

Вінницький державний аграрний університет

Довгань Л.І., Галузяк В.М.

**МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ США:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Вінниця – 2009

ББК 74.200.58

X 71

Довгань Л.І., Галузяк В.М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика. – Вінниця: ВДАУ, 2009. – 261 с.

Рецензенти:

Сметанський М.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРЛ «Україна»

Гуревич Р.С., доктор педагогічних наук, професор, декан-директор ІМФІТО ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

В монографії визначено етапи розвитку теорій морального виховання в американській педагогіці (60-ті роки ХХ – поч. ХХІ ст.) у контексті суспільно-політичних, економічних і психолого-педагогічних факторів. Розкрито сутність основних концепцій морального виховання (осмислення цінностей, моральний розвиток, виховання характеру, діяльнісний та аналітичний підходи до морального виховання), методи і шляхи їх реалізації у виховній практиці. Запропоновано рекомендації щодо використання американського досвіду морального виховання у вітчизняних школах.

Для викладачів і студентів вищих навчальних закладів, учителів, вихователів, організаторів виховної роботи.

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного аграрного університету (протокол № від січня 2009 р.)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ США	7
1.1. Проблема морального виховання в американській педагогіці	7
1.2. Історичний розвиток концепцій морального виховання у педагогіці США	24
1.3. Систематизація концепцій морального виховання у педагогіці США	48
2. ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ США	70
2.1. Концепція осмислення цінностей	72
2.2. Концепція морального розвитку особистості.....	97
2.3. Концепція виховання характеру	128
2.4. Аналітичний підхід до морального виховання	147
2.5. Діяльнісний підхід до морального виховання.....	160
3. ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ШКОЛАХ США	179
3.1. Шкільні програми морального виховання учнів..	179
3.2. Методи морального виховання	189
3.3. Перспективи використання американського досвіду морального виховання у вітчизняних школах.....	224
ЛІТЕРАТУРА	238

ВСТУП

У сучасних умовах глобальних економічних, політичних і соціокультурних перетворень, що супроводжуються трансформацією традиційної системи моральних та ідеологічних орієнтирів, особливої гостроти набувають проблеми морального виховання. Сучасна молодь перебуває в центрі конфліктуючих цінностей, стандартів і рольових очікувань, які пропонують їй засоби масової інформації, виховні інститути, різні громадські організації й об'єднання. На жаль, у молодіжному середовищі набули значного поширення прояви соціальної апатії, цинізму, нігілістичного ставлення до норм моралі. Девальвація традиційних моральних цінностей, послаблення виховних функцій сім'ї, посилення споживацьких орієнтацій, – все це негативно позначається на розвитку моральної свідомості молоді і вимагає пошуку нових підходів до морального виховання, які б відповідали сучасним реаліям.

Розробці якісно нових підходів до морального виховання сучасної молоді може сприяти вивчення надбань зарубіжної педагогіки, зокрема, ознайомлення з теорією й практикою морального виховання в США. У Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) підкреслюється важливість обґрунтування теоретико-методологічних засад національної системи виховання з урахуванням зарубіжного досвіду. Вивчення здобутків педагогічної теорії й практики високорозвинених країн світу, які мають давні традиції виховання на засадах особистісно орієнтованого підходу, дасть змогу оцінити позитивні й негативні аспекти вітчизняної системи морального виховання, обґрунтувати шляхи її вдосконалення.

Проблематика морального виховання в педагогіці США досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Так, історичний розвиток поглядів на моральне виховання у педагогіці США розкрито в дослідженнях Л. Гончарова, А. Джуринського, Г. Дмитрієва, В. Жуковського, В. Кравця, Т. Левченко, Н. Юсуфбекової та ін. Філософські засади зарубіжних теорій морального виховання представлено в працях Б. Вульфсона, З. Малькової, К. Шварцман та ін. Порівняльний аналіз практики морального виховання у вітчизняних і американських

школах здійснено М. Красовицьким.

У дослідженнях сучасних науковців розглядалися також різні концепції морального виховання в педагогіці США: неоконсервативний підхід (І. Турчанинова), когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку особистості (Т. Авксентьєва, В. Галузьяк, В. Плахтій, Т. Цирліна), гуманістична концепція морального виховання (Л. Бобко, В. Веселова, Дж. Грохульська).

Окремі аспекти морального виховання в США розкриваються у працях О. Боровикової, М. Вайнштейна, Р. Вендровської, Б. Демидова, Р. Діффенбаха, І. Задорожнюк, І. Зверєвої, І. Коршакової, Т. Кошманової, Т. Левченко, П. Лушина, Ф. Махова, Е. Панасенко, В. Пилиповського, Н. Селиванової, Н. Слухай, Е. Чернової, Т. Яркіної та ін.

Слід відзначити, що порівняльно-педагогічні дослідження радянського та пострадянського періоду відрізняються за загальною спрямованістю оцінок американської системи морального виховання. В радянській педагогіці з її партійно-класовим підходом „буржуазна” система виховання США піддавалася нищівній критиці. Для досліджень пострадянських часів, навпаки, характерна певна ідеалізація підходів до морального виховання, обґрунтованих у педагогіці США. Особливо схвальні відгуки лунали на початку 90-х років ХХ ст., коли в українській педагогіці відбувався перехід від авторитарної системи виховання до особистісно орієнтованої. Згодом погляди вітчизняних науковців на теорію й практику морального виховання у США стали більш поміркованими і критичними. Ближче знайомство з життєвими реаліями показало, що індивідуалістично зорієнтована американська педагогіка не позбавлена багатьох недоліків. Попри це обґрунтовані в ній концепції морального виховання становлять значний інтерес і за належної адаптації можуть знайти застосування у процесі вдосконалення вітчизняної системи морального виховання молоді. На особливу увагу заслуговує характерний для американської педагогіки тісний зв'язок між фундаментальними і прикладними дослідженнями, які забезпечують широкомасштабне впровадження в освітній процес конкретних технологій і методичних прийомів морального виховання особистості. Значну цінність становить також досвід організації й діяльності у США

науково-методичних центрів і асоціацій морального розвитку, які займаються розробкою і впровадженням державних програм морального виховання молоді.

Не зважаючи на посилення інтересу вітчизняних науковців до порівняльно-педагогічних досліджень, можна констатувати, що теорія й практика морального виховання молоді у США вивчені поки що недостатньо. Існує необхідність, зокрема, в систематизації та порівняльному аналізі концепцій морального виховання, з'ясуванні сучасних тенденцій розвитку теорії морального виховання, обґрунтуванні методичних шляхів адаптації та застосування концептуальних підходів до морального виховання, розроблених американськими педагогами, у вітчизняній системі освіти.

1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ США

1.1. Проблема морального виховання в американській педагогіці

Педагогів усіх країн здавна цікавили питання: якою має бути мета морального виховання? хто його має здійснювати? які цінності і за допомогою яких методів потрібно виховувати у дітей? У педагогіці США пропонуються різні відповіді на ці питання в рамках широкого спектру підходів до розуміння сутності морального виховання і методичних шляхів його здійснення.

Відсутність єдності у поглядах на моральне виховання зумовлюється перш за все складністю та неоднозначністю базового поняття „мораль”, яке по-різному трактується американськими філософами, педагогами і психологами. Так, досить поширеним серед науковців є ототожнення моралі з чеснотами, необхідними для успішного функціонування в суспільстві (Т. Лікона, К. Райан та ін.). При цьому дослідники не дають чіткого визначення поняття „мораль”, обмежуючись переліком моральних достоїнств, які потрібно виховувати у дітей, наприклад: чесність, доброта, патріотизм, наполегливість, повага до закону, дисциплінованість тощо. З такою позицією неможливо цілком погодитись, оскільки, як зазначає Дж. Дьон, такі цінності, як наполеглива робота, патріотизм, законслухняність можуть сприяти ефективному функціонуванню суспільства, але не гарантують його моральності. Слушними є також критичні зауваження Дж. Дьона щодо розуміння окремими науковцями морального виховання як діяльності, спрямованої на забезпечення відповідності між змістом морального виховання і ціннісною системою певного суспільства. Досягнення такої відповідності свідчить лише про культурну конгруентність змісту виховання, а не про його моральну досконалість [164, с. 3].

Іншого підходу до розуміння сутності моралі й морального виховання дотримуються представники неогуманістичної течії в американській педагогіці (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Саймон, М. Хармін та ін.). Вони визначають мораль як набір цінностей, що визнаються особистістю головними, життєво важливими. Тобто, акцент переноситься з соціального на індивідуально-особистісний контекст

функціонування моральної системи.

На думку Л. Кольберга, «термін „мораль” стосується моральних рішень, які ґрунтуються на судженнях, а не поведінки, її наслідків чи ефектів. Мораль – це не правила поведінки. Головне, що надає правилу морального характеру, – це прихильність індивіда до нього» [206, с. 53]. У моралі, вважає дослідник, головною є форма; мораль – це „мовна гра”, в якій використовуються поняття „правильне”, „обов’язок”, „справедливість” для того, щоб спонукати людей до певної поведінки. Це означає, що поведінку людей регулюють не об’єктивні моральні принципи, а обрані особистістю доволіно під впливом певних почуттів моральні поняття [120, с. 82].

Аналіз літератури з філософії виховання свідчить, що частина дослідників дотримується думки про культурну специфічність і відносність моралі [275], у той час як інші вважають, що мораль долає соціальні обмеження і має абсолютний характер [299].

На думку прибічників екзистенціалізму, зокрема К. Ясперса, найвищою є та мораль, в якій відображено осмислення людиною своєї власної свободи, а нижчою та, в якій свідомість і поведінка особистості пов’язуються із загальними принципами, нормами. Відповідно, добром є все, що вільно обрано особистістю, а злом – усе те, що виражає підкорення особистості колективу [120, с. 130]. Зокрема, Дж. Кнеллер стверджує, що «добро – це завжди позитивне утвердження свого Я. Зло пов’язане з підкоренням особистості масі» [203, с. 66].

Представники „гуманістичної етики” (У. Файт, А. Гарнет, І. Беббіт, І. Левін) також вбачають сутність моралі у психологічній здатності особистості до самовираження у певних моральних нормах та ідеалах. Слід зазначити, що психологізація явищ моральної свідомості призводить до того, що мораль втрачає об’єктивну основу, суб’єктивізується зміст моральних норм, принципів, ідеалів. При цьому універсальні норми моралі відкидаються як такі, що пригнічують і стримують самовираження особистості [112, с. 113]. За такого підходу, слушно зауважує К. Шварцман, моральне виховання втрачає сенс узгодження шляхом вільного вибору вчинків людини з інтересами інших людей [120, с. 130].

Прагматисти (Дж. Дьюї), як і представники екзистенціалізму та „гуманістичної етики”, виступають проти зовнішнього джерела моралі. Моральні принципи та норми вони виводять не з об’єктивної дійсності, не з соціальних відносин, а з суб’єктивного досвіду особистості. Дж. Дьюї заперечує цінність заздалегідь встановлених моральних правил. На його думку, у людей існують певні моральні уявлення, виражені у словах „чесність”, „доброта”, „хорообрість” тощо. Однак вони не мають стабільного загального значення, оскільки виражають інтерес до об’єктів чи інститутів, які постійно змінюються. У зв’язку з цим моральні уявлення – це лише інструменти для аналізу певної ситуації, правильність чи хибність яких визначається успішністю індивідуальної відповіді на індивідуальну ситуацію [89, с. 124]. Така позиція являє собою крайній варіант морального релятивізму і містить потенційні загрози для моральної стабільності суспільства. На думку З. Малькової, „подібна мораль не сприяє формуванню осмисленої поведінки, а розвиває крайній індивідуалізм, який руйнує спільність людей” [89, с. 124].

Відмінності у філософських підходах до тлумачення категорії „мораль” закономірно знайшли відображення у визначенні американськими педагогами поняття „моральне виховання”.

Критичним аналізом понятійно-категорійного апарату теорії морального виховання в американській педагогіці займалися такі дослідники, як М. Берковиц, Д. Керр, М. Кордуелл, Т. Лікона, О. Оришкевич, К. Райян, М. Рокич та ін. Серед українських науковців, що розглядали це питання, слід назвати М. Красовицького та В. Жуковського.

Вивчення наукових джерел свідчить, що в американській педагогіці відсутній термін, який повною мірою відповідав би загальноприйнятому у вітчизняній педагогічній науці поняттю „моральне виховання”. У контексті аналізу моральної вихованості особистості американські педагоги найчастіше вживають терміни „моральна освіта” (moral education) або „моральний розвиток” (moral development). Деякі вітчизняні дослідники критикують такий підхід. Так, М. Красовицький звертає увагу на те, що термін „розвиток” передбачає передусім саморозвиток особистості під впливом багатьох стихійних чинників (середовище, сім’я, обставини життя,

телебачення тощо), тобто цей процес значною мірою позбавлений педагогічного керівництва. Поняття „моральна освіта”, за його словами, також не зовсім вдале, оскільки в ньому відчувається наголос на словесному вихованні, яке без підкріплення практикою моральної поведінки не дає позитивних наслідків [74, с. 195].

О. Орижкевич визначає моральне виховання як навчання понять моралі, що не має примусового характеру. Моральне виховання, на думку дослідника, полягає у розвитку в дітей здатності керувати своїм життям, усвідомлення того, що послух і самопожертва є не примусом, а засобами, які роблять життя кожного щасливим [197, с. 77].

Г. Кіршенбаум розглядає моральне виховання як свідоме намагання допомогти іншим оволодіти знаннями, вміннями, ставленнями та цінностями, які сприяють більш особистісно-значущому та соціально-конструктивному життю. Особистісно-значуще життя у даному контексті означає змістовне життя, сповнене радості та задоволення, життя, яке дозволяє особистості відчути як власний потенціал, так і потенціал інших людей, зрозуміти навколишній світ у його різнобарвності на шляху до реалізації самостійно визначених, особистісно-значущих цілей. Соціально-конструктивне життя передбачає здійснення позитивного внеску у життя суспільства, виявлення турботи та співчуття до інших живих істот, визнання прав інших. Бути соціально-конструктивним означає діяти на підтримку таких цінностей, як життя, свобода та прагнення не лише до особистого щастя, але й щастя всіх людей [198, с. 14]. Отже, Г. Кіршенбаум наголошує на органічній єдності двох основних завдань морального виховання: сприяння самореалізації особистості та забезпечення її соціальної адаптації.

На думку К. Райана, „моральне виховання – це все, що робить школа, аби допомогти дітям стати морально зрілими дорослими, здатними морально мислити та діяти” [267, с. 228]. Автор вважає, що шкільне моральне виховання здійснюється переважно через так званий прихований навчальний план, лише незначна частина якого формально розкривається в офіційних програмах навчання та виховання.

Американські вчені Д. Блейк і В. Генлі вважають, що моральне виховання

повинно спрямовуватись на формування у дітей таких понять, як „добро” та „зло”, а також відповідної поведінки, позитивного ставлення до людей і вміння будувати своє життя у громаді. Моральне виховання підростаючого покоління слід здійснювати через скоординовані зусилля школи, батьків, суспільних інститутів і релігійних громад [144, с. 97].

Слід підкреслити, що розуміння сутності та завдань морального виховання в американській педагогіці змінювалося разом із розвитком суспільства. В. Жуковський справедливо зазначає, що „морально-етичне виховання еволюціонувало в залежності від того, як на тому чи іншому етапі свого розвитку американське суспільство формулювало свій моральний ідеал. Так, у ХІХ ст. під морально-етичним вихованням розумілось виховання на християнських моральних цінностях Заходу. В епоху прогресивізму його ототожнювали з вихованням особи, яка здатна критично оцінювати і розв’язувати моральні проблеми залежно від ситуації. У післявоєнні часи під морально-етичним вихованням стали розуміти формування громадян, відданих суспільству і здатних його захищати, а починаючи з 1980-х років його зводять до прищеплення традиційних американських цінностей (свобода, демократія, расова і національна толерантність тощо)” [49, с. 73-74].

Крім зміни суспільних настроїв, еволюція поглядів на моральне виховання в американській педагогіці суттєво залежала від впливу різних філософських течій, особливо прагматизму. Так, прагматисти (Дж. Дьюї та його послідовники) наголошували на тому, що завдання морального виховання має полягати не у прищепленні певних моральних якостей, принципів, ціннісних орієнтацій, а у розвитку даних особистості від народження здібностей, якостей та індивідуального досвіду як головної умови самореалізації. Згідно з Дж. Дьюї, саме індивідуальний досвід визначає сутність і характер моральних норм та принципів – тих „інструментів”, які особистість на свій розсуд обирає у кожній ситуації для досягнення успіху [120, с. 39]. Єдиною реальністю для прагматистів є конкретна ситуація та певний досвід, який має місце на даний момент, адже майбутнє невідоме і дитину неможливо підготувати до чогось конкретного у житті. Прагматисти пояснюють це тим, що у вихователя немає ні плану майбутнього життя дитини, ні

типу характеру, який потрібно виховувати, адже і те, і інше неможливо передбачити. У зв'язку з цим завдання морального виховання має полягати у виробленні загального методу моральної поведінки, що являє собою здатність особистості аналізувати конкретну ситуацію та обирати поведінку, яка забезпечує успішне вирішення проблем. Потрібно виховувати так, щоб особистість могла адаптуватися до обставин, які постійно змінюються, почувалася впевнено у світі, який також зазнає безперервних змін. Дж. Халфіт підкреслює, що „поведінка людини не стає впевненою, якщо керуватися нав'язаними моральними правилами. Особиста впевненість досягається за умови сформованості способу вирішення проблем, з якими стикаємося” [89, с. 125].

Неопрагматисти (А. Комбс, А. Маслоу) стверджують, що мета морального виховання полягає в тому, щоб привчити людину завжди почуватися задоволеною, адже позитивне сприйняття світу та себе є основою моральної вихованості. Вони також проголошують самореалізацію особистості першочерговим завданням морального виховання.

З такою позицією не погоджуються біхевіористи (Б. Скіннер), які не лише заперечують важливість самореалізації, а й вбачають у цьому головну причину моральної кризи сучасного суспільства. Натомість вони наголошують на важливості цілеспрямованого прищеплення особистості загальноприйнятих у суспільстві способів поведінки та „необхідності зовнішнього контролю як важливої передумови формування у школярів певних умінь і навичок, засвоєння ними певного інформаційного фонду щодо їх майбутніх обов'язків” [70, с. 107].

У психолого-педагогічній літературі також існують різні підходи до трактування змісту і завдань морального виховання. Так, Т. Лікона і К. Райан вважають, що моральне виховання полягає у прищепленні дітям загальнолюдських цінностей. На думку Г. Кіршенбаума, Л. Расса, С. Саймона, М. Харміна, моральне виховання передбачає створення умов, які сприяють осмисленню особистістю закладених у ній природою цінностей. В. Батистич, Д. Соломон, М. Уотсон, У. Х'юїт наголошують, що метою морального виховання має бути організація поведінки особистості у відповідності з сформованими у неї цінностями та

моральними переконаннями.

Значну увагу американські дослідники приділяють проблемі формування моральної поведінки особистості (У. Деймон [160], Т. Лікона [217], К. Райан та Г. Мак-Клін [268], Е. Уїнн [310], М. Шульман та Е. Меклер [274] тощо). У більшості концепцій морального виховання важливе значення надається корекції поведінки особистості. Як зазначає М. Берковіц, не існує жодного підходу до морального виховання, автори якого б не звертали уваги на формування поведінки особистості. Різниця полягає лише в тому, як вони пропонують впливати на поведінку [140].

М. Берковіц визначає моральну поведінку як систему відкритих і прихованих, фізичних і вербальних чи ментальних дій, що впливають на права та добробут як самої особи, так і оточуючих її людей. На нашу думку, таке визначення не розкриває повною мірою змісту поняття „моральна поведінка”. По-перше, для того, щоб оцінити поведінку як моральну чи аморальну, потрібно розглянути її внутрішні мотиви. Такої позиції дотримується, зокрема, Л. Кольберг [209], який стверджує, що визначальними для визнання поведінки моральною чи аморальною є наміри особистості. Як, наприклад, оцінити вчинок людини, яка зловмисно вмовила певну особу інвестувати капітал у справу, що приречена на банкрутство, але дивом ця справа почала процвітати і приносити капіталовкладнику великий прибуток. Вчинки, які зовні здаються моральними, насправді можуть зумовлюватися далеко не моральними мотивами і навпаки.

Протилежної думки дотримуються прибічники прагматизму (Дж. Дьюї), які стверджують, що вчинки людей слід характеризувати за їхніми наслідками. Прагматисти пропонують оцінювати поведінку не з огляду на те, якою мірою вона відповідає незмінним, вічним моральним принципам, а з точки зору тих практичних результатів, які вона забезпечує для досягнення поставленої мети. Остання може полягати у самовдосконаленні, розширенні самосвідомості, максимальному розвитку всіх задатків тощо [120, с. 56]. Така позиція характерна для представників морального релятивізму, які акцентують увагу на суб'єктивних детермінантах моральної поведінки.

По-друге, слід з'ясувати, чи вважати аморальними дії, які негативно впливають

лише на особу, що їх вчинила. Деякі науковці вважають моральними ті дії, які не завдають шкоди не лише іншим людям, але й собі [141]. Інші беруть до уваги лише вплив поведінки на інших людей, тварин та оточуюче середовище [218].

По-третє, необхідно дійти консенсусу щодо того, яку поведінку вважати моральною. Екзистенціалісти (К. Ясперс, Дж. Кнеллер) взагалі вважають, що моральною можна вважати лише поведінку, яка є результатом власного вибору особистості і не підпорядковується жодним суспільним принципам, нормам, вимогам. Вільна людина – це та людина, яка у всіх своїх діях покладається на власні сили, обирає і формує свої вчинки та судження [137, с. 5].

Подібно до екзистенціалістів неопрагматисти (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс) також дотримуються думки, що моральною слід вважати поведінку, яка є повністю самодермінованою, вільною від тиску суспільних принципів і норм. Така поведінка є результатом особистісного самовираження людини, проявом її внутрішнього світу. Кожна особистість формує себе в процесі вільного вибору, адже тільки вона знає, що є для неї добрим (а добрим вважається те, що викликає почуття задоволення). Таким чином, головні причини тієї чи іншої поведінки вбачаються у переконаннях, цінностях, емоціях, стосунках, прагненнях людини, тобто у всьому тому, що складає внутрішнє життя людини [77, с. 327]. На думку А. Комбса, особистість, яка відчуває позитивне ставлення до себе, здатна до дружби з усіма людьми, включаючи тих, хто перебуває в антагоністичних стосунках з нею [156, с. 50-53]. Отже, позитивна самооцінка виступає гарантом моральної поведінки та позитивного світосприйняття особистості.

Поряд з поняттям моральної поведінки важливе місце в термінологічній системі американської педагогіки посідає поняття цінностей. В американській філософії освіти моральні цінності визначаються як керівні моральні принципи, норми і вірування, що спрямовують рішення та дії особистості й забезпечують їх узгодженість [49, с. 70].

Слід зазначити, що представники різних течій філософії виховання дотримуються дещо відмінних тлумачень поняття «цінність». На думку об'єктивістів, моральні цінності мають універсальний характер і не залежать від

історичного часу, культурного середовища, суспільних відносин та місця проживання людини. З такою позицією погоджуються неотомісти, які також вважають, що моральні цінності мають об'єктивний, надприродний, божественний і універсальний характер. Послідовники неотомізму переконані, що саме Бог створив моральні закони для людини й суспільства, вказав на моральний ідеал, визначив принципи поведінки й продемонстрував спосіб життя, який приведе людину до щастя в цьому й наступному житті [49, с. 97].

Представники суб'єктивістського напряму філософії виховання не погоджуються з такою позицією і тлумачать цінності як результат особистих відчуттів людини, її життєвого досвіду, культури, вікових та індивідуальних особливостей, уподобань, ставлення до дійсності тощо. Вони переконані, що немає і не може бути об'єктивних, абсолютних і універсальних моральних цінностей, які властиві для всіх історичних епох і визначають поведінку всіх людей. Прихильники такого підходу стверджують, що моральні цінності мають відносний характер і великою мірою залежать від генетичної структури індивідуумів, культури, суспільно-економічних умов, історичних реалій тощо; вони змінюються з плином часу у процесі розвитку суспільства [127, с. 310-311].

Екзистенціалісти також не визнають існування універсальних цінностей та принципів моралі, стверджуючи, що особистість сама повинна визначати, що для неї є моральним. На їхню думку, цінними у моральному сенсі є ті проблеми та їхні рішення, що мають значення для кожної унікальної особистості у конкретній ситуації. Цінність моральних принципів не визначається потребами, інтересами колективу, а виводиться з миттєвих вимог ситуації, що постійно змінюються [120, с. 130-131].

Плюралізм у тлумаченні змісту моральних цінностей дав змогу окремим авторам стверджувати, що оскільки жодна система моральних цінностей не є універсальною і прийнятною для всіх, то кожна людина має виробляти власні цінності. Відповідно, вчителі не повинні виховувати учнів на певних цінностях, оскільки це обмежує їхню свободу вибору й самовираження. Завдання вчителя має полягати в тому, щоб, дотримуючись позиції морального нейтралітету, за

допомогою певних вправ і дискусій допомогти школярам усвідомити свої власні цінності [49, с. 72].

Не менш різноманітними, ніж у філософії виховання, є підходи до визначення цінностей в американській психології та педагогіці. Так, на думку М. Рокича, цінність – це стабільна віра у те, що певний спосіб поведінки є особистісно чи соціально кращим, ніж протилежні. „Цінності, – пише автор, – це бажані моделі поведінки або кінцевого стану існування” [264, с. 5]. Слід підкреслити, що М. Рокич не ототожнює цінності з поведінкою, а наголошує на тому, що вони являють собою емоційно забарвлений процес пізнання поведінки.

А. Іглі та С. Чайкен також вважають, що ставлення та цінності особистості визначають її поведінку, але прямо з нею не збігаються [165].

Педагоги Л. Расс, В. Саймон та М. Хармін розглядають цінності як „вірування, цілі та ставлення до чогось чи когось, що вільно та осмислено обираються індивідом” [52, с. 243].

Л. Гібз та Е. Ерлі визначають цінності як набір прийнятих групою чи особистістю ідей, стандартів і цілей, що визначають моделі поведінки, спрямовані на покращення життя групи [179].

Ми поділяємо точку зору М. Кордуелла, який вважає, що поняття „цінностей” означає об’єкти, явища, їх якості, а також абстрактні ідеї, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають у ролі еталонів [67, с. 367]. Такої ж позиції дотримуються У. Беннет, Т. Лікона та К. Райан, на думку яких, існують універсальні моральні цінності, які слід прищеплювати дітям у процесі виховання.

Д. Карр вважає цінностями людські чесноти [150], що зближує його з позицією Т. Лікони, який ототожнює цінності і характер.

Дещо інше трактування цінностей знаходимо у працях Л. Кольберга та його послідовників. Розроблена ними концепція виховання у „спільнотах справедливості” (Just Community) орієнтується переважно на формування моральних норм. При цьому норма розглядається як емоційно забарвлене переконання стосовно того, як слід поводитися. На думку Л. Кольберга, моральні цінності є серцевиною морального виховання. „Школа, як і уряд, – пише дослідник,

– є інституцією, головна функція якої полягає в збереженні та передачі загальних цінностей суспільства. І найголовнішими з них є моральні цінності” [204, с. 165].

Таким чином, серед американських вчених існують певні розбіжності у трактуванні цінностей і споріднених понять, таких, зокрема, як потреби, інтереси, ставлення тощо. Цьому питанню було присвячено симпозіум Американської асоціації психологів, але консенсусу так і не було досягнуто [290].

Найбільш загальним, на нашу думку, є визначення цінностей, запропоноване С. Шварцом і У. Більським, які характеризують цінності як концепції чи вірування, що діють у різних ситуаціях, керують вибором і оцінкою поведінки та відзначаються відносною важливістю [140].

В. Жуковський зазначає, що зміст моральних цінностей у педагогіці США змінювався одночасно з розвитком суспільства. Зокрема, у колоніальний період і в першій половині ХІХ ст. моральні цінності ототожнювали виключно з християнськими чеснотами в їх протестантському варіанті. В епоху прогресивізму християнські цінності змінилися на світські моральні цінності, які узгоджувалися з відносними істинами наукового раціоналізму. В 1960 – 1970-х роках в умовах морального плюралізму поняття моральних цінностей взагалі нівелювалося і було практично повністю витіснене з шкільного виховання. У 1980 – 1990-х роках моральні цінності знову почали ототожнюватися з традиційними американськими світськими цінностями [49, с. 70].

Аналіз сучасних публікацій у педагогічній пресі США свідчить, що однією з актуальних проблем є розв’язання дилеми щодо соціального контролю в моральному вихованні: слід формувати у дітей певну систему моральних цінностей чи дозволити їм самостійно обирати власні життєві орієнтири. Основними є питання: „Якщо включати цінності у план навчально-виховної роботи, то які саме? Хто візьме на себе відповідальність визначити перелік загальнообов’язкових моральних цінностей? Наскільки вільними є дії педагога і вихованців, коли мова йде про вибір цінностей?”

Відсутність консенсусу з вказаних питань стала причиною появи релятивістичних теорій, які пропагують відмову від цілеспрямованого формування у

дітей певних моральних цінностей, оскільки це обмежує свободу їхнього самовираження. Більш поміркованою є позиція авторів, які вважають, що школа й сім'я не можуть усунути від морального виховання молоді. У зв'язку з цим виникає проблема визначення базових моральних цінностей, які потрібно формувати у дітей. Американськими педагогами розроблено декілька систем моральних цінностей, що відображають ідеологію плюралізму у вихованні.

М. Рокич вважає, що існує обмежена кількість вічних універсальних цінностей. Інші дослідники, навпаки, виділяють широкі переліки конкретних моральних цінностей. Так, американські вчені Л. Уокер та його колеги виділили дванадцять основних цінностей: співчуття, турбота, чесність, самовідданість, відкритість, поміркованість, соціальна активність, справедливість, сміливість, незалежність, добродійність, співпереживання [302]. А. Колбі та У. Деймон додають до цього переліку відкритість до змін, оптимізм, віру, відповідність моральних переконань діям [155].

У. Х'юїт виділяє такі цінності, як незалежність, добродійність, співчуття, ввічливість, чесність, відповідальність, довіра [190].

Л. Кольберг та його послідовники вважають головними такі цінності, як справедливість, турбота, довіра, колективна відповідальність і партнерство.

Л. Гібз та Е. Ерлі відносять до базових моральних цінностей співчуття, хоробрість, ввічливість, справедливість, чесність, доброту, лояльність, наполегливість, повагу та відповідальність [179].

Опитування, проведене у 1993 році товариством „Фі Дельта Каппан” (Phi Delta Карпан) з метою визначення ціннісних орієнтирів американського суспільства, виявило, що 90% опитаних вважають основними моральними цінностями, які слід формувати в учнів, чесність, демократизм, готовність приймати людей різних рас і національностей, повага до друзів і родичів, твердість духу і патріотизм [54, с. 61].

Переліки моральних цінностей постійно розвиваються і модифікуються. Інститутом етики та моралі ім. Джозефсона було визначено такі базові моральні цінності, як відповідальність, довіра, турбота, справедливість, патріотизм, чесність [294].

Рада глобальної освіти розробила перелік цінностей, що ґрунтується на Конституції США та Біллі про права: співчуття, добродійність, рівність можливостей, свобода думки та дій, людська честь і гідність, справедливість, знання, лояльність, об'єктивність, патріотизм, раціональність рішень, ґрунтовність мислення, повага до прав інших, відповідальність, право закону, толерантність, правдивість [295].

Автори Декларації „Освіта 2000” закликають до „відродження та визнання гуманістичних цінностей, які повинні бути присутні у сучасній культурі – гармонія, мир, кооперація, спільнота, чесність, справедливість, співчуття, розуміння, любов” [167, с. 2].

У 1951 році Комісією з освітньої політики Національної освітньої асоціації США було опубліковано доповідь на тему „Моральні і духовні цінності в державних школах”. У ній визначено десять моральних і духовних цінностей, які не втратили своєї актуальності у ХХ столітті і можуть виступати у ролі виховних орієнтирів [49, с. 70-71]:

- 1) важливість індивідуальності людини;
- 2) відповідальність особистості за наслідки власної поведінки;
- 3) служіння людям – завдання державних і громадських організацій;
- 4) взаємна згода між людьми;
- 5) цінність володіння інформацією і різними поглядами для вільного функціонування людського розуму;
- 6) спонукання людини до досягнення високого рівня інтелектуального розвитку, сформованості характеру і творчих здібностей;
- 7) однаковість вимог до дотримання моральних норм усіма людьми;
- 8) надання переваги інтересам інших людей над власними;
- 9) пошук особистого щастя, якщо він не заважає пошукам щастя іншими людьми;
- 10) надання більшої уваги емоційному і духовному досвіду, ніж матеріальним речам.

Слід відзначити, що моральні цінності, які прищеплюються дітям в освітніх

зкладах США, здебільшого мають світський, позаконфесійний характер і часто визначаються ситуацією.

Поряд з поняттям „цінність” у контексті аналізу особистісних факторів моральної поведінки американські вчені широко вживають поняття „характер”. М. Берковиц виділяє два підходи до трактування цього поняття. По-перше, характер – це спосіб вираження поведінки особистості. Якщо людина поводиться нечесно, жорстоко, егоїстично, це свідчить, що вона має поганий характер, і навпаки, альтруїстична, чесна поведінка засвідчує хороший характер. При цьому акцент робиться саме на зовнішній поведінці. Подібної думки дотримуються Г. Уолберг та Е. Уінн, які вважають, що характер, хороший чи поганий, виявляється в поведінці [301]. В іншому значенні, поняття характеру стосується власне особистості. Т. Лікона визначає характер як сталу схильність відповідати на життєві ситуації моральними способами, що проявляється в таких рисах, як доброта, чесність, відповідальність та повага до інших [215, с. 68].

І. Притчард визначає характер як комплексний набір відносно стійких якостей окремої особистості [253]. Дещо іншої позиції дотримується У. Х'юїт, який вважає, що характер відрізняється від цінностей, оскільки цінності є орієнтаціями чи схильностями, в той час як характер включає дії чи активацію знань і цінностей. З цієї точки зору, цінності розглядаються як основа характеру. І якщо цінності можуть включати лише когнітивний (пізнавальний) та афективний (емоційний) компоненти, то характер включає ще й конативну і поведінкову складові [187, с. 2].

М. Кордуелл розглядає характер як „розумову і психічну організацію особистості, співвідносну зі стабільними і послідовними схемами поведінки в різних ситуаціях” [67, с. 363].

На думку М. Ліпмана, формування характеру людини являє собою результат повторюваного, пошарового накладання морально обґрунтованих дій, що здійснюються у різних обставинах. Особливу увагу автор приділяє інтелектуальним чеснотам у складі характеру. На його думку, такі якості, як повага до поглядів інших людей, раціональність, здатність до інтелектуальної творчості (висування нових гіпотез) є невід'ємною складовою морального характеру людини. Серед способів

формування характеру та розвитку моральних схильностей він приділяє особливу увагу участі особистості у „спільноті допитливих” (Community of Inquiry), яка являється осередком раціонального осмислення моральних проблем [79, с. 116].

У. Х'юїт виділяє в структурі характеру особистості чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий та поведінковий (рис. 1.1).

Компоненти характеру

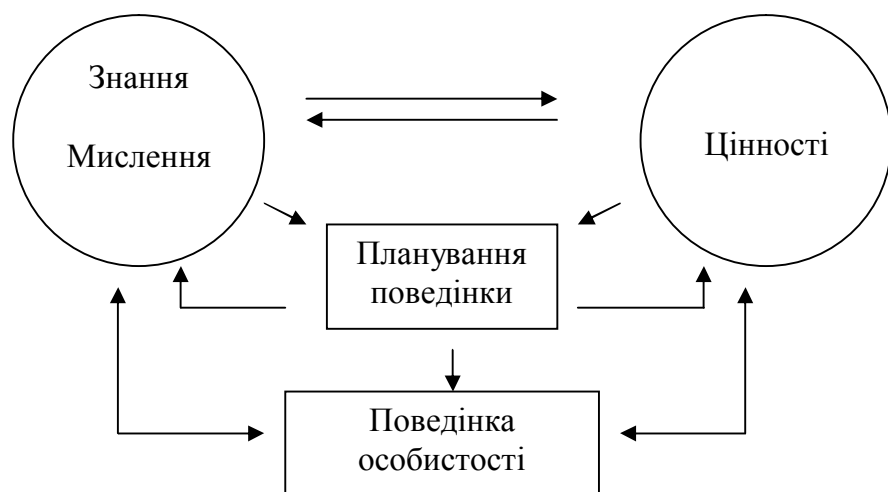


Рис. 1.1. Структурна модель характеру особистості (за У. Х'юїтом).

Когнітивний компонент, на думку У. Х'юїта, складається з базових знань про добро і зло, а також раціональних і креативних процесів, необхідних для аналізу інформації та прийняття розсудливих рішень у ситуаціях морального вибору. Афективний компонент представлений системою цінностей, яка визначає уподобання особистості, її схильності. Це ті критерії, які використовуються особистістю під час прийняття моральних рішень чи формулювання суджень. На думку У. Х'юїта, діти вчать більше цінувати ті моральні норми, над якими вони критично і творчо розмірковують. Когнітивний і афективний компоненти характеру тісно пов'язані з вольовими якостями, що визначають поведінку дітей, їхню здатність ставити перед собою цілі і докладати зусиль для їх досягнення. Діти діють відповідно до своїх переконань і планів, що, в свою чергу, розширює їхній світогляд і зміцнює цінності, розвиває навички критичного мислення [187].

Крім понять „моральна цінність” і „характер” американські педагоги широко використовують поняття „моральне почуття”. Американські вчені характеризують моральне почуття як енергетичне джерело моральних дій, поведінки особистості [269].

Т. Лікона стверджує, що моральне почуття є складовою морального характеру. Дослідження поведінки жорстоких підлітків засвідчили, що низький рівень їхньої моральності зумовлюється відсутністю почуттів щодо інших людей, нездатністю співчувати навколишнім [175; 226].

У контексті педагогічних досліджень американські науковці виділяють, як правило, два типи моральних почуттів: 1) моральні почуття, що сигналізують про певну форму внутрішньої цензури, витіснення підсвідомих потягів чи негативну самооцінку у відповідь на небажані думки чи дії (йдеться про такі почуття, як сором і провина); 2) моральні почуття, які в своїй основі є просоціальними і відображають емоційну реакцію на ситуації у житті інших людей (прикладом є моральні почуття емпатії та симпатії) [138].

Отже, аналіз монографій, словників, енциклопедій, навчальних посібників, статей у фахових журналах свідчить, що понятійно-категорійний апарат теорії морального виховання в педагогіці США суттєво відрізняється від вітчизняного. Одна з головних відмінностей полягає у відсутності терміну „моральне виховання” у традиційному для вітчизняної педагогіки розумінні. Його еквівалентами є поняття „моральна освіта” та „моральний розвиток”. Термін „моральна освіта” застосовується переважно прибічниками традиційної моделі виховання, які вважають, що школа покликана займатися моральним вихованням, інтегруючи моральні поняття у навчальні програми. Поняття „моральний розвиток” найчастіше вживається у контексті психологічних досліджень когнітивного аспекту морального становлення особистості. Поняття „моральної освіти”, „морального розвитку” подекуди замінюються поняттям „засвоєння цінностей” або „формування цінностей”, що є характерним для прибічників нетрадиційної моделі виховання, згідно з якою моральні якості закладені в природі особистості і школа не повинна втручатися в їх розгортання, тим більше нав’язувати певні цінності.

Не існує однастайності також у трактуванні змісту понять „мораль”, „моральні цінності”, „моральна поведінка”. Більшість науковців дотримується думки, що мораль – це комплекс принципів чи стандартів соціально адекватної поведінки; моральні цінності – відносно стабільні вірування особистості у те, що певний спосіб поведінки є особистісно та соціально кращим, ніж протилежні; моральна поведінка – вчинки, які впливають на права і добробут як самої особи, так і оточуючих її людей. Переважна більшість американських педагогів визнає існування універсальних загальнолюдських моральних цінностей і вважає, що їх прищеплення дітям має бути одним із першочергових завдань школи.

Аналіз змісту понять, що вживаються американськими педагогами в контексті теорії морального виховання, має важливе значення для адекватного розуміння сутності зарубіжних педагогічних концепцій, а також для вдосконалення понятійного апарату вітчизняної педагогіки.

1.2. Історичний розвиток концепцій морального виховання у педагогіці США

Розвиток педагогіки, як і будь-якої іншої соціальної науки, суттєво залежить не тільки від академічних, але й від соціально-ідеологічних факторів, економічних і політичних процесів, які відбуваються на різних етапах розвитку суспільства. Підтвердженням цієї закономірності є становлення теорій морального виховання у педагогіці США.

У 60-х роках ХХ століття в педагогічній науці США відбулася суттєва переоцінка поглядів на проблеми морального виховання молоді. Ідея про моральне виховання як засіб формування у дітей універсальних рис гуманного характеру почала втрачати прихильників. На зміну традиційного підходу до морального виховання як формування характеру прийшла гуманістично-зорієнтована модель морального виховання.

Однією з причин такої переорієнтації були результати дослідження, проведеного протягом 1924–1929 рр. у Педагогічному коледжі Колумбійського університету Інститутом соціальних і релігійних досліджень. На той час це було найповніше вивчення ефективності моделі виховання характеру у США. В ході дослідження було оцінено поведінку більше 10000 підлітків із 23 регіонів США. Основний акцент було зроблено на діагностиці результатів виховної роботи, головним чином у галузі морального і громадянського виховання. Внаслідок досліджень з'ясувалось, що поведінка дітей має ситуативний характер і визначається здебільшого оточуючими обставинами, а не сформованими моральними якостями. Такі висновки породили серед педагогів загальне переконання про неефективність виховання, спрямованого на формування характеру. А. Локвуд визнав помилковим припущення, що навчання моральних цінностей може суттєво зменшити рівень аморальності серед молоді [223].

Зміни у поглядах педагогів на моральне виховання були спричинені також масовою міграцією населення у 40-50-х роках ХХ століття на Захід країни, з сільських районів до міських. Це призвело до зміни стилю життя, взаємовідносин між членами родини, відповідно, до зменшення ролі сім'ї у процесі морального виховання дітей. Для попередніх поколінь, більшість з яких були вихідцями з

сільської місцевості, традиційним було регулярне спілкування з батьками, спільне виконання домашніх справ, у процесі чого батьки ділилися власним життєвим досвідом та навчали дітей певних цінностей. Завдяки цьому діти оволодівали необхідними для подальшого життя знаннями, уміннями та навичками, виконували покладені на них обов'язки, що привчало до відповідальності. Зміна місця проживання і, відповідно, місця роботи та соціальних ролей, стала причиною обмеження спілкування батьків з дітьми, внаслідок чого сім'я поступово почала втрачати свої виховні позиції [49].

Вагомим фактором зміни ролі сім'ї у процесі морального виховання дітей став також швидкий економічний розвиток країни у 40-60-х роках ХХ століття. Зростання матеріального рівня життя населення спровокувало трансформацію способу існування, світосприймання і виховання. Головну увагу батьки почали надавати забезпеченню фінансового благополуччя дітей, а не вихованню їх моральної свідомості.

Поява засобів масової інформації ще більше поглибила існуючі проблеми. Засоби масової інформації не тільки сприяли швидкому поширенню новин та ідей, згуртовували американців у межах єдиної нації та полегшували спілкування з людьми інших країн, а й одночасно справляли руйнівний вплив на сімейні стосунки. Багаточасові перегляди телевізійних передач і відеофільмів не тільки суттєво обмежували спілкування дітей з батьками, а й шкодили моральному вихованню частим демонструванням негативних, агресивних моделей поведінки [234, с. 35-36].

Швидкий економічний розвиток спричинив зміну освітніх пріоритетів у США, посилив увагу до таких природничих наук, як фізика, медицина, електроніка, збільшив потребу у висококваліфікованих спеціалістах. Пріоритетним завданням шкіл стало забезпечення високого рівня академічної підготовки учнів. Головна увага почала зосереджуватися на вивченні академічних дисциплін для сприяння інтелектуальному розвитку учнів і забезпечення вступу до коледжу. В результаті цього значно менше часу відводилося на формування характеру дітей, їх моральне виховання. Відбулося збільшення годин на підготовку до вступу в коледж за рахунок скорочення предметів виховного спрямування [49].

Зміна традиційних підходів до морального виховання була спричинена також власне академічними чинниками – появою нових наукових теорій, які докорінно змінили погляди на суспільство, людину та її розвиток. Так, дарвінізм ввів нове поняття “еволюція”, що змусило розглядати всі речі, в тому числі й моральність, у постійному розвитку, а не як даність. Філософія логічного позитивізму, яка прийшла в американські університети з Європи, акцентувала увагу на існуванні радикальних відмінностей між фактами, що можуть бути офіційно доведені, і цінностями, які є виявом почуттів, а не об’єктивної істини. Під впливом позитивізму поняття “моральності” було релятивізоване і почало розглядатися як “особистісно-ціннісне судження”. У зв’язку з цим мораль перестала бути предметом громадських обговорень і об’єктом виховної роботи школи. В результаті цього у 50-х роках ХХ століття концепція виховання характеру майже повністю втратила свої позиції у педагогіці США [63, с. 88].

Поширення ідей персоналізму, який визнавав цінність, автономність і суб’єктивність особистості та наголошував на її індивідуальних правах і свободі самовираження, спричинило послаблення соціальних зобов’язань і поширення нігілістичних поглядів у суспільстві. Прибічники персоналізму виступили проти соціального тиску та несправедливості, делегітимізували моральний авторитет, відновили віру в суб’єктивні моральні норми.

У цей же період набуває популярності такий напрям філософії моралі, як гуманістична етика, що зародився у 20-х роках ХХ століття. Його представники (І. Беббіт, А. Гарне, І. Левін) акцентували увагу на проблемі „моральної природи” людини, її моральному самовираженні, розглядаючи суб’єкт моралі як ізольовану від суспільства істоту. Вони заперечували існування загальнолюдських моральних норм і проголошували право кожної особистості бути собі суддею [112, с. 113].

Виникнення та розвиток у 60-х роках ХХ століття гуманістичної психології, з позицій якої природа особистості є біологічно заданою, лише посилив тенденцію до визнання самоцінності особистості та її права самостійно визначати моральні норми та цінності.

В. Жуковський відзначає, що „в американському суспільстві післявоєнного

періоду все чіткіше простежувалося розмежування між мораллю особистою (сімейною) і мораллю суспільною, громадською, кожна з яких пропонувала свої норми поведінки” [49, с. 275]. Наслідком цього стало ухиляння шкільних закладів США від вирішення тих моральних проблем, які розглядалися як особисті. Питання релігії і моралі почали вважатись особистою справою кожного. „Нові психологічні теорії, які наголошували на важливості формування характеру в перші шість років життя, посилили цю тенденцію, підкреслюючи першорядність сім’ї у цьому процесі і звільняючи школу від частки її відповідальності. Як наслідок, – констатує В. Жуковський, – батьки стали розглядати сферу особистої моралі як своє виключне право” [49, с. 275].

Поширювався і культурний релятивізм, спричинений боротьбою за расову рівність, намаганням толерантно розв’язати проблеми, пов’язані з війною у В’єтнамі, та бажанням зберегти мир у напруженому суспільстві США. Культурний релятивізм став найвищою соціальною цінністю і надав американцям широку свободу вибору як стилю життя, так і моральних цінностей [232, с. 84].

У 60–70-х роках ХХ ст. у США змінюється і соціальна ситуація: поширюються нонконформістські настрої, традиційні цінності ставляться під сумнів, а іноді взагалі заперечуються молодим поколінням. Протягом найшвидшої в історії людства соціальної революції в американському суспільстві суттєво змінюється статус чорношкірих, які з часу звільнення з рабства постійно зазнавали утисків, жінок, студентів та інших соціальних груп. У суспільстві формується нове ставлення до стилю життя, сексуальності, особистих цінностей, релігії тощо. Загальноприйнятим стає заклик „Владу – людям!”. Групи соціальних меншин, як і кожна окрема особистість, швидко відчули свою силу і спроможність самостійно контролювати власне життя [262].

Ці явища знайшли вираження в русі соціального протесту, учасниками якого були „нові ліві” та хіпі. Між хіпі, з одного боку, та „новими лівими”, з іншого, перебували мільйони молодих американців, які не брали активної участі в цих рухах. Але в їхній свідомості й поведінці відбувалися такі вражаючі зміни, що преса заговорила про „конфлікт поколінь” як про масове соціально-психологічне явище.

Протест молодих американців, що виражався в масових антиурядових демонстраціях кінця 60-х – початку 70-х років, був спричинений активним засудженням політики, що проводилася урядами Л. Джонсона та Р. Ніксона. Це засвідчило різкий поворот свідомості студентської та прогресивно налаштованої робітничої молоді від аполітичності до політичної активності та зруйнувало міф про американця як про чесного, хоча й грубого, хлопця, який заробляє собі на життя важкою працею, говорить правду, не турбуючись, що вона може комусь не сподобатися, іде воювати лише за істину і лише в тому випадку, якщо немає іншого виходу [91, с. 131-132].

„Конфлікт поколінь” був також зумовлений збільшенням економічної незалежності дітей від батьків і, відповідно, зміною їхніх взаєностосунків, адже у минулі часи в суспільстві, яке складалося в основному з дрібних власників, діти в особі батьків поважали власність і схилялися перед владою грошей, чим певною мірою пояснюється традиційне шанування батьків. Відбулися зміни і у свідомості старшого покоління – „покоління батьків”, яке втратило оптимізм і впевненість у завтрашньому дні. Змінилися й моральні норми, культурні запити, смаки, звички й традиції того „середнього американця”, на якого орієнтувалася не тільки американська економіка, але й політика. Все це зіграло важливу роль у формуванні нових міжособистісних відносин між представниками різних поколінь [91, с. 134-135].

Педагоги одними з перших відчули наслідки нового соціального становища і стали на шлях релятивізму в питаннях соціалізації та морального виховання молоді. Намагаючись балансувати між вимогами різних груп людей, які конфліктували між собою, і прагнучи уникнути суперечностей будь-якою ціною, педагоги почали використовувати програми, які якомога менше зачіпали інтереси різних людей [49, с. 275-276]. Вчителі відмовилися від нав'язування дітям традиційних моральних цінностей, оскільки в плюралістичному суспільстві всі цінності мають однакове право на існування. Натомість перед ними ставилось завдання допомагати учням оволодіти вміннями, необхідними для самостійного морального аналізу вчинків і прийняття відповідальних рішень. Такий підхід мав на меті підготувати молодь до

самовизначення і самореалізації у суспільному житті [291].

Значного поширення серед науковців та громадськості набула думка про те, що школа покликана давати учням академічні знання, а формування моральних цінностей слід залишити сім'ї та церкві. Так, С. Берейтор зазначає, що формування особистості і прищеплення цінностей ніколи не буде позбавленим авторитаризму, а втручання державної школи в такі особисті справи, як моральні цінності, є такою ж небезпечною справою, як і ототожнення церкви і держави [138].

У відповідь на такі соціальні настрої в 60-х роках ХХ ст. в американській педагогіці на основі ідей психологів-гуманістів виникає концепція осмислення цінностей, прибічники якої вважали, що особистість здатна самостійно здійснювати моральний вибір, керуючись власними поглядами і почуттями. Автори концепції закликали не прищеплювати дітям певні соціальні норми, а допомагати їм осмислювати та вільно обирати власні цінності. Майже одночасно з концепцією осмислення цінностей в американській педагогіці була розроблена і концепція морального розвитку, яка пропонувала розвивати у дітей здатність до раціональних моральних суджень, завдяки яким вони могли б визначати власні ціннісні пріоритети. Обидва підходи обмежували роль школи як агента моральної соціалізації молоді.

У 70-х роках ХХ століття в США і Західній Європі виникає антипедагогіка як протест проти „педагогічного тоталітарного виховуючого суспільства”. Представники антипедагогіки обґрунтовували відмову від виховання як цілеспрямованого формування особистості. На їхній погляд, виховання викликає патогенні для свідомості особистості процеси, руйнує психічне здоров'я молодого покоління внаслідок непосильних вимог, які ставить перед ним цивілізація [29, с. 27].

У цей же період у педагогіці США виникає концепція „виховання для виживання”, яка зародилася як реакція на кризовий стан освіти та загальну критичну ситуацію як у країні, так і у світі в цілому. Головні ідеї авторів цієї концепції Дж. Гранніса, Д. Манна, Ф. Ньюмена, М. Скрівена, Г. Шейна тісно пов'язані із загальною прагматичною теорією пристосування, згідно з якою життя є

безперервним біологічним та соціальним процесом адаптації. Відповідно, завдання школи має полягати у тому, щоб навчити дітей пристосовуватися до нових умов життя [44, с. 121].

На думку прибічників концепції „виховання для виживання”, людина повинна навчитися „виживанню” на потенційно катастрофічній планеті в умовах конкуренції, безробіття, соціальних конфліктів, сегрегації, наркоманії, зростання рівня злочинності тощо. Мета концепції полягала у тому, щоб допомогти людині у цьому шляхом формування „нової” свідомості, оволодіння базовими вміннями та навичками, безперервного поглиблення власного освітнього рівня, виконання суспільно-корисних робіт, формування якостей і стереотипів поведінки, необхідних для виживання. Подібні ідеї висловлювалися ще у 30-х роках ХХ століття прихильниками прагматичної педагогіки у контексті концепції „навчання умінь пристосовуватися до життя”, яка пропагувала ідею навчання у процесі праці [90].

Концепція „виховання для виживання” швидко набула популярності у всьому світі. Її ідеї обговорювалися на VIII Всесвітньому конгресі соціологів, а згодом лягли в основу проекту „навчання з метою виживання”, який з 1977 року розроблявся Римським клубом. Концепція також не залишилася поза увагою політиків, які орієнтувалися на неї, визначаючи цілі та політику держави у галузі виховання. Національна конференція, присвячена 200-річчю США та розробці нових напрямків виховання молоді, визначила у якості головних завдань освіти „формування навичок, необхідних для виживання” [90, с. 120].

Попри активне поширення нових виховних концепцій американські школи у період 60-70-х років ХХ ст. не відмовилися повністю від традиційних методів морального виховання. Як зазначає В. Жуковський, чимало вчителів продовжували ставити моральні завдання на своїх уроках, і навіть найновіші підручники подавали приклади традиційних цінностей. Деякі школи і далі працювали за програмами, спрямованими на розвиток характеру учнів. Навіть школи, які уникали питань особистої моралі, часто продовжували висвітлювати моральні проблеми сьогодення, намагаючись водночас обходити суперечливі моральні проблеми. Побоюючись звинувачення в насаджуванні моральних цінностей, вони відмовились від усього, що

могло бути кваліфіковано як нав'язування їх дітям. Педагоги послабили вимоги до поведінки учнів і намагалися забезпечити гармонію стосунків у школі, використовуючи широкий навчальний план для задоволення інтересів кожної соціальної групи [52, с. 223].

Швидко набувши популярності в 70-х роках ХХ ст., ліберально-гуманістичні концепції морального виховання згодом почали втрачати своїх прихильників. Причиною цього стало суттєве погіршення поведінки молоді та неспроможність нових концепцій вирішити проблеми морального виховання.

До кінця 1970-х років рівень аморальної поведінки серед молоді критично зріс, спричинивши зростання стурбованості громадськості та батьків низьким рівнем шкільної дисципліни, про що свідчать результати чисельних опитувань і статистика. Зокрема, за даними Національного опитування Геллапа, головною проблемою шкіл у 1980 р. 40% опитаних назвали відсутність дисципліни та наркоманію серед учнів. У 1986 р. цей показник сягнув 52%, у 1989 р. – 53%, у 1991 р. – 57%. Думку громадськості поділяли і працівники шкіл: 87% опитаних головні проблеми вчителів вбачали у грубій поведінці учнів, яка руйнує навчальний процес; 49% та 54% відповідно – у вживанні школярами алкоголю та наркотиків; 44% – у бійках та насиллі [87].

Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. порушення дисципліни стали настільки серйозними, що школи перетворилися у місця, небезпечні як для учнів, так і вчителів, а у педагогічній термінології навіть з'явився термін „безпечні школи”. Використання зброї при з'ясуванні стосунків між учнями, вербальні та фізичні образи вчителів, озброєні напади на них, зґвалтування у стінах навчальних закладів стали непоодинокими явищами у школах США [87].

За даними досліджень, проведених за дорученням Національного інституту освіти, щорічно в США близько 59 тисяч вчителів зазнавали нападів з боку вихованців, виявлено численні випадки руйнування шкільного майна. Так, лише на відновлення ушкодженого школярами майна щорічно в США витрачається 200 млн. доларів [118, с. 123-124]. У спеціальній доповіді „Порушення порядку в громадських школах”, підготовленій Національною комісією з удосконалення

освіти, зазначається, що між вчителями та учнями розгорнулася справжня війна. Щомісяця жертвами насилля стає більше 280 тисяч учнів і більше тисячі вчителів [53].

Подібні явища спричинили проведення досліджень для виявлення першопричин високого рівня злочинності серед учнів. Головними причинами було названо відсутність зацікавленості учнів у навчанні, що спричинено використанням освітніх програм і методів, які не передбачають врахування індивідуальних особливостей учнів; низький освітній рівень вчителів; зниження ролі сім'ї у моральному вихованні та зміни у взаємовідносинах членів родини.

За даними статистики, у США у кожній другій сім'ї має місце жорстоке ставлення до дітей та випадки фізичного насилля, жертвами якого щорічно стають біля 50 млн. людей [118, с. 124]. На думку спеціалістів, стресовий стан, який виникає в наслідок перебування дитини у сім'ї, де постійно відбуваються сварки та конфлікти між батьками, спричинює агресивність, злість і невротичні розлади дітей. Дані досліджень свідчать, що багато підлітків скоїли такі злочини, як підпал власного будинку чи громадських будівель, після того як стали свідками жахливих сварок у своїх сім'ях. Виявлено, що розлучення батьків також часто стає причиною емоційного дисбалансу, істеричності, хронічного дискомфорту. З проблемами у сім'ї пов'язують не лише зростання дитячої злочинності, а й дитячі самогубства, рівень яких також зріс у 80-х роках ХХ століття. В свою чергу, статистика свідчить, що батьки, які б'ють своїх дітей, як правило, самі зазнавали в дитинстві насильства. Серед першопричин жорстокості батьків також називають безробіття, бідність, відчай від неможливості покращити життя сім'ї, що призводить до психічних відхилень і втрати самоконтролю [12, с. 143-145].

Зростаюча аморальність суспільства і низький освітній рівень шкіл не лише зумовили наростання розчарувань і песимізму значної частини населення США, а й викликали серйозне занепокоєння на державному рівні. У 1981 році президент США Р. Рейган створив Національну комісію з дослідження проблем якості шкільної освіти. Опублікована у 1983 році доповідь „Нація в небезпеці: необхідність реформ школи” спричинила занепокоєння законодавців, керівників сфери освіти,

громадськість, вчителів, батьків, учнів тощо. Її автори гостро критикували систему освіти, заявляючи, що „загальноосвітні основи суспільства розмиваються зростаючою хвилею посередності, яка загрожує майбутньому країни та народу” [126, с. 5]. У доповіді було визначено не лише недоліки існуючої системи, а й запропоновано шляхи подолання проблем як у сфері навчання, так і виховання. Діяльність президентської комісії та підготований нею документ спричинили активну діяльність недержавних соціальних організацій – асоціацій, фондів, спілок (зокрема, Фонду науки США, фонду Карнегі, Національної асоціації освіти), якими було запропоновано шляхи та рекомендації щодо реформування шкільної системи освіти. Провідною ідеєю цих документів стало проголошення необхідності відмови від практики необмеженого індивідуального підходу та виведення школи на якісно новий рівень навчання та виховання [87].

Акцентуючи увагу на питаннях підвищення рівня освіти, міністр Бойер виступив за необхідність підготовки учнів за єдиними програмами і виділив такі головні навчально-виховні завдання: формування у дітей уміння критично мислити та ефективно брати участь у комунікативних процесах; пізнання свого „Я”, навколишнього світу та людства в цілому; підготовка до майбутньої праці та безперервного підвищення свого освітнього рівня; формування соціальної відповідальності та готовності виконувати свій громадянський обов’язок [28, с. 140].

Усвідомлення того, що ліберально-гуманістичні підходи до морального виховання, які виникли і набули поширення у 60-х роках ХХ століття, не спроможні вирішити існуючі проблеми, а також наростання кризових процесів у соціально-економічному та культурному житті суспільства спричинили поворот американської педагогіки до консервативних цінностей. Педагогіка повернулася до „основ”, що означало не лише зміну поглядів на виховання, а й повернення віри у традиційні цінності та християнську мораль. Поширена раніше ідеологія плюралізму та вседозволеності, яка надавала дітям широкий простір для самовизначення, почала вважатися безглуздою, а відповіддю на проблеми американської молоді стали слова: „Просто скажи „ні”!” [199]. У педагогічній літературі США 1970–1980 рр. констатувалося, що “лібералізм хоча ще й не зійшов зі сцени, але вже більше не є

лейтмотивом американського суспільства” [49, с. 348].

Прибічники руху „Назад до основ” ставили за мету розробити комплекс організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на подолання кризи шкільної освіти в США. Представники педагогічної громадськості виступали за посилення позицій класно-урочної системи, підвищення ролі вчителя у виховному процесі, поліпшення якості навчання, встановлення суворої дисципліни у шкільних закладах за рахунок формування в учнів стійких норм моралі та поведінки та оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками. Глибока стурбованість високим рівнем аморальної поведінки школярів призвела до переосмислення завдань школи. Все більше педагогів почали висловлювати думку, що до традиційних базових знань, умінь і навичок, зокрема, читання, письма, лічби, слід віднести розвиток почуттів, способів їх вираження і навичок спілкування з людьми [122, с. 125].

Під впливом руху „назад до основ” чимало штатів прийняли закони про встановлення освітніх стандартів, затверджених на конференції 1976 року, яким повинен відповідати випускник школи для отримання атестату. Знову з’явилися традиційні школи з класно-урочними заняттями, домашніми завданнями, суворим порядком і дисципліною [90, с. 121].

Учителі почали активніше використовувати традиційні методи прищеплення цінностей і розробляти програми, мета яких полягала у формуванні в учнів таких традиційних моральних цінностей, як повага, турбота, дружба, співпраця тощо. Прикладом може бути програма „Вміння бути відповідальним”, розроблена дослідницьким центром Томаса Джеферсона, або програма, запропонована Балтиморським навчальним округом [199]. У процесі соціалізації молоді на перший план виступали „малі справи”, які повинні були давати вихід енергії молоді та допомогти їй інтегруватися в наявну систему суспільних інститутів та цінностей. Особлива увага зверталася на залучення молоді до благодійних справ (догляд за хворими, допомога пристарілим, проекти з озеленення та ін.) [90, с. 122].

Американські дослідники все частіше почали висловлювати думку про те, що для досягнення високого морального рівня вихованців потрібно не лише удосконалювати загальну систему освіти, а й проводити реорганізацію на рівні шкіл.

Зокрема, пропонувалося залучати до процесу морального виховання не тільки вчителів і батьків, а й адміністрацію школи, громадськість, спільні зусилля яких могли б стати запорукою успішного виховного процесу.

У цей період в американській педагогіці почали розвиватися нові підходи до морального виховання, зокрема діяльнісний та аналітичний, які передбачали активну участь усього шкільного колективу, батьків та громади у процесі морального виховання. Діяльнісний підхід до морального виховання певною мірою розвивав ідеї концепції виховання характеру, проте акцент ставився не на формуванні позитивних рис, а на створенні умов для активного впровадження дітьми засвоєних моральних норм у реальному житті. Аналітичний підхід наголошував на виключній важливості критичного мислення, спільних обговорень, аналізу моральних проблем на шляху прийняття моральних рішень. Особливу увагу його прибічники приділяли розвитку критичного мислення як фундаментальної складової моральної вихованості. Проте вказані підходи не набули широкого поширення у виховній практиці цього періоду.

Варто відзначити, що у 1980-х роках процес морального виховання ускладнювався ситуацією, яка склалася у матеріальному становищі багатьох громадян США. Бідність значної частини населення, особливо етнічних меншин, що проживала переважно у великих містах, ставала причиною низького рівня освіченості дітей, розпаду сімей, поширення безробіття, алкоголізму, наркоманії. У цей час у США нараховувалося до 3 млн. бездомних, половину з яких складали жінки і діти. За підрахунками дослідницької групи „Оцінка якості” один з чотирьох американських школярів (всього 1 млн.) навчався у цей час у міських школах, для яких характерним було переповнення класів, поганий стан будівель, низький професійний рівень вчителів, відчуженість батьків від школи. Усе це зумовлювало падіння освітнього рівня, безперервне зростання злочинності, насилля та інших проявів аморальної поведінки серед молоді [85, с. 108].

Крім того у 1980–1990-х роках в американському суспільстві розпочався перехід від тривалої індустріальної фази розвитку до науково-технічної, в результаті чого США стали лідером щодо темпів науково-технічної революції. Кардинальні

зміни у сфері виробництва (використання нових видів енергії, невідомих раніше матеріалів та способів їх обробки, автоматизація, роботизація, комп'ютеризація виробничих процесів) змінювали повсякденний побут людей, їхнє соціальне та духовне життя. Однак швидкі темпи науково-технічного прогресу не супроводжувалися відповідним духовним розвитком, а, навпаки, породжували серйозні негативні соціальні наслідки: розпад традиційних моральних цінностей, посилення споживацьких орієнтацій, насаджування псевдокультури засобами масової інформації [52, с. 300-301].

Науковці пов'язували кризові явища зі зменшенням уваги школи до морального виховання учнів, з відсутністю єдності у поглядах на те, які цінності слід прищеплювати дітям у плюралістичному, полікультурному суспільстві. Якщо раніше вважалося, що моральне виховання дітей – це прерогатива сім'ї та церкви, то в 90-х роках громадськість почала наголошувати на тому, що школа не повинна залишатися осторонь цього процесу, а нести пряму відповідальність за виховання моральних цінностей у підростаючого покоління. У зв'язку з цим на початку 90-х рр. ХХ ст. моральне виховання знову стало одним із провідних завдань діяльності освітніх закладів.

У цей час знову набула популярності концепція виховання характеру. Її прибічник К. Райан заявив, що припинити навчати дітей у школі загальнолюдських цінностей, керуючись тим, що існують різні точки зору на те, які цінності корисні у плюралістичному суспільстві, означає просто відмовити школі у відповідальності, яку вона несе за виховання дітей. З ним погодився У. Беннет, на думку якого існують загально визнані моральні цінності, які можна безпосередньо виховувати у дітей [114, с. 522].

Держава підтримала ідею про необхідність включення морального виховання у шкільний процес. Так, у 1990 році було представлено програму розвитку шкільної освіти „Америка-2000”, в якій одним із шести стратегічних напрямків роботи стало формування у школах атмосфери дисципліни та порядку, без якої навчальний процес є неможливим, а моральне виховання було визнане одним із першочергових завдань школи. Цю програму було прийнято як закон про національні освітні цілі та

доповнено ще двома стратегічними напрямками – удосконалення педагогічної освіти та залучення батьків до навчально-виховного процесу. Кожен шкільний округ повинен був розробити у рамках національних цілей власні стратегічні завдання з урахуванням місцевих умов та проблем [87]. Одним із головних освітніх завдань було визначено відродження здорових американських цінностей, виховання гуманних високоморальних громадян, залучення громадськості у цей процес [1; 14].

У 1994 році організацією Phi Delta Kappan було проведено опитування громадської думки з проблем виховання. Опитуваним було поставлено три питання відносно громадської підтримки виховання характеру. Більшість респондентів висловили підтримку необхідності впровадження шкільних програм морального виховання. Більше 90% опитуваних позитивно оцінили потребу в прищепленні дітям загальнолюдських моральних цінностей. Дві третини опитаних підтримали нерелігійний підхід до морального виховання [169].

На початку 90-х років ХХ ст. в американській педагогіці з'явилася велика кількість публікацій, присвячених проблемі виховання характеру особистості: „Мораль, характер і громадське виховання в початковій школі” Дж. Беннінга [136], „Коли ламається гілка: Ціна нехтування нашими дітьми” С. Х'юлет [183], „Виховання характеру: Як наші школи можуть виховувати повагу та відповідальність” Т. Лікони [218], „Відродження наших шкіл: Посібник з виховання характеру, проведення академічних занять, встановлення дисципліни” Е. Уінна та К. Райана [311] та ін. Почали діяти виховні програми та наукові центри, які займалися розробкою та впровадженням нових методик виховання, проводилися конференції та семінари з питань удосконалення та реалізації програм виховання характеру.

У цей період у США виник „Центр морального розвитку і виховання”, який почав діяти на базі Університету Іллінойс у Чикаго. Головними завданнями центру є: 1) сприяння роботі науковців, які досліджують проблеми морального розвитку та виховання характеру особистості, 2) забезпечення вчителів, батьків, громадськості знаннями стосовно особливостей морального розвитку та формування характеру дітей. З цією метою проводяться семінари, публікуються статті, видаються

монографії, розробляються нові виховні програми, рекомендації щодо ефективного класного керівництва та забезпечення належної дисципліни у класі, методичні вказівки для проведення дискусій на моральні теми, відбувається спілкування з членами центру через Інтернет.

Можна виділити декілька основних причин зростання інтересу педагогів до концепції виховання характеру у 90-х роках ХХ століття. Насамперед, це пояснюється зниженням виховної ролі сім'ї. Традиційно сім'я відігравала основну роль у моральному вихованні дітей в американському суспільстві. Однак згодом вона перестала виконувати цю функцію, внаслідок чого утворився моральний вакуум. С. Х'юлет документально доводить, що американські діти як із бідних, так і з багатих сімей переживають найвищий серед інших розвинутих країн рівень занедбаності та неуваги до себе [183].

Б. Дефо Уайтхед узагальнила результати соціальних досліджень, які вивчали неблагополучні американські сім'ї. Вона пише, що діти із неблагополучних сімей мають емоційні проблеми та проблеми з поведінкою, гірше навчаються, частіше вживають алкоголь і наркотики, вагітніють у ранньому віці, мають проблеми із законом, зазнають фізичного і сексуального насильства. Діти, які живуть з нерідними батьками, зазнають більше негативних впливів порівняно з тими, які мають хоча б батька чи матір. Учителі відзначають великий ріст агресивності, ненормальну поведінку дітей, особливо хлопчиків, які живуть у неблагополучних сім'ях [219].

Особливу стурбованість американських педагогів викликає проблема впливу на підростаюче покоління телепередач, які завдають чималої шкоди формуванню моральних цінностей, адже в середньому американська дитина проводить біля телевізора 25 год. на тиждень, а за весь період навчання в школі – близько 15 тис. годин. Враховуючи неможливість повної відмови від перегляду телебачення, американські педагоги, громадські та владні структури активно розробляють заходи та рекомендації щодо забезпечення розумного керівництва сприйняттям інформації з телеекрана [49, с. 118].

Таке становище спонукало школу займатися формуванням у дітей цінностей,

яких їм не прищепили вдома. Школа змушена була стати спільнотою моральної підтримки, яка допомагає дітям із неблагополучних сімей контролювати свої негативні думки та емоції і ставати більш відповідальними.

Посилення інтересу науковців і практиків до концепції виховання характеру зумовлювалося значним поширенням негативних рис характеру серед молоді: жорстокості, нечесності, неповаги до старших, егоїзму та самодеструктивної поведінки, безвідповідальності, етичного невігластва і т.д.

Занепад моралі у суспільстві, поширення ідей етичного релятивізму та індивідуалізму змусили громадськість повернутися до виховання у молоді таких вічних цінностей, як повага, відповідальність, справедливість, турбота про інших, добродійність тощо. Поступово державні діячі, науковці і педагоги-практики прийшли до усвідомлення того, що ігнорування цих базових цінностей може призвести до цілковитого занепаду суспільної моралі.

У 1997 році президент США Б. Клінтон у своєму Посланні „Про становище країни”, присвячене переважно проблемі освіти, проголосив виховання характеру одним із завдань освітнього процесу. Він наголосив на необхідності навчати дітей бути хорошими громадянами, потребі дотримання у школах дисципліни та порядку, а також закликав підтримувати ті спільноти, які успішно реалізують визначені напрямки [60, с. 112].

На думку Е. Уінна, відновлення уваги до виховання характеру становить велику користь для учнів, вчителів та всієї нації, оскільки добробут та існування суспільства не так залежать від рівня IQ її громадян, як від їхнього характеру [308, с. 31].

Відновлення морально-етичного виховання в державних школах США відбувалося не лише за рахунок відмови від ліберальних підходів, які заперечували існування універсальних моральних цінностей, та повернення до традиційної моделі морального виховання, але й шляхом поширення нових концепцій, завдання яких полягало у розробці виховних методик, спрямованих на прищеплення дітям моральних цінностей, що визнаються більшістю американців.

У 90-х роках ХХ ст. набувають поширення діяльнісний та аналітичний підходи

до морального виховання, а також з'являються концепція турботи та комплексна теорія виховання цінностей.

Представники діяльнісного підходу В. Батистич, Д. Соломон, М. Уотсон розробили „Проект розвитку дитини” (Child Development Project), у контексті якого передбачалося функціонування „спільноти турботи” (Caring Community). Основна мета проекту полягала в перетворенні шкіл у спільноти, які дають учням відчуття того, що про них турбуються. У такій психологічній атмосфері, на думку авторів проекту, діти вчаться дбати про інших, розвивають практичні навички продуктивної громадської роботи, засвоюють моральні знання та інтелектуальні уміння, необхідні для гуманної й мудрої поведінки. Проект також покликаний допомогти вчителям виховувати у дітях доброту, міжособистісне розуміння, вміння узгоджувати власні та чужі інтереси, внутрішню мотивацію навчальної діяльності [303].

У цей же період набула популярності концепція турботи Н. Ноддігінс, яка проголошувала за необхідне навчати дітей піклуватися про себе та інших [241].

У контексті аналітичного підходу було запропоновано модель та структуру діяльності спільноти допитливих, яка покликана навчити дітей дискутувати з питань моралі, розвивати гіпотези, оцінювати альтернативні точки зору для прийняття морального рішення. Розвиткові цього підходу сприяла діяльність Інституту критичного мислення, який діє за підтримки штату Нью-Джерсі та Монтклерського університету. Аналогічну спрямованість мали проекти „Мисленнєві навички у викладанні та навчанні”, „Філософія для дитини”, які презентують теорію виховання дітей у спільнотах допитливих.

Посилення уваги науковців США до ідей виховання молоді у спільнотах зумовлене переоцінкою суспільством ставлення до індивідуалізму як безумовної цінності, розумінням того, що він може справляти негативний вплив як на особистість, так і на оточуючих. Стало зрозумілим, що розвиток індивідуалізму часто призводить до формування не самобутньої, незалежної, вільної у своїх судженнях особистості, а егоцентричної, ізольованої в собі людини.

У 90-х роках ХХ століття Г. Кіршенбаум, проаналізувавши відомі концепції морального виховання та тенденції їхнього розвитку, дійшов висновку, що немає

сенсу повертатися до концепцій, які практикувалися раніше, оскільки у свій час це не дало бажаних результатів. Водночас, на його погляд, немає сенсу вигадувати щось кардинально нове. Вчений пропонує не шукати новий спосіб розв'язання проблем морального виховання, а синтезувати усе найцінніше, що міститься в кожній з існуючих концепцій. На основі такого підходу Г. Кіршенбаумом була розроблена „теорія комплексного виховання цінностей”.

Аналогічні ідеї висловлювали американські дослідники Д. Елкінз, Р. Ларсон, М. Сміт, Б. Холл, які пропонували об'єднати відомі підходи до морального виховання в один універсальний. Результатом роботи Г. Кіршенбаума стало написання посібника „100 способів навчання цінностей і моралі у школах та молодіжних спільнотах” [198]. У ньому дослідник здійснив огляд основних підходів до морального виховання, виділив методи і запропонував види класної та позакласної виховної роботи з учнями.

Не зважаючи на зусилля громадськості та діяльність великої кількості дослідницьких центрів, опитування, проведені у 90-х роках ХХ століття, засвідчили, що проблема морального виховання молоді в США залишилась невирішеною. За результатами анкетувань, лише 10% вчителів державних шкіл вважали, що в їхній школі існує цілісна система морального виховання. Лише 15% учителів підтвердили, що в закладі виконується спеціальна програма морального виховання. Недоліком є відсутність у американській практиці системи позашкільних дитячих закладів, які б сприяли розвитку творчих можливостей учнів, запобігали їх деструктивній поведінці і негативному впливу оточення. Попри велику стурбованість цим становищем, ні влада, ні самі освітяни не виявили готовності до створення спеціальної системи позашкільного та позакласного виховання [72, с. 118].

Початок ХХІ століття характеризується зростанням уваги уряду США, батьків, засобів масової інформації до проблем морального виховання підрастаючого покоління. У більшості шкіл завдання морального виховання учнів вважаються одними із пріоритетних. Найчастіше у школах використовуються такі методи виховання, як інкульткація, моделювання, фасилітація, морально-етичні дискусії

тощо. Важливу роль відіграє діяльність шкільних спільнот турботи та справедливості. На тлі домінування концепції виховання характеру спостерігається тенденція до синтезу різних теоретичних ідей з метою удосконалення морального виховання дітей. Значного поширення набуває діяльнісний підхід до морального виховання, який реалізується через „Проект розвитку дитини” [303]. Головний акцент ставиться на прищепленні дітям загальноприйнятих моральних цінностей і створенні умов для їх реалізації. Особлива увага приділяється діяльності психологічних служб та соціальних працівників.

Успішному втіленню вказаних процесів сприяє урядова політика, спрямована на посилення ролі шкільного середовища у моральному вихованні дітей та впровадження у шкільну практику концепції виховання характеру. Ще під час передвиборчої кампанії у 2000 році кандидат у президенти Дж. Буш заявив, що школи повинні навчати дітей цінностей демократичного суспільства та формувати моральну відповідальність учнів. Таким чином, моральне виховання визнавалось одним із пріоритетних завдань державної політики у галузі освіти.

У 2001 році було укладено законопроект освітньої реформи. 8 січня 2002 року президентом США було підписано акт „Жодна дитина не залишиться осторонь” (No Child Left Behind), що передбачає „початок нової ери відповідальності, детальної звітності, гнучкості, надання більших повноважень та контролю місцевим органам влади з метою створення максимально сприятливих умов для навчання та виховання підростаючого покоління, залучення передових навчально-виховних методів, організацію тісної співпраці з батьками” [240].

Особлива увага у США приділяється організації діяльності безпечних шкіл. З цією метою пропонується: об'єднати та спростити фінансування програми безпечних і вільних від наркотиків шкіл XXI століття, що надасть змогу шкільним округам використовувати федеральні кошти на організацію позакласної діяльності з попередження аморальної поведінки; забезпечити звітність про безпеку та успішність у школах для надання учням можливості обирати альтернативні школи; надати вчителям контроль над класними кімнатами та запровадити політику нульової толерантності насилля та екстремальної поведінки учнів; дозволити

громадським організаціям отримувати гранти на позашкільні програми; забезпечити профілактику злочинів шляхом зміни федеральних законів; посилити виконання закону про зброю шляхом створення партнерства між федеральним урядом і штатами з метою виявлення, покарання та нагляду за молодими людьми, які порушують закони про зброю; збільшити фонди для виховних програм, у тому числі програм, спрямованих на методичну підготовку вчителів до виховної роботи [105, с. 6].

Дружина президента США Л. Буш також активно займається пропагуванням ідей концепції виховання характеру та їх впровадженням у шкільну практику. На її думку, найкраще, що можна зробити для майбутнього нації, – це створити умови для отримання підростаючим поколінням позитивного та успішного досвіду. Регулярно відвідуючи шкільні спільноти по всій країні, Л. Буш закликає батьків починати моральне виховання дітей від самого народження, оскільки від цього залежить їхнє майбутнє та майбуття всієї країни. Особливо наголошується на тому, що виховання характеру забезпечує дітей засобами для розвитку моральних чеснот і відіграє важливу роль у формуванні впевненості дітей у власному життєвому успіху [238].

Ініціативи Л. Буш у сфері виховання характеру спрямовані на заохочення шкіл та шкільних округів до розробки навчальних програм та планів, що навчають дітей універсальних цінностей, зокрема, таких, як відповідальність, повага, чесність, відданість сім'ї, співчуття тощо, формують позитивний характер, розвивають почуття відповідальності перед спільнотою. На думку дружини президента, обов'язок кожного громадянина полягає у навчанні дітей універсальних цінностей, які сповідаються усіма людьми не залежно від раси чи віросповідання і які керуватимуть ними впродовж всього життя [238].

На сучасному етапі уряд США надає штатам та окремим шкільним округам гранти для реалізації концепції виховання характеру, навчання вчителів основ планування та проведення уроків формування позитивного характеру, організації відповідної учнівської діяльності. З цією метою у 2000 році було заплановано потроїти витрати на фінансування практики виховання характеру. Зокрема,

Департамент освіти США надає грант „Проектна програма Партнерства по вихованню характеру” для розробки та впровадження програм виховання характеру, які: 1) відповідають державним освітнім стандартам і які можна інтегрувати у шкільне середовище; 2) можна реалізовувати у поєднанні з іншими освітніми реформами [296].

На конференції „Характер та спільнота сьогодні”, що відбулася 23 жовтня 2002 року за підтримки Департаменту освіти США та телекомпанії Court TV, зазначалось, що п’ять штатів та 34 шкільні округи отримали гранти на суму \$16,7 мільйонів для роботи зі шкільними спільнотами з метою формування моральних рис характеру в молоді. У виступах учасників конференції наголошувалось, що навчання дітей поваги та відповідальності, виховання добропорядних громадян суспільства, які керуються загальноприйнятими моральними цінностями та нормами поведінки, є таким же важливим завданням, як і навчання письма та читання [125].

Гранти програми Партнерства по вихованню характеру, які надаються Фондом сприяння розвитку освіти Федерального управління досліджень у галузі освіти, отримали штати Айдахо, Меріленд, Міссурі, Невада та Нью-Джерсі, а також шкільні округи у таких штатах, як Аляска, Каліфорнія, Колорадо, Коннектикут, Флорида, Джорджія, Кентуккі, Мічиган, Міссурі, Нью-Мексико, Нью-Йорк, Північна Кароліна, Огайо, Пенсільванія, Південні Кароліна, Техас та Юта. Здобуття гранту надало їм можливість співпрацювати з організаціями, які розробляють програми виховання характеру молоді, приділяючи головну увагу вихованню турботи про інших, справедливості, поваги, відповідальності, чесності, громадянської свідомості. Цікавим є той факт, що батьки, учні, громадськість та різні неполітичні, приватні та суспільні організації можуть брати участь у розробці та реалізації програм. Створені товариства по вихованню характеру забезпечують належну підготовку вчителів, залучення батьків у виховний процес, інтеграцію виховання характеру у навчальний процес, здійснення оцінки та формування шкільної спільноти, що дотримується спільних моральних цінностей. Невід’ємним елементом діяльності програм є їхнє періодичне оцінювання з метою визначення того, наскільки успішно вони сприяють подоланню проблеми недисциплінованості, залученню учнів до соціально значущої

діяльності, покращенню успішності, збільшенню числа батьків та спільнот, залучених до процесу морального виховання [125].

Для досягнення високих результатів у сфері морального виховання дітей держава надає фінансову підтримку чималій кількості громадських виховних організацій. Найбільш відомими є такі організації:

1. „Асоціація морального виховання” (Association for Moral Education), яка займається проведенням форумів та конференцій для спеціалістів у галузі морального виховання, організацією творчої співпраці, стажування вчителів та проведенням наукових досліджень у галузі морального виховання, а також розробкою та поширенням методичної літератури з проблем виховання. Діючими членами асоціації є вчителі державних і приватних шкіл, шкільні адміністратори, наставники, психологи, соціологи, представники релігійних організацій, студенти, яких турбує проблема морального виховання дітей.

2. „Національна асоціація гуманістичного та екологічного виховання” (National Association for Humane and Environmental Education), яка сприяє формуванню позитивних рис характеру та відповідальності молоді за стан оточуючого середовища.

3. Організація „Краще життя” (Foundation for a Better Life), що займається проведенням державних кампаній, спрямованих на утвердження цінностей, які позитивно змінюють життя спільноти та кожної окремої особистості: чесності, турботи, оптимізму, працьовитості тощо.

4. Організація „Вчителі за соціальну відповідальність” (Educators for Social Responsibility), місія якої полягає у формуванні соціальної відповідальності вихованців, розвитку переконань та навичок, необхідних для створення безпечного, демократичного та справедливого суспільства.

5. „Партнерство по вихованню характеру” (The Character Education Partnership) – коаліція організацій та представників громадськості, діяльність якої присвячена розвитку теоретичних та практичних надбань у галузі морального та громадянського виховання молоді. Членами цієї організації є педагоги, підприємці, службовці, молодь, батьки, представники релігійних громад, ЗМІ, які переконані, що

впровадження програм по вихованню характеру є важливим елементом реформування школи, оскільки це допомагає зменшити прояви негативної поведінки учнів, покращити навчальний процес і сформувати у дітей почуття громадянської відповідальності [219]. Діяльність „Партнерства по вихованню характеру” спрямована на проведення щорічних конференцій, публікацію матеріалів, які висвітлюють досягнення у галузі морального виховання учнів тощо.

6. Організація „Чемпіони характеру” (Champions of Character), що діє у рамках „Національної асоціації атлетики” і ставить собі за мету прищеплення атлетам необхідних у спорті цінностей та забезпечення спортсменів, тренерів і батьків практичними методиками моделювання зразкових рис характеру.

7. „Центр розвитку етики та характеру” (Center for the Advancement of Ethics and Character), що надає керівникам освітніх закладів, вчителям та батькам інформацію щодо морального виховання дітей.

Дж. Буш також планує заснувати спеціальну премію для дітей, характер яких може слугувати прикладом для наслідування. Він також закликає науковців розробляти нові програми морального виховання учнівської молоді, яким буде надане фінансування на рівні окремих штатів і шкільних округів [178]. Це пов'язано з тим, що попри активну політику стандартизації навчально-виховного процесу у США, яка набула поширення у 90-х роках ХХ століття, освіта у країні досі є децентралізованою. Відповідальними за освітній процес є штати та місцеві органи влади. Формуючи Департамент освіти США, члени Конгресу наголосили, що ні секретар з питань освіти, ні інші працівники Департаменту не мають права визначати напрям освітньої політики, контролювати діяльність адміністрації та вчителів навчально-виховних закладів тощо. Заснування шкіл та коледжів, розробка навчальних програм та планів, встановлення вимог щодо вступу до шкіл та їх завершення є прерогативою штатів та спільнот, громадських та приватних організацій, а не Департаменту освіти США. Кожен штат має Департамент освіти, який займається визначенням пріоритетних завдань морального виховання, аналізом існуючих програм, доцільності їх використання та фінансування.

Аналіз сучасної освітньої практики в США свідчить, що найбільш поширеними

на даний час є програми, які розвивають ідеї концепції виховання характеру, зокрема, „Характер має значення!” (Character Counts!) [154], „Позитивні дії” (Positive Action) [251], „Особиста відповідальність” (Personal Accountability) [249], „Секрет формування хорошого характеру” (Character Building Secret) [153], а також програми, які ґрунтуються на діяльнісному підході, наприклад, програма „Герої” (Heroes) [181].

Про значну актуальність проблеми морального виховання в сучасному американському суспільстві свідчить проведення великої кількості конференцій, присвячених цій проблематиці, щорічне проведення тижнів „Характер має значення!”, публічні виступи президента, у яких він закликає до активного впровадження виховання характеру у школах.

Загалом аналіз соціально-економічних, культурних і власне академічних факторів і тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики дозволяє виділити три основні етапи становлення теорії морального виховання у педагогіці США:

1 етап (початок 60-х – кінець 70-х років ХХ століття): період поширення нонконформістських настроїв, для якого характерними були такі тенденції: орієнтація на цінність, автономність кожної особистості; заперечення універсальних норм моралі та проголошення віри у суб’єктивні моральні норми особистості; домінуюча позиція концепції осмислення цінностей та морального розвитку особистості.

2 етап (кінець 70-х – 80-ті роки ХХ століття): посилення консервативних настроїв, спричинене загостренням соціальних конфліктів; зміна орієнтації на особисті цінності орієнтацією на традиційні соціальні норми та цінності; посилення критичного ставлення до інноваційних, особистісно орієнтованих концепцій морального виховання;

3 етап (90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.): повернення до традиційних методів морального виховання; посилення позицій концепції виховання морального характеру; розвиток діяльнісного та аналітичного підходів до морального виховання; обґрунтування комплексного підходу до морального виховання молоді на основі компіювання положень різних педагогічних концепцій.

Еволюція концептуальних підходів до морального виховання у педагогіці США нагадує своєрідний маятник. Зміна концепцій морального виховання відповідає коливальним циклам, які розпочинаються зростанням популярності певної теорії і втратою через деякий час своїх домінуючих позицій. Для педагогіки США характерним є періодичне повернення до традиційних консервативних ідей у моральному вихованні, що свідчить про циклічний, а не лінійний розвиток педагогічної теорії. Так, концепція виховання характеру, на якій зазвичай базувалася американська школа, пропагуючи необхідність формування у дітей універсальних моральних цінностей, була замінена у 50-70-х роках ХХ століття ліберально-гуманістичними концепціями. Проте 80-90-ті роки ХХ століття відзначилися посиленням консервативних поглядів на проблему морального виховання. Усвідомлення того, що школа не може стояти осторонь процесу морального виховання підростаючого покоління, змусило педагогів повернутися до традиційного підходу. Відповідно, концепція виховання характеру знову зайняла лідируючу позицію, не полишаючи її до сьогодні.

1.3. Систематизація концепцій морального виховання у педагогіці США

Теоретичні підходи до морального виховання у педагогіці США характеризуються значним різноманіттям і різноплановістю. Розглядаючи загальні засади морального виховання американські педагоги часто вживають поняття „концепція морального виховання”, яке означає систему поглядів, спосіб розуміння та тлумачення явищ, пов’язаних з моральним розвитком і формуванням характеру особистості. Паралельно з цим терміном як синонім застосовується поняття „підхід до морального виховання”. Досить часто американські дослідники оперують також поняттям „модель”, наприклад, „модель прийняття моральних рішень”, „модель засвоєння цінностей”, „модель моральної поведінки” тощо. Цей термін вживається для позначення певної системи (схеми), загального способу організації процесу морального виховання на засадах тієї чи іншої концепції [112, с. 394].

Серед американських дослідників не існує одностайності у систематизації підходів до морального виховання. Найбільш загальною є типологія К. Аренза, Д. С'юперки та Дж. Хедсторма, які виділяють п'ять основних підходів: інкулькація, аналіз, осмислення цінностей, моральний розвиток, виховання в діяльності [292].

Теоретичні засади морального виховання як *інкулькації* (від англ. *inculcation* – прищеплення, насадження) були обґрунтовані у роботах Т. Парсонса [247], Р. Сирса та його колег Г. Левіна, Е. Макоббі [278], У. Беннета [135] та ін. Прихильники цього підходу визначають цінності як соціально або культурно прийняті стандарти чи правила поведінки. У зв'язку з цим формування моральних цінностей розглядається як процес усвідомлення і прийняття особистістю стандартів або норм поведінки. Дитина включає їх у власну ціннісну систему, піддаючись зовнішнім впливам. При цьому її поведінка є переважно реактивною: вона більше реагує на зовнішні впливи, ніж виявляє власну ініціативу.

Крайні прибічники цього підходу (наприклад, Т. Парсонс [247]) вважають, що потреби і цілі суспільства є пріоритетними і повинні визначати потреби та цілі кожної окремої особистості. Педагоги, яким імпонують ідеї вільної самореалізації особистості, також наголошують на необхідності прищеплення дітям таких цінностей, як свобода, людська гідність, справедливість і самокритичність. Прихильники як соціального, так і індивідуалістичного напрямку визнають існування певних універсальних і абсолютних цінностей, джерело яких й досі не визначене. Прибічники однієї точки зору переконують, що їх диктує саме життя, інші ж доводять, що цінності створені Всемогутнім Творцем. Але й ті й інші сходяться в тому, що моральні цінності особистості формуються шляхом засвоєння об'єктивно існуючих соціальних норм і правил поведінки [66, с. 108].

Слід зазначити, що ідея інкулькації лежить в основі концепції виховання характеру (*character education*), яка вважається традиційною в педагогіці США.

Основи *аналітичного підходу* (*analysis approach*) до морального виховання базуються на раціоналістичних та емпіричних теоріях розвитку особистості. Його прибічники заявляють, що засвоєння моральних цінностей повинно відбуватися під впливом аналізу та критичного осмислення фактів і аргументів, а моральна

поведінка має визначатися не голосом серця чи совісті, а правилами логіки [79-80; 119; 147; 277].

Аналітичний підхід передбачає використання методів виховання, які забезпечують індивідуальне та групове вивчення цінностей, дослідження соціальних проблем, обговорення в класі моральних норм. Фактично в шкільне середовище переносяться методи соціальних наук. В учнів виробляються такі ж пізнавальні та інтелектуальні операції, як під час розвитку критичного мислення: 1) визначення проблеми; 2) доведення доречності твердження; 3) звернення до схожих випадків з метою визначення ціннісних позицій; 4) виділення логічних і емпіричних суперечностей в доказах; 5) зіставлення протилежних доказів; 6) пошук і перевірка ймовірних шляхів розв'язання проблеми.

Л. Меткалф розробив типову інструктивну модель засвоєння цінностей, яка складається з таких етапів: 1) визначення і з'ясування проблеми; 2) збір підтверджуючих факторів; 3) оцінювання достовірності доказів; 4) з'ясування вірогідності фактів; 5) прийняття попереднього рішення; 6) перевірка моральних принципів, на яких ґрунтується прийняте рішення [190].

Представниками аналітичного підходу до морального виховання є також А. Еліс [171], Г. Келі [194] та ін.

Концепція *осмислення цінностей* (values clarification) виникла на основі гуманістичної психології, зокрема, ідей таких психологів-гуманістів, як А. Маслоу [227-230], К. Роджерс [260-263]. Сутність цього підходу до морального виховання полягає в тому, щоб навчити учнів використовувати раціональне й емоційне пізнання для дослідження власної поведінки, усвідомлення і реалізації особистих цінностей. Формування цінностей трактується як процес самоактуалізації, що включає підпроцеси вільного вибору з ряду альтернатив, ретельного обдумування можливих наслідків, оцінювання, підтвердження та здійснення дій, які відповідають зробленому вибору.

У той час, як аналітичний підхід до морального виховання акцентує увагу на логічних та емпіричних процесах, теорія інкульткації – на засвоєнні особистістю зовнішніх стандартів поведінки, концепція осмислення цінностей спирається на

внутрішні процеси прийняття індивідом рішення щодо власних моральних цінностей. Саме тому цей підхід вважається більшою мірою індивідуально, ніж соціально орієнтованим. На думку його прихильників, індивід в умовах свободи самостійно робить моральний вибір і приймає рішення на основі власних бажань, почуттів, поглядів і намірів. З розвитком особистості її вибір стає більш свідомим і відповідальним. Вільний вибір, який може бути прийнятим або відхиленним у подальшому досвіді, є початковим кроком у створенні цінностей [237].

Особистість при цьому розглядається як ініціатор взаємодії з суспільством і навколишнім світом. Вчитель має допомогти учневі розвинути внутрішні процеси самопізнання, які повинні стати головною детермінантою моральної поведінки. Особистість вільна змінювати навколишній світ для задоволення власних потреб.

Серед методів, що використовуються у концепції осмислення цінностей, найпоширенішими є дискусії у малих і великих групах, індивідуальна і групова робота, розв'язання гіпотетичних та реальних дилем, зайняття мистецтвом, ігри і моделювання, створення планів самовиховання тощо.

Прихильники цього підходу (Г. Кіршенбаум [197-202], Дж. Мерфі [239], С. Саймон [282]), вважають, що кожна особистість самостійно формує власні моральні цінності, які у зв'язку з цим мають відносний характер. На їхню думку, не існує універсальних цінностей, обов'язкових для засвоєння всіма членами суспільства.

Концепція *морального виховання в діяльності* або *діяльнісний підхід* до морального виховання (action learning approach), виникла з уявлення, що формування цінностей передбачає не тільки осмислення і логічний аналіз моральних принципів, але й поведінку на їх основі. Тобто увага акцентується на переході від роздумів до моральних дій. Наголошуючи на перевазі соціального досвіду над індивідуальним, прибічники даного підходу підкреслюють необхідність створення умов, у яких учні могли б діяти відповідно до засвоєних цінностей. Процес формування моральних орієнтацій трактується як самоактуалізація: особистість розглядає альтернативи, робить вільний вибір, оцінює, підтверджує його та діє відповідно до нього. Особливе значення надається поведінці учнів у класі та

за його межами. Джерелом цінностей не вважається ні суспільство, ні індивід, а взаємодія між людиною і суспільством.

Методи виховання, які використовуються у контексті цього напрямку, подібні до тих, що застосовуються у аналітичному підході та концепції осмислення цінностей: виконання колективних проєктів у межах класу або школи, розвиток навичок організації групи та міжособистісних відносин.

Концепцію виховання в діяльності розвивали в своїх працях М. Бідж [143], Г. Блумер [146], В. Батистич, Д. Соломон, М. Уотсон, Е. Шапс [283-287].

Прихильники *концепції морального розвитку* (moral development approach) особистості вважають, що у процесі морального розвитку людина проходить низку послідовних стадій. Основи цієї концепції морального виховання були розроблені Л. Кольбергом [206]. Запропонована ним схема розвитку моральної свідомості є результатом експериментальних досліджень, що проводилися протягом 12 років. Об'єктом дослідження виступала група з 75 хлопчиків із різних країн, яким на початку досліджень було від 10 до 16 років. Разом з етнографами Л. Кольберг вивчав характер і рівень моральних суджень цієї групи дітей, виявляючи зв'язок їхніх моральних суджень з поведінкою. Стадії морального розвитку визначались на основі відповідей, які давали діти, розв'язуючи гіпотетичні моральні дилеми [120, с. 93]. Таким чином, дослідник виділив універсальні, незалежні від етнічної чи національної приналежності моральні цінності та три стадії морального розвитку, кожна з яких складається з двох етапів.

Концепція Л. Кольберга ґрунтується на ідеї, що моральне становлення особистості стимулює природний процес розвитку моральних суджень і перехід від однієї стадії до іншої, поки не буде досягнуто моральної зрілості [206, с. 72].

Таким чином, кожен з виділених К. Арензом, Д. Сьюперкою та Дж. Хедстормом підходів до морального виховання дає своє трактування природи людини, а також пропонує відповідні методи педагогічного впливу, що представлено у таблиці 1.1.

Основні підходи до морального виховання
(за К. Арензом, Д. С'юперкою та Дж. Хедстормом)

Підхід	Завдання	Методи і прийоми
Інкулькація	<ul style="list-style-type: none"> • прищепити вихованцям загальноприйняті моральні цінності 	<ul style="list-style-type: none"> • моделювання • позитивне та негативне підкріплення • маніпулювання альтернативами • рольові ігри
Моральний розвиток	<ul style="list-style-type: none"> • допомогти учням розвинути комплексні моральні судження • стимулювати учнів до обговорення підстав ціннісного вибору з метою досягнення вищого рівня морального розвитку 	<ul style="list-style-type: none"> • обговорення моральних дилем у малих групах • формулювання структурованих та аргументованих відповідей на питання
Аналітичний підхід	<ul style="list-style-type: none"> • навчити вихованців використовувати логічне мислення та методи наукових досліджень для вирішення моральних проблем • навчити дітей використовувати раціональні та аналітичні процеси під час встановлення • взаємозв'язку та осмислення цінностей 	<ul style="list-style-type: none"> • структурована раціональна дискусія, що вимагає наведення причин та доказів • перевірка принципів • аналіз аналогічних ситуацій • дослідження та дебати
Осмислення цінностей	<ul style="list-style-type: none"> • допомогти дітям визначити й осмислити власні цінності • допомогти вихованцям чесно та відкрито обговорювати з іншими власні цінності • допомогти учням використовувати раціональне мислення і свідомість для дослідження особистих почуттів, цінностей і моделей поведінки 	<ul style="list-style-type: none"> • рольові ігри • моделювання • вигадані і реальні виховні ситуації • самоаналіз • позакласна діяльність • дискусії у малих групах
Діяльнісний підхід	<ul style="list-style-type: none"> • навчити вихованців використовувати логічне мислення, раціональні та аналітичні процеси для вирішення моральних 	<ul style="list-style-type: none"> • методи характерні для аналітичного підходу та концепції осмислення цінностей • впровадження шкільних проектів та практики спільнот • закріплення навичок, необхідних для організації

	проблем і осмислення цінностей <ul style="list-style-type: none"> • надати учням можливості як для особистісно, так і суспільно значущої поведінки на основі сформованих цінностей • стимулювати учнів до сприймання себе як відкритої до особистісно-соціальних взаємодій особи, члена суспільства чи соціальної системи. 	групової роботи та міжособистісних відносин.
--	--	--

Підхід інкулькації розглядає особистість як об'єкт зовнішніх впливів, який пасивно засвоює соціальні норми і правила поведінки. Концепція роз'яснення цінностей та аналітичний підхід акцентують увагу на активній природі людини як суб'єкта власної поведінки. Діяльнісний підхід наголошує на інтерактивності людської природи, а концепція морального розвитку – на взаємодії активного і репродуктивного аспектів особистості.

Дж. Дьон виділяє п'ять основних підходів до морального виховання: 1) концепція осмислення цінностей; 2) концепція морального розвитку; 3) концепція виховання характеру; 4) аналітичний підхід; 5) стимуляція цінностей [164].

Концепція стимуляції цінностей не визнає етичного релятивізму. Її прихильники вважають, що цінності завжди властиві особистості, незалежно від того, осмислює вона їх чи ні. Однак, подібно до концепції осмислення цінностей, перед вчителем ставиться завдання організувати обговорення учнями різних моральних питань. У результаті учні не пасивно сприймають моральні імперативи, а усвідомлюють, інтерпретують і конструюють власні цінності на основі власного досвіду.

За словами Г. Кіршенбаума, сфера морального виховання є надзвичайно об'ємною і стосується фактично усіх аспектів життя. Відповідно, існують чисельні підходи до морального виховання, зокрема, виховання характеру, розвиток критичного мислення, моральна освіта, осмислення цінностей, розвиток емпатії, формування навичок кооперативної поведінки, громадянське виховання, розвиток

моральних суджень, статеве виховання, релігійне виховання. Існуючі підходи Г. Кіршенбаум об'єднує у чотири головні концепції: осмислення цінностей, виховання характеру, громадянське виховання і моральний розвиток [198]. При цьому він орієнтується на те, які якості, риси характеру, вміння та навички визначаються як мета виховання у кожному з них (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Підходи до морального виховання за Г. Кіршенбаумом

Підхід	Завдання виховання
Осмислення цінностей	Пізнання себе, своїх вірувань, почуттів, пріоритетів. Самоповага. Вміння ставити цілі. Критичне та творче мислення. Навички прийняття рішень. Комунікативні навички. Соціальні навички
Виховання характеру	Повага до інших, до себе, до навколишнього середовища. Відповідальність, надійність, чесність. Співчуття, емпатія, толерантність, гуманність, дружелюбність. Самодисципліна. Лояльність. Сміливість, мужність. Трудова етика.
Громадянське виховання	Знання й розуміння історії, демократичного устрою. Розуміння (визнання) прав інших, культурних відмінностей. Навички критичного мислення. Комунікативні навички. Навички кооперативної роботи. Навички розв'язання конфліктів.
Моральний розвиток	Моральні знання, розуміння моральних традицій, етики. Моральні судження. Співчуття й альтруїзм. Моральні прагнення, моральна свідомість, самоконтроль, моральні звички.

Л. Кольберг і Р. Мейер диференціюють основні підходи до морального виховання залежно від того, які виховні цілі ставляться у кожному з них. На основі цього критерію дослідники виділили три підходи до морального виховання: „романтичний”, „культурна трансмісія”, „еволюційний” або „прогресивістський”. „Романтичний” підхід ставить за мету розвиток в учнів цінностей і вмінь, які сприяють психологічно здоровому та комфортному стилю життя. „Культурна трансмісія” передбачає навчання учнів способів поведінки й установок, які

відображають традиційні цінності конкретного суспільства і допомагають бути його успішними членами. В „еволюційному” підході метою виховання проголошується розвиток учнів у сфері когнітивного, соціального, морального та емоційного функціонування [95, с. 180-181].

Один із провідних американських теоретиків філософії виховання П. Шарф також виділяє три основні підходи до морального виховання: 1) механістичний, згідно з яким особистість дотримується моральних вимог суспільства, сподіваючись на винагороду; 2) романтичний (І. Ілліч, Р. Сейнер, Ж.-Ж. Руссо), який намагається захистити особистість від тиску суспільства, наголошуючи на цінностях вільного вибору, самореалізації та формування особистістю власних цінностей; 3) діалектичний (Сократ, Платон, Ж. Піаже, Л. Кольберг), який акцентує увагу на формуванні раціональних засад моральної поведінки, пошуках істини, діалектичному дослідженні засобів досягнення істини [161, с. 359].

К. Шварцман визначає підходи до морального виховання залежно від того, яку філософську течію вони репрезентують, а також з огляду на те, які завдання і засоби морального виховання в них пропонуються. За цими критеріями вона виділяє чотири основні напрями філософії виховання (консервативний, гуманістичний, ірраціоналістичний, сцієнтистсько-технократичний) і відповідні концепції морального виховання: прагматичну, неопозитивістичну, утилітаристичну, екзистенціалістичну та ін. [120].

Консервативний напрям, за твердженням автора, охоплює прагматичну та утилітаристську виховні концепції. Прагматична концепція морального виховання пов'язана з філософією прагматизму, представленою насамперед Дж. Дьюї, а також сучасними його послідовниками Т. Браммельдом, Е. Келлі та ін. Методологічною основою цього напрямку філософії виховання слугує теза Дж. Дьюї, згідно з якою моральні якості особистості закладені в її унікальній природі і їх прояв пов'язаний насамперед з індивідуальним досвідом людини. Звідси мету виховання представники прагматизму вбачають не у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісних орієнтацій особистості, а в розкритті даних їй від природи здібностей і якостей. При цьому індивідуальний досвід особистості розглядається як

головна умова її самореалізації.

Індивідуальний досвід, згідно з Дж. Дьюї, визначає суть і характер моральних норм і принципів – тих «інструментів», які особистість на свій розсуд вибирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цього положення випливає висновок, що ріст індивідуального досвіду, який веде до успіху, служить головним критерієм моральної поведінки.

Неопрагматична концепція представлена ідеями представників гуманістичної психології А. Комбса, А. Маслоу, К. Роджерса, які вважають, що „цінність виховання залежить від того, в якій мірі воно сприяє росту особистості, допомагає їй знайти відповіді на повсякденні питання, а головне – вказує, як краще пристосуватися до певної життєвої ситуації” [120, с. 71].

Гуманістичний напрям або „новий гуманізм”, згідно з К. Шварцман, пропагує думку про те, що в умовах науково-технічного прогресу соціальне життя потребує раціонального мислення, а не ідеології. У процесі виховання перш за все слід сформувати ієрархію інтелектуальних здібностей, які в кінцевому результаті визначатимуть моральну зрілість особистості. Відповідно, показником рівня моральності людини виявляються не вчинки, а її інтелект. Тому завдання морального виховання вбачається у формуванні раціонально мислячого суб'єкта [120, с. 41].

Гуманістичний напрям філософії морального виховання пов'язаний з позитивізмом, особливо з філософією й етикою школи лінгвістичного аналізу. Його представники – П. Херст, Р. С. Пітерс, М. Уорнок і інші – спираються також на психологічні ідеї Ж. Піаже та його послідовників – Л. Кольберга, Дж. Бруннера й ін. Це надає концепціям даного напрямку академічного характеру. Його представники головний засіб утвердження справедливості в усіх сферах суспільного життя вбачають у гуманізації системи виховання.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика традиційної системи виховання, а з іншого – спроба представити конструктивну програму виховання, в якій максимальна увага приділяється розвитку внутрішнього «Я» особистості. Такий підхід розглядається як альтернативний консервативним,

особливо технократичним концепціям виховання. Один із представників «нового гуманізму», А. Комбс, писав: «Ми дотепер зосереджували нашу увагу на методах контролю і керування шляхом маніпулювання стимулами і наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином змусити їх робити те, що від них вимагають інші. Ми були прихильниками занадто вузького погляду на природу людей» [157, с. 301].

Прибічники «нового гуманізму» вбачають основну мету морального виховання особистості в тому, щоб створити умови для її вільного самовираження, і тим самим запобігти небезпеці формування уніфікованої поведінки. Для досягнення цієї мети, на їх думку, у процесі виховання необхідно насамперед формувати інтелектуальні здібності особистості, які у кінцевому рахунку визначають її моральну зрілість. Звідси головне завдання виховання вбачається у формуванні раціонально мислячого суб'єкта. Відповідно основна увага приділяється логічному характерові морального виховання. Прибічники «нового гуманізму» вважають, що за допомогою раціонального мислення особистість зможе виявити здатність і до самореалізації, і до спілкування з іншими членами суспільства. Для цього необхідно виховати в кожній особистості пізнавально-ціннісну орієнтацію, яка забезпечує, з одного боку, вільний моральний вибір у конкретних ситуаціях, а з іншого – здатність керуватися у своїй поведінці принципом справедливості.

Прихильники гуманістичної концепції виховання вирішальну роль у формуванні моралі відводять суб'єктові, а соціальне середовище, на їхню думку, лише змушує особистість шукати нові форми пізнавальної структури. Моральний розвиток, таким чином, виявляється наслідком психологічної здатності особистості відігравати основну роль у суспільстві – ототожнювати свої інтереси з інтересами інших і тим самим додержуватися принципу справедливості і гармонії як вищих критеріїв справжньої моралі.

Ірраціоналістичний підхід ґрунтується на розумінні людини як неповторної, унікальної цінності та критичному ставленні до ролі соціального середовища у формуванні людини, яке може лише перешкоджати становленню моральної самості. Вважається, що соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості, її

поведінки, в той час як моральне виховання покликане розкривати індивідуальні якості та здібності людини, тобто сприяти саморозвиткові та самовихованню, яке передбачає подолання у поведінці людини колективістських тенденцій [120, с. 44].

Сцієнтистсько-технократичний напрям, що базується на ідеях Б. Скіннера, заперечує думку про те, що головною метою виховання є самовираження особистості. Процес морального виховання, з точки зору цього підходу, має спрямовуватись на прищеплення дітям навичок моральної поведінки й установок соціального середовища. Головним засобом реалізації такого виховного процесу повинен бути жорсткий контроль соціального середовища через механізм „підкріплення”, тобто систему заохочень і покарань за найменші відхилення від заданої програми. Цей механізм покликаний забезпечити благонадійність людей, формування у них відданості суспільним нормам моралі [120, с. 46].

З. Малькова, подібно до К. Шварцман, виділяє підходи до морального виховання у педагогіці США залежно від того, яка філософська теорія покладена в їх основу. Відповідно, дослідниця виокремлює теологічний підхід, теорію інструменталізму, антропологічну теорію та теорію самореалізації особистості [89].

Теологічний підхід до морального виховання домінував у педагогіці США до 19 століття, коли релігія та церква відігравали основну роль в освіті та вихованні. Поступово вони втратили свої позиції, коли відбулося розмежування школи та церкви на державному рівні. Теологічний підхід передбачає три складових елементи системи морального виховання у школі: пізнання Бога, виховання любові до Бога та служіння Богу. Головним джерелом отримання знань про Бога виступає Біблія. Для виховання любові до Бога створюється атмосфера благоговіння, для чого використовуються молитви на початку та в кінці занять, до і після прийняття їжі, урочисте святкування релігійних свят, поширення публікацій з хвалою Бога, закликом молитися за хворих тощо. У програмі виховання передбачається, що служіння Богу повинно полягати у філантропічних справах: допомога бідним та хворим, робота у домах інвалідів та дитячих центрах. У процесі морального виховання заохочується аскетизм, самообмеження в діях [89, с. 122].

Теорія інструменталізму, що виникла як реакція на догматичну релігійну

мораль, проголошує відмову від авторитарних моральних принципів, які ззовні нав'язуються людині. Особлива увага надається особистому досвіду як засобу пізнання оточуючого світу, здобуття знань, розвитку характеру, оскільки саме у процесі набуття особистого досвіду індивід взаємодіє з соціальним середовищем, пристосовується до нього і виробляє власну поведінку [89, с. 124]. Інструменталісти (В. Багер, Дж. Дьюї, У. Кілпатрик, Д. Чайлдз) вважають, що найбільш ефективно навчання моралі відбувається у процесі діяльності, коли дитина вступає у реальні зв'язки з іншими людьми. Прибічники цього підходу вважають, що моральне виховання не повинно складати окремих напрям роботи школи, адже кожна відповідь школяра на численні ситуації, які виникають у його житті, вчить моралі. На думку Д. Чайлдза, саме у ході різноманітних та взаємозалежних життєвих ситуацій виникають умови для прийняття моральних рішень. І дитина, роблячи висновки про хороше і погане на основі аналізу наслідків своїх дій, виростає у своїй здатності функціонувати як відповідальна моральна істота [89, с. 125]. Отже, метою вчителя має бути створення різних виховних ситуацій, які б навчали учнів моралі.

Згідно з теорією інструменталізму, для того щоб школа стала школою моралі, вона повинна бути організована відповідно до таких вимог [89, с. 126]:

1. Школа має бути тісно пов'язана з життям, тобто стати суспільством у мініатюрі. Ізоляція школи від реального життя уможлиблює створення лише штучних виховних ситуацій, які виробляють спосіб моральної поведінки, придатний лише для вирішення шкільних проблем.

2. Шкільні програми повинні містити матеріал, який є близьким до життя та відповідає інтересам дитини. На думку В. Бауера, програма виховання повинна сформулювати у дітей досвід, який допоможе їм успішно вирішувати життєві ситуації та покращувати якість суспільного життя.

3. Під час вибору методів навчання і виховання слід робити акцент на активності дитини, конструюванні, віддачі, а не пасивному засвоєнні, оскільки принцип „навчання через діяльність” розвиває суспільний дух та суспільну свідомість дітей.

Антропологічна концепція морального виховання ґрунтується на визнанні

універсальних, спільних для усіх людей інтересів і потреб, які визначають їхню поведінку та взаєностосунки. Моральні цінності, з точки зору антропологів (Т. Брамельд), – це задоволення спільних для всіх людей потреб. Людські відносини, згідно з таким підходом, повинні стати центральною темою школи, у зв'язку з чим її робота має полягати у: 1) моральній орієнтації молоді на основі тих загальних норм поведінки, які можуть бути вироблені з урахуванням даних антропології про єдині для всіх людей потреби, прагнення, інтереси; 2) вихованні інтернаціоналізму через вивчення культури, звичаїв, мови інших народів; 3) вивченні ірраціональних сил, що руйнують гармонію як між людьми та групами, так і в самій особистості [89, с. 127-128]. Таким чином, прибічники теорії антропологізму вважають, що, поставивши людські стосунки в центр уваги, школа може стати засобом досягнення соціальної гармонії у світі.

Концепція самореалізації особистості заперечує зовнішні стандарти чи заздалегідь встановлені правила поведінки, які пригнічують та не дозволяють виявитися вродженій сутності особистості, яка є основою її неповторного „я”, джерелом усього доброго, що є в людині. Одночасно підкреслюється важливість власних переконань, ідеалів, цінностей для поведінки людини, які вона повинна створити сама, відповідно до особливостей своєї природи. Вважається, що кінцевою метою та найвищим благом кожної людини є конструювання та вивчення свого внутрішнього світу, організація життя та поведінки відповідно до імпульсів, які йдуть з глибин „Я” [89, с. 128-129].

Прихильники цього підходу А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс стверджують, що школи не потребують спеціальних програм морального виховання, оскільки моральному вихованню сприяє шкільне середовище, навчальні програми, стосунки вчителів та учнів.

З. Малькова та Е. Сечи виділяють також концепцію „виховання для виживання”(education for survival), сутність якої полягає у формуванні в дітей якостей, що повинні допомогти їм протистояти умовам „катаклізму”. Дослідники виділяють чотири основних напрямки реалізації цієї концепції: 1) *оволодіння основними навичками* (формування вмінь читати, писати, рахувати; оволодіння

нормами поведінки та моралі; тобто забезпечення успішного існування індивіда як громадянина, споживача, робітника, члена родини тощо); 2) *виховання у процесі життя* (забезпечення активної участі учнів у суспільно-корисній роботі); 3) *перманентна освіта* (впровадження системи взаємопов'язаних видів навчально-виховної діяльності, які мають супроводжувати людину все життя); 4) *глобальне виховання* (реформування людської свідомості, поведінки та відносин з метою формування людини, яка діє та мислить міжнародними категоріями; розвиток у людях чутливості, уміння зрозуміти інших та домовитися з ними; подолання людьми почуттів та відносин, що заважають їм мирно співіснувати на планеті) [90, с. 120-124].

В. Жуковський виділяє та характеризує концепції морального виховання відповідно до етапів еволюції морально-етичного виховання у школах США, тобто тривалих періодів історичного розвитку морально-етичного виховання, яким властиві певні соціально-економічні, політичні, ідеологічні особливості, певний рівень розвитку філософської та психолого-педагогічної науки. Під час визначення основних підходів до морального виховання В. Жуковський враховував також зміст моральних цінностей, мету, завдання, методи і форми етичного виховання [49, с. 77].

Етап 1 (30 – 90-ті роки XIX ст.) охоплює період від початку створення державної школи до початку ери прогресивізму. У цей час домінуючим є *традиційний підхід до морального виховання*, який передбачає прищеплення дітям спільних для християнських конфесій моральних цінностей, а також традиційних для американців нерелігійних моральних чеснот. Зразком моральної поведінки для учнів вважається шкільний учитель, який демонструє свою доброчесність у класі та за його межами. Підручники та хрестоматії, що включають тексти морального спрямування, є головним засобом морального виховання в школі.

Етап 2 (початок 90-х рр. XIX ст. – 40-ві рр. XX ст.) – період укорінення й панування ідеології та практики прогресивізму в усіх сферах суспільного життя США. У цей час функціонує два основних підходи до морального виховання: 1) *виховання характеру*, зорієнтоване на прищеплення дітям традиційних моральних

цінностей; 2) *прогресивістський підхід*, який вимагає етичної гнучкості та відносності цінностей, зосереджує увагу на важливості критичного мислення, здатності відчувати ситуацію, відмові від застарілих традицій, формуванні вмінь адекватно відповідати на виклики сучасного динамічного світу [49, с. 219].

Етап 3 (40 – 70-і роки ХХ ст.) характеризується поширенням *концепцій „розкриття власних цінностей”* і *„морального розвитку”*, які заперечують існування універсальних моральних цінностей. У цей період помітно слабшають позиції концепції *„виховання характеру”*.

Етап 4 (1980–1990-і роки) характеризується зміцненням консервативних тенденцій і проявів авторитаризму в школі. На цьому етапі В. Жуковський виділяє два підходи до морального виховання: 1) *концепцію виховання характеру* та 2) *концепцію турботи Н. Ноддігінс*, згідно з якою місія школи полягає у тому, щоб всіх дітей вчити не бути байдужими до інших, зорієнтувати їх на певний “осередок”, про який вони мають дбати: турбуватися про самих себе, своїх близьких, друзів і знайомих, тварин і рослин, про навколишнє середовище, предмети й інструменти, а також ідеї та погляди [49, с. 402].

Слід відзначити, що переважна більшість науковців США не керується певними чіткими критеріями під час виділення різних концепцій морального виховання. До уваги береться здебільшого рівень популярності певної концепції серед педагогів у той чи інший історичний період. Так, більшість педагогів (М. Берковиц, Дж. Дьон, Т. Лікона, Л. Нусі, Т. Робінзон та ін.) виділяють три основні концепції морального виховання: виховання характеру, осмислення цінностей та морального розвитку.

У. Кілпатрик вважає провідним напрямом морального виховання концепцію виховання характеру, яка акцентує увагу на позитивному прикладі та стимулює учнів розвивати звичку добре поводитися, передбачає роз’яснення дітям того, яка поведінка є позитивною, а яка поганою, а також спрямована на створення морального шкільного середовища, в якому особлива увага звертається на дисципліну, благодійну діяльність у межах школи та суспільства тощо. Концепції осмислення цінностей та морального розвитку автор розглядає як експериментальні

і такі, що спричиняють зниження рівня моральності молоді [195, с. 67].

А. Мак-Деніел виділяє такі підходи до морального виховання, як концепція морального розвитку, теорія прийняття соціальних ролей Р. Селмана та теорія Дж. Реста [233].

Оскільки концепція морального розвитку уже розглядалася вище, зупинимося більш докладно на двох останніх.

Р. Селманом було виділено стадії прийняття соціальних ролей, які розглядаються як проміжна ланка між стадіями логічного прийняття рішень Ж. Піаже та стадіями моральних суджень Л. Кольберга. Запропонована модель складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: 1) логічні судження; 2) морально-етичні судження; 3) прийняття соціальних ролей та 4) знання (компетентності, інформації) [225].

Р. Селман виділив п'ять стадій прийняття соціальних ролей:

Стадія 0 (вік 3-6). Діти не можуть чітко розрізнити власне трактування ситуації та бачення її іншими людьми.

Стадія 1 (вік 5-9). Хоча діти усвідомлюють, що усі люди мають різні точки зору, вони не можуть зрозуміти ці погляди.

Стадія 2 (вік 7-12). Діти можуть приймати точку зору інших, проте вони неспроможні розглядати (дотримуватися) їх одночасно.

Стадія 3 (вік 10-15). Підлітки можуть відступати від власної точки зору та погляду іншої особи і приймати сторону третьої нейтральної особи.

Стадія 4 (період статевого дозрівання). Особистість може осмислювати власні думки та поведінку на більш абстрактному рівні, який є більш узагальненим та соціально орієнтованим [279].

Щодо теорії Дж. Реста, то на відміну від Ж. Піаже та Л. Кольберга, які досліджували логічні та моральні судження, Дж. Рест розробив чотирьохкомпонентну модель розуміння моральної поведінки [257]. Модель включає моральну чутливість (сприйняття), моральне судження, прийняття морального рішення та моральну дію. Моральна чутливість означає розуміння того, що існує ситуація, яка потребує моральних дій, які можуть мати наслідки для інших.

Моральне судження Дж. Рест визначає як судження про те, що слід зробити в конкретній ситуації. Прийняття морального рішення передбачає розгляд альтернатив та зважування всіх за і проти у світлі можливих наслідків для себе та інших. Моральна дія включає волю та уміння, необхідні для реалізації рішення. На думку дослідника, ця модель повинна використовуватися як основа для визначення завдань морального виховання учнів [258].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у сучасній американській педагогіці не існує загальноприйнятої систематизації концепцій морального виховання. Зазвичай дослідники виділяють концепції морального виховання залежно від виховної мети та завдань, розуміння поняття „цінність”, вибору методів чи форм виховання. Значна частина науковців виділяє концепції морального виховання залежно від того, наскільки поширеними чи популярними вони є, не дотримуючись при цьому певних критеріїв. При цьому найчастіше дослідники виділяють такі концепції морального виховання, як осмислення цінностей, виховання характеру та моральний розвиток особистості.

Порівняльний аналіз свідчить, що представлені у сучасній педагогіці США концепції морального виховання можна диференціювати на основі чотирьох біполярних параметрів (табл. 1.3).

1. Орієнтація на суспільні цінності – орієнтація на індивідуальні цінності та свободу особистості.

Прихильники концепції виховання характеру вважають, що першочерговим завданням вчителя та сім'ї має бути прищеплення дітям суспільних цінностей, оволодіння якими сприяє успішній соціалізації особистості, формуванню громадянської свідомості та виконанню власних обов'язків. Зокрема, К. Райан зазначає, що школа, в стінах якої вихованці проводять більшу частину свого життя, покликана навчити дітей правильно поводитися у суспільстві [267, с. 233].

Засвоєння дітьми суспільних моральних цінностей також ставиться за мету прибічниками діяльнісного та аналітичного підходів. Відмінність полягає у тому, що прибічники цих підходів визнають більш активну позицію вихованця, який засвоює суспільні цінності, використовуючи процеси раціонального мислення (аналітичний

підхід), чи у процесі самоактуалізації, яка стимулюється соціальними факторами та груповими впливами (діяльнісний підхід).

Таблиця 1.3

Порівняльна характеристика концепцій морального виховання

Концепції морального виховання	Біполярні параметри			
	Орієнтація на суспільні (С) або особистісні цінності (О)	Визнання абсолютного (А) чи відносного (В) характеру моральних норм	Визнання активної (А) чи нейтральної (Н) ролі вихователя у взаємодії з вихованцями	Орієнтація на формування моральної свідомості (С) чи поведінки (П) особистості
Концепція морального розвитку	О	А	Н	С
Концепція осмислення цінностей	О	В	Н	С
Аналітичний підхід	С	В	А	С
Діяльнісний підхід	С	В	А	П
Концепція виховання характеру	С	А	А	С П

Протилежної позиції дотримуються, прибічники концепції осмислення цінностей. Вони звертають увагу на те, що діяльність вчителя повинна спрямуватися на забезпечення свободи дитини та розкриття нею своїх особистісних цінностей, адже це є умовою гармонійного розвитку особистості, яка від природи є моральною.

Такі ідеї активно підтримував А. Маслоу, на думку якого, система виховання покликана виявити вроджену сутність людської природи і спиратися на неї [228]. А. Маслоу вважав, що „джерела зростання і гуманності особистості полягають виключно в самій особистості, вони в жодному разі не створені суспільством. Останнє може лише допомогти чи завадити росту гуманності людини, подібно тому як садівник може допомогти чи завадити росту куща троянд, але він не може зробити так, щоб замість куща троянд ріс дуб” [228, с. 36]. І хоча А. Маслоу розумів

важливість для розвитку особистості культури, мови, він прийшов до висновку, що самоактуалізація особистості (тобто найповніший розвиток усіх її можливостей і здібностей) пов'язана лише з її внутрішнім світом, оскільки лише сама особистість знає, що є для неї добром. Добро – це те, що викликає в людини почуття задоволення [228].

2. Визнання абсолютного, універсального характеру моральних норм – визнання їхньої відносності та культурної детермінованості.

Частина науковців, зокрема прибічники концепції морального розвитку, дотримується думки про існування вічних, універсальних цінностей, які визначають поведінку людини і не залежать від віросповідання, культурних чи расових відмінностей. Так, Л. Кольберг виділяє такі універсальні моральні цінності, як справедливість, чесність, людська гідність тощо, при цьому соціальні, індивідуальні чи естетичні цінності не розглядаються.

Подібною думки дотримуються прихильники концепції виховання характеру. На думку Т. Лікони, загальнолюдські цінності „утверджують людську гідність, сприяють розвиткові позитивного у кожній окремій особистості та у суспільстві в цілому, захищають людські права. Вони співзвучні з класичним моральним тестом зворотності (Чи хотіли б ви, щоб до вас ставилися так само?) та універсальності (Чи хотіли б ви, щоб до вас ставилися так само в подібній ситуації?). Вони визначають обов'язки індивіда в демократичному суспільстві; їх визнають усі цивілізовані люди та віровчення. Не навчати дітей цих основних етичних цінностей – це величезна моральна втрата” [219, с. 9].

З цим категорично не погоджуються послідовники концепції осмислення цінностей, які переконані, що не існує об'єктивних, абсолютних і універсальних моральних цінностей, які притаманні для всіх історичних епох. Прихильниками цього підходу проголошується відносний характер моральних цінностей, які суттєво залежать від генетичних особливостей людини, культурних, суспільно-політичних та економічних характеристик країни, де вона проживає. Послідовники концепції осмислення цінностей стверджують, що „сучасний світ пропонує надзвичайно широкий вибір цінностей, і кожна людина, як споживач в універсальному магазині,

повинна вибрати свої власні цінності з доступної їх сукупності” [254, с. 10].

Автори аналітичного та діяльнісного підходів, а також концепції виховання характеру також визнають, що з часом деякі моральні цінності можуть зазнавати змін залежно від трансформацій світогляду, загальної ситуації у країні та світі в цілому.

3. Визнання активної ролі вихователя у взаємодії з вихованцями – орієнтація на нейтралітет учителя.

Згідно з концепцією виховання характеру, діяльнісним та аналітичним підходами до морального виховання вчитель повинен займати активну позицію у процесі морального виховання учнів. Він має бути зразком моральної поведінки, систематично знайомити дітей з прикладами моральних дій, організовувати дискусії на моральні теми, беручи в них активну участь, заохочувати дітей до просоціальної поведінки тощо. Вчителі „повинні допомогти дітям здобути навички, ставлення та поведінку, яка допоможе їм порядно жити та сприятиме розквіту суспільного добробуту” [267, с. 233].

Діаметрально протилежної позиції дотримуються прибічники концепції осмислення цінностей та концепції морального розвитку, які вважають, що вчитель повинен займати нейтральну позицію у процесі морального виховання дітей. Він в жодному разі не має нав’язувати своїх власних цінностей чи переконувати дітей у правильності або хибності певної позиції чи морального вибору.

Завдання вчителя полягає в організації: 1) діяльності дітей по осмисленню моральних цінностей та ознайомленні їх з відповідними методиками, при цьому увага має бути зосереджена на внутрішніх когнітивних та афективних процесах прийняття моральних рішень (концепція осмислення цінностей); чи 2) дискусій на моральні теми, які стимулюватимуть перехід вихованців на вищий рівень розвитку моральної свідомості (концепція морального розвитку).

4. Домінуюча орієнтація на формування моральної свідомості – орієнтація на формування моральної поведінки особистості.

Автори концепції морального розвитку наголошують на важливості формування моральної свідомості, що досягається через активізацію мислительних

процесів та залучення дітей до групового обговорення моральних дилем. Акцент на розвиткові моральної свідомості у процесі морального виховання також ставиться прихильниками концепції осмислення цінностей та аналітичного підходу до морального виховання. Д. Бонд зазначає, що „процес оцінювання повинен визначатися не лише покликом серця, а й правилами та процесами логічного мислення” [147, с. 81].

Згідно з діяльнісним підходом, головне – формування моральної поведінки дитини, що досягається через організацію відповідних умов для засвоєння цінностей, адже знання того, що є добрим, не гарантує відповідної поведінки.

В свою чергу прихильник концепції виховання характеру Т. Лікона наголошує на важливості обох параметрів, зазначаючи, що виховні програми, в яких акцентується увага на необхідності правильної поведінки без усвідомлення дітьми її значення, ризикують викликати ефект зовнішньої відповідності при відсутності внутрішньої переконаності. „Головна рушійна сила морального розвитку – це власна активність особистості, що вирішує проблему і обирає свої дії у своєму оточенні” [220, с. 110].

Узагальнення результатів проведеного аналізу дає підстави зробити висновок, що основними концепціями морального виховання у сучасній педагогіці США є: концепція морального розвитку; концепція осмислення цінностей; концепція виховання характеру особистості; аналітичний підхід та діяльнісний підхід до морального виховання. Більшість представлених у педагогічній літературі США теорій і методик морального виховання можна віднести до тієї чи іншої із вказаних концепцій, зокрема, теорія інкулькації презентує основи концепції виховання характеру, „романтичний” підхід у трактуванні Л. Кольберга та Р. Мейєра виражає ідеї концепції осмислення цінностей тощо.

2. ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ США

Сучасна педагогічна наука США характеризується широким плюралізмом поглядів на проблеми, шляхи і способи морального виховання молоді. Порівняльний аналіз дозволив виділити п'ять провідних концепцій морального виховання: концепція осмислення цінностей, концепція виховання характеру, концепція морального розвитку особистості, аналітичний і діяльнісний підходи.

Концепція осмислення цінностей ґрунтується на ідеях гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.), згідно з якими кожна особистість є неповторною та унікальною і впродовж життя розвиває власний потенціал, у тому числі моральний. При цьому вихователь розглядається як фасилітатор, який безумовно позитивно сприймає вихованця і допомагає йому в самореалізації.

Прибічники концепції осмислення цінностей, розвиваючи ці ідеї, стверджують, що не існує загальноприйнятих моральних цінностей, які потрібно прищеплювати всім дітям. Кожна людина повинна розкрити вже наявні у неї цінності. Процес осмислення цінностей складається з низки підпроцесів, які здійснюються з урахуванням певних критеріїв, зокрема: вільний вибір, вибір серед альтернатив, вибір після ретельного обдумування наслідків інших альтернатив, публічне визнання та захист своїх цінностей, поведінка на основі осмислених цінностей. Реалізація концепції осмислення цінностей у шкільному середовищі передбачає дотримання вчителем нейтральної позиції, яка не сумісна з нав'язуванням учням власних цінностей, а полягає лише в їх ознайомленні з структурою прийняття рішень та осмислення цінностей.

Важливе місце у педагогіці США посідає *концепція морального розвитку*, розроблена Л. Кольбергом та його послідовниками (М. Блатт, К. Джілліган, А. Хіггінс та ін.). На основі багаторічних кроскультурних досліджень Л. Кольберг виділив універсальні стадії розвитку моральної свідомості, які проходить особистість, навчаючись самостійно осмислювати моральні поняття, розпізнавати й аналізувати моральні проблеми, приймати адекватні рішення в ситуаціях

морального вибору: 1) орієнтація на покарання; 2) інструментальний обмін; 3) інтерперсональна конформність; 4) соціальна конформність; 5) орієнтація на суспільний договір, індивідуальні права і демократично прийняті закони; 6) стадія універсальних моральних принципів.

У контексті концепції морального розвитку найбільш ефективним методом морального виховання вважаються групові дискусії на морально-етичні теми.

Традиційний підхід до морального виховання у педагогіці США представлений *концепцією виховання характеру*, в якій основне значення надається формуванню позитивних рис характеру (відповідальності, чесності, законослухняності, чуйності, справедливості, поваги до влади, доброти, емпатії, самоповаги, самодисципліни, сміливості тощо), цілеспрямованому прищепленню вихованцям прийнятих у суспільстві норм моральної поведінки (М. Берковіц, Е. Джонс, Т. Лікона, К. Райан, А. Уїнн та ін.). Особлива роль у цьому контексті відводиться особистості вчителя, який має бути прикладом моральної поведінки, формувати у школі здорову моральну атмосферу, стимулювати учнів до роздумів над моральними проблемами, вчити дітей розв'язувати моральні конфлікти тощо. Завдання школи вбачаються у формуванні моральної культури виховного середовища (класні та шкільні традиції, учнівське самоврядування, почуття спільноти тощо); організації соціальної роботи учнів за межами класу; залученні батьків і громадськості до морального виховання дітей. Ефективними методами виховання позитивного характеру вважаються приклад, розповіді, бесіди на морально-етичні теми, рольові ігри, заохочення і покарання.

Інше трактування проблем морального виховання особистості пропонується представниками *аналітичного підходу* (А. Еліс, Г. Келі, М. Ліпман, М. Скрівен та ін.), які зосереджують основну увагу на процесах раціонального мислення як регулятора моральної поведінки особистості. Головний акцент у руслі даного підходу робиться на формуванні в учнів уміння використовувати логічний аналіз та прийоми наукових досліджень у розв'язанні морально-ціннісних проблем, здатності приймати моральні рішення на основі ґрунтовного аналізу моральних проблем, перевірки достовірності фактів, визначення та аналізу альтернативних рішень,

критичного оцінювання фактів.

Автори *діяльнісного* підходу до морального виховання наголошують на важливості організації вчителем умов, у яких учні могли б практично використати засвоєні моральні цінності. Головною ареною такої діяльності визнається шкільне середовище та громадське життя, участь якому забезпечує чимало можливостей для виявлення моральних чеснот та моральної поведінки. Особлива увага приділяється залученню батьків та громади у процес морального виховання особистості.

Розглянемо більш докладно виділені концепції морального виховання.

2.1. Концепція осмислення цінностей

У 60-х роках ХХ ст. у США зародилась гуманістична психологія як альтернатива двом іншим науковим підходам, що домінували в американській психології середини століття – психоаналізу та біхевіоризму. Організаційно вона набула форми соціального руху „третьої сили” у психології [280]. Предметом свого вивчення представники гуманістичної психології обрали цілісну сутність людини в її вищих проявах (самосвідомість, креативність, самореалізація тощо), які раніше не знаходили відображення в психологічних теоріях. На основі розроблених у руслі гуманістичної психології ідей згодом виникає відповідний педагогічний напрям – гуманістична педагогіка. У контексті цього підходу основною метою виховання проголошується не формування особистості відповідно до певних стандартів, а сприяння її самоактуалізації, тобто максимальній реалізації вроджених потенційних можливостей.

Асоціація міжнародної освіти та розвитку визначає такі завдання гуманістичного підходу: 1) розвивати навички моральної поведінки, необхідні для ефективного функціонування у сучасному багатогранному суспільстві; 2) допомогти учням віднайти сенс життя, повірити у себе та свій потенціал, оскільки це породжує самоповагу та повагу до інших і розвиває вміння вирішувати конфлікти; 3) організувати шкільне середовище з урахуванням інтересів та індивідуальних

особливостей вихованців [129, с. 3].

Основоположниками американської гуманістичної психології і педагогіки є А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс та ін. Наполягаючи на необхідності шанобливого ставлення до особистості, вони пропонували змінити традиційну позицію педагога у вихованні. Замість домінування над дітьми, він повинен стати поряд з ними, постійно враховувати їхні інтереси та потреби, сприяючи тим самим якомога повнішій реалізації їхніх задатків [38, с. 94].

Одним із найпрогресивніших американських вчених-гуманістів є К. Роджерс (1902-1987), учень Дж. Дьюї, засновник і провідний представник гуманістичної психології й педагогіки. Під його керівництвом у Каліфорнії утворився центр гуманістично спрямованих наукових досліджень розвитку людини, який діє понині [34, с. 24].

Власну теорію розвитку особистості К. Роджерс обґрунтував у книзі „Про становлення і розвиток особистості” [261]. Вона спирається на положення, що основною потребою кожної людини є прагнення до самореалізації. На думку К. Роджерса, діти повинні мати можливість діяти у відповідності з їхніми істинними думками та почуттями, „слухати себе”, „бути самими собою”, оскільки кожна людина за своєю природою є доброю і гуманною. Якщо ж дитина жорстока та байдужа, то такою її робить оточення, вихователі, які пригнічують її „природність” [38, с. 95].

Мета виховання, вважає К. Роджерс, полягає не в прищепленні дітям певних моральних цінностей, а в тому, щоб довірити їм самим оволодівати моральними принципами. Відповідно, роль педагога полягає не в тому, щоб впливати на дітей, а в тому, щоб допомогти їм зберегти свою природну сутність [38, с. 95].

Виховна концепція К. Роджерса сформувалась на основі його досліджень в галузі психотерапії, зокрема, на розробленій „клієнт-центрованої терапії”. На думку вченого, пацієнт із об’єкта маніпуляцій терапевта повинен перетворитися на суб’єкта, який бере на себе відповідальність за розв’язання власних проблем, а не перекладає її на психотерапевта. Останній має виконувати лише консультативні функції [8, с. 277]. Саме пацієнт знає, що його турбує і завдає болю, яким шляхом

вирішувати проблему, в чому її причина, яким життєвим досвідом вона спричинена [263, с. 11-12]. Для надання ефективної допомоги психотерапевт повинен виявляти *безумовне позитивне ставлення* (inconditional positive regard) до клієнта. Довірлива емоційна атмосфера допомагає лікареві краще зрозуміти переживання пацієнта та особливості його бачення світу, а пацієнтові, у свою чергу, – переоцінити систему уявлень про себе і своє „я”, сформувати більш адекватний образ самого себе.

К. Роджерс також виділяє поняття „*справжня особа*” (real self), тобто та, якою людина є насправді, та „*ідеальна особа*” (ideal self), тобто та, яка відповідає вимогам і очікуванням оточуючих. Розбіжність між справжньою та ідеальною особою, між тим „ким я є” і „ким я маю бути” автор називає *неконгруентністю* (incongruity), яка спричиняє внутрішній конфлікт людини [263].

Органічну особистість К. Роджерс характеризує як “повністю функціонуючу” (fully-functioning). Вона характеризується такими якостями, як [263]:

1. *Відкритість до відчуттів, досвіду*, тобто правильне сприйняття та розуміння оточуючих подій, здатність сприймати реальність такою, якою вона є.

2. *Реальне життя*, тобто життя сьогоднішнім днем, а не минулим чи завтрашнім, що разом з тим не заперечує врахування минулого досвіду та планування майбутнього.

3. *Довіра своєму організмові*, тобто орієнтація на свій внутрішній голос, на те, що підказують почуття.

4. *Свобода дій*, що передбачає наявність вибору і відповідальність за зроблений вибір.

5. *Креативність*. Якщо людина відчувається вільною та відповідальною, вона так само поводиться, беручи участь у навколишньому житті. Повністю функціонуюча людина на шляху до самореалізації відчуває обов’язок сприяти реалізації інших людей, досягаючи цього через креативність у мистецтві, внески у науку, турботу про суспільство тощо.

Послідовники К. Роджерса користуються методикою рефлексії, яка передбачає дзеркальне відображення емоційного повідомлення. Якщо клієнт каже: „Я відчуваюсь просто жахливо!”, то терапевт може передати це словами: „Життя вас

пригнічує?”. Таким чином, терапевт повідомляє клієнтові, що він його слухає і насправді турбується про нього. Терапевт також дає знати, про що саме говорить пацієнт, адже у стресових ситуаціях люди часто кажуть не те, що вони насправді мають на увазі, а те від чого їм стає легше. Наприклад, на фразу жінки: „Я не люблю чоловіків”, терапевт може відреагувати словами: „Ви не любите усіх чоловіків?”. У результаті розмови може виявитися, що ця жінка любить свого батька, брата, а почуття недовіри та страху перед чоловіками спричинені її негативними почуттями, що пов’язані з певним чоловіком із її минулого [263, с. 7].

Рефлексія повинна бути ретельно продуманою, природною та конгруентною. Недоліком багатьох починаючих терапевтів є використання цього прийому без роздумувань чи почуттів шляхом звичайного повторювання фраз пацієнта.

У процесі діяльності К. Роджерса назва його терапії зазнавала змін. Спочатку автор назвав її „недирективною (*non-directive*) терапією”, оскільки вважав, що терапевт не повинен керувати клієнтом, а бути поряд з ним, поки той визначає хід терапії. Набувши більше досвіду, К. Роджерс усвідомив, що недирективна терапія все ж впливає на клієнта, який отримує певні настанови від терапевта. У зв’язку з цим згодом назва підходу змінилася на „терапію, центровану на клієнтові” (*client-centered*). Не заперечуючи впливу терапевта, дослідник вважав, що саме клієнт повинен самостійно віднайти шлях поліпшення свого стану та зробити відповідні висновки [263, с. 6].

На сьогодні поряд із назвами „терапія, центрована на клієнтові” та „недирективна терапія” вживається термін „роджерсіанська терапія”, яку сам автор характеризує як підтримуючу. Процес лікування він порівнює з навчанням їзди на велосипеді: допомагаючи дитині навчитися їздити на велосипеді, ви не можете пояснити всього на словах; дитина повинна спробувати сама. Ви також не можете весь час притримувати дитину. Настає момент, коли потрібно відпустити її, щоб вона поїхала сама. Якщо весь час тримати її, вона ніколи не навчиться їздити.

Психотерапевтична модель згодом була перенесена К. Роджерсом на стосунки вчителя й учня. Вчителю пропонується роль консультанта-наставника, який позитивно сприймає моральні рішення та поведінку учня, при цьому останньому

надається можливість самостійно визначати власні моральні цінності. Те саме відбувається у терапії: якщо терапевт допомагає клієнтові досягти незалежності (автономності, свободи, відповідальності), то йому це не вдасться, якщо клієнт буде залишатися залежним від терапевта. Клієнт повинен сам випробувати свою інтуїцію у реальному житті за межами офісу. Авторитарний підхід до терапії може здаватися дуже ефективним спочатку, але зрештою він формує лише залежну людину.

На думку К. Роджерса, змінити людину або передати їй готовий досвід неможливо, оскільки основою змін в її поведінці є здатність рости, розвиватися і навчатися, спираючись на власний досвід. Якщо особистість поводить певним чином (вживає наркотики, алкоголь, порушує закон), то робить це за власним бажанням. Завдання вихователя у цьому випадку полягає у створенні атмосфери, яка б сприяла конструктивним змінам у поведінці особистості, її моральній свідомості. Для створення такої атмосфери спілкування педагога, на думку К. Роджерса, повинно відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до вихованців та емпатія [34, с. 25]. Конгруентність виявляється у щирому, відвертому, безпосередньому і усвідомлюваному прояві власних почуттів, особистісного ставлення до учнів. Антиподом конгруентному є „фасадне”, відчужене, формальне спілкування, коли педагог приховує свої справжні почуття під безособовою професійно-рольовою маскою. Безумовне прийняття в контексті педагогічної взаємодії К. Роджерс розуміє як тепле, позитивне, зацікавлене ставлення педагога до учнів, яке не залежить від реальної поведінки чи почуттів останніх. Емпатія полягає у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів учнів шляхом співпереживання і часткової ідентифікації [62, с. 64].

На думку К. Роджерса, саме створення сприятливої міжособистісної атмосфери у педагогічному спілкуванні усуває перешкоди на шляху здорового особистісного розвитку дітей.

Аналогічної педагогічної позиції дотримувався А. Маслоу (1908-1970) [227-230]. Головним у його концепції є визнання неповторності й унікальності психічної організації кожної окремої людини, віра в позитивне і творче начало людини, її

соціальну спрямованість [227, с. 35]. Люди, на думку А. Маслоу, народжуються з внутрішнім „Я”, яке не вороже і не аморальне, як вважали фрейдисти. Навпаки, спонтанні реакції, які йдуть із глибин „Я”, завжди моральні, сприятливі для людини. Саме внутрішня природа особистості, а не навколишнє середовище, відіграє спрямовуючу роль. Середовище може лише підтримувати і жити розвиток, як сонце, земля і вода живлять насінину, але росте вона сама. Соціальні впливи, на думку А. Маслоу, слід оцінювати не залежно від того, наскільки ефективно вони контролюють дитину і пристосовують її до життя в суспільстві, а залежно від того, наскільки добре вони підтримують і стимулюють розвиток внутрішнього потенціалу дитини.

Внутрішня природа особистості, стверджує А. Маслоу, не така сильна, як інстинкти у тварин. Швидше, вона непомітна, тонка і слабка, її легко придушити у процесі зовнішнього контролю і виховання. Це відбувається, коли батькам і вихователям не вистачає довіри та поваги до дітей. Дорослим важко визнати, що діти здатні самі розвиватися в позитивному напрямку без зовнішнього керування і нагляду. Тому вони скеровують дітей, вказують їм, як слід поводитись, критикують, виправляють помилки і дають “правильні” відповіді. У результаті діти перестають довіряти собі та своїм почуттям і починають керуватися думками інших людей. Вказуючи на непродуктивність такого виховного підходу, А. Маслоу радив вихователям більше довіряти природним нахилам дітей і дозволяти їм діяти за власним вибором, розвивати власні задатки [62, с. 65].

Згідно з позицією А. Маслоу, поведінка людини не залежить від ступеня її соціалізації і є цілком самодетермінованою, тобто кожна особистість формує себе у процесі вільного вибору. Цей вибір визначається внутрішнім світом особистості, яка знає, що для неї є добрим. Добре, вважає А. Маслоу, неможливо визначити чи підтвердити посиленнями на об’єктивні факти, його можна лише відчувати; добро є тим, що викликає в людини почуття задоволення [120, с. 73].

Поведінка людини має бути лише самовираженням, вільним від будь-яких зовнішніх обмежень, принципів, норм моралі. Людина не повинна постійно змінювати свою поведінку залежно від стосунків людьми, що її оточують, чи

приспосовуватися до них – усі дії мають бути результатом власного вибору.

На думку представників гуманістичної педагогіки, моральне почуття є вродженим для людини. Кожна дитина народжується зі здоровими природними задатками, які здатні розквітнути, якщо дати їй волю, але неодмінно зачахнуть під гнітом. Прихильники такої позиції переконані, що всі діти від народження добрі й талановиті і треба лише делікатно допомогти їм розвинути ці якості, в жодному разі не пригнічуючи їхньої природи. У процесі становлення особистості ролі вихователя і вихованця мають бути рівноправними, а їхні відносини – діалогічними, партнерськими.

До школи та виховного процесу прибічники теорії ставлять такі вимоги:

1) організувати навчання як індивідуальний процес, що базується на інтересах учнів;

2) орієнтуватися у навчанні не стільки на процеси мислення, скільки на світ підсвідомого у людині, почуття, відносини, вірування, сумніви, страхи, цінності;

3) відмовитися від розкладів, уроків, дзвінків, тобто чіткого регламентування навчального процесу, який лише стає на заваді роботи над тим, що є для учнів насправді цікавим та важливим, адже учням потрібно буде надати багато часу, коли вони винайдуть для себе щось цікаве;

4) відмовитися від покарань та нагород, які заважають особистості самовиражатися, примушуючи її вибирати те, що не відповідає її природі;

5) змінити роль вчителя, перетворивши його з керівника у дружнього представника суспільства, який розуміє людей і уміє створити ситуації, у яких особистість може вільно виявити інтерес та показати те, на що вона здатна [89, с. 129].

У школі учні повинні мати свободу говорити та діяти відповідно до свого світосприйняття, без страху допустити помилку чи не виправдати чийсь сподівання. Навпаки, їх повинно супроводжувати почуття успіху та відчуття власної корисності як запорука розкриття внутрішнього „я” дитини, яке в свою чергу є основою моральних переконань. Цього, вважають прибічники гуманістичного підходу, можна досягти, якщо ставити перед учнями завдання, які не перевищують їх

здібностей.

Слід визнати, що гуманістичний пафос такого підходу видається досить привабливим на тлі консерватизму авторитарної педагогіки. Однак деякі його положення є дискусійними, зокрема, ідея про первісну моральність людини і вроджене відчуття добра. Можна навести багато прикладів, коли вчинки, які здаються добрими і приємними для однієї людини, шкодять іншим або суспільству в цілому.

Цікавим є той факт, що представники гуманістичної педагогіки не завжди були послідовними у реалізації власного підходу під час виховання своїх дітей і онуків. У. Коулсон, який добре знав К. Роджерса, розповів про випадок, свідком якого він був. Одного разу, коли сім'я відпочивала біля басейну, онука К. Роджерса схопила пляшку з лимонадом так, ніби хотіла розбити її об басейн. У. Коулсон спостерігав, що ж робитиме відомий вчений: дозволить онуці самій вирішувати, як діяти, чи просто заборонить їй розбивати пляшку. К. Роджерс обрав останнє: „Облиш пляшку. Це небезпечно! Ти можеш когось поранити!”.

А. Маслоу також не завжди дотримувався власної концепції. Одного разу він зачинив у кімнаті свою доньку, і, не зважаючи на протести, не дозволив їй вийти з кімнати, аж поки та не погодилася відвідувати школу, яку він обрав для неї [195, с. 72].

У. Кілпатриком вважає, що прибічники гуманістичного підходу недостатньо усвідомлювали той факт, що методи, ефективні у психотерапії, не завжди доцільні у реальному житті. Їх виховну концепцію він вважає спрощеною і не погоджується з думкою, що дитина, яка відчувається добре, ніколи не чинитиме зла. Дитина з високим почуттям власної гідності може вважати, що вона просто не здатна зробити щось погане, розмірковуючи приблизно так: „Зі мною все гаразд. Щоб я не робив – це добре”. На жаль, констатує дослідник, усе більше молодих людей приходять саме до такого висновку [195, с. 78].

Відповідаючи скептикам, які вважають, що гуманістичне виховання є лише „гарною ідеєю”, не придатною для підготовки молоді до суворих реалій сучасного світу, А. Комбс висуває низку контраргументів на користь її життєздатності. По-

перше, стверджує він, взаємозалежність людей в умовах високотехнологічної цивілізації, яка постійно ускладнюється, підвищує актуальність саме „людських проблем”. Зростаюче забруднення навколишнього середовища, перенаселеність планети, загроза масового голоду, епідемій і різке погіршення здоров'я цілих націй, тобто глобальна криза людської цивілізації, – все це можна подолати тільки в тому випадку, якщо виховання спрямовуватиметься на формування у кожного індивіда умінь і навичок партнерської взаємодії у цих умовах .

По-друге, майбутнє все настійніше вимагає, щоб виховні процеси спрямовувалися у першу чергу на „внутрішнє життя” дітей, їх ціннісні орієнтації, самооцінки та емоції. Єдиний тип виховання, який може забезпечити реалізацію цих завдань, — це гуманістичне виховання.

А. Комбс доходить висновку: новий гуманізм в освіті – це не тендітна квітка, занадто ніжна для навколишнього суворого світу, а „систематична, свідомо спроба реалізувати на практиці все краще, що ми знаємо про природу людей і їхню здатність навчатися” [156].

Гуманістична концепція виховання має багато прихильників як у зарубіжних країнах, так і в Україні. У вітчизняній педагогіці плідно розвиваються ідеї побудови виховного процесу на гуманістичних засадах. Досліджуються, зокрема, проблеми становлення педагога як суб'єкта гуманістично спрямованої педагогічної комунікації (О. Бондаревська, С. Подмазін); формування гуманістичних стосунків учителя з учнями (А. Вірковський); подолання розбіжностей між декларованими засобами гуманізації виховання і авторитарно-директивними стереотипами (І. Бех) та ін.

У 60-х роках ХХ століття на основі ідей гуманістичної психології в педагогіці США виникає концепція осмислення цінностей, що суттєво відрізнялася від традиційної системи морального виховання і пропонувала нові виховні завдання та способи їх реалізації. Автори цієї концепції не визнавали існування універсальних стадій морального розвитку, які можуть слугувати об'єктивними орієнтирами у моральному вихованні особистості, і заперечували доцільність прищеплення дітям універсальних моральних цінностей. Своєю метою вони ставили допомогти учням

з'ясувати уже сформовані у них моральні цінності, уникаючи при цьому психологічного тиску. Педагоги, на їхню думку, повинні зберігати нейтралітет і не нав'язувати дітям будь-яких моральних поглядів. З великою обережністю прихильники концепції осмислення цінностей підходять навіть до термінології: вони остерігаються слова “моральний”, надаючи перевагу нейтральному терміну “ціннісний”. Водночас, вони вважають, що моральне виховання має здійснюватися цілеспрямовано, за допомогою аналізу етичних дилем або вправ, які спонукають учнів замислитись над духовними цінностями [61, с. 76].

Подібно до ідей роджерівської терапії акцент робився на тому, наскільки комфортно відчувається особистість і наскільки її задовольняє зроблений вибір. Вчитель виступає у ролі психолога-аматора, а клас перетворюється на групу для проведення сеансу психотерапії [195].

Засновниками цього підходу були професор Колумбійського університету Л. Расс [255] та його учні С. Саймон і М. Хармін [254; 282], до яких згодом приєднався Г. Кіршенбаум [198-202]. На думку Г. Кіршенбаума, те, що концепція осмислення цінностей була розроблена саме Л. Рассом, С. Саймоном і М. Харміном, є не випадковим. Професійне становлення Л. Расса відбувалося у повоєнний час. Він був свідком поширення у світі ідеології фашизму, коли цілі нації відмовлялися від права вільно обирати та захищати власні переконання і сліпо слідували за своїми лідерами у моральну прірву. Згодом Л. Расс та його учні С. Саймон і М. Хармін спостерігали, як Америка переживає похмурі часи маккартизму, коли мати власну думку і відкрито виражати найменшу незгоду з владою вважалося непатріотичним. Не дивно, що такий досвід підштовхнув дослідників до створення концепції морального виховання, яка акцентувала увагу на розвитку у молоді критичного мислення, здатності до раціонального індивідуального вибору та відстоювання власних переконань. Такий виховний підхід, за задумом його авторів, мав стати важливим засобом протидії авторитаризму в усіх його проявах [199].

Автори концепції надавали виключного значення осмисленому визначенню особистістю власних цінностей. На їхню думку, невизначеність цінностей призводить до незрілої, занадто конформної поведінки. І навпаки, особистість з

визначеними цінностями виявляє риси, притаманні самоактуалізованій особі, яку описував А. Маслоу, зокрема, спокійна, впевнена, цілеспрямована поведінка [196].

У відповідності з обґрунтованою Л. Рассом, С. Саймоном і М. Харміном концепцією, процес осмислення цінностей складається з чотирьох етапів [199].

На першому етапі вчитель, лідер групи або окремих учень обирає тему, яка має моральне спрямування і пов'язана з політикою, сім'єю, друзями, коханням чи особистими смаками.

На другому етапі вчитель або лідер групи ознайомлює вихованців зі стратегією осмислення цінностей, щоб допомогти їм аналізувати й обговорювати обрану тему.

На третьому етапі проводиться дискусія, під час якої вчитель або лідер групи переконує учнів, що всі точки зору мають право на існування і повинні розглядатися з повагою. Для стимулювання активності учнів у класі формується атмосфера відкритості та психологічної захищеності.

На четвертому етапі учитель або лідер групи спонукає учнів використовувати вміння і навички оцінювання під час аналізу моральних проблем. До таких умінь і навичок належать: розуміння почуттів інших, з'ясування альтернативних поглядів, раціональний аналіз наслідків різних виборів, здійснення вільного вибору без зовнішнього тиску та поведінка у відповідності з власними переконаннями.

Автори концепції виділили критерії осмислення цінностей: 1) вільний вибір; 2) вибір серед альтернатив; 3) вибір після ретельного обдумування наслідків інших альтернатив; 4) публічне визнання та захист власних цінностей; 5) повторювана поведінка [196].

За словами В. Жуковського, певне положення не буде класифікуватись як цінність, доки мають місце такі порушення: вибір не є вільним (у цій концепції немає місця для цінностей, які були нав'язані силою); немає альтернативи (мусить мати місце справжній вибір); вибір був здійснений без усвідомлення (це виключає імпульсивний або суто випадковий вибір цінностей); обрано не найкраще та не улюблене; вибір анульований під тиском суспільства (соромитися або безпричинно боятися чогось – значить показати, що його цінність невисока); вибір не відображається на поведінці (якщо хтось вибирає демократію і ніколи нічого не

робить, щоб запровадити цей вибір у практику, про нього можуть сказати, що він має якусь причетність до демократії або вірить у неї, але вона не є для нього цінністю); вибір відображає швидкоплинну моду, нетривалу в часі (одна коротка спроба чи поодинокий намір зробити щось свідчить про те, що воно ще не є цінністю для цієї людини) [49, с. 303].

Процес оцінювання, згідно з концепцією осмислення цінностей, складається з семи підпроцесів [282]:

I. Оцінка поглядів і поведінки: 1) оцінювання та визнання; 2) публічна демонстрація згоди з певними поглядами.

II. Вибір поглядів і поведінки: 3) вибір з-поміж альтернатив; 4) вибір після аналізу можливих наслідків; 5) вільний вибір.

III. Дії відповідно до вибору: 6) вчинки; 7) послідовна поведінка у відповідності з виробленими переконаннями.

Дослідження засвідчили, що школярі, які використовують перераховані процеси оцінювання під час прийняття рішень, досягають вищого рівня самореалізації і дотримуються більш конструктивного способу життя, досягають кращих результатів у школі [200]. Тисячі вчителів, батьків, лідерів релігійних груп відзначали позитивний вплив концепції осмислення цінностей на молодь і моральну атмосферу у школах.

Таким чином, мета концепції осмислення цінностей полягає не в тому, щоб прищепити дітям конкретні моральні цінності, а в тому, щоб допомогти їм використовувати вищезгадані процеси оцінювання у власному житті для осмислення власних цінностей: як уже сформованих, так і таких, що лише формуються. Вчитель використовує прийоми, що допомагають учням з'ясувати власні погляди і способи поведінки, яким вони надають перевагу під час поведінки у школі та поза її межами. Для цього педагог застосовує матеріали і методи, які спонукають учнів розмірковувати над альтернативними моделями мислення та поведінки, зважувати всі „за” і „проти”. Вчитель також допомагає учням зрозуміти, чи відповідає їхня поведінка власним переконанням і, якщо ні, то як досягти більшої гармонії між поглядами і діями. Нарешті, він знайомить учнів з альтернативними способами

поведінки, оскільки особистість лише тоді формує власні цінності, коли робить самостійний вибір [282]. Головне, щоб педагог не нав'язував дітям власних цінностей, а лише виявляв їхні погляди і відповідав на їхні запитання без моралізування та критики. Згідно з концепцією осмислення цінностей, дорослі мають уникати навіть натяків на те, що є „добрим”, „правильним”, „прийнятним” або „неприйнятним” [52, с. 251].

Для успішного впровадження концепції осмислення цінностей у педагогічну практику, її автори розробили комплекс відповідних навчальних матеріалів і методичних розробок. Особливої популярності набув посібник „Осмислення власних цінностей: Довідник практичних стратегій для вчителів і учнів” [282]. У ньому педагогам пропонується багатий набір методичних матеріалів, практичних порад і прийомів актуалізації моральних цінностей школярів: діалог з учнями, спрямований на те, щоб допомогти їм з'ясувати власні цінності; таблиці з переліком цінностей, що вміщують різні дилеми або ситуації з відповідними запитаннями для учнів; групові дискусії на основі статей, літературних творів або фрагментів із сучасних фільмів.

Для прикладу розглянемо декілька стратегій осмислення цінностей, які пропонуються авторами посібника [282].

«Дослідження цінностей» (Values Survey)

Мета: визначення учнями пріоритетів у власній системі цінностей.

Методика. Вчитель дає учням інструкцію: „Нижче в алфавітному порядку подано перелік 18 цінностей. Розташуйте їх у порядку важливості для вас як керівних життєвих принципів.

Ретельно ознайомтеся зі списком. Потім поставте цифру 1 напроти цінності, яка є для вас найважливішою, 2 – поряд із цінністю, яка друга за важливістю і т. д. Цінність, яка має для вас найменше значення, отримає номер 18.

Працюйте неквапливо та вдумливо. Якщо ви передумали, можете без вагань змінити відповідь. Остаточний результат повинен правдиво відобразити

ваші справжні почуття”.

Список цінностей можна написати на дошці.

Процвітаюче (спокійне) життя.

Рівність (рівноправ'я, рівні можливості для всіх).

Сімейний захист (турбота про тих, кого ми любимо).

Свобода (незалежність, вільний вибір).

Щастя (задоволення).

Внутрішня гармонія (свобода від внутрішніх конфліктів).

Зріла любов (фізична та духовна близькість).

Національна безпека (захист від нападів).

Задоволення (приємне, без поспіху життя).

Спасіння (звільнення від гріхів, вічне життя).

Самоповага (почуття власної гідності).

Почуття успіху (виконання задуманих справ).

Соціальне визнання (повага, захоплення).

Вірна дружба (тісні дружні стосунки).

Мудрість (зріле, доросле, сформоване сприйняття життя).

Мир у світі (свобода від війни та конфліктів).

Краса у світі (краса природи та мистецтва).

Для вчителя. Після виконання учнями завдання, їх можна поділити на підгрупи для обговорення, або, якщо учні бажають привселюдно висловити свої думки, можна організувати спільний аналіз результатів і визначити, наскільки схожими або відмінними є погляди учнів.

Можна також запропонувати учням оцінити, наскільки важливими для них є ті чи інші риси характеру, пронумерувавши їх від 1 до 18:

Амбіційний (працелюбний, честолюбний).

Відкритий (прямодушний).

Здібний (компетентний).

Веселий (безтурботний).

Охайний (акуратний).

Сміливий (відважний, готовий відстоювати переконання).

Незлопам'ятний (готовий пробачати інших).

Працелюбний (працюючий заради добробуту інших).

Чесний (відвертий, правдивий).

Обдарований творчою уявою (творчий).

Незалежний (самодостатній).

Розумний (мислячий).

Здатний логічно міркувати (послідовний, раціональний).

Люблячий (лагідний, ніжний).

Слухняний (поважаючий інших, сумлінний).

Ввічливий (добре вихований, люб'язний).

Самодисциплінований (стриманий).

«Поширення думки (погляду)» (Spread of Opinion)

Мета: допомогти дітям усвідомити, що існує декілька можливих поглядів на будь-яке спірне питання.

Методика. Вчитель ділить клас на групи по 5 чи 6 осіб. Кожна група обирає (або їй пропонується) проблемне питання. Група обґрунтовує 5-6 можливих позицій трактування своєї проблеми. Учні можуть визначити консервативну, ліберальну, радикальну позиції тощо. Потім кожен учень обирає одну із позицій (не обов'язково власну) і письмово готує аргументи на її захист. Якщо члени групи мають ідеї щодо інших позицій, вони можуть також запропонувати свої думки з цього приводу.

Члени групи розкривають свої ідеї та обговорюють їх. Якщо весь клас працює над однією проблемою, пропонуються до розгляду ідеї кожної групи з подальшим обговоренням.

Після того, як група письмово виклала свої думки на захист певної позиції, кожен член групи може висловитися на підтримку позиції, яка є близькою до його життєвих орієнтацій і додати свої думки до спільного повідомлення.

Можна також запропонувати кожній групі різні проблемні ситуації, після

чого провести їхнє обговорення.

Для вчителя: Використання цієї стратегії доцільне, коли учні однобічно трактують певну проблему.

«Публічне інтерв'ю» (Public Interview)

Мета: дати учням можливість публічно висловити та пояснити свою точку зору щодо питань, які стосуються моральних цінностей.

Методика. Вчитель запитує в учнів, чи є бажані, щоб у них взяли публічне інтерв'ю стосовно їх вірувань, ставлень, почуттів і дій. Учень, який висловив таке бажання, займає місце за вчительським столом перед класом. Учитель іде в кінець кімнати і звідти ставить запитання.

Насамперед учитель пояснює учням правила проведення інтерв'ю. Учні можуть ставитися питання стосовно будь-якого аспекту його життя та цінностей. Якщо учень відповідає на питання, то має робити це чесно й відверто. Учень має право відмовитися відповідати і закінчити інтерв'ю у будь-який момент словами „Дякую за інтерв'ю”. Учень також має право після завершення інтерв'ю поставити вчителю будь-яке з тих питань, які ставилися йому.

Для вчителя. Вчитель, як правило, самостійно розробляє питання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Він повинен уважно слухати відповіді учнів і виявляти зацікавлене ставлення. Найкращими, як правило, є питання, що виникають у ході інтерв'ю в результаті спонтанної реакції вчителя на відповіді учня.

Коли учням ставлять питання перед усім класом, вони часто забувають їх, коли приходить черга задавати питання вчителю. Тому можна попросити клас нагадати питання, наприклад „Запитай учителя, що на його думку...”

Багато питань на адресу вчителя можуть відвернути увагу від особи учня, тому варто обмежити їх кількість (максимум три питання).

Можна організовувати інтерв'ю на теми, запропоновані учнями, а також дозволити самим учням проводити подібні інтерв'ю відповідно до

встановлених правил.

«Ланцюг інтерв'ю» (Interview Chain)

Мета: дати учням можливість для публічного визнання цінностей і пояснення своїх поглядів.

Методика. Вчитель розпочинає ланцюг інтерв'ю: він ставить питання одному з учнів, який після відповіді ставить питання іншому учневі, який, у свою чергу, продовжує ланцюг. Учень має право відмовитися від відповіді, що не позбавляє його можливості поставити наступне питання, якщо він бажає. Питання можуть бути як заздалегідь підготовленими, так і спонтанними.

«Вивчені твердження» (I Learned Statements)

Мета: допомогти учням осмислити та закріпити попередньо вивчене; сформулювати нові ідеї, які вони досі не усвідомили; узагальнити попередній досвід.

Методика. Вчитель готує таблицю, яка розташовується у класній кімнаті на час роботи або залишається там постійно. Таблиця містить такі фрази: „Я дізнався про те, що ...”; „Я усвідомив те, що ...”; „Я помітив, що...”; „Я з'ясував, що...”; „Я був здивований тим, що...”; „Я був розчарований тим, що...”; „Я був приємно вражений тим, що...”; „Я переосмислив те, що...”. Відразу після дискусії, спрямованої на визначення цінностей, вчитель запитує учнів, що вони дізналися про себе чи свої цінності. Потім вихованцям пропонується поділитися почуттями зі своїми однокласниками, використовуючи запропоновані вище фрази. Учні висловлюються лише за бажанням.

Для вчителя. Під час виконання цього завдання вперше (вдруге), корисно давати дітям завдання записувати свої твердження. Вчителю також варто навести учням кілька прикладів можливих тверджень, наприклад, „Я усвідомив, що не мав чітких релігійних переконань” або „Я був здивований, мене розчарував той факт, що інші мають відмінні від моїх погляди на проблему...”.

Твердження повинні бути короткі і безпосередньо стосуватися теми. Учні

повинні лише формулювати свої твердження, а не намагатися їх пояснити чи захистити. Допоможіть дітям сконцентруватися на особистих надбаннях замість узагальнення, адже існує тенденція говорити таким чином: „Я зрозумів, що люди...” замість того, щоб казати „Я усвідомив, що я ...”.

Вчитель також може розділити клас на групи по 5-6 осіб, у яких учні висловлюватимуть і обговорюватимуть свої твердження.

Якщо учні не бажають висловлюватися, не потрібно їх примушувати. Головне, щоб вони записали свої думки та осмислили їх.

«Мені цікаво, чому... ?» (I Wonder Statements)

Мета: допомогти учням ставити та озвучувати питання, які могли б у них виникнути, адже більшість часу у школі учні відповідають на питання вчителів. Важливо дати учням можливість самостійно ставити питання, щоб стимулювати розвиток їх критичного мислення.

Методика. До завершення процесу обговорення цінностей учитель дає учням завдання завершити речення, які починаються фразою: „Мені цікаво...”, зокрема: „Мені цікаво, чи ...”; „Мені цікаво, чому ...”; „Мені цікаво, коли ...”; „Мені цікаво, якщо ...”. Потім учитель ходить по класу, спонукаючи учнів ставити свої питання, але не примушуючи їх це робити. Для зразка вчитель може запропонувати кілька власних питань. Дискусія з цих питань не проводиться, оскільки основна мета стратегії полягає в стимулюванні допитливості учнів.

Для вчителя. Спочатку може здаватися, що питання учнів є дуже поверховими, проте не варто хвилюватися з цього приводу, оскільки з кожним наступним разом питання, як правило, стають більш змістовними й значущими. Пропоновані завдання і вправи стимулюють розвиток розумових операцій, спонукають учнів замислитися над власними цінностями.

Л. Рас, С. Саймон та М. Хармін зазначають, що стратегії осмислення цінностей виконують дві основні функції. По-перше, вони зосереджені на житті і змушують учнів замислитися над їхніми ставленнями, почуттями, діяльністю, цілями,

інтересами, віруваннями, турботами, а також піднімають суперечливі життєві питання, наприклад, взаємовідносини з іншими людьми чи владою тощо. По-друге, вони допомагають отримати необхідні у повсякденному житті навички, адже вчать вільно обирати альтернативи, оцінювати наслідки, визначати, що ми цінуємо та поважаємо, визнавати наші цінності, послідовно діяти у відповідності зі зробленим вибором [254, с. 150].

Автори концепції осмислення моральних цінностей виділяють два типи стратегій: раціональну й інтуїтивну [196].

Раціональна стратегія передбачає: 1) чітке визначення конфлікту, систематичний збір інформації; 2) порівняння альтернатив та логічне обдумування їхніх наслідків; 3) систематичне виключення альтернатив; 4) постійне слідкування за неадаптивним афектом, що стосується конфлікту чи рішення (надмірне хвилювання, шкодування про прийняття саме такого рішення тощо), та використання когнітивної реструктуризації, емоційної інокуляції, засобів зменшення стресу для подолання неадаптивного афекту.

Інтуїтивна стратегія включає: 1) емоційне фокусування, мозковий штурм, вільні асоціації; 2) перегляд життя, уявне проникнення у гіпотетичне майбутнє; 4) психодраму; 5) інкубацію, вправи на самоконфронтацію та конфронтацію з моральними поглядами іншої людини, що передбачають раціональний дискурс та зосередження на афективних реакціях.

Попри велику популярність, наприкінці 70-х років ХХ ст. концепція осмислення цінностей почала втрачати своїх прихильників. Аналіз психолого-педагогічних публікацій дозволяє виділити основні причини зниження її популярності. Г. Кіршенбаум вказує на п'ять основних факторів: 1) соціально-економічні зміни; 2) поява нових концепцій морального виховання; 3) відсутність розвитку (стагнація); 4) помилки у практичному застосуванні; 5) внутрішні недоліки концепції осмислення цінностей [199].

Педагогічні дослідження та інновації, якою б не була їхня якість, самі по собі не визначають розвиток освіти. Економічні перетворення і трансформації соціальних цінностей, залишаючись у переважній більшості за межами контролю освітян,

відіграють провідну роль у визначенні освітніх пріоритетів суспільства. Концепція осмислення цінностей втратила свій вплив на педагогічну практику частково через те, що не була позитивно сприйнята значною частиною суспільства.

Наступною причиною є швидка зміна напрямків розвитку педагогічної теорії. Як правило, кожна епоха пропонує свої багатообіцяючі педагогічні інновації. Так, у 60-х роках ХХ ст. великою популярністю у педагогіці США користувався біхевіористичний підхід, у 70-х – програмоване навчання, відкрите навчання, ступенева реформа, концепція осмислення цінностей, у 80-х – повернення до „основ”, у 90-х – кооперативне навчання, шкільні товариства, реструктуризація шкіл. Кожен напрям пропонує лише частковий підхід до розв’язання освітніх проблем, однак під час своєї появи проголошується справжньою педагогічною панацеєю. І коли та чи інша освітня інновація потребує вдосконалення й дозволяє розраховувати на успіх лише в майбутньому, коли вона не показує суттєвих результатів за перші кілька років, робиться висновок, що вона не ефективна. Після цього розпочинається пошук нового популярного педагогічного підходу. Ця закономірність з особливою силою проявляється в американському суспільстві, яке, за свідченням багатьох економістів, зорієнтоване на досягнення короткострокових результатів. Недостатня тривалість досліджень у сфері освіти, на думку Г. Кіршенбаума, є другою причиною зниження популярності концепції осмислення цінностей.

Інші причини криються у внутрішніх тенденціях розвитку концепції осмислення цінностей. Перш за все слід звернути увагу на те, що після досягнення піку популярності автори концепції перестали працювати над її вдосконаленням. Більшість із них припинили теоретичні пошуки, згорнули наукову, фінансову та організаційну підтримку досліджень і освітніх програм. Окремі з них у зв’язку з відсутністю успіхів на шляху розвитку та вдосконалення концепції змінили сферу професійної діяльності. Все це призвело до втрати інтересу науковців і громадськості до концепції осмислення цінностей, ще більше посилюючи процес стагнації.

Ілюстрацією цієї тенденції може слугувати наукова кар’єра Г. Кіршенбаума. З

одного боку, він був глибоко зацікавлений розробкою концепції, підтримкою та популяризацією досліджень, розвитком нових методик осмислення цінностей особистості. Водночас він працював виконавчим директором некомерційного освітнього закладу. Виконання адміністративних функцій вимагало багатьох зусиль і згодом переважило роль педагога-дослідника. Для усвідомлення цього Г. Кіршенбауму потрібно було сім років, протягом яких він не проводив суттєвих досліджень і не видав жодної праці з питань морального виховання та осмислення цінностей. Вийшовши з наукової „відпустки”, він залишив свої адміністративні повноваження і повернувся у сферу морального виховання з новим розумінням того, що відбувається.

Суттєвою причиною зниження популярності концепції осмислення цінностей була безсистемність і численні помилки в її практичному застосуванні. Поряд з тим, що тисячі професіоналів вміло впроваджували концепцію осмислення цінностей у виховний процес, групову роботу та консультування, значна частина недостатньо підготовлених учителів використовувала її поверхово, застосовуючи поодинокі вправи, які не завдавали шкоди, але й не приносили користі.

Наступною причиною були соціальні та політичні помилки у трактуванні концепції. Її прихильники наполягали на тому, що концепція осмислення цінностей пропонувала науково обґрунтований метод розвитку цінностей і моральної поведінки молоді. Критики ж зауважували, що цей підхід „позбавлений цінностей”, сповідує ціннісний плюралізм і нейтралітет і тому не може забезпечити формування моральної поведінки. У своїх працях прибічники концепції заперечували це, стверджуючи, що концепція осмислення цінностей ніколи не була позбавлена цінностей [201]. Її завдання і методи завжди спрямовувалися на пропагування свободи, справедливості, раціональності, рівності та інших демократичних цінностей. Лише з певних питань, таких як політика, релігія, здоров'я, особисті вподобання, автори концепції дотримувалися ціннісного нейтралітету, оскільки вважали, що молодь зазнає у цих сферах значного тиску з боку суспільства. Єдине, що, на їхню думку, потрібне молоді, – це вміння і можливість аналізувати отриману інформацію і приймати власні обґрунтовані рішення.

Г. Кіршенбаум стверджує, що автори концепції осмислення цінностей були настільки захоплені ідеєю розвитку у молоді навичок прийняття власних відповідальних рішень, що просто переоцінили дійсний стан речей [199]. Здатність до раціонального аналізу моральних проблем і ціннісного самовизначення проголошувалася основною метою виховання. Водночас недооцінювалася важливість прищеплення дітям фундаментальних моральних цінностей, стосовно яких неможливо займати нейтральну позицію.

Моральний плюралізм і нейтралітет концепції осмислення цінностей став об'єктом критики багатьох науковців. Так, після публікації книги Л. Расса „Цінності і навчання: Робота з цінностями у класі” [254] та широкого запровадження цього підходу у практику морального виховання професор У. Кілпатрик саркастично зауважив, що майже за одну ніч такі поняття, як доброчесність, добрий приклад і виховання характеру втратили прихильність педагогів, які почали змагатися між собою в поширенні найновіших технологій морального виховання без формування моральних цінностей [49, с. 252].

Ми поділяємо думку педагогів, які зауважують, що автори концепції осмислення цінностей ставляться до дітей, як до дорослих, яким необхідно лише розкрити свої власні цінності, а не засвоїти моральні норми суспільства. Насправді, вказує Т. Лікона, діти потребують значної допомоги дорослих у засвоєнні позитивних цінностей [219, с. 11]. Ми також погоджуємось з А. Олденквістом, який зазначав, що під маскою релятивізму в прихильників концепції осмислення цінностей приховувалась романтична віра в те, що всі люди за своєю природою добрі, і що моральне виховання в тому сенсі, як його розуміє більшість, взагалі не потрібне, оскільки бажання і цінності, які люди відкривають у себе, завжди будуть добрими [244, с. 242].

Складається враження, що прихильники гуманістичного виховання мають на увазі не реальних вихованців, а вже досить зрілих особистостей, які з самого початку налаштовані на моральні цінності й здатні до самостійного відповідального вибору. Тобто, як даність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який лише має бути досягнутий у процесі їх виховання. Вихованець, як правило

подається в ідеалізованому образі досить вихованої, розважливої, відповідальної особистості, яка охоче приймає моральні цінності і налаштована на партнерську взаємодію з вихователем. Однак, чи відповідають такі ідеалізовані уявлення дійсності, чи притаманні вихованцям з самого початку всі ті ознаки особистісної зрілості, які апріорі приписуються їм прихильниками концепції осмислення цінностей?

Критичні зауваження висловлюються також щодо способів реалізації методики осмислення цінностей. Зокрема, окремі педагоги звертають увагу на те, що вчителі часто не диференціюють важливі цінності та звичайні уподобання дітей, витрачаючи набагато більше часу на обговорення, наприклад, улюбленого фільму, ніж проблеми ранньої вагітності [193]. Вказується також, що більшість прийомів морального виховання, які пропонуються в концепції осмислення цінностей, допомагають учням позитивно ставитися до власних поглядів і цінностей замість того, щоб вчити їх раціонально аналізувати моральні цінності [158].

Основні критичні зауваження звучали з боку консервативних релігійних представників, які стверджували, що даний підхід пропагує етичний релятивізм. Так, зокрема, Р. Байєр пише: „Концепція осмислення цінностей презентує особистість як основну особу, що визначає правильність цінностей і вважає хорошим життям таке, що задовольняє потреби особистості та сприяє її самоактуалізації”. На думку автора, така позиція протистоїть біблейським поглядам стосовно того, що Бог визначає закони життя, і, відповідно, добрим є життя, що передбачає служіння Богу та ближнім [130, с. 22].

Прибічники концепції не погоджувалися з цими обвинуваченнями, оскільки будь-яка релігія проголошує право людини на вільний вибір. Концепція осмислення цінностей, як відомо, пропонує оволодіти процесом, що передбачає порівняння альтернатив, обдумування наслідків, вільний вибір, не маючи заперечень проти того, що особистість вибере цінності, які проповідуються у Біблії.

Багатьох педагогів обурювало те, що згідно концепції осмислення цінностей вчителі мають зберігати нейтралітет, спостерігаючи за тим, як діти засвоюють негативні цінності [222; 265; 289]. Зокрема, А. Локвуд запитував, що робитиме

вчитель, якщо учень визнає расизм прийнятною цінністю [222]. В свою чергу, автори концепції висловлювали впевненість у тому, що такі негативні установки, як расизм, навряд чи будуть визнаватися учнями як власні, оскільки концепція передбачає критичне групове обговорення проблем моралі та аналіз можливих наслідків будь-якої позиції. Ймовірніше за все, особистість, що висловить таку негативну орієнтацію, отримає чимало критичних зауважень, які змусять її переосмислити власну позицію.

Г. Олпорт також виступив за більш активний вплив виховання на моральний розвиток особистості. Автор пише: „Школа, яка не прагне прищепити дітям повагу до найважливіших духовних цінностей, фактично займається їх запереченням. Якщо за час навчання дитина жодного разу не чула жодного слова про чесність, скромність, милосердя, повагу до старших, вона виросте з переконанням, що ці поняття, як і багато інших, нікому не потрібні. Якщо школа, відкриваючи дітям вікно у дорослий світ, замовчує існування таких базових понять, то дитина забуде уроки моралі, отримані вдома, і опиниться під впливом підліткової субкультури з її схильністю до жорстокості та постійних розваг на вечірках, легше потрапить від вплив бездуховності, яка пропагується телебаченням і засобами масової інформації” [104, с. 414].

Ми погоджуємося з тим, що вчителі не повинні повністю покладатися на самостійність учнів у визначенні власної системи цінностей. Дитина дуже часто потрапляє під вплив однолітків, засобів масової інформації, навіть сімейного оточення, що не завжди є прикладом тих цінностей, які сповідуються суспільством. Надання дітям повної свободи у визначенні власних моральних цінностей і, відповідно, норм поведінки може призвести до того, що дитина вважатиме будь-які свої дії чи переконання правильними. Сумнівною, на наш погляд, видається також абсолютна впевненість деяких педагогів у здатності дитини до об'єктивної самооцінки. Хоча у ставленні до дітей вихователь завжди має дотримуватися оптимістичної гіпотези, вірити в їхнє творче, позитивне начало, це не означає, що він повинен закривати очі на реальність і заперечувати існування у дітей також егоїстичних, агресивних імпульсів, з якими їх необхідно навчити справлятися.

Попри критичні зауваження, більшість американських фахівців у галузі морального виховання визнає важливість ідей, обґрунтованих у концепції осмислення цінностей. Так, Т. Лікона, виділяючи позитивні риси цього підходу, писав, що він спонукає молодих людей до осмислення низки важливих моральних проблем, до усунення розбіжностей між моральними цінностями і поведінкою [219].

Ми погоджуємось з цією позицією і вважаємо, що концепція осмислення цінностей варта уваги як така, що сприяє активізації мислення, розвитку критичного мислення учнів, формуванню незалежності мислення, що є досить актуальним з огляду на чисельні негативні впливи, яких зазнає сучасна молодь. Крім того, авторами даної концепції розроблено цінні методичні матеріали, практичні шляхи реалізації теоретичних ідей. На наш погляд, методи та форми осмислення цінностей можна ефективно поєднувати з традиційними методами морального виховання.

Узагальнення поглядів представників гуманістичної педагогіки та, зокрема, концепції осмислення цінностей на сутність особистості та її моральне становлення дозволяє виділити такі основні ідеї цього напрямку теорії морального виховання: кожна людина унікальна, неповторна і має право йти своїм шляхом, розкривати власну своєрідність та власні моральні цінності; найціннішою властивістю особистості є прагнення розвивати свої потенційні можливості, визначати власний розвиток; вільний вибір – основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін; необхідними умовами гуманізації виховного середовища, які забезпечують здоровий розвиток особистості, є: позитивне прийняття іншої людини, емпатія, конгруентність (тобто справжність і щирість) у спілкуванні; зовнішні впливи не здатні забезпечити формування моральної свідомості особистості, будь-яка гуманізація — це передусім гармонізація стосунків особистості зі своїм внутрішнім автентичним „Я”.

Грунтовне вивчення та критичний аналіз переваг і недоліків концепції осмислення цінностей має важливе значення для вітчизняної педагогічної теорії та практики. Це дозволить не лише по-новому оцінити власну систему морального виховання, а й запровадити нові підходи, які сприятимуть формуванню у молоді здатності до раціонального аналізу моральних проблем, прийняття відповідальних

рішень і відстоювання власних поглядів. Розвиток цих рис набуває особливого значення в контексті демократизації суспільно-політичного життя в Україні і розбудови громадянського суспільства.

2.2. Концепція морального розвитку особистості

Концепція морального розвитку особистості зародилася в американській педагогіці в 60-х роках ХХ століття. Її основи були розроблені Л. Кольбергом [204-206] і у подальшому вдосконалювалися його послідовниками М. Блаттом [145], К. Джілліган [180], А. Хіггінс [185] та ін.

У своїх дослідженнях Л. Кольберг спирався на ідеї Дж. Дьюї та Ж. Піаже. Слідом за ними Л. Кольберг зосереджував основну увагу на когнітивних аспектах моральної поведінки. Він вважав, що мораль найкраще можна пояснити з точки зору логічних процесів, за допомогою яких людина вчиться аналізувати моральні суперечності і виправдовує вибір того чи іншого рішення. На його думку, серед трьох складових – почуттів, пізнання та поведінки – основну роль у регуляції моральної поведінки особистості відіграє когнітивний (пізнавальний) параметр. Людина може виразити певне почуття і певним чином відреагувати на проблему, але без розуміння причин її поведінки неможливо повною мірою оцінити моральний бік ситуації [114, с. 512].

Акцентуючи увагу на когнітивному аспекті моралі, Л. Кольберг намагався відділити процес формування моральних суджень від природи самого судження – спосіб мислення від предмета мислення. Він стверджував, що для вихователів набагато важливіше приділяти увагу тому, яким чином дитина сама конструює моральні судження, ніж намагатися ввести в її свідомість певні цінності чи сформувані певні риси характеру. Вирішальним для Л. Кольберга у моральному вихованні є питання щодо того, наскільки послідовною і принциповою в обґрунтуванні своїх моральних рішень є особистість [114, с. 513].

У 50-ті роки ХХ ст. більшість американських психологів і антропологів

вважали, що різним культурам властиві різні моральні норми і цінності (культурний релятивізм). На противагу цьому Л.Кольберг намагався виділити універсальні, незалежні від етнічної й національної приналежності моральні цінності й етапи етичного розвитку людини. З цією метою він досліджував хлопчиків віком від 10 до 16 років за допомогою стандартизованого інтерв'ю, під час якого обговорювалися дев'ять гіпотетичних моральних проблем (дилем), взятих із філософії і художньої літератури. В дилемах описувалися ситуації, в яких правила моралі вступають у суперечність з індивідуальними потребами й благополуччям діючих осіб.

Найбільш відомою стала дилема Хайнца: «В одній європейській країні від особливої форми раку вмирає жінка. Однак існують ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Ці ліки нещодавно винайшов місцевий аптекар. На їх виготовлення він витратив 400 доларів, проте тільки за одну дозу цих ліків він вимагає у 10 разів більше – 4000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, використав усі законні способи, щоб зібрати потрібну суму, але отримати йому вдалося лише половину. Тоді він попросив аптекаря знизити вартість ліків або дозволити віддати решту грошей пізніше. Однак аптекар відмовив йому. Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумав проникнути в аптеку і викрасти ліки. Правий він чи неправий? Чому?»

До викладеної ситуації можна поставитися по-різному, залежно від того, оцінювати її з погляду чоловіка, аптекаря, або враховуючи абсолютну цінність людського життя. Важливіше, проте, не стільки відповісти на загальне питання, можна чи не можна красти, скільки виправдати вибір, зроблений у даному випадку героєм розповіді. Чи повинен Хайнц викрасти ліки, якщо так, то чому? Якщо ні – чому? Л.Кольберга цікавила не стільки відповідь, скільки обґрунтування дітьми того чи іншого вибору.

На підставі численних досліджень Л. Кольберг дійшов висновку, що моральний розвиток особистості – це тривалий процес, який розпочинається в ранньому дитинстві і протягом життя проходить через декілька стадій: „всі індивіди у всі епохи спираються на одні й ті ж моральні категорії і проходять один і той же шлях морального розвитку, одні й ті ж стадії, хоч вони й різняться за темпом і часом свого розвитку” [206, с. 36]. Дослідник виділив три універсальні, незалежні від етнічної чи

національної приналежності рівні розвитку моральної свідомості (доконвенційний, конвенційний і постконвенційний), кожен з яких складається з двох стадій.

На доконвенційному рівні дитина здатна реагувати на правила та соціальні очікування і може використовувати ярлики „добрий”, „поганий”, „неправильний”. Однак ці правила сприймаються як щось зовнішнє, нав’язане авторитетом. Поняття „правильного” та „неправильного” цікавлять тільки з огляду на приємність чи неприємність наслідків або з огляду на фізичну силу тих, хто встановлює правила. Дитина розглядає ситуацію тільки з власної точки зору, і оскільки вона ще не здатна ідентифікувати себе з іншими, первинною мотивацією поведінки є власний інтерес.

Доконвенційний рівень складається з двох стадій: гетерономної моралі та інструментального гедонізму.

Стадія *орієнтації на покарання* або *гетерономної моралі* (від гр. hetero – інший і nomos – закон, тобто підпорядкована зовнішнім законам і правилам) – це стадія наївного морального реалізму, слухняності заради слухняності. Для дітей, які перебувають на цій стадії, правильним є те, що вони хочуть і можуть зробити, не накликавши на себе неприємностей. Поводитися правильно для них означає слухатися тих, хто має владу, і таким чином уникати покарань.

Для *стадії інструментального обміну* характерна індивідуалістична орієнтація і зосередженість на власних потребах. На цій стадії поведінка дитини спрямовується на задоволення власних потреб; моральні правила дотримуються, якщо це відповідає її інтересам. Стосунки з іншими людьми ґрунтуються на обміні рівноцінними послугами („ти мені, я – тобі”), а не на почуттях обов’язку, вдячності чи емпатії. Ставлення індивіда до інших визначається тим, що вони можуть зробити для нього. Потреби інших людей не враховуються, якщо в майбутньому не очікується певна вигода.

На наступному, *конвенційному*, рівні моральних суджень увага особистості зосереджується на суспільних потребах і цінностях, які домінують над власними інтересами. Цей рівень називається конвенційним, оскільки передбачає однозначну орієнтацію на прийняті у суспільстві норми і правила поведінки. Загальноприйняті

моральні (конвенційні) цінності виявляються у демонструванні себе у гарній ролі, у дотриманні норм та виправданні сподівань інших. Основним мотивом моральної поведінки на цьому рівні є підтримання гарних стосунків з оточуючими, прагнення справити на інших позитивне враження. Моральність учинків визначається в термінах доброї поведінки і підтримання соціального порядку.

Конвенційний рівень, у свою чергу, поділяється на дві стадії: стадію інтерперсональної конформності і стадію орієнтації на закон і порядок.

На стадії *інтерперсональної конформності* або *міжособистісної нормативної моралі* індивідуалістична орієнтація особистості змінюється орієнтацією на значущих інших, найчастіше батьків, родичів, учителів, друзів. Для людини на цій стадії більшу цінність має схвалення інших, ніж задоволення особистих потреб. Важливе значення надається тому, щоб позитивно виглядати в очах оточуючих, підтримувати з ними добрі стосунки. Типовою є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких дотримується більшість людей. Коли дітей на цій стадії звинувачують у неправильній поведінці, вони, як правило, виправдовуються тим, що „всі чинять так” або „я не хотів комусь нашкодити”. Моральною вважається поведінка, яка викликає схвалення оточуючих, справляє на них добре враження, відповідає їхнім сподіванням. Розуміння справедливості на цій стадії найбільш чітко виражається „золотим правилом моралі”: „Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе”.

Для *стадії соціальної конформності* або *орієнтації на закон і порядок* характерне прагнення людини не тільки отримати схвалення близьких, рідних і друзів, але й почуття обов’язку перед суспільством у цілому, розуміння важливості підтримання соціального порядку. Суспільні закони і правила вважаються важливими незалежно від того, узгоджуються вони з основними моральними принципами чи суперечать їм. Це стадія дотримання закону і порядку, які необхідні для підтримання соціальної системи. Задоволення власних інтересів вважається моральним, якщо не порушує порядку в суспільстві. Типовою на цій стадії є така аргументація: “Необхідно дотримуватися закону, навіть якщо не погоджуєшся з ним, оскільки він прийнятий більшістю людей. Потрібно рахуватися з тим, що є

добрим для більшості”. Людина оцінюється тут на основі виконання нею зобов’язань перед вищим авторитетом – законом, Біблією, Богом тощо.

Третій рівень розвитку моральної свідомості називається *постконвенційним* або рівнем *автономної* моралі. За Л. Кольбергом, особистість на цьому рівні діє у відповідності з соціальним договором (п’ята стадія) або керується універсальними принципами справедливості (шоста стадія). Моральні судження такого рівня вимагають розвинутого формально-логічного мислення, розуміння абстрактних моральних принципів.

Люди, які перебувають на стадії *орієнтації на суспільний договір, індивідуальні права та демократично прийняті закони*, вважають, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Оскільки моральні принципи прийняті суспільством у цілому, індивід, усвідомлюючи свою належність до нього і турбуючись про загальне благо, також засвоює їх. Це стадія орієнтації на соціальні закони, прийняті на основі взаємної домовленості. Тут з’являється усвідомлення того, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Водночас визнається, що деякі цінності, такі як свобода, рівність, почуття власної гідності, повинні захищатися незалежно від позиції більшості. Якщо закон вступає у суперечність з ними, його необхідно змінити.

На шостій стадії *універсальних моральних принципів* люди діють у відповідності з внутрішньо прийнятими моральними принципами, щоб уникнути самосуду, докорів сумління. Моральність вчинків визначається не конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, а орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: справедливість, рівність прав та повага до власної гідності людини як самоцінної індивідуальності.

Таким чином, стадії Л. Кольберга відображають моральний розвиток індивіда, який починається з егоцентричної орієнтації, проходить через стадію соціально спрямованої поведінки і приводить до універсальної моральної позиції. Одночасно з цим зменшується залежність моральних суджень і рішень особистості від власних почуттів та уподобань.

Виділивши рівні морального розвитку відповідно до типу моральної орієнтації особистості, Л. Кольберг дійшов висновку, що для молодших вікових груп найбільш характерне доконвенційне мислення (рівень 1). Другого рівня діти досягають приблизно до 13 років, потім відбувається стабілізація морального розвитку. Кількість дітей, які досягають третього рівня, помітно зростає між 10 і 13 роками. У віці 13-16 років моральний розвиток уже не є таким стрімким [104, с. 395]. Л. Кольберг особливо підкреслював відсутність жорсткого зв'язку між типами моральної орієнтації і конкретними віковими групами дітей. У кожній віковій групі можуть бути індивіди різного рівня морального розвитку: деякі випереджають однолітків, інші – відстають від них. Жодна людина повністю не вписується в якусь одну із шести стадій [104, с. 396].

Характерною особливістю виділених стадій Л. Кольберг вважає їх ієрархічну послідовність. Люди не втрачають ідеї, вироблені на попередніх стадіях, а інтегрують їх у нові, більш широкі структури. Наприклад, діти на четвертій стадії можуть, як і раніше, розуміти аргументи третьої стадії, але тепер вони підпорядковують їх міркуванням більш загального характеру [75, с. 209-210]. При цьому ідеї, характерні для більш ранніх стадій, розглядаються як менш значущі, другорядні.

Л. Кольберг особливо відзначав, що його концепція передбачає універсальну послідовність стадій для представників різних культур. Тобто розвиток моральних суджень – це не лише засвоєння правил певної культури, а загальний процес морального розвитку. Ця гіпотеза знайшла підтвердження у серії кроскультурних досліджень [104, с. 397].

Універсальність виділених стадій Л. Кольберг пояснює тим, що хоча різні культури і прищеплюють різні моральні уявлення, його стадії стосуються не специфічних уявлень, а модусів суджень, що лежать в їх основі. Наприклад, в одній культурі фізична агресія може оцінюватися негативно, в іншій – схвалюватися. В результаті, діти матимуть різні уявлення про неї, проте на одній і тій же стадії вони міркуватимуть про неї в одному ключі. Наприклад, на першій стадії одна дитина може сказати, що недобре битися, коли ображають, „оскільки за це покарають”, в

той час як інша скаже, що „битися можна; вас не покарають”. Уявлення відрізняються, але діти міркують про них в одному ключі – з точки зору фізичних наслідків поведінки (покарання). Вони діють так, тому що це відповідає їх когнітивним можливостям. З часом перша дитина може навести аргумент, що битися недобре, оскільки „якщо всі будуть постійно битися, настане анархія”, в той час як інша дитина почне доводити, що „люди повинні захищати свою гідність, тому що інакше кожен буде ображати іншого і в суспільстві зникне порядок”. Знову ж таки конкретні уявлення відрізняються, відображаючи різні культурні установки, проте основоположні судження однієї й ті ж самі – в даному випадку це четверта стадія, на якій люди можуть розглядати такі абстрактні речі, як соціальний порядок. Незалежно від конкретних уявлень, діти завжди переходитимуть до третьої стадії лише через певний час після досягнення першої стадії, оскільки у когнітивному відношенні вона є складнішою. Таким чином, Л. Кольберг стверджує, що послідовність стадій морального розвитку одна й та ж для всіх культур, оскільки кожна стадія в концептуальному відношенні є більш прогресивною, ніж попередня [75, с. 211-212].

Моральні судження дітей, на думку Л. Кольберга, тісно пов'язані з рівнем їх інтелектуального розвитку. Оскільки з роками діти беруть все більш активну участь у суспільному житті, вони втрачають деякі з своїх наївних уявлень і здобувають більш складний погляд на владу і соціальні відносини. Це не означає, що вони стають кращими у моральному відношенні, але завдяки пізнавальному розвитку вони стають здатними до розв'язання складніших моральних проблем. Чи призведуть нові знання до більш моральної поведінки багато в чому залежить від того, який соціальний та емоційний вплив здійснюється на вихованців [104, с. 399].

Отже, Л. Кольберг стверджує, що моральне виховання повинно стимулювати „природний розвиток власних моральних суджень і здібностей людини, що допоможе їй в подальшому використовувати ці судження для контролю своєї поведінки” [206, с. 72].

Ідеї Л. Кольберга розвинув його аспірант М. Блатт [145], який висунув припущення, що моральний розвиток дітей можна стимулювати шляхом їх

систематичного ознайомлення з моральними судженнями, які перевищують актуальний рівень їх морального розвитку. Найбільш ефективним і водночас найменш штучним шляхом ознайомлення дітей зі зразками вищих моральних суджень, на думку М. Блатта, є залучення дітей до групового обговорення моральних дилем. При цьому діти, які перебувають на нижчих стадіях морального розвитку, отримують можливість знайомитися у ході дискусії з думками, які репрезентують вищі стадії моральних суджень [95, с. 176].

Щоб перевірити висунуту гіпотезу, М. Блатт провів педагогічний експеримент з учнями шостого класу недільної школи. Спочатку він перевіряв усіх дітей і визначив стадії їх морального розвитку. Після цього він протягом дванадцяти тижнів проводив з дітьми заняття, на яких організовував групові обговорення моральних дилем. Учням пропонувалось розв'язати ту чи іншу моральну проблему, пояснивши, чому визначені способи розв'язання, на їхній погляд, кращі за інші [95, с. 176]. У міру того як діти вчилися висувати аргументи, експериментатор вибирав одне судження, найбільш зріле у моральному плані, підтримував і пояснював його усім іншим дітям. Він ретельно розробляв і розвивав це судження доти, доки не переконувався, що діти розуміють його логіку, поділяють дану точку зору, вважають її розумною і справедливою. Дослідник взяв собі за правило надавати дітям можливість наводити власні аргументи, включаючись у процес дискусії тільки для підведення підсумків, роз'яснення та додавання необхідних аргументів, а інколи представлення своєї точки зору [145, с. 133]. По завершенні дванадцяти тижнів М. Блатт виявив, що 64% учнів піднялися на одну стадію у власному моральному розвитку.

Л. Кольберг спочатку скептично сприймав думку про те, що вербальне обговорення може сприяти реальній зміні стадій морального розвитку учнів. Проте експеримент М. Блатта виявив те, що Л. Кольберг пізніше назвав „ефектом Блатта”: чверть або половина усіх членів дискусійної групи протягом семестру рухаються (частково або повністю) в напрямку до наступної моральної стадії, на відміну від контрольних груп, в яких таких змін не спостерігається.

Дослідження М. Блатта дали змогу сформулювати три важливі висновки щодо

розвитку моральної свідомості вихованців:

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

2. Зміни у моральному розвитку вихованців мають стабільний, а не тимчасовий характер, зумовлений простим засвоєнням "правильних відповідей". Про це свідчать дослідження, проведені через рік після експерименту з використанням нових моральних дилем, які не обговорювалися з вихованцями.

3. Важливою умовою розвитку моральної свідомості вихованців є їх ознайомлення з різними точками зору на моральну проблему і постійна демонстрація їм моральних суджень, на одну стадію вищих за їх власну.

Дослідження М. Блатта започаткували когнітивно-еволюційний підхід до морального виховання [205, с. 4]. Він отримав назву когнітивного, оскільки в його основі лежить стимулювання активного мислення дітей, спрямованого на вирішення моральних проблем. У той же час він є еволюційним, оскільки розглядає моральний розвиток людини як поступальне просування вгору у напрямку до моральної зрілості [116, с. 99].

Таким чином, основними положеннями концепції морального розвитку є такі:

– кожна стадія розвитку моральної свідомості є якісно новим способом мислення, зорієнтованим на справедливе розв'язання моральних проблем;

– стадії утворюють інваріантну послідовність, тобто розвиваються в незмінному порядку, який не допускає досягнення певної стадії морального розвитку без проходження через попередні;

– особистість переходить від однієї стадії розвитку моральної свідомості до іншої, стикаючись з поглядами, які суперечать її позиції й спонукають шукати більш досконалий спосіб розв'язання моральних проблем.

Внаслідок проведених досліджень найбільш ефективним методом морального виховання були визнані дискусії на моральні теми, спрямовані на обговорення моральних дилем, ознайомлення з поглядами інших, тренування мислення та вміння аргументувати і, головне, вироблення в учнів здатності приймати моральні рішення,

здійснювати власний моральний вибір [71, с. 33].

Сюжет дилеми має містити реальний конфлікт для центрального персонажа і передбачати альтернативні варіанти виходу з ситуації. Правильно складена моральна дилема і сформульовані запитання допомагають не перетворити дискусію на просту етичну бесіду. Для прикладу наведемо дилеми, які використовував у своєму дослідженні Л. Кольберг.

Дилема 1

В одній європейській країні від особливої форми раку вмирає жінка. Однак існують ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Ці ліки нещодавно винайшов місцевий аптекар. На їх виготовлення він витратив 400 доларів, проте тільки за одну дозу цих ліків він вимагає у 10 разів більше – 4000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, використав усі законні способи, щоб зібрати потрібну суму, але отримати йому вдалося лише половину. Тоді він попросив аптекаря знизити вартість ліків або дозволити віддати решту грошей пізніше. Однак аптекар відмовив йому. Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумав проникнути в аптеку і викрасти ліки. Правий він чи неправий? Чому?

1. Чи повинен був Хайнц викрадати ліки? 1а. Чому так або чому ні?
2. Правильно чи неправильно з його боку було викрадати ліки? 2а. Чому правильно або неправильно?
3. Чи був зобов'язаний Хайнц вкрасти ліки? 3а. Чому так або чому ні?
4. Якби Хайнц не любив свою дружину, чи повинен був він красти ліки для неї? Чи мав би він поводитися інакше, якби він любив дружину? 4а. Чому так або чому ні?
5. Уявіть, що людина, яка помирає, не його дружина, а незнайомиця. Чи повинен він викрасти ліки для незнайомця? 5а. Чому так або чому ні?
6. Уявіть, що це домашня тварина, яку він любить. Чи повинен Хайнц вкрасти ліки, щоб врятувати її? 6а. Чому так або чому ні?
7. Чи важливо для людей робити все можливе, щоб врятувати життя інших? 7а. Чому так або чому ні?
8. Дії Хайнца є протизаконними. Чи робить це його вчинок аморальним? 8а. Чому так або чому ні?
9. Чи повинні люди намагатися робити все можливе, щоб дотримуватися закону? 9а. Чому так або чому ні? 9б. Як це стосується ситуації, яка склалася у житті Хайнца?
10. Який вчинок з боку Хайнца був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 10а. Чому?

Дилема 2

14-річний хлопчик Джо дуже хотів поїхати до літнього табору. Батько пообіцяв йому, що дозволить це зробити, якщо Джо збере потрібні для цього гроші. Джо багато працював і заощадив \$40, необхідних на поїздку до табору. Проте несподівано батько змінив свою думку. Його друзі вирішили поїхати у спеціальний рибальський тур і батькові не вистачало на це грошей. Він попросив Джо дати йому гроші, які той заощадив. Джо не хоче втрачати можливість поїхати до табору і думає про те, щоб відмовити батькові.

1. Чи слід Джо відмовляти батькові у грошах? 1а. Чому так або чому ні?
2. Чи має батько право наказувати Джо віддати йому гроші? 2а. Чому так або чому ні?
3. Якщо Джо віддасть гроші, чи означатиме це, що він хороший син? 3а. Чому так або чому ні?
4. Чи важливий у цій ситуації той факт, що Джо сам заробив гроші? 4а. Чому так або чому ні?
5. Батько пообіцяв Джо, що він дозволить поїхати до табору, якщо хлопець грошей. Чи є факт батьківської обіцянки найважливішим у цій ситуації? 5а. Чому так або чому ні?
6. Чи повинні ми дотримуватися обіцянок? 6а. Чому так або чому ні?
7. Чи потрібно дотримуватися обіцянок, даних малознайомим людям, яких ми ймовірно більше не побачимо? 7а. Чому так або чому ні?
8. Що, на вашу думку, повинно найбільше турбувати батька у його стосунках із сином?
8а. Обґрунтуйте свою думку?
9. Яку владу повинен мати батько над сином? 9а. Чому?
10. Що, на вашу думку, повинно найбільше турбувати сина у його стосунках із батьком? 8а. Обґрунтуйте свою думку?
11. Який вчинок з боку Джо був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 11а. Чому?

Дилема 3

Одна жінка мала серйозну стадію раку і не існувало ліків, які б врятували її життя. Її лікар доктор Джеферсон знав, що вона житиме не більше 6 місяців. У неї були сильні болі, і вона була настільки слабкою, що навіть мала доза знеболювального на зразок морфію могла заподіяти їй швидку смерть. Вона божеволіла від болю, але коли їй ставало легше, вона просила лікаря дати їй ту дозу морфію, від якої вона б померла, тим більше, що жити їй залишалось декілька місяців. Хоча лікар знає, що це протизаконно, він думає про те, щоб виконати прохання жінки.

1. Чи повинен лікар дати пацієнтці ліки, від яких вона помре? 1а. Чому так або чому ні?

2. Чи є правильним або неправильним для лікаря давати пацієнтці ліки, від яких вона помре? 2а. Чому так або чому ні?

3. Чи повинна жінка мати право прийняти остаточне рішення? 3а. Чому так або чому ні?

4. Якщо жінка заміжня, чи повинен чоловік мати право впливу на остаточне рішення? 4а. Чому так або чому ні?

5. Що повинен у цій ситуації зробити чоловік? 5а. Чому?

6. Чи зобов'язана людина жити, навіть якщо вона цього не хоче? 6а. Чому так або чому ні?

7. Чи зобов'язаний доктор Джеферсон зробити ліки доступними для жінки. 7а. Чому так або чому ні?

8. Коли домашня тварина сильно поранена і немає надії на її одужання, її вбивають аби позбавити болю. Чи можна діяти так само у цій ситуації? 8а. Чому так або чому ні?

9. Чи є протизаконним для лікаря давати жінці ліки? 9а. Чому так або чому ні?

10. Чи повинні люди робити все можливе, щоб дотримуватися закону? 10а. Чому так або чому ні? 10б. Як це стосується того, що повинен робити доктор Джеферсон?

11. Який вчинок з боку доктора Джеферсона був би найвідповідальнішим у цій ситуації? 11а. Чому?

Дилема 4

12-річній дівчинці Джуді мама пообіцяла, що дозволить піти на концерт рок-групи, якщо дівчинка заробить грошей, працюючи нянею, а також заощадить гроші, які їй дають на сніданок. Дівчинці вдалося заощадити \$15 (саме стільки коштував квиток) і ще \$5 додатково. Згодом мама змінила свою думку і сказала Джуді, що вона повинна витратити гроші на новий шкільний одяг. Джуді була розчарована і вирішила в будь-якому разі піти на концерт. Вона купила квиток, сказавши мамі, що заробила лише \$5. У суботу Джуді пішла на концерт, повідомивши маму, що проведе день з подругою. Пройшов тиждень, мама так нічого і не дізналася. Джуді розповіла старшій сестрі Луїзі, що ходила на концерт і сказала мамі неправду. Луїза думає, чи говорити мамі про те, що зробила Джуді.

1. Чи повинна Луїза, старша сестра, сказати мамі, що Джуді сказала їй про зароблені гроші? 1а. Чому?

2. Чи повинен вплинути на рішення Луїзи той факт, що Джуді її сестра? 2а. Чому так або чому ні?

3. Якщо Луїза розповість усе мамі, чи означатиме це, що вона хороша донька? 3а. Чому так або чому ні?

4. Чи важливий у цій ситуації той факт, що Джуді сама заробила гроші? 4а. Чому так або чому ні?

5. Мама пообіцяла Джуді, що та зможе піти на концерт, якщо заробить гроші. Чи є те, що мама дала обіцянку, найважливішим у цій ситуації? 5а. Чому так або чому ні?

6. Чому потрібно дотримуватися обіцянок?

7. Чи потрібно дотримуватися обіцянок, даних малознайомим людям, яких ми, ймовірно, більше не побачимо? 7а. Чому так або чому ні?

8. Як ви думаєте, що повинно найбільше турбувати маму в її стосунках з донькою? 8а. Чому саме це найважливіше?

9. Яку владу повинна мати мама над донькою? 9а. Чому?

10. Що, на вашу думку, повинно найбільше турбувати доньку в її стосунках з мамою? 10а. Обґрунтуйте свою думку?

11. Який вчинок з боку Луїзи був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 11а. Чому?

Дилема 5

У Корей морська піхота була атакована і отримала команду відступати. Загін перетнув міст через річку, але ворог практично наздоганяв його на протилежному боці. Якби хтось повернувся до мосту і підірвав його, решта команди на чолі з капітаном, який найкраще знав, як безпечно організувати відступ, могла врятуватись. Заздалегідь було зрозуміло, що піхотинець, який підриватиме міст, загине. Капітан запитав чи є добровольці, проте таких не виявилось. Якщо сам капітан візьметься за цю справу, то він, найімовірніше, не повернеться живим і решта загону не знайде шляху, щоб врятуватись.

1. Повинен капітан дати наказ комусь із підлеглих чи йому слід виконати завдання самому? 1а. Чому?

2. Чи повинен капітан посилати на завдання члена загону (навіть використовуючи жеребкування), якщо це означає, що той живим не повернеться. 2а. Чому так або чому ні?

3. Чи повинен капітан сам взятися за цю справу, навіть якщо це означає, що решта загону не знайде шляху, щоб врятуватись. 3а. Чому так або чому ні?

4. Чи має капітан право віддавати наказ підлеглому, якщо він вважає це найкращим варіантом? 4а. Чому так або чому ні?

5. Чи зобов'язаний чоловік, якого оберуть для виконання завдання, виконувати його? 5а. Чому так або чому ні?

6. У чому полягає цінність людського життя, що примушує нас берегти та захищати його? 6а. Чому важливе саме це? 6б. Як це стосується того, що повинен зробити капітан?

7. Який вчинок з боку капітана був би найбільш відповідальним цій ситуації? 7а. Чому?

Дилема 6

В одній європейській країні жив чоловік, якого звали Валеан. Він не міг знайти роботи, так само як і його сестра та брат. Не маючи грошей, він вкрав їжу і ліки, які були їм потрібні, за що потрапив до в'язниці. Через кілька років він утік з тюрми і поїхав жити в іншу частину країни, взявши нове ім'я. Чоловік заощаджував гроші і поступово збудував велику фабрику. Він платив своїм робітникам найвищу зарплату, витрачав більшу частину грошей на будівництво лікарні для людей, які не могли собі дозволити медичного лікування. Минуло двадцять років з того часу. Одного разу кравець впізнав у власникові фабрики Валеана, втікача, якого шукала поліція в його рідному місті.

1. Чи повинен кравець повідомити поліції про Валеана? 1а. Чому так або чому ні?

2. Уявіть, що кравець і Валеан були хорошими друзями. Чи повинен кравець у цьому разі заявити про нього у поліцію? 3а. Чому так або чому ні?

3. Якщо Валеан постане перед суддею, що повинен зробити суддя: відправити його у тюрму чи відпустити? 4а. Чому?

4. З точки зору суспільства, чи потрібно карати людей, які порушують закони? 4а. Чому так або чому ні?

5. Коли Валеан крав їжу і ліки, він робив те, що підказувало йому сумління. Чи потрібно карати правопорушника, якщо він діє не за сумлінням. 5а. Чому так або чому ні?

6. Який вчинок з боку кравця був би найбільш відповідальним у цій ситуації? 6а. Чому?

Дилема 7

Двоє молодих братів, потрапили у серйозну біду. Вони швидко таємно виїхали з міста. Карл, старший брат, заліз у крамницю і викрав тисячу доларів. Боб, молодший брат, пішов до старого дідуся-пенсіонера, який був відомий тим, що допомагав людям у місті. Він сказав дідусеві, що дуже хворий і потребує тисячу доларів на операцію. Боб попросив дідуся позичити йому грошей і пообіцяв повернути їх, коли одужає. Насправді Боб не був хворим і не мав наміру повертати гроші. Хоча дідусь не добре знав Боба, він позичив йому грошей. Отже, Боб і Карл зникли з міста кожен з тисячею доларів.

1. Що є більш аморальним: вкрати, як Карл, чи обманути, як Боб? 1а. Обґрунтуйте свою думку.

2. Що, на вашу думку, є найгіршим в обмані старого чоловіка? 2а. Обґрунтуйте свою думку.

3. Чому потрібно виконувати обіцянки?

4. Чи потрібно дотримуватися обіцянок, даних малознайомим людям, або тим, кого, ймовірно, більше не побачиш? 4а. Чому так або чому ні?

5. У чому цінність і важливість права власності?

6. Чи повинні люди робити все можливе, щоб дотримуватися закону? 6а. Чому так або чому ні?

7. Чи поведився дідусь безвідповідально, позичаючи гроші Бобу? 7а. Чому так або чому ні?

Р. Херш виділив три типи дилем, які можуть пропонуватися учням для дискусійного обговорення: гіпотетичні, навчальні і життєві [182].

Гіпотетичні дилеми, наприклад, історія про Хайнца, мають теоретичний характер і напряду не пов'язані з життям учнів. Саме внаслідок браку особистого досвіду вони можуть викликати жваву реакцію.

Навчальні дилеми створюються на матеріалі того чи іншого навчального предмета (наприклад, на уроці історії можна обговорити рішення президента США Трумена використати в Другій світовій війні атомну бомбу). Такі дилеми показують, яке відношення мають питання моралі до життя реальних людей.

Життєві дилеми безпосередньо стосуються особистих проблем, з якими учні стикаються в школі і вдома. Ці дилеми, як правило, викликають найбільший інтерес, а їхнє обговорення підвищує рівень емоційної напруги. У зв'язку з цим учителеві слід бути обережним і під час обговорення не дозволяти учням переходити на особистості.

Спершу Л. Кольберг та його послідовники у виховній роботі з учнями використовували моральні проблеми, складені на матеріалі соціальних предметів: історії, мови та літератури, психології тощо. Це були переважно гіпотетичні дилеми, в яких розглядалися уявні ситуації, а не взяті з повсякденного життя учнів. Пізніше Л. Кольберг зрозумів, що ефективність моральних дискусій здебільшого залежить від їх зв'язку з реальними проблемами дітей. Тому відбулася переорієнтація педагогів на обговорення з дітьми щоденних життєвих проблем. Л. Кольберг спеціально підкреслював, що „необхідно стимулювати учнів, порушувати проблеми їх повсякденного досвіду і вчити включати ці проблеми у межі власного виміру.

Вони розуміють, що існує моральна складова звичайних шкільних конфліктів, що обговорення має справу з реальним життям. Тому виникає можливість спонукати дітей діяти так, як вони вирішили під час групового обговорення” [71, с. 33].

Запропонувавши учням дилему, педагог може використати два типи питань для організації і стимулювання дискусії. Спочатку йому слід переконатися в тому, що учні розуміють проблему, навколо якої розгортається дискусія. Друга фаза дискусії передбачає ґрунтовний аналіз протилежних думок і доказів. На цьому етапі вчитель повинен переконатися в тому, що обидві сторони виклали свою думку і що учні в процесі обговорення враховують альтернативні точки зору. Орієнтовний перелік питань, що можуть використовуватися на різних етапах дискусії, з відповідними прикладами запропонував Р. Херш (табл. 2.1) [182].

Таблиця 2.1

Питання для проведення розгорнутих дискусій з моральних проблем

Тип питань	Пояснення	Приклад
<i>Перша стадія</i>		
1. Висвітлення моральної проблеми	Питання, які спонукають учнів зайняти певну позицію.	„Чи можна красти заради спасіння життя іншої людини?”
2. Виявлення основ певної точки зору	Вихованець повинен пояснити власну точку зору щодо даної проблеми.	„Чому ти вважаєш, що твоє рішення є правильним?”
3. Ускладнюючі обставини	Нова інформація про проблему, яка підвищує ступінь її складності або дає учням відчуття її дійсного характеру.	„Уявіть собі, що Японія вже звернулася до США з пропозицією про мир. Чи слід було американському президенту, незважаючи на це, віддати наказ про атомне бомбардування?”
<i>Стадія розгорнутої дискусії</i>		
1. Деталізуючі питання	Роз’яснювальні питання	„Які проблеми можуть бути спричинені такою поведінкою?”
	Специфічні питання	„Чому люди відповідальні перед законом?”

	Питання, які виявляють взаємозв'язок декількох проблем	„Що є важливішим: вірність дружбі чи дотримання закону?“
	Питання універсального характеру	„Що буде, якщо всі заздалегідь знатимуть відповіді на тест?“
	Питання, що передбачають зміну ролей	„Чи засудить вас друг, якщо ви розкажете про обман?“
2. Співставлення доказів, які стосуються різних стадій морального розвитку	Учитель просить учнів, судження яких відображають більш високий рівень морального розвитку, поділитися своєю точкою зору на нове питання.	„Вчора Моніка висловила цікаву думку про те, що таке „добро“. Чи можна її якимось чином застосувати в обговоренні нашої проблеми?“
3. Пояснюючі та узагальнюючі питання	Вчитель перефразовує слова учня, щоб переконатися у тому, що ключове питання залишається у фокусі уваги.	„Таким чином, ти говориш, що головне для людини – це діяти відповідно до закону?“
4. Рольові питання	Питання, які допоможуть учням підійти до проблеми з іншого боку.	„Ларрі, а що, якби людина, котра тебе зрадила, була твоїм братом?“

У концепції морального розвитку розробці змісту моральних дилем надається особливе значення. Це складний процес, який потребує ретельної підготовки. На думку Дж. Лінда, справжня моральна дилема повинна включати два (чи більше, якщо обговорюється складніше питання) моральних принципи. Вони мають бути однаково важливими, але передбачати альтернативні способи поведінки. Дилема не повинна бути легкою чи занадто складною, і, відповідно, її вирішення також не повинно бути занадто простим. Теми для обговорення можуть бути різноманітними: уявними і справжніми, взятими із життя дітей і з предмета, що вивчається учнями. Вчитель може обрати проблему з художнього твору чи придумати її самостійно. У письмовій формі дилема не повинна займати більше третини сторінки. Оптимальна тривалість обговорення – 80-100 хвилин, які можна розподілити протягом двох тижнів [221]. Відповідно до цих вимог Дж. Ліндом було запропоновано схему обговорення моральних дилем (табл. 2.2).

Під час обговорення моральних дилем доцільно використовувати спеціальні прийоми, які стимулюють розвиток моральної свідомості дітей.

1. *Приєм альтернативних наслідків.* Учням пропонується відповісти на запитання: «Що трапиться, якщо персонаж вчинить так або так?».

2. *Приєм заміни ролей.* Школярам легше знайти вихід із моральної проблеми, якщо педагог пропонує їм уявити себе на місці певного персонажа ситуації: «Якби ти був на місці... , як би ти вчинив?».

3. *Приєм врахування почуттів дійових осіб моральної дилеми.* Цей прийом спонукає учнів брати до уваги емоційні переживання інших людей, ставити себе на їх місце: «Як, на вашу думку, персонаж відчувається в цій ситуації? Що б ви почували в такій ситуації? Чи є відповідність між вашими почуттями і почуттями героя?».

4. *Приєм використання особистого досвіду.* Зразки моральної поведінки мають обговорюватися та оцінюватися на основі морального досвіду учнів. З цією метою слід використовувати запитання, які ведуть дітей від аналізу особистих вражень до формулювання загальних моральних правил: «Чи не траплялось щось подібне з тобою? Які були твої думки, почуття, дії? Оцінюючи зараз подібну ситуацію, чи хотів би ти щось змінити у своїй поведінці?».

Таблиця 2.2

Схема обговорення моральних дилем

Час	Діяльність	Виховні завдання
х 00	Велика група. Вчитель представляє дилему і пропонує самостійно прочитати її у письмовому вигляді (обсяг – 1/3 сторінки). Потім перевіряє, чи всі учні задіяні у роботу, попросивши їх переказати історію і викласти своє розуміння проблеми: „В чому суть проблеми?”, „Чому важко вирішити проблему”, „Чому особа Х могла вирішити її саме таким чином?”	1. Навчитися об’єктивно сприймати факти 2. Повністю розуміти суть дилеми.
Х 15	Учні виносять рішення щодо розв’язання дилеми. Вчитель коротко переказує ситуацію: „Рішення є невідкладним. Він/вона не має часу на тривалі обдумування. Чи правий він/вона, приймаючи таке рішення? Запропонуйте йому/їй власну думку! Згодом у нас буде більше часу, щоб обговорити проблему детальніше.” Якщо серед учнів практично немає розбіжностей, чи одна група дуже мала, вчитель може обрати	3. Навчитися публічно заявляти про власну думку стосовно правильності чи неправильності певного контраверсійного питання. 4. Навчитися розрізняти прийняття рішень під

	будь-який з двох варіантів: а) надати додаткову інформацію, яка допоможе змінити прийняті рішення, чи б) просто анулювати обговорення, запропонувавши іншу дилему для обговорення наступного разу. В іншому випадку, в учнів складеться враження, що дилеми пропонуються лише для того, щоб зайняти їхній час. Збагачуючи свій досвід, вчитель навчаться краще обирати справді контраверсійні дилеми для класу.	тиском і при спокійному обдумуванні, побачити, як вони залежать один від одного. 5. Навчитися визнавати різноманітні погляди.
x + 30	Маленькі групи. Учні з протилежними поглядами об'єднуються у дві окремі групи в різних частинах класної кімнати. Вчитель спонукає учнів усвідомити розходження думок: „Ми насправді можемо мати різні погляди на те, що є правильним чи неправильним! Кожен має на це право.” Учням дається завдання зібрати аргументи на підтримку їхньої думки: „Які ваші аргументи для прийняття такого рішення? Поділіться вашими доводами один з одним. Призначте одну особу в групі, яка буде все занотовувати”. Кожна велика група ділиться на маленькі по 3-5 учнів, щоб дати можливість кожному викласти свої аргументи.	(Закріплюючий етап) 6. Навчитися цінувати однолітків як джерело підтримки. 7. Навчитися цінувати аргументи.
x + 40	Обговорення у великій групі: Кожна з двох великих груп розглядає думки іншої. Вчитель пояснює правила і принципи. Принципи (сталі): 1. Поважай гідність людей, включаючи тих, хто має протилежну думку, а також людей, які знаходяться за межами кімнати. Ні про кого не думай погано. Непорозуміння зумовлюються аргументами, а не людьми. 2. Кожен має право вільно говорити про те, що хоче, і коментувати кожену думку, яка висловлюється під час обговорення. 3. Кожен має право мовчати. Нікого не можна примушувати висловлюватися. Але кожен, хто говорить, повинен бути відвертим. Правила (змінні): 1. Кожна сторона представляє свої аргументи на захист способу розв'язання дилеми. 2. Після того, як промовець від однієї сторони виступив, він обирає того, хто буде відповідати. 3. Представник меншої групи починає з розповіді про те, чому він вважає рішення правильним чи неправильним. У процесі обговорення вчитель бере на себе роль посередника (арбітра). Він втручається тільки у разі порушення принципів чи правил, або якщо потрібні уточнення, наприклад, з якоїсь причини не всі чуять чи розуміють учня, який виступає („Чи не могли б ви уточнити сказане вами”, „Усі це чули?”). Вчитель не висловлює власної думки відносно рішення, поки його не попросять учні. Вчитель записує головні аргументи „за” і „проти” на дошці.	(Етап сперечання) 8. Навчитися цінувати громадські обговорення „справжніх” питань моралі. 9. Навчитися лаконічно висловлюватися і доносити до інших власну думку. 10. Навчитися уважно слухати аргументи опонентів. 11. Навчитися розрізняти аргумент (який може не подобатися) і людину, яка його висловлює (яку завжди слід поважати).
x + 70	Малі групи. Кожна група залишається наодинці і ділиться на менші групи по 3-5 осіб. „До того як ми приймемо остаточне рішення з цієї проблеми, подумайте над аргументами, які ми чули. Чи з'являються у вас нові докази на підтримку вашої позиції? А як щодо аргументів, які ви мали до обговорення, чи погоджуєтесь ви з усіма ними як і раніше? Чому ви так думаєте?” („Що ви думаєте про аргументи іншої сторони? Як	(Етап підтримки) 12. Навчитися аргументувати, з'ясувати, що існують переконливі і не переконливі доводи. 13. Навчитися цінувати вдалі аргументи, навіть

	ви їх оцінюєте? Які з них найкращі? Чи змусили вас деякі з них змінити власну думку?»)»	якщо вони наведені опонентом.
x + 80	Знову велика група. Обидві сторони призначають спікера чи захисника, який підсумовує результати дискусії і коментує аргументи опонентів. Кінцеве рішення: „Щойно ми розглянули різні аспекти проблеми. Деякі з нас навіть змінили точку зору. Хто зараз вважає, що (більш-менш) правильним було б, і хто дотримується думки, що неправильним було б ...?»	(Етап сперечання) 14. Навчитися оцінювати власні думки і обмінюватися ними з опонентами.
x + 90 завер шенн я	Вчитель коротко коментує роботу класу, наприклад: „Я вражений, наскільки обґрунтовані та переконливі аргументи ви наводили і як уважно ви слухали один одного.” „Ви помітили? Навіть коли всі були дуже схвильовані, ніхто не називав чийогось імені!”	(Етап підтримки) 16. Впевнитися у розвиткові, який відбувся в учнів.

5. *Прийом «Дехто вважає...»:* «Дехто вважає, що закони не можна порушувати за будь-яких обставин. Що можна їм відповісти?» За допомогою цього прийому учнів підводять від аналізу конкретної ситуації до обговорення загальних моральних норм і етичних принципів.

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

7. *Прийом стимулювання взаємодії шляхом зіставлення різних позицій:* «Здається, Джон і Біл стоять на протилежних позиціях. Обґрунтуйте свою точку зору».

Л. Кольберг пов'язував ефективність обговорення шкільних проблем (наприклад, шкільної політики у певному питанні) зі ставленням вчителів і шкільної адміністрації до думок учнів. Якщо педагоги розглядають моральну дискусію лише як навчальну вправу і не бажають включатися в неї, то вона втрачає сенс. Тому ставиться питання про переоцінку ролі вчителя в моральних дискусіях як носія шкільної культури, про забезпечення справедливості в його діях [71, с. 33]. „Без вчителів, адміністрації – активних членів моральних дискусій, які бажають щось змінити разом з учнями у своїй поведінці, програма моральних дискусій неефективна, вона нічого не змінить у поведінці учнів” [252, с. 36].

Окрім фіксування реакцій і висловлювань учнів у процесі обговорення моральних дилем, педагогічна концепція Л. Кольберга передбачає використання таких методів, як усні та письмові інтерв'ю, анкетування, спостереження за дітьми під час дискусій тощо.

На думку Л. Кольберга, когнітивно-еволюційний підхід має низку переваг перед іншими концепціями морального виховання особистості, зокрема, романтичним і культурною трансмісією [207]. Щоб виявити різницю між ними і довести переваги когнітивно-еволюційного, він проаналізував мету морального виховання, яка ставиться в кожному підході:

1) романтичний підхід: сформувати у вихованців цінності та уміння, необхідні для психологічно здорового і комфортного стилю життя;

2) культурна трансмісія: прищепити вихованцям способи поведінки й установки, що відображають традиційні цінності даного суспільства; навчити вихованців умінь, що допоможуть їм більш ефективно й успішно жити у суспільстві;

3) когнітивно-еволюційний: забезпечити когнітивний, соціальний, моральний і емоційний розвиток особистості.

Л.Кольберг висуває два основні аргументи на користь когнітивно-еволюційного підходу. По-перше, у ньому виховна мета формується в категоріях справжньої цінності. По-друге, на відміну від поведінки, установок чи вмінь, що обмежені відповідними рамками і можуть змінюватися самим суб'єктом, моральні здібності, які постійно розвиваються, являють собою цінність вищого порядку.

Щоб конкретизувати перше положення, Л.Кольберг порівнює три виховні програми: перша навчає тому, як розпізнавати свої цінності, друга – організаторських умінь, третя забезпечує розвиток моральних суджень. Навряд чи хтось буде заперечувати, що усвідомлення власних цінностей або навчання того, як керувати групою людей, мають важливе значення для особистості. Але все-таки виникає питання: яка ефективність такого виховання, оскільки формування конкретних умінь ще не визначає того, як вони будуть застосовуватися на практиці. Особистість може усвідомити свої цінності, але як і раніше додержуватися тих із них, що суперечать нормам культури. Або ж можна стати блискучим лідером групи, але вести її до аморальних цілей. На противагу цьому, досягнення більш високого рівня морального розвитку має неперехідну цінність. І хоча особистість може поводитися, не ґрунтуючись на досягнутому рівні розвитку, однак у випадку, коли

їй усе-таки доведеться діяти згідно з логікою, вона зробить більш адекватний моральний вибір порівняно з тими, хто перебуває на нижчій стадії морального розвитку.

Таким чином, Л.Кольберг доводить, що завдання «осмислення цінностей» (романтичний підхід) чи формування умінь керувати групою (культурна трансмісія) повинні підпорядковуватись головній меті – моральному розвитку особистості.

Щоб конкретизувати другий аргумент на користь когнітивно-еволюційної концепції морального виховання, Л.Кольберг розглядає програму, спрямовану на навчання дітей чесною та альтруїстичною поведінки. Ця програма включає елементи моделювання і модифікації поведінки, стимулює учнів у більшій мірі виявляти чесність і альтруїзм у стосунках між собою. В цьому випадку теж не виникає сумнівів щодо цінності такого виховання, однак Л.Кольберг називає багато робіт з соціальної психології, в яких ставиться під сумнів стабільність його результатів. Ці дослідження свідчать, що поведінка людини у відповідності з принципами чесності й альтруїзму не стабільна, залежить від конкретних обставин, в які потрапляє особистість. Тому існує небезпека навчити дітей певних завершених форм поведінки, які можуть змінюватись залежно від конкретних умов і проявлятися нестабільно. На противагу цьому метою розвитку моральних суджень є зміна не просто способів поведінки, а структурної здібності, яка, сформувавшись, завжди буде визначати поведінку особистості.

Розкриваючи можливості когнітивно-еволюційного підходу у моральному вихованні, Л. Кольберг наголошував, що його мета не повинна зводитися до прискорення переходу вихованців на вищі стадії морального розвитку. В різних культурах існують свої часові норми еволюційного розвитку моральної свідомості. Наприклад, у контексті американської культури діти молодшої школи, як правило, переходять від другого до третього ступеня морального розвитку. Немає жодних підстав форсувати їх перехід на третій ступінь до досягнення цього віку. Мета морального виховання повинна полягати в тому, щоб не допустити відставання учнів у моральному розвитку. Тобто, юнакам, які все ще перебувають на другому ступені, необхідно допомогти перейти на наступний, який відповідає соціальним

нормам і очікуванням.

Загалом, можна зробити висновок, що моральний розвиток не може відбуватися шляхом одного лише засвоєння особистістю моральних норм і формування відповідних навичок поведінки. Особистість має не просто оволодіти певними моральними знаннями, а навчитися самостійно осмислювати моральні поняття, розпізнавати й аналізувати моральні проблеми, приймати адекватні рішення в ситуаціях морального вибору.

Слід зауважити, що запропонований Л. Кольбергом підхід до морального виховання неоднозначно сприймається американськими педагогами. Він викликає як схвальні, так і негативні оцінки. Можна погодитись з Т. Ліконою, який вважає позитивним у роботі Л. Кольберга те, що він визначив досить ефективні прийоми морального розвитку дітей: ознайомлення з різними точками зору на моральні проблеми, формування уміння мислити, аргументувати, приймати моральні рішення, брати участь у діяльності спільнот. Т. Лікона слушно зазначає, що надання учням можливості вирішувати реальні життєві проблеми має набагато більше значення, ніж їх залучення до безплідних дискусій на гіпотетичні теми [220, с. 116].

Г. Ауернхаймер стверджує, що модель виховання, розроблена Л. Кольбергом, може призвести до суто формального розвитку у дітей навичок морального судження без вироблення активної власної позиції під час обговорення соціальних і політичних питань. Хоча моральні судження на вищих стадіях морального розвитку і повинні висловлюватися у дусі ідеї справедливого суспільства, вони не націлюють на зміну суспільних умов [124, с. 120].

Головним недоліком концепції Л. Кольберга окремі дослідники вважають те, що акцентування уваги на розв'язанні моральних проблем не гарантує моральної поведінки дітей. Критики застерігають, що надмірне захоплення моральними дискусіями може породити риторичне філософствування, яке дасть можливість учням раціоналізувати свої дії, виправдовувати порушення моральних принципів [52, с. 270].

К. Райан ставить під сумнів схвальне ставлення американських батьків до морального виховання, яке концентрується лише на розмірковуваннях і мало

говорить дітям про те, як себе вести в суспільстві. Такий підхід може перетворити моральне виховання у словесну гру з незначним спонуканням до дії. Виховання дітей шляхом дискутування про складні особисті і соціальні проблеми, яке не допомагає їм удосконалювати власну поведінку, є беззмістовною і небезпечною справою [52, с. 270].

Інші критики наголошують на тому, що, застосовуючи даний підхід, учителі схильні зловживати уявленнями про стадії морального розвитку, навішуючи на учнів ярлики. Доконвенційне мислення, стверджують вони, саме по собі не є поганим, а лише перехідним етапом морального розвитку. Більше того, оскільки різні дилеми можуть викликати різного роду судження, існує прихована можливість некоректного віднесення індивіда до того чи іншого рівня морального розвитку [114, с. 529].

Чимало дослідників висловлюють думку, що розроблена Л. Кольбергом шкала визначення рівня морального розвитку особистості є занадто складною для практичного використання. З огляду на цей факт, Л. Кольберг розробив спеціальні вказівки по використанню його методики. Стадію 6 було виключено з методики, оскільки за оцінкою Л. Кольберга, лише біля 7% усіх 16-літніх жителів США та Мексики і 1% жителів Тайваню досягають цієї стадії. Жоден з опитаних підлітків у Туреччині чи на півострові Юкатан не досягли навіть стадії 5 [104, с. 401].

Критики також зазначають, що згідно з рекомендаціями Л. Кольберга, викладач бере на себе роль „підбурювача конфлікту”, ставлячи провокаційні питання і тим самим спонукаючи учнів до міркувань. Ця роль не підходить тим, хто звик до пояснювально-ілюстративного викладання, повідомлення правильних чи неправильних відповідей. Л. Кольберг та А. Хігінс з'ясували, що деякі учні не хочуть обговорювати ситуації, які вимагають формулювання власних моральних суджень – вони віддають перевагу більш простому та зрозумілому матеріалу, який повідомляється вчителем [114, с. 529].

Ми поділяємо погляди критиків концепції морального розвитку, які не погоджуються з тим, що чим вищою є стадія, до якої відносять індивіда, тим вищий його рівень моральної зрілості. „Люди, які зараховані до шостої стадії, виражають

ліберальні або радикальні політичні погляди. Чи означає це, що ліберали у моральному відношенні вищі за консерваторів. Навряд чи існують експериментальні підтвердження подібних тверджень”, – пише Ф. Райс. Він наводить ще один аргумент. „За результатами опитувань, більшість жінок відносяться до третьої стадії, в той час як чоловіки – до четвертої. Жінки частіше прагнуть до налагодження гармонійних стосунків з оточуючим світом, намагаються применшити протиріччя і примирити конфліктуючі сторони. Чоловіки ж більше турбуються про підтримку закону та порядку. Та чи є, – продовжує Ф. Райс, – підстави вважати четверту стадію вищою за третю?” [104, с. 402]. Подібні зауваження змусили Л. Кольберга переосмислити визначення четвертої стадії як такої, що відповідає лише підтримці суспільного порядку, та визнати, що до цієї стадії належить більше людей, ніж він вважав раніше. До того ж вчений припустив, що бажання рости духовно не забезпечує автоматично досягнення стадії 5 – швидше „для того, щоб закріпитися на стадії 4, необхідно стати хорошою людиною чи зразковим громадянином” [104, с. 402].

К. Гілліган, одна з колег і співавторів Л.Кольберга, піддала критиці його концепцію морального розвитку, звинувативши її в тенденційному ставленні до жінок [180]. Вона звернула увагу на те, що Л.Кольберг розробляв свої стадії винятково на підставі інтерв'ю з хлопчиками. Тому, на її думку, виділені дослідником стадії відображають переважно особливості морального розвитку чоловіків. Моральне мислення чоловіків, вважає К.Гілліган, пов'язане головним чином з нормами, правами й абстрактними принципами моралі. Їхнім ідеалом є формальна справедливість, за якої людина намагається бути нейтральною в оцінці конкуруючих домагань. Чоловік абстрагується від ситуації і намагається знайти моральне рішення, яке є справедливим у теоретичному відношенні. Ця концепція моральності, стверджує К.Гілліган, залишає поза увагою жіночий погляд на моральні питання. У жінок, на її думку, моральність ґрунтується не на абстрактних правах і нормах, а на міжособистісних відносинах і етиці жалю та турботи. Їх ідеалом є не абстрактна справедливість, а цілісний спосіб життя. Крім того, моральність жінок більше залежить від життєвого контексту. Вона пов'язана

більшою мірою з реальними відносинами, ніж з абстрактними розв'язками гіпотетичних дилем.

Через гендерні розбіжності, стверджує К.Гілліган, чоловіки і жінки часто виявляються на різних стадіях шкали Л.Кольберга. Жінки частіше виявляються на третій стадії, у фокусі якої перебувають міжособистісні стосунки, тоді як чоловіки – на четвертій і п'ятій стадіях, які відображають більш абстрактні концепції соціальної організації. У зв'язку з цим моральний розвиток жінок оцінюють нижче, ніж чоловіків. Однак, якби концепція Л.Кольберга враховувала міжособистісну орієнтацію жінок, вона б показала, що їхнє мислення також продовжує розвиватися, виходячи за рамки третьої стадії.

У результаті опитування жінок, які зіштовхнулися з особистою кризою, К. Гілліган описала, як їхній моральний розвиток прогресує від доконвенційного до конвенційного і далі до постконвенційного рівня мислення. На доконвенційному рівні жінки говорять про моральні проблеми з позиції того, що вони значать для них самих, з погляду їх власних інтересів. На конвенційному рівні вони займають позицію турботи, виявляють материнські почуття у відповідності з суспільними очікуваннями. На постконвенційному рівні вони формують власні погляди, що ґрунтуються на знанні людських відносин [180].

Під час дискусій з жінками К. Гілліган з'ясувала їх розуміння того, що є «егоїстичним», а що – «відповідальним». На першому рівні морального розвитку жінки основну увагу звертають на власну особистість. На конвенційному рівні їх інтерес переорієнтовується на соціально обумовлену відповідальність перед іншими людьми. На постконвенційному рівні жінки розвивають власні ідеї про фактичний взаємозв'язок людини з іншими людьми.

Хоча гендерні відмінності видаються не суттєвими, деякі дослідження підтверджують думку К.Гілліган про існування двох різних моральних орієнтацій: на справедливість і турботу. Чоловіки найчастіше розуміють моральність як наявність підстави для визначення того, що є правильним і що людина повинна робити. Більшість жінок розглядає моральність як стурбованість з приводу того, як одна людина може вплинути на життя іншої людини. Чоловіки більше акцентують

увагу на раціональності, а жінки розглядають себе в зв'язку з іншими людьми. Крім того, встановлено, що для жінок більш характерною є орієнтація на турботу, особливо коли вони вільно описують проблеми реального життя, а не гіпотетичні дилеми, запропоновані дослідником [75, с. 217].

Таким чином, існують підстави виділяти дві «лінії» розвитку моральної свідомості. Одна лінія акцентує увагу на логіці, справедливості і соціальній організації, інша – на особистих відносинах і турботі. І чоловіки, і жінки демонструють обидві орієнтації, хоч одна з них може домінувати. Існують також дані, що у період зрілості і досягнення найвищих стадій морального мислення, дві лінії виявляються більш рівномірно представленими серед представників обох статей [180].

Під впливом численних критичних зауважень у 70-х роках погляди Л. Кольберга зазнали певних змін. Автор концепції морального розвитку дійшов висновку, що для формування моральної особистості недостатньо лише обговорювати моральні дилеми, оскільки високоморальні міркування не гарантують відповідної поведінки. Як результат, він висуває думку про те, що найбільш успішно розвиток моральної особистості може здійснюватися в умовах, які максимально наближені до ідеального демократичного суспільства [116, с. 99]. „Тепер я розумію, – писав Л. Кольберг у 1978 році, – що відокремлення морального пізнання (судження чи міркування) від моральної дії і структури морального пізнання й судження від змісту є необхідним для певних психологічних дослідницьких намірів. Проте це не є достатнім керівництвом для вихователя моралі, для якого зміст цінностей, їх структура, поведінка і міркування повинні бути предметом уваги. Вихователь повинен учити школярів ціннісного змісту і поведінки, а не лише бути помічником у розвитку” [208, с. 14].

Висловлена Л. Кольбергом ідея про необхідність здійснення морального виховання в умовах, максимально наближених до ідеального демократичного суспільства, знайшла реалізацію в розробленій ним методиці формування *спільнот справедливості*. Вона базується на двох ідеях Дж. Дьюї: 1) про виховання як взаємодію вчителів, учнів і вчених; 2) про демократію як єдиний засіб, який

дозволяє перетворити будь-який виховний заклад у „справедливу спільноту” (термін введений Л. Кольбергом) [117, с. 175]. В 1974 році у м. Бостон Л. Кольберг заснував “Кластер Скул” – першу справедливу спільноту, що стала засобом морального виховання школярів.

У сучасній педагогіці США під поняттями „спільність”, „спільнота” розуміється добровільно організована група, яка взаємодіє на основі спільного навчання, сусідства, національної приналежності, культурної єдності, соціальних ідей [71, с. 35].

Спільнота справедливості дозволяє збалансувати інтереси особистості і групи, забезпечуючи розвиток кожної дитини, не порушуючи при цьому функціонування шкільного колективу в цілому. В ідеалі спільнота справедливості дає можливість учням засвоїти норми поведінки в суспільстві, навчитися обмежувати вузькогоспичні індивідуальні інтереси, якщо вони суперечать груповим нормам. Діяльність спільноти справедливості у школі покликана організувати у ній порядок, покращити навчальну діяльність, стимулювати академічні успіхи дітей, а головне, слугувати мотиваційною силою, яка спонукає дітей і дорослих поводитись морально, розмірковувати та діяти згідно з високими моральними принципами [116, с. 99].

Автори Декларації „Освіта 2000” наголошують на необхідності створення такої моделі учнівської спільноти, яка б готувала їх до життя в демократичному суспільстві. Навчальне середовище має стати втіленням емпатії, уваги до людських потреб, справедливості та поваги до критичного мислення [167, с. 6]. У Декларації умови морального розвитку особистості пов’язуються зі створенням шкільної спільноти, в якій учні навчаються один в одного, вчать оцінювати власні зусилля та допомагати іншим [167, с. 3].

Практичним втіленням ідеї Л. Кольберга займається його учениця, професор кафедри психології Фордхемського університету А. Хігінс, яка на базі державної школи у місті Сіредейлі створила спільноту справедливості. Метою її діяльності є моральний розвиток учнів через активну участь в житті шкільного колективу та демократичному управлінні. „Підхід „спільноти справедливості”, – пише А. Хігінс,

– народився як визнання того, що соціальне життя школи і управління конфліктами в класі є важливою ареною морального виховання” [185, с. 147].

Створення і функціонування спільнот справедливості в американських школах здійснюється на таких засадах:

- наявність класу чи групи як важливої арени морального виховання учнів;
- визнання самоцінності особистості та відповідальності кожного як основи взаємин між учнями;
- обов’язкова підлеглість кожного спільно виробленим шкільним правилам і рішенням;
- виконання ролей як шлях управління моральним розвитком особистості;
- використання дискусій на моральні теми як важливого засобу формування морального потенціалу спільноти;
- надання провідної ролі загальним зборам, відкритим діалогам між членами спільноти у вирішенні важливих життєвих питань;
- наявність вільно обраної Ради справедливості з участю учнів і вчителів для обговорення конкретних питань;
- рівна відповідальність учнів і вчителів перед спільнотою [71, с. 35-36].

Аналіз педагогічної практики свідчить, що школи, в яких діють спільноти справедливості, відрізняються від звичайних американських шкіл тим, що дають учням почуття приналежності до групи з чітко визначеними цілями, поглядами та зобов’язаннями, чого не спостерігається в типовій американській школі. Звичайні школи характеризуються великою кількістю вчителів та учнів, поділом учнів на групи за здібностями та рівнем знань, сегментацією навчального плану на окремі напрями, розподілом праці, який призводить до розділення функцій викладання, консультування, управління і створює в школі безособово-бюрократичну атмосферу.

Американські педагоги зазначають, що однією з необхідних умовою ефективного функціонування спільноти справедливості є невеликий розмір школи [177]. Звісно, в наш час немає можливості утримувати невеликі школи через обмеженість бюджету. З огляду на те, що більшість американських шкіл є великими,

рекомендується одночасне створення у них декількох підрозділів.

З організаційної точки зору спільноти справедливості забезпечують формування в школі такої структури взаємовідносин, які сприяють виробленню в дітей умінь і навичок конструктивної взаємодії, розв'язання конфліктів, засвоєнню моральних норм і цінностей. Цьому сприяє проведення щотижневих зборів спільноти, на яких усі вчителі та учні відкрито обговорюють проблеми, які стосуються обох сторін, спільно виробляють правила поведінки та визначають санкції за їх порушення.

Хоча такі форми спілкування, як прийняття спільних рішень, звільняють учителя від ролі „шкільного поліцейського”, деякі вчителі бояться надавати учням повну свободу. Їх хвилювання є цілком зрозумілим з огляду на моральну незрілість багатьох школярів та їх потребу в зовнішньому керівництві. З іншого боку, багатьом учням старшої школи довіряють шефську роботу з молодшими школярами і вони чудово справляються з цим завданням, що свідчить про їхню відповідальність. Крім того, проект спільноти справедливості не передбачає перекладання всієї відповідальності на плечі учнів, а запрошує їх приєднатися до вчителів у вирішенні проблем, які виникають у спільному шкільному житті [250, с. 21].

Спільноти справедливості допомагають вчителям успішно вирішувати проблеми у спілкуванні з учнями завдяки подоланню соціально-психологічної дистанції між ними. Будучи задіяними у визначенні правил дисципліни та шкільної політики, учні та вчителі відчувають спільну відповідальність за школу і те, що вони є членами однієї спільноти.

Спільні обговорення також допомагають визначити норми спільноти, що характеризуються двома особливостями. По-перше, вони визначають спільні очікування вчителів та учнів. Вважається, що школа має норми спільноти, якщо учні та вчителі вживають слова „ми” та „наша”, замість „ваші”, „я” стосовно правил поведінки. По-друге, норми презентують цінності, які співвідносяться з даною спільнотою. Зазвичай вчителі та адміністрація школи зосереджується переважно на поведінці, а не на цінностях, які керують особистістю. Значно більша увага приділяється з'ясуванню того, що є поганим, а не поясненню, чому це погано.

Дисципліна ж стає засобом морального виховання тоді, коли вчитель допомагає учням зрозуміти, які цінності стоять за очікуваною поведінкою. Отже, норми спільноти – це норми морального змісту, які стосуються функціонування спільноти [250, с. 21].

Важливе значення для забезпечення успішного функціонування в школі спільноти справедливості має позиція вчителя. К. Пауер зазначає, що вчитель як лідер шкільної громади повинен пропагувати цінності спільноти та політику, що узгоджується з ними. Проте слід пам'ятати, що розвиток – це не пасивний процес, в ході якого учні засвоюють моральні норми від своїх учителів. Моральний розвиток є конструктивною діяльністю, в якій учні відкривають для себе значення моральних норм через соціальну взаємодію. Відповідно, пропагування моральних поглядів учителі мають збалансовувати із допомогою учням у моральному самовизначенні [250, с. 22]. Відсутність такої допомоги може дезорієнтувати вихованців, якщо вчитель не має чітко визначених цілей і нічого не очікує від дітей. Так само пропагування ідей може перетворитися на диктат, якщо вчитель не слухає учнів і не дає їм можливостей для самовираження [252, с. 23].

К. Пауер стверджує, що не доцільно перекладати всю відповідальність за моральний розвиток дитини на вчителя, оскільки це призводить до ототожнення турботи з контролем [252, с. 23]. Найдоречнішим є створення шкільного середовища, яке сприятиме спілкуванню та розподілу відповідальності між вчителями та учнями.

Слід зазначити, що діяльність спільнот справедливості викликає критичні зауваження з боку деяких американських педагогів. Одне із них полягає в тому, що зосередження уваги на справедливості як центральній моральній цінності є недостатнім. Хоча справедливість і є важливим моральним принципом, вона, звичайно, не охоплює всіх моральних цінностей. Мудрість, сміливість, співчуття і помірність – інші не менш необхідні моральні принципи [52, с. 269].

Слід зазначити, що в американських школах спільноти справедливості поки що не набули значного поширення. Вони створюються і діють переважно в експериментальних школах. Проте високі виховні завдання – формування у дітей як

традиційних американських цінностей індивідуалізму, поваги до особистості, так і норм групової відповідальності та єдності –створюють передумови для успішного впровадження моральних спільнот у масову шкільну практику. На наш погляд, при відповідній адаптації, врахуванні національної специфіки запропонована американськими вченими концепція може знайти успішне застосування в українських школах, особливо якщо врахувати багаторічний досвід колективного виховання на засадах ідей А.Макаренка і В.Сухомлинського.

2.3. Концепція виховання характеру

Концепція виховання характеру є однією з найбільш відомих і добре розроблених в американській педагогіці. Вона має давню історію і лежить в основі традиційної для американського суспільства моделі морального виховання молоді. Слід зазначити, що ставлення до неї з боку науковців і громадськості було неоднозначним на різних історичних етапах суспільного розвитку. Були періоди нищівної критики, коли концепція тимчасово втрачала свої позиції в педагогічній теорії і практиці. Однак з часом увага до неї зростала і її ідеї знову виявлялися актуальними для шкільної практики.

Д. Тітус стверджує, що концепція виховання характеру бере свій початок в епоху зародження цивілізації. Історично так склалося, що кожен народ передавав свої культурні цінності наступним поколінням як засіб збереження культури. Більше двох століть минуло з того часу, як Аристотель говорив про те, що гарні звички та постійний прояв людських чеснот складають хороший характер. Формування такого характеру є завданням програм морального виховання, в основі яких лежить концепція виховання характеру [298].

Аналіз наукових публікацій свідчить, що в американській педагогіці не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття „виховання характеру”. За визначенням А. Коха, в широкому сенсі термін „виховання характеру” стосується будь-якої діяльності, яка здійснюється школою, окрім навчальної, особливо якщо її

метою є допомога дітям стати „хорошими”. У вузькому сенсі, термін позначає модель морального виховання, яка забезпечує прищеплення певних цінностей [211, с. 429]. Дж. Весель та С. Бойд визначають „виховання характеру” як „стратегічне навчання, яке сприяє формуванню соціальної особистісної відповідальності та розвитку позитивних рис характеру і моральних чеснот” [300, с. 55].

А. Каплан підкреслює, що важливо навчати дітей самостійно приймати правильні моральні рішення, а не робити це замість них [192].

Для Т. Лікони сутність виховання характеру полягає у реалізації когнітивного, афективного та біхевіористичного аспекту моралі. На його думку, школи повинні допомогти дітям зрозуміти основні цінності, адаптуватися до них і навчити поводитися у відповідності з ними впродовж життя [219, с. 9]. Таке розуміння перегукується з тлумачення цього поняття Е. Джонсом, який визначає виховання характеру як пізнання добра, формування любові до хорошого та здійснення хороших вчинків [191].

М. Берковіц під поняттям „виховання характеру” розуміє будь-яку форму цілеспрямованого виховного процесу, мета якого – сприяти росту моральної діяльності, формуванню здатності індивіда поводитись на засадах моралі. Особливим завданням концепції є підвищення здатності до моральних суджень про правильне та неправильне, посилення мотивації до просоціальної діяльності, розширення знань про добро і зло тощо [139]. Таким чином, автор відносить до виховання характеру будь-яку форму морального виховання. Він зазначає, що вживає саме цей термін у контексті морального виховання, оскільки він є найуживанішим у сучасній педагогіці США.

Національна комісія по вихованню характеру визначає його як детально розроблений підхід, за допомогою якого шкільний персонал у співпраці з батьками та членами спільноти допомагає дітям та молоді стати чуйними, принциповими та відповідальними. Проте у звіті комісії, термін „виховання характеру” не вживається для позначення специфічного виховного підходу, методу чи програми, а є базовим терміном для характеристики різних підходів до морального виховання, від ідей Аристотеля до теорії Дж. Дьюї, Ж. Піаже, Н. Ноддігінс та ін. [307].

Як уже зазначалося у нашому дослідженні, концепція виховання характеру домінувала у педагогіці США до середини 50-х років ХХ століття. З цього часу до середини 80-х років на зміну їй приходили концепція осмислення цінностей та концепція морального розвитку особистості. Усвідомлення недосконалості цих двох напрямків та швидке зростання аморальності серед молоді змусило педагогів шукати нові підходи до морального виховання.

В 1987 році Національна асоціація шкільного правління запропонувала Департаменту освіти США проект „Виховання характеру в середніх школах”, розроблений для посилення ролі школи у моральному вихованні підростаючого покоління. Цей проект підтримали 15000 середніх шкіл країни. Основними завданнями проекту є: сприяння національному усвідомленню важливості впровадження програм з виховання характеру в діяльність середніх шкіл для досягнення в подальшому успіху та стабільності американського суспільства; підтримка створення та вдосконалення програм виховання характеру в початковій та середній школі [187].

В 1992 в Аспені, Колорадо, Інститутом етики та моралі імені Джозефсона (неполітична волонтерська навчальна організація, заснована в Лос-Анджелесі, Каліфорнія) було організовано конференцію для освітян та лідерів освітніх організацій. Її мета полягала в обговоренні основних теоретичних і практичних здобутків у галузі виховання характеру та визначення шляхів подальшої спільної роботи. Основну увагу було приділено досягненню консенсусу в тому, які моральні цінності виховувати в сім'ї, у школі та офіційних закладах без приниження політичних, расових, релігійних та соціокультурних переконань. Результатом роботи стало підписання Декларації виховання характеру і визнання загальноприйнятими таких моральних цінностей, як надійність, повага, відповідальність, справедливість (чесність), турботливість, громадянська свідомість, які в подальшому стали відомі як „Шість основ характеру”.

Учасники конференції дійшли згоди у тому, що:

– наступне покоління буде керувати суспільством, нацією, планетою в екстраординарні критичні часи;

- у такі часи добробут суспільства вимагає небайдужих, турботливих громадян з високоморальним характером;
- хороший характер людини не формується автоматично; необхідно докласти значних зусиль, щоб допомогти особистості оволодіти цінностями та здатністю приймати моральні рішення і діяти згідно з ними;
- ефективне виховання характеру базується на основних моральних цінностях, закладених у демократичному суспільстві: надійність, повага, відповідальність, справедливість/чесність, турботливість, національна (громадянська) свідомість;
- визначені цінності не торкаються культурних, расових та релігійних відмінностей;
- виховання характеру є, перш за все, обов'язком сім'ї, проте школи та молодіжні організації також несуть відповідальність за моральне виховання дітей;
- найвищі результати будуть досягнуті за умови тісної та узгодженої співпраці школи, сім'ї, громадськості;
- характер та поведінка молоді відображає характер та дії суспільства; отже, кожен дорослий та кожна соціальна установа несуть відповідальність за моральне виховання підростаючого покоління [293].

Для розвитку та втілення у життя ідей і завдань, визначених членами конференції, в лютому 1993 року Інститутом етики та моралі імені Джозефсона було засновано волонтерське об'єднання „Характер має значення!” (“Character Counts!”), покликане пропагувати вищезгадані моральні цінності. Близько 40 штатів, 1000 міст, шкіл та членів уряду, включаючи президента, американський Сенат і Палату представників, підтримали ідею створення об'єднання та програму його подальшої роботи.

Об'єднання „Характер має значення!” діє у США на національному рівні з метою привнесення в життя американської молоді так званих “Шести основ виховання” (“Six Pillars of Education”).

Членами об'єднання є велика кількість освітніх і молодіжних організацій. Воно функціонує під керівництвом незалежного волонтерського Дорадчого центру (Advisory Council). Фінансування проектів і діяльності членів об'єднання

здійснюється за рахунок державних дотацій, членських внесків, коштів, отриманих від проведення консультативних семінарів, продажу відео-матеріалів, книг, навчальних посібників тощо.

„Шість основ виховання”, що пропагуються членами об’єднання, являють собою шість загально визнаних моральних цінностей, які виходять за межі релігійних переконань, статевих відмінностей чи матеріального статусу: надійність, повага, відповідальність, чесність/справедливість, турбота, патріотизм. Кожна із цих якостей передбачає певні моделі моральної поведінки. Зокрема:

1. Надійність: 1) будь чесним; 2) не обмануй, не кради; 3) будь надійним – роби те, що обіцяєш зробити; 4) май сміливість робити правильні речі; 5) дбай про хорошу репутацію; 6) будь лояльним – допомагай своїй сім’ї, друзям і країні.

2. Повага: 1) стався до інших з повагою; 2) будь толерантним; 3) дотримуйся гарних манер; 4) зважай на почуття інших; 5) не завдавай болю чи шкоди іншим; 6) мирно сприймай гнів, образу чи незгоду зі сторони інших людей.

3. Відповідальність: 1) роби те, що від тебе очікують; 2) завжди роби усе якнайкраще; 3) пам’ятай про самоконтроль; 4) обмірковуй свої дії та їх можливі наслідки; 5) будь самодисциплінованим; 6) будь відповідальним за свій вибір.

4. Справедливість/чесність: 1) грай за правилами; 2) будь відкритим; 3) не звинувачуй інших безпідставно; 4) вмій слухати інших.

5. Турботливість: 1) будь добрим; 2) будь співчутливим і виявляй своє співчуття; 3) виражай свою вдячність; 4) пробачай; 5) допомагай людям у разі потреби.

6. Національна (громадянська) свідомість: 1) бери участь в тому, щоб зробити твою школу та клас кращими; 2) співпрацюй з іншими; 3) бери участь у житті колективу; 4) голосуй; 5) будь хорошим сусідом; 6) дотримуйся законів і правил; 7) поважай владу; 8) захищай навколишнє середовище.

Аби дітям було легше запам’ятати ці чесноти, педагоги вигадали кольорову емблему, що їх символізує, – прямокутник, на якому вертикально розташовано 6 різнокольорових смуг, на кожній з яких написана одна з чеснот. При цьому використовуються асоціації з певним кольором. Так, синій колір символізує

надійність (від англійського “True blue”, що означає вірний, надійний); жовтий або золотий – повагу (співзвучно із золотим правилом); оранжевий – справедливість (асоціюється з поділом апельсина на рівні частинки, щоб розділити їх між друзями); червоний – турботу (асоціація з любов’ю); пурпуровий – громадянську свідомість (подібно до королівського пурпурового, що уособлює державу).

Інколи постає питання, чому саме 6, а не 5, 7 чи 37 цінностей було обрано? Автори об’єднання визнають, що особистість чи група людей може мати власний перелік цінностей, проте “Шість основ виховання” забезпечують короткий і водночас всеосяжний мінімум, на основі якого можна виховувати всіх.

Об’єднання працює з метою довести помилковість поширених тверджень про те, що жодна цінність не є вищою та вагомішою за іншу, що кожна нація, клас, група людей мають різні цінності, що відповідальність і вседозволеність, жадібність і чесність, шахрайство і добропорядність, турбота і безсердечність мають однакову моральну вагу, яка залежить лише від точки зору особистості чи її потреб. Мова йде не про заперечення права особистості на самовизначення, а про необхідність оцінювати цінності, виходячи за межі раціональності, корисливості та особистих уподобань.

Серед головних переконань членів об’єднання такі:

1. Існують вічні, універсальні моральні цінності – принципи, міркування та моделі поведінки, – які розмежовують добро і зло та визначають сутність хорошого характеру.

2. Характер дійсно має значення! В особистісних стосунках, в школі, на роботі, у повсякденному житті багато важить те, якою людиною ти є.

3. Характер не є спадковим і не формується спонтанно. Його потрібно свідомо розвивати прикладом і вимогливістю.

Основними видами роботи членів об’єднання є:

- Організація суспільних форумів для досягнення консенсусу стосовно того, що необхідно робити для виховання характеру; проведення багатоденних навчальних курсів для вчителів середніх і приватних шкіл та лідерів молодіжних об’єднань.

- Розробка матеріалів для навчальних планів і програм, виховних відеофільмів і

книжок для дітей.

- Підтримка місцевих груп, які організують програми з виховання характеру.
- Пропагування моральних цінностей за допомогою спортивних програм.
- Проведення освітніх заходів, які сприяють формуванню характеру.
- Робота з громадськістю та проведення кампаній із залученням засобів масової інформації тощо.

Педагогами США розроблено низку заходів, які використовуються для виховання характеру дітей:

1. Семінари з виховання характеру (Character Development Seminars).

Триденні семінари є засобом підготовки та надання вчителям, головам молодіжних спілок рекомендацій щодо морального виховання на основі „Шести основ виховання”. Їх також навчають того, як впроваджувати програму „Характер має значення!” у школах і спільнотах.

2. Курси підвищення кваліфікації (“In-Service Trainings”) для вдосконалення знань, умінь і навичок учителів.

Програма організовується для тих, хто вже пройшов початковий етап підготовки і має досвід роботи у галузі виховання характеру за програмою „Характер має значення!”. Інтенсивні дводенні семінари (“Advanced Character Development Seminars”) проводяться найбільш досвідченими спеціалістами. Учасники семінару ознайомлюються з: 1) найкращими виховними методиками країни; 2) новими особливостями реалізації програми; 3) стратегічним плануванням; 4) способами подолання труднощів на шляху до успіху; 5) директивами щодо оцінювання ефективності виховання; 6) особливостями фінансування програми.

3. Програма „Нагородження молоді за хороший характер” (“American Youth Character Awards”), заснована для заохочення морального самовиховання дітей.

Школи та молодіжні організації, що беруть участь у проекті, протягом року відшуковують молодих людей, чиє життя є прикладом втілення “Шести основ характеру”. Ці групи мають спеціальну ліцензію об’єднання “Характер має значення” і керуються визначеними правилами, директивами, положеннями та порядком вибору кандидатур.

4. Програма „Характер має значення! Спорт” („Character Counts! Sports”).

Проект „Досягнення перемоги з честю” (“Pursuing Victory With Honor”) покликаний виховувати спортсменів-атлетів за допомогою спеціальних програм для гравців, тренерів тощо. Метою програми є заохочення спортсменів до прояву хорошого характеру на спортивних майданчиках та за їх межами, а також допомога тренерам та іншим відповідальним особам у прищепленні молоді бажання розвивати у себе звички та особистісні якості, притаманні справжньому спортсмену: чесність, порядність, повага до суперника, вміння достойно сприймати поразку тощо.

5. Тижні “Характер має значення!”.

Кожного року школи та спілки всієї країни демонструють свою підтримку програми виховання характеру, беручи участь у веселих та інноваційних заходах, що відбуваються протягом третього тижня жовтня. Президентом і Конгресом проголошується Національний тиждень “Характер має значення!” (National “Character Counts!” Week). Щороку члени об’єднання надсилають у школи цікаві ідеї щодо проведення заходів: від прем’єрних показів відеофільмів, проведення парадів та мистецьких конкурсів до бесід, форумів і шкільних асамблей.

Організатори пропонують такі святкові заходи:

- Організація церемонії відкриття тижня, запрошення для виступу лідерів громадських організацій і членів об’єднання.

- Проведення церемонії „Нагородження молоді за хороший характер” (“American Youth Character Awards”)

- Випуск тематичної газети.

- Підготовка програми місцевої радіокомпанії.

- Підготовка оголошень і плакатів “Характер має значення!” у ... (назва міста)”.

- Проведення виставок на місцевих ярмарках чи шкільних фестивалях, де експонується література, відео-матеріали, створені членами об’єднання.

- Розробка, друк і поширення лозунгів, наклейок з символікою “Характер має значення!”.

- Звернення до бібліотек та книжкових магазинів з проханням рекомендувати та демонструвати книжки про виховання характеру.

- Пошук спонсорів серед місцевих спортивних ліг для фінансування триденного семінару для тренерів, батьків і всіх тих, хто займається підготовкою спортсменів.

- Організація сімейних спортивних змагань і дискусій на тему важливості хорошого характеру для спортсмена.

- Проведення конкурсів на найкращий твір, вірш, пісню, малюнок та фотографію на тему хорошого характеру та моральної поведінки. Роботи переможців публікуються у місцевій газеті, надсилаються в центральний офіс об'єднання для їхнього розміщення на веб-сторінці.

- Організація конкурсу на найкращий дизайн футболки, що відображає "Шість основ виховання". Пошук спонсорів для фінансування створення футболок із цими зображеннями, продаж футболок для отримання коштів на доброчинність.

- Постановка вистави про хороший характер.

- Груповий перегляд дітьми відеофільмів з їхнім подальшим обговоренням.

- Розробка святкових тематичних листівок, що продаватимуться протягом тижня.

- Проведення у школі костюмованого дня, протягом якого вчителі та учні одягаються у костюми реальних чи вигаданих героїв, які проявили хороший характер, із визначенням ім'я того чи іншого героя.

- Проведення диспутів з питань моралі для дітей різного віку.

Ефективність методів морального виховання, що використовуються членами об'єднання "Характер має значення!" доводять спеціальні дослідження. Так, результати досліджень університету північної Дакоти свідчать про різке зниження серед молоді, охопленої діяльністю об'єднання, кількості кримінальних злочинів, вживання наркотиків, порушень поведінки: кількість учнів, які сказали, що зазіхали на чужу власність, знизилась на 50%; займалися шахрайством – на 56%; крали – на 46%; вживали алкоголь – на 31%; вживали наркотики – на 32%; псували чужу власність – на 46%; використовували фізичну силу щодо інших – на 46%; обманювали під час іспиту – на 30%; були заарештовані чи отримали попередження – на 28%; пропускали заняття без нагальної причини – на 39%; принижували когось через расову чи етнічну приналежність – на 45%; позичали гроші без повернення –

на 34%.

У загальних висновках зазначається про особливу дієвість програми у моральному вихованні учнів 1-6 класів, залежність поліпшення поведінки школярів від кількості проведених заходів за програмою об'єднання (<http://www.charactercount.com>).

У 1993 р. в США було створено організацію “Партнерство для виховання характеру”, завдання якої полягають у розв'язанні проблем виховання характеру дітей і роз'ясненні освітянам їх актуальності. Організацією було сформульовано 11 принципів, які визначають основи концепції виховання характеру [170]:

1. Виховання характеру визнає основні етичні цінності як основу гарного характеру.

2. Характер повинен включати міркування, почуття та поведінку.

3. Ефективне виховання характеру потребує превентивного та комплексного підходу, який сприятиме прищепленню дітям основних цінностей на усіх етапах шкільного життя.

4. Школа – це спільнота турботи.

5. З метою формування характеру школа створює можливості для моральних учинків учнів.

6. Ефективне виховання характеру передбачає чітку та багатоаспектну навчальну програму, яка враховує інтереси всіх учнів і допомагає їм досягати успіху.

7. Виховання характеру повинно прагнути розвинути внутрішню мотивацію учнів до морального самовдосконалення.

8. Шкільний колектив – це виховна спільнота, в якій кожен несе відповідальність за виховання характеру та намагається дотримуватися основних цінностей.

9. Вчителі й учні демонструють приклад моральної поведінки.

10. Школа визнає батьків і громадськість повноправними партнерами у формуванні характеру.

11. Показниками ефективності виховання характеру є моральна

атмосфера школи, діяльність шкільного колективу і рівень вияву учнями позитивних рис характеру.

У пошуках шляхів розв'язання проблем морального виховання дітей науковці і педагоги-практики звернулися до концепції виховання характеру, з якою пов'язувалися надії на підвищення моральної зрілості школярів через формування у них таких традиційно визнаних американцями якостей, як альтруїзм, лояльність, співчуття, законослухняність, сміливість, пунктуальність, ввічливість, щедрість, чесність, відповідальність, прямота, толерантність, самодисципліна, самоповага, працьовитість і повага до влади.

Найчастіше науковці апелюють до формування таких рис характеру, як відповідальність [135; 214; 297], чесність [135; 168; 169; 308], повага [216; 236], законослухняність [166; 214], турбота [148; 214], справедливість [166; 236], повага до влади [216; 236], доброта [214; 308], емпатія [148], самоповага, самодисципліна, сміливість [135]. Таким чином, прибічники концепції виховання характеру спробували зосередитися на базових моральних цінностях, які є загальноприйнятими в усіх культурах, а також на цінностях, притаманних американському суспільству.

К. Пірсон та Дж. Ніколсон виділяють три взаємопов'язані сфери, які формують хороший характер. Вони базуються на ставленні особистості до себе, до інших та до спільноти в цілому. Під час визначення школами списку чеснот, на яких робитиметься акцент, вони радять концентруватися саме на цих сферах. Орієнтація на власну особу може включати такі риси, як відповідальність, самодисципліна, відвага, самоповага. Орієнтація на інших робить наголос на стосунках з однокласниками, друзями тощо, при цьому головними є такі якості, як чесність, повага, доброта, емпатія. Справедливість, повага до влади та закону стосуються оточуючої спільноти, зокрема шкільної [248].

Однією з умов успішного виховання характеру є належна організація навчального процесу, тобто вивчення матеріалу, який відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів, систематична перевірка знань, умінь і навичок, вимогливість з боку вчителів та учнів, відповідність освітніх цілей

загальноприйнятим державним стандартам тощо. Існує декілька причин залежності виховання характеру від навчальної діяльності. По-перше, спостерігаючи під час навчання за вчителями, які сумлінно виконують свою роботу, виявляють високий професійний рівень, учні отримують зразок певних моральних якостей, зокрема, відповідальності, старанності, пунктуальності, самоорганізації тощо. Привчання учнів до систематичного виконання домашніх завдань формує у них такі якості, як дисциплінованість, сумлінність, активність. Учні вчать не шукати в житті легких шляхів, а знаходити рішення для розв'язання реальних проблем. Крім того, традиційним способом реалізації виховання характеру є його впровадження через навчальну програму, особливо під час вивчення літератури, історії та соціальних наук, проведення шкільних заходів, які відкривають багато можливостей для обговорення та осмислення моральних цінностей і норм поведінки. Існує чимало видів діяльності, що надають учням можливість приймати рішення, наприклад, участь у драматичних гуртках, спортивних секціях, шкільному самоврядуванні, громадській роботі тощо. Більшість із них сприяють практичному виявленню таких цінностей, як ініціатива, старанність, лояльність, тактовність, щедрість, альтруїзм, сміливість [301, с. 38-39].

Прибічники концепції виховання характеру приділяють особливу увагу проведенню шкільних церемоній (зборів, асамблей, посвят, церемоній вручення атестатів та нагородження за особливі досягнення у спорті, навчанні, громадському житті школи тощо), які вважаються важливим засобом акцентування на певних моральних цінностях та їх передачі підростаючому поколінню. Церемонії можуть проводитися як у класі, так і на рівні всього шкільного колективу. Організація та проведення церемоній вимагає від учнів та вчителів залучення чималих зусиль та неабиякої уяви (підготовка постерів, костюмів, промов, подарунків, музичного супроводу, оформлення інтер'єру тощо). Однак такі громадські, колективні заходи згуртовують учнів, сприяють засвоєнню таких моральних цінностей, як дисциплінованість, відповідальність, вміння працювати у колективі та досягати поставленої мети, повага, толерантність, вміння планувати час та використовувати свої таланти для виконання певної справи, усвідомлення того, що порушення

визначених правил хоча б одним із організаторів церемонії може призвести до загальної невдачі [311, с. 203-205].

Д. Дойль вважає, що і діти, і дорослі мають потенціал як до негативної, так і до позитивної поведінки. Тому дітей потрібно навчати добра, так само як вчити читати [163, с. 441]. Виділяючи три складові елементи виховання характеру (приклад, навчання, практика), автор стверджує, що для оволодіння моральними цінностями потрібне постійне вправлення, оскільки лише практика забезпечує формування моральних звичок. Д. Дойль порівнює процес навчання цінностей з навчанням гри на фортепіано, яка передбачає постійну практику для досягнення піаністом успіху [163].

Один із найвідоміших прибічників концепції виховання характеру К. Райан – директор Центру розвитку етики та моралі при Бостонському університеті – вважає, що саме школа покликана дати їм уроки моралі. Допмагаючи дітям розвинути гарний характер – здатність бачити доброчесність, любити доброчесність і поводитися доброчесно, – школа повинна перш за все навчити їх розуміти сутність доброчесності [267, с. 233].

К. Райан та А. Уїнн виділяють такі принципи навчання дітей моралі [311, с. 57]:

1. Визначення того, які цінності та навички потрібно сформувати у дітях.
2. Створення ситуацій, у яких діти змогли б засвоїти моральні цінності та використати їх на практиці.
3. Відповідність визначених для прищеплення цінностей та норм віковим та індивідуальним особливостям учнів.
4. Встановлення сильних навчальних стимулів.
5. Розробка та впровадження системи нагород за успішні досягнення.
6. Систематична перевірка результатів проведеної роботи, аналіз процесу морального виховання, внесення до нього відповідних змін.

Намагаючись визначити універсальні моральні цінності, інший американський педагог С. Льюїс звернувся до праць стародавніх єгиптян, китайців, індійців, греків, а також творів англосаксонців та американців. Серед загальноприйнятих цінностей він виділив доброту, чесність, прихильність до батьків і членів сім'ї, обов'язок

допомагати бідним, хворим і знедоленим. На основі проведеного аналізу С. Льюїс розробив універсальну стратегію виховання добропорядної людини. Ця стратегія, названа С. Льюїсом китайським словом “Дао”, поєднала мудрість багатьох культур і стала відповіддю на питання: як прожити життя і що слід вважати морально досконалим [213].

Американські вчителі, вихователі, автори навчальних планів, адміністрації шкіл активно використовують “Дао” у процесі морального виховання дітей. Впровадження “Дао” в шкільні програми сприяє вихованню в учнів турботи про слабких і нужденних, вчить допомагати іншим, старанно працювати, завжди доводити розпочату справу до завершення, контролювати свої почуття, працювати спільно з іншими, дотримуватися гарних манер, поважати старших і права інших людей, розуміти чесність, відповідальність та дружбу, здійснювати самоконтроль.

Згідно зі стратегією „Дао”, школу, яка справляє позитивний вплив на формування характеру учнів, відрізняють такі ознаки:

- розроблений статут, добре відомий для учнів, учителів, адміністрації, батьків і всієї шкільної спільноти;
- масштабна загальноосвітня програма взаємодії із соціальним оточенням, що розпочинається в молодшій школі і завершується в старшій;
- атмосфера, яка характеризується згуртованістю та здоровою міжгруповою змагальністю;
- наявність служби милосердя, в роботі якої задіяні всі члени шкільної спільноти;
- існування системи винагород за успішне навчання, гарну дисципліну, внески в життя класу, допомогу школі, повагу до інших, успіхи у спорті;
- презентація у класах і на шкільних стендах зразкових історичних постатей;
- систематичне проведення заходів, на яких разом збирається весь шкільний колектив, щоб відсвяткувати досягнення в навчанні, спорті, добродійній діяльності [266].

Досвід свідчить, що школи, в яких практикується виховання характеру, відзначаються кращою поведінкою дітей, сумліннішим відвідуванням занять, нижчим

числом виключень і вищими результатами учнів у навчанні [312]. Якщо школа стає місцем, де дітям завжди раді, де їх підтримують, то учні з більшим бажанням відвідують її, демонструють успіхи у навчанні.

Значний внесок у розвиток і вдосконалення концепції виховання характеру зробив професор Нью-Йоркського державного університету Т. Лікона [214-220], який є визначною постаттю в американській педагогіці та психології. В минулому директор Асоціації морального виховання, Т. Лікона є членом ради Партнерства по вихованню характеру, об'єднання „Характер має значення!” та медичного інституту сексуального здоров'я. Крім цього, він консулює працівників шкіл з питань виховання характеру, бере участь у конференціях для вчителів, батьків та людей, яких хвилює проблема морального розвитку особистості. Він проводить лекції по моральному вихованню дітей у школі та сім'ї в Америці, Канаді, Японії, Швейцарії, Ірландії та Латинській Америці. В жовтні 2001 році Партнерство по вихованню характеру відзначило Т. Лікону нагородою “Sandy” за визначний внесок у справу виховання характеру.

Методика виховання характеру, запропонована Т. Ліконою, суттєво відрізняється від біхевіористичного підходу, згідно з яким соціальну поведінку особистості можна довести до рівня автоматизму лише за допомогою постійної практики. У своїй теорії Т. Лікона спробував об'єднати ідеї Л. Кольберга та К. Райана. Його новаторство виявилось у введенні поняття „моральне почуття” (moral feeling), що є перехідною ланкою між знанням моральних норм та їх дотриманням, адже не достатньо лише знати, що таке „добро” і робити „добро”, потрібно прагнути „добра” [218].

Т. Лікона вважає, що для досягнення успіху у моральному вихованні вчителі повинні формувати в учнів такі складові позитивного характеру, як моральні знання, моральні почуття і моральні дії (рис. 2.1). При цьому емоційна складова характеру слугує містком між судженням та дією [219].

Автор наголошує, що ефективне виховання характеру покликане допомогти учням зрозуміти головні цінності, засвоїти їх та діяти згідно з ними у власному житті.

Відповідно, Т. Лікона розробив виховну програму, яка включає ці елементи [114]. У процесі формування характеру він пропонує застосовувати чотири методики: 1) формування самооцінки і моральна спільність; 2) навчання у співпраці; 3) моральна рефлексія; 4) участь у прийнятті рішень.

Формування самооцінки і моральна спільність. Ця методика включає такі прийоми, як „оцінка партнера” (2 учнів знайомляться один з одним, а потім розповідають один про одного класу), „оцінка вчинку” (учні розповідають класу про те, як хтось здійснив гідний, на їхню думку, вчинок), „підтримка традицій” (кожен клас розробляє свої власні традиції, наприклад, створює одяг з символікою класу) і „вирішення проблеми” (учні розповідають класу про свої особисті проблеми, котрі інші можуть спробувати вирішити). Такі види діяльності сприяють розвитку почуття турботи один про одного і колективної відповідальності за всіх членів класу.



Рис. 2.1. Структура характеру морально зрілої особистості (за Т. Ліконою).

Навчання у співпраці. Дана методика передбачає створення навчальних груп, які працюють разом для досягнення спільної мети. Т. Лікона вважає, що в процесі

навчання у співпраці учні зможуть оволодіти вмінням ставати на іншу точку зору і приймати правильні рішення, розвивати здатність до співчуття, навчитися поважати себе і засвоїти звичку працювати з іншими і для інших.

Моральна рефлексія. Головна увага приділяється поєднанню когнітивного і афективного у мисленні учнів, які навчаються оцінювати прочитаний матеріал і обговорювати його на основі власного розуміння.

Прийняття спільних рішень (класні збори). На класних зборах учні обговорюють спільні цілі і правила, а також наслідки їхнього дотримання в своєму житті. Це дає можливість посилити згуртованість учнів, підвищити адекватність їх самооцінки, виховати здатність розуміти чужу точку зору.

Ці методики Т. Лікона розглядає як взаємодоповнюючі, кожна із яких є невід’ємною ланкою в реалізації інших. Автор стверджує, що важко обговорювати моральні проблеми, коли почуття спільності не розвинуте, коли учні не люблять і не поважають своїх однокласників. Дискусія стає пустою розмовою, якщо діти не намагаються здійснити спільно прийняті рішення. Методика навчання в співпраці стає малоефективною, якщо діти не організують і не оцінюють свої спільні зусилля. Без колективного духу і моральної єдності спільно прийняті рішення стають пустими дебатами, в ході яких учні виступають за свої “права”, не думаючи про свої обов’язки чи загальний добробут [114].

З’ясувавши ознаки „позитивного характеру”, Т. Лікона розробив підхід до його розвитку у дітей. Він радить школам спершу оцінити вплив шкільного життя на формування цінностей і характеру учнів. Після цього потрібно ретельно спланувати, як зробити класне та шкільне життя засобом виховання характеру дітей [219]. Особливої уваги, на думку Т. Лікони, вимагають три напрями діяльності школи:

– *організація соціальної роботи учнів поза межами класу* (використання позитивних рольових моделей, щоб спонукати дітей до альтруїстичної поведінки, створення можливостей для соціальної роботи учнів усіх класів тощо);

– *формування позитивної моральної культури в школі* (створення класних і шкільних традицій, організація учнівського самоврядування, формування в учнів почуття спільноти тощо);

– залучення батьків та громадських організацій до виховання характеру дітей (організація партнерської взаємодії з батьками у моральному вихованні дітей, роз'яснення батькам шляхів закріплення у дітей моральних цінностей, які прищеплюються в школі, звернення по допомогу до громад, церков, підприємців, місцевої влади та засобів масової інформації для забезпечення єдності у моральному вихованні молоді).

Особливе значення у методиці виховання характеру Т. Лікони відводиться особистості вчителя, який має виконувати такі функції:

–бути прикладом і наставником, який ставиться до дітей з любов'ю та повагою, підтримує позитивну соціальну поведінку і коригує шкідливі вчинки за допомогою індивідуальних і групових бесід;

–створювати моральну спільноту, яка б допомагала учням пізнавати один одного, поважати та піклуватися про товаришів, відчувати власну цінність і відповідальність перед групою;

–практикувати моральну дисципліну, створюючи та впроваджуючи в життя класу правила поведінки, сприяючи усвідомленню учнями необхідності їх дотримання;

–створювати демократичне класне середовище, в якому учні спільно приймають рішення та несуть відповідальність за їх виконання, відчують задоволення від спільного навчання і проведення вільного часу;

–прищеплювати дітям моральні цінності в процесі вивчення таких предметів, як література, історія, суспільствознавство тощо;

–використовувати кооперативне навчання, щоб розвинути в учнів уміння працювати в команді заради досягнення спільної мети;

–стимулювати моральні роздуми через читання, проведення дискусій та дебатів, написання творів тощо;

–вчити розв'язувати конфлікти, прищеплюючи учням вміння конструктивної поведінки в конфліктній ситуації [219].

На сучасному етапі в США діє велика кількість програм та організацій, які впроваджують у життя концепцію виховання характеру. Більше 15 штатів США

висловили бажання впроваджувати програми морального виховання у школах. Федеральний уряд підтримує цей рух за рахунок надання державних грантів від Департаменту освіти для реалізації програм виховання характеру, які уже отримало понад 30 штатів [232]. В 1995 році в Індіані було прийнято постанову „Про виховання добропорядного громадянина”, що визначила 13 якостей характеру, необхідних для жителя Індіани. В 1999 р. було створено довідник „Партнери добропорядного громадянина: батьки, школи, громада” для тих, хто займається проблемами виховання характеру дітей [246].

Набувши значного поширення в 1990-х роках, концепція виховання характеру знайшла як прихильників, так і опонентів. Так, А. Кох вважає, що вчителі зазвичай плутають позитивну поведінку з гарним характером. Вони цінують покірність і слухняність, заохочують дітей, які виконують те, що їм накажуть. У підсумку виявляється, що вони цінують у дітях те, що самі діти цінують у собі найменше. Внаслідок цього намагання педагогів сформувати у дітей „гарний” характер часто зазнає поразки [211].

А. Локвуд стверджує, що концепція виховання характеру розв’язує лише частину складного комплексу моральних проблем і нереально очікувати від неї більшого [224].

А. Кох засудив концепцію виховання характеру, як таку що навчає учнів певним моделям поведінки, замість того, щоб залучати їх у процес глибокого критичного обдумування способів існування [210, с. 441]. Програми виховання характеру він називає вузько спрямованими, з акцентом на консервативних цінностях.

На нашу думку, програми морального виховання не повинні обмежуватися ознайомленням дітей з моральними цінностями та спонуканням до поведінки, що базується на цих цінностях. Одним із важливим напрямів морального виховання має бути залучення дітей до критичного аналізу моральних норм і цінностей з метою їх глибшого осмислення та свідомої орієнтації на них у повсякденному житті.

Неможливо погодитися з надмірними сподіваннями прибічників виховання характеру щодо ефективності широкої системи винагород і покарань у вихованні

дітей. Це може призвести до того, що діти будуть поводитися правильно лише заради отримання визнання чи похвали, не усвідомлюючи при цьому справжньої сутності тієї чи іншої моральної цінності.

Попри критичні зауваження, концепція виховання характеру має чимало позитивних моментів. Слушною є ідея її прибічників щодо важливості передачі наступним поколінням загальноприйнятих суспільних цінностей, а також визнання морального виховання першочерговим завданням школи.

Зважаючи на те, що Україна переживає сьогодні період трансформації моральних цінностей, вивчення виховного потенціалу концепції формування характеру становить особливий інтерес. На наш погляд, перелік базових моральних цінностей і конкретні методики їх виховання, запропоновані прибічниками концепції виховання характеру, після відповідної адаптації можуть використовуватися у процесі морального виховання українських школярів.

2.4. Аналітичний підхід до морального виховання

Основи *аналітичного підходу* до морального виховання були закладені представниками соціального напрямку, які зосереджують основну увагу на процесах раціонального мислення. На їхній погляд, головне у моральному вихованні – навчити учнів використовувати логічне мислення та прийоми наукових досліджень у вирішенні морально-ціннісних проблем. Учням пропонується у ситуаціях морального вибору перевіряти достовірність фактів і оцінювати їх шляхом логічного аналізу.

Згідно з таким підходом, оцінювання є пізнавальним процесом встановлення істинності реальних фактів і висновків, виведених з них. Відповідно виховний процес спрямовується на засвоєння особистістю загальносоціальних, а не вироблення власних моральних цінностей.

Процес формування ціннісних орієнтацій трактується як самоактуалізація особистості, яка розглядає альтернативи, робить вільний вибір, оцінює, підтверджує

його та діє відповідно до нього.

Сучасними представниками аналітичного підходу до морального виховання є доктор філософії, професор Монклерського державного університету США М. Ліпман [79-80], його колега – професор Е. Шарп [119], а також А. Еліс [171], Г. Келі [194], М. Скрівен [277]. Вони активно займаються вивченням особливостей критичного мислення, його ролі у виховному та навчальному процесі, розробляють основи навчання учнів демократії, освітні курси тощо.

У 1974 році у Монклерському державному університеті науковці М. Вайнштейн, Д. Кеннеді, М. Ліпман, Г. Метьюз, В. Оксман, Ф. Осаньян, Е. Шарп розробили програму „Філософія для дитини”, яка розрахована на учнів початкової та середньої школи.

Сьогодні ця програма діє у більш ніж 50 країнах на всіх освітніх рівнях: від дошкільного до середнього. В Австралії, Канаді, Мексиці, Бразилії, Нігерії виконується магістерська програма. Подібні програми започатковано у Великобританії, Кореї, Бразилії, Франції, Нідерландах, Австралії. У 1999 році у Монклерському державному університеті була відкрита докторська програма.

Одним із головних завдань шкільного предмету „Філософія для дитини” є формування в учнів здатності до логічно грамотних роздумів і суджень, які ведуть до рефлексивної і саморегульованої поведінки та вміння організовувати індивідуальну та спільну діяльність.

Предметом курсу „Філософія для дитини” виступають не окремі розумові дії та операції, а сам процес мислення, пов’язаний з такими характеристиками, як самокорекція, відчуття життєвої ситуації, здатність робити висновки тощо.

Програма розрахована на навчання учнів з 1 по 10 клас і пропонує вчителям розроблений відповідно до вікових особливостей дітей комплект матеріалів, зокрема, текстів і вправ, спрямованих на пізнання світу та самого себе через власний досвід. Запропоновані тексти не дають готових відповідей на поставлені проблеми, а спонукають думати. Структура вправ передбачає поступове введення нових розумових операцій, які безпосередньо розкривають філософський зміст програми, пов’язаний з питаннями етики, естетики, логіки тощо.

Головна форма навчання у цій програмі – обговорення питань і проблем, які мають прагматичне філософське значення, розвиток філософського діалогу з формуванням уміння чітко висловлювати свої думки, вислуховувати інших, наводити аргументи, оцінюючи їхню вагомість, шукати протиріччя тощо.

Група поступово перетворюється у спільноту допитливих, яка характеризується: 1) зацікавленням аналізувати філософські проблеми (ставити питання і давати відповіді); 2) колективним розмірковуванням із використанням логічних правил та процедур; 3) рефлексивним типом мислення членів співтовариства. Необхідними умовами мають бути: взаємоповага, відсутність індоктринації та плюралізм думок.

Учитель виступає як організатор та учасник диспутів. Він потребує спеціальної підготовки з питань філософії, психології, педагогіки та методики, щоб уміти перевести філософські поняття до рівня уявлень, зрозумілих для дітей.

Таким чином, програма „Філософія для дітей” розвиває вміння групового філософствування, яке на відміну від індивідуального, має на меті розв’язання спільних проблем. Такий навчальний процес має когнітивний, емоційний і соціальний аспекти.

Представники аналітичного підходу вважають, що для формування у дітей моральних цінностей недостатньо лише культивувати безпосередні емоційні реакції чи безперервно твердити про них. Замість цього потрібно допомогти дітям зрозуміти їхню сутність і реалізувати у житті, навчити вихованців думати про них самостійно, а не просто висловлювати готові реакції на відповідний стимул [79, с. 110].

Критичним є ставлення до традиційних методів морального виховання. Аналітичний підхід М. Ліпман протиставляє традиційному – проповідницькому, моралізаторському (апеляція до поглядів визначних осіб, моральних авторитетів, традицій, релігії тощо). На думку дослідника, такий підхід і в минулому годився лише для легковірних. У теперішній же час, час скептиків, він став малоефективним.

Наставляння вважається не найкращим способом формування цінностей. Так,

М. Ліпман стверджує, що вчителі не повинні нав'язувати дітям власні чи загальноприйняті цінності та переконання. Вони мають забезпечити умови, за яких учні переконуються у необхідності цих цінностей шляхом самостійних міркувань [79, с. 119]. Учений вважає, що дітей слід систематично, так само як і інших шкільних предметів, навчати самостійно мислити про сенс моральних, юридичних, соціальних понять – таких, як особистість, свобода, мораль, право, відповідальність, повага до інших людей, компроміс, насильство тощо, а також про зв'язки і відношення цих понять.

М. Ліпман пропонує перетворити клас у спільноту допитливих, де учні можуть продукувати та обговорювати ідеї, прояснювати поняття, розвивати гіпотези, оцінювати можливі наслідки і, в цілому, спільно міркувати, насолоджуючись у той же час інтелектуальним спілкуванням та взаємозалежністю. Ці спільноти розвивають дослідницькі навички, вміння міркувати та створювати поняття, котрі дозволяють, через відсіч другорядних проблем, вести керовану та результативну дискусію, зокрема моральну [79, с. 110].

Е. Шарп вважає, що жити у спільноті допитливих означає жити, залучаючи весь свій інтелект, уяву та емоції до формування творчих взаємин з іншими людьми і світом природи, перетворюючи, таким чином, повсякденний досвід у мистецтво пошуку ідеалу [119, с. 44].

У спільноті допитливих вчителі та учні є пошукачами, які колективно обмірковують ті чи інші моральні питання. Діалог, що виникає у процесі обговорення, є формою раціонального судження, яке допомагає: 1) розширити моральні знання за допомогою логічних міркувань, 2) захистити знання за допомогою доказів та аргументів, 3) координувати знання засобами критичного аналізу [79, с. 113].

Щодо власне процесу обговорення, то за часів Аристотеля він трактувався як процес пізнання. Дж. Дьюї визначає це поняття як уявну репетицію майбутніх дій з боку індивіда [38]. В свою чергу М. Ліпман визначає обговорення як діалог, який відбувається у групі під час пошуку спільного рішення [80, с. 61].

Участь у діяльності спільноти допитливих, що передбачає постановку та

розв'язання філософських питань, не лише ознайомлює учнів із філософськими поняттями та передбачає їх дослідження, а й допомагає навчитися долати спільні труднощі. Засвоєння учнями ідей та цінностей, що мають непересічне значення, та їх дослідження сприяє інтелектуальному, емоційному та моральному зростанню, що інтегрує думку та дію, духовне та матеріальне, індивідуальне та суспільне, мистецтво і прозу життя [119, с. 44].

У процесі морального виховання М. Ліпман радить апелювати до таких факторів, як: 1) власний досвід вихователя (становить користь для дитини, яка здатна коректно міркувати та робити розумні висновки); 2) досвід дитини; 3) наведення аргументів та застосування риторичних прийомів; 4) звернення до розуму, як дитячого, так і власного (це дозволяє організувати дискусію, в ході якої можна швидко виявити розбіжність поглядів стосовно цінностей і з'являється можливість залучити дитину до обговорення). Найкращим вважається варіант, коли поєднуються усі вищезгадані аспекти, що характерно для спільноти допитливих, де кожен готовий і хоче вчитися на досвіді інших, так само як на своєму, де діє раціональність, яка контролюється критичним і творчим аргументом [79, с. 112-113].

Невипадковою є назва цих колективних об'єднань – „спільноти допитливих” або „спільноти дослідників”. Акцент робиться на дослідницькій спрямованості, що реалізується через обговорення понять, доказів, здобуття практичних результатів, зокрема, отримання спільних рішень, формулювання висновків тощо. Через поняття „спільнота” підкреслюються соціальні, емоційні та творчі аспекти процесу. Соціальні – оскільки члени спільноти усвідомлюють свою взаємозалежність і в той же час визнають право кожного на власну точку зору та бачення проблеми; емоційні – оскільки вони виявляють турботу один про одного та про процедури дослідження; творчі – оскільки такі спільноти стимулюють їх учасників мислити самостійно – незалежно, образно та оригінально [79, с. 114].

Філософствування у спільнотах допитливих є не лише засобом критики певних життєвих реалій, явищ, понять, а й способом творчого оновлення старих і генерування нових життєвих перспектив. Це спосіб навчати думати самостійно, думати по-новому, збагачуватися досвідом один одного; дати дитині змогу

визначити свої проблеми й виробити якісні гіпотези щодо їх успішного розв'язання [119, с. 44].

У спільноті допитливих, кожен член групи має повне право скористатися всіма доступними йому засобами аргументації. Можливість допущення помилки компенсується перспективою її виправлення та філософського осмислення. Тільки в цьому випадку окрема смислова модель кожного учня може перетворитися на умову колективного зростання [83, с. 74].

Філософствуючи разом з іншими, діти починають розуміти навколишній світ, аналізувати логічні основи понять, на яких він тримається, вчать формулювати правильні судження, одним словом, думають, розглядаючи альтернативні прагнення з погляду умов, необхідних для їх здійснення. Досягти цього допомагають питання, які ставляться перед учнями у процесі діалогу. На думку Дж. Дьюї, в процесі такої діяльності учні починають розуміти різницю між бажаним та необхідним [162, с. 204-206].

У спільнотах допитливих цінується внесок кожного, а не лише найрозумніших і здатних найшвидше реагувати. Навчаючись уважно слухати один одного, її члени вчать взаємній повазі. По мірі усвідомлення (розуміння) своєї залежності від рішень, прийнятих у спільноті допитливих, вони починають піклуватися про дотримання рішень та захищати їх. Кожен учасник спільноти може роз'яснювати іншому певну точку зору, висувати власні гіпотези, приймати чи розробляти гіпотези інших, висловлювати свої твердження, пропонувати контраргументи, запитувати, наводити докази, висловлювати свою незгоду тощо [79, с. 120].

Спільнота допитливих, подібно до будь-якої педагогічної системи, є закритою системою. В ній присутній елемент переконування чи навіть „нав'язування” певного змісту. Разом з тим рисою спільноти допитливих є те, що вчитель, так само як і всі інші суб'єкти, не просто ділиться своєю особистісною позицією, але й у певному сенсі, відповідає за її розуміння іншими [83, с. 74].

Важливим аспектом обговорень є вибір проблемного питання. Вважається, що учні зможуть отримати хороші навички вирішення проблеми, якщо вони з самого початку мають справу з питаннями, які стосуються їх безпосередньо та є насправді

невирішеними. Особлива увага приділяється невирішеності проблеми. М. Ліпман стверджує, що між ситуацією, коли дитині ставлять питання, на яке уже є відповідь, і тією ситуацією, коли на поставлене питання відповідь невідома або дуже суперечлива, пролягає безодня. Якщо особа, котра ставить питання знає на нього відповідь, то дитина зазвичай намагається вгадати, що саме знає ця особа, замість того, щоб розпочати самостійне дослідження проблеми. Дитину не можливо перехитрити, вона розуміє, що немає потреби винаходити колесо, якщо тебе просто запитують, що таке засіб пересування. Якщо ж питання є осмисленим, але особа, яка ставить питання, не знає відповіді, то дискусія, що розгорнеться навколо нього у класі, вимагатиме, щоб кожен учень класу міркував більш менш обґрунтовано [79, с. 117].

Одним із супутніх продуктів філософської дискусії є „Я”, що поступово вчиться знаходити перспективи подальшого розвитку своєї особистості, піддавати сумніву вихідні посилення. Відбувається перехід від сприйняття себе як центру всесвіту, своїх поглядів як абсолютної істини, а інших людей як засобу задоволення власних потреб – до розуміння того, що ми є єдиними серед багатьох, однаково значущих і цінних осіб. Це зовсім не означає руйнування їх „Я”, а переходом від повної суб’єктивності до інтерсуб’єктивності. Поступово дитина починає виробляти у собі певне „відчуження” – позицію, що дозволяє співпрацювати з іншими в спільноті допитливих, засвоювати їхній досвід, звільняє від необхідності пропускати все нове крізь усталені критерії [119, с. 45].

Філософська дискусія у спільнотах допитливих включає такі стадії [83, с. 73]:

Стадія 1. Пред’явлення емоційно та філософськи „зарядженого” тексту виховного спрямування (наприклад, опис життєвої події).

Стадія 2. Організація діалогічної комунікації, що реалізується через спільну інтерпретацію вихідного тексту. Спілкування, яке зазвичай розгортається навколо таких глибинних понять, як „справедливість”, „стосунки” тощо, здійснюється у відносно спокійній, комфортній атмосфері.

Стадія 3. Конфронтація, за допомогою якої відбувається чітке визначення смислових позицій. Внаслідок того, що дана стадія соціально опосередкована й

ґрунтується на принципах багатомірності та діалогічності, суперечності між взаємовиключаючими поглядами розв'язуються шляхом переходу на вищі смислові рівні. Глибинним механізмом дії є децентрація. Учасники дискусії, вступаючи у інтерсуб'єктний простір, переходять з індивідуального рівня на системний. Система як ціле за логікою свого походження та розвитку завжди „перевершує” логіку своїх складників. Тому системні явища, особливо з точки зору окремого індивіда, можуть сприйматись як хаос. У момент його найбільшої виразності єдиним способом орієнтації та стабілізації (за Пірсом – це „приманка”, за Пригожиним – „атрактор”) є інтуїтивний процес. Входячи в систему, ми ніби втрачаємо контроль над подіями. У термінах Сократа це звучить як „відпустити розвиток аргументації за логікою самих аргументів”.

Стадія 4. Реконструкція стосунків на індивідуальному та груповому рівнях. Тут має місце поява нових перспектив розвитку, філософських узагальнень, нових підходів до оцінки навчально-виховних та позанавчальних ситуацій.

М. Ліпман виділяє критерії, застосування яких дозволяє ефективно керувати виховним процесом [80, с. 63-64]:

1. Встановлення відповідного стану думок, чого можна досягти за допомогою читання уголос спеціально написаних оповідань (або окремих уривків), які описують групу, що обговорює певну моральну проблему.

2. Ідентифікація з літературними героями у процесі розумових актів.

3. Ідентифікація з літературними героями у прийнятті пропозицій.

4. Ідентифікація з іншими дітьми в класі, з їхніми висловлюваннями та процесами дослідження.

5. Часте повторення певних комбінацій, таких, як аналіз відношень і аргументів, уможливорює набуття учнями навичок ведення дискусії.

6. Учні також передають думки і спостереження, які пов'язані між собою, оскільки процес мислення розподілений між ними всіма, а не відбувається у свідомості кожного з них зокрема.

7. Учитель записує питання на дошці та нумерує їх.

8. Голосуючи демократично, учні виносять питання на порядок денний, що

відбиває їхні власні інтереси у запропонованих пунктах.

9. Кожен учень у класі внутрішньо аналізує спільне мислення групи і відображає те, що прочитала група і що було сказано з приводу прочитаного.

10. Учні пов'язують те, що побачили, почули, прочитали і осмислили, з тим, що внутрішньо проаналізували, і можуть тепер ставити більш проблемні запитання, давати чіткіші коментарі, підсумовуючи те, чого досягли у власному мисленні.

11. Через те, що текст описує літературних героїв, які намагаються розв'язати етичні проблеми, діти, ідентифікуючи себе з ними, починають досліджувати такі самі явища за допомогою мислительних операцій, що швидко перетворюються на критичне, творче й альтруїстичне мислення.

12. У ході дискусії з'являються сфери непогодження і в результаті – суперечки. Учні усвідомлюють, що беруть участь швидше в діалозі, ніж просто в розмові, і під час діалогу відбувається прогресивне обговорення, виробляється спільний продукт – рішення або судження.

13. Кожен учень може починати обговорення в очікуванні того, що його точка зору буде визнана найбільш переконливою. Але в процесі обговорення виникає потреба в розумному компромісі. Таке рішення репрезентує: а) компроміс без жертвування власними цінностями і б) готовність кожного співпрацювати з іншими, приймаючи рішення, якщо його прийняли усі інші.

Процес обговорення моральних проблем передбачає активну когнітивну діяльність учнів, що включає подолання таких явищ, як суперечливі емоції, нелогічність, помилковість суджень, небажання іти на компроміс, неповага до чужої думки. У ході навчання учнів моральних цінностей слід брати до уваги: 1) обговорювану цінність як ідеальний тип, що потребує концептуального аналізу (дається визначення та з'ясовується значення обговорюваної цінності, поняття); 2) феноменологію цінності, що розглядається (задається описова перспектива позитивних та негативних цінностей, які є предметом дослідження); 3) конкретні умови, сили, що прагнуть до реалізації цієї цінності чи наближення до неї як до ідеалу (визначаються засоби, які застосовуються для досягнення бажаних чи уникнення небажаних цінностей); 4) відношення між ідеалом та силами, які

зацікавлені у його реалізації (виявлення причинних відношень, які можуть пояснити формування позитивних цінностей в одних випадках і негативних – в інших); 5) навчальне середовище, в якому відбувається реалізація бажаних цінностей [79, с. 119-120].

У процесі діяльності спільнота допитливих керується принципами, що суттєво відрізняються від принципів традиційного виховання [83, с. 74] :

1. *Принцип абсолютного позитивного ставлення.* Передбачає відмову від оцінювання дій учнів як успішних лише у разі їхньої відповідності очікуванням чи стандартам певної авторитетної особи чи інстанції.

2. *Принцип переходу до порядку через хаос.* На відміну від принципу поступовості, в якому „хаотичні явища” на зразок порушення дисципліни, навчальної тривожності, низької успішності розцінюються як негативні, а вчителям наполегливо рекомендують уникати їх, в моделі спільноти допитливих подібні явища інтерпретуються як природні й, досить часто, необхідні інтегративні реакції на певні моменти групової динаміки. В цьому розумінні хаос указує на можливість переходу на вищий етап розвитку, що відрізняється ознаками необоротності та нелінійності: необоротність означає те, що жодна відкрита соціальна система не спроможна на пряме відновлення колишнього стану; нелінійність передбачає, що зміна далеко не завжди відбувається у формі поступового кількісного накопичення [83, с. 73-74].

3. *Принцип невизначеності* (ні швидкість, ні стиль, ні результати групового процесу не можуть бути заздалегідь передбачені). В моделі „спільноти допитливих” усі її компоненти – індивід, група та програмовий зміст – становлять єдине ціле. Результати взаємодії цих компонентів малопередбачувані: елемент, який гальмує розвиток системи, згодом може взяти на себе функцію конструктивного перетворення, що сприяє появі неадитивних новоутворень. Окрім того, система абсолютно „дружелюбна” до використання будь-якого зі стилів педагогічного керівництва чи навчальної діяльності. Іноді учитель може обрати лекційну форму викладання або опрацювання певного матеріалу у вправах чи, навпаки, надати учням повну свободу генерувати навчальні завдання самостійно. На відміну від

цього, у традиційній педагогічній моделі, яка діє на основі принципу повної детермінації, прийнято вважати незаперечним, що невизначеність і невпевненість учителя в характері і результатах власних педагогічних дій є синонімами педагогічної невдачі [83, с. 74].

4. *Принцип колективного суб'єкта як спільної групової ідентичності, взаємного залучення й розподіленої відповідальності.* У моделі спільноти допитливих колективний суб'єкт трактується як умова саморегуляції, його ресурси дуже рідко доступні окремому індивіду. Індивід і соціум тут є відкритими системами, які забезпечують єдність у багатоманітності, автономію у взаємозалежності, індивідуальне здоров'я як елемент і результат групового здоров'я. Суб'єкти ж традиційної педагогічної моделі або ігнорують, або уникають таких проявів системності, як групові інтереси, цінності, колективна ідентичність, що відповідає принципів індивідуальної відповідальності суб'єкта (вчителя чи учня), який претендує на повний контроль за тим, що відбувається [83, с. 74].

М. Ліпман наголошує на тому, що учнів слід вчити не просто мислити краще, а мислити самостійно [79, с. 113]. Він вважає, що люди вчать у своєму повсякденному житті використовувати більш досконалі методи вирішення конфліктів шляхом спільної постановки питань, спільного обговорення та спільного аналізу суджень. Так само учні матимуть велику користь, якщо будуть засвоювати моральні норми у процесі критичного та творчого мислення, включаючись у груповий дослідницький діалог та навчаючись брати до уваги різні сторони проблеми [79, с. 110]. Важливим є зауваження М. Ліпмана щодо того, що спільноти справедливості як засіб формування моральних понять і цінностей даватимуть позитивні результати лише у тому разі, якщо учні будуть реалізовувати їх на практиці і знаходити у цьому задоволення.

Особливу увагу прибічники аналітичного підходу до морального виховання приділяють розвиткові критичного мислення як фундаментальної засади моральної поведінки. Дослідженням цього питання займається чимало науковців США [131; 142; 151; 159; 172; 270; 281].

Критичне мислення трактується як здатність самостійно аналізувати

інформацію; вміння бачити помилки або логічні порушення у твердженнях партнерів; аргументувати свої думки, змінювати їх, якщо вони неправильні; розпізнавати пропаганду і маніпуляції свідомістю; наявність розумного скепсису, сумнівів; прагнення до пошуку оптимальних рішень; мужність, принциповість, сміливість у відстоюванні своїх позицій; відкритість до сприймання інших поглядів [73, с. 73].

Критичне мислення характеризується також як:

- майстерне, відповідальне мислення, яке приводить до правильного висновку, бо воно а) ґрунтується на певних критеріях; б) є самокоригуючим; в) відповідає контексту [15, с. 50];
- здатність аналізувати факти, генерувати та систематизувати ідеї, захищати власну точку зору, порівнювати, оцінювати аргументи та вирішувати проблеми [152, с. 6];
- залучення аналітичного мислення з метою оцінювання того, що було прочитано [184, с. 175];
- свідомий та добре продуманий процес, що використовується для інтерпретації та оцінки інформації й досвіду через застосування сукупності рефлексивних прийомів і здібностей [235, с. 24];
- активний, систематичний процес розуміння та оцінювання аргументів [231, с. 4];
- раціональне рефлексивне мислення, зосереджене на вирішенні того, у що вірити чи що робити [173];
- інтелектуальний процес активного осмислення, узагальнення, синтезування, оцінювання інформації, отриманої в процесі спостереження, міркування, спілкування, з життєвого досвіду [276, с. 69].

Дж. Чаффі зазначає, що критично мислять ті, хто має свідомі та фундаментальні переконання, здатен самостійно аналізувати інформацію, робити власний вибір та надійно обґрунтовувати свої погляди [151, с. 5]. При цьому особливе значення надається моральній, гуманістичній, критичній оцінці ситуацій та власних дій. Дослідник виділяє такі ознаки критично мислячої людини: 1) відкритість до думок

інших (здатність уважно прислухатися до поглядів інших, оцінювати різні шляхи вирішення проблеми); 2) компетентність (прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи); 3) допитливість (вміння проникнути у сутність джерел інформації); 4) незалежність мислення (відсутність страху перед когнітивною конфронтацією з групою, здатність до критичної оцінки поглядів інших людей); 5) вміння дискутувати (уважне ставлення до протилежних думок, вміння висувати ідеї, які об'єднують); 6) проникливість (здатність проникати у сутність питання, явища, інформації, не розпорозуватися на дрібні деталі); 7) самокритичність (розуміння особливостей свого мислення) [151, с. 36-37].

Прибічники аналітичного підходу до морального виховання радять вчителям залучати учнів до висловлення власних думок з питань моралі, привчати робити власний вибір. Під час аналізу моральних понять вчитель може запропонувати учням висловити власну позицію, дотримуючись таких рекомендацій: з'ясувати сутність предмету обговорення, дослідити його; оцінити різні погляди, думки; розглянути та визначити переконливість доказів на користь кожної думки; синтезувати свої міркування у незаперечний висновок; ясно і чітко пояснити, чому ти так думаєш [73, с. 74].

М. Стар визначив вимоги, яких слід дотримуватися під час проведення моральних дискусій, щоб вони сприяли розвитку критичного мислення учнів:

1) для дискусії обирається ситуація, яка може відбутися чи відбувалася у житті особистості і є типовою для суспільства;

2) дискусія порушує актуальні для вихованців проблеми і відповідає віковим та індивідуальним особливостям групи;

3) кожна дилема має конфлікт, але не має єдиного рішення; кожен учень шукає власний шлях розв'язання проблеми;

4) дилема повинна мати практичне спрямування, тобто включати питання типу: „Як слід вчинити герою ситуації?”

5) педагог займає нейтральну позицію, тобто спрямовує дискусію, заохочує учасників дискусії до висловлення власних думок, не робить поспішних висновків [288, с. 12].

Л. Сафадж рекомендує педагогам виявляти та розвивати критичне мислення школярів за допомогою постановки певних питань у процесі обговорення навчального матеріалу [270]. Зокрема таких:

Які міркування ти можеш навести для підтвердження своєї думки?

Хто погоджується (або не погоджується) з цією думкою (позицією)?

Поясни значення терміну, який ти щойно використав?

Як узгоджується твоя думка з твоїми попередньо висловленими думками?

Який висновок можна зробити з того, що ти сказав?

Ти впевнений, що не суперечиш собі?

Які існують альтернативи твого формулювання?

Таким чином, аналітичний підхід до морального виховання ставить за мету навчити учнів приймати моральні рішення на основі ґрунтовного аналізу моральних проблем, перевірки достовірності фактів, визначення та аналізу альтернативних рішень, оцінювання фактів на основі критичного мислення. На відміну від концепції осмислення цінностей, яка пропонує використовувати раціональне мислення у процесі визначення особистістю власних цінностей, аналітичний підхід зосереджує увагу на осмисленому засвоєнні загальноприйнятих соціальних цінностей. Це сприяє успішній соціалізації учнів, їх адаптації до соціального середовища.

2.5. Діяльнісний підхід до морального виховання

Основи діяльнісного підходу до морального виховання були розроблені у працях таких американських психологів і педагогів, як В. Батистич [132-133], М. Бідж [143], Г. Блумер [146], Д. Соломон [283-287], М. Уотсон [303], У. Х'юїт [186-190], Е. Шапс [271-273] та ін. Прибічники цього підходу в педагогіці США вважають, що формування у дітей моральних цінностей вимагає не тільки їх розуміння, здатності до раціонального аналізу, але й втілення сформованих цінностей у відповідній поведінці.

Ідеї прибічників діяльнісної концепції морального виховання знайшли втілення

у педагогічній моделі виховання в спільнотах турботи, яка ґрунтується на ідеї про недостатність осмислення та логічного аналізу моральних норм для формування у дітей моральних цінностей. Крім цього, вважають дослідники, необхідно організувати реальну поведінку, моральну активність дітей, яка б ґрунтувалася на усвідомлених моральних принципах. Обґрунтоване у контексті аналізованого підходу поняття „моральна активність” означає самостійне і свідоме прагнення людини до діяльності на користь інших, участь у боротьбі за утвердження моральних цінностей в оточуючому середовищі. Основне завдання педагогів має полягати у створенні умов, за яких діти могли б діяти відповідно до засвоєних цінностей, активно впроваджуючи їх у життя [190].

Прибічники цього підходу вважають, що оволодіння такими соціальними цінностями, як справедливість, толерантність, турбота та повага до інших, є чимось більшим, ніж простим засвоєнням окремих складових елементів, оскільки цінності не можуть бути „деконтекстуалізованими”. Їх формування можливе лише у процесі набуття особистісного досвіду [284].

На думку В. Батистича Д. Соломона, М. Уотсона, Е. Шапса марно сподіватися, що учні оволодіватимуть моральними цінностями у соціальному вакуумі. Вони повинні мати можливість бачити і реалізувати їх у повсякденному шкільному житті. Однак для того щоб цінності, які дитина практикує у школі, були прийняті нею, вона має відчувати сильне почуття відданості шкільному колективу. Це можливо лише за умови задоволення колективом її головних потреб, зокрема, потреби у приналежності до референтної соціальної групи, у відчутті власної компетенції, у самовизначенні, у розумному керівництві з боку дорослих [284]. Школи, що постійно задовольняють зазначені потреби дітей, являють собою спільноти турботи, в яких кожен учень є шанованим членом і робить свій внесок у загальну справу.

Для впровадження моделі „спільнот турботи” у виховну практику американськими педагогами було розроблено „Проект розвитку дитини”. Його мета полягає у реалізації навчально-виховної програми, яка передбачає активну участь дорослих у процесі формування морального характеру дітей, опору на життєвий досвід учнів, стимулювання процесів мислення, створення сприятливого

середовища у школі та сім'ї, в якому діти матимуть можливість виявляти турботу про інших та про себе. Проект передбачає внесення змін у: 1) зміст та організацію виховання; 2) методи співпраці вчителів з батьками; 3) загальну шкільну атмосферу, що впливає як на учнів, так і на вчителів [132].

Особлива роль у рамках проекту надається вчителю, завданнями якого є 1) інструктування дітей стосовно того, як бути чесним, турботливим, відповідальним у класі; 2) створення можливостей для обдумування та обговорення значення та важливості фундаментальних моральних цінностей; 3) забезпечення умов для практичної реалізації цих цінностей спочатку у класі, а потім у школі в цілому, вдома, у суспільстві.

„Проект розвитку дитини” складається з п'яти компонентів, які ґрунтуються на трьох взаємопов'язаних принципах: а) формування теплих, стійких, підтримуючих взаємовідносин серед дітей; б) увага до соціальної та моральної значущості навчання; в) повага до внутрішньої мотивації дітей. Перші три компоненти розраховані на реалізацію в межах шкільного класу [65, с. 101].

Компонент 1. Літературні читання та мистецтво мовлення (literature-based reading and language arts). Цей компонент спрямований переважно на усвідомлення дітьми соціальних і моральних питань шляхом читання літературних творів під керівництвом вчителя та проведення семінарів. Такі форми роботи стимулюють роздуми учнів над прочитаним, розвивають їх емпатію, здатність розуміти моральні цінності, покликані керувати їх життям. Як правило, у рекомендованих для читання книгах розповідається про життя людей, що діють відповідно до загальноприйнятих моральних норм та цінностей і викликають симпатію у дітей.

Пропонується використовувати такі методи роботи: “читання вголос”, що дозволяє всім учням, навіть тим, хто не дуже гарно читає, почути виразно прочитану розповідь; “читання за ролями”, що сприяє розвитку емпатії; відкриті обговорення прочитаного з поясненням і обґрунтуванням власної позиції, що розвиває мовні та когнітивні навички [132].

Компонент 2. Кооперативне навчання у класі (cooperative or collaborative classroom learning). Проект розвитку дитини наголошує на таких умовах

впровадження кооперативного навчання: 1) інтенсивна взаємодія усіх членів групи; 2) співпраця, спрямована на досягнення групової мети; 3) розподіл праці серед членів групи; 4) взаємодопомога; 5) використання пояснень та обґрунтувань; 6) чітке визначення та обговорення цінностей, властивих групі; 8) виховання справедливого, турботливого, відповідального ставлення до інших та розвиток навичок такої поведінки; 7) використання особистісно значущих і цікавих завдань; 8) опора переважно на внутрішні спонукання (пояснення та обговорення важливості тієї чи іншої діяльності), а не зовнішні стимули (нагороди, погрози, покарання) [284].

Як засіб морального виховання, кооперативне навчання вчить дітей співпрацювати з однолітками, виховує у них повагу та чуйність до інших, здатність знаходити компроміси. У процесі спільного обговорення проблем учні досягають глибшого розуміння сутності тих чи інших питань, ніж під час індивідуальної роботи. Для забезпечення оптимальних умов співпраці та її продуктивності, необхідним є контроль групової роботи з боку вчителя.

Компонент 3. Розвивальна дисципліна (developmental discipline). Мається на увазі педагогічне керівництво, спрямоване на формуванні у класі психологічної атмосфери, сприятливої для задоволення потреб учнів у автономності, знаннях (компетентності) та любові і водночас досягнення максимальних результатів у навчанні та забезпечення комфортного самопочуття кожного вихованця. Розвивальна дисципліна має забезпечити розвиток загальної культури та почуття спільноти у класі, формування стосунків взаємної турботи та поваги між учнями, стимулювання відповідальності шляхом обговорення проблем (problem-solving approach), а не використання винагород чи покарань. Завдання вчителя полягає у створенні спільноти, всі члени якої (учні, вчителі) реально турбуються про благополуччя як усієї групи, так і кожного її учасника.

Вчитель має забезпечити у класі дисципліну, яка допомагає дітям розвинути навички моральної поведінки, а не виступає лише засобом контролю. Для цього дітей слід залучати до визначення норм поведінки у класі, допомогти їм зрозуміти, що норми – це не обмеження, встановлені наділеними владою дорослими, а

стандарти, необхідні для досягнення загального блага. Вчитель має також допомогти учням оволодіти методикою спільного розв'язання конфліктів, яка передбачає врахування цінностей, необхідних для гуманного життя у групі. Цьому сприяють ігрові диспути, під час яких учні вчаться розуміти потреби інших членів групи і вирішувати проблеми без використання насилля. Уникаючи зовнішніх стимулів (нагород, покарань), вчитель тим самим вчить дітей керуватися власними переконаннями, коли мова йде про справедливість, добро, відповідальність, а не діяти виключно за власними інтересами. У процесі формування розвивальної дисципліни важливо навчити дітей запобігати виникненню проблем шляхом передбачення можливих наслідків власної поведінки. Якщо ж проблема вже виникла або учень вдався до неприпустимої поведінки, учитель разом з ним визначає джерело проблеми, розмірковує над альтернативними способами її розв'язання і намагається з'ясувати, як вони вплинуть на інших.

Інші два компоненти “Проекту розвитку дитини” виходять за межі класної кімнати.

Компонент 4. Залучення батьків (parent involvement). Пропонуються два напрямки роботи з батьками: визначення навчальним планом видів роботи, які передбачають залучення членів родини, та членство батьків у координаційній групі [132].

Основною формою взаємодії з батьками є їх залучення до виконання дітьми завдань, які полягають у дослідженні сімейних традицій. Наприклад, завдання „Сімейний фольклор” для учнів п'ятого класу передбачає розпитування дітьми батьків про історію сім'ї з подальшим обговоренням отриманої інформації під час уроку.

Види роботи, спрямовані на підтримку теплих стосунків між батьками і дітьми, Н. Ноддігінс розглядає як важливий засіб морального виховання [242]. Вони сприяють вихованню у дітей поваги до сімейних традицій, забезпечують батьків інформацією про шкільне життя, а вчителів – про сімейні умови учнів.

Компонент 5. Позаурочна діяльність (Schoolwide activities). Ця складова програми спрямована на включення учнів у спільноту турботи, послаблення

конкуренції між ними та формування цінностей взаємодопомоги. Автори програми стверджують, що на початку роботи у школі були вражені рівнем конкуренції, яка проникла у всі сфери шкільного життя (дитина проти дитини, клас проти класу, вчитель проти вчителя). Для подолання такої ситуації шкільними координаційними командами під керівництвом членів проекту розвитку дитини були розроблені різні види програм, зокрема: 1) програма „Друзі”, згідно з якою учні старших класів, керуються духом турботи та відповідальності, регулярно зустрічаються з молодшими школярами, організовуючи читання, подорожі, роботу на шкільній присадибній ділянці; 2) програма „Сімейні читання” або „Сімейний фільм”, що передбачає проведення вечорів, де разом збираються діти та батьки для читання книг чи перегляду фільмів з подальшим їх обговоренням [132]. Учні пропонувалося також допомагати дорослим в офісі, їдальні, бібліотеці, комп’ютерних класах, доглядати за чистотою у школі після проведення певних заходів, брати участь у вдосконаленні інтер’єру школи тощо.

У позаурочний час учні залучалися до виконання громадської роботи, яка сприяє розвитку почуття відповідальності і готовності допомагати іншим: 1) допомога дітям із неблагополучних сімей (наприклад, забезпечення їх необхідними речами); 2) відвідування будинків престарілих; 3) збирання грошей чи речей для допомоги постраждалим від природних катастроф [284].

Результати реалізації цієї програми засвідчили, що задіяні у ній учні частіше виявляють навички кооперативної взаємодії, турботу, підтримку, чуйне ставлення до інших. Вони демонструють вищий рівень компетентності у розв’язанні соціальних проблем, прихильніше ставляться до демократичних цінностей і погоджуються з тим, що всі члени групи мають право брати участь у прийнятті групових рішень [187].

Для визначення ефективності „Проекту розвитку дитини” його автори періодично вимірювали почуття спільноти у класі та у школі взагалі за допомогою опитувань. Учні пропонувалося оцінити ступінь своєї згоди або незгоди з такими твердженнями: „Члени класу турбуються один про одного”; „Я відчуваю, що можу поговорити з учителями школи про речі, які мене турбують”; „Мої однокласники

підключаються про мене так само, як і про себе”; „Моя школа – це моя сім’я” тощо.

Дослідження „Центру дослідницького розвитку” засвідчили, що формування в учнів почуття спільноти підвищує внутрішню мотивацію учіння, поліпшує міжособистісні стосунки в класі, підвищує довіру та повагу до вчителів, збільшує час, який діти проводять у школі [272].

Організація шкільного життя на принципах спільнот турботи може запобігати формуванню девіантної поведінки учнів. У 1997 році М. Резніком було опитано 12 тисяч учнів 7-12 класів відносно того, чи вживають вони наркотики і алкоголь, палять, вдаються до насилля, переживають емоційний стрес тощо. Дітей також запитували про фактори, які, на їхню думку, могли б завадити поширенню згубних звичок та аморальної поведінки. Результати дослідження виявили два основні фактори, найбільш тісно пов’язані з вищезгаданою поведінкою. Перший із них стосується сім’ї (почуття близькості з батьками та рідними, турботливе ставлення з їхнього боку). Чим більше учні відчували зв’язок із сім’єю, тим менш схильними вони були до асоціальної поведінки. Другим фактором виявилось почуття зв’язку зі школою (відчуття справедливого ставлення з боку вчителів, усвідомлення себе частиною шкільного колективу) [256]. Звісно, на стосунки у сім’ї вчитель має обмежені можливості впливу. Однак він може посприяти формуванню в учнів почуття спільноти, тобто усвідомлення того, що тебе цінують, ти є впливовим членом групи, покликаної дбати про благополуччя і розвиток кожного [271].

Ідеї, запропоновані прибічниками діяльнісного підходу, успішно втілюються у життя не лише в США, а й у інших країнах за сприяння Ради глобальної освіти. На основі теоретичних ідей, запропонованих авторами діяльнісного підходу, діє проект „Герої”, спрямований на заохочення дітей до турботи про інших та виявлення найкращих якостей характеру (<http://www.giraffe.org>).

Виховна програма „Герої” спрямована на ознайомлення дітей з прикладами „героїв, які виявляють турботу про інших”, з’ясування різниці між поняттями “герой” і “зірка”, формування моральної спільноти. Дана програма може застосовуватись у школах, позашкільних клубах, скаутських організаціях тощо. Хоча програма розрахована переважно на державні освітні заклади, її застосовують

також у релігійних школах. Для цього до програми включають матеріали, що відповідають релігійним традиціям, адже головна ідея програми – допомога іншим, сповнена співчуття та відваги, – цілком відповідає релігійним ідеалам.

Програма передбачає проходження трьох етапів:

1 етап. Діти слухають історії про „героїв” із реального життя, усвідомлюючи відмінність між справжніми „героями” та знаменитостями – «зірками».

2 етап. Діти розповідають історії про „героїв”, з якими знайомляться під час читання книжок, перегляду телепередач тощо.

3 етап. Діти самі стають прикладом для історій, виявляючи відвагу, співчуття, турботу під час виконання суспільних проектів, участі у громадській діяльності. Вони самостійно визначають, про що піклуватися, розробляють власні проекти. Історія їхнього проекту стає прикладом, який надихає інших.

Зазвичай програма триває семестр, хоча її часові межі можуть змінюватися залежно від особливостей виконуваного проекту. У школах програма може мати два напрями реалізації: 1) протягом першого року чи семестру діти знайомляться з різними „героями”, під час другого – виконують проекти; 2) щороку учні розпочинають роботу над новим проектом, який відповідає їх віковим можливостям.

Можливими є такі проекти: 1) підготовка доповіді для учнів інших класів про життя дітей-сиріт; організація збору речей для них; 2) вивчення річкової (морської) фауни; розробка буклетів, в яких розповідається про її особливості та проблеми; пропонування можливих шляхів вирішення цих проблем; 3) допомога людям похилого віку чи бездомним тощо.

Зазначені види діяльності сприяють тому, що:

1) учні знайомляться з справжніми „героями”, вчаться розрізняти „героїв” і знаменитостей, визначають свій ідеал;

2) учні займають активну громадську позицію;

3) учні вчаться приймати позитивні рішення та позитивно впливати на оточуючий світ;

4) вчителі демонструють цінність академічних знань, умінь і навичок для досягнення поставлених життєвих цілей, заохочуючи учнів до навчання;

- 5) вчителі допомагають дітям стати сміливими, турботливими, відповідальними членами суспільства через виконання суспільно значущих проєктів;
- 6) старші учні набувають досвіду наставництва над молодшими;
- 7) у процесі роботи виявляється чимало позитивного у дітях, спільноті та школі;
- 8) діти цікаво та весело проводять час;
- 9) учителі отримують ефективну, перевірену систему для підготовки учнів до виконання суспільно значущих проєктів.

Рекомендації щодо впровадження програми у школах:

- розмістіть на шкільних стінах плакати, що презентують історії про „героїв”;
- організуйте шкільні збори, на яких учні переглянуть відеофільми про героїв, що роблять добрі справи заради блага інших; зустрінуться з національно визнаними „героями”;
- запросіть засоби масової інформації, щоб висвітлити у пресі події, які відбуваються у спільноті, привертаючи тим самим позитивну увагу громадськості до школи;
- на зборах ознайомте учнів з характерними особливостями „героїв” та історіями про них;
- залучайте старших учнів до керівництва роботою молодших дітей;
- створіть „Алею слави героїв” вздовж шкільного коридору, на якій будуть представлені герої, запропоновані як організаторами програми, так і учнями;
- інтегруйте програму у навчально-виховні плани;
- запропонуйте учням віднайти героїв під час вивчення різних навчальних предметів;
- один день тижня оголосіть „Днем героїв”, коли вчителі намагатимуться пов’язати тему уроку із загальною концепцією програми.

Програма має велике значення для організації позашкільної діяльності школярів, оскільки пропонує форми роботи, які залучають їх до активної діяльності заради суспільного блага та сприяють формуванню добродішних громадян. Програма згуртовує учнів задля досягнення спільної мети, допомагає повірити у власні сили, відкинути всі обмеження і крок за кроком досягати поставленої мети,

виявляючи турботу про інших.

Цінність програми полягає у тому, що вона відповідає вимогам державних програм щодо розвитку дитини, вимогам до реалізації проектів, національним вихованим стандартам.

В Америці вчителі можуть пройти стажування для оволодіння навичками впровадження програми. Педагоги відзначають, що стажування дає їм не лише досвід, який допомагає покращити життя шкільної спільноти, а й навички та натхнення для зміни власного життя.

Можна також придбати літературу, аудіо та відео матеріали для учнів різних класів. Зокрема, для учнів 6-9 класів розроблено плани уроків, історії про героїв та їхні фотографії, роздатковий матеріал для учнів, аудіо та відео матеріали.

Високо оцінюючи виховний потенціал спільнот турботи, автори програми водночас застерігають від їх неправильного впровадження у діяльності школи. Необдумані кроки можуть не лише завдати шкоди учням, але й дискредитувати цей напрям морального виховання. Щоб цього не сталося, Е. Шапс і К. Льюїс радять зважати на низку застережень [273]:

1. В американських школах часто протиставляють поняття „турбота” і „вимогливість”. Дослідники стверджують, що школа може бути одночасно турботливою та вимогливою, але це потребує значних зусиль від учителів і шкільного керівництва. Практика свідчить, що вчителі, прагнучи побудувати дружнє, турботливе шкільне середовище, нерідко занедбують навчальний процес. Дослідження, проведені у п’яти американських школах, де протягом чотирьох років формувалися спільноти справедливості, виявили, що всі вони досягли успіхів у соціальному та моральному розвитку вихованців, проте лише у двох із них було поліпшено академічні досягнення.

2. Згідно з концепцією організації спільнот турботи, вчителям пропонується ширше залучати учнів до планування і проведення уроків. Завдяки цьому вчитель переходить від ролі „мудреця на сцені” до ролі „наставника (консультанта)”. Надання учням більшої автономії має великий виховний ефект, сприяє розвитку їх пізнавальної самостійності, внутрішньої мотивації учіння.

3. Виховний потенціал спільнот турбот значною мірою залежить від того, яка частина вчителів впроваджує цю методику у своїх класах. Обов'язковою умовою ефективного функціонування спільнот турботи у школах є залучення більшої частини вчителів до формування нового виховного середовища. Якщо ж у реалізації програми бере участь половина чи менше вчителів, то спілкування учнів експериментальних і звичайних класів не тільки не принесе користі, але й може завдати шкоди.

Отже, головними засадами існування спільноти турботи є такі:

- активна участь дорослих у формуванні характеру дитини;
- проведення дискусій на моральні теми;
- створення шкільного та домашнього середовища, яке сприяє формуванню схильності дитини до турботи про інших і про себе.

У контексті діяльнісного підходу У. Х'юїтом було розроблено модель прийняття моральних рішень. Важливою перевагою цієї моделі розв'язання моральних проблем є наявність етапу впровадження моральних рішень у реальній поведінці дітей. Дослідник виділяє дві основні групи прийомів реалізації своєї виховної моделі: 1) прийоми, зорієнтовані переважно на критичне і логічне мислення, 2) прийоми, сфокусовані переважно на креативному, нестандартному мисленні.

До першої групи прийомів належать: аналіз (визначення компонентів ситуації та зв'язків між ними); класифікація (процес визначення та відбору правил для групування об'єктів, людей, подій, ідей); аналіз припущень (пряме порівняння ідей, думок, ставлень, які раніше сприймалися без обговорення); оцінювання (порівняння зі стандартом і прийняття якісного та кількісного судження про цінність); індуктивне/дедуктивне судження (систематичний і логічний розвиток правил та концепцій на основі конкретних прикладів або визначення випадків, що ґрунтуються на загальних принципах); міркування вголос (процес вербалізації проблеми та її розв'язання, в той час як партнер слухає, визначаючи помилки у міркуваннях співрозмовника); системний аналіз (системний підхід до проектного планування чи управління, в якому обговорюються відношення між подіями,

видами діяльності, ресурсами); аналіз завдань (визначення знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного завдання) [188].

До другої групи належать такі прийоми, як „мозковий штурм” (спроба спонтанно генерувати якомога більше ідей на задану тему; при цьому ідеї не критикуються, учасники заохочуються до формування нових ідей із уже відомих); уявлення/візуалізація (створення ментальних картин загальної проблеми чи окремих частин проблеми); інкубація (тимчасове відкладення проблеми, щоб дозволити мозку підсвідомо осягнути її суть); психологічна драма (прогривання сценарію альтернатив чи рішень через рольові ігри); скандальна провокація (неправдиве подання певного твердження з подальшим обговоренням); методика випадково вибраного слова (вибір випадкового слова зі словника і співставлення його з проблемним твердженням з подальшим обмірковуванням можливих зв'язків); релаксація (систематичне розслаблення усіх м'язів з одночасним повторенням особистісно важливої думки чи фрази); синтезування (об'єднання частин та елементів у нову оригінальну модель); визначення перспективи іншої людини (розгляд точки розу іншої особистості); усвідомлення цінностей (використання таких методик, як рольова гра, стимуляція, вправи на самоаналіз, структуроване протиставлення для глибшого розуміння ставлень і поглядів, важливих для інших) [188].

Розглянуті прийоми використовуються у процесі впровадження моделі прийняття рішень, яка передбачає чотири основні етапи:

I. Початковий етап, на якому проблема сприймається і робиться спроба її зрозуміти:

1. *Визначення проблеми, її чітке та лаконічне формулювання*, що передбачає якомога точніше встановлення розбіжностей між сприйняттям особистістю наявних обставин і того, що особистість хотіла б мати.

Д. Арнольд [128] виділяє чотири типи таких розбіжностей: 1) щось негаразд і потребує корекції; 2) щось лякає і повинно бути усунено; 3) щось приваблює і повинно бути прийнятим; 4) чогось не вистачає і це має бути забезпечено. Учням пропонується написати можливі рішення, обговорити альтернативи в групі, а потім

визначити і класифікувати пріоритети, сформувати ієрархію найбільш і найменш важливих проблем.

2. Визначення критеріїв для оцінки можливих альтернатив розв'язання проблеми та ефективності обраних рішень; визначення меж прийнятних альтернатив, важливих цінностей чи почуттів і результатів, яких потрібно уникнути.

Учням пропонується описати критерії, які можна було б використати під час оцінювання альтернатив. Зазвичай вони підпадають під такі категорії: 1) важливі особистісні цінності, відношення чи почуття, які зважуються; 2) важливі особистісні цінності, відношення чи почуття, які зважуються у контексті робочої групи, організації, спільноти, суспільства; 3) практичні фактори, що стосуються того, як альтернатива працюватиме; 4) фактори, які впливають із постановки проблеми, вагомих фактів, або визначають, як рішення відповідатиме загальному контексту [188].

3. Збір інформації чи фактів, важливих для розв'язання проблеми чи прийняття рішення.

Даний етап є важливим для розуміння вихідних умов і подальшого з'ясування сприйнятих розбіжностей. Більшість дослідників вважає, що якість фактів важливіша за їхню кількість. Так, Бейнсток зазначає, що збір зовеликої кількості інформації може заплутати ситуацію, а не прояснити її [134].

II. Етап опрацювання даних, на якому альтернативи генеруються та оцінюються, і робиться відповідний вибір:

4. Розвиток альтернатив і можливих рішень.

Спочатку пропонується використовувати прийом „мозкового штурму”. Учасники швидко генерують альтернативи, діляться результатами і формулюють нові додаткові альтернативи. З метою розробки нових альтернатив доречним є використання таких прийомів, як візуалізація, психологічна драма, скандальна провокація, прийом випадково вибраного слова, визначення перспективи іншої людини. Альтернативи, які не варті подальшої уваги, як правило, відкидаються. По можливості альтернативи можна класифікувати чи віднести до певних категорій.

Якщо ж особистість чи група не задоволені кількістю чи якістю розглянутих альтернатив, варто застосувати прийом релаксації або навіть тимчасового відкладення проблеми [188].

5. Оцінка розроблених альтернатив за визначеними критеріями.

Кожен член групи індивідуально у письмовій формі визначає переваги, недоліки та найцікавіші аспекти кожної альтернативи, що згодом спільно обговорюється. Результатом стає відбір альтернатив, які на думку більшості є найвагомішими та правильними.

6. Розробка рішення, яке успішно розв'язує проблему (визначення проблем, які можуть виникнути внаслідок впровадження рішення, та їх наслідків; аналіз найгірших наслідків; оцінка з урахуванням загальнолюдських цінностей і почуттів).

Під час розв'язання відносно простої проблеми одна із альтернатив може бути визначальною і домінувати над іншими. Однак, у складних комплексних ситуаціях можливою є комбінація кількох альтернатив для розробки ефективного рішення.

III. Завершальний етап включає планування та впровадження рішення у життя.

7. Розробка детального плану впровадження рішення.

Під час розробки плану спочатку виділяють головні етапи його впровадження, а потім визначають складові кожного етапу. Інколи доречним є складання часової діаграми та діаграми найважливіших етапів реалізації плану, що передбачає застосування прийомів системного аналізу, зворотного аналізу та аналізу поставленого завдання.

8. Визначення методів і критеріїв оцінювання успішності впровадження рішення.

9. Власне впровадження рішення.

План втілюється у життя відповідно до визначених етапів з найменшими відхиленнями.

IV. Етап підсумкового аналізу, на якому рішення оцінюється та коректується.

10. Оцінювання впровадженого рішення.

Потрібно оцінити ступінь виконання запланованого. Якщо належним чином не

проаналізувати обрані рішення, весь процес розв'язання проблеми може зазнати невдачі.

11. Оцінювання ефективності рішення.

Особливо важливою є оцінка отриманих результатів на основі їх порівняння з початковою постановкою проблеми. Потрібно окремо розглянути афективні, когнітивні та поведінкові результати, особливо якщо вони визначалися як важливі критерії. Рішення має бути оцінене з точки зору його ефективності, впливу на інших людей та з огляду на його сприйняття самими учасниками.

12. Модифікація рішення.

Як правило, у процесі оцінювання прийнятого і реалізованого рішення виникають додаткові проблеми, над якими потрібно поміркувати і зробити певні висновки.

Передумовами успішної реалізації моделі прийняття моральних рішень є: база знань учнів, відповідний рівень мислення та комунікабельності, а також наявність чіткої методики вирішення проблем. Безперечно, база знань є першоосновою розв'язання моральних проблем, оскільки цей процес передбачає розуміння та аналіз фактів, концепцій, принципів, що стосуються певної ситуації. Поряд з цим багато дослідників наголошують на тому, що необхідною умовою успішного розв'язання проблем і прийняття моральних рішень є високий рівень розвитку мислення і комунікабельності учнів.

Аналіз розробленої У. Х'юїтом методики вирішення моральних проблем і прийняття рішень свідчить про її вагомое теоретико-прикладне значення. Її переваги можна розділити на три категорії [64, с. 101]:

1. Загальні. Дана методика є універсальною і разом з тим гнучкою у використанні. Вона може успішно застосовуватися як окремими індивідами, так і колективами для прийняття рішень чи вирішення проблем незалежно від індивідуальних особливостей, оскільки пропонує різні прийоми реалізації її етапів. Крім того, методика передбачає застосування інтелектуальних здібностей, логічного мислення у поєднанні з креативністю. Дослідження свідчать, що таке поєднання забезпечує найвищий рівень ефективності прийняття рішень.

2. Організаційні. Використання методики у групі дає змогу стимулювати аналіз та обговорення моральних проблем до етапу розгляду альтернатив. Робота у групі також сприяє розвитку згуртованості та формуванню ціннісно-орієнтаційної єдності учнів. За умови, що вся група використовує спільну методику, легше досягти консенсусу. До того ж спільні дії, як правило, забезпечують кращі результати, ніж розрізнені [212]. Якщо не всі учасники групи працюють заради досягнення спільної мети, то зусилля, які мали б спрямовуватися на прийняття спільного рішення, розпорошуються і втрачають ефективність.

3. Індивідуальні. Вирішуючи проблему у групі, особистість має можливість навчитися цінувати альтернативні погляди, звертати увагу не лише на недоліки, а й на сильні сторони протилежної думки. Перевагою є й те, що методика передбачає врахування усіх точок зору для прийняття у подальшому найкращого рішення. Дослідження А. Уїмбі та Дж. Лочхеда продемонстрували, що вербалізація особистістю мислення в той час, як інші слухають та оцінюють її (прийом „мислення в голос”), є одним із найбільш дієвих способів вдосконалення процесу прийняття рішень [304]. Крім того, активна участь учнів у груповому прийнятті рішень розвиває навички, необхідні для індивідуального прийняття рішень.

Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що діяльнісний підхід до морального виховання має спільні риси з концепціями виховання характеру та морального розвитку. Як і педагоги-традиціоналісти (концепція виховання характеру), прибічники діяльнісного підходу до морального виховання роблять наголос на необхідності навчати дітей суспільним моральним цінностям та нормам моральної поведінки. Наслідуючи послідовників концепції морального розвитку, автори діяльнісного підходу наголошують на потребі організовувати дискусії на моральні теми, у яких діти матимуть можливість глибше збагнути сутність певної моральної цінності, обговорити її особливості з іншими учнями, вислухати альтернативні погляди, що в свою чергу стимулює моральний розвиток особистості.

Проте автори діяльнісного підходу не наслідують цілковито ідеї, проголошені у цих двох концепціях. Зокрема, на відміну від концепції виховання характеру,

діяльнісний підхід не передбачає стимулювання просоціальної поведінки через використання системи нагород та покарань. Не виключаючи необхідності контролю зі сторони дорослих, акцент робиться на розвиткові внутрішньої мотивації та самоорієнтації особистості, її бажанні брати активну участь у процесі своєї соціалізації. Послідовники діяльнісного підходу критично ставляться до занадто широкого використання системи заходів зовнішнього контролю, що, на їхню думку, може призвести до нівелювання першочергової мети морального виховання, а саме розвитку засвоєної прихильності (*internalized commitment*) до просоціальних моральних норм та цінностей

Що стосується концепції морального розвитку, то відмінності полягають у трактуванні ролі вчителя у процесі морального виховання та особливостей організації міжгрупових відносин. З точки зору прихильників діяльнісного підходу, вчитель займає активну позицію у процесі морального виховання особистості. Він не лише керує колективом та забезпечує автономність і справедливість, а й виступає зразком турботливої людини. Щодо міжгрупових відносин, то когнітивісти наголошують на важливості тісної взаємодії між учнями, вважаючи її визначним фактором формування автономної моралі. В свою чергу прибічники діяльнісного підходу хоч і погоджуються подібною думкою, все ж відстоюють ідею про необхідність домінування взаємодії дорослий-дитина, особливо у початковій школі. Це пояснюється потребою дитини вивчати культурні норми та закладену у них моральну мудрість, що можна здійснити лише у процесі

На нашу думку, позитивною стороною діяльнісного підходу є те, що процес навчання цінностей, який здійснюється на його засадах, не передбачає індоктринації, тобто нав'язування дітям певних моральних норм і правил поведінки без надання можливості розглянути й критично оцінити альтернативні точки зору. Навпаки, навчання моральних цінностей згідно з цією концепцією має здійснюватися через роз'яснення тих чи інших питань моралі та створення можливостей для використання засвоєних цінностей у реальному житті з метою осмислення того, що стоїть за певними правилами, нормами та стандартами поведінки. Важливим, на наш погляд, є те, що вчителі надають дітям час для

поступового самостійного з'ясування важливості певних моральних норм через їх критичну оцінку, що в кінцевому рахунку забезпечує розуміння вихованцями необхідності дотримання таких моральних цінностей, як справедливість, доброта, відповідальність тощо.

Позитивний аспект діяльнісного підходу полягає також в акцентуванні важливості конструктивних взаємостосунків у системі «вчитель-дитина». Саме така взаємодія може задовольнити потребу дитини у вивченні культурних норм і закладеної в них народної мудрості, а також сприяти здійсненню вчителем об'єктивного контролю за стосунками між учнями, дотриманням ними моральних норм поведінки. Це певною мірою відрізняє діяльнісний підхід від позиції когнітивістів, які наголошують на важливості тісної взаємодії між учнями, вважаючи її визначальним чинником формування автономної моральності. Прихильники діяльнісного підходу зазначають, що взаємодія «вчитель-учень» має бути домінуючою у початковій школі; у старшому ж віці визначальну роль починають відігравати стосунки в системі «учень-учень».

Узагальнюючи погляди прибічників діяльнісного підходу, можна виділити низку умов, необхідних для розвитку моральних орієнтацій дітей:

- стосунки взаємопідтримки між дорослими та дітьми;
- створення можливостей для практичної реалізації моральних цінностей і моделей просоціальної поведінки;
- роз'яснення підстав для моральних дій;
- допомога дітям у розвитку самоконтролю, прояві турботи про однолітків;
- ознайомлення учнів з моделлю прийняття моральних рішень;
- спонукання дітей до аналізу та обговорення моральних проблем;
- подолання дитячого егоцентризму та формування емпатії, тобто здатності розуміти інших, сприймати ситуацію з точки зору іншої людини.

Аналіз концептуальних основ методики виховання особистості в спільнотах турботи дає змогу зробити висновок, що більшість її положень узгоджується з думками вітчизняних педагогів щодо забезпечення єдності між моральною свідомістю і поведінкою вихованців. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський

неодноразово підкреслювали, що важливою умовою ефективності виховання є організація досвіду моральної поведінки дітей, залучення їх до реальних справ, які вимагають напруження вольових зусиль і утвердження власних етичних принципів. У розробленій американськими педагогами концепції спільнот турботи пропонуються конкретні методичні шляхи, детальні рекомендації щодо організації досвіду моральної поведінки вихованців у різних сферах шкільного та громадського життя. На наш погляд, обґрунтовані у руслі цього виховного підходу ідеї та практичні розробки за умови певної адаптації можуть знайти ефективне застосування у вітчизняних школах.

3. ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ШКОЛАХ США

3.1. Шкільні програми морального виховання учнів

Американська система освіти, на відміну від вітчизняної, є децентралізованою. Вона не передбачає єдиних навчальних планів і програм. Кожен штат має власну законодавчу базу у галузі освіти і розробляє загальні рекомендації, на основі яких у навчальних округах і школах конструюється зміст і обираються методи організації освітнього процесу. Педагогічні колективи шкіл укладають угоди з батьками про завдання навчально-виховного процесу, визначають виконавців, готують детальну документацію з фіксацією усіх рішень [58, с. 30]. Як стверджує В. Громовий, „кожен із 80 тисяч директорів шкіл, кожен із 2 мільйонів учителів Америки за зачиненими дверима своєї школи чи класу визначають шкільну політику” [33, с. 2].

Попри відсутність єдності у плануванні виховної роботи, педагоги США майже одностайні у тому, що розробка шкільних програм морального виховання є важливим і одночасно складним процесом, який вимагає об'єднання зусиль адміністрації школи, вчителів, громадськості та учнів. Кожен учасник програми покликаний виконувати певні функції: адміністрація – слідкувати за діяльністю шкільної спільноти та її зв'язками з соціальним оточенням; вчителі – регулювати стосунки між учнями; шкільні наставники – консультувати персонал школи, який, у свою чергу, має допомагати дітям розвивати ті риси характеру, які сприяють самопізнанню та налагодженню конструктивних стосунків з оточенням. Таким чином, теоретична розробка та практичне впровадження шкільних виховних програм визнається ефективним засобом морального виховання учнів.

Однією з тенденцій розвитку практики морального виховання в сучасних школах США є посилення інтересу до спільнот як добровільної форми дитячих об'єднань, які діють на основі принципів групової динаміки. Зокрема, у контексті аналітичного підходу розроблено модель *спільноти допитливих*, в якій учні вчать визначати моральні проблеми, висувати гіпотези щодо їх вирішення, аналізувати альтернативні думки, оцінювати можливі наслідки моральної поведінки; у контексті

діяльнісного підходу – *спільноти турботи*, в якій вихованці вчаться піклуватися про інших та узгоджувати власні інтереси з інтересами інших людей, здобувають практичні навички суспільно корисної роботи, засвоюють норми гуманної й морально виваженої поведінки; у контексті концепції морального розвитку – *спільноти справедливості*, в якій моральний розвиток дітей відбувається через їх залучення до активної участі в житті колективу та демократичному управлінні. Така тенденція пов'язана з прагненням урівноважити характерний для американського суспільства індивідуалізм соціально орієнтованими підходами, які акцентують увагу на суспільних цінностях та важливості групової ідентифікації.

Широкого поширення набули також комплексні підходи до організації морального виховання учнів, які синтезують елементи різних концепцій. Для прикладу розглянемо шкільну програму морального виховання, розроблену Г. Кіршенбаумом [198]. На думку дослідника, створення виховної програми слід розпочинати з формування комітету, який охоплює представників різних соціальних груп, зокрема, вчителів, батьків, лідерів релігійних громад. До комітету можуть входити також учні, представники громадськості та правоохоронних органів, спортивні діячі тощо. Такий комітет може створюватися як на шкільному, так і місцевому або районному рівні залежно від завдань і змісту програми [198, с. 241].

Створений комітет розробляє перелік базових цінностей чи уточнює та доповнює наявні переліки, проводить опитування батьків для визначення якостей, які вони хотіли б виховати у своїх дітях. Опитування дає змогу не лише скоригувати перелік цінностей, але й реально залучити батьків до розробки програми морального виховання дітей.

Обов'язками комітету також є: 1) планування програми та її перевірка у процесі розробки; 2) отримання запитів і пропозицій від спільноти щодо вдосконалення програми; 3) виступи з питань програми на громадських зустрічах, різного роду засіданнях; 4) врегулювання можливих проблем у процесі виконання програми; 5) участь в обговоренні ефективності програми та прийнятті рішень щодо її корекції та вдосконалення.

Однією з умов успішного виконання виховної програми є налагодження

взаєморозуміння та співпраці з батьками, оскільки саме сім'я виконує головну роль у моральному вихованні дитини. „Здійснення морального виховання без участі батьків приречене на поразку. Дорослі можуть не дотримуватися єдиних поглядів щодо політичних, релігійних, соціальних та особистісних цінностей, але вони мають узгодити основні цінності, які будуть виховуватися у процесі впровадження програми морального виховання”, – вважає Г. Кіршенбаум [198, с. 242].

Створення комітету – це лише початковий етап залучення батьків і спільноти до виконання програми. Вищого рівня інтеграції зусиль суб'єктів виховної програми можна досягти за допомогою таких заходів:

1. *Інформаційні збори для батьків* з метою їхнього інформування; отримання їхніх пропозицій щодо вдосконалення програми; вирішення можливих непорозумінь, проблем, які можуть виникати у ході виконання програми; залучення до співпраці.

2. *Інформаційні збори для спільноти*, які мають аналогічні завдання: поінформувати, отримати рекомендації, відповісти на питання та запросити до співпраці. Члени спільноти можуть бути запрошені і на збори для батьків, що дозволить уникнути потреби у проведенні додаткових зборів. Однак інколи доречно призначити розширені збори для спільноти, оскільки певні групи людей (наприклад, люди похилого віку) можуть почуватися не дуже зручно на зборах, на яких присутні лише члени школи.

3. *Письмове спілкування*, що дає змогу систематично інформувати батьків для заохочення їхньої співпраці і уникнення можливих непорозумінь. З цією метою використовуються:

– Листи від учителів чи школи батькам учнів, які беруть участь у програмі. Деякі школи надсилають щомісячні листи, в яких повідомляють про тему місяця, пов'язану з певною цінністю (наприклад, у грудні – „дружба”, у січні – „чесність” тощо), і пропонують батькам взяти участь у відповідних виховних заходах.

– Інформаційні бюлетені, які більшість шкіл і районів використовують для інформування батьків та членів спільноти.

– Листи та інформаційні бюлетені, надіслані у засоби масової інформації та у

представництва різних організацій: громадських, молодіжних, політичних, релігійних тощо.

4. *Пресс-релізи*, які дають змогу ознайомити громадськість з виховною програмою та отримати соціальну підтримку.

5. *Надіслана додому робота*. У початковій школі вчителі часто дають дітям домашнє завдання, яке вони повинні показати батькам. До цього можна також долучити види роботи, передбачені програмою виховання цінностей.

6. *Позитивні коментарі, надіслані додому*. За допомогою листів чи телефонних дзвінків батькам повідомляють про успіхи і позитивні зрушення у класі чи поведінці їхньої дитини. Батьки охочіше відгукуються на прохання про допомогу, якщо бачать позитивне ставлення вчителя до їхньої дитини.

7. *Заходи по вихованню цінностей*, наприклад, проведення наприкінці тижня чи після занять „Фестивалю цінностей”, „Дня бабусь і дідусів”, „Дня зразкового громадянина” чи інших виховних заходів.

Американські педагоги особливого значення надають налагодженню продуктивної взаємодії між школою і сім'єю, організації тісної співпраці з батьками у процесі виконання виховних програм. Г. Кіршенбаум дає такі поради щодо залучення батьків до активної співпраці у моральному вихованні школярів [198]:

1. *Укладіть договір з батьками*. Деякі американські школи просять батьків зобов'язатися співпрацювати зі школою у моральному вихованні дітей. Це може передбачати згоду на те, щоб давати дітям вдома відповідальну роботу; позбавляти їх певних привілеїв, якщо вони порушують дисципліну в школі; створювати їм сприятливі домашні умови для роботи; обмежувати час перегляду дитиною телевізійних програм та вживати інших заходів для підтримки шкільних виховних програм. Заручитися підтримкою батьків можна, під час особистої зустрічі, листом, або запросивши їх спільно розробити план виховної роботи.

2. *Запросіть батьків до класу, щоб вони розповіли свої історії*. Спершу виявіть батьків, які можуть розповісти цікаву історію, що ілюструє певні цінності. Наприклад, один із батьків довго боровся із життєвими труднощами, щоб вступити до коледжу. Інший працював, щоб подолати несправедливість у колективі.

Наступний подолав життєві негаразди завдяки доброті та дружбі інших людей. Кожен із батьків має власну справжню історію, яка здатна допомогти прищепити та дітям певні якості та стати прикладом для наслідування. Завданням вчителя в цьому випадку є проаналізувати дітям якого віку та чи інша історія більше відповідає.

Після цього проаналізуйте, дітям якого віку та чи інша історія може бути цікавою та повчальною. Існує кілька способів визначення таких батьків: 1) згадати, що розповідали діти про батьків; 2) надіслати батькам листа з проханням повідомити, якщо вони мають відповідний життєвий досвід і хотіли б поділитися ним у класі.

3. Попросіть учнів взяти інтерв'ю у батьків. Зробіть це регулярним шкільним завданням з переліком питань, які мають бути поставлені батькам. Питання повинні відповідати тематиці, що вивчається чи обговорюється у школі на цей час. Наприклад, під час читання історій про дружбу у молодших класах можна запропонувати дітям розпитати батьків про їхніх друзів: якими людьми є їхні друзі, які якості батьки прагнуть бачити у своїх друзях, як батьки розуміють дружбу тощо. Учня середніх класів під час вивчення теми „Здоров'я” пропонується запитати батьків: Коли ви почувалися найбільш здоровими у житті? Що б ви хотіли знати про здоров'я? Що б я міг зробити, щоб бути більш здоровим? Що б ви могли зробити, щоб бути більш здоровими?

Існує багато тем для інтерв'ю з батьками. Головне – дати дітям можливість послухати своїх батьків і глибше пізнати їхні цінності. Більшість батьків буде вдячна вчителю, який спонукає дітей слухати їх з повагою. Це спонукатиме їх брати активнішу участь у підтримці програми виховання цінностей [198, с. 245].

4. Подбайте, щоб діти ділилися результатами своєї роботи з батьками. Цей підхід є доречним при впровадженні програми виховання цінностей як у молодшій, так і в середній школі. Скажімо, діти написали оповідання, вірш, твір або склали анкету для виявлення цінностей. Можна дати їм завдання прочитати чи показати свою роботу батькам і з'ясувати, що батькам сподобалося у ній найбільше, з чим вони погоджуються, з чим не згодні і як це можна покращити.

5. Організуйте спільну діяльність учнів з батьками. Наприклад, під час

обговорення у молодшій школі поняття „альтруїзм”, можна попросити учнів спільно з батьками скласти список із десяти прикладів альтруїстичної поведінки. П’ять прикладів наведуть батьки, а п’ять – діти, після чого об’єднають їх у спільний перелік. Для кожного із прикладів, вони визначать, що було зроблено, ким і чому. Свої списки учні принесуть до класу, обговорять їх і віднесуть додому, розповівши батькам про дискусію, що відбулася. Таку роботу можна провести і у старших класах, взявши для дослідження якесь спірне питання і запропонувавши учням провести громадське опитування. Кожен учень працюватиме спільно з одним із батьків, щоб заповнити 10 анкет. Знову ж таки, робота розподіляється порівну, результати обговорюються спочатку у класі, а потім з батьками.

На жаль, не всі батьки можуть і бажають долучатися до виховання дитини. Той факт, що діти не можуть заручитися підтримкою батьків або не мають батьків, не повинен позбавити дітей ентузіазму. Навпаки, скажіть дітям: „Я розумію, що вам може бути важко чи не можливо попрацювати спільно з батьками. Але в цьому випадку є альтернатива. Виберіть іншого дорослого, якого ви поважаєте, наприклад, дідуся чи бабусю, і працюйте з ним. Якщо ж і це неможливо – підійдіть до мене і ми спільно знайдемо іншу альтернативу.”

„Іншою альтернативою” можете стати ви чи інший дорослий (родич, товариш чи старша сестра/брат), якого ви оберете для співпраці з учнем. Якщо в житті дитини не має дорослого, який міг би співпрацювати з нею, а ви знайдете для неї відповідального, турботливого друга, то це може стати найбільшим, що ви взагалі можете зробити для морального виховання та благополуччя цієї дитини.

6. Сформууйте групи батьківської підтримки. Багато батьків, які насправді дбають про моральне виховання дітей, інколи відчувають своє безсилля та неспроможність допомогти дітям перебороти негативний вплив однолітків, сусідів, соціальних факторів. Школа може завадити цьому організувавши групи батьківської підтримки, які нададуть змогу вчителям спільно з батьками аналізувати проблеми, що виникають у вихованні дітей, і визначати шляхи їх розв’язання.

7. Організуйте сімейний перегляд фільмів. Деякі школи США організують спільні перегляди і обговорення фільмів, у тому числі на моральну тематику. Це дає

можливість дітям спілкуватися з батьками на моральні теми, зміцнює сімейну єдність і сприяє формуванню цінностей у дітей.

Більшість із вищенаведених способів залучення батьків до морального виховання учнів можуть бути використані для налагодження співпраці з громадськістю. Наприклад, учителі можуть запросити представників громадськості до класу, щоб вони розповіли свої історії; дати учням завдання взяти у них інтерв'ю; організувати спільну діяльність учнів і членів громадських організацій.

Останнім часом у США значного поширення набуло партнерство між школами та підприємствами. Основна мета такої взаємодії полягає у поліпшенні професійної підготовки дітей. Однак аналогічна співпраця є можливою і у процесі морального виховання дітей. Місцеві підприємства часто пропонують безкоштовні товари та послуги, наприклад, безкоштовне харчування для учнів, які отримують шкільні відзнаки. У деяких школах навіть проводяться експерименти з дисконтними картками для учнів, які періодично проходять добровільний тест на вживання наркотиків [198, с. 248].

Американські педагоги підкреслюють, що ефективне моральне виховання у школі можливе лише за умови задоволення основних фізичних та емоційних потреб дитини. Якщо дитина страждає від голоду чи фізичних образ, перебуває у стані тривоги, вона менш сприйнятлива до виховних впливів учителя. Тому для успішної реалізації виховної програми необхідно перш за все задовольнити базові потреби дитини.

Л. Расс виділяє 8 емоційних потреб дитини: потреба належати до певної групи, потреба успіху, потреба в економічній стабільності, потреба бути вільним від страху, потреба у любові та прихильності, потреба бути вільним від почуття провини, потреба у самоповазі, потреба у розумінні [255].

1. Потреба комусь належати.

–Коли учень повертається після того, як був відсутній певний час, скажіть йому, що ви за ним скучили.

–Стійте біля дверей класу і особисто вітайте учнів, які заходять до класу.

2. Потреба досягнень (успіху).

– Винагороджуйте учнів за досягнення та успіхи – за відмінне навчання, креативність, докладені зусилля, самовдосконалення.

– Запропонуйте дітям різноманітні види роботи, адже у школі навчається багато дітей, які не спроможні самотійно виявити свої таланти.

3. Потреба в економічній стабільності.

– Особисто домовтесь про матеріальну допомогу дітям, яким потрібні кошти на обід, проїзд та щоденні витрати.

– Не хваліть учнів за показне демонстрування одягу чи власних речей.

4. Потреба бути вільним від страху.

– Не лякайте учнів страшними наслідками від невдач чи не задоволення ваших вимог.

– Дайте учням можливість поговорити з вами, іншим учнем, малою групою, консультантом чи наставником про свої страхи.

5. Потреба у любові та прихильності.

– Не відхиляйте спроб дітей зробити для вас щось приємне чи подарунок. Якщо ви вважаєте, що дитина не повинна цього робити, тактовно поговоріть з нею віч-на-віч. Дайте дітям відчуття, що ви приємно вражені таким жестом.

– Діти, які відчувають нестачу любові та прихильності, наповнюють себе солодощами та екстра калоріями. Вони отримують „солод” через солодкі речі, оскільки не отримують „солод” у людських стосунках. Діти надзвичайно потребують дружелюбності та теплоти.

6. Потреба позбутися почуття провини.

– Допоможіть дітям усвідомити, що коли ми припускаємося помилок, то можемо почувати провини, але не повинні на цьому зациклюватися. Натомість, потрібно зрозуміти власні помилки, щоб уникати їх у подальшому житті.

– Коли діти кажуть неправду, крадуть чи займаються шахрайством, не виносьте це на загальний осуд. Не соромте їх та не принижуйте їх гідності. Допоможіть їм осмислити власну поведінку; карайте, якщо це доречно, та виявляйте впевненість у тому, що вони можуть і зроблять все можливе наступного разу.

7. Потреба у самоповазі.

– Не викликайте постійно учнів, щоб перевірити чи виконали вони домашнє завдання, коли вони, наприклад, розмовляють під час уроку. Якщо діти відчують вашу підозру до них, їхня самоповага знижується.

– Регулярно давайте учням можливість оцінити власну роботу і послухати її оцінку. Якщо оцінює тільки вчитель, в учнів складається враження, що вони працюють для вчителя, а не для власного росту та розвитку, крім того, вони вчатьс я недооцінювати власну думку.

8. Потреба у розумінні.

– Не вважайте професійною слабкістю те, що ви не можете відповісти учням на всі їхні запитання. Уникайте намагання „дати відповідь” за будь-яких умов.

– Якщо питання ставиться у недоречний час, не ігноруйте його. Можна залишити частину дошки для пояснення цих питань, повернувшись до них згодом, чи сказати „Чи можемо ти і я поговорити про це після занять або під час перерви?”

Задоволення базових потреб повинно здійснюватися як в урочний, так і позаурочний час. Звичайно, вчителеві не легко впоратися із цим завданням, але він має надавати важливого значення задоволенню головних потреб дитини, оскільки від цього залежить успішне впровадження програми морального виховання.

Обов'язковим етапом реалізації виховної програми є оцінка її результатів. Американські педагоги виділяють два способи оцінки: 1) формативна оцінка (formative evaluation), що стосується видів діяльності, які організуються у процесі виконання програми; 2) сумарна оцінка (summative evaluation), яка передбачає оцінку кінцевих результатів програми. Зазвичай на практиці ці два види оцінювання використовуються в комплексі.

Формативна оцінка здійснюється з метою розробки нової програми та вдосконалення вже існуючої. Одним із найпоширеніших методів є опитування учасників програми (учнів і вчителів) та спостерігачів (батьків, наставників, інших вчителів). Хоча до різної аудиторії та дітей різного віку ставляться різні питання, серед головних питань виділяються такі [198, с. 251]:

– Які аспекти програми були найбільш корисними, цікавими, потрібними, продуктивними, розвиваючими?

– Які аспекти програми були найменш цікавими, найменш корисними (найбільш складними, незрозумілими, нудними, непродуктивними)?

– Ви рекомендували б продовжувати цю програму у майбутньому?

– Як би ви порадили вдосконалити програму?

Питання для формативної оцінки не обов'язково передбачають відкриту відповідь. Часто опитувальники перераховують різні елементи програми і учасникам потрібно лише охарактеризувати кожен із них як „дуже корисний,” „корисний”, „нейтральний”, „не потрібний”, або оцінити за 5-ти чи 7-бальною шкалою.

Сумарна оцінка визначає, що було досягнуто у результаті виконання програми. Вона дає змогу: 1) виконавцям програми з'ясувати, чи була досягнута поставлена мета; 2) визначити доцільність продовження програми; 3) дати відповіді критикам програми; 4) вдосконалити програму.

Питання для сумарної оцінки мають відповідати завданням програми. Наприклад, якщо метою програми було прищепити дітям повагу до себе, до інших людей, то під час оцінювання їм ставлять питання про повагу та спостерігають за їхньою поведінкою, що свідчить про наявність чи відсутність відповідних якостей.

Американські педагоги пропонують різні способи оцінювання результатів програм морального виховання [198, с. 252]:

1. *Опитування учнів.* Що вони дізналися з програми? Яким чином змінилася їхня поведінка, якщо такі зміни відбулися?

2. *Опитування батьків.* Чи покращилося спілкування між членами родини за час реалізації програми? Чи стала поведінка дітей відповідальнішою?

3. *Опитування вчителів.* Чи помічають вони зміни у поведінці вихованців?

4. *Аналіз проблем з дисципліною.* Чи зменшилася кількість правопорушень у школі, класі?

5. *Оцінка моральних суджень.* Чи відбулися зміни у моральних судженнях учнів?

6. *Аналіз досягнень учнів.* Чи працюють учні більше, наполегливіше та дисциплінованіше? Чи є зміни у результатах виконання тестових і контрольних

робіт?

7. *Аналіз міжгрупових проблем.* Чи є позитивні зміни у ставленні учнів до представників іншої раси, національності, релігійної групи, статі, віку?

З метою оцінювання результатів виховної програми можна проводити опитування, організовувати експериментальні та контрольні групи, проводити тестування до та після впровадження програми. За будь-яких умов програми морального виховання, повинні систематично оцінюватися для виявлення позитивних рис і подальшого вдосконалення.

3.2. Методи морального виховання

Педагоги, що дотримуються різних підходів до морального виховання, закономірно акцентують увагу на тих методах і прийомах виховного впливу, що відповідають їхнім уявленням про сутність і завдання морального становлення особистості. Так, у контексті концепції морального розвитку найбільш ефективним методом морального виховання вважаються групові дискусії на морально-етичні теми, спрямовані на з'ясування сутності моральних норм, ознайомлення з альтернативними поглядами, розвиток мислення та вміння аргументувати, здатності свідомо приймати моральні рішення у проблемних ситуаціях соціальної взаємодії. Ефективний шлях морального виховання вбачається також у діяльності шкільних спільнот справедливості, які дають можливість учням засвоїти моральні цінності, привести індивідуальні інтереси у відповідність з правилами та нормами групової поведінки, сприяють організації дисципліни, спонукають учнів дотримуватись норм моральної поведінки, стимулюють осмислення морально-етичних проблем. Шкільні спільноти справедливості як важлива арена морального виховання учнів функціонують на основі низки положень: визнання самоцінності особистості та відповідальності кожного як основи взаємин між учнями; обов'язкове підпорядкування кожного спільно виробленим шкільним правилам і рішенням; виконання соціальних ролей як шлях управління моральним розвитком особистості; використання дискусій на моральні теми як важливого засобу формування морального потенціалу спільноти; надання провідної ролі загальним зборам,

відкритим діалогам між членами спільноти у вирішенні важливих життєвих питань; наявність вільно обраної Ради справедливості за участю учнів і вчителів; рівна відповідальність учнів і вчителів перед спільнотою.

Прихильники концепції осмислення цінностей центральну роль у моральному вихованні відводять методам і прийомам, що допомагають учням з'ясувати власні моральні переконання та ціннісні орієнтації, зрозуміти взаємозв'язок між ними, спонукають розмірковувати над альтернативними моделями мислення і поведінки. До таких методів відносять рольові ігри, моделювання, самоаналіз, обговорення гіпотетичних і реальних ціннісних ситуацій, дискусії у малих групах, аналіз етичних проблем.

У традиційному підході до морального виховання, представленому концепцією виховання характеру, особлива роль відводиться особистості вчителя, який має демонструвати приклад моральної поведінки, формувати у школі здорову моральну атмосферу, стимулювати учнів до роздумів над моральними проблемами, вчити розв'язувати моральні конфлікти тощо. Завдання школи вбачаються у формуванні моральної культури виховного середовища (класні та шкільні традиції, учнівське самоврядування, почуття спільноти тощо); організації соціальної роботи учнів за межами класу, залученні батьків і громадськості до морального виховання дітей. Ефективними методами формування позитивного характеру вважаються приклад, розповіді, бесіди на морально-етичні теми, рольові ігри, заохочення і покарання.

Представники аналітичного підходу зосереджують основну увагу на процесах раціонального мислення як регулятора моральної поведінки особистості і роблять головний акцент на формуванні в учнів умінь використовувати логічний аналіз і прийоми наукового пошуку у розв'язанні моральних проблем: уміння приймати моральні рішення на основі ґрунтовного аналізу етичних проблем, уміння перевіряти достовірність фактів, уміння виділяти логічні й емпіричні суперечності у доказах, уміння визначати й аналізувати альтернативні рішення, уміння критично оцінювати факти тощо. У зв'язку з цим прихильники аналітичного підходу віддають перевагу таким методам виховання, як: дебати, аналіз конкретних ситуацій, структурована раціональна дискусія, індивідуальне та групове дослідження

моральних цінностей, вивчення і обговорення в класі соціальних проблем. Ефективний шлях морального виховання вбачається також у діяльності учнівських спільнот допитливих. Спільноти допитливих являють собою добровільні об'єднання учнів, які моделюють науково-пошукову діяльність товариства дослідників: займаються постановкою та розв'язанням морально-філософських питань, продукуванням і обговоренням ідей, генеруванням гіпотез, оцінюванням можливих наслідків тих чи інших моральних рішень. Завдяки цьому у дітей формуються дослідницькі навички, вміння розв'язувати проблеми, вести керовану й результативну моральну дискусію.

Прихильники діяльнісного підходу вважають, що одного лише осмислення та логічного аналізу етичних проблем недостатньо для формування морально зрілої особистості. Важливим виховним засобом визнається організація реальної поведінки, моральної активності дітей, яка ґрунтується на усвідомлених і прийнятих моральних принципах. Ефективними методами морального виховання визнаються також проекти, вправи, спрямовані на формування умінь організації групової роботи та міжособистісних відносин. Теоретичні положення діяльнісного підходу покладені в основу функціонування спільнот турботи як форми організації моральної активності учнів. Участь у таких спільнотах задовольняє потреби дітей у приналежності до референтної соціальної групи, у відчутті власної компетенції та поваги з боку інших, у самовизначенні, у розумному керівництві з боку дорослих. Діяльність спільнот турботи здійснюється через реалізацію п'ятикомпонентної моделі морального виховання, яка передбачає літературні читання, кооперативне навчання, розвивальну дисципліну, залучення батьків, позаурочну громадську діяльність.

Г. Кіршенбаум на підставі аналізу основних концепцій виховання виділив методи, які найчастіше застосовуються у процесі морального виховання школярів: інкульткація, індоктринація, моделювання цінностей і моральної поведінки, фасилітація цінностей і моральної поведінки, формування умінь моральної поведінки [198]. Розглянемо їх докладніше.

Метод інкулькації цінностей і моральності (inculcating values and morality)

Інкулькація в перекладі з англійської означає прищеплення, введення. Це один із найпоширеніших методів морального виховання в американській педагогіці. На ньому ґрунтується однойменний підхід до морального виховання, спрямований на прищеплення особистості певних моральних цінностей.

Американський словник (American Heritage Dictionary) визначає інкулькацію як навчання чи переконування шляхом постійного повторювання [198, с. 32]. Латинське дериваційне значення цього поняття включає: 1) „примушування”, 2) „тиснути”, „не брати до уваги” [198, с.32]. Деякі педагоги пропонують як альтернативу вживати термін „пряме інструктування”, щоб уникнути дещо різкої конотації поняття „інкулькація” і одночасно підкреслити традиційну місію школи – навчати дітей.

У вітчизняній педагогіці найближчими відповідниками методу інкулькації є методи навчання і переконування.

Значення методу інкулькації можна глибше зрозуміти, порівнявши його з методом індоктринації (табл. 3.1). Між вказаними методами існують суттєві відмінності. Наприклад, похвала за активну громадську діяльність є звичним способом інкулькації громадянських цінностей. Але якщо нагороди та покарання стають настільки сильними, що позбавляють особистість найменшого вибору, то маємо справу вже з індоктринацією. Коли інкулькація фактично виключає право особистості вільно обирати власні переконання та спосіб дій, як наприклад, під час ідеологічної обробки („промивання мізків”), то вона перетворюється на індоктринацію [198, с.32].

Розмежування цих двох методів породжує питання: „Як визначити момент перетворення інкулькації в індоктринацію?”, „Чи слід у процесі морального виховання особистості поєднувати обидва методи?”, „Чи потрібно спершу повністю контролювати поведінку дітей, а згодом зменшувати контроль і застосовувати метод інкулькації? На якому етапі слід здійснювати цей перехід?”.

Відмінності між методами інкультурації та індоктринації

Інкультурація	Індоктринація
Інформування про те, у що слід вірити, і пояснення причин цього, аргументація.	Інформування про те, у що слід вірити, виключно на основі авторитету (влади).
Справедливе ставлення до поглядів інших.	Несправедливе ставлення до поглядів інших.
Повага до тих, хто має іншу точку зору.	Критика тих, хто має іншу точку зору.
Розважлива і толерантна реакція на сумніви і критичні зауваження вихованця.	Реакція на сумніви вихованця з жорсткістю (негнучкістю) та насмішкою.
Часткова організація середовища для формування бажаних цінностей і зменшення проявів небажаних.	Повний контроль середовища, в якому прояв бажаних якостей заохочується, прояв небажаних – карається.
Формування позитивного соціального, емоційного, навчального досвіду навколо бажаних цінностей – у певних межах.	Формування позитивного соціального, емоційного, навчального досвіду навколо бажаних цінностей – доведене до крайнощів.
Розробка правил, використання винагород – помірно.	Розробка правил, використання винагород – надмірно.
Якщо вихованець не погоджується, можливість для спілкування з ним залишається відкритою.	У разі незгоди особистості подальше спілкування з нею припиняється.
Дозволена певна свобода дій; якщо вони виходять за дозволені рамки, то залишається можливість змін.	Відсутність свободи дій; якщо поведінка виходить за дозволені рамки, то викорінюється повністю або частково.

Метод моделювання цінностей і моральності (modeling values and morality)

Сутність цього методу полягає, по-перше, у виконанні вихователем ролі позитивного прикладу, рольової моделі для учнів і, по-друге, в ознайомленні учнів з прикладами високоморальної поведінки на зразках минулого [198, с.34]. Ще Платон свого часу зазначав, що молодь осягає чесноти, наслідуючи приклад старшого покоління та великих людей минулого. Отже, якщо вчитель діє як добра, турботлива, справедлива, толерантна та морально відповідальна людина, якщо він сумлінно працює відповідно до громадських і шкільних правил, виявляє повагу у ставленні до колег, учнів і батьків, пишається школою, то учні отримують важливий приклад моральної поведінки. Таке ж значення мають історичні діячі та літературні персонажі, які демонструють учням відвагу, наполегливість, лояльність, самодисципліну та інші моральні чесноти. Відповідно, вчитель повинен уникати самодеструктивної, аморальної поведінки, яка може стати поганим прикладом для молоді.

Для розуміння сутності цього методу необхідно відповісти на питання: Якими є особливості процесу моделювання цінностей та їх наслідування? Чому процес моделювання є ефективним? Що спонукає молодь наслідувати своїх батьків, учителів, однолітків чи інших осіб? Як підвищити ефективність моделювання як методу морального виховання.

Чим молодшою є дитина, тим сильнішими є її мотиви наслідування поведінки оточуючих людей. Серед основних факторів, які спонукають до наслідування, Г. Кіршенбаум виділяє такі:

1. *Недосвідченість, брак знань і досвіду поведінки.* Діти спершу не знають, як діяти в тих чи інших ситуаціях. Тому вони дивляться, як поведуть себе інші, вважаючи їхню поведінку правильною. Можливо, саме це є головною причиною того, що дитину дуже важко перевчити чи відучити від того, що вона перейняла від свого наставника. Учневі, який спостерігав за поведінкою вчителя у початковій і середній школі, важко відмовитись від цього зразка, коли, наприклад, викладач університету пропонує діяти інакше. Тому створення моделі чи формування звички може стати дієвою формою оволодіння моральними цінностями.

2. *Потреба в любові та визнанні.* Діти швидко починають усвідомлювати, що за поведінку, яка відповідає очікуванням інших, вони отримують любов, схвалення і повагу. Вони наслідують приклад інших, щоб здобути їхнє схвалення, позитивну оцінку.

3. *Страх і прагнення уникнути покарання.* Ми наслідуємо поведінку сильної людини, щоб уникнути її гніву чи покарання. Це інший бік мотиву любові та схвалення. Ми діємо за прикладом лідера, щоб сподобатися йому і, відповідно, уникнути його негативної реакції, несхвалення нашої поведінки.

4. *Бажання отримати інші винагороди.* Часто ми поводимося як наші батьки, вчителі, інші люди і отримуємо за це винагороду у вигляді іграшок, грошей, подарунків тощо. Звісно, у кожної людини паралельно формуються власні цінності та переконання, але часто ми слідуємо прикладу інших з метою отримати певну винагороду.

5. *Позитивні асоціації, ідентифікація.* Ідентифікуючи себе з сильною особистістю, яка здається впевненою у собі, наслідуючи її риси, ми самі можемо почуватися більш впевнено. Наприклад, беручи приклад з моделі, що представлена у рекламі „Pepsi”, яка здається нам щасливою та привабливою, ми надіємося, що п’ючи „Pepsi”, теж будемо привабливими та щасливими.

6. *Свідомий вибір альтернативи.* Маленькі діти, підлітки, дорослі – всі ми постійно шукаємо глибшого розуміння, ефективніших способів вирішення життєвих проблем, кращого життя тощо. Коли інші люди є прикладом глибшої мудрості, більшої душевної рівноваги та спокою, ентузіазму чи гарної поведінки, ми вбачаємо сенс у тому, щоб ця людина стала для нас прикладом для наслідування [198, с.34-35].

Перш ніж розпочати виховну діяльність, Г. Кіршенбаум радить вчителям відповісти не тільки на питання: „Як я буду використовувати книги, фільми, виховні заходи, щоб прищепити дітям певні цінності?”, а насамперед – „Як моя власна особистість може бути використана, оскільки я є важливою фігурою у класі? Хто я, у що я вірю, про що дбаю, чого навчився від життя, що я знаю і як я можу все це використати у вихованні дітей?”. Іншими словами, вчитель має запитати себе: „Як

найкраще я можу використати власний життєвий досвід, щоб встановити добрі стосунки з учнями, аби максимально позитивно вплинути на формування їхніх цінностей”. А. Етзіоні писав: „лише коли ви встановлюєте взаємостосунки, ви передаєте цінності” [174].

Г. Кіршенбаум пропонує вчителям низку конкретних порад щодо застосування методу моделювання у моральному вихованні школярів [198]:

1. Налагоджуйте емоційний зв'язок з вихованцями.

Прибічники теорії соціального наuczіння вважають емоційний зв'язок між дитиною та батьками важливим фактором соціалізації. Для дитини найстрашніше – втратити любов і підтримку батьків, тому вона намагається робити все, щоб уникнути їх розчарування чи гніву. Те ж саме стосується інших вихователів. Якщо діти люблять і поважають вчителя, вони слухатимуть його і уникатимуть поведінки, яка послабить його повагу до них. Вони також будуть більш уважно ставитися до того, що вчитель розповідає про мораль, моральні цінності та норми поведінки. Якщо ж учні негативно ставляться до вчителя, він втрачає моральний вплив на них.

2. Демонструйте свої переконання.

Важливо, щоб у навчально-виховному процесі вчитель заявляв про *власні* погляди на певні питання етики та моралі, адже він є важливою фігурою в житті вихованців, які цікавляться тим, у що вірить їх учитель. Таким чином вихователь може впливати на цінності та моральні переконання учнів. Наприклад, під час обговорення питань расових відмінностей вчитель може сказати учням: „Я вірю в те, що всі люди однакові. Є багато людей, які різняться кольором шкіри, і є водночас хорошими, порядними, законослухняними, в той час як інші егоїстичні та недоброчливі. Коли я вперше зустрічаюся з людиною, яка відрізняється від мене, я звертаю увагу не на зовнішність, а на її людську сутність. Я не роблю жодних висновків, поки не

дізнаюся, якою є ця людина. На мою думку, у суспільстві не повинно бути місця для упередженого ставлення до людей”.

На перший погляд, такі висловлювання схожі на звичайне моралізаторство, але тут є принципова відмінність. Замість слів: „Суспільство проти упередженого ставлення до ...”, вчитель каже „Я вважаю, що упереджене ставлення є неправильним”, або ж „Я вірю..., я не розумію..., я сумніваюся ...”. Для того, щоб вихованці поводитися морально, вони повинні бачити дорослих, які демонструють зразок відповідної поведінки.

3. Виражайте свої почуття.

Виражаючи почуття, які виникають у навчально-виховному процесі, вчитель також впливає на моральне становлення вихованців. Вчитель не повинен боятися виявляти увесь спектр почуттів від позитивних до негативних. Свої почуття він може виражати, вживаючи фрази:

„Мене засмучує те, що ви ...”

„Я дуже пишаюся тим, як ви ...”

„Для мене надзвичайно важливо, щоб ви ...”.

Почуття безпосередньо стосуються цінностей. Коли вчитель говорить учневі, що його засмучують постійні бійки, він тим самим наголошує на таких цінностях, як повага до інших та доброта. Коли вчитель хвалить учнів за їхні успіхи у навчанні, він акцентує увагу на таких цінностях, як наполегливість, працелюбність, самодисципліна тощо.

4. Діліться своїм досвідом.

На думку Дж. Дьюї, навчання – це переоцінка досвіду. Безперечно, життєвий досвід формує цінності, ставлення, норми поведінки особистості. Отримавши певні уроки життя з власного та суспільного досвіду, люди прагнуть передати їх наступному поколінню, сподіваючись, що це стане йому у нагоді, допоможе уникнути серйозних помилок, навчить ефективніше досягати поставлених цілей. Отже, якщо ми бажаємо вплинути на життєві цінності

вихованців, слід шукати нагоду для передачі їм власного досвіду, який вплинув на наші життєві цінності.

Досвід, яким учитель ділиться з учнями, може бути різноманітним:

- історії з дитинства;
- важливі моменти, що стосуються навчання;
- отримання чи втрата роботи і ставлення до таких цінностей, як відповідальність, чесність, освіченість;
- стосунки, які завдали болю і вплинули на формування такої цінності, як взаємоповага;
- досвід громадянської, політичної діяльності і пов'язані з ним цінності свободи та демократії.

Вчитель також може пригадати будь-який інший досвід, який вплинув на формування його системи моральних цінностей і переконань. Головне, щоб розповідь не звучала як моралізація, адже в цьому випадку учні навряд чи сприймуть її.

5. Демонструйте власні вміння.

Часто учні сприймають учителя ізольовано від оточуючого світу виключно як особу, що їх навчає. Їх дивує те, що вчитель має інші захоплення чи вміння. Яким ж насправді є ваші захоплення? Що ви вмієте робити: грати на музичних інструментах, шити, писати вірші чи прозу, грати в футбол або шахи, конструювати, готувати, жонглювати, танцювати, співати, майструвати тощо.

Захоплення вчителя роблять його більш цікавим для учнів. У свою чергу, вихованці починають цікавитися іншими аспектами життя вчителя, включаючи питання моралі, життєвих цінностей тощо. Тому, якщо вчитель бажає стати моделлю для наслідування, слід створювати ситуації, в яких можна проявити свої вміння (брати участь у художній самодіяльності, грати у спортивні ігри, читати власні вірші тощо).

6. Уникайте непослідовності.

Слова та дії вчителя не повинні бути суперечливими (наприклад, вчитель валеології не повинен курити; вчитель фізкультури не повинен мати надмірної ваги; вчитель, який виховує, не повинен поводитися аморально, зневажливо ставитися до інших тощо). Г. Кіршенбаум пропонує вчителям низку порад, як уникати невідповідності між словами і діями:

- Будьте чесними з собою. Чи є важливим те, чого ти навчаєш дітей? На чому ти постійно наполягаєш? Як неупереджена людина оцінила б твою поведінку? Чи відповідає твоя поведінка цінностям, які ти виховуєш у дітей?

- Серйозно ставтеся до реакції дітей. Якщо діти натякають, що ваші вчинки не відповідають словам, задумайтеся над цим. Вони можуть бути правими або ж неправими, проте, якщо ви справляєте таке враження, варто проаналізувати свої вчинки.

- Визнайте свою помилку, якщо ви неправі. Якщо ви вчинили не так, як вимагають норми моралі, визнайте свою помилку перед учнями. З цього діти можуть винести важливий виховний урок: потрібно вміти визнавати власні помилки.

- Аналізуйте минулі вчинки. Раз на рік (або частіше) вчитель може попросити учнів анонімно чи приватно оцінити його вчинки і сказати, чи є розбіжності між його словами і діями.

7. Спілкуйтеся з учнями за межами школи.

У стінах школи вчитель може стати чудовим зразком моральної поведінки. Проте життя людини не обмежується шкільним приміщенням. І якщо в школі ми поведимося більш офіційно, відповідно до встановлених правил, то за її межами можемо проявляти значно ширший спектр особистих якостей і цінностей. Подіями чи заходами, на які вчитель може запросити увесь клас або групу учнів, можуть бути: вистави, концерти, культурні заходи, вечірки, цирк, благодійні акції, спортивні змагання тощо. Деяким вчителям це може видатися обтяжливим, оскільки вони і так багато часу присвячують школі, обмежуючи приватне життя. Проте проводити з учнями позашкільний час не потрібно

щодня чи щотижня, достатньо одного разу на місяць чи чверть. Це не забере багато часу, проте стане безцінним як для вас, так і для учнів, адже ви зможете краще пізнати однин одного, побачити, які насправді цінності є домінуючими та визначальними у житті школярів.

8. Знайомте учнів з людьми сучасності та минулого, які є зразками моральної поведінки.

Відомо, що історія багата героями, які вчать дітей моральних цінностей і сприяють їх соціалізації. Це також можуть бути представники сучасності, зокрема, батьки, члени сім'ї, керівництво школи, члени шкільної спільноти, політичні діячі, підприємці, соціально активні люди, спортсмени, співаки, люди, які отримали державні нагороди за виявлені моральні чесноти.

Існує багато способів ознайомлення дітей із вчинками цих людей:

- прочитати статтю чи уривок з книги про них (вихованці також можуть зробити це самостійно);
- усно розповісти про них, прочитати лекцію, провести дискусію;
- переглянути про них фільм;
- дати учням завдання віднайти приклад високоморальної людини і розповісти про неї у класі;
- організувати безпосереднє спілкування дітей з людьми, що є прикладами моральної поведінки.

9. Залучайте старших учнів до моделювання цінностей.

Діти як молодших, так і середніх класів, вважають, що бути дорослим означає бути сильнішим, розумнішим, впевненішим у собі та більш незалежним. Тому вони із захопленням дивляться на старших учнів і наслідують їх: як вони поведуться, одягаються, спілкуються тощо. Для використання з виховною метою цього впливу можна залучати старшокласників до таких видів діяльності:

- опіка над молодшими та допомога у навчанні;

- виступи перед молодшими учнями з питань моралі, взаєностосунків тощо;
- допомога вчителям під час проведення виховних заходів з молодшими учнями;
- проведення уроків у молодших класах;
- керівництво гуртками, виховними заходами, шкільними святами;
- проведення шкільних зборів.

10. Аналізуйте моделі моральної поведінки.

Спочатку необхідно пояснити дітям сутність поняття „модель моральної поведінки”. Перш за все це особистість, якою ми захоплюємося, на яку хочемо бути схожими, чий особистий приклад впливає на нас. Вихованці повинні зрозуміти, що вони мають прагнути бути схожими на певну людину не в усьому, а лише в деяких аспектах, що зразок поведінки може бути як позитивним, так і негативним.

Потім перерахуйте типи людей, які можуть бути моделями моральної поведінки. Напишіть свої ідеї на дошці. Перелік може бути продовжений учнями. Він може включати таких людей, як батьки, брати, сестри, інші родичі, вчителі початкової та середньої школи, керівництво школи, керівник молодіжної групи, релігійні лідери, друзі, колеги, письменники, політичні лідери, спортсмени, громадські діячі тощо.

Далі запропонуйте учням розділити сторінку на три колонки за таким зразком:

Модель моральної поведінки	Риси характеру, які є зразковими	Вплив
1. Батько	Надійний, самовідданий	Для мене важливо бути надійною людиною
2. Михайло	Хороший слухач	Навчив мене уважно слухати інших людей
3. Маріанна	Привітна, задоволена життям	Нагадує мені, що люди можуть бути щасливими

Запропонуйте учням згадати 5 осіб, які є для них моделями поведінки, і записати їх у першій колонці. У другу колонку вони записують ті риси характеру, якими захоплюються у згаданих особі. У третій колонці вихованці вказують, яким чином та чи інша особа вплинула на них, і які позитивні зміни вони відзначають у собі в зв'язку з цим впливом.

Учням також можна запропонувати написати листа до особи, що є моделлю поведінки, чи твір про цю людину.

Фасилітація цінностей і морального розвитку (facilitating values and moral development)

У перекладі з англійської мови *facilitate* означає полегшувати, сприяти, допомагати. Якщо за допомогою методів інкулькації і моделювання ми маємо можливість передавати дітям *наші* уявлення про моральні цінності, *наші* відповіді на життєво важливі питання та моральні дилеми, то фасилітація покликана допомогти дітям віднайти *їх* власні відповіді.

Цей метод є особливо дієвим у формуванні цінностей, оскільки пропонує людині, яка вимушена постійно робити вибір чи приймати рішення у різноманітних сферах життя (самореалізації, стосунках з людьми, кар'єрі, політиці, дозвіллі тощо), ефективні методики здійснення такого вибору [198, с.37-38].

Основними завданнями методу фасилітації є:

- допомогти учням навчитися самостійно мислити і приймати рішення;
- створити моральний контекст для прийняття рішень і реалізації цінностей;
- надати учням можливість осмислити власні моральні цінності.

Застосовуючи метод фасилітації, вчитель повинен дати учням можливість з'ясувати й обговорити власні цінності, знайти власні відповіді на моральні питання і зробити власний вибір. Це не означає, що учні мають займатися цим самостійно, без уваги і впливу педагога. Вчитель, будучи моделлю поведінки, пропонує власні цінності та суспільні норми моралі, одночасно даючи дітям можливість і право аналізувати власні погляди і почуття та приймати рішення.

Будуючи діалог з учнями учитель може застосовувати такі фрази:

„Твій вибір є важливим, як для твого, так і для нашого майбутнього, тому важливо, щоб твій вибір був відповідальним”.

„Ми повинні поважати один одного, уважно слухати і не перебивати. Навіть якщо ви не згодні з людиною, поважайте її, попри расові, релігійні переконання, соціальний чи економічний статус”.

„Кожен із вас має брати участь у груповому обговоренні, адже кожна думка є важливою”.

„Ми поважатимемо будь-яку осмислену, серйозно висловлену думку. Я не буду говорити вам, правильно це чи ні; я хочу, щоб ви думали самостійно. Проте це не означає, що не існує правильних чи неправильних думок. Є кращий і гірший вибір. Наше завдання полягає у тому, щоб стати мудрішими, аби зрозуміти цю відмінність”.

Досвід свідчить, що під час дискусій на моральні теми у класі учні висловлюють досить мудрі ідеї, якщо їм надати таку можливість. Оскільки вони ще зовсім юні, їхні думки можуть не завжди зрілі та правильні. Але в юному віці моральна позиція особистості ще не сформована. Вона постійно розвивається і змінюється. Тому важливо надати дітям можливість думати і самостійно приймати рішення, які стосуються морального вибору.

Часто існує невідповідність між тим, що учні думають, кажуть і роблять. Знання моральних норм і правил поведінки ще не гарантує їх практичної реалізації. Учні можна розділити на такі категорії:

1. Ті, які приймають моральні цінності і діють відповідно до них.
2. Ті, які приймають цінності, але діють неосмислено.
3. Ті, які частково приймають моральні цінності.
4. Ті, які не погоджуються з вами і відкидають моральні норми.

У процесі фасилітації цінностей вчитель може запитати в учнів: „Отже, ви знаєте, якою є моя позиція з цього питання. Тепер я хочу почути, що ви думаєте і у що вірите”, „Хто з вас погоджується з тим, що ...”.

Г. Кіршенбаум пропонує низку практичних порад щодо використання методу фасилітації у процесі морального виховання учнів:

1. Якщо ви уважно слухатимете учнів, вони так само уважно слухатимуть вас, адже учні дуже цінують повагу з боку дорослих до їхньої точки зору. Це, в свою чергу, зміцнить вашу позицію у процесі моделювання цінностей.

2. Фасилітація допомагає учням осмислити, узагальнити, оцінити інформацію, з якою вони знайомляться.

3. Фасилітація допомагає учням, які належать до третьої категорії (приймають моральні норми, але діють неосмислено), перейти від інтелектуального розуміння етичних норм до їх практичної реалізації, адже моральна дія вимагає не лише моральних знань, але й почуттів і волі.

4. Фасилітація спонукає учнів, які належать до третьої категорії, аналізувати, осмислювати цінності, інформацію від учнів, які належать до першої та другої категорій, та, врешті-решт, свідомо прийняти норми і цінності моральної поведінки. Фасилітація стимулює виникнення в учнів думки: „Добре. Я чув, що ти це сказав, але тепер це кажу я. Я вірю у цю цінність і ця точка зору є правильною”.

5. Фасилітація допомагає і учням четвертої категорії, адже кожна людина хоче бути вислуханою й почутою. Даючи цим учням шанс висловитися, ви залучаєте їх до виховного процесу.

6. Фасилітація дає можливість учителеві наблизитися до учнів, глибше зрозуміти їхні думки, почуття і прагнення.

Г. Кіршенбаум пропонує конкретні прийоми використання методу фасилітації у процесі морального виховання учнів [198].

1. Уточнення цілей.

Один з найефективніших способів допомогти людині актуалізувати та розвинути власні цінності – це часто запитувати її: „Якими є твої цілі, прагнення, наміри?”. Це може стосуватися як шкільного, так і позашкільного життя вихованців.

Вчителі початкової школи можуть щодня приділяти 5 хвилин зранку для обговорення цілей учнів на день. Це допомагає вихованцям сконцентрувати

енергію, визначити пріоритети, стати більш цілеспрямованими. У середній школі періодичне розмірковування над цілями також є ефективним способом розвитку мотивації учнів.

Залежно від вікових та індивідуальних особливостей вчитель може запропонувати учням розповісти усно про свої наміри, написати про них, обговорити у малих групах чи з усім класом. Прояснення власних цілей сприяє розвитку відповідальності учнів за сказане, допомагає визначити справжні мотиви навчання. Крім того, це допомагає вчителю краще пізнати потреби вихованців, отримати інформацію, необхідну для планування навчально-виховного процесу.

Таким чином, запитуючи учнів: „Що ви прагнете отримати від життя? Чого плануєте досягнути в майбутньому? Що для вас означає успішне життя?“, вчитель спонукає учнів замислитися як над короткостроковими, так і далекосяжними планами, власними цінностями та пріоритетами.

Це також сприяє формуванню навичок прийняття рішень. Приймаючи рішення, індивідуальне чи групове, учні часто розглядають проблему поверхово. Тому важливо навчити їх щоразу відповідати на найбільш вагомим життєвим питанням: „Чого я прагну досягти? Яка моя мета? Які цінності я хочу реалізувати, приймаючи це рішення?“.

2. Голосування.

Надання учням можливості голосувати має такий же ефект, як і звичайне голосування дорослих. Воно дає можливість визначити власні цінності, поділитися своїми переконаннями з іншими, уважніше вислухати думку інших, відстояти власну позицію, особливо якщо вибір є складним.

У шкільному середовищі учні мають чимало можливостей для голосування: вибір старости, місця проведення екскурсій, найкращого способу розв'язання виниклої проблеми; проекту, яким буде займатися клас; соціального проекту, до якого буде залучена вся школа тощо. Головне, щоб голосування проводилося лише з реально існуючих проблем і його результати

насправді вливали на подальший перебіг подій у житті колективу.

3. Визначення пріоритетів.

Щоразу, як людина визначає власні пріоритети, вона практикується у розвитку власних цінностей. Вибір одного із запропонованих варіантів – це найпростіший і найпоширеніший спосіб стимулювання учнів до вибору серед альтернатив. Залежно від теми, яка обговорюється, можна поставити перед учням питання і запропонувати 3 чи 4 відповіді на вибір. Доцільно також попросити учнів визначити пріоритетність вибору (пронумерувати відповіді від 1 до 3, залежно від того, наскільки життєво важливими вони є для них). Головне у цьому - не вибрати найкращий варіант, а глибоко обміркувати запропоноване питання, краще пізнати власну сутність та цінності.

Приклади питань для учнів *основної* школи:

1. Якщо ти дізнаєшся, що твій друг вживає наркотики, що ти роби́тимеш?
 - Переконаєш його кинути.
 - Проігноруєш це.
 - Поговориш з його батьками чи вчителем.
 - Те ж саме, що й він.
 - Повідомиш про це у міліцію.
2. Що є найціннішим з того, що ти можеш зробити для свого здоров'я?
 - Кинути курити.
 - Відмовитися від вживання алкоголю.
 - Займатися фізичними вправами.
 - Вживати здорову їжу.
3. Що для тебе є найважливішим?
 - Бути популярним.
 - Бути здоровим.
 - Бути розумним.
4. Якщо ти вирішиш передати певну суму коштів на благодійність, це буде спрямовано на те, щоб:

- Нагодувати голодних людей.
- Очистити навколишнє середовище.
- Покращити роботу уряду.

Приклади питань для учнів *старшої* школи:

1. Яку із запропонованих видів кар'єри ви б обрали?

- Роботу у великому офісі чи підприємстві в оточенні значної кількості людей.
- Роботу у маленькому офісі з малою кількістю працівників.
- Незалежну роботу, переважно одноосібно.

2. Що, на вашу думку, може вирішити проблему бюджетного дефіциту?

- Збільшення податків.
- Зниження видатків.
- Збільшення податків та зниження видатків.
- Жоден із варіантів.

3. В якому віці варто одружуватися?

- Після закінчення школи.
- Після 20 років.
- Після 25 років.
- Коли людина здатна сама себе утримувати.

4. Як ви ставитеся до людей, які не голосують на виборах?

- Підтримую їх.
- Не погоджуюся з ними.
- Не розумію їх.

Визначати пріоритети можна різними способами. Зокрема, вчитель може запропонувати учням фразу, яку вони повинні продовжити, пропонуючи свої варіанти. Наприклад: „Якими найважливішими факторами повинна керуватися особистість, обираючи майбутню професію?”. Запропоновані варіанти відповідей учитель записує на дошці, після чого, проаналізувавши та узагальнивши їх, учні обирають 3-4 відповіді, які є для них найбільш і найменш важливими.

4. Інтерв'ю.

Інтерв'ю є джерелом цінної інформації для усіх його учасників. За допомогою цього методу можна дізнатися про почуття, життєві погляди та досвід учнів, які, у свою чергу, мають можливість поміркувати над цікавими і важливими питаннями, публічно висловити свої переконання та життєві цінності.

Існує декілька видів інтерв'ю: „публічне інтерв'ю” (public interview), коли вчитель обирає учня і ставить йому низку запитань; „групове інтерв'ю” (group interview), коли всі учні ставлять питання опитуваному. Групове інтерв'ю схоже на прес-конференцію, де клас виконує роль репортерів. Інтерв'ю може також проводитися у малих групах, наприклад, з 5 чоловік, при цьому кожен з 5 учасників отримує запитання.

Питання інтерв'ю можуть стосуватися будь-якої теми: шкільного життя, друзів, сім'ї, грошей, здоров'я, політики, особистих переконань чи вподобань, спорту тощо. Для обговорення може обиратися як одна, так і декілька тем. Вчителеві варто записати визначені теми на дошці, надавши учням можливість сконцентруватися на конкретних темах. Як публічне, так і групове інтерв'ю триває від 5 до 10 хвилин, залежно від вікових особливостей учнів і завдань педагога. Опитуваний має право не відповідати на питання.

Орієнтовний перелік питань, які вчитель може використовувати під час інтерв'ю:

1. Що тобі найбільше подобається в
2. Що тобі не подобається в
3. Як ти ставишся до
4. Яка твоя думка про
5. Хто твій улюблений
6. Як ти відчуваєшся, коли
7. Як ти поведешся у наступній ситуації:
8. За кого ти голосуватимеш на виборах?

9. Коли ми раніше обговорювали, якою була твоя позиція?
10. Що б ти сказав людині, яка
11. Чи вважаєш ти правильним
12. Як би ти вирішив дилему, згідно з якою
13. Чому ти віддаєш перевагу а не
14. Чи був у тебе досвід? Чому він тебе навчив?
15. Чи подобається тобі
16. Якою є твоя позиція з питань
17. Що ти зазвичай робиш, якщо
18. Чи вважаєш ти справедливим рішення, згідно з яким
19. Щоб хотів би ти дізнатися про
20. Ти коли-небудь
21. Як ти зацікавився
22. Визнач, що з нижче перерахованого є для тебе більш важливим.....?
23. Що б сказали твої батьки, якби дізналися про твою відповідь на попереднє питання?
24. Чи пишаєшся ти
25. Яку одну річ ти б змінив у
26. Ти б зміг
27. Чи плануєш ти
28. Як часто ти, Чому?
29. Чи захоплюєшся ти
30. Що тобі подобається найменше

Важливо, щоб питання вимагали від учня обмірковування та вираження власних думок, почуттів, переконань, цілей, цінностей, а також дозволяли іншим учням почути та обміркувати його відповіді.

Метод інтерв'ю можна використовувати під час вивчення навчальних предметів (наприклад, вивчаючи літературу, можна надати учневі можливість відповідати на питання від імені літературного героя).

Цікавим є варіант інтерв'ю, коли у ролі опитуваного вступає сам учитель, за яким також залишається право не відповідати на окремі питання. Це не лише зближує його з учнями, але й сприяє процесу моделювання моральних цінностей.

5. Журнал цінностей.

Якщо клас регулярно обговорює, читає чи пише твори на теми моралі та цінностей, то „журнал цінностей” може стати потужним засобом поглиблення учнівських роздумів. Це окрема книга (зошит), в яку записуються учнівські міркування на тему моралі чи життєвих цінностей. Темі зазвичай обираються вчителем, вихованцями чи спільно.

Журнал цінностей можна використовувати по-різному:

1. Вчитель 5-6 класів може визначити два дні на тиждень (наприклад, понеділок і п'ятниця), коли учні працюватимуть за визначеними темами („Чесність”, „Три речі, яких я хотів би навчитися”, „Мій друг” тощо). Час від часу вони можуть самостійно обирати тему для моральних роздумів. Вихованцям виділяють 5-10 хвилин, щоб написати власні думки на запропоновану тему. Потім вчитель викликає бажаного прочитати свої міркування перед класом. Далі учитель збирає журнали до наступної роботи.

2. Старші учні можуть тримати ці журнали вдома, записуючи щотижня роздуми над однією з моральних тем, запропонованих вчителем або обраних самостійно. Щовівторка діти приносять журнали до школи, вчитель збирає їх на перевірку і повертає у середу.

3. Учні старшої школи можуть писати три твори-роздуми щотижня. Щовівторка вихованці приносять журнали до школи, де на вибір читають перед класом один із творів, а вчитель, у свою чергу, збирає на перевірку третину журналів.

4. Учні старшої школи також можуть щодня записувати власні думки та почуття з проблем, що їх турбують. Класний керівник може перевіряти ці записи раз на тиждень.

5. Ведення подібних журналів спонукає учнів до більш глибоких роздумів над моральними проблемами, допомагає визначити власні моральні цінності, забезпечує більш тісне спілкування між вчителем і вихованцями, допомагає учням глибше пізнати один одного.

6. Чим я пишаюсь?

Існує чимало способів, які можуть допомогти учневі визначити й розвинути ті сфери життя, якими він може пишатися. Один із них – ставити відповідні питання: „Чи пишається ти? ” (наприклад, роботою, яку щойно виконав; тим, як ти поведився, виконуючи роль старости класу; своїми спортивними досягненнями у цьому сезоні тощо). Попросивши учня визначити, чим він пишається, ми тим самим звертаємо його погляд на себе, спонукаємо до осмислення власних ідеалів.

Корисною може бути вправа „Коло пошани”: учням пропонується стати у коло і по черзі відповісти на питання: „Що ти зробив цього тижня такого, чим пишаєшся?” або „Що відбулося цього тижня, чим ти пишався?”. Кожен учень, що стоїть у колі, відповідає на поставлене питання, починаючи словами „Я пишаюся тим, що”. Наприклад: „Я пишаюся тим, як написав твір з української літератури”; „Я пишаюся тим, що моя сестра вступила до університету”; „Я пишаюся тим, що до кінця пробіг крос, хоча здавалося, що сил уже не залишилося” тощо.

Проводьте такі заходи регулярно, і ви помітите, що учні почнуть знаходити все більше речей, якими вони пишаються. Приводом для гордості може бути сім'я, здоров'я, школа, шкільні успіхи, життєві переконання, спортивні досягнення тощо.

7. Складання історій чи віршів про певну цінність.

Оберіть певну цінність чи рису характеру, наприклад, чесність, толерантність, відвага і запропонуйте учням написати вірш чи історію про одну з цих чеснот. Вірші або історія повинні виражати власну позицію, ставлення

учня до обраної цінності. Учні можуть також написати казку, яка містить певну мораль. Доцільно продемонструвати учням зразок такої казки чи поезії. Таке завдання вимагає від учнів активних роздумів над тим, як вони насправді ставляться до певної цінності, адже у творі потрібно висловити власні почуття.

8. Гіпотетичний вибір цінностей: що б я зробив у певній ситуації?

Запитуючи учнів „Щоб ви зробили, якби?“, ви створюєте прекрасну нагоду для фасилітації цінностей і морального розвитку.

„Що ви робитимете, якщо знайдете на вулиці гаманець з грошима та посвідчення особи у ньому?“

„Що ви робитимете, якщо друг, з яким ви домовилися про зустріч, не прийшов чи запізнився?“

„Що ви робитимете, якщо хтось виявить до вас негативне ставлення через ваші релігійні переконання чи расову приналежність?“

Питання, що потребують гіпотетичного вибору, створюють чимало можливостей для дискусій у класі. Гіпотетичні проблеми можуть стати реальними, якщо учні проектуватимуть себе у них і оцінюватимуть ситуації з власної точки зору. На щастя, ці ситуації не є реальними, адже у справжньому житті в критичних ситуаціях люди часто ніяковіють, знаходяться під тиском обставин, тому забувають ретельно обміркувати те, що сталося, подумати про можливі наслідки або про власні моральні переконання, а тому часто допускаються помилок. Питання, що потребують гіпотетичного вибору, дають учням можливість замислитися над певною проблемою у спокійному та виваженому статі, розробити критерії для мудрого та розсудливого прийняття рішень, які вони зможуть успішно застосовувати у реальному житті.

Альтернативою питання „Що б ти зробив, якби ...?“ є питання „Що варто було б зробити, якби?“.

Учням можна пропонувати не тільки гіпотетичні ситуації, але й моральні дилеми, які насправді мали місце у їхньому житті чи житті друзів. Вчитель може роздати учням картки, на яких вони запишуть моральні дилеми, які їх турбують або які вони не здатні розв'язати самостійно. Це створить ситуацію

реального вибору, що сприятиме більшій зацікавленості школярів.

9. Самоаналіз.

Одним із найбільш ефективних прийомів розвитку відповідальності, чесності та інших моральних чеснот є самооцінка. Якщо процес оцінювання – це порівняння чогось зі стандартами цінностей, то самооцінка потребує порівняння самого себе і власної поведінки з певними ціннісними критеріями.

Формально процес оцінювання складається з чотирьох кроків:

- 1) визначення цілей, які потрібно досягти;
- 2) визначення методів чи критеріїв, які будуть використані для оцінки результатів діяльності;
- 3) застосування цих методів для оцінювання отриманих результатів;
- 4) формулювання оцінного судження щодо отриманих результатів, визначення того, наскільки добре було виконане завдання і наскільки вдалося досягти запланованого результату.

Зазвичай, у шкільних закладах оцінювання здійснюється вчителем, який дотримується вказаних етапів. Самооцінювання передбачає, що учень бере на себе відповідальність за оцінку своїх дій. Він сам встановлює мету, реалізацію якої потрібно оцінити, з'ясовує критерії її досягнення, а потім запитує себе: „Наскільки успішно я діяв, досягаючи своєї мети?“.

Етапи самооцінювання:

1. Визначте мету, яка згодом буде оцінюватися.

- Якою була ваша мета на сьогоднішній день?
- Візьміть перелік цілей, складений вами на початку півріччя.
- «Я тримаю список 5 цілей, які ми обговорювали, коли почали займатися цим питанням на початку минулого місяця. Перші три цілі я визначила для вас сама, 4-ту та 5-ту ви обрали самостійно.

2. Оцініть рівень виконання.

Як тільки учні пригадали цілі, вони мають відповісти на питання: „Наскільки повно я виконав поставлене завдання?“. Відповіді повинні бути

максимально об'єктивними, з поясненнями та прикладами. Наприклад: „Що ти зробив для досягнення мети, визначеної на цей день?” – „Моєю метою було не потрапити у бійку – так воно й було. Хоча Петро провокував мене, дражнився, я згадав про свою мету, поррахував до 10, порадив йому подорослішати і пішов геть”.

3. Здійснить ціннісну оцінку.

Як тільки учні визначили ступінь досягнення мети, вони повинні оцінити, наскільки задоволені чи незадоволені проведеною роботою, тим, *як добре* її виконали. Для цього існує чимало способів. Наприклад, відповіді на питання: «Чи добре ви впоралися із завданням?»; «Чи пишаєтеся ви собою?», «Які ваші відчуття?».

Інший спосіб – виписати поставлені завдання у порядку максимальної успішності їх реалізації. Спершу те завдання, з яким впоралися найкраще, далі – менш успішно і т.д. Або ж учні можуть скласти список завдань і проставити букву „С” напроти тих, з якими було складно впоратися, букву „Л” – з якими легко, букву „П” – якими пишаються, букву „Д” – якщо потребували сторонньої допомоги.

4. Визначте нові завдання.

Заключний етап самооцінювання – визначення цілей на майбутнє. Зокрема, вчитель може запитати: „Чого ви навчилися, досягаючи своїх цілей сьогодні, що стане вам у нагоді під час визначення цілей на завтра (на наступний місяць, рік)?” (Учні можуть працювати у групах). Кожен вихованець має хвилину, щоб обговорити це питання з партнером, а потім записати нову мету.

Самооцінювання	
Прізвище	І.П.
Дата _____	
1. Якою була ваша мета?	
2. Якими способами ви її досягали?	

3. Яке ваше ставлення до того, що вам вдалося зробити?

4. Які нові цілі ви визначили для себе?

10. Визначення правил поведінки у класі.

Формувати характер учнів та їх життєві цінності можна шляхом спільного встановлення правил поведінки у класі. Це допомагає досягти багатьох цілей: сформувати повагу до суспільних правил і законів, усвідомлення того, що правила і закони сприяють досягненню взаємоповаги, справедливості у суспільстві тощо.

Встановлювати правила життя у класі варто на початку навчального року, організувавши відповідну дискусію. Спочатку напишіть на дошці причини, чому правила є необхідними, і обговоріть їх з учнями. Потім попросіть учнів запропонувати правила, які, на їхню думку, відповідатимуть зазначеним на дошці пунктам. При цьому варто керуватися певними правилами:

1. Використовуйте позитивні твердження. Це зосередить учнів на візуалізації бажаної, а не негативної поведінки. Наприклад: „Піднімайте руку, якщо бажаєте відповісти” замість „Не викрикуйте з місця”.

2. Обмежуйте кількість правил. Якщо правил буде забагато, учні швидко заплутаються в них. Не намагайтеся встановити правило для вирішення кожної можливої ситуації.

3. Додавайте власні правила. Залучення учнів до визначення правил зовсім не означає, що вчитель не повинен пропонувати свої правила. Головне, щоб він пояснив свою позицію і їх доцільність.

4. Визначте, які наслідки матимуть порушення правил. Учні краще розуміють і поважають правила, якщо самі беруть участь у визначенні можливих санкцій за їх порушення. Як не дивно, але учні часто пропонують

досить жорсткі покарання. У будь-якому разі вчитель повинен використовувати свій авторитет, життєвий досвід, силу переконання, щоб вплинути на кінцеве рішення щодо можливого покарання за порушення тих чи інших правил поведінки.

Формування умінь моральної поведінки (skill for values development and morality)

Серед умінь і навичок, необхідних для осмислення та прийняття моральних рішень, Г. Кіршенбаум виділяє: вміння мислити критично та творчо, вміння розв'язувати конфлікти, вміння слухати та висловлювати власну думку, впевненість у собі, вміння протистояти зовнішньому тиску, здатність до кооперативної діяльності тощо [198].

Розвиток критичного мислення

Існує багато видів діяльності, які стимулюють розвиток критичного мислення учнів і можуть застосовуватися як у початковій, так і основній школі. Серед них можна виділити такі:

1. Вивчення основ формальної логіки.
2. Стимулювання мислення: проведення класних дискусій, тестування, що вимагає від учнів самоорганізації, самоаналізу, вміння узагальнювати та оцінювати тощо.
3. Ознайомлення учнів із газетними статтями, які пропонують теми для роздумів. Учні повинні визначити життєву позицію, погляди, вірування людей, про яких йде мова, висловити, з чим вони згодні, з чим ні, навести логічні докази, обґрунтувати власну думку.
4. Аналіз соціальних стереотипів. Назвіть декілька соціальних стереотипів, наприклад, „жінка-водій”. Опишіть їх і попросіть учнів навести приклади, які не відповідають цьому стереотипу, потім навести приклади людей, які належать до іншої групи, проте мають такі ж характеристики, як і стереотипна група (наприклад, погані водії-чоловіки). Розмежуйте узагальнення і стереотипи. Запитайте учнів, чому стереотипи є шкідливими, висловіть свою власну думку.

5. Проведення сократівських бесід. Це допомагає поглибити розуміння учнями важливих ідей, цінностей, тем, які розкриваються у літературних творах, мистецьких роботах, наукових експериментах. Такий підхід сприяє розвитку мислительних навичок і глибшому розумінню предмету, що обговорюється.

Розвиток творчого мислення.

Здатність мислити творчо допомагає людині знаходити кращі рішення та альтернативи у багатьох життєвих ситуаціях, а отже ефективніше досягати поставлених цілей, бути більш конструктивним членом суспільства.

Серед основних прийомів розвитку творчого мислення учнів можна виділити такі:

1. *Мозковий штурм (brainstorming)*. Наприклад, попросіть учнів подумати: які існують способи прикрасити школу, зробити її більш привабливою. Потім поясніть їм правила мозкового штурму:

- а) придумуйте максимально велику кількість ідей;
- б) записуйте всі ідеї, не зважаючи на те, наскільки розумними вони вам здаються;
- в) не оцінюйте ідеї, запропоновані вами чи кимсь іншим; це можна буде зробити згодом;
- г) розвивайте ідеї інших учасників.

Ознайомте учнів з цими правилами. Запишіть їх ідеї на дошці, використовуючи декілька ключових слів. Осягнувши кількість думок, учні усвідомлюють великі можливості особистої та колективної творчості.

Користуйтеся цим прийомом якомога частіше: обираючи місце для спільної екскурсії, тему для написання творчої роботи; обговорюючи проблеми навколишнього середовища, які потребують негайного вирішення; вирішуючи, як школа може запобігти проблемі раннього алкоголізму чи вживання наркотиків тощо.

2. *Стимулювання зацікавленості*. Креативне мислення тісно пов'язане із

пізнавальними інтересами. Заохочуйте учнів цікавитися та ставити питання. Робіть це неформально. Виявляйте зацікавлене ставлення і повагу до їхніх думок. Наприклад, після перегляду фільму можна запропонувати учням закінчити фразу: „Мене зацікавило те, що", а потім поділитися своїми думками.

3. Візуалізація наслідків. Важливо зосереджуватися не лише на деталях, а й на можливих результатах поведінки. Наприклад, обговорюючи проблему расової нерівності, попросіть учнів вийти за межі проблеми та уявити, якими є стосунки у школі, де ця проблема вже вирішена. Запитайте учнів: „Якою ви уявляєте цю школу? Які образи з'являються у вас? Нехай кожен із вас розповість про власні уявлення і я запишу їх на дошці. Отже, хто бажає розпочати ?..."

4. Вільні асоціації. Цей прийом схожий на мозковий штурм, проте він не обов'язково стосується вирішення певної проблеми; вільні асоціації допомагають навчити учнів довіряти процесу спонтанного мислення. Наприклад, напишіть на дошці будь-які слова (сім'я, гарний, футбол тощо), попросіть учнів зафіксувати їх у зошиті і написати під першим словом те, що спадає їм на думку, коли вони думають про це поняття. Потім перше, що спадає на думку, коли вони думають про друге написане слово і т.д. Попередьте, що ніхто не буде знати, що пишуть діти. Поясніть, що такий процес називається „вільними асоціаціями" і сприяє розвитку критичного мислення. Дайте учням 1 хвилину для написання максимально великої кількості асоціативних слів, потім запитайте їх, з якими труднощами вони зіткнулися, пишучи слова, і як вони їх долали. За словами Джона Апдайка, будь-яка діяльність стає творчою, коли людина намагається зробити щось правильно чи краще.

Формування комунікативних умінь.

Комунікативні вміння важливі для передачі власних почуттів, думок, поглядів:

1. Мовленнєві вміння (чітка вимова, зоровий контакт, завершення думки,

вибір відповідної лексики тощо).

2. Презентаційні вміння (вміння звернутися до групи чи аудиторії та передати їй свою думку).

3. „Я-повідомлення” (термін запроваджений Томасом Гордоном стосовно передачі особистістю своїх почуттів іншим). „Я-повідомлення” складається з трьох частин і описує певну поведінку, почуття у цій поведінці та їх причину. Наприклад: „Я серджуся, якщо ти запізнюєшся на 30 хвилин, тому що для мене важливо довіряти тобі”. Відповідно, у „ти-повідомленні” ви звинувачуєте іншу особу („Ти абсолютно ненадійний”). „Я-повідомлення” є запорукою встановлення більш конструктивних стосунків.

Зазначені комунікативні вміння можна формувати, використовуючи пояснення, демонстрацію, практичні вправи. Це може відбуватися у класі, під час дискусій, презентацій у малих групах, клубах тощо.

Формування вміння слухати.

Вміння слухати – один із найбільш корисних засобів досягнення та виявлення емпатії: розуміння почуттів, думок і життєвого досвіду інших. Слухання допомагає людині зрозуміти, що думають та відчують інші люди, і прийняти на цій основі більш виважені моральні рішення.

Вміння слухати можна розвивати у школярів за допомогою спеціальних вправ:

1. Дивіться один одному в очі.
2. Використовуйте невербальне спілкування (зоровий контакт, схвальне похитування головою, посмішка у відповідний момент).
3. Використовуйте вербальне підтвердження того, що ви чуєте („Так”, „Ти правий”, „Та не вже!”).
4. Повторюйте фрази співрозмовника.
5. Перефразуйте слова співрозмовника.

Цікавим є прийом, запропонований К. Роджерсом: якщо ви відчуваєте, що учні перестали слухати один одного, або просто бажаєте розвинути їх вміння

слухати, можна запровадити нове правило проведення дискусії - учні, перш ніж висловити власний погляд, мають повторити чи узагальнити попередньо висловлену думку співрозмовника. Якщо вихованець не може цього зробити, думка повторюється знову і учень ще раз робить відповідну спробу. Лише після того, як особа, думка якої повторювалася, погодиться, що її зрозуміли правильно, учень може висловлювати власні міркування з певного питання.

Формування здатності протистояти тиску з боку однолітків.

Тиск з боку однолітків зазвичай розглядається як щось негативне (спонукання до вживання алкоголю чи наркотиків, порушення норм моралі, відмова носити шкільну форму, використання сленгу тощо). Проте він може спонукати учнів до здійснення вчинків, які є корисними як для самої особистості, так і для колективу в цілому. Вчити дітей протистояти тиску з боку однолітків не означає вчити їх зневажати потенційно слушні поради чи особистий приклад ровесників, а вчити думати самостійно, реагувати на їхні дії, консультиватися з старшими наставниками, відстоювати власну позицію та моральні цінності.

Доцільно навчити учнів ставити перед собою в ситуації зовнішнього тиску 4 питання:

1. Це *мої власні* думки, чи я лише повторюю слова моїх друзів?
2. Чи достатньо я обдумав свої дії: це те, що сказали мої товариші, чи те, що я сам обрав?
3. Що на це скажуть чи подумають мої батьки, вчителі, релігія, закон?
4. Чи відповідає те, що кажуть мої товариші, моїм власним моральним переконанням?

Учителі можуть використовувати низку прийомів для того, щоб навчити учнів протистояти тиску:

1. *Пояснення.* Залучайте учнів до дискусій на тему групового тиску, під час яких можна обговорити такі питання: «Чи зазнавали ви тиску з боку однолітків? Що вам у цьому подобається і не подобається? Чому інколи важко протистояти

груповому впливу?». Вчитель може поради́ти учням не робити те, чого насправді не бажаєш, зберігати самоповагу, підтримувати добрі стосунки з колективом чи окремими його членами, змінювати тему розмови, якщо вона є неприємною, тощо.

2. *Демонстрація.* Проведіть рольову гру, в якій буде продемонстровано тиск на однолітка. Після закінчення гри організуйте обговорення ситуації.

3. *Практика.* Розділіть клас на декілька груп і запропонуйте кожній певну гіпотетичну ситуацію, яка передбачає виявлення тиску на однолітка. Кожна група має учня, на якого чинять тиск, спостерігача та групу, що чинить тиск. Групи презентують свою ситуацію і пропонують варіант її вирішення, після чого всі пропозиції обговорюються колективно.

4. *Практичне використання.* Дайте учням завдання поспостерігати за собою та друзями наступного тижня, щоб виявити, чи зазнають вони тиску у реальному житті. Потім у класі можна провести рольові ігри на основі реальних життєвих ситуацій і відповідні дискусії.

Співпраця. Кооперативне навчання.

Співпраця може застосовуватися як у навчальному, так і виховному процесі, сприяючи не лише формуванню кооперативних вмінь, самоповаги, шанобливого ставлення до оточуючих, а й поліпшенню академічних досягнень учнів.

Кооперативне навчання передбачає діяльність учнів у малих групах спрямовану на досягнення спільних цілей. Девід та Роджер Джонсон описують 5 критеріїв організації ефективного кооперативного навчання:

1. *Позитивна взаємозалежність (positive interdependence).* Учні повинні усвідомлювати та відчувати, що їх особистий успіх та успіх усієї групи взаємозалежні. Позитивна взаємозалежність формується, якщо навчальна чи виховна діяльність організована таким чином, що внесок кожного учасника групи є важливим для досягнення спільного результату.

2. *Безпосередня взаємодія (face-to-face interaction).* Навчально-виховна

діяльність повинна передбачати безпосереднє спілкування учнів один з одним (розмовляти, слухати, пояснювати, погоджуватися чи не погоджуватися, пропонувати способи розв'язання проблеми, спільно працювати тощо).

3. *Особиста відповідальність (personal accountability)*. Слід контролювати, яким чином працює кожен член групи.

4. *Навички міжособистісної взаємодії у малій групі (interpersonal and small group skills)*. Учні спочатку не знають, як співпрацювати у малій групі. Цього їх потрібно навчити, даючи спочатку можливість попрактикуватися і згодом закріпити здобуті навички.

5. *Аналіз групової взаємодії (processing)*. Учні повинні обговорювати й аналізувати ефективність своєї роботи, визначати, якими вміннями кооперативної діяльності вони оволоділи, як добре навчилися співпрацювати у малій групі тощо.

Існує багато способів організації кооперативної роботи у класі: учні можуть працювати з партнером, у складі малих груп чи разом з усім класом. Групи можуть діяти незалежно від інших або змагатися між собою. Перевіряти можна роботу як кожного учня зокрема, так і всієї групи в цілому.

Найпоширенішим способом кооперативної роботи є її організація таким чином, щоб кожен вихованець мав окреме завдання, виконання якого необхідне для досягнення загальної мети. Можна виділити такі етапи організації цього способу:

1. Розподіливши клас на малі групи, дайте кожному учневі певний матеріал чи інформацію, необхідні для виконання спільного завдання, або ж дайте завдання самостійно відшукати певну інформацію чи дозвольте учням самостійно розподілити види роботи між собою.

2. Далі учні працюють окремо, виконуючі власні завдання.

3. Учні знову об'єднуються у первинні групи, щоб поділитися здобутою інформацією чи навичками з рештою учасників.

4. Група ознайомлює весь клас із загальними результатами своєї роботи (презентація, демонстрація винаходу, написання тесту тощо).

Формування вміння розв'язувати конфлікти.

Американськими педагогами і психологами було розроблено чимало методик розв'язання конфліктів. Серед можна виділити:

Превентивні підходи:

1. *Кооперативне класне середовище.* Одним із способів уникнення непотрібних конфліктів є встановлення у класі норм співпраці та регулярне використання відповідних методів роботи.

2. *Розуміння та повага до міжкультурних чи індивідуальних відмінностей.* Важливо прагнути до гармонії, розуміння того, що люди можуть належати до різних рас, культур, мати фізичні та розумові відмінності. Цього можна навчитися, ознайомлюючись із внеском різних груп людей в культуру людства, показати вихованцям, що в культурних відмінностях полягає сила нації тощо.

3. *Керування гнівом.* Це вміння допомагає уникати чи зменшувати конфлікт. Для цього існує чимало способів: взяти тайм-аут, глибоко подихати, поговорити із самим собою тощо.

Підходи, пов'язані з формуванням необхідних умінь:

4. *Уміння розв'язувати конфлікт.* Мета – навчити вихованців конструктивно розв'язувати конфлікти, задовольняючи інтереси обох сторін та поважаючи один одного. Процес розв'язання конфлікту може складатися з таких етапів:

Визначення конфлікту (спірних питань).

Вираження власної позиції та наведення аргументів (ефективним є застосування „Я-повідомлень”).

Слухання. Кожна сторона вислуховує протилежну, повторюючи висловлені твердження, поки кожен не відчує, що його точку зору зрозуміли, хоча, можливо, і не погодилися з нею.

Пошук рішень. Обидві сторони шукають рішення, яке б задовольнило їх

(доцільним є використання прийому „мозковий штурм”).

Розуміння. Дуже важливо, хоча інколи важко, зупинитися на декілька хвилин, щоб висловити своє схвалення певних речей у позиції протилежної сторони. Це поліпшує взаємостосунки.

Повторне обговорення. Прийняте рішення може не спрацювати, тому інколи потрібно зустрітися знову, проаналізувати помилки і прийняти нове рішення (це може відбуватися неодноразово).

5. Вміння посередництва та однолітки-посередники. Інколи до розв’язання конфлікту необхідно залучати третіх осіб – посередників. Вміння залучити посередника у потрібний момент можна вважати важливим засобом розв’язання конфлікту. Посередник може допомогти конфлікуючим сторонам пройти вищезгадані етапи розв’язання конфлікту. Багато американських шкіл мають волонтерів, яких спеціально навчають методик зменшення міжгрупової та міжособистісної напруги.

Навчальний підхід:

6. Використання навчальних суперечностей. Цей підхід вчить дітей обговорювати та розв’язувати штучно створені чи вигадані конфліктні ситуації. Наприклад, вчитель обирає конфліктну ситуацію, ділить клас на групи, що складаються з 4 учасників. Двоє з них презентують одну позицію, інші – протилежну, а потім навпаки, тобто кожен учасник має можливість подивитися на ситуацію з різних точок зору. Після цього учасники намагаються віднайти спосіб вирішення ситуації.

3.3. Перспективи використання американського досвіду морального виховання у вітчизняних школах

За роки незалежності в українській педагогіці суттєво змінилися підходи до морального виховання молоді. Після тривалого періоду домінування авторитарної

моделі виховання відбувається переорієнтація на особистісно зорієнтований підхід, в якому основна увага приділяється демократизації та гуманізації освіти. З цими процесами пов'язуються надії на подолання кризової ситуації в галузі виховання підростаючого покоління, на підвищення ролі школи в житті суспільства. У цих умовах закономірним є звернення до напрацювань зарубіжної, зокрема американської, педагогіки, яка розвивалася в умовах свободи та плюралізму методологічних позицій. У сучасній педагогіці США обґрунтовано низку оригінальних концепцій морального виховання, які за належної адаптації можуть бути використані в процесі демократизації та гуманізації вітчизняної системи виховання.

На наш погляд, значної уваги заслуговує практика особистісно-зорієнтованого виховання США, яке сьогодні проголошується одним із пріоритетів вітчизняної школи. Сучасна американська педагогіка має вагомий вплив на напрацювання з цієї проблеми, оскільки розвивалася у руслі індивідуалістичного підходу, в атмосфері відсутності ідеологічного тиску. Українським педагогам також варто організовувати виховний процес з акцентом на пріоритетах інтересів індивідууму перед суспільними інтересами, можливістю діяти відповідно до істинних почуттів та цінностей, наданням особистості права вільного вибору культурних, моральних цінностей.

У цьому контексті досить продуктивною, на наш погляд, виглядає обґрунтована в рамках гуманістичної педагогіки США ідея виховання як сприяння, допомоги учням у ціннісному самовизначенні. Такий підхід передбачає відмову учителя від директивного стилю педагогічного спілкування і прийняття позиції фасилітатора, який стимулює внутрішні джерела особистісного розвитку дітей, демонструє природність, щирість, відвертість у вираженні своїх почуттів, здатність „бути самим собою”; проявляє теплу турботу і сприймає дитину такою, якою вона є; виявляє емпатію, уміння бачити дитину з її власної точки зору, розуміти її почуття.

У вітчизняних школах уже давно йде мова про подібну модель вчителя [20-21], але дійсність доводить протилежне. Дуже часто вчителі привчають молодь до „єдино правильних істин”, до одновимірного бачення світу [73, с. 74].

Звісно, концептуальні засади особистісно-орієнтованого підходу до морального

виховання молоді не є відкриттям для українських педагогів, якими розроблено чимало рекомендацій для впровадження цієї моделі виховання. Що ж виявляють реалії нашого життя? Попри офіційне визнання та пропагування ідей гуманістичної педагогіки, більшість вітчизняних вчителів досі не змінили свого менталітету. Діти постійно чують установки: „Ти повинен бути таким... . Ти повинен думати так У тебе має бути такий світогляд”, які суперечать духові гуманізму. Як і за часів радянської влади, вчителі намагаються закласти у свідомість учнів ідеали, погляди, світогляд дорослих, які не завжди відповідають учнівським [73, с. 75].

Американське суспільство завжди вирізнялося своїм по-справжньому гуманним ставленням до дітей та визнанням доброї природної сутності дитини. Проте це ставлення подекуди виявляється гіпертрофованим. Дітям інколи надається забагато свободи, до якої вони виявляються психологічно не готовими.

Українським педагогам варто врахувати американський досвід, який свідчить про непродуктивність однобічної орієнтації виховання на індивідуалістичні інтереси особистості. Це особливо актуально у зв'язку з характерною для нашого часу абсолютизацією особистісно зорієнтованого підходу і пов'язаною з цим певною недооцінкою важливості засвоєння загальноприйнятих, обов'язкових для всіх членів суспільства норм та цінностей. Відчувши свого часу непродуктивність такого підходу, який спричинив поширення нігілістичних настроїв у молодіжному середовищі, відмову від базових моральних цінностей, американські педагоги знову повертаються до традиційної моделі морального виховання, яка передбачає педагогічне керівництво моральним розвитком дітей.

Американський досвід становить великий інтерес для вітчизняної педагогіки не лише тому, що дає чимало корисних ідей, а й з огляду на те, що гуманістичний підхід, який зародився в США ще наприкінці 50-х років, у кінці 70-х зазнав серйозної критики і на сучасному етапі активно аналізується, переосмислюється, вдосконалюється. Важливо мати на увазі можливі недоліки цього підходу, щоб уникнути помилок у процесі реформування вітчизняної системи морального виховання.

Теоретичні та практичні засади морального виховання США є цікавими і

продуктивними для українських педагогів, оскільки можуть бути використані для розв'язання головних завдань морального виховання вітчизняної школи, зокрема: 1) виховання в учнів моральної свідомості; 2) виховання моральних почуттів та переконань; 3) виховання звичок моральної поведінки, набуття учнями досвіду моральної поведінки.

Для реалізації першого завдання досить ефективним, на наш погляд, може виявитись використання у вітчизняних школах виховних підходів, обґрунтованих у концепції морального розвитку особистості (Л. Кольберг та ін.). Йдеться перш за все про стимулювання морального розвитку учнів шляхом їх залучення до групових дискусій, спрямованих на обговорення морально-етичних проблем. При цьому важливо, щоб дискусії стосувалися повсякденних проблем із життя учнів і організовувалися з метою обговорення моральних норм, розвитку критичного мислення і, головне, вироблення в учнів здатності приймати моральні рішення, здійснювати власний моральний вибір.

Для формування моральних якостей особистості досить перспективними видаються обґрунтовані американськими педагогами в руслі концепції виховання характеру ідеї щодо прищеплення дітям універсальних моральних цінностей за допомогою таких способів організації шкільного життя, як створення позитивного морального середовища, позитивний приклад вчителя, активне залучення батьків та громадських організацій до процесу морального виховання учнів, організація кооперативної суспільно корисної діяльності учнів, шкільної служби милосердя тощо.

З цією метою доцільною є реалізація методу прищеплення цінностей (інкулькації). У навчально-виховний процес можуть бути включені прийоми, запропоновані представниками концепції виховання характеру, зокрема: ознайомлення з життєвими історіями та художніми творами, які презентують зразки моральної поведінки, перегляд відео фільмів, пояснення, моралізація, використання цитат відомих людей, крилатих висловів, схвалення, нагороди та призи, змагання, встановлення правил та вимог, визначення символіки класу та школи, формування традицій у класі, проведення тематичних вечорів, допомога молодшим учням,

участь у шкільних проектах, організація спортивних заходів та програм, викладання етики тощо.

Доречним є також використання методу моделювання цінностей та моралі, згідно з яким вчителі повинні становити модель позитивної поведінки для учнів і ознайомлювати вихованців зі зразками моральної поведінки через приклади минулого та сучасного. Проте перш ніж його застосовувати, ми радимо вчителеві попередньо визначити: чи є його дії добрими, турботливими, справедливими, толерантними, морально відповідальними; чи старанно він працює; чи дотримується шкільних правил; чи є він законослухняним; чи ставиться оптимістично до роботи, пишається школою та її колективом; чи володіє він такими рисами характеру, як сміливість, наполегливість, лояльність, самодисципліна тощо, аби давали дітям позитивний приклад. У процесі моделювання корисним для вчителя є вирахування таких дитячих мотивів, як бажання отримати любов та визнання, уникання страху та покарання, бажання отримати нагороду, позитивні асоціації (ідентифікація), наслідування тощо.

Перш ніж моделювати цінності дітей, ми також радимо вчителеві не тільки запитати себе: „Як впливає на формування моральних цінностей учнів навчальний матеріал, позакласна робота, класні збори, робота у проектах?“, а й зважити: „Як я найкраще можу скористатися власним потенціалом, щоб встановити добрі стосунки з учнями, що максимально вплинути на формування моральних цінностей особистості“, адже за словами А. Етзюні, „тільки встановлюючи взаємовідносини, ми можемо передавати цінності“ [174, с. 16].

Можливими прийомами у контексті цього методу є встановлення емоційного зв'язку з групою, обмін віруваннями та судженнями, почуттями, досвідом, вміннями та навичками, інтересами, ознайомлення із позитивними та негативними зразками поведінки (на прикладі, батьків, друзів, шкільних керівників, старших учнів тощо) та їхній аналіз тощо.

Для формування моральних переконань учнів ми також рекомендуємо вітчизняним педагогам орієнтуватися на розвиток критичного мислення учнів як важливої передумови становлення стійкої моральної позиції вихованців. У цьому

контексті особливої уваги, на наш погляд, заслуговує розроблена американськими педагогами методика осмислення цінностей Л. Расса, С. Саймона, М. Харміна, яка передбачає оволодіння моральними цінностями за рахунок розвитку критичного мислення, здатності дитини аналізувати життєві ситуації та моральні цінності, аргументувати свої твердження та публічно їх визнавати, шукати альтернативи, толерантно ставитися до інших точок зору тощо. Дана методика характеризується значним виховним потенціалом і може використовуватися у вітчизняних школах, щоб допомогти вихованцям визначити власні життєві ціннісні орієнтації. З цією метою можна успішно застосовувати стратегії осмислення цінностей, розроблені С. Саймоном, Г. Кіршенбаумом та ін. Це має особливе значення у наш час, коли світогляд великої кількості учнів характеризується відсутністю сталої системи моральних цінностей.

Теоретичного і практичного значення у цьому контексті набуває також модель прийняття моральних рішень У. Х'юїта, що пропонує прийоми й етапи вирішення моральної проблеми та формування в учнів відповідної поведінки.

Для виховання звичок моральної поведінки та набуття учнями досвіду моральних стосунків вагоме теоретично-прикладне значення має розроблена Т. Ліконою виховна програма розвитку таких складових характеру особистості, як моральні знання, моральні почуття і моральні дії. Доцільним є використання чотирьох методик, спрямованих на формування самооцінки і моральної спільноти, навчання у співпраці, розвиток моральної рефлексії, стимулювання участі учнів у прийнятті рішень.

Для успішної реалізації цих методик ми пропонуємо використовувати такі види роботи, як: надання учням можливості нести відповідальність один за одного у груповій діяльності та міжвіковому наставництві; поєднання навчального матеріалу з життям учнів з наданням їм можливості ділитися власними поглядами; підтримка роботи шкільного самоврядування як засобу надання учням можливості допомагати іншим, розвитку критичного мислення та навичок спільної роботи; організація кооперативної роботи з метою розвитку в учнів почуття відповідальності, зв'язку з спільнотою та формування навичок соціальної взаємодії; організація учнівських

дискусій, що стосуються усіх аспектів їхнього життя та взаємовідносин з оточуючими; використання проблем щоденного шкільного життя учнів для обговорення питань етики та моралі; використання письмових видів роботи та читання, що торкаються проблем моралі; організація такого шкільного середовища, яке формує демократичні цінності та створює комфортні умови для навчання та співпраці учнів; формування самодисципліни в процесі кооперативної взаємодії учнів; використання дискусій, рольових ігор та творчих проектів як засобу розвитку критичного мислення школярів; створення груп батьківської підтримки для узгодження зусиль у моральному вихованні учнів.

Ефективним засобом поєднання процесу осмислення цінностей з безпосереднім втіленням їх у відповідній поведінці вихованців може стати організація шкільних проектів морального розвитку дитини, які передбачають вплив на моральну сферу особистості за рахунок внесення змін у зміст та організацію навчального процесу, співпрацю вчителів з батьками, формування загальної атмосфери шкільного середовища. У межах проекту доцільною є організація: 1) літературних читань для ознайомлення учнів з прикладами моральної поведінки, моральними проблемами, для стимулювання мислительної діяльності, спрямованої на розуміння та осмислення моральних норм та цінностей; 2) кооперативної класної діяльності для виховання поваги та чуйності учнів один до одного, розвитку вмінь співпрацювати з однолітками та знаходити компроміси; 3) забезпечення дисципліни як засобу розвитку навичок моральної поведінки, а не засобу контролю, через спільне встановлення норм поведінки у класі, оволодіння методикою спільного розв'язання конфліктів, проведення ігрових диспутів; 4) організацію позакласної роботи, що сприятиме розвитку почуття відповідальності і готовності допомагати іншим; 5) співпрацю з батьками для налагодження сімейних стосунків; 6) залучення до суспільно-корисної та благодійної діяльності.

У контексті вітчизняної практики колективного виховання заслуговує уважного вивчення характерна для сучасної педагогіки США тенденція виховання школярів у різного роду спільнотах, які задовольняють потребу дитини у приналежності до референтної соціальної групи, у відчутті власної компетенції, у самовизначенні, у

розумному керівництві з боку дорослих, що в свою чергу викликає сильне почуття відданості шкільному колективу, стимулюючи прийняття цінностей, які практикуються дитиною у школі. Крім того спільноти забезпечують дотримання всіма членами спільноти спільно вироблених правил та підлеглість усіх її рішенням, визнання цінності кожного члена спільноти, турботу про кожного окремого учнями, однакове право голосу кожного члена спільноти.

Аналіз практики морального виховання у США та Україні свідчить про певний парадокс. У той час, як вітчизняна школа відмовилася від виховання дітей у масових громадських організаціях, на зразок піонерської та комсомольської, в Америці відбувається переосмислення і повернення до ідей колективного виховання, посилюється інтерес до творчості А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського [40; 42; 72].

У контексті розвитку вітчизняної педагогічної теорії на особливу увагу заслуговує характерний для американської педагогіки тісний зв'язок між фундаментальними і прикладними дослідженнями у сфері морального виховання, які забезпечують широкомасштабне впровадження в освітній процес конкретних педагогічних технологій і методичних прийомів морального виховання учнів. Значну цінність становить також досвід організації й діяльності у США науково-методичних центрів та асоціацій морального розвитку, які займаються розробкою і реалізацією державних програм морального виховання молоді, отримуючи фінансування на рівні держави та місцевих органів влади. Це дозволяє їм активно працювати над удосконаленням морального виховання учнів, проводити моніторинги, опитування для оцінки своєї діяльності та визначення найбільш ефективних методик виховної роботи. Крім того, у США поширеною є практика надання грантів для реалізації програм морального виховання.

Доцільним видається також створення в Україні центрів та асоціацій морального розвитку дітей і впровадження державних програм морального виховання. З цією метою уряд повинен запровадити механізм надання грантів для розробки і реалізації програм морального виховання як на державному, так і місцевому рівнях.

Особливу увагу потрібно зосередити на вдосконаленні сімейного виховання як важливого фактору морального становлення дітей. Доцільно ознайомити батьків із розробленими американськими педагогами порадами щодо успішного морального виховання дітей в сім'ї [176].

Ч. Фулер пропонує 365 способів прищеплення дітям моральних цінностей. Автор дає вихователям, зокрема батькам, такі поради щодо морального виховання дітей:

1. Дозвольте дитині допомагати вам займатися благодійною діяльністю – клеїти марки на листи для акції по збиранню коштів чи розносити їжу безпритульним.

2. Дітям потрібні герої, які можуть стати для них зразком моральної поведінки. Знайдіть інформацію про героїв, відомих і маловідомих, сучасних і минулих: місіонерів, науковців, спортсменів, письменників, митців, лікарів тощо.

3. Дозвольте дітям брати на себе відповідальність за наслідки власних вчинків замість того, щоб захищати та виручати їх.

4. Заохочуйте кожну дитину розвивати власні інтереси, незалежні від інших, відповідно до особистих уподобань, виявляйте схвалення різноманітних захоплень дитини.

5. Не розголошуйте таємниць, які вам розповідають діти.

6. За вечерею просіть кожного члена сім'ї писати маленьку записку з подяками за все добре, що сталося протягом дня. Кладіть записки у „Скарбничку з подяками” (“Thankful Basket”), яку ви розкриватимете раз на тиждень чи у певні дні, читаючи вголос записки, щоб нагадати кожному, як багато хороших речей трапляється щодня.

7. Не платіть дітям за високі результати. Діти можуть почати вчитися виключно заради отримання грошової винагороди, а не тому що це корисно чи подобається їм. Чим більше дитині платять за навчання, тим важче їй засвоїти цінність навчання заради навчання.

8. Діти постійно спостерігають і слухають, що батьки кажуть один одному і перевіряють, чи співпадають їхні слова та вчинки. Тому слідкуйте за відповідністю того, що ви говорите і робите.

9. Матеріальні цінності ніколи не замінять часу, проведеного батьками разом з дітьми: прогулянку, гру у волейбол чи обговорення життєвих проблем. Приділяйте дітям максимально можливу кількість часу.

10. Не захищайте дітей від наслідків їхніх помилок. Коли ви рятуєте їх, вони вчаться залежності та безвідповідальності.

11. Заохочуйте маленькі кроки дитини до незалежності і поступово формуйте відповідальність, таким чином, коли ваша дитина залишиться поза контролем, вона не потребуватиме його.

12. Беріть участь у шкільному житті дитини, відшуковуючи шляхи збагачення

досвіду дитини та її однокласників, наприклад, організуйте цікаву поїздку чи очолюйте шкільний гурток.

13. Якщо ваша дитина залишає одяг, іграшки чи інші речі на підлозі у вітальні, збирайте їх у „Суботню скриньку” (“Saturday Box”), у якій всі зібрані речі залишатимуться недоступними до наступної суботи. Дитина швидко навчиться класти речі на своє місце.

14. Стверджуйте у позитивній формі, яку поведінку ви очікуєте від дитини, наприклад, „Ми використовуємо свій внутрішній голос у бібліотеці”.

15. Щовечора за вечерею давайте винагороду за хорошу поведінку. Візьміть червону тарілку з написом „Сьогодні ти особливий”. Напишіть список бажаних рис характеру на холодильникові – чесність, відповідальність, ентузіазм тощо. Протягом дня слідкуйте, хто із членів сім’ї заслужив „Нагоду червоної тарілки” за виявлені якості. Потім відзначте його, розташувавши тарілку на його місці за столом і вголос повідомте, яку рису характеру було продемонстровано.

16. Найкращим способом навчити дітей працювати є спільне виконання домашньої роботи. Суботнім ранком розподіліть обов’язки домашньої роботи між усіма членами родини відповідно до віку та умінь. Надайте право вибору серед кількох видів роботи. Напишіть список необхідних робіт і виконуйте їх певний час (наприклад, годину), а потім підіть разом їсти морозиво чи якимось іншим чином проведіть спільно час.

17. Дозвольте 10-12 літній дитині самостійно обирати гардероб; давайте 15-літньому підліткові гроші на ведення власного бюджету; дозвольте 18-літньому вести рахунки на одяг, газ, шкільні витрати тощо.

18. Біля кожного телефону вдома майте папір для запису. Вчіть дітей ввічливо відповідати на всі телефонні дзвінки і записувати повідомлення для всіх членів родини, яким телефонували. Відведіть спеціальне місце для цих повідомлень.

19. Дуже небезпечно купувати дітям те, що вони хочуть в обмін на хорошу поведінку. Дослідження показують, що багато американських батьків використовують купівлю дітям бажаних речей як засіб уникнення конфронтації з дітьми.

20. Знаходьте баланс між суворістю та вседозволеністю у відношенні до дітей. Позитивні, авторитетні батьки, котрі виявляють теплоту, спільно обговорюють питання, залучаються до спільного прийняття рішень, виховують більш відповідальних та успішних підлітків.

21. Будьте поряд з дитиною, коли ви їй потрібні, залишайтеся осторонь, коли вона може зробити щось сама і будьте достатньо мудрими, щоб розпізнати різницю.

22. Наполеглива робота вимагає нагороди. Щоразу як ви та ваша дитина плідно попрацюєте і закінчите велику роботу чи проект, відсвяткуйте це! Влаштуйте невелике свято

та обов'язково похваліть дитину за добре виконану роботу.

23. Визнавайте власні помилки.
24. У разі виникнення проблеми не судіть дитину, не вислухавши її пояснень і того, як вона оцінює власну поведінку.
25. Висловлюйте свої сподівання.
26. Визначайте та передавайте словами почуття дітей. Наприклад, ви можете сказати: „Ти виглядаєш сумним сьогодні. Що відбувається у школі?”
27. Спілкуючись з дітьми, ставте їм питання, які вимагають більше, ніж відповіді „так” чи „ні”, щоб зробити розмову більш відкритою.
28. Заохочуйте дітей висловлювати власну думку з різних питань. Раз на тиждень приносьте вирізки з газет чи журналів для спільного обговорення, наприклад, за обідом, вислуховуючи думку кожного члена родини.
29. Використання питань „Чому?” або „Чому ні?” у розмові допомагає дитині стати кращим співрозмовником та розвиває навички мислення.
30. Смійтеся над дитячими жартами, загадками чи гумористичними історіями.
31. Долучіться всією сім'єю до матеріальної підтримки дитини з малорозвинутої країни через відповідну організацію. Пишіть цій дитині листи, розмістіть її фотографію на видному місці та відкладайте гроші, щоб кожен член родини міг долучитися до цієї справи.
32. Завжди з повагою ставтеся до своєї дружини (чоловіка) та друзів. Дитина постійно спостерігає за вами і бере приклад.
33. Запровадьте традицію святкування „Дня сімейної історії”. Знайдіть всі матеріали, що стосуються сім'ї: генеалогічне дерево, листи, фотографії, відзнаки, свідоцтва про одруження та народження. Покажіть ці речі своїм дітям і розкажіть, які таланти та здібності вони отримали від своїх батьків, дідусів і бабусь тощо.
34. Виявляйте повагу та схвалення дій учителів вашої дитини, надсилаючи їм листівки з подяками за проведені літературні читання, цікаві подорожі чи додаткову допомогу вашій дитині.
35. Хваліть дітей за повагу до дорослих. Діти, які поважають батьків, так само ставляться до вчителів, школи в цілому та інших людей.
36. Дозвольте дитині повністю відповідати за виконання домашньої роботи, замість того, щоб перекладати все на себе і виконувати замість неї те, що їй не вдалося.
37. Обмежте час перегляду дитиною телепередач. Діти дошкільного віку повинні дивитися не більше 5 годин ретельно підібраних батьками програм на тиждень. Натомість заохочуйте їх гратися, займатися спортом, читати, допомагати по господарству чи спілкуватися з батьками.

38. Переконайте дитину в тому, що освіта – це важливо, і що ви очікуєте від неї максимальних зусиль для досягнення результатів. Дослідження показують, що учні часто досягають значних успіхів у навчанні, якщо в їхніх сім'ях значна увага приділяється виявленню поваги до навчання, сумлінної роботи, а не тому, що вони розумніші, ніж інші діти [176].

Одним із перспективних шляхів вдосконалення підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в школі є їх ознайомлення з розробленими в американській педагогіці концепціями морального виховання особистості. З цією метою доцільно ввести відповідний матеріал до навчальних програм з педагогіки, порівняльної педагогіки, методики виховної роботи, історії педагогіки тощо. Не менш важливим є використання американського досвіду морального виховання школярів у процесі підвищення кваліфікації вчителів в інститутах післядипломної підготовки.

Важливість вивчення зарубіжного досвіду не викликає сумнівів. Б. Вульфсон вважає, що у наш час жодна цивілізована країна не може дозволити собі ізолюватися від світової спільноти. Взаємозв'язок та взаємопроникнення різних національних культур у більшій мірі сприяють прогресу суспільства у планетарному масштабі, в той час як апріорне неприйняття будь-якого зарубіжного досвіду, прагнення відгородитися від зовнішнього світу може призвести до трагічних наслідків для країн та народів [23, с. 88].

Звісно, ми не повинні сліпо запозичувати ідеї, запропоновані зарубіжними вченими-реформаторами, оскільки ідеальних виховних теорій не існує, кожна з них має свої недоліки і лише час може виявити їх сильні та слабкі сторони. Крім того не завжди методики, які доцільні в одному суспільстві, є ефективними в іншому. Існує потреба осмислення та критичного аналізу педагогічних теорій з метою з'ясування характерних особливостей того чи іншого напрямку виховання, виявлення доцільності його використання у вітчизняних школах, визначення його провідних ідей, котрі можна адаптувати до національної системи виховання та запропонувати можливі шляхи їх практичної реалізації.

Навіть найбільш передовий досвід неможливо механічно перенести у вітчизняну науку. Він завжди повинен впроваджуватися відповідно до специфічних

умов конкретної країни чи регіону. Жодну систему освіти не можна презентувати у вигляді еталону, на який повинен орієнтуватися увесь світ. „Втрата самобутності культурно-історичного та цивілізованого розвитку будь-якого суспільства, – стверджує Б. Вульфсон, – призводить до збідніння загальнолюдської культури. Спроби штучно сконструювати універсальну модель системи освіти, яка є придатною для використання у будь-якій країні та ігнорує національну специфіку, створити певне „педагогічне есперанто” беззаперечно приречені на невдачу” [23, с. 88].

Таким чином, концептуальні положення щодо морального виховання, обґрунтовані в сучасній педагогічній науці США, становлять значний інтерес для української педагогіки і за належної адаптації можуть бути використані в процесі вдосконалення вітчизняної системи морального виховання молоді. На нашу думку, перспективними напрямками виховної роботи щодо впровадження у вітчизняній системі морального виховання молоді є: формування досвіду моральної поведінки дітей шляхом їх залучення до вирішення проблем місцевих громад і участі у філантропічній діяльності; стимулювання розвитку критичного мислення, рефлексії, навичок раціонального аналізу моральних проблем і самостійного прийняття рішень як передумови морально стійкої поведінки особистості; запровадження у практику діяльності загальноосвітніх шкіл спільнот турботи, допитливих і справедливості, що забезпечують реконструкцію педагогічного процесу на основі демократичних принципів; використання кооперативних форм організації навчальної діяльності, які стимулюють розвиток моральних якостей і формування вмінь та навичок соціальної співпраці учнів.

Можна по-різному оцінювати наявність такої великої кількості підходів до морального виховання у США. Самі американці ставляться критично до цього явища, стверджуючи, що відсутність єдиної концепції породжує падіння моральної культури, оскільки підходи пропонують протилежні способи морального виховання, що вирішують лише частину складного комплексу проблем морального виховання. Українські педагоги мають чудову нагоду критично проаналізувати американський досвід, оцінити наслідки його застосування, виокремити концептуальні ідеї, які

можна успішно впроваджувати у вітчизняних школах.

Вивчення американського досвіду морального виховання відкриває широкі перспективи для вдосконалення морального виховання сучасної молоді. Обґрунтовані американськими педагогами ідеї та практичні розробки за умови певної адаптації можуть знайти ефективне застосування у реформуванні вітчизняної системи морального виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Америка 2000 – освітня стратегія* // Освіта. – 2001. – 21-28 лютого. – С. 3.
2. *Авксентьєва Т.* Когнітивно-еволюційний підхід до формування моральної свідомості майбутніх вчителів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.– Вінниця, 2005. – Вип. 13. – С. 126-130.
3. *Андрущенко В. П.* Історія соціальної філософії (Західноєвропейський контекст). – К.: Тандем, 2000. – 406 с.
4. *Балл Г. О.* Теоретико-методологічні засади гуманізації освіти (психолого-педагогічний аспект) // Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітянський простір. – Вінниця, 1999. – Т. 1. – С. 81-85.
5. *Бех І.* Моральний розвиток особистості в історико-педагогічному осмисленні // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 16-19.
6. *Бех І. Д.* Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
7. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
8. *Бобко Л.* Гуманістичні ідеї в працях американських учених // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 273-278.
9. *Бондаревська Е.* Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.
10. *Боришевський М.* Про виховання особистості [Г. В. Сухомлинський] // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 11-15.
11. *Боровикова О.* Нравственное воспитание малышей в американской школе // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3. – С. 63-65.
12. *Боровикова О. Н., Панасенко Е. С.* Проблемы семьи в американской педагогике // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 141-145.
13. *Боровикова О. Н., Панасенко Э. С.* Проблемы воспитания в американской педагогике 80-х гг. // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 131-134.

14. *Буш Дж.* Яким буде для нас ХХІ століття? Відповідь на це – у класних кімнатах! // Урок української. – 2001. – № 7 (29). – С. 56- 57.
15. *Вайнштейн М.* Критичне мислення як основа демократичного навчання // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С. 49-51.
16. *Вендровская Р.* Американская школа глазами американцев // Педагогіка. – 2000. – № 6. – С. 81-87.
17. *Веселова В.* Переможці й переможені, або основна проблема американського суспільства: Менталітет американського суспільства і гуманістична парадигма освіти та виховання // Управління освітою. – 2003. – 13-14 липня (61-62). – С. 18-20.
18. *Вірковський А. П.* Актуальність формування гуманістичної особистості у сьогоденні // Тези доповідей ХІІІ військово-наукової конференції ЖВУРЕ. – Житомир. – 2002 – Ч. 1. – С. 15-16.
19. *Вірковський А. П.* Культурні прагматики як резерв духовності // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник науково-методичних праць / За заг. ред. О.В.Сухомлинської, І. Д. Беха та ін. – Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2005. – Вип. 8. – Кн. 1. – С. 34-38.
20. *Вірковський А. П.* Теоретичні та практичні аспекти підготовки учителя до діяльності в контексті особистісно спрямованої парадигми освіти // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. – 2000. – № 6. – С. 240-245.
21. *Вірковський А. П.* Технологія формування гуманістичного ідеалу старшокласників: Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: у 2 ч. // Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. – Житомир: ЖДПУ, 2001. – Ч. 2. – С. 103-121.
22. *Вульфсон Б. Л.* Джон Дьюи и советская педагогика // Педагогіка . – 1992. – № 9-10. – С. 99-105.
23. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика в системе современного научного знания // Педагогіка. – 1998. – № 2. – С. 79-89.

24. *Вульфсон Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
25. *Галузьяк В. М.* Типологія базових моделей виховання // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – Вип. 7. – С. 94-102.
26. *Галузьяк В. М., Алексеева О. В.* Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: „Педагогіка і психологія”. – Вінниця, 2000. – Вип. 3. – С. 86-96.
27. *Гехт Д.* Взаємодопомога через служіння суспільству: навчаючись бути корисним // Шкільна освіта в США. – 2000. – червень. – С. 37-39.
28. *Голубева З. Ю., Остроумова Н. Г.* Реформа школи и качество образования в США // Советская педагогика. – 1989. – №3. – С. 138-144.
29. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
30. *Гончаренко С. У.* Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: Автор. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Киев. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Киев, 1989. – 42 с.
31. *Гончаров Л. Н.* Школа и педагогика США до второй мировой войны. – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.
32. *Гончаров Л. Н.* Школа и педагогика США от периода установления независимости до второй мировой войны): Автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Научный исследовательский институт общей педагогики академии педагогических наук СССР. – М., 1979. – 40 с.
33. *Громовий В.* Уроки реформування американських шкіл // Директор школи. – 1997. – № 9. – С. 1-2.
34. *Грохульська Дж.* Карл Роджерс – концепція освіти // Шлях освіти. – 1997. – №2. – С. 24-27.
35. *Демидов Б. В.* Проблемы американской государственной школы // Дайджест

- педагогических идей и технологий: Школа-парк. – 2002. – №1. – С. 65-69.
36. *Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.)* // Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: Литвин В.Л. та ін. – Кн. 3: Модернізація освіти. – 2004 – С. 243-270.
37. *Джури́нский А. Н.* Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
38. *Джури́нский А. Н.* История зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Изд. гр. “Форум”. – Инфра-М, 1998. – 272с.
39. *Джури́нский А. Н.* Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. – М.: Владос, 1999. – 200 с.
40. *Дичек Н. П.* Наследие Макаренко в США: освещение и интерпретация // Советская педагогіка. – 1989. – № 10. – С. 134-139.
41. *Діффенбах Р.* Планування безпечних шкіл // Шкільна освіта в США. – 2000. – Червень. – С. 35-37.
42. *Дічек Н. П.* А. Макаренко і світ: Аналіз англомовних студій. – К.: Науковий світ, 2005. – 303 с.
43. *Дічек Н. П.* Порівняльно-педагогічні розвідки як важливий інструмент діалогу культур // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія „Психологія і педагогіка”. – Вип. 4. – Острог, – 2003. – С. 233-248.
44. *Дмитриев Г. Д.* Неопрагматическая педагогика США: опыт критического исследования // Советская педагогика. – 1984. – № 6. – С. 117-122.
45. *Дмитриев Г. Д.* Основные концепции содержания общего среднего образования современной буржуазной педагогике США: Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Научный исследовательский институт общей педагогики академии педагогических наук СССР. – М., 1978. – 22 с.
46. *Дьюї Дж.* Людська природа і поведінка. – Нью-Йорк: Генрі Холт і Кампані, 1992. – С. 189-198.
47. *Дьюї Дж.* Моє педагогічне кредо // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50-54.
48. *Жуковський В.* Моральні цінності американської школи // Рідна школа. – 2002.

– № 11. – С. 78-80.

49. *Жуковський В.* Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.): Дис. ... докт. пед. наук. – К., 2004. – 625 с.
50. *Жуковський В. М.* Етапи морально-етичного виховання в американській школі // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 77-80.
51. *Жуковський В. М.* Зростання інтересу до морального виховання в американській школі // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 66-70.
52. *Жуковський В. М.* Морально-етичне виховання в історії американської школи. – Острого, 2002. – 428с.
53. *Задорожнюк И. Е.* Религиозные традиции в учебных заведениях США // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 114-119.
54. *Заїченко Н.* Особливості реформування освіти США // Рідна школа. – 2004. – № 4 (891). – С.60-63.
55. *Закон України „Про освіту”* (1996, зі змінами і доповненнями 2001). – Харків: Інформаційно-правовий центр “Ксилон”, 2002. – 36 с.
56. *Закон України „Про охорону дитинства”* // Урядовий кур’єр. – 2001. – 6 червня. – № 98. – С. 1-6.
57. *Зверев И. Д., Зверева И. К.* Начальная школа США: проблемы и тенденции развития // Советская педагогика. – 1988. – № 2. – С. 117-122.
58. *Зязюн І.* Реформа освіти в Америці // Трибуна. – 1992. – №9. – С. 30-32.
59. *Киричук О. В.* Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості. – К., 1995. – 153 с.
60. *Клинтон Б.:* „Образование – это проблема национальной безопасности” // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 2. – С. 108-118.
61. *Коновал Л. І.* Виникнення та розвиток концепції осмислення цінностей у педагогіці США // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогіка. Філологія. – Т. 44. – К., 2004. – С. 75-84.
62. *Коновал Л. І.* Гуманістична концепція морального виховання особистості у педагогіці США // Наукові записки Національного педагогічного університету

- імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. – Київ, 2004. – Вип. LVII (57). – № 57. – С. 62-68.
63. *Коновал Л. І.* Концепція виховання характеру особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – Вип. 10. – С. 88-92.
64. *Коновал Л. І.* Модель прийняття моральних рішень У. Х'юїта // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – №12. – С. 98-101.
65. *Коновал Л. І.* Моральне виховання учнів у спільнотах турботи в США // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка і психологія. – Тернопіль, 2005. – № 2. – С. 100-104.
66. *Коновал Л. І.* Сучасні підходи до морального виховання особистості у педагогіці США // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2002. – Вип. 7. – С. 107-112.
67. *Кордуелл М.* Психологія А-Я: Словарь-справочник. – Москва, 2000. – 448 с.
68. *Коршакова І.* Російський завуч американського вчителя на роботу не прийме // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 24-25.
69. *Кошманова Т. С.* Розвиток педагогічної освіти в США (1960-1998 рр.). – Львів: „Світ”, 1999. – 487 с.
70. *Кравець В. П.* Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
71. *Красовицький М. Ю.* Моральне виховання учнів у теорії і практиці американської школи (Досвід і проблеми) // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 29-52.
72. *Красовицький М. Ю.* На власні очі: Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 160 с.

73. *Красовицький М., Белкіна О.* Проблеми виховання критичного мислення учнів у контексті теорії і практики американської школи // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 73-76.
74. *Красовицький М. Ю.* Проблеми морального виховання школярів в американській педагогіці // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 194-203.
75. *Крейн У.* Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
76. *Кремень В. Г.* Філософія освіти ХХІ століття // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2–6.
77. *Левківський М. В.* Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
78. *Левченко Т. І.* Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. – Вінниця: „Нова книга”. – 2002. – 512 с.
79. *Липман М.* Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. – 1995. – № 2. – С. 110-121.
80. *Липмен М.* Значення філософії для демократії обговорення // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – квітень. – С. 61-64.
81. *Літвінов О. І.* Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2000. – 19 с.
82. *Лутай В. С.* Теория диалектики и общая теория науки. – К.: Вища школа, 1981. – 226 с.
83. *Лушин П., Кеннеді Д.* Психодинаміка навчальної групи „спільнота допитливих” і реформа освіти // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С. 73-75.
84. *Малькова З. А.* Буржуазные педагоги о школе, ее роли и задачах в современном обществе // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 121-130.
85. *Малькова З. А.* Американская школа в оценке общественности // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 108-112.
86. *Малькова З. А.* Исторический урок американской школы // Педагогика. – 1998.

- № 4. – С. 99-108.
87. *Малькова З. А.* Тринадцать лет спустя: американская школа-96 // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 102-110.
88. *Малькова З. А.* Актуализация проблем воспитания в США // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 79-89.
89. *Малькова З. А.* Некоторые теории нравственного воспитания в американской педагогике // Советская педагогика. – 1966. – № 10. – С. 120-130.
90. *Малькова З. А., Сечи Е.* Концепция “воспитания для выживания” в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 118-124.
91. *Махов Ф. С.* Молодежь США на пороге 70-х годов: “Конфликт поколений” или кризис духа? // Советская педагогика. – 1972. – № 2. – С. 126-136.
92. *Національна доктрина розвитку освіти* // Освіта. – 2002. – 24 квітня -1 травня. – № 26. – С. 2-4.
93. *Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства* // Інформаційний вісник. Вища школа. – 2002. – № 7. – С.10-20.
94. *Никандров Н. Д.* Современная высшая школа капиталистических стран. – М.: Высш. школа, 1978. – 279 с.
95. *Пауэр Ф., Хиггинс Э., Кольберг Л.* Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 3. – С. 175-182.
96. *Пилиповский В. Я.* Критика современных буржуазных теорий формирования личности. – М.: Педагогика, 1985.– 159 с.
97. *Пилиповский В. Я.* Псевдогуманистические концепции формирования личности в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1980. – № 9. – С. 123 - 128.
98. *Пилиповский В. Я.* Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогике // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 104-112.
99. *Плахтій В. І.* Формування основ моральної свідомості молодших школярів

- засобами дитячої літератури: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Вінниця, 2003. — 201 с.
100. *Подмазін С.* Сутність парадигми особистісно-орієнтованої освіти // Директор школи. – 2000. – № 8. – С. 49-53.
101. *Про заходи* щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян. – Указ президента України 27 квітня 1999 року № 456/99 // Урядовий кур'єр. – 1999. – 6 травня. – № 83-84. – С. 5-6.
102. *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз* / Н. В. Абашкіна, О. І. Авксентьева, Р. І. Антонюк та ін. – К.: Вибір, 2002. – 322с.
103. *Пуховська Л. П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. – М., 1998. – 354 с.
104. *Райс Ф.* Психологія підліткового і юнацького віку. – СПб.: Издательство „Питер”, 2000. – 624 с.
105. *Роль* федерального уряду – служити не системі, а дитині [вважає новий президент США Джордж Буш, чия програма в галузі освіти була проголошена через два тижні після інаугурації] // Слово педагога. – 2001. – № 10 (064). – жовтень. – С. 5-6.
106. *Селиванова Н.* Воспитывает ли американская школа? // Народное образование. – 1991. – № 5. – С. 102-105.
107. *Слухай Н.* Американська школа очима українця // Завуч. – вересень 2003. – № 25 (175). – С. 4-6.
108. *Сухомлинская О.* Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 2-8.
109. *Турчанинова І. М.* Постулати буржуазної моралі: Неоконсервативні тенденції в системі морального виховання у педагогіці США // Радянська школа. – 1988. – № 10. – С. 85-87.
110. *Указ* президента України від 27 квітня 1999 р. № 456 “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя

- громадян” // Інформаційний вісник. Вища школа. – 2002. – №7. – С. 7-8.
111. *Філіпчук Г.* Розвиток освіти в багатонаціональних регіонах. – Чернівці: Прут, 1996. – 128 с.
112. *Філософський словник* / за ред. Шинкарука В. І. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. – 800 с.
113. *Харламов В.* Утверждение в педагогике гуманного подхода к воспитанию учащихся и преодоление методов авторитаризма // Харламов В. Педагогика. – II-е издание. – Мн. – 1998. – С. 330-333.
114. *Хон Р.Л.* Педагогическая психология. Принципы обучения. – М.: Деловая книга, 2002. – 736 с.
115. *Хрипун В.* Філософія для дитини // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – С.49-51.
116. *Цырлина Т.* Нравственное воспитание в новом тысячелетии: Странички из дневника международного симпозиума // Народное образование. – 1991. – № 5. – С. 97-102.
117. *Цырлина Т. В.* Штрихи к портрету Л. Кольберга // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 3. – С. 173-175.
118. *Чернова Э. В.* Правонарушения учащихся в американской школе // Советская педагогика. – 1987. – № 5. – С. 122-125.
119. *Шарп Е.* Навчання демократії // Рідна школа. – 2001. – № 4 (855). – квітень. – С. 43-47.
120. *Шварцман К. А.* Философия и воспитание: Критический анализ немарксистських концепцій. – М.: Издательство политической литературы, 1989. – 236 с.
121. *Шеффер Е.* Виховання особистості // Шкільна освіта в США. – 2000. – червень. – С. 34-35.
122. *Юсуфбекова Н. Р.* “Назад – к основам!” // Советская педагогика. – № 8. – С. 122-126.
123. *Юсуфбекова Н. Р.* Тенденции развития общей школы США в 1970-е годы: Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Научно-исследовательский

институт общей педагогики. – М., 1982. – 20 с.

124. *Яркина Т. Ф.* Мораль, политика и буржуазная педагогика // Советская педагогика. – 1987. – № 1. – С. 116-123.
125. 16.7\$ Million in Character Education Grants Go to States and School Districts // <http://www.ed.gov/news/pressreleases/2002/10/10232002.html>.
126. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* – Wash., D. C., 1983. – 180 p.
127. *Angeles P.A.* Dictionary of Philosophy. – New York: Harper and Row, Publishers, 1981. – 326 p.
128. *Arnold J.* The Seven Building Blocks to Better Decisions. – New York: AMACON, 1978. – 278 p.
129. *Association for Humanistic Education and Development.* A Position Paper on Humanistic Education. – Washington, DC: Author, 1982. – 175 p.
130. *Baer R.* Parents, Schools and Values Clarification // The Wall Street Journal. – 1982. – April 12. – P. 19-32.
131. *Barre J.* Teaching for Thoughtfulness. – New York: Longman, 1991. – 463 p.
132. *Battistich V., Solomon D., Watson M.* Sense of Community as a Mediating Factor in Promoting: Children's Social and Ethical Development. – San Diego: American Educational Research Association, CA, 1998. – 234 p.
133. *Battistich V., Solomon D., Watson M., Schaps E.* Caring School Communities // Educational Psychologist. – 1997. – № 32. – P. 137-151.
134. *Beinstock E.* Creative Problem Solving (Cassette Recording). – Stanford, CT: Waldentapes, 1984. – 264 p.
135. *Bennet W.* The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories. – New York: Simon & Schuster, 1993. – 181 p.
136. *Benninga J. S.* Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School. – New York: Teachers College Press, 1991. – 290 p.
137. *Benson J.* Who is the Autonomous Man // Philosophy. – 1983. – February. – Vol. 58, № 223. – P. 1-21.
138. *Bereiter C.* Must We Educate? – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973. –

146 p.

139. *Berkowitz M.* Educating for Character and Democracy: A Practical Introduction // Paper Prepared for Participation Ciudadana, Bogota, Colombia, September, 1998. – P. 87-110.
140. *Berkowitz M.* The Education of the Complete Moral Person // <http://tiger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/aotm/article3.html>.
141. *Berkowitz M., Kahn J., Mulry G., Piette J.* Psychological and Philosophical Considerations of Prudence and Morality // M. Killen, D. Hart (Eds.). *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives.* –New York: Cambridge University Press, 1991. – P. 42-59.
142. *Beyer B.* Practical Strategies for the Teaching of Thinking. – Boston: Allyn and Bacon, 1987. – 251 p.
143. *Bigge M.* Positive Relativism: An Emergent Educational Philosophy. – New York: Harper & Row, 1971. – 528 p.
144. *Blake D., Hanley V.* The Dictionary of Educational Terms. – Brookfield, VT: Ashgate Publishing Company, 1995. – 389 p.
145. *Blatt M., Kohlberg L.* The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment // *Moral Education.* – 1975. – Vol. 4. – P. 114-157.
146. *Blumer H.* Symbolic Interactionism: Perspective and Method. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969. – 532 p.
147. *Bond D.* An Analysis of Valuation Strategies in Social Science Education Materials: Unpublished Doctoral Dissertation. – Berkeley, CA: School of Education, University of California, 1970. – 497 p.
148. *Brandt R.* On Liberal Education for Tomorrow's World: A Conversation with Douglas Heath // *Educational Leadership.* – 1989. – № 7(1). – P. 37-60.
149. *Bush* 2006-2007 Budget Cuts \$4,3 Billion from Education // <http://usliberals.about.com/od/education/a/EdBudget07.htm>.
150. *Carr D.* After Kohlberg: Some Implications of an Ethics of Virtue for the Theory of Moral Education and Development: Unpublished Manuscript. – Edinburgh: Moray House Institute, 1995. – 285 p.

151. *Chaffec J.* The Thinker's Way. Steps to a Richer Life. – Boston, New York, Toronto, London: Little, Brown and Company, 1998. – 207 p.
152. *Chance P.* Thinking in the Classroom: A Survey of Programs.– New York: Teachers College, Columbia University, 1986.– 194 p.
153. *Character Building Secret* // <http://www.powerfulfamily.com>.
154. *Character Counts!* // <http://www.charactercount.com>.
155. *Colby A., Damon W.* Some Do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment. – New York: Free Press, 1992. – 324 p.
156. *Combs A.* A Perceptual Approach to the Truly Adequate Personality // A. Combs (Ed.). Perceiving, Behaving, Becoming. – Washington, D.C., 1978. – P. 49-71.
157. *Combs A.* Humanism, education and future // *Educational Leadership*. – 1978. – V. 35. – № 4. – P. 300-314.
158. *Contini L.* Values Clarification Destroys Conscience. – Ignatius Press, 2515 McAllister St., San Francisco, CA 94118. – November. – 2000. – 75 p.
159. *Cutler A., Melick N.* Weaving at All Together: the Tapestry of Simultaneous Renewal // *Educational Leadership*. – 1995. – Spring-Summer. – Vol. 15, №. 2. – P. 187-226.
160. *Damon W.* The Moral Child: Nurturing Children's Natural Moral Growth. – New York: The Free Press, 1988. – 358 p.
161. *Dejnozka E. L., Kapel D. E.* American Educators' Encyclopedia. – New York: Greenwjr Press, 1991. – 716 p.
162. *Dewey J.* Quest for Certainty. – New York: Milton Balch, 1929. – 473 p.
163. *Doyle D. P.* Education and Character: A Conservative View // *Phi Delta Kappan*. – 1997. – № 78. – P. 440-463.
164. *Dune J.* A Critique of Research Evaluating Moral Education Interventions // Sample Research Project for Ed 589, 1999. – 65 p.
165. *Eagly A., Chaiken S.* The Psychology of Attitudes. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1993. – 298 p.
166. *Edison Project.* Student Standards for the Elementary Academy: The Edison

- Project. – New York: Edison Project. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 662), 1994. – 137 p.
167. *Education 2000. Holistic Perspective: Global Alliance for Transforming Education.* – Washington, 1991. – 83 p.
168. *Elam S., Rose L., Gallup A.* The 25th Annual Phi Delta Kappan /Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools // Phi Delta Kappan. – 1993. – № 75. – P. 137-152.
169. *Elam S., Rose L., Gallup A.* The 26th Annual Phi Delta Kappan /Gallup Poll of the Public's Attitude toward the Public Schools // Phi Delta Kappan. – 1994. – № 76. – P. 41-56.
170. *Eleven Principles of Effective Character Education* // <http://www.charactercount.com>.
171. *Ellis A.* Reason and Emotion in Psychotherapy. – New York: Lyle Stuart, 1962. – 527 p.
172. *Ennis R.* A Taxonomy of Critical Thinking Skills // J.B. Baron, R.J. Stenberg (Eds.). Teaching Thinking Skills: Theory of Practice. – Hillsdale, NJ.: Earlbaum Assocs, 1987. – P. 151-177.
173. *Ennis R.* Critical Thinking: What is It? // Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado. – 1992. – March 27-30. – Retrieved February. – 1993. – http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM.
174. *Etzioni A., Berreth D., Scherer M.* On Transmitting Values: A Conversation with Amitai Etzioni // Educational Leadership. – 1993. – № 51 (3). – P. 12-25.
175. *Ewing C.P.* When Children Kill: The Dynamics of Juvenile Homicide. – Lexington, MA: Lexington Books, 1990. – 237 p.
176. *Fuller C.* 365 Ways to Develop Your Child's Values. – P. O. Box 49068, Colorado Springs, CO 80949, 1994. – 162 p.
177. *Garbarino T.* The Human Ecology of School Crime. In National Council on Crime ad Delinquency. Theoretical Perspectives on School Crime. – Hackensack, N.J.: New Gate Resource Center, 1992. – Vol. 1. – P. 353-389.

178. *George W. Bush on Education* // http://www.issues2000.org/George_W_Bush_Education.htm.
179. *Gibbs L., Earley E. Using Children's Literature to Develop Core Values.* –Phi Delta Kappan Fastback (Whole No. 362), 1994. – 154 p.
180. *Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* – Cambridge: Harvard University Press, 1982. – 317 p.
181. Giraffe Project // <http://www.giraffe.org>.
182. *Hersh R.H., Miller J.P. & Fielding G.D. Models of morals education.* – New York: Longman, 1980. – 492 p.
183. *Hewlett S. When the Bough Breaks: The Cost of Neglecting Our Children.* – New York: Basic Books, 1991. – 346 p.
184. *Hickey M. Reading and Social Studies: The Critical Connection* // *Social Education.* – 1990. – № 54. – P. 175-196.
185. *Higgins A. Teaching as a Moral Activity: Listening to Teachers in Russia and United States*// *Journal of Moral Education.* – 1995. – Vol. 24, № 2. – P.138-159.
186. *Huitt W. Critical Thinking: an Overview* // <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html>.
187. *Huitt W. Moral and Character Development* // <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html>.
188. *Huitt W. Problem Solving and Decision Making: Consideration of Individual Differences Using the Myers-Briggs Type Indicator* // *Journal of Psychological Type.* – 1992. – № 24. – P. 33-44.
189. *Huitt W. System Models for Human Behavior* // *Educational Psychology Interactive.* – Valdosta, Ga: Valdosta State University, 1996. – P. 18-37.
190. *Huitt W. Values* // <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html>.
191. *Jones E., Ryan K., Bohlin K. Teachers as Educators of Character: Are the Nation's Schools of Education Coming up Short?* – Washington, DC: Character Education Partnership, 1999. – 213 p.
192. *Kaplan A. Conversing About Character: New Foundations for General Education* // *Educational Theory.* – 1995. – № 45. – C. 359-378.

193. *Kazepides A. C.* The Logic of Values Clarification // Journal of Educational Thought. – 1977. – № 11. – P. 99-131.
194. *Kelly G.* The Psychology of Personal Constructs. – New York: W. W. Norton, 1955. – 462 p.
195. *Kilpatrick W.* Experiments in Moral Education // ICUS Evening Speaker Identity and Character: The Seventh International Congress of Professors World Peace Academy. – 1997. – November 24-29. – P. 67-91.
196. *Kinnier R. T.* A Reconceptualization of Values Clarification: Values Conflict Resolution // Journal of Counseling & Development. – September-October. – 1995. – Vol. 74, № 1. – P. 18-35.
197. *Kirschenbaum H.* Advanced Values Clarification. – La Jolla, Cal.: University Associates, 1977. – 187 p.
198. *Kirschenbaum H.* 100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings. – Needham Heights, MA: Allyn&Bacon, 1995. – 269 p.
199. *Kirschenbaum H.* A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education // Phi Delta Kappan. – 1992. – June. – Vol. 73, № 10. – P. 771-776.
200. *Kirschenbaum H.* Current Research in Values Clarification // Social Education. – 1977. – May. – P. 399.
201. *Kirschenbaum H.* Defense of Values Clarification // Phi Delta Kappan. – 1977. – June. – P. 743-746.
202. *Kirschenbaum H.* From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey // Journal of Humanistic Counseling, Education and Development. – September 1. – 2000. – Vol. 39, № 1. – P. 4-17.
203. *Kneller J.* Existensialism and Education. – N. Y.: Basic Books, 1964. – 257 p.
204. *Kohlberg L.* Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View // T. Sizer (Ed.). Religion and Public Education. -Boston: Houghton- Mifflin, 1967. – P. 145-172.
205. *Kohlberg L.* Preface in Reading in Moral Education / Ed. by P. Scharf.- Minn.: Winston Press, 1978. – P. 3-11.
206. *Kohlberg L.* Stages of Moral Development as a Basis of Moral Development //

- B. Munsey (Ed.) *Moral Development, Moral Education and Kohlberg.* – Birmingham, 1980. – P. 28-75.
207. *Kohlberg L.* *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages Essays on Moral Education. Appendix B // Essays on Moral Education.* – Vol. II. – San Francisco: Harper&Row Publishers, 1967. – P. 361-408.
208. *Kohlberg L.* *The Quest for Justice in 200 Years of American History and in Contemporary American Education // Contemporary Education.* – 1976. – № 48. – P. 5-16.
209. *Kohlberg L., Candee D.* *The Relation of Moral Judgment to Moral Action // W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz (Eds.). Morality, Moral Behavior, and Moral Development.* – New York: Wiley, 1984. – P. 95-123.
210. *Kohn A.* *Beyond discipline: From Compliance to Community.* – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. – 542 p.
211. *Kohn A.* *How Not To Teach Values: A Critical Look at Character Education // Phi Delta Kappan.* – February. – 1997. – P. 429-439.
212. *Kolstoe J.* *Consultation.* – Oxford: George Ronald Press, 1985. – 324 p.
213. *Lewis C. S.* *The Abolition of Man.* – New York, Macmillan. – 1947. – February. – P. 429-439.
214. *Lickona T.* *Four Strategies for Fostering Character Development in Children // Phi Delta Kappan.* – 1988. – № 69. – P. 419-426.
215. *Lickona T.* *An Integrated Approach to Character Development // J. S. Benninga (Ed.). Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School.* – New York: Teachers College Press, 1991. – P. 66-83.
216. *Lickona T.* *Is Character Education a Responsibility of the Public Schools? // Momentum.* – 1993. – № 24 (4). – P. 48-54.
217. *Lickona T.* *Raising Good Children.* – New York: Bantam Books, 1983. – 173 p.
218. *Lickona T.* *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility.* – New York: Bantam Books, 1991. – 478 p.
219. *Lickona T.* *The Return of Character Education // Educational Leadership.* – 1993. – November. – Vol. 51, № 3. – P. 6-11.

220. *Lickona T.* What does Moral Psychology Have to Say to the Teacher of Ethics? // D. Callaon, S. Book (Eds.). *Teaching Ethnics in Higher Education*. – New York and London: Plenum, 1987. – P. 94-123.
221. *Lind G.* Moral Dilemma Discussion Revisited – The Konstanz Method // *European Journal of Psychology*. – February 2005. – <http://www.ejop.org>.
222. *Lockwood A. L.* A Critical View of Values Clarification // *Teachers College Record*. – 1975. – № 77. – P. 35-50.
223. *Lockwood A. L.* A Letter to Character Educators // *Educational Leadership*. – 1993. – № 51. – P. 72-75.
224. *Lockwood A. L.* The Ten Percent Solution // *Social Education*. – 1991. – April/May. – P. 246-248.
225. *Lozzi L. A.* Moral Decision Making in a Scientific Era / J. C. Kendall. *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*. – Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education, 1990. – Vol. 1. – P. 194-226.
226. *Magid K., McKelvey C.* *High Risk: Children without Conscience*. – New York: Bantam Books, 1987. – 147 p.
227. *Maslow A. H.* *Motivation and Personality*. – N. Y.: Basic Books, 1971. – 326 p.
228. *Maslow A.* Some Basic Propositions of Growth and Self-Actualization psychology // A. Combs (Ed.). *Perceiving, Behaving, Becoming*. – Washington, D.C., 1978. – P. 32-48.
229. *Maslow A.* *The Farther Reaches of Human Nature*. – New York: Viking Press, 1971. – 375 p.
230. *Maslow A.* *Toward a Psychology of Being*. – Princeton, NJ: Viking, 1970. – 431 p.
231. *Mayer R., Goodchild F.* *The Critical Thinker*. – New York: Wm. C. Brown, 1990. – 159 p.
232. *McClellan B.E.* *Schools and the Shaping of Character: Moral Education in America, 1607-Present*. – Bloomington: Indiana, 1992. – 135 p.
233. *McDaniel A.* *Character Education: Developing Effective Programs* // *Journal of*

- Extension. – April. – 1998. – Vol. 36, № 2. – P. 58-74.
234. *McDowell J., Hostetler B.* Right from Wrong. – Dallas: World Publishing, 1994. – 335 p.
235. *Mertes L.* Thinking and Writing // Middle School Journal. – 1991. – № 22. – P. 24-25.
236. *Moody B., McKay L.* PREP: A Process, not a Recipe // Educational Leadership. – 1993. – № 51 (3). – P. 28-30.
237. *Moustakas C.* The Authentic Teacher: Sensitivity and Awareness in the Classroom. – Cambridge, MA: Howard A. Doyle, 1966. – 263 p.
238. *Mrs. Bush's Character and Community Initiative* // <http://www.whitehouse.gov/firstlady/initiatives/characterandcommunity.html>.
239. *Murphy G.* Human Potentialities. – New York: Basic Books, 1989. – 168 p.
240. *No Child Left Behind* // <http://www.pirc-info.net/index.asp>.
241. *Noddigins N.* Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education. – New York: Teachers College Press, Columbia University, 2002. – 171 p.
242. *Noddings N.* Conversation as Moral Education // Journal of Moral Education. – 1994. – № 22. – P. 107-118.
243. *Nucci L.* Moral Development and Character Education: a Dialogue. – Berkley, CA: McCutchan, 1989. – 205 p.
244. *Oldenquist A.* Moral Education without Moral Education // Harvard Educational Review. – 1979. – May. – № 49. – P. 242- 346.
245. *Oryzhkewych O.* Education: The General Principles of Education. – Washington, 1982. – Vol. 2. – 219 p.
246. *Otten H.* Character Education. ERIC Digest. – ERIC Clearingtonhouse for Social Studies/ Social Science Education Bloomington IN, 2000. – 51 p.
247. *Parsons T.* The Social System. – Glencoe, IL: Free Press, 1951. – 335 p.
248. *Pearson Q., Nicholson J.* Comprehensive Character Education in the Elementary School Strategies for Administrators, Teachers, and Counselors // Journal of Humanistic Counseling, Education and Development. – 2000. – June 1. – Vol. 38, № 4. – P. 31-42.
249. *Personal Accountability* // www.QBW.com.

250. *Power C., Makogon T.* The Just Community Approach to Care // *Journal for a Just Education*. – 1995. – Vol. 2. – P. 9-24.
251. *Positive Action* // www.positiveaction.net.
252. *Power F., Higgins N., Kohlberg L.* Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. – Columbia University Press, New York, 1989. – 137 p.
253. *Pritchard I.* Character Education: Research Prospects and Problems // *American Journal of Education*. – 1996. – № 4. – P. 469-495.
254. *Rath L., Harmin M., Simon S.* Values and Teaching: Working in the Classroom. – Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966. – 275 p.
255. *Raths L. E.* Meeting the Needs of Children: Creating Trust and Security. – Columbus, OH: Charles Merrill, 1972. – 247 p.
256. *Resnick M.* Protecting Adolescents From Harm, Findings From the National Longitudinal Study on Adolescent Health // *Journal of the American Medical Association*. – 1997. – № 278. – P. 823-832.
257. *Rest J.* Morality // P. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. – New York: Wiley, 1983. – Vol. 4. – P. 556-619.
258. *Rest J. R.* Moral Development: Advances in Research and Theory. – New York: Praeger, 1986. – 382 p.
259. *Robinson E.* Humanistic Education to Character Education: An Ideological Journey // *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. – 2000. – September 1. – Vol. 39, № 1. – P. 53-67.
260. *Rogers C.* Freedom to Learn. – Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969. – 292 p.
261. *Rogers C.* On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 428 p.
262. *Rogers C.* On Personal Power. – New York: Delacorte Press, 1977. – 346 p.
263. *Rogers C.* Therapy // <http://www.ship.edu/~cgboeree/rogers.html>.
264. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. – New York: Free Press, 1973. – 436 p.
265. *Rokeach M.* Understanding Human Values: Individual and Societal. – New York: Free Press, 1979. – 275 p.
266. *Ryan K.* Mining the Values in the Curriculum // *Educational Leadership*. – 1993. –

- November. – Vol. 51, № 3. – P. 12-51.
267. *Ryan K.* The New Moral Education // Phi Delta Kappan. – 1986. – № 68. – P. 228-233.
268. *Ryan K., McLean G.* (Eds.). Character Development in Schools and Beyond. – New York: Praeger, 1987. – 184 p.
269. *Samay S. A.* Affectivity: The Power Base of Moral Behavior // G. F. McLean, F. E. Ellrod, D. L. Schindler, J.A. Mann (Eds.). Act and Agent: Philosophical Foundations for Moral Education and Character Development. – New York: University Press of America, 1986. – P. 71-114.
270. *Savage L.* Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning // The Clearing House. – 1998. – May-June. – Vol. 71. – P. 163-189.
271. *Schaps E.* Risks and Rewards of Community Building // Thrust for Educational Leadership. – 1998. – № 28. – P. 6-9.
272. *Schaps E., Battistich V., Solomon D.* School as a Caring Community: A Key to Character Education // A. Molnar (Ed.). The Construction of Children's Character. – Part II. – 96th Yearbook of the National Society for the Study of Education. – Chicago: University of Chicago Press, 1997. – P. 123-168.
273. *Schaps E., Lewis C.* Perils on an Essential Journey: Building School Community // Phi Delta Kappan. – 1999. – Vol. 8. – P. 211-224.
274. *Schulman M., Mekler E.* Bringing up a Moral Child: A New Approach for Teaching Your Child to be Kind, Just, and Responsible. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1985. – 258 p.
275. *Schweder R.A., Turiel E., Much N.* The Moral Intuitions of the Child // J. Flavell, L. Ross (Eds.). Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures. – New York: Cambridge University Press, 1981. – P. 288-307.
276. *Scriven M., Paul R.* Critical Thinking Defined // Critical Thinking Conference. – Atlanta: GA, 1992. – November. – P. 68-91.
277. *Scriven M.* Primary Philosophy. – New York: McGraw-Hill, 1966. – P. 232.
278. *Sears R., Maccoby E., Levin H.* Patterns of Child Rearing. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1957. – 550 p.

279. *Selman R. L.* The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses. – New York: Academic Press, 1980. – 271 p.
280. *Severin F.* Third Force Psychology: a Humanistic Orientation to the Study of Man // C. Morgan, R. King. Introduction to Psychology. – 4th ed. – New York: Bantam Books, 1971. – 314 p.
281. *Shiveley J., Van Fossen P.* Critical Thinking and the Internet: Opportunities for the Social Studies Classroom // Social Studies. – 1999. – January-February. – Vol. 90. – P. 87-106.
282. *Simon S., Howe L., Kirschenbaum H.* Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students. – New York: Hart Publishing, 1972. – 397 p.
283. *Solomon D., Battistich V., Kim D., Watson M.* Teacher Practices Associated with Students' Sense of the Classroom as a Community // Social Psychology of Education. – 1997. – № 1. – P. 235-267.
284. *Solomon D., Schaps E., Watson M., Battistich V.* Creating Caring School and Classroom Communities For All Students // R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, S. Stainback. From Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 1992. – P. 84-106.
285. *Solomon D., Watson M., Battistich V., Schaps E., Delucchi K.* Creating Classrooms That Students Experience as Communities // American Journal of Community Psychology. – 1996. – № 24. – P. 719-748.
286. *Solomon D., Watson M., Delucchi K., Schaps E., Battistich V.* Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom // American Educational Research Journal. – 1988. – № 25. – P. 527-554.
287. *Solomon D., Watson M., Schaps E., Battistich V., Solomon J.* Cooperative Learning as Part of a Comprehensive Program Designed to Promote Prosocial Development // S. Sharan (Ed.). Cooperative learning: Theory and Research. – New York: Praeger, 1990. – P. 231-260.
288. *Starr M.* Building Life Skills. – New York: Copyright, 1995. – 96 p.

289. *Stewart J. S.* Clarifying Values Clarification: A Critique // Phi Delta Kappan. – 1975. – LV. – P. 684-688.
290. *Super D. E.* Needs, Values, Interests, and Attitudes: Constructs and Measures Needing Clarification // Annual Convention of the American Psychological Association, New York. – 1987. – August. – P. 162-189.
291. *Superka D.* Values Education: Approaches and Materials. – Boulder, Colo: ERIC Clearinghouse for Social Studies, 1975. – 342 p.
292. *Superka D., Ahrens C., Hedstrom J.* Values Education Sourcebook. – Boulder, CO: Social Science Education Consortium, 1976. – 149 p.
293. *The Aspen Declaration* // <http://www.charactecount.com>.
294. *The Character Education Partnership* // <http://www.usnews.com.usnews/news/betsy2.htm>
295. *The Council for Global Education.* Moral Education: A Parent's Questionnaire. – Washington, DC: Author, 1997. – 124 p.
296. *The Partnership in Character Education Project Program* // <http://www.ed.gov/programs/charactered/index.html>.
297. *Tigner S. S.* Character Education: Outline of a Seven-Point Program // Journal of Education.– 1993.– № 175 (2). – P. 13-22.
298. *Titus D.* Values Education in American Secondary School // Kutztown University Education Conference. – Kutztown: PA. – 1994. – September 16. – P. 56-71.
299. *Turiel E.* The Development of Social Knowledge: Morality and Convention. – New York: Cambridge University Press, 1983. – 148 p.
300. *Vessels G. G., Boyd S. M.* Public and Constitutional Support for Character Education // NASSP Bulletin. – 1996. – № 80. – P. 55-62.
301. *Walberg H., Wynne E.* Character Education: Towards a Preliminary Consensus // L. Nucci. Moral Development and Character Education: a Dialogue. – Berkley, CA: McCutchan, 1989. – P. 37-50.
302. *Walker L. J., Pitts R. C., Hennig K. H., Matsuba M. K.* Reasoning About Morality and Real-Life Moral Problems // M. Killen, D. Hart (Eds.). Morality in

- Everyday Life: Developmental Perspectives. – New York: Cambridge University Press, 1991. – P. 106-121.
303. *Watson M., Solomon D., Battistich V., Schaps E., Solomon J.* The Child Development Project: Combining Traditional and Developmental Approaches to Values Education // L. Nucci. Moral Development and Character Education: a Dialogue. – Berkley, CA: McCutchan, 1989. – P. 51-92.
304. *Whimbey A., Lochhead J.* Problem Solving and Comprehension. – Philadelphia: Franklin Institute Press, 1982. – 418 p.
305. *Who is George Bush* // <http://austin.about.com/cs/georgewbush/1/aa012100b.htm>.
306. *Williams M., Schaps E.* Character Education: The Foundation for Teacher Education. – Washington, DC: Character Education Partnership, 1999. – 106 p.
307. *Wynne E. A.* Balancing Character Development and Academics in the Elementary School // Phi Delta Kappa. – 1988. – № 70. – P. 424-426.
308. *Wynne E. A.* Character Development: Renewing an Old Commitment // Principal. – 1986. – № 65 (3). – P. 28-39.
309. *Wynne E.* Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools // L. Nucci Moral Development and Character Education. – Berkeley, CA: Mc Cutchan, 1989. – P. 19-36.
310. *Wynne E. A.* Character and Academics in the Elementary School // J. S. Benninga (Ed.). Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School. – New York: Teachers College Press, 1991. – P. 139-155.
311. *Wynne E., Ryan K.* Reclaiming our Schools: A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline. – 2nd Ed. – N.J.: Upper Saddle River, 1997. – 234 p.
312. *Yulish S. M.* The Search for a Civic Religion: A History of the Character Education Movement in America, 1890-1935. – Lanham, Maryland: University Press of America, 1980. – 306 p.