень практичної здатності вихованців до гуманістичної діяльності, ми виявляли, на яких саме етапах треба зосередити увагу учнів, як цілеспрямовано змодельовати структуру справи чи діяльності. Результати анкетувань у вигляді таблиць або діаграм ми передавали класним керівникам. В рамках розробленої концептуальної моделі ми застосовували *поетапну технологію* організованої нами виховної роботи. Зміст етапів враховує результати діагностування у школярів особливостей ціннісно-мотиваційної сфери, виховання ціннісного ставлення до людини на різних вікових етапах. *Перший* – аналітичний (визначено базові цінності, засвоєння яких сприяє вихованню ціннісного ставлення до людини, здійснено аналіз

програм спецкурсів, дисциплін; виявлено гуманістичний, аксіологічний, людинознавчий потенціал навчального матеріалу; проаналізовані виховні можливості школи, як відкритої системи. *Другий етап* – діагностичний (аналіз ціннісних орієнтацій, завдяки яким оцінювали характер ціннісного самовизначення у формуванні ставлень; рівня вихованості складових ціннісного ставлення до людини в учнів за когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінковим критеріями) *Третій етап* – підготовчий, спрямований на забезпечення педагогічних умов, технології формування гуманістичних ціннісних орієнтацій, методики засвоєння базових гуманістичних цінностей учнями з метою виховання ціннісного ставлення до людини. У власній моделі було використано елементи відомих *педагогічних технологій*: особистісно орієнтованих (діалог), персоніфікованого (індивідуального), інтегрованого, розвивального виховання, на основі системного підходу, колективних творчих справ, співробітництва, проектних, імітаційно-рольових, ігрових методів, тренінгів. На *четвертому* етапі здійснюється впровадження моделі, реалізація всіх кроків розробленої технології; що знаходить відображення в основних формах роботи з учнями: навчально-виховній, позааудиторній, соціально-орієнтованій діяльності. *П'ятий етап* – моніторинг (аналіз ефективності і результатів виховання, його коригування). Знання критеріїв і рівнів сформованості базових гуманістичних цінностей дозволив об'єктивно оцінити ступінь оволодіння ними, своєчасно виявити недоліки і внести необхідні корективи до роботи. Якщо ціннісне ставлення до людини сформоване на рівні самосвідомості та гуманістичної орієнтації, то можна говорити про моральне самовизначення вихованців. Якщо ж орієнтації учнівської молоді на гуманістичні цінності відповідають низькому рівню, то потрібно внести зміни стосовно компонентів виховної системи (зміст, форми, методи, засоби). На останньому етапі організовували колективне обговорення; разом планували подальшу діяльність, використання виховних можливостей громади; участь у суспільно значущій діяльності. Після коригування педагогічних умов здійснювалася повторна діагностика рівня вихованості школярів. У разі потреби проводилася корекція педагогічних умов і змісту виховної роботи (навчально-виховної, позакласної і позашкільної). Така методика відповідає

логіці проектування адаптивної виховної системи, головний принцип якої полягає в її постійному розвитку за рахунок «таких змін, які містять у собі новизну щодо цілей, змісту, форм, методів, технологій» [969, с. 246]. В іншому разі процес формалізується і стає неефективним з погляду відповідності результатів запланованим цілям. Зазначена технологія реалізовувалась у процесі вивчення дисциплін, спецкурсів з людинознавства, позаурочних занять, колективних творчих справ, що містять матеріал, який сприяє розширенню і збагаченню морально-етичного досвіду взаємодії учнів з іншими людьми; гурткової роботи, тренінгів, виховних годин, соціально-цінної діяльності, що стимулює їхню поведінку, гуманістичні взаємовідносини шляхом активного «проживання» ситуацій морального вибору. Було з'ясовано, що більшість учнів (80%) виявляє зацікавлене ставлення до проблем людини, і бере активну участь у дискусійному обговоренні проблем морального становлення особистості; долучається до благочинності, практичних дій у підтримці слабшого, допомоги іншим, що в цілому сприяє розвитку суспільства, на базі ціннісного ставлення до людини. Щоб розроблена виховна система не залишилась мертвою схемою, не припиняла свого існування, було запропоновано механізм її постійного самовідтворення й удосконалення. Роль такого механізму виконувала система управління творчою групою педагогів-вихователів і співпраця з учнівським самоврядуванням.

Отже, опора на провідні концептуальні положення педагогіки співпраці допомогла нам розробити власну систему роботи й створити модель виховання в учнів ціннісного ставлення до людини, формування навичок гуманістичної конструктивної міжособистісної взаємодії. З метою залучення кожного учасника експерименту до активної практичної діяльності, спрямованої на досягнення спільної мети, турботу про колектив та один про одного, формування навичок співпраці, ми керувалися технологією колективного творчого виховання. Експериментальна робота за цією методикою показала, що атмосфера доброзичливої підтримки, можливість засвоювати навички гуманної поведінки позитивно впливають на результативність і самооцінку учнів, причому значно поліпшуються й самі міжособистісні стосунки. Виховання в співпраці розвиває в учнів дух колективізму і ціннісне ставлення до людини.

4.2. Організаційно-педагогічні умови виховання у школярів ціннісного ставлення до людини

В дисертаційному дослідженні значну увагу ми приділяли виявленню і доведенню ефективності організаційно-педагогічних умов виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. Воно здійснювалося в організованій навчально-виховній, позаурочній і позакласній діяльності в умовах інтеграції виховних впливів освітнього середовища; комунікативної, інтерактивної взаємодії всіх учасників виховного процесу. Обов'язковим було його практичне спрямування на культивування базових гуманістичних цінностей; відповідність виховання засадам особистісно орієнтованої та гуманістичної парадигми освіти. Ми розуміли, що умови – це явища зовнішнього (соціокультурний простір) і внутрішнього (прояви суб'єкта діяльності) середовища, що найбільше впливають на розвиток психолого-педагогічного процесу, опосередкованого активністю особистості, групи [428, с. 125]. «Виховання» – «соціальне, цілеспрямоване створення умов – матеріальних, духовних, організаційних – для розвитку людини» [628, с. 165]. Отже, педагогічні умови – це сукупність факторів, які свідомо створюються в освітньому процесі й впливають на його результативність. Зазначимо, що ми розглядаємо ціннісне ставлення до людини як складну багатокomпонентну якість, виховання якої в учнів залежить від багатьох факторів, які ми відобразили у моделі (див. рис. 4.1.1).

Формувальний експеримент насамперед був спрямований на перевірку продуктивних організаційно-педагогічних умов виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, які враховують його основні аспекти. До таких умов ми віднесли: *по-перше*, розвиток у процесі гуманістичних та педагогічно організованих соціально актуальних взаємовідносин вихованців практично-діяльнісного особистісного колективу; *по-друге*, забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри у процесі залучення учнів до ціннісно-орієнтованої діяльності; *по-третє*, оптимізацію міжособистісного спілкування учнів за рахунок усвідомлення необхідності розвитку в них здатності поважати себе; розуміння й прийняття власної особистості (прояву рефлексивності) та

стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); *по-четверте*, врахування аксіологічної складової у змісті виховної роботи з людинознавства, культивування цінності іншої людини, формування позитивного образу іншого й активізацію його сприйняття: розвиток у вихованців емпатії та асертивності. В процесі експериментальної роботи ми орієнтували учнів на розуміння ціннісного ставлення до людини як загальнолюдської гуманістичної цінності, формування в них відповідної активної моральної позиції. Базові цінності ми асоціювали з тими реальностями і вчинками, що не просто схвалюються, а оцінюються як позитивні й бажані і до складу яких відносять гуманістичні якості, що визначають позицію особистості. Остання вказує на різні аспекти структурної організації людини як єдиного цілого, а психологічну її основу визначають ідеї гуманістичної психології [257; 556; 733; 160]. Розвиток особистості обумовлений характером зв'язків і взаємин, які визначають моральні вчинки [832, с. 202]. Для виховання ціннісного ставлення до людини важливо враховувати, що «особистість виступає об'єктом соціальних відносин...і формується в процесі колективної діяльності та спілкування». Адже успішний розвиток суспільства можливий лише за умови взаєморозуміння людей, розвитку гуманістичних відносин [416, с. 56]. Учень зі сформованим ціннісним ставленням до людини – це особистість, яка поважає гідність іншого, вміє стримувати дратівливість та агресивність, формує в свідомості наміри, що не пов'язані з насильницькими діями, не вдається до образ і звинувачень, емоційно стійка, упевнена в собі, щира, прихильна до інших людина, що вміє долати власний егоцентризм, здатна розширювати межі суб'єктивної свободи, обирати асертивні форми реагування, узгоджувати прагнення та цілі інших людей з власними.

В моделі методичної системи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини важливою **умовою** виступає *розвиток у процесі гуманістичних взаємовідносин та «педагогічно організованої соціально актуальної діяльності» вихованців «практично-діяльнісного особистісного колективу»*. На відміну від колективу соціального типу, в якому його сила і згуртованість визначається подібністю його членів і того, хто яку користь приносить, в особистісному – кожний унікальний і незамінний, є самоцінністю,

індивідуальністю [85, с. 24]. Ми підтримуємо думку І. Беґа, що колектив – чинник унікальної ситуації виховання особистості [87]. Адже саме в ньому проявляються надзвичайно сильні у виховному значенні впливи. Серед унікальних виховних можливостей класного колективу ми називаємо (1) реалізацію функції блокування агресивних проявів вихованців. Учень мусить задовольняти природну потребу в емоційно-комфортному спілкуванні з ровесниками [537]. Міжособистісне спілкування через індивідуальність його учасників збагачує у взаємодії життєвий досвід, сприяє пізнанню себе та інших, створює додаткові сфери самореалізації (2). Особливістю суб'єкт-суб'єктних відносин в колективі ровесників є те, що виховні впливи здійснюються цілком природньо. Учень, як правило, позитивно налаштований стосовно пропозиції, прикладу, вимоги свого товариша. І це може посприяти тим чи іншим особистісним змінам (3). На вимогу дорослого, можливий внутрішній опір, протидія, зумовлена прагненням вихованця до самостійності, незалежності. Реалізація функції емоційного захисту в класному колективі (4). Виникає відчуття «Я значущий». Ситуація успіху у відносинах сприяє особистісному розвитку. Класний колектив є соціальним середовищем самореалізації вихованця (5). Поряд із самоствердженням члени дитячого колективу прагнуть до самовіддачі через залучення до значущого мікросоціуму; отримують задоволення від усвідомлення, що зробили для когось щось корисне. Формується позитивна «Я-концепція». Учні вчаться самостійно ставити цілі міжособистісної взаємодії, вибирати засоби, коригувати їх. В класному колективі неодмінно розгортається процес *особистісної ідентичності*, за якого вихованці виявляють один в одного подібне ставлення, в результаті чого виникає міжособистісне прагнення до єднання з іншим, його якостями, визнання його подібним собі (6). Ідентичність членів колективу свідчить про досягнуту спільність інтересів, що стає платформою об'єднання. А це зумовлює подібні переживання з приводу одних і тих самих поглядів на події, ситуації, об'єкти (ціннісно орієнтаційна єдність), що зближує вихованців. Завдяки ідентифікації учень може набути власних якостей, досягти своєї значущості на фоні сили таких самих особливостей інших членів колективу. Унікальна виховна можливість класного колективу пов'язана з тактикою самопрезентації в побудові міжособистісних

відносин (7). Вихованець зацікавлений якомога краще виглядати поміж інших, щоб наблизитися до когось значущого або, щоб привласнити схвалювальні якості, чи пристосуватися до них. Перевага колективу – в тому, що він виступає каталізатором важливих гуманістичних установок, провідною соціальною детермінантою розвитку особистості, особливо в підлітковому віці (8). Якщо учні не мали досвіду колективної участі в «праці-пклуванні», то їм складно буде подорослішати, опікуватися кимось іншим. Взаємне оцінювання поведінки робить можливим конструктивний самоаналіз особистості. Але це можливо за умови емоційного благополуччя всіх членів групи, взаємосприйняття, доброзичливості і взаємодопомоги. Маючи справу з учнівською групою необхідне, передусім, створення системи ціннісних ставлень, які гарантують особистості захищеність і взаємосприйняття в середовищі учасників діяльності [230]. На цій основі відбувається формування актуальної установки, яка фіксує певну, ще не цілком усвідомлену (в нашому випадку гуманістичну) позицію особистості, з якої виникає готовність до тих відносин, яких раніше не було в її досвіді. Необхідною умовою формування такої установки виступає позитивне емоційне ставлення (зокрема і до самого себе) плюс готовність співпрацювати і сприяти іншому. Виклики сьогодення ставлять вихованця перед необхідністю визначати життєві цілі, активну участь у спільній діяльності. І тільки від нього залежатиме, як він буде сприймати себе та інших як неповторних особистостей і якою мірою бачитиме засоби для реалізації мети. Завдання полягає в тому, щоб переконати учня, що лише особистість як суб'єкт вільної й морально відповідальної дії, вчинку та гуманістичні відносини складають сферу вищих суспільних цінностей. Досягти цього можна через залучення школяра до спільної, добровільно ним прийнятої, діяльності достатньо високого рівня колективності, яка спрямована на цілі, що виходять за межі групових цінностей; передбачає участь усіх без винятку в самоуправлінні, а отже, на орієнтацію демократичних засад громадянського суспільства. І з погляду мотивації вона орієнтована, як на процес, так і на результат. Тому ми її кваліфікуємо як педагогічно організовану соціально активну. Отже, предметом виховних зусиль виступає виховна мета, яка переростає в життєву перспективу школяра. Сьогоднішній вихованець убачає

перспективу своєї корисності в діяльності для інших людей і суспільства в цілому, що збагачує його індивідуальність [85, с. 25].

Організація спільної діяльності дорослих і дітей супроводжується зростанням суспільної спрямованості особистості. В процесі свого розвитку освіта переорієнтовується в суб'єктну площину. Враховуючи це, вважаємо, що провідною **умовою** виховання в учнів ціннісного ставлення до людини є *забезпечення особистісно зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, колективного співробітництва та довіри в процесі залучення їх до ціннісно-орієнтованої діяльності*. Характер відносин, ставлення суб'єктів міжособистісних взаємин один до одного активно впливають на особистісне становлення кожного з них. Виховання має відбуватися на підставі суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії [594; 666; 892]. В. Мясіщев стверджує, що спілкування – це і є процес взаємодії [594, с. 76]. Суб'єкт-суб'єктний її характер полягає у взаємній гуманістичній установці, активності, взаємопроникненні в світ почуттів і переживань іншого. Взаємодії притаманні: особистісна зорієнтованість (здатність бачити і розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій суб'єктів: виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку, готовність прийняти її погляди [496, с. 283], тобто – бути толерантним до іншого [836]. Б. Ананьєв називає довіру психологічним фоном взаємодії, що передбачає авансування можливостей кожного, моделює реальну ситуацію успіху в діяльності, і приносить максимальне задоволення суб'єктові, стає для нього фактором особистісного розвитку [18, с. 265]. Завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії спілкування набуває особистісно зорієнтованого характеру. Воно передбачає виконання вчителем нормативно заданих функцій з виявом особистого прихильного ставлення і турботи про вихованця [91, с. 218; 211]. Важливу роль відіграє створення сприятливого гуманістичного середовища, ознакою якого є взаємоповага суб'єктів спілкування. Завдання педагога полягає в створенні таких умов, які б сприяли вихованцеві визначитися стосовно інших людей, самого себе, освітньої діяльності, ціннісної позиції – суб'єкта, автора, ініціатора власного життя [207; 703, с. 65]. До таких умов, на думку М. Бітянової [101] та Т. Чиркової [964], належить визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця,

пріоритетність його потреб, цілей і цінностей розвитку. В ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються риси колективіста [392, с. 9]. Співробітництво стало предметом спеціального аналізу в контексті проблеми формування колективу, партнерських відносин, спільної діяльності [70, с. 185; 176; 211; 230]. В їх основі лежать принципи розуміння і поваги до особистої гідності кожного, толерантного сприйняття чужих думок, переконань, цінностей; усвідомлення міцного взаємозв'язку між членами колективу; здатності до взаємодії й спілкування; усвідомлення не лише прав, але й обов'язків, що покладені на кожну людину стосовно інших; панування рівноправних стосунків, взаємодопомога, а спільна діяльність спрямована на досягнення соціально-значимих цілей. Саме ці принципи (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) знаходять своє відображення в педагогіці співробітництва і партнерства [16; 810]. У процесі експерименту було доведено, що навички співпраці прискорювали інтелектуальний та емоційний розвиток учнів, розвивали почуття соціальної відповідальності та солідарності з тими, чий думки, погляди, поведінка чимось відрізняються; сприяли в розвитку поваги особистої гідності інших, формуванню гуманістичних цінностей, і в цілому – вихованню ціннісного ставлення до людини [837; 840].

Тому важливою **умовою** нами визначено *оптимізацію міжособистісного спілкування* учнів за рахунок розвитку в них здатності і бажання усвідомлення й поваги до себе; розуміння й прийняття *власної* особистості (прояву *рефлексивності*) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності). Перше, на що ми спрямовували свої зусилля – це формування у вихованців здатності і бажання *усвідомлювати і поважати себе як особистість*. Якщо учень володіє почуттям власної гідності, відчуває себе неповторною індивідуальністю, наділеною особливими якостями, яких немає більше ні в кого, то йому легше зрозуміти цінність іншої людини, яка також вимагає до себе поваги й відповідного ставлення. Допомогти школярам усвідомити цінність життя, ідентифікувати себе як особистість було нашим основним завданням, без чого неможливе становлення вихованця як суб'єкта власного розвитку. Але ми розуміли, що кожен учень тільки має стати особистістю, в нього ще недостатньо розвинені особистісні гуманістичні

цінності. Структура образу «Я» будь-якого вихованця переважно емоційно-чуттєва і чим він молодший, тим ця особливість виявляється яскравіше. Тому в експериментальних школах було створено відповідні умови, сприятливий психологічний клімат, ситуації успіху, які нормалізували стосунки. Вони викликали у вихованців лише позитивні емоції. Нами було виявлено, що *оптимізація міжособистісної* взаємодії на основі базових гуманістичних цінностей можлива передовсім за рахунок розвитку в учнів здатності до розуміння і прийняття своєї персони (рефлексивності), впевненості та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності). Аналізуючи рефлексію як механізм усвідомлення себе, ми можемо стверджувати, що вона є основним фактором становлення особистості як суб'єкта спілкування та неодмінною умовою розвитку ціннісного ставлення до людини як інтегрованої особистісної якості. «Пізнання зовнішніх об'єктів обов'язково передбачає ставлення суб'єкта до самого себе. Без самосвідомості неможливо з'ясувати об'єктивний стан речей» [501, с. 15]. Рефлексію Н. Лекторський вважає механізмом самопізнання. Розуміння і прийняття людиною самої себе (особистісної рефлексії) тісно пов'язано з самоакцептацією, що є проміжною ланкою між визнанням за собою права на існування і прийняттям себе. Любов до себе в розумінні самоакцептації – точна протилежність егоїзму й себелюбства. Саме тоді, коли людина ще не визнала за собою право на рівноправне існування і не усвідомила власного «Я», вона не здатна... забути про себе заради інших, присвятити себе комусь, радіти чужим успіхам. Процес розвитку у школярів особистісної рефлексії досить складний, а тому вони потребують допомоги педагога. Для реалізації цієї умови наша експериментальна програма включала систему вправ, спрямованих на формування таких умінь, як прийняття та розуміння себе, власної особистості [839, с. 135].

За результатами дослідження особистісної рефлексії ми виявляли її специфіку, що полягає в тому, що оволодіти нею неможливо – вона має бути пережита людиною. Як зауважив С. Рубінштейн: «Робота над собою...може дати бажаний результат лише за умови залучення до діяльності, спрямованої на розв'язання життєво важливих завдань» [750, с. 68]. З цією метою ми

застосували коло додаткових вправ, аналіз проблемних ситуацій морального вибору, наприклад, «Як самоакцептувати себе», «Листи-подяки», форум-театр (див. додаток Н. «Додаткові вправи на самоакцептацію – особистісну рефлексивність»). Виконуючи функцію усвідомлення власного внутрішнього світу, рефлексія виступає основою самосвідомості, що становить інтегративну єдність самопізнання, ціннісного ставлення до самого себе та саморегуляції поведінки (витримки, самовладання, самоконтролю), і входить до структури емоційної стабільності, стійкості стосовно деструктивних впливів. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності в складних ситуаціях [239, с. 387]. Емоційна стійкість досягається насамперед завдяки здатності до саморегуляції (від лат. *regulare* – налагоджувати [264, с. 743]), під якою розуміють систему свідомих актів, дій, спрямованих на підтримку, досягнення необхідного психічного стану, управління своєю психікою [428, с. 85]. Скрутні життєві ситуації, стрес, непорозуміння у взаєминах з іншими вимагають витрат емоційних ресурсів особистості. Тому проблема емоційної стабільності стоїть досить гостро. Коли мова йде про психолого-педагогічні умови виховання у школярів ціннісного ставлення до людини, перш за все ми говоримо про підвищення сенситивності до ідей ставлення до іншого як до гуманістичної цінності (мається на увазі особистісно орієнтоване ставлення до всіх суб'єктів педагогічної взаємодії). Враховуючи те, що сенситивність (сензитивність) (від лат. *sensitivus* – чутливий) – характерологічна особливість людини, яка проявляється в підвищеній чутливості до подій, що відбуваються з нею і те, що вона супроводжується розвитком підвищеної моральної вимогливості до себе, схильністю до переживання минулих або майбутніх ситуацій, що відбувалися в її житті [971, с. 461], цю якість можна вважати передумовою морального розвитку особистості. Було виявлено, що саме юнацький вік є найбільш сенситивним до саморегуляції й самоконтролю [416, с. 145]. Це полегшує процес розвитку емоційної стійкості. Саморегуляція досягається завдяки самопереконанню, самонавіюванню, самонаказам, самопримусу в процесі систематичного тренування. Цьому можна навчити з допомогою спеціальних вправ, участі в тренінгах. Добровільне й самостійне прагнення до дотримування норм, що

відображає здатність людини до саморегуляції, насамперед, відбувається в ситуаціях морального вибору. Ми пропонували учням розв'язувати проблемні ситуації під час розроблених нами вправ, метою яких був контроль емоцій, дратівливості, гніву. Ми прагнули допомогти школярам оволодіти засобами самоконтролю, навчити стримувати негативні емоції, поважати позицію іншого. Адже дуже важливо відчувати людей, розуміти, ставити себе на їхнє місце. Важливою умовою у вихованні ціннісного ставлення до людини ми вважали активізацію механізму витримки, самовладання, самоконтролю по відношенню до іншого [393], а також прийняття (розуміння, емпатія, асертивність /у розумінні самодостатності і здатності самостійно регулювати свою поведінку/).

А відтак, наступною педагогічною **умовою** виховання в учнів ціннісного ставлення до людини ми визначили врахування аксіологічної складової в змісті виховної роботи з людинознавства, *усвідомлення цінності і формування позитивного образу* іншого, активізацію його *сприйняття*: розвиток у вихованців *емпатії та асертивності*. Ми керувалися обов'язковою вимогою, на всіх етапах експериментальної роботи дбати про усвідомлення учнями цінності іншої людини. Розвинене ставлення до людини як цінності ми розуміємо: як прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості й горю; як бажання її зрозуміти; сприяти досягненню нею морально значущих цілей у повсякденній діяльності. Стратегічним орієнтиром у виховній діяльності, пов'язаній з формуванням почуття цінності іншої людини, виступає людяність (доброта) як критерій високоморальної особистості. Реалізація людяності (як стихійна, так і усвідомлена) відбувається в процесі саморозвитку особистості.

Розрізняють *три рівні реалізації людяності*: декларативний, проблемний і ціннісний [87, с. 310]. Перший пов'язаний із завданнями самовизначення індивіда в соціумі. Кожен вчиться поводитися за правилами, які диктуються способом життя людей, «жити, як усі». Людяність представляється й реалізується відповідно до уявлень про чесність, справедливість, совість, відповідальність. Вона зумовлюється гуманістичними переконаннями й реалізується у порівнянні з жорстокістю, і протиставлення їй. Шанобливе ставлення до людини, що виховується в школярів, не може бути результатом формальних вимог дорослих і шаблонно-стереотипних рекомендацій. Важливо

розвивати звичку визначати, в чому полягає неповторність ситуації і як корегувати власну поведінку, щоб особливості індивідуальності і дій іншої людини були адекватно оцінені при досягненні мети спілкування. Така тактика має перевагу порівняно з жорстко нормовідповідним вихованням тому, що вона активізує внутрішні зусилля особистості, сприяє становленню досить міцно усвідомленого й глибоко пережитого особистісного ставлення до тієї чи іншої життєвої цінності, і при цьому, робить його по-справжньому дієвим. Людяність як цінність індивіда в умовах правильно організованої виховної роботи, завдяки механізму індукції (коли знання про конкретне дозволяє отримати інформацію про загальне) викликає почуття цінності людини. Розвинути здатність цінувати іншу особистість здійснюється двома шляхами. *По-перше* – це докладне розкриття вихованцям важливості їхнього оточення. Аналізуючи його, ми звертаємо увагу на відмінність учня від тих, кого ставлять в приклад для наслідування, на те, що йому потрібно зробити, щоб зрівнятися зі зразком наслідування. Важливим є постійне нагадування, що особистісне зростання, формування тієї чи іншої суспільно значущої якості або цінності – це важка морально-духовна праця. Якщо вихованець переконається в обсязі й вагомості тих внутрішніх зусиль, які мобілізує й затрачає людина в процесі морального удосконалення, то в нього з'являться реальні підстави для об'єктивної її оцінки, виникнення почуття важливості для себе. Тільки в процесі розуміння й усвідомлення цінності людської особистості можна сформувати в учня й адекватне оцінювання власної значущості, без якої неможливий подальший моральний розвиток. *Другий* шлях формування здатності цінувати іншу людину – це запобігання зневажливого ставлення. Якщо не звертати увагу на це явище, то воно може набути загрозливого характеру. За рахунок приниження інших, хоч як не парадоксально це звучить, кривдник багато в чому програє сам. Оскільки він змушений виставляти на показ почуття власної значущості, пригнічувати і вказувати на нікчемність іншого. В такій ситуації, на думку Г. Саллівана: «Ви втрачаєте аргументи на користь вашої особистої гідності» [766, с. 227]. Залучаючи вихованців до різних видів діяльності поза школою, до спілкування в громаді, опосередкованого соціальними відносинами, педагог повинен розуміти надзвичайно велику роль інтимно-особистісного спілкування.

Воно виступає в якості діалогу способів життя вихователя й вихованця, в результаті якого учень має морально удосконалюватися. Формування у школяра почуття цінності іншої людини висуває проблему вдячної пам'яті. В нього мусить виникнути і закріпитися добросердне ціннісно-сміслові ставлення до людей, які своєю працею створювали і продовжують забезпечувати соціально-культурні можливості для подальшого життя та розвитку. Негативним змістом наповнена позиція, коли дорослі наголошують на власній винятковій важливості, нівелюють значення особистих саморозвивальних зусиль учня [537]. Важливим є *формування у вихованця позитивного образу іншого*. Вибудовуючи виховну стратегію, педагог враховує домінуючу потребу школяра мати друзів, що разом поділяють захоплення і чий статус подібний. Це – взаємини приятелювання. Така змістовна спрямованість міжособистісних взаємин учнів позитивно впливає на їхню моральну вихованість і поведінку за умови формування чіткого уявлення про товаришування і міцну дружбу. Суттєвим у характеристиці «образу хорошого іншого» є те, що він уособлює не систему абстрактних моральних суджень, а передусім сукупність позитивних емоційних переживань, яких зазнає учень» [87, с. 322]. Важливо, щоб вони були значними і емоційно збагачувалися, набували суб'єктивної значущості. Узагальнений образ хорошого іншого виконує також функцію викликати прагнення учня до міжособистісної взаємодії, і в цьому вбачається його виховна цінність [85, 147]. Активізація педагогічних зусиль спрямовувалась також на розвиток в учнів здатності до прийняття іншої людини: *емпатії та асертивності*. До цих процесів була прикута увага багатьох учених (К. Роджерс, В. Дільтей, А. Маслоу, Л. Виготський [733; 682; 557; 187]). «Бути в стані емпатії – означає точно сприймати внутрішній світ іншої людини», – наголошує К. Роджерс [733, с. 214]. Це здатність подумки перевтілитися в будь-який об'єкт і при цьому переживати, що він відчуває. «Якщо ви не здатні до цього, то й не зможете їй співчувати», – стверджує Г. Крайг [447, с. 36]. Емпатія суттєво впливає на характер взаємодії особистості зі світом, собою, іншими людьми, регулює процес її соціалізації. Емпатія є стимулятором просоціальної поведінки і альтруїзму [239, с. 632]. В освітньому процесі людина більше налаштовується

на діяльність і менше реагує на те, що відчуває інший. Вона звертає увагу головним чином на поведінку, а не на почуття й переживання (А. Кемпінськи, В. Мясіщев) [383; 594]. Звичним явищем у взаєминах стає маскування, приховування істинних почуттів, ставлень під личиною добропорядності [115, с. 21]. Ми вбачаємо вихід із такої ситуації у вихованні гармонійно розвиненої особистості, коли емпатійне проникнення в стан іншої людини стане закономірним результатом її розвитку. Для повноцінного формування здатності співпереживати, співчувати, допомагати іншій людині необхідна атмосфера щирих, дружніх взаємин. В дослідженнях з проблем формування емпатії та шляхів її розвитку наголошується на розвитку гуманітарної спрямованості особистості, використанні в роботі з вихованцями таких методів і прийомів, які сприяють розширенню та усвідомленню емоційно-чуттєвого досвіду людини, розвивають потенціал її чуйності і творчу уяву. Стимулювання розвитку механізму емпатії ми здійснювали за допомогою таких ігор, як «Візуалізація», «Вільний танець», «Картина (фотографія)», «Подарунки», «Як ти себе відчуваєш?» (див. додаток К. «Додаткові вправи на емпатію»). В нашому дослідженні здатність до прийняття іншої людини включає в себе її розуміння, прояв до неї емпатії та розвиток *асертивних* форм поведінки. Асертивна людина є вільною в проявах власної особистості, спілкується з іншими відкрито, прямо, чесно, поводить себе гідно, враховуючи при цьому свої бажання й потреби. В процесі експериментального дослідження ми використали техніки асертивності, застосування яких, на нашу думку, сприяло більш якісному формуванню навичок успішного розв'язання конфліктних ситуацій: «Зіпсована платівка», «Перманентна відмова», «Прохання про послугу», «Відкриті двері» (див. додаток Л. «Додаткові вправи на асертивність»). В контексті ціннісного ставлення до людини модель асертивної чи самостверджувальної поведінки ідентифікується нами як прояв цілісності особистості, котра має право оцінювати свою поведінку і думки, відповідати за їх наслідки; визначитися з тим, чи повносправна вона в оцінці інших людей; змінювати свою точку зору; має право бути незалежним. Отже, людина як цінність має право на існування навіть без урахування нею громадської думки.

Психолого-педагогічні умови виховання у школярів ціннісного ставлення

до людини за нашою експериментальною програмою дослідження ми забезпечували на трьох рівнях: перший містить *базовий(основний) модуль*, орієнтований переважно на отримання учнями теоретичних моральних знань зі сфери ціннісних основ людяності; другий містить *інтерактивний модуль*, який об'єднує в собі практичні заняття, в рамках яких відбувається накопичення життєво-значущих навичок розв'язання конкретних завдань гуманізації взаємин, педагогіки толерантності; третій – *консультативно-консалтинговий модуль*, який залучає вихованців до виконання практичних завдань, передачі знань іншим, реалізації проєктів, участі в соціально корисній, просвітницькій, благодійній діяльності. Ефективність виховання в учнів ціннісного ставлення до людини значною мірою залежить від так званих контрольованих чинників, тобто системи наукових положень, які визначають сутність конкретної виховної методики. Звичайно, на цей процес впливають і фактори, що мають ситуативний характер і які завчасно врахувати досить складно. Останні не повинні нейтралізувати організований вплив вихователя – це основна вимога, на яку він мусить зважати. Запропоновані нами виховні інваріанти роблять процес виховання більш прогнозованим, а значить, розвивальним та ефективним. Це «Правила-вимоги реалізації педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи» (див. додаток М.). Вони були розроблені під керівництвом І. Беха [85, с. 124] у процесі дослідницької роботи. Їх упровадження здійснювалося під час проведення виховної роботи, що передбачала використання інтерактивних методів, прийомів, спеціальну систему вправ, які сприяли забезпеченню умов формування навичок та умінь гуманістичної міжособистісної взаємодії. Досягнення позитивних результатів значною мірою залежало від визначення і дотримання продуктивних педагогічних умов організації виховного процесу.

4.3. Психологічні механізми виховання ціннісного ставлення до людини

У процесі дослідження механізмів вихованості ціннісного ставлення до людини ми глибоко вивчали психолого-педагогічні особливості формування

суб'єктивних особистісних ставлень учнів. Глибинний зміст механізмів індивідуальної моральної свідомості пов'язаний зі складними психічними процесами виховання особистості. Реальні дії людей у ставленні до іншого не завжди узгоджуються з моральними вимогами, але це лише підкреслює важливу роль особистого морального самовизначення. Індивіди як суб'єкти моральних відношень наділені волею, здатністю приймати рішення і втілювати їх у життя, тобто такими психологічними властивостями, які забезпечують їхню моральну дієздатність [39, с. 70; 40].

Поведінка людини залежить від інтеріоризації (суб'єктивації) моральних норм та їх об'єктивації (реалізації) в практичних діях, відношеннях і ставленні. Інтеріоризація (від лат. *interior* – внутрішній), переведення із-зовні всередину [910, с. 214]. У вихованні школярів – «це перехід у внутрішній, ідеальний план структури зовнішньої (спільної з дорослими та опосередкованої системою знаків) діяльності [448, с. 27]. Важливого значення поняття набуло в культурно-історичній концепції Л. Виготського, згідно з якою розвиток вищих психічних функцій людини відбувається в процесі засвоєння цінностей, притаманних сучасному для неї суспільству [188]. Основне положення цієї теорії полягало в тому, що будь-яка людська форма психіки спочатку складається як зовнішня, соціальна форма спілкування між людьми і лише потім, у результаті інтеріоризації, переростає в психічний процес окремого індивіда. Це не простий перехід до дії в плані уявлень (Ж. Піаже) [668], а складне формування внутрішньої структури свідомості. Повсякденне функціонування моралі, що розгортається в процесі взаємодії загальної та індивідуальної моральної свідомості, суспільної та індивідуальної діяльності, дозволяє віднести цей процес до галузі соціальної регуляції поведінки. Моральна регуляція та психологічні механізми регулятивної діяльності людини являють собою досить різні, але взаємопов'язані аспекти більш загального процесу – соціальної регуляції [39, с. 70]. Поняття «механізм» відображає внутрішню будову, сукупність станів і процесів, що характеризують ті чи інші явища [175, с. 523], специфіку внутрішнього чи зовнішнього впливу на всю систему, а механізмом процесу організації можна вважати взаємозв'язок і взаємодію сукупності факторів, що впливають на якість формування особистості, доцільну людську

діяльність і її результати [968, с. 30]. Соціальна регуляція охоплює зовнішні і внутрішні фактори, що впливають на спрямованість і характер учинків та індивідуальної людської діяльності. До зовнішніх можна віднести різні форми адміністративного, правового, морального, матеріального стимулювання, координації та контролю діяльності й поведінки людей. Але найбільший вплив спостерігається в разі їхнього заломлення крізь призму внутрішнього психічного стану особистості.

Вкрай важливим є розподіл механізмів регуляції діяльності на зовнішні та внутрішні. «Він здійснювався на основі критеріїв: 1) форма контролю і корекції діяльності індивіда походить із-зовні чи йде від самого виконавця; 2) під внутрішніми механізмами розуміється конкретна мотиваційна структура особистості. При цьому враховується, що зовнішні механізми – специфічні нормативно-ціннісні утворення, хоча й не існують для людини самі по собі, поза мотиваційною зумовленістю, поза чинниками, але більше залежать від ситуації, а іноді і просто визначаються нею. Внутрішня робота, спрямована на усвідомлення об'єктивації суб'єктивних особистісних ставлень до дійсності складає глибинний внутрішній особистісний рівень регуляції діяльності людини» [709, с. 240]. Цей психічний процес і виступає механізмом, який сприяє здійсненню моральної регуляції [39, с. 71]. Не може бути жорсткого розмежування на «зовнішнє-внутрішнє». В системі моральної регуляції вони взаємозумовлені: зовнішнє стає для індивідуальної свідомості ціннісним лише в разі перетворення його на особистий інтерес, коли воно стає власним надбанням, невід'ємною ознакою внутрішнього психічного стану особистості. Лише в такому випадку можна говорити не тільки про усвідомлення важливості ціннісного ставлення до людини, а й про обов'язок перед іншими, совість, справедливість. Психічні механізми регуляції не можна вважати незалежними від моральної регуляції, оскільки моральна свідомість надає спрямованості, сили і гостроти почуттям, переживанням. На цю обставину звертали увагу дослідники етичних проблем (В. Іванов, П. Сімонов, В. Шердаков) [568; 782, с. 40]. Але не можна зводити роль психічних механізмів у функціонуванні моральної свідомості лише до процесу *інтеріоризації* норм. Це лише один аспект взаємодії зовнішніх і внутрішніх регуляторів поведінки. Другий – це

вибіркова активність індивідуальної свідомості [39, с. 72].

У процесі дослідження нас цікавило, що саме в моральній свідомості школяра забезпечує найбільшу дієвість засвоюваних нею норм гуманістичної моралі – знання чи переконання, почуття чи воля, самосвідомість чи звички. Тривалий час панувала думка, що провідна роль належить переконанням. Широко вживаною вважалася формула про необхідність перетворення знань у переконання, яка пізніше була доповнена: «від переконань – до активних дій». А цей перехід зумовлюється активізацією вольових зусиль, необхідних для спонукання завдяки свідомості конкретних дій. Проблему суб'єктизації в поведінці можна обґрунтувати лише на основі системного підходу завдяки принципу єдності свідомості й діяльності, стверджує С. Рубінштейн [745, с. 30]. Діяльність людини зумовлює формування свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію, виступають умовою її адекватного виконання [750, с. 386]. Саме в діяльності розвивається свідомість, яка являє собою не лише відображення світу, а й ставлення до умов, середовища і людей. Ставлення передбачає оцінку ситуації, яка дозволяє порівнювати, співвідносити себе з іншими, об'єднуватися, співпрацювати з ними або відособлюватися з тих чи інших причин [39, с. 74]. Перетворення індивіда на моральну особистість зумовлене формуванням здатності сприймати суспільні моральні вимоги, оцінки, позитивно реагувати на них, виробляти власні ставлення, а головне, бути здатним до саморегуляції. А все це можливо за умови формування моральних потреб, «відносно стійких психічних станів особистості, що характеризуються тягою до речей і явищ, які сприймаються нею як необхідні умови існування» [39, с. 77]. Для вивчення цього феномену вкрай важливо знати, як співвідносяться механізми, зумовлені спадковістю, з тими, що керовані мінливістю [319, с. 17]. Проблема функціонування суспільної моральної свідомості, закономірностей і факторів інтеріоризації зовнішніх моральних нормативів, які панують у суспільстві, і процес їхнього перетворення на внутрішні моральні риси, властивості та якості особистості досить складна, пов'язана з ціннісно-емоційною сферою, моральними переживаннями (почуття симпатії та антипатії, обурення і схвалення, прихильності і відрази, довіри і недовіри, які складають первинний,

основоположний пласт моральної свідомості). Саме вони в загальному вигляді виражають моральну орієнтацію особистості [319]. В моральних почуттях відображається ставлення до своїх і чужих учинків. Вони активізують свідомість, збуджують її пізнавальні та вольові функції. Там, де людей об'єднують сильні почуття (любов до свободи, справедливості, батьківщини), вони стають факторами значної ваги, набувають соціального значення, сприяють засвоєнню гуманістичних цінностей. Виховання благородних почуттів, – на думку В. Зибковець, – є першорядним завданням виховного процесу [319, с. 18]. Суб'єктивними засадами спрямування на базові гуманістичні цінності, що відіграють роль програм життєдіяльності, виступають потреби, які спонукають людину до активності. Їх вплив на зовнішню поведінку реалізується через кілька ступенів опредмечування, в основі яких – фізіологічний механізм активування збережених у пам'яті відбитків тих зовнішніх об'єктів, що здатні задовольнити наявну в організмі потребу, привести її до задоволення. Механізм активування був розкритий у дослідженнях явища домінанти О. Ухтомського [893, с. 171]. Установка є психічним виявом домінанти. Це новоутворення пояснює її поширення і вплив на ціннісно-мотиваційну сферу. Завдяки установкам активуються потреби, які в разі їх задоволення перетворюються на мотиви, які представлені сукупністю структурних елементів, провідна роль серед яких належить цінностям, сенсожиттєвим (ситуативним) цілям [833]. Мотив виступає психологічним підґрунтям безпосереднього керування, регулювання поведінкою. Він передбачає не тільки значущість, цінність, сенс діяльності, але й стан спонукання, а також цілі дії; забезпечує напрям поведінки, а при досягненні мети зменшує свій вплив. Це джерело інтересу, що полягає в спрямованості або зосередженості помислів особистості на певному предметі. Проте, не кожний із них сприяє формуванню гуманістичних цінностей. Лише стійкі інтереси, що впливають зі (сміслоутворювальних) мотивів, на думку Л. Виготського, виступають предметним вираженням потреб особистості [187, с. 122]. Саме психологічні дослідження дають змогу в найзагальнішому вигляді змодельовати механізм інтеріоризації цінностей [311]. Під впливом викликів зовнішнього світу і власних потреб особистості в неї формуються мотиви, стимули, які вона

усвідомлює у вигляді різноманітних інтересів до об'єктів навколишньої дійсності, інших людей, свого внутрішнього світу. Стійкий розвинений інтерес сприяє формуванню спрямованості особистості, її часто пов'язують (дехто з психологів навіть ототожнює) з психологічною установкою на певну діяльність, спосіб реагування, готовністю до певної поведінки. Наявність установки особистості сприяє виникненню емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів реальності (подобається – не подобається, важливо – не важливо).

Отже, той чи інший об'єкт (матеріальна річ, явище, риса характеру тощо) набувають у свідомості людини статусу цінності (меншої чи більшої вартості). І на основі цього до нього може виникати ціннісне ставлення. Але цей процес передбачає ще декілька ланок (формування ціннісних орієнтацій, переконань, ідеалів) і завершуються певними, відносно стійкими моделями поведінки й діяльності людини. Ці міркування відображені на рис. 4.3.2, де стрілки вказують на динамічно існуючі постійні зв'язки між елементами процесу, що перебувають у постійному русі, змінюються та сприяють збагаченню внутрішнього світу людини [690].

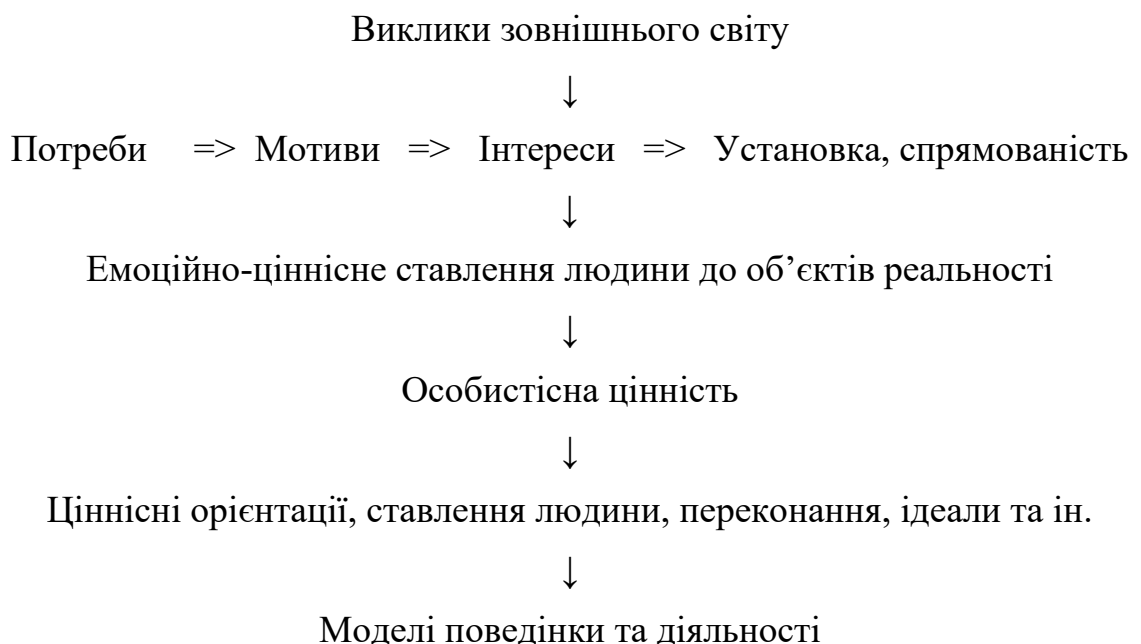


Рис. 4.3.2. Психологічний механізм засвоєння цінностей особистістю

На основі психологічної концепції інтеріоризації педагогічною наукою визначено два підходи:

- 1) процес формування цінностей як поступове накопичення нових знань

та становлення окремих рис характеру і поведінки, що потім удосконалюються й ускладнюються, перетворюючись на стійкі якості особистості. Представники цього підходу (Е. Монозон, Р. Правдик, Р. Рогова) досліджують лише педагогічну діяльність, способи організації вчителем виховної роботи, не виявляючи складу внутрішніх дій вихованців як умов продукування цінностей особистості [588].

Авторами вперше розроблено комплекс конкретних методик, спеціально призначених для вивчення рівнів сформованості як окремих поглядів і переконань, так і світогляду особистості в цілому. Але і в цій педагогічній концепції розроблення конкретних шляхів формування цінностей молодшої людини спирається переважно на результати аналізу діяльності вчителя без належного врахування ролі в цьому процесі внутрішніх, психічних дій вихованця, що ускладнює пошук засобів, необхідних для посилення виховної функції;

2) А. Зосімовський [323], І. Лернер [508], Л. Рувинський [751] здійснили спроби реалізувати в дослідженні проблеми принципи діяльнісної теорії виховання. У них вивчення цілеспрямованого процесу формування цінностей особистості і ціннісних ставлень спирається на дані про особливості застосування тих прийомів пізнавальної діяльності, опанування якими веде до створення теоретично обґрунтованого світогляду. Це сприяє розробленню шляхів активізації пізнавальної моральної діяльності, глибшому розкриттю способів її реалізації.

Ці два підходи в поєднанні з механізмом інтеріоризації гуманістичних цінностей дають змогу, по-перше, ще раз упевнитись у важливості педагогічного впливу на цей процес з метою створення відповідних умов, а по-друге – визначити деякі методичні підходи до їх формування. В цьому контексті ми акцентуємо увагу на тому, що у будь-якій освітній системі, спрямованій на формування цінностей молодшої людини, процес виховання має будуватися з урахуванням описаного нами психологічного механізму. Його функціонування забезпечується двома шляхами: через зміст (за умови забезпечення його якісного засвоєння) та відповідну організацію виховання (технологію). Зміст – головний засіб цілеспрямованого навчання. Як зазначає

О. Савченко, сучасні погляди на його структуру передбачають розвиток знань, умінь, навичок, які відбивають досвід репродуктивної і творчої діяльності, а також емоційно-ціннісних відносин [762, с. 39].

В контексті нашого дослідження зміст гуманістичної освіти – один з компонентів виховного процесу. Це окрема система: інформації про цінності; аксіологічних умінь і навичок, в яких особистість засвоює вже відомі способи діяльності; досвіду відповідної творчої діяльності й формування оцінок, ціннісних суджень щодо світу, людей, самого себе.

Це дає змогу сформувати у вихованців емоційно-ціннісні ставлення, що стають основою глибоко усвідомленого ціннісного ставлення до людини. Важливим є відбір відповідних технологій людинознавства, які б спрямовували пізнавальну діяльність на засвоєння «соціальних знань» – понять, правил, оцінок, норм, цінностей, на формулювання власних ціннісних суджень, опанування спеціальних, аксіологічних прийомів (актуалізації особистісних цінностей, вибору способу впливу з метою перетворення вихідних ситуацій на бажані, вирішення аксіологічних пізнавальних завдань в умовах ситуації вибору тощо). При цьому пізнавальна діяльність має набувати особистісного смислу, відповідної мотивації. В цьому контексті важливими є дослідження В. М'ясищева, який стверджував, що цінності, які виявляються в оцінках (ціннісних судженнях), є результатом поєднання дії мислення (застосування засвоєних раніше аксіологічних знань) і почуттів [594, с. 155].

Аналогічні твердження належать І. Майзелю, який вважає, що в цінності, як і в поведінці людей, завжди поєднується раціональне й емоційно-ірраціональне [536, с. 57]. Очевидно, що формування ціннісного ставлення до людини на основі базових цінностей учнів і в процесі вивчення людинознавчих дисциплін, і в позаурочній роботі неможливе без відповідного рівня засвоєння аксіологічних знань (*інтелектуальний* компонент); формування ставлень до інших людей, явищ і процесів внутрішнього і зовнішнього світу, від яких залежить життя (*емоційно-ціннісний* компонент); опанування спеціальними, аксіологічними прийомами і навиками гуманної поведінки (*діяльнісно-практичний*).

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень, які стосуються змісту

ціннісного ставлення до людини, сутності гуманістичних цінностей, механізмів їх формування у школярів та шляхів досягнення поставленої мети в процесі вивчення людинознавства і цілеспрямованої позакласної виховної роботи, дав нам змогу визначити три рівні вихованості досліджуваної якості відповідно до компонентів процесу їх формування.

По-перше, це рівень засвоєння знань про ті соціальні норми (принципи, оцінки), що повинні бути підставою для перетворення гуманістичних цінностей на особистісні орієнтації, ціннісні ставлення;

по-друге, рівень володіння аксіологічними прийомами й уміннями, серед яких, зокрема, вміння порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти і діяльність людей, спираючись на власну систему цінностей; виявляти суперечності в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб, та роль у подіях, процесах; тенденції і напрями розвитку людства; оцінювати різні версії і думки про явища, визнаючи, що деякі джерела інформації можуть бути необ'єктивними;

по-третє, рівень, коли вже сформоване ціннісне ставлення до людини, явищ і процесів внутрішнього і навколишнього світу, яке детермінується системою базових гуманістичних цінностей, проявляється в реальній поведінці.

Слід зазначити, що під час дослідження психологічних механізмів формування базових гуманістичних цінностей, виховання ціннісного ставлення до людини нам довелося зустрітися з неабиякими труднощами в здійсненні виховної роботи з учнями. Педагогічний вплив не завжди знаходив адекватний відгук у вихованців. Вони прагнули здаватися набагато кращими, ніж були насправді. Учні з низькими показниками рівня вихованості вдавалися до різних прийомів психологічного захисту, коли на них зверталася особлива увага чи висувалися претензії стосовно їхньої поведінки, жорстокого чи зухвалого ставлення до інших. Аналізуючи проблеми у взаємовідносинах школярів з однолітками й дорослими, ми звернулися до механізмів і прийомів психологічного захисту, копінг-поведінки, самовладання [611].

Для аналізу цих процесів ми використали розроблену Р. Плутчиком і адаптовану Л. Вассерманом, О. Єришевим, Е. Клубовою діагностику [902, с. 444]. В нашій інтерпретації вона придатна для визначення механізмів

формування ціннісних ставлень у мікросоціумі.

У процесі експериментальної роботи нами були визначені механізми реакції психіки вихованців на виховні впливи, що були спрямовані на формування ціннісного ставлення до людини. Найчастіше ми стикалися із *запереченням*, що спонукає до зухвалої поведінки учнів, коли основні положення вимоги суперечать ціннісним установкам особи, або призводять до зниження соціального престижу в середовищі однолітків, загрожують її самозбереженню, самоповазі. Як процес, спрямований назовні, механізм заперечення часто протиставляється *витісненню* як психологічному захисту проти внутрішніх, інстинктивних вимог і спонук. Цей механізм ми використовували в роботі з важкими підлітками з істероїдним типом нервової системи [130]. В процесі роботи з такими учнями в учасників педагогічних ситуацій можна викликати заперечення небажаних, внутрішньо неприйнятних рис, властивостей або негативних почуттів.

Механізм витіснення 3. Фрейд вважав головним способом захисту інфантильного «Я», не здатного чинити опір спокусі [919]. Іншими словами, витіснення – механізм захисту, за допомогою якого неприйнятні для особи імпульси: бажання, думки, почуття, що викликають тривогу, стають менш усвідомлюваними. Витіснені (пригнічені) імпульси не знаходять прояву в поведінці, проте зберігають свої емоційні й психологічні вегетативні прояви. Наприклад, такою може бути педагогічна ситуація, коли обставини, що травмують, не усвідомлюються і людина витісняє сам факт будь-якого ганебного вчинку. Найчастіше витісняється можливість прояву властивостей, особистих якостей і вчинків, із-за яких особа втрачає привабливість не лише для себе, а й для інших, наприклад, заздрісність, недоброзичливість, невдячність.

Механізм *компенсації* виявляється в спробах учня знайти відповідну заміну реального або уявного недоліку, дефекту нестерпного почуття будь-якою іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення чужих властивостей, чеснот, цінностей, поведінкових характеристик. Часто компенсацію вважають однією з форм захисту від комплексу неповноцінності, наприклад, по відношенню до підлітків з асоціальною поведінкою, з

агресивними і жорстокими діями, спрямованими проти іншої особи. У виховній практиці ми стикалися також із таким механізмом як *проекція*. В його основі лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані, неприйнятні і не бажані для учня почуття, думки, властивості (наприклад, агресивність або недоброзичливість) приписуються іншим людям, щоб виправдати свої власні негативні риси.

Заміщення – поширена форма психологічного захисту від засудження, неприємностей і негативних емоцій, що використовують учні середніх і старших класів в якості захисного механізму. Він виявляється в розрядці пригнічених станів і емоцій (як правило, неприязні, ворожості, гніву), які спрямовують на об'єкти, які являють собою меншу небезпеку або доступніші, ніж ті, що викликали негативні емоції і почуття (наприклад, відкритий прояв ненависті й агресії стосовно людини, який може викликати відкритий конфлікт з нею, набути небажаного розголосу переноситься на іншого, доступнішого і безпечнішого, як правило, слабшого, чи на найріднішого). В такій ситуації суб'єкт здатний на несподівані, часом безглузді дії, щоб приховати істинні наміри і негативне ставлення до іншого.

Інтелектуалізація як механізм – це по суті відхід від імпульсів і афектів у світ слів і абстракцій. Цей механізм часто позначають поняттям «раціоналізація», коли особа знаходить логічні аргументи для обґрунтування власної або чужої поведінки, певних дій, або негативних емоцій, викликаних причинами, які вона (особа) не може визнати, щоб не втратити самоповагу. Іншими словами, людина прагне позбавитися переживань, зумовлених неприємною, неприйнятною ситуацією за допомогою логічних установок і маніпуляцій, навіть за наявності переконливих доказів на користь протилежного. Таким чином людина захищає себе шляхом применшення значення для себе та інших причин, які зумовили негативні емоції від того, що сталося [902, с. 450].

Реактивні утворення, як механізм нерідко ототожнюють з гіперкомпенсацією. Особа запобігає виникненню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Іншими словами, відбувається ніби

трансформація внутрішніх імпульсів в їхню протилежність, що трактується на суб'єктивному рівні. Наприклад, жалісливість або турботливість можуть розглядатися як реактивні утворення по відношенню до підсвідомої черствості, жорстокості або емоційної байдужості. Розпізнати щирість почуттів і поведінки не завжди вдається з першого разу. *Ідентифікація* (від лат. *identicus* – тотожний) проявляється у вигляді уявного занурення в контекст життя іншої людини, опанування її смислового поля, особистісних орієнтацій [172, с. 38]. Це ототожнення; встановлення схожості (само ототожнення) з іншою людиною, групою, образом на підставі сталого емоційного зв'язку, а також включення в свій внутрішній світ і прийняття, як власних, їхніх норм, цінностей і зразків [971, с. 166]. В нашому розумінні – такий спосіб сприйняття, коли під час спілкування людина намагається уподібнитись іншій, ставить себе на її місце і прагне зрозуміти, як би вона вчинила в подібній ситуації.

Отже можна зробити висновок, що в процесі формування ціннісного ставлення до людини, а далі – й гуманної поведінки, задіяні складні механізми перетворення зовнішніх впливів, пов'язаних з певними переживаннями, усвідомленням того, що відбувається, емоційним напруженням, що відображається у внутрішніх змінах індивідуальної свідомості. На цій психічній основі формується відповідне ставлення особистості до зовнішніх регуляторів поведінки. В цьому процесі важливу роль відіграють механізми захисту від педагогічного впливу ще незрілої особистості (*заперечення, витіснення, регресія*). До того ж зовнішні впливи завжди стикаються з активною позицією й діяльністю індивідів, які здійснюють саморегуляцію власної поведінки. Адже внутрішня робота, спрямована на усвідомлення суб'єктивних особистісних ціннісних ставлень до об'єктів дійсності – складний психічний процес, глибинний внутрішній особистісний рівень регуляції діяльності, що виступає механізмом, який сприяє здійсненню моральної регуляції [709, с. 240]. Він включає в себе процеси (механізми) нижчого рівня (інтелектуалізація, реактивні утворення / гіперкомпенсація/, ідентифікація).

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

Організаційні засади виховання ціннісного ставлення до людини в умовах загальноосвітнього навчального закладу визначалися розробкою структурно-

функціональної моделі науково-методичної системи гуманістичного типу. Був здійснений аналіз теоретичних досліджень, кращого досвіду функціонування школи, як відкритої системи, результатів констатувального етапу експерименту, виявлені механізми, продуктивні педагогічні умови, визначено методологію, вихідні положення, що слугували організаційно-методичною базою ефективного розвитку утворення, орієнтирами формувального експерименту.

Особливістю пропонованої структурно-функціональної моделі науково-методичної системи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини є те, що вона побудована на засадах людинознавства й оволодінні гуманістичною діяльністю, що сприяє розумінню непересічної цінності людини. Багатофакторність її функціонування зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Модель являє собою загальношкільний механізм цілеспрямованого формування гуманістичного досвіду вихованців на основі базових цінностей. Вона передбачає єдність цільової, змістової й процесуально-технологічної складової.

Цільовий блок моделі визначає мету морально-етичного розвитку учнів і завдання: виховання в учнів ціннісного ставлення до людини як базового інваріантного компонента моральної вихованості, що реалізується з допомогою забезпечення стійкого інтересу до сфери загальнолюдських, національних цінностей; формування мотивації до засвоєння і формування базових гуманістичних цінностей; розширення для цього інформаційного фонду знань, засвоєння провідних ідей людинознавства, формування етичного мислення; розвиток гуманістичних почуттів, навичок гуманної поведінки; формування прагнення допомогти, підтримати і захистити іншого.

Теоретико-методологічні складові визначають вихідні положення, якими слід керуватися (наукові засади, концептуальні положення, методологічні підходи і принципи виховної роботи).

Змістовий блок передбачає реалізацію трьох кроків: формування гуманістичної свідомості за *когнітивним* критерієм, що конкретизується у виявленні обізнаності учнів з поняттями гуманістичного виховання, усвідомлення їх сутності й важливого значення; установлення належного рівня

рефлексивності (інтраперсональності) та соціальної перцепції (інтерперсональності).

Другий крок спрямований на формування позитивної *мотивації* ціннісного ставлення до людини, яку ми досліджували з допомогою спонукально-оцінювального й регулятивного показника; розвитку гуманістичних почуттів та емоцій, зміст яких полягає у формуванні здатності вихованців керувати своїм емоційним станом, стримувати імпульсивність, роздратування чи агресію, проявляти емоційну чуйність (емпатію) стосовно іншої людини (*мотиваційний* критерій).

Зміст третього, *операційно-результативного* кроку полягає у формуванні належного рівня гуманної поведінки учнів на базі ціннісного ставлення до людини, що конкретизується в таких завданнях, як виявлення в них здатності до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагодженості в спілкуванні на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; виявлення ступеня асертивності та проявів поваги до інших в колективній діяльності й практиці організації взаємин з навколишніми; соціального оптимізму, справедливості, протидії проявам жорстокості, насилля, антигуманних вчинків по відношенню до іншого).

Процесуальний блок визначає важливість дотримання алгоритму дослідницької роботи: аналітичний етап, підготовчий (організаційний).

Технологічні складові визначають алгоритм дій у вихованні ціннісного ставлення до людини, а саме: ознайомлення учнів з правилами гуманної поведінки, формування у них відповідних ставлень, розвиток поглядів і переконань, формування гуманістичної спрямованості особистості; визначення методів і засобів (у нас це інтерактивна взаємодія на засадах діалогу, створення ситуацій емпатійного спрямування та їх обговорення, колективне творче виховання, імітаційні (рольові ігри, форум-театр, соціодрама), проектні, інформаційні технології, тренінги, служби примирення, серендипіті /вибір моделей поведінки і аналіз ситуації на основі спонтанних вражень/, рефлексія).

Реалізацію навчальних виховних технологій забезпечувало використання можливостей людинознавства в процесі вивчення дисциплін, занять спецкурсу-гуртка «Людина – найвища цінність. Екологія Людини») і позаурочних (для

учнів середніх класів: «Школа – майстерня гуманності», виховних проєктів (класу, школи) на гуманістичну тематику; тренінгу «Потік соціальних умінь» – для старшокласників) форм роботи. Позитивних результатів ми досягли завдяки розробці й дотриманню продуктивних педагогічних умов виховання в учнів загальноосвітньої школи ціннісного ставлення до людини.

Це: *розвиток у процесі гуманістичних та педагогічно організованих соціально актуальних взаємовідносин вихованців практично-діяльнісного особистісного колективу; забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри у процесі залучення учнів до ціннісно-орієнтованої діяльності; оптимізацію міжособистісного спілкування учнів за рахунок усвідомлення необхідності розвитку в них здатності поважати себе (розуміти власну особистість (рефлексивність); стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); врахування аксіологічної складової в змісті людинознавства, культивування усвідомлення цінності іншої людини, формування позитивного образу іншого й активізацію його сприйняття: розвиток у вихованців емпатії та асертивності.*

При обґрунтуванні *механізмів* формування в свідомості ціннісного ставлення до людини ми виходили з того, що поведінка залежить від інтеріоризації (суб'єктивації) моральних норм та їх об'єктивації (реалізації) в практичних діях, відношеннях і ставленні. У вихованні школярів – це перехід у внутрішній, ідеальний план структури зовнішньої (спільної з дорослими та опосередкованою системою знаків) діяльності.

Психологічні дослідження дали змогу в найзагальнішому вигляді змодельовати механізм інтеріоризації цінностей. Під впливом викликів зовнішнього світу і власних потреб особистості формуються мотиви, стимули, які вона усвідомлює у вигляді різноманітних інтересів до об'єктів навколишньої дійсності, людей, внутрішнього світу. Стійкий розвинений інтерес сприяє формуванню спрямованості особистості, яку часто пов'язують з психологічною установкою на певну діяльність, спосіб реагування, готовністю до певної поведінки. Наявність такої установки сприяє виникненню емоційно-ціннісного ставлення. Цей процес передбачає ще декілька ланок (формування

ціннісних орієнтацій, переконань, ідеалів) і завершуться формуванням певних відносно стійких моделей поведінки й діяльності людини.

Отже, аналіз досліджень, які стосувалися змісту ціннісного ставлення до людини, сутності гуманістичних цінностей, механізмів їх формування у школярів та шляхів досягнення висунутих завдань в процесі цілеспрямованої виховної роботи, дав змогу виокремити рівні вихованості досліджуваної якості відповідно до компонентів процесу її формування: по-перше, це рівень засвоєння знань про ті соціальні норми (принципи, оцінки), що повинні бути підставою для перетворення гуманістичних цінностей на особистісні орієнтації, ціннісні ставлення; по-друге, рівень володіння аксіологічними прийомами й уміннями, серед яких, зокрема, вміння порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти й діяльність людей, спираючись на власну систему цінностей; виявляти суперечності в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб, та роль у подіях, процесах; тенденції і напрями розвитку людства; оцінювати різні версії й думки про явища, визнаючи, що деякі джерела інформації можуть бути необ'єктивними; по-третє, рівень, коли вже сформоване ціннісне ставлення до людини, явищ і процесів внутрішнього і навколишнього світу, яке детермінується системою базових гуманістичних цінностей, проявляється в реальній поведінці.

Результати даного розділу опубліковані в працях [835; 836; 841; 842].

РОЗДІЛ 5. ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

5. 1. Засоби і методика оптимізації виховання у школярів ціннісного ставлення до людини

На основі аналізу ситуації, пов'язаної з проблемами в моральному розвитку школярів, а відтак – у гуманістичному вихованні, що здійснюється в закладах загальної середньої освіти (зміна пріоритетів, парадигм, ціннісних орієнтацій) постало завдання пошуку оптимальних шляхів організації педагогічної діяльності. В нашому дослідженні це стосується розробки методики оптимізації виховання ціннісного ставлення до людини, від чого залежатиме ефективність протікання всього процесу гуманістичного виховання учнів.

Оптимізація освітнього процесу є «загальною інновацією, що стосується педагогічної системи в цілому» [763, с. 13]. На думку Ю. Бабанського, оптимальний процес має відповідати критеріям (його зміст, структура й логіка мають забезпечити якісне розв'язання виховних завдань на рівні можливостей кожного учня; оптимальний часовий режим) [51, с. 60]. Мотивами пошуку оптимальної для виховання у школярів ціннісного ставлення до людини гуманістичної технології стало визнання провідних тенденцій освітнього процесу [763, с. 16]. Факторами оптимізації гуманістичної діяльності визначено: збагачення ефективної мотиваційної сфери морального зростання; оволодіння теорією людинознавства; методикою самостійного та колективного пошуку; вміннями і навичками кооперованого навчання, командної роботи; моделювання виховного середовища в проєктивних технологіях роботи; гуманізація взаємовідносин в освітньому просторі. Заклад освіти – це школа культури життєвого самовизначення. Він допомагає стати стратегом життя, гідного людини, сформуванню розуміння, що навчитися жити в суспільстві – означає виробити власну гуманістичну позицію, світогляд, ціннісне ставлення до себе та інших. Обрані форми, методи і виховні технології, спрямовувалися на допомогу учневі в складанні життєвої програми, проєкту (власне

проектування майбутнього), дозволяли пізнавати себе (самопізнання), оцінювати (самооцінка), визначати життєве кредо, мету (розуміння цілей і життєвої стратегії), здійснювати самоаналіз (рефлексію), і, звичайно, планувати діяльність задля майбутніх досягнень, формувати готовність робити відповідальний життєвий вибір.

Адже, де відсутній ланцюжок самостійно пройдених учнями шести етапів: *мета – мотив – дія – засіб – результат – оцінка* (до цього слід додати ще *рефлексію*, що є обов'язковою на кожному з них), там немає освітньої діяльності, тобто – активності, спрямованої на досягнення особистісно, громадсько значущого результату.

Засобом оптимізації гуманістичного виховання є дотримання послідовності у формуванні власної особистості, самовихованні на базі ціннісного ставлення до людини. За нашою експериментальною програмою, це: – *самопізнання* (5 кл.): вивчи себе /це цікаво, корисно/; відкрий себе /це актуально, неважко/; зрозумій себе /це важливо й необхідно/.

Саморозвиток (6 кл.): навчи себе /працювати, думати, аналізувати/; організуй себе /свою працю, дозвілля, свій час/; створи себе /неповторний образ, індивідуальність/.

Самовираження (7 кл.): прояви себе /у навчанні, активній участі в соціально орієнтованій діяльності, громадській роботі, праці/; зарекомендуй себе /серед однокласників, однолітків, в загальношкільному колективі/; покажи себе /в школі, вдома, на вулиці/.

Самоконтроль (8 кл.): завжди контролюй /свої слова, емоції, дії, бажання/.

Самооцінка (9 кл.): оцінка особистістю самої себе /мотивів, якостей та місця серед інших людей/.

Самовдосконалення (10 кл.): відшліфуйте моральні та духовні якості, розставляйте гуманістичні пріоритети у всіх видах діяльності; тренуйте силу волі, виховуйте характер; розвивайте природні здібності, підвищуйте рівень інтелекту, зміцнюйте фізичний розвиток, цінуюте і дбайте про своє життя.

Самоактуалізація, самореалізація (11 кл.) – культивуйте прагнення до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей,

оволодівайте діяльністю не лише заради власного задоволення потреб, а й самовідданої праці на благо інших людей (суспільства). Засоби визначені на базі «Основних орієнтирів виховання учнів» [642]. Було виявлено, що характер ставлення особистості до соціального довкілля змінюється з віком. Якщо на початковому етапі дитина оволодіває елементарним умінням та навичками підтримки й збереження міжособистісної злагоди, орієнтацією на дорослого як носія суспільних еталонів та морального авторитету, то в *підлітковому* віці посилюється цінність дружби з однолітками, розширюється сфера соціального спілкування, засвоюються суспільні цінності, формуються соціальні мотиви поведінки, виникає критичне ставлення до людей як регулятор поведінки. В *юнацькому* віці збільшується кількість виконуваних соціальних ролей, зростають вимоги до відповідальності за дії та вчинки, розвиваються мотиви самовизначення, вдосконалюється вміння керуватися свідомо поставленою метою, зростає роль самостійних форм діяльності: формується суспільна активність. В «Основних орієнтирах виховання учнів 1–11-х класів» визначено, що ціннісне ставлення до людини виявляється в моральній активності особистості, прояві гуманістичних чеснот. Важливим показником моральної вихованості особистості виступає єдність моральної свідомості та поведінки; слова і діла, наявність активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції [642]. «Оскільки слово «дія» охоплює всі види активності, школу майбутнього найкраще називати школою дії» [488, с. 41].

На думку В. Лая, завдання закладу освіти полягає в створенні для дитини комфортного простору. «Виховання особистості має здійснюватися в контексті сучасної їй культури, своєї родини, роду, народу, людства; яку б вона могла засвоювати на благо собі та інших» [402, с. 519]. Для цього використовують широкий арсенал виховних засобів. В. Селіванов до них відносить усе те, що допомагає засвоювати культурні надбання людського досвіду [776].

Це можливо завдяки диференційованому використанню видів діяльності, що забезпечують як засвоєння знань, так і їх використання. Засобом виховання може бути будь-який об'єкт середовища (звичайно, крім нас самих: людину не можна використовувати в якості засобу) чи життєва ситуація, яка спеціально включається у виховний процес. Основними предметами праці у вихованні

виступають моральні й естетичні почуття, знання, переконання, ідеали, характер, воля та інші якості й властивості особистості, які не сприймаються органами чуття. А засобом виступає діяльність учня. Якості особистості формуються в результаті духовної роботи, «праці душі»: емоційного сприйняття, усвідомлення і формулювання висновків для себе, а не внаслідок безпосереднього впливу матеріальних предметів на органи чуттів. Виховує та діяльність, яка викликає почуття і ставлення [776]. Не всі предмети можуть бути засобами. Вони включаються у виховний процес лише як елементи середовища існування і перетворюються в діяльності. К. Ушинський одним із перших заговорив про діяльність як засіб виховання [895]. Навчання він уважав найсильнішим виховним засобом за широтою, вимогами і правилами. До засобів він також відносив працю, саме життя вихованця, спілкування з педагогами, ровесниками та іншими людьми. Найдієвішим засобом досягнення мети виховання він вважав гру. До засобів відносять предмети, пристосування, дії, знання, за допомогою яких досягають поставленої мети [216, с. 16]. «Засоби виховання – заходи чи форми виховної роботи (бесіди, збори, вечори...), види діяльності учнів (заняття, гуртки, конкурси...), а також предмети (картини, кінофільми), які використовуються в процесі реалізації того чи іншого методу» [938, с. 320]. Засобами виховання вважаємо методичні шляхи розв'язання виховних завдань. Ними можуть бути предмети, що використовуються у вихованні (наочність, навчальна література, книги, радіо, диски з відеозаписами, комп'ютерна техніка, телебачення), види діяльності (засоби мистецтва, живе слово учителя, ігри, громадська, суспільно корисна, фізкультурно-спортивна робота, самодіяльність) [649, с. 49]. Особлива роль як засобу виховання, що значно впливає на ефективність освітнього процесу належить інформаційним технологіям [260, 261]. Учні сьогодні активно використовують інформаційні комп'ютерні технології. Їхній віртуальний світ (через контакти в соціальних мережах /наприклад, «Однокласники»/; веб-сайти, комп'ютерні ігри) розширюється, наповнюється новими враженнями, почуттями.

Головне завдання – педагогічно правильно спрямувати дитячий розум і цікавість, перетворити новітні технології в помічника морального розвитку

особистості, яка ще тільки формується, наповнити його гуманістичним змістом.

В експериментальних класах у виховних проектах застосовувались інноваційні форми і методи мультимедійного навчання, презентації, веб-квести, відео-ілюстрації на окремих етапах реалізації колективних творчих справ, отримання знань морального змісту чи досвіду гуманістичних взаємин. Проте, ми зіткнулися з труднощами, пов'язаними в цілому зі створенням предметно-орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють використовувати мультимедіа, системи гіпермедіа, електронні підручники; освоєнням засобів комунікації (комп'ютерної мережі, телефонного зв'язку для обміну інформацією); навчанням навичок «навігації» в інформаційному просторі. Щоб зрушити з місця, пом'якшити ситуацію, що склалася, ми рекомендували в експериментальних школах використовувати ІКТ за пропонованими напрямками: створення сайту класу, в якому є сторінки кожного школяра, що містять електронне портфоліо, особисту відеопрезентацію, учнівські презентації різноманітного характеру, дитячий електронний фотоальбом; організація роботи класної відео-студії, електронної газети, фотостудії, які висвітлюють життя школярів на сайті; Інтернет-дружба з паралельними класами. Наймогутнішим виховним засобом виховання є спілкування, взаємодія з іншими (обмін інформацією в спільній діяльності /функціонально-рольовий аспект/, сприйняття один одного /особистісний – співпереживання, емоційний контакт, розуміння/. Багатократне повторення дій як способу реагування на певні ситуації взаємовідносин з іншими сприяє їх закріпленню і перетворенню на звичні форми поведінки. Застосовуючи дії в напрямку їх ускладнення й удосконалення, людина змінює себе, поступово розширює коло спілкування від тих, хто її слухає і прислухається, і хто має до неї інше ставлення, переконуючи у важливості своїх цінностей, необхідності поважати її власну гідність, як і будь-кого іншого. Вона реалізує себе в міжособистісних відносинах. За допомогою спілкування людина здійснює інтеріоризацію зовнішніх дій і екстеріоризацію внутрішнього життя. Воно виступає обов'язковою умовою оволодіння знаннями, формування емоційного відгуку на дійсність і визначення в ній власної поведінки [776]. Співпраця з учнем дозволяє учителю цілеспрямовано впливати на його предметну,

розумову, емоційно-душевну діяльність.

Тим самим, на думку М. Кагана, спілкування перетворюється на засіб виховання, стає педагогічним. Він виділяє матеріально-практичний, інформаційно-духовний і практично-духовний вид педагогічного спілкування [356]. Воно обов'язково носить виховний характер і передбачає розв'язання педагогічних завдань. Шанобливе ставлення до людини виступає важливим фактором конструктивного спілкування. Основними джерелами знань Й. Герbart вважав досвід і спілкування; а корінними станами душі – розуміння й почуття причетності [228, с. 336].

Провідним завданням гуманістичного виховання і є навчання жити разом, формування ціннісного ставлення до людини, дотримання демократичних принципів і толерантності [779]. «Метод виховання – спосіб впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин учня» [649, с. 49]. Для нас методи – «сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи, які використовуються в процесі формування особистісних якостей для розвитку мотиваційної сфери, формування потреб, свідомості вихованців з метою вироблення навиків і звичок поведінки, а також для її корекції й удосконалення» [938, с. 320]. Ми спиралися на розуміння тісного зв'язку *методу* з факторами виховання, які об'єктивно, тобто поза бажаннями і переконаннями педагога, впливають на світогляд і поведінку учнів. Фактор соціального середовища визначає *метод організованої взаємодії дітей з середовищем*. Сюди органічно вплітаються колективні творчі справи, проекти, експедиції, дискусії. Важливе осмислення вихованцями сутності, змісту, характеру, способів їх взаємодії з соціумом і ті підсумки, і висновки, які вони зроблять [70, с. 233]. Фактор власної активності визначає *метод організації середовища виховної діяльності*. При його створенні важливо, щоб кожен вихованець був залучений до діяльності й міг взяти посильну участь, проявити активність, по суті, в тому, що буде розвивати окремі особистісні риси. Як діяльність, так і результат, обов'язково повинні супроводжуватися позитивними емоціями. Фактор зворотного оціночного впливу дорослих на дитину визначає *метод емоційно-когнітивного осмислення власної діяльності*. Тут відбувається не лише оцінка діяльності педагогом чи авторитетним

дорослим, а й самооцінка вихованця. Найбільш ефективним способом оцінити те, що відбувається виступає *рефлексія* – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; роздуми людини про те, що відбувається в її свідомості. Рефлексія вихованців сприяє індивідуалізованому сприйняттю і розумінню світу, що його оточує і свого місця в ньому.

Модель методики оптимізації процесу виховання ціннісного ставлення до людини ми будували на цілісному підході і вважали її алгоритмом просування від випадково-ситуативного прояву гуманістичних рис особистості, через визнання можливих дружніх стосунків, які пропонуються учителем, до доброзичливих взаємин у малій групі, від них – до розвитку ціннісного ставлення до людини, яке виходить за її межі; і на завершення – готовність до самовдосконалення. Адже «рушійними силами виховного процесу є протиріччя набутого досвіду поведінки та нових потреб в ній, потреб в поведінці та можливостей і способів їх задоволення», а це спонукає особистість до удосконалення [649, с. 41].

Експериментальна робота за логікою концепції нашого дослідження *включала в себе*: формування уявлень вихованця про себе як про унікальну, неповторну, самоцінну особистість; розвиток уявлень про інших людей на основі співставлення себе з ними, виділення схожості й відмінностей; набуття знань про оточуючий світ, відповідно до програми (особливості культури, побуту, укладу, сімейного життя); виховання активної життєвої позиції на гуманістичних засадах. Для оптимізації процесу, ми використовували кращі вітчизняні і зарубіжні напрацювання. Для цього у виховній роботі ми також керувалися принципами, концепції Г. Солдатової [808].

По-перше, – це *мультикультуралізм*, що передбачає опору на комплекс ідей, цінностей і дій, які сприяють рівноправному і взаємовигідному співіснуванню на одній території людей, представників різних культур, етнічних та соціальних груп. В практичному плані це означає вироблення спільних правил і норм взаємодії в єдиному економічному, правовому й соціальному полі. Реалізація завдання і полягає у вихованні в школярів ціннісного ставлення до людини, на основі чого в них формується соціальна компетентність, складовими якої є: знання, уміння й навички партнерських

взаємин. Було проведено тренінг «Ми різні, але ми рівні», що являв собою уявну міжкультурну подорож. Це сприяло досягненню адаптації в соціумі, розумінню єдності людства і розмаїтості культур; формуванню переконання в необхідності опори на гуманістичні цінності в будь-яких видах спільної діяльності.

По-друге, в основу роботи було покладено принцип *синергізму*, що передбачає об'єднання зусиль навколо проблеми оптимізації гуманістичного виховання молоді. Адже синергетика сприяє в розкритті таких зв'язків між окремими елементами, «при яких їхня сумарна дія перевищує ефект кожної окремо взятої складової» [959, с. 70].

По-третє, важливим принципом виховання у школярів ціннісного ставлення до людини став *пошук альтернативної етики*, змістом якої є заохочення в прагненні цілісності й інтегрованості особистості. В цьому контексті перед вихованцем, в першу чергу, постає проблема визнання своїх негативних властивостей. Позиція означає не лише витіснення небажаних характеристик власного «Я», а прийняття докільля і себе в проявах позитивного й негативного, звичного і незвичного, розуміння унікальності й цінності кожного. Четвертим принципом, як керівництвом до дії стала умова *формування активної життєвої позиції* у викоріненні зла, проявах боротьби проти насилля, жорстокості; формування норм гуманної поведінки і загальної установки на прийняття іншого, розвиток активної толерантності, що передбачає позитивну спрямованість відповідно до формули: розуміння, прийняття, співпраця, партнерство [808]. Реалізація зазначених принципів, сприяла напрацюванню життєво необхідних соціальних навичок учнів, які дозволяють оволодіти складним мистецтвом жити в злагоді з собою та іншими: мова йде про вироблення умінь позитивної взаємодії, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, засвоєння способів успішної комунікації, психологічної стійкості, соціальної чутливості, здатності до емпатії, співчуття, співпереживання, корекції самооцінки, почуття власної гідності і поваги досягнень інших, аналіз і пізнання свого «Я» і «Я серед інших». В цілому, дослідження полягало: а) в розвитку уявлень учнів про себе як про унікальну, неповторну особистість; б) формуванні ціннісних ставлень до інших на основі

співставлення себе з ними, виділення схожості й відмінностей; в) в оволодінні знаннями про людину і світ, який її оточує, виявленні взаємозв'язків і залежностей відповідно до програми розробленого нами спецкурсу-гуртка «Людина – найвища цінність. Екологія людини», позакласної форми виховної роботи «Школа – майстерня гуманності»; г) вихованні ціннісного ставлення до людини, формуванні активної життєвої позиції, застосуванні базових гуманістичних цінностей в реальній поведінці. В основі розробки ефективної методики організації виховної роботи в експериментальних школах за програмою дослідження лежали ідеї *кооперованої освіти* учнів, співробітництва за допомогою дивертисивних захоплюючих засобів групової роботи. Вони ґрунтуються на новій філософії конструктивізму й постмодернізму, що виступає методологічною основою освітньої політики, «філософією людства ХХІ ст.» [763, с. 28].

Нагадаємо, що стан розробленості цієї методики був нами проаналізований у розділі, який стосується аналізу теоретичних основ виховання ціннісного ставлення до людини, а зміст її зводиться до підготовки відповідальних за майбутнє цивілізації, а отже – гуманних, творчих, активних громадян, які шанують дивертисивність (різноманітність поглядів, культур, методів), діалог культур і спільні зусилля в пошуках істини, отриманні нових знань. Згідно методики в основі технологій просвітницької й виховної роботи, що полягала в актуалізації людинознавства, формуванні гуманістичних цінностей, вихованні ціннісного ставлення до людини, які ми застосовували в експериментальних класах, лежали не лише коопероване навчання, методи критичної педагогіки, педагогічної антропології, аутентичної та етнічної бесіди, а й презентація проєктів, і використання багатьох інших активних, інноваційних форм і методів морального виховання особистості.

Головне – це використання можливостей партнерства, співробітництва, кооперованого навчання в засвоєнні основ людинознавства за допомогою дивертисивних засобів групової роботи, що ґрунтуються на взаємодопомозі учнів, кожний з яких зберігає свою власну ідентичність. Важливим є те, що в основі такої діяльності лежить міжособистісна суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Як тип комунікації в системі «педагог – учень» вона є інноваційним засобом

удосконалення процесу формування й розвитку особистості в освітньому просторі, а її учасники розглядаються в контексті спільної діяльності, спрямованої на формування у школярів системи моральних знань, здатності до гуманної поведінки, творчого потенціалу, активної громадянської позиції. При цьому опосередковують взаємодію інтерактивні методи (певні кооперовані структури), що мають забезпечити умови ефективного процесу гуманістичного виховання. Кооперована діяльність має специфічну структуру (іншими словами, конкретний порядок, алгоритм дій). В освітньому процесі ми використовували як прості, так і складні кооперовані структури. У процесі упровадження будь-якої з них зміст змінюється, але процедура для залучення в цю діяльність вихованців залишається тією ж самою. Алгоритм методики кооперованої структури «Думай – Працюй у парі – Обговорюй» полягає в тому, що кожен її учасник розробляє і пропонує варіант (справи, ситуації, ідеї) іншим, з якими його обговорюють [357]. Як відносно проста структура, що впроваджується досить легко і забезпечує ефективну взаємодію, вона зручна для проведення дискусії в процесі отримання нових знань. «Формулюй – Обговорюй – Слухай – Створюй» – подібна до попередньої структура. Кожен особисто формулює своє бачення проблеми, проговорює її вголос (ділиться) та вислуховує точку зору інших (Д. Джонсон, Р. Джонсон та Д. Бартлет) [1054]. Всі разом відтворюють повну картину ситуації чи явища, або малюють перспективу. Для розгляду проблеми учні розраховуються за номерами (1–4), утворюють пари, в яких обговорюють питання конкретної теми. Кожна пара (в четвірках) враховує думки іншої, а тоді разом напрацьовують спільний варіант. Впровадження сфокусованих, короткочасних цільових розмов серед учнів, неформальних кооперованих навчально-виховних структур, таких, як «Думай – Працюй у парі – Обговорюй» та «Формулюй – Обговорюй – Слухай – Створюй» сприяє дружнім стосункам.

Основними елементами кооперованого навчання є позитивна взаємозалежність, особиста відповідальність, особистісна взаємодія, вироблення соціальних навичок, груповий процес [763, с. 29]. Було використано також спрощені його види, які представлені такими навчально-виховними структурами: «Думай – Працюй у парі – Обговорюй позиції»,

«Порівняю позиції і переключайся», «Кольорове коло. Бесіда за круглим столом», «Навчання разом», «Внутрішнє / зовнішнє коло», «3-х ступеневі інтерв'ю», «Чотирикутник» (див. додаток Н.). Більш складними видами були «Графіті», «Групові дослідження – проекти», Тести, Команди – Ігри – Турніри. Розвиток кооперованих навичок та вмінь як для нас, так і для учнів виступав важливим засобом оптимізації виховного процесу. При формуванні ціннісного ставлення до людини командна робота, колективні творчі справи, сама групова діяльність сприяли оволодінню навичками взаємодії, партнерства. Д. Джонсон відносить до цієї групи кооперованих навичок: формувальні (початкові уміння), функціональні й рольові [1054]. Позитивне в кооперованому навчанні те, що воно згуртовує; вчить відповідальності. Коопероване навчання сприяє академічним досягненням, кращому сприйняттю дивертисивних оточень, поліпшенню ставлення до школи, інших людей, формуванню позитивної «Я»–концепції, виробленню навиків гуманістичного міжособистісного спілкування. Методика оптимізації процесу виховання ціннісного ставлення до людини, яку ми застосовували в експериментальній роботі з учнями, базувалася переважно на принципах *інтерактивної взаємодії* [404]. Вже на початку спільної роботи з учителями експериментальних шкіл ми зіткнулися з деякими труднощами. Не зважаючи на те, що термін «інтерактивна педагогіка» був запропонований ще в 1975 році, класні керівники, з якими ми працювали, не завжди розуміли її відмінність, хоча інтуїтивно відчували переваги.

Розмірковуючи над лінгвістичним тлумаченням терміну, спільними зусиллями було виявлено, що слова «інтерактивність», «інтерактив» англomовного походження: *inter* – серед, взаємо –, *act* – діяти, отже *interact* – взаємодіяти, сприяти, тобто – це взаємодія учнів, (що спочатку може відбуватися через бесіду, діалог), спрямована на організацію спільної діяльності. Дослівно «інтерактивним може бути названий метод, завдяки якому той, хто навчається, бере активну участь у тому, що відбувається» [691, с. 5; 404]. Сутність інтерактивного виховання полягає в активній взаємодії, співтворчості, колективній (груповій) співпраці, де учень і вихователь – суб'єкти виховного процесу, розуміють і рефлексують з приводу того, що знають, уміють, здійснюють. Педагог виступає організатором, консультантом,

фасилітатором виховного процесу, ніколи не «замикає» його на собі. Інтерактивні методи ми вважаємо способами цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії учителя й учнів з метою створення оптимальних умов для ефективного розвитку суб'єктів. Виявлено основні характеристики «інтерактиву»: це форма спеціальної пізнавальної діяльності; всі учасники мотивовані, заохочені до пізнавальної діяльності, мають змогу розуміти, рефлексувати з приводу того, що вони думають, знають; панує атмосфера доброзичливості, взаємопідтримки; використання індивідуальної, парної, групової роботи у співпраці. Жодний інший спосіб у вихованні не дає таких результатів активізації зусиль учнів, не викликає посиленої уваги та інтересу. Монолог подобається лише тим, у кого провідним є слуховий канал сприйняття інформації [1097, с. 5].

Педагогічна взаємодія – взаємообумовлена діяльність педагога й учнів, спільна робота, результати якої досягаються взаємними зусиллями. Педагогічній взаємодії найбільш адекватні інтерактивні методи, взаємовплив учасників виховного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду. Це активна міжсуб'єктна комунікація, яка завжди характеризується високою інтенсивністю спілкування учасників, обміну діяльністю, зміною її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією взаємодії. Використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва, засвоювати правила людського співіснування, сприяє оздоровленню психологічного клімату, конструктивній взаємодії, створенню доброзичливої атмосфери. Інтерактивну педагогічну взаємодію було спрямовано на зміну, удосконалення моделей поведінки й діяльності вихованців. В ході багаторічної викладацької діяльності і порівняння різних методів виховання, в процесі аналізу відгуків учителів і осмислення результатів власної експериментальної роботи ми дійшли висновку, що саме інтерактивне навчання у виховній роботі є найефективнішим, допомагає учням стати іншими – вільними в спілкуванні, розкріпаченими, толерантними, оптимістично налаштованими, готовими до подолання життєвих труднощів і розуміння проблем інших людей, що поєднується з бажанням допомогти і підтримати. Воно сприяє в аналізі ситуацій, визначенні гуманістичної логіки допомоги

слабшому, визначення демократичних засад життєвладштування. Крім того, в інтерактивному процесі відбувається не тільки розгляд заданої моральної проблеми, а розгортається «саме життя», де учасники «проживають» конкретну подію, що спланована, структурована, сконцентрована. Ми поєднували педагогічну взаємодію з методикою «серендипіті», аналізом спонтанних вражень [839, с. 124–128]. Все відбувається «тут і тепер», а не розтягнуто в часі. Далі все, про що йшлося, рефлексується і знаходить емоційний відгук, на основі чого зароджуються і розвиваються благородні гуманістичні потреби, риси характеру учнів (співчуття, милосердя, причетність до долі іншого, доброзичливість і турботливість, тобто складові, які конструюють ціннісне ставлення до людини).

Аналіз виховної практики, спрямованої на широке впровадження інтерактивної взаємодії, дозволив визначити її провідні ознаки: діалог, полілог, мисленнєва діяльність (поліфонія мислення), смислотворчість, міжсуб'єктні (суб'єкт–суб'єктні) відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичне налаштування, оцінювання, рефлексія. Так використання у виховному процесі *полілогу* дає змогу почути голос кожного. Використання інтерактивних методів роботи потребує багатостороннього типу комунікації, коли зв'язки виникають не тільки між учителем і учнями, а й між усіма школярами, педагог – рівноправний учасник спільної діяльності. Створюються умови активної роботи, можливості поділитися думками й почуттями в рамках певної теми, розповісти про враження, зробити висновки, вислухати не тільки викладача, а почути точку зору однокласника. Полілог – можливість мати індивідуальну точку зору, здатність її висловити, причому кожна з них має право на існування. Ми відзначаємо, що його важливим аспектом є відмова від права на абсолютну істину і вчителя, і учнів, подолання конформізму в думках, що необхідно для продуктивної смислотворчості. Процес взаємодії між учнями на основі багатосторонньої комунікації може бути можливим, з одного боку, за умов опанування навичками міжособистісного спілкування (уміння слухати себе та інших, відтворювати те, що почуто, пояснювати, задавати питання); з іншого – коли вчитель змінює основи, на яких вона вибудовується. Йдеться про застосування принципів кооперативності,

кооперованого навчання. Організація виховного процесу на засадах *діалогу* передбачає сприйняття учасниками спільної діяльності самих себе в якості рівних партнерів, суб'єктів взаємодії, визнання індивідуальності кожного, повага його особистості. Це ствердження чужого «Я» незалежно від думки про нього; право бути самим собою, виражати себе в діяльності, реалізувати свої потенції відповідно програми, за власною моделлю. Діалогічність спілкування вихователя й учнів передбачає їхнє уміння з повагою ставитись один до одного; взаємну допомогу при формуванні думки, власного бачення проблеми, пошуку шляхів її розв'язання.

Мисленнєва діяльність як сутнісна ознака інтерактивних методів полягає в організації інтенсивної розумової діяльності учасників виховного процесу.

Смислотворчість виступає процесом усвідомленого створення (творіння, побудови) нових для себе значень, змісту предметів і явищ реальності в межах обговорюваної теми [691, с. 40]. Вона передбачає сприйняття навколишньої дійсності крізь призму своєї індивідуальності, вираження власного ставлення до явищ і предметів життя, рефлексію значення з особистісних позицій, розуміння й уміння пояснити іншим роль явища, що аналізується, або процесу, події, ситуації, що розглядається. Результатом, продуктом смислотворчості педагога й учнів є оновлене розуміння педагогічного процесу.

Свобода вибору полягає в усвідомленому регулюванні й активізації власної поведінки, педагогічної взаємодії, які сприяють оптимальному розвитку й саморозвитку, подоланню перешкод і труднощів, готовності й можливості самостійно діяти і взаємодіяти з іншими; усвідомленні відповідальності за здійснюваний вибір. Для забезпечення ефективності морального зростання учнів ми повсякчас керувалися прийомом створення *ситуації успіху*. Завдяки цьому виникав комплекс зовнішніх умов, що сприяли отриманню вихованцями задоволення, прояву спектру позитивних емоцій і відчуттів, радісного настрою. Їхній успіх ми уважали важливим мотивом саморозвитку і самовдосконалення.

Для створення ситуації успіху серед найрізноманітніших засобів ми надавали перевагу *позитивності й оптимістичності оцінювання* один одного, що виявляється в прагненні до підкреслення ролі і внеску особи в загальну справу, заохоченні позитивних змін в індивідуальному моральному розвитку,

підкресленні цінності, неповторності, значущості досягнень і результату діяльності учнів, прояву поваги до людської гідності, опора в оцінці зрушень на позитивне.

Рефлексія є самоаналізом, самооцінкою діяльності, взаємодії, актуалізація знань, досвіду моральної діяльності в тій чи іншій ситуації. Всі визначені нами *ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії* обумовлюють одна одну, інтегруються в єдиний комплекс атрибутів, що становлять змістову й технологічну основу використання інтерактивних методів.

У процесі дослідницької роботи нами були визначені також *організаційно-педагогічні засади* реалізації інтеракції.

Насамперед, у виховному процесі важливим є створення сприятливої, *позитивної психологічної атмосфери* в групі учнів, з якою ми працювали за експериментальною програмою. Вона сприяє забезпеченню мотивації учнів до саморозкриття, відкритої позиції і прагнення до співпраці.

Другою умовою є оптимальне *облаштування простору*, в якому відбувається інтерактивне спілкування, використання спеціальних способів розташування меблів (для роботи малих груп навколо декількох столів – «Дискусійний клуб», для обговорення проблем – «Коло», «Буква «П», «Прямокутник»), забезпечення наявності засобів і матеріалів, необхідних для роботи (інтерактивної дошки, чистого паперу, маркерів, текстів). Ця умова є вкрай необхідною, оскільки інтеракція передбачає постійну пошукову активність і творчість усіх учнів класу, а продукти цієї активності мають бути зафіксовані на певних носіях.

Третьою умовою ефективного застосування інтеракції стало встановлення загальнообов'язкових *правил*, норм співпраці в групі. Нами були запроваджені норми, які сприяли в організації спільної діяльності учнів, створювали атмосферу комфорту і безпеки: приходити вчасно, говорити від себе, по черзі, коротко, не перебиваючи інших, не оцінювати чужі висловлювання, конструктивно до них ставитися, бути позитивними і активними. Причому, пропозиції подавалися творчими групами, обговорювалися, уточнювалися, тобто вироблялися спільними зусиллями і приймалися колективно. Якщо правила пропонують вихованці (як свої особисті, усвідомлені ними), то це

гарантує їхнє дотримання.

На нашу думку, такі інтерактивні методи взаємодії сприяють інтенсифікації (забезпеченню найбільшої продуктивності) й оптимізації виховного процесу. Вони дозволяють моральну освіту зробити більш доступною й цікавою; моделювати моральні ситуації, збагачувати соціальний досвід учнів через включення в діяльність, різні життєві ситуації і їх переживання; створити умови розвитку здатності будувати конструктивні взаємовідносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, або вправно розв'язувати їх, шукати компромісні рішення, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблем; навчити школярів формулювати власну точку зору, правильно її виражати і доводити, не ображаючи іншого, аргументувати й дискутувати, слухати і поважати альтернативну думку; ефективно розвивати навички проєктної діяльності, самостійної роботи і відповідальності за власні вчинки.

У процесі інтерактивної взаємодії ми використовували *переваги* інтерактивних форм групової роботи, які сприяли ефективності виховання ціннісного ставлення до людини, забезпеченню більш високого рівня результативності й продуктивності виховного процесу: саме завдяки такій формі створюються умови для виховання відповідальності кожного члена команди, почуття обов'язку перед іншими; відбувається сприяння розвитку навиків гуманістичного спілкування й співробітництва; оволодінню навиками командної роботи і спільного прийняття рішень, толерантних взаємин; формується більш доброзичлива атмосфера в класі, культивується повага особистої гідності кожного; піднімається на вищий рівень самооцінка школярів; покращується морально-психологічний клімат учнівського середовища; проявляються гуманістичні риси особистості.

5. 2. Форми і методи активізації виховання ціннісного ставлення до людини в позакласній роботі з учнями

Робота за програмою нашого експерименту була спрямована на пошук форм і методів активізації усвідомленого виховання ціннісного ставлення до

людини, засвоєння учнями базових гуманістичних цінностей, і їх прояву в реальних ситуаціях життя й повсякденної поведінки у процесі взаємодії з іншими. Аналіз інноваційних проектів за критерієм відповідності рівневі розробленості ідей, що пропонуються в педагогічній науці, а також їх використання в умовах виховної практики зумовив звертання до **педагогічних інновацій**: *гуманної педагогіки* в усій сукупності її теоретичних положень і практичних рекомендацій впровадження; *особистісно зорієнтованого підходу*, центром якого є унікальна індивідуальність [87; 90]; *оптимальної виховної діяльності*, прогнозованої для конкретних умов освітнього середовища (інтерактивні форми з обов'язковим включенням аудиторії, яка стає учасником дійства); *основаних на нових ідеях підходів* до організації керівництва педагогічними процесами (коопероване навчання й діяльність, співробітництво); *застосування новітніх засобів інформатизації*, масової комунікації (інформаційних технологій) [260]; *проективної педагогіки*, оснований на індивідуальному, груповому та колективному проектуванні життєвої перспективи й окремих моментів розвитку особистості [260; 261]. Інноваціями ми вважаємо процес створення і поширення нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем. Це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень (виховних ідей, нових технологій, форм і методів виховання).

Мета інноваційного виховання спрямована не лише на засвоєння суспільних цінностей, норм, відношень та зразків поведінки, а на розвиток особистості, проектування унікального образу її життєдіяльності, зацікавленості в проявах власної індивідуальності, створення ситуацій морального вибору, діалогічних форм спілкування.

Результати дослідницької роботи дали змогу зробити висновок, що виховна сутність і дієвість особистісно орієнтованих технологій залежить від тієї методологічної основи, яка безпосередньо визначає характер їх практичного розгортання і конкретизується в сукупності принципів, що взаємно узгоджуються. До них, згідно концепції І. Бека [87], ми зараховуємо: цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно розвивальне спілкування, використання співпереживання як психологічного

механізму духовного розвитку особистості, систематичний аналіз вихованцем власних і чужих вчинків. Бажаного виховного ефекту не досягне та школа, де індивідуальність не збережена, пригнічена або зігнорована. Індивідуальний підхід у нашій роботі з учнями, ґрунтувався на самоцінності особистості, глибокій повазі та емпатії до неї, врахуванні її унікальності. Важливо було відновити і розвинути в нових умовах принцип суб'єктно-особистісної орієнтації виховання, наповнюючи його доброчинністю, технологіями життєтворчості, розумінням, що людина та її життя є найвищими цінностями. Індивідуальність – це осердя в людині духовної творчості. Фраза «учень – центр виховної системи школи» означає прагнення допомогти в його саморозвитку, задоволенні потреб, розкритті здібностей. Здобутком науки є визнання необхідності дидактичного забезпечення пробудження суб'єктного потенціалу особистості та набуття потреби в системному саморозвитку. Ще Г. Ващенко диференціював методи за роллю, яку відіграє учень у навчально-виховному процесі. При використанні пасивних методів – це об'єкт педагогічного впливу [170, с. 27]. Напівактивні методи дозволяють вихованцям усвідомлено засвоювати матеріал (метод розмов, сократівський або евристичний метод, лабораторно-ілюстративний) [170, с. 35]. Але лише активні методи, до яких учений відносить метод проєктів, завдяки якому зародилися елементи проблемного, кооперованого і навчання за «Дальтон-планами», «комплексами», дозволяють сприймати учня як суб'єкта педагогічного процесу [170, с. 50].

Інтерактивна організація виховного процесу ґрунтується на суб'єкт–суб'єктних стосунках і комунікації педагога й учня, конструюванні власного досвіду, використанні самооцінки та зворотного зв'язку, постійній активності вихованця за умови використання певної системи способів, прийомів, методів. Реакцією на досить часті звинувачення у зневажливому ставленні до особи та надмірності акцентування поведінкового рівня розробки означеної проблематики з боку представників біхевіоральної парадигми у вихованні було запровадження *«мультимодальної поведінкової терапії»*, в якій центральне місце відведено впливові на цілісну організацію особистості. В межах цього новітнього напрямку (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс) з когнітивно-

орієнтованими техніками (моделювання, формування), отримали розвиток програми саморегуляції, «когнітивного переструктурування й модифікації поведінки» (самоспостереження /self-monitoring/; самооцінювання /self-evaluation/; самопідкріплення /self-reinforcement/, якими ми керувалися в роботі [130, с. 100; 57]. Науковий пошук ми спрямували на обґрунтування продуктивних новітніх підходів, методів і форм виховання, які ще тільки починають впроваджуватися і викликають жвавий інтерес, захоплюють, приваблюють чимось неординарним, своєрідним.

Якщо ж ми використовували традиційні методи, то прагнули надавати їм нового, нетрадиційного забарвлення, інтерпретували в іншому вигляді, адаптували до умов експерименту. Для нас було важливо, щоб засвоєні моральні знання стали для учнів «своїми» і набули особистісного значення. В їх перетворенні велику роль відіграє спільна діяльність дітей і дорослих. Ідеєю такої форми виховної роботи, як «*школа-парк*» ми запозичили у М. Балабана, О. Леонтєвої, А. Гольдіна [240].

Вважаємо, що саме «особистісне знання» виступає важливою умовою індивідуальної освіти. І головне – допомогти в самовизначенні й самореалізації особистості, що тільки формується, особливо, коли йдеться про розуміння цінності власного буття і глибоко усвідомлене переконання стосовно унікальності кожної людини, а отже і своєї неповторності. В моделі «*ймовірнісної освіти*» (А. Лобко) школа – усвідомлене особистісне буття й активне функціонування дитини в рамках існуючої культури, де забезпечуються умови формування «особистісного знання» [520]. Модель школи-парку створює умови для реалізації особистісного інтересу до життя в цілому і до тих галузей, які пов'язані з людинознавством, і забезпечує конструювання на цій основі гуманістичних особистісних знань, сприяє виробленню власного світорозуміння, ціннісних ставлень в умовах вільної, студійної комунікації на основі інтересу, забезпечує усвідомлену активну участь у гуманістичній діяльності. В цих формах найбільше нам імпонували *культурні практики* [463], наповнені принципово новими способами і змістом освітньої діяльності, досвід яких ми запозичили. Вони включають дослідницькі, освітні, комунікативні, організаційні, проектні, художні способи і форми дій;

соціально корисну, волонтерську роботу і навички, що формуються на основі особистісного знання. Це також набуття морально-емоційного досвіду гуманістичного спілкування, взаємодії з дорослими, ровесниками і молодшими дітьми в командах і громадських структурах, співпереживання, допомога, захист, прояви емпатії, альтруїзму.

Такі практики можна назвати культурологічними, оскільки з їх допомогою відкриваються можливості для особистісної ініціативи у створенні власних зразків і творчих продуктів діяльності на базі практично засвоєваних культурних норм. «Особистісні знання» і «культурні практики» стали важливими передумовами створення відкритого та ініціативного простору спільної творчості дітей і дорослих, що в цілому сприяють гуманізації школи і навколишньої дійсності. Культурні практики, як комплексне явище включали способи дій у засвоєнні моральних норм, зразків діяльності; досвід роботи й особистісні досягнення; їх презентація для шкільного співтовариства, спільноти в мікрорайоні, оскільки в них відображена участь у позакласній роботі, проектах, акціях, благодійних заходах, ставлення до людей в різних ситуаціях.

Так вихованці Вінницьких шкіл долучаються у передноворічні дні до акції, що організовує подільська громада і міський центр соціальних служб «День світлих вчинків». «Посланці доброти» протягом грудня пропонують долучитися бажаним до благодійних справ, щоб придбати подарунки (одяг, їжу, предмети вжитку) для малозабезпечених, саодинок, багатодітних. Волонтери формують з переданих дарунків святкові пакунки, які розносять за визначеними адресами вразливих категорій вінничан; творять родинне свято тим, хто не має змоги це зробити сам (готують святкову вечерю, малюють листівки, вручають подарунки).

Інтерактивні акції, заходи інформаційно-просвітницького спрямування (розповсюдження спеціальної літератури, буклетів, пам'яток, листівок; презентація організацій, діяльність яких спрямована на підтримку вразливих верств населення, попередження негативних явищ у молодіжному середовищі; інформації про нові соціальні проекти). Вони були як окремим дійством, так і складовою тематичної програми («День толерантності», «День доброти», «Подаруй людям радість»).

Наприклад, *флеш-моб* (з англ. «спалах натовпу») – заздалегідь спланована акція, організована через Інтернет або інші засоби комунікації. За сигналом учасники оперативно збираються і швидко виконуть заплановане. *Квест* – інтерактивна гра, рух за станціями. «Web»-квест – її різновид /завдання розміщуються на сторінках Інтернету/. На зупинках демонструються знання і навички. У нас це була превентивна, профілактична робота в напрямку виховання турботливого ставлення до власного здоров'я, подолання негативних явищ у молодіжному середовищі, формування уявлення про цінність людського життя. Варіантом цієї гри був *фут-квест* з послідовністю пунктів (чекпоінтів), де необхідно відшукати зашифрований чек і отримати орієнтир на наступний. Романтика гри захоплює (команди обирали собі назву, логотип, форму, брали з собою необхідні атрибути). Головне – вдало підібрати завдання, продумати маршрут, підготувати експертів на станціях.

Головною рисою, що вирізняла наші методичні розробки, стала *інтерактивна взаємодія* учасників спільних справ, яка найчастіше базувалася на ігрових, тренінгових методиках, з елементами диспуту чи *дискусії*, яка залежно від ситуації може бути і методом, і формою. Це діалог вихованців і вчителя з проблеми, коли є багато точок зору. За природою дискусія є інтерактивною взаємодією, а аналітичний діалог передбачає розгляд ідей і реагування на них [238]. Переваги інтерактивних форм роботи криються у високій результативності засвоєння моральних знань та формування практичних умінь і навичок толерантної поведінки, гуманістичних взаємин; дозволяють оптимізувати виховну роботу; сприяють формуванню вміння співпрацювати в команді; активізують власний досвід, знання, вміння учасників навчально-виховного процесу, розвивають пам'ять та здатність до самоконтролю.

Згідно *ідей кооперованого навчання* [1054] були розроблені такі активні форми виховної роботи, які вбирали в себе прийоми і методи дискусійного характеру: «*Порівнюй позиції і переключайся*», «*Зупинись... Починай... Продовжуй*», «*Кольорове коло*» у вигляді круглого столу і зображення варіантів, ідей кольорами, «*Чотирикутник*» – для обговорення аспектів теми (столики в різних кутах кімнати), «*Вчимося разом*» – групи формуються за картками

(трикутник, квадрат, коло). Кінцевим продуктом роботи підрозділів були: блок відповідей, ілюстрація, доповідь. У *«Галереї ідей»* кружечками позначають підтримку позиції. Ми використовували кілька варіантів *«Мозкової атаки» (Brainstorming)*: пряму і з конвертами, де важливою була унікальна форма індивідуального розв'язання ситуацій типу: «Моя основна проблема, пов'язана з...» по колу з прихованими варіантами попередників. Коли конверти повертаються до власника назад, можна ознайомитися з ідеями і обговорити їх.

Було розроблено методику проведення *«Групового пошуку»*, *тренінгу «Потік соціальних умінь»* [839, с. 204], *«Актуальні ситуації»*, *«Віртуальна схематизація»*, *«Скарбничка ідей»*, *«Колективний малюнок»*, *«Триступенева інтерв'ю»*, *«Снігова кулька»*, ділова гра *«Ефективний шкільний парламент»* з метою долучення до демократичних цінностей, засвоєння яких спряє формуванню культури толерантних відносин, що виступає важливою складовою ціннісного ставлення до людини [839]; *дебати* («Моє ставлення до інфікованих і хворих на СНІД», «Смертна кара. «За», чи – «проти?!», «Соціальне дно»), *«Емоційний тренінг поведінки»* з рольовими іграми, *Громадянський форум «Права людини»*, *Відкритий мікрофон*, *«Сократівські бесіди»*, *«В колі друзів – Я дарую тобі...»*, *«Грані доброти»*, інтерактивний прийом *«акваріум»*, *метод ПРЕС*, *«Асоціативний куц»*, *«Аукціон»* прислів'їв про добро, гра *«Гаялина доброти»* (див. додаток Н.). Запроваджуючи активні форми і методи виховної роботи за нашою експериментальною програмою, ми ретельно готувалися до їх проведення, працювали з учителями, розробляли технології і методику гуманістичного виховання, що вимагали умінь і досвіду організації ефективних дискусій з елементами гри і *тренінгу* [22].

Так як за програмою формувального етапу експериментального дослідження передбачалося запровадження новітніх форм виховної роботи, то на базі Вінницьких шкіл (№1, 7, 26) за підтримки міського голови і Швейцарської агенції розвитку та співробітництва за нашого сприяння було розгорнуто діяльність *Шкільних служб порозуміння*, головною метою котрих було покращення атмосфери взаємовідносин, попередження негативних форм поведінки (бійок, насильства, агресії) і виховання на цій основі ціннісного ставлення до людини. Окрім позитивних результатів роботи ми отримали гарні

відгуки від учителів, які також помітили зрушення в поведінці учнів. Служби були покликані убезпечити прояви фізичного насильства, досягти залагодження непорозумінь між вихованцями на початковій стадії мирними методами. Помітну роль у цьому відіграв аналіз ситуацій, які стосувалися словесних баталій, психологічного тиску, моральних принижень іншого. За програмою проекту був проведений курс тренінгів «Медіація (посередництво) в учнівському середовищі», «Кібер-булінг (агресія в Інтернеті)». Учні самі обирали нейтрального медіатора (незалежного арбітра), який уважно вислуховував кожную конфліктну сторону і допомагав порозумітися в досягненні компромісу. Коли критична ситуація стосувалася багатьох, організовувалися «круглі столи», випускалися газети, агітаційні листівки. Помітну роль у викоріненні агресії, дитячого насильства, нецензурної лайки, ганебних вчинків по відношенню до ближнього відіграла співпраця з районним і міським відділеннями міліції. Виступи запрошених правоохоронців, працівників Управління в справах неповнолітніх облдержадміністрації, екскурсії до училища соціальної реабілітації, муніципального притулку для проблемних і безпритульних неповнолітніх «Добро» були переконливими і корисними для виховання ціннісного ставлення до людини в усіх учасників колективних справ за цією тематикою. В рамках роботи з шкільною молоддю за концепцією «рівний – рівному» ми працювали над проектом Британської Ради «Обмін досвідом у сфері ініціатив, спрямованих проти торгівлі людьми: політика і практика», що став можливим за підтримки Фонду Глобальних Можливостей Міністерства закордонних справ Великої Британії.

В Школі Рівних Можливостей проводилися інтерактивні тренінги, практикуми з громадянського і морального виховання з соціально болючих проблем: «Попередження насильства над людьми», «Торгівля людьми», «Подолання негативних явищ у молодіжному середовищі», «Гендерна політика». Робота над цим проектом потребувала постійного удосконалення технік поширення інформації та залучення нових однодумців, молоді, знаходження ефективних методів, технік впливу на громадську думку з метою розв'язання вище вказаних проблем.

За нашою експериментальною програмою учні брали участь у такій

інтерактивній формі роботи як *Форум-театр* (див. додаток Н.). Методика його проведення передбачає використання набутого на тренінгах досвіду і елементів інтерактивного театру, засоби і техніки якого емоційно впливають на глядачів-учасників і формують активну громадську позицію.

Театралізовані форми роботи – найскладніші й найцікавіші, дозволяють розкрити тему за допомогою особливих засобів, художніх образів, використання творчих здібностей. *Інтерактивна вистава* ефективна тим, що створює відчуття задіяності присутніх, дає можливість не тільки акторам, а й глядачам брати участь у спільному проєкті. Вони мають змогу не лише познайомитися з проблемою, як в інтерактивному театрі, або отримати інформацію, як під час тренінгу, а й розробити алгоритм, створити модель успішної поведінки в складній, на перший погляд безвихідній, ситуації. Це виявлення спільними зусиллями в рамках запропонованої теми формули виходу з кризи. Форум-театр – поширена методика інтерактивної виховної роботи з молоддю, яка дає змогу не лише усвідомити проблему і сформулювати ставлення до негативного явища, а й здобути навички пошуку шляхів до подолання не бажаного чи виходу зі складної життєвої ситуації з використанням власного досвіду інших людей, включаючи можливості емоційного інтелекту [915].

Ефективним у плані гуманістичного виховання нами визначено *метод проєктів* (див. додаток П.), який неможна назвати принципово новим у виховній практиці, але й сьогодні його називають проєктивною технологією ХХІ століття [763, с. 63]. Він сприяє виробленню у молоді умінь адаптуватися в середовищі, що постійно змінюється, опосередковано сприяє формуванню «глобального гуманістичного мислення», що виникає на основі турботи про майбутнє виживання людства [459]. «Кинутий уперед» – є точним його перекладом [739, с. 4]. Він ґрунтується на ідеях гуманістичного напрямку філософії, освіті Дж. Дьюї, його учня В. Кільпатрика, який уперше запропонував використовувати його в педагогіці. Головним завданням він проголошував «виховання вільних громадян», яке має складатися з «системи цільових проєктів» і надав гуманістичній ідеї вільного виховання вигляду відносно структурованої системи навчання [387]. Серед її об'єктивних переваг відзначаємо мотиваційну спрямованість і розвивальне значення, коли здобути

знання не лише набувають особливої значущості й усвідомлення, а асоціативно пов'язуються з отриманим задоволенням, що стає стимулом (поштовхом) до нового пошуку. Останній, у свою чергу, викликає нові асоціації, проекти.

Освітній процес, таким чином, зводиться до ланцюжка проблемних ситуацій, що провокуються безпосередніми подразниками – джерелами знання і предметами побуту, живої природи, технічними пристроями, переказами. Виокремлені типи шкільних проектів: а) *втілення ідеї* (або плану) в зовнішню форму (написати листа, розіграти виставу); б) *отримання естетичної насолоди* (слухати цікаву розповідь, милуватися красою предмета чи дії); в) *подолання інтелектуальних перешкод* (дізнатися про щось, визначити причину явища); г) *здобуття нових знань та досвіду*.

Експериментальна реалізація ідей проективної технології була обґрунтована Е. Колінзом [1018, с. 92]. Програма його експериментальної школи передбачала включення форм діяльності: ігрових проектів (*play projects*) – гра, свято, театр, танок; розповідних проектів (*story projects*) – слово, картина, спів, фонограф, музичні інструменти; екскурсійних проектів (*excursion projects*) – вивчення навколишнього середовища, народних звичаїв, традицій, місцевих проблем; ручних проектів (*hand projects*) – майстрування, приготування їжі, ремонт [1018, с. 25].

Обов'язковими критеріальними вимогами щодо розуміння методу проектів: наявність освітньої проблеми, складність та актуальність котрої відповідає запитам та життєвим потребам учнів; науковий характер пошуку шляхів розв'язання проблеми; структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування; моделювання умов для виявлення учнями проблеми (її постановка, вивчення, пошук шляхів розв'язання, експертиза та апробація версій, конструювання проекту (чи його варіантів) на завершальному етапі, його захист, корекція та впровадження); самодіяльний характер творчої активності вихованців; практичне чи теоретичне (але в будь-якому випадку прикладне) значення результату діяльності (проекту) та готовність до застосування (впровадження); педагогічна цінність діяльності (учні здобувають знання, розвивають особистісні якості, оволодівають необхідними способами мислення та дії) [763, с. 69].

Аналізуючи підходи до класифікації проектів, ми розрізняємо їх за рядом параметрів: складом учасників проективної діяльності (індивідуальні, колективні /парні, групові/; характером партнерських взаємодій /кооперативні, змагальні, конкурсні/; мірою реалізації міжпредметних зв'язків /монопредметні, між предметні, поза предметні(надпредметні)/; характером координації проекту /безпосередній (жорсткий чи гнучкий), прихований/; тривалістю /короткі, тривалі, довготривалі/; метою та характером проективної діяльності /інформаційні, ознайомлювальні, пригодницькі, мистецькі, науково-пошукові, конструкційні тощо/). Завдяки сучасним розробкам Р. Гуревича, М. Кадемії [261], М. Павлової, Д. Пітта, І. Сасової [648], Є. Полат [686], М. Романовської [739] добре відпрацьований алгоритм проектної виховної діяльності. Цей метод найбільше нас приваблює тому, що в його основі лежить креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання. Нами була розроблена детальна методика, адаптована до нових умов, також визначені рекомендації до застосування цього методу (див. додаток К.).

Важливим етапом реалізації програми експериментального дослідження стала розробка ефективних форм і методів позакласної роботи, спрямованої на формування в учнів поваги до людської гідності, виховання толерантності до тих, хто викликає зневагу, підозру, нерозуміння із-за того, що живе не так, як переважна більшість, відрізняється чимось таким, що не сприймають інші. Найбільш вдалим в цьому плані виявилися колективні творчі справи по роботі над проектами «Презентація субкультури», «Соціальне дно», «Ми різні, але ми рівні», «Школа толерантності» (див. додаток П.), які торкаються проблем суспільного ставлення і державної політики стосовно різних субкультур, вразливих, малозабезпечених верств населення, міжнаціональних відносин.

Ми використовували також таку форму виховної роботи, як *«Ток-шоу»* (розмовне шоу) чи *«Уявна телепередача»*. Це інтерактивні програми, в яких один або декілька учасників, чи фахівці відповідного профілю ведуть обговорення запропонованих тем. Як правило, при цьому присутні глядачі, гості є активними учасниками. Їм надається можливість задавати питання, висловлювати думки. Залежно від питання, яке виноситься на обговорення, запрошують також експертів – людей, в житті яких були подібні ситуації.

Головне, щоб спілкування учасників з аудиторією було інтерактивним, діалогічним, енергійним, цікавим. Нами також були використані ігри тренувального характеру (ігри-вправи), ігри-інсценізації (ігри-імітації, соціодрама), ігри-змагання, ігрове проектування, комплексні ділові ігри (розв'язання кейс-стаді) з елементами імпровізації, командної роботи, «ажурна пилка», «кейс-метод», «велике коло», «шкала думок», ігрові методики за програмою соціально-психологічного тренінгу, «інформаційний лабіринт», філософський стіл, відкриту кафедру, тематичний діалог, вправи-енергізатори.

Серед неігрових імітаційних використовувався метод моральних ситуацій: проблемної широкоформатної, мікроситуації, ситуації-ілюстрації, проблемної (розв'язання ситуаційного завдання), ситуації-інциденту, моделювання розвивально-виховних ситуацій. Вся виховна робота з учнями проводилася нами у різноманітних формах, з використанням нетрадиційних методів, інтерактивних методик і прийомів, тематика якої була пронизана гуманістичним змістом, необхідністю формування толерантних взаємовідносин, виховання ціннісного ставлення до людини. У процесі експериментальної діяльності ми прагнули до розумного балансу у використанні різних технологічних моделей (кооперованої, інформаційної, особистісно зорієнтованої, родинного виховання), покликаних створити сприятливі умови для самореалізації особистості і морального розвитку учнів.

Такий підхід не лише дозволяє значно посилити та оптимізувати їхні психолого-педагогічні можливості морального розвитку, а й гарантує формування в навчальному закладі вагомого фактора особистісного прогресу вихованців – особливого гуманістичного, суб'єктно-розвивального середовища, що передбачає: переконливу мотивацію навчальної та громадської активності учнів; проблемно-креативну спрямованість, емоційну насиченість та інтерактивну організацію діяльності; набуття знань, умінь і навичок як самотійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування, формування нового досвіду; орієнтацію на особистий і колективний успіх, розвиток необхідних гуманістичних якостей, які структурують ціннісне ставлення до людини.

5. 3. Робота вчителів у експериментальних класах за опрацьованою програмою виховної роботи «Школа – майстерня гуманності», спецкурсу-гуртка «Людина – найвища цінність. Екологія людини»

У визначених школах у експериментальних класах впроваджувалася спеціально розроблена система навчально-виховної позакласної роботи з учнями середніх і старших класів. Це авторська розробка спецкурсу-гуртка «Людина – найвища цінність. Екологія людини» для старшокласників (див. додаток Р.), тематику якого використовували під час проведення виховних годин і в організації позаурочної соціально корисної роботи з учнями основної школи; тренінг «Потік соціальних умінь» [839, с. 216]; а також форма позакласної виховної роботи для учнів середніх класів *«Школа – майстерня гуманності»*. Так ми умовно назвали перший етап виховної роботи з учнями, коли потрібно було визначитися зі змістом того педагогічного явища, до якого мала бути прикута увага вихованців на протязі всього часу дослідницької роботи у визначених шкільних колективах. Зміст такого інтегративного утворення, як ціннісне ставлення до людини розкривається на матеріалах розроблених 24 тем-занять, присвячених правам людини, гуманності, толерантності (див. додаток С.).

Обґрунтовуючи актуальність виховання ціннісного ставлення до людини на виховних годинах, зусилля були спрямовані на розуміння, що тільки за умови його формування у кожного громадянина, суспільство матиме чітку гуманістичну позицію (ціннісне ставлення до людини це: повага особистої гідності, визнання права на існування кожної індивідуальності, її універсальних прав і свобод; воно виступає основою визнання єдності і різноманітності людства, і готовність поважати історичне право на несхожість, відмінність як окремого індивіда, так і цілого народу; визнання всієї різноманітності відмінностей між людьми джерелом розвитку, енергії, творчості). Метою і завданнями роботи за цим напрямом стали: виховання моральної і правової культури; сприяння розвитку діалогових форм спілкування в сім'ї, школі, соціумі; поширення досвіду гуманістичних взаємовідносин і толерантної взаємодії; профілактика агресії і насилля в мікро- і макросоціумі. Результатом

оволодіння програмою такої виховної роботи визначено знання міжнародних документів (Декларація прав людини, Декларація принципів толерантності, Конвенція про права дитини); засвоєння учнями понять (декларація, конвенція, права людини, відповідальність, громадянське суспільство, толерантність, конструктивний конфлікт, діалог культур); оволодіння уміннями (роботи в групі, аналізу документів, складання програми соціологічного опитування, виходу із конфліктів, ведення переговорів, критичного осмислення, толерантної поведінки); розуміння і засвоєння загальнолюдських цінностей (людське життя, гуманізм, права людини, основні свободи), засвоєння основних принципів толерантної взаємодії: різноманітність людей прикрашає і збагачує життя; конфлікт – це нормальний процес, який необхідно навчитися розв'язувати конструктивно; для демократії надзвичайно важливою є соціальна відповідальність.

Щоб надати роботі практичного спрямування і актуалізувати її зміст для вихованців, перші заняття (*Заняття 1-2, 3*) за нашою експериментальною програмою були присвячені знайомству з проблемою прав людини. Адже, найяскравішим прикладом ціннісного ставлення до людини у будь-якому суспільстві є забезпечення дотримання її прав. Освіта в галузі прав людини – в педагогіці явище не нове. Під словосполученням розуміють освітні програми і заходи, спрямовані на утвердження рівності людської гідності у співвідношенні з іншими програмами, зокрема тими, які підтримують міжкультурне навчання, активну участь у житті суспільства і розширення прав меншин [404, с. 26].

Стратегічна мета цього роду діяльності полягає в створенні такого культурного середовища, в якому всі розуміють, захищають і поважають права людини. Її можна уявити у вигляді складного комплексу взаємопов'язаних елементів. Він включає знання, які ми даємо вихованцям, навички, які хочемо сформувати у процесі такого навчання і ті базові цінності, які хочемо виховати. Головне завдання полягає не в тому, щоб просто поінформувати учнів про існування прав людини, правові норми і проблеми, які існують у цій галузі, а й показати, які цілком реальні можливості є у кожного, щоб спробувати змінити ситуацію з правами людини у власній школі, сім'ї, країні на краще.

Розробляючи зміст виховної роботи за цим напрямком, ми визначили для

учнів, які їм необхідні знання, навички, цінності для ґрунтовного вивчення прав людини. В першу чергу, вони мають оволодіти основними поняттями: свобода, справедливість, рівність, людська гідність, демократія, універсальність права, відповідальність, взаємозалежність і солідарність; переконатися в тому, що права людини виступають основою для вироблення і узгодження правил поведінки в сім'ї, школі, суспільстві. світі; визначити роль прав людини, їх минуле і майбутнє значення в житті кожної людини, суспільства, всього світу; знати відмінності між громадянськими (політичними) і соціальними (економічними) правами; осмислити різницю у сприйнятті й усвідомленні прав людини в інших країнах, різними прошарками суспільства, джерела їх легітимності, включаючи релігійні, моральні й правові; які сталися соціальні зміни, історичні події, що призвели до визнання прав людини; ознайомитися з основними міжнародно-правовими документами, метою яких є захист прав людини (Всесвітня декларація прав людини, Міжнародний пакт про громадянські і політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Конвенція ООН про права дитини); володіти інформацією про місцеві, національні і міжнародні організації, неурядові організації і про окремих осіб, які працюють в підтримку захисту прав людини. У процесі роботи учні набувають важливі навички: активне слухання й комунікація (уміння сприймати різні точки зору, захищати права свої власні та інших людей); критичне мислення (пошук важливої інформації, критична оцінка доказів, усвідомлення упередженості, розпізнавання різних форм маніпулювання і прийняття рішень на основі аргументованого судження); навички співробітництва й позитивного розв'язання конфліктів; навички участі в роботі груп (працюють над подоланням суспільно важливих проблем, організації подібних груп); навички діяльності, спрямованої на процвітання і захист прав людини на місцях і в усьому світі.

Також було визначено перелік цінностей, необхідних для засвоєння при вивченні прав людини: почуття відповідальності за свої дії, прагнення до особистісного розвитку і впливу на процес соціальних змін; допитливість, відкритий розум, усвідомлення цінності різноманітності культур і народів світу; співпереживання й солідарність з іншими, прагнення підтримати тих, чий

права попираються; почуття людської гідності, значущості власної персони та інших людей незалежно від соціальних, культурних, мовних та релігійних відмінностей; почуття справедливості; прагнення працювати задля досягнення ідеалів свободи, рівності і поваги різноманітності культур і народів. Програма передбачає: 1. *Міні-опитування «Що я знаю про права людини»*, що дозволяє виявити рівень поінформованості стосовно визначеної проблеми. 2. *«Три покоління прав людини»* (ознайомлення з розвитком проблеми прав і свобод людини і формування поваги до них). 3. *Гра «Захист прав людини»*, мета якої, визначити, чи існує по відношенню до людини те, чого не можна робити ні за яких обставин. 4. *Вправа «Хто я? Який я?»*. 5. *«Основа людської взаємодії. Що таке гуманність?»* (підвести учнів до більш глибокого розуміння ціннісного ставлення до людини, базових гуманістичних цінностей. 6. *Використання методики «Дерево життя»* (корені – це те цінне, на що людина опирається в минулому і що її підтримує, і виступає в якості опори в житті, стовбур – цінності теперішнього часу, що є стрижнем у нинішньому житті, крона – це майбутнє, на що ви надієтесь і до чого прагнете, що буде вас зігрівати і підтримувати надалі). 7-8. *Базові цінності як напрямки навчання у майстерні гуманності: чуйність* (емпатійність, співчутливість, турботливість); *привітність* (прихильність, добродушність, доброзичливість, комунікабельність); *тактовність* (повага людської гідності, рефлексивність (самоаналіз, усвідомлення діючим індивідом того, що відбувається із партнерами по спілкуванню); *толерантність* (миролюбність, поблажливість, демократичність); *милосердя* (добродійність, терпимість, здатність до філантропії, самопожертви, щедрість). 9-10 *«Унікальність і солідарність»* (Ігрові заняття «Біла ворона», «Пустіть мене в коло», як своєрідний «практикум» вправлення в дружбі й товариськості. 11. *«Чи легко в повсякденному житті бути завжди добрим і толерантним?»* (техніка «Ковдра ідей»). 12. *Вимушена подорож на іншу планету* (гра, тести «Чи добра ти людина», «Наскільки ти толерантний»). 13. *Мої «За» і «Проти»* (аналіз відомих афоризмів). 14. *«Батьки - діти», «Діти - батьки»* (Техніка: Письмові дебати. Криголам-вправа «Машина». 15-16. *Шляхи виходу із скрутної ситуації. Конфлікт* (Вправа «Хмаринки – Сонечко», дискусія, складання Словничка

примирення. Діалоги з народною мудрістю «Вчимося жити в злагоді у народу» [885, с. 223]. 17-18. *Ігрові заняття* «Ми різні, але ми рівні». 19. *Формування критичного мислення*. «Так» і «Ні». (Аналіз висловів). 20. *Якби я був іншим* (дівчинкою чи хлопчиком, представником іншої статі). Вправа «Склади іграшку щасливого чоловічка». Аналіз ситуацій. 21-22. *Гра-ілюстрація* «Виготовлення і презентація моделі людини XXI століття». Підсумкові заняття 23-24. Складання карти больових точок. Дискусія. Колективний малюнок-схема: права людини – демократія – толерантність. Вправа «Шукаємо свою пару».

У процесі виховної роботи передбачалося проведення тижня і святкування Дня толерантності (16 листопада), проведення соціологічного опитування (Чому нас турбує проблема виховання ціннісного ставлення до людини? Що таке толерантність? Які права людини вам відомі і наведіть приклади, які із них порушуються найчастіше? Що можна зробити, щоб подолати зло і насилля?). По його завершенню підсумки були підведені у вигляді складених яскравих діаграм, які розмістили у вестибюлі. Далі було організоване обговорення (у вигляді бесіди з елементами інсценізації про порушення прав людини). Також розігрувалися сценки виходу із конфліктних ситуацій з презентацією роботи Форум-театру (особливості якого були описані у попередньому параграфі). У програмі тижня було передбачено проведення конкурсу газет, що представляли культуру різних народів і національних меншин. Ми запровадили також виставку-презентацію «осередків різних культур». Одним із цікавих завдань для учнів було складання власної програми толерантності і засвоєння гуманістичних цінностей. Були організовані публічні дебати з цієї проблеми, оформлена карта миру з вогнищами інтолерантності, складений список порад розв'язання таких проблем, підготовлене і розіслане звернення до народів світу, місцевій владі, депутатам міста, виготовлений стенд «Спорт і толерантність», проведений конкурс на кращий твір, есе, плакат, малюнок, розповідь, п'єсу, вірш, фотовиставку. Був влаштований конкурс на найтолерантніший, найдружніший клас із виробленими спеціально для цього критеріями. Для проведення спільного збору вихованців і батьків учні середніх класів працювали за програмою Міста Доброграда, а старшокласники створили

школу Добра з майстернями гуманності і толерантності. Для цього перед учнями були висунуті завдання: намалювати схему міста, назвати вулиці і площі (Вулиця миру, пл. Дружби...); вказати, які права дитини дотримуються на вулицях вашого міста, про які із них мова не йде і чому? Складіть пісню про права дітей вашого міста, роздайте слова і заспівайте всі разом.

З учнями старших класів ми працювали за розробленою нами програмою спецкурсу-гуртка *«Людина – найвища цінність. Екологія людини» (32 год)* (див. додаток Л.). Через навчання за його програмою відбувається формування особистості з активною громадянською позицією, готову взяти на себе відповідальність не лише за власну долю, а за життя навколишніх. Найважливіше із завдань, які ми ставили перед собою, полягало у створенні умов успішної соціалізації учнів (в діяльності, спілкуванні, самосвідомості). Ми вважаємо, що головне – це не механічне запам'ятовування незаперечних істин, а аналіз різних точок зору, відсутність готових єдиних вірних варіантів поведінки у відносинах між людьми.

Тому доцільними виявилися методи, які змушують вихованців співпереживати, думати, розмірковувати, формувати свою власну думку і еталони поведінки. Вони покликані вчити школярів спілкуватися один з одним, слухати і чути іншого, аргументувати позиції, критично мислити, вести дискусію, розв'язувати конфлікти, приймати рішення, передбачати необхідні дії. Розробка і запровадження інтегрованого спецкурсу-гуртка зумовлена не лише можливістю нарощення виховного потенціалу навчання, а й потребою у приведенні шкільної освіти до сучасного стану наукового пізнання, в якому вагомішого значення набувають людинознавчі та соціально-гуманітарні науки, а інтеграція знань переважає їх диференціацію. Виникла необхідність оволодіння такими знаннями, ідеями, переконаннями, які б мали універсальний характер, тобто були потрібними кожній людині, незалежно від її фаху та сфери діяльності, і які б не застаріли протягом життя. Важливе вироблення в учнів цілісного бачення людини і суспільства в їх взаємозв'язках, що б допомогло їм краще зорієнтуватися в соціальній дійсності, самовизначитися, свідомо зайняти життєву і соціальну позицію. Адже включення знань філософії, соціології, культурології, логіки, етики, естетики, етнології, демографії, педагогіки,

психології в зміст освіти у вигляді окремих предметів – неможливе. Це вимагало б надмірного скорочення традиційних шкільних предметів, що привело б до ще більшого перевантаження дисциплін, навчальних планів, а відповідно – й учнів. Тому єдиним можливим виходом із цієї ситуації є створення і запровадження такого спецкурсу (гуртка), який би давав хоча б елементарні основи зі згаданих вище наук і галузей, зміг об'єднати їх на світоглядній основі, тобто через формування ціннісного ставлення й відтворення цілісного бачення людини і всього суспільства та існуючих між ними відношень і зв'язків. Він включає в свій зміст відомості з декількох десятків соціально-гуманітарних наук і виробляє на їх основі ґрунтовне розуміння цінності людини.

Головними методичними засадами створення і запровадження нашої розробки, які виражають її специфіку, є: системність, тобто відтворення об'єктів вивчення людини і суспільства через їх цілісне бачення та у їх взаємозв'язках; гуманоцентризм [705, с. 135], який передбачає, що головним предметом курсу є сама людина, і що під час вивчення всіх тем їх зміст повинен пов'язуватися з нею (її потребами, інтересами, цілями); поєднання різних форм освоєння дійсності (пізнавальної, оцінювальної, мотиваційної), різних джерел інформації, життєвий досвід; спрямованість не лише на формування знань, умінь і навичок, але й на розвиток особистості, виховання ціннісних ставлень, особистісних якостей учнів (моральних, в першу чергу гуманістичних, інтелектуальних, вольових); відкритість, яка базується на виробленні антидогматичного мислення, здатного сприймати будь-яку інформацію з розумінням, ставитися до цінностей, що репрезентують різні світогляди і культури; органічне поєднання локального та глобального, національного та загальнолюдського; гармонізація відносин, згідно з якою робота за програмою повинна сприяти виробленню прагнень і вмінь будувати свої взаємовідносини з оточуючим середовищем та іншими людьми на засадах гуманізму.

Головну увагу слід зосереджувати на розумінні засвоєного матеріалу і на виробленні у школярів уміння використовувати його для самостійних відповідей на конкретні питання (і не тільки морального змісту), прийняття

правильних рішень. Зміст вивченого має допомагати учневі усвідомити свій життєвий досвід і сучасну дійсність, слугувати основою для формування певної позиції, розвитку соціальних якостей, переконань, установок, мотивів, ціннісних орієнтацій та інших особистісних характеристик на базі ціннісного ставлення до людини. Провідною має бути діалогічна форма роботи, яка дозволяє порівнювати різні точки зору і виробляти у вихованців уміння вести дискусії, аргументовано відстоювати свої погляди і переконання. Предметом спецкурсу є людина, яку ми розглядаємо в різноманітних проявах її життєдіяльності, в єдності з природою і соціальним середовищем, через її взаємовідносини з іншими людьми, ставлення до світу і самої себе. Лише на базі поглибленого вивчення можна сформулювати ціннісне ставлення до людини, що має лежати в основі виховання особистості.

Тому зміст програми відтворює повну картину досліджуваного феномену. Вона складається з семи підрозділів, в яких відображені природні та суспільні умови життя людини, її роль у пізнанні і змінах у навколишньому середовищі. Розкриваються взаємовідносини людини і природи, висвітлюються екологічні проблеми в контексті суспільних умов, що змінюються. Визначальною є ідея взаємозв'язку людини, природного і соціального середовища, яка розвивається і збагачується (зокрема засобами філософського осмислення).

Ми прагнули розвинути й узагальнити знання з історії, біології, економіки, культурології та багатьох інших людинознавчих дисциплін. Розроблений курс повинен дати філософське узагальнення пройденого людством історичного шляху і наукове передбачення майбутнього; переконання в тому, що прогресивний розвиток можливий лише на глибоко усвідомленому і дієвому ціннісному ставленні до людини.

5. 4. Результати дослідно-експериментальної роботи та її аналіз

У процесі дослідження було розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність структурно-функціональної моделі, технології, продуктивних організаційно-педагогічних форм, інноваційних методів у вихованні ціннісного ставлення до людини у школярів.

Компонентами системи були визначені не лише учні, зміст, мета їхньої діяльності, а використання традиційних і запропонованих нами активних форм, методів, відповідних їм засобів, які б забезпечували ефективність виховного процесу, й системне оволодіння змістом гуманістичної освіти; і на основі людинознавства формування таких базових цінностей, якими б вони керувалися в повсякденному житті і проявляли ціннісне ставлення до людини.

Так, враховуючи вікові можливості, відбір, систематизацію, інтеграцію та конструювання змісту програми виховання в учнів закладів загальної середньої освіти ціннісного ставлення до людини, експериментальне дослідження ми здійснювали у відповідній послідовності й органічній єдності з опануванням навчальних предметів з елементами людинознавства, що в сукупності забезпечило ефективне набуття знань, інтелектуальних умінь і навичок, усвідомлення сутності проблем людини та їх практичного розв'язання. Відповідно організація на цих засадах навчально-пізнавальної, просвітницької, виховної діяльності та конкретної соціально-цінної роботи школярів на всіх етапах, особливо на завершальному, дозволила визначити кількісні і якісні параметри здобутих ними знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, рівень усвідомлення і логічну завершеність розуміння учнями різних вікових груп переваг базових гуманістичних цінностей і практичного їх втілення в життя.

Для ефективної оцінки сформованості інтелектуального компонента вихованості в учнів 4–11 кл. ціннісного ставлення до людини нами ще на констатувальному етапі експерименту обґрунтовано, розроблено та апробовано семибальну шкалу, де бали 1–2 відповідають низькому, 3–5 – середньому та 6–7 найвищому рівню розвитку знань учнів, інтелектуальних умінь та навичок гуманістичних взаємовідносин, обґрунтування гуманної поведінки і проявів ціннісного ставлення до людини.

Застосування однієї методики вивчення рівня сформованості інтелектуального компонента досліджуваної якості на констатувальному і формувальному етапах дослідження дає змогу науково коректно порівнювати дані, здобуті на різних етапах. Результати дослідження стану сформованості інтелектуального компонента вихованості в учнів 4–11 кл. ціннісного

ставлення до людини на формувальному етапі експерименту представлено в таблиці 5.4.1.

Таблиця 5.4.1.

Стан сформованості **інтелектуального** компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл. у навчально-виховному процесі школи.

Рівні сформованості Групи	Бали	4–5 класи		6–7 класи		8–9 класи		10 класи		11 класи	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	1	2	4	2	4	1	1	1	0	1	1
	2	3	8	1	3	1	1	0	1	0	1
	3	7	9	6	9	2	10	1	2	0	2
Середній	4	10	5	11	7	4	7	5	3	4	7 11
	5	11	5	7	7	5	9	9	9	7	
Високий	6	5	3	5	3	8	4	11	7	13	8 18
	7	3	3	7	5	9	5	13	9	9	
Кількість учнів	375	41	36	39	38	30	37	40	32	47	35
Середній бал сфор-ті		4,34	3,52	4,67	4,05	5,54	4,49	5,81	5,35	5,96	5,28
σ^2		1,8	3,18	1,76	3,08	1,43	2,61	1,22	2,17	1,11	2,07
F_{emp}		1,77		1,75		1,83		1,78		1,87	

Особливості розбіжностей між результатами, які показали учні експериментальних та контрольних груп, визначався шляхом порівняння дисперсій за допомогою F– критерію. Коли в одній сукупності вибірки є n_1 , елементи та її дисперсія дорівнює σ_1^2 , а в іншій сукупності, відповідно, n_2 елементи та її дисперсія дорівнює σ_2^2 то для порівняння дисперсій ми використали формулу, яка відображає відношення

$$F_{\text{emp}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}. \quad (5.1)$$

Зазвичай, дисперсії обирають так, щоб їх відношення було не меншим за одиницю. Потім за допомогою таблиці [386, с. 327] знаходимо ймовірність нульової гіпотези зі ступенями свободи $n_1 - 1$ та $n_2 - 1$. І якщо вона нижча від 5% (тобто $F_{\text{emp}} > F_{\text{krit}95\%}$), то це є свідченням того, що сукупності розрізняються досить суттєво [430].

Дисперсію ми обчислювали за формулою:

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - x_{\text{сер}})^2}{N}, \quad (5.2)$$

де f – частота i -тої оцінки; x_i – i -та оцінка; N – обсяг вибірки. Для всіх експериментальних груп за результатами дослідження значення $F_{\text{emp}} > F_{\text{krit}95\%}$, а отже дисперсії розрізняються суттєво, тому гіпотезу H_0 можна відхилити.

Щоб досягти ефективності у визначенні закономірностей виховання досліджуваної якості учнів 4–11 кл. на формульовальному етапі роботи та в ході обробки експериментальних даних ми використовували методи математичної статистики [647], зокрема для визначення міри провідної тенденції та міри розсіювання, тобто величин, навколо яких групуються окремі, різні між собою значення показника через середнє арифметичне. Коефіцієнт середнього арифметичного сформованості знань про гуманістичні якості вихованців визначався нами за формулою:

$$M = \frac{1}{p} \sum_{i=1}^p p_i \quad (5.3)$$

Вірогідність відтворення знань, інтелектуальних умінь та навичок середнього та високого рівня в експериментальній і контрольній групі ми визначали, використовуючи формули:

$$P_e = \frac{P_e}{N_e}; \quad P_e = \frac{29}{41} = 0,71 \quad (5.4)$$

(N_e – загальна кількість учнів в експериментальній групі; N_k – загальна кількість учнів контрольної групи; P_e і P_k – кількість учнів, що показали високий та середній рівень за результатами експерименту в експериментальній та контрольній групах відповідно).

Для експериментальної паралелі 4-5 кл.

$$Me_{(4-5)} = \frac{1+4+27+44+50+24+28}{41} = \frac{178}{41} = 4,34 \quad (5.5)$$

$$Mk_{(4-5)} = \frac{5+10+30+24+20+24+14}{36} = \frac{127}{36} = 3,53.$$

Якщо в експериментальній групі 4–5 класів за формулою (5,4) визначено, що показник вірогідності становить 0,71, то по контрольній за формулою

$$P_k = \frac{P_k}{N_k}, \quad P_k = \frac{16}{36} = 0,44 \text{ він становитиме } 0,44 \quad (5.6)$$

Далі ми знаходили різницю (Δ – різниця значень) вірогідності відтворення інтелектуальних умінь та навичок середнього та високого рівня сформованої досліджуваної якості в експериментальній і контрольній групі за формулою:

$$\Delta = P_e - P_k, \\ \Delta = 0,71 - 0,44 = 0,27. \quad (5.7)$$

Для якісної характеристики визначених показників в експериментальних і контрольних групах учнів ми скористалися мірою розсіювання показників – стандартним відхиленням. Відтак, для різних груп знаходимо середнє відхилення:

$$S_{P_e} = \sqrt{\frac{P_e(1-P_e)}{N_e}}, \quad (5.8) \\ S_{P_e} = \sqrt{\frac{0,71(1-0,71)}{41}} = \sqrt{\frac{0,71 \cdot 0,29}{41}} = 0,071. \\ S_{P_k} = \sqrt{\frac{0,44(1-0,44)}{36}} = \sqrt{\frac{0,44 \cdot 0,56}{36}} = 0,083.$$

Середнє відхилення різниці визначаємо за формулою:

$$S_{\Delta} = \sqrt{S_{P_e}^2 + S_{P_k}^2}, \quad (5.9) \\ S_{\Delta} = \sqrt{(5041 + 6889) \cdot 10^{-6}} = \sqrt{11930 \cdot 10^{-6}} = 0,109.$$

Нормоване відхилення знаходимо за формулою:

$$t_{\Delta} = \frac{P_e - P_k}{S_{\Delta}}, \quad (5.10)$$

$$t_{\Delta} = \frac{0,71 - 0,44}{0,109} = \frac{0,27}{0,109} = 2,48.$$

За таким зразком ми здійснили обрахунки в ЕГ і КГ учнів усіх паралелей середніх і старших класів. І за інтелектуальним критерієм отримали такі дані: 4–5 кл.: $M_e = 4,34$; $M = 3,53$; $t_{\Delta} = 2,48$; 6–7: $M_e = 4,67$; $M = 4,05$; $t_{\Delta} = 1,64$; 8–9: $M_e = 5,55$; $M = 4,49$; $t_{\Delta} = 1,05$; 10: $M_e = 5,82$; $M = 5,35$; $t_{\Delta} = 1,17$; 11: $M_e = 5,96$; $M_k = 5,29$; $t_{\Delta} = 1,70$;

Як видно з таблиці критеріїв Стюдента, для нормованого відхилення (t_{Δ}) зі ступенем свободи більше 200 показник складає 1, 972 за умови 5% границі відхилення. Відповідно до проведених обрахунків, нами визначені відхилення по кожній паралелі експериментальних і контрольних груп учнів, які складають: в 4–5 кл. – 2,48; 6–7 – 1,64; 8–9 – 1,05; 10 – 1,17; 11 – 1,70. Всі одержані дані не виходять за межі таблиці критеріїв, що свідчить про їх вірогідність і достовірність. Узагальнюючи результати аналізу рівня вихованості ціннісного ставлення до людини учнів 4–11 кл. за інтелектуальним критерієм на формувальному етапі дослідження, ми зробили висновок, що в експериментальних групах має місце скорочення кількості школярів з низьким рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок у гуманістичному вихованні порівняно з констатувальним етапом. Так якщо кількість учнів 4–5 кл. з низьким рівнем сформованості інтелектуального компонента досліджуваної якості в ЕГ на констатувальному етапі сягала 38,77% то в кінці експерименту їх кількість зменшилась майже наполовину і складала всього 12,19%. В КГ, де робота з гуманістичного виховання здійснювалася традиційними методами, кількість таких учнів зменшилась лише з 46,80% (констатувальний етап дослідження) до 33,33%.

Це дає підстави стверджувати, що обґрунтовані нами підходи та запроваджені у виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів активні форми і методи гуманістичного виховання учнів 4–5 кл. є ефективними, оскільки забезпечують сприятливі умови для виховання ціннісного ставлення до людини з врахуванням вікових особливостей учнів середньої ланки. Правильність зроблених вище висновків підтверджується стабільним скороченням учнів з низьким рівнем сформованості інтелектуальних умінь і

навичок в ЕГ 6–7 кл. з 34,69% на констатувальному етапі до 7,69% в кінці експерименту. Подібна за своєю сутністю закономірність зафіксована нами і в КГ учнів, однак протікання цих процесів тут є не таким динамічним. Так, на початку експерименту в КГ зафіксовано 29,16% таких вихованців, а після його завершення залишилось 18,42%. Це дозволяє зробити висновок, що переважна більшість учнів 4–7 кл. ЕГ після завершення експерименту мали вже більш систематизовані відповідно їхнім віковим можливостям моральні знання, інтелектуальні уміння й навички просвітницької роботи в гуманістичному вихованні школярів. Така ж закономірність визначена нами в ЕГ учнів 8–9 кл. на формувальному етапі дослідження, де було виявлено досить значне, порівняно з констатувальним етапом, зменшення кількості школярів з низьким рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь та навичок, якими потрібно володіти в гуманістичній діяльності. Кількість таких вихованців скоротилась відповідно з 29,41% до 6,66%, тоді як в КГ, хоча й спостерігалось досить помітне скорочення їх кількості, а саме: з 29,78% на початку експерименту до 5,40% на його завершальному етапі, однак ми можемо зробити висновок про недостатню ефективність традиційних методик гуманістичного виховання учнів 8–9 кл. Як свідчить аналіз здобутих експериментальних даних, виявлена нами закономірність характерна як для ЕГ, так і КГ учнів 10–11 кл., віднесених нами до низького рівня сформованості гуманістичних знань, інтелектуальних умінь і навичок гуманістичних видів діяльності. Помітне скорочення їхньої кількості з 28,26% до 2,50% в ЕГ та відповідно з 26,08% до 3,12% в КГ учнів 10 кл. Такі ж за своїм значенням процеси зафіксовано нами в ЕГ 11 кл., де кількість школярів з низьким рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок гуманної поведінки відповідно скоротилась з 18,91% до 2,12% в ЕГ та з 18,91% на початку експерименту до 5,71% після його завершення в КГ. Усе це дозволяє зробити висновок, що спеціально організовані заняття з кооперованого навчання, інноваційні форми позакласної роботи, побудовані за новою методикою, за умови запровадження розроблених чи адаптованих до нових умов інтерактивних методів морального виховання учнів 4–11 кл., дозволяє створити досить ефективні умови формування в певній системі і логічній єдності відповідних знань в галузі людинознавства, інтелектуальних

умінь і навичок у поясненні переваг ціннісного ставлення до людини і в цілому, гуманної поведінки. Тим самим, на думку В. Лозової, забезпечується моральне виховання особистості «в різних формах діяльності, в які вона включається і де відбувається процес її розвитку» [522], а отже закладаються основи гуманістичного світогляду.

Наступна закономірність, яка впливає з аналізу експериментальних даних, є поступове, досить значне збільшення кількості учнів, які мають середній рівень сформованості відповідних знань, умінь та навичок за інтелектуальним критерієм ціннісного ставлення до людини. Так, кількість вихованців 4–5 кл. з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості зросла в ЕГ після завершення експерименту до 68,29% з 51,02%. В контрольних групах ця цифра збільшилася з 46,80% на констатувальному етапі дослідження, до 52,77% на формувальному. Такі ж зрушення нами виявлено в ЕГ учнів 6–7 кл., де їхня кількість зросла з 44,89% до 61,53 % та в КГ, де нами також зафіксовано збільшення кількості учнів з середнім рівнем сформованості когнітивно-інтелектуальних показників досліджуваної якості з 54,16% до 60,52%. Уповільнення динаміки процесів формування досліджуваної якості в учнів контрольних класів очевидно пояснюється труднощами перехідного періоду і недостатньою увагою вихователів до проблем підлітків, небажанням учителів посилено працювати в напрямку гуманізації навчально-виховного процесу, індивідуального підходу і ціннісного ставлення до кожної дитини. Однак позитивним є те, що у відсотковому співвідношенні у виховній роботі з цією віковою категорією чітко простежується збільшення кількості школярів експериментальних груп з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості, порівняно з констатувальним етапом. В сукупності це дозволяє зробити висновок про ефективність розробленої моделі, запропонованих активних форм, методів гуманістичної освіти, спрямованої на формування у школярів 6–7 кл. ціннісного ставлення до людини. На відміну від закономірностей, виявлених нами вище, в ЕГ учнів 8–9 кл. простежується зменшення кількості вихованців з середнім рівнем сформованості інтелектуального компонента з 45,09% до 36,66% на формувальному етапі дослідження, тоді як у КГ нами зафіксовано збільшення кількості таких учнів з 51,06% на початку

експерименту до 70,27% після його завершення. Така динаміка пояснюється тим, що саме для цього віку характерне поступове формування сфери їхніх професійних інтересів та конкретних освітніх запитів, а це виступає провідним фактором визначення ними профілю додаткових занять. У свою чергу, запровадження в навчально-виховний процес елементів системності, створення такої моделі гуманістичного виховання з використанням інноваційних форм, інтерактивних методів, яка створює всі умови для стабільного формування досліджуваної якості, а отже переходу більшості учнів з середнього рівня на високий. Такими ж причинами зумовлюється кількісне зменшення учнів 10 кл. ЕГ з середнім рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь та навичок з 47,82% на констатувальному етапі дослідження до 37,50% після завершення експерименту та відповідно, в КГ також простежується їх зменшення з 52,17% до 43,75% на його завершальному етапі. Для випускників 11 кл. як ЕГ, так і КГ характерним є збереження означеної закономірності, де відповідно зафіксовано кількісне зменшення таких учнів ЕГ, з 45,94% на констатувальному етапі дослідження до 31,91% на завершальному та, відповідно в КГ до 45,71% порівняно з 48,64% на початку експерименту. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що незначні зміни кількості учнів з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості є підтвердженням правильності зроблених нами вище висновків, аналіз яких дає підстави стверджувати про ефективність роботи з гуманістичного виховання в напрямку формування інтелектуальної сфери особистості за умови запровадження розроблених нами змісту і моделі виховної роботи. Завдяки саме такому підходу забезпечуються умови для ефективного формування у переважної частини учнів 4–11 кл. середнього і високого рівня знань, інтелектуальних умінь і навичок практичної гуманістичної діяльності. Цей факт, на нашу думку, є позитивним результатом здійсненого дослідження і виступає мірилом його ефективності.

Характерною закономірністю, яка надзвичайно чітко вимальовується за результатами аналізу експериментальних даних, є стабільне зростання кількості учнів з високим рівнем сформованості інтелектуального компонента досліджуваної якості як в ЕГ учнів 4–11 кл., так і в КГ. Так, кількість учнів 4–5 кл., віднесених нами до цього рівня, в ЕГ зросла з 10,20% до 19,51% на

завершальному етапі експерименту, тоді як в КГ – з 6,38% до 16,66%. Ще більш помітне зростання цієї категорії учнів нами зафіксовано в ЕГ учнів 6–7 кл. – з 20,40% на початку експерименту до 30,76% на завершальному етапі. В КГ кількість таких учнів складала 16,66% на початку експерименту і 21,05% після його завершення – тобто, зростання було менш суттєвим. Подібна за динамікою, однак більш інтенсивна за своєю сутністю, визначена нами закономірність зберігається в ЕГ і КГ учнів 8–9 кл., де до високого рівня сформованості досліджуваної якості нами віднесено 17,64% учнів на констатувальному етапі і 56,66% на формувальному етапі експерименту (ЕГ). А в КГ на констатувальному етапі експерименту до цієї категорії нами віднесено 19,14% учнів, а після завершення формувального етапу дослідження їх стало 24,32%. В результаті аналізу отриманих експериментальних даних ми зареєстрували найбільш стрімке зростання розвитку інтелектуальної сфери у десятикласників. Так в учнів ЕГ цієї вікової категорії чітко простежується значне зростання кількості респондентів з високим рівнем сформованості відповідних знань, інтелектуальних умінь і навичок. Так, кількість таких школярів на завершальному етапі дослідження зросла до 60,00% з 23,91% на його початку. В КГ ці процеси були менш вражаючі, але істотні, оскільки кількість таких учнів тут зросла з 21,73% на початку експерименту до 50,00% на його завершальному етапі. Кількість учнів 11 кл., які досягли високого рівня сформованості інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини, найбільша саме в ЕГ на формувальному етапі дослідження, на відміну від досягнень випускників у КГ. Так, на завершальному етапі дослідження їхня кількість в ЕГ вже сягала 65,95%, тоді як на початку експерименту їх було всього 35,13%. Водночас, кількість вихованців з високим рівнем сформованості досліджуваної якості в КГ зросла значно менше – з 32,43% на початку експерименту до 48,57% на його завершальному етапі. Ці показники дають змогу зробити висновок про ефективність формування інтелектуальної сфери особистості в загальноосвітніх навчальних закладах, де виховний процес побудовано на концептуально нових засадах, сутність яких полягає насамперед в активізації інтелектуального розвитку, духовному зростанні, соціально цінній діяльності, в процесі вільного вияву своїх інтересів, задоволення освітніх

запитів пізнання людини і світу. Для унаочнення результатів проведеного дослідження з формування знань, інтелектуальних умінь і навичок учнів у процесі гуманістичного виховання нами представлено гістограми (рис. 5.4.1; 5.4.2),

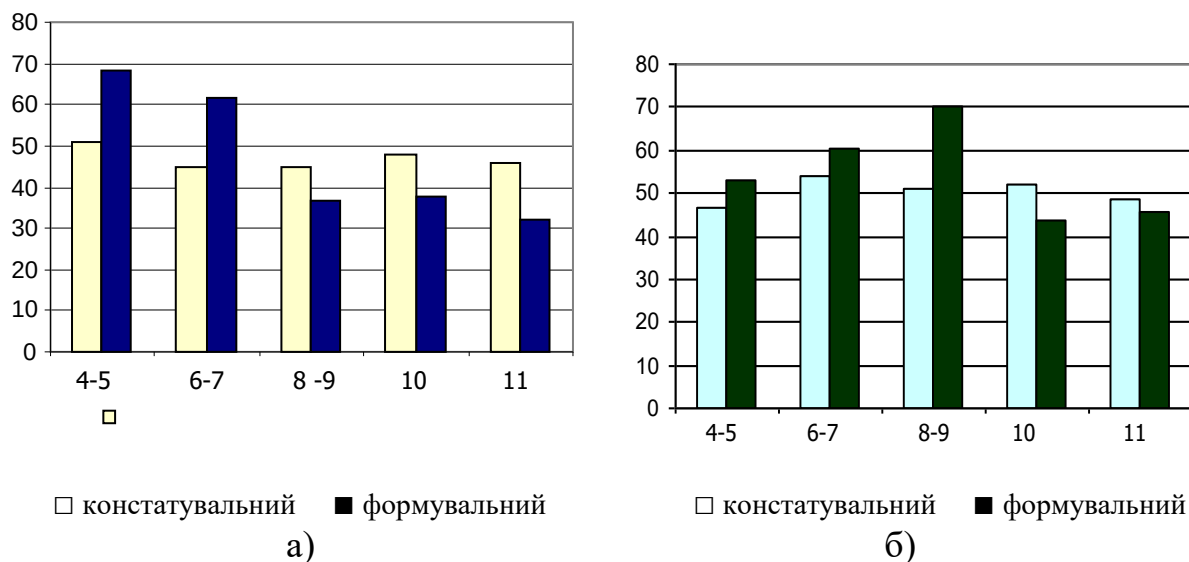


Рис. 5.4.1. Динаміка формування інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини (*середній рівень сформованості*) учнів 4–11 класів експериментальних (а) і контрольних (б) груп

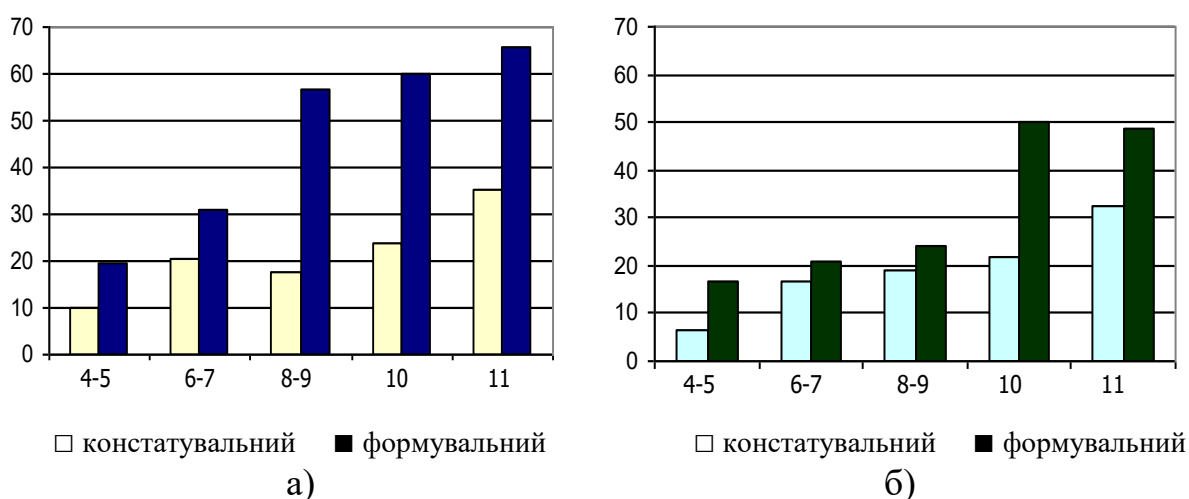


Рис. 5.4.2. Динаміка формування інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини (*високий рівень сформованості*) учнів 4–11 класів експериментальних (а) і контрольних (б) груп

які відображають динаміку сформованості досліджуваної якості, на яких чітко зафіксовано значне кількісне зростання учнів з середнім і високим рівнем сформованості інтелектуального компонента гуманістичної вихованості учнів саме в ЕГ.

На підставі даних гістограми очевидним є те, що середній рівень сформованості досліджуваної якості учнів ЕГ на формувальному етапі дослідження набагато перевищив такі показники в КГ. Показово, що середні бали сформованості інтелектуальних умінь і навичок учнів КГ 10–11 кл. (43,75% і 45,71%) на завершальному етапі дослідження є на кілька порядків нижчими від показників паралелі 8–9 класів (70,27%).

Це є досить аргументованим доказом ефективності розробленого нами змісту гуманістичної освіти, визначення ролі людинознавства у моральному розвитку особистості і необхідності втілення в життя основоположних принципів гуманізму, виховання у школярів на цих засадах ціннісного ставлення до людини. І як підтверджує аналіз результатів дослідження, саме навчання і виховання учнів у гуртках, клубах, під час розробки і проведення колективних творчих справ у позаурочний час дозволяє значно підвищити якість їхніх знань, здобутих на уроках, розширити сферу інтелектуальних умінь і навичок колективної творчої діяльності.

Саме такий підхід до розв'язання проблем освіти і виховання дозволяє сформувати особистість з високим рівнем моральної вихованості, що має вже не лише педагогічне, а й важливе соціальне значення для суспільства, членами якого вони є.

Отже, ми можемо зробити висновок, що знання, інтелектуальні уміння та навички виконують важливу функцію в гуманістичній освіті і вихованні учнів загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки вони є основою вивчення законів і закономірностей функціонування людини і суспільства в цілому, засобом усвідомлення сутності проблем повноцінного функціонування в соціумі і вироблення шляхів подолання негараздів та формування відчуття власної відповідальності за будь-які дії. Крім цього, такі знання, інтелектуальні уміння і навички дозволяють сформувати ціннісне ставлення до самого себе, власну систему цінностей, в якій цінність людини у розмаїтості її проявів є

незаперечною, що в свою чергу створює відчуття власної причетності і необхідності активної участі в її життєзабезпеченні.

Аналіз вивчення позитивних зрушень у розвитку **емоційно-ціннісної** сфери в процесі гуманістичного виховання учнів у навчально-виховному процесі школи ми здійснювали на основі даних таблиці 5.4.2.

Таблиця 5.4.2.

Стан сформованості **емоційно-ціннісного** компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4-11 кл. у навчально-виховному процесі

Рівні сформованості	Бали	4-5 класи		6-7 класи		8-9 класи		10 класи		11 класи	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	1	0	6	1	2	0	1	0	2	1	0
	2	4	5	2	4	1	2	2	1	0	1
	3	8	8	8	9	4	7	7	5	2	7
Середній	4	10	7	8	7	7	8	7	7	5	4
	5	7	4	6	6	7	8	7	4	10	5
Високий	6	7	4	8	6	5	6	10	8	16	9
	7	5	2	6	4	6	5	7	5	13	9
Кількість учнів	375	41	36	39	38	30	37	40	32	47	35
Середній бал сформ-ті		4,56	3,47	4,72	4,08	5,10	4,43	5,10	4,87	5,66	4,88
σ^2		1,7	2,59	1,5	2,7	1,13	1,89	1,62	2,99	1,49	2,75
F_{emp}		1,76		1,8		1,76		1,85		1,84	

На основі аналізу даних таблиці 5.4.2, ми можемо зробити висновок, що для всіх класів значення $F_{\text{emp}} > F_{\text{krit}95\%}$, тобто дисперсії розрізняються суттєво і гіпотезу H_0 можна відхилити.

З допомогою методів математичної статистики, які були охарактеризовані вище, ми визначили рівень сформованості емоційно-ціннісної сфери учнів ЕГ і КГ на формувальному етапі дослідження.

Для експериментальної паралелі 4-5 кл.:

$$Me_{(4-5)} = \frac{4 + 27 + 40 + 45 + 36 + 35}{41} = \frac{187}{41} = 4,56, \quad (5.5)$$

$$Mk_{(4-5)} = \frac{5 + 12 + 27 + 24 + 25 + 18 + 14}{36} = \frac{125}{36} = 3,47$$

$$P_e = \frac{\Pi_e}{N_e}; \quad P_e = \frac{29}{41} = 0,71 \quad (5.6)$$

$$P_k = \frac{\Pi_k}{N_k}; \quad P_k = \frac{17}{36} = 0,47$$

$$\Delta = P_e - P_k, \quad (5.7)$$

$$\Delta = 0,71 - 0,47 = 0,24$$

$$S_{P_e} = \sqrt{\frac{P_e(1-P_e)}{N_e}}; \quad S_{P_k} = \sqrt{\frac{P_k(1-P_k)}{N_k}} \quad (5.8)$$

$$S_{P_e} = \sqrt{\frac{0,71(1-0,71)}{41}} = \sqrt{\frac{0,71 \cdot 0,29}{41}} = 0,071$$

$$S_{P_k} = \sqrt{\frac{0,47(1-0,47)}{36}} = \sqrt{\frac{0,47 \cdot 0,53}{36}} = 0,083$$

$$S_{\Delta} = \sqrt{S_{P_e}^2 + S_{P_k}^2}. \quad (5.9)$$

$$S_{\Delta} = \sqrt{(5041 + 6889) \cdot 10^{-6}} = \sqrt{11930 \cdot 10^{-6}} = 0,109$$

$$t_{\Delta} = \frac{Pe - Pk}{S_{\Delta}}; \quad t_{\Delta} = \frac{0,24}{0,109} = 2,20. \quad (5.10)$$

За таким же зразком ми зробили обрахунки здобутих експериментальних даних про рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи на формувальному етапі дослідження у всіх експериментальних паралелях, на основі чого було визначено: для 4–5 кл.: $M_e = 4,56$; $M_k = 3,47$; $t_{\Delta} = 2,20$; 6–7: $M_e = 4,72$; $M_k = 4,08$; $t_{\Delta} = 1,18$; 8–9: $M_e = 5,10$; $M_k = 4,43$; $t_{\Delta} = 1,34$; 10: $M_e = 5,11$; $M_k = 4,87$; $t_{\Delta} = 1,61$; 11: $M_e = 5,66$; $M_k = 4,88$; $t_{\Delta} = 1,92$.

За таблицею критеріїв Стюдента ми виявили, що для t_{Δ} зі ступенем свободи більше 200 показник складає 1,972 за умови 5% границі відхилення. У

відповідності до проведених обрахунків ми одержали відхилення, які в кожній паралелі ЕГ і КГ учнів складають: у паралелях 4–5 кл. – 2,20; 6–7 – 1,18; 8–9 – 1,34; учнів 10 кл. – 1,6; 11 – 1,92.

Тобто всі дані, які ми отримали, не виходять за межі табличних критеріїв, що свідчить про їх вірогідність і достовірність. По кожній паралелі класів нами був зроблений аналіз усіх отриманих даних. Узагальнюючи рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4–5 кл. на формувальному етапі дослідження, ми можемо зробити висновки про значне скорочення кількості школярів з низьким рівнем сформованості ціннісного ставлення до людини за емоційно-ціннісним критерієм як в ЕГ, так і в КГ.

Однак динаміка цих процесів різниться між собою. Кількість таких учнів в ЕГ на завершальному етапі дослідження скоротилась до 9,75% у порівнянні з 41,66% на його початку, тоді як у КГ на формувальному етапі дослідження кількість таких вихованців зменшилась лише до 30,55% з 36,95 % на початку експерименту. Більшої динаміки ці процеси набули в паралелі 6–7 кл, де в ЕГ учнів з низьким рівнем емоційно-ціннісного компонента на завершальному етапі дослідження залишилось 7,69% у порівнянні з 36,73% на його початку. Відповідно кількісне зменшення таких школярів відбулось і в КГ – з 37,50% на констатувальному етапі дослідження до 15,78% на завершальному етапі експерименту.

Аналіз цих даних дає можливість зробити висновок про ефективність наших розробок. Схожа за своєю динамікою закономірність чітко простежується в ЕГ учнів 8–9 кл., в яких на завершальному етапі дослідження залишилося дуже мало учнів з низьким рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до людини (всього 3,33%), тоді як на початку експерименту їх кількість складала 29,41%.

Слід підкреслити, що в КГ навіть на завершальному етапі дослідження ще залишалось 8,10% учнів з низьким рівнем сформованості досліджуваної якості, а на початку експерименту їх було 27,65%. У процесі роботи ми переконалися в тому, що аналіз здобутих експериментальних даних підтвердив усі основні положення гіпотези про ефективність розробленого нами змісту програми

гуманістичної освіти, спецкурсу-гуртка з людинознавства і моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини з використанням відповідних інтерактивних форм і методів впливу на особистість, різних видів соціально цінної, гуманістичної діяльності.

Саме застосування наших підходів, порад і рекомендацій у побудові виховної роботи в паралелях 10 кл. забезпечило стабільне скорочення на завершальному етапі дослідження з 29,78% до 5,00% учнів ЕГ з низьким рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини, тоді як у КГ їх ще залишилось 9,37% у порівнянні з 35,55%, що мали низькі показники сформованості досліджуваної якості на констатувальному етапі.

Підтвердженням висновку є здобуті експериментальні дані в паралелі 11 кл., де в ЕГ залишилось тільки 2,12% учнів з низьким рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до людини у порівнянні з 23,68% на початку експерименту. В КГ також відбулось помітне скорочення до 2,85 % кількості таких школярів, тоді як на початку експериментального дослідження їх було 18,42%.

Здійснюючи подальший аналіз здобутих експериментальних даних ми зробили висновок про досить складні процеси як за динамікою і спрямуванням, так і результативністю у всіх паралелях учнів 4–11 кл., віднесених нами до середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини. Динаміку і спрямування цих процесів можна пояснити впливом комплексу значних за своїм розмаїттям психолого-педагогічних і соціальних чинників, віковими особливостями розвитку, специфічними умовами життєдіяльності учнівського колективу та участю вихованців у різних видах гуманістичної діяльності.

В подальшому ми побачили, що на відміну від проаналізованої нами попередньої стадії розвитку досліджуваної якості, спектр закономірностей на середньому рівні сформованості має ряд як позитивних, так і негативних тенденцій до збільшення чи скорочення кількісного складу учнів. Так кількість учнів 4–5-х класів, віднесених нами до середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента в ЕГ зросла на формуальному етапі дослі-

дження з 45,83% до 60,97% учнів, тоді як в КГ у відсотковому відношенні відбулось зменшення кількості школярів, що знаходилися на цьому рівні вихованості. Якщо на початку експерименту таких учнів нами було зафіксовано 54,34%, то на завершальному етапі цей показник становив 52,77%. У 6–7 кл. на завершальному етапі дослідження середнього рівня сформованості означеної якості в ЕГ досягли 56,41% учнів, проти 48,97% на його початку.

В КГ динаміка була подібною до попередніх; так, на початку експерименту нами зафіксовано 41,66% учнів, які досягли цього рівня, а на його завершальному етапі таких школярів стало 57,89%. На основі цього ми можемо зробити висновок, що виховання емоційно-ціннісного ставлення учнів до людини відбувається більш інтенсивно саме в ЕГ порівняно з КГ. Саме формування системи особистісних цінностей, до складу яких нами віднесено, в першу чергу, гуманістичні, а людину визначаємо як універсальну цінність, ми розглядаємо у вигляді показника сформованості емоційно-ціннісного ставлення до навколишніх.

Як показує аналіз, для паралелей 8–9 кл. динаміка процесів у відсотковому відношенні залишається стабільною, оскільки стає помітним збільшення кількості учнів в ЕГ з середнім рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента їхньої вихованості з 47,05% на початку експерименту до 60,00% на його завершальному етапі. А в КГ, хоча і зафіксовано їх кількісне зростання, однак воно є не таким помітним: на початку експерименту таких учнів у КГ налічувалося 53,19%, а після його завершення цей показник складав 62,16%.

Серед десятикласників середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента в ЕГ досягли на завершальному етапі дослідження 52,55% учнів, тоді як на початку експерименту їх було 42,55%. Відчутним виявилось зростання в КГ, де середнього рівня досліджуваної якості на завершальному етапі дослідження досягли 50,00% учнів проти 37,77% на його початку.

Завершуючи аналіз рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини, ми звернули увагу на деякі відмінності в кількісному співвідношенні учнів 11 кл., які досягли середнього рівня

сформованості досліджуваної якості на формувальному етапі експерименту, у порівнянні з його початком.

Так, в ЕГ до цього рівня на завершальному етапі дослідження нами віднесено тільки 36,17% старшокласників, проти 39,47% на його початку. Це пояснюється тим, що частина учнів з середнім рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини в ЕГ саме 11 кл., досягли високого рівня. Інша за своїм значенням закономірність виявлена нами в КГ учнів, де на завершальному етапі дослідження середнього рівня досягли 45,71% учнів, тоді як на початку експерименту їх кількість складала 39,47%.

Аналіз результатів досягнення учнями високого рівня розвитку гуманних якостей особистості за емоційно-ціннісним критерієм на формувальному етапі експерименту, дав змогу зробити висновок, що виявлена нами закономірність кількісного зростання учнів у цьому випадку в цілому за своєю сутністю є ідентичною з закономірністю формування інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини, хоча й не такою динамічною. Наприклад, кількість учнів 4–5 кл. ЕГ, котрі досягли високого рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента на завершальному етапі дослідження, зросла до 29,26%, проти 12,50% на його початку.

Проте в КГ відсоток став меншим, а саме, на початку дослідження високого рівня досягли 23,90% учнів, а на його завершальному етапі 16,66% школярів показали результати високого рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента досліджуваної якості.

Особливий характер протікання процесів зафіксовано нами в ЕГ і КГ 6–7 кл. Саме для цього віку учнів характерним є поступове усвідомлення, а отже – визнання цінності окремих об'єктів (людини, живої природи), формування навичок дотримання вимог морально доцільної поведінки і гуманістичної діяльності в соціумі, поступове формування практично-непрагматичного ставлення особистості до різних об'єктів довкілля, ціннісного ставлення до людини.

Цим пояснюється досить помітне – до 35,89% зростання кількості учнів, які досягли цього рівня саме в ЕГ на завершальному етапі експерименту проти 16,30% на його початку.

На противагу, у КГ зафіксовано менше зростання кількості таких учнів з 20,80% на початку експерименту до 26,31% після його завершення, тобто на 5,5%. Позитивна динаміка розвитку закономірності знайшла підтвердження у процесі аналізу здобутих експериментальних даних у паралелях 8–9-х класів як ЕГ, так і КГ. Як і в багатьох попередніх варіантах, нами зафіксовано помітне зростання кількості учнів з високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента досліджуваної якості саме в ЕГ – з 23,50% на констатувальному етапі вивчення ситуації до 36,66% на завершальному.

В КГ кількість учнів, які досягли високого рівня сформованості означеної якості на завершальному етапі дослідження складала 29,72%, проти 19,10% вихованців на його початку. В 10 кл., як ЕГ, так і КГ характерним є збереження виявленої закономірності: де відповідно в ЕГ відсоток учнів, які досягли високого рівня сформованості досліджуваної якості на завершальному етапі дослідження досяг 40,62% проти 27,70% на його початку. В КГ відсоток таких вихованців зріс з 26,70% на початку експерименту до 40,62% після його завершення.

Охарактеризована вище закономірність зберігається також в ЕГ і КГ учнів 11 кл. Однак в ЕГ – відсоткове зростання школярів з високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента з 36,80% на початку експерименту до 61,70% на його завершальному етапі підтверджує ефективність розробленого у процесі дослідження змісту гуманістичного виховання учнів на базі людинознавства, визначених базових цінностей, моделі, технологій, інноваційних форм, інтерактивних методів виховання ціннісного ставлення до людини. Побудова ж виховного процесу на традиційних засадах хоча дозволяє формувати означені якості особистості, однак є менш ефективною.

Підтвердженням останнього є те, що кількість учнів у КГ, які досягли високого рівня, зросла всього з 42,10% на початковому етапі експерименту до 51,42% на завершальному. Для унаочнення результатів формування емоційно-ціннісного компонента виховання ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 класів нами побудовано гістограми (див. рис. 5.4.3; 5.4.4).

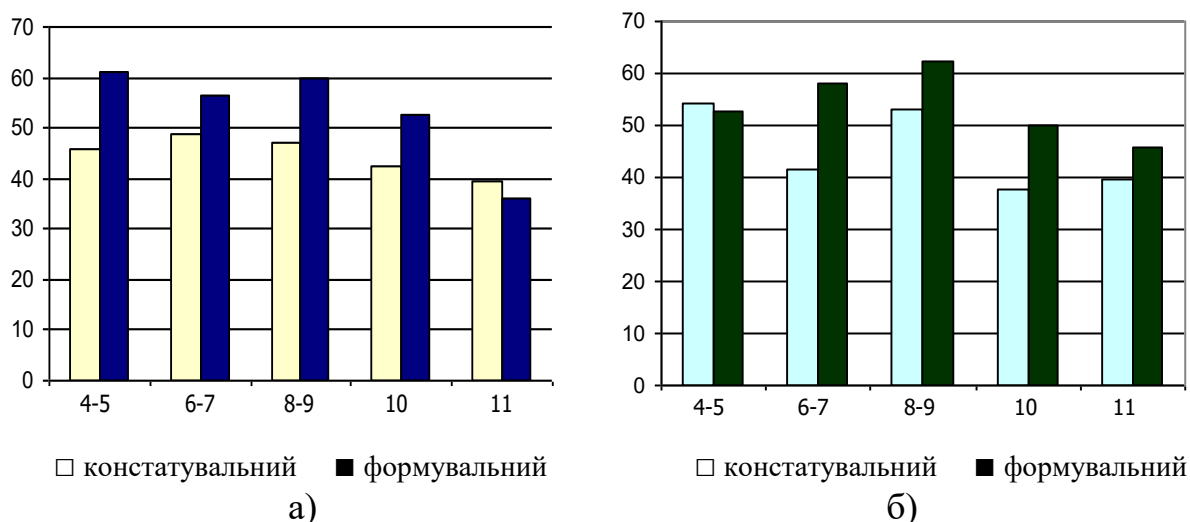


Рис. 5.4.3. Динаміка формування емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини учнів 4-11-х класів (середній рівень сформованості) експериментальних (а) і контрольних (б) груп

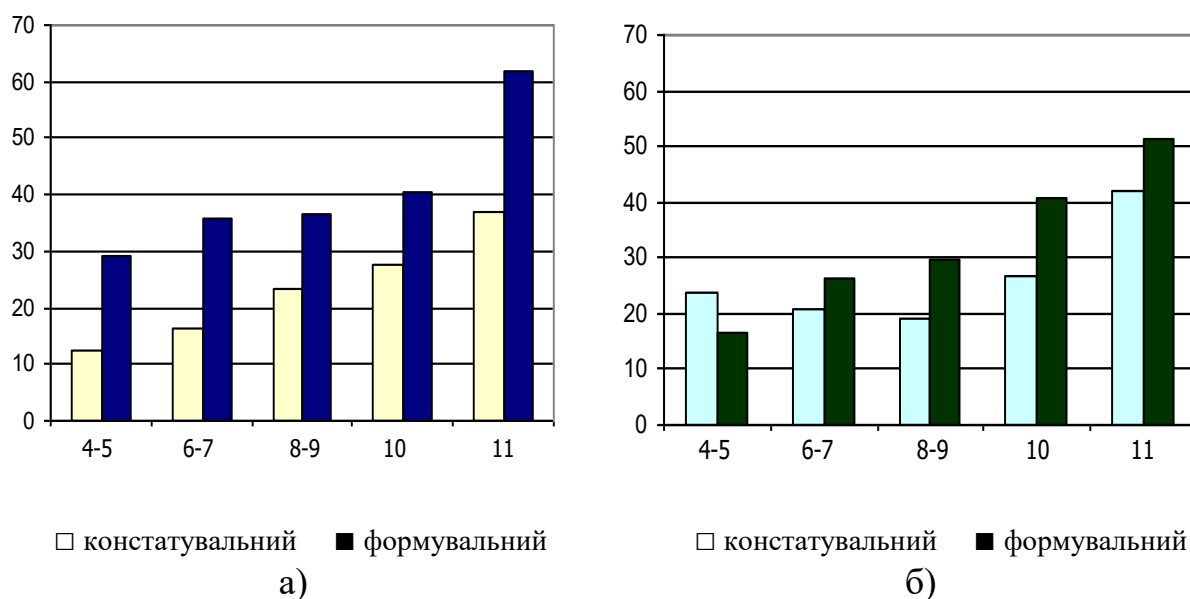


Рис. 5.4.4. Динаміка формування емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини учнів 4-11-х класів (високий рівень сформованості) експериментальних (а) і контрольних (б) груп

Їх аналіз дозволяє зробити висновок, що саме в ЕГ у порівнянні з КГ відбулося значне зростання кількості учнів, які мають середній і високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента вихованості ціннісного ставлення

до людини. Якщо на констатувальному етапі дослідження середній відсоток сформованості досліджуваної якості був подібним як в ЕГ, так і в КГ учнів у всіх паралелях, то на формувальному етапі в експериментальних групах середній показник (у відсотках) сформованості досліджуваної якості майже в усіх випадках перевищував показник контрольних груп.

Це дозволяє нам зробити висновок про педагогічну доцільність запроваджених інноваційних форм, інтерактивних методів, ефективних виховних технологій у вихованні ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи.

Отже, на основі здійсненого аналізу виявлено ряд закономірностей, які знайшли своє підтвердження в процесі опрацювання здобутих емпіричних і статистичних даних з визначення рівня сформованості інтелектуального та емоційно-ціннісного компонента вихованості ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл. експериментальних і контрольних груп.

Логічним продовженням дослідження є визначення рівня сформованості у школярів *діяльнісно-практичного* компонента у вихованні ціннісного ставлення до людини. Особливості розвитку діяльнісно-практичного компонента досліджуваного явища як кінцевого етапу і як результату сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок у вивченні людини, емоційно-ціннісного ставлення до неї; реалізація їх прояву у практичній діяльності й повсякденній поведінці на формувальному етапі експерименту представлено у таблиці 5.4.3. Як видно з таблиці, для всіх класів значення $F_{\text{emp}} > F_{\text{krit}95\%}$, тобто дисперсії розрізняються суттєво, і гіпотезу H_0 можна відхилити.

Використовуючи, як і на попередньому етапі, методи математичної статистики, було визначено рівні сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини учнів ЕГ і КГ на формувальному етапі дослідження.

За таким же зразком було здійснено обрахунки здобутих експериментальних даних рівня сформованості в учнів діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини на формувальному етапі

дослідження у всіх експериментальних паралелях.

Таблиця 5.4.3.

Стан сформованості **діяльнісно-практичного** компонента ціннісного ставлення до людини учнів 4-11-х класів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи

Рівні сформованості	Бали	4–5 класи		6–7 класи		8–9 класи		10 класи		11 класи	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
Низький	1	1	4	2	4	1	3	1	4	1	3
	2	1	4	0	2	1	2	0	2	0	1
	3	4	6	7	10	8	6	5	7	3	6
Середній	4	10	6	6	5	7	13	7	8	7	8
	5	11	9	10	9	6	8	12	3	8	7
Високий	6	8	6	7	5	6	3	8	4	12	4
	7	5	2	6	3	3	2	7	4	15	6
Кількість учнів	376	40	37	38	38	32	37	40	32	46	35
Середній бал сф.		4,83	4,06	4,92	4,22	4,76	4,00	5,03	4,32	5,47	4,29
σ^2		1,71	3,06	1,8	3,16	1,7	3,0	1,6	2,81	1,43	2,52
F_{emp}		1,79		1,76		1,76		1,75		1,74	

Для експерименту в паралелі 4–5 кл.:

$$M_e(4-5) = \frac{4+15+36+55+60+28}{40} = \frac{198}{40} = 4,95 \quad (5.5)$$

$$M_k(4-5) = \frac{14+22+21+24+20+18+7}{37} = \frac{126}{37} = 3,41$$

$$P_e = \frac{34}{40} = 0,85, \quad P_k = \frac{23}{37} = 0,62 \quad (5.6)$$

$$\Delta = P_e - P_k, \quad (5.7)$$

$$\Delta = 0,85 - 0,62 = 0,23$$

$$S_{P_e} = \sqrt{\frac{P_e(1-P_e)}{N_e}}; \quad S_{P_k} = \sqrt{\frac{P_k(1-P_k)}{N_k}} \quad (5.8)$$

$$S_{P_e} = \sqrt{\frac{0,85(1-0,85)}{40}} = \sqrt{\frac{0,85 \cdot 0,15}{40}} = 0,056$$

$$S_{P_k} = \sqrt{\frac{0,62(1-0,62)}{37}} = \sqrt{\frac{0,62 \cdot 0,38}{37}} = 0,080$$

$$S_{\Delta} = \sqrt{S_{P_e}^2 + S_{P_k}^2}, \quad (5.9)$$

$$S_{\Delta} = \sqrt{(3136 + 6400) \cdot 10^{-6}} = \sqrt{9536 \cdot 10^{-6}} = 0,098$$

$$t_{\Delta} = \frac{P_e - P_k}{S_{\Delta}}, \quad t_{\Delta} = \frac{0,85 - 0,62}{0,098} = 2,35 \quad (5.10)$$

Отже, було визначено: в 4–5 кл.: $M_e = 4,95$; $M_k = 3,40$; $t_{\Delta} = 2,35$; 6–7 кл.: $M_e = 4,92$; $M_k = 4,22$; $t_{\Delta} = 1,52$; 8–9 кл.: $M_e = 5,40$; $M_k = 4,00$; $t_{\Delta} = 1,34$; 10 кл.: $M_e = 5,44$; $M_k = 4,32$; $t_{\Delta} = 1,41$; 11 кл.: $M_e = 5,68$; $M_k = 4,29$; $t_{\Delta} = 1,72$. Так само, за табличними значеннями критеріїв Стьюдента для t_{Δ} зі ступенем свободи більше 200, показник складає 1,972 за умови 5% границі відхилення. Всі одержані нами відхилення, відповідно проведених обрахунків, у кожній паралелі експериментальних і контрольних груп учнів мають свої значення і складають: у паралелях учнів 4–5 кл. – 2,35; 6–7 – 1,52; 8–9 – 1,34; 10 кл. – 1,41; 11 – 1,72. Тобто всі одержані дані не виходять за межі таблиці критеріїв, що свідчить про їх вірогідність і достовірність.

Аналізуючи рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента досліджуваної якості учнів 4–5 кл. у гуманістичній діяльності загальноосвітнього навчального закладу на формувальному етапі дослідження, можемо зробити висновки про значне скорочення кількості школярів цього віку, які мають низький рівень сформованості ціннісного ставлення до людини саме в ЕГ. Якщо на початку нами було зафіксовано 56,25% таких учнів, то на завершальному етапі їх кількість скоротилась і складала всього 5,00%.

Позитивна динаміка виявлена і в КГ, однак кількісні характеристики менш значущі, що підтверджується здобутими даними. Так на початку експерименту в КГ нами було зафіксовано 54,34% школярів, прояви гуманної поведінки яких не завжди мали систематичний характер. Як правило, знання

про моральну поведінку у них були поверховими за своєю сутністю, уміння і практичні навички з організації гуманістичних взаємовідносин, ціннісне ставлення до людини проявлялися вкрай рідко. А на завершальному етапі таких учнів залишилось наполовину менше – 21,62%. Схожа за своєю динамікою закономірність простежується в ЕГ і КГ 6–7 кл., а саме: на завершальному етапі дослідження в ЕГ залишилось лише 5,26% учнів з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента проти 44,89% на його початку. В КГ також відбулось помітне зменшення кількості таких школярів з 41,66% на початку експерименту до 15,78% на його завершальному етапі, однак таке скорочення менш виражене ніж в ЕГ.

З аналізу здобутих експериментальних даних видно, що такий стан зберігається в ЕГ та КГ 8–9 кл., де відповідно 39,21% учнів ЕГ мали низький рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини на початку дослідження, тоді, як на його завершальному етапі їхня кількість скоротилась до 6,25%. У КГ на початку експерименту 42,55% учнів мали низький рівень сформованості цього компонента, а на його завершальному етапі таких вихованців залишилось 13,51%. Це дозволяє зробити висновок про результативність здійсненої виховної роботи.

Аналіз проведеного дослідження також дає підстави для висновку про збереження виявленої раніше закономірності скорочення кількості учнів ЕГ 10 кл. з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини. Підтвердженням цього є те, що в ЕГ на завершальному етапі дослідження залишилось всього 2,50% учнів цього віку, які мають низький рівень сформованості цього компонента проти 40,42% вихованців на його початку. В КГ скорочення контингенту таких школярів було меншим і на завершальному етапі дослідження, їх залишилось 18,75% проти 42,22% на його початку. Показник сформованості рівня означеної якості в ЕГ учнів 11 кл. дозволяє зробити висновок, що запровадження в навчально-виховний процес розробленої нами моделі гуманітичної освіти і виховання забезпечує значне скорочення кількості учнів з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента. Так, на завершальному етапі дослідження в ЕГ залишилось 2,17% школярів з низьким рівнем, тоді як на початку

експерименту цей показник сягав 31,57%. Важливою закономірністю, яка впливає з аналізу експериментальних даних, є поступове і досить значне збільшення з віком кількості учнів, які мають середній рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини. Якщо в ЕГ 4–5 кл. кількість таких учнів на початку експериментальної роботи складала 37,50%, то після її завершення, вона збільшилась до 62,50%. Водночас у КГ кількість вихованців зросла навіть більше, порівняно з ЕГ, і досягла 63,50% проти 37,0% на початку дослідження. В ЕГ 6–7 кл. кількість вихованців з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості зросла з 40,81% на початку експерименту до 60,52% на його завершальному етапі. В КГ динаміка процесів була майже тотожною попереднім і кількість учнів цієї категорії зросла з 47,91% до 63,15% після завершення експерименту. Подібні тенденції у формуванні діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини зафіксовано нами в ЕГ і КГ 8–9 кл. Так 41,17% учнів ЕГ і 34,04% КГ на початковому етапі дослідження мали середній рівень сформованості досліджуваної якості. Тоді як запровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів розробленої нами моделі гуманістичного виховання, забезпечило досить стабільне за своїми параметрами зростання до 65,62% кількості учнів ЕГ, які мають середній рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини і 72,97% з КГ. Саме формування цього компонента ми розглядаємо як систему дій особистості і форм її прояву у практичному і духовному освоєнні дійсності, в яких і реалізується ціннісне ставлення до людини. Для учнів 10 кл. як ЕГ, так і КГ характерним є збереження означеної тенденції, однак в ЕГ – протікання цих процесів стає набагато динамічнішим, що забезпечило зростання кількості учнів з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості – з 34,04% на початку експерименту до 60,00% на його завершальному етапі. Але в КГ зростання кількості школярів з середнім рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента якості, що вивчається, було не таким істотним і на завершальному етапі дослідження воно склало 56,25% проти 42,22% на початку. Така ж закономірність зберігається в ЕГ і КГ учнів 11 кл., де середній рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента в ЕГ на

завершальному етапі дослідження мали, відповідно 39,13% вихованців проти 34,21% на його початку. В КГ кількісне зростання школярів з середнім рівнем сформованості цього ж компонента на завершальному етапі дослідження мали вже 60,00% вихованців, тоді як на початку їхня кількість складала лише 39,47%. Таке кількісне зростання учнів з середнім рівнем вихованості в КГ порівняно з ЕГ пояснюється, насамперед, зменшенням чисельності школярів, які перейшли до високого рівня сформованості досліджуваної якості, тоді як в ЕГ ці процеси були менш динамічні. Провідною тенденцією, яка чітко простежується за результатами здійсненого аналізу експериментальних даних з формування низького і середнього рівня діяльнісно-практичного компонента досліджуваної якості, є створення відповідних умов для поступового збільшення кількості учнів в ЕГ, які мають високий рівень її сформованості. Так, високого рівня на завершальному етапі дослідження досягли 32,50% вихованців 4–5 кл., тоді як на початку експерименту таких учнів було всього 8,33%. В КГ також зафіксовано зростання кількості таких школярів, однак менш динамічне, ніж у попередньому випадку. Якщо на початку експерименту в цих групах було 8,69% учнів з високим рівнем сформованості досліджуваної якості, то на його завершальному етапі таких школярів стало 21,62%. Для 6–7 кл. характерне суттєве зростання відсотків учнів з високим рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини. Нами виявлено особливо виразну динаміку цих процесів в ЕГ.

Якщо на констатувальному етапі дослідження кількість вихованців цієї категорії складала 14,28%, то на формувальному – вже 34,21%. В КГ їх кількість зросла з 10,41% на початку дослідження, до 21,05% після його завершення. Закономірність до зростання виявилася і в ЕГ, і КГ 8–9 кл., де до високого рівня сформованості досліджуваної якості на завершальному етапі дослідження нами віднесено 28,12% учнів цього віку ЕГ проти 19,60% – на його початку. На противагу в КГ нами зафіксовано зменшення кількості школярів з високим рівнем сформованості досліджуваної якості з 23,40% на початку експерименту, до 13,51% на його завершальному етапі. В ЕГ 10 кл. високого рівня розвитку цього ж компоненту досліджуваної якості на завершальному етапі досягли 37,50% школярів проти 25,53% на його початку.

А в КГ – 25,8% проти 17,77%. В ЕГ 11 кл., де кількість учнів, які досягли високого рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини, зросла досить помітно – з 34,21% на початку дослідження до 58,69% на його завершальному етапі. Проте в КГ було виявлено зворотній процес, тобто кількість учнів з високим рівнем не тільки не зросла, а навіть зменшилась з 34,21% на початковому етапі дослідження до 28,57% після його завершення. Такий перебіг процесу формування високого рівня діяльнісно-практичного компонента учнів КГ пояснюється цілим рядом об'єктивних і суб'єктивних причин. Провідними серед них насамперед можуть вважатися: не досить ефективна організація позакласної роботи випускників, а зміст гуманістичного виховання побудований за традиційними навчальними програмами, де увага надавалась накопиченню теоретичних знань. Тобто він був перенасичений теоретичним матеріалом, тоді як конкретна соціально корисна робота в КГ проводилась епізодично, без врахування системності й наступності, логічної завершеності, що в результаті знижувало її значення як в особистісному, так і суспільному аспектах. Це в сукупності призвело до втрати інтересу учнів 11 кл. до гуманістичної діяльності та, відповідно, до зміни пріоритетів у задоволенні власних освітніх потреб у навчально-виховному процесі школи. Розробка і запровадження у навчально-виховний процес школи організаційно-методичної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини значно підвищили показники сформованості гуманістичної вихованості, всіх складових, згідно з структурою досліджуваного феномену, засвоєння базових цінностей, втілення їх у практику взаємовідносин, реальну поведінку учнів експериментальних груп, що в цілому свідчить про її педагогічну доцільність та ефективність. Для унаочнення результатів проведеного дослідження на етапі формування діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4–11 кл. на основі підсумкової таблиці (див. табл. 5.4.4.) нами представлені гістограми сформованості досліджуваної якості (див. рис. 5.4.5, 5.4.6.).

Таблиця 5.4.4.

Динаміка сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини учнів 4-11-х класів загальних середніх закладів освіти (%)

Середній рівень					Високий рівень			
Групи	Експериментальні		Контрольні		Експериментальні		Контрольні	
Етапи	Конст.	Формув.	Конст.	Формув.	Конст.	Формув.	Конст.	Формув.
4-5 кл.	37,5	52,5	36,9	40,5	8,3	32,5	8,6	21,6
6-7 кл.	40,8	42,1	47,9	36,8	14,2	34,2	10,4	21,0
8-9 кл.	41,1	42,6	34,0	56,7	19,6	28,1	23,4	13,5
10 кл.	34,0	47,5	42,2	34,3	25,5	37,5	17,7	25,0
11 кл.	34, 2	32,6	39,5	42,8	34,2	58,6	34,2	28,5

Їх аналіз свідчить про стабільне та ефективне формування в учнів 4–11-х класів експериментальних груп базових гуманістичних цінностей, якими вони керуються в повсякденному житті. Наочно представлено, що на завершальному етапі ми отримали значно більший відсоток учнів з середнім та високим рівнем досліджуваної якості за багатьма показниками. І чим старші учні, тим ці показники вищі, а кількість вихованців з найнижчим рівнем сформованої якості з віком зменшується. Якщо в 4–5 кл. їх нараховується менше 9%, у 6–7 – становить менше 7%, у 8–9 – стало менше 6%, в 10 кл. відповідно – менше 4%, а в 11 – менше 3%. Це можна вважати результатом і показником ефективності наших зусиль у формуванні ціннісного ставлення до людини за всіма показниками. З метою визначення на підсумковому етапі дослідження моральної готовності учнів 4–11 кл. ЕГ і КГ до активної гуманістичної діяльності, а також виявлення того, наскільки вони оцінюють свої можливості втілювати гуманістичні принципи в життя, керуються базовими цінностями, ми провели усне і письмове опитування, залучили їх до аналізу ситуативних завдань, участі в рольових іграх.

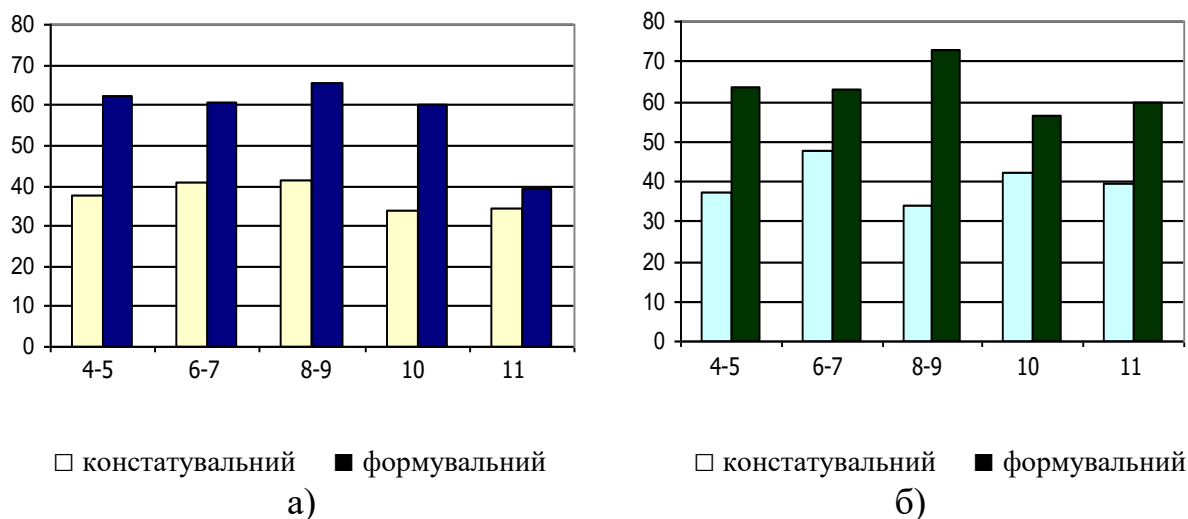


Рис. 5.4.5. Динаміка формування діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини учнів 4-11-х класів (середній рівень сформованості) для експериментальних (а) та контрольних (б) груп

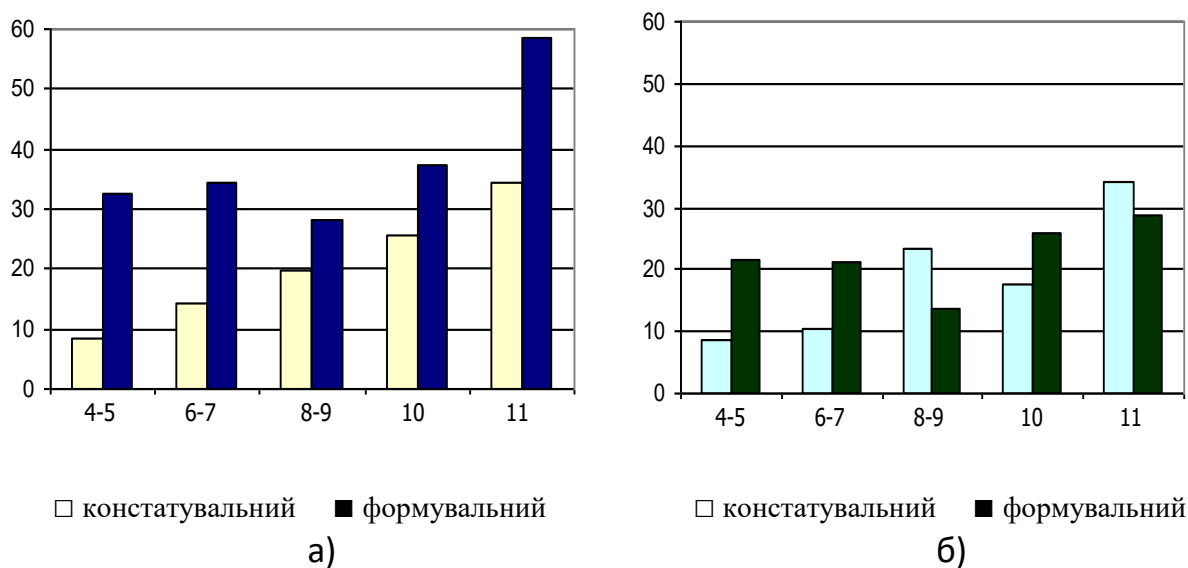


Рис. 5.4.6. Динаміка формування діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини учнів 4-11-х класів (високий рівень сформованості) для експериментальних (а) та контрольних (б) груп

Перш за все, ми прагнули виявити, наскільки вихованці здатні протидіяти проявам агресії, жорстокості і насилля по відношенню до людини, чи характерне ціннісне ставлення до представників людського роду в різних

життєвих обставинах, як це проявляється у конкретній поведінці школяра, чи здатен він до організації гуманістичної діяльності, і як він сам це оцінює. Щоб отримати відповіді на ці запитання, нами було проведено відповідне тестування, використані інші методи дослідження. Результати отриманих даних оброблені і представлені в таблиці 5.4.5.

Коефіцієнт задоволеності учнів своїми надбаннями в гуманістичному вихованні ми вираховували за формулою:

$$L = \frac{a(+2) + b(+1) + c(-1) + d(-2)}{N} \quad (5.11)$$

$$L_e = \frac{2 \cdot 68 + 1 \cdot 71 + 0 \cdot 36 + (-1) \cdot 32 + (-2) \cdot 26}{233} = \frac{136 + 71 - 32 - 52}{233} = 0,53$$

$$L_k = \frac{2 \cdot 49 + 1 \cdot 59 + 0 \cdot 37 + (-1) \cdot 45 + (-2) \cdot 34}{224} = \frac{98 + 59 - 45 - 68}{224} = 0,20$$

Таблиця 5.4.5.

Самооцінка ціннісного ставлення до людини учнів 4-11-х класів, спрямована на виявлення готовності до активної гуманістичної діяльності

Кількість учнів (457)	Самооцінка готовності до активної гуманістичної діяльності				
	Задоволені моральним розвитком	Швидше задоволені, ніж ні	Байдужі до такого роду діяльності	Швидше не задоволені	Зовсім не задоволені
Експериментальні групи (233)	68 (29,18%)	71 (30,47%)	36 (15,45%)	32 (13,73%)	26 (11,15%)
Контрольні групи (224)	49 (21,87%)	59 (26,33%)	37 (16,51%)	45 (20,08%)	34 (15,17%)

Як підтверджує аналіз результатів дослідження, переважна більшість учнів 4–11 кл. ЕГ (59,65%), на відміну від (48,20%) вихованців КГ, оцінила свою готовність до гуманістичної діяльності як вищу середнього та як високу. Слід зазначити, що це перевищує дані констатувального етапу експерименту, де таких учнів відповідно було лише 39,90% та 38,35%. Підтвердженням ефективності результатів проведеного дослідження є зменшення кількості учнів в ЕГ до 24,88% і в КГ до 35,25%, які оцінили рівень своєї готовності до

гуманістичної діяльності як незадовільний, тоді як на його констатувальному етапі таких вихованців було 49,13% в ЕГ і 43,49% в КГ. Суттєвим підтвердженням результативності дослідження є скорочення кількості школярів в ЕГ до 15,45% і в КГ до 16,51%, які байдуже поставились до рівня своєї готовності до гуманістичного спілкування, здатності до благочинної діяльності на основі ціннісного ставлення до людини.

Для виявлення статистичної достовірності відмінностей в самооцінці учнями своєї моральної вихованості, готовності до активної альтруїстичної діяльності КГ та ЕГ нами був застосований критерій φ^* Фішера. Щоб його можна було використати, необхідно звести емпіричні дані відповідно до альтернативної шкали «є ефект – ефект відсутній» [780, с. 158]. У нашому випадку показником «є ефект» ми вважали високу самооцінку, задоволеність учнями рівнем підготовки до активної соціально цінної гуманістичної діяльності, якій відповідають кількісні показники, подані у стовпчиках – «Задоволені моральним розвитком» та «Швидше задоволені, ніж ні» таблиці 5.4.4. Для КГ цей показник складає 48,20% для ЕГ – 59,65%.

Емпіричне значення φ^* визначається за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (5.12)$$

де φ_1 – значення для експериментальної групи; φ_2 – для контрольної; n_1 – кількість учнів в експериментальній групі; n_2 – в контрольній.

Насамперед, знаходимо величину φ , яка відповідає відсотковим часткам для кожної з груп [430, с. 330]. $\varphi_{1(59,65\%)} = 1.635$, $\varphi_{2(48,20\%)} = 1,476$. Далі підставляємо відповідні значення у формулу (5.12) і одержуємо значення $\varphi_{\text{emp}} \approx 2,19$. Значення φ_{krit} , відповідні рівням статистичної значущості, дорівнюють: $\varphi_{\text{krit } 95\%} = 1,34$, $\varphi_{\text{krit } 99\%} = 2,12$. Так як одержане нами значення $\varphi_{\text{emp}} > \varphi_{\text{krit } 99\%}$, то гіпотезу H_0 можна відхилити. На підставі цього можна зробити висновок, що різниця показників рівнів самооцінки готовності учнів до гуманістичної діяльності, рівня сформованості ціннісного ставлення до людини в КГ та ЕГ є досить значущою і статистично достовірною. Як показує аналіз результатів опрацювання даних, коефіцієнт такої самооцінки учнів ЕГ у порівнянні з КГ зріс з – 0,28 на початку

дослідження до 0,62 після його завершення, тоді як у КГ лише з – 0,17 до 0,27, що підтверджує робочу гіпотезу про ефективність розробленого змісту, програми, комплексу новітніх, інтерактивних форм і методів гуманістичного виховання учнів в усіх паралелях експериментальних груп.

Таким чином, ми можемо констатувати ефективність й педагогічну доцільність запропонованої організаційно-функціональної моделі виховної системи школи, розробленої на основі обґрунтованих підходів до відбору, конструювання і побудови змісту гуманістичної освіти на основі оволодіння школярами знань з людинознавства, формування гуманістичних цінностей, переконань, створення відповідної мотивації до практичної соціально цінної благочинної діяльності, використання в навчально-виховному процесі інноваційних, інтерактивних форм і методів з метою виховання у кожного школяра ціннісного ставлення до людини.

ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ

З метою впровадження розробленої науково-методичної системи гуманістичного виховання було визначено засоби і методику оптимізації виховного процесу за програмою нашого дослідження. Доведено, що факторами оптимізації саморозвитку та суспільно-цінної самореалізації особистості є збагачення ефективної мотиваційної сфери морального зростання; оволодіння системою теоретичних відомостей з людинознавства, методикою колективного пошуку; уміннями і навичками кооперованого навчання, командної роботи; моделювання виховного середовища в проєктивних технологіях роботи; гуманізація взаємовідносин в освітньому просторі. Сприяли в цьому інтерактивні *методи* позакласної роботи з учнями (діалогова взаємодія, дискусія, форум-театр, ділові і рольові ігри, соціодрама, сократівська бесіда, дискусійна гойдалка, серендипіті, аналіз проблемних ситуацій морального вибору); організаційні *форми*, що активізують розвиток гуманістичної свідомості, почуттів і поведінки вихованців (мозкова атака, конференція, прес-конференція, інтелектуальна естафета, брейн-ринг, флеш-моб, «День добрих справ», акція «Подаруй людям радість», проєкт «Епідемія доброти»); апробована авторська розробка спецкурсу-гуртка «Людина –

найвища цінність. Екологія людини», тренінг «Потік соціальних умінь», а також форма позакласної виховної роботи «Школа – майстерня гуманності».

У процесі експериментальної роботи та аналізу її результатів були виявлені позитивні зрушення вихованості ціннісного ставлення до людини в учнів різних вікових категорій. Узагальнюючи результати рівня вихованості учнів 4–11 кл. за *інтелектуальним* критерієм на формувальному етапі дослідження, ми зробили висновок, що в ЕГ має місце скорочення кількості школярів з низьким рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок у гуманістичному вихованні порівняно з констатувальним етапом. Так якщо кількість учнів 4–5 кл. з низьким рівнем сформованості інтелектуального компонента досліджуваної якості в ЕГ на констатувальному етапі сягала 38,77%, то в кінці експерименту їх кількість зменшилась майже наполовину і складала всього 12,19%. В КГ, де робота з гуманістичного виховання здійснювалася традиційними методами, кількість таких учнів зменшилась лише на 13,47%. Це дає підстави стверджувати, що обґрунтовані нами підходи та запроваджені у виховний процес активні форми і методи гуманістичного виховання учнів 4–5 кл. є ефективними, оскільки забезпечують сприятливі умови для виховання ціннісного ставлення до людини з врахуванням вікових особливостей учнів середньої ланки. Правильність зроблених вище висновків підтверджується стабільним скороченням учнів з низьким рівнем сформованості інтелектуальних умінь і навичок в ЕГ 6–7 кл. з 34,69% на констатувальному етапі до 7,69% в кінці експерименту. Подібна за своєю сутністю закономірність зафіксована нами і в КГ, однак протікання цих процесів є не настільки динамічним. Так, на початку експерименту в КГ зафіксовано 29,16% таких вихованців, а після його завершення залишилось 18,42%. Переважна більшість учнів 4–7 кл. ЕГ після завершення експерименту мали вже більш систематизовані у відповідності до їхніх вікових можливостей моральні знання, інтелектуальні уміння й навички просвітницької роботи в гуманістичному вихованні. Така ж закономірність визначена в ЕГ 8–9 кл. на формувальному етапі дослідження, де було виявлено досить значне, порівняно з констатувальним етапом, зменшення кількості школярів з низьким рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь та навичок, якими потрібно

володіти в гуманістичній діяльності. Кількість таких вихованців скоротилась відповідно з 29,41% до 6,66%, тоді як в КГ, хоча й спостерігалось досить помітне скорочення їх кількості, а саме: з 29,78% на початку експерименту до 5,40% на його завершальному етапі, однак ми можемо зробити висновок про недостатню ефективність традиційних методик гуманістичного виховання учнів 8–9 кл. Як свідчить аналіз експериментальних даних, виявлена нами закономірність характерна як для ЕГ, так і КГ учнів 10–11 кл., віднесених нами до низького рівня сформованості гуманістичних знань, інтелектуальних умінь і навичок гуманістичних видів діяльності. Помітне скорочення їхньої кількості з 28,26% до 2,50% в ЕГ та відповідно з 26,08% до 3,12% в КГ учнів 10 кл. Такі ж за своїм значенням процеси зафіксовано в ЕГ 11 кл., де кількість школярів з низьким рівнем скоротилась з 18,91% до 2,12% в ЕГ та з 18,91% на початку експерименту до 5,71% після його завершення в КГ. Усе це дозволяє зробити висновок, що спеціально організовані заняття з кооперованого навчання, інноваційні форми позакласної роботи, побудовані за новою методикою, за умови запровадження розроблених чи адаптованих до нових умов інтерактивних методів морального виховання учнів 4–11 кл., дозволяє створити досить ефективні умови формування в певній системі і логічній єдності відповідних знань в галузі людинознавства, інтелектуальних умінь і навичок у поясненні переваг ціннісного ставлення до людини і в цілому, гуманної поведінки.

Виявлено досить значне збільшення кількості учнів, які мають середній рівень сформованості відповідних знань, умінь та навичок за інтелектуальним критерієм ціннісного ставлення до людини. Так, кількість вихованців 4–5 кл. з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості зросла в ЕГ після завершення експерименту до 68,29% з 51,02%. В КГ ця цифра збільшилася з 46,80% на констатувальному етапі дослідження, до 52,77% на формувальному. Такі ж зрушення нами виявлено в ЕГ 6–7 кл, у яких кількість учнів зросла з 44,89% до 61,53 % та в КГ, де нами також зафіксовано збільшення кількості школярів з середнім рівнем сформованості когнітивно-інтелектуальних показників досліджуваної якості з 54,16% до 60,52%. Уповільнення динаміки процесів формування досліджуваної якості в учнів КГ очевидно пояснюється

труднощами перехідного періоду і недостатньою увагою вихователів до проблем підлітків, небажанням учителів посилено працювати в напрямку гуманізації навчально-виховного процесу, індивідуального підходу і ціннісного ставлення до кожної дитини. Однак позитивним є те, що у відсотковому співвідношенні у виховній роботі з учнями цієї вікової категорії чітко простежується збільшення кількості школярів ЕГ з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості, порівняно з констатувальним етапом. В сукупності це дозволяє зробити висновок про ефективність розробленої моделі виховання, запропонованих активних форм і методів гуманістичної освіти, спрямованої на формування у школярів 6–7 кл. ціннісного ставлення до людини. На відміну від закономірностей, виявлених нами вище, в ЕГ учнів 8–9 кл. простежується зменшення їх кількості з середнім рівнем сформованості інтелектуального компонента з 45,09% до 36,66% на формувальному етапі дослідження, тоді як у КГ зафіксовано збільшення кількості таких учнів з 51,06% на початку експерименту до 70,27% після його завершення. Така динаміка пояснюється тим, що саме для цього віку характерне поступове формування сфери їхніх професійних інтересів та конкретних освітніх запитів, а це виступає провідним фактором визначення ними профілю додаткових занять у позаурочний час. У свою чергу, запровадження в навчально-виховний процес елементів системності, створення такої моделі гуманістичного виховання з використанням інноваційних форм, інтерактивних методів, яка створює всі умови для стабільного формування досліджуваної якості, а отже переходу більшості учнів з середнього рівня на високий. Такими ж причинами зумовлюється зменшення кількості учнів 10 кл. ЕГ з середнім рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь та навичок з 47,82% на констатувальному етапі дослідження до 37,50% після завершення експерименту та відповідно, в КГ також простежується їх зменшення з 52,17% до 43,75% на його завершальному етапі. Для випускників 11 кл. як ЕГ, так і КГ характерним є збереження означеної закономірності, де відповідно зафіксовано кількісне зменшення таких учнів ЕГ, з 45,94% на констатувальному етапі дослідження до 31,91% на завершальному та, відповідно в КГ до 45,71% порівняно з 48,64% на початку експерименту. Незначні зміни кількості учнів з середнім рівнем

сформованості досліджуваної якості є підтвердженням правильності зроблених нами вище висновків, аналіз яких дає підстави стверджувати про ефективність формування інтелектуальної сфери особистості завдяки розробленим нами змісту і моделі виховної роботи. За умови саме такого підходу забезпечуються умови для ефективного формування у переважної частини учнів 4–11 кл. середнього і високого рівня знань, інтелектуальних умінь і навичок практичної гуманістичної діяльності. Цей факт, на нашу думку, є позитивним результатом здійсненого дослідження і виступає мірилом його ефективності. Характерною закономірністю, яка надзвичайно чітко вимальовується за результатами аналізу експериментальних даних, є стабільне зростання кількості учнів з високим рівнем сформованості інтелектуального компонента досліджуваної якості як в ЕГ 4–11 кл., так і в КГ. Так, кількість учнів 4–5 кл., віднесених нами до цього рівня, в ЕГ зросла з 10,20% до 19,51% на завершальному етапі експерименту, тоді як в контрольних – з 6,38% до 16,66%. Ще більш помітне зростання цієї категорії учнів нами зафіксовано в ЕГ 6–7 кл. – з 20,40% на початку експерименту до 30,76% на завершальному етапі. В КГ кількість таких учнів складала 16,66% на початку експерименту і 21,05% після його завершення – тобто, зростання було менш суттєвим. Подібна за динамікою, однак більш інтенсивна за своєю сутністю, визначена нами закономірність зберігається в ЕГ і КГ 8–9 кл., де до високого рівня сформованості досліджуваної якості нами віднесено 17,64% учнів на констатувальному етапі і 56,66% на формувальному етапі експерименту. А в КГ на констатувальному етапі до цієї категорії нами віднесено 19,14% учнів, а після завершення формувального етапу дослідження їх стало 24,32%. В результаті аналізу отриманих даних ми зареєстрували найбільш стрімке зростання розвитку інтелектуальної сфери у десятикласників. Так в учнів ЕГ цієї вікової категорії чітко простежується значне зростання кількості респондентів з високим рівнем сформованості відповідних знань, інтелектуальних умінь і навичок. Так, кількість таких школярів на завершальному етапі дослідження зросла до 60,00% з 23,91% на його початку. В КГ ці процеси були менш вражаючі, але істотні, оскільки кількість таких учнів тут зросла з 21,73% на початку експерименту до 50,00% на його завершальному етапі. Кількість учнів 11 кл., які досягли високого рівня сфор-

мованості інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини, найбільша саме в ЕГ на формувальному етапі дослідження, на відміну від досягнень випускників у КГ. Так, на завершальному етапі дослідження їхня кількість в ЕГ вже сягала 65,95%, тоді як на початку їх було всього 35,13%. Водночас, кількість вихованців з високим рівнем сформованості досліджуваної якості в КГ зросла значно менше – з 32,43% на початку експерименту до 48,57% на його завершальному етапі. Ці показники дають змогу зробити висновок про ефективність формування інтелектуальної сфери особистості у виховному процесі, побудованому на концептуально нових засадах, сутність яких полягає насамперед в активізації інтелектуального розвитку, духовному зростанні, соціально цінній гуманістичній діяльності, в процесі вільного вияву своїх інтересів, задоволення освітніх запитів пізнання людини і світу.

Узагальнюючи сформованість *емоційно-ціннісного* компонента ціннісного ставлення до людини в учнів 4–5 кл. на формувальному етапі дослідження, було виявлено значне скорочення кількості школярів з низьким рівнем як в ЕГ, так і в КГ. Однак динаміка цих процесів різниться між собою. Кількість таких учнів в ЕГ на завершальному етапі дослідження скоротилась до 9,75% у порівнянні з 41,66% на його початку, тоді як у КГ на формувальному етапі дослідження кількість таких вихованців зменшилась лише до 30,55% з 36,95 % на початку експерименту. Більшої динаміки ці процеси набули в паралелі 6–7 кл., де в ЕГ з низьким рівнем емоційно-ціннісного компонента на завершальному етапі дослідження залишилось 7,69% учнів у порівнянні з 36,73% напочатку. Відповідно кількісне зменшення таких школярів відбулось і в КГ – з 37,50% на констатувальному етапі дослідження до 15,78% на завершальному етапі. Аналіз даних дає можливість зробити висновок про ефективність наших впроваджень. Схожа за динамікою закономірність простежується в ЕГ 8–9 кл., в яких на завершальному етапі дослідження залишилося дуже мало учнів з низьким рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до людини (всього 3,33%), тоді як на початку експерименту їх кількість складала 29,41%. Слід підкреслити, що в КГ навіть на завершальному етапі дослідження ще залишалось 8,10% учнів з низьким рівнем сформованості досліджуваної якості, а на початку експерименту їх було

27,65%. У процесі роботи ми переконалися, що аналіз експериментальних даних підтвердив положення гіпотези про ефективність розробленого змісту виховної програми, спецкурсу-гуртка з людинознавства і моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини з використанням відповідних інтерактивних форм і методів впливу на особистість, різних видів соціально цінної, гуманістичної діяльності. Саме застосування наших підходів, порад і рекомендацій у побудові виховної роботи в паралелях ЕГ 10 кл. забезпечило стабільне скорочення на завершальному етапі дослідження з 29,78% до 5,00% учнів з низьким рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини, тоді як у КГ їх ще залишилось 9,37% у порівнянні з 35,55%, що мали низькі показники сформованості досліджуваної якості на констатувальному етапі. Підтвердженням зробленого вище висновку є здобуті експериментальні дані в паралелі 11 кл., де в ЕГ залишилось тільки 2,12% учнів з низьким рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до людини у порівнянні з 23,68% на початку експерименту. В КГ також відбулось помітне скорочення до 2,85 % кількості таких школярів, тоді як на початку дослідження їх було 18,42%.

Здійснюючи подальший аналіз експериментальних даних, ми зробили висновок про досить складні процеси як за динамікою і спрямуванням, так і результативністю у всіх паралелях 4–11 кл., віднесених нами до середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини. Динаміку і спрямування цих процесів можна пояснити впливом комплексу значних за своїм розмаїттям психолого-педагогічних і соціальних чинників, особливостями індивідуального вікового розвитку, специфічними умовами життєдіяльності учнівського колективу та участю вихованців у різних видах гуманістичної діяльності, позакласній виховній роботі.

В подальшому ми побачили, що на відміну від проаналізованої нами попередньої стадії розвитку досліджуваної якості, спектр закономірностей на середньому рівні сформованості має ряд як позитивних, так і негативних тенденцій до збільшення чи скорочення кількісного складу учнів. Так кількість учнів 4–5 кл., віднесених нами до середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента в ЕГ зростає на формуальному етапі дослідження з

45,83% до 60,97% учнів, тоді як в КГ у відсотковому відношенні відбулось зменшення кількості школярів, що знаходилися на цьому рівні вихованості. Якщо на початку експерименту таких учнів нами було зафіксовано 54,34%, то на завершальному етапі цей показник становив 52,77%. У 6–7 кл. на завершальному етапі дослідження середнього рівня сформованості означеної якості в ЕГ досягли 56,41% учнів, проти 48,97% на його початку. В КГ динаміка була подібною до попередніх; так, на початку експерименту нами зафіксовано 41,66% учнів, які досягли цього рівня, а на його завершальному етапі таких школярів стало 57,89%. На основі цього ми можемо зробити висновок, що виховання емоційно-ціннісного ставлення до людини відбувається більш інтенсивно саме в ЕГ порівняно з КГ. Саме формування системи особистісних цінностей, до складу яких нами віднесено, в першу чергу, гуманістичні, а людину визначаємо як універсальну цінність, ми розглядаємо у вигляді показника сформованості емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів оточення. Як показує аналіз, для паралелей 8–9 кл. динаміка процесів у відсотковому відношенні залишається стабільною, оскільки стає помітним збільшення кількості учнів в ЕГ з середнім рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента їхньої вихованості з 47,05% на початку експерименту до 60,00% на його завершальному етапі. А в КГ, хоча і зафіксовано їх кількісне зростання, однак воно є не таким помітним: на початку експерименту таких учнів у КГ налічувалося 53,19%, а після його завершення цей показник складав 62,16%. Серед десятикласників середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента в ЕГ досягли на завершальному етапі дослідження 52,55% учнів, тоді як на початку експерименту їх було 42,55%. Відчутним виявилось зростання в КГ, де середнього рівня досліджуваної якості на завершальному етапі дослідження досягли 50,00% учнів проти 37,77% на його початку. Завершуючи аналіз рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини, ми звернули увагу на деякі відмінності в кількісному співвідношенні учнів 11-х класів, які досягли середнього рівня сформованості досліджуваної якості на формувальному етапі експерименту, у порівнянні з його початком. Так, в ЕГ до цього рівня на завершальному етапі дослідження нами віднесено тільки 36,17%

старшокласників, проти 39,47% на його початку. Це пояснюється тим, що частина учнів з середнім рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента ціннісного ставлення до людини в ЕГ саме 11 класів, досягли високого рівня. Інша за своїм значенням закономірність виявлена нами в КГ учнів, де на завершальному етапі дослідження середнього рівня досягли 45,71% учнів, тоді як на початку експерименту їх кількість складала 39,47%. Аналіз результатів досягнення учнями високого рівня розвитку гуманних якостей особистості за емоційно-ціннісним критерієм на формувальному етапі експерименту, дав змогу зробити висновок, що виявлена нами закономірність кількісного зростання учнів у цьому випадку в цілому за своєю сутністю є ідентичною з закономірністю формування інтелектуального компонента ціннісного ставлення до людини, хоча й не такою динамічною. Наприклад, кількість учнів 4–5 кл. ЕГ, котрі досягли високого рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента на завершальному етапі дослідження, зросла до 29,26%, проти 12,50% на його початку. Проте в КГ відсоток став меншим, а саме, на початку дослідження високого рівня досягли 23,90% учнів, а на його завершальному етапі – 16,66% школярів показали результати високого рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента досліджуваної якості. Особливий характер протікання процесів зафіксовано нами і в ЕГ і КГ 6–7-х кл. Саме для цього віку учнів характерним є поступове усвідомлення, а отже – визнання цінності окремих об'єктів, важливості доцільної поведінки і гуманістичної діяльності в соціумі, формування практично-непрагматичного ставлення особистості до довкілля. Цим пояснюється досить помітне – до 35,89% зростання кількості учнів, які досягли цього рівня саме в ЕГ на завершальному етапі експерименту проти 16,30% на його початку. На противагу, у КГ зафіксовано менше зростання – з 20,80% на початку експерименту до 26,31% після його завершення, тобто на 5,5%. Позитивна динаміка розвитку закономірності знайшла підтвердження у процесі аналізу здобутих експериментальних даних у паралелях 8–9 кл. як ЕГ, так і КГ. Як і в багатьох попередніх варіантах, нами зафіксовано помітне зростання кількості учнів з високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента досліджуваної якості саме в ЕГ – з 23,50% на констатувальному етапі вивчення ситуації до

36,66% – на завершальному. В КГ кількість учнів, які досягли високого рівня сформованості означеної якості на завершальному етапі дослідження складала 29,72%, проти 19,10% – на його початку. У 10 кл. як ЕГ, так і КГ характерним є збереження виявленої закономірності: де відповідно в ЕГ відсоток учнів, з високим рівнем на завершальному етапі досяг 40,62% проти 27,70% на його початку. В КГ відсоток таких вихованців зріс з 26,70% на початку експерименту до 40,62% після завершення. Охарактеризована вище закономірність зберігається також в ЕГ і КГ 11 кл. Однак в ЕГ – відсоткове зростання учнів з високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента з 36,80% на початку експерименту до 61,70% на його завершальному етапі підтверджує ефективність розробленого у процесі дослідження змісту гуманістичного виховання на базі людинознавства, визначених базових цінностей, моделі, технологій, інноваційних форм, інтерактивних методів виховання ціннісного ставлення до людини. Побудова ж виховного процесу на традиційних засадах хоча дозволяє формувати означені якості особистості, однак є менш ефективною. Підтвердженням останнього є те, що кількість учнів у КГ, які досягли високого рівня, зросла всього з 42,10% на початковому етапі експерименту до 51,42% на завершальному.

Аналізуючи рівень сформованості *діяльно-практичного* компонента в учнів 4–5 кл. на формувальному етапі дослідження, ми можемо зробити висновки про значне скорочення кількості школярів ЕГ цього віку, які мають низький рівень сформованості ціннісного ставлення до людини саме в ЕГ. Якщо на початку експерименту нами було зафіксовано 56,25% таких учнів, то на завершальному етапі їх кількість скоротилась досить помітно і складала всього 5,00%. Позитивна динаміка виявлена і в КГ цього віку, однак кількісні характеристики менш значущі, що підтверджується здобутими даними. Так на початку експерименту в КГ нами було зафіксовано 54,34% школярів, прояви гуманної поведінки яких не завжди мали систематичний характер. Як правило, знання про моральну поведінку у них були поверховими, уміння і практичні навички з організації гуманістичних взаємовідносин проявлялися вкрай рідко. А на завершальному етапі таких учнів залишилось наполовину менше – 21,62%. Схожа за своєю динамікою закономірність простежується в ЕГ і КГ 6–7 кл., а

саме: на завершальному етапі дослідження в ЕГ залишилось лише 5,26% учнів з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента проти 44,89% на його початку. В КГ також відбулось помітне зменшення кількості таких школярів з 41,66% на початку експерименту до 15,78% на його завершальному етапі, однак таке скорочення менш виражене ніж в ЕГ. З аналізу здобутих експериментальних даних видно, що такий стан зберігається в ЕГ і КГ 8–9 кл., де відповідно 39,21% учнів ЕГ мали низький рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини на початку дослідження, тоді, як на його завершальному етапі їхня кількість скоротилась до 6,25%. У КГ на початку експерименту 42,55% учнів мали низький рівень сформованості цього компонента, а на його завершальному етапі таких вихованців залишилось 13,51%.

Це дозволяє зробити висновок про доцільність здійсненої нами роботи, спрямованої на пошук ефективних шляхів гуманістичного виховання шкільної молоді. Здійснений аналіз дослідження також дає підстави для висновку про збереження виявленої раніше закономірності скорочення кількості учнів ЕГ 10-х класів з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини. Підтвердженням цього є те, що в ЕГ на завершальному етапі залишилось всього 2,50% учнів цього віку, які мають низький рівень сформованості компонента проти 40,42% вихованців на його початку. В КГ скорочення контингенту таких школярів було меншим і на завершальному етапі дослідження, їх залишилось 18,75% проти 42,22% на його початку.

Показник сформованості рівня означеної якості в ЕГ учнів 11 кл. дозволяє зробити висновок, що запровадження розробленої нами виховної моделі забезпечує значне скорочення кількості учнів з низьким рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента. Так, на завершальному етапі дослідження в ЕГ залишилось 2,17% школярів з низьким рівнем сформованості досліджуваної якості, тоді як на початку експерименту цей показник сягав 31,57%. Важливою закономірністю, яка впливає з аналізу експериментальних даних, є поступове і досить значне збільшення з віком кількості учнів, які мають середній рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента

ціннісного ставлення до людини. Якщо в ЕГ 4–5 кл. кількість таких учнів на початку експериментальної роботи складала 37,50%, то після її завершення, кількість їх збільшилась до 62,50%. Водночас у КГ кількість вихованців зросла навіть більше, порівняно з ЕГ, і досягла 63,50% проти 37,0% на початку дослідження. В ЕГ 6–7 кл. кількість вихованців з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості зросла з 40,81% на початку експерименту до 60,52% на його завершальному етапі. В КГ динаміка процесів була майже тотожною попереднім і кількість учнів цієї категорії зросла з 47,91% до 63,15% після завершення експерименту. Подібні тенденції зафіксовано в ЕГ і КГ 8–9 кл. Так 41,17% учнів ЕГ і 34,04% КГ на початковому етапі мали середній рівень сформованості досліджуваної якості.

Тоді як запровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів розробленої нами моделі гуманістичного виховання учнів, забезпечило досить стабільне за своїми параметрами зростання до 65,62% в ЕГ і 72,97% в КГ. Саме формування цього компонента ми розглядаємо як систему дій особистості і форм її прояву у практичному і духовному освоєнні дійсності, в яких і реалізується ціннісне ставлення до природи, суспільства та інших людей. Для учнів 10 кл. у ЕГ і КГ характерним є збереження означеної тенденції, однак в ЕГ протікання цих процесів стає набагато динамічнішим, що призвело до зростання кількості учнів з середнім рівнем сформованості досліджуваної якості – з 34,04% на початку експерименту до 60,00% на його завершальному етапі. Але в КГ зростання було не таким істотним і наприкінці дослідження воно склало 56,25% проти 42,22%. Така ж закономірність характерна для 11 кл., у яких середній рівень в ЕГ на завершальному етапі мали 39,13% вихованців проти 34,21% на його початку. В КГ середній рівень мали вже 60,00% вихованців, тоді як на початку – лише 39,47%. Таке зростання середнього рівня в КГ порівняно з ЕГ пояснюється зменшенням чисельності школярів, які перейшли до високого рівня, тоді як в ЕГ ці процеси були менш динамічними.

Високий рівень на завершальному етапі мали 32,50% вихованців 4–5 кл. ЕГ, тоді як напочатку – всього 8,33%. В КГ зростання менш динамічне. Якщо з таким рівнем було 8,69% учнів, то на його завершальному етапі стало 21,62%.

Для 6–7-х класів характерне суттєве зростання кількості учнів з високим рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента. Нами виявлено особливо виразну динаміку цих процесів в ЕГ. Якщо на констатувальному етапі кількість вихованців цієї категорії складала 14,28%, то на формувальному – вже 34,21%. В КГ їх кількість зросла з 10,41% на початку дослідження, до 21,05% після його завершення.

Досить виразно ця закономірність виявилася в ЕГ і КГ 8–9 кл., де до високого рівня сформованості досліджуваної якості на завершальному етапі дослідження нами віднесено 28,12% учнів цього віку ЕГ проти 19,60% вихованців на його початку. На противагу в КГ нами зафіксовано зменшення кількості школярів з високим рівнем сформованості досліджуваної якості з 23,40% на початку експерименту, до 13,51% на його завершальному етапі. В ЕГ 10 кл. високого рівня розвитку цього ж компонента досліджуваної якості на завершальному етапі досягли 37,50% школярів проти 25,53% на його початку. А в КГ учнів цього віку нами зафіксовано, що позитивні зрушення були, але характеризувалися значно нижчими показниками, ніж у попередньому прикладі. Підтвердженням цьому було те, що на початку експерименту нами було зафіксовано, що кількість таких школярів складала 17,77%, а на його завершальному етапі вона становила уже 25,8%. Ще характерніше означена вище закономірність простежується в ЕГ 11 кл., де кількість учнів, які досягли високого рівня зросла досить помітно – з 34,21% на початку дослідження до 58,69% на його завершальному етапі. Проте в КГ було виявлено зворотній процес, тобто кількість учнів з високим рівнем не тільки не зросла, а навіть зменшилась з 34,21% на початковому етапі дослідження до 28,57% після його завершення. Такий перебіг процесу формування високого рівня діяльнісно-практичного компонента учнів КГ пояснюється рядом об'єктивних і суб'єктивних причин.

Провідними серед них на сьогодні насамперед можуть вважатися: не досить ефективна організація позакласної роботи одинадятикласників, зміст гуманістичного виховання побудований за традиційними навчальними програмами, де увага надавалась саме накопиченню значної кількості теоретичних знань. Тобто він був перенасичений теоретичним матеріалом, тоді

як конкретна соціально корисна робота проводилась лише епізодично, без врахування системності й наступності, логічної завершеності, що в результаті знижувало її значення як в особистісному, так і суспільному аспектах. Це в сукупності призвело до втрати інтересу учнів 11 кл. до проблем гуманістичної діяльності та, відповідно, до зміни пріоритетів у задоволенні своїх власних освітніх потреб у навчально-виховному процесі школи.

На основі дослідження моральної підготовленості учнів 4–11 кл. ЕГ і КГ до активної гуманістичної діяльності й виявлення того, наскільки вони оцінюють свої можливості втілювати гуманістичні принципи в життя, керуючись базовими цінностями, було виявлено, що переважна більшість учнів 4–11 кл. ЕГ (59,65%), на відміну від (48,20%) вихованців КГ, оцінила свою готовність до гуманістичної діяльності як вищу середнього та як високу. А це значно перевищує дані констатувального етапу експерименту, де таких учнів відповідно було лише 39,90% та 38,35%. Підтвердженням ефективності результатів проведеного дослідження є зменшення кількості учнів в ЕГ до 24,88% і в КГ до 35,25%, які оцінили рівень своєї готовності до гуманістичної діяльності як незадовільний, тоді як на його констатувальному етапі таких вихованців було 49,13% в ЕГ і 43,49% в КГ. Суттєвим підтвердженням результативності дослідження є скорочення кількості школярів в ЕГ до 15,45% і в КГ до 16,51%, які байдуже поставились до рівня своєї готовності до гуманістичного спілкування, здатності до благочинної діяльності на основі ціннісного ставлення до людини. Математичний аналіз результатів опрацювання даних показав, що коефіцієнт такої самооцінки учнів ЕГ у порівнянні з КГ зріс з $-0,28$ на початку дослідження до $0,62$ після його завершення, тоді як у КГ лише з $-0,17$ до $0,27$, що підтверджує робочу гіпотезу про ефективність розробленого змісту, програми, комплексу новітніх, інтерактивних форм і методів гуманістичного виховання учнів в усіх паралелях експериментальних груп.

Таким чином, ми можемо констатувати ефективність й педагогічну доцільність, у порівнянні з традиційними, запропонованої організаційно-функціональної моделі виховної системи школи, конструювання і побудови змісту гуманістичної освіти на основі людинознавства, формування

гуманістичних цінностей, переконань, створення відповідної мотивації до соціально цінної благочинної діяльності, використання в навчально-виховному процесі інноваційних, інтерактивних форм і методів з метою виховання у кожного школяра ціннісного ставлення до людини і трансляція його в досвіді повсякденної поведінки.

Результати даного розділу опубліковані в працях [837; 840; 841; 842].

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз філософських, педагогічних, психологічних досліджень з проблеми виховання особистості; антропологічної, культурно-соціологічної компоненти дав змогу визначити концептуальні науково-методологічні основи виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальних середніх закладів освіти. Філософсько-етичний зміст концептуальних засад гуманізації виховання в загальній стратегії розвитку особистості на фоні глобальних цивілізаційних процесів, його антропоцентричної спрямованості відіграв помітну роль в обґрунтуванні антрополого-методологічних, культурно-історичних (міжкультурних, соціокультурних), педагогічних концепцій формування гуманістичних цінностей. У цілому виховання у школярів ціннісного ставлення до людини розглядається нами як діяльність з проектування, реалізації, забезпечення ефективності й корекції освітнього процесу; як базовий інваріантний компонент морального виховання, що реалізується з допомогою забезпечення стійкого інтересу до сфери загальнолюдських, національних цінностей; формування мотивації до засвоєння й формування гуманістичних базових цінностей; розширення для цього інформаційного фонду людинознавства, засвоєння провідних ідей, формування етичного мислення; розвиток гуманістичних почуттів, навичок гуманної поведінки. Його виховання ми трактуємо як цілісну науково-методичну систему на засадах системного, синергетичного, модельно-варіативного, аксіологічного, культурологічного, етнопедагогічного, антропологічного, особистісного, діяльнісного, полісуб'єктного, диференційованого підходів, що забезпечить підвищення якості виховного процесу

2. Проблемно-генетичний аналіз розвитку гуманістичних ідей у вітчизняній та зарубіжній науковій думці дав змогу дослідити еволюцію людинознавства в історико-педагогічній ретроспективі; з'ясувати рівень вивчення в психолого-педагогічній науці та виховній практиці особливостей виховання ціннісного ставлення до людини; теоретично обґрунтувати його

сутність і структуру. Ціннісне ставлення до людини – це універсальна, комплексна якість особистості, що являє собою інтегроване, системне, багатовимірне, інваріантне утворення, зміст якого розкривається з допомогою інтелектуального компонента, емоційно-ціннісного особистісного і діяльнісно-практичного; характеризується відображенням в свідомості вихованця значущості моральних знань, уявлень, переконань, гуманістичних мотивів, емоцій, почуттів, ціннісних орієнтацій, що визначають цінність людини, спонукають до дій, які виражають любов до людей; повагу особистої гідності; великодушність; милосердя; моральну активність у протидії будь-яким проявам зла, жорстокості, байдужості, антигуманних вчинків; турботливе, чуйне, справедливе, шанобливе ставлення до навколишніх, що реалізується в доброзичливих стосунках, толерантній взаємодії, і в цілому забезпечується осмисленням здобутого у виховній діяльності досвіду гуманної поведінки.

3. Щоб охарактеризувати рівні оволодіння учнями основної школи базовими гуманістичними цінностями з метою формування особистісних ціннісних ставлень, виховання ціннісного ставлення до людини, було виявлено *критерії* вихованості, що розкриваються з допомогою показників: *когнітивний* (а) обізнаність з проблемою ціннісного ставлення до людини, її розуміння як гуманістичної цінності, усвідомлення значущості; б) рефлексивність (інтраперсональність) – глибокі знання особистісних особливостей (сильних і слабких), уміння встановити і забезпечити їх відповідність гуманістичній свідомості; в) соціальна перцепція (інтерперсональність) – уміння раціонально помічати і виділяти особливості інших людей, здатність розуміти їх; *мотиваційний* (а) емпатія (емоційна чутливість, прийняття і підтримка іншого, визнання людини найвищою цінністю, здатність до співпереживання); б) емоційна стійкість (врівноваженість, контроль гніву і агресії); *операційно-результативний* (а) здатність до співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки суб'єкт-суб'єктної взаємодії; б) асертивність поведінки (соціальна самоідентифікація, соціальна адаптованість, соціальний оптимізм, справедливість, протидія проявам жорстокості, насилля, антигуманних

вчинків).

У процесі дослідження було розроблено нормативні варіативні моделі для визначення у вихованців рівнів сформованості ціннісного ставлення до людини: *високий*, що виступає яскравим показником досить стійкого в проявах стану досліджуваної якості; *середній*; *низький* щодо характеру розуміння іншого, поваги до його гідності рівень.

4. Для вивчення сучасного стану гуманістичного виховання учнів було розроблено адекватний структурі ціннісного ставлення до людини діагностичний інструментарій. Відповідно до завдань експерименту визначено етапи діагностичних процедур, спрямованих на визначення рівнів сформованості його структурних компонентів: гуманістичної свідомості (інтелектуальний), толерантних почуттів (емоційно-ціннісний), гуманної поведінки особистості (діяльнісно-практичний компонент). На етапі дослідження особливостей формування у школярів гуманістичної свідомості за *когнітивним критерієм* використано: «Мозкову атаку», розроблений нами запитальник «Наскільки ти добра людина?», методику незакінчених речень Н. Богуславської «Моє ставлення до людей», «Q-сортування» В. Стефансона, діагностування соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (запитальник СПА). Ця ж методика була використана й для аналізу *емоційної складової*, а також методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки, «Діагностичне виявлення рівня емпатійних здібностей В. Бойко», методика визначення індексу емпатійності учнів. Аналіз досягнень учнів у розвитку діяльнісно-практичного компонента за операційно-результативним критерієм здійснено на основі даних методик на виявлення здатності до ефективної співпраці й конструктивної комунікації, асертивної поведінки (діагностика прийняття інших (за шкалою Фейя), «Шкала доброзичливості Кемпбелла», «Експрес-діагностика довіри (за шкалою Розенберга)», «Експрес-діагностика рівня соціальної ізоляції особистості (Д. Рассел і М. Фергюссон)», виявлення особистісної установки «альтруїзм-егоїзм», «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, методики для інтегральної самооцінки особистості «Хто я в цьому

світі?», «Експрес-діагностика рівня самооцінки», «Оцінка рівня морального розвитку Л. Кольберга».

5. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, результатів експерименту, власний ретроспективний багаторічний досвід викладацької діяльності дали змогу обґрунтувати механізми, засоби оптимізації процесу виховання у школярів ціннісного ставлення до людини і довести продуктивність визначених організаційно-педагогічних умов (розвиток у процесі гуманістичних та педагогічно організованих соціально актуальних взаємовідносин вихованців практично-діяльнісного особистісного колективу; забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри у процесі залучення учнів до ціннісно-орієнтованої діяльності; оптимізація міжособистісного спілкування учнів за рахунок усвідомлення необхідності розвитку в них здатності поважати себе, розуміти власну особистість (рефлексивність); стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); врахування аксіологічної складової в змісті людинознавства, культивування усвідомлення цінності іншої людини, формування позитивного образу іншого й активізацію його сприйняття: розвиток у вихованців емпатії та асертивності, забезпечення яких сприяє вихованню у школярів ціннісного ставлення до людини).

Продуктивність визначених педагогічних умов було доведено в процесі організації виховної роботи, аналізу результатів експерименту за програмою дослідження. Вони перевірялися в процесі апробації практичного блоку: підсумкові зрізи і тренінги на визначення соціальних умінь міжособистісної гуманістичної взаємодії на основі ціннісного ставлення до людини.

У процесі обґрунтування психологічних *механізмів* формування в свідомості школяра ціннісного ставлення до людини ми виходили з того, що поведінка залежить від інтеріоризації (суб'єктивації) моральних норм та їх об'єктивації (реалізації) в практичних діях, відношеннях і ставленні. Це перехід у внутрішній, ідеальний план структури зовнішньої (спільної з дорослими та

опосередкованої системою знаків) діяльності. Було змодельовано механізм інтеріоризації цінностей: під впливом викликів зовнішнього світу і власних потреб особистості формуються мотиви, стимули, які вона усвідомлює у вигляді інтересів до об'єктів навколишньої дійсності, людей, внутрішнього світу; стійкий розвинений інтерес сприяє формуванню спрямованості особистості, яку часто пов'язують з психологічною установкою, спосіб реагування, готовність до певної поведінки; її наявність сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення. Отже, той чи інший об'єкт набуває в свідомості статус цінності. Процес передбачає етапи: формування ціннісних орієнтацій, переконань, ідеалів і завершується формуванням відносно стійких моделей поведінки.

6. На основі розробленої науково-методичної системи поетапного формування в учнів середньої і старшої ланки школи ціннісного ставлення до людини було створено структурно-функціональну модель гуманістично-орієнтованої виховної системи загальних середніх закладів освіти. Особливістю розробленої моделі є опора на людинознавство й оволодіння гуманістичною діяльністю, що сприяє розумінню непересічної цінності людини. Багатофакторність її функціонування зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Модель становить механізм цілеспрямованого формування гуманістичного досвіду вихованців на основі базових цінностей і передбачає єдність цільової, змістової й процесуально-технологічної складової. Модель розглядаємо як систему змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня вихованості, зростання кількості учнів з середніми і високими показниками виховання ціннісного ставлення до людини. В цільовому компоненті показано мету, що прогнозує кінцевий результат, завдання, розв'язання яких сприятиме ефективній реалізації визначеної мети, а саме: формування в учнів відповідного характеру установок на формування ціннісного ставлення до людини як базового інваріантного компонента моральної вихованості; у теоретико-

методологічному – наукові засади й концептуальні положення, методологічні підходи та принципи, які є підґрунтям формування ціннісного ставлення до людини; змістовому – складові, які його конструюють; процесуально-технологічному – педагогічні умови, методи, засоби, форми й етапи технології виховання ціннісного ставлення до людини; результативному – діагностика, оцінка, передбачуваний результат, внесення корективів у виховний процес. Навчально-виховним формам (використання можливостей людинознавства у процесі вивчення дисциплін, спецкурсів, гуртків) і позаурочним (з використанням інтерактивних методів) була відведена провідна роль у контексті виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. В дослідженні провідним завданням було спрямування їхнього змісту в аспекті поетапного формування всіх структурних компонентів досліджуваної якості відповідно віковим, індивідуальним особливостям.

7. На основі науково-методичної моделі розроблено й експериментально перевірено продуктивні організаційно-педагогічні форми, інноваційні методи виховання учнів та доведено їх ефективність. Технологічний процес виховання у школярів ціннісного ставлення до людини становив ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій; передбачав спільну діяльність педагогів та учнів з урахуванням принципів гуманізації освітнього процесу, культуровідповідності, національної спрямованості, зв'язку теорії з практикою, системності й комплексності, актуальності змісту виховання, природовідповідності, індивідуального підходу, свідомості й активності учнів як суб'єктів виховного процесу. Складовими виховної технології є діагностичні процедури, котрі містять критерії, показники та інструментарій вимірювання сформованості ціннісного ставлення до людини. А її етапами – аналітико-ознайомлювальний, діагностичний, підготовчий, процесуальний, оціночно-рефлексивний, результативний, що відповідають компонентам ціннісного ставлення і узгоджуються з організаційно-педагогічними умовами. Визначено алгоритм дій у вихованні ціннісного ставлення до людини, а саме: ознайомлення учнів з правилами гуманної поведінки, формування у них ціннісних ставлень, розвиток поглядів і

переконань, формування гуманістичної спрямованості особистості й відповідної поведінки; визначення методів і засобів (у нас це інтерактивна взаємодія на засадах діалогу, створення ситуацій емпатійного спрямування та їх обговорення, колективне творче виховання, імітаційні (рольові ігри, форум-театр, соціодрама), проектні, інформаційні технології, тренінги, служби примирення, серендипіті /вибір моделей поведінки і аналіз ситуації на основі спонтанних вражень/, рефлексія). Експериментально була перевірена ефективність навчально-виховних форм (використання можливостей людинознавства у вивченні дисциплін, на заняттях спецкурсу-гуртка «Людина – найвища цінність. Екологія Людини») і позаурочних («Школа – майстерня гуманності», виховні проекти (класу, школи) на гуманістичну тематику, тренінг «Потік соціальних умінь»).

Аналіз виявленої в процесі формувального експерименту динаміки у вихованні ціннісного ставлення до людини експериментальної та контрольної груп у порівнянні з констатувальним етапом засвідчує ефективність розробленої технології, впровадження в практику роботи школи науково-методичної системи поетапного виховання в учнів середньої і старшої ланки ціннісного ставлення до людини. На всіх етапах експерименту у ціннісній структурі особистості були зафіксовані позитивні зрушення в засвоєнні базових цінностей. Найбільш вагомими досягненнями є позитивна динаміка за операційно-результативним критерієм сформованості досліджуваної якості. Набагато (в два і більше разів) зменшилася кількість учнів з низьким рівнем. Виявлена позитивна тенденція в досягненні *середнього* рівня в 4–7-х класах, у 8–9-х класах (кількість учнів ЕГ зросла на 24,45% і в КГ – на 38,93%). Для учнів 10-х класів характерним є збереження означеної тенденції, однак в ЕГ протікання цих процесів стає набагато динамічнішим, що призвело до зростання кількості учнів з середнім рівнем на 25,96%, а в КГ – лише на 14,03%. Така ж закономірність зберігається в ЕГ і КГ учнів 11-х класів, де показники зростання відповідно становлять 4,92% і 20,53%. *Високого* рівня в 4–5-х класах досягло на 24,17% учнів ЕГ більше, ніж на початку експерименту і

лише на 12,93% в КГ. В 6–7-х класах ЕГ показник виріс на 19,93%, в КГ на 10,64%. В старших класах прослідковується зменшення учнів КГ з високим рівнем розвитку. Так, якщо у 8–9-х класах ЕГ показник високого рівня виріс на 8,52%, то в КГ зменшився на 9,89%. В 10-х класах помічене зростання, як в ЕГ (на 7,76%), так і в КГ (на 8,03%). А в 11-х класах в ЕГ, кількість учнів з високим рівнем сформованості діяльнісно-практичного компонента ціннісного ставлення до людини, зросла на 24,48%, в КГ навпаки зменшилася на 5,64%, що пояснюється не досить ефективною організацією позакласної роботи випускників. Зміст гуманістичного виховання був перенасичений теоретичним матеріалом, тоді як конкретна соціально корисна робота в КГ проводилась епізодично, без урахування системності та наступності, логічної завершеності, що в результаті знижувало її значення як в особистісному, так і суспільному аспектах. Це в сукупності призвело до втрати інтересу учнів до гуманістичної діяльності та відповідно до зміни пріоритетів у задоволенні власних освітніх потреб. Але, в цілому, розробка і запровадження у навчально-виховний процес школи організаційно-методичної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини значно підвищили показники сформованості гуманістичної вихованості учнів експериментальних груп у всіх вікових категоріях, що в цілому свідчить про її педагогічну доцільність та ефективність.

8. Спираючись на результати дослідження, було підготовлено і впроваджено в освітню практику науково-методичні розробки щодо виховання ціннісного ставлення до людини в позакласній роботі з учнями. Науково-методичне забезпечення ґрунтується на психолого-педагогічних підходах і концепціях, закономірностях, принципах виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальних середніх закладів освіти. Воно містить навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, спецкурс, розробки навчально-виховних і позаурочних форм виховної роботи, тренінгів, методик. Упровадження науково-методичного забезпечення в закладах загальної середньої і вищої педагогічної освіти довело його доцільність для підготовки учителів до виховної роботи, гуманістичного виховання школярів.

Дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми. Наукові пошуки шляхів удосконалення виховної роботи потребують посиленої уваги до використання людинознавчого потенціалу навчальних предметів, вивчення кращого педагогічного досвіду.

На окрему увагу заслуговують питання організації психолого-педагогічного супроводу молодих учителів, формування їхньої готовності до інноваційної виховної діяльності в руслі глобальних гуманістичних тенденцій; удосконалення процесу фахової педагогічної підготовки; уточнення психологічних механізмів виховання ціннісного ставлення до людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболина А. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / А. М. Аболина. – Казань: Изд-во КазГУ, 1987. – 320с.
2. Абрамов А. И. Предисловие к публикации «Автореферат» П. А. Флоренского / А. И. Абрамов // Вопросы философии, 1988. – №12. – С. 198–112.
3. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как объекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – 183 с.
4. Августин Аврелий. Исповедь / Абеляр П. История моих бедствий. – М. : Республика, 1992. – 332 с.
5. Агацци Э. Человек как предмет философии / Э. Агацци // Вопросы философии. – 1989, №2. – С. 24–34.
6. Актуальные проблемы нравственного развития личности. – Сборник научных трудов. – Томск : Изд. Томского гос. ун-та, 1985. – 284 с.
7. Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи : Зб. метод. матеріалів / НДІ педагогіки України. – Ред. група : Г. С. Дехтярьова та ін. – К. : Хрещатик, 1992. – 109 с.
8. Алберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! / Алберти Р., Эммонс М.; [пер. с англ. М. В. Горшкова]. – СПб. : «Академический проект», 1998. – 190 с.
9. Алексеев В. П. Историческая антропология / В. П. Алексеев. – М. : Наука, 1989. – 246 с.
10. Алексеев В. П. Очерки экологии человека / В. П. Алексеев. – М. : МНЭПУ, 1998. – 226 с.
11. Алексеев В. П., Першин А. И. История первобытного общества / В. П. Алексеев, А. И. Першин. – М. : Высшая школа, 1990. – 496 с.
12. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации личности и проблемы их формирования / В. Г. Алексеева // Советская педагогика. – № 7, 1971. – С.43–48.

13. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі : монографія / Д. В. Алфімов ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Донецьк : Каштан, 2011. – 352 с.
14. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А.Аминов. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
15. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М. : НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.
16. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
17. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 229 с., Т. 2. – 287 с.
18. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 379 с.
19. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – М. – Харьков. – Минск : Питер. – 2001. – 288 с.
20. Андрущенко В. П. Організоване суспільство: проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : досвід соціально-філософського аналізу / В.П. Андрущенко. – К. : Атлант ЮЕмСі, 2006. – 502 с.
21. Анисимов С. Ф. Духовные ценности [Текст] : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 255 с.
22. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – Спб. : Питер, 2005. – 271 с.
23. Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи) [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Аносов Іван Павлович ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 441 с.
24. Аносов І. П. Людинознавство як основа антропологізації сучасного освітнього процесу // Теоретичні питання освіти і виховання : Зб.наук. пр. – К. : Вид.центр КДЛУ, НМАУ, 2002. – Вип.23. – С.15–18.

25. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
26. Антология гуманной педагогики. Махатма Ганди. – М. : Академия, 1998. – 486 с.
27. Антология ненасилия / Ред. кол. Алексеева Е. А., Г. Джигладзе, Д. Кригер и др. – М. –Бостон, 1992. – 376 с.
28. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Академия, 1990. – 608 с.
29. Антонян Ю. М., Гульдин В. В. Криминальная патопсихология / Ю. М. Антонян, В. В. Гульдин. – М. : Наука, 1991. – 386 с.
30. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анциферова // Психология личности : хрестоматия по психологии / сост. Л. В. Куликов. – Санкт-Петербург, 2000. – С. 207-213.
31. Анчел Е. Этнос и история / Е. Анчел. – М. : Мысль, 1988. – 128 с.
32. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель. – Сочинения в 4-х томах. Т. 4. [общ. ред. А. И. Доватура]. – М. : Мысль, 1984. –138 с.
33. Аристотель. О душе / Аристотель. – М. : Гос. социально-экон. изд-во, 1937. – 78 с.
34. Аристотель. Политика / Аристотель. – М. : Мысль, 1997. – 458 с.
35. Аристотель / Аристотель. – Сочинения: В 4 т.: Пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1976. – Т.1. – 550 с.
36. Аристотель / Аристотель. – Сочинения: В 4 т. : Пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1983. –Т.4. – 830 с.
37. Арсеньев А. С. Глобальный кризис и личность / А. С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире, 1994. – №2. – С. 37–43.
38. Артемьева Е. Ю., Мартынов Е. М. Вероятностные методы в психологии / Е. Ю. Артемьева, Е. М. Мартынов. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 206 с.
39. Архангельский Л. М. Марксистская этика : предмет, структура, основные направления / Л. М. Архангельский. – М. : Мысль, 1985. – 239 с.
40. Архангельский Л. М. Социально-этические проблемы теории личности / Л. М. Архангельский. – М. : Мысль, 1974. – 376 с.

41. Арцишевський Р. А. «Усе про людину». Науково-популярна серія для учнів середніх і старших класів. Концепція видавничого проекту // Підручник ХХІ століття. – №1–4, 2003. – С. 124–127.
42. Аршинов В. И., Усманова М. Ю. Идеи синергетики и теория воспитательных систем : теория – практике / Под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : Академия, 1995. – 426 с.
43. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 264 с.
44. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд.-во МГУ, 1980. – 150 с.
45. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд. МГУ, 1984. – 105 с.
46. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд. МГУ, 1990. – 368 с.
47. Асмолов А. Г., Нырова М. С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно – историческая перспектива / А. Г. Асмолов, М. С. Нырова. – Новгород : АО «Новгород», 1993. – 124 с.
48. Астахова В. І. Гуманістичний підхід – головний принцип освітньої реформи в Україні / В. І. Астахова // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1998. – Вип. 12. – С. 3–14.
49. Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 100 с.
50. Бабанский Ю. К. Комплексный подход к воспитанию учащихся : (в вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, Г. А. Победоносцев. – К. : Рад. школа, 1985. – 256 с.
51. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1997. – 264 с.
52. Бабурова И. В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Бабурова ; ГОУ ВПО «Смоленский государственный университет». – Смоленск, 2009. – 434 с.
53. Баданина Л. П. Психолого-педагогическое сопровождение

студентов в процессе адаптации к вузу / Л. П. Баданина. – Архангельск : Изд-во АО ИППК РО, 2007. – 148с.

54. Бакштановский В. Моральный выбор личности: альтернатива и решения / В. Бакштановский. – М. : Мысль, 1983. – 284с.

55. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : Вид-ня 2, допов. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

56. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта [Текст] : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Рівненський міськвиконком. Відділ освіти, Рівненська науково-практична лабораторія гуманізації навчання. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.

57. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Пер. с англ. – СПб. – М. : Мысль, 2000. – 516 с.

58. Банк інноваційних педагогічних технологій / Автор-упорядник Л. В. Галіцина. – К. : Шкільний світ, 2012. – 104 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

59. Бардьер Г. Л. Научные основы социальной психологии толерантности; [Учебное пособие] / Г. Л. Бардьер. – СПб. : Изд-во "МИРС", 2007. – 100 с.

60. Барулин В. С. Социально-философская антропология. Человек и общественный мир / В. С. Барулин. – М. : Академ. Проект, Альма-Матер, 2007. – 570 с.

61. Бахтин М. М. К философии поступка // М. М. Бахтин. Работы 1920-х годов. – К. : Next, 1994. – 224 с.

62. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423с.

63. Безкоровайна О. Як зробити школу толерантною: можливості і засоби / О. Безкоровайна. – К. : Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128с.

64. Безкоровайна Ольга Володимирівна. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці [Текст] :

монографія / О. В. Безкоровайна ; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне : РДГУ : Видавець Олег Зень, 2009. – 470 с.

65. Бейнс Д. Наука о любви / Д. Бейнс. – М. : Новая школа, 1994. – 386 с.

66. Бекон Ф. Сочинения в 2-х томах / Ф. Бекон. – Т.1. – М. : Просвещение, 1971. – 586 с.

67. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) / Беланова Р. А. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.

68. Белик А. А. Психологическая антропология : История и теория / А. А. Белик. – М. : Академия, 1993. – 374 с.

69. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский. -М.: Педагогика, 1982. – 288 с.

70. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д. А. Белухин. – М. : Моск. пс.-соц. инс-т, 2006. – 448 с.

71. Бердїй Т. Своєрідність української ментальності / Т. Бердїй // Людинознавчі студії. –Зб.наук.праць. – Дрогобич : Вимір. – 2000. – Вип. 2. – С. 94–103.

72. Бердяев Н. А. Бердяев и единство европейского духа / Под ред. Вл. Поруса (Серия «Религиозные мыслители»). – М. : Библийско-богословский институт Святого апостола Андрея, 2007. – 325 с.

73. Бердяев Н. А. Дух и реальность. – М. : ООО» Изд-во АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – 679 с.

74. Бердяев Н. А. О предназначении человека / Бердяев Н. А. – М. : Республика, 1992. – 130 с.

75. Бердяев Н. А. Самопознание (Русская идея. Самопознание) / Н. А. Бердяев. – М.: Фолио, Харьков : Эксмо-пресс, 2000. – 621с.

76. Бердяев Н.А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – Берлин, 1923. – Сб. – 216 с.

77. Бердяев Н.А. Человек и машина. – Париж, 1933 / Н. А. Бердяев // Вопросы философии, 1989. – №2. – С. 136–149.

78. Берека В. Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні / Віктор Євгенович Берека: Автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.01. / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.

79. Бернс Р. Развитие Я-концепции. Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 162 с.

80. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем / Под ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М. : Просвещение, 1969. – 276 с.

81. Бессмертный Ю.Л. «Анналы»: переломный этап? // Одиссей. Человек в истории. – М. : Наука, 1991. – С. 7–24.

82. Бестужев-Лада И. В. Альтернативная цивилизация / И. В. Бестужев-Лада. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 352 с.

83. Бетти Э. Ризрдон. Толерантность – дорога к миру / Э. Ризрдон Бетти. – М. : Изд-во «Бонфи», 2001. – 304 с.

84. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук.видання. – 280 с.

85. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2. кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

86. Бех І. Д. Виховання особистості : У 3 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – Кн. 3 : Сходження до духовності : Наук.видання. – 272 с.

87. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

88. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка: перепетії становлення / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – №2(16). – С. 120–123.

89. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку : [науково-методичний посібник] / І. Д. Бех. – Рівне : РДГУ, 2004. – 42 с.

90. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

91. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посіб.] / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.

92. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2012. – №12(996). – С. 3 – 7.

93. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – №2(16). – С. 16–23.
94. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: [монографія] / В. О. Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
95. Більчук Н. Памфіл Данилович Юркевич (До ювілею видатного філософа) / Н. Більчук // Гуманітарний часопис. – Збірн.наук.праць. – Харків, 2007. – №3. – С. 5–11.
96. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Учеб.пособие / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2002. – 208 с.
97. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX в. : Лекции по педагогической антропологии и философии / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 2000. – 192 с.
98. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад – М., 2008. – 528 с.
99. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М. : Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 141 с.
100. Битинас Б. П. Процесс воспитания. Преображение к ценностям / Б. П. Битинас – М. : Момент, 1995. – 72 с.
101. Битянова М. Р. Социальная психология : наука, практика и образ мыслей : [уч. пособие] / М. Р. Битянова. – М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. – 576 с.
102. Бичко І. Українська ментальність і проблеми гуманітаризації національної вищої освіти / І. Бичко // Розбудова держави, 1993. – № 3. – С. 58–61.
103. Бычков В. Эстетика поздней античности / В. Бычков. – М. : Мысль, 1982. – 264 с.
104. Блаватская Е. П. Тайная доктрина : синтез науки, религии и философии : В 2-х т., 4 кн. : Пер. с англ. ./ Сост. Словаря И. И. Лучиц-Федороц. – Мн. : Мастац.літ., 1994. – Т.2, кн.1 : Антропогенезис. – 231 с.
105. Блинников Л. В. Краткий словарь философских персоналий. Кто есть кто? / Блинников Л. В. – М.: Олимп, 000 «Акт», 1997. – 848 с.

106. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. – Т. 1 / Блонский П. П. – М. : Просвещение, 1979. – 304 с.
107. Блюмкин В. А. Этика и жизнь / В. А. Блюмкин. – М. : Изд-во Полит. л-ры, 1987. – 97 с.
108. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 312с.
109. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. М. Богданова ; Держ. заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». – Одеса, 2003. – 440 с.
110. Богуславская Н. Е., Купина Н. А. Веселый этикет / Н. Е. Богуславская, Н. А. Купина. – Екатеринбург : «АРД ЛТД», 1997. – 346 с.
111. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – №1, 1999. – С. 37 – 40.
112. Бодалев А. А. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / А. А. Бодалев. – М : Просвещение, 1986. – 264 с.
113. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 200 с.
114. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
115. Бодалев А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
116. Бодалев А. А. Психология межличностного общения / А. А. Бодалев. – Рязань : МВД РФ Рязанская высшая школа, 1994. – 288 с.
117. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
118. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз / А. І. Бойко. – К. : Знання України, 2009. – 379 с.
119. Бойко А. М. Виховання людини : нове і вічне / А. М. Бойко. –

Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с.

120. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання : шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.

121. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.

122. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – Спб. : Питер, 2004. – С. 204–221.

123. Бойс М. Заратустра и зороастрийцы / М. Бойс. – М.: Наука, 1987. – 303 с.

124. Бойченко М. А. Моделі і технології виховання в зарубіжних країнах: [навч. посіб.] / М. А. Бойченко; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Мрія, 2012. – 141с.

125. Болгаріна В. С. Педагогічна соціологія [текст] : навчальний посібник / В. С. Болгаріна [та ін.]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. – 144 с.

126. Болдирев Н. И. Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдирев. – М. : Просвещение, 1979. – 346 с.

127. Большой толковый социологический словарь (Collins). – Т. 1. : А-О / Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2001. – 690 с.

128. Бондар Л. Загальнолюдські цінності у спадщині В. Сухомлинського // Шлях освіти. – № 2, 1997. – С.47–50.

129. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская: Учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей. – М. ; Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 563 с. – (Педагогика нового времени).

130. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : [Учб. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів] / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.

131. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в

проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : МПСИ ; НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

132. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Издательство «Питер», 2011. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»).

133. Борейко В. Е. Прорыв в экологическую этику / В. Е. Борейко. – К. : Экокультурный центр, 1999. – 126 с.

134. Борисова С. Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С. Е. Борисова // Вопросы психологии, 1999. – № 4. – С. 52–57.

135. Борытко М. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / М. М. Борытко. / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181с.

136. Боришевський М. Й. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі / М. Й. Боришевський. – К. : Вища школа, 1986. – 289 с.

137. Боровська Л. Стереотипи класичної науки та їх роль у формуванні світогляду сучасної людини (екологічний аспект) / Л. Боровська // Людинознавчі студії. – Дрогобич : Вимір, 2000. – Вип. 2. – 296 с. – С. 74–83.

138. Бортников С. А. Идеалы развития человека и общества в третьем тысячелетии / С. А. Бортников // Человек и общество на рубеже тысячелетий. – Международн. сб. научн. тр. – Вып. 12. – Воронеж, 2002. – 215 с.

139. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – Пер. с англ. – М. : Мысль, 2003. – 446 с.

140. Братасюк М., Сілаєва П. Освіта і культура – ключ до національного відродження // Культурне відродження в Україні : історія і сучасність. – Тернопіль. – 1993. – С. 156 – 158.

141. Братусь Б. С. Онтология личности / Б. С. Братусь. – М. : Наука, 1988. – 346с.

142. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М. : Роспедагентство, 1994. – 236 с.

143. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала; [методическое пособие для школьных психологов] / С. Л. Братченко. – Псков : Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников

образования, 1997. – 68 с.

144. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.

145. Братченко С. Л., Миронов М.Р. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронов // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Издательство С.- Петербургского университета, 1997. – С. 38 – 46

146. Бровдій В. М., Гаца О. О. Енергетичні закони екології. – К. : НПУ ім. М. М. Драгоманова, 2001. – 103 с.

147. Бровдій В. М. Екологічні проблеми України : навчальний посібник з екології. – К. : МОН України, 2000. – 111 с.

148. Бродецький О. Є. Основи етики : навч. посібник і хрестоматія / О. Є. Бродецький. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 248 с.

149. Бубер М. Проблема человека / М. Бубер / перевод с нем. Мстислава Князева. – К. : «Ника», «Викт-С», 1998. – 132 с.

150. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; [пер. с нем.]. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.

151. Буюева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буюева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

152. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів / І. В. Бужина. – Монографія. – Одеса : Маяк, 2002. – 338 с.

153. Булыгин Е.С. НЛП как оно есть. Практика успеха [Текст]. – СПб : Вектор, 2010. – 208 с. – (Серия «Разумная психология»)

154. Бурда Михайло. Концепція шкільного курсу як розв'язання проблеми його цілісності // Підручник ХХІ століття. – №1–4, 2003. – 312 с.

155. Бурлакова А. А. А. Л. Чижевский. Посланник Солнца на Земле / А. А. Бурлакова. – М. : Конек, 2009. – 296 с.

156. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Міжнародні науково-практичні читання. – Збірник наук. праць. – К., 2002. – С. 130–137.

157. Бутківська Т. В. Цінності : від учителя до учня / Т. В. Бутківська //

Початкова школа. – № 2, 1997. – С. 6–8.

158. Бутківська Т. В. Цінності в контексті соціокультурності освіти // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – № 3, 1995. – С. 33–39.

159. Бутовская М. Л. Агрессия и примирение социальности у приматов и человека / М. Л. Бутовская // ОНС, 1998. – С. 150.

160. Бьюдженталь Д. Наука быть живым : диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь ; [пер. с англ. А. Б. Фенько]. – М : Независимая фирма «Класс», 1998. – 336 с.

161. Валеопедагогические основы духовности. [Уч. пос.] / Составитель : М. С. Гончаренко – Х.: Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, 2007. – 394 с.

162. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика, 1997. – № 2. – С. 3–8.

163. Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А. А. Пинский и др. Под ред. А. А. Пинского. – М. : Просвещение, 2003. – 494 с.

164. Варій М. Й. Загальна психологія / М. Й. Варій : Підручник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп. – К. : «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.

165. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності : монографія / Н. В. Василенко. – Вінниця : ПП «ТД «Едельвейс і К», 2010. – 224 с.

166. Васильева З. И. На пути к обновлению теории и методики нравственного воспитания учащихся (60-70-е годы XXв.) : Педагогическое наследие / З. И. Васильева. – СПб., 2002. – 184 с.

167. Васильченко С. Л. Формирование готовности работников внешкольных учреждений к педагогической деятельности / С. Л. Васильченко : Автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13. 730 / НИИ ОП АПН СССР. – М., 1971. – 19 с.

168. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5 т. / Григорій Васянович. – Л. : Сполом, 2010. Т.2 : Морально-правова відповідальність педагога: теоретико-методологічний аспект: монографія, 2010. – 355 с.

169. Ващенко Г. Виховний ідеал / Ващенко Г. – Полтава : Вид-во ОЛД,

1994. – 386 с.

170. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Видання перше. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

171. Введенский А. И. Лекции по психологии / А. И. Введенский. – Спб., 1908. – 486 с.

172. Введення у соціальну роботу / Ред.кол. : Бурлака В. В., Вельбовець Н. М. та ін. – Навчальний посібник. – К. : Фенікс, 2001. – 288 с.

173. Вдовенко И. С. Французский персонализм / Вдовенко И. С. – М. : Просвещение, 1990. – 216 с.

174. Вдовина Н. Р. Социально-нравственные нормы как регуляторы поведения и деятельности личности / Н. Р. Вдовина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып.2. – Л., 1984. – С. 151–157.

175. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. ред. В. Т. Бусель. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

176. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. К. Велитченко – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.

177. Вербицький В. В. Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925– 2000 роки) / Володимир Валентинович Вербицький: Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Національний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2004. – 496 с.

178. Вербовський О. В. Виховання культури міжнаціональних стосунків учнівської молоді в Україні (20-ті – перша половина 30-х років ХХ ст.) : монографія / О. В. Вербовський ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – 138 с.

179. Вернадский В. И. Биосфера / В. И. Вернадский. – М : Учпедгиз, 1967. – 568 с.

180. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера/ В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1989. – 261 с.

181. Вернадский В. И. Живое вещество / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1978. – 186 с.

182. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский // О науке. – Т.1. – Дубна : изд.центр «Феникс», 1997. – С. 303–538.
183. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни / Вернадский В. И. – М. : Сов. Россия, 1989. – 316 с.
184. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – 188 с.
185. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 520 с.
186. Выготский Л. С. Мышление и речь : Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1956. – 567 с.
187. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 586 с.
188. Выготский Л. С. Развитие высших психологических функций / Л. С. Выготский. – М. : АПН СССР, 1960. – 298 с.
189. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
190. Выжлецов Г. П. Эстетика в системе философского знания / Г. П. Выжлецов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 296 с.
191. Виховні системи навчальних закладів : теорія та практика / Укладач О. Є. Гречаник. – Харків : Основа, 2014. – 224 с.
192. Виховні технології / Упоряд. В. Варава, В. Зоц. – К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. – 120 с. – (Бібліотека «Шк. світу»).
193. Вишневський О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів / О. Вишневський // Педагогічна думка. – 2008. – №4. – С. 3 – 12.
194. Вишневський О. На тернистому шляху до себе / О. Вишневський // Рідна школа. – № 5, 1995. – С. 12–17.
195. Вишневський О. Система цінностей і стратегія вихованн / О. Вишневський // Рідна школа. – № 7–8, 1997. – С. 3–6.
196. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.

197. Вишневський О. Український виховний ідеал і національний характер. (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. Вишневський. – Дрогобич : Видавець Святослав Сурма, – 2010. – 160 с.
198. Віленська Т. Г. Гуманізація навчання як загальнолюдський історичний процес / Т. Г. Віленська // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти. – Зб. мат. наук.-практ. семінару. – К. – Рівне, 1996. – С. 23–27.
199. Вілков В. Людина і світ / В. Вілков. – К. : FEMINA, 1995. – 176 с.
200. Вільш І. Системна педагогічна антропологія і вимоги до освітніх змін / І. Вільш // Освіта й виховання в Польщі і Україні (XIX–XX ст.) / За заг.ред. С. І. Коваленко. – Ніжин : НДПУ, 1998. – С. 12–15.
201. Виндельбанд В. От Канта до Ницше. История новой философии и ее связи с общей культурой и отдельными науками / Виндельбанд В. – М. : Канон – ПРЕСС, Кучково поле, 1998. – 564 с.
202. Витаньи И. Общество, культура, социология (перевод с венг) / И. Витаньи. – М. : Прогресс, 1984. – 288 с.
203. Витгенштейн Людвиг. Избранные работы / Пер. с нем. и англ. В. Руднева. М. : Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 440 с.
204. Власова Т. М. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Т. М. Власова, Р. М. Боскис, А. И. Гольдберг и др. – М.: Просвещение, 1980. – 286 с.
205. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості / Н. М. Вознюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
206. Вознюк А. В. Педагогическая синергетика [Текст] : [монография] / Вознюк А. В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 811 с.
207. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 684 с.
208. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 576 с.
209. Волков Ю. К. Нормативная модель социокультурной системы и ее

возможные отклонения / Ю. К. Волков // Человек и общество на рубеже тысячелетий. – Междунар. сб. н. тр. – Вып. 12. – Воронеж, 2002. – 215 с

210. Волков Ю. К. Социология / Ю. Г. Волков. – М. : «Инфра-М», «Альфа-М», 2012. – 386 с.

211. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 256 с.

212. Вольперт И. Е. Психотерапия / И. Е. Вольперт. – Л. : Медицина, 1972. – 232 с.

213. Ворожбіт В. В. Духовно-моральне виховання дітей у загальноосвітніх закладах України (історико-педагогічний аспект) : монографія / В. В. Ворожбіт. – Х. : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 374 с.

214. Воропаев М. Многообразие воспитательных систем школ / М. Воропаев // Народное образование. – № 6. – 2001. – С. 159–164.

215. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений/ И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

216. Вступ до соціальної роботи : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – К.: Академвидав, 2005. – 304 с. (Альма-матер).

217. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии, 1975. – № 2. – С. 147 – 158.

218. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС. – 2002. – 296 с.

219. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Газман О. С., Вейс Р. М., Крылова Н. В. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – Вып. 2. – М., 1995. – С. 27 – 35.

220. Газман О. С. Свобода ребенка в образовательном процессе / О.С. Газман // Современная школа. - М. : Педагогика, 1993. – Ч.1. – 319 с.

221. Гапон Ю. А. Виховання як соціальний процес / Ю. А. Гапон. – Донецьк : Вид-во Донецьк.держ.ун-ту, 1993. – 368 с.

222. Гачов Г. Д. Книга уравнений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке / Г. Д. Гачов. – М. : Педагогика, 1991. – 346 с.
223. Гегель Г. В. Работы разных лет. В 2-х томах / Г. В. Гегель. – Т. 2. – М. : Мысль, 1971. – 396 с.
224. Гегель Г. В. Ф. Сочинения: В 14 т. : Пер.с нем / АН СССР. Ин-т философии / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Госполитиздат, 1956. – Т.3 : Энциклопедия философских наук, ч.3 : Философия духа. – 372 с.
225. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Гегель Г. В. Ф.: В 3-х т., Т.3. – М. : Мысль, 1977. – 586 с.
226. Гелбрейт Дж. Новое индустриальное общество / Гелбрейт Дж. – М. : Прогресс, 1976. – 397 с.
227. Гельвеций К. А. Об уме. / К. А. Гельвеций. – М. : Соцэскиз, 1938. – 346 с.
228. Гербарт Й. Ф. Загальна педагогіка, виведена з мети виховання // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник / Уклад. і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. Заг. ред. Є. І. Коваленко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с. – С. 336 – 359.
229. Гершунский Б. С. Менталитет и образование / Б. С. Гершунский : Уч. Пособие для студентов. – М. : Институт практической психологии, 1966. – 144 с.
230. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнати і виховувати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук. – К : Віпол, 1994. – 236 с.
231. Гиппенрейтер Ю. Б., Корягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Корягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии, 1993. – № 4. – С. 61– 68.
232. Гісматов Ф. А. Екологічна компонента у культурі педагога / Ф. А. Гісматов // Проблеми освіти. – 1996. – Вип.4. – С. 70–72.].
233. Глазачев С. Н., Когай Е. А. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии / С. Н. Глазачев, Е. А. Когай. – М. : Горизонт, 1999. – 167 с.
234. Глебовский В. Древние педагоги–писатели / В. Глебовский. – Спб,

1903. –196 с.

235. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Под ред. В. М. Леонтьева. – М. : Наука, 1990. – 376 с.

236. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. / К. М. Гнезділова, С. О. Касярум. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – 124 с.

237. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: пер. с англ. и фр. / сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева; ввод. ст. Ю. А. Шрейдера; [ред. В. М. Леонтьев]. – М. : Прогресс, 1990. – 496 с.

238. Говорите, если умеете / Составитель Буткевич В. Г. – М : Знание. – Серия «Лекторское мастерство», 1990. – 126 с.

239. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / Головин С. Ю. – Минск : Харвест, 1998. – 2007 с.

240. Гольдин А. М. «Образовательная система «Школа-парк» : теория и практика. – Екатеринбург : Полиграфист. – 2002. – 376 с.

241. Гонський В. Український патріотизм і формування менталітету нації / В. Гонський // Розбудова держави, 1993. – № 11. – С. 55.

242. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія / Н. Б. Гонтаровська ; НАПН України, Ін-т пробл. виховання. – Д. : Дніпро – VAL, 2010. – 622 с.

243. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

244. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація та гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – №3. – С. 2–8.

245. Горелов А. А. Экология / А. А. Горелов. – М. : Центр, 2000. – 235 с.

246. Горський В. С. Історія української філософії / В. С. Горський. – К. : Наукова думка, 1997. – 286 с.

247. Грабовський І. М. Формування екологічної культури особистості (українознавчий аспект) / Іван Миколайович Грабовський : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 17 с.

248. Грехем Л. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом

поведенні / Л. Р. Грехем. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1991. – 479 с.

249. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : Монографія / О. А Грива. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 228 с.

250. Гримаков Л. П. Резервы человеческой психики : Введение в психологию активности / Л. П. Гримаков. – М : Политиздат, 1987. – 386 с.

251. Грицанов А. А., Овчаренко В. И. Человек и отчуждение / А. А. Грицанов, В. И. Овчаренко. – Минск : Высшая школа, 1991. – 126 с.

252. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход : учеб. пособ. / Л. И. Гриценко. – М. : «Академия», 2005. – 240 с

253. Гулыга А. В. Космическая ответственность духа / А. В. Гулыга // Наука и религия, 1989. – № 8. – С. 32–34.

254. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. – М. : УВЦ Инноватор, 1995. – 115 с.

255. Гуманізм: сучасні інтерпретації та перспективи / Пазенок В. С., Лях В. В., Соболев О. М., Райда К. Ю. та ін. – К. : Укр. центр духовної культури, 2001. – 380 с.

256. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. Л. Селивановой. – М : Новая школа, 1996. – 376 с.

257. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. Закладів: У 3-х т./ Упорядники й наук. редактори Р. Трач (США) і Г. Балл (Україна). – К.: Університетське вид. «Пульсари», 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХст. – 252 с.

258. Гуревич А. , Барг М. , Гефтер М. , Бордюгов Г., Куманев П. – Круглый стол : Историки и писатели о литературе // Научное сообщество историков России: 20 лет перемен; под ред. Г. Бордюгова. – М. : АИРО-XXI, 2011. – 520 с. – С. 3–17.

259. Гуревич П. С. Гуманизм и вера/П. С. Гуревич. – М. : Знание, 1990. – 64 с.

260. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід. Навчальний посібник / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ТОВ фірма Планер,

2012. – 156 с.

261. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Проектна діяльність в підготовці майбутнього педагога / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання. – № 34, 2013. – С. 6–14.

262. Гусинский Э. М., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования / Э. М. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. - М. : Логос, 2001. – 224 с.

263. Гьоффе О. Вибрані статті / О. Гьоффе. – Київ : Либідь, 1998. – 90 с.

264. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 736 с.

265. Данилевский М. Россия и Европа / М. Данилевский. – М. : Книга, 1991. – 386 с.

266. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Даниленко ; Ін-т пед. АПН України. – К., 2005. – 43 с.

267. Дарвин Ч. Собрание сочинений. – М.–Л. : Изд-во АПН СССР, 1953. – т. V. – 1040 с.

268. Даштамиров С. А., Кордон С. И., Пеньков Е. М. Социальные нормы : систематика и функции // Философские науки. – № 36, 1987. – С. 25–34.

269. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях / И. Д. Демакова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 159 с

270. Дем'янюк Т. Д. Виховання гуманістично спрямованої особистості: навч.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк, С. Є. Дуляницька, О. М. Лисенко, Н. В. Сакова, С. О. Шидловська; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 236 с.

271. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Две модели экологии : Экологический кризис как кризис антропоцентрического сознания / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Человек. – 1998. – №1. – С. 34–40.

272. Дерябо С. Д., Ясвін В. А. Екологічна педагогіка і психологія / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін. – Ростов на Дону : Фенікс, 1996. – 480 с.

273. Джемс У. Научные основы психологи / У. Джемс. – СПб, 1902. –

426 с.

274. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид. доп. – К : Академвидав, 2012. – 352 с. – (Альма-матер).

275. Додонов Р. А. Этническая ментальность : Опыт социально-философского исследования / Р. А. Додонов. – Запорожье : РА «Тандем-У», 1998. – 192 с.

276. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

277. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности / А. И. Донцов // Советская педагогика. – 1974. – №5. – С. 67–76.

278. Доценко Е. Л. Психология манипуляции / Е. Л. Доценко. – М. : Академия, 1996. – 346 с.

279. Дрейер О. К., Лось В. А. Экология и устойчивое развитие / О. К. Дрейер, В. А. Лось. – М. : УРАО, 1997. – 222 с.

280. Дригус М. Т. Моральна свідомість як показник вихованості молодших школярів// Критерії моральної вихованості молодших школярів / За ред. І. Д. Бега, С. Д. Максименка. – К. : Рад. Школа, 1989. – 186 с.

281. Дробноход М. І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач, С. Г. Іващенко. – К. : Либідь, 2000. – 76 с.

282. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 366 с.

283. Дубровский Д. И. Информационный подход к проблеме «сознание и мозг»: расшифровка их нейродинамических кодов / Д. И. Дубровский // Вестник Российской Академии наук. – 2010. – №5–6. – С. 16–22.

284. Духновский С. В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению / С. В. Духновский. – СПб. : Речь, 2006. – 54 с.

285. Духовна культура особистості: Навч. пос. – Вид. 2-ге, допов. /

Д. В. Чернілевський, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, О. В. Столяренко та ін. / За ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

286. Дьюи Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку (Сб. статей) / Дж Дьюи; [составитель и вступит. статья Г. Б. Корнетова]. – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.

287. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. – 311с.

288. Дюмезиль Ж. Верховные боги индоевропейцев / Ж. Дюмезиль. – М. : Наука, 1986. – 234 с.

289. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр. А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 352 с. (История социологии в памятниках).

290. Экологическое образование школьников / Под. ред. И. Д. Зверева, И. Т. Сураветной. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.

291. Эллюль Ж. Технологический блеф / Ж. Эллюль // Философские науки. –1991. – №9. – С. 152–178.

292. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; члени редкол. І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков та ін.; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

293. Енциклопедія українознавства / Під ред.проф., д-ра В. Кубійовича, проф., д-ра З. Кузелі. – у 2-х томах. – Том 1. – Мюнхен-Нью-Йорк : Наукове товариство ім. Шевченка, 1949. – 800 с.

294. Етос і мораль у сучасному світі / Аболіна Т. Г., Єрмоленко А. М., Кисельова О. О. та ін. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2004. – 200 с.

295. Этциони А. Социоэкономика: дальнейшие шаги. Перевод М. С. Добряковой. Научное редактирование В. В. Радаева // Экономическая социология. Электронный журнал. – Том 3. – 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ecsoc.msses.ru/pdf/ecsoc-t3-nl.pdf> .

296. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / А. В. Євтодюк ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2002. – 20 с.

297. Євтух М. Б. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях: підручник / М. Б. Євтух, М. С. Кулик, Е. В. Лузік, Т. В. Ільїна. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 428 с.
298. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості : моделі виховних систем / І. Г. Єрмаков. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.
299. Ерузалем В. Учебная психология/ В. Ерузалем. – М. : Спб, 1917.– 428 с.
300. Єфіменко Т. А. Екологічні цінності і духовність / Т. А. Єфіменко. – К. : Віпол, 1997. – 64 с.
301. Ефремов Кирилл. Экологическое образование в школе : о проблеме дефицита времени, средств и внимания // Народное образование. – №6, 2002. – С. 102–111.
302. Желудков С. Почему и я – христианин / С. Желудков. – Санкт-Петербург: Изд. Центр «Духовность», 1996. – 216 с,
303. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М : Издательский центр «Академия», 2001. – 396 с.
304. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>
305. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 № 40-IV [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.gdo.kiev.ua.
306. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>
307. Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 № 2402-III [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>
308. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» від 08.09.2011 № 3715-VI [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.gdo.kiev.ua.
309. Закон України «Про позашкільну освіту» від 02.06.2005 № 2626-IV [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>
310. Закревский В. Э. Третье тысячелетие : от физически и психически здорового человека к совершенному социальному устройству / В. Э. Закревский

// Наука і освіта. – 1999. – №3–4. – С. 60–62.

311. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

312. Залужна А. Є. Морально-естетичні засади життєвого світу людини: монографія / А. Є. Залужна ; Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. – Рівне : НУВГП, 2012. – 238 с.

313. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. – К : СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.

314. Здравомыслов А. Г. Поле социологии в современном мире / А. Г. Здравомыслов. – М. : Логос, 2010. – 410 с.

315. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Прогресс, 1986. – 234 с.

316. Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. Н. Землянская. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 506 с.

317. Зеньковский В. В. История русской философии. – В 2-х.т. / В. В. Зеньковский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – Т. 1. – 578 с.

318. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [Пер. с англ. О. Гатановой] / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб. : Речь, 2010. – 286с.

319. Зыбковец В. Ф. Происхождение нравственности / В. Ф. Зыбковец. – М : Изд. полит. л-ры, 1974. – 126 с.

320. Зимняя И. А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки (к постановке проблемы исследования) / И. А. Зимняя. – М., 2007. – 34 с.

321. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся : Очерки российской психологии. 2-е изд. / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : ТОО «Триволта», 1994. – 516 с.

322. Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика: Учебное пособие для студентов вузов / Е. В. Золотухіна-Аболина. – М. : Новая школа, 2003. – 286 с.

323. Зосимовский А. В. Критерии нравственной воспитанности // Педагогика. – 1992. – №11–12. – С. 22–26.

324. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття : філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП», – 2002. – № 2. – С. 24-35. К., 1997.
325. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
326. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
327. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание искусства / В. П. Иванов. – К. : Вища школа, 1977. – 285с.
328. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания: Книга для учителя / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1990. – 216 с
329. Иванов И. П. Педагогика коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – К. : Освіта, 1992. – 164 с.
330. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 2000. – 208 с.
331. Иванова Г. П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях : монография / Г. П. Иванова – М. : Социум, 2001. – 160 с.
332. Іванюк І. Ціннісні орієнтації у світі концепцій інтеркультурної освіти / І. Іванюк // Шлях освіти. – №1, 1997. – С. 26–27.
333. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Харків : Фоліо, 2006. – 540 с.
334. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем / П. Р. Ігнатенко // Рідна школа, 1992. – №9–10. – С. 42–47.
335. Иголевич А. З. Воспитание познавательной активности старшеклассников во внешкольной работе А. З. Иголевич /: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1994. – 24 с.
336. Изард К. Психология эмоций / К. Изард [перев. с англ. А.Татлыбаева]. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
337. Іларіон Митрополит. Нехай воскресне любов і згода поміж нами / Іларіон Митрополит // Віра і культура. – 1955. – ч. 6 (18). – С. 1–3.
338. Іларіон Митрополит. Християнство і поганство. Чого на світі

спокою не має? / Іларіон Митрополит // Віра і культура. – 1961. – ч. 4 (88). – С. 1 – 10.

339. Іларіон Митрополит. «Хто вірує, тому все можливо!» / Іларіон Митрополит // Віра і культура. – 1959 – Ч.2 (74). – С. 1–2.

340. Іларіон. Слово про Закон і Благодать / Іларіон // Філософська думка, 1988. – С. 92–119.

341. Ильин В. В. Социология как наука / В. В. Ильин // Социологические исследования. –1994, № 3. – С. 31–32.

342. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 200 с.

343. Інноваційність виховного процесу в сучасному освітньому просторі : теоретичні основи та досвід творчих освітян Одещини / упоряд. О. Чешенко. – Одеськ. обл. ін-т удоск. вчителів. – Одеса, 2011. – 189 с.

344. Інноваційні виховні технології / Когут О. І., Юзефик Л. О., Тимчишин О. І. – Тернопіль : Астон, 2009. – 352 с.

345. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.

346. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід роботи / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

347. Информация о проведении Всероссийской конференции «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: проблемы, традиции, опыт» // Народное образование. – № 8. – 2001, С. 272–274.

348. Іова В., Красномовець Л. Інноваційні методи виховання : Навчально-методичний посібник / В. Іова, Л. Красномовець. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006», 2009. – 272 с.

349. Іова В., Красномовець Л. Орієнтири морально-духовного виховання особистості : науково-методичний посібник / В. Іова, Л. Красномовець. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори –2006», 2009. – 272 с.

350. Ионов И. Н. Российская цивилизация и истоки ее кризиса : уч. пособие / И. Н. Ионов. – М. : Интерпракс, 1994. – 416 с.

351. Історія Української культури / Іван Тиктор. – Т. 1. – Друге доп.

- видання. – Вінніпег – Канада: Клуб приятелів української книжки, 1964. – 480 с.
352. Історія філософії : Підручник для вищої школи / Кремень В. П., Афанасенко В. С., Волович В. П. та ін. – Харків : Прапор, 2003. – 768 с.
353. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода / А. Т. Ішмуратов. – К. : Наукова думка, 1996. – 200 с.
354. Кабанес О., Насс Л. Революционный невроз / О. Кабанес, Л. Насс. – М : Академия, 1998. – 516 с.
355. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры / М. С. Каган. – Книга 1. – СПб. : Издательство «Петрополис», 2003. – 383 с.
356. Каган М. С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Мысль, 1988. – 246 с.
357. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган – Санкт-Петербург. – СПб : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 393 с.
358. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 304 с.
359. Казакина М. Г. Изучение нравственной воспитанности школьников // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С.43.
360. Казакова Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб, 1997. – 246 с.
361. Казначеев В. П. Идеи В. И. Вернадского / В. В. Казначеев // Вестник высшей школы. – 1990. – №12. – С. 29–34.
362. Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека. Проблемы комплексного изучения / В. П. Казначеев, Е. А. Спирин. – АПН СССР. – Сиб. отд. – Новосиб : Наука, 1991. – 302 с.
363. Калініченко Н. А., Перебийніс Г. М. Сучасники В. О. Сухомлинського / Н. А. Калініченко, Г. М. Перебийніс. – Кіровоград : б/в, 1998. – 260 с.
364. Калмыков А. А. Введение в экологическую психологию / А. А. Калмыков. – М. : изд-во МнЭПУ, 1999. – 380 с.
365. Кальвиньо М., Столин В. В. Психосемантические различия личностных смыслов / М. Кальвиньо, В. В. Столин // Вестник Моск. ун-та. – Сер. XIV. – Психология, №3, 1983. – С. 112–138.

366. Камінська Н. Д. Роль моральних повчань Біблії у формуванні особистості школяра / Н. Д. Камінська // Моральна цінність християнства і відродження національної школи. – К. – Тернопіль. –1995. – С. 48–52.

367. Камю А. Миф о Сизифе / А. Камю. – М. : Изд-во «АСТ», 2011. – 224 с.

368. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Канішевська Любов ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К. : [ХмЦНП], 2011. – 368 с.

369. Кант Иммануил. Основы метафизики нравственности // [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://www. Students. chemport.ru / omin. Shtml](http://www.Students.chemport.ru/omin.Shtml).

370. Кант И. Собрание починений : В 8-ми т. / И. Кант. – М. : ЧОРО, 1994. – Т.7 : Антропология. – 495 с.

371. Кант И. Сочинения: В 6-ти т. / И. Кант. – Т.4. – Ч.2. – М. : Учпедгиз, 1965. – 344 с.

372. Кант И. Сочинения : в 6-ти т. / И. Кант – Т 6. – М. : Мысль, 1966. – 516 с.

373. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак ; [Пер. с чеш.]. – СПб. : Питер, 1994. – 360с.

374. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Каптерев П. Ф. – М. : Просвещение, 1982. – 704 с.

375. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М. : Педагогическое общество, 2000. – 256 с.

376. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – М. : Новая школа, 1993. – 80 с.

377. Кара–Мурза С. Г. Наука и кризис цивилизации / С. Г. Кара–Мурза // Вопросы философии, 1990. – №9. – С. 3–15.

378. Карпенчук С. Г. Виховний процес : вивчення ефективності : (наук.-

метод. посіб.) / С. Г. Карпенчук / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Укр. акад. акмеол. наук, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне : Волин. Обереги, 2009. – 179 с.

379. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : Навч. посіб. – 2-е вид., доповн. і переробл. – К. : Вища школа, 2005. – 343 с.

380. Кацинська Л. Л. Виховний процес у сучасній школі / Л. Л. Кацинська та ін. – Рівне, РОУППО, 1997. – 216 с.

381. Кацинська Л. Л. Педагогічне управління сучасним виховним процесом. На допомогу керівникам загальноосвітніх навчально-виховних закладів: навчально-методичний посібник / Л. Л. Кацинська. – Рівне, РОУППО, 2002. – 156 с.

382. Келли А. Дж. Теория личности / А. Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с. – (Серия «Мастерская психологии и психотерапии»).

383. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия / А. Кемпински. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.

384. Кендзьор П. І. Інноваційні форми організації громадського виховання старшокласників у позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / П. І. Кендзьор ; Ін-т проб. вих. АПН України. – АПН України. Ін-т пробл. вих. – К., 2004. – 19с.

385. Кестлер А. Тринадцатое колено. Крушение империи / А. Кестлер. – Пер. с англ. Кабалкина А. Ю. – СПб. : Издательская группа «Евразия», 2004. – 320 с.

386. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 336 с.

387. Кильпатрик В. Метод проектов : применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Кильпатрик. – Л. : Изд. Лен.ун-та, 1925. – 36 с.

388. Киричок В. А. Основи гуманістичної моралі: Метод. посібник. – Черкаси : видавництво ЧОПОПП, 2009. – 157 с.

389. Киричук О. В. Індикатори і показники громадянського самовизначення особистості // Етнонаціональний розвиток в Україні на смак української етнічності в діаспорі : сутність, реалії конфліктології, проблеми та прогнози на порозі ХХІ століття. – Київ-Чернівці, 1997. – 286 с.

390. Киричук О. В. Формирование у учащихся активной жизненной позиции / О. В. Киричук. – К. : Рад. шк., 1983. – 216 с.
391. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 172 с.
392. Класному керівнику : колективні творчі справи / упоряд. : Л. Шелестова, Н. Чиренко. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
393. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004. – 176 с.
394. Климишин І. А. Бачити добро в добрі (про концепцію освіти в Україні) / І. А. Климишин / Моральна цінність християнства і відродження національної школи. – К. – Тернопіль, 1995. – С. 12–22.
395. Климишин І. А. Про духовне самовизначення моралі / І. А. Климишин // Мандрівець. – 1995. – №4–5. – С. 5–34.
396. Ключков І. В. Проблема розвитку особистості у творчості Е. Муньє. Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2011», 20-21 квіт. 2011 р. : [матеріали доповідей та виступів] / редкол. : А. Є. Конверський [та ін.]. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – Ч. 1. – 227 с.
397. Князева Е. Н. Одиссея научного разума / Е. Н. Князева. – М. : Академия, 1995. – 236 с.
398. Князева Е. Н. Случайность, которая творит мир / Е. Н. Князева // В поисках нового мироздания : И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М. : Академия, 1995. – 476 с.
399. Коберник О. М. Інноваційні технології навчання та виховання : навч. посіб. / О. М. Коберник, О. В. Бялик. – Умань : СПД Жовтий, 2010. – 209 с.
400. Коберник О. М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / О. М. Коберник – К. : Науковий світ, 2003. – 230 с.
401. Ковалёв В. В. Мотивы поведения и деятельность / В. В. Ковалёв. – М. : Наука, 1988. – 191 с.
402. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки / Заг.ред.

Є. І. Коваленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

403. Коваль О. Християнські принципи вченого і патріота Г. Ващенка / О. Коваль // Освіта. – 1995. – 22 листопада. – № 47. – С.5.

404. Ковынева М. В. Методика активного обучения и воспитания / М. В. Ковынева. – Ростов-на-дону : «Феникс», 2005. – 320 с.

405. Коган В. З. Понятие «активность личности» как категория социальной психологии / В. З. Коган // Некоторые проблемы личности : Сб. аспирант. работ. – М. : Знание, 1971. – С. 131–145.

406. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 256 с.

407. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

408. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : [Учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [Под ред. И. А. Колесниковой]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.].

409. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 29–34.

410. Колінько М. В. Перспективи соціокультурної динаміки модерного світу в концепції П. Сорокіна / М. В. Колінько // Наука. Релігія. Суспільство. – №1. – Донецьк : Наука і освіта. – ІППШ, 2002. – С.109–114.

411. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива : система межличностных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд. Минск. Ун-та, 1989. – 234 с.

412. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталотти. Педагогическое наследие/ Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 1989. – 416 с.

413. Кон И. С. Дружба : этико-психологический очерк. – 3-е изд. / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1989. – 350 с.

414. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

415. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. :

Просвещение, 1980. – 180 с.

416. Кон И. С. Психология юношеского возраста: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

417. Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 269 с.

418. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1984. – 383 с.

419. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьєва, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – 286 с.

420. Кононенко П. П. Українознавство / П. П. Кононенко. – К. : «Либідь», 1996, 384 с.

421. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції / Підгот. Всеукр Пед. товариством ім. Г. Ващенко, керівник авторськ. кол. А. Погрібний. – К. : Школяр, 1997. – 150 с.

422. Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 рр. 31.05.2012 р. Протокол № 6/1-21 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education>

423. Концепція національного виховання / за ред. Ю. Д. Руденка // Освіта. – 1996. – № 41. – С. 2–7.

424. Концепція національно-патріотичного виховання (2009) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>

425. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education>

426. Концепція превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти України, 25.02.1998 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://elibrary.nubip.edu.ua/>

427. Концепція профільного навчання в старшій школі (затверджено Рішенням колегії Міносвіти і науки України 25.09.2003 № 10/12-2 // Організація профільного навчання в старшій школі/ Упоряд. Н. Мурашко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 120с. – (Б-ка «Шк. світу»).

428. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
429. Коржуев А.В. Содержательная и логическая корректность педагогических исследований / А. В. Коржуев // Педагогика. – №2. – 1999. – С. 8–12.
430. Корн Г., Корн Т. Справочник по математике для научных сотрудников и инженеров / Г. Корн., Т. Корн. – М.: Наука, 1977. – 832с.
431. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М. : Просвещение, 1994. – 265 с.
432. Корнилов С. В. Философия самосознания и творчества. Портреты русских мыслителей / С. В. Корнилов. – СПб ГУ, 1998. – 101 с.
433. Корнилова Л.В. Отражение эстетики Ницше в позднем творчестве А. Де Сент-Экзюпери [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.yura36.blogspot.com/2012/02/blog-post_18.html .
434. Король О. В. Формування екологічної культури учнів V–VI класів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Навколишній світ»/ Ольга Василівна Король : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / ІПВ АПН України. – К., 1999. – 20 с.
435. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика, 1970. – №9. – С. 112–115.
436. Костицька І. М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії та практиці шкіл України / Інна Михайлівна Костицька : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 198 с. Костицька І. М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії та практиці шкіл України / Інна Михайлівна Костицька : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 198 с.
437. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. Костюк. – К. : Рад.шк., 1989. – 608 с.].
438. Костюк Г. С. Психологические основы педагогической антропологии К. Д. Ушинского // Вопросы психологии. - 1974. - №2. - С.19-31.
439. Кохановский В. П. Философия и методология науки / В. П. Кохановский. – М. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 476 с.

440. Кочубей Н. В. Нелінійне мислення в освіті / Н. Кочубей // Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / Авт. кол. : І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко, Г. Гамрецька та ін. ; За заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
441. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. П. Кравець. – Тернопіль : Тернопільський держ. пед. ун-т, 1996. – 386с.
442. Кравцов Ю. С. Філософське призначення освіти у морально-правовій ідентифікації людини : монографія / Ю. С. Кравцов ; Дніпродзерж. держ. техн. ун-т (ДДТУ). – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2012. – 254 с.
443. Кравченко С. М., Костицький М. В. Екологічна етика і психологія людини / С. М. Кравченко, М. В. Костицький. – Львів : Світ, 1991. – 104 с.
444. Краевский В. В., Бережнов Е. В. Методология педагогики : новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
445. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
446. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студ. высших учебн. Заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
447. Крайг Грэйс, Бокум Дон. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с. – (Серия "Мастера психологии")
448. Крайніков Е. В. Психологія розвитку : Словник-довідник / Е. В. Крайніков. – К. : Арістей, 2004. – 260 с.
449. Крапивин Сергей. Безумие толпы/ С. Крапивин // Труд, 31 мая 2000.– С. 8.
450. Красовицький М. Ю., Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Класний керівник у сучасній школі / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко та інші. – К. : Віпол, 1996. – 272 с.
451. Красовицький М. Чи відповідає шкільне виховання викликам ХХІ століття // Освіта України, № 8, 23 лютого 2000 р. – С. 8.
452. Краткая философская энциклопедия. – М. : Владос. – 1994. – 634 с.
453. Краткий словарь по социологии / Авт.-сост. П. Д. Павленок. – М. :

ИНФРА-М. – 2000. – 272 с. – (Б-ка малых словарей «ИНФРА-М»).

454. Краткий философский словарь / Под ред. А. П. Алексеева. – М. : Проспект, 2002. – 492 с.

455. Кремень В. Інноваційність і освіта // Рідна школа. – № 4–5(988–989). – квітень-травень, 2012. – С. 7–12.

456. Кремень В. Г. Інновація в контексті науки і освітньої практики / В. Г. Кремень // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб.наук.пр./ за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К.; Хмельницький, 2008. – С. 8 – 16.

457. Кремень В. Майбутнє – за індивідами, які активно мислять, які зуміють умонтуватися в системи штучного розуму / В. Кремень // Дзеркало тижня, №24(653) від 24 червня 2007 р. – С.14.

458. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

459. Кремень В. Г. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн ; Нац. акад. пед. наук України. – К. : Пед. думка, 2012. – 368 с.

460. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Кремень // Рідна школа. – № 6 (червень). – 2010. – С. 4–6.

461. Кривенко Г. Ні – їжі Франкенштейна / Г. Кривенко // Молодь України. Дай собі раду. – №5 (12). – 10 березня 2000. – С.6.

462. Кривов Юрий Иванович Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике : Автореф. дис...канд. пед. наук. – М. : Изд. МПГУ, 1992. – 17 с.

463. Крылова Н. Что такое «личностное знание»?/ Н. Крылова // Народное образование. – №9, 2003. – С. 25–34.

464. Крутов Н. Н. Мораль в действии/Н. Н. Крутов. – М. : Мысль, 1977.– 316 с.

465. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). – К. : ЭКМО, 2006. – 468 с.

466. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека / В. Т. Кудрявцев. –

Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 160 с.

467. Кулешов С. В., Медушевский А. Н. Россия в системе мировых цивилизаций: Учеб.пособие / Под общ. ред. О. В. Волобуева. – М. : Изд.-книготорговый центр «Маркетинг», Инф.-издат.агенство «Русский мир», 2001. – 776 с.

468. Куликов В. Г. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 192 с.

469. Кульневич С. В. Воспитательная работа в современной школе : от коллективизма к взаимодействию : учеб.-метод. пособ. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2006. – 272 с.

470. Кульневич С. В. Личностная ориентация методической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – №5,1997. – С. 106-115.

471. Кульневич С. В. Педагогика личности. От концепции до технологии / С. В. Кульневич. – Ростов-н./Д. : ТУ «Учитель», 2001. – 160 с.

472. Кульневич С. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / С. В. Кульневич. – М. : Ростов-н. Д., 1999. – 560 с.

473. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С. В. Кульневич. – Воронеж : Изд. Воронежского ун-та, 1997. – 237 с.

474. Кульневич С. В. О научно-педагогической грамотности / С. В. Кульневич // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 21–27.

475. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун [пер. с англ., сост. В. Ю. Кузнецов]. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.

476. Кураленкова Н. П. Психологическая культура межличностного диалогического взаимодействия / Н. П. Кураленкова // Тезисы международной конференции «Психология и экология человека : психологические факторы культуры мира и ненасилия современной России. – М., 1997. – С. 37 – 38.

477. Курбатов С. В. Освітні інновації : контури майбутнього : монографія / С. В. Курбатов // Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

478. Кууси П. Этот человеческий мир / П. Кууси. – М.: Прогресс, 1998. – 438 с.

479. Кухарський В. Ідеологія, ідеали особистості в контексті святого

письма / В. Кухарський // Мандрівець. – 1995. – №1. – С.102–110.

480. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навчальний посібник / О. Г. Кучерявий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 440 с.

481. Кушнір В, Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип / В. Кушнір, Г. Кушнір, Н. Рожкова // Рідна школа. – №6(990). – червень, 2012. – С. 3-8.

482. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.

483. Лабенко О. В. Екологічне виховання учнів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу (на матеріалах IX класу) / Олег Вікторович Лабенко: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 24 с.

484. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. А. Лабунская, Ю. А. Менеджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 288с.

485. Лаврух Л. П. Форми і методи перевірки знань учнів з біології [Текст]/ Е. А. Шухова, Л. П.Лаврух, Л. П. Тимоха, Г. Й. Чудовська. – К. : Рад. шк., 1980.–145 с.

486. Лагутін В. Д. Людина і економіка. Соціоекономіка / В. Д. Лагутін [Текст]. – Навч. посібн. – К. : Просвіта, 1996. – 336 с.

487. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия [перевод с англ. яз. В. Гузель] / А. Лазарус. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.

488. Лай. В. Школа действия / В. Лай. – Петроград. – Б.в., 1920. – 128 с.

489. Ларцев В. С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности / В. С. Ларцев. – К. : Принт-Экспресс, 2002. – 429 с.

490. Ларцев В. С. Формування української особистості : духовно-ментальні фактори в контексті сучасності / В. С. Ларцев // Наука. Релігія. Суспільство. – №1. – Донецьк : Наука і освіта. –ІПШІ, 2002. – С. 3–12.

491. Лебідь С. Г. Інтеграції ключових проблем сталого розвитку

(екологічна складова) в програмі підготовки майбутніх екологів в університеті [Електронний ресурс] / С. Г. Лебідь // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка . – 2012. – Т. 188, Вип. 176. С. 85–88. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua>.

492. Левада Ю. Сознание и роль управления в социальных процессах // Вопросы философии, 1966, №5. – С. 36–42.

493. Леви-Строс К. Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с. (Серия «Психология без границ»).

494. Левитов Н. Д. Проблема компенсации в психологии // Способности и интересы / [Ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 197 – 230.

495. Левчук Н. В. Систематизація екологічних знань і вмінь старшокласників на факультативних заняттях / Наталя Василівна Левчук : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 24 с.

496. Легун О. М. До питання про суб'єкт-суб'єктну взаємодію у педагогічному процесі / О. М. Легун // Збірник наукових праць. НПУ ім. М. П. Драгоманова, випуск 14. – Психологія. – К., 2001. – С. 280–286

497. Лезов С. Попытка понимания / С. Лезов. – Санкт-Петербург : Академия, 1999. – 236 с.

498. Лейбин В. М. Системные исследования и символическая концепция человека / В. М. Лейбин // Системные исследования. – М. : Мысль, 1985. – 364с.

499. Лекторский В. А. Возможна ли интеграция естественных наук о человеке / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2004. – №3. – С. 44–45.

500. Лекторский В. А. Л. С. Выготский и проблема рефлексии / В. А. Лекторский // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. – М., 1981. – С. 89–92.

501. Лекторский В. А. О толерантности / В. А. Лекторский // Философские науки. – М., 1997, № 3–4. – С. 14–18.

502. Лекції з історії світової та вітчизняної культури / За заг. ред. А. В. Яртия, С. Н. Шендрика, С. О. Черепанової. – Львів : Світ, 1994. – 496 с.

503. Леонтьев А. Н. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1969 – 1978.; с. 555.
504. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат. – 1977. – 304 с.
505. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – Т.2. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
506. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1972. – 536 с.
507. Леонтьев В. Г. Мотивация и механизмы ее формирование : монография / В. Г. Леонтьев – Новосибирск : Новосибирск. полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
508. Лернер И. Я. Журавлев И. К. Прогностическая концепция целей и содержания образования / И. Я. Лернер, И. К. Журавлев. – М. : Ин-т теор. пед. и международных исследований в образовании, РАО, 1994. – 131 с.
509. Лернер П. С. Инженер третьего тысячелетия / П. С. Лернер. – М. : Академия, 2005. – 236 с.
510. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт ; сост. И. Н. Решетень. – М. : Педагогика, 1988. – 400 с.
511. Лізинський В. М. Практичне виховання в школі / В. М. Лізинський. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2008. – 320 с.
512. Лізинський В. М. Практичне виховання в школі. Методи організації / В. М. Лізинський. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2007. – 160 с.
513. Лізинський В. М. Прийоми й форми у вихованні / В. М. Лізинський. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2007. – 160 с.
514. Литвин Н. І. Співтворчість як чинник формування креативного потенціалу дитячого колективу / Н. І. Литвин // Майстерня гуманності : інформ. вісн. / Упр. освіти Київ. рай. ради ; за заг. ред. А. М. Єрмоли. – Х., 2008. – № 14. – С. 117–121.
515. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара, 1997. – 84 с.
516. Лихачев Б. Т. Философия образования / Б. Т. Лихачев. – М. :

Прометей, 1995. – 282 с.

517. Лихачев Б. Т. Экология личности / Б. Т. Лихачев // Педагогика, 1993. – №2. – С. 19–24.

518. Лихачев Д. С. Записки и наблюдения / Д. С. Лихачев. – Л. : Сов.писатель, 1989. – 608 с.

519. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 256 с.

520. Лобко А. М. Антропология мира / А. М. Лобко. – М. : Академия, 2001. – 296 с.

521. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Навчальний посібник для педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х., 1997. – 338 с.

522. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – ХДПУ ім. Г. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Х. : «ОВС», 2000. – 164 с.

523. Локк Д. и др. Английское свободомыслие / Д. Локк. – М. : Мысль, 1981. – 301 с.

524. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – М., 1981. – Т. 2. – № 1. – С. 3–17.

525. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов; Академия пед. и социальных наук ; Московский психолого-социальный ин-т ; В. А. Барабанщиков (ред.). – М. : Институт практической психологии, 1996. – 196 с.

526. Лоренц Конрад З. Кольцо царя Соломона / З. Лоренц Конрад. Пер. с англ. – М : Знание, 1978. – 208 с.

527. Лосев А. Ф. Эстетика возрождения / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1978. – 296 с.

528. Лосев А. Ф. История античной эстетики : Последние века (III -VI) / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство. – 1988. – Ч.1. – 414 с.

529. Лосев І. В. Історія і теорія світової культури. Європейський контекст / І. В. . – К. : Либідь, 1995. – 367 с.

530. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології /

М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.

531. Лукрецій-Тіт Кар. Про природу речей : Пер. з лат./ Лукрецій-Тіт Кар – К. : Дніпро, 1988. – 191 с.

532. Лутай В. С. Філософія освіти / В. С Лутай. - К. : Либідь, 1995. – 326 с.

533. Льовкіна О. Г. Відчуження людини у соціокультурному просторі: Минуле і сучасність. Монографія / О. Г. Льовкіна. – К. : Видавництво ПАРАПАН, 2006. – 168 с.

534. Льюїс, Мемфорд. Техніка і розвиток людини / Сучасна зарубіжна соціальна філософія [Текст] : хрестоматія / Міжн. фонд «Відродження» ; упоряд. В. Лях. – Київ : Либідь, 1996. – 384 с.

535. Маблі Г. Б. Об изучении истории. О том, как писать историю / Г.-Б.де Маблі . – М. : Наука, 1993. – 544 с.

536. Майзель И. А. Наука и проблема ценностей / И. А. Майзель // Проблема ценности в философии / под ред. А. Г. Харчева. – Л. : Наука, 1966. – С. 50–64.

537. Макагон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Е. Макагон ; Харківськ. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2007. – 226 с.

538. Макаренко А.С. Сочинения в 7-и т. – М. : Учпедгиз, 1958. – Т.5. – 436 с.

539. Макаренко Н. Двадцять перший вік : работоргівля / Н. Макаренко // Молодь України. – 23 березня 2000. – С. 2.

540. Максакова В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

541. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 240 с.

542. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

543. Максимов С. В. Методика Т. Лири в исследовании представлений

человека о себе и о других // Методы исследования межличностного восприятия: Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Г. М. Андреевой, В. С. Агеева. – М. : МГУ, 1984. – С. 89–102.

544. Мальковская Т. М. Воспитание социальной активности старших школьников / Т. М. Мальковская. – Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. – 346 с.

545. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1992. – 366 с.

546. Мамардашвили М. К. Познание и цивилизация / М. К. Мамардашвили // Природа. – 1988, №11. – С. 46–49.

547. Мамфорд Льюїс. Техніка і розвиток людини // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія / Упорядн. В. Лях. – К. : Либідь, 1996. – 382 с. – С. 58-87.

548. Манн Т. Собр. соч. в 10 т. / Т. Манн. – Т. 3. – М. : Просвещение, 1959 г. – 583 с.

549. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб.пособие для студ. средн. пед. завед. / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

550. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : Изд-во «Юрайт», 2-е изд., перераб. и доп., 2012. – 424 с.

551. Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко, Л. К. Серова. – М. : Просвещение, 1984. – 192с.

552. Маркузе Г. Одномерный человек : Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; [Пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина; Сост., предисл. В. Ю. Кузнецова]. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. – 526 с. – (Philosophy).

553. Марочко Г. С. Формування екологічної культури учнів ПТУ в процесі вивчення предметів професійно-технічного циклу / Галина Сергіївна Марочко : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 24 с.

554. Марченко А. А., Марченко Е. В. Роль интеграции в формировании

общекультурных ценностей // Педагогическое образование : вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Сластенина. – 16–17 сентября 2010 г., М : МПГУ. – В 2-х ч. – Ч.1. – М. : МАНПО, 2010. – 771 с.

555. Масалова О. Ю. Феноменология ценностного отношения // Педагогическое образование : вызовы XXI века : Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Сластенина. 16-17 сентября 2010 г., М : МПГУ : В 2-х ч. – Ч.1. – М. : МАНПО, 2010. – 771с. – С. 280–285.

556. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу : пер. с англ. А. М. Татлыбаева. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.

557. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : Пер. с англ. / Под общ. Ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 425с.

558. Масуда Й. Комп'ютонія / Й. Масуда // Філософська та соціологічна думка. – 1993. – № 6. – С. 36–50.

559. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., доп. / Н. В. Матяш. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с

560. Маценко Л. М. Теорія і методика виховання : навч.-метод. посіб. / Л. М. Маценко – К. : НАКККиМ, 2012. – 223 с.

561. Мейман Э. Современное положение педагогики / Мейман Э. // Ежегодник экспериментальной педагогики. – М., 1912. – Т. 1. – С. 41–55.

562. Мэй Ролло. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.

563. Мельвиль А. Ю. Социальная философия современного американского неоконсерватизма [Монография]/ А. Ю. Мельвиль. – М. : Политиздат, 1980. – 286 с.

564. Мельникова Л. В. Толерантность : от терпимости к многогранному восприятию мира / Л. В. Мельникова // Человек и общество : на рубеже тысячелетий. – Межд.сб.н.тр. – Вып. 12. – Воронеж, 2002. – 215 с.

565. Менегетти А. Система и личность / А. Менегетти / Пер. с итал. – Изд. 2-е, исправ и дополн. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2007. – 352 с.
566. Мень О. А. отвечает на вопросы слушателей. – М. : Духовное возрождение, 1999. – 136 с.
567. Мерлин В. С. Взаимоотношение иерархических уровней в системе взаимосвязей «человек-общество» / В. С. Мерлин // Вопросы философии. – 1975. – №5. – С. 3–9.
568. Методология этических исследований. – Сборник научных трудов. – М. : Высшая школа, 1982. – 396 с.
569. Мещеряков Б, Мещерякова И. Введение в человекознание / Б. Мещеряков, И. Мещерякова. – М. : Изд. Рос. гуманит. ун-та, 1994. – 320 с.
570. Мид Дж. Г. Избранное : Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии ; [Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко]. – М., 2009. – 290 с. – (Серия «Теория и история социологии»)
571. Мид М. Культура и мир детства/ М. Мид. – М.: Наука, 1988. –213 с.
572. Микитюк О. М., Злотін О. З., Бровдій В. М. Екологія людини. – 2-е вид., випр. і доп / Микитюк О. М., Злотін О. З., Бровдій В. М.. – Х. : ХДПУ «ОВС», 2002. – 208 с.
573. Мироненко О. М. Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу / О. М. Мироненко : Автореф дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / КДУ ім. Т. Г. Шевченка. – К., 1994. – 23 с.].
574. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
575. Мистецтво життєтворчості особистості. – У 2-х частинах. Частина 1. Теорія і технологія життєтворчості / Ред. Рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. – К. : ВІПОЛ, 1997. – 392 с.
576. Мисюров Д. А. Моделирование развития с помощью диалектических формул двоичного счисления [Монография] / Д. А. Мисюров. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 353 с.
577. Митев П. Социология лицом к лицу с проблемами молодежи / П. Митев. – София, 1983. – 123 с.

578. Митина Л. М. Управлять или подавлять : выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М. : Изд. фирма «Сентябрь», 1999. – 192 с.
579. Митчем К. Что такое философия техники? / К. Митчем. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 149 с.
580. Мовчан В. Історія – становлення цілісного образу людяності / В. Мовчан // Людинознавчі студії: Дрогобич : Вимір. – 2000. Вип. 2. – 296 с. – С. 24–33.
581. Моделирование воспитательных систем : теория и практика. – Сб.ст./ Под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : РОУ, 1995. – 376 с.
582. Моисеев Н. Н. Вернадский и современность / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1994. – №4. – С. 3–13.
583. Моисеев Н. Н. Современный рационализм / Н. Н. Моисеев . – М. : Наука, 1995. – 376 с.
584. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти : філософський аналіз / В. В. Молодиченко. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.
585. Моляко В. О. Психологія дитячої обдарованості / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1995. – 132 с.
586. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания / Теория и методика воспитательного процесса. Сб. научн. трудов. – М. : Изд. МГУ, 1981. – С. 44–80.
587. Мономах Володимир. Грамотка до Олега Святославовича / В. Мономах // Літопис руський. – К : Рад. школа , 1989. – 576 с.
588. Моносзон Э. И., Правдик Р. Н., Рогова Р. М. Формирование научного мировоззрения учащихся / Э. И. Моносзон, Р. М., Р. Н. Правдик, Рогова. – М. : Педагогика, 1985. – 231 с.
589. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : монография / О. В. Морева; отв. ред. К. Н. Верховцев; ТВВИКУ МО РФ. – Новосибирск: Изд.-во СО РАН, 2006. – 270 с.
590. Мочерний С. Поняття «методологія» та його структура / С. Мочерний // Психологія і суспільство, 2002. – №2. – С. 58–82.

591. Музика О. Л. Основні поняття суб'єктно-ціннісного аналізу розвитку особистості // Професійно-орієнтовані завдання з психології / За ред. О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 465–500.

592. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз) / Володимир Ілліч Муляр : Автореф. Дис. докт. філософ. наук (09.00.01). – Дніпропетровськ, 1999. – 39 с.

593. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики / Ф. А. Мустаева. – М. : Академпроект, Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 416 с.

594. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 386 с.

595. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 110 – 125.

596. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.

597. Навстречу жизни: О Христе и о тебе. – Б/м: Библейская миссия (ФРГ): Славянская евангельская ассоциация (США), 1993. – 261 с.

598. Навчання: Нові стратегії розвитку / Упоряд. Г. Сиротенко. – К. : Шкіл. світ, 2007. – 128 с. – (Б-ка «Шкіл. світу»).

599. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Изд-во Тбилисского ун-та, 1974. – 170 с.

600. Назаренко Г. А. Виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : монографія – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 394 с.

601. Науменко Р. А. Екологічне виховання учнів 5–9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час: Автореф. дис. ... канд.пед.наук / Раїса Андріївна Науменко : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1994. – 23 с.

602. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта України. – Від 23 квітня 2002 р. – С. 4-6.

603. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді

України. АПН України. Постанова від 01.07.2004 № 1-7/6-98 / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://search.ligazakon.ua/>

604. Неменский Б. М. Новое педагогическое мышление / Б. М. Неменский / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Научная мысль, 1989. – 188 с.

605. Немец Л. Н. Конструктивно-географическая основа непрерывного экологического образования и воспитания личности / Людмила Николаевна : Дис. ... канд. геогр. наук. – Харьков, 1995. – 217 с.

606. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

607. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В.3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.

608. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.

609. Никандров Н. Д. Перспективы развития образования / Н. Д. Никандров // Философия образования. – Новоси�. : Изд. Сиб. Отд РАН, 2006. – №1. – С. 4–12.

610. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М. : Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.

611. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб, 2000. – 574 с.

612. Ницше Ф. Казус Вагнер / Фридрих Ницше, сочинения в 2-х томах. – Перевод Г. А. Рачинского. – Т. 1. – М. : «Мысль», 1990. – 464 с.

613. Ницше Фридрих. По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше. – М. : Издательский дом ЭКСМО, 2009. – 548 с.

614. Ницше Ф. Так говорил Заратустра: Книга для всех и ни для кого / Ф. Ницше / Пер. с нем. Ю. М. Антоновского. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 302 с.

615. Нічик В. М., Литвинов В. Д., Стратій Я. М. Гуманістичні та реформаційні ідеї на Україні. – К. : Наукова думка, 1991. – 236 с.

616. Новая технократическая волна на Западе / Сост. Гуревич П. – М. : Прогресс, 1986. – 450 с.

617. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – У 3-х т. – Т.1. – К. : Вид. «Аконіт», 2008. – 928 с.
618. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – У 3-х т. – Т.3. – К. : Вид. «Аконіт», 2008. – 864 с.
619. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 352 с.
620. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
621. Носс И. Н., Васина Н. В. Введение в практику психологического исследования / И. Н. Носс, Н. В. Васина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2004. – 348 с.
622. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд. ЛГУ, 1979. – 151 с.
623. Образовательная деятельность Православной Церкви: проблемы освоения наследия. – Кн. 1. Аннотированный справочник учебно-методической литературы. – Сост. О. Павлова; Под общ. ред. протоиерея Б. Пивоварова. – Новосибирск : православная Гимназия во имя Преподобного Сергия Родонежского, 1996. – 401 с.
624. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
625. Овсянников М. Ф. Гегель / М. Ф. Овсянников. – М: Мысль, 1971.– 224 с.
626. Огнев'юк В. Людина в контексті аксіологічних пошуків філософії / В. Огнев'юк // Практична філософія. – №3, 2003. – (№9). – Центр практичної філософії, Інститут філос. ім. Г.С. Сковороди. – К. : ПАРАПАН, 2003. – С. 72-88.
627. Ожегов О. П., Никоноров Е. В. Экологический импульс. Проблемы формирования экологической культуры / О. П. Ожегов., Е. В. Никоноров. – М. : Мол. гвардия, 1990. – 271 с.
628. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : РАН : Рос. фонд культуры. – [2-е изд., доп. и перераб.], 1994. – 928 с.
629. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Олпорт Г;

[пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 342 с.

630. Олышанникова А. Е. К психологической диагностике эмоциональности / А. Е. Олышанникова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – 209 с.

631. Омельченко Жанетта Олександрівна. Теоретико-методичні основи формування загальнолюдських норм життєдіяльності в учнів старшого шкільного віку [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Омельченко Жанетта Олександрівна ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1997. – 34с.

632. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський – К., 2008. – 415 с.

633. Онищук Л. А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи / Л. А. Онищук. – Житомир : Полісся, 2002. – 324 с.

634. Організація профільного навчання в старшій школі / Упоряд. Н. Мурашко. – К.: Шкільний світ, 2007. – 120с. – (Б-ка «Шк. світу»).

635. Ортега-и-Гассет Хосе. Восстание масс. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет / Перевод С. Л. Воробьевой. – М. : АСТ, Ермак, 2005. – 272 с.

636. Осадчий І. Г. Концепція громадянського виховання учнів в системі загальної середньої освіти України. Авторський проект / І. Г. Осадчий [Електронний ресурс] <http://www.akademia.com.ua/karta-sajtu-2/>

637. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? / І. Г. Осадчий // Народна освіта. – №1, 2016. – С. 60-68.

638. Осадчий І. Г. Стан та організаційний розвиток освітніх систем і принцип невизначеності / І. Г. Осадчий // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – № 1, 2015. – С. 14–17.

639. Освітні технології : орієнтована філософія виховання. – Навч.-метод. посібник / За заг. Ред. О. М. Пєхоти. – К. : А. С. К. , 2002. – 255 с.

640. Основи загальної психології / За ред. С. Д. Максименка. – К. : НПЦ Перспектива, 1988. – 256 с.

641. Основи психології / за ред. Киричука О. М. – К: Либідь, 1996. – 325 с.

642. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх

навчальних закладів України Міністерства освіти і науки України, молоді та спорту від 31.10.11 № 1243 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/

643. Основні поняття і терміни педагогічної соціології. – К. : Ін-т.пед. АПН Укр. Лабораторія пед. соціології, 1995. – 82с.

644. Островерхова Н. Методологія формування технологічної культури керівника ЗНЗ / Н. Островерхова // Рідна школа. – №6(990). – червень, 2012. – С. 27-32.

645. Осухова Н.Г. Современные учителя о воспитании или прошлое в настоящем / Н.Г. Осухова // Педагогика, 1995. – № 3. – С.61-63.

646. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей : компетентностный подход. Под. редакцией Радионовой Н. Ф., Катуневой М. Р. – СПб : Изд-во «СПБ ГОУ ГДЮТ», 2005. – 64 с.

647. Павлов Ю. В. Статистическая обработка результатов педагогического эксперимента / Ю. В. Павлов. – М. : Знание, 1972. – 31 с.

648. Павлова М. Б., Дж. Питт, Сасова И. А., Гуревич М. И. Технология 6-й класс. Метод проектов в технологическом образовании школьников. Пособие для учителя / Под ред. Сасовой И. А. – М. : Вентана-Граф, 2004. – 144 с.

649. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолук І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології. Навчальний посібник / Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолук І. О., Шпак О. Т. – К. : Вид. «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с.

650. Паламарчук С. В. Динамика межличностных коммуникаций в современных социальных процессах / С. В. Паламарчук // Социальные технологии. – ЗИГМУ, 2007. – С. 34 – 43.

651. Панок В. Г., Скребець В. О., Яковенко С. І. Психологічна феноменологія екологічної катастрофи : Монографія. – К. : Либідь, 1998. – 302 с.

652. Панфилова Т. В. Реформирование системы образования в России в свете гуманизма / Т. В. Панфилова // Россия сегодня: гуманизация социально-экономических отношений. Матер. Междунар. научн.-практ. конф. / отв. ред. З. Р. Жукоцкая, Е. С. Борзов. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит.

ун-та, 2008. – С. 67–72.

653. Панько О. Митрополит Іларіон про духовний стан сучасного світу / О. Панько // Людинознавчі студії. – Зб.наук.праць. – Дрогобич : Вимір. – 2000. – Вип.2. – 296 с.

654. Парафіян А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Парафіян // Психологическая наука и образования. – 1998. – №2. – С. 20–23.

655. Паульсен Ф. Педагогика / Ф. Паульсен. – М. : Мир. – 1913. – 634 с.

656. Пахомов Ю. Н., Крымский С. Б., Павленко Ю. В. Пути и перепутья современной цивилизации. – К. : Благотворительный фонд содействия развитию социальных и экономических наук «Международный деловой центр», 1998. – 432 с.

657. Педагогіка : Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В.І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.

658. Педагогика / под ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

659. Педагогічна майстерність: Підр./ І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. : За ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К. : Спд Богданова А. М., 2008. – 376 с.

660. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

661. Пенто Р., Гравітц М. Методи соціальних наук / Р. Пенто, М. Гравітц. – М. : Прогресс, 1972. – 608 с.

662. Пеньков Е. М. Социальные нормы : управление, воспитание, поведение / Е. М. Пеньков. – М. : Высшая школа, 1990. – 176 с.

663. Петренко В. Ф., Нистратова А. А. / В. Ф. Петренко, А. А. Нистратова. Построение вербально-семантического дифференциала. – В кн. Восприятие языкового значения. – Калининград.: Изд. «Логос», 1980. – 516 с.

664. Петрищев В. И. США : взаимодействие общины и школы (критический анализ) / В. И. Петрищев. – Красноярск : Изд. КГУ, 1985. – 112 с.

665. Петровский А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 346 с.
666. Петровский А. В. Принципы отражения субъективности в психологическом исследовании личности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – М., 1985. – № 4. – С. 17–18.
667. Печчеи Аурелио. Человеческие качества / Печчеи Аурелио / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
668. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История психологии : XX век. 4-е изд. / Ред. А. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – М. : Академический Проект, 2002. – 636 с.
669. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 230 с.
670. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с.
671. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М. : АПН, 1953. – 286 с.
672. Писаренко В. М. Устойчивость эмоционального состояния / В. М. Писаренко // Пути достижения трудной цели в жизни. – М., 2005. – С. 46 – 53.
673. Платон. Диалоги / Й. Котов та ін. (Пер. з давньогрец.). – 2 вид./ – К. : Основи, 1999. – 346 с.
674. Платон. Сочинения: В 3 т.: Пер. с древнегреч. / АН СССР. Ин-т философии (Филос. наследие). – Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1990. – Т.1. – 860 с.
675. Платон. Сочинения: В 3 т.: Пер. с древнегреч./ АН СССР. Ин-т философии (Филос. наследие). – Под общ.ред. А. Ф.Лосева и В. Ф.Асмуса. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3, Ч. 1. – 687 с.
676. Платон. Сочинения: В 3 т.: Пер. с древнегреч. / АН СССР. Ин-т философии (Филос. наследие). – Под общ. ред. А. Ф.Лосева и В. Ф.Асмуса. – М. : Мысль, 1972. – Т. 3., Ч. 2 – 680 с.
677. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий

/ К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1981. – 386 с.

678. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

679. Плахотнюк О. Л. Концепції виховання в системі шкільної освіти США : монографія / Плахотнюк О. Л.; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань : СПД [Жовтий], 2010. – 187 с.

680. Плеснер Ж. Ступени органического в человеке: Введение в философскую антропологию / Ж. Плеснер // Проблема человека в западной философии. – М. : Знание, 1988. – 294 с.

681. Плеханов Е. А. Экологическое отношение человека к природе как культурно-историческая проблема / Евгений Александрович Плеханов : Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1985. – 175 с.

682. Плотников Н. С. Жизнь и история : Философская программа Вильгельма Дильтея / Н. С. Плотников. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2000. – 327 с.; Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

683. Плохий З. П. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го года жизни (на примере животного мира) / Зиновий Павлович : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1983. – 24 с.

684. Подымова Л. Психолого-педагогическая инноватика личностный аспект : монография / Л. Подымова. – М. : Из-во «Прометей». – 2012. – 208 с.

685. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / С. И. Подмазин . – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250с.

686. Полат Е. С. Как рождается проект / Е. С. Полат. – М. : Просвещение, 1995. – 140 с.

687. Полікарпов В. С. Лекції з історії світової культури / В. С. Полікарпов. – Харків : Основи, 1990. – 224 с.

688. Поляков С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. Д. Поляков ; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании –

Ульяновск, 1993. – 398 с.

689. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика : от идеи до практики / С. Д. Поляков. – М. : Педагогический поиск, 2007. – 167 с.

690. Пометун О. І. Дидактичні шляхи формування цінностей учнів у процесі навчання історії / О. І. Пометун // Доба (наук.-метод. часопис з іст. та громад. освіти), 2005. – № 2. – С. 13-17.

691. Пометун Олена. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К. : Шк. світ, 2007. – 112с.

692. Політичний словник. – Вид третє. – К. : Гол. ред. УРЕ. –1982. – 656 с.

693. Поляков С. Д. О новом воспитании. Очерки коммунаской методики. – М. : Знание, 1990. – 76 с.

694. Пономарева Г. М. Общие проблемы современного образования / Г. М. Пономарева // Дополнительное педагогическое образование в XXI веке: Матер. Всероссийской науч.-практ.конф. – М., 2001. – С. 204–208.

695. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги / К. Поппер. – К. : Основи, 1994. – Т. 2. – 495 с.

696. Потєбня О. О. Мысль и язык / О. О. Потєбня. – К. : Либідь, 1993. – 384 с.

697. Практикум з педагогіки : Навч. пос. : Вид. 3-тє / За заг. ред. О. А. Дубасенюк. – К. : «Центр навч. л-ри», 2004. – 464 с. ,

698. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Учебное пособие. – [Редактор-составитель – Д. Я. Райгородский]. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – 642 с.

699. Примерное содержание воспитания школьников. Рекомендации организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы. – 2-е изд. / Под ред. И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1976. – 143с.

700. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище в загальноосвітньому закладі гуманітарного профілю : монографія / К. І. Приходченко. – Донецьк, 2007. – 640 с.

701. Приходченко К. І. Технології створення творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх закладах гуманітарного профілю :

навч. посіб. / К. І. Приходченко. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – 116 с.

702. Приходько В. М. Словник основних термінів і понять з моніторингу якості освіти та превентивного виховання / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 128 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 02 (98)).

703. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : кол. монограф. дослідж. / П. В. Мельник [та ін.]; наук. ред. Н. В. Ківенко, Ю. П. Чорноморець; Держ. податкова адмін. України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. – Ірпінь : [б. в.], 2010. – 255 с.

704. Програми гуртків з біології, екології, сільського господарства для загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчальних закладів. – К. : СПМ «АВЕРС», 2001. – 235 с.

705. Проект программы курса «Человек и общество» для учащихся общеобразовательной школы / Сост. А. Т. Кинкулькин, В. С. Овчинников // Преподавание истории в школе. – №4, 1990. – С. 134–146.

706. Прокопенко І. Ф. До філософського обґрунтування мети та функцій сучасної освіти / І. Ф. Прокопенко// Науковий вісник Харківського держ. Пед. ун-ту ім. Г.С.Сковороди. – Харків : ХДПУ, 2001. – Серія: «Філософія». – Вип.7. – С. 5–9.

707. Пролеев С. В. Духовность и бытие человека / С. В. Пролеев. – К. : Наукова думка, 1992. – 112 с.

708. Пруцакова О. Л. Формування основ екологічної культури учнів 5–8 класів засобами дидактичної гри : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Леонідівна Пруцакова : 13.00.07 / ІПВ АПН України. – К., 2002. – 19 с.

709. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Е. В. Шороховой, М. И. Бобневой. – М.: Наука, 1976. – 368 с.

710. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

711. Психология и педагогика : Учебное пособие для вузов / Составитель и ответственный редактор А. А. Радугин; научный редактор Е. А. Коротков. – М. : Центр, 1999. – 256 с.

712. Пуйман С. А. История педагогики : Учеб.-метод.пособие /

С. А. Пуйман. – Минск : БГУ, 1999. – 59 с.

713. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9-х класів у позашкільних навчальних закладах : Монографія / Г. П. Пустовіт. – К. –Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.

714. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти і виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. – Харків : ХДПУ, 2000. – 208 с.].

715. Радченко О. В. Ціннісна система суспільства як механізм демократичного державотворення : монографія / О. В. Радченко – Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2009. – 380 с.

716. Раев А. И. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Раев А. И., Богословский В. В., Регуш Л. А., Ронзин Д. В., Степанов А. А., Степанова Е. И., Тихон А. Ф. – Минск : Изд. Минск. гос ун-та, 2009. – 236с.

717. Рассел Б. Історія західної філософії / (Пер. з англ. Ю. Лісника, П. Тарашука). – К. : Основи, 1995. – 759 с.

718. Рахматшаева В. А. Грамматика общения / В. А. Рахматшаева. – Москва : Семья и школа, 1995. – 192с.

719. Реале Д., Антисери Д. Эммануэль Мунье : Персоналистская и коммунитарная революция / Западная философия от истоков до наших дней: От романтизма до наших дней / редакторы М. Г. Ермакова и Н. И. Иовчак. – Санкт–Пет. : Изд. «Петрополис». – ТОО «Петрополис», 1994. – 336 с.

720. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. Пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2001. – 224 с.

721. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М. : Академкнига, 2000. – 876 с.

722. Редіна В.А. Організація пошукової діяльності учнів у позашкільних закладах освіти / В. А. Редіна : Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07 / ІПВ АПН України. – К., 2000. – 19 с.

723. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский [Пер.с польского В. К. Вилюнаса]. – М. : Прогресс, 1979. – 286 с.

724. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процес се / М. М. Рыбакова. – М. : Педагогика, 1991. – 276 с.

725. Рибалка В. В. Особистісний підхід у навчально-виховній роботі з підлітками : Методичні рекомендації / В. В. Рибалка. – К. : ОІУВ, 1996. – 48 с.
726. Рибо Т. А. Психология внимания / Т. А. Рибо // Хрестоматия по психологии [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : Изд-во МГУ, 2001. – С. 297 – 300.
727. Рижкова С. В. Виховання почуття любові до людини у підлітків у навчально-виховному процесі основної школи : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Світлана Вікторівна Рижкова . – Луганськ, 2013 . – 20 с.
728. Риккерт. Г. Философия истории / Г. Риккерт. – Спб, 1908. – 586 с.
729. Риль А. Введение в современную философию. Пер. с нем. / Риль А. – К. : Изд. УРСС. Дом Книги. – Изд. 2, доп., 2009. – 208 с.
730. Римаренко Ю. І., Шкляр Л. С., Римаренко С. Ю. Етнодержавство / Ю. І. Римаренко, Л. С. Шкляр, С. Ю. Римаренко. – К. : Ін-т держави і права НАН України, 2001. – 264 с.
731. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. – Р.-н/ Д. : Издат. РГУ, 1999. – 240 с.
732. Роджерс Карл. Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. Закладів: У 3-х т./ Упорядники й наук. редактори Р. Трач, Г. Балл. – К.: Університетське вид. «Пульсари», 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с.
733. Роджерс К. Клиентоцентрированная психотерапия: теория, современная практика и применение / К. Роджерс [пер. с англ.: Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой и др.]. – М. : Психотерапия, 2007. – 384 с.
734. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник Московского университета. – М. – Сер. 14, 1990. – № 2. – С. 59 – 63.
735. Рожков М. И. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 384 с.
736. Розанов В. В. Материалы к биографии / В. В. Розанов // Русский архив. Вып. 1. – М., 1991. – С. 249.
737. Роль орудия в развитии человека / Капп Э., Кунов Г., Нуаре Л., Эпинас А. – Ленинград : Прибой, 1925. – 189 с.
738. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та

практичний досвід / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Вид. «Промінь», 2001. – 326 с.

739. Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі (методичний посібник) – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2007. – 160 с.

740. Ромек В. Г., Крукович Е. И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2004. – 256с.

741. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології / Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 11–36.

742. Росич Наталя. Екоетика – шлях виживання людства // Освіта України. – №16. – 19 квітня, 2000. – С. 8.

743. Російсько-український словник наукових термінів (біологія, хімія, медицина) / С. П. Вассер, І. О. Дудка, В. І. Єрмоленко, М. Д. Зерова, А. Я. Ільченко. – К. : Наук, думка, 1996. – 660 с.

744. Ростоу У. Политика и стадии роста / Ростоу У / Перевод с англ. – Вып. 2. – М. : Прогресс, 1973. – 240 с.

745. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 328 с.

746. Рубинштейн С. Л. Вопросы педагогической психологии. Труды научно-исследовательского института психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : АПН РСФСР, 1945. – 386 с.

747. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

748. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, М., Харьков, Минск: «Питер», 1999. – 714 с.

749. Рубинштейн С. Л. Принципы творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии, 1989. – №10. – С. 89–95.

750. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

751. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности [Текст] / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 184 с.

752. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика» / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990. – 416 с.
753. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития / Г. И. Рузавин // Философские науки, 1989. – № 5. – С. 12–19.
754. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Русова С. – К. : Вид-во пед. товариства, 1996. – 304 с.
755. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Український освітній журнал. – №1, 1994. – С. 19–47.
756. Руссо Ж. Ж. Избранные сочинения. – В 3-х т. / Ж.-Ж. Руссо. – Т. 1. – М. : Политиздат, 1961. – 436 с.
757. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : В 2т. / Ж.-Ж. Руссо. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1981. – 546 с.
758. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с. – С. 221–254.
759. Рябченко И. Н. Система работы внешкольных учреждений по формированию активной жизненной позиции старшеклассников : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НИИ педагогики УССР. – К., 1983. – 28 с.
760. Саарнийт Ю. Р. Ценностное содержание жизненных планов молодежи / Под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Просвещение, 1987. – 287 с.
761. Савченко О. Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко // Рідна школа, №5–6, 1996. – С. 2–4.
762. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: [посібник для вчителів і методистів початкового навчання] / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
763. Сазоненко Г. С. Педагогічні технології / Ганна Сазоненко. – Упоряд. : Г. Кальченко, Т. Вороненко. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
764. Сазонов В. Планирование воспитательной работы / В. Сазонов // Народное образование. – №1, 2000. – С. 203–208.
765. Сакевич Касіян. Аристотелівські проблеми, або питання про

природу людини / Сакевич Касіян // Український культурний альманах. Хроніка 2000. – К., 2000. – С. 234–242.

766. Салливан Г. М. Интерперсональная теория в психологии / Г. М. Салливан. – М. : Наука, 1999. – 546 с.

767. Сандюков І. Наполегливість в істині / І. Сандюков // Хочу все знати. – 1 грудня 1999. – С. 5.

768. Сараскина Л. Лев Толстой : «Весь мир погибнет, если я остановлюсь» // Век XX и мир. – № 10, 1986. – С. 28–39.

769. Сарингулян К. С. Проблемы определения видов классификации норм культуры / К. С. Сарингулян // Филос. проблемы культуры. – Тбилиси : Изд-во Тбилисского ун-та, 1980. – С.73–79.

770. Саркисян С. А., Голованов Л. В. Прогнозирование развития больших систем. – М. : Просвещение, 1975. – 346 с.

771. Сартр Ж.-П. Первичное отношение к другому: любовь, язык и мазохизм / Ж.-П. Сартр // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 207–228.

772. Сартр Ж. П. Стена / Ж. П. Сартр. – М. : Просвещение, 1992. – 416 с.

773. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм/ Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М. : «Политиздат», 1989. – 648с. – С. 319–344.

774. Сафронова В. М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе / В. М. Сафронова. – М. : АCADEMIA, 2002. – 196 с.

775. Сверстюк Є. Блудні сини України / Є. Сверстюк. – К. : Либідь, 1993. – 156 с.

776. Селиванов В. С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 336 с.

777. Сержантов В. Ф. Введение в методологию современной биологии / В. Ф. Сержантов. – Л. : Наука, 1972. – 140 с.

778. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технология / В. В. Сериков. – Волгоград : Волгоградский пед. ун-т. – 1999. – 234 с.

779. Серйозні ігри для серйозних людей / Л. Галіцина, О. Шатохіна. – К.

: Шк. світ, 2007. –120 с. – (Б-ка «Шк. світу»).

780. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.

781. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі України / О. Сидоренко // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С. 63–67.

782. Симонов П. В. Эмоции и воспитание (Вопросы воспитания в свете информационной теории эмоций)/ П. В. Симонов // Вопросы философии, 1981. – №5. – С. 36–54.

783. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн ; Нац. акад. пед. наук України. – К. : Пед. думка, 2012. – 368 с.

784. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих / С. Сисоєва // Рідна школа. – № 11 (971). – листопад, 2010. – С. 3-8.

785. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [моногр.] / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 328с.

786. Сытых Е. Л. Спор о сущности человека в свете проблемы насилия / Е. Л. Сытых // Человек и общество на рубеже тысячелетий. – Межд. Сб. научн. трудов. – Вып.12. – Воронеж, 2002. – 215 с.

787. Сковорода / Сост. Щедровицкий Д. В., Цыплаков П. Н. – Переиздание. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2004. – 234 с. (Антология гуманной педагогики).

788. Сковорода Г. Твори у 2-х томах / Г. Сковорода. – Т.1 – К. : Обереги, 1994. – 507 с.

789. Скоморохов Н. Я. К вопросу о критериях нравственного воспитания старшеклассников // Сов. Пед. – 1979. – №9. – С. 48–49.

790. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова / Предисловие В. Н. Чулкова. – М. : Педагогика, 1990. – 236 с.

791. Скотт Д. Моральная экономика крестьянства / Д. Скотт. – Лондон : Изд-во Йельского ун-та, 1976 (реферат) // Отечественная история. – М. – 1992. – №5. – С. 5–17.

792. Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки та психології: Навч. посіб.

для викладачів та студ. пед. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2001. – 216 с.

793. Скутіна В. І. Традиції українського народу з природоохоронного виховання і їх використання у сучасній школі / Валентина Іванівна Скутіна : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 184 с.

794. Славина Л. С. Трудные дети / Л. С. Славина, В. Э. Чудновский. – Воронеж : Модэк, Москва : Институт практической психологии, 1998. – 328с.

795. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–84.

796. Сліпушко О. М. Тлумачний словник чужомовних слів української мови / О. М. Сліпушко. – К. : Криниця, 1999. – 508 с.

797. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

798. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П. В. Степанов. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 333 с.

799. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг.ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.

800. Словник іншомовних слів / за редакцією О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. Укр. рад. енциклопедії Академії Наук УРСР, 1974. – 775 с.

801. Слюсаревський М. М. Український менталітет : ретроспективи і перспектива// Слюсаревський М. М. Ілюзії і колізії. – К.: Гнозис, 1998.– 234 с.

802. Смелзер Н. Социология / пер. с англ./ Научн ред. В. А. Ядов / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 2007. – 688 с.

803. Смирнов В. И. Общая педагогика / В. И. Смирнов. – М. : Логос, 2003. – 304 с.

804. Снайдер М. Ребенок как личность / Снайдер М., Снайдер Р.

Снайдер мл. Р. – М : Мысль, 1994. – 576 с.

805. Современная буржуазная философия человека / Под ред. А. Г. Гордиенко. – К. : Рад. Школа, 1985. – 276 с.

806. Согомонов Ю. В. Добро и зло / Ю. В. Согомонов. – М. : Учпедгиз, 1965. – 96 с.

807. Соколов П. История педагогических систем / П. Соколов. – Спб., 1916. – 648 с.

808. Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими : Тренинг толерантности для подростков / Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. – М. : Генезис, 2000. – 112 с.

809. Солженицын А. И. Архипелаг ГУЛАГ // А. И. Солженицын. Малое собрание сочинений: В 6 т. – М. : ИНКОМ НВ, 1991. – Т. 2. – 567 с.

810. Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – Москва : Педагогика, 1989. – 352 с.

811. Соловейчик С. Педагогика для всех / С. Соловейчик. – М. : Мысль, 1989. – 376 с.

812. Соловьев В. С. Смысл любви. Оправдание добра [Монография] / В. Соловьев. – М. : Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. – 656с.

813. Соловьев В. С. Собрание сочинений. Изд. 2-е. – СПб, 1911-1914. – Т.10. – 612 с.

814. Соловьев В. С. Сочинения : в 2-х т. / В. С. Соловьев. – М. : Правда, 1989. – Т. 1. – 687 с.

815. Соловьев В. С. Сочинения. В. 2-х . т. / В. С. Соловьев. – М. : Правда, 1989. – Т. 2. – 822 с.

816. Соловьёв. В. Три разговора / В. Соловьёв. – М. : Пик, 1991. – 192 с.

817. Сорока Г. І., Чорновол-Ткаченко Р. І. Виховна система класу / Г. І. Сорока, Р. І. Чорновол-Ткаченко. – Харків : Світ дитинства, 1999. – 184 с.

818. Сорокин П. А. Общеизвестный учебник социологии. Статьи разных лет / П. А. Сорокин. – М. : Наука, 1994. – 576 с.

819. Сорокин П. А. Тайственная энергия любви / П. А. Сорокин // Социс, 1991. – №9. – С. 121–134.

820. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и

предисл. А. Ю. Согомонов : Пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

821. Сорос Дж. Кризис мирового капитализма / Дж. Сорос. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 262 с.

822. Соціальна робота : Короткий енциклопедичний словник // С. Р. Книга 4. – К. : ДЦССМ, 2002. – 536 с.

823. Соціолого-педагогічний словник / Уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін. / За ред. В. В. Радула. – К. : Екс. Об., 2004. – 304 с.

824. Спенсер Г. Синтетическая философия (в кратком изложении Говарда Коллинза) / Г. Спенсер. – Киев : Ника-Центр, 1997. – 286 с.

825. Станкевич Л. П. Проблемы целостности личности (гносеологический аспект) / Л. П. Станкевич. – М. : Высшая школа, 1987. – 133 с.

826. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности / Е. Б. Старовойтенко. – К. : ІЗМН, 1992. – 316 с.

827. Степанов Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е. Н. Степанов // Педагогика. – № 4, 2001. – С.14–19.

828. Степанов П. Как воспитать толерантность? / П. Степанов // Народное образование. – №9. – 2001. – С. 91–97.

829. Стецько І. І. Виховання альтруїзму старшокласників : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ірина Іванівна Стецько. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

830. Струманський В. П. Морально-ціннісне орієнтування виховної роботи / В. П. Струманський // Міжнародні науково-практичні читання. – Збірник наук. праць. – К., 2002. – С. 137–144.

831. Столин В. В. Когнитивно-мотивационная структура личности и отношение к другим людям / В. В. Столин // В кн. Взаимодействие коллектива и личности в воспитании. – Таллин, 1979. – С. 96–134.

832. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – [Монография]. – М. : Изд. Моск. Ун-та, 1983. – 364 с.

833. Столяренко О. В. Виховання ціннісного ставлення до людини і подолання агресивності підлітків / О. В. Столяренко // Проблеми загальної та

педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т.IX, част. 7. – Київ, 2007. – 500 с. – С. 245–249.

834. Столяренко О. В. Міжкультурний підхід як стратегія виховання толерантних взаємин молоді / О. В. Столяренко // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 42 / Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – 486 с. – С. 76–80.

835. Столяренко Олена. Негативний вплив засобів масової інформації на молодь (Консультативна практика): Навчальний посібник / Олена Столяренко, Вадим Щорс. – К. : Марич, 2009. – 60с. – (Психологічний інструментарій).

836. Столяренко О. В. Реалізація принципу гуманізму в діяльності класного керівника / О. В. Столяренко. – Навчально-методичний посібник. – К. : «Віпол», ІЗМН, 2000. – 116 с.

837. Столяренко О. В. Соціокультурна ситуація і гуманістичне виховання підростаючого покоління / О. В. Столяренко, І. С. Гамрецький // Проблеми освіти. – Наук.-мет.зб. – Другий спеціальний випуск. – К. –Вінниця, 2005. – С. 255–261.

838. Столяренко О. В. Практика соціальної педагогіки: тренінг-курс для підлітків «Негативний вплив ЗМІ на молодь» / О. В. Столяренко, В. Е. Щорс // Соціальний педагог. – К : Шкільний світ. – №6 (30), червень 2009. – С.27–43.

839. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.

840. Столяренко Е. В., Столяренко О. В. Проблемы воспитания ценностного отношения к человеку, толерантного поведения учащихся и поликультурное образование / Е. В. Столяренко, О. В. Столяренко // Инновационная деятельность в образовании: Материалы V Междунар. научн.-практ. конференции. Часть 1. – М. : Институт развития образовательных технологий, 2011. – 404 с. – С. 338–348.

841. Столяренко Е. В., Столяренко О. В., Чернилевский Д. В. Методология воспитания толерантности, ценностного отношения к человеку на

основе духовного розвитку личности / Е. В. Столяренко, О. В. Столяренко, Д. В. Чернилевский // Инновационная деятельность в образовании : Материалы VI Международной научно-практической конференции. Часть 1./ Под общ. ред. Г. П. Новиковой. – Пушкино – Москва : «Канцлер», 2012. – 548 с. – С. 79-91.

842. Столяренко О. В., Чернілевський Д. В. Філософсько-технологічні аспекти розвитку духовної культури в Україні XXI століття / О. В. Столяренко, Д. В. Чернілевський // Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики XXI століття. Матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, АМСКП. – Київ-Вінниця, 2010. – 217 с. – С. 7–10.

843. Струманський В. П. Морально-ціннісне орієнтування виховної роботи // Міжнародні науково-практичні читання. – Збірник наук.праць. – К., 2002. – С. 137–144.

844. Субботский Е. В. Феноменальное и рациональное в сознании: борьба за доминантность / Е. В. Субботский // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 5. – С. 94–98.

845. Сухов А. Н. Социальная психология безопасности: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / А. Н. Сухов. – М. : Издат.центр «Академия», 2002. – 256 с.

846. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – № 1, 1999. – С. 41–45.

847. Сухомлинська О. В. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття) : навч.-метод. посібник / О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. С. Побірченко ; За ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курило ; Відп. ред.С. М. Лобода. – Луганськ : ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – 443 с.

848. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН У, 2002. – 106 с.

849. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. – [Ред. колегія: Дзеверін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. – Т.1. – К. : Рад. шк., 1976. – 654 с.

850. Сухомлинський В. О. Вибр. тв. : В 5-ти т. – [Ред. колегія: Дзеверін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976. – 642 с.
851. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти т. – [Ред. колегія: Дзеверін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. – Т.4 : Пависька середня школа / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – 640 с.
852. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. – [Ред. колегія: Дзеверін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. Статті. – 639 с.
853. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 264 с.
854. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Изд-во «Радянська школа», 1977. – 384 с.
855. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики. – Мн. : «Белорусская наука», 2000. – 218 с.
856. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах / Т. І. Сущенко. – К. : Рад. шк., 1986. – 118 с.
857. Таланчук Н. М. Архитектоника воспитательного процесса : современная концепция и теория воспитания : В 2-х ч. / Н. М. Таланчук. – Казань, 1990. – 206 с.
858. Таланчук Н. М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н. М. Таланчук. – Казань, 1991. – 215 с.
859. Тарасенко Г. С. Обновление парадигмальных подходов к воспитательному процессу в Украине / Г. С. Тарасенко // Высшее образование Кыргызской республики. – №1/27. – Бишкек, 2015. – С. 29–33.
860. Тарасенко Н. Природа, технология, культура. Философско-мировоззренческий анализ / Н. Тарасенко. – К. : Наукова думка, 1985. – 255 с.
861. Тарханова Н. А. Эволюция «человеческого фактора» в экономической науке / Н. А. Тарханова // Наука. Релігія. Суспільство. – №1. – Донецьк : Наука і освіта. – ІППШ, 2002. – С. 216–218.
862. Тейлор Э. Первобытная культура / Э. Тейлор. – М. : Политиздат, 1989. – 296 с.
863. Теорія і практика організації інноваційного процесу виховання :

наук.- метод. збірка / упоряд. О. І. Чешенко. – Одеса, ТОВ «Лерадрук». – 2014. – 327 с.

864. Терновая Н. И. Изучение, обобщение и внедрение в практику передового опыта внеклассной и внешкольной воспитательной деятельности / Н. И. Терновая : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. А. М. Горького. – К., 1982. – 16 с.

865. Тимохина А. В., Борисенко С. Б. Исследования эмпатических возможностей старшеклассников и учителей / А. В. Тимохина, С. Б. Борисенко // Психология практике обучения и воспитания. – Ч. I. – М., 1990. – С. 106 – 111.

866. Тимошук І. В. Ідеї виховання на гуманістичних засадах : історичний аспект / І. В. Тимошук // Наукові записки. – Тернопільський держ. пед. ун-т. – Серія : Педагогіка. – 2002. – №1. – С. 118–123.

867. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові : Правопис. Граматика / Сліпушко О. М. – К. : Криниця, 1999. – 507 с.

868. Тойнбі А. Дж. Дослідження історії / А. Дж Тойнбі. – Т. 1. – Київ : «Основи», 1995. – 684 с.

869. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.

870. Томчук М. І. Педагогіка: Навч. Посіб. Для дистанційного навчання / М. І. Томчук, С. М. Томчук. – К. : Університет «Україна», 2007. – 193 с.

871. Топтигін О. Сонячне око. Життя як філософія. Філософія як життя / О. Топтигін // Шкільний світ. – №5, березень, 2000. – С. 8-12.

872. Тоффлер О. Про майбутнє праці/ О. Тоффлер // Сучасна соціальна філософія/ за ред. В. П. Андрущенка, М. І. Михальченка. – К. : Генеза, 1996.– 368 с.

873. Тоффлер О. Третья волна / О. Тоффлер; [пер. с. англ. / науч. ред., авт. предисл. П. С. Гуревич]. – М. : ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – 784 с.

874. Транквіліон-Ставровецький Кирило // Український культурний альманах. Хроніка 2000. – К., 2000. – С. 246-260.

875. Трифонова О. Що людині треба / О. Трифонова // Урядовий кур'єр, 6 листопада 1999 р. – № 210. – С.16.

876. Троїцька Т. С. Методологічні засади гуманістичної освітянської практики // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Зб. статей. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 289–294.

877. Трухін І. О., Шпак О. Т. Основи шкільного виховання / І. О. Трухін, О. Т. Шпак : Навч. посібн. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.

878. Туган-Барановский М. И. Основы политической экономии / М. И. Туган-Барановский. – СПб, 1911. – 196 с.

879. Тугаринов В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов / Предисл. А. О. Бороноева. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 496 с.

880. Тугаринов В. П. Философия сознания (современные вопросы) / В. П. Тугаринов. – М. : Издательство: Мысль –Язык : Русский Формат, 1971. – 430 с.

881. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103–110.

882. Тюптя Л. Т., Иванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) / Л. Т. Тюптя, І. Б. Иванова. – К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.

883. Тюріна Т. До питання гуманізації змісту педагогіки як навчальної дисципліни / Т. Тюріна // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі. – Слав'янськ, 1999. – С. 27–28.

884. Уайтхед А. Избранные работы по философии : Пер. с англ. / Сост. И. Т. Касавин : Общ. ред. и вступ. ст. М. А. Киселя. – М. : Прогресс, 1990. (Философская мысль Запада).

885. Українські прислів'я та приказки / Упоряд. С. Мишанич, М. Пазяк. – К. : Дніпро, 1983. – 390с., іл. – (Б-ка укр. усної народної творчості).

886. Уледов А. К. Структура общественного сознания (Теоретико-социологическое исследование) / А. К. Уледов. – М. : Мысль, 1968. – 330с.

887. УРЕ. – Видання друге. – Т.1. – К. : Головна ред. УРЕ, 1977. – 576 с.

888. УРЕ Словник : В 3-х т. / Гол. ред. А. В. Кудрицький – 2-ге вид. – К. : Головна ред. УРЕ, 1986. – Т. 1. – 752 с.

889. УРЕ Словник : В 3-х т. / Гол. ред. А. В. Кудрицький. – 2-ге вид. – К. : Гол.ред. УРЕ, 1987. – Т. 2. – 736 с.

890. Утюж І. Г. Освітні парадигми ХХІ століття: теоретико-

методологічний аспект / І. Т. Утюж // Культурологічний вісник: науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини. – 2010. – Вип. 24. – С.127–131.

891. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука / А. А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. – 576 с.

892. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л. : Знание, 1978. – 386 с.

893. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Т.1. – М., Л. : АПН РСФСР, 1950. – 412 с.

894. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Твори : В 6 т. – К. : Рад. шк., 1952. – Т.4. – 376 с.

895. Ушинский К. Д. Педагогические поездки по Швейцарии // К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1945. – 486 с.

896. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти / К. Д. Ушинський. – Вибр. пед. твори. – К. : Наукова думка, 1983. – Т. I. – 376 с.

897. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / А. П. Федоров. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

898. Фейербах Л. Сочинения в 2-х томах / Л. Фейербах. Том 1. – М. : Госполитиздат, 1955. – 516 с.

899. Фейербах Л. Сущность христианства // Мир философии : Книга для чтения. – Ч. 2. : Человек. Общество. Культура. – М. : Знание, 1991. – 436 с.

900. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.

901. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Манулов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

902. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень / А. С. Філіпенко. – К. : Академвидав, 2005. – 208 с.

903. Филонов Г. Н. Воспитание : традиции и современность / Г. Н. Филонов // Педагогика, 2003. – №7. – С. 4 – 21.

904. Филонов Г. Н. Воспитательный процесс как открытая система // Педагогика, 1998. – №8. – С. 35–40.
905. Филонов Г. Н. Воспитательный процесс : методология и специфика исследований / Г.Н. Филонов // Педагогика – №9. – 2000. – С.11– 17.
906. Философия реализма. Из истории русской мысли. – Сб. ст. под ред. А. Ф. Замалеева. – СПб. : изд. С. Петерб. ун-та, 1997. – 148 с.
907. Философский словарь / под ред. М. Н. Розенталя. – М. : Изд-во полит. лит, 1986. – 618 с.
908. Философия техники в ФРГ / Сост. Арзаканян И., Горохов В. – М. : Прогресс, 1989. – 479 с.
909. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.
910. Философская энциклопедия / Под ред. Ф. В. Константинова. – М. : «Советская энциклопедия», 1960. – В 5-ти т.– Т.1. – 612 с.
911. Фіцула М. М. Напрями, течії зарубіжної педагогіки / М. М. Фіцула. // Педагогіка. – К. : Академвидав, 2003. – 346 с.
912. Флоренский П. Философия культуры : Становление и развитие / П. Флоренский. – С.-Пб : Лань, 1998. – 448 с.
913. Формирование личности : Проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / Под ред. Г. Н. Филонова. – М. : Педагогика, 1983. – 256 с.
914. Форум-театр і формула виходу з кризи. – Навчально-метод. посібник / Л. Гук, М. Григоріва, Д. Доусет, О. Єделєва, І. Захарченко та ін. : Школа рівних можливостей. – К., 2007. – 286 с.
915. Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1992. – 576 с.
916. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.
917. Фрейд Зигмунд. Основные психологические теории в психоанализе / Зигмунд Фрейд; [пер. М. В. Вульфа, А. А. Спектора]. – М.: АСТ, 2006. –

400 с.

918. Фрейд З. Я и ОНО / Зигмунд Фрейд. – Л. : Academia, 1924. – 62 с.
919. Фрейкин З. Г. Николай Николаевич Баранский / З. Г. Фрейкин. – М. : Мысль, 1990. – 268 с.
920. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс ; [Под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже]. – Вып. 5. – М. : Прогресс, 1975. – С. 119–125.
921. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 246 с.
922. Фролов И. Т. О человеке и гуманизме / И. Т. Фролов. – М. : Изд. Полит. л-ры, 1989. – 560 с.
923. Фролов И. Т. Перспективы человека / И. Т. Фролов. – М. : Изд. Полит. л-ры, 1983. – 364 с.
924. Фролова Т. В. Индивидуальная поддержка школьника / Т. В. Фролова // Воспитательная система школы : проблемы управления / Под ред. В. А. Караковского и др. – М. : Академия, 1997. – 236 с.
925. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Фромм Э. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
926. Фромм Э. Бегство от свободы / Фромм Э. – Минск : Изд. Минск. Ун-та, 1998. – 496 с.
927. Фромм Э. Душа человека / Фромм Э. – М. : Республика, 1992. – 429 с.
928. Фромм Э. Иметь или быть? / Фромм Э. – М. : Прогресс, 1986. – 238 с.
929. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Мысль, 1992. – 476 с.
930. Фромм Эрих Зелигманн. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики / Фромм Эрих Зелигманн [перевод Э. М. Спировой]. – Москва : АСТ, 2010. – 352 с.
931. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи / Ю. Хабермас. – Донецк : Донбасс, 1999. – 123 с.

932. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Мартин Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
933. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / Перевод В. В. Бибихина // Время и бытие. – М. : «Республика», 1993. – С. 204–210.
934. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге / Мартин Хайдеггер. – М. : Высшая школа, 1991. – 192 с.
935. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Новый мир, 1980. – 312 с.
936. Харащ А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А. У. Харащ // Психолого-педагогические проблемы общения / [Под ред. А. А. Бодалева]. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1979. – С. 17 – 35.
937. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Харламов И. Ф. – М. : Высшая школа, 1990. – 578 с.
938. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1989. – 176 с.
939. Харман Г. Современный факторный анализ / Г. Харман. – М. : Статистика, 1972. – 486 с.
940. Харрис Т. Я хороший, ты хороший/ Т. Я. Харрис. – М.: Мысль, 1993. – 236с.
941. Хомутіннікова Н. Н. Цінність життя як проблема гуманістично спрямованого виховання / Н. Н. Хомутіннікова // Психолого-педагогічна наука. Матеріали методологічного семінару АПН України. – К., 1998. – 670 с. – С. 133–136.
942. Хоружа Л. Л. Соціологія виховання : навч.-метод. посіб. / Л. Л. Хоружа; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [б. в.], 2010. – 123 с.
943. Хоружий Г. В. Академічна культура : цінності та принципи освіти. – Тернопіль : Академічна книга – Богдан, 2012. – с. 320.
944. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : Автореф. дис. ... канд. психол.наук : 19.00.07/ Елена Васильевна Хохлова ; Нижний Новгород, 2008. – 20с.
945. Храмова В. Передмова // Шлемкевич М. Загублена українська

людина. – К. : МП «Фенікс», 1992. – С. III–XIV, III–VI.

946. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика : научное издание / А. В. Хуторской – М. : Изд- во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

947. Циолковский К. Жизнь человечества / Циолковский К. – М. : Самообразование, 1999. – 40 с.

948. Ципко В. Психолого-педагогічні підходи до формування цінностей студентів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін // Рідна школа. – № 1–2(973–974). – січень–лютий, 2011. – С. 13–17.

949. Цицерон Марк Туллий / Цицерон Марк Туллий. – Избранные сочинения : Пер. с лат. – М. : Худож. лит. 1975. – 450 с.

950. Чабан Л. Факультативи про людину / Л. Чабан // Шлях освіти, №4. – 1999. – С. 34.

951. Человек : философские аспекты сознания и деятельности / ред. Широканова А. Е., Адуго Т. И., Антипенко А. Н., Алексеева Е. А. – Минск : Наука и техника, 1989. – 200 с.

952. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня [Текст] / [Бим-Бад Б. М. Ван, Поведская Е., Досиль Масейра А.]. – СПб. : Речь, 2007. – 320 с.

953. Чепіль М. М. Естетичне виховання підлітків у позакласній роботі (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія / Марія Чепіль, Ірина Паласевич. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2012. – 289 с.

954. Червонецкий В. В. Экологическое образование в школах развитых стран мира / В. В. Червонецкий. – М. : Центр «Экология и образование», 1992. – 94 с.

955. Черкашенко В. О. Формування виховної системи школи. Методичне забезпечення виховної роботи // В. О. Черкашенко, Г. І. Сорока – Харків : Основа, 2004. – (Б-ка ж. «Управління школою», Вип. 8 (19)). – 141 с.

956. Черноморец А. И. Роль гуманизации и мировоззренческой направленности курса «Охрана окружающей среды» / А. И. Черноморец. – К. : УМКВО, 1991. – 273 с.

957. Чернышевский Н. Г. Сочинения : В 2-х т. / Н. Г. Чернышевский. –

М. : Мысль, 1987. – Т. 2. : Антропологический принцип в философии. – 248с.

958. Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности – основа воспитательного процесса в современной высшей школе / Д. В. Чернилевский // Педагогическое образование и наука. – Научно-методический журнал Международной академии наук педагогического образования. – М. : МАНПО, №12, 2008. – С. 78–83.

959. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.

960. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука 1977. – 144 с.

961. Чешенко О. І. Сучасні підходи до розбудови моделей системи виховної діяльності навчального закладу, класу / О. І. Чешенко // Теорія і практика 464 організації інноваційного процесу виховання ; упоряд. О. І. Чешенко – Одеса, ТОВ «Лерадрук». – 2014. – С. 44–75.

962. Чижевський Д. Сімнадцять сторіччя в духовній історії України / Д. Чижевський // Український культурний альманах. Хроніка 2000. – К., 2000. – С. 204–212.

963. Чиркова Т. И. Учет индивидуально – психологических особенностей детей / Т. И. Чиркова // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 5. – С. 38–42.

964. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности. Психологические исследования / Чудновский В. Э. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.

965. Шабанова, М. А. Социоэкономика и экономическая социология: точки размежевания и интеграции / М. А. Шабанова // Экономическая социология. – 2005. – Т.6. – № 5. – С. 12–27.

966. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2007. – 346 с.

967. Шайхелисламов Р. Ф. Городской образовательный комплекс как объект управления образованием / Р. Ф. Шайхелисламов // Педагогика, 2002. – № 6. – С. 29 – 34.

968. Шалин В. В. Толерантность: Образование и формирование

культуры толерантности / В. В. Шалин. – Ростов н Д.: Феникс, 2000. – 346 с.

969. Шамова Т. Управление образовательными системами [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. Шамова, П. Третьяков, Н. Капустин. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

970. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

971. Шапарь В. Б., Тимченко А. В., Швыдченко В. Н. Практическая психология. Инструментарий. – Ростов н Д.: «Феникс», 2002. – 688с.

972. Шапошникова Юлия Владимировна. Философская антропология Г. Лотце в контексте новоевропейской метафизики. – Канд. дисс...09.00.03. – Санкт-Петербург, 2005. – 170 с.

973. Шарден П. Феномен Человека / Пьер Тейяр де Шарден. – Перевод и примечания Н. А. Садовского. – М. : «Прогресс», 1965. – 384 с.

974. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии / В. В. Шаронов. – С.Пб. : Изд-во «Лань», 1997. – 446 с.

975. Шафаревич И. Две дороги к одному обрыву / И. Шафаревич // Новый мир, 1989, №7. – С. 158–169.

976. Шварц Л. Анализ / Л. Шварц. – тт.1-2. – М : Мир, 1972. – 329с.

977. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – 574 с.

978. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. – М. : Просвещение, 1973. – 486 с.

979. Швырев В. С., Юдин Э. Г. Методологический анализ науки. Его сущность, основные типы и формы / В. С. Швырев, Э. Г. Юдин. – М. : Просвещение, 1980. – 236 с.

980. Шевандрин Н. М. Социальная психология в образовании / Н. М. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 544 с.

981. Шевців З. М. Виховання в учнів бережливого ставлення до природи у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / З. М. Шевців : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 1994. – 24 с.

982. Шевченко Г. П. Духовні витоки навчально-виховного процесу у вищій школі / Г. П. Шевченко // Гуманізація навчально-виховного процесу у

вищій школі. – Слов'янськ, 1999. – С. 23–24.

983. Шейерман Р. Знания должны быть морально чистыми // Перспективы гуманитарного образования в средней школе : Доклады Российско-Американской конференции / Под ред. М. С. Мацковского и Р. Шейермана. – М. : Международный центр общечеловеческих ценностей, 1992. – С. 135–145.

984. Шейнин Ю. Интегральный интеллект / Ю. Шейнин. – М. : Молодая гвардия, 1970. – 286 с.

985. Шеллер М. Положение человека в космосе / М. Шеллер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 1–99.

986. Шкабара И. Е. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Педагогика, 2003. – №7. – С. 21–25.

987. Школенко Ю. А. Наш дом биосфера / Ю. А. Школенко. – М. : Знание, 1988. – 64 с.

988. Школьный класс : Проблемы и решения / Под ред. Селивановой И. Л. –Новая школа, 1991. – 246 с.

989. Шмаков С. А. Каникулы : прикладная энциклопедия / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 264 с.

990. Шопенгауер А. Мир как воля и явление // Мир философии : Книга для чтения. – Ч. 2. : Человек. Общество. Культура. – М. : Знание, 1991. – 436 с.

991. Шопенгауер А. Афоризмы житейской мудрости / А. Шопенгауер. – М. : Интербук, 1990. – 152 с.

992. Шорохова Е. В. Социально-психологическое понимание личности / Е. В. Шорохова // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – №4. – С.14–23.

993. Шпенглер Освальд. Закат Европы / О. Шпенглер. – Т.1. – М. – Петроград, 1923. – 267 с.

994. Шрейдер Ю. А. Этика : Введение в предмет ; [Учебное пособие для вузов] / Ю. А. Шрейдер. – М. : Текст, 1998 – 271 с.

995. Штайнер Рудольф. Оновлення педагогіки / Штайнер Рудольф // Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки / [уклад. і автори

вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна, заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с. – С. 579 –594.

996. Шубенкова Е. И. К вопросу о формировании ценностных ориентаций личности / Е. И. Шубенкова // Советская педагогика. – № 9, 1980. – С. 23–33.

997. Шубкин В. Н. Социология и общество : Научное познание и этика науки / В. Н. Шубкин. [Монография]. – М. : ЦСПиМ, 2010 – 424 с.

998. Щедровицкий Г. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Здоровья. Хрестоматия / Щедровицкий Г. – М. : Дело, 2004. – 208 с.

999. Щекатунова Г. Аналіз методологічних засад та механізмів реалізації інноваційного розвитку ЗНЗ / Г. Щекатунова // Рідна школа. – №6 (990). – червень, 2012. – С. 19–26.

1000. Щекатунова Г. Впровадження педагогічних інновацій як механізм ефективного розвитку загальноосвітнього навчального закладу / Г. Щекатунова // Рідна школа. – № 6 (966). – червень. – 2010. – С. 23–26.

1001. Щокина Н. Б. Проблемы экологического образования и воспитания учащихся в педагогической теории и практике школы Украинской ССР (1960–1990 гг.) Наталья Борисовна Щокина /: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 24 с.

1002. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

1003. Щуркова Н. Е., Питоков В. Ю. Новые педагогические технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питоков. – М. : Новая школа, 1996. – 362 с.

1004. Щуркова Н. Е., Мухин М. И., Желаннова А. В. Новое воспитание в новой школе/под общ. ред. Н. Е. Щурковой. – М.: АРКТИ, 2012. – 264 с.

1005. Юдин А. В. Русская народная духовная культура / А. В. Юдин. – М. : Высшая школа, 1999. – 239 с.

1006. Юдина Е. Н. Природа ненасилия / Е. Н. Юдина // Учительская газета.– № 39, 23 сентября, 2003. – С.17.

1007. Юрій М. Т. Етногенез та менталітет українського народу / М. Т.

Юрій. – К. : Таксон, 1997. – 237 с.

1008. Юм Девид. Исследование о человеческом разумении / Девид Юм / Перевод С. И. Церетели. – М. : Прогресс, 1995. – 560 с.

1009. Юм Д. Сочинения : В.2 т. / Д. Юм. – Т.1. – М. : Мысль, 1966. – 346 с.

1010. Юм Девид. Трактат о человеческой природе (или попытка применить основанный на опыте метод рассуждения к моральным предметам) / Девид Юм. – Мн. : «Поппури», 1998. – 720 с.

1011. Ягоднікова В. В. Формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : теоретичні і практичні аспекти : монографія / В. В. Ягоднікова. – Одеса: Видавець В. В. Букаєв, 2016. – 496 с.

1012. Як створити профільну школу/ Упоряд. М. К. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128с. – (Б-ка «Шк. світу»).

1013. Яковенко В. Виховний ідеал Г. Ващенко і його значення для гуманізації освіти/ В. Яковенко // Рідна школа. –1999. – №2. – С. 64–71.

1014. Ямбург Е. А. Об одном прошу: спаси от ненависти / Е. А. Ямбург // Учительская газета, №12, 28.03.2000. – С. 20–21.

1015. Е. А. Ямбург. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. – М. : Просвещение, 2014. – 364 с.

1016. Ямбург Е. А. Школа для всех : адаптивная модель : (Теорет. основы и практ. реализация) / Е. А. Ямбург. – Ин-т упр. РАО, Многопрофильный комплекс № 109. – М. : Новая школа, 1997. – 346 с.

1017. Янжул Е. Практика метода проектов в американских школах / Е. Янжул. – Л. – Б. в., 1925. – 138 с.

1018. Ярошевский Т. М. Размышления о человеке / Т. М. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1984. – 276 с.

1019. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

1020. Adams E. M. The review of metafisic, XXXIX. Vol.156. – №4, 1986. – 216 p.

1021. Albers D. Mutmaßungen über den Sozialasmus im jahr 2000 // Die Neue Gesellschaft Frankhurten Hefte, 1985. – № 12. – P. 125–137.

1022. Ancsel E. Iras az ethosz rol / E. Ancsel. Bp., 1988. 5 old.
1023. Agnes H. A szandekli a kovetkezményid / H. Agnes. – Mgveto Konyvkiado. – Bp., 1970, P. 231–248.
1024. Bartok G. Bohm Karoly/G. Bartok. – Franklin Tazsulat. – Bp.,1988. – p. 140.
1025. Benjamin L. S. Structural analysis of social behavior / L. S. Benjamin. – Psychol. Rev., 1974, vol. 81.
1026. Berry P. Concept of Spaceship Earth // Environmental Education : Principle and Practice / Ed. by Carson. – London : Edward and Harold, 1978. – p. 47–89.
1027. Bidney D. Theozetical Anthropology. New York, 1964. – p.131.
1028. Birzea C. Educational policies of the countries in Europe Press, 1994. – 86 p.
1029. Bohm K. Az ember vilaga. – III. –Kot. Kolossvar, 1906. – p.VI-VII.
1030. Bollnow O. F. Anthropolioische Padagogik. – Bern; Stuttgart, 1983. – 367 p.
1031. Boulding K.E. Economics as a Science. – Mc.Grow Hill Book Company : New York, 1970. – P. 11–17.
1032. Cassell Student English Dictionary. – L. : Cassell, 1994. – p. 514–515.
1033. Cattell R. B. Structured personality learning theory / Cattell R. B. –New York: Praeger, 1983. – 432p.
1034. Cattell R. B, Eber H. W. Hand book for sixteen personality factors questionnaire / R. B. Cattell. – Illinois, 1970. – p. 236
1035. Coover, Ellen Deacon, Charles Esser, Christofer Moore. Resource Manual for a living Revolution. – New Society Publishers. – Philadelphia, 1985. – p. 586.
1036. Derbolav J. Kritische Reflexionen zum Thema «Padagogsche Anthropolioie»// Pad. Rund Schau. – №18. – 1964. – S. 29–44.].
1037. Eisler Riane. The Chalice and the Blade. – Harper & Row, San Francisco, 1988. – p. 232.
1038. Ethics applied / Ed. by M. Richardson, K. K. White (St. Petersburg

Junior College, USA). – New York et al. : Mc Graw-Hill, 1993. – 756 p.

1039. Fahey Joseph J. Nonviolence as a «Weapon» of Defense. – Saint Mary's Press, 1983. – p. 576.

1040. Ferris E. The Nature of Human Nature. – New York, 1937. – P. 127–143.

1041. Fisher Roger and William Uri. Getting to yes: NE gotiating agreement without giving. – Houghton Mifflin Company, 1981. – p. 416.

1042. Flitner A. Die Padagogsche Anthropolgie inmitten der Wissensehaften vom Menschen // Wege zur padagogischen Anthropolgie. – Heidelberg, 1963. – P.17–24.

1043. Fouts J. T. Education fo Moral Laving: Guidelines for School Programs // Symposium on Corriculum Reforming in Education. – K. – 19–21 May. – 1993. – p. 123–183.

1044. Freud S. Essais de psychamlyse. – Payot. – Paris, 1972. – p. 252.

1045. Gusfild J. R. Tradition and modernity: misplaced polarities in the study of social change // Ammerican journal of sociology. – 1967. – v. 74. – №4. – P. 351–362.

1046. Hartmann N. Letesmelet : vizsgaloddsok. – Gondolat Konyvkiado. – Bp., 1972. – p. 526.

1047. Hartmann N. Teleolgiai gondolkodas. – Akademiai Kiado. – Bp., 1970. – p. 583.

1048. Heller Agnes. A mindennapi Elet. Bp, Akademia: Kiado, 1970, p. 183–184.

1049. Homby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English // Oxford University Press, 1982. – Vol. II. – P. 27.

1050. Huntington S. The clash of civiliyations? // Foreing affairs. – 1993. – V. 72. – №3. – p. 22–49.

1051. Husserle E. Die Krisis der Europaischen Wissenschaften und die transzendente Phanomenologie. – Frieburg, 1954. – p. 346.

1052. Husserl E. Valogatott tanulmanyal. – Gondolat Konyvkiado, Bp., 1972. – p. 242.

1053. Huston T., Levinger G. Interpersonal attraction and relationships. – Ann.

Rev. Psychology, 1978, vol. 29

1054. Johnson D. & Johnson R. Cooperation and competition: Theory and research. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.

1055. Kally G. A. The psychology of personal constructs / G. A. Kally. – N. Y., 1955. – vol.1.

1056. Kloskowska A. A. Kultura szmiotikai Kreteriumai: Studia Sociologiczne, 1968, № 1. – P. 45.

1057. Kolb W. Changing Prominence of Values in Modern Sociological Theory. – in Modern Sociological Theory in Continuity and Change. – Holt, Rinehard and Winston. – N-Y, 1957. – p. 576.

1058. Kon I. Sr. Azen a tarsadalomban. Budapest, 1969. – p.154–155.

1059. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture. A Critical Review of concepts and Definitions. Papers of Prabody Museum of American Archeology and Ethnology, 1952.

1060. Leary T. F. Interpersonal diagnosis of Personality / T. F. Leary. – N.Y, 1957.

1061. Le Bon G. La Psychologie des foules. – op. cit. – Pr'fase éd., 1905. – p. 3.

1062. Leonard G. B. The transformation. – 2ed. – Los Angeles : J. I. Tarcher jnc., 1981. – 258 p.

1063. Linton R. The Treeof Culture. – New York, A. A. Knopf, 1955. – p. 29.

1064. Loch W. Die anthropiologische Dimension der Padagogik. – Essen, 1963. – P.145–193.

1065. Lotman I. M. Szoveg-modell-tipus. Gondolat Konyvkiado, Bp., 1973. – p. 272-274.

1066. Makara Peter, Az eletmod fogalmanak szociologiani Kerdese egy nemztkkjzi, szeminarinmon. – «Azociologia». – Bp.,1976, №2 , P. 351–354.

1067. Monographs in Environmental Studies Volume / Edited by A. Sacks. – Colombus and Others: Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. – 1984. – 54 p.

1068. Morley D. Robins K. Spases of Identity. Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries. - L., N.Y. : Routledge, 1995. – 257 p.

1069. Myrdal G. Ertek a tarsadalom tu domanyban. – Kozgordasagi es jogi Konyvkiado, 1972. – Bp. – p.42–84.
1070. Mumford L. Technica a cywilizacja / L. Mumford. –Warszawa : PWN, 1966. – 429 p.
1071. Murray H. Themantic apperception test Manual / H. Murray. – Cambridge, 1943 – p. 112.
1072. Osgood Ch., Suci S., Tannenbaum P. The Measurement of meaning / Ch. Osgood, S. Suci, P. Tannenbaum. – Urban, 1957. – p. 243.
1073. Oxford Dictionary of English, 2-nd Edition (Kindle Edition) [Cahterine Soanes]. – Oxford Dictionaries. – Oxford University Press, 2010. – 745c. Oxford Dictionary of English, 2-nd Edition (Kindle Edition) [Cahterine Soanes]. – Oxford Dictionaries. – Oxford University Press, 2010. – 745c.
1074. Pastuovic N. Problems of reforming education systems in post-communist countries // International review of education. – 1993. –V. 39. – №5. – P. 405–418.
1075. Peccei A. The Human Quality / A. Peccei. – Oxford. Neu York : «Pergamon Press», 1977. – 564 p.
1076. Redfield R. The FOLK Society. – American ojurnal of Sociology N–Y, 1947, p. 293–308.
1077. Regan T. Animal ringts, human wronds in «Planet in peril. Essays inenvironmental ethics». – Orlando : Harcourt Broce Company, 1994. – P. – 197–221.
1078. Rickert H. Vom Sysstem der Werte. – Logos. – Bp, 1913. – IV. – p. 295–327.
1079. Riesman D. A maganyos tomeg. – Kozgazdasagi es jogi Konyvkiado. – Bp., 1968. – p. 423.
1080. Rogers C. R. Becoming a Person. A Therapist's Yiew on Psychology. – Houghton Mifflin, Boston, 1961. – 420 p. – P. 50–54.
1081. Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. / Rogers C. Columbus – Toronto – London – Sydney, 1983. – 312 p.
1082. Roth H. Padagogsche Anthropoiogie / Roth H. – Hannover, 1966. – Bd.1. – S. 445 s.

1083. Salter A. Conditioned Reflex Therapy / SalterA. – George Allen and Unwin LTD. – London, 1951. – 371c.
1084. Santayna G. The Sense of Beauty. Collier Books. – New York, 1961. – p. 31.
1085. Sartre J. Miaz irodalom? Gondolat könyvkiado. – Bp., 1969. – p. 63.
1086. Schaefer E. S. Circumplex model of maternal behavior / E. S. Schaefer. – J. of abn. and soc. psychol., 1959. – vol. 59.
1087. Schaefer E. S. Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior / E. S. Schaefer. – in: Glideweile J.C.(ed). Parental attitudes and child behavior. Springfield, 1960.
1088. Schindler Craig, Gari Lapid. The Great Turning. – Santa Fe, Bear.-& Company, 1989. – p. 448.
1089. Schweitzer A. Ausgewählte Werke in fünf Bänden. – Berlin, 1971. – 426 p.
1090. Sharp Gene. Basic ANTI – Coup Action. – Boston, 1991. – p. 34.
1091. Sharp Gene. Correcting Common Misconceptions About Nonviolent Action // The Politics of Nonviolent Action. – Porter Sargent, Boston, 1973. – p.136.
1092. Skolimowski H. Dancing Shiva in the Ecological Age. – New Delhi : Clarin books, 1991. – 182 p.
1093. Smith M. J. When I Say No, I Feel Guilty/ Smith M. J. – New York: Dial Press, 1975. – 322p.
1094. Snyder B. R. The hidden curriculum. Cambridge (Mass): MIT Press, 1973. – 200 p.
1095. Staub E. The roots of goodness: Inclusive caring, moral courage, altruism born of suffering and active bystandership. – New York : Oxford University Press, 2013. – 224 p.
1096. Stolarenko Olena. Kształtowanie postaw wobec człowieka jako wartości i przezwycięzanie agresji u młodzieży // RODZINA I SZKOŁA WOBEC PRZEMOCY / Redakcja naukowa Tadeusz Sakowicz. – Kielce. – Wydawnictwo JENOSC, 2004. – p. 108–113.
1097. Strategies to Teach Active Learning. – Boston, London etc., 1996. – P. 5
1098. Sumner W.G. Folkways. – Boston, 1906. – p. 376.
1099. Thomas W. I., Znaniecki E. L. The Polish Peasant in Europe and

America. – Boston, 1918-1920, vol. V.

1100. Tönnies F. *Gemeinschaft und Gesellschaft*, ed.III, Berlin, 1923. – p. 492.

1101. Troyt T. D., Schwaab K. E. *Decade of Environmental Education // School Science and Mathematics*. – 1982. – №3. – Vol. 82.

1102. Vajda M. *A mítosz és a racionális hatarok. Gondolat könyvkiadó*. – Bp., 1969. – p. 257.

1103. *Values in education and education in values / Ed. By J. Halstead & M. Taylor* – London : The Falmer Press, 1996. – 215 p.

1104. *Values in education: an SCCC paper for discussion and development*. – Dundee : Scottish Council on the curriculum, 1991. – 11 p.

1105. Weber M. *Gazdaság és társadalom*. – Közgazdasági és jogi Könyvkiadó, Bp., 1967. – p. 40.

1106. White L. A. *Culturological and Psychological interpretation of Human Behavior* *American Sociological Review*. Dec. – 1947.

1107. White P. *Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society*. – New York & London: Teachers College Press, 1996. – 101 p.

1108. Williams M. L. *Approaching effectiveness : learning to manage competing values*. – Austin (Texas): Texas University, 1994. – 31 p.

1109. Wolpe J. *The Practice of Behavior Therapy / Wolpe J.* – Elmsford, N.Y.: Pergamon Press. – [2d ed], 1973. – 326 p.

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СТОЛЯРЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА

УДК 37.034: 37.018.2 (043.5)

Дисертація

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ
ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

011 – освітні, педагогічні науки

13.00.07 – теорія і методика виховання

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

ДОДАТКИ

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант: дійсний член НАПН України, академік,
доктор педагогічних наук, професор,
Гуревич Роман Семенович,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
Навчально-науковий інститут педагогіки,
психології, підготовки фахівців вищої
кваліфікації,
директор, м. Вінниця

Вінниця – 2018

ЗМІСТ

1.	Додаток А. Педагогічна антропологія в системі наук про людину	4
2.	Додаток Б. Концептуальні засади гуманізації освіти на основі ціннісного ставлення до людини	5
3.	Додаток В. Філософські концепції цінності людини в основних напрямках наукової думки	6
4	Додаток Г. Гуманістичний зміст основних філософських концепцій	7
5.	Додаток Д. Нормативні варіативні моделі визначення рівнів сформованості ціннісного ставлення до людини у школярів	12
6.	Додаток Ж. Алгоритм технології колективних творчих справ (КТС)	17
7.	Додаток И. Додаткові вправи на самоакцептацію (рефлексивність)	19
8.	Додаток К. Додаткові вправи на емпатію	20
9.	Додаток Л. Додаткові вправи на асертивність	22
10.	Додаток М. Правила-вимоги реалізації педагогічних умов виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи.	24
11.	Додаток Н. Інтерактивні форми і методи виховання ціннісного ставлення до людини	38
12.	Додаток П. Алгоритм проектної виховної діяльності і методичні рекомендації використання цього методу	57
13.	Додаток Р. Програма інтегрованого спецкурсу – гуртка із загального людинознавства «Людина – найвища цінність. Екологія людини»	65
14.	Додаток С. Форма позакласної виховної роботи «Школа – майстерня гуманності» (План і методика проведення)	86

15. Додаток Т. Список публікацій здобувача за темою дисертації. 105
Відомості про апробацію результатів роботи
16. Додаток У. Акти впровадження 116

Додаток А

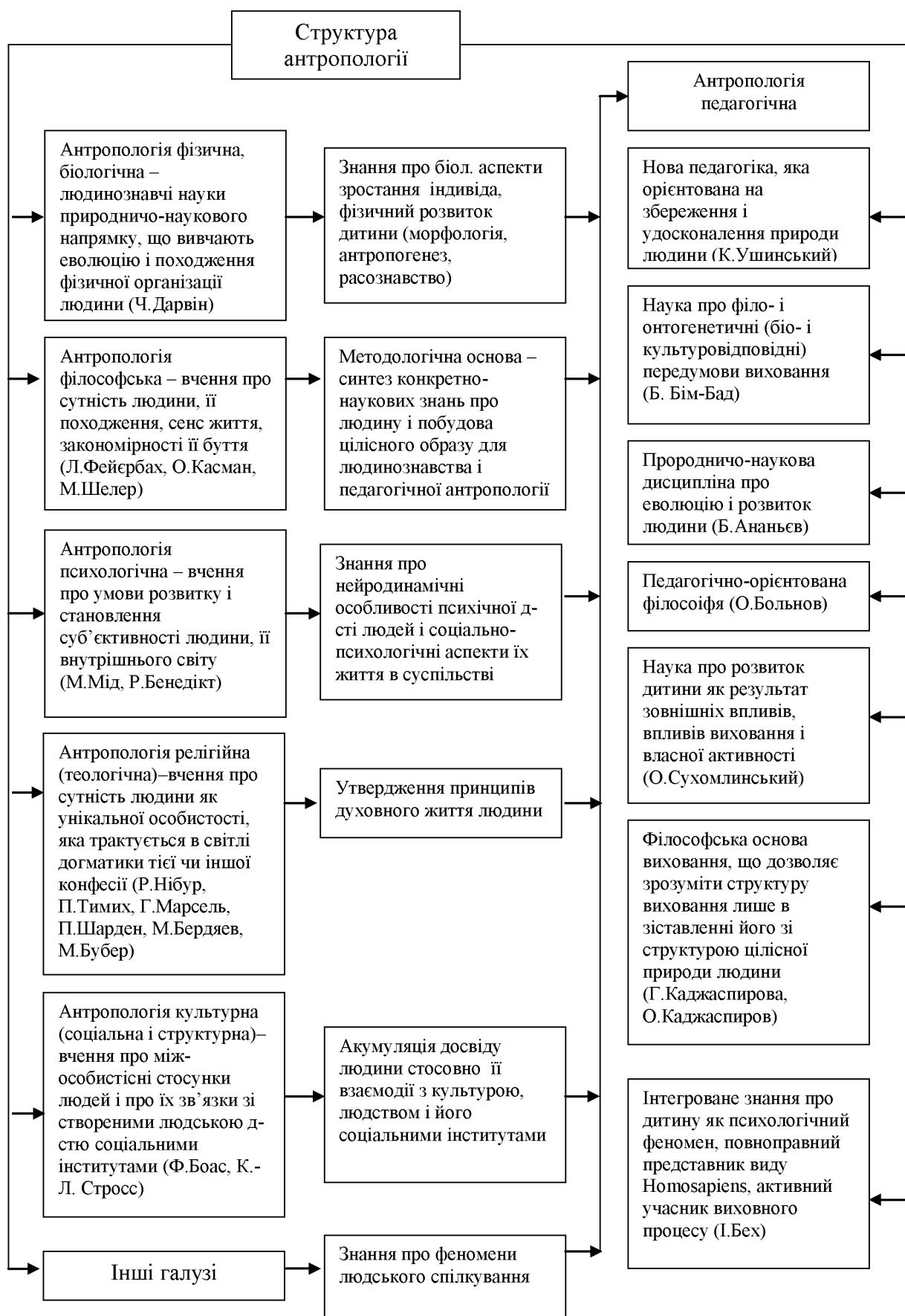


Рис. 1. Педагогічна антропологія в системі наук про людину (за І. Аносовим [25])

Додаток Б

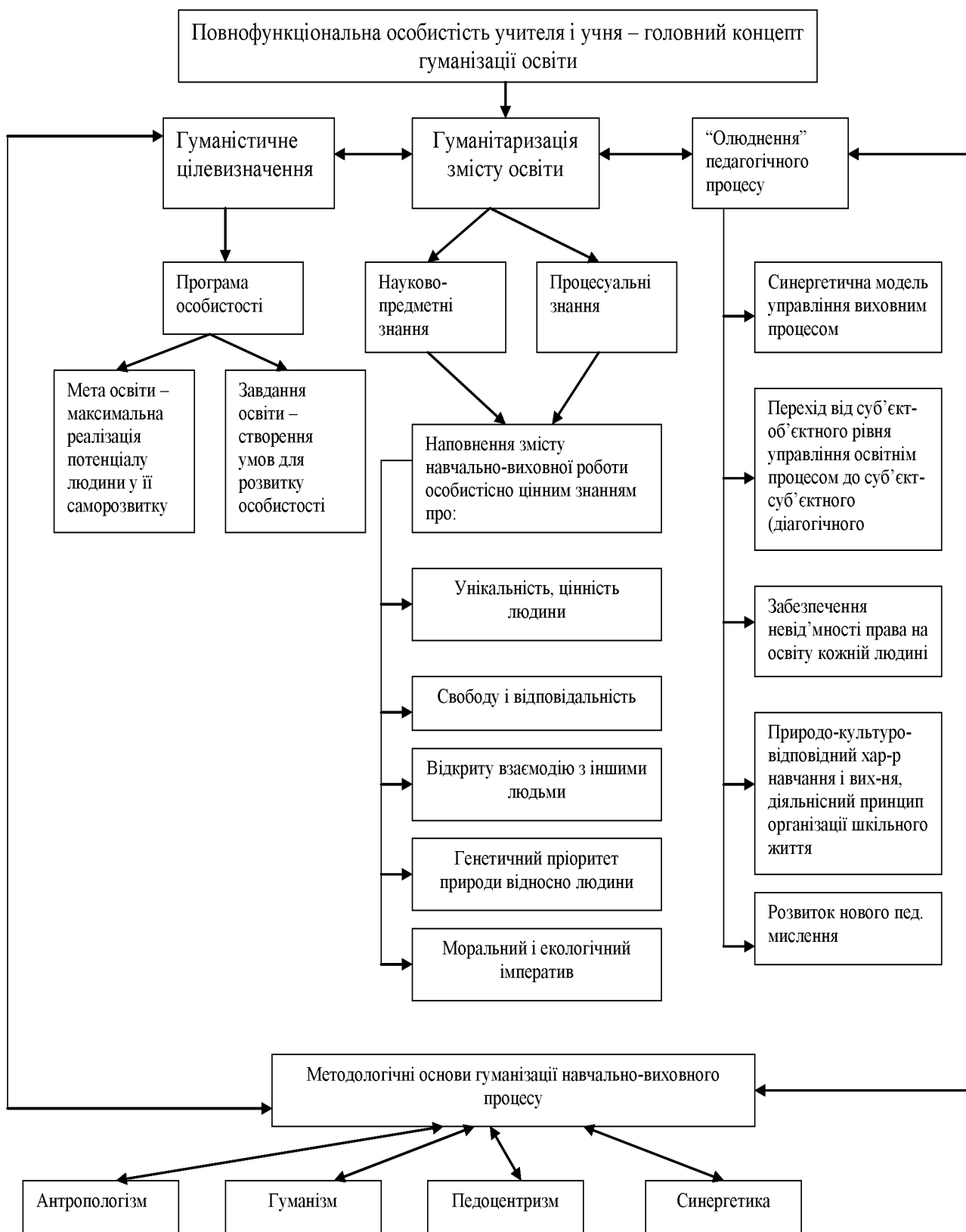


Рис.2. Концептуальні засади гуманізації освіти на основі ціннісного ставлення до людини (за І. Аносовим [25]).

Додаток В

**Філософські концепції цінності людини в основних напрямках
наукової думки**

Субстратні рівні	1. Природа	2. Суспільство	3. Людина та її духовність
Напрями в філософії			
1.Суб'єктивний ідеалізм	1.1.Психологізм	1.2.Конвенціона- лізм	1.3.Суб'єктивний антропологізм
2. Матеріалізм	2.1.Натуралізм	2.2.Соціологізм	2.3.Антропологі- чний матеріалізм
3.Об'єктивний ідеалізм	3.1.Волонтаризм	3.2. Панлогізм	3.3. Релігійний антропологізм
4. Дуалізм	4.1.Натуралістич- ний дуалізм	4.2.Соціологічний дуалізм	4.3.Спіритуаліс- тичний дуалізм

Додаток Г.

Гуманістичний зміст основних філософських концепцій

№	Філософська концепція людини	Гуманістичний зміст
1.1	Психологізм	Людині властива лише психологічна природа, а будь-які спроби доводити її об'єктивні відношення з матерією чи надприродними силами приречені на невдачу (класичний приклад – філософія Д. Юма). Кожен тип людей слід сприймати унікальними, тобто, таким, яким він є. Прагнення підігнати людину під загальний нормативний ідеал викликає у представників цього напрямку скептицизм. Єдине, що може впорядкувати людські відносини, це притаманна людині від природи здатність співчувати одна одній.
1.2	Конвенціоналізм	Поведінку людини визначають умовні норми, що довільно приймаються в суспільствах, культурних регіонах. Норми (вимоги) можна конструювати на предмет важливості гуманістичних взаємин, але даремно давати їм порівняльну оцінку. Підхід характерний для позитивістської філософії.
1.3	Суб'єктивний антропологізм	Людина заглиблена в суб'єктивну реальність і її головне завдання – самореалізація. Існують окремі форми цього напрямку. Сюди можна віднести філософію Сартра, який абсолютно протиставляє людську свободу усьому об'єктивному: навіть об'єктивованій наслідок власної творчості перетворюється на ворога своєму творцеві, і саме тому життя людини – втеча від самої себе. У філософії протестантизму самореалізація людини сприймається оптимістично і схвалюється Богом. Однак, маючи центр тяжіння у власній

		суб'єктивності, самореалізація, за словами М. Хайдеггера, втрачає «шанобливість до буття» і слугує однією з передумов сучасного кризового стану людства, від якого залежать відношення з оточенням. У художній культурі ми бачимо форми безвідповідальної «ігрової» позиції, характерної для декадентства.
2.1	Натуралізм	Натуралізм біологізує людину, доводить, що життя її повністю пояснюється законами природи і не враховує громадську складову буття. У наш час ця позиція яскраво представлена в популярній на Заході соціальній біології. Удосконалення людини з цієї точки зору зводиться тільки до вдосконалення її генетики.
2.2	Соціологізм	Соціологізм, навпаки, ігнорує те, що людина – це цілком природна істота, вважає її функцією суспільного життя. Його варіантами є економічний матеріалізм, де людина виступає функцією економічних відносин і технократизм – технічного розвитку суспільства. У будь-яких варіантах вульгарний соціологічний матеріалізм перетворює людину на гвинтик соціальної машини, і, навіть припускаючи існування в ній душі вважає, що її можуть спроектувати «інженери людських душ».
2.3	Антропологічний матеріалізм	Ця концепція найбільш повно виражена у філософії К. Фейєрбаха. Сутність людини полягає в тому, запевняє мислитель, що вона володіє розумом, серцем, здатна до любові. Фактично надії на її вдосконалення пов'язують з проповідями, і закликами щодо усвідомлення власної величі і краси.

3.1	Волюнтаризм	Волюнтаристський варіант об'єктивного ідеалізму вважає основою цивілізованого порядку і людського життя ірраціональне прагнення волі (філософія А. Шопенгауера). Його ідеалізм знайшов вульгарно-матеріалістичне втілення в поглядах Ф. Ніцше, згідно з якими сутність людини в нестримній волі до влади, у перемозі будь-якою ціною, у визначеній природою боротьбі за існування.
3.2	Панлогізм	Згідно панлогізму (класична філософія Гегеля) у суспільному житті реалізуються замисли світового духу, людина – лише засіб втілення цієї об'єктивної логіки Абсолютної ідеї. Вища честь для людини – бути свідомою зброєю для здійснення цієї цілі. Як і волюнтаризм, панлогізм легко набуває вульгарно-матеріалістичної інтерпретації: досить замість Бога уявити світову економіку.
3.3	Релігійний антропологізм	У цій концепції призначення людини полягає у вільному удосконаленні світу у процесі наближення його до ідеалу, задуманого Богом. При цьому, ні життя Бога, ні духовний світ людини не зводиться до абсолютно логічної схеми. Найяскравіше це виражене у російській релігійно-ідеалістичних поглядах В. Соловйова та М. Бердяєва. Філософія «загальної справи» або «позахрамової літургії» М. Федорова (наукова і практична діяльність людей в організації космосу служить втіленням основних ідей християнства) уже несе в собі позитивні матеріалістичні інтерпретації. Саме це положення і реалізував у своєму вченні про ноосферу В. Вернадський. Він вбачає призначення людини в перетворенні Землі і навколоземного простору на

		сферу розуму, де людина удосконалюється не за рахунок експлуатації, а шляхом удосконалення навколишнього середовища. Інший варіант релігійного антропологізму представлений в індійській філософії, яка проголошує тотожність людської душі (атмана) і духовної основи Всесвіту (брахмана) і вбачає шлях удосконалення у їх злитті.
4.	Дуалізм	У будь-якій формі дуалізму матеріальне та ідеальне залишається відокремленими одне від одного. В існуючих варіантах дуалізму існують відмінні трактування, по-різному розставляються акценти в їхньому співвідношенні.
4.1	Натуралістичний дуалізм.	До натуралістичного дуалізму належать різні містичні вчення, згідно з якими людина розглядається за рівнями, що забезпечують існування її в різних світах (ідея переселення душ). Душі включені в кругообіг природи, але виступають самотніми сутностями стосовно своїх тілесних оболонок. Отже, матеріальне втрачає своє самостійне значення, а ідеальне – причинний зв'язок з матеріальним.
4.2	Соціологічний дуалізм.	Прикладом соціологічного дуалізму можна навести вчення З. Фрейда. На його думку, людина від природи гріховна, повністю перебуває у полоні сексуальних почуттів, і тільки суспільство утворює в ній «над-Я». Воно виступає в ролі «цензора», і забезпечує людині пристойну соціально прийнятну поведінку. Контроль за соціальним відбувається досить повільно, а людська природа – ворожа суспільним засадам, відірваним від неї. Наслідком їхніх постійних «суперечностей», згідно з Фрейдом, є невроз, який вважається нормальним станом

		цивілізованої людини.
4.3	Спіритуалістичний дуалізм	Згідно з цією концепцією, природа людини регулюється ідеальним началом, що міститься в ній, і врешті так чи інакше передбачає вплив Абсолюту. Загалом цю думку розвинув Р. Декарт, а згодом поглибив і використав для пояснення моральної поведінки І. Кант. Вони твердять, у людині нібито вмонтовано невідомою силою ідеальний регулятор (душа, категоричний імператив Канта), що беззастережно вимагає виконання морального обов'язку за будь-яких обставин, вимоги якого випливають із здорового глузду і загальнолюдських цінностей, із ідеї гуманізму. Неважко помітити, що у підходах наявні як помилки, так і певною мірою «раціональні зерна».

Додаток Д

Нормативні варіативні моделі визначення рівнів сформованості ціннісного ставлення до людини у школярів

1. **Високий** рівень ціннісного ставлення до людини є яскравим показником досить стійкого в проявах активно-діяльнісного стану досліджуваної якості. До групи з таким рівнем належать учні, які чітко визнають важливість активної позиції у шанобливому ставленні до інших, мають досить повні, глибокі знання щодо гуманістичних норм, правил, вимог, традицій, законів, що їх виробило людство; головним мотивом бережного ставлення до оточуючих у них стає потреба іншої людини в турботі про себе, яка набуває особистої значущості лише при розвиненому почутті співпереживання, що властиво школярам цього рівня. Оскільки у цієї групи добре розвинені інтелектуальна, волюва, емоційна сфери, для них характерні прояви емпатії, вміння зрозуміти і розділити почуття іншого. Вони добре обізнані з компонентами та головними проявами ціннісного ставлення до людини, їхні особистісні потреби і мотиви здебільшого відповідають соціально значущим. Учні цього рівня активно виступають проти негативізму, грубощів, жорстокості по відношенню до природних і соціальних об'єктів, самі повсякчас виявляють активно-діялісне ставлення до всіх живих об'єктів, шанобливе ціннісне ставлення до людини, прагнуть зрозуміти іншого і вдосконалити навички саморегуляції та самоорганізації поведінки. Вони усвідомлюють важливість ціннісного ставлення до людини для розвитку особистості, реалізації кожним своїх здібностей і обдарувань. Такі учні беруть активну участь у позакласній суспільно корисній діяльності класу, школи, щоб сприяти досягненню благополуччя всього суспільства, виявляють доброзичливість і повагу до людей. Отже, для них характерне бережливе, зацікавлене, уважне, турботливе, доброзичливе, ініціативне, принципове, критичне ціннісне ставлення до оточуючих. Мотиви поведінки цих учнів завжди гуманні: це потреба у повазі і піклуванні про інших, чуйне ставлення до них, безкорислива допомога людям, усвідомлення потреби

будь-якої людини у співчутті й милосерді.

2. **Середнім**, недостатньо послідовно-діяльним щодо ціннісного ставлення до людини є посередній рівень вихованості досліджуваної якості. До цієї групи увійшли школярі, в яких формування гуманістичних цінностей ще триває. У них, як правило, переважають альтруїстичні мотиви участі в позакласній соціально-корисній діяльності. Характерними є стійке виявлення середньої кількості нормативних показників, чіткі знання морально-етичних норм, розуміння значущості гуманістичних цінностей у повсякденних взаєминах між людьми, яке, однак, потребує іноді втручання старших, значущих для особистості людей. Цей рівень визначається загальною сформованістю культури прояву гуманістичних почуттів у школярів, належним ступенем розвитку інтелектуальної й вольової сфери, відповідністю більшості особистих мотивів і потреб соціально значущим. Спостерігається прагнення до утвердження гуманістичної моралі у виборі засобів і способів реалізації взаємин при не досить розвиненому умінні відповідно впливати з їхньою допомогою на інших, співвідносити мету, результат і засіб у складних випадках. Свої вчинки такі школярі пояснюють потребою в іншій людині, емоційному контакті, необхідності виконання обов'язку. Усвідомлює себе творцем чужої радості лише частина школярів цього рівня, переживання почуття задоволення від гуманного, милосердного вчинку в більшості з них розвинене недостатньо. Реальне ставлення учнів до оточуючих є позитивним, активним, але не завжди послідовним. Вони частіше орієнтуються на вузькогрупові інтереси, ніж на благо всіх людей. Це зумовлюється нечітким усвідомленням потреби іншої людини в ціннісному ставленні до себе, у спілкуванні та співчутті. Особливістю мотивації учнів з активним, але не досить послідовним ціннісним ставленням до людини, є широта уявлень про значення цього виду ставлень для задоволення своїх потреб у дружбі, самоутвердженні в колективі. Широту таких уявлень виявляють уже старші підлітки. Характерні приклади суджень учнів цього рівня: «Мені б хотілося, щоб до мене ставилися добре, бажали зі мною подружитися, вважали культурною людиною»; «якщо ставитися до інших з повагою, вони не перестануть з тобою дружити. За доброзичливе ставлення

людина тобі вдячна, а якщо ти потрапиш у біду, тобі придуть на допомогу». Водночас деякі важливі уявлення про ціннісне ставлення до людини ще не набули необхідного розвитку, зокрема такі, як значущість гуманістичних уявлень для найповнішого розвитку своєї особистості й про потребу іншої людини у такому ставленні до себе. Зазначимо, що усвідомлюються швидше психологічні функції антиподів ціннісного ставлення до людини: черствість, грубість, байдужість. Творчу функцію ціннісного ставлення до людини учні цієї групи відмічають рідко.

3. **Низький**, тобто, пасивний щодо характеру розуміння іншого, прояву поваги до його гідності рівень ціннісного ставлення до людини мають школярі з вузько спрямованою орієнтацією на окремих оточуючих. Для них властива епізодична залежність пізнавальних процесів сприйняття, розуміння, оцінювання взаємин і результату впливу на їхній об'єкт, зовнішнього підкріплення чи емоційного стану суб'єкта. Вони, в основному, правильно уявляють гуманну людину, але здатність до співпереживання в них розвинена слабо. Гуманістичні прояви обмежуються вузьким колом близьких людей. Вони пасивні й ситуативні, не наділені власною ініціативою щодо здійснення позитивних взаємин з оточуючими. Епізодично виявляється жорстокість, грубість, байдужість. Хоча моральні норми, правила, вимоги діти засвоїли непогано, вони не завжди актуалізуються у процесі ставлення до природи, до інших людей, якщо нема емоційного підкріплення або впливу значущих осіб. Цю групу становлять школярі з недостатньо сформованими уявленнями про гуманну поведінку, які незалежно від обсягу моральних знань лише інколи активно проявляють себе в різних класних справах, завжди на перше місце ставлять особисті інтереси. Учні цієї групи здебільшого пасивні, відмовляються від участі в різних позакласних заходах, суспільно корисній діяльності. При вивченні мотивів гуманної поведінки було виявлено, що у судженнях вони на перший план висуюють ідею почуття обов'язку перед людьми: «Кожен має поважати гідність іншого, тому що він людина», «Всі повинні прихильно ставитись один до одного». Однак у конкретних ситуаціях ці школярі найчастіше керуються власними інтересами, а також близьких до себе однолітків. Причина обмеженості

гуманних проявів полягає в тому, що їм бракує знань про психологічні й соціальні функції ціннісного ставлення до людини. Обмеженість уявлень, необхідність для з'ясування особистісного сенсу ціннісного ставлення до людини, стримує розвиток власної ініціативи в моделюванні позитивних взаємин з оточуючими, гальмує формування здатності до співпереживання (воно в школярів цієї групи розвинене слабо). У деяких представників з низьким рівнем вихованості гуманістичних цінностей, простежується й елементарний рівень розвитку ціннісного ставлення до людини. Але він виявляється дуже рідко. Як правило, його мають школярі з вираженою егоїстичною спрямованістю. Прояви гуманності по відношенню до іншого спостерігаються рідко і лише під впливом вимог значущих для школярів людей і обставин або тоді, коли це зумовлюється корисними цілями, потребами, інтересами. Таким учням не властива стійка позитивна спрямованість на людину. У них немає бажання знайти і побачити в комусь, або, навіть у представників світу природи щось позитивне, корисне для суспільства; відсутнє прагнення зрозуміти внутрішній світ іншого. Для цих учнів характерний схематизм сприйняття, розуміння й оцінювання толерантних міжособистісних взаємин. Для них властиві: недостатнє знання моральних норм, правил, вимог; слабкий розвиток соціальної спрямованості мотивів і потреб; низький розвиток інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості. Вони не досить обізнані з моральними нормами й правилами, їм бракує бажання утверджувати у ставленні до людей і суспільства гуманістичні цінності; зацікавленості у долі об'єкта спілкування, чуйності до його стану; бажання лише позитивно впливати і боротися з негативними. Учні цього рівня характеризуються порушеннями поведінки в цілому. Вони не замислюються над тими чи іншими цінностями, не можуть дати їх визначення, їм важко навести приклади ставлення до людини як до цінності. Серед показників гуманної поведінки цих школярів найчастіше спостерігаються такі: дати відсіч несправедливим вчинкам, відверто засудити товариша за поганий вчинок. В учнів з виявленою спрямованістю інтересів на себе роль якостей обґрунтування ціннісного ставлення до оточуючих відіграють зовнішні вимоги: «Цього потребують правила дисципліни»,

«Цьому нас вчать у школі». «Якщо ставитися до інших погано, можуть покарати». У представників цієї групи не розвинене почуття співпереживання іншому. В гуманних проявах переважає негативна мотивація: бажання уникнути неприємностей в разі антигуманного ставлення, не виділяти себе серед однокласників, прагнення до вигоди, відсутні усвідомленість потреби іншої людини в гуманному ставленні до неї, почуття задоволення від власної доброчинності. Вони переконані, що в нашому суспільстві гуманних людей немає і ними бути не вигідно. Пасивний і елементарний рівень сформованості гуманістичних цінностей, а отже розвитку такої якості, як ціннісне ставлення до людини ми вважали найнижчим.

Додаток Ж

Алгоритм технології колективних творчих справ (КТС)

Алгоритм технології колективних творчих справ визначається такими стадіями:

1. *Попередня робота.* Цей етап охоплює визначення ролі КТС в житті колективу, формулювання виховної мети, обмірковування варіантів роботи й настановчої (стартової) бесіди, можливості залучення однодумців. Розмова відбувається на рівних. Її тон доброзичливий, товариський, зацікавлений. Думки не нав'язують і не диктують. (Попередня анкета, запитальник, стартові збори, «жива анкета», «чарівна скринька»).

2. *Колективне планування.* Що корисного зробимо разом? Для кого? Хто буде виконувати? Коли? Де? Як? Що для цього потрібно? Які результати отримаємо? Як відзначимо кращих? Його метою є колективне уточнення мети діяльності колективу, пошук, аналіз та узагальнення інформації, визначення завдань, з огляду на їх корисність та посильність щодо виконання. Далі з'ясовують, хто виконуватиме завдання – весь колектив, окремий міні-колектив чи зведена бригада добровольців; хто керуватиме – рада колективу, спеціальна рада з представників міні-колективів чи командир зведеної бригади; де краще провести роботу; коли і як здійснити розподіл міні-колективів. Важливо, щоб на цьому етапі кожен висловив свою думку, обміркував пропозиції товаришів. Керівник резюмує пропозиції, формулює спільну думку. Крім загального збору-старту, можливі: конкурси на найкращу пропозицію щодо плану, проект справи, заповнення анкети пропозицій; «розвідка» справи; виготовлення газети – «блискавки» з пропозиціями до плану (для обговорення); аукціон ідей; організація скарбнички (фонду, «банку», «поштової скриньки») ідей та пропозицій; заповнення журналу-естафети; дискусія, захист проектів плану тощо. Поділ на групи: за інтересами, з використанням емблем, символів, кольорових жетонів. «Мозковий штурм», загальна дискусія, «Дерево ідей», експертна рада, «Банк ідей».

3. *Колективна підготовка.* Група, яка керує проведенням цієї

колективної творчої справи, організовує безпосереднє виконання плану її підготовки підгрупами спільно з дорослими, батьками, шефами.

4. *Реалізація КТС.* Передбачає виконання наміченого плану, враховуючи зміни в ньому. Вихователі як керівники та основні учасники творчої справи створюють гарний настрій, надають бадьорості й упевненості у власних можливостях. Кожен учень може проявити себе, утвердитися в колективі, навчитися долати труднощі. Важливо, щоб ніхто не боявся невдач, щоб панувала доброзичлива атмосфера і творчий дух. (Поєднання групових /командних/ та індивідуальних завдань, конкурсів. Підведення підсумків /нагороди, дипломи, значки, медалі, вимпели, сувеніри/).

5. *Колективне обговорення. Підсумок КТС.* Охоплює аналіз роботи в міні-колективах, де кожний висловлюється, що і завдяки чому вдалося зробити із запланованого, що варто використовувати надалі, перетворити в традицію, а від чого відмовитися. Узагальнені думки виносять на загальний збір, де формується колективна думка. Результати оголошуються під час збору-вогника, за допомогою анкети-оцінки із запитаннями: «Що більш за все сподобалось і чому?», «Чого вдалося навчитися?», «Чого і кого навчили самі?», «Що було добре?», «Що наступного разу треба зробити, щоб було краще?». Така колективна форма, як збір спонукає до аналізу помилок, вироблення загальної думки, формування традицій. Колективний аналіз проведеної роботи – обов’язкова складова методики КТС.

6. *Післядія. Плани на майбутнє.* Найближчі справи. Виконуються ті ухвали, що були прийняті на зборах колективу за результатами роботи, розробляються нові плани за певним напрямком, вивчається інформація за темою, проводиться пошукова робота.

Додаток И

Додаткові вправи на самооакцептацію (рефлексивність)

- Вам потрібно навчитися визнавати за собою право на існування, приймаючи себе таким, як є - зі слабкостями й недоліками.

- Візьміть аркуш паперу, ручку і спробуйте пригадати все те негативне, що батьки говорили вам про вас. Відведіть на це як мінімум півгодини часу, адже вам доведеться згадати давно забуті подробиці.

- Що вони говорили про вашу зовнішність?
- Про вашу поведінку?
- Про ваш характер?
- Про взаємини з іншими людьми?
- Про любов?
- Що вони передрікали вам?

Все це докладно запишіть на аркуші паперу. Коли будете писати, обов'язково концентруйтеся на своїх почуттях, усвідомлюйте і спробуйте дати їм волю - не заганяти всередину, а пережити сповна. Можливо колись прихований (не пережитий) дитячий біль досі не дає вам бути собою. Переживіть його зараз, навіть поплачте, якщо це можливо. Особливо добре згадайте епізод, коли ви відчували себе приниженим, ображеним чи коли ви не отримували любові, якої вам так не вистачало, і почували себе відкинутим, самотнім, нікому не потрібним. Дайте собі можливість і право навіть образитися на батьків (поображатися досхочу).

Наприкінці вправи, відкиньте від себе всі образи і скажіть: тепер це моє життя і тільки я відповідаю за нього. Всіх пробачаю і себе також.

Знову подивіться на ваш список. Скажіть собі: «Так ось звідки спотворення мого характеру!» І завершіть: «Але тепер я можу все це змінити!». Після виконання цієї вправи протягом тижня кожен день перед дзеркалом, повторюйте фразу: «Я визнаю в собі все. І за все несу відповідальність: і силу (перерахуйте свої сильні риси), і слабкість (перерахуйте свої слабкі риси), я приймаю себе таким, як є. Це моя об'єктивна на сьогоднішній день точка відліку, з неї я продовжую життя, розвиток, вдосконалення і досягнення успіх.

Додаток К

Додаткові вправи на емпатію

- «Усмішка».

Учасники тренінгу знайомляться з різними значеннями, що закодовані в художньому описі посмішки. Використовуються запропоновані фрагменти текстів, аналізуються твори портретного живопису, саморобні зображення різних видів усмішок;

- «Очі, Погляд».

Учасники тренінгу спостерігають за зміною виразу очей якоїсь людини і складають характеристику її емоційного стану, роблять замальовки власних емоційних станів, виражених в невербальній поведінці, підбирають літературно-художні приклади із зображенням різних проявів емоційного стану;

- «Жести. Поза».

Техніка виконання цієї вправи ідентична попередній. Учасники тренінгу також використовують репродукції портретного живопису, ілюстрації до художніх творів, фотографії, аналізують мемуарну, біографічну й епістолярну літературу;

- «Звуки голосу».

Учасники знайомляться з емоційними характеристиками людських голосів, розвивають здатність читати емоційні стани, виражені в звучанні голосу на основі: складання словника епітетів і метафор, підбору художніх текстів, запису власного голосу, голосів інших людей і їх подальшої інтерпретації;

- «Настрій».

Використовуючи цю вправу, учасники вчаться визначати настрій, виражений, наприклад, у віршах чи картинах, розпізнавати, як переданий той чи інший емоційний стан;

- «Візуалізація».

В цій вправі учасники разом прослуховують магнітофонні записи і вчаться уявляти почуте, переживати почуття і настрої автора того чи іншого художнього твору, фрагмент якого записаний на магнітофон;

- «Вільний танець».

Вправа розвиває емпатію, здатність проникати в світ почуттів інших людей. Головне - навчитися виражати емоції через рухи;

- «Картина (фотографія)».

Дивлячись на картину (фотографію), учасники програють сюжет, складають розповідь, притчу, вірші, вчаться проникати в світ переживань зображених людей;

- «Подарунки».

У вправі акцент робиться на почуттях і переживаннях, які випробовували учасники в результаті спогадів про подарунки в своєму житті (будь-то люди, предмети, події);

- «Сімейний альбом».

Розглядаючи фотографії сімейного альбому, учасники тренінгу вчаться не тільки зосереджуватися на сюжеті, а й аналізувати переживання людей, зображених на фотознімках;

- «Тренуємо емоції».

В цій вправі учасники вчаться зображати різні емоції: насупитися, посміхнутися, позлитися, злякатися, втомитися, відпочити і т.д., входячи в різні образи;

- «Каблучка».

Використовуючи відому дитячу гру, в цій вправі також розвивається увага, вміння визначати почуття, емоції людини;

- «Віч-на-віч».

У цій вправі учасники розбиваються на пари, беруться за руки і мовчки передають один одному різні емоції, потім обговорюють як емоція передавалася і сприймалася;

- «Як ти себе відчуваєш?».

Учасники тренінгу отримують картки із зображенням різних відтінків настрою і вчаться визначати за виразом обличчя стан кожної людини, вибираючи з усіх карток ту, яка найбільше відповідає його власному настрою (або настрою його батьків, друзів).

Додаток Л

Додаткові справи на асертивність

1. «Заїжджена платівка». Цю техніку пропонуємо використовувати, коли необхідно домогтися задоволення справедливих вимог. Але мова повинна йти про таку проблему, що дійсно має незаперечне право. Права мають бути визначені формально - законом чи певними приписами. Принцип дії техніки заснований на ясному, однозначному і найбільш лаконічному вираженні своїх вимог. Нехай протилежна сторона говорить що завгодно, слід стверджувати своє. Не варто дозволяти собі відступати від своєї проблеми. Людина, що діє асертивно, не захищається і не доводить щось, а погоджується з усім, що або істинно в цілому, або виглядає правдоподібно. Єдине, на чому слід наполягати - це на своїй вимозі. Тим самим опонент опиняється ніби в лещатах парадоксу. З одного боку, з ним весь час погоджуються, але продовжують тримати свою лінію.

2. Техніка «перманентної відмови» майже не відрізняється від «заїждженої платівки». Різниця полягає лише в тому, що в даному випадку замість «я хочу» учасник невпинно повторює «я не хочу». Слід чітко і, по можливості, лаконічно висловлювати свою «негативну вимогу». Неприємне враження від відмови необхідно згладжувати вдячністю за зроблену пропозицію. Така техніка має широке застосування. Вона прийнятна у всіх ситуаціях, коли потрібно щось відхилити на законних підставах. Коли мова йде про моральне право певної людини, слід обмежитися однією лише відмовою і виключити висловлювання, що принижують гідність опонента.

3. «Прохання про послугу». Техніка застосовується, коли людину до чогось спонукає ситуація. Однак вона не повинна мати нічого спільного зі зловживанням добротою навколишніх. Про позику слід просити досить впевнено, але не зарозуміло, як людина, що знає наперед, що іншій стороні факт надання допомоги доставляє радість.

4. «Відкриті двері». Техніка вчить асертивно реагувати на критику оточуючих. Людина, яку критикують, не повинна вдаватися до критики у відповідь та до самозахисту. Вона погоджується з усім, що справедливо. Така техніка захисту є вельми дієвою, на відміну від маніпулятивної критики при прагненні змусити співрозмовника замовкнути, але менш ефективна, коли необхідно поліпшити взаємини.

Додаток М

**Правила-вимоги реалізації педагогічних умов виховання
ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи.**

Під керівництвом І. Бега у процесі дослідницької роботи були розроблені *правила-вимоги*, яких ми дотримувалися під час організації діяльності, спрямованої на виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи.

Принциповою вимогою виступає *утвердження педагогом позитивної особистісної сутності вихованця як альтернатива аналізу, що викриває його негативні риси*. Позиція нерівності («над» дитиною) в міжособистісній взаємодії призводить до того, що вчитель надмірно використовує виховні прийоми, спрямовані на безпосереднє викриття негативних рис учня. Але слід зважати на складну дилему: «з одного боку, ніякі зміни неможливі, доки людина не визнала своєї відповідальності, а з другого – таке визнання лише збільшує тягар проблеми» [941, с. 127]. Реакція індивіда на викривальні дії іншої людини пояснюється узагальненим ототожненням ним відмінних за змістом і цінністю внутрішніх утворень (рис, якостей, властивостей) зі своїм «Я» [87, с. 313]. Тож вказівка на погані риси розцінюється індивідом як посягання на його «Я», на самооцінку, як образа особистості, як удар по його себелюбству. Більш ефективним в цьому плані є виокремлення вихованцем певних аспектів свого «Я» і фокусування його уваги на них. Йдеться про формування у школяра здатності диференціювати власний образ «Я». Він має знати про наявність свого вищого «Я» як джерела альтруїстичних почуттів, потенційних можливостей.

Використання «ефекту генерації» моральних суджень у виховному процесі, на нашу думку, докорінно змінює його сутність, а отже і його перебіг та результативність розвитку ціннісного ставлення до людини. Саме поняття «ефект генерації» фіксує внутрішній процес породження, генерування вихованцем знань-суджень морального змісту [87, с. 316]. Отже, йдеться про таке спрямування виховного процесу, в якому учням не транслуються відчужені моральні норми, стандарти, етичні правила чи вимоги. Важливо, щоб

вихованці ставали в позицію їх активного створення. Тобто, здобуті самостійно знання емоційно збагачуються, позитивно переживаються, чуттєво забарвлюються, набувають особистісного звучання.

В роботі з школярами важливе правило *використання «ефекту присутності» у виховному процесі*. В західній гуманістичній психології вживають категорію «присутність» як форму взаємин вихователя з учнями. Її зміст визначають опосередкованим впливом педагога на вихованця своєю сутністю, власними духовними надбаннями. У М. Снайдер «присутність – це сприйнятливість до можливості зробити спробу виразити себе в конкретній ситуації» і якщо учитель має неповторний «особистий голос і моральний образ», то приймається іншим: «Ти тут, щоб тебе слухали. Тобто я перебуваю не тільки у фізичному, а і в просторі особистісних взаємин, саме завдяки особистісній індивідуальності» [804, с. 212]. Запрошення до співпраці – це найоптимальніший міжособистісний зв'язок, перетворювальна сила якого неперевершена [85, с. 139].

Вкрай важливою нам видається вимога, якої ми дотримувалися у здійсненні виховної роботи, це *культивування у вихованця досвіду свободи особистісного вибору*. Дотримання тієї чи іншої етичної норми визначається вихованцем завдяки її особистісному прийняттю. Оскільки вимога завжди викликає психологічний супротив вихованця, саме від стану суб'єкта залежить її прийняття. Важливо те, як відносно поставленої вимоги розгортається діяльність у прийнятті вільного вибору: узгодженості чи конфронтації. Людині від народження властиві почуття співпереживання, які виступають емоційною передумовою розвитку моральності. Прояв лише такого емоційного переживання, звичайно, полегшував би особистісний вибір. Проте позбутися конфронтації вихованець практично не може, оскільки вона теж має природні витoki, зумовлені прагненнями його егоїстичного «Я», сила якого набагато більша від здатності до співпереживання. Зважаючи на це, виховний вплив має бути спрямований на формування у суб'єкта уміння власними силами нейтралізувати дію егоїстичних проявів і цим самим очистити поле для діяльності в напрямку взаємоузгодженості. Саме усвідомлення суб'єктом власної здатності

приймати рішення як цінності є дійовим фактором вільного прийняття етичної норми як мотиву його індивідуальної поведінки. Надзвичайно важливу роль в усвідомленні вихованцем власного «Я» відіграє ціннісне ставлення до себе як до особистості, причетної до всього, що відбувається навколо, як до активного суб'єкта, якому не байдужа доля людей, стан довкілля і спільне майбутнє. Таке ставлення й може сформуватися через сукупність відповідальних вчинків, завдяки здійсненню особистісного вибору і виступає важливою сходинкою до моральної позиції співпричетності в повсякденному житті.

Основне, на що ми звертали увагу в спілкуванні з учнями, це *досягнення зворушливого виховного впливу* [87, с. 319]. Сучасна педагогічна наука в своїх пошуках ціннісно-смислового виміру особистості й людського життя в цілому, виокремлює фундаментальний критерій – міру чуттєвих ставлень до соціального й природного середовища, до людини, життя в планетарному масштабі, розвитку цивілізації. Тому предметом вивчення стають такі категорії, як любов до інших, шанобливе ставлення до людини, турбота, совість, сила Его, усвідомлення свого «Я», сенс життя. Лише сильні почуття здатні духовно удосконалити особистість. Тому стоїть завдання культивувати проникливе, зворушливе виховання, яке стосується вищих сфер людської духовності і ґрунтується на позитивних настроях (надпочуттях), таких як, велика радість, надзвичайне захоплення, насолода, натхнення; створювати такі ситуації, які б актуалізували глибинні резерви душі. Свого часу О. Потебня звернув увагу на зворушливу роль першого прояву моральності вчинку: «Один крок визначає наступні, хоч би якими не були зовнішні збудження, відгук душі на моральний вчинок зумовлений тим, як вона ставиться до першого з них» [696, с. 46].

Особливо ми виділяємо передумову ефективного виховання особистості, яка стосується адекватної оцінки *відповідності образу «Я» вихованця результатам своєї поведінки*. Це зумовлено тим, що виховний процес можна назвати повноцінним, якщо забезпечується об'єктивність уявлень його учасників про власну персону. Неможливість вираження себе через поведінку породжує проблему відчуження і супутній йому стан байдуж-

жості, апатії, конфліктності. На думку І. Беґа: «Коли розрив людини та її поведінки нівелюється, створюються умови для того, щоб моральні вчинки превалювали. Якщо суб'єкт проявляє себе саме так, то це говорить про затрати сил на користь інших людей. Коли особистість віддає Себе іншим, то те, що вона робить, стає втіленням і продовженням її самої, перетворюється в потік творчості, за кожен мить якої вона є відповідальною. Людина починає бачити своє «Я» у власних вчинках. Таке ототожнення можливе, коли поведінка відповідає образу «Я» [85, с. 143].

Важливим у виховній роботі ми визначили *ціннісно-смыслову спрямованість предметної діяльності особистості*. Особистість формується, коли людина стає активним суб'єктом тієї чи іншої предметної діяльності. Для особистісного розвитку важливо, щоб внутрішні переживання, якими вона мусить вправно оперувати, пов'язувалися не з образами предметів (іграшками, іншими предметами), а конкретними людьми і шанобливим ставленням до них. Цього досягти цілком можливо, якщо буде правильно організоване спілкування з дорослими, оскільки механізми дії у внутрішньому плані з'являються раніше у взаємодії з образами людей і лише згодом поширюються на предметний світ [87, с. 321].

У процесі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини ми приділяли увагу *самооцінці морального розвитку*. У І. Беґа це утвердження *особистісно розвивального самовиміру* [85, с. 149]. На його думку, у вихованні морально досконалої особистості важливо запобігти виникненню і розвитку почуття вищості щодо іншої людини, навіть якщо воно мотивоване істиною, красою, навіть добром. Формування почуття особистісної вищості культивується у процесі систематичного порівняння одного учня з іншим за певними морально розвивальними ознаками. «Тобі вже властива чуйність, доброта, а ось твоєму товаришу їх бракує» – це типовий приклад подібних висловлювань педагога. Прийом міжособистісного порівняння може призвести й до іншої крайності. Коли постійно наголошувати про відставання від ровесників, у школяра виникає почуття меншовартості, неповноцінності, що негативно впливає на особистісний розвиток. За будь-якого порівняння виникає змагання, що зумовлює егоїстичні прояви, які визначають

самооцінку вихованців. Змагання з самим собою має стати первинною, вихідною формою самоствердження. Джерелом самооцінки виступає не те, на що учень здатен, порівняно з іншими, а те, що йому було не доступно раніше, але може тепер, і чого він бажає в майбутньому. Лише завдяки перемозі в змаганні над самим собою, можна ризикнути без шкоди для самооцінки помірятися силами з іншими [91, с. 151]. Самостійна праця душі, наголошує С. Франк, «є найглибшою і найнапруженішою активністю, яка доступна людині. Це справжня творчість, в якій ми зусиллям волі змінюємо реальність, створюємо щось досі небувале – нову реальність нашої сутності, нову людину» [916, с. 358]. У самостійній праці душі формуються механізми, що забезпечують подальший саморозвиток, внутрішню стійкість, незалежність особистості. Самозмагання у самостійній праці душі, що розвивається до верхньої межі, реалізує найрезультативніший варіант саморозвитку особистості – акмеологічний, що передбачає рух від одного «акме» до іншого, тобто від вершини до вершини, досягнення дедалі вищого морально-духовного рівня [85, 150].

Виховання готовності відстоювати себе як особистість пов'язане з ціннісним ставленням до власної персони. Особливості виховання особистості, часто характеризуються впливами, що несумісні з її позицією, цінностями, переконаннями. Це призводить до альтернативних поведінкових стратегій. У першій – зовнішні обставини змушують індивіда замкнутися в собі. Учень, що цілковито скорився негативним для нього впливам, не захищає себе як особистість, приречений на моральну пасивність. Друга поведінкова стратегія зумовлює перетворення суб'єктом наявної ситуації в контексті своєї моральної позиції [87, с. 326]. Практичне відстоювання індивідом своєї моральної позиції – це завжди для нього певний ризик, щоправда насамперед, духовний, за яким криються побоювання втрати звичного емоційного самопочуття, внутрішнього комфорту, труднощі в подоланні усталених способів реагування на події. Індивід цінний не взагалі як певна психологічна автономність, а тільки як особистість, яка, ризикуючи духовним життям, відстоює себе в найближчому оточенні і психологічному полі визнання.

У процесі виховання відбувається *становлення молоді людини в напрямку від «Я» фізичного до «Я» особистісного (духовного)*. Тому важливим імперативом в усіх вікових періодах розвитку особистості важлива роль, на думку психологів, належить врахуванню й використанню провідного механізму, в результаті дії якого відбуваються прогресивні духовно-моральні зміни. Таким механізмом виступає фундаментальна потреба бути собою, яка на ранніх етапах розвитку не може бути усвідомленою, але вихованець завжди прагне актуалізувати її і практично виразити. Потреба полягає в необхідності системи взаємовідносин, без яких життєдіяльність не може бути повноцінною, не зможе відчувати своє «Я» і пережити його [85, 151]. «Кожній дитині властива жадоба актуалізувати свої потенційні можливості і жити, будучи залученою у взаємовідносини з іншими людьми. Цей потенціал може або вільно розвиватися й підживлювати сили творення, або бути порушеним, загальмованим і тоді особистісно руйнівним» [804, с. 13].

Важливим є прийом *«постановки особистості в подвійну позицію вихованця і вихователя»* [85, с. 152]. Спочатку учень мусить проявляти бажання виправити внутрішні вади товариша, а далі доступними йому засобами (дружніми стосунками, спільними видами життєдіяльності, люб'язною розмовою, уважним ставленням, постійним єднанням душ) спонукати моральне удосконалення. Якщо ж він не реагує на старання приятеля, проявляє злість, впертість, то «вихователю» можна засмутитися, очікуючи, що за допомогою механізму співпереживання в іншого виникне аналогічне почуття, яке може спричинити внутрішнє прагнення до самовиховання. Домінуючим мотивом такої діяльності має виступати милосердя як результат розуміння і переживання вихованцем призначення людини стати духовно розвинутою. Набуття діяльністю з морального вдосконалення іншого такої мотиваційної спрямованості і є практичним проявом діяльної любові вихованця до ближнього, яка має визначатися принципом «Ти мені потрібен, я ж тебе люблю». Якщо ж любові властива формула «Люблю тебе, бо ти мені потрібен», то таке почуття кваліфікують фальшивим. Орієнтація на ці два види любові до ближнього, на думку Д. Бейнса, змушує «раз і назавжди розвінчати міф про те, що діти люблять своїх

батьків так само сильно, як і ті їх... Можна навчитися любити батьків лише в дорослому віці. До цього діти просто відчують потребу в них. Всі зворушливі жести, які батьки схильні тлумачити як прояв любові, являють собою не що інше, як спроби маніпулювати ними, щоб отримати те, що дитина бажає чи звикла отримувати від них» [65, с. 23]. Але, на нашу думку, науково некоректно це явище абсолютизувати. До того ж і батьківська любов може бути сліпою й егоїстичною. Передумовою любові до ближнього у Д. Бейнса виступає любов до самого себе. Тому мета формулюється таким чином: полюби ближнього так само, як самого себе. Але, на його думку, принципово важливо не ототожнювати цю любов і себелюбство, яке ставить людину в позицію зверхності, переслідує цілі, де інші мусять виступати лише засобом для їх досягнення. Себелюбець вважає себе центром всесвіту. Сьогодні він не бачить іншої людини, а завтра – самого себе. Розвинене почуття себелюбства егоїстичне і блокує процес морального розвитку особистості. Любов до самого себе – турбота передусім про своє щастя, відчуття моральної, психологічної і духовної комфортності, це самотворення власної особистості добродійною діяльністю, вчинковим життям. «Любити самого себе, – наголошує Д. Бейнс, – означає також бути вірним собі (своєму Супер-его). Це і є вихідна умова, необхідна для того, щоб любити інших. Той, хто зраджує собі, вводить себе в оману, не дотримується слова, не керується здоровим глуздом і моральними принципами, навряд чи буде здатним любити інших» [65, с. 331]. Виховання в юної особистості любові до себе має бути провідним завданням вихователя, який повинен планомірно створювати умови для розгортання внутрішньої роботи з морального самовдосконалення і втілення її результатів у суспільно значущій поведінці, зокрема і в діяльності з морального перетворення ровесників. Вихованець, який дієво проявляє свою любов до товариша, дбає про внутрішній стан та поліпшує ситуацію його життя, має розглядати власну добродійну діяльність як таку, що збагачує його самого і звеличує як особистість. Подібний духовний скарб у ціннісній структурі вихованця, за умілих дій вихователя, може зайняти одне з провідних місць. «Тоді дитина здобуватиме суб'єктивно важливе навіть з незначного чи мізерного, з яким вона має справу; не

шукатиме причин перекласти самовідповідальність на колективні дії («всі так чинять», «не чинять»), а ініціюватиме власне моральну дію як безумовну, самовартісну активність [85, с. 155].

Ми вважаємо, що *самопереживання* можна зарахувати до необхідних умов організації виховного процесу. Доведено, що процес формування особистості ґрунтується на положенні, згідно з яким тільки те, що пережите в почуттях, набуває для людини значущості, пристрасності, стає її потребою. Спираючись на це положення, педагог так вибудовує свої взаємовідносини з учнями, щоб кожен вихованець, який здійснив той чи інший моральний вчинок, пережив від нього позитивні емоції, почуття задоволення, радості, усвідомив і закріпив у мотиваційно-ціннісній сфері. Однак через егоїстичні почуття учень не завжди може здійснювати тільки моральні вчинки. Для корекції проявів небажаної поведінки вихователь може використати дію негативних переживань школяра, насамперед почуття суму, докорів сумління. При цьому важливо, щоб воно було спрямоване вихованцем на самого себе, на образ свого «Я» і на ту негативну рису, яка спричинила нехвальну поведінку. В масовій педагогічній практиці переживання почуття суму усвідомлюється лише в його зовнішньо предметній спрямованості як певне незадоволення вихованця, пов'язане зі значущою для нього ситуацією, оточенням, тією чи іншою людиною. У виховному ж плані важливо пов'язати це переживання з морально неправильними діями, вчинками, що завдають шкоди іншим. Механізм цього зв'язку можна уявити так. Вихованець буде переживати із-за власної провини, якщо відчуватиме відповідну реакцію вихователя, але за умови, якщо між ними існують відносини глибокої поваги, турботи, довіри, любові. В цьому разі педагог проявляє жаль з приводу вчинку учня, а це переживання в свою чергу викличе у вихованця самопереживання суму. Подібна ситуація призводить до незадоволення собою, негативними рисами й поведінкою, до розчарування. Відтак, сум за скоєне спонукатиме вихованця діяти, щоб зробити щось таке, що зменшить почуття провини, подолає поганий настрій, ліквідує його причину, тобто це в подальшому можливо змусить учня утриматися від поганих вчинків. Інтенсивність коригуючих дій педагога залежатиме від

того, низький чи високий у вихованця поріг переживань. Якщо він у школяра біологічно зумовлений і низький, то відповідні дії педагога будуть простими і не всеохоплюючими [87, с. 331].

Існує необхідність *задоволення потреби вихованця в особистій безпеці*. Оптимально організований виховний процес має задовольняти фундаментальну людську потребу в особистісній безпеці, тобто в звільненні чи захисті від тривоги, а значить, у прояві почуття самоповаги й гідності особистості. Тривога – це дискомфортне і неприємне емоційне переживання суб'єкта, що виникає в результаті емпатійного взаємозв'язку зі значущими людьми, точніше, з їх раптовою, інтенсивною, негативною емоційною реакцією, наприклад, недоброзичливою поведінкою. Учень відчуває сильну потребу в піклуванні, і він проявляє її, звертаючись до значущої людини (вчителя), а натомість отримує насмішку, приниження. [87, с. 333]. Під дією тривалого переживання сильної тривоги у школяра формується почуття неповноцінності, низька самооцінка, позиція «Я-поганий!», що визначає в подальшому його життєвий стиль і модель взаємодії з іншими. Тому завдання педагога – якомога ширше й докладніше представити вихованцю виниклу ситуацію; в разі успіху, той усвідомлюватиме, що безвідносно до наявності чи відсутності тривоги, справжній образ його життя є незадовільним і непродуктивним за обставин, що склалися, оскільки учень не сприяє прогресивним особистісним змінам.

Запобігання речовим міжсуб'єктним відносинам є важливим імперативом гуманістичного виховання. Особистісно деструктивну функцію виконують взаємини, коли одна людина поводить ся з іншою як із річчю, тобто як з особливим засобом, за допомогою якого вона задовольняє свої вузькопрагматичні потреби [87, с. 335]. Причому, останні породжуються здебільшого егоїстичною складовою внутрішнього єства людини. Речові відносини часто навіть втручаються і в такі інтимно-особистісні взаємини, як любов, дружба, внутрішньо-сімейні стосунки, руйнуючи і нівелюючи їх духовну сутність. Якщо у вихованця переважає сприйняття іншої людини як засобу, то це тягне за собою формування черстої глухоти до чужих переживань, низької соціальної відповідальності, тенденції до агресії,

авторитарного домінування, егоїстичної орієнтації в спонуках і поведінці. В основі речових відносин лежить маніпуляція людиною людиною. Це диктат, контроль, підкорення, тиск, необ'єктивне засудження, лестощі, підлабузництво. Приховування своїх справжніх глибоких почуттів – це тавро маніпулятора. Маніпуляція передбачає виграш, тобто вигоду, якщо не матеріальну чи житейську, то хоча б психологічну. Остання «вигода», з погляду маніпулятора, полягає в тому, щоб надійно прилаштуватися до партнера й мати можливість безкарно завдавати йому неприємностей. Маніпулятивна поведінкова тактика може призвести до значних особистісних ускладнень, егоїстичних проявів. Маніпуляція – це та психологічна мова, якою людина спілкується зі своїм оточенням. Вона може бути делікатною і грубою, але сам факт її присутності за такого рівня людської свідомості, на жаль, неминучий. Саме це приводить до експлуатації людини людиною, людиною природи, тварин, однією людиною групи людей, а інколи й народу.

Сучасний стан більшої частини людства сповнений емоцій неспокою, страху, агресії, прагнення до тілесних задоволень, до володіння будь-чим, що несе з собою панування суб'єкт-об'єктних відносин в їх завершеній речовій формі, які не залишають місця особистісним. Стратегією у попередженні чи нейтралізації речових відносин має стати трансформація маніпулятивних граней людської натури в особистісні. Наприклад, з диктатора можна виховати лідера, який веде за собою. Всю енергію людини, яка проявляє речові відносини, слід спрямовувати в русло активної безкорисливої турботи про інших. Формування ставлення до людей не як до засобу, а як до цілі – це сприяння в розвитку індивідуальності й спрямування на гуманні вчинки. Слід постійно культивувати в особистості доброчинну діяльність, за якої розуміння «віддавати» не ототожнюється зі втратою чогось, із жертвою. Як зауважує в цьому зв'язку Е. Фромм, «давати – це найкращий прояв могутності. Коли я віддаю, відчуваю свою силу, владу, своє багатство. І це переживання моєї величезної життєвої сили і могутності сповнює мене радістю» [929]. Готовність до доброчинної діяльності передбачає подолання залежності, самолюбства, схильності до накопичення й понукання іншими.

Боротьба з Его-пристрастями – важлива умова виховання. Проте часто вони наділені деструктивною спрямованістю, формують егоїстичне ядро особистості й характеризуються великою силою переживань [87, с. 338]. Їх важко контролювати і регулювати. Тому виховна тактика щодо цих емоційних утворень має передбачати послаблення їх дії, нейтралізацію проявів. Егоїстичне ядро має вроджений характер; воно спричинює аморальні дії, несхвальну поведінку. Его-пристрасті досить різноманітні: заздрість, ненависть, гординя, гоноровість, підступність, жадібність, жорстокість, мстивість, злослів'я, ворожість, лицедійство, гнівливість, скупість, пристрасть до чуттєвих утіх, вередування, користолюбність, безпорадність. Їх основою виступає самолюбство, що протилежне ціннісному ставленню до власної особистості. Любов і повага по відношенню до самого себе – переживання позитивне, усвідомлене та об'єктивне (працею і поведінкою заслужене) самоствавлення. Без нього не може сформуватися подібне ставлення до іншої людини. На базі себелюбства і тих Его-пристрастей, які є похідними від нього, формується егоїстична спрямованість особистості. У егоїста мета – це він сам, а все та інші люди – засоби для її досягнення. Активність такої особи зосереджена на собі, власних інтересах, проблемах. Учень з егоїстичною спрямованістю, недостатньо критично оцінює особливості своєї особистості. Власні погляди, інтереси, особистісні якості він вважає гідними поваги, однак при цьому переконаний, що далеко не кожен з оточення гідний такого ж ставлення. Інтереси, потреби особистості егоїста спрямовані лише на самого себе. Він прагне брати якомога більше від суспільства, ігноруючи потреби інших людей. Вихованець з подібним типом спрямованості вимогливо підходить до оцінки іншого, приймаючи його в цілому настільки, наскільки він схожий на нього самого, наскільки інший згодний з його думками, наскільки поділяє його симпатії та антипатії, наскільки близькі іншому його переконання. Стиль взаємин з однокласниками авторитарний. Від друзів, приятелів такий учень вимагає покори, безумовного виконання його рішень, вимог; вважає, що товариш, якщо він справжній, мусить пожертвувати заради нього своїми поглядами, інтересами, сам же він на такі жертви спроможний досить рідко.

Взагалі, оточення не ігнорується, але цікавить його остільки, оскільки він прагне утвердитися як особистість, хоче, щоб воно визнало його цінність, особливу значущість порівняно з іншими. Школяра-егоїста не завжди задовольняє те, що він робить, але майже завжди вважає свою справу, її результати набагато значнішими й важливішими, ніж праця інших. Проте сама діяльність важлива для нього як можливість самоствердитися за рахунок кого і чого завгодно. Загалом такий вихованець задоволений своїми вчинками, манерою поведінки. Багато тих, із ким він спілкується, здаються йому надмірно вимогливими, невинуватено критичними, несправедливими до нього. Учень з егоїстичною спрямованістю не прагне зрозуміти людей, допомогти. В них він вбачає, насамперед те, що несе загрозу його особистості або що допоможе йому самоствердитися. Особистісне ядро людини складають чесноти, які виступають діаметрально протилежними якостями тієї чи іншої Его-пристрасті. Це такі пари: покірливість – гнівливість, милосердя – жорстокість, каяття – заздрість, правдолюбство – злослів'я, миролюбність – ворожість, упевненість – безпорадність, чистосердечність – лицедійство. Успіх у блокуванні небажаних Его-пристрастей значною мірою залежить від мотиваційної залученості учнів у виховний процес. Відтак, суттєвого значення набуває використання основних механізмів формування мотивів прагнення індивіда до особистісної самозміни. Дамо їх коротку характеристику. Так сутність *механізму співучасті* полягає в створенні єдиного «емоційно-сміслового» поля учасників перевиховання. Учитель не тільки пояснює, вимагає і навіть не просто проживає разом із вихованцями певні події, а спеціально і цілеспрямовано створює виховне «середовище співучасті», тобто таке психологічне підґрунтя, яке забезпечує високу мотиваційну включеність у виховний процес кожного учасника, і концентрує його зусилля в самовихованні [85]. Великим майстром формування такого середовища був А. Макаренко [538]. Механізм співучасті реально виявляється в формі співпереживання, співстраждання педагога й вихованця.

Механізм формування адекватного ставлення вихованця до Его-пристрастей, тобто до особистісних недоліків пов'язаний з домаганнями,

самооцінкою, ефектом неадекватності, в широкому розумінні – формуванням «Я-концепції». Увагу слід більше концентрувати не на особистісних недоліках вихованців, а на тому, як до них ставиться сама дитина. В цьому напрямі й має розгортатися робота щодо реалізації даного механізму. *Механізм використання енергетики «ідеального Я»* пов'язаний з оцінкою «реального Я», через яке ціла низка можливостей залишаються нереалізованими [87, с. 341]. Включення в корекційний виховний процес, змушує особистість фактично заявити «відмову» від свого звичайного «реального Я», пов'язаного з певними вадами, й спонукає до цілеспрямованого просування до «ідеального Я» вже без недоліків. Звідси алгоритм стратегії корекційно-виховного процесу вибудовується, таким чином: від принципу життя, яке реалізується в «реальному Я» – через організацію чергування «реального» та «ідеального Я» – до руху в напрямку «вищого Я». Цьому сприяє створювана й заохочувальна атмосфера доброзичливої взаємної підтримки в класному колективі, уважного ставлення до успіхів і досягнень кожного вихованця, що відображається на актуалізації мотивації до особистісної самозміни, збільшенні внутрішньої активності енергетичного потенціалу особистості.

В результаті напруженої творчої праці душі вихованець створює свій новий образ, який стає для нього цінністю вищого порядку не тільки в силу своєї безпосередньої привабливості, а й тому, що він є метою, підсумком значних зусиль на шляху до особистісного вдосконалення. Протидіяти проявам Его-пристрастей можна за допомогою їх усвідомлення, яке пов'язане з розумінням їх термінологічного пояснення («Я-гоноровий, жорстокий»), виникненням незадоволення стосовно тієї чи іншої егоїстичної пристрасті. Це гнів благородний, такий, що виникає як наслідок усвідомлення Его-пристрасті. Особистість мусить вчитися вести внутрішню полеміку зі своїм егоїстичним внутрішнім єством, засуджуючи його, використовувати проти таких пристрастей вольові зусилля. Крім уявної боротьби, важливим є вправлення вихованця у відповідних вчинках, тобто в таких діях, які прямо їм протилежні.

Наприклад, щоб загальмувати жадібність, слід практично проявити

щедрість; безпорадність можна нейтралізувати, навчаючи знаходити вихід із важких ситуацій. Коли, з одного боку, не робиш поступок Его-пристрастям, з другого – виховуються суспільно значущі моральні цінності, у школяра поступово розвивається загальна гуманістична спрямованість. Дійовим засобом боротьби вихованця зі своїми Его-пристрастями виступає, *по-перше*, усвідомлення ним того факту, що ці почуття викликають у його внутрішньому світі стан неспокою, тривоги. А це може призвести до певних психічних відхилень. Особистість мусить мати чіткі уявлення про те, що ненависть виснажує і душу, гонор нівечить її, гординя призводить до зарозумілості, зневажливості. *По-друге*, стан зачарування добродійною особистістю дорослого чи викликане сюжетом емоційно сприйнятого твору, духовно-моральна спрямованість літератури, мистецтва нейтралізує у вихованця прояв Его-пристрастей. Їх корекція має передбачати постановку дитини в ситуації вимушеної відмови від вигідних тільки для неї угод. Враховуючи постійне прагнення учнів з актуалізованими Его-пристрастями до задоволення особистих потреб з мінімальними енергетичними затратами і без врахування інтересів оточення, необхідно створювати ситуації досягнення задоволення від особистого внеску в спільну справу без будь-якої допомоги. І не допускати засудження учнями невдалої спроби тих, хто намагався щось зробити для інших. Важливо досягати того, щоб вихованці частіше ставили вимоги до себе, ніж до інших.

Додаток Н

Інтерактивні форми і методи виховання ціннісного ставлення до людини

«Порівнюй позиції і переключайся» – парна форма кооперованої освіти. Партнери один за одним дають відповіді на запитання або обговорюють тему дискусії. Коли один учасник дає відповіді на запитання або висловлює власну позицію, інший слухає. Після сигналу ролі змінюються. Але обов'язковим для другого партнера є закінчення думки першого перед тим, як представити нові ідеї. Може відбутися кілька змін протягом усієї дискусії. Розв'язання такого завдання дає можливість партнерам чотири рази переключитися і продовжити думку. У процесі такої роботи виробляються навички колективного спілкування, толерантних взаємин.

«Зупинись... Починай... Продовжуй»: а) керівник роздає кожній команді аркуші паперу, де зазначена тема, над якою потрібно буде працювати. Робочий аркуш має також включати три колонки із заголовками: зупинка, початок, продовження; б) учасники висловлюють свою думку, аргументуючи, чому група має зупинити, почати або продовжувати розгляд порушеної проблеми; в) відповіді членів групи збираються, змішуються й розподіляються. Кожна група складається з п'яти чоловік. Їх формування відбувається за принципом пальців рук і об'єднання з однаковими варіантами в команду. Кожен із учнів працює на робочому аркуші в стовпчиках: початок, зупинка, продовження дискусії. Учні спочатку обговорюють проблему, а далі аналізують причини зупинки роботи команди (аналіз діяльності проводиться у процесі обміну робочими аркушами). Можна запропонувати провести самооцінку або оцінити роботу партнера. Учасники групи обговорюють, як покращити взаємодію її членів і роботу колективу загалом.

«Кольорове коло» – кооперована форма роботи у вигляді *круглого столу*. Розрахована як на малі, так і на великі групи, в яких один аркуш паперу та олівець передаються по колу. Наприклад, один учень схематично в кольорі висловлює ідею, представляє логічні взаємозв'язки понять і передає аркуш та олівець партнеру зліва. Як варіант: учасники можуть використовувати

кольорові олівці в той час, коли їм передають папір. Можна з вихованців утворювати групи по 3–5 чоловік (за кольором одягу) й відповідного вибору олівця, яким вписують до схеми поняття і показують зв'язки.

«Чотирикутник» – кооперована форма, структура якої дозволяє учням вибирати та обговорювати окремі аспекти теми і щоб полегшити їхню діяльність, умовно за змістом їхні столики розміщують чотирикутником у визначених кутах кімнати. Кожен учасник обирає окремий аспект відповіді на запитання та займає відповідний кут, де в парах обговорюється проблема. Вихованці можуть ставити додаткові запитання для утвердження правильної відповіді або виправлення помилок. На завершення дискусії, вчитель вибирає пари з кожного кута для того, щоб учні висловили свої думки перед класом. Наявність представників з кожного кута урізноманітнює перспективи та забезпечує можливості для вибору.

Форма «Вчимося разом» полягає в тому, що усі члени команди в маленьких різнорідних групах працюють для виконання спільних завдань, які часто включають в себе кінцевий продукт роботи кожного підрозділу (блок відповідей, ілюстрація, доповідь) [1054]. Ми ділили учнів на три великі групи, використовуючи картки, на яких зображені фігури: трикутник, квадрат, коло. Формування команд здійснюється за однаковими фігурками, які обрали учасники. Кожна із них одержує окремі теми з планом роботи (вибирають один із трьох аркушів). Учень–лідер спрямовує роботу команди. Вихованці готують матеріал, що розкриває зміст питання (якщо потрібно, то виготовляють таблиці, схеми, карти, обговорюють форми повідомлення (виступу) для всіх.

«Галерея ідей» замість картин. Вони підготовлені кожною групою, представлені на картках та підписані. Учасники знайомляться з усіма думками, обирають ідеї або сфери, на яких слід зосередитися. Кожному учневі видавалося від 4 до 6 маленьких кружечків. Вихованці читають і передають один одному записані картки, розміщують кружечки (обов'язкове використання всієї кількості) біля тих пропозицій, які їм імпонують. Ідеї, що отримали найбільше виборів за кількістю кружечків записуються. Їх можна озвучити при ухвалі, або складанні плану на майбутню діяльність.

«Мозкова атака» (*Brainstorming*) – хоча й не вважається інновацією, тому що запропонована ще у 1937 р. А. Осборном, має цілий ряд переваг, як метод групової роботи. У нас він був найбільш уживаним видом кооперованого навчання на етапі формування інтелектуального критерію, отримання людинознавчих і засвоєння моральних знань. В групах (малих чи великих), у парах швидко генеруються та фіксуються (письмово або усно) ідеї, коментарі щодо заданої теми розмови. У виховній роботі в процесі проведення «мозкової атаки» ми керувалися такими принципами: кожному надається можливість висловитися, твердження приймаються, увага приділяється кількості, а не якості, ідеї не оцінюються й не критикуються, записуються так, як були сформульовані, без редагування. Учасники можуть відштовхуватися від провідних думок інших. Наприкінці відбувається генералізація ідей.

Ми використовували кілька варіантів цього базового методу. Так метою прямої «мозкової атаки» було звільнення від гальмівного впливу критичних зауважень, абстрагування від звичайного ходу думок у процесі збирання якнайбільшої кількості ідей щодо розв'язання конкретної проблеми. Для цього процесу характерне створення ситуації вільного спілкування. Перевага надається нестандартним фантазійним ідеям, каламбурам. Забезпечуються вільні дискусійні взаємини, заохочуються ідеї з комбінування та нового застосування висунутих раніше пропозицій. Наприклад, у процесі вивчення теми «Організація гуманістичних взаємовідносин у міжособистісному спілкуванні» для генерування за короткий проміжок часу якнайбільшої кількості ідей, активного залучення кожного до обговорення проблеми учням запропонували висловити думки стосовно того, як вони розуміють такий тип взаємодії. Класи ми ділили на дві підгрупи (поділ кожного разу урізноманітнювали). У даному випадку учні вибирали сині та жовті фігурки, формувалися групи, чітко визначалася й формулювалася тема. Учасники по колу висловлюють ідеї. Лідер–фасилітатор скеровував процес обговорення, заохочував виникнення нових ідей, записував їх на великих аркушах паперу. Далі їх зачитують, обговорюють, доповнюють. «Мозкова атака» з використанням конвертів як вид кооперованої діяльності забезпечує унікальну форму індивідуального розв'язання проблем. Учні видають конверти, де записані

слова: «Моя основна проблема, пов'язана з...». На столі лежать картки (3×5см). Учасникам пропонується закінчити речення чітким описом проблеми і передати конверт сусіду праворуч. Він читає, бере карточку і пише на ній можливий шлях її розв'язання, не заглядаючи всередину конверта. Коли вихованці отримують свої конверти назад, знайомляться із запропонованими ідеями. Бажаючи можуть поділитися ними з групою. Наприклад, учневі, який зазначив брак розуміння з боку однокласника як одну із проблем, пов'язаних зі спілкуванням, було запропоновано: «Будь відкритим, щирим у спілкуванні, більше розповідай, виявляй почуття»; «Будь спостережливим, краще вивчай свого товариша (тип сприйняття, мислення, особливості характеру, темпераменту, інтереси, сильні сторони, потреби)»; «Цікався його життям, запитуй про інтереси, родину»; «Роби для нього те, що потрібно саме йому»; «Проявляй емпатію. Сприймай не лише слова, а помічай і вираз обличчя, відчувай настрій, аналізуй його почуття»; «Уважно слухай, пристосовуйся до його темпу»; «Відразу не коментуй про що дізнався, не аналізуй»; «Перевіряй правильність розуміння почутого, використовуй уточнюючі запитання»; «Намагайся прийняти відмінності»; «В разі виникнення напруги у спілкуванні частіше вживай «Я–твердження» замість «Ти». Наприклад: «Я схвилюваний, бо ти мене не вислухав...» замість: «Ти такий неуважний, байдужий, навіть не захотів мене вислухати»; «Став відкриті запитання: «Ти що на мене розсердився?» запитуй «Що сталося?»»; «Спробуй побачити себе очима свого товариша. Запитай, яким він тебе сприймає, як оцінює поведінку в конкретній ситуації»; «Намагайся частіше ідентифікувати себе з ним (зрозуміти, що той відчуває в конкретний момент)»; «Частіше застосовуйте зворотний зв'язок, відверто кажіть один одному, як сприймаєте поведінку, не забувайте помічати й говорити товаришу про його успіхи, сильні сторони»; «Зворотний зв'язок надавайте лише за згодою та бажанням іншої сторони. Якщо товариш не хоче чути вашу думку про його поведінку, не висловлюйте її. «Мозкову атаку», як інтерактивний метод виховання, ми використовували на заняттях і в конкретних ситуаціях залежно від мети.

«Груповий пошук» - ефективний метод виховної роботи виявився, в організації якого учні розбиваються на групи, отримують тему для

опрацювання, самостійно вивчають проблему, визначають форми роботи, розподіляють ролі, збирають інформацію, аналізують, дають оцінку, роблять висновки та представляють результати групової роботи у вигляді презентацій. Так, наприклад, при обговоренні цінності людського життя були представляли проекти про соціальне, інтелектуальне, духовне, особистісне, фізичне, емоційне здоров'я. Вихованці працювали протягом двох місяців. Вони мали достатньо часу не лише на збір та аналіз інформації, генерування творчих ідей щодо презентації теми, а й на засвоєння на практиці *правил роботи кооперованої групи*. Це максимальне залучення вихованців до колективних форм роботи, активна участь у всьому, що відбувається; кожен відповідає за власні досягнення; колективне визначення лідера; взяття на себе відповідальності за доручену справу; довіра; висловлення власної точки зору; обмін знаннями та досвідом; толерантне сприйняття поглядів інших (уміння уважно вислухати, намагатися зрозуміти позицію, почуття); апробація запропонованих ідей, технологій; підтримка і допомога один одному; відчуття розуміння, що внесок кожної окремої особистості визначає успіх команди; зважати на часові обмеження; в разі необхідності вдаватися до ризикових рішень у досягненні спільної мети; отримувати задоволення від процесу і результатів колективної діяльності. Захист *групових проектів* здійснювався за всіма правилами презентації: використовувалась комп'ютерна техніка, наочність (відео, аудіо-записи, плакати, малюнки, схеми) з врахуванням різноманітних стилів сприйняття аудиторії. Проекти представляли команди, а не окремі учні. Важливо, що в кооперованих групах ефективно відпрацьовуються конкретні уміння в організації гуманістичного спілкування і налагодження взаємодії, напрацювань відповідних типів поведінки.

Тренінг. У багатьох випадках напрацювання умінь ми використовували технології *тренінгу*, функціонування Т-групи [839, с. 204]. Основною методикою, яку ми в них використовували було напрацювання умінь і навиків толерантної поведінки. Ми пропонували учням уявити ситуацію, в якій вони хотіли б діяти відповідним чином, проявити людяність, доброту, чуйність, милосердя й записати її. Декілька хвилин ми витрачали на фрагмент «мозкової атаки» для висування ідей, хоча ситуація, вибрана кожним учасником, має

бути значущою для нього особисто. Зазвичай обиралися аспекти прохання чи відмови, керування критикою чи реалізації в спілкуванні, позитивних або негативних емоцій внаслідок взаємодії з іншими. Класи були поділені на групи по 5–6 чоловік, враховуючи їхні побажання. На великих плакатах зображені човен, яхта з вітрилами, корабель, моторний човен, криголам. Учні обирають той вид, який більше їм подобається, відповідає їхньому темпераменту, стилю життя. Під час обміну думками, почуттями учасники коротко пояснюють свій вибір. Потім група методом «мозкової атаки» генерує ідеї щодо назви корабля, його символіки. В кожній команді створюється відповідна атмосфера співробітництва, після чого можна переходити до закріплення тих чи інших навичок. У групах учасники з власної ініціативи починають обговорення з короткої характеристики обраної складної чи стресової ситуації, визначаються ролі для її драматизації. Як правило, обираються партнери по спілкуванню. Один із них передає напарникові свої вимоги чи претензію. Через 1–2 хв. відбувається специфічний зворотний зв'язок на поведінку героя. Члени команди дають своє пояснення можливого неправильного вчинку. Другий говорить, що сподобалося в його поведінці, а що він хотів би змінити. Учасники міняються ролями (члени команди по колу виконують цю саму місію).

За задумом, коли дії першого учня почнуть спрямовуватися в напрямку посилення уваги до іншого, турботи про стан партнера по спілкуванню, здатен проявити толерантність, прагне допомогти, напарник збільшує напругу зустрічі, виявляючи все більше протилежних якостей, простежуються антагонізми в діях і вчинках, стає більш настирливим. Важливо, щоб учень, який набуває навиків гуманної поведінки на базі ціннісного ставлення до людини, отримав яскраві емоції і позитивний досвід спілкування. Цю методику в оволодінні методів кооперованої освіти ми називали *«Актуальними ситуаціями»*. Її можна використовувати в якості дискусії в групі, і як групове домашнє завдання, і як засіб оцінювання. Вона сприяє розвитку таких навичок, як уміння окреслювати моральну колізію чи проблему, аналізувати спостереження за моральним розвитком та отриману інформацію, здійснювати оцінку та приймати ухвали, презентувати аналіз

ситуації в переконливій формі, а головне – дозволяє учням застосовувати на практиці отримані знання й сприяє створенню команди. Коли проводиться усне обговорення, учні дотримуються *рекомендацій*: попередньо готуватися до аналізу подій, викладених у ситуації; де можливо, робити порівняння, щоб додати ваги коментарям; коли потрібно, відступити від позиції; не вагаючись, виправляти власну помилку, змінювати точку зору, погляд чи інтерпретацію, але робити це, посилаючись на факти; прислухатися до коментарів інших; не боятися висловлювати здогадки, надавати пропозиції; звертатися до основних понять людинознавства, концепцій, які стосуються теми. Найважливіше те, що у процесі роботи учні визначають проблему й необхідні заходи для її розв’язання. Результат аналізу «актуальних ситуацій» – пропонування шляхів виходу з даної ситуації, представлення рекомендацій з необхідним обґрунтуванням.

«Віртуальна схематизація» – це використовуваний нами прийом, який заохочує членів групи зображувати ідеї та зв’язки між ними у візуальній формі. Це допомагає учасникам зрозуміти взаємозв’язки між різними концепціями та ідеями. Ми розробили методичні рекомендації щодо використання цього прийому. Після того, як запропоновано тему, учитель просить учасників розділитися на групи, кожна з яких забезпечується маркерами, фарбами, олівцями, папером. Вихованці мають накреслити візуальну схему в такій послідовності: головна тема (або концепція) позначається в центрі; інша важлива інформація подається у вигляді хмарок, кілець, стрілок, сонячних промінчиків, хвилястих ліній (інші варіанти пропонуються командами). Для більшого ефекту може бути використаний колір. Ключові слова мають вказувати на додаткові або споріднені ідеї, думки. Ланцюжки забезпечують зв’язки між ними. Різні візуальні елементи (ілюстрації, своєрідні форми ліній, шрифту, окремі намальовані об’єкти) також полегшують завдання. Групи обмінюються схемами та обговорюють їх із рештою учасників. Наприклад, учні одержали завдання: скласти характеристику ефективної команди (при вивченні проблеми в контексті цінності життя людини і забезпечення умов її існування). У процесі роботи демонструються варіанти відповідей від груп учнів (природничої, історичної,

філософсько-етичної, соціальної, економічної).

Стратегія «Скарбничка ідей» може бути використана, щоб допомогти команді визначити характеристики концепції у візуальній формі. Згідно методичних рекомендацій, керуючий оголошує тему і просить учасників розділитися на групи, в яких кожен член має відігравати певну роль (керівника (лідера), який може організувати співпрацю, упорядника, того, хто записує і оформляє матеріали, доповідача, того, хто слідкує за часом виконання завдання). Кожній команді видається скарбничка з різними предметами, які можуть використовуватися у вигляді символів. Групі пропонується без попереднього обговорення назвати ідеї, риси, характеристики, з допомогою яких можна уявити проблему, ситуацію, запропонувати власну концепцію щодо її розв'язання. Члени команди отримують до 7 хв., щоб створити символ (емблему), який відображає риси ідеального виходу із ситуації. Можна використовувати матеріали із скарбнички, взяти необхідні предмети в керівника чи інших учасників, або зобразити на малюнках. Групи обмінюються думками та обговорюють характеристики й символи, створені іншими групами. Керівник може запропонувати кожній групі розказати про те, як саме вона виконала завдання. Наприкінці вихованці висловлюють думку, що досягли успіху колективно. У співпраці їм допомогло те, що в процесі командної роботи панував дух взаємодопомоги, взаєморозуміння, дружніх стосунків, був спільний інтерес до взаємодії у процесі роботи, зацікавленість у кінцевому результаті, гарна обізнаність про сутність проблеми, відмінна попередня підготовка до заходу, розумне керівництво, вдало визначена роль лідера колективної творчої справи, яка згуртовує команду.

«Колективний малюнок» – кооперована форма роботи, яка полегшує процес осмислення моральної проблеми та відіграє важливу роль групового джерела енергії. Командам з трьох або чотирьох членів надається частина ватману та кожному олівець відповідного кольору, (щоб було видно внесок кожної особистості). Перед групами ставиться певне запитання (для кожної – інше) з теми або стосовно висловлювання. Протягом короткого часу кожна група в кімнаті зображує власні схеми, слова, фрази, малюнки на певну,

задану їй тему. Учитель пропонує припинити роботу і просить кожную групу передати їхні аркуші іншій. Процес повторюється знову, але тепер кожна команда працює над новою темою, яку почали інші; і триває доти, доки не повернеться власний аркуш. На завершення учні всією групою читають усі «нові» коментарі) обговорюють та роблять висновки. Учасники груп можуть також розділити коментарі для того, щоб винести висновки чи претензії до класу на загальне обговорення. Слід зауважити, що якщо клас великий, кожна тема може повторюватися один раз, тому замість восьми тем можуть братися лише чотири, ротація може бути запропонована тільки для половини класу (в той час, коли інша займається тими самими темами одночасно). Можливий інший варіант *«Колективного малюнка»*, що полягає в тому, що кожна група починає роботу, як і в попередньому випадку, але коли вчитель зупиняє їх уперше, члени команди встають, залишаючи свої роботи, та переходять до іншого столу, тобто тепер групи не передають малюнки, а переходять самі. Протягом наступних кількох хвилин усі учні класу можуть перейти до будь-якого іншого аркуша та подати свої коментарі чи факти до них. Але неможна повертатися до будь-якого аркуша, поки не обійдуть усі столи, не зроблять внесок до всіх інших малюнків. Наприкінці визначеного часу члени команди повертаються до своїх аркушів, щоб прочитати, обговорити та, можливо, представити їх (як було в попередній варіації). Малюнки спрацьовують дуже ефективно в якості очікуваної установки, або завершальної підсумкової діяльності, або як джерела енергії протягом будь-якого заходу, де необхідне генерування великої кількості ідей. «Колективний малюнок» – форма кооперованого виду діяльності, яка заохочує учнів до взаємодії, співпраці, забезпечує активну участь кожного, сприяє згуртованості групи, емоційній та (ЦОЄ) – ціннісно орієнтаційній єдності колективу. Наприклад, описання в галузі морально-етичних проблем розділяємо на 3 частини. Учні також утворюють групи: А, Б, В. Кожній пропонується певний уривок тексту. Спочатку читають свою частину, роблять нотатки, створюють образ-метафору (представлення даної інформації в словах або малюнках, символах). Команда розбивається на пари. Схематично учень однієї групи А1 спілкується з А2, А3 – з А4..., учасник Б1 з другої групи – з Б2, В1 – з В2 і т. д.

Спільними зусиллями виділяється головне, з прочитаного, збирається основна інформація, визначаються ключові слова, створюється образ або схема для представлення іншим. Далі партнери міняються. Спілкуються учні груп: А1 - з А4, Б1 з Б4, В1 з В4, А2 з А3... Знову вносяться зміни в нотатки або малюнок. Тоді учні повертаються в попередні групи (А, Б, В), обмінюються думками, удосконалюють індивідуальні записи. Створюються нові міні-групи: А1 – Б1 – В1, А4 – Б4 – В4... Так А1 пояснює свою частину тексту Б1, В1...; Б1 – А1, В1...; В1 – А1, Б1. Відбувається модернізація схем і запитань. Далі учні знову в трьох групах: А, Б, В. Школярі усіх груп спільно напрацьовують запитання. Результат – запитання по кожній групі – А, Б, В, імовірні шляхи виходу з ситуації.

«Триступеневе інтерв'ю», як кооперована структура, де члени команди беруть інтерв'ю один в одного з окремої теми, запропонована М. Каганом ще в 1990 р. [356]. Наприклад, у команді з трьох учасників один (А) запитує у другого (Б). Партнер (В) у цей час записує ключові моменти відповіді. Ролі весь час змінюються, що дозволяє кожному бути задіяним до спільної діяльності. Наприклад, у групі з чотирьох учасників здійснюються такі три кроки: 1) А бере інтерв'ю в (Б), коли (В) працює з (Г); 2) Ролі змінюються, тепер (Б) бере інтерв'ю в (А), а (Г) – у (В); 3) Група збирається знову для того, щоб кожен поділився результатами відповідей своїх партнерів. Триступеневе інтерв'ю ми використовували на заняттях, при вивченні тих чи інших проблем. Наприклад, цю структуру можна застосовувати: а) як очікувану установку: «Які питання ви хотіли б вивчити з конкретної теми?» або «Що ви вже знаєте з цього приводу?»; б) щоб поділитися особистим досвідом або висловити думку: «Які три якості найбільше ти цінуєш у твого друга та чому?»; «Якби ти міг потрапити в майбутнє чи минуле, де б хотів опинитися? Який період часу ти б хотів вибрати? Які соціальні перетворення ти б хотів здійснити?»; в) щоб підвести підсумки за опрацьованою тематикою: «Про що ти хотів би дізнатися більше в результаті нашої роботи?»; «Яка ідея була найбільш значущою сьогодні та чому? Що б ти хотів змінити у проведенні подібних заходів? Що б ти міг зробити, щоб покращити сьогоднішнє заняття?»; г) для оцінки попередньої роботи перед заходом: «Які ключові

моменти ти визначив у сьогодняшніх матеріалах?»; «Що було найбільш цікавою частиною твоєї самостійної роботи чи найбільш важкою?»; д) щоб аналізувати концепції в тих чи інших сферах – «Як ваша родина приділяє увагу проблемам добра і зла, гуманізму, толерантності?»; «Як ви ставитеся до проблем, пов'язаних з переконаннями людини?»; «Що є гіпотезою або передбаченням такого погляду?». Триступеневе інтерв'ю корисне тим, що воно виступає природною структурою для розвитку цілої низки етично-соціальних і поведінкових навичок, зокрема комунікативних (гуманістичних відносин, толерантних взаємин). Учні вчаться уважно слухати, розуміти, поважати гідність іншої людини, бути толерантним, демократичним, тактовним, рефлексивним, використовувати відкрито-закриті запитання, вмінню їх задавати, пояснювати незрозуміле, відстоювати свою позицію, обґрунтовувати власну точку зору.

Стратегія *«Снігова кулька»* використовується, коли із розмаїття точок зору учасників колективної діяльності необхідно вивести єдине розуміння стосовно проблеми. Ця методика дуже ефективна в досягненні консенсусу. Для цього керівник висуває завдання досягнення згоди у розв'язанні якоїсь специфічної проблеми. Кожному членові групи пропонується картка з проханням занотувати ідеї або пропозиції стосовно теми, які необхідно викласти чітко, з використанням наукового чи публіцистичного стилю. Сформувати пари, кожна з яких мусить дійти згоди щодо вибору єдиного твердження або висловлення позиції, що задовольняла б обох партнерів. До кожної пари долучається інша, і процес творення консенсусу повторюється. Чисельність таких творчих груп і далі зростає, доки кожен не погодиться з якимось одним рішенням чи твердженням. (Оскільки групи зростають до восьми, шістнадцяти чоловік і т. д., обирають керівника для кожної з них). Ми використовували методику ділової гри, наприклад у процесі реалізації з учнями колективної творчої справи (КТС) *«Ефективний шкільний парламент»* з метою долучення до демократичних цінностей, засвоєння яких конструює толерантність, що виступає важливою складовою ціннісного ставлення до людини. Малим групам було поставлено завдання скласти список проблем, які може розв'язувати парламент школи протягом року;

обов'язковою умовою такої роботи є врахування думок партнерів – членів учнівського колективу, батьків, учителів, членів опікунської ради, працівників навчального закладу. Відбувався обмін ідеями з усією групою учасників КТС. Кожен індивідуально отримав завдання письмово (не більше 25 слів) описати своє бачення учнівського парламенту, яке базується на ідеях, вироблених під час обговорення. Вихованцям пропонується розбитися на пари і поділитися власними думками, пропозиціями, відтак, складаючи до купи найкращі ідеї, виробляється нова ухвала (вона не повинна бути довгою). За цим керівник пропонує сформулювати групи з чотирьох учасників, далі з восьми і т. д., продовжуючи процес доти, доки група не виробить спільної позиції. Останній етап – перевірка якості та значущості. Ми запитуємо в учнів, яких не залучали до роботи про те, що ця ухвала означає для них. Виділяється час для висвітлення незрозумілих положень перед його затвердженням. Такі ухвали допомагають скласти перспективні плани учнівського парламенту на майбутнє.

Дебати – особлива форма дискусії, певного роду змагання гравців, дії яких обмежені певними умовами і правилами; спрямовані на досягнення конкретної мети. Це цілеспрямований і впорядкований, структурований обмін ідеями, судженнями, думками. Вони являють собою не просто захоплюючу гру, а й ефективний засіб розвитку учнів, формування в них якостей, які сприяють соціальному становленню особистості, залученню до корисної для громади діяльності в сучасних умовах, виробленню критичного мислення, навиків системного аналізу, формулюванню власної позиції, мистецтва аргументації. Така сучасна педагогічна технологія як «Дебати» передбачає: а) активне залучення до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, що базується на внутрішній мотивації; б) організацію спільної діяльності, партнерських відносин учителя й учня; в) забезпечення діалогічного спілкування. Головною метою їх проведення є формування активної громадянської позиції школярів, розвиток у них навиків аналізу актуальних сучасних проблем і вироблення на цій основі особистісних ціннісних ставлень. Їх використання вирішує низку завдань: створення умов для отримання вихованцями нового соціального досвіду, який сприяє їхньому особистісному розвитку; формування інтересу до актуальних

проблем, що сприяють формуванню активної громадянської позиції, що базується на принципах гуманізму; розвиток навиків оцінки соціальної ситуації, прийняття відповідальності за власну поведінку і вироблення на цій основі ціннісного ставлення до кожної людини. Для цього доцільно обирати такі теми, як «Моє ставлення до ВІЛ – інфікованих і хворих на СНІД», «Смертна кара. «За», чи – «проти?!», «Соціальне дно» та інші. Цінність програми «Дебати» – в тому, що ця оригінальна педагогічна технологія може стати засобом реалізації цілей і завдань, які стоять перед системою освіти. Ефективні і переконливі аргументи принесуть успіх команді. Основою цієї форми роботи, як і інших виступає методика колективних творчих справ. Але в дебатах слід дотримуватися таких етапів: попередньої роботи до заходу (пошук інформаційно-аналітичних даних стосовно визначених для кожної групи проблем, формування команди, розв'язання організаційних питань; вироблення групових правил; процес протікання дебатів; аналітичний (отримання зворотного зв'язку /анкети, опитування, бесіди/; робота з пресою; підсумки). Учасниками визначаються: спікер – головуючий, або ведучий, від якого залежить чіткість проведення дискусії і кінцевий результат; 2–3 команди учнів старших класів, що складаються з 10–15 чоловік; консультанти – провідні фахівці відповідних галузей. Наперед визначаються принципи участі в дебатах: вироблення і прийняття правил роботи групи; взаємна повага учасників, незалежно від позиції сторін; чесність; неприпустимість особистих вихваток; уміння слухати і чути іншого; виступ за темою; активне включення; відсутність переможених; дотримання регламенту. Особливостями організації і проведення дебатів є те, що команди готуються заздалегідь. За два тижні керівник групи отримує пакет документів з визначенням завдань по вивченню конкретної проблеми. Кожна команда грає свою роль (одна виражає офіційну точку зору, друга – опозиційну, протилежну першій, третя – незалежну чи нейтральну). Завдання кожної – висунути настільки змістовні аргументи на користь пропонованої тези, щоб переконати інших в їх правильності. Проводиться жеребкування і формуються команди. Групи розходяться по «залам засідань», де їх консультують експерти (за складеним графіком), спеціалісти соціальних

служб, державні службовці, юристи, психологи. Команди наперед не знають, кого будуть представляти. Вони розглядають проблему з різних позицій. В дебатах беруть участь команди з протилежними точками зору, а ті, що мають нейтральну – можуть і повинні задавати питання і голосувати на останньому етапі. Від сили аргументів тієї чи іншої групи залежить кінцевий результат голосування. Велика роль належить спікеру, який слідкує за часом, за чергою виступів, контраргументами, аргументами. Отже, алгоритм протікання дебатів виглядає так: 1. Інструкція групам (спікер). 2. Робота в командах. 3. Консультації фахівця (по черзі). 4. Обговорення в командах власної позиції і необхідних аргументів з проблеми. 5. Виявлення лідера в кожній групі для дискусії. 6. Виготовлення плакатів. 7. Спілкування між учасниками з метою агітації за голоси на свою користь. 8. Ведення дебатів спікером. 9. Голосування. 10. Обговорення підсумків. На думку учнів, дебати – це дуже потрібна і корисна форма дискусії. Вона позначає проблему, допомагає оцінити її, враховуючи інакші точки зору, відшукати аргументи, відстоювати їх, подолати страх і хвилювання перед виступом, відчутти командний дух. Важливо й те, що вона сприяє розвитку особистості, вчить глибокому розумінню проблеми, формулюванню самостійної позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, розвитку переконань, формуванню ціннісних ставлень, власного погляду на людину і довкілля, а найголовніше – розвивають навички міжособистісного спілкування, такі, як уміння слухати, поважати іншого, співпереживати, переконувати, співпрацювати з членами групи, виховують толерантність до різноманітних точок зору. Ефективними дискусії будуть за умови використання елементів гри і тренінгу [22].

Значною популярністю у виховній роботі користується *«Емоційний тренінг поведінки»*. Ця техніка відома як «тренінг адекватного самовираження». Призначення його полягає в навчанні вихованців адекватній поведінці та стану впевненості в собі в різних ситуаціях. Увагу, перш за все, мають привертати ті випадки, коли об'єкт почувається ображеним, винуватим, роздратованим, знаходиться в стані агресії або поводить з гіпертрофованою увічливістю. Техніка реалізується за

допомогою рольової гри, в якій учні ретельно аналізують фрагменти поведінки, окремих учинків і на основі орієнтування в діях, почуттях, емоціях з приводу виявлення останніх, здійснюється вироблення нової ідеальної форми поведінки. Найбільш уживаним з даної техніки є прийом навчання рольовим конструкціям на зразок: «Я відчуваю, або – навичкам відкритого висловлення бажаного замість постановки запитань [130, с. 98].

Сценічна вистава (форум-театр) пропонує для розгляду проблему, де кожен персонаж виконує певну роль. Головний герой – «жертва» ситуації, інші – з його оточення. Ведучий (джокер) знайомить усіх із проблемою, яку висвітлює вистава. Шляхом інтерактивного опитування аудиторії він з'ясовує рівень усвідомлення групою учасників-глядачів проблеми та її наслідків для суспільства в цілому і для конкретної людини. За необхідністю структурує кілька проблем, проговорюючи їх. З'ясовується, хто саме потерпає від пригнічення змальованої ситуації, а хто з тих чи з інших причин сам стає тим, хто принижує жертву. Ще раз пропонується переглянути виставу і якщо виникає корисна пропозиція, дійство припиняється для обговорення і пошуку шляхів з глядачами також. У той момент, коли повторне програвання вистави дає шанс покращити ситуацію і в учасників є ідея, як саме це зробити, ведучий каже: «Стоп!», виходить на сцену, замінює протагоніста (персонажа, який страждає від пригнічення), дає пропозицію, як, на його думку треба себе поводити, що зробити, сказати для зміни ситуації на краще. Об'єднуючи техніки надання інформації та отримання навичок через ігрові вправи-тренінги, вплив на особистість через почуття, що викликають створені художні образи в інтерактивному театрі, форум-театр впливає на емоційний інтелект людини, сприяє ефективному розв'язанню проблем [915].

Громадянський форум «Права людини». Разом з учителем учні створюють таке «культурне середовище», в якому розуміють, захищають і поважають права людини. Зусилля спрямовуються також на розвиток моральної позиції і виховання гуманістичних цінностей. Без знань прав людини неможливо подолати проблеми, без готовності їх вирішувати одні знання не допоможуть. Вони безсилі, якщо не стали переконаннями і

вартостями, і не спонукають молоду людину їх використовувати для зміни ситуації на краще. Концепцією проведення *Громадянського форуму* стало твердження, що просто знання самого по собі недостатньо для того, щоб сприяти діям. Те ж саме стосується й умінь. Наприклад, щоб внести зміни в законі: одного бажання недостатньо, якщо не вистачає умінь; їх недостатньо для перетворень без знання змісту проблеми; знань про існуючу систему мало, якщо відсутнє бажання її змінити. Отже, нами був визначений обсяг знань. Ми ставили перед собою *завдання*: сприяти створенню системи знань у сфері громадянського виховання; сприйняття учнями в якості орієнтирів демократичних загальнолюдських цінностей; створення в навчальному закладі цілісної системи громадянської освіти і гуманістичного виховання; надання можливостей для самоствердження, самовираження, самовизначення особистості. В процесі проведення *Громадянського форуму* були використані нетрадиційні форми роботи: конкурс плакатів, малюнків, есе з проблеми «права людини», розміщені в рекреації школи; інсценізований конкурс статей «Всесвітньої декларації Прав людини»; «жива реклама» (на грудях і на спинах старшокласників були прикріплені плакати зі статтями Декларації, які на перервах привертали увагу та інформували інших школярів); скринька для запитань і зауважень з проблеми; акція «Права людини і ми», конкурс ерудита. На завершення, в процесі групової роботи учні складають портрет зразкового громадянина з такими рисами: законослухняна людина, яка допомагає державі; патріот, який турбується про процвітання країни, робить усе заради блага людей; активний борець у подоланні проблем, дій, спрямованих на шкоду людям, або конкретній особистості; ціннісне ставлення до людини, толерантність, підтримка вразливих верств населення, допомога слабшому, повага особистої гідності й національної гордості кожного.

Відкритий мікрофон – ефективна форма громадської активності учнів. Тематику виступів було обрано: «Ти живеш серед людей», «Що я хочу сказати...», «Чому в мене болить душа», «Увага, проблема», «Прошу слова». Звичайно, учні критикують негативний бік, розмірковують над життєво важливими проблемами. Вчитель має допомогти, навчити аналізувати

ситуації. Він рекомендує будувати виступи за схемою: «Теза – аргумент – ілюстрація». Створюється робоча група, яка бере на себе організаційну, технічну та естетичну підготовку, встановлює кількість ораторів, забезпечує порядок.

Флеш-моб (з англ. – «спалах натовпу»). Це – заздалегідь спланована акція, організована через Інтернет або інші засоби комунікації. За сигналом (чи домовленістю) учасники оперативно збираються у визначеному місці. Команда швидко (протягом декількох хвилин) виконує заплановані узгоджені дії. Методика проведення вирізняється тим, що наперед визначаються правила. Наприклад: це спонтанне дійство, тому забороняється збиратися або привертати увагу на місці до акції; жорстке дотримання сценарію; чіткий одночасний початок і закінчення (миттєво розійтися в різні боки, ніби нічого й не було); неможна викликати агресивну реакцію, порушувати закони і моральні норми.

Квест – інтерактивна гра, де учасники рухаються станціями (її різновид – «Web»-квест /завдання розміщуються на сторінках Інтернету/). А коли зупиняються, отримують чи демонструють свої знання чи навички. Ми її використовували для проведення превентивної та профілактичної роботи з метою виховання турботливого ставлення до власного здоров'я, подолання негативних явищ у молодіжному середовищі, формування уявлення про цінність людського життя. Варіант цієї гри *Фут-квест* включав послідовність пунктів (чекпоінтів), що знаходились в різних місцях населеного пункту, в яких гравцям треба було побувати, відшукати хитро зашифрований чек і отримати орієнтир на наступний. Романтика гри захоплювала учасників. Команди обирали собі назву, логотип у формі, брали з собою необхідні атрибути гри, а саме: карту, компас, мобільний телефон, а головне гарний настрій. Обрані станції символічно відображали тематику. Головне в грі – вдало підібрати завдання, заздалегідь продумати маршрут, розташування чек-поінтів, організувати експертів на станціях.

«Сократівські бесіди» – колективні роздуми над життєво важливою морально-етичною проблемою у вигляді системи запитань, відповіді на які дозволяють встановити істину. Найкращим варіантом фіналу стали письмові

твори, есе про ставлення до обговорюваної проблеми. Якщо такі бесіди проводити регулярно, то це виробить в учнів звичку до аналізу життєво важливих проблем, моральних колізій.

«В колі друзів – Я дарую тобі...» – інтерактивна вправа. Неординарний її початок задає тон: «Спалахнула свічечка ніжним полум'ям. Підійди погрітися, кому холодно... Ця свічка – це символ доброти і чистоти. Давайте висловимо побажання один одному. Хай торжествують світло і доброта!»

«Грані доброти». Заздалегідь підготовлений куб, на кожній грані якого написане завдання. Учні по черзі підкидають його і відповідають на те, що випало («Кого в класі ти назвеш добрим?», «Розкажи про добрі вчинки одного з однокласників», «Пригадай, кого ти нещодавно образив. Знайди спосіб вибачитися», «Розкажи, який добрий вчинок ти здійснив», «Зроби комплімент сусідові по партії», «Чи вважаєш ти себе доброю людиною і чому?»).

Інтерактивний прийом «акваріум» передбачав поділ учнів на три групи, які в процесі дискусії обговорюють питання, по черзі займаючи центр кола. Всі висловлюють міркування. Важливо дійти спільної думки і зробити висновок. (Наприклад: «Яких людей більше – добрих чи злих?», «Чи зустрічали ви добрих людей? Назвіть їх», «Чи вмієте ви бути добрими?»).

Метод ПРЕС ми використовували під час обговорення дискусійних питань. Алгоритм технології його використання передбачає отримання навиків формулювання і доведення власної думки (Наприклад, «З кого починається добро?»): 1) Позиція: Я вважаю, що... 2) Обґрунтування: ... тому що... (назвіть причину вашої впевненості в цьому). 3) Приклад... наприклад... (наведіть факти, що демонструють ваші припущення). 4) Висновки: Отже, я вважаю... (Узагальніть власну думку, зробіть висновок, дайте поради).

Інтерактивна вправа «Асоціативний куц» як виховний прийом використовувалася нами на етапі актуалізації чи рефлексії в процесі колективних творчих справ. На дошці (плакаті) в центрі пишеться головне поняття, а навколо – вислови, фрази чи слова, що асоціюються з темою. Потім між ними встановлюються зв'язки, виділяються аспекти, до яких

потрібна додаткова інформація. Далі підводяться підсумки щодо обговорюваної проблеми.

«Аукціон» прислів'їв про добро («Хто людям добра бажає, той і собі має». «Світ не без добрих людей». «Життя дається людині на добрі справи...»). Одна із груп презентує прислів'я, інша – пояснює їх значення. Наприкінці робиться висновок: «Пояснюючи сутність прислів'я, ви не називали особи, з якої починається добро, але щоразу про неї говорили. Тож поміркуйте і дайте відповідь на питання «З кого починається добро?»

Гра «*Галявина доброти*» передбачає розміщення на партах квітів різних кольорів, що символізують риси характеру (червона – доброта, жовта – совість, рожева – чесність, синя – справедливість). Завдання: обрати найважливішу рису характеру, яка вам імпонує і прикріпити до стебла. На галявині з'являються переважно червоні квіти. Учитель завершує: «Яку назву ми їй дамо?» – «Галявина доброти» – Тож нехай над нею світить «Сонце доброти».

Додаток П

Алгоритм проектної виховної діяльності і методичні рекомендації використання цього методу

Метод проектів найбільше нас приваблює тому, що в його основі лежить креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання. Нами була розроблена детальна методика, адаптована до нових умов, також визначені рекомендації до застосування методу проектів, до яких ми віднесли: існування значимої проблеми, що вимагає розв'язання шляхом творчого пошуку й застосування інтегрованого знання; значимість передбачуваних результатів; застосування (творчих) методів; структурування етапів виконання робіт; самостійна діяльність вихованців у ситуації вибору. Найважливішими в реалізації цього методу є самостійна робота школярів з літературними джерелами, інформаційна підтримка самоосвіти за допомогою Інтернет-технологій (участь у міжнародних Інтернет-проектах, а саме – Інтернет-конференціях, Інтернет-дискусіях). В результаті освоєння методу проектів нами осмислена його дидактична сутність і вироблені методичні рекомендації. Педагог, який використовує у виховній практиці метод проектів повинен: створити освітнє середовище; забезпечити умови для вироблення мотивації; визначити, чому мають навчитися вихованці в результаті роботи; представляти можливі способи презентації ситуацій для осмислення проблеми вивчення; організувати роботу (в малих групах. індивідуально); володіти способами організації обговорення в групах методів вивчення, висування гіпотез, аргументування висновків; консультувати; виробити критерії об'єктивної оцінки [739, с. 29]. Важливим є визначення тривалості обраного проекту (вона може варіюватися від 2 до 6 тижнів). Якщо задумано великий, що займає значний проміжок часу проект, то робота з його впровадження припадає переважно на позакласну діяльність. Зрозуміло, частина проекту, яка тематично стосується програмового змісту у сфері людинознавства і природничих дисциплін, може виконуватися на заняттях (звичайних, бінарних, спарених чи інтегрованих). Учні здійснюють пошук інформації за

пропонованою проблематикою і з допомогою учителя, який виступає в ролі консультанта, поступово оволодівають необхідними знаннями, засвоюють ряд визначених тем. Це відбувається наче за неформальних обставин, без зайвого хвилювання і напруження, у процесі спільної практичної роботи над проектом, часто в процесі невимушеного спілкування. Щоб не з'являлися прогалини в теоретичних знаннях вихованців, відводиться час для узагальнення й контролю опрацьованого матеріалу. Обов'язковим є перший крок – визначення проблемного поля, виявлення конкретної потреби, яка має бути задоволена в результаті діяльності. Виконання школярем завдання за темою проекту обов'язково має поєднуватися із самостійним розв'язанням проблеми і здійсненням обґрунтованого вибору з можливих альтернативних з наступною рефлексією. По завершенню – обов'язкове письмове оформлення. Учителю дає пояснення, що проект – не реферат і не просто скачаний з Інтернету текст, коли мова йде про інформаційні проекти. Їх виконання передбачає роботу за зразком, з визначенням предмету пошуку, дотриманням поетапних дій з позначенням проміжних результатів; аналітичною роботою над зібраними фактами; висновками; коректуванням першого варіанту (якщо буде потрібно); подальшим пошуком додаткової інформації з уточнених напрямків; аналізом нових фактів; узагальненням (аж до одержання результатів, що задовольняють розв'язанню проблеми інформаційного пошуку); висновком, оформленням результатів (у вигляді обговорення, презентації (захисту), зовнішньої оцінкою, рефлексією). Письмове оформлення проекту не повинно перевантажувати учнів. Пояснювальна записка має бути лаконічною, але виразною. Коротке письмове оформлення вчить грамотно формулювати обраний варіант розв'язання завдання чи проблеми і визначається як життєво важлива навичка учня. А ось в проектній папці розміщують подробиці стосовно особливостей виконання етапів: чернетки, ескізи, вивчення реклами. Аналіз її наповнення дозволяє окремо оцінити кожний етап виконання завдання (проекту). Важливим, на нашу думку, є педагогічно грамотне завершення проектної діяльності. Останнім кроком обов'язково має стати рефлексія, аналіз зробленого, порівняння того, що було задумано, з тим, що отримано. М. Романовська порівнює алгоритм проектної діяльності з «петлею» [739, с. 57]. У процесі

з'єднання за допомогою рефлексивного аналізу кінцевого результату з початком роботи ми замикаємо коло нашої спільної діяльності, надаємо процесу цілісності, зіставляючи мету і результат. Перед захистом проекту розробляється сценарій: а) постановка проблеми, визначення її актуальності; б) висловлення гіпотези, аргументації її положень; в) основну частину, етапи роботи над проектом, отримані результати, їхній короткий аналіз; г) висновки, результати рефлексивної оцінки проекту; д) відповіді на запитання інших груп (дискусія). Для захисту проекту учасники розподіляють обов'язки (сценарист, доповідач, оформлювач, співдоповідач, демонстратор, асистент). Алгоритм аналізу проектних досліджень: організаційний момент; актуалізація опорних знань і мотивацію їх застосування при виконанні проектних завдань; захист проектів окремими групами; відповіді на запитання (дискусія), оцінка роботи. Вчитель спрямовує рефлексію проектної діяльності учнів: а) наскільки успішно вирішена проблема в залежності від типу проекту, якщо щось зроблено, то наскільки вдало; якщо проект інформаційний, то наскільки повно зібрана інформація і як вона задовольняє потребу, визначену при формулюванні проблеми; і в якому плані представлене проектне рішення може бути поліпшене; б) як школяр оцінює сам себе у процесі проектування (наскільки я був успішний на кожному етапі роботи, чи чітко була сформульована проблема; наскільки аргументованими були положення гіпотези, як планувалося і проводилося дослідження (якщо проект дослідницький); наскільки успішно застосувалися творчі методи проектування (якщо проект творчий); широта спектру первісних ідей; достатність опрацювання обраної ідеї). Але треба враховувати труднощі в оцінюванні творчості. На думку П. Лернера, воно завжди драматичне і суперечливе. У будь-якому разі не варто абсолютизувати його правильність [509]. Воно має носити інтегрований характер, відображати оцінку етапів виконання проекту (від формулювання проблеми, самостійної роботи до отриманого результату) до якості захисту проекту. Основний критерій успіху – гарні результати представлення. Ми використали такі критерії оцінки результатів: *інформаційна забезпеченість* – знайомства, уявлення, тезаурус, розуміння; *функціональна грамотність* – сприйняття установок і пояснень учителя, письмових текстів; уміння задавати

конструктивні запитання; орієнтуватися у видах діяльності, вправно поводитися з різноманітними об'єктами; оволодіння прийомами безпечної роботи; *технологічна підготовленість* – здатність виконувати різні операції, використовувати стандартизовані програми; вміння маніпулювати об'єктами і засобами праці; здатність досягнення заданого рівня якості; освоєння різних операцій; розуміння властивостей процесів і предметів, правильне застосування інструментарію; забезпечення особистої безпеки; раціональна організація робочого часу; *інтелектуальна обізнаність* – здатність вербалізувати виконані операції; рефлексія власної діяльності; розуміння постановки навчальних (теоретичних і практичних) завдань; достатність обсягу пам'яті, здатність до порівняння; активне сприйняття нової інформації; уміння користуватися навчальною та будь-якою іншою літературою для раціонального планування діяльності, у тому числі спільної з іншими людьми. *Вольова підготовленість* – прагнення виконувати поставлені освітні завдання; уважне ставлення до мови вчителя й до педагогічної ситуації, підтримка культури праці і спілкування, товариська взаємодія з іншими учнями; бажання виконати завдання (роботу) на високому рівні якості; толерантне ставлення до зауважень, побажань і порад; вибір темпу виконання завдання, успішне подолання психологічних і пізнавальних бар'єрів; здатність запитувати і одержувати допомогу. Безумовно, критерії досить узагальнені, їх можна доповнити чи удосконалити відповідно типу проекту. Умовно до критеріїв виділено рівні: високий, середній і низький. Керуючись динамікою зміни рівнів даних показників, ми робили висновок про успішність освітньо-виховних процесів проектної діяльності. Критерії були приведені до ряду конкретних показників. Здійснювали їх оцінку на 4 рівнях: 0, 5, 10, 20 балів. Підсумковий бал виводили як середню рейтингову оцінку за формулою: рейтингова оцінка = (середня колективна оцінка + самооцінка + оцінка викладача). Важливо те, що у виховній роботі, яку ми організовували в експериментальних школах, головним елементом проективної технології виступав не власне проект, а процес проектування учнівського пошуку – від моделювання тренувальних умов для постановки проблеми та її вивчення до конструювання й захисту оптимальних шляхів її розв'язання у вигляді, що має структурну форму проекту.

Арсенал методів, якими ми користувалися, нічим не обмежувався: використовувалися інформаційні методи з метою формування понять, передачі інформації, забезпечення етичної оцінки явищ; методи організації діяльності вихованців – для вироблення і відпрацювання у них відповідних способів діяльності та інші. Проте центральне місце в сукупності методів виховання займає *метод соціальних вправ*. Його ми розуміємо як спеціальним чином (через способи акцентування, перетворення і створення) оформлена конкретна справа, якою живе людська спільнота, у ході реалізації якої у вихованців формується відповідна соціальна якість (якості) як єдність знань, способів діяльності та ціннісно-оцінних взаємин. Найбільше нам імпонує розуміння, що соціальна вправа виступає технологічною одиницею виховного процесу, через яку вихователь формує активне педагогічно оформлене соціальне середовище [192, с. 22].

Важливим етапом реалізації програми експериментального дослідження стала розробка ефективних форм і методів позакласної роботи, спрямованої на формування в учнів поваги до людської гідності, виховання толерантності до тих, хто викликає зневагу, підозру, нерозуміння із-за того, що живе не так, як переважна більшість, відрізняється чимось таким, що не сприймають інші. Найбільш вдалим в цьому плані виявилися колективні творчі справи по роботі над проектами «Презентація субкультури», «Соціальне дно», «Ми різні, але ми рівні», «Школа толерантності», які торкаються проблем суспільного ставлення і державної політики стосовно різних субкультур, вразливих, малозабезпечених верств населення, міжнаціональних відносин. Щоб обговорення запропонованої проблеми в контексті нашої проблематики дало вагомий результат у плані морального розвитку особистості учасників педагогічної взаємодії, ми детально продумували весь хід роботи. Організація її, перш за все, передбачала створення умов для орієнтації учнів на цінності ненасилля, толерантності, справедливості, законослухняності як на основу поведінки в соціальних конфліктах і принцип їх конструктивного розв'язання. Вона переслідувала й інші цілі: розвиток мислення школярів, навиків навчальної самоорганізації, групової роботи, вмінь вести діалог і аргументувати свою точку зору, продуктивно опонувати і адекватно, гідно

оцінювати свою позицію. Підготовка за тематикою кожного із проєктів, проведення їх презентацій допомогла учням отримати правдиве уявлення про найбільш соціальні проблеми, життя найбідніших прошарків суспільства («соціальне дно»), сприйняття цих людей такими, що вимагають до себе уважного ставлення, прояву делікатності, толерантності. Такі форми виховної роботи передбачають також використання інтерактивних методів – рольових ігор, дискусій, тренінгів, групових занять. Так, наприклад, у «Презентації культур» ми поділили учнів на три творчі групи, кожній з яких було запропоновано зібрати матеріал про спосіб життя, форми поведінки, стиль спілкування, ціннісні орієнтації певної соціокультурної групи (етнічні, конфесійні спільноти, вікові, професійні, майнові групи, молодіжні субкультури), підготувати коротку розповідь-презентацію і у цікавій формі (гри, театралізації, відеофільму, фотовиставки) представити на загал. Перед глядачами висувалося завдання відзначити, що в способі життя даної спільноти може бути незрозумілим для оточуючих; викликати сміх; провокувати ненависть і агресію з їхнього боку. Після презентації кожної із субкультур «глядачі» висловлювали свої враження, аналізували різні судження. Вихователь підводить підсумки, підкреслює, що відчуженість і ворожість у сприйнятті іншої культури, на жаль – досить поширене явище в суспільстві. Далі продовжувалася робота в групах. Їхнє завдання – відшукати причини негативного ставлення до представників певної культури, а також спробувати стати на їхнє місце і переконати оточуючих (в нашому випадку – інші команди, а також педагога, змінити своє ставлення). На завершення відбуваються виступи представників команд. Завдання учителя – зав'язати дискусію, заохочуючи доповнення і заперечення точок зору. Під час виявлення причин міжкультурної ворожості учитель допомагає трансформувати думки і висловлювання в зручні для запису формулювання. Що стосується вищезгаданих причин, то в процесі такої роботи були названі: культурні стереотипи; незнання і небажання ознайомитися з іншою культурою, страх можливої конкуренції з її боку; культурний егоїзм; відчуття дискомфорту від вторгнення «чужих» у звичний плін життя. Учні, як правило, прагнуть довести опонентам, що деяке нерозуміння і ворожість

щодо рис певної культури, дуже цінні і важливі для них, що вони мають давні традиції і глибинний сенс для її представників. А відмінність від інших – не таке вже й погане явище, це говорить про її особливість. Коли розмова стосувалася «соціального дна», передбачався аналіз проблеми і характеристика представників маргінальних прошарків населення. Особливу увагу педагог спрямовував на ставлення суспільства до цих людей. А воно, як правило, досить негативне. В дискусії на визначення позицій були обрані питання для обговорення: «Хто ці люди – «покидьки» суспільства, які свідомо обрали такий спосіб життя чи особи, які потребують особливої турботи і підтримки?»; «Чи зобов'язана держава витратити гроші на допомогу таким людям?». Дуже важливо, щоб питання ставились у досить жорсткому формулюванні «так» – «ні», уникаючи середини, проміжних позицій у пропонованих оцінках, – їх учні повинні зробити самі. Висловлювання в дискусії, що звучали в якості обґрунтування власних позицій, як правило, тяжіють до крайніх точок зору: 1-а) «Бродяжництво, жебрацтво, аморальна поведінка представників «соціального дна» – наслідок лінощів, неосвіченості, розпутності самих цих людей»; 1-б) «Бомжі, бродяги, жебраки, безробітні – в першу чергу люди і їм також потрібно допомагати»; 2-а) «Людина сама обирає спосіб життя і визначає свою долю. У власних бідах і негараздах вона нікого не повинна звинувачувати крім самої себе. В нашому суспільстві у всіх відносно рівні можливості»; 2-б) «Причини їхніх проблем криються – не обов'язково в них самих, а швидше зумовлені складними життєвими обставинами, в які вони могли потрапити (війна, пожежа, втрата документів, брехня, грошові махінації, старість, самотність)»; 3-а) «У держави немає коштів на «подачки» таким людям, які навіть не прагнуть самі про себе потурбуватися»; 3-б) «Ніхто не застрахований, що не стане таким»; 4-а) «Держава повинна допомагати дійсно нужденним, які потребують цього: малозабезпеченим, пенсіонерам, багатодітним, освіті, медицині»; 4-б) «Держава зобов'язана це робити, тому, що в минулому (коли ці люди були молодими і здоровими) вони могли приносити користь державі». У підсумках дискусії звучали риторичні запитання, які не вимагають негайної відповіді, а вчать міркувати, аналізувати, наприклад, «Як

відповісти – хто усвідомлено обрав собі таке життя, а хто спустився «на дно» в силу скрутних життєвих обставин і чи можливо взагалі це визначити?»; «Якщо держава призначена захищати людей, чи можна розділяти на таких, хто гідний турботи і хто не заслуговує на неї, «першосортних», і «другосортних»?», «Людина – завжди людина, якою б вона не була! Чи тільки тоді вона така, коли відповідає суспільним стандартам, поведінкою, способом життя схожа на інших?», «А якщо подивитись на все це очима тих людей, про яких ми сьогодні говоримо?». Під час обговорення учні відзначають насторожене ставлення цих людей до держави, влади, недовіру. Оточуючих характеризують як байдужих, черствих, таких, що не розуміють чужих проблем, не проявляють до них ніякого співчуття, відторгають, зневажають. Самосприйняття цих людей школярі характеризують особливими поняттями: безвихідь, приреченість, невпевненість, песимізм, відчуття того, що ти покинутий усіма. В результаті спільних роздумів учні побачили, як багато існує проблем, зрозуміли, яка складна і неоднозначна була тема, що розглядалася. В ставленні до маргінальних прошарків населення, існує моральний і політичний аспект. Як правило, люди, які були розчаровані в демократичних принципах, дотримання яких не призвело до очікуваної матеріальної вигоди, в своєму виборі звертаються до екстремістських сил і виправдовують насилля. На завершальному етапі роботи ми пропонували учням обговорити відому формулу: «Краще дати нужденному не рибу, а удилище» [829, с. 97]. Цей прийом дозволив урізноманітнити і збагатити той спектр позицій, які учні обрали ще напочатку. А для подальшої роботи в цьому напрямку вихованці отримали завдання – запропонувати програму конкретних варіантів політики держави по відношенню до «соціального дна». Це був реальний шанс продемонструвати готовність проявити, хоча і заочно, толерантність, співчуття, чуйність, милосердя відносно таких людей. Ми переконані, що ця робота сприяла розвитку толерантності, вихованню ціннісного ставлення до людини, керуючись якими молодь буде будувати свої відносини з іншими.

Додаток Р

Програма інтегрованого спецкурсу – гуртка із загального людинознавства «Людина – найвища цінність. Екологія людини»

(32 год.)

Вступ

Людина – найвища цінність, мета суспільного розвитку. Система наук про людину. Сучасне людинознавство. Джерела знань про людину. Чому людей у всі часи хвилювало питання про власне походження, призначення, сутність. Проблема самовизначення людини і людства.

Розділ 1. Філософія людини

Цінність людського життя. Людина вінець природи. Космопланетарний феномен – людина. Людина в суспільстві органічного світу. Організм людини як біологічна система.

Життя людини. Життєвий цикл та його етапи

Життя людини – ланка в існуванні світу. Складність і багатогранність людського життя, його різноманітність і єдність. Віталогія – комплексне вчення про людське життя. Чому кожна людина рано чи пізно змушена замислюватися над своїм життям. Значення роздумів про життя, власного самовизначення. Чому дитинство і старість потребують особливої уваги і піклування. Значення правової охорони дитинства і старості. Конвенція про права дитини і закони про пенсійне забезпечення.

Тривалість і якість життя

Чи можна продовжити вік людини? Здоровий спосіб життя як одна з необхідних умов його продовження. Чому не можна виміряти життя людини лише простими роками? Якість життя. Повнота і щастя життя. Що робить життя бідним чи багатим? Як бути щасливим?

Життєвий шлях людини

Чи може людина бути господарем власного життя? Доля людини. Для чого ми живемо? Сенс життя. Мета життя і методи її досягнення. Вибір життєвого шляху, способу і стилю життя. Характеристика різних способів життя. Життєва позиція. Мудрість життя і мистецтво жити. Право на життя.

Смерть і безсмертя. Життя і смерть

Народження і смерть людини. Національні українські обряди і звичаї, пов'язані з цими подіями, їх значення. Як ми повинні ставитися до смерті? Чи має людина право добровільно піти з життя? Причини самогубств. Проблема безсмертя, перевтілення і потойбічного існування. Безсмертя і його форми: плазматична, хімічна, соціальна. Вік людини: хронологічний, біологічний, психологічний, соціальний. Простір життя: вузький і широкий, безпосередній і опосередкований, багатий і бідний. Особистісний простір. Простір душі. Динаміка життя. Рух як характеристика життя. Кількісні і якісні зміни в житті людини. Суперечності життя як фактор його розвитку. Форми суперечності у житті людини: конфлікти, колізії, стреси, криза розвитку.

Цінність життя

Ставлення до життя. Оптимізм і песимізм. Різні точки зору на цінність життя. Самоцінність, унікальність, неповторність кожного людського життя. Любов до життя. Право на життя – невід'ємне право кожної людини. А чому не припустимо самовільно розпоряджатися життям іншої людини або завдавати йому шкоди? Норми, права і правові закони якими охороняється людське життя. Чи повинна існувати смертна кара у цивільному суспільстві. Нерозумність і злочинність марнування власного життя. Алкоголізм і наркоманія як сурогати щасливого життя, їх руйнівний вплив на організм і психіку людини. Чому необхідно цінувати кожен день людського життя? Життя як цінність і цінності життя.

Розділ 2. Світ у людських вимірах

Сутність і походження людини

Людина як біологічна, соціальна і духовна істота. Співвідношення в людині біологічного та соціального, фізичного та духовного, загальнолюдського та національного, родового та індивідуального.

Людина розумна – біологічний вид. Рушійні сили антропогенезу. Особливості процесу еволюції людини. Популяції, раси, нації, національності, народності та інші людські угруповання.

Сутність і природа людини

Чому люди завжди прагнули пізнати себе? Хто така людина

співставлення різних точок зору на природу і сутність людини? Надзвичайна складність і багатоманітність кожної людини і труднощі її пізнання, зумовлені цим. Цілісність людини як органічно поєднання в ній різноманітних, у тому числі і протилежних якостей і сторін. Людина як природна, суспільна і духовна істота. Чому Аристотель називав людину «суспільною твариною»? соціальність людини. Її неможливість жити і розвиватися поза суспільством, її соціальні риси якості та функції, що відрізняють її від інших живих істот; залежність від «другої природи» - культу тощо. Співвідношення в людині біологічного, соціального, природного і набутого, їх взаємозв'язок. Організм людини як узгоджена єдність його систем і органів. Його зв'язок із оточуючим природним середовищем. Організм і психіка. Людина як духовна істота – розвиток уявлень про душу та її взаємозв'язок із тілом. Співвідношення в людині фізичного і психічного, тілесного і духовного, їх взаємозв'язок із тілом. Чи можна вважати всіх людей однаковими? У чому полягає, і чим пояснюється неповторність кожної людської істоти? Подібності і відмінності між людьми. Людина, особа, індивід. Співвідношення в людині загального і неповторного, видового та індивідуального.

Походження і становлення людини

Міфологія, релігія і філософія про походження людини. Різноманітність наукових підходів до проблеми походження людини. Історія людського роду. «Все тече, все змінюється ». Вік людства. Хто створив людину, наука, міфи. Біологічний та соціальний розвиток. Філогенез, онтогенез, 2 млн. років до нашої ери. Еволюція людини. Сучасна наука про головні етапи становлення «людини розумної». Чи народжується дитина людиною? Роль спадковості і середовища у формуванні людини. Соціальне середовище і процес соціалізації. Роль виховання і самовиховання у процесі становлення і розвитку людини. Що дала людині цивілізація? Матеріальна і духовна культура. Що загрожує сучасним людям в епоху НТР. «Анатомія» сучасного людства. Історія усвідомлення людством сьогоденності. Боротьба з расистськими теоріями і заборонами. Людина як представник різноманітних спільнот біологічних, етнічних, соціальних. Біосоціальна різноманітність

людей як суспільне багатство. Людина у всіх вимірах.

Цінність і краса людини

Чи можна вважати людину найціннішою земною істотою? Чи визначається і від чого залежить цінність і самоцінність людини? Як розуміти вислів Піфагора про те, що людина є «мірою всіх речей»? гуманізм і антигуманізм, їх походження і сутність. Чому людина не повинна використовуватися як засіб досягнення чужих цілей? Чи може змінюватися цінність конкретної людини протягом її життя і чи залежить ця цінність від самої людини: її багатство, майно, посада, чи людські якості?

Які якості вважаються найбільш цінними в самій людині: фізичні дані, сила, спритність, зріст тощо, зовнішній вигляд, культура поведінки, розумові здібності, моральні якості, доброта, чуйність? Чому моральний розвиток є одним із найважливіших критеріїв людськості взагалі? «золоте правило» моралі. Що таке краса? Багатоманітність проявів людської краси: краса зовнішня і внутрішня, краса вчинків і думок, моральна краса, жіноча і чоловіча краса. Краса як джерело радості та творчого натхнення, її відображення в літературі та мистецтві. Народні уявлення про красу. Чи можна погодитись із тим, що нагариш людей не буває. Якою ми уявляємо ідеальну людину в наш час? ідеальну людину в наш час? Чому кожна людина повинна прагнути до того, щоб стати кращою, ніж вона є ?

Розвиток поглядів на світ і людину в історії суспільства

Якими уявляли себе і світ стародавні люди? Що розповідає про світ і людину релігія. Світ і людина очима філософів. Головні проблеми і «вічні» питання філософського світогляду. Філософські школи і напрямки матеріалізм та ідеалізм, діалектика і метафізика, раціоналізм і сексуалізм, егоїзм тощо, спроби альтернативного розв'язання головних світових проблем. Розмаїття світоглядних уявлень людей як прояв духовного багатства людини. Свобода совісті – невід'ємне право кожної людини у цивілізованому суспільстві. Тенденції до об'єднання різних світоглядів і вироблення «планетарної свідомості» як відображення зростаючої взаємозалежності людства.

Права і обов'язки людини

Чи має людина якісь права від свого народження? Розвиток поглядів на

природне право та його сутність, на справедливість і рівні в історії суспільної думки. Які права надаються людині суспільством, і як вони забезпечуються? Право на життя і на вільний розвиток, з честі і гідності, свобод слова і совісті, на працю і відпочинок тощо. Загальна декларація прав людини. Всезагальний характер прав і свобод людини. Нерозривна єдність прав і обов'язків. Найголовніші людські обов'язки по відношенню до батьків, друзів, Батьківщини, людства і самого себе. Повага до свобод і прав інших як необхідна передумова співжиття людей у суспільстві.

Портрет людства. Цінність людства – вигадка чи реальність?

Чи стане тісно на земній кулі? Демографічний «вибух», його причини і наслідки. Демографічні проблеми у світі і на Україні. Приріст і зниження народжуваності. Моральний аспект регуляції чисельності населення. Зростання взаємозалежності сучасного людства і проблема збереження національності самобутності. Чому народи не повинні ворогувати між собою і розв'язувати свої національні проблеми за рахунок один одного? Єдність людства – запорука його виживання в умовах загострення глобальних проблем. Чи існує космічне призначення людства?

Сучасна картина світу

Світ, його властивості і будова. Природа і суспільство. Що таке суспільство? Частина природи, супер організм, випадкове співіснування окремих людей, наслідок їхньої спільної домовленості чи результат взаємодії між ними. Чи може людина жити незалежно від інших людей і задовольняти свої потреби поза суспільством? Головні людські об'єднання, історичні спільності та соціальні групи і сфери діяльності, спрямовані на задоволення спільних потреб, господарсько-економічна, виробнича, духовна, сімейно – побутова, освітня тощо. Взаємодія природи і суспільства у процесі історичного розвитку. Що таке геополітика? Чи потрібне людям освоєння космічного простору? Поняття геосфери і ноосфери. Екологічні, енергетичні та харчові проблеми сучасності та можливі шляхи їх розв'язання на загальнолюдському, глобальному, планетарному рівнях. Моральна і правова відповідальність людини і суспільства за збереження і відтворення природного середовища.

Людина – частинка природи

Історія взаємовідносин природи і суспільства. Принцип єдності людини і навколишнього середовища. Історії господарського освоєння живої природи. Еволюція духовного ставлення до живої природи – тотемізм, промислової культури, ставлення релігії до тварин.

Рослини і тварини в будинку людини. Вивчення поведінки тварин. Розумне ставлення людини до живого. Природа і людина в культурах різних народів, традиції – ставлення до людини, природи, творчого мистецтва тощо. Роль природи у задоволенні основних потреб людини. Естетичне і практичне значення природи.

Розділ 3. Екологія людини

Основні поняття екології людини

Поняття про середовище існування людини. Природне і штучне, макро- і мікросередовище. Культурне середовище – матеріальна і духовна культура. Фактори зовнішнього середовища та їх зміни, спричинені науково-технічним прогресом. Вплив на організм людини кліматичних факторів. Сезонні зміни у природі та біологічні ритми людини. Вплив сонячної активності на організм людини. Біологічна адаптація та управління нею. Антропологічний фактор і його вплив на організм людини. Забруднення повітря, води, ґрунтів та їхній вплив на організм. Радіаційне та електромагнітне забруднення навколишнього середовища і його вплив на здоров'я людини. Захистити природу, щоб вижити. Основні напрямки екологічного руху.

Нормальні та екстремальні умови середовища. Людина і стихії

Стихійні лиха: землетруси, повені, засухи та інше . І незвичайні явища природи: затемнення, міражі, падіння метеоритів, електричні явища в атмосфері. Як вони сприймаються, передбачаються і пояснюються людьми. Переляк і здивування. Поведінка людини в загрозливій ситуації. Чим страшна паніка. Перша медична допомога.

Здоров'я – головне багатство людини.

Здоров'я, самопочуття і витривалість людини. Зміна середньої тривалості життя. Вчення про стрес. Сонце, повітря і вода в житті людини. Погода і самопочуття. Штучні мікроклімати: одяг, житло, побутова техніка. Потреба людини в кисневій, воді, теплі. Людина в повітряному і водному

середовищі. Пилука і професійні захворювання. Куріння і ракові захворювання. Дихальна гімнастика. Про користь загартування.

Харчування людини

Потреби в їжі в залежності від енерговитрат: вплив клімату і роботи, загального розвитку організму. Почуття голоду і ситності, гурмани і аскети, вегетаріанці і м'ясоїди. Пости, голодування. Коли, що і скільки треба їсти. Харчові отруєння.

Здоров'я людини в умовах порушеного навколишнього середовища

Особливості впливу на здоров'я людини антропогенних змін міського та сільського середовища. Найтипівіші захворювання. Стан здоров'я населення України. Чинники, що створюють загрозу генофонду нації. Шляхи захисту здоров'я людства в умовах екологічного неблагополуччя. Стимулювання та заохочення державою здорового способу життя громадян. Охорона природи – збереження середовища життя, турбота про стан і зміцнення здоров'я людей. Зміни природного середовища під впливом діяльності людини: втрата естетичних і гігієнічних якостей, забруднення.

Поняття про екологічні фактори: абіотичні, біотичні, антропогенні

- Повітря як екологічний фактор. Сучасні джерела забруднення атмосферного повітря. Смог – вихлопні та димові гази і методи фізичного та хімічного очищення. Поняття про озонові дірки та озоновий екран. Вплив різних забруднень повітря на здоров'я людей.

- Вода як екологічний фактор. Основні фізичні, хімічні та біологічні властивості води. Їхній вплив на життя та здоров'я людей. Вплив господарської діяльності на водні ресурси і проблеми здоров'я. Очищення води: механічне, фізичне, хімічне, біологічне, термічне.

- Земля, ґрунт – як екологічний фактор. Хімізація сільського господарства. Вплив нітратів, пестицидів та інших хімічних речовин на здоров'я людини. Заходи для їх знешкодження.

- Ландшафт і ландшафтна терапія. Рекреаційні зони району, міста, України. Біо - , гео - , технопатогенні зони, їхній вплив на життя і здоров'я людей. Заходи щодо запобігання шкідливого впливу цих зон. Культура

відпочинку на зоні природи. Туризм.

- Клімат, погода. Вплив різних кліматичних і погодних умов на життєдіяльність людини: світло, температура, вологість. Природна радіація. Магнітні бурі. Заходи запобігання їхнього негативного впливу.

Аптека природи

Лікарські рослини – чудодійна сила для хворого організму людини.

Забезпечення сприятливих зовнішніх умов

Для нормального функціонування людського організму. Сучасні екологічні проблеми і шляхи їх розв'язання.

Поняття збалансованого розвитку суспільства і самої людини в ньому як дотримання рівноваги між процесами споживання та самовідновлення у природі. Проблема погіршення стану навколишнього середовища внаслідок нераціонального споживання природних ресурсів:

- руйнування природних ландшафтів, біоценозів та інших компонентів природного середовища, озонового шару тощо, порушення співвідношення між ними, між киснем і вуглекислим газом тощо;
- вичерпання природних ресурсів: сировинних, енергетичних, включаючи деградацію ґрунтів, зменшення біологічної видової різноманітності;
- забруднення навколишнього середовища;
- шкідливого впливу порушеного довкілля на здоров'я – токсичність.

Проблема забезпечення якості довкілля.

- відтворення і оптимізація навколишнього середовища;
- підвищення екологічної культури населення;
- раціонального використання природних ресурсів;
- фінансування природоохоронної діяльності.

Стратегія розв'язання екологічних проблем: утилізація, знешкодження відходів, комплексна переробка сировини, розробка екологічно безпечних технологій. Міжнародне співробітництво у розв'язанні проблем навколишнього середовища: роль, шляхи, види та форми, розширення.

Україна – зона екологічного лиха

Сучасні тенденції розвитку екологічної ситуації в Україні: причини і

наслідки. Регіони екологічної катастрофи. Аварія на ЧАЕС як екологічна катастрофа. Її причини, локальні, регіональні та глобальні наслідки. Шляхи покращення стану навколишнього середовища в Україні. Поєднання загальнодержавного та регіонального підходів. Підвищення екологічної культури громадян, важливість подолання звуженого розуміння проблем довкілля на усвідомлення їх як завдання державної ваги. Природоохоронне законодавство. Міжнародне законодавство про збереження довкілля і живої природи сучасні та перспективні форми. Спрямованість міжнародного законодавства на розв'язання глобальних екологічних проблем. Закони України про збереження навколишнього середовища, їхня відповідність міжнародним законодавчим документам.

Етичні аспекти природокористування

Моральні норми, що забезпечують збереження природи в процесі взаємодії з людиною. Шанування природи як характерна риса загальнолюдської і національної культури. Особливості природокористування різних етносів: Західна Європа, Азія, Африка, Новий Світ. Цінності і потреби у контексті екологічної проблематики. Виважене регулювання особистого споживання, обмеження тих його видів, що належать до життєво необхідних. Участь у природоохоронних заходах, громадських руках, практичні дії особистого характеру, як прояв екологічної позиції та поведінки особистості.

Екологічні проблеми міста

Місто як середовище життя. Його позитивний і негативний вплив збереження і зміцнення здоров'я людини: комфортабельне житло, культурні заклади, служби побуту, зв'язок, транспорт. Фактори, що впливають на людину: кліматичні, хімічні, фізичні, біологічні. Загострення продовольчої, просторової та рекреаційної проблем міста. Шляхи поліпшення екологічного стану сучасного міста: поступова стабілізація зростання міст; розумний, обґрунтований з еколого – економічних позицій, розподіл людей на території міста; вдосконалення господарства прилеглої зони; збільшення площі «зеленої зони» міста; боротьба з шумом, із засміченістю – джерелом забруднення. Учнівські проекти поліпшення екологічної ситуації в містах.

а) промислове забруднення навколишнього середовища.

«Брудні»галузі промисловості. Підприємства, що забруднюють повітря: обсяг викидів – 100т на рік – гірничо – збагачувальні, цементно – паперові комбінати, коксові, нафтопереробні, хімічні заводи. Підприємства, які забруднюють воду: деревообробні, паперові, текстильно – шкіряні, неорганічної та органічної хімії, машинобудування, металургії, харчової промисловості, виробництва гуми. Проблеми промислових відходів. Очисні споруди. «Безвідходні» технології. Наслідки промислового забруднення.

б) екологічні проблеми використання транспорту.

Проблема збільшення кількості автотранспорту і розвиток транспортної мережі. Вплив транспорту на живу природу і людину: забруднення повітря, гіподинамія, вуличний травматизм, шум. Автостоянки та автозаправні станції, як об'єкт забруднення навколишнього середовища. Сучасні дослідження на нові технології, створення екологічно чистого пального для авто двигунів.

в) фізичне забруднення міського середовища.

Зміна фізичних параметрів середовища: температурно-енергетичних (теплове забруднення, парниковий ефект), хвильових (шумове, вібраційне, електромагнітне, світлове забруднення), та ін. Джерела міського шуму – транспорт, великі агрегати, верстати на підприємствах, будівельне устаткування та ін. Заходи боротьби із шумом – архітектурно-планувальні, технічні.

г) вплив комунального господарства на екологічний стан міста.

Проблема міських стічних вод (промислові, побутові, дощові). Система каналізації. Очищення стічних вод(механічний, хімічний, біологічний методи). Новітні системи очищення стічних вод.

д) проблеми питної води.

Зона санітарної охорони місць водопостачання. Вимоги державного стандарту до показників питної води. Позитивні та негативні сторони технології очищення питної води. Фізико-хімічні технології водопостачання(коагулювання, відстоювання, фільтрування та хлорування). Інтенсифікація фізико-хімічної очистки поверхневих вод відкритих водойм за допомогою природних мінеральних сорбентів (бентонітових глин). Біологічний спосіб очищення води як екологічно найчистіший.

жс) проблема твердих побутових відходів.

Звалища. Сміттєспалювальні заводи "за" і "проти". Реутилізація, яка полягає у виробництві корисного продукту із вторинної сировини(алюміній, скляний посуд, сталь), завдяки якій відбувається економія природної сировини, зменшується кількість викидів у атмосферу, знижуються енерговитрати. Шляхи реутилізації: нові технології переробки відходів; перебудова свідомості людей(зацікавленість у реутилізації, практична допомога; створення ринку ре утилізованої сировини; сприяння політики оподаткування;більш жорсткі природоохоронні норми;підвищення тарифів на користування звалищами.

Валеологія – галузь знань про формування, збереження, зміцнення, відтворення здоров'я.

НТП і проблеми хвороб цивілізації. Техногенні речовини і питання здоров'я. Радіоекологія.

Космічні фактори здоров'я.

а) народні спостереження за космічними впливами на життєдіяльність людини.

б) поняття про біологічні ритми. Хронобіологія. Добові, тижневі, місячні, сезонні ритми і т. ін. , їхній вплив на життєдіяльність людей. Вчення видатних учених В. І. Вернадського, М. Я. Чижевського про біоритми. Стійкість біоритмів.

в) медична астрологія.

Здоров'я і спадковість.

а) людина як біологічна істота. Етапи і фактори становлення людини біологічного виду. Схожість і відмінність людини і тварини. Здоров'я людей різних епох. Види здоров'я: фізичне, психічне, емоційне. Індивідуальний, груповий та загальний показники здоров'я. відповідальність кожного за здоров'я своє і навколишніх.

б) спадковість – важливий фактор здоров'я. Спадкові хвороби. Можливості їх лікування, попередження. Сімейне наслідування(успадкування) ознак хвороб, здоров'я і нездоров'я.

в) поняття про хвороби. Ендемічні, спадкові, епідемічні, хвороби

неправильного способу життя, хвороби цивілізації. СНІД. Як передаються хвороби.

г) методи лікування та оздоровлення (традиційна і нетрадиційна медицина. Перспективи використання генетичної, клітинної, ембріональної інженерії в біології людини. Моральні проблеми, що виникають у зв'язку з можливим застосуванням цих біотехнологій щодо людини.

Соціальне середовище і здоров'я.

а) взаємозалежність людини і соціального середовища. Моральна та логічна культура населення.

б) людина як соціальна істота (характер, темперамент).

в) культура спілкування.

г) сімейне життя як фактор здоров'я.

д) виробниче середовище. Травматизм. Професійні захворювання. Дотримання правил техніки безпеки. Режим праці і відпочинку.

ж) проблема вільного часу.

з) адаптація до соціального середовища. Стрес, його запобігання і подолання. Методи саморегуляції (аутотренінг).

Правильний спосіб життя – головний фактор здоров'я.

а) поняття про здоровий спосіб життя. Народні і сучасні, вітчизняні і зарубіжні системи додержання правильного способу життя, оздоровлення організму.

б) особиста гігієна та профілактика деяких захворювань. Запобігання хвороби очей, хребта, стоматологічним проблемам.

в) раціональне харчування – основа здорового способу життя. Характеристика продуктів харчування, умови їх збереження і переробки. Збалансованість продуктів у раціоні. Шкала калорійності. Режим харчування. Культура поведінки за столом під час їжі. Гігієнічні вимоги до посуду. Нітрати і їхній вплив на життя та здоров'я. Харчування в умовах радіаційного забруднення.

г) гігієна житла. Естетика побуту. Дизайн, чистота, освітлення. Домашні тварини. Кімнатні рослини.

д) гігієна одягу.

ж) гігієна сну.

з) фізкультура і загартовування. Спорт, туризм. Додержання правил безпеки у походах.

е) режим дня.

к) шкідливі звички.

Екологія людини і медичні науки.

а) науки про здоров'я людини. Історія медицини і гігієни. Валеологія. Видатні лікарі і екологи. Лікарі світу за охорону навколишнього середовища. Науковий і соціальний зміст діяльності лікаря і еколога.

б) ліки. Правила користування і зберігання.

в) перша допомога у разі нещасних випадків. Опіки, отруєння, травми, порізи, обмороження, укуси комах та ін.

Розділ 4. Індивідуальне становлення людини.

Біологічні основи поведінки людини. Мозок. Психіка. Поведінка

Таємниці людської природи. Мозок і його функції. Відчуття і рух. Регуляція внутрішнього середовища і біоритми. Емоції. Навчання і пам'ять. Свідомість і мислення. Загадкові люди та психічні явища (ясновидці, пророки, віщуни, юродиві). Віщі сні та галюцинації. Біблейські основи зцілень і воскресіння. Руки і слово, які лікують. Спірити, медіуми, екстрасенси, телепати. Гіпноз, магнетизм, сомнамбулізм. Людські проблеми комп'ютеризації та освоєння космосу. Порівняння можливостей людини і ЕОМ. Фантастичні люди, кіборги.

Людина – творець власного життя. Особистість, доля, діяльність.

а) різноманітне «Я». Історія поглядів на особистість, долю, діяльність. Небезпека фаталізму. Внутрішній світ і спосіб життя людини. Моральна самосвідомість і вчинок. Свідомість, честь, людська гідність. Я і не Я. Симптоми неусвідомлених поглядів. Піраміда потреб. Особистість і професія. Світогляд – життєвий путівник. Формування гуманістичного світогляду.

б) індивідуальне становлення особистості. Розвиток, задатки і здібності. Особливості становлення людини в дитинстві та юності. Співвідношення фізичного, психічного і соціального становлення людини.

в) діяльність людини. Види і форми діяльності. Співвідношення цілей і засобів людської діяльності. Свобода і відповідальність. Чи вільна людина у своїх діях? Відповідальність людини перед іншими за наслідки своєї діяльності. Регуляція і організація діяльності. Творча діяльність. Як і чим регулюються людські дії? Норми і принципи як регулятори людської діяльності, їх різновиди (моральні, правові, естетичні). Головні моральні принципи (гуманізму, патріотизму, альтруїзму та ін.) і моральні заповіді (не вбий, не вкради тощо), якими повинна керуватись у своїх діях кожна людина.

Духовний світ людини.

а) людина як духовна істота. Духовність як визначальна характеристика людини. Прояви людської духовності. Здатність людини усвідомлювати себе як частину роду людського і всесвіту. Розширення меж свого існування у просторі, часі, у своєму духовному житті, самовизначення людини у світі духовної культури. Духовний світ людини, його складність і неповторність, багатство духовного світу як показник розвитку людини. Бездуховність та її прояви.

б) психічні властивості людини. Почуття і емоції людини як прояв її потреб та інтересів. Вищі (духовні) почуття. Зовнішні прояви емоцій і почуттів. Афекти, стреси. Культура почуттів та їх виховання.

в) співвідношення знань і оцінок. Ідеали і переконання. Що таке оцінювання і чим воно відрізняється від пізнання? Чим визначається цінність речей? Цінності і анти цінності. Цінності реальні й уявні. Що таке ціннісні орієнтації? Чому вони бувають різними у різних людей? Матеріальні і духовні цінності. Що важливіше: мати чи уміти? Які людські якості ми найбільше цінуємо в собі та в інших людях? Види цінностей (індивідуальні, групові, національні, загальнолюдські, пізнавальні, моральні, естетичні тощо). Чому Істину, Добро, Красу, Свободу і Справедливість вважають найвищими цінностями? Віра, надія, любов та їх роль у людському житті. Свобода людських переконань. Честь, совість, гідність. Доброта і милосердя.

Людина серед людей.

Чим зобов'язана людина іншим людям? Різноманітність відносин між людьми. Наслідування, спілкування і взаєморозуміння. Як спілкуються друзі

та недруги. Спільна діяльність, ділові та особисті стосунки, симпатії та антипатії.

а) спілкування та його роль у становленні й розвитку людини. Спілкування як обмін предметами та інформацією, як засіб зменшення людських спільностей і накопичення соціального досвіду. Саморозвиток і самовираження людини. Міжособистісні відносини. Правила і норми гуманістичних взаємовідносин. Вплив між людських контактів на настрій та здоров'я людей. Взаємовідносини між сусідами, знайомим, приятелями. Взаємоповага, уважність, незлостивість, чуйність і чесність, гостинність і привітність як показники високої культури людських взаємовідносин. Вибірковість людських прихильностей, симпатія і анти відраза, зневага. Товаришування, дружба, кохання.

б) людина в сім'ї. права та обов'язки батьків і дітей у сім'ї. Причини сімейних конфліктів. Святість і краса материнства. Бабуся, дідусь. Ставлення до них у родині.

в) людина в групі. Що змушує людей об'єднуватися в групі? Багатоманітність людських об'єднань і груп. Партнерство і конкуренція в групах. Авторитет і лідерство в групах. Неприпустимість насильства над собою і приниження людської гідності в групі. Людина в колективі. Трудове право. Професійна мораль, професійні честь і обов'язок.

Розділ 5. Людина - суспільна істота

Людина в суспільстві

Людина як представник нації. Культура національних взаємовідносин. Причини міжнаціональних конфліктів. Соціальні спільноти. Система громадських інститутів і потреб людини. Соціалізація, розвиток соціальної самосвідомості, засвоєння соціальних ролей. Егоїзм, паразитизм; альтруїзм, колективізм. Антигромадські вчинки. Соціальний контроль поведінки. Громадянин і держава. Місце людини в суспільстві і державі. Соціальне походження і соціальний статус. Небезпечність одержавлення особи. Громадянство. Що значить бути громадянином. Громадянська зрілість і громадянська позиція. Право і закон як регулятор відносин громадянина і

держави. Громадянські права і громадянські обов'язки. Державні гарантії прав і свобод громадянина. Конституція України про правовий статус громадянина. Свідоме виконання вимог за законності – важлива передумова збереження правопорядку і виключення свавілля у суспільному житті. Людина як представник. Загальнолюдські проблеми, інтереси і цінності як основа єдності людства і співробітництва між народами. Усвідомлення своєї єдності між людьми – необхідна передумова активної життєвої позиції. Загальна Декларація прав людини. Прогресивні міжнародні організації, що борються за права людини. Прогресивні міжнародні організації у боротьбі за мир між народами. Відповідальність кожної свідомої людини за долю людства і збереження життя на Землі.

Права, свободи і обов'язки людини

Система прав і обов'язків. Історичний розвиток ідей рівності і свободи. Права, пільги і привілеї. Всезагальна декларація прав людини. ООН. Конституційні права, свободи, обов'язки. Права на словах і на ділі. Почуття соціальної захищеності і свободи. Право захист і боротьба за права. Права особистості та інтереси відомств, захист від бюрократів. Соціально економічні права. На шляху до матеріальної свободи. Чи гарантує суспільство безбідне існування? Праця і добробут. Параметри соціальної справедливості. Правовий захист непрацевдатних. Плюси і мінуси безкоштовних благ. Кому вигідне безробіття? Ідейно – політичні свободи і права. Принципи плюралізму і терпимості до інакомислення. Де живуть дисиденти? Свобода і моральність. Творча свобода і суспільний застій. Чи сумісна індивідуальна свобода з соціальною рівністю? Вибори без вибору. Здатність бути вільним. Свобода совісті. Обов'язки людини. Моральні обов'язки громадянина. Де права, там і обов'язки. Обов'язок і честь. Нікому не дано право порушувати Конституцію і закони. Перед законом усі рівні. Порушення обов'язків: види юридичної відповідальності і міри покарання. За і проти смертної кари.

Сутність і становлення особи і суспільства

Основні підходи до розуміння специфіки і сутності суспільства (релігійний, натуралістичний, ідеалістичний, матеріалістичний тощо). Процеси взаємодії як основа суспільного життя. Суспільні відносини. Які

чинники найбільше забезпечують єдність, цілісність і життєздатність суспільства? Суспільство як соціальна система. Головні сфери суспільного життя (соціальна, політична, економічна, культурна тощо), їх співвідношення і взаємодія.

Природні передумови суспільного життя

Взаємозв'язки суспільства і природи (генетичні, структурні і функціональні). Вплив суспільства на природу в процесі сторичного розвитку і трудової діяльності. Види цієї діяльності (природоприсвоююча, природо-пристосовницька, природовідтворювальна, природоперетворювальна, природоосвоювальна, природоохоронна, природотворча). Поняття неосфери. Люди – головні діячі історії, суб'єкти соціальної діяльності та соціальних перетворень і змін. Поняття народонаселення. Збільшення чисельності населення та зміни в темпі його приросту в процесі історичного розвитку. Мальтузіанство і неомальтузіанство. Щільність населення. Демографічні процеси (відтворення народонаселення, народжуваність і смерть, міграція). Проблеми трудових ресурсів.

Зміст шляхи і форми історичного процесу

Проблеми періодизації суспільного розвитку.

Розвиток поглядів на сутність і спрямованість історичного процесу (Гегель, К. Маркс, В. Й. Ключевський, П. Сорокін, А. Тоймбі, К. Яс перс, К. Понтер та ін.). Еволюційні та ереволюційні форми розвитку суспільства. Революції(соціальні, політичні, промислові) та реформи. Роль насильства в історії. Трагічні наслідки насильницького втручання в життя певного народу. Куди ми йдемо? Чи має історія свій кінець? Яке майбутнє чикає людство.

Особливості соціального життя

Основні категорії (рівень життя і якість життя, соціальна інфраструктура та ін.), які застосовуються вивчення соціального життя. Соціальна нерівність як фундаментальна характеристика соціального життя. Конфлікт і злагода як спосіб функціонування соціальних відносин.

Людина у різних сферах суспільного життя

а) Економічне життя суспільства. Економічні ресурси суспільства і потреби людей. Якість життя людини, соціальна справедливість, гуманітарний

розвиток.

б) Людина у ринковій економіці.

Право людини на власність. Взаємовплив і взаємозалежність споживачів та підприємців у ринковій економіці. Інвестиції у людський капітал(освіту, охорону здоров'я, мобільність робочої сили). Право людини на працю. Ринок робочої сили. Боротьба працівників і працедавців на ринку праці. Професійні спілки. Роль тарифних угод та колективних договорів. Прожитковий мінімум та його розрахунок. Безробіття. Визначення рівня. Види безробіття(фрикційне, структурне, циклічне). Система компенсації прибутків у зв'язку з безробіттям. Роль праці у сучасній економіці. Політика зайнятості в Україні.

в) Праця і соціальний захист людини.

Система соціального захисту населення. Державна соціальна програма. Освіта, медичне обслуговування, пенсійне забезпечення, допомога по безробіттю. Захист громадянських прав і забезпечення безпеки людини. Підготовленість людей до життя в умовах ринку. Зростання вартості життя в умовах інфляції та лібералізації, підвищення цін. Багатство і бідність. Розподіл доходів і соціальна справедливість. Оподаткування доходів. Допомога бідним. Соціальна компенсація. Благодійна діяльність.

Розділ 6. Людина і культура

Культурна творчість. Матеріальне і духовне в культурі

Культура як ціннісно-смісловий універсам людського буття. Творчість як діюча характеристика культурного світу. Предметний світ культури. Поняття матеріальної культури. Матеріальний світ, створений людиною: знаряддя праці, будівлі, засоби пересування, зв'язку, прикраси, зброя. Потреби людини в безпеці і розширенні своїх можливостей. Технізація всіх сфер життя. Значення ергономіки і дизайну в олюдненні техніки. ЕОМ. Культура і анти культура. Духовне виробництво і духовна культура. Чи може існувати суто матеріальна або суто духовна культура? Ціннісна орієнтація людини як найважливіша функція духовної культури. Вічне та плінне в культурному розвитку.

Національне і загальнолюдське в культурі

Взаємозв'язок загальнолюдського та специфічно національного у культурі. Вселюдськість культури як вища повнота всього національного. Національна своєрідність та багатоманітність загальнолюдських культурних традицій. Взаємодія культур. Загальнолюдські цінності та їх місце в культурному розвитку людства. Відкритість суспільства та проблема збереження національної своєрідності культури. Полікультурне виховання та глобальна освіта. Світоглядна освіта як засіб здійснення світоглядного вибору людини, вільного самовизначення та формування національно глобальної свідомості.

Художня творчість та її види

Поняття естетичного. Мистецтво як духовно-практичне освоєння світу. Образ людини в основних напрямках мистецтва (морфологічний та символічний, реалізм Ренесансу, барокко, класицизм, просвітництво, сентименталізм, романтизм, критичний реалізм, художній авангард та ін.).

Проблема культури в сучасному світі

Технологічна та інформаційна революції та їх значення для культурного розвитку. Посилення ролі гуманітарних наук. Феномен «масової культури». Кризові явища в культурі та пошуки нових форм духовності. Проблема зростаючої кризи моралі та духовності, її можливі причини. Бездуховність як наслідок трагічної історії нашого століття. Проблеми екології культури. Перспектива духовного прогресу людства. Зростання ролі та відповідальності творців культурних цінностей.

Моральна культура людини

Що таке моральність ? Поняття добра і зла. Свідомість як внутрішній регулятор людських вчинків та центральна моральна категорія. Моральна свідомість та моральні взаємини. Виникнення і розвиток моралі. Поняття добро зичностей та чеснот у первісній моралі. Моральність і релігійність. Моральні заповіді та імперативи християнства і їх загальнокультурне значення. Загальнолюдські моральні цінності та історичні форми моралі. «Золоте правило » моралі та його значення. Людина як моральний вимір. Критерії морального становлення особистості. Догматичне і усвідомлене засвоєння моральних вимог. Моральний обов'язок. Моральні конфлікти і

механізми їх подолання. Мораль і етикет. Розвиток моралі і критерії прогресу людства.

Розділ 7. Людина в сучасному світі

Особливості сучасної цивілізації: розмаїття і цілісність; зростання взаємозалежності людського суспільства, зміна в ставленні до природи, підвищення ролі загальнолюдських факторів, тенденція автоматизації особи у суспільстві тощо.

Людина в умовах НТР

Єдність наукової, технічної і соціальної сторін НТР. Соціально-культурні наслідки НТР. Технократичне мислення. Можливості технічного розвитку. Криза індустріальних цивілізацій. Вплив НТР на людину і середовище її проживання, його залежність від моральних, соціальних, політичних факторів. Відповідальність вчених перед майбутнім людства.

Глобальні проблеми сучасності

Причини їх виникнення. Екологічна проблема, енергетична, ресурсна проблема, проблема ліквідації небезпечних хвороб, демографічна проблема, необхідність подолання відсталості країн, що розвиваються, продовольча проблема, проблема збереження миру і відтворення воєн, проблема подолання міжнародного тероризму і глобальної злочинності, проблема збереження і розвитку людської культури.

Головні тенденції розвитку сучасного світу

Переломні (перехідні) етапи в історії людства та їхній вплив на зміну життєвих орієнтацій людини. Актуалізація проблеми самовизначення в сучасному світі як усвідомлення соціальних змін, що відбуваються в кінці нашого століття.

а) Соціально-політичні реалії кінця XX століття.

Шлях держав до інформаційного суспільства. Характер сучасних міжнародних відносин. Принцип регулювання міжнародних відносин (забезпечення рівної безпеки для всіх країн, свобода вибору шляхів розвитку тощо). Основні норми міжнародного права. Шляхи зміцнення міжнародної стабільності. Дипломати і дипломатія. Роль міжнародних організацій (ООН,

Міжнародна Організація Праці, ЮНЕСКО та ін.). Проблеми війни і миру. Чи можливо розв'язувати міжнародні проблеми шляхом насильства і війн? Небезпечність локальних військових конфліктів. Кінець «холодної» війни і нові геополітичні реалії сучасного світу.

б) Світова економіка.

Структура світового господарства. Групи країн у світовому господарстві (розвинуті, експортери нафти, економічно відсталі). Шляхи подолання бідності слаборозвинутих держав. Криза заборгованості. «Новий міжнародний економічний порядок». Нові індустріальні країни (НІК). «Перехідні економіки». Проблеми інтеграції економіки України до світового господарства. Роль іноземних інвестицій в Україну. Вільні економічні зони.

в) Проблеми сучасної світової культури на кінець ХХ століття.

Характерні особливості розвитку культури у ХХ столітті. Технологічна та інформаційна революція та їх значення для культурного розвитку. Посилення ролі гуманітарних (людинознавчих) наук. Зростання ролі освіти. «Масова культура». Релігійний модернізм та секуляризація. Кризові явища у культурі та пошуки нових форм духовності. Відрив розвитку матеріально-технічної цивілізації від морального прогресу. Проблема екологічної культури. Перспективи духовного прогресу.

Сучасна людина та її перспективи

Доля людини на зламі століть. Портрет сучасника. Якою є насправді і якою уявляється людина сьогодні? Чи змінилася людина за час свого існування? Характерні біологічні, психологічні, духовні і соціальні риси сучасної людини. Цінність людини та її ціннісні орієнтації. Що важливіше для людини: мати чи бути? «Криза людини» в умовах НТР.

Дискусія: Перспективи Людини. Людина майбутнього.

Додаток С

Форма позакласної виховної роботи «Школа – майстерня гуманності»

План і методика проведення

Заняття 1. Міні-опитування «Що я знаю про права людини» дало змогу виявити рівень поінформованості стосовно визначеної проблеми. *Перше*, класи були розділені на 4-5 груп, кожна з яких отримала завдання підготувати 3 питання з проблеми прав людини. Причому їх було рекомендовано скласти так, щоб можна було отримати 3 варіанти відповідей: «Так», «Ні», «Важко сказати». Це спрощує процедуру підрахунку голосів і оформлення плакатів по підсумкам голосування на наступному етапі. Наприклад: «Чи однакові права мають жінки і чоловіки у нашій країні?». *Друге*. Всі команди розходяться на 10-15 хв. для опитування. Можна дати завдання учням наперед обробляти готові відповіді. Педагог допомагає у правильному формулюванні питань і слідкує, щоб вони були різноманітними. *Третє*. Група збирається разом для обробки даних (розподіл їх по групах трьох варіантів відповідей). Потім усі команди переносять отримані результати на чистий аркуш ватману, складають графік, використовуючи кольоровий папір, чи у вигляді трикутників, квадратів різної величини, кіл із секторами. *Четверте*. Обирається один член команди для захисту свого плакату. Учні можуть допомагати і відповідати на питання інших команд. На захист кожній команді дається 2-3 хв. Підводяться підсумки висвітлення теоретичного матеріалу. Результат: школярі отримують досвід формулювання запитань опитування чи анкетування з теми, аналізу отриманих результатів і складання яскравих графіків, які можуть стати надбанням всіх учнів школи.

Заняття 2. «Три покоління прав людини» мало на меті ознайомлення з розвитком проблеми прав і свобод людини і формування поваги до них. Це заняття носить практичний характер. У результаті отримання теоретичних знань складається схема «Покоління прав людини», що торкається всіх аспектів нашого життя. Корені практично всіх проблем сучасності: насилля, бідність, глобалізація, довкілля, економічна нерівність, торгівля людьми і

беззаконня, війни, конфлікти і таке інше криються у порушенні прав людини. *Перше покоління прав (права свободи)* включає в себе громадянські і політичні права (право на свободу вираження, свободу асоціацій, право на життя, на справедливе судочинство, на участь у політичному житті). *Друге покоління прав (права рівності)* включає соціальні, економічні і культурні права (право на відповідний стандарт життя, на роботу, приєднання до профспілки, здоров'я, освіти). *Третє покоління прав (права солідарності)*. Вони ще знаходяться на стадії становлення та визнання і стосуються колективних прав і питань суспільства чи народів, які відносяться до майбутніх поколінь людства (право на безперервний розвиток, мир, здорове довкілля).

Заняття 3. Гра «Захист прав людини», мета якої, визначити, чи існує по відношенню до людини те, чого не можна робити ні за яких обставин. Ключовою ідеєю для засвоєння стали такі положення: а) право на життя, так само, як і інші права є невід'ємним правом людини; б) наявність ігрового поля (в кількості, яка залежить від числа груп). Воно зовні виглядає, як намальовані на розгорнутому папері, що розміщують на столі, концентричні кола. Внутрішнє – для карток з твердженням «Завжди», середнє – «В більшості випадків», зовнішнє – «Інколи, лише в деяких випадках»; в) підготовлені набори карток для кожної команди, наприклад, «*Картка № 1. Не можна вбивати*», «*Картка № 2. Не можна утримувати рабів*», «*Картка № 3. Не можна примушувати людину працювати*», «*Картка №4. Не можна катувати*», «*Картка № 5. Коли досягне відповідного віку, може женитися, на кому захоче*», «*Картка № 6. Люди можуть говорити і писати, що захочуть*», «*Картка №7. Люди, які знаходяться в тюрмах, повинні знати, чому їх там утримують*», «*Картка № 8. Людям дозволяється критикувати свій уряд*», «*Картка № 9. Люди можуть розмовляти і зустрічатися, з ким захочуть*», «*Картка № 10. Люди можуть подорожувати і покидати свою країну, коли захочуть*», «*Картка № 11. Приватну кореспонденцію неможна читати, а розмови підслуховувати*», «*Картка № 12. Люди можуть мати, або не мати релігійні переконання*», тощо. г) Текст Всесвітньої декларації прав людини; д) гру можна проводити з картками для 4-х груп (для цього знадобиться 4

примірника карток і 4 ігрових поля для кожної команди). Хід гри можна представити у вигляді такого алгоритму: 1. Прочитати те, що написано на картці, подумати і покласти в той сектор на полі, де вона має знаходитися. 2. Записати, які картки потрапили на місце відповіді «Завжди» і т.д. 3. Коли всі команди розкладуть картки, розпочинається обговорення по черзі (згідно встановлених правил, не перебиваючи один одного). 4. Дискусія по кожній картці, пошук компромісу, якщо немає загальної згоди. 5. До свого переліку додаються ті твердження, які опинилися в центральній частині поля. Результат: картки на центральному полі відображають права, які мають мати усі люди за будь-яких обставин. Останній момент – визначення власної думки про права людини і порівняти свої списки з текстом Декларації прав людини.

Заняття 4. Вправа «Хто я? Який я?» Крок 1. Виконання завдання: скласти список ознак, з допомогою яких можна охарактеризувати людину; написати найбільш важливі із них на дошці; звернути увагу на існуючу різноманітність ознак, які нас характеризують; виділити і підкреслити подібні для всіх риси. Крок 2. «Хто ми?» Розділити учнів за ознакою «улюблений вид спорту»; обговорити причини, чому вони люблять обрану гру, зупинитися на ідеї різноманітності, як доповнення до єдності і подібності; попросити вихованців охарактеризувати себе по відношенню до вказаної гри (гравець, вболівальник, любитель). Крок 3. Що робить «мене» частиною «нас»? Як учні себе почувають в оточенні тих, кому подобається те ж саме, що і їм? Як вихованці ставляться до вболівальників іншої команди? Обговорити упередженість, наскільки вона може бути обґрунтованою. Крок 4. Розмова про те, як спільні риси допомагають подолати розбіжності в поглядах і стати толерантними один до одного. Як виникає почуття спільності, причетності? Крок 5. Дискусія «Єдність у різноманітності». Крок 6. Гра «Асоціації» і незалежна характеристика «Очима інших».

Заняття 5. «Основа людської взаємодії. Що таке гуманність?» Мета: Підвести учнів до більш глибокого розуміння ціннісного ставлення до людини, базових гуманістичних цінностей. Використовуючи техніку мозкової атаки, розібрати з учасниками всі тонкощі проблеми їх формування,

показати глибинний зміст основних понять: гуманність, доброта, толерантність, на основі яких базується ціннісне ставлення до людини і міжособистісна взаємодія. Хід роботи: а) актуалізація опорних знань, постановка проблеми; б) дискусія «Яким бути модно і престижно в наш час. Неперехідні цінності в житті людини»; в) Практикум «Який зміст ми вкладаємо у поняття «гуманність, доброта». Алгоритм: 1. Учні записують своє визначення запропонованих понять, виділяють до кожного з них не менш ніж по три ключових слова. 2. Об'єднати учасників у групи і запропонувати виробити оптимальні визначення. 3. Побудувати схему кожного поняття із декількох ключових слів. 4. Пояснити кожній команді своє рішення, можна у творчій формі (плакат, малюнок, вірші, есе). 5. Проголосувати (можна кольоровими картками) за найбільш вдале визначення з подальшим обговоренням. Результат: спільна робота над визначенням сутності термінів і глибокого розуміння проблеми людських взаємовідносин на основі принципу гуманізму. Плакати, малюнки, есе, вірші – практичні вправи, колективна творчість вихованців.

Заняття 6. «Дерево життя» Мета: у ході обговорення загального і особливого учні зможуть зрозуміти цінність кожної особистості, схожість багато в чому на інших та індивідуальність, що допомагає зробити світ змістовнішим, яскравішим, багатшим. Клас ділимо на 4-5 груп. Спочатку кожен малює *своє дерево*, в якому: корені – це те цінне, на що людина опирається в минулому і що її підтримує, і виступає в якості опори в житті, стовбур – це цінності теперішнього часу, що є стрижнем у нинішньому житті, крона – це майбутнє, на що ви надієтесь і до чого прагнете, що буде вас зігрівати і підтримувати у подальшому. Після виконання індивідуального завдання кожна група прагне відшукати спільне, виділити його в окремий список і знайти те особливе, що відрізняє кожного в цій команді. Результат: таке заняття дає багатий матеріал для обговорення, плакати наочно показують спільні цінності для кожної людини і те, що нас робить унікальними, інакшими.

Заняття 7-8. Базові цінності як напрямки навчання у майстерні гуманності. Мета: продемонструвати підхід, який виправдав себе як

активний процес навчання, в якому поведінка, навички і здібності реально здійснюються по мірі оволодіння базовими цінностями і вправлення у їхньому становленні на основі ціннісного ставлення до людини. Виявлення основних груп базових цінностей, які визначають зміст ціннісного ставлення до людини, прояв гуманності у взаємодії з оточуючим світом. Алгоритм роботи: а) бесіда з елементами дискусії по визначенню основних напрямків їх формування; б) робота в групах по їх конкретизації з обговоренням і складанням колективної кольорової схеми у вигляді променів сонця (з використанням маркерів, ватману), коли кожен учасник обирає свій колір і вписує пропозицію; в) презентація кожною командою результатів і вибір найбільш вдалого варіанту із доповненнями інших; г) вироблення і оформлення спільної, єдиної для всіх яскравої схеми на дошці. Учитель спрямовує роботу в бажане русло, коментує, доповнює, пропонує деякі риси об'єднувати в групи, щоб отримати оптимальну структуру ціннісного ставлення до людини, прояву по відношенню до інших доброти і гуманності у взаєминах, визначити основні 5 груп базових цінностей: *чуйність* (емпатійність, співчутливість, турботливість); *привітність* (прихильність, добродушність, доброзичливість, комунікабельність); *тактовність* (повага людської гідності, рефлексивність (самоаналіз, усвідомлення діючим індивідом того, що відбувається із партнерами по спілкуванню); *толерантність* (миролюбність, поблажливість, демократичність); *милосердя* (добродійність, терпимість, здатність до філантропії, самопожертви, щедрість); д) практикум – моделювання ситуацій гуманної поведінки. Результат: у процесі колективної творчості було отримано яскраву схему-плакат, зміст якого був визначений і спільними зусиллями представлений для обговорення і моделювання ситуацій, у процесі обговорення яких, учні вправлялися у засвоєнні базових гуманістичних цінностей.

Заняття 9-10 «Унікальність і солідарність» 1. Ігрове заняття «Біла ворона». Учні стають у коло спиною до центру. У кожного на спині кріпляться картки різного кольору по секретній домовленості, щоб ніхто не мав зайвої інформації (по 5-6 однакових, а білий один для відносно сильного, авторитетного, незалежного учня). По команді всі повертаються обличчям у

коло і шукають собі подібних. Після того, як групи сформувалися, ведучий підходить до одинака з білою карткою, бере за руку і запитує про відчуття (наприклад, що ти відчув, коди зрозумів, що один і немає такої групи, чи потрапив у схожу життєву ситуацію, чи подібні в тебе були тоді почуття в тих умовах?). Проводимо опитування про почуття учасників інших команд (які були відчуття, коли ви знайшли схожих і сформували групу, як ви відшукали один одного, що ви відчуваєте по відношенню до учня – «білої ворони», чи хотіли б опинитися на його місці, чому?). Підводяться підсумки, що в житті часто трапляються випадки на кшталт «білої ворони», не завжди ми ставимо себе на місце знехтуваного, не розуміємо того, хто залишився на самоті. Учня наголошуємо, що треба завжди пам'ятати про це.

2. Гра «Пустіть мене в коло», як своєрідний «практикум» вправління в дружбі й товариськості. З групи обирають лідера, якому повідомляють, що він має будь-яким способом (хитрощами, підкупом, брехнею, силою, улесливістю) спробувати потрапити в замкнене коло. Учні міцно тримаються за руки і не повинні пускати у коло вибрану людину. Гра продовжується доти, поки не буде розірване коло, або, коли обраний не вичерпає всі свої можливості. Після цього обов'язково проводиться рефлексія з обов'язковими відповідями учасників (як почував себе обраний, чи важко йому було знаходитися поза колом і чому, який спосіб видавався йому найкращим і чому, чи погодився б він знову опинитися поза колом, чи хотілося учням пропустити «вигнанця», чи хотіли б вони відчути себе в його ролі, які асоціації викликає ця гра, чи існують подібні ситуації в реальному житті, як вони виникають і що з ними можна зробити, чому ви послухали ведучого /не пускати однокласника в коло/, як ви думаєте, навіщо ми провели цю гру?). Після проведення цих вправ можна запропонувати учням подивитися відеофільм «Адажіо» Гаррі Бардіна, або художній фільм «Лялечка», в яких піднімаються проблеми «білої ворони», одинаків, не схожих на інших, знехтуваних, після перегляду яких провести усне обговорення, або дати завдання написати есе-роздум стосовно проблем, яких вони торкалися, почуттів, викликаних фільмом, пов'язати їх з проведеною грою і ситуаціями, які мають місце в кожному колективі. Під час проведення письмової рефлексії ми вибирали цікаві думки

і випускали стіннівку. Це дало змогу учням оцінити різні точки зору, побачити фільм, конкретну ситуацію очима іншого.

Заняття 11. «Чи легко у повсякденному житті бути завжди добрим і толерантним?» Мета: перейти від аналізу причин явищ до індивідуальних дій учасників заняття, спрямованих на розв'язання цієї конкретної проблеми. Гарні результати дає використання техніки «Ковдра ідей». 1-й етап – розуміння сутності проблеми (відповідь на питання, чим викликане її існування). 2-й етап – пошук шляхів розв'язку (що можна зробити, щоб змінити або покращити ситуацію). 3-й етап – індивідуалізація діяльності (що конкретно зроблю я особисто, щоб змінити стан справ?). 4-й етап – оцінювання ідей (індивідуальне прийняття власного рішення). Наперед готуються розрізані смужки паперу (із трьох різних кольорів, по 30-40 штук кожного), 3-4 великих аркуші ватману, клей (1-2 на групу), кольорові картки на липкій основі (по дві різного кольору /наприклад – червоні і зелені/ для кожного учасника). Учні розподіляються на 4-5 груп і розміщуються за окремими столами. 5-й етап. Кожна група отримує по 10 смужок одного кольору і великий аркуш паперу. Виробити і написати на смужках (можна використовувати не всі) по одному із варіантів відповіді на перше питання: чому така проблема існує? Чому в житті так важко завжди бути добрим, гуманним і толерантним? На великому аркуші розмістити кольорові відповіді, наклеїти візерунком, щоб можна було прочитати і щоб орнамент був схожий на ковдру. Таким чином, ми виявили відповідь на перше питання. 6-й етап – визначення, що можна зробити, щоб змінити існуючу ситуацію. Видаємо 10 кольорових смужок (іншого кольору) і так само, як і в попередньому випадку наклеюємо їх з відповідями на свою «ковдру».

Після закінчення роботи групи показують свої вироби і зачитують ідеї. Алгоритм такої роботи можна представити і так: а) повертаємося до 3-го етапу, тобто до індивідуалізації дій, на якому кожен для себе вирішує, що саме він може зробити, щоб змінити ситуацію на краще. Кожен пише заплановану таким чином дію на смужці паперу. Група збирає разом всі індивідуальні варіанти, але не відразу розміщує їх на «ковдрі»; б) представники кожної групи по черзі зачитують написане на смужках і

наклеюють їх на стіни так, щоб легко можна було прочитати; в) схожі ідеї розміщують одна під одною по мірі їхньої важливості; г) на черзі 4-й етап – оцінювання ідей; д) кожному учаснику дають по дві червоних і так само, зелених картки. Перший колір означає, що швидше за все я це зроблю, а зелений – що спробую діяти саме так; є) учасники обходять залу, перечитуючи всі ідеї і клеять різнокольорові картки на обрані варіанти (всі наклейки використовувати не обов'язково). Результат: кожен отримав можливість подумати і вирішити, що саме може зробити особисто він, щоб розв'язати загальну проблему. В результаті такої роботи учні узагальнили точки зору і визначили, що означає бути толерантним, а саме, у вигляді схеми на дошці показали: «Толерантність – це повага до людської гідності; прийняття іншого таким, як він є; визнання рівності інших; відмова від домінування; готовність приймати чужу думку; терпимість до інших точок зору; визнання різноманітності; співпраця, дух партнерства». А в стовпчик виписали «Основні особистісні риси толерантної людини»: знання себе, захищеність, відповідальність, потреба у визначеності, орієнтація на інших, схильність до порядку, здатність до емпатії, почуття гумору.

Заняття 12. Вимушена подорож на іншу планету.

Мета: з допомогою гри допомогти учням дійти правильного висновку, усвідомити необхідність прояву ціннісного ставлення до людини, доброти, людяності, толерантності в різних ситуаціях реального життя.

На маршруті «Земля – планета Мобіус» туристичний космічний корабель «Вояджер» став жертвою метеоритної бурі, отримав серйозні пошкодження, не зміг подати сигнал біди. Пілоту вдалося здійснити аварійну посадку на найближчій планеті. Вона майже не досліджена, але відомо, що там існує подібна до земної атмосфера, і що мандрівники, які там побували раніше, встановили на Північному полюсі маяк, який допоможе повідомити про себе і подати сигнал «SOS!». Але проблема полягає в тому, що корабель зазнав ушкоджень і знаходиться на протилежному від маяка боці планети. Шлях до нього складатиме декілька місяців. Учні знаходяться в складі туристів, які починають рух у напрямку свого спасіння. Лише дещо залишилося із предметів першої необхідності і зовсім мало запасів

продовольства, тому на шляху до маяка виникає цілий ряд проблем, які потребують прийняття спільних рішень. Від того, наскільки швидко і вірно проблеми будуть розв'язані залежить життя і безпека кожного, хто залишився в живих, і групи в цілому. Проблема *«Що робити?»*. Необхідно всією групою обговорити кожну проблему і спільно прийняти ухвалу в заповненні дороговказного листа. Кожен варіант дає право на знак у стовпчику а) чи б). Після заповнення листа, розгляду всіх 16 ситуацій, підраховуємо кількість варіантів відповідей. Наведемо приклади ситуацій. 1. «Декілька чоловік були поранені під час аварії. Вони сповільнюють просування вперед. Швидко зменшуються запаси їжі, існує побоювання, що їх не вистачить на весь шлях. Ви: а) Сповільнюєте рух і ризикуєте життям інших; б) Залишаєте поранених, яким загрожує загибель». 2. «Виникає суперечка, хто буде лідером групи. На точку зору кожного витрачається занадто багато часу. Ви: а) Підтримуєте можливість вислухати кожного. б) Голосуєте за одного лідера, здатного швидко приймати рішення». 3. «Сім'я з дитиною-інвалідом повідомляє, що не зможе самостійно належним чином за ним наглядати. Малюк страждає. Ви: а) Пропонуєте допомогу іншій людині. б) Нічого не робите. Залишаєте сім'ю, яка має власні проблеми розв'язувати сама». 4. «У однієї з жінок групи народжується дитина. Вона хвора і може померти в дорозі. Ви: а) Затримуєте групу, до тих пір, поки матері і дитині не стане краще, щоб і далі просуватися вперед. б) Продовжуєте рухатися в надії, що дитина виживе». 5. «Подружня пара похилого віку затримує групу і тому пропонує, щоб їх залишили. Ви: а) Допомагаєте їм справлятися з труднощами. б) Приймаєте їхню пропозицію». Далі проводимо обговорення гри. При цьому, кожна група заповнює ігрове поле чи дороговказний лист, підраховується кількість варіантів а) і б). Кожна команда по черзі повідомляє про свої результати і обґрунтовує їх. Виявляється, яка група прийшла першою, чи були у неї втрати, чим вони зумовлені, чому довелося свідомо йти на них? Після виступу кожної з команд зачитується результат гри. Якщо варіантів порівну, то група пройшла з найменшими втратами, учасники проявили себе толерантними, чуйними, людяними. Наприкінці заняття пропонуються тести *«Чи добра ти людина»*, *«Наскільки ти толерантний»*.

Заняття 13. Мої «За» і «Проти»

Мета: використовуючи відомі афоризми, допомогти учням виробити власну думку, навчити критично мислити, уміти висловити і довести свою позицію. 1. Підготувати картки з афоризмами, розрізати на декілька частин, перемішати і роздати учасникам. 2. Запропонувати знайти один одного, щоб у логічному порядку скласти з уривків висловлювання. 3. Групова робота з афоризмами спрямована на пояснення їх змісту. Дослухатися потрібно до кожного, але виробити спільну точку зору. Приклади афоризмів: «Справжнє співчуття виникає тільки тоді, коли поставиш себе на місце іншого» (Л. Толстой); «Гідність людини вимірюється кількістю осіб, яким вона співчуває» (Ф. Бекон); «Тільки милосердний може бути мужнім» (Конфуцій); «Щоб повірити в добро, необхідно почати його робити» (Л. Толстой); «Зло приходить до того, хто його шукає» (Соломон); «Тільки тоді легко жити з людиною, коли не ставиш ні її, ні себе вище інших і не вважаєш когось кращим» (Ф. Вольтер); «Люди – не ангели, зіткані з одного світла, але і не скоти, яких треба заганяти в стійло» (Х. Джебран); «Найбільш вірним мірилом цивілізації є не кількість нащадків, а якість людей» (В. Короленко); «Справжнім показником цивілізації виступає не рівень багатства і освіти, не величина міст, не значна кількість урожаю, а образ людини, яку виховує країна» (Р. Емерсон); «Найдосконалішою людиною вважається не та, яка наділена більшою кількістю гарних якостей, а та, в якій менше поганих» (Р. Емерсон); «Немає нічого жалюгіднішого і більш прекрасного, ніж людина» (О. Гекслі); «Володіти собою настільки, щоб поважати інших людей, як самого себе, поводити себе з ними так, як ми хочемо, щоб з нами чинили – ось що можна назвати людинолюбством» (Лао-Цзи); «Людина гірша звіра, коли вона звір» (Т. Карлейль); «Люди як тварини: більші їдять дрібних, а маленькі кусають великих» (Р. Емерсон); «Людина, якій ніхто не подобається, більш нещасна за ту, яка сама нікому не подобається» (І. Гете); «Людина – найстрашніший хижак у світі, так як лише вона поїдає на собі подібних» (А. Шопенгауер); «Мало є людей, які завжди були б гідними називатися людьми» (У. Джеймс).

Зібрані афоризми розміщуються на дошці, на основі чого учнями

складається словник або пам'ятка. Результат: проводиться робота по виробленню вміння відстоювати свою позицію і знаходити компромісне рішення.

Заняття 14. «Батьки - діти», «Діти - батьки»

Мета: Допомогти вихованцям і дорослим поглянути на проблему «батьків і дітей» по-різному, підвести до розуміння необхідності взаємодії, знаходження компромісу у будь-яких складних ситуаціях. Техніка: Письмові дебати. Тема: «Чи можна розв'язати проблему батьків і дітей?» Учням надається можливість обговорити хвилюючі і актуальні для них питання. Робота проводиться в парах чи групами – як учителю зручніше. Учасників ділять порівну, розміщують один проти одного за столами, які розставлені в ряд по обидва боки кабінету і визначають, яку точку зору мають відстоювати обидва табори. Наприклад, група прибічників вважає, що проблему «батьків і дітей» можна розв'язати, а протилежна (опоненти), що ні. Кожна пара чи група учнів отримує лист (з наперед заповненим полем). – ТАК! Ваш найкращий аргумент; – НІ! Дай відповідь на інший аргумент; Ваш найсильніший аргумент; – Відповідь; – Аргумент; – Відповідь; – Аргумент; і так далі... – Підсумки. Учні починають письмовий діалог і після заповнення свого поля передають лист протилежному табору. Це триває доти, поки все поле не буде заповненим. В останній графі підводиться підсумок. Після закінчення письмової роботи запрошують кожну групу: якщо працювали парами, то запрошують бажаючих для читання своїх аргументів. Можна запропонувати визначити найбільш вдалі з них. Результат: Методика письмових дебатов дозволяє вести діалог письмово, залучаючи всіх учнів. Її використання поглиблює знання з проблеми, вчить культурі ведення дискусії, розвиває вміння аргументувати. При цьому вихователь має прекрасну можливість оцінити роботу кожного за заповненими листами.

Учні виконують домашнє завдання, яке полягає у підготовці «Пам'ятки для батьків». Виставляють всі варіанти і проводять голосування, який із них найкращий. Після визначення пам'ятки-переможця можна оформити її більш яскраво і розмножити для батьків. Подібні ідеї використовують на зборах з батьками, порівнюють і обговорюють результати учнівської роботи, також

готують пам'ятки для дітей.

Наприкінці для зняття напруги після дискусії проводимо криголам-вправу «Машина». Всі вихованці виходять до дошки і за 5 хв. «будують машину», щоб кожному знайшлася роль. Після виконання завдання відбувається обговорення результату: чому вийшло, чи важко було кожному визначити своє місце, які якості дозволяє розвивати така вправа, а може, чому не вийшло?

Заняття 15-16. Шляхи виходу із скрутної ситуації. Конфлікт

Починаємо з *вправи «Хмаринки – Сонечко»*. Учасники закривають очі. Прохання підняти руку тих, кого хоча б колись ображали. Наступними піднімають руки ті, хто сам став винуватцем образи іншого. Далі на Хмаринці необхідно записати, які почуття вами оволодівали в той момент. Сонечко прикріплене на дошці з самого початку. Учні мають там розмістити свої заповнені Хмаринки, в результаті чого сонце зникає під ними. Всі доходять висновку, що наші образи, поганий настрій псують життя, заважають працювати. Необхідно зняти це напруження. Щоб дізнатися, як це зробити, кожен виходить, пропонує слова примирення і знімає Хмаринку. Ці слова записуються в *Словничок миру*, який можна вивісити в класній кімнаті. Конфлікт вичерпаний. Знову засяяло сонечко. Ненависть є набутою установкою, яка не характерна для людської природи. Освіта може і повинна відігравати провідну роль в досягненні миру і справедливості.

Дискусія «Конфлікт – умова життя!». Учні необхідно підвести до розуміння, що конфлікти бувають різні: від вияснення відносин між окремими людьми до великомасштабних збройних зіткнень і руйнівних війн. Зрозуміти природу конфлікту легше, коли проаналізуєш їх класифікацію. Знайомимо учнів з основними типами людських конфліктів (внутрішньо особистісний, міжособистісний або груповий, міжгруповий або організаційний, системний або масовий). На основі цього виникає системне бачення будь-якого зіткнення, стають зрозумілими джерела розпалювання чи подолання значних конфліктів: від ображеної людини – до войовничого племені, від держави-агресора – до розвитку патологічної образи на весь світ. Школярі розуміють, що і наслідки конфліктів можуть бути досить

різноманітними: чи вони можуть привести до конструктивного розв'язання складної ситуації, чи навіть нанести непоправної шкоди людям і природним ресурсам. Різниця між конструктивними і деструктивними конфліктами визначається такими факторами: а) прагнення не шкодити іншим людям, довкіллю; б) вміння поводити себе в конфліктній ситуації. Виховання має бути спрямоване на розвиток миролюбності, ненасильницьких форм поведінки, що ґрунтуються на ціннісному ставленні до людини, переконанні в тому, що життя – це найвища людська цінність; на формування здатності і уміння ставитися до конфлікту *конструктивно*; на пошук альтернативи насиллю і справедливих шляхів подолання проблем у взаємовідносинах, розуміння того, що відчай – ворог толерантності та співробітництва. Оволодіння технологією «6 кроків на шляху до згоди». Пропонуємо алгоритм розв'язання конфліктної ситуації, який дозволяє оцінити свою поведінку, побачити партнера по спілкуванню і дійти згоди стосовно проблеми, яка спонукала виникнення конфлікту. Крок 1. Чого ж я так хочу, до чого прагну, що привело мене до конфлікту? Що потрібно людині, з якою в мене проблеми у спілкуванні? Крок 2. Яка причина, із-за чого виникло непорозуміння? Нам обом хочеться того ж самого? Чи ми хочемо, щоб це різне відбувалося одночасно? Крок 3. Чи можу я запропонувати вихід із ситуації, при якому ми отримаємо те, до чого прагнемо? Скільки таких варіантів я можу запропонувати? Скільки їх ми можемо дати разом? Крок 4. Яке з цих рішень найкраще? Чи буду я задоволений його результатом? І чи буде задоволений мій супротивник? Крок 5. Які варіанти задовольняють нас обох? З якими ми можемо погодитися? Крок 6. З чого нам потрібно розпочати після того, як приймемо рішення? Чи будемо ми дотримуватися його надалі?

Ефективною формою роботи на цьому етапі є *діалоги з народною мудрістю «Вчимося жити в злагоді у народі»*. Учні отримують попереднє завдання, яке стосується пошуку з різних джерел народних прислів'їв і приказок про добропорядні взаємини між людьми, які виключають конфлікти і сварки, пропагують доброту, миролюбність, толерантність, повагу до іншого, що виступає яскравим свідченням ціннісного ставлення до

людини. Одна із творчих груп готує інтерактивне табло, де висвітлюються приклади прислів'їв різних часів і народів, культур, релігій, які закликають до злагоди і миру. Наприклад, «Мир існує для людини – людина для миру» (арабська мудрість), «Любов до людей – це повноводне джерело, води якого очищують усе, чого торкаються» (індонезійська), «За нестриманість купують дорого, а за терпіння дають безкоштовно» (французька), «У людини, яка живе заради інших, навіть коротке життя буде сповнене щастям» (індійська). Невичерпним джерелом людяності є українська народна мудрість: «Не обливай грязюкою іншого, бо й сам можеш руки забруднити»; «За терпіння дасть Бог спасіння» «В добрий час сказати, а в лихий промовчати»; «Де є добрі люди, там біди не буде»; «Добрий не чинить лихого та не боїться нічого»; «Доброго довго всі споминають, а лихого ніколи не забувають»; «Добром лиха не зробиш»; «Доброго не бійся, а поганого не роби»; «З добрим поживеш – добро переймеш, а з лихим зійдешся, того й наберешся»; «Коли до тебе чоловік добрий, будь до нього ще кращий»; «Коли тебе шанують люди добрі, шануйся і сам»; «Лиш до доброї криниці йдуть люди пити водиці»; «Робиш добро – не кайся, робиш зло – зла й сподівайся»; «Хочеш собі добра, не роби нікому зла»; «Хто добре робить, тому зло не шкодить»; «Щирому серцю і чужа біль колька»; «Гляди, не забудь: людиною будь!»; «Хто в біді дав, той два рази дав»; «Зле – не гнися, добре – не пнися»; «Зле товариство – то так, як вугілля: як не впече, так замаже»; «Злий чоловік гірший вовка»; «Злі зло знають, бо його не покидають»; «Злі компанії і доброго чоловіка зіпсують»; «Злість відчиняє рот, а закриває очі»; «Злом зла не поправиш»; «Немає злomu по всій землі безконечній веселого дому»; «Не роби нікому зла, бо помста в десять раз більша бува»; «Не штука злим бути, а ти будь добрим»; «Є люди, є й людиська»; «Про всіх байдуже, аби мені добре було»; «Я тут скраю – нічого не знаю»; «Без однієї крупи горщик повний буде»; «Де згода панує, там і горщик танцює»; «Де незгода, там часто шкода»; «Мир та лад – великий скарб»; «Від сварки до бійки – один крок»; «Ліпше переконувати словами, як кулаками»; «Де багато крику, там мало правди»; «Поганий мир ліпше доброї сварки»; «У війні нема ні брата, ні свата»; «Іще не було доброї війни і лихого миру»; «На війну ідучи по чужу

голову, і свою неси» [Українські, с. 223].

Ігрові заняття (17-18). «Ми різні, але ми рівні»

Тема «Різні інші». Мета: показати різноманітність культур, звичаїв, традицій різних народів, які населяють наш регіон та інші країни, закладати основи ціннісного ставлення до людей будь-якої національності, виховання толерантності, миролюбності, опори на гуманістичні і демократичні цінності. Заняття супроводжується аналізом результатів наперед проведеного *тестування*. Варіанти можливих запитань: Чи неприємні вам люди з іншим кольором шкіри? Чи легко налагодити контакти з представником будь-якої національності, іншого віросповідання? Чи можете прийняти пропозицію того, хто вам неприємний, але з врахуванням того, що ви розумієте, що вона краща за вашу? Як ви відреагуєте на прохання допомогти, коли у вас немає часу?. Один із етапів роботи присвячений *роботі зі словником іношомовних слів*. Наприклад – робота зі словом *мігрант* (*міграція* – зміна місця проживання). Бесіда («Як ви думаєте, чому важко мігрантам звикати до інших місць? Знаходити нових друзів? А як можна підтримати таких людей?») дає змогу учням зрозуміти, що допомогти можна не лише одягом, речами, а й добрим словом, повагою, дружбою. Робота продовжується зі словом «комплімент» і після словникової роботи вихованці роблять висновок, що разом з добрим словом ми даруємо іншим гарний настрій і частинку свого серця. Гра «Комплімент», коли по колу учні по черзі говорять один одному гарні, приємні, улесливі слова і передають червоне іграшкове сердечко, завершується піснею Булата Окуджави «Давайте говорити один одному компліменти». Учитель звертає увагу учасників на слова Бокова, що виділяються на дошці «Наслідуйте гарний приклад – продовжуйте добрим словом життя людей». Після розподілу по групах і жеребкування школярі визначаються, яке національне об'єднання вони будуть презентувати через визначений проміжок часу. (Зміст завдання: «Уявіть, що ви режисер і маєте переконати спонсорів дати гроші на кліп про ваше земляцтво чи національне об'єднання. Спробуйте розкрити найкращі риси, якості вашого народу. Підготуйте плакати, інсценізації, міні-концерт»). На завершення відбувається творча презентація проєктів.

Заняття 19. Формування критичного мислення. «Так» і «Ні»

Під час аналізу висловів (наприклад, «Люди похилого віку завжди виказують своє незадоволення молодим поколінням»; «Усі чеченці – бойовики»; «Цигани – завжди шахраї і злодії»; «Молодь легше залучити до екстремістської організації»; «Чоловіки розумніші за жінок і як працівники – кращі, менше хворіють і рідше беруть лікарняний лист»; «Представники деяких північних національностей і молдавани, як говориться в анекдотах, мають гірші розумові здібності») запропонувати учням обрати позицію, яку вони розділяють і відповідно до цього зайняти місце під картками «Так» чи «Ні». Учень, який не готовий на чергове запитання дати однозначну відповідь, стає посередині, поки під час обговорення не визначиться з якоїсь конкретної позиції, але не має права висловлювати свою точку зору. Правила чи критерії обговорення були вироблені наперед: висловлюватися по черзі, давати змогу виступити всім бажаючим, не робити особистих звинувачень, не давати образливих характеристик, говорити чітко і швидко, прагнути наводити нові аргументи.

Заняття 20. Якби я був іншим (дівчинкою чи хлопчиком, представником іншої статі). Здійснити розподіл учнів за статевою ознакою, причому хлопці відповідають на запитання стосовно жіночої статі і навпаки. В групі має бути 5-6 учнів, кожна має отримати лист білого паперу, набір кольорових карток. Дається завдання скласти питання для обговорення. Їх можна написати на плакаті. Вихованці обирають і записують по 10 якостей, якими вони хотіли б бути наділеними, якби були в ролі дівчини (хлопця), і по 10, які заважають у житті. Після презентації кожної команди відбувається обмін думками. На кінець заняття учні доходять висновку, що особам протилежної статі не так легко в цьому житті, тому не потрібно його ускладнювати, ображаючи один одного, а навпаки, допомагати долати труднощі і проблеми.

Вправа «Склади іграшку щасливого чоловічка» допоможе зрозуміти важливість домовленості про спільні дії, мету діяльності. Вихованцям пропонують завдання: кожному намалювати і вирізати різні частини людського тіла (руки, ноги, ніс, рот, шию, голову...). Після цього необхідно

підійти до дошки і прикріпити свій виріб. Але виходить нісенітниця, тому що не було чітких інструкцій і вказівок про форму, колір, розміри. Це провокує виникнення серйозної розмови про єдність і узгодженість дій, про спільні цілі учасників виховного процесу (педагогів, батьків, учнів), вкінці – підведення підсумків, про отримані результати. Школярам для обговорення пропонуються *практичні завдання*: Що зміниться в нашому суспільстві, якщо постійно своєю працею ми будемо утверджувати культуру миру, демократії, свободи і прав людини? Як ціннісне ставлення до людини вплине на життя сім'ї, спільноти, соціальну політику країни і міжнародні відносини? Як, на вашу думку, поєднані гуманістичні пріоритети і утвердження миру? Чи можуть дотримуватися права людини без дотримання принципу гуманізму? Що турбує особисто вас і близьке оточення у розв'язанні проблеми виховання ціннісного ставлення до людини? Як співвідносяться ваші тривоги з проблемою поширення гуманістичних цінностей у глобальному масштабі? Чи можете ви прослідкувати зв'язок між розв'язанням власних проблем і досягненням миру у всьому світі? Чи страждає наше суспільство від такого ганебного явища, як насилля? В яких формах воно проявляється? Чи існує альтернатива насильницьким методам взаємодії? Які приклади порушення прав людини можна вважати масовими? Чи знаєте ви, що треба робити, щоб виправити стан справ? Які серйозні перешкоди трапляються на шляху розвитку демократії? Що необхідно зробити, щоб їх усунути? Як питання, що стосуються проблем миру, ціннісного ставлення до людини, захисту її прав, поєднати із змістом педагогічної освіти?

Заняття 21-22. Гра-ілюстрація «Виготовлення і презентація моделі людини XXI століття». Учням визначитися за творчими уподобаннями, розділитися відповідно до них навпіл і виконати за 20-25 хвилин завдання. Кожна група отримує готовий контур чоловічка, але поки що невизначеної статі, кольоровий папір, аркушики білого паперу для презентації найважливіших особистісних рис, якими він буде наділений, клей, маркери, ножиці. Образ людини XXI століття, який має бути презентований, має носити ім'я, бути одягнений, з певною сукупністю особистісних якостей.

Після презентації кожна модель обговорюється, робляться висновки, що було загальним для кожної групи, чи була це випадковість, чи образ, створений завдяки ЦОЄ (ціннісно-орієнтаційній єдності колективу), чи це той ідеал, до якого необхідно прагнути у процесі самовиховання. Це може стати гарною темою для обговорення вихователями.

Підсумкові заняття 23-24. Складання карти больових точок (збройних конфліктів, проявів насилля, расової дискримінації, використання рабської праці, сексуальної експлуатації жінок). Учні наносять на карту місця збройних конфліктів; непорозумінь, які виникають через політичні чи релігійні уподобання, між етнічними спільнотами, в результаті расової дискримінації; насилля по відношенню до жінок; систематичної експлуатації чи приниження дітей. абезпечуємо учнів копіями Декларації прав людини і проводимо обговорення за такими питаннями: Що у даному випадку вказує на прояв нетерпимості? Зверніть увагу на масштаби збитків, кількість жертв і на те, які права були порушені. Випишіть номери статей Декларації прав людини. Які причини того, що відбувається? Що кожна із сторін могла б зробити? Які можливості для успішного розв'язання конфлікту ви вбачаєте для кожної із них? Складіть список проблем, які існують у світі? Чи можна ці ситуації розглядати як приклади порушення прав людини? Як толерантність пов'язана з демократією? (накресліть схему взаємозалежності: права людини – демократія – толерантність). Для цієї справи необхідно підготувати по 3 однакових карточки: *права людини, демократія, толерантність*. Краще, щоб вони були із цупкого паперу і різного кольору, щоб кожна група відрізнялася одна від одної. Потім учасники визначають, в якому співвідношенні знаходяться ці поняття і прикріплюють їх на великий аркуш білого паперу. Коли всі групи виконають завдання, проводимо презентацію і обговорення «Чому саме так вирішила група?» Дискусію можна провести і обговорити після групового заняття «Фундаментальні закони демократії». Алгоритм такої роботи можна представити так: 1. Скласти карту. 2. Обговорити з учнями. Спільними зусиллями прийняти Декларацію толерантності класного колективу. Проголосувати, оформити, дотримуватися. В класі разом з учнями можна написати історію майбутнього,

яка розповідає про те, як дякуючи засвоєнню культури толерантності була переможена чума нетерпимості, як утвердження ідей гуманізму привело до утвердження миру (історія оформляється ілюстраціями). Можна провести вправу «Шукаємо свою пару». Готуємо на малюнках пари взуття з різними розмірами і видами (традиційні і характерні для різних культур). 1) Шукаємо пару по картинці (всі стоять у колі і піднімають над головою отриману картинку з малюнком). 2) Читаємо і виконуємо завдання в парі, що утворилася (Наприклад: знайти вихід із складної конфліктної ситуації, змодельовати конфлікт і підібрати декілька шляхів виходу), скласти буріме із слів: образа, провина, прощення, терпіння (чи щось інше, подібне). Складаємо словник із слів примирення; пишемо правила гарного тону, наприклад: «Якщо твій сусід по парті підклав тобі булавку, ти ...» (завершити фразу необхідно вдвох); підібрати і сказати один одному компліменти і підрахувати їх; поділитися враженням про себе, вказати, що подобається і що не підходить, вислухати пораду, скласти портрет «гарний друг», «погана людина», «гарний учитель» – «поганий учитель», «гарний учень» – «поганий учень»; 3) Проводимо презентацію завдань, демонстрацію виконаного в парах.

Додаток Т.

Список публікацій здобувача за темою дисертації.

***Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації
Монографії***

1. Столяренко, О. В., Фаворська, О. М. [та ін.] (2010). *Соціально-педагогічна підтримка людей з особливими потребами*. Житомир: Євро клуб. – 366 с.
2. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2014). *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 279 с.
3. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2015). *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 180 с.
4. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2016). *Розвиток професійно важливих якостей майбутнього вчителя*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 248 с.
5. Столяренко, О. В., Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] (2017). *Теоретико-методичні засади формування загально педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 388 с.
6. Столяренко, Е. В., Давиденко, А. В. [та ін.] (2017). *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*. Вінниця: ВСЕІ. – 242 с.
7. Столяренко, О. В. (2017). *Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти. Кн. 1. Людський вимір: історія, минуле і сучасність*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 558 с.
8. Столяренко, О. В. (2018). *Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 408 с.
9. Stoliarenko O. V. (2018). European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: *Collective monograph*. Sandomierz: «Baltija Publishing». Volume 2, 358–377.

Навчально-методичні посібники

10. Столяренко, О. В. (1998). *Виховання гуманності учнів підліткового віку*. З грифом МОН Укр.– Київ: Віпол. – 158 с.
11. Столяренко, О. В. (1999). *Методика виховної роботи з учнями в літній період*. З грифом МОН Укр. К.: Віпол. – 160 с.
12. Столяренко, О. В. (2000). *Методика реалізації принципу гуманізму в діяльності класного керівника*. З грифом МОН Укр. К.: Інститут змісту і методів навчання, Віпол. – 116 с.

13. Столярченко, О., Щорс, В. (2009). *Негативний вплив засобів масової інформації на молодь (Консультативна практика)*. К.: Марич. – 60 с.
14. Столярченко, О. В., Чернілевський, Д. В., Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. [та ін.] (2010). *Духовна культура особистості*. З грифом МОН Укр. Вінниця: АМСКП. – 460 с.
15. Столярченко, О. В., Чернілевський, Д. В., Антонова, О. Є., Барановська, Л. В., Дубасенюк, О. А., Козловська, І. М., Якса, Н. В. [та ін.] (2010). *Методологія наукової діяльності*. З грифом МОН Укр. – Вінниця: АМСКП. – 484 с.
16. Столярченко, О. В., Столярченко, О. В. (2014). *Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 248 с.
17. Столярченко О. В., Столярченко, О. В. (2015). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». – 148 с.
Статті в наукових фахових виданнях України та у виданнях, що входять до міжнародних науко метричних баз
18. Столярченко, О. В. (1999). Виховання в учнів ціннісного ставлення до людини у позаурочній роботі з народознавства. Педагогіка і психологія професійної освіти, 2, 205–212.
19. Столярченко, О. В. (2000). Народознавство: формування у школярів ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 1, 14–16.
20. Столярченко, О. В. (2001). Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 3, 18–21.
21. Столярченко, О. В. (2002). Гуманізація і гуманітаризація освіти на шляху духовного розвитку особистості. *Рідна школа*. 3, 19–22.
22. Столярченко, О. В. (2002) Вплив виховного простору на соціалізацію особистості та формування гуманістичних цінностей сучасних школярів *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 6, I, 127–131.
23. Столярченко, О. В. (2002). Ціннісне ставлення до людини в практиці роботи загальноосвітньої школи: штрихи концепції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 1, 3–6.
24. Столярченко, О. В. (2002). Аксіологія і практика формування гуманістичних якостей у школярів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 45, II, 117–120.
25. Столярченко, О. В. (2002). Гуманізація взаємовідносин старшокласників у закладах позашкільної освіти для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування на основі ціннісного ставлення до людини. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного педагогічного університету*. 30, 237–240.

26. Столярченко, О. В. (2003) Виховні гуманістичні системи: реальність, проблеми, перспективи. *Рідна школа*. 6, 36–41.
27. Столярченко, О. В. (2004). Педагогічна підтримка в особистісно зорієнтованій парадигмі виховання. *Рідна школа*. 4, 10–13.
28. Столярченко, О. В. (2005). Традиції формування ціннісного ставлення до людини у виховних моделях соціуму. *Рідна школа*. 6, 25–29.
29. Столярченко, О. В. (2006). Інтеграція людинознавчих знань у гуманістичному вихованні школярів. *Рідна школа*. 4, 14–18.
30. Столярченко, О. В. (2008). Створення моделі виховання ціннісного ставлення до людини на основі ідей відкритої школи. *Рідна школа*. 3, 30–33.
31. Столярченко, О. В. (2010). Ціннісне ставлення до людини: виховна модель толерантних взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу. *Рідна школа*. 3, 47–53.
32. Столярченко, О. В. (2010). Методика і критерії виховання гуманістичних цінностей учнівської молоді. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*. 24, 229–232.
33. Столярченко, О. В. (2010). Теоретичні основи особистісно-орієнтованої педагогіки у нинішній соціально-культурній ситуації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 32, 174–179.
34. Столярченко, О. В. (2011). Розробка ефективної методики і пошук шляхів оптимізації виховання ціннісного ставлення до людини у шкільної молоді. *Нові технології навчання*. 67, I, 125–132.
35. Столярченко, О. В. (2011). Оптимізація процесу виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: пошук підходів. *Рідна школа*. 7, 7–14.
36. Столярченко, О. В. (2011). Гуманістичні цінності та інновації у виховній роботі з учнями. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 34, 428–432.
37. Столярченко, О. В. (2011). Розробка моделі гуманістичних взаємовідносин у загальноосвітньому навчальному закладі і виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 35, 150–158.
38. Столярченко, О. В. (2012). Когнітивний та емоційний компоненти розвитку самосвідомості учнів у вихованні ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 6, 37–43.
39. Столярченко, О. В. (2013). Рефлексивність та інтерперсональність особистості у трактуванні когнітивної складової виховання ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 40, 125–129.

40. Столяренко, О. В. Критеріальна база міжособистісної толерантності як необхідної складової виховання ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 41, 139–144.
41. Столяренко, О. В. (2014). Компонентний аналіз процесу формування у школярів ціннісного ставлення до людини. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка.* 2(13), 99–111.
42. Столяренко, О. В. (2014). Моделювання управлінської діяльності у підготовці майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 42, II, 91–95.
43. Столяренко, О. В. (2015). Гуманістичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у загальнодержавній стратегії сталого розвитку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми. /Index Copernicus International (Республіка Польща)/.* 41, 457–463.
44. Столяренко, О. В. (2015). Філософсько-релігійні засади гуманістичного виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 44, 102–105.
45. Столяренко, Е. В. (2016). Важность формирования у учащихся толерантного сознания и воспитания гуманности. *Проблеми освіти: Інститут модернізації змісту освіти МОН України.* 86, 504–511.
46. Столяренко, О. В. (2016). Основні підходи до обґрунтування моделі науково-методичної системи виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 46, 39–44.
47. Столяренко, О. В. (2016). Вивчення гуманістичних пріоритетів ціннісних орієнтацій молоді. *Молодь і ринок / Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка.* Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань (ISSN International Centre, м. Париж). 1(132), 25–30.
48. Столяренко, О. В. (2016). Методики формування структурних компонентів ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи. *Зб. наук. праць «Педагогічні науки» Херсонського державного педагогічного університету /Index Copernicus International (Республіка Польща)/.* LXXIV, II, 69–74.
49. Столяренко, О. В. (2017). Виявлення гуманістичних пріоритетів ціннісної структури особистості сучасної молоді людини. *Наукові*

записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 49, 25–29.

50. Столярченко, О. В. (2018). Дослідження механізмів формування ціннісного ставлення до людини в моральній свідомості вихованця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 53, 55–60.*

Статті в іноземних наукових періодичних виданнях

51. Столярченко, Е. В. (2008) Толерантность в общей системе формирования ценностного отношения к человеку у современной молодежи. *Педагогическое образование и наука. – Научно-методический журнал Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). 12, 78–83.*
52. Столярченко, Е. В. (2010). Формирование толерантности и гуманистического мировоззрения современных школьников. *Педагогическое образование и наука. – Научно-методический журнал Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). 2, 19–25.*
53. Stolyarenko, E.V. (2010). The issues of teaching tolerance to college students through interpersonal and interpersonal intelligences. *Scientific notes. Federal Agency of Education, State Education Institution of Higher Professional Education “Krasnoyarsk State Institute of Economics and Trade”*. Volume 9, 132–138.
54. Столярченко, Е. В. (2011). Проблемы воспитания ценностного отношения к человеку, толерантного поведения учащихся и поликультурное образование. *Инновационная деятельность в образовании. Москва: Институт развития образовательных технологий. 1, 338–348.*
55. Столярченко, Е. В. (2012). Методология воспитания толерантности, ценностного отношения к человеку на основе духовного развития личности. *Инновационная деятельность в образовании. Москва: Институт развития образовательных технологий. 2, 79–91.*
56. Столярченко, Е. В. (2013). Воспитание толерантности у школьников как залог успешного формирования ценностного отношения к человеку. *Всероссийский журнал «Вестник академии знаний»*. Краснодар: Изд. Центр ООО «Академия знаний». 3(6), 150–154.
57. Столярченко, Е. В. (2013). Аксиологический подход в выборе методов воспитания у школьников ценностного отношения к человеку и формирования толерантной личности. *Международный журнал «Естественно-гуманитарные исследования»*. Краснодар: Изд. Центр ООО «Академия знаний». 1, 113–117.
58. Столярченко, Е. В. (2013). Поиск путей эффективного воспитания ценностного отношения к человеку. *Научная дискуссия: вопросы*

- педагогике и психологии. М.: «Международный центр науки и образования». 9(18), 97–100.
59. Столяренко, Е. В. (2013). Проблема воспитания ценностного отношения к человеку: истоки и современное состояние. Проблемы высшего образования лиц с особыми потребностями. RAE Editorial System. 1– 2, 18–23.
60. Столяренко, О. В. (2015). Дослідження структурних компонентів гуманістично спрямованої особистості. Перспективні напрями розвитку сучасної науки – Перший незалежний науковий вісник – Fest Independent Scientific Journal. 5, 31–37.
61. Столяренко, О. В. (2015). Мовна культура особистості і публіцистичне мовлення в контексті морального виховання і розвитку освіти в Україні. Міжнародний науковий журнал «Acta Universitatis Pontica Euximus». Болгарія. Спец. випуск: «Стратегія якості в промисловості і освіті» (Варна–Дніпропетровськ). XI, II, 332–336.
62. Helen Stoliarenko. (2017). The Project Activity of an Educator and Its Role in the Formation of Moral Culture of Young People. Dyskursy o kulturze (Discourses on Culture). Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź. № 7 [ISSN 2450-0402], 51–67 [Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją podstawową: dyskursy.san.edu.pl].
63. Helen Stoliarenko. (2018). Theoretical and methodological principles of research methods teaching. Dyskursy o kulturze (Discourses on Culture). Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź. № 9 [ISSN 2450-0402], 41–57 [Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją podstawową: dyskursy.san.edu.pl].

***Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації
а) в іноземних виданнях***

64. Stolarenko Olena. (2004). Kształtowanie postaw wobec człowieka jako warosci i przewyciezenie agresji u miodziezy. Rodzina i szkola wobec przemocy. Akademia Swientokryska Zaklad Profilaktyri Społecznej i Resocjalizacji. Kielce: Jenosc, 108–113.
65. Столяренко, Е. В. (2009). Гуманистические ценности социально-педагогической деятельности и воспитание молодежи в средних и высших учебных заведениях. *Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития*. Москва: МАНПО, 420–424.
66. Столяренко, Е. В. (2011). Зависимость качества образования от гуманизации взаимоотношений в обществе. «Стратегия качества в промышленности и образовании». Днепропетровск – Варна (Болгария). III, 516–519.
67. Столяренко, Е. В. (2011). Проектная активность преподавателя в формировании духовно-моральной культуры человека XXI столетия. *Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической*

науки в єдиному освітньому просторі. Хельсинки – Москва, 62–68.

68. Столярченко, Е. В. (2011). Педагогическое наследие В. А. Сластенина: Развитие идей творческой деятельности и проектной активности в процессе духовно-нравственного воспитания. *Педагогическое образование: вызовы XXI века*. Москва–Ярославль. 1, 102–109.
69. Столярченко, О. В. (2015). Інтеграційні процеси вищої школи «освіта – наука – виробництво» в руслі концепції сталого розвитку. *Наука і виробництво*. Україна–Білорусія–Польща, 354–358.
70. Stoliarenko H. V. (2017) Teaching the culture of humanistic relationships to the youth on the basis of tolerance. Педагогические инновации – 2017. Витебский гос. ун-т. им. П. М. Машерова. Белоруссия, 118–124.
71. Столярченко, О. В. (2017). Гуманізація соціально-педагогічної роботи і виховання в умовах мікросоціуму. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology*. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen. Bulgaria, 99–102.
72. Столярченко, О. В. (2017). Обґрунтування психологічних механізмів виховання ціннісного ставлення до людини. International scientific-practical conference «Innovations and technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine». Sandomierz. Polska, 172–175.
73. Olena Stoliarenko. (2018). Solving the migration problems caused by the military actions in the eastern Ukraine. International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities». Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 120–123.

б) у вітчизняних виданнях

74. Столярченко, О. В. (2002). Ідеї В. І. Вернадського у розвитку наук про людину та її чільне місце в світі. *Пост Методика*. 2–3(40–41), 27–31.
75. Столярченко, О. В. (2009). Демократичні цінності і актуальність гуманістичного виховання молоді. *Нові технології навчання*. Спец. Випуск 58, II, 217–222.
76. Столярченко, О. В. (2016). Проблеми професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями на основі ціннісного ставлення до людини. Зб. тез. доповідей міжнародного конгресу «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії». Вінниця, 331–333.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

77. Столярченко, О. В. (2001). Розвиток ціннісного ставлення до людини – основа гуманізації взаємовідносин у загальноосвітній школі. *Людинознавчі студії. Збірник наукових праць ДДПУ*. Дрогобич: Вимір. 3, 142–153.
78. Столярченко, О. В. (2004). Ціннісне ставлення до дитини у педагогіці В. О. Сухомлинського. *Витоки. Альманах Української асоціації Антона Макаренка*. Полтава. 2, 123–126.

79. Столяренко, О. В. (2007). Умови ефективності педагогічного впливу на моральну сферу особистості. *Нові технології навчання*. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. Спец. Випуск. 48, I, 54–61.

Продовж. дод. Т.

Апробація результатів роботи

Основні положення роботи викладено та обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних: «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (Каунас, Литва, 2018), «Інновації та сучасні технології в системі освіти: внесок Польщі та України» (Сандомир, Польща, 2017), «Особистість, сім'я та суспільство: питання педагогіки, психології, політології та соціології» (Шумен, Болгарія, 2017), «Педагогические инновации» (Витебск, Белоруссия, 2017), «Сім'я, школа та насильство» (Polska, Kielce, 2004), «Стратегія якості в промисловості й освіті» (Варна, Болгарія, 2011), Наука і виробництво (Білорусія–Польща, 2015), «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2013), «Инновационная деятельность в образовании» (Пушкино–Москва, 2012), «Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития» (Москва–Ярославль, 2009), «Концептуальні проблеми модернізації сучасної системи освіти на засадах формування духовно-патріотичних цінностей студентської молоді» (Вінниця–Бар, 2016), «Знання. Освіта. Освіченість» (Вінниця, 2014, 2016), «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016), Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців (Вінниця, 2016), «Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді в контексті євроінтеграційних процесів» (Київ–Вінниця, 2015), «Культурологічні та патріотичні аспекти формування духовності майбутнього фахівця» (Київ–Вінниця, 2014), Поиск путей эффективного воспитания. Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии (Москва, 2013), «Креативні технології морального і патріотичного виховання молоді як основа успішного розвитку особистості» (Київ–Вінниця, 2013), «Инновационная деятельность в образовании» (Москва, 2012), «Актуальні проблеми

навчання і виховання людей з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі» (Київ, 2005, 2006, 2011), Європа. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве (Хельсинки–Москва, 2011), Педагогическое образование: вызовы XXI века. Конф., посвященная памяти В. А. Сластенина (Москва–Ярославль, 2011), Инновационная деятельность в образовании (Москва, 2011), «Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики XXI століття» (Київ–Вінниця, 2010), «Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах» (Київ–Вінниця, 2009), «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Судак, 2009), «Наукове забезпечення процесів реформування соціально-економічних відносин в умовах глобалізації» (Сімферополь, 2009), «Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації» (Київ–Вінниця, 2008), «Проблеми девіантної поведінки» (Київ, 2007), «Шляхи розвитку духовності та професійної освіти» (Київ–Вінниця, 2007.), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Житомир, 2004, 2006), «Проблеми професійного становлення молоді на основі духовно-моральних цінностей» (Київ–Вінниця, 2006), «Морально-професійне становлення студентської молоді в сучасних соціокультурних умовах» (Київ–Вінниця, 2005), «Сучасні педагогічні технології та освітні системи XXI століття» (Кіровоград, 2003), «Інтернет і освіта XXI ст.» (Вінниця, 2002), «Ідеї В. І. Вернадського та взаємообумовленість стратегічного партнерства вищого навчального закладу і школи в освітньому просторі регіону» (Кременчук, 2002), «Світ молоді – молодь світу» (Вінниця, 2002), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» (Кіровоград, Павлиш, 2003);

всеукраїнських: «Мова, культура та освіта» (Вінниця, 2016, 2017), «Інноваційна діяльність педагога в сучасному освітньому просторі» (Умань, 2014), «Християнська етика в історії України і сучасний діалог світоглядно-духовних ідентичностей» (Мелітополь, 2014), «Формування особистості нового типу» (Вінниця, 1998), «Комплексна реабілітація

дитини: стратегія, технології, перспективи» (Київ, 2002), «Актуальні проблеми особистості нового типу» (Тернопіль, 2002), «Сучасні педагогічні технології та освітні системи XXI століття» (Кіровоград, 2003), «Ідеї гуманізації в педагогічній спадщині В. Короленка, А. Макаренка, В. Сухомлинського» (Полтава, 2004), міжвузівській конференції молодих учених і студентів «Інноваційні технології в сучасній професійній освіті» (Вінниця, 2017).

Додаток У.
Акти впровадження