

КОМПОНЕНТНА МОДЕЛЬ СХОДЖЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

На основі визначення процесу гуманістичного виховання, за його цілями та способами реалізації пропонується компонентно-процесуальна модель свідомого привласнення зростаючою особистістю духовних цінностей. Розкривається сутність і закономірності розгортання когнітивного, емоційно-ціннісного компонентів як вирішальних у породженні емоції бажання в оволодінні певною об'єктивною духовною цінністю. Наголошується на необхідності долучення до цього процесу довільного імпульсу та пропонується техніка його виклику. Дається характеристика поведінково-практичного та самоціннісного компонентів, мета яких – реалізація засвоєної духовної цінності у конкретному вчинку та оцінювання його суб'єктом самого себе.

Виховання духовно зрілої особистості – велика мета нашої освіти, яка не може бути замінена іншими пріоритетами. Сучасне виховання ґрунтується на гуманітарній методології, яка пов'язана з гуманістичною філософією, психолого-педагогічним осмисленням життя зростаючої особистості у високій культурі.

За своїми безпосередніми цілями виховання – це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації.

За способами реалізації виховання розгортається як процес духовної взаємодії, взаєморозуміння, глибинно-широкого спілкування, рівноправних, дружніх відносин вихователів і вихованців.

Породжувальною «клітинкою» духовності особистості, а, отже, й предметом виховання виступає духовна цінність. Вона кваліфікується як високосмислове, безумовне за виникненням утворення, на основі якого особистість формує власне «Я-духовне» і реалізує його у своїй життєдіяльності.

Переосмислення феномену «виховання» в сучасній соціокультурній ситуації вимагає розроблення технологічних інноваційних засобів свідомого оволодіння зростаючою особистістю духовною цінністю як серцевиною виховного процесу. З огляду на це, у роботі представлена компонентно-процесуальна модель, реалізація якої передбачає свідоме привласнення вихованцем певної духовної цінності.

1. Когнітивний (пізнавальний) компонент.

Основна мета цього компонента полягає в усвідомленні вихованцем змісту і сенсу певної духовної цінності як підґрунтя його позитивних

переживань.

Він має представляти собою цілісну мікроконцепцію зі своїми процесуальними закономірностями-вимогами, невідворотними для виконання.

Відповідно до положення, згідно з яким слово утримує в собі окрім інформаційної функції й функцію емоційну, всі судження духовного плану, які формулює педагог, мають відзначатися *пристрасністю, піднесеністю, натхненністю*, щоб викликати у вихованців первинні позитивні емоційні переживання. При цьому сила пристрасті має бути досить великою.

У розгортанні духовного спілкування (педагог-вихованці) слід спиратися на принцип опосередкування, за якого конкретна духовна істина подається в ідейних сенсах істини загальної, що стосується взаємин людини з добром і злом.

У цьому контексті особистість може вибудовувати два типи відносин з суспільством.

Перший – тип злагоди, коли особистість користується усіма правами, гарантованими державою, зазнає позитивного впливу міжособистісних стосунків.

Другий – тип репресивний, за якого особистість може бути піддана певному формальному покаранню (засудженню на певний термін), а також неформальному – відсторонення від життя групи тощо. На індивідуальному рівні перший тип сприймається як внутрішнє умиротворення особистості, душевний лад. Другий же тип – як її нещастя, горе. З цими двома типами відносин державного рівня зростаючу особистість слід знайомити, виховуючи будь-яку духовну цінність.

Теоретично засадничим і обов'язковим для реалізації виявляється опосередкування, коли конкретна духовна цінність – її мета й зміст – формулюються у більш високому сенсі всієї етичної сфери.

Так, відносини між батьками і дітьми, що характеризуються чуйністю, слід подати у контексті добродійного життя як такого. Тут необхідно довести до свідомості вихованця цінність духовно-морального життя взагалі.

Кожний вихованець має усвідомити наступне: окрім Вітчизни, де людина народилася й живе, є ще батьківщина, яка забезпечує їй надійність і добродійний прихисток, – це батьківщина духовності. Однак вона не дається безумовно, її слід здобути гідною поведінкою й працею-служінням на благо інших, тоді вона прийме людину, по-батьківськи обіймаючи. Це означає, що людина може одержати від батьківщини духовності міцну опору для достойного життя.

Когнітивний компонент у розвиненій формі передбачає розгортання переконувального діалогу вихователя та вихованця на засадах партнерства, справедливості, взаємоповаги, свободи у висловленні суджень у сфері соціально значущих і соціально несхвальних норм і вимог. Тому методичним правилом для вихователя має стати розкриття тієї чи іншої

духовної цінності в контексті відповідного полярного утворення, наприклад, чуйність-черствість, щедрість-скупість тощо. Цим самим вихованець розгортає процес розв'язання певної етичної задачі, і під керівництвом вихователя займає духовно цінну позицію. Керівництво вихователя у цьому процесі має передбачати аргументацію, яка стосується усіх соціальних зв'язків і ролей вихованця. Тут важливо наголосити яким чином його духовно-моральна дія відіб'ється на учасниках цих зв'язків і безпосередньо на ньому. Це також стосується його можливих асоціальних дій.

У таких ситуаціях проявляється закономірність, згідно з якою чим більше коло осіб зачіпає духовно-моральна чи аморальна дія вихованця, тим вищий ступінь її значущості – і позитивної, і негативної. Відтак, ці дії виразно виступають у своїй змістовій сутності й смисловій своєрідності, що активізує процес духовної самосвідомості вихованця.

У межах компетенції когнітивного компонента надзвичайно важливою є проблема мовленнєвої форми, до якої має долучитись вихованець як суб'єкт осмислення певних духовних істин. Нині переважно використовуються узагальнені духовні тексти, які транслиуються в формі повчання, напучування, переконувальної аргументації. Врахувавши всю їхню виховну важливість, все ж недоцільно ними обмежуватися.

Слід сповна використовувати духовні тексти особистісної форми. У них певна духовна цінність, її сутність та особливості перебігу представлені опосередковано непересічною особистістю, великою національною постаттю, як історія (частіше як драма) її життя. Закономірно, що тут вихованець об'єктивно не може виступати у функції того, хто лише пізнає, а може у функції того, хто ще й переживає. При цьому такі переживання відповідають тим, які відчували великі особистості, утверджуючись у власних духовних цінностях.

У такому значенні вагомим є прийом так званого «духовного хреста», коли вихованців занурюють у глибину роду через окремих представників як носіїв певних духовних набутоків. Здійснюючи цю мандрівку, в вихованця зникає особистісне відчуження від свого родового коріння. Після прямування по родовій вертикалі, він має здолати горизонтальний шлях, вступаючи у мисленнєвий діалог з рідними, близькими, знайомими, які є взірцями духовності в певних її сегментах.

У древньоєврейському тлумаченні «пізнати» означає «тісно злитися», «об'єднатися» з тим, що пізнається. Таким чином, процес пізнання тут не обмежується процесом чистого осмислення, а й передбачає певне ставлення до його результату. Це кардинальна в виховному аспекті ідея. Якраз на таку якість пізнання розрахована наша когнітивна мікроконцепція. Її реалізація вимагає, перш за все, велично-зворушливого спілкування вихователя з вихованцями в усіх запропонованих закономірностях і вимогах. У результаті цього в них виникне процес злиття, зокрема з духовними цінностями, хоча ще не досить стійкий і сильний. На кінець, слід відповісти на фундаментальне питання: про яке

конкретно злиття, тобто об'єднання з пізнаним, слід піклуватися, виходячи з сутності когнітивного компонента? Яка психологічна реальність лежить за процесом об'єднання, і навіщо воно потрібне?

У першому наближенні функцію об'єднання виконує емоція, точніше переживання емоції як способу її існування. Лише емоція маркує, так би мовити, забарвлює той чи інший зміст, ставить його у певне відношення до носія цього змісту: носій стає неіндиферентним, причетним до змісту. Останній виступає значущим для нього, важливою стає об'єктивна духовна цінність: вона привласнюється індивідом, виявляється складовою його внутрішньої духовної картини, на основі якої він буде своє життя.

Прослідкуємо за особливістю емоційного явища, викликаного запропонованою нами технологією введення вихованців у зміст певної об'єктивної духовної цінності. Тут неодмінно проявлятимуться емоції зацікавлення, захоплення, здивування – всі вони супроводжуватимуть процес розуміння сутності й сенсу духовної цінності. Однак, попри їх важливість, вони безпосередньо не роблять значущою для вихованців означену об'єктивну цінність. Ця мета підвласна лише емоції бажання. Вона й має об'єднатися з конкретно-об'єктивною духовною цінністю; отже, вихованець бажатиме її, прагнучим практично реалізувати таку цінність, як і безліч інших своїх потреб.

2. Емоційно-ціннісний компонент.

На цьому етапі емоція бажання стає прямим предметом осмислення й об'єднання з конкретною духовною цінністю в процесі суб'єкт-суб'єктної (вихователь-вихованці) взаємодії в напрямі, заданому технологією когнітивного компонента. Вихователь має виходити з того, що означена емоція вже присутня в психічній організації малюка, і на всіх наступних вікових етапах розвитку особистості відіграє істотну роль. Усе ж тривало перебуваючи в індивідуальному досвіді особистості, вона залишається спонтанною, недостатньо усвідомленою, та, головне, пасивною, що знижує, зокрема, її духовно розвивальну ефективність. Тож розвивально продуктивним може бути тільки усвідомлене особистістю бажання в сфері діяльності.

Вихователь повинен дати вихованцям наступні знання з огляду на мету емоційно-ціннісного компонента. Емоцією називають переживання людиною свого ставлення до того, що вона пізнає та робить. При цьому переживання – це процес внутрішнього протікання чогось приємного чи неприємного у формі хвилювання.

Відтак, емоція бажання – це прагнення (порівняння) досягти, мати, володіти чимось, вибірково контактувати зі світом людей і світом речей. Від досягнення успіху людина переживає задоволення. З метою вдосконалення самоаналізу в межах емоції бажання вихованець мусить виконати наступне:

Правило 1. Відділи себе від переживання бажання та спостерігай його;

Правило 2. Простеж, як у тебе протікає бажання;

Правило 3. Розглянь самого себе бажаним (відчуваю приємне напруження й очікування).

Пізнання вихованцем емоції бажання в сфері духовності передбачає:

а) вичленування того, яким я повинен бути згідно «Я-духовного» (сукупності духовних цінностей);

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

в) встановлення духовної розбіжності та її усвідомлення (мені ще не вистачає достойних вчинків для здійсненого бажання).

Це, власне, три елементи, з яких складається емоція духовного бажання.

Специфікою емоційно-ціннісного компонента, який має надати суб'єктивної значущості знанням вихованців певної духовної цінності, є те, що він не є автономним продовженням у часі когнітивного компонента, а супроводжує його. Це пояснюється тим, що будь-яка емоція, в тому числі й бажання, може покривати своєю енергією лише щось сприйняте чи пізнане суб'єктом тільки тоді, коли між ними не існує переривчастості, як це буває, наприклад, між сприйманням предмета та його осмисленням.

На основі попередніх знань вихованців про сутність емоцій та особливість емоції бажання, можливе розгортання емоційно-ціннісної діяльності вихованців, підґрунтям якої виступатиме зміст когнітивного компонента: насамперед його доцільна психовиховна організація. Йдеться про спрямований виклик переживання емоції бажання як породжувальної клітинки духовної цінності.

Таке явище може статися за умови, коли причина, яка має збуджувати бажання, повинна бути сильною. Уточнимо це положення. Під причиною розумітимемо всі засоби, які складають зміст когнітивної технології. Їх сила – це спроможність означених засобів зчиняти в вихованців досить потужний емоційний відгук. Тепер вичленимо конкретні чинники, за допомогою яких відбувається цей емоційно-ціннісний процес.

1. Чинник виразності. Незалежно від того, чи у такій ролі виступатиме живе слово, текст, картина – всі вони мусять бути нестандартними, тобто відзначатися оригінальністю, новизною, нетотожністю з певними складовими внутрішнього досвіду вихованця. Тільки за таких умов ці засоби справлятимуть на вихованця виразне емоційне враження, яке фіксується в певному образі. Такі образи-враження його хвилюють, викликають внутрішній неспокій, спричиняють розгортання відповідного рефлексивного процесу. Тож здібність вихователя емоційно вражати дитину – це показник його високої професійної майстерності. Якраз з метою забезпечення цього чинника виховні дії педагога на когнітивному етапі мають відзначатись

натхненністю, пристрасністю, зворушливістю у спілкуванні. Суха етична проповідь чи менторство вихователя не сумісні з емоційно-ціннісним впливом на вихованців.

Наголосимо, що вихователь повинен вміло керувати перебігом у вихованців емоційних переживань, направляти їх у потрібне русло.

Науково організована реалізація чинника виразності, як ми вже зазначали, викликає у вихованців емоції зацікавлення, здивування, запалення, захвату, поривання. Вихователь у цьому зв'язку, по-перше, повинен забезпечити усвідомлення їх вихованцями, називаючи їх словесно. По-друге, він об'єднає їх в єдине ціле:

– Подумки сплетіть з них «емоційний вінок».

– Перетворимо тепер цю єдність у емоцію бажання.

– Спробуємо пережити її, як це вже ми вміємо.

Так відбувається каналізація ряду приємних емоцій в емоцію бажання долучитися до конкретної духовної цінності.

2. Чинник духовної віддалі. Тут вихователю слід розкрити складні відносини, які можуть виникнути в вихованця, коли він з виховною метою долучається до конкретної особистості в формі розповіді про неї чи при читанні відповідного тексту. Велич особистості може поставити вихованця в позицію незбагненності чи меншовартості щодо неї. Тоді ефект ціннісного долучення буде мінімальним, незважаючи на виховну майстерність педагога.

Тому його першочерговим завданням має стати гуманізація відносин між великою особистістю та вихованцем. Останній має вгамувати свою дещо хворобливу скромність чи скутість, щоб відбулася його особистісна відкритість перед образом великої людини. Це рівною мірою стосується ситуацій, коли велика людина знаходиться в вітчизняному культурному пантеоні, й коли вона пов'язана з родом вихованця чи взагалі є його сучасником (хоча й меншого рангу величі).

Далі вихователь так спрямовує думку вихованця, щоб він зі всією душевною спрямованістю наблизився до цієї величі з упевненістю й гідністю. Лише тепер можлива робота зі встановлення духовних відмінностей між великою особистістю та вихованцем. Особливо вихователю слід у цьому контексті наголосити на тій духовній цінності, яка є предметом виховання. Відтак у вихованця з'явиться бажання, скорочуючи духовну віддалі, і собі піднятися до духовної цінності.

3. Чинник переважної значущості духовного діяння. Важливим в емоційно-ціннісній динаміці вихованця виявиться те, які смислові відносини складуться в його самосвідомості між великою особистістю – її ім'ям – та її духовними діяннями. На жаль, ці відносини залишаються неусвідомленими ні теоретично, а отже, й залишаються поза межами виховної практики. Справа ще ускладнюється тим, що вихователь часто-густо, апелюючи до непересічної особистості, в якості її атрибутів наводить переважно перелік духовних цінностей. Учинки при цьому залишаються їх фоном. Однак навіть за умови наголошення на вчинках –

велич особистості в самосвідомості вихованця центрується навколо його імені (напр., Т. Г. Шевченко). Тож потрібна методична дія з чіткого розмежування вихованцем великої людини як такої та її духовних вчинків як відповідних втілень духовних бажань-цінностей. Тільки тоді необхідне їх рефлексивне об'єднання вихованцем. Оскільки зростаюча особистість лише оволодіває духовними цінностями, то вихователю слід віднайти такі аргументи, щоб вона більшою мірою схилилася перед духовним діянням великої особистості ніж перед її іменем. Це має бути виховним правилом.

4. Чинник емоційного підкріплення. Для ефективного використання цього чинника вихователю слід розчленувати виховний процес на найдрібніші його елементи: конкретні судження та їх результати й мікродіалоги. Це дозволяє слідувати та фіксувати стан емоційних поштовхів вихованця в напрямку протікання емоції бажання, пов'язаного з духовною цінністю. Таким чином, емоційне підкріплення має бути процесуальним. Тут слід використовувати правило, згідно з яким хвалять за дрібні позитивні результати, вихваляють за значні. При чому акордом має бути колективна емоція радості, яка духовно піднімає кожну особистість.

3. Компонент довільного імпульсу.

Введення цього стану обумовлюється тим, що навіть за досконалого методичного впливу педагога виховні можливості емоційно-ціннісного етапу виявляються обмеженими. Емоція бажання, яка надала певної сили пристрастності об'єктивній духовній цінності як етичному знанню вихованця, ще не дозволяє йому відповідально здійснити наступний крок – чинити за сутністю духовної цінності. При цьому не виключені ситуації, коли вихованець здійснює духовно орієнтований вчинок, однак ця дія відзначається спорадичністю, й у нього не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації. Виникає, таким чином, ситуація, коли добро, якого хоче вихованець, він реально ще не робить. Можна констатувати, що на рівні самосвідомості зростаюча особистість у такому випадку презентується як «Я-духовно бажаночче», а не як «Я-духовно діюче».

Цей перехід, на нашу думку, має забезпечити довільний імпульс, за якого формула «Я-бажаю» трансформується у «Я-повинен» (мушу).

Довільний імпульс, про який йдеться, – це виявлення духовної рішучості. Зазначимо, що рішучість як вольову якість спорадично виховують лише стосовно досягнення навчальних, трудових, спортивних та інших цілей. Явище ж духовної рішучості в плані виховання більш важке, зважаючи на своєрідність результату. Щоправда в нашій ситуації процес породження духовної рішучості дещо полегшений, оскільки розпочинається не з чистого аркуша, а підготовлений «Я-духовно бажаноччим».

Загальний механізм виховання духовної рішучості як акта самосвідомості, передбачає такі дії:

1. Вихователь працює над таким душевним станом вихованців як *розщепленість* їхніх прагнень, бажань, інтересів, які роблять душевну

організацію багатовекторною на сьогодні. Вихованці мусять самоусвідомити цей стан.

2. Наступна дія – подолання у внутрішньому плані згаданої розщепленості. Вихованець: «Я залишаю усі свої прагнення та інтереси; вони вивільнюють мою самосвідомість».

3. Далі вихователь має забезпечити процес *зосередженості* (замкненості) вихованців на єдиній меті – необхідності долучитися до певної духовної цінності (як предметі попередніх виховних етапів). Вихователь: «Уявіть себе зосередженими на меті входження до духовної цінності». Вихованець: «Усі свої думки я зосереджую навколо духовної цінності. Я повинен оволодіти духовною цінністю». Це, власне, його рефлексивна діяльність.

Після такої особистісної позиції вихованця, виховні зусилля у формі розгорнутого діалогу слід спрямувати на його «Я», як таке, що спроможне самостійно, усвідомлено приймати відповідальне рішення стосовно духовної цінності. Саме усвідомлення вихованцем своєї здатності приймати суспільно значущі рішення як цінності є вагомим чинником рішучості в прийнятті духовної цінності. Нехай у цьому плані вихованець відкрито заявить: «Я можу активно діяти й володіти собою, оскільки взяв на себе зобов'язання й не відступлю від нього».

Центрація рефлексивно-спонукальної роботи вихованця навколо духовної цінності та власного «Я» як інстанції, спроможності якої незалежно від будь яких зовнішніх (і особливо внутрішніх) обставин реалізувати свою точку зору істотно підвищиться, якщо до такої діяльності вихованець неодмінно долучить відношення «Я – слабкість мого бажання духовної цінності». Відтепер у процесі самоаналізу означеного відношення (знову ж таки під керівництвом вихователя) вихованець компенсує недостатність сили бажання долученням сили вольової рішучості, яка спричиняється самим фактом усвідомленого зіткнення недостатності бажання та відповідного наміру подолати цей емоційний стан.

– Я маю рішуче діяти.

Таким має бути висновок як духовний виклик вихованця.

Отже, на етапі довільного імпульсу відбувається допустиме силою рішучості просякнення емоційно збагаченого духовного знання вихованця. І тоді таке знання як цінність переходить у духовне діяння (вчинок).

4. Поведінково-практичний компонент.

Перебування вихованця на етапі поведінково-практичного компонента має бути свідченням того, що в нього сформована готовність втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу (і він за певних умов це здійснює). Цей акт називатимемо вчинком. Якраз за допомогою реалізації духовних учинків зростаюча особистість вступає в розгалужену систему соціальних відносин; стає не лише їх суб'єктом, а й суб'єктом власного суспільного життя як учинку.

Розкриємо типологію вчинку за психологічним та соціальним

параметрами.

Психологічне вираження вчинку є наступним:

- Вчинок – *слово*. Особистість вербально чинить на інших позитивний і корисний вплив, схвально відгукується.
- Вчинок – *думка*. Особистість стосовно інших формулює в внутрішньому аспекті доброзичливі судження.
- Вчинок – *емоція*. Особистість щодо інших проявляє позитивні емоційні реакції.
- Вчинки соціального параметру – це *вчинки-дії*, коли особистість здебільшого задовольняє певні матеріальні та ідеальні потреби іншого чи інших.

Первинними в досвіді зростаючої особистості за соціальним параметром виявляються безпосередні вчинки в межах відносин «Я-тобі». Визначальною ознакою таких учинків виявляється одночасна просторова представленість двох суб'єктів, що наочно сприймають один одного. Далі виникають безпосередні вчинки, які об'єктивують людські відносини «Я-вам». Характерною ознакою цих відносин є те, що вихованець створює такий виховний результат, який поширюється на певну групу людей.

Психологічно іншими поведінковими ситуаціями є ті, що протікають у межах відносин «Я-заради тебе». При цьому вчинкові дія розгортається поза безпосереднім сприйманням особистості, яка очікує задоволення власної потреби. Вчинки такої природи кваліфікують як опосередковані. До опосередкованих належать вчинки, що реалізують відносини «Я-заради вас». Тут зростаюча особистість здійснює суспільно важливий вчинок заради інших людей, які на час вияву його відсутні. Найвищим проявом такого духовного діяння є патріотизм.

Педагог має спеціально створювати ситуації для вправлення вихованців не тільки в безпосередніх, а й в опосередкованих учинках, а вони, з одного боку, мусять об'єктивно та всебічно емоційно їх оцінювати для підвищення стійкості та дієвості. З іншого – суб'єкти вчинків мають здійснювати дії з власного самоцінування.

Наведемо приблизні показники вчинків гуманістичноспрямованої особистості.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. Піклується про іншого (інших). | 1. Гуманно розв'язує конфлікти (знаходить порозуміння). |
| 2. Поважає іншого (інших). | 2. Дотримується справедливості. |
| 3. Не змушує. | 3. Намагається зрозуміти, визнати іншого (інших). |
| 4. Не підкоряє. | 4. Не заздрить. |
| 5. Не ображає. | 5. Співрадіє. |
| 6. Не принижує. | 6. Співсумує. |
| 7. Довіряє. | 7. Втішає. |
| 8. Радиться. | 8. Не бажає зла (словесно чи подумки). |
| 9. Переконує іншого (інших). | |

Відповідно полярні значення цих проявів учинків свідчать про

відсутність в особистості здатності чинити добро в межах наявних соціально неприйнятних показників.

5. Самоціннісний компонент.

Практичне розгортання означеного компоненту має виступати як супровід поведінково-практичного. Змістовим центром самоціннісного компоненту виступає поняття «самоцінність» як якісне у етико-психологічному вимірі ставлення особистості до самої себе (самоставлення). Діяльність, предметом якої виступає самоцінність особистості, може спричинитись її реальними вчинками. Останні є тими показниками, від яких безпосередньо залежатиме якісна характеристика самоцінування. Зважаючи на змістово складну природу самого явища самоцінності, виділимо її необхідні й достатні типи в цілісному обсязі самоціннісних діянь.

1. **Духовно розвивальна самоцінність** (особистість з духовно розвивальною самоцінністю).

Цей тип самоцінності узагальнено кваліфікуватимемо як *самоздіймання* особистості. Воно об'єктивується у наступних діяннях:

1. Самозадоволення.
2. Самосхвалення.
3. Самопохвала.
4. Радість за себе.
5. Гордість за себе.
6. Любов до себе.
7. Самоповага.
8. Достойнство (гідність).
9. Вірність своїм цінностям.

Важливо, що в процесі переживання особистістю цих самоцінностей, відбувається значне просування в усвідомленні нею «Я-духовного» й утвердження в ньому. В ситуаціях же переживання певних конкретних духовних цінностей ступінь усвідомленості особистістю «Я-духовного» виявляється нижчим. Цю закономірність слід враховувати у виховному процесі.

2. **Духовно руйнівна самоцінність** (особистість з духовно руйнівною самоцінністю).

Виокремлений тип самоцінності доцільно узагальнено тлумачити як *самоприниження* особистості. Йому властиві такі діяння:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. Самозверхність. | 4. Самовпевненість. |
| 2. Самопихатість. | 5. Самовелич. |
| 3. Самолюбність. | 6. Самоспокуса. |

Це граничний тип духовно руйнівної самоцінності, він реально проявляється у часткових сполученнях. Наприклад, як самолюбність – самозверхність.

У виховному аспекті необхідно керуватись положенням, згідно з яким не може бути особистостей з чистими типами самоцінності. Річ у тім, що поряд з духовними утвореннями особистості наявні й негативні. Тож

доцільно виокремити особистість зі змішаним типом самоцінності.

3. Духовно розвивальна самоцінність з духовно корекційними елементами (особистість з духовно розвивальною самоцінністю та духовно корекційними елементами).

Показниками цього типу самоцінності виступають:

1. Самообурення.
2. Самозневага.
3. Самоосудження (самокритичність).
4. Каяття (самовідмова).
5. Духовне самозапевнення.
6. Духовне самопіклування.

Пам'ятатимемо, що спонуками (мотивами) розгортання духовно-корекційних діянь виступають духовно розвивальні самоцінності особистості.

Окрім духовної самоцінності, вихованець складає й духовну самооцінку. Він може високо чи помірковано оцінювати себе за свою духовну зрілість, або оцінювати низько за духовну недосконалість. Процес духовної самооцінки має бути керованим, і її слід використовувати в духовному зростанні особистості одночасно з духовною самоцінністю. Слід розуміти, що відмінністю між духовною самоцінністю та духовною самооцінкою полягає у тому, що перша утримує якісні характеристики духовної структури особистості, тоді як друга фіксує кількісні показники духовності.

Запропонована виховна модель сприяє усвідомленню зростаючою особистістю мети бажання, яке не пов'язане з її нижчою природою, а таким, що наближає до високої духовності. Вихованець, проходячи через ряд приємних переживань, повинен розуміти, що він є духовною сутністю, яку має позитивно цінувати. Вперше розкриті умови, за яких вихованець прямуватиме до духовності, не зустрічаючи відкритого зовнішнього тиску. Його шлях до цієї мети буде відзначатися відносною душевною злагодою і несуперечливістю. Такий його внутрішній стан ніскільки не гальмуватиме переконання, що дійсні цінності – це труднощі, які йому слід здолати.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2017

Р. В. Павелків

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті розкрито та проаналізовано психологічні особливості розвитку моральних почуттів у молодшому шкільному віці. На основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження встановлено, що молодший шкільний вік є особливим етапом у моральному розвитку особистості та вважається періодом інтенсивного формування моральних