

**Іван Бех,**

доктор психологічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України,  
Заслужений діяч науки і техніки України,  
директор Інституту проблем виховання НАПН України  
(м. Київ)

**Ivan Bekh,**

Doctor of Psychology Science,  
Member of NAPS Ukraine,  
Director of the Institute of  
education NAPS Ukraine  
(Kyiv)

УДК 371

## **ВИХОВНИЙ ПРОСТІР: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ОРІЄНТИРИ**

### **EDUCATIONAL SPACE: ORGANIZATIONAL CONTENT OF DIRECTIONS**

Ідея виховного простору, як і більшість фундаментальних положень психолого-педагогічної науки, виявилась результатом тривалих змін у її базових світоглядних позиціях. Йдеться, зокрема, про відношення Людина – Світ. Конкретизацією цих межових категорій стало тлумачення людини як суб'єкта, який володіє розвинутою свідомістю як умовою його доцільної діяльності. Світ же тепер розглядається як оточуюче суб'єкта середовище. Однак початково це середовище покладалося лише як обстановка, у якій перебуває суб'єкт. Згодом оточуюче середовище стало вважатися середовищем суб'єкта (дитини, індивіда, особистості), середовищем життя, його життєвим простором. Утверджувалося тим самим відношення єдності особистості й оточуючого середовища. Важливим став розгляд і вивчення ставлення підостаючої особистості до певних сторін цього середовища.

Якраз від особливостей даного ставлення залежав її розвиток, оскільки оточуюче середовище вважалося джерелом цього процесу. Відтепер наукові зусилля спрямовувалися на підвищення розвивального потенціалу оточуючого середовища. У цьому зв'язку була введена категорія “соціокультурне середовище” або “соціокультурний простір” як альтернатива категорії “звичайне середовище”. Накінець був здійснений перехід від створення односторонньо удосконалюючого особистість соціокультурного простору (розрахованого, наприклад, на мовленнєвий її розвиток) до різнобічно розвивального соціокультурного простору. Зазначимо, що створення виховного простору, який би безпосередньо був спрямований на цілісний духовно-моральний розвиток особистості нині ще перебуває на стадії експериментування і пошуку оптимальних його моделей.

Під виховним простором будемо розуміти психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підостаючої особистості. Сама ж сутність його проектування полягає у створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості.

Виховний простір системою своїх впливів має забезпечити оптимальні умови для особистісного розвитку кожного вихованця. Головним при цьому має виступити висока інтелектуальна й емоційно-смілова насиченість життєдіяльності школярів. Ідейним орієнтиром такої життєдіяльності слугує їхня соціальна активність і виховання у них відповідальності за те, що відбувається в оточуючому докільлі.

#### **1. ТИПОЛОГІЯ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ**

Перш за все, як бачимо зі сказаного вище, особистісний вплив необхідно розподілити на *спрямований* і *неспрямований*. У першому випадку перед людиною стоїть конкретна мета: домогтися чогось від іншої.

Спрямований вплив не обов'язково пов'язаний з висуненням якоїсь вимоги безпосередньо. Він може бути прямим, а може бути й опосередкованим. У випадку прямого впливу людина безпосередньо звертається до іншої, пропонуючи їй чи змушуючи її діяти і думати повністю певним чином. Такий вплив далеко не завжди ефективний. Відчуваючи, що на неї чинять тиск, людина починає внутрішньо виявляти опір. Це відбувається навіть у тих випадках, коли у неї немає негативного ставлення до суті вимоги. Тому більш доцільніше використовувати вплив опосередкований, спрямований не безпосередньо на даний об'єкт, а на оточуюче його середовище. Прикладом такого середовища виступають люди з найближчого оточення. Як правило, у кожного учня у школі є хоч би один товариш, до думки якого він прислуховується.



Спрямований вплив – це вплив усвідомлений. У такому випадку людина звично знає, чого вона хоче від співбесідника. Неспрямований вплив, на відміну від спрямованого, частіше всього не усвідомлюється ні тим, хто його здійснює, ні тим, хто його зазнає. І спрямований, і неспрямований вплив може бути як позитивним, так і негативним. Причому одна і та ж ситуація, один і той же результат можуть оцінюватися по-різному.

За своєю суттю вплив – спрямований і неспрямований, усвідомлений і неусвідомлений, прямий і опосередкований – є нічим іншим як передача людині якоїсь інформації. Частіше за все ця інформація передається за допомогою мовлення, і тоді ми говоримо про вербальний вплив. Але ж процес спілкування – це передача певних знаків, у яких кодується інформація, і зовсім необов'язково, щоб у якості цих знаків виступали слова. У людини є й інші засоби передачі інформації: міміка, жести, інтонація. З їх допомоги забезпечується вплив невербальний. Звичайно, вербальний вплив займає основне місце у нашому житті; за допомогою мовленнєвого висловлювання інформація передається набагато чіткіше і змістовніше. Але не слід недооцінювати і роль невербального впливу у спілкуванні людей.

У рамках спрямованого впливу можливо виділити два його основних методи. Один з них пов'язаний з завданням щось здійснити, другий полягає в оцінці того, що людина вже зробила. Обидва вони можуть виступити як у прямому, так і в опосередкованому варіанті.

Перший, який доцільно кваліфікувати як *вплив-вимога*, включає три види, що розрізняються за ступенем категоричності: вплив-роз'яснювальне прохання, вплив-вимога і вплив-наказ. Вибір конкретної форми впливу-вимоги залежить як від соціального статусу людини, так і від рівня її вихованості. Наголосимо, що категоричні вимоги гальмують ініціативу, пригнічують особистість, чинять опір її гармонійному формуванню. Ступінь категоричності вимоги ще не визначає рівень мотивації учнів. Прохання авторитетного демократичного педагога можуть виконуватися миттєво, тоді як наказ людини, якої вихованці не поважають, може бути взагалі не виконаний.

Загальне правило полягає тут у тому, що не впевнений у дієвій силі своїх слів педагог звично чинить авторитарно і в результаті втрачає останню можливість знайти взаєморозуміння зі своїми вихованцями. Він може і досягти виконання своїх вимог, але ціна, яку він за це платить, надто висока.

Перейдемо далі до вичення необхідної і достатньої сукупності компонентів виховного простору. Точкою відліку у цій теоретичній роботі нам слугуватиме методологічне правило, згідно з яким у виховному просторі має бути представлений весь універсум культури (пізнавально-творчої, художньо-естетичної, предметно-перетворювальної, духовно-комунікативної) і культурних форм життя.

Компонентами створення виховного простору доцільно вважати:

- демократизація соціобуття вихованців;
- гуманізація соціобуття вихованців;
- індивідуалізація соціобуття вихованців;
- культивування творчих можливостей вихованців;
- формування особистісно конструктивних відносин;
- оптимізація виховних можливостей процесу навчання;
- взаємодія школи і оточуючого довкілля;
- взаємодія школи і сім'ї;
- міжкультурна взаємодія у розвитку вихованців;
- продуктивна життєдіяльність вихованців;
- учитель у виховному просторі.

Розкриємо тепер послідовно зміст вищевказаних компонентів.

## **2. ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ СОЦІОБУТТЯ ВИХОВАНЦІВ**

Демократизація функціонування виховного простору передбачає істотне підвищення коефіцієнта корисної дії саморегуляції суспільно значущих процесів, що відбуваються у ньому. Це ж безпосередньо пов'язане з культурним розвитком кожного члена виховного простору. У більш широкому соціальному плані необхідність демократизації визначається перш за все об'єктивною потребою суспільства у новій людині, здатній до самостійних, відповідальних, творчих дій, людині інтелектуальній і високодуховній.

Демократизація відносин утверджує:

- урівнювання учня й учителя в правах;
- право дитини на вільний вибір;
- право на помилку;
- право на власну точку зору;
- дотримання "Конвенції про права дитини";
- стиль взаємин: не забороняти, а спрямовувати; не змушувати, а переконувати; не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати свободу вибору.

Стосовно завдань виховного простору демократизація як форма управління ним визнається однією з вищих цінностей. Вона передбачає розширення прав, а отже, й обов'язків та відповідальності учнівського угруповання.



Така стратегія безперечно спрямовується на демократизацію навчально-виховного процесу, демократизацію відносин і спілкування у системі "педагоги – вихованці", "група – вихованець".

Демократизація, таким чином, заперечує наказ, команду як спосіб суб'єкт-суб'єктних взаємин; натомість вона утверджує виборність органів групового самоуправління. Однак це не виключає стимулювання ініціативи перш за все особистим прикладом, свіжою ідеєю з боку більш соціально розвиненої особистості.

Можна стверджувати, що демократизація як мета, принцип та процес управління не має нічого спільного з анархією і всюдозволеністю, з лібералізмом (як проявом шкідливого потурання і всепрощення), з владою товпи. Це все у кінцевому підсумку антиподи демократії, такі ж, як авторитаризм, насилля над особистістю, зневажання прав людини.

Демократизація управління невіддільне від гласності. Як правило, дозування гласності, напівгласність – це навмисна спроба скрити інформацію, удар по демократизації. Тож без повної, об'єктивної інформації про все, чим живе колектив, грамотне, демократичне управління неможливе. Розкриємо апробовані шкільною практикою шляхи демократизації процесу функціонування виховного простору. Ці шляхи включають:

- створення єдиної виховної системи, що охоплює сфери учіння, праці і дозвілля, орієнтованої на особистісний розвиток дітей;
- перехід від педагогіки вимог до педагогіки співпраці й від неї до педагогіки відносин у рамках створеної системи;
- розвиток самоуправлінських початків у житті учнівського колективу;
- використання гри як методу організації навчально-виховного процесу;
- опору на комунарську методику і організацію дитячого життя;
- педагогізацію оточуючого школу середовища (створення виховного простору – І.Б.);
- особистісний підхід у вихованні (нині це особистісно орієнтований підхід – І.Б.).

Демократичний виховний простір – це соціокультурне явище інноваційного типу; і воно має стати масовим. Така вимога нашого часу.

### **3. ГУМАНІЗАЦІЯ СОЦІОБУТТЯ ВИХОВАНЦІВ**

Гуманізація виховного простору є важливою умовою сходження школяра до кінцевої особистісно розвивальної мети. Гуманізація як процес (для досягнення цієї мети) вимагає висунення ряду проміжних (етапних) цілей, досягнення яких забезпечує розвиток базових (універсальних) та індивідуальних якостей особистості, що мають соціальну цінність.

Гуманізація ставлення до дітей включає:

- педагогічну любов до дітей, зацікавленість в їх долі;
- оптимістичну віру в дитину;
- співробітництво, майстерність спілкування;
- відсутність прямого примусу;
- пріоритет позитивного стимулювання;
- терпимість до дитячих недоліків.

Перебуваючи у гуманістично орієнтованому просторі, вихованці мають опанувати загальнолюдською та національно духовно-моральною культурою, що є базою для гармонійного розвитку особистості. Проте культура не реалізує свої функції розвитку особистості автоматично, а лише у тому випадку, якщо вона спонукає школярів до виховної діяльності. Саме діяльність є тим соціальним механізмом, який перетворює сукупність зовнішніх впливів у особистісні новоутворення. Така діяльність розгортається у межах різноманітних міжособистісних відносин.

З огляду на це гуманізація виховного процесу вимагає подолання стереотипної системи суб'єкт-об'єктних стосунків між вихованцями та педагогом, її заміну суб'єкт-суб'єктною системою, за якої вихованці є активними і свідомими суб'єктами соціальної взаємодії. Гуманістичні міжособистісні відносини правомірно розглядати як особливий вид суспільних відносин, сукупність залежностей і зв'язків, що виникають у вихованців у процесі їхнього морального спілкування і діяльності. Гуманістичні відносини доцільно класифікувати за змістом та способом суспільних зв'язків між суб'єктами. За змістом гуманістичні відносини розрізняються в залежності від того, стосовно до кого людина має певні обов'язки і якого роду ці обов'язки. Спосіб суспільних зв'язків є похідним від діяльнісної специфіки середовища, у якому перебувають суб'єкти: продуктивна праця, художня чи ігрова діяльність, дозвілля тощо.

Поняття гуманності як соціальної настанови, що включає пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти, залучається при аналізі широкого кола проблем, зв'язаних із формуванням у дитини системи ціннісних орієнтацій, її розширення та зміцнення в залежності особливостей віку, у якому вона перебуває. У своїй розвиненій формі гуманність особи виступає у групах високого розвитку, де вона є засобом існування, міжособистісних стосунків, при яких кожен член колективу ставиться до іншого, як до себе, і до себе, як до іншого, виходячи з цілей і завдань спільної діяльності. У колективі кожній особистості забезпечується не тільки належна повага але і висока вимогливість.



Величезне значення в становленні гуманності дитини належить спільній діяльності, що припускає реальне співробітництво. Спільна діяльність створює спільність емоційних переживань, формує у дитини гуманне ставлення до інших – від безпосередніх проявів емоційної чуйності (таких, як співчуття неблагополуччя і спільна радість успіхам) вона переходить до опосередкованих моральними нормами актів співучасті у спільній діяльності.

Спільна діяльність, таким чином, є вагомою умовою формування гуманістичних відносин. Засоби організації цієї діяльності відіграють велику роль. Спільна робота школярів на уроці стає джерелом багатогранних стосунків між ними, що, власне кажучи, є стосунками колективної праці. Це, насамперед, ставлення кожного учасника до своєї справи як до загальної, уміння узгоджено діяти разом з іншими для досягнення загальної мети; взаємна підтримка і у той же час товариська вимогливість один до одного, уміння критично ставитися до себе, розцінювати свій особистий успіх чи невдачу з позиції загальної справи.

Встановлення гуманістичних відносин між педагогами й вихованцями на принципі взаємної поваги – один з факторів правильного розвитку дитячого колективу і створення творчої атмосфери, в якій найкраще виявляються здібності особистості, формуються її позитивні якості. Атмосфера взаємної поваги залежить від учителя. Це виявляється у визнанні позитивних якостей учня, в умінні знайти способи і шляхи виконання його прохань і побажань, у задоволенні його інтересів, у пробудженні часом прихованих здібностей.

Дуже важливим в процесі гуманізації виховного простору є моменти створення “ситуацій успіху” для вихованців, “ситуацій радості та причетності до якоїсь важливої справи”, формування оптимістичного світосприймання.

#### **4. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ СОЦІОБУТТЯ ВИХОВАНЦІВ**

Індивідуалізація в освітньому процесі – це система засобів, яка сприяє усвідомленню підростаючою особистістю своєї відмінності від інших: своїх способів досягнення культурних цінностей та міжособистісної взаємодії для успішного входження у світ духовності і гідного життя у ньому. Індивідуалізацію доцільно розуміти як діяльність педагога і самого вихованця щодо розкриття, зберігання і розвитку одиничного, своєрідного, особливого, що зумовлене природою чи свідомо набуте в індивідуальному досвіді.

З огляду на це в центр усіх процесів, які охоплюються виховним простором, необхідно поставити вихованця з його інтересами і здібностями, життєвим досвідом і потребами, активністю і самостійністю. У цьому й полягатиме сутність індивідуального підходу як орієнтації на індивідуально-психологічні особливості вихованців, включення у роботу з ними спеціальних способів і прийомів, відповідних їхнім індивідуальним особливостям.

Річ у тім, що кожний вихованець реагує на виховну дію по-своєму, тобто на різних вихованців один і той же вплив може справити різне враження і призвести до різних результатів. Реакція вихованця на виховний вплив залежить від ряду умов: від потреб і прагнень, які у нього на даний час актуалізовані, від особливостей і якостей особистості, які у нього сформувались, від людини, яка організовує цей вплив, від емоційного стану, у якому знаходиться вихованець.

Однак перелічені умови, по-перше, не очевидні: їх слід правильно діагностувати, а, по-друге, слід враховувати той факт, що немає однозначності між зовнішньою дією вихованця і її рушійною силою (мотивом). Так, зовнішні прояви школяра (слова, поведінка, справи) часто не виявляють його сутності. Одна й та ж поведінка може спонукатися різними мотивами, за ними можуть стояти різні прагнення, різні потреби. Тому для організації педагогічного впливу і його ефективності важливо знати які саме прагнення стоять за тим чи іншим вчинком вихованця.

У цілому для ефективності будь-якої виховної дії необхідно знати і враховувати не тільки емоційні стани школяра, не тільки силу і спрямованість потреби, що спонукає його до діяльності, у перебіг якої вихователь втручається, – необхідно також знати школяра у цілому, його особливості, властивості, якості особистості, його мотиви, рівень морального розвитку.

Якщо вихователь всього цього не враховує, виникає цілий ряд негативних наслідків. Інколи формуються зовсім не ті якості і властивості, на які розраховує вихователь, інколи вплив залишається безрезультатним, інколи виникають негативні емоційні переживання.

Відсутність індивідуального підходу у вихованні призводить також до найбільш серйозного і небажаного наслідку – виникнення так званого смислового бар'єру. Сутність цього явища полягає у тому, що через різне ставлення школяра і дорослого до однієї і тієї ж події, вчинку, поведінки у цілому вихованець виявляється повністю несприйнятливим як до окремих педагогічних впливів, так і до всієї їх системи. У результаті школяр, добре розуміючи і вміючи виконувати те, що від нього вимагає вихователь, не “приймає” цю вимогу і вперто її не виконує. Причинами виникнення смислового бар'єру можуть бути:

1) Основною найбільш значущою за своїми наслідками причиною виявляється якраз неврахування мотивів, що обумовлює той чи інший вчинок.

2) Повторення одних і тих же впливів, особливо тоді, коли вони виявляються нерезультативними. Особливо швидко виникає смисловий бар'єр стосовно словесних впливів, що повторюються, і якими охоче користуються всі вихователі. У тих випадках, коли те, про що говорить дорослий, незрозуміле вихованцю і сенс слів для





дитини і дорослого виявляється різним, якщо до того ж ніяких наслідків зі слів не випливає, то діти звикають до них, перестають звертати на них увагу. Виникає смисловий бар'єр.

3) Досить часто смисловий бар'єр виникає у підлітковому віці, коли у школярів розвивається особлива чутливість до думки про них оточуючих, до оцінки їхньої особистості, вчинків, знань, умінь, до взаємин, які у них складаються з людьми. Підлітки особливо образливі, запальні – на цьому фоні дуже легко виникає смисловий бар'єр.

### **5. КУЛЬТИВУВАННЯ ТВОРЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ**

Різноманітна активність шкільної молоді у виховному просторі практично реалізується як певні види предметної діяльності. Їх зазвичай розрізняють за кардинальними критеріями: репродуктивності – творчості. Особливістю репродуктивної діяльності є те, що її суб'єкт значною мірою повторює заздалегідь даний, готовий зразок тих чи інших способів дій. Він відтворює вже відомі зв'язки чи впізнає їх за раніше засвоєними правилами. Якщо б суб'єкт не володів репродуктивним видом діяльності, то неможливою виявилась передача накопиченого соціального досвіду від старших до молодших.

Поряд з цим особистість самостійно засвоює нові зв'язки, створює нові знання, художні образи, способи соціальної взаємодії, не маючи зразка, або ж наперекір йому. Тому ефективність сучасного освітнього процесу безпосередньо пов'язується зі збільшенням питомої ваги продуктивної, творчої діяльності, щоб учень творчо осмислював і все те, що їм засвоєно і репродуктивним шляхом. Творча діяльність школярів розгортається на основі творчого мислення чи уяви, яка теж неможлива без творчого образного мислення. Своєрідність цієї ситуації все ж полягає у тому, що учні в процесі творчості створюють нове не для суспільства, а лише суб'єктивно нове, але у той же час соціально значуще для суспільства, оскільки при цьому формується і проявляється особистість.

Творчий процес у багатьох випадках передбачає, по-перше, самостійне перенесення знань, умінь, способів дій у нову ситуацію. Чим віддаленіший зв'язок між ситуацією і цими психологічними утвореннями, що зберігаються у пам'яті, тим більш творчий характер носить застосування набутого досвіду в нових умовах. По-друге, важливу рису творчої діяльності виявляється також бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах. По-третє, творчий процес пов'язаний зі здатністю суб'єкта бачити нову функцію знайомого об'єкта. У залежності від ситуації творча особистість в одному і тому ж об'єкті здатна побачити нове, інколи неочікуване призначення. По-четверте, істотною властивістю творчості виступає вміння бачити альтернативу вирішення, тобто альтернативу підходу до його пошуку. Тут спрацьовує установка на допущення різних способів рішень. По-п'яте, необхідною умовою творчого процесу є вміння комбінувати раніше відомі способи рішення проблеми у новий спосіб, а також вміння створювати оригінальний спосіб рішення за відомих інших.

Творчість за своєю природою вимагає оригінальності, вміння відмовитися від стереотипів діяльності, знань, хоча без таких стереотипів як бази воно неможливе. Тому навчання повинно, з одного боку, прищеплювати стереотипні звички і, з іншого – одночасно створювати установку на можливу необхідність відмовитися від них у пошуках інших знань і способів дій, які більш правильні для даного випадку.

Окремою сферою у творчій діяльності підростаючої особистості виступає художня творчість. Мета художнього відображення життя полягає у тому, що факти, враження, образи зовнішнього світу важливі для суб'єкта такої творчості не самі по собі, а виступають для нього засобом і можливістю виразити певну сукупність ідей, переживань, ціннісних ставлень до життя, яка спонукає його працювати над твором. У цьому зв'язку процес художньої творчості спрямований на пошук образу, у якому втілюватиметься задум, ідея-переживання, внутрішній зміст того чи іншого твору. Якраз у художньому образі втілюється процес творчої уяви. Тому таку уяву частіше за все розуміють як оперування образами минулих сприймань, як їх перекомбінування, у результаті якого створюються нові поєднання образів (живописних, музичних, словесних, пластичних).

Відтак, у освітньому процесі вся сукупність образотворчих знань, умінь, навичок повинна викладатися, усвідомлюватися і застосовуватися як засіб, необхідний для вирішення учнем задач творчого характеру, тобто розвитку у нього творчого початку, творчої особистості, емоційно-естетичної відгукливості. Значний вплив у цьому плані можуть здійснити на вихованця і твори мистецтва і саме його багаторічне перебування у художньому середовищі.

З викладених нами наукових позицій стає ясним, що головною метою розвивальної художньої освіти повинен стати розвиток провідних рівнів художньої вмільості: творчої уяви і – що найбільш важко, але зате і найбільш важливо – естетичної позиції людини. Педагог, проводячи учня через розмаїття художньої творчості, має утримувати у його свідомості незмінний принцип мистецтва: адекватність форми (художніх правил, стилю, прийомів, усіх виразних засобів) тому світовідчуттю і тим ідеям, які лягли в основу даного твору чи цілого напрямку в мистецтві.

### **6. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО КОНСТРУКТИВНИХ ВІДНОСИН**

У виховному просторі мають формуватися і функціонувати особистісно конструктивні відносини – доброзичливості, взаємодопомоги, співпраці, дружби. Зауважимо, що якими різноманітними не були б відносини, їх доцільно умовно віднести до двох груп. Це відносини відповідальної залежності (за А. С. Макаренком) і емоційно-психологічні відносини.



Без відносин відповідальної залежності будь-яка група не може повноцінно існувати. Їх ще називають діловими, офіційними відносинами. Звичайно, що ділові відносини не народжуються стихійно, а виступають результатом педагогічно доцільно організованої різнобічної діяльності.

Учнівське об'єднання не може також функціонувати без відносин дружби і товариськості. Ці відносини характеризуються вибірковістю, вони виникають частіше за все стихійно, незалежно від педагогів і виступають частиною міжособистісних відносин, пов'язуючи між собою у тій чи іншій мірі членів групи.

Розвиваючи ділові відносини, небезпечно руйнувати усталену структуру емоційно-психологічних зв'язків, навпаки їх слід свідомо зміцнювати. Щодо них існує правило, згідно з яким емоційно-психологічні відносини у колективі мусять бути не визначаючими, а визначальними.

Працюючи з колективом, педагог не може обійти питання, який вплив чинять відносини, що склалися, на розвиток особистості кожного школяра, на становлення колективу. Для цього потрібно знати, який склад дружніх мікрогруп, які цінності у цих мікрогрупах, хто там лідер, у чому причина конфліктів. Початково учнівську молодь об'єднує у групу дружба, особливо у підлітковому і ранньому юнацькому віці. Нерідко групи складаються не лише через особисті симпатії, але через "практичні" інтереси (наприклад, володіння престижними речами).

Важливішою характеристикою групи є її ціннісні орієнтації, норми, цілі. Єдність ціннісних орієнтацій у групі визначає її згуртованість. Ідеальна ситуація, коли цілі, норми і цінності у дружній групі і колективі співпадають. Але вплив дружньої мікрогрупи може розходитися з впливом колективу. І тоді в одних випадках члени цієї мікрогрупи поведуть себе, як прийнято у колективі, а у інших – як прийнято у мікрогрупі. Та чи завжди у всіх випадках правий колектив? Тут слід зважати на те, що окремі групи можуть бути носіями духовних цінностей більш високого порядку, ніж весь колектив.

Успішне формування позитивних групових відносин відбувається за умови створення відповідних педагогічних ситуацій. Вони можуть бути диференційовані за конкретною метою, на яку вони спрямовані. З урахуванням цього вицеляють ситуації пізнання, успіху, довіри.

Відносини в учнівському об'єднанні часто складаються несприятливого тому, що його члени погано знають один одного.

Ситуації успіху і довіри дозволяють вихованцю розкритися, подолати невпевненість у своїх силах. Неуспіх відіграє негативну роль у формуванні особистості вихованця, негативно відбивається на його емоційному стані, а це ускладнює взаємини з ровесниками. Ситуації успіху, природні і спеціально створені, часто переростають у ситуації емоційно-психологічної єдності, коли виникає почуття "ми – колектив".

Особливе значення набувають ситуації довіри. Без справжньої довіри до вихованців не може бути дієвого самоуправління, дієвих демократичних відносин педагогів і учнів.

Ефективність педагогічних ситуацій залежить від стилю відносин учителів і учнів. Тільки довірчі, доброзичливі відносини можуть сприяти доцільній організації ситуації і тривалим позитивним змінам.

Аксіомою суспільно значущого функціонування виховного процесу є запобігання фізичного і психологічного насилля над вихованцем, незалежно від рівня розвитку (або взагалі недорозвитку) його фізичної чи психічної сфер.

Насильство слід розглядати у правовій, моральній, суспільно-політичній та психологічній площинах. У правовій площині більшість випадків фізичного насильства карається законом. Насильство у моральній площині окреслює кривдження осіб, слабших фізично, часто з фізичними або психічними вадами. У суспільно-політичній площині насильство набуває значних розмірів, про що свідчать збройні конфлікти, або непокори, а також бійки у громадських місцях. У психологічній площині - це явища, що відбуваються у психіці людини, а також у міжіндивідуальних стосунках. Головний зміст цього виду насильства – страждання жертви, її безсиллі, внутрішньому розладі, приниженні.

Найчастіше насильство проявляється в сім'ї. Це реальна дія чи погроза фізичної, сексуальної, психологічної або економічної образи та насильства з боку однієї особи щодо іншої, з якою вона має чи мала певні значущі стосунки.

Особливо гострою проблемою є насильство над дітьми. Реальність така, що вірогідність кривдження дітей є у всіх соціальних верствах та в сім'ях на різних етапах розвитку. Фізичні та емоційні травми, які вони переживають, обкрадають суспільство та всіх його членів зокрема.

Звернемо увагу на більш "тонкі" експлуататорські відносини, які можуть проявлятися у груповому житті. Доцільно розрізняти прямі і непрямі експлуататорські відносини.

До перших відноситься домінування і підкорення собі партнера різними суспільно несхвальними способами. Зустрічаються непоодинокі ситуації, коли вихованець з дещо заниженою самооцінкою виробляє порівняно увічливий, що межує з комплексом неповноцінності, стосовно значущих осіб спосіб прояву свого психологічного стану, за якого він неодмінно стає об'єктом допомагаючих вчинків з боку оточуючих його людей.

До непрямих експлуататорських відносин відносяться випадки, коли вихованець перманентно робить спроби побудувати міжособистісні відносини таким чином, щоб він як ініціатор цих відносин зайняв залежну позицію, яка асоціюється з його приниженням чи образами тощо. При цьому вихованець усвідомлює, що за такого ставлення до нього він домагається задоволення своїх потреб. Другий аспект експлуататорських відносин



можна охарактеризувати як виклик співчуття. Вихованець, який викликає у оточуючих співчуття, сподівається на їхню втіху, щоб набути стану спокою у психологічно важких обставинах.

### **7. ОПТИМІЗАЦІЯ ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ**

Виховний простір має сповна асимілювати особистісно розвивальні можливості процесу навчання. Йдеться, тим самим, про виховний вплив навчання на духовно-моральну структуру особистості школяра. Можливість такої спрямованості навчального процесу зумовлюється тим, що навчальна діяльність виконує важливу соціальну функцію – вона забезпечує оволодіння молодим поколінням культурою суспільства. В інтересах виконання цієї функції необхідно досягти того, щоб учіння було добре інтегроване в систему життєдіяльності кожного учня, а також тих колективів, у склад яких він входить.

Під системою життєдіяльності розумітимемо взаємопов'язану сукупність видів діяльності, за допомогою яких особистість задовольняє різноманітні потреби і долучається до певних суспільно значущих цінностей. Відтак, без використання особистісно розвивальних результатів процесу навчання життєдіяльність особистості виявиться ціннісно збідненою. Розвиток особистості у навчальному процесі здійснюється під дією наступних факторів: змісту освіти, методів навчання, використовуваних форм, взаємин між учасниками процесу навчання. Якщо ці фактори адекватні головній цілі розвитку особистості (володіння нею духовно-моральними цінностями), то у такому випадку говорять про виховуюче навчання. Навчання не носитиме виховуючого характеру за таких обставин: а) вчитель не пропонує виховних задач, обмежуючись лише задачами, пов'язаними з засвоєнням передбачених програмою знань, умінь і навичок з того чи іншого предмету; б) коли при виборі організаційних форм і методів навчання вчитель не виходить з того, що вони мають відносну самостійність, що від їх характеру залежать відносини, що виникають у процесі навчання між педагогом і учнями і між самими учнями; в) коли вчитель забуває про те, що шкільне навчання не може відбуватися у відриві від тих процесів навчання, які постійно протікають у житті.

Отже, утвердження виховної функції процесу навчання має пов'язуватися зі створенням альтернативних (стосовно вищенаведених) обставин і їх системною реалізацією. При цьому центральним виховним фактором процесу навчання виступає надання знанням і умінням суспільно значущої цінності. Остання передбачає заняття учнем певної позиції щодо будь-яких об'єктів і явищ, що вивчається, зі світоглядної точки зору, що виражає його ціннісне ставлення до певного об'єкту чи явища.

Надання суспільно значущої цінності виступає як процес, що має наступні структурні елементи: а) суб'єкт процесу надання цінності (вчитель і учні); б) об'єкт надання цінності (певні наукові знання); в) культурна норма; г) методи для виведення оцінного судження, організація діяльності учнів; д) надання цінності чи заняття тієї чи іншої позиції в сенсі оцінного судження.

Виховну функцію не можна вважати реалізованою, якщо учні можуть за необхідності вивести лише відповідне оцінне судження. Надзвичайно важлива суб'єктивна сторона надання цінності, наявність почуття впевненості, переконаності у тому, що оцінка відповідає культурним нормам і приймається для обґрунтування. Почуття впевненості виникає тоді, коли твердження, що обґрунтовується, у такій мірі підкріплюється аргументами, що відсутня можливість сумніву в оцінці.

### **8. ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І ОТОЧУЮЧОГО ДОВКІЛЛЯ**

Шкільна виховна система вступає у взаємодію з соціальним і природним довкіллям, виходить на включення у нього, на його освоєння. З огляду на це недоцільно розглядати школу лише як навчальний заклад, головною функцією якого виступає оволодіння учнями системою знань, умінь, здібностей, необхідних для продовження освіти і майбутньої професійної діяльності. Сучасна школа – це важливий компонент у єдиній системі суспільного виховання, що включає поряд зі школою, інші соціальні інститути. Це і сім'я (яка нині відповідальна не тільки за свою власну дитину) і позашкільні установи, і установи культури і засоби масової інформації. Усі вони беруть участь у вихованні підростаючого покоління. Кількість соціальних інститутів, які цілеспрямовано впливають на виховання дітей, неухильно зростає. При цьому вони по-різному реалізують свої функції, і, на жаль, не завжди діють узгоджено.

Школа – основний інститут суспільства у сфері виховання, і її завдання – звести всі впливи у єдність; така інтегруюча функція нині є для неї найважливішою. Такий підхід змінює у принципі характер взаємодії школи з соціальним і природним довкіллям. Завдання школи – не тільки використовувати можливості оточення у вирішенні пізнавальних і виховних завдань, не тільки попереджувати чи коригувати можливі негативні впливи середовища, але і стати базою об'єднання усіх впливів, і цілеспрямованих, і стихійних, які відчують сучасні школярі.

Ефективність впливу довкілля, що оточує школу, на її вихованців залежить не тільки (а часом і не стільки) від його виховного потенціалу, але і від характеру взаємодії, від того, як відбувається цей процес, як здійснюється керування ним і яку роль відіграє у ньому школа. Дійсно, школу може оточувати прекрасний природний ландшафт. Поблизу неї можуть знаходитися історично й естетично цінні пам'ятники. І при цьому вихованці можуть не помічати краси, байдуже сприймати радості і горе людей. Це означає, що середовище з його цінностями виявилось несприйнятним дітьми, не увійшло у їхню свідомість, почуття, у їхній соціальний досвід.



Тож взаємодією школи з довкіллям необхідно керувати, причому керувати на всіх трьох рівнях – соціально-педагогічному, організаційно-педагогічному і психолого-педагогічному.

Серед проблем, що виступають на перший план за такого підходу, найбільш істотними виявляються:

- 1) перетворення оточуючого середовища у середовище оточуюче;
- 2) інтеграція виховних сил середовища;
- 3) перетворення середовища школи у середовище учнівського колективу.

Охарактеризуємо їх:

Виховний простір має за допомогою різних форм і засобів включати вихованців у реальне життя, не обмежуючи їх справами школи. Зважаючи на те, що соціальні структури (клуби-інтернети, ігрові розважальні, центри і таке інше), у яких протікає значна частина суспільного життя, можуть по-різному (позитивно чи негативно) впливати на вихованців, педагог має досконало знати свій мікрорайон і відповідним чином спрямовувати прагнення вихованців.

Нині істотно розвивається мережа позашкільних установ, їх функції в системі суспільного виховання. Вони все більше не лише обслуговують певну частину дітей, стаючи базою для їх позаурочної діяльності за інтересами. Позашкільні установи у відповідності зі своїм профілем проводять масові заходи. Вони не рідко беруть на себе методичні функції у підготовці шкільних учителів до проведення різних видів позаурочної роботи з дітьми. Все ж педагогічно організоване довкілля не повинно ні дублювати школу у своєму впливі на дітей, ні бути незалежним від неї. Воно мусить бути продовженням школи, але якісно іншим з урахуванням того, що в ньому вихованці проводять свій вільний від обов'язкової, регламентованої діяльності час.

Інтеграція виховних сил довкілля – життєво важлива проблема. Виникла вона як результат суперечності між зростанням виховних функцій соціального середовища і розвитком його виховного потенціалу, з одного боку, і розрізненістю зусиль з його використання – з другого. Інтеграція виховних сил довкілля має бути процесом керованим. У цьому доцільно виділити наступні етапи.

Перший етап – діагностичний. Він пов'язаний з вивченням виховних можливостей середовища, потреб школи і дітей. Другий етап – моделювання майбутнього простору і тієї системи суспільного виховання, яка може бути реалізована на його базі. Третій етап – організаційний. Він пов'язаний з залученням певного контингенту дорослих до роботи з дітьми, що організується за межами школи, з озброєнням цих дорослих системою педагогічних знань і умінь. Четвертий етап – безпосередня робота з дітьми у відповідності зі створеними моделями. Накінець, п'ятий етап – удосконалення системи взаємодії школи з довкіллям за рахунок самоуправління самих школярів у сфері їх позашкільної діяльності.

Будемо розрізняти поняття “середовище школи” і “середовище колективу”. Середовище учнівського колективу – те, з чим він взаємодіє як цілісність. Це освоєне колективом середовище, образ якого живе у свідомості і почуттях його членів. Це те, що колектив вважає немов би своїм продовженням, у збереженні і вдосконаленні чого він відчуває потребу.

Оточуюче школу середовище тією мірою є фактором, що виховує учнів, у якій воно є середовищем колективу. Разом з тим досвід свідчить, що середовище школи не автоматично перетворюється у середовище колективу по мірі розвитку останнього. Необхідна цілеспрямована праця з освоєння середовища. Основними шляхами перетворення середовища школи у середовище колективу, що функціонує в ній, є такі:

1. Для того, щоб оточуюче школу середовище перетворилось у середовище колективу, необхідно, щоб вихованці сприймали його як щось цілісне, взаємопов'язане, щоб у їх свідомості був присутній образ цього середовища, причому у свідомості усього колективу, а не лише окремих особистостей. Важливо, щоб вихованці сприймали оточуюче у всій багатоманітності: знали людей, що допомагають школі, мали уявлення про природне оточення, про інфраструктуру району, про проблеми його жителів, про перспективи його розвитку.

2. Для формування цілісної картини середовища, що оточує школу, у свідомості учнівського колективу, важливо навчити дітей не тільки помічати і бачити це середовище, але й відчувати емоційно, переживати різні події, що відбуваються у ній.

3. Освоєння колективом шкільного середовища, звичайно ж, не зводиться до сприйняття і формування його образу у свідомості колективу. Необхідне активне освоєння оточуючого середовища, а саме: його охорона і вдосконалення.

4. Учнівський колектив мусить також виступати у ролі творця свого власного середовища. З цією метою вихованці повинні проектувати своє майбутнє середовище, розробляють його моделі, обговорюють їх переваги і недоліки, доходять до спільних висновків і, накінець, спільними зусиллями реалізують прийнятий варіант. Так образ створеного ними середовища (виховного простору) починає жити в колективі ще до його втілення. Природно, що створене спільними зусиллями середовище (чи окремі її компоненти) сприймаються колективом інакше, ніж початково існуюча. Таким чином, це вже власний виховний простір самостійно створений і тому значущий для вихованців.

### **9. ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї**

Сім'я виступає первинним соціальним інститутом, який володіє потужним виховним потенціалом. Як інтимне, відносно замкнуте згуртоване утворення воно створює таку соціально-психологічну атмосферу, яка





допомагає дітям долучитися до великого і складного оточуючого світу. Однак положення у сім'ї дітей різного віку неоднозначне. Непорозуміння між дорослими і дітьми, як правило, виникають за двох причин: неадекватне уявлення самої дитини, особливо підлітка, про свої можливості і нерозуміння батьками тих серйозних змін, які відбуваються з їхніми підростаючими дітьми. Багато батьків бувають надто авторитарні, не помічаючи вікових особливостей своїх дітей, що постійно дорослішають. І це призводить до виникнення конфліктних ситуацій. При цьому одні батьки вміють конфліктну ситуацію змінити, облишити її емоційної гостроти, зрозуміти її причини, прагнуть зрозуміти своїх дітей, самокритично оцінити свої дії. Другі використовують виключно заборони, вимагають негайного послуху, підозрюють дітей у всіх недостойних вчинках, розуміють свої батьківські обов'язки лише як контроль і покарання.

З огляду на це, центральне завдання педагогів полягає у педагогізації сім'ї, оволодіння батьками знаннями і вміннями вихователя, педагогічною майстерністю. Такий напрям діяльності педагогів визначається тим, що школа і сім'я – ті два суспільних інститути, без спільних дій яких процес виховання підростаючої особистості, підготовка її до благогойдного життя істотно ускладнюється. Одні у цьому звинувачують сім'ю, інші – школу. Багато ж тут залежить від узгодженості дій цих важливих інститутів суспільства. Там, де батьки виявляються неспроможними у вихованні власної дитини, педагоги намагаються компенсувати їхній вплив. Однак це далеко не завжди призводить до успіху. Але у взаємодії школи і сім'ї така компенсація – це далеко не основне. У цьому зв'язку видається важливим не тільки встановити специфічні функції школи і сім'ї стосовно дитини, але й охарактеризувати ті можливі чи бажані зв'язки між ними, які роблять виховання найбільш ефективним.

Умовно їх доцільно розділити на три групи: 1) зв'язки, які мають ціль оптимізувати вплив сім'ї на підростаюче покоління за рахунок підвищення її педагогічної культури і надання їй педагогічної допомоги; 2) зв'язки, за допомогою яких батьки включаються в навчально-виховний процес школи, допомагають їй; 3) зв'язки, у яких сім'я і школа виступають як партнери у вихованні.

Для реалізації першої групи зв'язків досить важливою ідеєю (поряд з педагогізацією сім'ї) виявляється формування у батьків готовності до постійного самовдосконалення у здійсненні виховного процесу зі своїми дітьми.

Конкретними формами реалізації другої групи зв'язків може виступити допомога батьків школі у веденні факультативів, клубної роботи, в організації колективних заходів, у господарських справах. У такого роду зв'язках сім'я виступає у ролі батьківської громадськості, яка бере на себе певні функції у навчально-виховному процесі. Разом з тим включення батьківської громадськості у навчально-виховний процес породжує ряд проблем. Доцільно більш глибоко вивчати можливості батьківської громадськості, диференціювати функції різних категорій батьків у виховному процесі школи, сприяти їх об'єднанню у колектив батьків учнів даної школи, зміцнювати зв'язки між колективом педагогів і колективом батьків.

Щодо практичного втілення третьої групи зв'язків, то тут слід налагоджувати й утверджувати відносини координаційного характеру. Це означає, що у вирішенні тієї чи іншої задачі ці виховні інститути виступають спільно, реалізуючи свої специфічні можливості. Такого роду відносини необхідні, наприклад, у підготовці школярів до сімейного життя, в організації дозвілля, при виборі ними професії.

#### **10. МІЖКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ У РОЗВИТКУ ВИХОВАНЦІВ**

Проблема міжкультурної взаємодії у наш час набуває особливої актуальності. Процеси глобалізації якісно змінюють в першу чергу комунікативну парадигму, у якій формуються основні базові цінності. Вони ж у своїй єдності репрезентують культурну самосвідомість, де несуперечливо мають співіснувати і етико-національні пріоритети, і надбання інокультурні.

Лише на перетині цих утворень у суб'єктивній площині можливо говорити про толерантність, міжкультурний діалог та співробітництво. З огляду на це полікультурність підростаючої особистості виступає на перший план виховних зусиль педагога. Він, як ніхто інший, розуміє всю складність процесу прилучення вихованця до культурної розмаїтості, яку породила сучасна цивілізація. У сконцентрованій формі полікультурне виховання мусить забезпечити свідоме засвоєння особистістю цінностей національної та світової культури, формування широких соціальних чинників, як міжкультурних інтеграторів, готовності до практичних ціннісних взаємобмін при збереженні власної культурної самобутності.

Слід наголосити, що сучасна психолого-педагогічна наука ще не має у своєму теоретико-технологічному арсеналі достатнього обсягу дієвих пояснювальних принципів і засобів успішного вирішення проблеми міжкультурної комунікації та методик усвідомленого входження підростаючої особистості як у власну культуру, так і в інокультурний простір. Такий стан відбивається на сутності основних наукових категорій, які використовуються за традиційного освітнього підходу. Частіше за все на перший план методичного забезпечення ставиться поняття "міжкультурна адаптація", за якого особистість перебуває здебільшого у пасивній позиції. Недостатнім виховним впливом володіє й ідея взаємообміну знань у міжкультурній комунікації. По-перше, зі знаннями асоціюються лише емпіричні дані, що явно недостатньо для свідомого оволодіння особистістю і своєю, і чужою культурою; по-друге, механізм готового обміну не розгортає у неї внутрішніх процесів, спрямованих на виявлення генезису певних культурних надбань. Розвивально-недосконалим виступає



й порівняння інших культур як мислительний прийом, на основі якого має формуватися готовність особистості до міжкультурного функціонування.

Загалом опора навчально-виховного процесу на наведені нами категорії дозволяє стверджувати, що даний процес ґрунтується на емпірично-приспосовницькій стратегії. На її основі формується здебільшого стримуюча позиція особистості щодо іншої культури (вона у мовленнєвому вираженні звучить так: не маю нічого проти, нехай буде).

Отже, слід змінити існуючий підхід до міжкультурної взаємодії, який має бити спрямований безпосередньо на культурно-моральний розвиток особистості. Така методологічна позиція започатковує акумулятивно-ціннісну міжкультурну стратегію. Її базовими характеристиками є:

1) Розгляд культур цінностей як систем відкритих проблем. Вихованець має усвідомити (на основі вирішення певних моральних задач) генезис і становлення ціннісної структури конкретної культури.

2) Далі, на основі операції узагальнення, він відкриває сутність іншої культури, а емпіричні прояви двох різних культур опановуються на основі сходження від загального до конкретного.

Акумулятивно-ціннісна міжкультурна стратегія має методично розгортатися за такими правилами:

1) Орієнтація на чуттєве вживання особистості в іншу культуру (а не на пристосування до неї);

2) Орієнтація на міжкультурне ровивальне нарощування (а не взаємообмін міжкультурних знань);

3) Орієнтація на особистісну творчість як надання суб'єктивної значущості кожній міжкультурній події.

### **11. ПРОДУКТИВНА ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ ВИХОВАНЦІВ**

Організація життєдіяльності різних об'єднань школярів у межах виховного простору – досить складний і багатосторонній процес. Вона повинна бути соціально цінною і відображати різні сфери: навчання, предметно-практичну і художню діяльність, спорт, гру, спілкування, дозвілля. Життєдіяльність у цілому мусить бути спрямована на цілісний розвиток особистості школяра.

Відтак, слід створювати ситуації, що спонукають вихованців розкритися, показати свої знання і уміння у різних видах діяльності. З цією метою важливо донести до кожного з них основні цілі, сформувати розуміння їх суспільної значущості, зробити їх особистісно привабливими.

Одночасно слід піклуватися про засвоєння і прийняття вихованцями вимог і цінностей різновікових колективів, про створення певного стилю взаємин. Все це буде досягнуто, якщо відразу ж поставити вихованців у позицію суб'єкта життєдіяльності, коли вони самі творять, розвивають цінності, свідомо прагнуть до формування позитивних групових відносин. Важливо не лише що, але і як вихованці дізнаються про цілі життєдіяльності, у якій формі будуть поставлені конкретні вимоги і приписи з боку педагогів.

Життєдіяльність у виховному просторі повинна бути максимально наповнена справами, які відповідали б психологічним особливостям школярів. Усі групові (колективні) заходи мають передбачати накопичення вихованцями досвіду ділової співпраці і міжособистісної взаємодії, що в кінцевому підсумку втілюватимуться в доцільні й гнучкі форми самоуправління. За такого стану часткове учнівське об'єднання виступатиме у якості колективного організатора тих чи інших спільних заходів, причому таких, які вимагають мобілізації всіх його можливостей.

По мірі набуття такого колективного досвіду відкриваються реальні можливості проведення вихованцями найбільш складних справ, які вимагають активності, якщо не всіх, то багатьох часткових учнівських об'єднань. Тут особливу роль можуть відіграти комплекси, які утворені з ряду заходів. Кожний такий комплекс являє собою спільну справу, подію, що втілює у собі єдність дій, почуттів, думок, відносин окремих його учасників і колективу у цілому. При організації учнівської життєдіяльності слід, по-перше, попередити прояв ефекту "групового егоїзму", коли угруповання замикається у собі, "пишається собою" і не помічає, не хоче помічати того, що відбувається навколо. Навіть у тому випадку, коли життєдіяльність учнівських об'єднань має суспільно корисну спрямованість, але піклування про оточуючих не виходить за межі групи, то поступово вона втрачає соціально важливі цінності, її розвиток гальмується. У кінцевому підсумку це негативно відбивається на формуванні особистості вихованців, у них виникає самозаспокоєність, черствість, схильність до демагогії.

По-друге, слід не допускати, щоб учнівські форми самоуправління існували лише формально, реально нічого не вирішуючи і нічим, по суті, не керуючи. Така гра у самоуправління чітко уловлюється вихованцями і різко знижує їхню зацікавленість у групових справах, породжує пасивність і байдужість.

Оскільки йдеться про життєдіяльність учнівської молоді, то необхідно звернути увагу ще на один істотний момент. У таких об'єднаннях виразно проявляються спільні позитивні емоції великої сили. Однак вони не утримуються тривалий час, за ними неодмінно наступає поступовий спад настрою. Спроба утримати стан піднесення на тривалий час за рахунок емоційно насичених ситуацій не призводить до очікуваних результатів. Відбувається звикання до яскравих вражень, послаблюється сприйнятливність, ефективність виховних впливів значно знижується. У свою чергу затримка емоційних станів у положенні "спад" викликає симптоми "емоційного голоду".

Для виховної практики зі всього цього випливає, що різні події, ситуації, спеціально створені у виховних цілях, можуть переживатися у групі більш яскраво і глибше, якщо перед цим емоційний стан був дещо знижений,



відчувалася недостача вражень, переживалась певна незадоволеність. Знання описаних закономірностей дозволяє свідомо конструювати емоційний ритм життя групи, будувати "партитуру" виховної роботи.

## **12. УЧИТЕЛЬ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ**

Педагогічний колектив виявляється ядром виховного простору; він є головним колективним суб'єктом виховання підростаючої особистості. Визначальною тут виступає діяльність учителя. Він планує не тільки власні зусилля, але і всіх учасників виховного процесу, і вихователь розробляє моделі тих життєвих ситуацій, у які будуть включені діти, передбачає форми їхньої поведінки у таких ситуаціях, організовує життя вихованців у відповідності з розробленими планами і моделями. Виховні впливи педагогів спрямовані на всіх учнів (постановка єдиних для всіх дітей вимог, інформування усіх про ті чи інші події і т. п.); на функціонуючі у рамках виховного простору колективи, на окремих дітей.

Учитель здійснює також корегування поведінки школярів, їхнє ставлення до ровесників та дорослих. Завдання учителя – домогтися, щоб діти у своїх вчинках керувалися не тільки розумом, але і почуттями, щоб вони підкорялися розпорядженням, і висловлювали незгоду, щоб їхнє реагування на різні життєві ситуації було багатогранним.

Учителю необхідно включати у виховний процес у активній позиції самих школярів і спільності, які їх об'єднують. Та діяльність, у яку педагог включає дітей, має бути виховуючою. Якою мірою вона буде такою, залежить від того, наскільки вміє вихователь зацікавити дітей справою, пробуджувати їхню ініціативу, створювати умови, сприятливі для розвитку самостійності й самоуправління, спонукати учнів до самоосвіти і самовиховання.

Слід підкреслити, що ефективність виховного процесу залежить не лише від майстерності педагога, але і від специфіки усіх складових виховного простору, від оптимального використання їхніх можливостей. Учитель у цьому зв'язку має враховувати виховний потенціал кожного компонента виховного простору (перш за все сім'ї, молодіжних центрів), те що можуть вони внести у загальний виховний процес, який організує школа.

Педагогічна організація виховного простору, звичайно, досить важливий спосіб його вдосконалення. Але це не вирішує повністю досягнення виховних цілей. Реальне існує і неорганізоване середовище, яке стихійно (часто деструктивно) впливає на дітей. А значить, залишаються суперечливі ситуації, які йому властиві і учасниками яких стають діти. Від таких явищ, звичайно, неможливо їх ізолювати. Тож потрібно, щоб вихованці набували досвіду боротьби з негативними явищами середовища. Без допомоги учителя організувати такий досвід неможливо.

Наголосимо, що виховний успіх чи неуспіх педагога у процесі різноманітних формах його взаємодії з дітьми, багато в чому залежить від властивих йому особистісних якостей. До числа якостей, які утруднюють взаємодію з учнями можна віднести: запальність, прямолінійність, покvapливість, різкість, загострене самолюбство, самовпевненість, впертість, відсутність почуття гумору, нерішучість, образливість, сухість, неорганізованість.

Звичайно, що такі особистісні характеристики педагога не сприяють виникненню глибокої прихильності до нього вихованців, створюють досить вагоме у виховному сенсі поле взаємного непорозуміння. Тож можна зробити висновок, що виховний простір – це середовище, в якому має розгортатися процес особистісного вдосконалення усіх його учасників – і вихованців, і вихователів.

З огляду на ключову роль педагога у створенні й суспільно значущому функціонуванні виховного простору пропонуємо ряд виховних правил як орієнтовної основи його діяльності.

1. Виховна діяльність педагога має ґрунтуватися на розумінні особистості як суб'єкта вільного і відповідального вибору, який здійснюється на основі суспільно значущих духовно-моральних цінностей.

2. Шлях до духовно досконалої особистості пов'язується з таким процесом виховання, за якого виключається не лише фізичне насилля над вихованцем, але й насилля над його душею, за якого розгортається боротьба за людську гідність, де основний чинник – безкорислива любов, незалежно від того, як поводить себе вихованець, який прагне такої любові.

3. Гармонійний розвиток особистості, яка неодмінно і поступово накопичує лише позитивні душевні властивості – це просвітницька ілюзія. На цьому шляху трапляються і зупинки, і відхилення, і відступи. Такі явища слід враховувати у виховному процесі.

4. Не те, що трапляється з людиною, робить її великою (значущою), а лише те, що вона сама робить з собою й оточенням.

5. Є різні величі людини: одна перемогла усіх своєю силою; одна покладалась на саму себе і завоювала все; одна, будучи впевненою у своїй силі, пожертвувала всім; одна стала великою у своїй мудрості чи любові. Все ж та, яка боролася з самою собою (зі своїм егоїзмом) стала найбільш великою.

6. Занепокоєння – це істинне ставлення до життя, до нашої особистості реальності.

7. Воля сильніша за будь-яке бажання. Є воля свободи і воля несвободи.

8. Людина – це ставлення і це ставлення є Я-духовне, у якому міститься відповідальність.

9. Суспільству потрібні "лицарі духовності", у яких би були відсутні помилкові вчинки, а превалювали добродійні.

10. Більша частина людей живе, не особливо задумуючись над своїм духовним призначенням.





11. Будучи бездуховною, людина стала розмовляючою машиною, і цьому ніскільки не заважає те, що вона з однаковим успіхом може навчитися філософським високопарностям чи політичному речитативу.

12. Велика кількість знання і розуміння залишаються без будь-якого впливу на життя людей, у яке не переходить нічого з того, що вони зрозуміли, але швидше прямо протилежне цьому.

13. Ми ще не усвідомили духовність, не усвідомили як ми входимо у духовність, чи духовність входить у нас.

14. Вихователь повинен створювати територію добра.

\*\*\*

Особистісно розвивальні можливості виховного простору залежать не лише від перетворювальної сили його компонентів, а й значною мірою від інтенсивності взаємодії з ним кожного вихованця. В основі будь-якої за змістом взаємодії має лежати його емоційне переживання. Як стверджував у цьому зв'язку Л. С. Виготський, "переживання дитини – є такою найпростішою одиницею, відносно якої неможливо сказати, що вона собою являє – вплив середовища на дитину чи особливість самої дитини; переживання і є одиниця особистості і середовища, як воно представлено у розвитку".

Тож задача педагога полягає в тому, щоб вихованець позитивно переживав суспільно значущі впливи, які спрямовує на нього виховний простір і прагнув мінімізувати всі ті моменти, що стають на заваді його духовно-моральному розвитку. Такої спрямованості перепони об'єктивно діятимуть, оскільки у виховному просторі окрім цілеспрямованих впливів, мають місце і впливи стихійні, які своїми особистісно деструктивними тенденціями уповільнюють процес сходження підростаючої особистості до духовно-моральної зрілості.

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – 357 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
3. Лебедев О. Е. Расширение образовательного пространства / О. Е. Лебедев. – СПб. : Социальная литература, 1999. – 172 с.
4. Лукина А. П. Проектирование пространства развития в современных условиях / А. П. Лукина // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 26–27.
5. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е. Н. Степанов // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 14–19.
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под. ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
7. Филонов Т.Н. Воспитательный процесс как открытая система / Т. Н. Филонов // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 35–40.
8. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития : "Школа взросления" / И. Д. Фрумин // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 24–32.

