

А.В.Донцов

**ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ
ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Харків
Видавничий дім «Шлях»

2000 р.

ББК 85
Д 2

Друкується за рішенням Вченої ради Харківського національного університету ім. І.Каразіна /протокол №9 від 30.10.98 р./

Рецензенти: Євдокимов В.І., доктор педагогічних наук,
член- кореспондент
АПН України, професор;
Чістякова А.Б., доктор педагогічних наук,
професор.

Донцов А.В.

Формування моральних механізмів поведінки
студентської молоді. - Харків: «Шлях», 1999. —
226 с.

ISBN 5-86906-089-3

В монографії на основі аналізу класичних підходів вирішення проблеми морального виховання особистості розглядається концепція розвитку моральних механізмів, які прискорюють процес формування особистості та професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах гуманітаризації освіти і гуманізації навчально-виховного процесу. Моральні механізми поведінки студента розглядаються як динамічні морально-психологічні процеси, які відбуваються на основі розвитку моральних і соціальних потреб особистості.

Призначена керівникам системи освіти, викладачам вищих і середніх навчальних закладів, вчителям, студентам і всім, кого цікавлять проблеми виховання людини.

ISBN 5-86906-089-3

© А.В.Донцов

Донцов Анатолій Васильович
ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ
ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Монографія

Редактор *Т.В.Михайлуца*
Технічний редактор *Є.М.Диденко*
Комп'ютерна верстка *В.П.Полканов*
Коректор *Л.О.Солод*

Здано до виробництва 06.04.2000. Підписано до друку 09.04.2000
Формат 84 x 108 1/32 Гарнітура Antiqua 11
Умовн. друк. арк. 12,7 Обл.-вид. арк. 11,5
Тираж 300 пр. Зам.

Видавничий дім «Шлях»
310060, пр. 50-річчя СРСР, 58/2,20

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	6
1.1. Виховання моральної поведінки особистості в історії розвитку педагогічної науки	6
1.2. Моральна регуляція поведінки студентської молоді як педагогічна проблема	47
1.3. Структурно-функціональні елементи моральної регуляції педагогічного процесу	69
РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ.....	94
2.1. Методологічні основи дослідження моральних механізмів поведінки студентів.	94
2.2. Соціально-педагогічні чинники моральної регуляції особистості студента	121
2.3. Формування моральної поведінки студентської молоді за кордоном	141
РОЗДІЛ ІІІ. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	168
3.1. Студентська група як чинник формування моральної поведінки студента.	168
3.2. Совість особистості студента як морально-психологічний механізм його поведінки.	198
ВИСНОВОК	216
ЛІТЕРАТУРА	219

ВСТУП

Оптимізація навчально-виховного процесу підростаючого покоління, яке має бути гідним ідеї розбудови гуманного демократичного суспільства, неможлива без вирішення проблем удосконалення професійної і морально-психологічної підготовки педагогічних кадрів.

Розвиток особистості студента і його підготовка до морального виховання учнів, залишається досить актуальною проблемою, а формування моральних якостей майбутнього вчителя є важливою складовою частиною підвищення його педагогічної культури.

В умовах сучасної соціально-економічної кризи, розповсюдження серед молоді культу насильства, наркоманії, злочинності та інших негативних соціальних явищ, виникає об'єктивна необхідність підвищення ролі загально-освітньої і вищої школи у моральному вихованні учнів і студентів.

Студентська молодь має стати майбутньою інтелектуальною елітою нашого суспільства, бо студенти педагогічних вузів - це майбутні вчителі. Тому від моральної вихованості студентів вищих закладів, їхньої здатності до кваліфікованого керівництва процесом морального виховання школярів в значній мірі залежить розбудова і удосконалення всієї системи освіти.

Школа - це дзеркало нашого майбутнього суспільства, адже проблеми школи і проблеми суспільства дуже пов'язані між собою. Суспільні проблеми досить часто виникають внаслідок недостатнього виконання школою своїх соціальних функцій, і в першу чергу функції виховання. Але, з іншого боку, наявність негативних елементів суспільного життя заважає створенню належних умов для виховання духовно багатой особистості. Необхідність термінового вирішення проблем морального виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів зумовлена багатьма чинниками.

По-перше, на моральну свідомість студентської молоді негативно впливають комерційна література та телепрограми, які переважно виконують не виховну, формуючу, розвиваючу, а рекреаційну функцію, активно культивуючи жорстокість,

насильство та еротику. Така індустрія дозвілля відвертає студентів від ознайомлення з безцінними надбаннями національної та світової культури, і заважає формуванню широкого спектру морально-естетичних потреб.

По-друге, характерними тенденціями сучасної школи стали демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу. Ці явища можна розглядати як позитивні, адже вони створюють доброзичливі стосунки між вчителем та учнем, підвищують мотиваційну сферу навчання. Але існуючий рівень морального розвитку учнівського колективу не завжди виправдовує довірливе ставлення вчителя до учнів, що згодом спонукає його до авторитарних методів навчання. В свою чергу авторитарність ніяк не сумісна з вихованням духовно багатой, високomorальної особистості. Ці соціально-педагогічні протиріччя вказують на необхідність більш детального дослідження проблем підготовки майбутнього вчителя до морального виховання учнів в сучасних умовах.

По-третє, характерною особливістю демократизації суспільного життя є розширення сфери як правового, так і морального регулювання суспільних відносин. Але відсутність об'єктивних умов для поширення моральної регуляції відносин приводить до обмеження правової регуляції суспільства, правова норма в демократичному суспільстві є ефективною лише тоді, коли вона позитивно оцінюється громадською думкою і не суперечить моральним нормам, які панують в суспільстві. У формуванні колективних і суспільних моральних норм система освіти може вигравати вирішальну роль. Все це вказує на доцільність підвищення нормотворчої функції школи.

В монографії здійснена спроба теоретико-методологічного аналізу і узагальнення різних концептуальних підходів щодо морального виховання особистості, які розроблялись видатними мислителями минулого. На цій основі визначені і обґрунтовані найважливіші напрямки і умови удосконалення процесу морального виховання студентів: досягнення найбільш оптимального внутрішнього співвідношення політехнічної і гуманітарної освіти, підкорення інтелектуальної освіти

моральному вихованню. Вони на сучасному етапі розбудови демократичного суспільства мають бути спрямовані на усвідомлення студентами найвищих моральних цінностей, на розвиток

об'єктивного морального самопізнання і самооцінки як інтегруючих чинників формування цілісної особистості. Велика увага приділяється визначенню найбільш суттєвих моральних протиріч, що виникають на індивідуально-психологічному і соціально-педагогічному рівнях моральної регуляції особистості студента. Спираючись на концептуальні положення зарубіжних і вітчизняних вчених, моральне виховання студентської молоді розглядається як цілісний інтегративний процес, який передбачає: формування культури мислення, патріотичних почуттів і переконань, наукового світогляду, гуманістичного ставлення до суспільства, засвоєння методів отримання наукових даних з гуманітарних дисциплін, формування сенсожиттєвих орієнтирів. Теоретичні положення, які розглядаються в монографії, не передбачають остаточного вирішення проблем морального виховання студентської молоді, але можуть скласти методологічне і емпіричне підґрунтя для подальших досліджень.

I. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Виховання моральної поведінки особистості в історії розвитку педагогічної науки

Проблеми морального розвитку особистості привертали увагу багатьох мислителів минулого, але найбільш визначні зрушення в їх розробці були здійснені видатними педагогами і філософами Стародавньої Греції. Визначення основних положень формування моральної поведінки особистості було пов'язане з діяльністю софістів, які займались пошуком істинних знань через розвиток логічного мислення і оволодіння мистецтвом переконання.

Софісти намагалися дати відповіді на питання про співвідношення людини і світу, визначення ролі і місця людини в суспільстві, про пошуки щастя і суспільною блага. Особливої уваги привертали проблеми правового і морального виховання особистості в умовах розвитку демократичних засад. Серед софістів панувала думка про те, що об'єктивної істини відносно тих чи інших моральних норм взагалі не існує, бо кожна людина має свою думку і своє судження про прекрасне і справедливе.

Моральні принципи визначались на основі узагальнення думки більшості. Так, зокрема, Платон у своїх творах писав, що про кожен річ можна висловити взаємовиключаючі судження, які в рівній мірі можуть бути переконливими. Оскільки яким саме кожна людина відчуває дещо, таким, скоріш за все, воно і буде для кожної, тому людина вважалась мірою всіх речей.

Протагор зазначав, що «істинні ті думки, які корисні

людям, і критерієм істиності є те судження, яке підтримується більшістю громадян /30; 44/. Визначення людини як міри пізнання всіх речей, в тому числі і моральних понять, було значним кроком вперед у дослідженні проблем морального розвитку особистості. Але основним недоліком такого підходу було те, що міра моральності поведінки розглядалась тільки по відношенню до конкретної людини, її попереднього досвіду, заслуг, соціального статусу. Така обмеженість у трактуванні людини як центру всесвіту піддавалась критиці з боку Сократа, який розглядав людину тільки як частину космосу.

Розвиваючи ідеї софістів, він згодом наблизився до розуміння необхідності більш детального вивчення питання про пізнання самого себе, тобто людини як складної і розлюченої, смиренної і простої сутності, але за своєю природою причасною до божественної участі /68; 138/.

Сократ вважав, що людина від природи має дуже великі задатки і здібності, але їх реалізація можлива при умові пізнання свого внутрішнього світу, усвідомлення того, що свідоме життя, духовне здоров'я, гармонія внутрішніх сил і зовнішньої діяльності, задовільнення від моральної поведінки складають найвище благо і найвищу цінність» /30; 101/. У розкритті сутності самопізнання Сократ розглядає деякі теоретичні підходи щодо розвитку основних моральних механізмів поведінки особистості, досягнення гармонії між внутрішніми і зовнішніми чинниками її формування.

Моральність людини він пов'язував з її освіченістю, оволодінням знаннями, але їх корисність визначав по мірі їх співвідношення і залежності від пізнання добра і зла. Само по собі розуміння, усвідомлення добра і зла, зазначав Сократ, не може бути благом для особистості, якщо воно не приводить до «лікування душі», до усвідомленого духовного життя і виховання благородства духу. /30; 104/.

Сократ намагався довести кожному і, особливо, наділеному мудрістю і могутністю, що соромно

підкупуватись тільки про гроші, славу та пошану, не піклуючись про свою душу, щоб вона була якомога кращою. Моральну поведінку особистості Сократ пов'язує з проблемою морального вибору, вірність якого залежить від знань. Він застерігав, що технічні знання на відміну від гуманітарних не завжди можуть принести благо суспільству, а якщо їх використання не пов'язане з пізнанням «моральної істини», то вони можуть принести непоправиму шкоду.

Сократ дав аналіз співвідношення усвідомлених і несвідомих компонентів поведінки особистості, підкреслював, що людина помиляється у виборі між насолодою і стражданням, між благом і злом, з причини недостатнього володіння «вимірковими» знаннями, тому хибні вчинки людей, які зумовлені прагненням до насолоди, є ніщо іншим, як «найвеличніше невідання», і немає нічого сильнішого від знань, які завжди і в чому завгодно переважають будь-яку насолоду. Таким чином, Сократ наполягав на тому, що раціональна сфера особистості є основним підґрунтям, на якому формується доброчинність.

До речі, перекликаючись зі своїм грецьким колегою, видатний мислитель Стародавньої Індії Бхартріхарі писав: «знання є найвеличнішою прикрасою людини, вірний скарб, вони надають насолоду, славу і щастя, знання - це вчитель вчителів, товариш на чужбині, вічна сила, чиста коштовність, яка гідна царів. Відійми у людини знання - і вона перетвориться у тварину» /18; 25/.

Аналізуючи роль знань у поведінці особистості, Сократ зазначав, що знання не можуть самі по собі творити добро, але етичні знання безсумнівно сприяють розвитку її вольових якостей. Підводячи під моральні явища естетичні категорії, він доводить, що чинити несправедливість є більш ганебним вчинком, ніж терпіти від неї, тому людина, яка чинить несправедливість, більш нещасна, ніж та, яка страждає від несправедливості /30; 129 /.

Сократ пов'язує моральність поведінки особистості

з її естетичним тлумаченням, він проводить різницю між усвідомленням бути хорошим і насправді бути хорошим у приватних і громадських справах. Сократ наголошував на тому, що в процесі морального розвитку людини відбувається постійна взаємодія між її свідомістю і надсвідомими непередбаченими вчинками. Люди, на його думку, порочні не з своєї волі і тому не з своєї волі вони дотримуються певних правил поведінки.

На цій підставі Арістотель занижував можливості виховного впливу на особистість. «Безглуздо закликати до добродетельності, - пише він, - адже, хороші ми, чи погані, - це від нас не залежить» /30; 131/.

Арістотель звужував роль знань у розвитку вольових якостей, на відміну від Сократа, який ототожнював такі поняття, як «моральні знання», «моральні переконання», «моральні потреби», на основі яких розвиваються вольові якості особистості. Він не звертав уваги на те, що між цими поняттями існує ціла система взаємопов'язаних закономірностей і суперечностей.

З цього приводу постає проблема співвідношення об'єктивних і суб'єктивних компонентів розвитку моральної свідомості особистості і ролі знань в інтеріоризації моральних цінностей. Відносно цієї проблеми І.Кант зазначав, що «чистий розум» повинен бути доповнений абсолютно незалежним від нього автономним регулятором, - «категоричним імперативом», який науково ні довести, ні спростувати неможливо. Його можна і треба прийняти на віру» /55; 420/.

Автономним регулятором «чистого розуму» можуть бути лише ті знання, які найбільш за все наближені до об'єктивної істини, і тому, чим значніше ця тенденція буде проявлятися в індивідуальній моральній свідомості, тим більш активним буде її вплив на морально-регулятивні механізми поведінки. Але така закономірність обмежена інтелектуальними можливостями тієї чи іншої людини, отже, якщо засвоєння моральних істин підкріплюється на емоційному рівні, тобто вірою в те, що розумом засвоїти неможливо, то це значно підсилює функціонування динамічних процесів мо-

ральної структури особистості.

Арістотель вважав, що у вихованні «добродетності» багато залежить від «природи людей» і тому більшість їх підкоряється частіше страху, ніж розуму, і скоріше покаранням, ніж морально прекрасному.

Такої ж думки дотримувався і Платон, зазначаючи, що більшість людей підкоряється емоціям і керується в своїй поведінці егоїстичними мотивами, а не розумом, істиною і справедливістю [69; 185-186]. Моральну свідомість людини він ставив вище за її правову свідомість, при наявності природної обдарованості - отже така людина, на його думку, здатна керуватись розумом, істиною і справедливістю, і вона не має потреби в законах, які б нею керували, і її розум не буде «чийм-небудь слухняним рабом» [69; 332]. Тому в ідеальному вигляді моральна регуляція міжлюдських стосунків повинна обмежувати, або зовсім витіснити правову регуляцію.

На думку Платона, людина повинна засвоювати загальні поняття, що утворюються з багатьох чуттєвих сприймань, але вони мають поєднуватися до купи розумом, Платон не заперечує проти чуттєвого сприйняття світу, але ведучим елементом людської досконалості вважає розум людини. Тому він підкреслює, що по справедливості окриляється тільки розум філософа, пам'ять якого по мірі сил завжди звернена до того, в чому сам бог проявляє свою божественність. Тільки людина, яка посв'ячена в «досконалі таємності, становиться по справжньому досконалою» [69; 138].

Виходячи з ідеалістичних міркувань, Платон розділяє всесвіт на «буття» і «небуття». Під «буттям» він розуміє вічні, об'єктивні «речі» і «ідеї», а під «небуттям» все те, що здатне до мінливості, що з'являється і зникає, в тому числі і людське життя. Він вірив у «переселення» людської душі, і тому вважав, що почуття людей пов'язані з спогадами «дійсно суцього», але під чужим впливом люди все це забули, «звернувшись до неправди, на своє горе, все священне, яке бачили раніше» [69; 159].

Серед умов морального розвитку людини Платон велику увагу приділяє наявності її нахилів до сприй-

няття прекрасного в «божественній природі», житті і в людських стосунках. Таким чином, він розкриває тісний зв'язок між моральним і естетичним вихованням, який пронизує вічне почуття любові. «Якщо перемагають кращі» духовні сили людини, писав він, її схильність до порядку в житті і схильність до філософії, то закоханий і коханий блаженно проводять тутішне життя у згоді, володіючи собою і не порушаючи скромність, підкоривши те, із-за чого в душі з'являється порча, і давши свободу тому, що веде до доброчинності» /69; 165/.

Згідно Платона, любов до прекрасного - це шлях до досконалості. Він виділяє декілька східців «еротичного» сходження, в залежності від рівнів сприйняття прекрасного на шляху від «тілесного» до духовного, а найбільш високий рівень піднесення до прекрасного пов'язаний з осяганням красоти знання, яке можна досягти тільки завдяки наполегливому вихованню.

Однією з найважливіших умов морального піднесення особистості, на думку Платона, є подолання соціальних протиріч і, зокрема, соціальної нерівності. «Найблагородніші нрави.., - зазначає він, - виникають в такому гуртожитку, де поряд не знаходяться багатство і бідність. Адже там не буде місця ні нахабству, ні несправедливості, ні нерівностям, ні заздрості» /67, 148/.

Мислитель Стародавньої Греції Стагирит виділяє декілька сторін духовного стану людини, які іноді вступають у суперечність між собою. На цій основі Арістотель розмежовує такі поняття, як обурення, заздрість і зловтіху, причому, два останні він характеризує як негативні крайнощі, а обурення відносить до позитивних якостей людини, зазначаючи, що «це скорбота про те, що блага належать негідному; обурений... засмучується і тоді, коли бачить, що хтось страждає незаслужовано». А заздрісного «буде засмучувати благородство іншої людини, будь воно заслужене, чи незаслужене» [5; 322]. Арістотель доводить, що моральна поведінка людини може виявитись через ті почуття, які залежать від суб'єктивної реакції на певний вчинок, тому обурен-

ня він вважав найбільш оптимальною серединою між заздрістю і зловтіхою. Але, на відміну від Платона, зазначав, що моральні якості даються людині не від природи, або «духу», а виникають під впливом виховання.

В епоху Середньовіччя майже всі античні концепції морального виховання були забуті. Церква починає виконувати ідеологічну функцію у суспільстві, підкоряє собі всю систему освіти, і тому моральне виховання набуває тільки релігійного змісту. Але саме в цей період приділяється велика увага ідеї Платона про універсальну всеосяжну силу любові. Вона була піднесена до рівня морального абсолюту, як основного закону: «люби ближнього твого, як самого себе». З іншого боку, духовний розвиток особистості протиставляється її біологічній сутності. Згідно релігійних концепцій моралі людина в цілому розглядається як божественне створіння, але її народження і діяльність без духовного наповнення трактуються як гріховність. Всі моральні вади людини розглядаються як наслідок розвитку її біологічних потреб. Тому не випадково провідну роль у релігійному вихованні посідає культ аскетизму. Згідно з положеннями християнської етики основною причиною хибної поведінки людини вважається відсутність її потреби в усвідомленні своєї гріховної сутності через моральний аналіз своїх вчинків. Лише та людина здатна до моральної поведінки, яка може підвестись до розуміння себе як провинця перед Богом, що страждає в муках каяття. Через каяття відбувається моральне очищення людини і її перехід до християнства, а від нього до високої моральності.

Саме на цих основах побудована педагогічна система морального виховання Я.А. Коменського. Він обґрунтував основні критерії моральності: мужність, помірність, мудрість і справедливість, які мають бути виховані тільки через різні види діяльності.

Я.А. Коменський у своєму видатному трактаті «Велика дидактика» розвиває ідеї античних мислителів про взаємозумовленість інтелектуального і морального розвитку особистості. Так, зокрема, Сенека зазначав, що «навчись спершу добрим нравам, а потім мудрості, яка без

хороших нравів засвоюється погано», такої ж думки дотримувався і Ціцерон: «Моральна філософія підготовлює розум для сприйняття посіву». В цих висловах розкривається положення про об'єктивну необхідність організації навчально-виховного процесу так, щоб моральний розвиток учнів трохи опереджав процес оволодіння знаннями.

Виходячи з цих положень, Я.А. Коменський розглядає навчання не як самоціль, а як найважливіший засіб виховання духовно багаті особистості. «Тільки таку школу я називаю цілком відповідною своєму призначенню, пише він, яка була б істинною майстернею людей, в якій уми учнів освітлювались би блиском мудрості, для того, щоб швидко проникати у все явне і таємне, душі і рухи їх спрямовувались би до загальної гармонії доброчинностей, а серця насичувались би божественною любов'ю» /64; 30/.

Я.А. Коменський надає великого значення формуванню у учнів цілісної системи моральних понять і уявлень, «вивчаючи істинні різниці речей і їх гідність». Разом з іншими мислителями минулого, він звертає увагу на те, що основною причиною помилок людей є їхнє хибне уявлення про різні етичні категорії, наполягає на вихованні усвідомленої поведінки особистості, яка спочатку повинна ґрунтуватись на підкоренні «чужій волі», а згодом переходить у звичку поєднувати свою поведінку з інтересами інших.

Виховання мужності Я.А. Коменський пов'язує з утворенням благородної прямодушності і витривалості у праці, тому працю розглядає як найважливіший засіб морального виховання. «Доброчинність розвивається завдяки справам», а благородна прямодушність завдяки «частим спілкуванням з благочинними людьми». Ця закономірність вказує на те, що моральне виховання учнів може кваліфіковано здійснювати тільки людина з високим рівнем духовного розвитку. Спілкування з духовно багатію особистістю Я.А. Коменський вважав однією з найважливіших умов залучення учня до світу знань і виховання його доброчинності.

Важливою передумовою виховання моральної поведінки особистості, на думку Я.А. Коменського, є подолання «себелюбства». Цю характерну рису особистості він розглядав як «огидний порок», який є причиною всіх негараздів людини, і подолати його можна лише тоді, коли людина усвідомить, що народжується вона «не тільки для себе, а і для Бога, і для ближнього, тобто для всього людського роду... і тільки б тоді настав « щасливий стан у справах приватних і громадських, якби всі пройнялися бажанням діяти в інтересах загального благополуччя» /64; 80-81/.

Однією з вимог формування моральної свідомості особистості є, з одного боку, наявність можливості і здатності педагога до ясного й поглибленого аналізу етичних понять і закономірностей, з іншого, відсутність повчальності, яка стримує формування навичок самостійного мислення учня. На жаль, — зазначає

Я.А. Коменський, - «ніхто не розвиває нравів шляхом внутрішнього подолання пристрастей, але всі дають лише поверховий нарис вчення про мораль шляхом зовнішнього визначення і розподілу доброчинностей» /64; 81/.

Не занижуючи ролі вербального впливу на свідомість особистості, Я.А.Коменський вважав, що дотримання правил поведінки можна домогтися при умові сформованості доброчинних звичок через залучення учнів до виконання різних вправ і завдань. «Слухняності можна навчити через слухняність, правдивості — кажучи правду, наполегливості, — якщо діяти наполегливо..., якби тільки не було недоліку в тих, хто словом і ділом показував би приклад» /64; 81/.

Вплив найближчого оточення дуже вражає особистість і може бути як позитивним, так і негативним. Тому Я.А.Коменський, як і більшість його послідовників, вимагав обережності дітей «самим належним чином від співтовариства негідних людей, щоб вони не заразились від них різними пороками, які, сприйняті очима або вухами, є яд для душі...» Він наголошував на необхідності забезпечення охорони молоді «від всіх

приводів до моральної» зіпсованості, як, наприклад, поганих товаришів, розпустних промов, пустих і беззмістовних книг» /64; 82/. Зайнятість особистості різними видами діяльності Я.А.Коменський розглядав як надійний засіб формування її доброчинної поведінки. Поряд з працею, серед засобів морального виховання, він виділяє постійне сприйняття доброчинностей, своєчасне й розумне навчання і вправи, а також дисципліну. Виховання дисциплінованості він пов'язує з сприйняттям молоддю прикладів дисциплінованої поведінки з боку старших. Саме таким чином, на його думку, відбувається прищеплення молоді добрих звичок. «Дике дерево, - пише він, - не може приносити плоди прищепленого. ...Так як більшість зневажають дисципліну, то немає нічого дивного в тім, що молодь скрізь виростає свавільною, диною, безбожною» /31; 231/.

Я.А.Коменський постійно вказував на єдність освіченості, моральної свідомості і вольових якостей особистості. Такий зв'язок, на його думку, можливий при умові оволодіння високим педагогічним мистецтвом з боку вчителя, що дозволить більш досконало впливати на психічні процеси особистості, приводячи розум в стан «гармонії і любові до наук».

Цього можна досягти завдяки дисципліні, яка повинна «прагнути до того, щоб... усіма засобами збуджувати і зміцнювати постійною навичкою і вправою... — люб'язність по відношенню до ближнього, бадьорість по відношенню до праці і виконанню життєвих завдань» /64; 84-85/.

На відміну від Я.А. Коменського, педагогічні погляди Дж.Локка стосовно виховання моральної поведінки особистості, ґрунтуються на суто матеріалістичній основі, хоча він також наполягає на тому, що дітям притаманна потреба в різних видах діяльності, але такої, яка б не обмежувала їх прагнення до свободи. Дж. Локк не був прихильником концепції «природжених ідей» та існування об'єктивних моральних істин. «Доброчинність... схвалюють не тому, що вона вроджена, а тому, що вона корисна» /40; 118/.

Відстоюючи позиції морального релятивізму, Дж. Локк визнавав істинними тільки ті моральні норми, які не суперечать інтересам особистості, що було значним обмеженням його поглядів на моральне виховання. Серед об'єктивних чинників, які більш за все впливають на виховання доброчинності, Дж.Локк вважав авторитет вчителя, який виникає на основі формування у учня «ввічливого страху». Цей страх поступово переходить в повагу до своїх вихователів, тому формування моральних навичок поведінки особистості, на думку Дж.Локка, відбувається в ранньому віці, а в юності лише тільки закріплюється.

Дж. Локк вважав, що вчинки особистості регулюються двома мотивами: прагненням до чуттєвої насолоди і стражданням. З одного боку, особистість утримує від поганих вчинків «страх перед покаранням», з іншого - самостійну стриманість «від нездорового плоду, в якому людина знаходить насолоду». Отже регулювати вчинки і спрямовувати поведінку особистості, використовуючи мотиви, які базуються на страху, стверджує Дж.Локк, означає заохочувати у особистості «те саме начало, викорчовування якого є нашим завданням», тому він не вважає «корисним для дитини будь-яке покарання, при якому сором постраждати за здійснений вчинок не діяв би сильніше, ніж саме страждання» /64; 155/.

Основним регулятором поведінки особистості він вважає відбиття сорому. Страх розвиває тільки «рабську дисципліну», яка в свою чергу утворює «рабський характер». Суворі дисципліна ще більше посилює природню схильність особистості до негативних вчинків, або шляхом її пригнічення формує «слабоумну і жалку істоту», яка може «подобатись дурним людям своєю неприродною скромністю», і, водночас, «залишиться некорисною для себе і для інших» /64; 155-156/. Така людина не зможе сформувати у себе вольові якості, реалізувати природні задатки і своє соціальне призначення.

Розглядаючи загальні закономірності виховання доброчинної поведінки особистості, Дж. Локк

звертає увагу на розвиток почуття справедливості. Наші дії, зазначає він, в «більшій мірі спрямовуються егоїзмом, ніж розумом і міркуванням», а істинні критерії справедливості виникають як «продукт розвиненого розуму». Тож якщо почуття справедливості не виховувати в ранньому віці то «великі плутні» можуть згодом перетворитись на «закоренілу нечесність».

Виховання почуття справедливості, на думку Дж. Локка, ґрунтується на усвідомленій щедрості і готовності ділитись з іншими, використанні прикладів «добродетельності і права, яке відноситься до «мого» і «твого». Якщо почуття сорому не здатне виправити «користолюбну схильність», то необхідно відняти у дитини те, що вона вважає найбільш цінною своєю власністю, і на таких прикладах дати їй зрозуміти, що «невигідно несумлінно присвоювати собі те, що належить іншому». Але найкращим засобом боротьби з егоїзмом він вважає навіяння дитині з раннього віку щирої огиди до цього ганебного пороку /64; 166-167/.

Разом з Я.А. Коменським, Дж. Локк вважав, що у вихованні добродетельної поведінки особистості вирішальне значення має її свідомість. Жодна людина, стверджував він, «не візьметься за будь-яку справу, не спираючись на ту чи іншу думку, яка слугує для неї мотивом дії; якими б здібностями вона не користувалась, нею постійно керує розум, хорошо, чи погано усвідомлений, тож його світлом, істинним або невірним, керуються всі діяльні сили людини» /64; 179/. Тим самим він суттєво занижував надсвідомі компоненти поведінки особистості і її вольові якості. «Сама воля, якою б абсолютною і неконтрольованою її не вважали люди, ніколи не виходить з підкорення поволюванню розуму» /64; 179/.

Виходячи з того, що люди мають різні здібності до логічного мислення і засвоєння знань, Дж. Локк обґрунтовує основні причини хибної поведінки та помилок особистості, серед яких відзначає надмірну довірливість або посилення на думку інших, відсутність потреби в «самостійному мисленні і дослідженні» певних вчинків і дій; підкорення поведінки своїм почуттям; недостатня,

однобока інформованість людини з питань, які мають значення щодо вирішення певної етичної проблеми /64; 180/. Тому відсутність глибокого мислення, під яким Дж.Локк розуміє здатність людини до пошуку найбільш корисних і необхідних ідей, він вважає головною причиною будь-яких відхилень поведінки особистості. А щоб зробити розум здатним до міркувань, «необхідно піклуватись про те, щоб наповнити його моральними... ідеями, бо останні самі не нав'язуються почуттям, а повинні бути утворені для розуму». Людина не може бути справедливою, якщо в її свідомості не утворились ідеї справедливості, «оскільки знання полягають в сприйнятті відповідності, чи невідповідності означених ідей» /64; 182/.

Невірна оцінка моральних понять, на думку Дж. Локка, може виникати з причини нездатності особистості до узагальнень або поспішного, не обміркованого формування висновків. Таким чином, формування моральної свідомості особистості він розглядає як один з елементів розвитку культури мислення. Розглядаючи співвідношення моральної свідомості і вольових якостей людини, він виводить положення про неприпустимість переваження необміркованої активної поведінки особистості над розвитком її моральної свідомості, «Помилковість, - зазначає Дж. Локк, - спричиняє діяльній людині значно більшої шкоди, ніж неуцтво - повільній і кволій» /64; 182/.

Таким чином, Дж. Локк, з одного боку, заперечує існування об'єктивних моральних норм, з іншого - наполягає на розвитку моральної свідомості особистості, але на основі її власного досвіду і власних інтересів.

Виходячи з цих положень, було б невірним розглядати ті чи інші правила поведінки окремо від їх співвідношення до об'єктивних моральних норм, а вольові якості особистості окремо від їх мотиваційного змісту та функціонального призначення. Будь-які вчинки особистості можна вважати моральними тільки в тому випадку, коли вони відповідають моральним нормам суспільства і не суперечать інтересам інших людей.

Невизнання об'єктивності моральних норм було пов'язане з тим, що Дж. Локк заперечував проти релігійних канонів моральності, які розповсюджувались служителями церкви. Оскільки він виступав проти релігії, яка захищала феодальні відносини, то не міг визнати справедливою релігійну мораль.

На таких самих позиціях знаходився і Ж.-Ж. Руссо. У своєму трактаті «Чи сприяло відродження наук і ремесел покращенню нравів?», він пов'язує проблеми морального розвитку особистості з соціальними умовами, в яких вона перебуває. В результаті дослідження еволюції суспільного розвитку він зробив висновок: чим більш людство віддаляється від свого «природного стану», тим більших моральних збитків воно зазнає, тому що існуючий стан суспільства знаходиться в суперечливій невідповідності з природою людини.

Виходячи з теоретичних положень морального релятивізму, Ж.-Ж. Руссо вважав, що моральні норми, які існують в умовах феодального суспільства сковують особистість і заважають її нормальному розвитку. «Вся наша мудрість, - зазначає Ж.-Ж. Руссо, - полягає в рабських забобонах; всі наші звичаї не що інше, як підкорення, притиснення, примусовість» /64; 206/. Але, водночас, моральне виховання він вважав тією основою, на якій розвиваються всі інші якості особистості.

Основна мета виховання, на думку Ж.-Ж. Руссо, має полягати у тому, щоб «...сформувати серце, судження і розум, і саме в такому порядку, в якому я їх назвав» /76; 10/. Якщо Дж. Локк основною умовою виховання моральної поведінки особистості вважав її моральну освіченість, то Ж.-Ж. Руссо більшу увагу приділяв розвитку моральних почуттів. Розробляючи ідеї Я.А. Коменського про природовідповідність виховання,

Ж.-Ж. Руссо зазначає, що від природи у людині закладені великі потенційні можливості для її морального розвитку, але щоб домогтись високоморальної поведінки особистості, необхідно в першу чергу розвинути її моральні почуття.

Найбільш сприятливим періодом розвитку мораль-

них почуттів є дитинство, тому основи морального виховання, на його думку, закладаються в сім'ї. Якщо матері «зволють годувати дітей своїх, підкреслює Ж.-Ж.Руссо, - то нрави перетворюються самі собою, природні почуття прокинуться в усіх серцях..., цей перший крок - ...все знову об'єднає. Принадність домашнього життя - найкраща протиотрута безглуздим нравам» /64; 208/.

Любов до матері Ж.-Ж.Руссо розглядав як найголовніше природне моральне почуття, на основі якого утворюється почуття любові до себе, яка «завжди придатна і завжди в згоді з порядком речей», любові до рідні і до інших людей. Відрив виховання від природних закономірностей розвитку особистості Ж.-Ж. Руссо вважав хибним, оскільки «сама природа» безперервно вправляє дітей; вона загартовує їх темперамент всякого роду випробовуваннями; вона з ранніх пір вчить їх, що таке праця і біль» /64; 209/.

Якщо на першому етапі виховання, на думку Ж.-Ж. Руссо, педагогіка має бути «заперечливою», «щоб застерегти серце від пороку, а розум - від помилковості», то «вірні і ясні ідеї» необхідно допускати в розум особистості в більш зрілому віці.

Ж.-Ж. Руссо одним з перших підіймає проблему співвідношення між потребами особистості і рівнем їх задоволення. Виходячи з того, що потреби особистості завжди перевищують природні можливості їх задоволення, Ж.-Ж. Руссо наголошує на тому, що досягнення внутрішньої саморегуляції особистості і збільшення своїх природних сил можливе тільки при умові обмеження бажань і пристрастей.

Формування моральних відносин він пов'язує з почуттям самолюбства, яке не може бути повністю задовільнене, оскільки «кожна людина себе любить більше, ніж інших». На цій підставі він виводить, що доброю людина стає тоді, коли вона «має мало потреб і мало порівнює себе з іншими, а злою людину робить... величезна кількість потреб і надмірна повага до людської думки». Розвиток суспільних відносин Ж.-Ж. Руссо розглядає як негативний чинник формування

доброзичливості, оскільки вони підкорені задоволенню власних інтересів кожної особистості і поширюють її потреби /64; 276/.

Виходячи з того, що будь-яка людина не може любити всіх інших і бути коханою в рівній мірі з боку інших, він на цій підставі приходять до висновку, що «разом з любов'ю і дружбою народжуються чвари, неприязнь, ненависть» і на цій основі «людська думка будує собі непохитний трон, а дурні і смертні, які попали до нього в рабство, своє власне існування основують на судженнях іншого» /64; 276/ Ж.-Ж. Руссо визнає вплив громадської думки на особистість, але по мірі того, що вона не завжди вірно оцінює поняття доброчинності, розглядає її з негативної точки зору. Любов до себе, — зазначає він, — яка перестає бути безвідносною чуттєвістю, стає у великих душах гордістю, у дрібних душах пихатістю, і в усіх душах постійно живиться за рахунок ближнього. Цей рід пристрастей... не може зароджуватись в дитячому серці сам по собі, тільки ми самі вносимо їх туди, з нашої провини вони пускають там коріння» /64; 276/. Але Ж.-Ж. Руссо, на відміну від прихильників релігійного аскетизму, не заперечує проти розвитку потреб особистості, він наполягає лише на відповідності пристрастей і можливостей їх задоволення. Важливою умовою такого співвідношення, на його думку, є збільшення періоду розвитку потреб, щоб «вони встигали урівноважитись по мірі народження. Тоді вже не людина керує ними, а сама природа, і наша справа - дати їй можливість розпоряджуватись своєю працею» /64; 278/. Таким чином, урівноваження потреб особистості є те підґрунтя, на якому утворюються внутрішні механізми її моральної поведінки.

Ж.-Ж. Руссо вважав, що моральні якості закладаються від природи, а не виникають в процесі соціалізації особистості. Таке неправомірне ствердження ґрунтувалось на тому, що моральні відносини далекі від досконалості і по мірі соціалізації особистості її природні моральні якості не розвиваються, а пригнічуються. Такої ж думки дотримувався і Дж. Локк, але на відміну від

нього Ж.-Ж.Руссо не наполягав на повній соціальній ізоляції дитини з метою запобігання небажаному сприйняттю негативних вчинків інших людей, а, навпаки, розглядав навколишнє середовище як засіб виховання моральної чутливості і, зокрема, почуття співпереживання і жалісності до тих людей, які на те заслуговують. Воно пригнічує утворення агресивних і егоїстичних мотивів поведінки особистості і сприяє розвитку почуття любові до всіх людей, навіть тих людей, які своєю поведінкою не надавали прикладів чемності. Тільки завдяки формуванню почуття співстраждання, вважав Ж.-Ж. Руссо, можна подолати почуття зневаги і презирства, які зсередини руйнують і морально нівечать особистість. Тому він закликає: «людина -не ганьби людину.» І не потрібно розглядати поведінку інших з позицій власного інтересу, бо це утворює пихатість, славолюбство, змаганність. Усяке порівняння своєї поведінки з іншими, зазначає він, не обходиться без деякої частки ненависті до тих, хто оскаржує наші переваги, навіть з нашої власної оцінки /64; 282/.

На цій підставі можна констатувати, що центральним місцем у розвитку моральних відносин є найбільш оптимальне співвідношення оцінки і самооцінки людських вчинків, яке в свою чергу залежить від розвитку не тільки моральних почуттів, а й моральної свідомості особистості. Недостатній рівень розвитку моральної свідомості може негативно впливати на самооцінку особистості, і ставити її в пряму залежність від моральних почуттів, як це робить Ж.-Ж.Руссо, нехтуючи свідомими мотивами поведінки особистості, яка може ґрунтуватись на етичних знаннях і на безцінних надбаннях духовного розвитку суспільства різних історичних епох.

Схильність Ж.-Ж. Руссо до недооцінки свідомих компонентів поведінки особистості пов'язана з тим, що він звертав увагу на розрив між ідеальними моральними нормами, їх відображенням у людській свідомості, і їх реалізації на практиці. Тому разом з Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо розділяв думку про те, що моральна

поведінка особистості виховується не на основі її підкорення загальноприйнятим моральним нормам і забобонам, а на розвитку її внутрішніх мотивів. Ведучими мотивами поведінки особистості, на думку Ж.-Ж. Руссо, є почуття співпереживання і совісті. «На одному розумі, незалежно від совісті, пише він, - не можна обґрунтовувати ніякого природнього закону, і все природне право є ніщо інше, як химера, якщо воно не ґрунтується на природній для людського серця потребі» /64; 287/. Потреби особистості Ж.-Ж. Руссо вважав найважливішим підґрунтям її поведінки і реалізації своїх життєвих планів.

Виховання моральних якостей особистості він ставив у залежність від співвідношення між соціальними домаганнями людини і рівнем моральності шляхів їх реалізації. Ж.-Ж. Руссо перш за все звертав увагу на те, яким чином людина домагається задоволення своїх потреб, і як воно співвідноситься з інтересами інших. Не заперечуючи проти любові до себе, він зазначає: «самолюбство -знаряддя корисне, але небезпечне: воно часто раниць руку, яка ним користується, і рідко робить добро без зла» /64; 289/.

Ж.-Ж. Руссо близько підійшов до проблеми раціонального співвідношення особистих і громадських інтересів в індивідуальній свідомості людини, хоча на теоретичному рівні ця проблема залишилася відкритою.

Педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо відносно питань виховання моральної поведінки особистості тісно переплітаються з теоретичними розробками французьких мислителів ХУІІІ сторіччя К. Гельвеція і Д. Дідро. Формування моральних почуттів, свідомості і добродійної поведінки вони розглядали тільки на матеріалістичній основі.

Виходячи з сенсуалістичних ідей Дж. Локка, К.Гельвецій зовсім відійшов від ідеалістичних позицій морального розвитку особистості. Якщо Дж. Локк моральну поведінку людини пов'язує з її чуттєвим внутрішнім і зовнішнім досвідом, який включає наявність рефлексії, як процесу самопізнання особистістю своєї

внутрішньої світоглядної позиції, то К.Гельвецій намагався довести, що всякий досвід людини і її моральні абстрактні поняття утворюються тільки на основі почуттів.

Таким чином К. Гельвецій поставив під сумнів існування вічних моральних ідей, незалежних від людської свідомості. Якщо у людини все зводиться до почуття, відзначає він, то «фізична чуттєвість є першоджерелом її потреб, її пристрастей, її спілкування, її ідей, її суджень, її бажань, її вчинків..., якщо все можна пояснити фізичною чуттєвістю, то марно допускати наявність у нас ще інших здібностей» /15; 78/.

Не допускаючи можливості утворення свідомих компонентів моральної поведінки особистості, К. Гельвецій відстоював позиції крайнього емпіризму і саме тому не зміг висвітлити механізми утворення вольових якостей особистості, завдяки яких можливий перехід від її моральних почуттів до моральної поведінки.

На відміну від К.Гельвеція, Д.Дідро зазначає, що «здатність людини до удосконалення проходить завдяки слабкості її почуттів, із яких жодне не панує над органом розуму» /20; 484/ Д. Дідро наполягає на тому, що моральна поведінка особистості утворюється тільки завдяки свідомому приборканню її почуттів і пристрастей на основі розвитку інтелектуальної сфери.

До речі, К.Гельвецій частково признавав, що пристрасті вводять людину в помилковість і викликають однобічне сприйняття предметів, але поряд з цим людські пристрасті він розглядав як рушійні сили освіти, оскільки саме вони допомагають людині подолати лінощі.

Виховання моральної поведінки особистості К. Гельвецій пов'язував з соціальними умовами, в яких вона існує. Піддаючи жорстокій критиці феодальні суспільні відносини і служителів церкви, яка на той час виконувала ідеологічну функцію по захисту інтересів феодалів, К. Гельвецій вказує, що серед причин, які стримують моральний прогрес суспільства, є відсутність розуміння корисності етичної науки кожною людиною і, особливо, представниками правлячої еліти. Саме вона,

на його думку, заради своєї особистої вигоди встановлює закони, які суперечать загальному благу, і «з усієї сили дає опір успіхам моралі, проявляє ненависть до тих, кого вона не може обдурити, звинувачує в неблагочинності кожного, хто від народження має призначення до освіти народу» /15; 305-307/.

Вказуючи на складність проблеми підвищення рівня морального розвитку суспільства, К. Гельвецій підкреслює, що людей, які здатні зробити освіченим все суспільство, дуже мало «до того ж добродетельність стає безсилою, коли нрави епохи роблять її смішною» /15; 316/. І це найчастіше відбувається тоді, коли розум людини позбавлений таланту, а душа — добродетельності. Така людина не здатна піднятися до нових ідей, боїться нововведень і тому протистоїть моральному прогресу.

У вихованні моральної поведінки особистості К.Гельвецій віддає перевагу її інтересам і потребам, але поряд з цим не виключає ролі етичних знань. Як видатний освітянин, він розумів, що удосконалення моральності залежить від викриття нещастя, оскільки воно не сумісне з ідеями гуманізму і добра, і є запеклим ворогом людства». Виходячи з теоретичних положень Дж. Локка про неусвідомленість хибної поведінки особистості, К.Гельвецій зазначає, що «люди взагалі більш дурні, ніж злі, і зцілюючи їх від помилковості, ми тим самим зцілюємо їх від більшої частини пороків, але чинити опір цьому способу їх зцілення - значить здійснювати злочин і образу проти людства» /15; 310/.

Якщо зухвалий і сильний злочин руйнує справедливість, зазначає К. Гельвецій, то це відбувається тільки з причини нещастя, яке приховує від кожного народу його істинні інтереси, перешкоджає об'єднанню і прояву його життєдайних сил. Єдиними двигунами духовного світу людини він вважав задоволення і страждання, а як основу моральності - самолюбство, але якщо воно розвивається надмірно, то породжує пороки і добродетельності» в рівній мірі. Серед умов виховання добродетельності К. Гельвецій виділяє наявність справед-

ливих законів у суспільстві, відлучення школи від церкви. Горе націям, зазначає він, які доручають попам виховання своїх громадян. Вони дадуть їм лише неправильні уявлення про справедливість.

К. Гельвецій розвиває думку Платона про те, що лише філософи можуть розкрити суть моральної істини. Основою справедливості він вважав «громадський договір», а сама справедливість повинна полягати в тому, щоб кожна людина своєю чемністю, гуманністю і доброчинністю сприяла в міру своїх сил громадському благу і щастю всього суспільства.

Теоретичні положення про вплив співвідношення особистих і громадських інтересів на доброчинну поведінку особистості знайшли більш поглиблений аналіз у працях Д. Дідро. Але на відміну від Дж.Локка і К. Гельвеція, які не признавали вроджених ідей, Д. Дідро розвиває свою моральну концепцію на основі положень Шефтсбері про природженість моральних почуттів, які дають можливість кожній людині відрізняти порок від доброчинності і за допомогою яких людина переживає своє ставлення до різних речей.

Виходячи з позицій сенсуалізму, Д. Дідро робить спробу детального аналізу сутності потреб і пристрастей людини, як основних рушійних сил її діяльності. Він вводить з латині новий термін під назвою *affektus*, який характеризує емоційне переживання людиною морально-психологічного дискомфорту під впливом своїх пристрастей.

Афекти особистості Д. Дідро розподіляє на розумні і нерозумні. Розумними він вважає ті афекти, об'єкт яких корисний для суспільства і у всі часи гідний для наслідування з боку розумної істоти. Серед критеріїв моральної поведінки особистості він виділяє її розумність і корисність. Хибна поведінка особистості, на його думку, утворюється з причини «невірної оцінки речей», яка призводить до руйнування розумних афектів і проявів афектів нерозумних, тому «гідність і доброчинність залежать від знання справедливості і від міцності розуму» /21; 83-85/.

Поряд з вченням Арістотеля про рослинну, тваринну і розумну частини, душі, Д. Дідро розподіляє доброту на тваринну, під якою розуміє природньо узгоджений порядок пристрастей живої істоти, і розумну, яка властива тільки розумній істоті і пов'язана з її прагненням до інтелектуальних і моральних об'єктів справедливості.

Таким чином, поряд з К.Гельвецієм, виховання добродійної поведінки Д. Дідро також пов'язує з формуванням почуття справедливості і підкоренням йому всіх інших почуттів. Він розвиває думку про те, що почуття справедливості виховується на основі розвитку світогляду особистості і особливостей сприйняття світу.

Якщо людина усвідомлює, що вона живе у вічному хаосі, зазначає він, в якому немає нічого доброго і задовільного, то ці сумні думки завжди погіршують настрій, ослаблюють любов до справедливості і з часом підривають добродійні принципи.

Формування оптимістичного світогляду особистості він пов'язує з вірою в «божественний розум» і в «красу всесвітньої діяльності». Виходячи з теоретичних положень Шефтсбері, він вважає, що побожність доповнює добродійність, і там, де не вистачає побожності, там стійкість, гнучкість, міцність розуму, контролювання чи організація афектів і добродійність будуть недосконалими.

Під вірною організацією афектів Д. Дідро розуміє досягнення найбільш оптимальної рівноваги між пристрастями людини, якої можна досягти завдяки утворенню відповідності «схильностей до загального і приватного блага». Саме це, на його думку, сприяє вихованню порядності, чесності, справедливості і природньої доброти. /21; 109-110/. Поєднання у свідомості особистості громадських і власних інтересів Д. Дідро вважав найважливішою передумовою формування моральної поведінки особистості.

Якщо потреби і прагнення людини не руйнують її внутрішню організацію і не вносять ніякої диспропорції в інші афекти, то таку схильність, вважає він, не можна вважати хибною. Таким чином, морально-психологічну

стійкість Д. Дідро розглядає, з одного боку, на основі внутрішньої саморегуляції пристрастей особистості, з іншого - на основі співвідношення пристрастей до інтересів інших. Отже, хибною поведінка особистості стає тоді, коли порушується рівновага афектів.

Основним засобом досягнення внутрішньої рівноваги особистості, згоди з самою собою і щасливого життя, на думку Д. Дідро, є «наявність повноцінних і сильних громадських афектів, а відсутність таких афектів, або їх неповноцінність роблять людину нещасною. Наявність надмірно сильних особистих афектів також приносить нещастя, як і їх переважання над афектами громадськими». Але якщо «людина наділена збоченими афектами або схильностями, які не спрямовані ані на особисте благо істоти, ані на загальний інтерес її роду», то вона «є нещасливою в вищій мірі» /21; 122-123/. Тому досягти внутрішнього морального задоволення можна тільки при умові, коли духовне задоволення домінує над чуттєвою насолодою.

Почуття внутрішньої моральної рівноваги особистості, на думку Д. Дідро, неможливе без усвідомлення непринадності вчинків, за які можна понести кару, і відчуття таємного сорому за те, що вони були скоєні. Внутрішню моральну регуляцію особистості він пов'язує з почуттям совісті. «Не мати совісті, тобто не відчувати того, що порок ганебний, - підкреслює Д. Дідро, - значить бути глибоко нещасним; але мати совість і грішити проти неї означає... приречувати себе... на жалкування і безперервні скорботи» /21; 134-135/. Співвідношення чуттєвих і духовних насолод особистості залежить від переваги громадських інтересів, позитивного ставлення до праці, стриманості і помірності.

Розвиваючи положення Шефтсбері, Д. Дідро наблизився майже впритул до визначення основних механізмів моральної поведінки особистості. Він довів, що «природа точно дотримується своїх законів відносно внутрішньої регуляції афектів», і що «немає більш сприятливих для заспокоєння душі вправ, ніж організація громадських афектів», тобто переживання громадських

інтересів, наявність громадської позиції особистості і її участі в суспільно-політичному житті. Якщо людина не займається власною суспільно-корисною діяльністю і віддається безчинності, то це порушує морально-психологічний баланс її чуттєвої сфери, бо пристрасті, які позбавлені природнього і належного використання, тягнуть за собою безумні протиприродні і знівечені вчинки /21; 141/.

Виходячи з цих положень, можна зробити висновок, що досягнення морально-психологічної рівноваги особистості можливе при умові утворення вербальних або дійових виховних ситуацій, які б у свою чергу породжували у свідомості особистості систему протиріч між її соціально-психологічними і індивідуально-психологічними прагненнями, потягами і бажаннями, і завдяки цьому можна досягти внутрішньої гармонії особистих потреб без порушення природньої збалансованості психічних процесів.

Така збалансованість може бути порушена, коли людина майже не контролює свої почуття і опікується лише своїми власними інтересами. Якщо вони розвиваються у вірному напрямку, то це, на думку Д. Дідро, не суперечить моральній доброчинності, але порочними вони стають в разі своєї надмірності. Надмірно великий потяг до чуттєвої насолоди і власної наживи, гнів і злопам'ятність, зазначає він, не тільки пагубні для загального блага, а й небезпечні для самої людини, бо порушують її внутрішню морально-психологічну рівновагу.

Навіть любов до життя може породжувати надмірний страх перед смертю і викликати постійне занепокоєння особистості. «Якщо щастям називається не володіння усіма благами, які його складають, - пише Д. Дідро, - а отримання внутрішньої насолоди, то боязлива істота є самою нещасливою в світі /21; 146/. Але якщо до всіх цих неприємностей додати малодушність і підлість, які здійснюються з причини надмірної любові до життя, продовжує він, якщо прийняти до уваги ті вчинки, про які згадуєш з жалкуванням і які неодмінно здійснює боязлива людина; якщо взяти до уваги «скор-

ботну необхідність»... весь час перебувати у стурбованості, то не знайдеться істоти наскільки низької», щоб знаходити яке-небудь задоволення від такого життя»/21; 146/. Виходячи з цього, людина не може чекати задоволення, якщо нехтує громадськими інтересами, честю, доброчинністю, спокоєм і всім іншим, що складає щасливе життя. Тому моральне виховання особистості має бути ґрунтоване на принципах гуманізму, добра і людяності, воно повинно відкинути будь-які варварські насолоди і навіть ті, які були пов'язані з покаранням винного, або зі злорадством, яке викликане ситуативними негараздами непривабливої, погано вихованої особи /21; 156-157/.

Погляди Д.Дідро відносно виховання доброчинної поведінки особистості знайшли втілення в педагогічній теорії І. Песталоцці. Моральне виховання він також пов'язував з наявністю природних задатків доброчинності. Але на відміну від К.Гельвеція і Д.Дідро, які вважали, що кожна людина має одні і ті ж самі природні задатки, І.Песталоцці вказував на те, що люди мають різні здібності. «У вищій мірі треба мати тверду і визначену увагу про задатки людини, — пише він, — ...але при цьому не випускати з поля зору, що в усіх прошарках людства є люди, задатки яких так відносяться до задатків інших людей, як могутність мільонера до сил рядового власника... є послідовна градація здібностей від самого вищого до нижчого рівня» /64; 319/.

Виховання моральної поведінки особистості І.Песталоцці також розглядає з позиції розвитку її чуттєвої сфери: «почуття порядку, гармонії краси і спокою... складають чуттєву основу моральності» /64; 339/. Розвиваючи положення Ж.-Ж.Руссо про природженість задатків моральної поведінки, І.Песталоцці зазначає, що такі якості як доброта, любов і справедливість мають «інстинктивний характер» і проявляються в почуттях людини. Тому першочергового значення він надавав розвитку чуттєвої сфери особистості і формуванню на її основі моральної свідомості.

Моральне виховання особистості, на думку

І.Песталоцці, відбувається на основі досконалого пізнання добра, утворення вмінь, навичок і бажання творити добро. Досягнення такого співвідношення можливе при умові, якщо засоби елементарної освіти будуть узгоджені з внутрішньою гармонією особистості і з елементарними засобами інтелектуальної і фізичної освіти.

Але сам по собі інтелектуальний розвиток особистості, зазначає І.Песталоцці, не може дати людині внутрішньої єдності з самою собою і згоди з усією оточуючою природою. Внутрішньої рівноваги кожна людина зможе досягти тільки «завдяки любові, вдячності і довіри за допомогою чаруючої краси почуття гармонії і душевного спокою» /64; 340/.

Поряд з Я.А. Коменським, І.Песталоцці розглядає навчання і інтелектуальний розвиток людини як важливу передумову і засіб її морального виховання. Виходячи з аналізу об'єктивних закономірностей природного розвитку людини, він зазначає, що досягнення високого морального розвитку особистості можливе «тільки через підкорення її інтелектуальної освіти моральному вихованню. Тільки таким шляхом можливе... виховання дитини в піднесеному і звеличеному сполученні всіх її живих почуттів і всіх вражень, які вона стримує від природи...» /64; 340-341/.

І. Песталоцці будує свою педагогічну систему на ідеях Сократа і Платона про роль самопізнання у моральному розвитку особистості як одного з шляхів усвідомлення своєї божественної сутності. «Одним з суттєвих висновків накопиченого нами досвіду полягає в тому, - підкреслює І.Песталоцці, - що усвідомлення своїх сил... перетворюється звичайно в самопізнання своєї природи в цілому, яка прагне до внутрішнього одночасного й сукупного розвитку і удосконалення всіх своїх задатків, що само по собі є моральним самопізнанням» /64; 344/.

Але на відміну від своїх попередників, І.Песталоцці розглядає самопізнання не взагалі, а відносно об'єктивних критеріїв моральної самооцінки. В моральному самопізнанні він вбачає важливу передумову активізації

всього процесу інтелектуального розвитку особистості, тому він наполягає на органічному поєднанні морального, інтелектуального і фізичного виховання, завдяки чому можна досягти задоволення потреби людини у відчутті внутрішнього балансу і заспокоєння.

Його педагогічна система передбачає таку організацію виховного процесу, яка здатна «запобігти проникненню зла в душу дитини і виникненню потягу до зла»..., підняти дітей «до усвідомлення самих себе як цілого з усіма своїми задатками» і дати їм зрозуміти, наскільки є невірними «результати одноразових зусиль, якщо вони не кореняться, не розвиваються і не закінчуються у сфері повністю розвинених сил особистості як цілого - в моральності» /64; 346/. Процес морального самопізнання І.Песталоцці розглядає як інтегруючий механізм формування цілісної особистості, оскільки моральні результати навчально-виховного процесу є найважливішими за всі інші, бо «внутрішнє співвідношення дійсно інтелектуальної і дійсно моральної освіти явно не підлягають сумніву» /64; 351/.

Таким чином, І.Песталоцці розкрив систему об'єктивних зв'язків між інтелектуальним і моральним розвитком особистості, вихованням моральних почуттів і свідомості, розвитком предметного і абстрактного мислення. «Розмові про моральні відносини, — зазначає він, — має виступати попереду дозріле розуміння цих відносин, завдяки їх внутрішньому спогляданню; а найвища ступінь морального виховання, «найвищі результати дозрілої свідомості моральних цінностей... основуються на поклонінні перед незкінченим, безмірним і вічним» /64; 352/. Вічні моральні цінності мають бути основою виховання моральних поглядів, переконань і ідеалів. Спираючись на ідеї природовідповідності морального виховання. І.Песталоцці наполягав на тому, що важливою передумовою людської досконалості є подолання протиріч людини між «живими інтересами її буття, діяльності і близьких її умов», тому формування моральної поведінки особистості він пов'язує також з соціальними умовами її життєдіяльності.

Ідеї І.Песталоцці про виховний характер навчання знайшли подальший розвиток у педагогічній спадщині І. Гербарта. В своїй праці «Загальна педагогіка, яка виведена з мети виховання», він звертає увагу на те, що різноманітні якості людини не завжди співпадають з тими моральними якостями, які їй необхідно прищепити. Виділяючи об'єктивні і суб'єктивні чинники виховання особистості, І. Гербарт, з одного боку, наполягав на необхідності жорсткого контролю за поведінкою учня, з іншого - на формуванні свідомого вибору вчинків. Тому він розділяє цілі виховання на можливі і необхідні.

До можливих цідей відносить ті, які пов'язані з формуванням внутрішніх моральних якостей і різнобічних інтересів особистості, тобто «силу і повноту хотіння».

До необхідних він відносить ті, які визначаються моральністю особистості, і які кожна людина повинна поставити перед собою, керуючись ідеями «приязні», справедливості, прихильності і права. Всі ці ідеї повинні концентруватись у внутрішніх вольових якостях особистості.

Якщо можливі цілі виховання ґрунтуються на інтересі, то необхідні - на формуванні стійких вольових якостей, які утворюються завдяки вихованню.

І.Гербарт вважав, що виховання моральної поведінки особистості відбувається завдяки оволодінню етичними знаннями, на основі яких утворюються моральні переконання і вольові якості людини. Моральне виховання він розглядав як самостійний процес, який не залежить від управління поведінкою особистості. Навчання без морального виховання він називає «засобом без мети», а моральне виховання без навчання - «метою, яка позбавлена засобів». Тому зміст навчання, на його думку, має бути пронизаний ідеями моральності і благочинності.

У вихованні моральної поведінки особистості, зазначав І.Гербарт, дуже велике значення має дотримання принципу опори на її позитивні якості, щоб підняти в її очах своє внутрішнє «Я» і розвинути природні якості, досягаючи при цьому «радісної вдячності» перед вихователем. Але свободу дитині необхідно давати лише тоді,

вважав він, коли від неї можна очікувати «вірних дій». «Якщо відсутня внутрішня упевненість, відсутні розумові інтереси, відсутній запас думок, — пише І.Гербарт, — то ґрунт вільний для тваринних жадань.., кордони кола думок служать кордонами для характеру» /16; 241/.

Допустиму демократичність виховання він пов'язував з рівнем морального розвитку учнів, але найбільш ефективними вважав не зовнішні примусові дії, а внутрішні морально-психологічні механізми поведінки особистості. «Виконання морального, — зазначає І.Гербарт, — було б тільки слабкістю, коли воно виходить тільки з зовнішніх вимог» /16; 235/. Хоча, водночас, він приділяв дуже велике значення авторитету вчителя і впливу його власної думки на формування моральної свідомості особистості.

І.Гербарт близько підійшов до визначення сутності основних механізмів моральної поведінки особистості, але його педагогічні погляди не були позбавлені деяких методологічних обмежень. Зокрема, також як і Ж.-Ж.Руссо, він надавав надмірно великої уваги вихованню покірливості і слухняності з метою утворення почуття страху перед вчителем, досить необґрунтовано відстоював необхідність «моралізуючого виховання» як засобу закріплення у свідомості особистості моральних принципів і звичок моральної поведінки шляхом схвалення або осудження вчинків.

Виховання моральної поведінки особистості І.Гербарта, на відміну від французьких матеріалістів К.Гельвеція і Д.Дідро, пов'язує з її релігійними почуттями, які він розглядав як природні властивості людини. Тому завдяки релігійним почуттям, вважав він, можна розвивати релігійний інтерес, і на цій основі виховувати «почуття упокорювання».

Виховання моральної поведінки особистості, на думку І.Гербарта, багато в чому залежить від професійної підготовки вчителя. Тому він вважав, що вчитель перш за все повинен мати добрі знання не тільки з педагогіки, а й з філософії. Вчителю мають бути притаманні такі якості, як поглиблений науковий світогляд, «ентузіазм»,

«вищість духу», вміння чуйно сприймати емоційний стан учнів.

Такої ж думки дотримувався і А.Дістервег, який вказував на те, що вчитель повинен мати добру психолого-педагогічну підготовку, володіти знаннями з історії і художньої літератури, постійно займатись самоосвітою і самовихованням.

На відміну від І. Гербарта, А.Дістервег відстоював гуманістичні принципи морального виховання учнів, заперечував будь-який морально-психологічний тиск на особистість. Освіченість особистості він вважав найважливішою передумовою її морального розвитку і, підкреслюючи важливу роль вчителя у моральному вихованні учнів, наголошував на тому, що духовний розвиток вчителя має бути значно вищим від духовного розвитку всього суспільства. Тільки при такій умові він зможе виконувати свою велику місію - виховання і освічення всього народу.

Педагогічні ідеї великих мислителів Західної Європи щодо морального виховання особистості знайшли подальший розвиток у творах російських і українських вчених. У ХУІІІ столітті особливу увагу викликала проблема співвідношення природніх задатків, впливу найближчого соціального оточення і всього суспільства на моральне виховання особистості.

Прихильник ідеї «освіченого абсолютизму» І.І. Бецькой вважав, що моральне виховання особистості може успішно проходити без будь-яких перешкод тільки завдяки її ізоляції від суспільства, тому, на його думку, «нову породу людей», під якою він розумів дворянство, можна добре підготувати і виховати тільки в закритих навчальних закладах.

І.І. Бецькой велике значення придавав релігійному вихованню, тому вважав, що поведінка особистості цілком залежить від її релігійної моральної свідомості, завдяки якій утворюється співчуття до бідних і нещасних, чемність, доброчинність і працьовитість. Він категорично заперечував проти тілесних покарань і відстоював гуманні методи виховання, які здатні розвивати дитячу

допитливість, інтерес до навчання і фізичної праці. І.І. Бецькой наполягав на всебічному розвитку не тільки юнаків, а й дівчат, і, таким чином, був одним з перших засновників жіночих навчальних закладів.

Ідеями гуманізму насичені також педагогічні погляди Г.С. Сковороди. Центральним колом виховання моральної поведінки особистості він вважав її самопізнання, яке є основою формування благочинності і вдячливості, гармонійного поєднання власних і громадських інтересів. Розум людини він вважав головним регулятором людської діяльності, тому моральне виховання тісно пов'язував з інтелектуальним розвитком особистості і її природними задатками.

На необхідності врахування індивідуальних психологічних особливостей кожного учня в організації навчально-виховного процесу, наполягав і Ф.І. Янкович. Тільки завдяки цій вимозі, вважав він, можна своєчасно визначити і розвинути найкращі природні властивості особистості.

Виходячи з ідей К. Гельвеція і Д. Дідро, видатний російський просвітитель М.І. Новіков моральне виховання особистості пов'язував з соціальними умовами її існування. Виховання доброчинної поведінки особистості, на його думку, можливе тільки завдяки підвищенню рівня культури і освіти всього суспільства, тому всі свої зусилля він спрямовував на видавницьку діяльність і запровадження культурно-освітніх періодичних видань.

Вирішення проблем морального виховання, вважав М.І. Новіков, є однією з найважливіших передумов морального і соціального прогресу суспільства. «Освічення розуму», на його думку, є основою, на якій утворюються любов до Батьківщини, чесність, правдивість, скромність, працьовитість і релігійні переконання.

На відміну від М.І. Новікова, О.М. Радіщев, незважаючи на свої демократичні переконання, заперечував проти надмірної ідеалізації природних задатків особистості, яка була притаманна Ж.-Ж. Руссо, і поряд з цим, відкидав ідею І.І. Бецького відносно умисної ізоляції дитини від суспільства і створення системи закритих

станових навчальних закладів. О.М. Радіщев вказував на те, що в умовах соціальної ізоляції не можна виховати соціально активну, вольову особистість і її співчуття до бідних. Він наполягав на необхідності відкриття доступу до освіти всім дітям, незалежно від їхнього соціального походження.

Демократичні погляди щодо виховання моральної поведінки особистості були притаманні також відомим просвітителям і педагогам XIX століття. Одним з фундаторів громадського виховання був відомий просвітитель А.П. Куніцин. Під громадським вихованням він розумів «істинну освіту розуму і серця... щоб викинути саме коріння пороків, які послаблюють суспільство» /4; 142/. Головним підґрунтям освіти, на його думку, має бути істинна доброчинність, а якщо порочні схильності «оволоділи серцем», то така людина може значно послабити «громадські доброчинності». Він засуджував кар'єризм, який суперечить ідеям доброчинності, і протиставляв йому совість як гарант спокійності і «наділ абсолютної доброчинності». Поряд з громадським вихованням надавав великої уваги впливу сім'ї і батьків на моральний розвиток дитини.

Значний внесок у дослідження проблем виховання моральної поведінки особистості вніс відомий російський педагог О.Г. Ободовський. Особисту гідність, зазначає він, можна виховати тільки на основі моральної досконалості і досягнення чистоти в помислах і вчинках особистості, а моральність характеру залежить від «глибин людської природи». Разом з Ж.-Ж.Руссо він вважав, що в першооснові морального виховання особистості знаходяться її моральні почуття, які згодом ведуть людину до моральної свободи і до довільних дій згідно з «твердими правилами». Моральне виховання особистості О.Г. Ободовський розглядав у взаємозв'язку з її інтелектуальним і естетичним розвитком, заперечуючи проти теорії вроджених моральних задатків. «Доброчинність не успадковується, а придбається, - зазначав він, — бо людина не народжується ні морально-доброю, ні морально-злою. Обидві ці властивості можливі

тільки при моральній свободі, тобто при... силі чинити опір спонуканням, які неузгоджені з совістю і розумом» /4; 268/.

Моральність особистості О.Г. Ободовський розглядав як «наслідок моральної свободи», але по-справжньому вільною особистість стає тільки при «діяльності розуму», а її добрі якості укорінюються легше і міцніше «при веселому розташуванні духу», яке живиться від привітності і доброзичливості вихователя.

Дещо інакше розглядав проблеми виховання доброчинної поведінки особистості В.Ф. Одоєвський. Він підтримував ідею природовідповідності морального виховання і зазначав, що від природи людина наділена надсвідомістю, і розвиток її моральних якостей відбувається завдяки переходу від «надсвідомих понять» до свідомої поведінки. Будь-яке моральне правило тільки тоді засвоюється людиною, - пише В.Ф. Одоєвський, - коли душа її є доступною до переконання...» і «яким би досконалим не було внутрішнє почуття, воно спотворюється, коли не доведене до свідомості..., так що природне почуття добре знаходить собі їжу в кожній хвилині свідомості» /4; 353-354/.

Таким чином, В.Ф. Одоєвський визнавав природні моральні почуття, але віддавав перевагу свідомим елементам поведінки особистості, серед яких виділяв усвідомлення звеличеного, розумного і неминучого обов'язку, виконання якого має бути насолодою і необхідністю, а порушення - викликати докори совісті. «Людина, - пише він, - повинна пізнати свою людську гідність і сміливо увійти у внутрішню «храмину» своєї душі, де великий зодчий приготував їй всі знаряддя, які необхідні для панування над природою» /4; 355/.

М.І.Пирогов вивчав проблемі морального виховання особистості з позицій природовідповідності. Він вказував на те, що від природи людина має однакову схильність як до гарних, так і до негативних вчинків, але негативний вплив суспільства на особистість, на його думку, заважає розвитку її природних позитивних моральних якостей. «Самі найсуттєвіші основи нашого

виховання, - підкреслює М.І.Пірогов, - знаходяться у повному розладі з напрямком, в якому рухається суспільство» /4; 440/. Потяг людини до матеріальних благ, зазначав він, заважає розвитку її духовності, а основні вимоги християнської моралі суперечать суспільним відносинам і не підтримуються громадською думкою більшості людей. Тому найбільш оптимальним напрямком виховання добродійної поведінки особистості він вважав розвиток її внутрішніх природних сил через «загальнолюдську освіту», основне призначення якої має полягати в розвитку інтелектуальних здібностей кожної людини.

Однією з основних причин недосконалості суспільних моральних відносин, на думку М.І. Пірогова, є низький змістовний рівень освіти, яка, перш за все, намагається дати людині спеціальну підготовку і відкидає проблеми виховання. «Однобокий спеціаліст, - зазначає він, - є або грубий емпірик, або вуличний шарлатан... А спеціальні школи і суспільство в цілому виграють незрівняно більше, маючи у своєму розпорядженні морально і науково в одному дусі і в одному напрямку підготовлених учнів» /4; 450/.

Ідеї природовідповідності виховання моральної поведінки особистості знайшли подальшу розробку в педагогічних працях К.Д. Ушинського. Але на відміну від М.І.Пірогова, природні нахили людини він протиставляв соціальним вимогам до неї. На його думку, природні інстинкти, потяги і пристрасті часто заважають процесу соціалізації особистості. Але, спираючись на природню схильність особистості до «безкористих гарних спонукань», можна виховати у неї належні моральні якості. Зокрема, любов до свого рідного краю і до Батьківщини він вважав найважливішою передумовою морального виховання особистості. Як немає людини без самолюбства, вказував К.Д. Ушинський, так немає людини і без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до людського серця і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими схильностями. Звертаю-

чись до народності, виховання завжди знайде відповідь і співпричасність в живому і сильному почутті людини, яке діє набагато сильніше, ніж переконання, яке прийняте одним розумом, або звичка, вкорінена страхом покарання /3; 41/.

Громадське виховання, підкреслював К.Д.Ушинський, яке ґрунтується на національній ідеї, водночас розвиває розум і самосвідомість людини. Система виховання, на його думку, має ґрунтуватись тільки на громадських засадах і виходити з громадських переконань, в противному разі, як би не був доцільно продуманий виховний процес, він не буде впливати ні на особистий характер людини, ні на суспільну свідомість. Така система виховання, зазначає К.Д. Ушинський, - «може готувати техніків, але ніколи не буде виховувати корисних і діяльних членів суспільства, а якщо вони і будуть з'являться, то незалежно від виховання» /3; 44/.

Громадську думку він розглядав як «єдину міцну основу» поліпшення громадського і морального виховання особистості лише в тому разі, коли вона підтримує і стверджує саму ідею виховання, надає йому соціально цінну значущість. К.Д. Ушинський приділяв велике значення ролі праці в досягненні морально-психологічної рівноваги особистості. Він підкреслював, що «тільки внутрішня, духовна, животворна сила праці слугує джерелом людської гідності, а разом з цим і моральності, і щастя... Цю силу неможливо ні відняти, ні успадкувати, ні купити за все золото Каліфорнії: вона залишається у того, хто трудиться» /3; 45/.

На основі аналізу морально-психологічного і фізіологічного сенсу праці К.Д. Ушинський виводить свій «психічний закон», згідно якого всякі насолоди мають бути урівноважені працею; тільки за такої умови вони не загрожують морально-психологічній деградації людини. І чим вищий майновий стан особистості і її можливості щодо розваг, тим більший повинен бути її потяг до освіти, праці і самопізнання. «Школа, - зазначає К.Д. Ушинський, - повинна показати людині те, що в ній є саме найцінніше, змушуючи її пізнати себе час-

ткою безсмертного і живим організмом світового духовного розвитку людства. Без нього всі фактичні пізнання... не тільки не принесуть користі», але й нанесуть «шкоду самій людині, хоча, може бути, і зроблять її корисною, а іноді і дуже шкідливою машиною в громадському устрої» /3; 49/.

К.Д.Ушинський застерігав, що коли зміст освіти відривається від пізнання людини як індивідуально-психологічної і соціальної сутності, то така освіта може сформувати і інтелектуально обмежену, несерйозну, підвласну любому впливу і, водночас, соціально небезпечну істоту.

На необхідності виховання поваги до громадських інтересів, розумної стриманості, обміркованості своїх вчинків, критичного відношення до самого себе, наголошував також М.Ф. Бунаков. Серед чинників виховання моральної поведінки особистості він виділяв зміст і характер навчання, особисті якості вчителя, його здатність викликати любов до себе і до навчання. Взаємну повагу між вчителем і учнем він розглядав як «знаряддя для морального впливу в самому широкому значенні», яке в змозі перемогти «грубість, упертість, забіякуватість і багато поганих схильностей своїх учнів» /3; 252/. Важливим засобом виховання моральної поведінки особистості він вважав чітко продуману організацію навчально-виховного процесу.

Ця вимога знайшла практичне втілення у педагогічній системі А.С. Макаренка. Він підкреслював, що тільки завдяки утворенню згуртованого шкільного колективу, можна розбудити в дитячій свідомості наймогутнішу силу - громадську думку, як регулюючий, дисциплінуючий і виховний чинник.

Основний зміст педагогічної системи А.С. Макаренка полягає в органічному поєднанні вимогливості і поваги до особистості з боку вчителя і її найближчого соціального оточення. Найбільш оптимальне поєднання вимогливості і поваги до себе і до інших є важливою передумовою моральної регуляції і саморегуляції поведінки особистості. Висока вимога до себе

дисциплінує особистість, виховує почуття відповідальності, підвищує рівень її соціальних перспектив і самооцінки, - що в свою чергу формує почуття особистої гідності, любові і поваги до себе.

Виходячи з критеріїв розвитку колективу, А.С. Макаренко розробляє ідеальну модель такої соціальної спільноти, яка здатна виконувати не тільки суто виховну, а й контрольно-регулятивну, оцінювальну, імперативну, прогностичну, нормотворчу і інші соціальні функції. А.С. Макаренко виводить закономірність, що без наявності у дитячому колективі суспільно значущої мети діяльності не можна утримати його від руйнування; відсутність світоглядної єдності учнів, міцної системи взаємовідповідальності та внутрішніх структур самоврядування негативно впливає на морально-психологічний клімат колективу.

Педагогічна система А.С. Макаренка розкриває безліч взаємопов'язаних протиріч навчально-виховного процесу, які характеризують соціально-психологічні особливості функціонування моралі і моральних норм в учнівському колективі. Це протиріччя між моральними нормами колективу і усвідомленням їх об'єктивності і необхідності кожним учнем, між мірою покарання і захищеністю особистості в колективі, мірою вимогливості і відповідальності, між «рухом вперед» і «гальмуванням». Серед всієї системи цих протиріч А.С. Макаренко підкреслює основну «дисгармонію», яка існує в школі «між бурхливими, сильними, горячими натурами» і скукою дитячого колективу, яка негативно впливає на моральний розвиток особистості».

Педагогічні ідеї А.С. Макаренка тісно переплітаються з поглядами Дж. Локка і Д. Дідро про вплив моральної свідомості на поведінку особистості. А.С. Макаренко велику увагу приділяє аналізу «теорії дисципліни», він розмежовує поняття дисципліни, як результату всього виховного процесу, і режиму, - як засобу, завдяки якому колектив організує зовнішні рамки поведінки особистості. А.С. Макаренко розглядає дисципліну не як об'єктивну примусовість і психологічне

пригнічення особистості, а як соціальну цінність, призначення якої полягає в повній соціальній захищеності» особистості і наданні їй рівних можливостей в реалізації своїх прав і природних здібностей.

В педагогічній системі А.С.Макаренка розкриті основні соціально-педагогічні механізми співвідношення особистих і колективних інтересів у свідомості особистості. Він довів положення про те, що в першу чергу відбувається інтеріоризація саме тих норм, які виробляються і підтримуються громадською думкою учнівського колективу, а вчинок, який не розрахований на інтереси колектива, є руйнівним і наносить шкоду суспільству.

Позиція А.С. Макаренка відносно регулюючого впливу колективних моральних норм на поведінку особистості визначалась в єднанні повноважень і відповідальності особистості, поваги і вимогливості, організаційної і виховної роботи.

З методологічної точки зору було б не зовсім вірним вважати, що основним засобом виховання особистості у педагогічній практиці А.С. Макаренка була праця, яка базувалась на суворому порядку і дисципліні. Саме з цієї причини з'явилися спроби поставити під сумнів всю його педагогічну концепцію як одну з форм експлуатації дитячої праці. Історія розвитку педагогічної думки і системи освіти має чимало прикладів невдалого вирішення проблеми поєднання навчання з виробництвом і фінансування навчання за рахунок дитячої праці. Але якщо праця підкріплена матеріальними і морально-психологічними стимулами, виконується за власним бажанням особистості, від всієї душі, то напевно чи такий трудовий порив можна розглядати як елемент експлуатації і пригнічення особистості.

В педагогічній спадщині А.С. Макаренка чітко простежується ідея орієнтації особистості і всього колективу на різнобічне духовно багате життя; його педагогічний досвід з усією очевидністю довів, що в моральному вихованні особистості має дуже велике значення її залучення до самодіяльної художньої та образотворчої

діяльності, ознайомлення з пам'ятниками історії, культури, видатними творами літератури і мистецтва. Все це в значній мірі впливає на розвиток морально-естетичних почуттів і потреб особистості та створює своєрідну «ауру» творчого надхнення.

А.С. Макаренко розкрив також внутрішні чинники, які впливають на моральну регуляцію поведінки особистості. Стимули людського життя він пов'язує з відчуттям «завтрашньої радості», щастя, яке ґрунтується на усвідомленні свого буття як частини сучасного і майбутнього всього нашого суспільства, силу і красу людини розглядає по мірі її відношення до перспективи. Отже серед основних теоретико-методологічних засад виховання духовно багатой і морально досконалой особистості, які розробив А. С. Макаренко, можна зазначити:

- весь процес виховання має бути оснований на установці про людину як найвищу соціальну цінність;
- першочергове значення у вихованні особистості має не формування взаємовідносин між вчителем та учнем, а організація всієї життєдіяльності школи, де ведуче місце займає колектив, який знаходиться у постійному русі і є «чудовою», творчою, суворою, «точною і знаючою силою»;
- виховний процес має будуватись на принципах соціального оптимізму, віри в людину, її природні задатки і здібності, віри в завтрашню радість, перетворюючи її прості елементи в найбільш складні, від найпростішого примітивного задоволення до поглибленого почуття обов'язку; заповнення життя колективу радістю напруженої праці і успіхами завтрашнього дня;
- виховання духовно багатой, морально зрілой особистості можливе тільки при умові високого рівня розвитку духовної культури педагогів і організаторів навчально-виховного процесу, здатних «заражати» ідеєю духовності весь колектив;
- довіра учня до вихователя залежить від того, в якій мірі він знає своїх дітей і позбавився від своїх наглядацьких функцій;
- ефективність морального виховання залежить від

позитивного ставлення його об'єкта до дисципліни як соціальної цінності, основне призначення якої полягає не в об'єктивному примусовому пригніченні особистості, а в її соціальній захищеності, і наданні рівних умов для реалізації її прав і природних здібностей.

Аналіз розвитку педагогічної думки, що торкається проблеми морального виховання особистості, дає можливість узагальнити різні концептуальні положення видатних мислителів.

Характерною особливістю теоретико-методологічних розробок питань морального розвитку особистості є суперечливість деяких стверджень, але поряд з цим можна виділити декілька принципів положень, які не піддаються сумніву і не втратили свого теоретичного і практичного значення для вирішення сучасних проблем удосконалення процесу морального виховання майбутнього вчителя.

Більшість видатних педагогів минулого моральне виховання особистості виділяють як один з провідних, найголовніших напрямків виховного процесу, і наголошують на необхідності підкорення інтелектуальної освіти моральному вихованню, або, принаймні, на досягненні внутрішнього співвідношення між інтелектуальною і моральною освітою, яка має бути спрямована на усвідомлення найвищих моральних цінностей, пізнання індивідуально-психологічної і соціальної сутності людини, на підтримку ідеї виховання і самовиховання. Тільки за таких умов можливий соціальний і моральний прогрес суспільства.

Серед найголовніших передумов і механізмів формування доброчинної, високоморальної поведінки особистості зазначаються:

- здатність людини до поглибленого аналізу етичних категорій і понять як чіткої, цілісної системи;
- високий рівень етичної інформованості особистості, який сприяє розумінню корисності етичної науки, вихованню потреби в самостійному аналізі вчинків, в пошуку корисних і необхідних дій, альтруїстичних мотивів поведінки, розвиває почуття совісті і справедливості;

- провідну роль у прищепленні вихованцям високих моральних ідей і понять відіграє спілкування з інтелектуально розвинутою, духовно багатою особистістю, спостереження і аналіз прикладів доброчинності, але ніщо так не порушує морально-регулятивні процеси поведінки особистості, як усвідомлення того, що вона живе у вічному безладді і хаосі, в якому немає нічого доброго і задовільного;
- моральне самопізнання і самооцінка є інтегруючим механізмом формування цілісної особистості;
- протиріччя між «насолодою і стражданням», метою і реальністю, наявністю потреб і відсутністю можливості їх задоволення містять в собі рушійні сили духовного розвитку людини;
- досягнення спокою і душевної гармонії, рівноваги між пристрастями людини можливе при умові її віри в загальний Божий розум;
- забезпечення рівноваги між особистими і суспільними інтересами в моральній свідомості особистості утворюється на основі розвитку високих моральних почуттів.

1.2. Моральна регуляція поведінки студентської молоді як педагогічна проблема

Моральний розвиток особистості студента є однією з найважливіших передумов його професійної підготовки. Така закономірність пов'язана з багатьма обставинами. По-перше, моральне виховання студентської молоді слід розглядати не як один з напрямків виховної діяльності, а як інтегрований процес духовного розвитку майбутнього фахівця. По-друге, моральне виховання особистості впливає на всі сфери її життєдіяльності і, особливо, науково-пізнавальної, репродуктивної, творчої, педагогічної тощо.

Сучасна практика розбудови нашого суспільства переконливо вказує на необхідність розширення демократичних процесів. А це в свою чергу потребує виховання нового типу особистості, яка б поєднувала в собі гуманістичне мислення, суспільно значущі моральні ідеали і ціннісні орієнтації.

Нове мислення передбачає, перш за все, формування більш глибоких знань і переконань про людину як найвищу соціальну цінність, про систему її відносин до різних соціальних спільнот, видів людської діяльності та форм суспільної свідомості. Важливим елементом моральної регуляції поведінки студента є його залучення до системи духовного виробництва.

Аналізуючі методологічну функцію категорії «духовне виробництво» в системі виховання студентської молоді, М.І. Михальченко та В.А. Рябенко зазначають, що «в сфері функціонування духовного виробництва народжуються не тільки ідеї, ідеали, норми, які ми називаємо духовними цінностями, але й нові зв'язки між людиною і духовним багатством суспільства, нова система суспільних відносин, яка дозволяє... перетворити

пасивного споживача продуктів духовного виробництва в їх творця» /87; 7-8 /. Вони наголошують на тому, що всі випускники гуманізованої вищої школи повинні окрім творчої участі у своїй професійній діяльності приймати активну участь у підвищенні загального культурного рівня суспільства, у залученні людей до знань, науки, мистецтва, самодіяльної технічної і художньої творчості.

Значно більша соціальна відповідальність покладається на майбутнього вчителя, який покликаний працювати у сфері першочергового виробництва — відтворення повноцінної, соціально зрілої особистості, здатної бути щасливою і приносити користь суспільству. Майбутній вчитель, це, перш за все, творець цілісної, духовно багатой особистості, яка має відповідати сучасним вимогам інтелектуального і морально-естетичного розвитку.

До недавнього часу система освіти основну увагу приділяла професійній підготовці фахівців, озброєння їх знаннями про природу і шляхи її освоєння, але ігнорувала знання про саму людину, її соціальне призначення, психолого-педагогічні особливості формування. Такий зміст освіти не в повній мірі сприяв формуванню поглибленого наукового світогляду, вільного від традиційних ідеологічних стереотипів.

Нехтування поглибленою гуманітарною підготовкою студентів призводило до формування політехнічного мислення, основні постулати якого: людина — цар природи, отже науково-технічний прогрес перш за все. Такий підхід до формування інтелектуальної еліти суспільства сприяв тому, що науково-технічний прогрес став перетворюватись з суспільного блага в соціально небезпечну тенденцію розвитку всього суспільства. Домінуючий характер спеціальної політехнічної підготовки в ушкоду гуманітарній освіті призводив до виникнення суперечності між професійною кваліфікацією, з одного боку, і використанням інтелектуального потенціалу суспільства з метою підвищення матеріального і духовного добробуту людей — з іншого. З цього приводу все більше загострювались проблеми правової і моральної

регуляції суспільних відносин, високої мілітаризації економіки та використання наукового потенціалу з метою пошуку засобів знищення людини і всього людства. Генеральний директор ЮНЕСКО Ф.Майор наголошує на тому, що в житті особисті людські якості мають не менше значення, ніж професійна кваліфікація, а «дефіцит любові, відсутність бажання поділитись з іншими і є причиною того, що все тужче затягуються гордієві вузли двадцятого століття» /42; 8/.

Підкреслюючи необхідність покращення гуманітарної підготовки студентів університету як важливого фактора подолання кризи вищої освіти, академік О.Д.Міхільов виводить дві обставини: по-перше, до майбутніх фахівців вищої кваліфікації можуть потрапити «сили такої руйнівної потужності і технології такої страхітливої небезпеки, що найменший синдром моральної глухоти і етичної безвідповідальності, найменше нехтування загальними інтересами неминуче погрожують повернутися глобальними катастрофами. По-друге, ...свідомість молодих людей, які схильні до техніки чи природних наук, незмінно звужується по своїй загальнолюдській суті», і при відторгненні від гуманітарних знань «виникає реальна небезпека деформованої свідомості, в якій приватне домінує над загальним і в якій зміщена шкала ціннісних орієнтирів. В результаті замість універсально мислячих спеціалістів з високим рівнем морально-громадської відповідальності суспільство отримує потенційно небезпечних «технарів» з дипломами вищої освіти» /51; 36/. Соціальна практика переконливо підтверджує необхідність посилення гуманітарної підготовки студентської молоді.

Відсутність гуманістичного мислення у вирішенні стратегічних питань соціально-політичного, економічного і духовного розвитку привело до загострення соціально-економічної та екологічної кризи і посилило соціальну напругу в суспільстві. Отже можна констатувати, що наука і вища освіта повинні бути основною рушійною силою не тільки науково-технічного, а й соціально-морального прогресу суспільства. Необхідно досягти та-

кого стану речей, при якому моральний прогрес трохи випереджає прогрес науково-технічний. Тільки з таких обставин нові відкриття в науці та інтелектуальний потенціал обдарованих молодих фахівців з будь-якої спеціальності все більше будуть використовуватись для суспільного блага. Велика історична місія в вирішенні цієї соціальної проблеми покладається на університети, адже саме «університет є критичною совістю суспільства, і повинен постійно досліджувати поле нових можливостей, якщо він бажає залишитись вірним своєму покликанню, яке полягає в тому, щоб кувати майбутнє» /42; 25/.

Було б не зовсім вірно недооцінювати роль науково-технічного прогресу у підвищенні життєвого рівня і примноженні суспільного блага, але для нашої сучасності домінуючий розвиток технічних наук і не зовсім виважена реалізація сумнівних соціальних і технічних проектів без урахування людського морального фактору є тенденцією негативною.

Тому поряд з науково-технічною революцією мають здійснюватись прогресивні соціальні та морально-політичні процеси не тільки в нашому суспільстві, а й у всій світовій практиці.

Сьогодні для університету «повинен стати провідним... лозунг: небезпечно саме не висовуватись, не виходити в зовнішній світ, не мати глобального бачення і довгострокових перспектив» /42; 29/.

Демократизація суспільства і системи освіти висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя, його соціально-педагогічної і моральної зрілості. Вирішення цієї складної проблеми багато в чому залежить від дослідження моральних механізмів діяльності. Виходячи з концепції С.Л.Рубінштейна про ведучу роль внутрішніх умов у розвитку особистості, слід зазначити, що моральна регуляція поведінки — це проблема не тільки педагогічна, а й соціально-психологічна, тому її треба розглядати в різних аспектах. Вона тісно пов'язана з формуванням моральної свідомості, ціннісних орієнтацій і соціальних установок, світогляду, з прагнен-

ням особистості до засвоєння культурних цінностей.

Моральна регуляція особистості тісно пов'язана з її саморегуляцією. С.Л.Рубінштейн підкреслював, що для людини характерна свідомо мотивованість дій та їх обґрунтованість, непіддатність чужому впливу і навіюванням, здатність самій бачити об'єктивні основи для того, щоб поводити себе так, чи інакше /75; 525/. Але така поведінка може сформуватись лише як наслідок кропіткої виховної діяльності і прагненням особистості до самоудосконалення.

Складність цієї проблеми полягає в тому, що поведінка особистості завжди пов'язана з моральним вибором певного найбільш оптимального рішення в конкретній ситуації. «Завдання морального формування особистості, — зазначає В.П.Левкович, — не полягає в забезпеченні відповідності поведінки людини вимогам моралі.., бо така поведінка не містить в собі морального відношення. Моральна проблемна ситуація виникає лише під час пошуку різноманітних варіантів рішень, при критичному виборчому відношенні до правила» /79; 68/.

Поведінка особистості студента залежить від його моральної свідомості, саме вона характеризує систему відношень до тих чи інших моральних норм, але вони теж можуть мати свою невизначеність відносно різних підходів, критеріїв та моральних цінностей.

Особливо ця проблема набуває значущості під час розбудови соціально-економічних відносин, переходу від однієї суспільно-економічної формації до іншої, розвитку суспільних демократичних засад. Всі ці процеси пов'язані з переоцінкою моральних цінностей, зміною моральних поглядів та переконань відносно найголовніших явищ суспільного життя.

Для будь-якої моральної норми характерна відносна консервативність, вона може бути неактуальною, застарілою, не відповідати сучасності, але водночас підтримуватись громадською думкою більшості. Тому «специфіка природи моральності саме в тому й полягає, що вона передбачає саморегуляцію поведінки. Для людини як для морального суб'єкта характерне активнее

відношення до оточуючого, формування в неї власної думки і регуляція своєї поведінки на основі відповідальності і вимогливості до себе. Але водночас поведінку, яка не пов'язана з внутрішнім світом людини, не можна вважати моральною» /79; 68/.

Це найчастіше відбувається тоді, коли зовнішні прояви поведінки можуть бути цілком виправданими, але внутрішні мотиви не підкріплюються моральним змістом. Моральна поведінка особистості студента має бути пов'язана з високою культурою мислення. Вона передбачає високий тезаурус, самостійність оцінювальних поглядів та суджень, творчий підхід до вирішення будь-якої моральної ситуації, вміння відмежувати принципове, суттєве від особливого і малозначущого. Такий підхід до морального вибору тієї чи іншої поведінки сприяє моральності особистості.

З методологічної точки зору має певний сенс розмежування понять «мораль» і «моральність». Ці поняття не тотожні. Якщо мораль — поряд з мистецтвом, релігією, наукою, політикою — є однією з форм суспільної свідомості і складає об'єктивний компонент світогляду, то моральність відноситься до найголовніших інтегруючих якостей людини. Так, О.Г.Дробницький дає декілька основних характеристик моральності:

- ідеальний характер моральної санкції, який зумовлює «незаохоченість» морального мотива поведінки, відсутність розрахунку особистості на моральну компенсацію;
- єдність дійової, регулятивної, світоглядної, ідеалопокладницької функцій;
- провідна роль свідомості особистості взагалі і суб'єктивного мотиву зокрема;
- відносна автономність особистості від впливу і психологічного тиску іззовні;
- здатність особистості до самостійного усвідомлення, постановки і вирішення моральних завдань;
- особлива форма особистої відповідальності, тобто здатність людини не тільки піддаватись впливу і санкції,

але й віддавати собі звіт у своїх діях /26; 283-284/.

Таким чином, до основних моральних якостей особистості студента слід віднести розумність, альтруїзм або чуттєвість до справедливості, науковий світогляд, наявність морального ідеалу, моральна стійкість та самовизначеність, об'єктивність, здатність до морального самоаналізу своєї поведінки.

У визначенні найбільш суттєвих чинників моральної регуляції особистості, на яких ґрунтується весь її моральний розвиток, більшість авторів схильна до того, що це є світогляд, хоча певне значення мають і моральні почуття. Але в процесі моральної регуляції вони відіграють попутню, другорядну роль.

Психолого-педагогічні дослідження особливостей формування моральної поведінки, які проводились в умовах навчально-виховного процесу (В.А.Крутецький, А.Л.Маліованов, В.Г.Нечаєва, Т.В.Рубцова) показали, що ситуативність і неадекватність поведінки учнів частіше за все пов'язані з відсутністю ясного і стійкого уявлення про об'єктивні закономірності людських стосунків, моральні принципи та норми. Але розуміння моральних норм не завжди є гарантом їх обов'язкового дотримання.

У вивченні цієї проблеми слід визначити декілька принципових положень. Перш за все необхідно в'яснити сутність самої моральної норми. Відповідь на це питання не може бути однозначною, оскільки моральна норма залежить від характеру суспільної моральної свідомості, етнічних особливостей різних соціальних спільнот, народних звичаїв та традицій, ідеологічних міркувань, і нарешті моральна норма може спиратись на ідею об'єктивного раціоналізму та доцільності.

Дійова сила моральної норми, — підкреслював А.С.Макаренко, залежить від того, в якій мірі вона підтримується громадською думкою колективу. Якщо моральна норма зайняла домінуюче положення в колективі, то вона починає діяти чітко і безвідмовно. Розвиваючи цю ідею, Т.І.Іконнікова наголошує на тому, що вплив моральної норми на поведінку особистості

залежить від того, в якій мірі вона була «співавтором» розробки тих чи інших норм і правил, і навпаки, коли учні були лише «провідниками» готових норм і вимог, і нічого не вклали в них від себе, то така моральна норма стає лише формальною вимогою /59/.

Моральна норма сама по собі не може бути надійним гарантом моральної поведінки студента. По-перше, це залежить від того, в якій мірі особистість усвідомлює соціальну цінність тієї чи іншої моральної норми, її об'єктивні вимоги, по-друге, як ця норма відповідає власним інтересам особистості, і по-третє, наскільки моральна норма стала невід'ємною частиною моральної свідомості студента. Перехід моральної норми у внутрішню морально-психологічну структуру особистості, на думку І.С.Кона, «є однією з основних проблем вивчення нормативної регуляції поведінки людей... Одним з аспектів цієї проблеми є питання про природу і ступінь адекватності свідомої саморегуляції індивідуальної поведінки, яка ґрунтується, на відміну від регуляції ситуативно-приспосовчої поведінки, на засвоєних і відпрацьованих особистістю моральних принципах» /33; 85/.

В матеріалах наукових досліджень цієї проблеми часто констатується розходження між позитивним ставленням до моральної норми, свідомими намірами особистості та її неадекватною реальною поведінкою. З одного боку, це можна пояснити не зовсім досконалою процедурою збору емпіричного матеріалу, з іншого — наявністю конформності особистості, її свідомої або надсвідомої схильності до позитивної оцінки стандартів соціальної поведінки без відповідних моральних переконань. Проблема моральної регуляції особистості студента тісно пов'язана з мотивацією поведінки і розвитком його гуманістичної ціннісно-орієнтаційної сфери.

Дослідження, що проводились серед студентів Харківського національного університету, в яких приймали участь 248 осіб, показали, що у свідомості студентської молоді найбільш вагомими соціальними цінностями є: свобода підприємництва, вибору, захисту прав людини (22,6 %), гроші і матеріальний добробут

(14,8 %), любов, доброта, дружба (14,6 %). Це свідчить про те, що у моральній свідомості студента матеріальний, предметний зміст панує над духовними цінностями.

Лише незначна частина студентів усвідомлює соціальну значущість таких важливих якостей особистості, як освіта, знання, розум (7,8 %), чесність, взаєморозуміння, справедливість (6,25 %), честь, совість, людяність (3,1 %). Напевно, ці моральні якості не знаходять належної оцінки в сім'ї і не підкріплюються громадською думкою студентської групи. Дослідження вказали і на досить низький рівень загальної гуманітарної освіти студентів, що проявилось в їх ціннісно-орієнтаційній невизначеності. Так, 15,6 % опитаних зовсім не змогли назвати жодної соціальної цінності, якій би вони могли дати перевагу. Поряд з цим опитування вказало на відносно високу ціннісно-орієнтаційну єдність студентської групи. Ця єдність визначилась у переважній орієнтації студентів на матеріальні цінності.

Таку особливість можна характеризувати як об'єктивну закономірність, яка полягає в тому, що для кожної людини цінним є те, в чому вона має потребу і що може надати їй морально-психологічне задоволення. Наприклад, для хворого важливою цінністю є здоров'я, для ув'язненого — свобода, пристарілого — молодість, матеріально незабезпеченого — матеріальний добробут, тощо.

Але важливою закономірністю морального розвитку особистості є органічна єдність формування матеріальних і духовних потреб, установок, ціннісних орієнтацій. Якщо духовний розвиток особистості випереджає її прагнення до високого матеріального добробуту, то це ні в якому разі не загрожує її моральній деформації. Водночас велика перевага матеріальних потреб над духовними, забезпечення високого матеріального добробуту особистості і наділення її соціальними повноваженнями без відповідного розвитку духовних і моральних потреб приводить людину до морально-психологічної деградації. Тому досягнення рівноваги між матеріальними і духовними потребами особистості є одним з важли-

вих елементів моральної регуляції її поведінки.

Велике значення у розвитку духовних потреб особистості має її світогляд як система поглядів і ідей про об'єктивний світ, його природні та соціальні процеси і закономірності. Світогляд характеризує систему відносин людини до об'єктивних науково-обґрунтованих знань, які здобуло людство в процесі суспільно-історичної практики. Тому одним з головних критеріїв сформованості світогляду є рівень його тотожності з науковими знаннями.

Розвиток наукової думки допускає різні, а іноді і протилежні гіпотези, теорії, концепції, які наближають творчий пошук до істинних знань, але об'єктивна істина одна, і є тільки відносний рівень її розуміння. «Структура світогляду, — зазначає І.Ф.Надольний, — містить в собі два основних рівня — раціональний (ідеали, погляди, переконання), і емоційно-вольовий (відчуття, настрої, переживання). Вона дає змогу зафіксувати (з певним наближенням) фактичні відзнаки у рівнях світоглядної культури особистості» /53; 15/.

Важливим елементом переходу об'єктивних моральних цінностей у суб'єктивну структуру моральної свідомості особистості є її потреба в наукових знаннях. Пізнавальні потреби є не тільки важливим критерієм морального розвитку особистості студента, а й важливою умовою інтеріоризації моральних цінностей. Дослідження показали, що інтерес до навчання виявляє 58,5 % опитаних студентів, не зовсім — 38,2 %, і не виявляють ніякого інтересу — 3,3 % респондентів. Можна припустити, що відсутність інтересу до засвоєння знань пов'язана з низькою престижністю вищої освіти у нашому суспільстві. Студентська молодь вважає, що наявність вищої освіти не є гарантом її матеріального добробуту в майбутньому.

Поряд з цим виникає проблема престижності не тільки диплому про вищу освіту, а й самих знань, рівня професійної кваліфікації, вихованості, високої моральної культури. На жаль в суспільній свідомості ці якості ще не знайшли гідної оцінки, а тим більше в різних

соціальних прошарках нашого суспільства.

Мету свого навчання у вузі переважна більшість студентів розуміє як прагнення до оволодіння конкретною спеціальністю. Тому є цілком закономірним те, що зміст навчання не задовільнює 28,1 % опитаних, і не зовсім задовільнює 53,9 %. Перш за все студенти вважають, що у навчальних планах міститься дуже мало предметів з спеціальності (35,9 %), а такі предмети, як філософія, політологія (8,5 %), фізичне виховання (7,8 %) вважають зовсім зайвим. Водночас лише 4,6 % опитаних виявили бажання вивчати етику, психологію та інші науки про людину.

Матеріали досліджень вказують на наявність глобального протиріччя, з одного боку, між пізнавальними потребами, світоглядом, професійними і соціальними орієнтаціями студентської молоді, і з іншого, об'єктивними соціальними та моральними потребами суспільства в підготовці цілісної, морально орієнтованої, духовно багатой особистості, фахівця вищої кваліфікації, представника інтелектуальної еліти суспільства.

Вирішення цієї проблеми можливе при умові реформування не тільки вищої, а й загальноосвітньої школи. Навчання необхідно розглядати як один із засобів формування і соціалізації особистості, тому необхідно щоб загальноосвітня школа теж сприяла формуванню наукового світогляду.

Зміст сучасної шкільної освіти залишився без суттєвих змін і має переважно природно-наукову спрямованість. Так, державний компонент навчальної програми школи-гімназії передбачає виділення навчального часу на засвоєння знань про людину — 16,3 %, про суспільство — 11,6 %, про природу — 9,3 %. Поряд з цим хімія, фізика, математика складають 25,7 % від загального навчального навантаження учнів.

Передача знань про людину обмежується викладанням тільки літератури, а про суспільство — історії та основ економіки. Такий зміст освіти не сприяє формуванню духовно багатой, морально зрілої особистості і ускладнює процес формування ціннісних орієнтацій

учнів. Політехнічна спрямованість середньої освіти не відповідає нормативним вимогам, які зосереджені в державній національній програмі «Освіта» («Україна, ХХІ століття»). Вона передбачає «формування світоглядної, правової, моральної, політичної, художньо-естетичної, економічної, екологічної культури... та забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями і знаннями в галузях мистецтв» /19; 3/.

Сучасна практика вказує на відсутність об'єктивної потреби в підготовці кожного учня як майбутнього математика, інженера, техника, хіміка або фізика. Все це було актуальним в період індустріалізації країни. Але на сучасному етапі більш актуальною стає проблема підготовки підростаючого покоління до суспільного життя в умовах незалежної демократичної держави. Тому освітницька функція школи полягає в утвердженні принципів загальнолюдської моралі, правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності..., формуванні глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадською відповідальністю /19/. Тільки за таких умов можливий соціальний та моральний прогрес нашого суспільства. Але ця вимога не повинна виключати більш поглиблену фізико-математичну підготовку студентів, які мають природні здібності до засвоєння предметів природно-наукового циклу.

Великий вплив на формування наукового світогляду особистості студента мають логіка, етика і естетика. Саме ці предмети озброюють людину основним логічним науково-пізнавальним інструментарієм, завдяки якому вона здатна аналізувати всі природні і соціальні процеси не за їх зовнішньою оболонкою, а розпізнавати їхню внутрішню суть на поглиблених морально-естетичних рівнях з позицій добра і зла, гуманізму і жорстокості.

Логіка, етика і етикет були поширені в гімназіях дореволюційного часу. Вони сприяли формуванню у свідомості учнів глибоких переконань відносно соціальної значущості таких моральних якостей, як громадський обов'язок перед вітчизною, честь, особиста

гідність, сприяли вихованню патріотичних почуттів.

Але розвиток моральної свідомості, який був оснований на вічних моральних цінностях, часто вступав у протиріччя з обов'єктивною реальною дійсністю, яка проявлялась у переслідуванні вільнодумців, існуючій соціальній несправедливості, у відсутності можливості реалізувати глобальні соціально-політичні та науково-технічні проекти, які розроблялись видатними вченими.

Тому у зв'язку з наступом самодержавної реакції логіка, етика і статистика періодично виключались з навчальних програм. З причини ідеологічних міркувань ці предмети не викладались і в радянській школі (не враховуючи періоду горбачовських реформ). Хоча виховання гармонійно розвинутої особистості передбачало формування моральної свідомості учнів, але водночас по змісту вона мала бути тільки марксистською, що обмежувало доступ молоді до засвоєння інших світових концепцій моралі і морального виховання.

А.С.Макаренко був глибоко переконаний у тому, «що для нас необхідне викладання теорії моралі. В наших сучасних школах, — відзначав він, — такого предмету нема. Є виховний колектив, є комсомол, піонервожаті, які мають можливість, при бажанні, систематичну теорію моралі, теорію поведінки учням підносити... Я сам не мав права ввести такий предмет — мораль, але я мав перед собою програму.., яку я викладав моїм вихованцям на загальних зборах, використовуючи різні нагоди» /45; 132/. «Цілий цикл етичних бесід створював просто велике філософське оздоровлення у моєму колективі» /45; 133/.

У демократичному суспільстві кожна людина має право на будь-яку інформацію і наукові знання. Було б невірним вважати, що плюралізм думок і переконань посилить тенденцію соціального і морально-психологічного розшарування нашого суспільства. Навпаки, «діалог, конфронтація ідей, критичний дух і змагання, — зазначає Ф.Майор, — найкращі союзники демократії» /42; 117/.

Право особистості на інформацію закріплене у 34-

й статті Конституції України, де відзначається, що «кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань. Кожний має право вільно збирати, зберігати, використовувати і роповсюджувати інформацію усно, письмово або іншим способом — по своєму вибору» /35; 9/. Це право може бути обмежене законом лише у виключному порядку, «з метою попередження безладдя і злочину», що не вступає в протиріччя з ідеєю свободи морального вибору.

Раціональне співвідношення прав і обов'язків особистості є проблемою не тільки соціальною а й педагогічною, бо це не що інше, як співвідношення зовнішнього, примусового регулювання поведінки особистості і її внутрішньої самоорганізації і самодисципліни.

Педагогічний досвід А.С.Макаренка переконує в тому, що дисципліна, з одного боку, підкріплює моральні норми, які захищають права кожної людини і гарантують її недоторканість, з іншого — дисципліна і установлений порядок формують високоморальні звички поведінки особистості. А.С.Макаренко, виступаючи проти моралізаторства, завжди намагався донести до моральної свідомості учнів «елементи логіки дисципліни», узловим моментом якої було усвідомлення, що «дисципліна це свобода, вона ставить особистість в більш захищене, вільне положення і створює повну впевненість у своєму праві, шляхах і можливостях саме для кожної особистості» /45; 37/. І це скоріш за все, — пише А.С.Макаренко, — розуміли саме ті діти, які відчували на собі «весь тягар бездисциплінарного життя», і його активістами були саме ті юнаки, «які у своєму житті більш за все страждали від анархії недисциплінованого суспільства» /45; 136/.

Оптимальне поєднання зовнішніх моральних санкцій до особистості студента з його внутрішніми морально-вольовими імперативами поведінки складають гармонійну основу його моральної регуляції. З цього приводу виникає проблема співвідношення соціального і особистого контролю за поведінкою студента. А.М.Яковлєв під

соціальним контролем розуміє спосіб саморегуляції соціальної системи, який забезпечує упорядковану взаємодію її складових елементів завдяки нормативного (в тому числі правового регулювання /79; 138/. Серед елементів соціальної, групової і індивідуальної взаємодії він виділяє такі «соціально-психологічні явища, як: а) самосвідомість і самооцінка суб'єкта (як індивіда, так і соціальної групи); б) сприйняття і оцінка суб'єктом соціальної ситуації (соціальна перцепція), яка притаманна як індивіду, так і соціальній групі. Самооцінка і оцінка ситуації — важливі соціально-психологічні показники, аналіз яких дозволяє пояснити і в значній мірі пророкувати зміст і спрямованість як індивідуальних, так і соціальних дій» /79; 143/.

В будь-якій соціальній структурі соціальний контроль не можна розглядати тільки як морально-психологічний вплив на особистість з метою залучення її до дотримання соціальних і моральних норм. Такий підхід може привести до зниження ролі внутрішніх механізмів саморегуляції. Основна закономірність цього процесу полягає в тому, що рівень імперативності соціального контролю знаходиться в зворотнопропорційному відношенні до формування внутрішніх морально-регулюючих механізмів поведінки студента.

У розвитку педагогічної думки ця закономірність була виражена ще в працях Дж.Локка, який стверджував, що «рабська дисципліна формує рабський характер»; розробляючи цю ідею, німецький педагог І.Гербарт зазначав, що чим більше ми створюємо моральних перешкод і забобон для учня, тим більше виявляється його прагнення ці забобони обминати і порушити ту чи іншу моральну норму. Тому обмеження свободи вибору поведінки особистості є негативним чинником розвитку внутрішніх механізмів моральної регуляції.

Важливою проблемою у вирішенні цих питань є поєднання соціальних і моральних цінностей в індивідуальній і груповій моральній свідомості студентів.

За матеріалами досліджень ієрархія пріоритетів моральних і соціальних цінностей була різною. Так, наприк-

лад, серед моральних цінностей на перший план були виділені чесність і совість (36,7 %), на другий — порядність, відповідальність, доброчинність (21 %), доброта, чуйність, увага (19,5 %), і на третій — любов і вірність (8,5 %), справедливість (4,6 %), довіра, повага, взаєморозуміння, відданість (3,3 %).

Якщо серед соціальних цінностей були виділені свобода підприємництва і захист прав людини, то найголовнішими моральними цінностями були чесність і совість. Тому одним з критеріїв ідеального розвитку суспільних відносин є органічне поєднання в індивідуальній і суспільній свідомості таких понять як свобода підприємництва, чесність і совість, і реалізація цього співвідношення на практиці. В даному випадку суворі санкції соціального контролю за діяльністю і поведінкою особистості не мали б свого практичного і морального сенсу.

Отже проблема ідентифікації соціальних і моральних цінностей у індивідуальній і суспільній свідомості — це проблема морального розвитку суспільства і кожної особистості.

Дослідження ціннісних орієнтацій студентів підтверджує положення багатьох вчених про те, що важливим елементом моральної регуляції і саморегуляції особистості є совість. Адже не випадково совість і чесність були виділені як найголовніші моральні цінності.

Совість слід розглядати як осмислене переживання особистістю своїх вчинків і їх співвіднесення з моральними нормами, правилами, традиціями соціальної групи, або спільноти, до якої вона належить. Совість характеризує відношення студента до своїх життєвих планів, моральних завдань, перспектив свого розвитку і самоудосконалення.

Почуття совісті ґрунтується на гуманістичному вихованні, оскільки педантична вимогливість лише гальмує розвиток внутрішніх механізмів моральної регуляції особистості. «Авторитарна педагогіка, — зазначає В.А.Гаврилов, — оперує зовнішніми, забобонними засобами..., вона не творча за своєю суттю, а руйнівна, до

того ж у своїх крайніх проявах —каральна. Своім прагненням будь за що домогтися нормативних результатів навчально-виховного процесу авторитарна педагогіка досягає зовнішньої слухняності..., а не вироблення внутрішніх, свідомих регуляторів моральної поведінки» /13, с.67/. Пригнічена людина з заниженою самоповагою, як правило, не може реалізувати свої природні здібності і виявити свої найкращі риси характеру.

Авторитарне виховання не здатне вирішити проблему формування духовно багаті особистості, оскільки воно стосується не тільки конкретної людини, а й її соціальних зв'язків з найближчим оточенням.

Все це має дуже великий сенс в діяльності педагога. Запровадження гуманістичних взаємовідносин між суб'єктом і об'єктом виховної діяльності вимагає дотримання педагогічного такту. Він характеризує об'єктивне ставлення не тільки до оцінки учнів, а й оцінки своєї педагогічної діяльності. Дані анкетного опитування, яке проводилося в школах м. Харкова, виявили високий рівень самокритичності вчителів відносно своєї тактовності. 73,8 % опитаних вказали, що по відношенню до учнів вони допускають нетактовність.

Частіш за все це пов'язано з поганою поведінкою та хуліганськими вчинками учнів (25,9 %), з підрапливістю і невтриманістю вчителя (12,9 %), з грубістю між учнями (4,3 %).

Ці дані вказують на те, що в основі педагогічного такту лежить складна система соціально-психологічних механізмів, які регулюють взаємовідносини між особистістю і її соціальним оточенням.

Особиста гідність майбутнього вчителя повинна ґрунтуватись не на власних амбіціях, а на глибокому розумінні об'єктивних моральних норм і цінностей, на усвідомленні необхідності формувати такі стосунки між іншими, які б в повній мірі задовільняли моральні потреби кожної особистості.

На формування моральних механізмів поведінки студента має негативний вплив не тільки його соціальне пригнічення, а й соціальне піднесення, оскільки воно

базується на завищеній оцінці з боку оточуючих. Завищена оцінка позитивно впливає на самооцінку студента, сприяє розкріпаченню його внутрішніх сил, але водночас вона, за звичаєм, сприяє утворенню таких негативних рис характеру, як безвідповідальність, зазнайство, необгрунтована самовпевненість, зневага до інших. Якщо вони укоренилися в свідомості особистості, то це значно ускладнює формування її внутрішніх механізмів моральної регуляції.

Підкреслюючи складність проблеми оптимального співвідношення поваги до себе і до інших, В.О.Сухомлінський наполягав на тому, що «не можуть бути доступними високі ідеали безсердечній людині, не здатній до тонких переживань. Безсердечність породжує байдужість до людей, байдужість — самолюбство, самолюбство — жорстокість» /82; 187/.

Необхідно зазначити, що любов до самого себе не слід розцінювати однозначно. З одного боку, вона може бути пов'язана з почуттям егоїзму, гордині, пріоритетом власних інтересів, з іншого — може проявлятися як усвідомлення і сприйняття своєї «унікальної і неповторної цінності, яка своїм життям збагачує світ, своєю любов'ю помножує благодать...» /82; 23/. Тому любов до себе має бути підкріплена власною моральною свідомістю, яка дасть можливість відсіяти небажані, егоїстичні почуття від соціально значущих моральних якостей.

Хоча слід ураховувати й ту особливість, як підкреслює Л.С.Нечепоренко, — що «людина, яка нехтує собою, не може бути уважною до інших», адже «любов до себе розкріпощає внутрішні, захищені від чужого погляду індивідуальні можливості..., вселяє в душу людини і в її свідомість... довіру до інших..., передбачає турботу про своє самопочуття, про фізичне й моральне здоров'я, пошук умов самовдосконалення і самореалізації» /56; 29-31/.

Надто висока соромливість може заважати розкриттю внутрішніх моральних якостей особистості студента. Тому моральна регуляція передбачає органічне по-

єднання моральних почуттів, свідомості і вольових компонентів психологічної структури особистості. Дуже часто трапляється, коли людина співчуває, переживає, усвідомлює і, водночас, залишається пасивною не тільки по відношенню до інших, а й до самої себе. Відсутність бажання працювати над собою і прагнення до самореалізації своїх можливостей є свідченням обмеженості моральних потреб особистості.

Розвиток вольових якостей студента пов'язаний з його самооцінкою і самовизначеністю, але прагнення до самореалізації не може бути стійким без віри в людей і в свої можливості. Ця віра має бути перейнята ідеєю соціального оптимізму. Упевненість у своїй власній і соціальній стабільності є важливим гарантом розвитку вольової сфери особистості. Розвиток вольової сфери студента тісно пов'язаний з формуванням його ціннісних орієнтацій, які «виражають систему установок», «суб'єктивне відношення особистості до завдань і цілей, які перед нею стоять, виборчу мобілізованість і готовність до їх реалізації», а «соціальна установка є методологічним визначенням, через яке реалізуються ціннісні орієнтації по відношенню до соціальної дійсності і до самого себе» /87; 36/.

Ціннісні орієнтації студента характеризують систему його відносин до моральних, естетичних, політичних, ідеологічних, релігійних, наукових і соціально-економічних аспектів суспільної свідомості. Для всіх сторін суспільного життя характерна суперечливість, тому ціннісні орієнтації особистості можуть мати певну невизначеність, але характерним для них є те, що вони відображають виборче ставлення особистості до об'єктів соціальної дійсності.

Важливо, щоб у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя його діяльність була спрямована не на об'єкти матеріального добробуту, а на безцінні надбання духовної культури. Адже «справжня духовність виникає лише тоді, — зазначає Е.Н.Фаустова, — коли свідомість підіймається над прагматичним рівнем і набуває цінності. Тільки за таких умов фор-

мується духовна культура особистості», якщо «свідомість людина має з раннього віку, то її духовна культура починає формуватись при поглибленому пізнанні світу» /85; 78/.

Відношення особистості до різних форм суспільної свідомості є важливим показником її духовного розвитку. Так, за даними досліджень, серед різних форм суспільної свідомості найбільший інтерес студенти виявляють до релігії (72,7 %), науки (63,4 %), мистецтва (62,6 %), і значно менше цікавляться політичними подіями (18,2 %); більшість студентів виявляють індиферентне, або зовсім негативне ставлення до моральних норм, яких дотримується лише 31,8 % опитаних.

Як видно з матеріалів досліджень, релігійний компонент свідомості студентів займає домінуюче положення, тому її духовний розвиток ґрунтується перш за все не на діалектико-матеріалістичній, а на релігійній свідомості, хоча елементи наукового світогляду також достатньо розвинені.

Відсутність у більшості студентів інтересу до суспільно-політичного життя можна розглядати як негативний чинник формування політичної культури, і як свідчення невизначеності внутрішньої громадянської позиції особистості. Дослідження показали, що 27,3 % опитаних зовсім не цікавляться політичними подіями не тільки в нашій державі, а й за кордоном; 63,6 % цікавляться, але не завжди.

Відчуження студента від суспільної свідомості значно гальмує процес інтеріоризації моральних цінностей, адже всі форми суспільної свідомості мають моральний сенс і інтегрують соціально-економічні, соціально-культурні і моральні аспекти реальної дійсності. Індиферентне ставлення особистості студента до суспільної свідомості негативно впливає на його соціалізацію і функціонування механізмів його моральної регуляції.

Студент з низьким рівнем соціалізації і обмеженими цінносними орієнтаціями як правило підкоряє свою діяльність тільки власним інтересам і потребам, Але

«істинна культура розвивається в основному в діяльності, яка вносить хоча б мінімальний внесок в позитивний саморозвиток особистості, в соціальне життя... Якщо діяльність не несе в собі благо в загальному сенсі, то не можна говорити, що вона сприяє підвищенню рівня культури особистості. Навіть якщо людина досягає віртуозної майстерності в справі, яка переслідує тільки корисну мету, не можна говорити про культуру такого роду діяльності» /85; 85/.

Таким чином, проблема формування і активізації морально-регулятивних механізмів поведінки студентської молоді впливає з об'єктивно існуючого протиріччя, яке проявляється в розходженні між необхідністю розвитку демократичних засад суспільного життя і реформування системи освіти та невизначеністю соціально-педагогічних механізмів розвитку моральних відносин між учасниками навчально-виховної діяльності в умовах її гуманізації і демократизації.

Провідну роль у формуванні моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу має відігравати особистість викладача. Готовність педагога до налагодження добрих стосунків з учнями і, водночас, до кваліфікованого вирішення виховних завдань залежить від його спеціальної підготовки, яка має передбачати володіння не тільки методикою, а й теорією морального виховання.

Здатність майбутнього фахівця виконувати свою виховну функцію знаходиться в прямій залежності від його загального морального розвитку, який в цілому не відповідає сучасним вимогам реформування нашого суспільства. Проблема морального розвитку майбутнього фахівця полягає, по-перше, в недостатньому його залученні до системи духовного виробництва, яка відкриває доступ до духовних надбань суспільства, завдяки чому утворюються нові ідеї, моральні норми і цінності.

По-друге, низький рівень загальної гуманітарної підготовки сприяє утворенню обмеженого гуманістичного мислення фахівця, але саме воно ство-

рює установку на засвоєння ідеї соціального гуманізму, виховує віру в безмежні можливості людської досконалості, в подолання проблем соціально-політичного, економічного, і духовного розвитку суспільства.

По-третє, моральний розвиток майбутнього вчителя має визначатись насамперед не рівнем його чутливості до зовнішніх примусових дій, а рівнем сформованості внутрішніх імперативів його поведінки, таких як совість, культура мислення, власна гідність, почуття обов'язку і справедливості. Ці імперативи, з одного боку, можна розглядати як критерії моральної зрілості майбутнього вчителя, і з іншого — як основні внутрішні моральні механізми його поведінки, якщо вони розглядаються як складні, структуровані, взаємозумовлені динамічні процеси.

По-четверте, вирішення проблеми активізації моральних механізмів поведінки майбутнього фахівця неможливе без розвитку його пізнавальних потреб, утворенню гуманістичної ціннісно-орієнтаційної спрямованості, завдяки якій відбувається інтеріоризація засвоєння моральних і духовних цінностей.

1.3. Структурно-функціональні елементи моральної регуляції педагогічного процесу

До недавнього часу проблеми моральної регуляції поведінки особистості розглядались переважно у філософському та соціально-психологічному аспектах. Так, М.І.Бобньова при дослідженні соціально-психологічних особливостей моральної регуляції поведінки особистості в центр уваги ставить соціальні норми, їх вона розглядає як засоби соціального контролю та соціального впливу через механізми регуляції поведінки особистості та групи /9/.

А.П.Вардомацьким розроблена модель моральної регуляції поведінки особистості, розкриті основні функції моральної регуляції на рівні макро та мікросередовища, дана характеристика моральної інтеріоризації та регуляції морального вчинка на практиці /12/. Ці напрацювання розкривають основні напрямки дослідження соціально-психологічних особливостей моральної регуляції педагогічного процесу. Але поряд з цим ще існує певна методологічна невизначеність у розкритті сутності моральної регуляції поведінки особистості, зокрема, в умовах навчально-виховного процесу.

При дослідженні питань оптимізації педагогічного процесу велике значення має аналіз не тільки статичних, а й динамічних складових частин його моральної регуляції. Вихідним моментом у вирішенні цієї проблеми є питання про функції моралі як особливої форми освоєння реальної дійсності. Тому не випадково більшість авторів під моральною регуляцією розуміють перш за все динамічний процес функціонування моралі, виділяючи її регулятивну, виховну, гносеологічну, орієнтаційну, імперативну, комунікативну, мотиваційну та прогностичну функції (Вардомацький А.П., Дробницький О.Г., Титаренко О.І., Кобляков В.П.).

Всі означені функції моралі взаємопов'язані між

собою, але ведучими серед них є регулятивна та виховна функції, оскільки мораль як одна з форм суспільної свідомості при певних умовах має великий виховний вплив на особистість, регулює її відношення з колективом та іншими соціальними спільнотами.

Серед основних елементів моральної регуляції особистості А.П.Вардомацький виділяє, по-перше, вимоги суспільства до особистості, по-друге, усвідомлення цих вимог особистістю і, по-третє, реальну поведінку людини в різних моральних ситуаціях. Моральна регуляція визначається ним як тип соціальної регуляції, яка характеризується найбільш високим ступенем автономного регулювання вчинків особистості на відміну від права, традицій та звичаїв і інших адміністративних та соціально-психологічних регуляторів поведінки, які зосереджують в собі більш жорсткі зовнішні вимоги до особистості /12; 11, 21/. Сутність моральної регуляції поведінки людини він розглядає як складову частину функціонування моралі.

В цілому такий підхід щодо визначення сутності моральної регуляції особистості можна вважати вірним, але необхідно враховувати, що особистість також може висувати свої вимоги до інших людей, соціальних спільнот і всього суспільства, тому моральну регуляцію поведінки людини слід розглядати не тільки з позиції зовнішнього впливу, а й з позиції розвитку її внутрішніх імперативів поведінки, які мають бути узгоджені з зовнішніми впливовими діями.

Моральну регуляцію навчально-виховного процесу слід розглядати як своєрідну сукупність механізмів функціонування моралі і моральних норм в педагогічному та учнівському колективах. Завдяки моральним нормам, які позитивно сприймаються і засвоюються колективом і кожною особистістю, формуються певні типи відносин між об'єктом і суб'єктом виховання.

Моральна регуляція навчально-виховного процесу залежить не тільки від особливостей функціонування моральних норм, а й від тих процесів, які впливають на

засвоєння певних моральних норм, традицій, правил та форм поведінки особистості студента. Процеси інтеріоризації загальнолюдських моральних норм, які відбуваються в результаті навчально-виховної діяльності, є провідними в утворенні і функціонуванні моральних механізмів поведінки особистості.

С.В.Шорохова і М.І.Бобньова вважають, що було б невірним розуміти під «психолого-педагогічними механізмами» моральної регуляції деякі гіпотетичні «механічні пристрої», або якісь моделі, що створюються на основі уявлень про точні науки. Було б також невиправданим шукати в кожному випадку фізіологічного корелятора психічного процесу /його «механізму» на рівні фізіологічних процесів в корі головного мозку/. Дослідження психологічних механізмів регуляції особистості, на їхню думку, має передбачати вивчення особливостей регулювання соціальної поведінки людини суспільством і нею самою, та виявлення психічних процесів, функцій, феноменів, які лежать в основі будь-якого соціального прояву певної особистості /95; 9/.

Більшість дослідників серед найважливіших механізмів моральної регуляції поведінки особистості виділяють процеси формування совісті і усвідомленого почуття обов'язку.

Так, А.П. Скрипник, аналізуючи обов'язок як один з імперативів внутрішньої моральної саморегуляції, визначає, що обов'язок є інтегруючим механізмом регуляції поведінки особистості, і його призначення полягає в тому, щоб направляти діяльність всіх механізмів моралі до одного фокусу: поведінки, яка б відповідала вимогам історичної необхідності.

На думку Г.Е.Адушкина, совість характеризує здатність людини здійснювати внутрішню самооцінку і самоконтроль, її визволення від традиційного авторитету зовнішніх регуляторів поведінки та поступовим утворенням внутрішньоособистісного механізму вільного вибору в складних конфліктних ситуаціях /1; 209-226/.

Аналізуючи структурно-функціональні елементи мо-

ральної регуляції педагогічного процесу, слід виділити її змістовий рівень. Він полягає у визначенні сутності моралі, моральних норм та громадського обов'язку на сучасному етапі розбудови нашого суспільства. Виходячи з демократичних засад моральної нормотворчості, слід зазначити, що сучасна мораль орієнтована на гуманістичні, загальнолюдські цінності, серед яких найприоритетніше місце має займати людина. В статті 3 Конституції України задекларовано, що «людина, її життя та здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» /35; 4/.

Тому відношення особистості до іншої людини, соціальної групи або суспільства є одним з найважливіших критеріїв, які визначають рівень її морального розвитку. Як справедливо зазначає Р.Х.Шакуров, сучасна система освіти повинна перебороти антиподну психологію минулих часів, яка насаджувала соціоцентричне мислення, і сформувати мислення гомоцентричне, згідно з яким суспільство, держава, колектив існують для особистості, школа - перш за все для учня, а не навпаки /91; 199/. Формування гомоцентричних поглядів та переконань має стати однією з складових частин морального виховання особистості майбутнього вчителя.

Наявність гомоцентричного мислення є важливою передумовою моральної регуляції навчально-виховного процесу. Гомоцентричне мислення сприяє утворенню таких якостей, як співчуття, піклування про людей, чутливість до справедливості, прагнення творити добро. Їх формування в сучасній школі конче необхідне, адже реформування нашого суспільства, розвиток демократичних засад громадського життя потребують не тільки розвитку правового, а й морального регулювання всіх соціально-економічних, соціально-політичних і соціально-культурних процесів.

Отже сучасна мораль, як одна з форм суспільної свідомості, повинна мати гуманістичну, ненасильницьку спрямованість. Основною точкою відрахування міри

морального розвитку кожної особистості і всього суспільства має бути людина праці (фізичної і розумової), а її економічне, фізичне або психологічне пригноблення необхідно розглядати як прояви аморальності.

Аналіз змістового рівня моральної регуляції педагогічного процесу передбачає, по-перше, визначення змісту моральних норм, які існують в студентській групі, по-друге, їх співвідношення до об'єктивних, деонтологічних моральних норм, по-третє, вивчення особливостей їх утворення і функціонування в умовах педагогічного вузу і, по-четверте, їх реальний вплив на поведінку особистості студента.

Характерною особливістю змістового рівня моральної регуляції педагогічного процесу має бути її деонтологічна спрямованість, яка випливає з сутності громадського обов'язку в сучасних умовах реформування нашого суспільства. У визначенні громадського обов'язку як однієї з найважливіших етичних категорій, було чимало різних підходів. В одному випадку громадський обов'язок розглядався як громадська необхідність, яка міститься в моральних вимогах перед особистістю в її конкретному положенні та ситуації /77; 78-80/, в іншому, як один з імперативних механізмів підведення загального інтересу під інтерес особистості, де загальний інтерес втілює тенденції та перспективи загально-історичного розвитку /26/.

В цих визначеннях основна увага приділяється суб'єктивному, «особистісному» змісту обов'язку, який характеризує систему зв'язків особистості з суспільством, його моральними вимогами в конкретних соціальних умовах. Але основна проблема переходу обов'язку в систему внутрішніх імперативів поведінки особистості студента полягає в органічному поєднанні об'єктивних і суб'єктивних його сторін, серед яких провідною має бути об'єктивна сторона, що містить в собі об'єктивні обов'язки особистості, обумовлені об'єктивною необхідністю примноження суспільного блага.

У визначенні суттєвості громадського обов'язку, його місця в системі моральної регуляції особистості, студента і всього навчально-виховного процесу велике методологічне значення має розробка основних критеріїв обов'язку в сучасних умовах. Аналіз вихідних характеристик обов'язку вимагає виявлення об'єктивного зв'язку між суцям, яке реалізоване в соціальній практиці, і належним, що сконцентроване тільки в наукових знаннях і виступає лише в загальних тенденціях суспільного розвитку. Суцце створює об'єктивні умови для виникнення належного і на кожному етапі висуває різні протиріччя, подолання яких знаходиться в прямій залежності від поглибленого аналізу належного.

Таким чином, в громадському обов'язку міститься історична необхідність прогресивних, демократичних перетворень, які виражають об'єктивну потребу переходу належного, як ідеальної субстанції, в суцце. Чим більш активним буде виявлення громадського обов'язку в змісті моральної регуляції поведінки особистості і інших соціальних спільнот, тим більш швидким має бути перехід належного в суцце і реалізація уявлень про обов'язок в соціальній практиці. Вона, в свою чергу, висуває нові проблеми, і ставить нові моральні вимоги й завдання до кожної особистості, які змінюють або коректують зміст громадського обов'язку.

Важливим чинником цього процесу є відношення між об'єктивними і суб'єктивними елементами обов'язку, адже вони розкривають цілу систему протиріч між зовнішніми об'єктивними вимогами до особистості студента і його внутрішніми мотивами поведінки. Виходячи з аналізу цих протиріч, можна простежити різницю між громадським обов'язком, який характеризує всю сукупність взаємних обов'язків людей і спільнот, які виконуються для суспільного блага, і моральним обов'язком як систем відношень людей до обов'язків, що виникають об'єктивно. Ця система повинна створювати основу належної поведінки особистості студента завдяки внутрішньому моральному спонуканню, бо кожна людина в тій чи іншій

мірі дотримується соціальних стандартів поведінки.

Моральний обов'язок відтворює високорозвинуту свідомість і чуття громадського обов'язку. В ньому міститься емоційна і раціональна форма сприйняття особистістю своїх обов'язків перед колективом і суспільством.

Свідомість громадського обов'язку можна охарактеризувати як внутрішнє соціально-психологічне утворення, яке передбачає єдність суспільних та особистісних інтересів в моральній свідомості. Відносно до особистості майбутнього вчителя воно характеризує внутрішню засвоєну необхідність вирішення соціально-педагогічних завдань, які стоять перед суспільством,

Висока свідомість громадського обов'язку майбутнього вчителя передбачає підкорення певним моральним вимогам. Тому змістовий рівень моральної регуляції його поведінки тісно пов'язаний з вирішенням проблем співвідношення особистих і громадських інтересів, моральної свободи та необхідності. Їх детальне дослідження може бути ефективним не тільки на основі педагогічного, а й соціально-психологічного аналізу.

На думку багатьох авторів, громадський обов'язок містить в собі елемент примусовості, бо його виконання пов'язане з певною мірою добровільності. Але моральна свобода майбутнього вчителя має полягати не в ігноруванні моральних вимог, а в їх оптимальному співвідношенні з внутрішніми моральними потребами.

Громадський обов'язок, який повинен складати об'єктивну основу моральної регуляції педагогічного процесу, не зводиться лише до примусовості, бо єдність об'єктивних та суб'єктивних чинників, що впливають на особистість студента, може при певних умовах сприяти добровільній реалізації належного на практиці. З іншого боку, відсутність керованого соціально-педагогічного впливу різноманітних чинників на формування майбутнього вчителя спричиняє порушення збалансованості його інтересів з інтересами соціального оточення.

Американські дослідники Р.Х'юсман і Дж.Хетфілд вважають, що кожна людина в певній мірі прагне до

налагодження справедливих стосунків з іншими через досягнення паритету між особистим внеском і віддачею від інших. Але порушення цього паритету завжди спричиняє душевні переживання, викликає відчуття внутрішнього дискомфорту, яке пов'язане з почуттям провини або образи. Тому люди, які не задоволені станом своїх моральних відносин з мікро та макросередовищем з причини низької віддачі від них, намагаються відновити справедливість у стосунках, зменшуючи свій внесок у розвиток відносин з іншими і збільшуючи віддачу від них. Якщо досягнення морально-психологічного паритету з іншими стає неможливим, то така особистість прагне до руйнування своїх стосунків з людьми, які утворились раніше /89; 23/.

З цього приводу постають питання про об'єктивну міру, спрямованість і зміст «внеска і віддачі» у розвитку моральних відносин, і як саме ця міра повинна співвідноситись з громадським обов'язком - інтегруючим чинником формування моральних потреб особистості. Механізм формування обов'язку повинен торкатись розвитку як емоційної, так і раціональної сфери особистості студента. Якщо зміст свідомості обов'язку майбутнього вчителя має складати система знань та переконань в необхідності виконання своїх обов'язків перед суспільством, то в почутті обов'язку повинне проявлятися емоційне переживання студентом громадських вимог, а також моральної необхідності виконання обов'язку як внутрішньої потреби, що зумовлена узгодженістю діяльності суспільними і особистими інтересами. Ідентифікація суспільних і особистих інтересів у моральній свідомості майбутнього вчителя створює відповідну основу моральної регуляції його поведінки, бо поєднання особистих і суспільних інтересів у моральній свідомості перетворює об'єктивний зміст обов'язку у внутрішню моральну потребу, виключаючи елемент примусовості.

Конкретизуючи змістовий рівень моральної регуляції педагогічного процесу, слід зазначити, що він включає також систему моральних відносин між учасниками на-

вчально-виховної роботи, їх відношення до навчання і виховання, до найбільш значних завдань, які стоять перед сучасною вищою і загальноосвітньою школою.

Педагогічні цілі і завдання виходять з об'єктивної необхідності вирішення різних соціально-педагогічних проблем. Між системою освіти, суспільством і особливостями його реформування існує тісний взаємозв'язок, бо проблеми суспільства виникають як наслідок недостатнього виконання школою своєї виховної функції. Дослідження, які проводились в педагогічних колективах Харківської, Донецької, Полтавської і Сумської областей (всього опитано 1356 вчителів), дали змогу визначити найбільш актуальні проблеми сучасної загальноосвітньої школи.

Так, на думку 69,5 % опитаних вчителів, серед найголовніших напрямків навчально-виховного процесу першочергового вирішення потребує удосконалення системи морального виховання. Усвідомлення педагогами невідкладного вирішення проблем морального виховання учнів пов'язане з багатьма обставинами. По-перше, на моральну свідомість учнівської молоді негативно впливають комерційна література та фільми, які культивують жорстокість, насильство та еротику. Особистість, у якої не сформувався належний художньо-естетичний смак, не здатна до поглибленого морально-естетичного аналізу художнього твору і сприймає досить поверхово найбільш захоплюючі його елементи.

Для малоосвіченої, необізнаної людини мужність може сприйматись як культ фізичної сили, за допомогою якої герой фільму домагається всього, чого забажає. Орієнтація молоді на такий моральний ідеал не сприяє формуванню гуманістичного мислення. Гостросюжетні бойовики поряд з комп'ютерними іграми відвертають молодь від безцінних надбань національної та світової культури, літератури і мистецтва.

По-друге, характерними тенденціями сучасної школи стали демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу. Ці явища можна розглядати як позитивні. Вони створюють відповідні соціально-

психологічні умови формування належних доброзичливих стосунків між вчителем та учнем. Але рівень морального розвитку учнівського колективу не завжди відповідає довірливому, гуманістичному ставленню вчителя до школярів. Тому вчителі констатують зниження загального рівня шкільної дисципліни, що в значній мірі заважає розвитку належних моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу.

Серед пріоритетних проблем виховної діяльності школи, які потребують першочергового вирішення, виділені також інтелектуальне /42,5 %/ і естетичне виховання /30 %/. Найменше опитаних вказали на такі напрямки, як формування світогляду школярів /22,5%/, фізичне /22,5 %/, та трудове виховання /14 %/. Як свідчать матеріали досліджень, моральне, інтелектуальне та естетичне виховання мають бути найпріоритетнішими напрямками розвитку сучасної системи освіти.

Національне виховання слід розглядати як найважливішу складову частину морального розвитку особистості. Удосконалення системи морального виховання школярів відповідно до сучасних умов неможливе без належного підвищення професійного і морально-психологічного рівнів майбутнього вчителя. Демократизація навчально-виховного процесу вимагає підвищення рівня морального розвитку як учня, так і вчителя. Виходячи з того, що вчитель має бути привабливим взірцем чемності і моральності, на нього покладається більш висока відповідальність за рівень всього комплексу відносин з учнями.

Важливим елементом моральної регуляції педагогічного процесу є розвиток моральних мотивів поведінки майбутнього вчителя. Ці мотиви базуються не на зовнішніх примусових чинниках, а на внутрішніх компонентах морально-психологічної структури особистості.

А.Д. Александров, серед суб'єктивних чинників моральної поведінки виділяє: усвідомлене відношення особистості стосовно здійснюваної або наміченої дії до відповідної системи цінностей, зокрема, розуміння добра,

належного та моральних норм; співвідношення власних цінностей, суджень і дій з моральною свідомістю інших людей; можливість морального вибору; «аксіотична імперативність» /55; 44-45/.

Всі ці критерії стосуються моральної свідомості особистості, яка поєднує в собі власне розуміння належних моральних норм і тим, як ці норми співвідносяться з моральною свідомістю оточуючих. Моральна поведінка особистості студента залежить від того, як його вчинки будуть оцінені іншими і яке відношення він проявляє до цієї оцінки. Це відношення в значній мірі залежить від розвитку чуттєвої сфери особистості, її прихильності до соціальних стандартів поведінки і рівня авторитетності учасників навчально-виховного процесу. За таких умов суб'єктивні і об'єктивні елементи моральної поведінки особистості поєднуються. Дещо інакше ставиться до визначення внутрішніх чинників моральної поведінки особистості О.А. Якуба. Посилаючись на чотирьохступеневу типізацію К.К. Платонова, в якій особливого значення надається соціальним якостям особистості в системі її соціальних зв'язків, О.А. Якуба виділяє, по-перше, соціальні якості, які зумовлені об'єктивним положенням особистості в системі її соціальних зв'язків і особливостях діяльності, яка виражається в соціальній активності; по-друге, психологічні особливості, які пов'язані з розвитком

об'єктивних психічних процесів; по-третє, індивідуальний досвід особистості, її знання, досвід виконання соціальної ролі; по-четверте, природні, біологічні особливості, темперамент і інстинкти. Вся сукупність зовнішніх чинників..., - зазначає О.А. Якуба, - реалізується через три основні регулятори: знання, норми, цінності, які безпосередньо впливають на внутрішню структуру особистості» /99; 159-160/.

Механізм регулювання діяльності особистості вона розглядає через співвідношення категорій: необхідність, потреба, інтерес, мета, серед яких особливого значення надає потребам і інтересам. М.І. Боровський, розглядаючи механізм детермінації моральної поведінки

особистості, також виділяє потреби і інтереси як рушійні сили свідомої і цілеспрямованої діяльності особистості. Потреби і інтереси, - пише М.І. Боровський, - виступають як своєрідні ремені, через які передається детермінований вплив... суспільних відносин, матеріальних умов життя людей до суспільства і особистості. Потреба виступає начебто перехідним ступенем від необхідності до дії /11; 55/.

На його думку, потреби виконують ведучу функцію по відношенню до інтересів, оскільки вони розкривають цілу сукупність механізмів детермінації моральної поведінки особистості.

Розвиток соціальних та морально-естетичних потреб особистості студента є важливою умовою моральної регуляції його поведінки, адже саме вони створюють найбільш сприятливі суб'єктивні умови для розвитку духовної сфери молоді. На дослідження психологічних особливостей утворення та функціонування потреб і інтересів особистості були спрямовані зусилля психологів /Б.Г. Анан'єв, А.Г.Ковальов, В.Н.Колбановський, А.Н.Леонт'єв, Е.С. Кузьмін, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн/.

На вирішення проблеми формування розумних потреб особистості спрямовані дослідження Г.М.Гака, Г.Р.Глазармана, Е.А.Донченко, Г.Г.Димеченського, А.Г.Здравомислова, І.С.Кона, Л.В.Сохань, В.А.Тихоновича, Д.А.Кикнадзе, А.В.Маргуліса, Н.Н.Михайлова, Л.Н.Жиліної, В.А. Ядова та інших.

Серед соціально-психологічних факторів розвитку розумних потреб особистості більшість авторів виділяє діяльність і спілкування, завдяки яким відбувається процес соціалізації особистості. Велике значення у формуванні соціальних та морально-естетичних потреб особистості студента має рівень морального розвитку студентського колективу. «В морально здоровому колективі, - зазначає Е.А.Донченко, - сама атмосфера примушує... поганого учня змінити форми своєї поведінки, переглянути свої погляди на людей, відношення до справи, по-іншому подивитись на себе. Цьому сприяють такі

соціально-психологічні утворення, як мікроклімат групи, рольові очікування, дотримання певних звичаїв та традицій, рівень згуртованості, показником якого є ціннісно-орієнтаційна єдність думок і вчинків «її членів...» /25; 168/.

Виховний вплив колективу на особистість студента багато в чому залежить від типу взаємовідносин, які утворились між суб'єктом і об'єктом навчально-виховного процесу. Здоровий морально-психологічний клімат педагогічного колективу є важливою передумовою сформування належних ціннісних орієнтацій особистості, її моральних поглядів і переконань. Морально-психологічний клімат колективу є важливим чинником моральної регуляції педагогічного процесу, оскільки він активно впливає на внутрішні морально-психологічні механізми формування особистості студента.

Необхідність подальшого дослідження соціально-педагогічних особливостей формування здорового морально-психологічного клімату педагогічного колективу зумовлена багатьма чинниками. По-перше, професія педагога вимагає постійного самовдосконалення та творчого підходу до вирішення будь-яких педагогічних проблем та завдань. Майбутній вчитель постійно буде мати справу з розв'язанням завдань формування духовної сфери учня, розвитку його репродуктивних та творчих потреб. А творчість можлива лише там, де є задоволення від результатів праці, визнання її соціальної значущості, де педагог відчуває добре ставлення до нього з боку колективу та морально-психологічний комфорт. Відсутність цих чинників приводить особистість до байдужості та інфантильності, а педагогічний процес перетворюється в одноманітну рутинну працю, яка не дає морально-естетичного задоволення.

По-друге, майбутній вчитель, якому притаманні творчі риси характеру, значно боляче реагує на несприятливі морально-психологічні чинники і втрачає значно більше зусиль, щоб їм протистояти. Тому з цієї причини внутрішній енергетичний потенціал особистості витрачається на зайві, нікому не потрібні переживання,

які не мають належного підґрунтя.

По-третє, професійні особливості педагогічної діяльності вимагають від майбутнього вчителя оволодіння акторською майстерністю. Але реалізація цієї вимоги на практиці неможлива без духовного та емоційного піднесення особистості.

По-четверте, педагогічний колектив, це така соціальна спільнота, яка має відрізнитись від інших спільнот значно вищим рівнем вихованості та розвитку морально-естетичних потреб його членів. В такому колективі кожна особистість більш за все потребує поважного ставлення до себе, відчуття особистої значущості серед оточуючих. Тому поважне ставлення до майбутнього вчителя з боку оточуючих є важливим внеском в успішність його педагогічної діяльності.

Аналіз попередніх психолого-педагогічних досліджень показав, що морально-психологічний клімат педагогічного колективу є вираженням емоційно-психологічного настрою колективу, в якому на емоційному рівні відображається система моральних взаємовідносин членів колективу, зумовлюються ціннісними орієнтаціями, моральними нормами і інтересами кожної особистості /2/.

До недавнього часу з метою розробки питань формування морально-психологічного клімату педагогічного колективу були проведені деякі наукові дослідження. Так, І.Е. Шварц дійшов висновку, що на поліпшення стану морально-психологічного клімату колективу та подолання підвищеної тривожності і депресії значно впливає оволодіння вчителем технікою психічної саморегуляції. Він зазначає, що завдяки аутогенному тренуванню на зниження стану втоми вказали 86 %, і на поліпшення настрою - 82 % вчителів /92; 15/.

Достатньо повно розроблена класифікація конфліктів, які негативно впливають на стан морально-психологічного клімату педагогічного колективу. А.Ф. Пеленьов серед типів конфліктів виділяє правові, педагогічні, офіційно і морально комунікативні та психологічні конфлікти. Звісно, що така класифікація

умовна, бо всі конфлікти, які відбуваються між учасниками навчально-виховного процесу, пов'язані з морально-психологічними особливостями функціонування педагогічного колективу /65; 108/.

Л.С. Шубіна до найбільш типових збудників конфліктів відносить погану організацію праці, незадоволеність взаємовідносинами вчителів та адміністрації школи, взаємне непорозуміння людей. Спираючись на матеріали досліджень, які проводились у 80-ті роки, вона зазначає, що в школах домінує достатньо позитивний морально-психологічний клімат /97; 98/.

Велика увага в розробці проблеми формування морально-психологічних чинників, що сприяють утворенню доброзичливих стосунків між учасниками навчально-виховного процесу приділяється у працях Р.Х. Шакурова. Його дослідження зосереджені на вивченні впливу керівника педагогічного колективу на формування належного психологічного клімату, активізації соціально-психологічних функцій управління та умов, за якими керівник може створити атмосферу доброзичливості та творчості в колективі /91/.

Р.Х.Шакуров дійшов висновку, що у формуванні здорового морально-психологічного клімату педагогічного колективу дуже велике значення має висока педагогічна культура його керівника, а також належний рівень моральної вихованості педагогів.

Поряд з цими розробками, в дослідженні проблем формування морально-психологічного клімату педагогічного колективу як одного з чинників моральної регуляції навчально-виховного процесу ще існує певна методологічна обмеженість і невизначеність. Більшість авторів розглядає морально-психологічний клімат лише в системі взаємовідносин між вчителями; значно меншої уваги приділяється дослідженню морально-психологічного клімату студентського та викладацького колективів; залишаються за межами дослідження інші соціально-психологічні чинники, які також впливають на психічний стан вчителя, формують його емоційне відношення до учнівського колективу.

В даному дослідженні, яке проводилось на базі 38 шкіл Харківської, Сумської, Полтавської та Донецької областей, була використана спеціальна анкета, яка включала 20 критеріїв /чинників/, що безпосередньо впливають на задоволення матеріальних, соціальних і морально-естетичних потреб вчителя /91/.

За умовами анкети пропонувалось оцінити за п'ятибальною системою задоволеність вчителем різними сферами життєдіяльності педагогічного колективу. Оцінка «п'ять» відповідала повному задоволенню, «чотири» - скоріше задоволенню, ніж ні, «три» - вказувала на ускладнення у відповіді /і так, і ні/, «два» - скоріше незадоволення, і «одиниця» - повне незадоволення.

Серед чинників, які характеризують рівень задоволення інтересів і потреб педагогів, за матеріалами досліджень були виділені: задоволення взаємними стосунками з колегами /4,26 бали/, працею в педагогічному колективі /4,18 бала/, культурною та інтелектуальною атмосферою в колективі /4,11 бала/, готовністю колег надати допомогу в роботі /3,98 бала/. Ці дані свідчать про те, що міжособистісні стосунки в педагогічному колективі позитивно впливають на стан його морально-психологічного клімату і сприяють задоволенню потреб педагогів у спілкуванні та взаємній підтримці. Тому з методологічної точки зору проблема формування належних моральних відносин між педагогами не потребує більш поглибленого додаткового дослідження.

Дещо інакше — за матеріалами опитування — оцінена система моральних відносин між адміністрацією шкіл і педагогічним колективом. Більшість вчителів не змогла охарактеризувати свої стосунки з адміністрацією як позитивні. Так, наприклад, задоволення взаємовідносинами з керівниками школи в середньому було оцінене в 3,75 бала, піклуванням адміністрації про задоволення потреб педагогів — в 3,5 бала, задоволення тим, в якій мірі адміністрація прислухається до зауважень та пропозицій педагогів стосовно роботи — було оцінене в 3,56 бала, а задоволення відсутністю формалізму в

роботі - в 3,46 бала. Матеріали дослідження вказують на те, що сучасна школа ще не позбавилась від формалізму, адміністрування та авторитарних методів управління педагогічним колективом.

Середня оцінка, яка характеризувала задоволення педагогів діяльністю адміністрації, склала 3,56 бала. Цей показник свідчить про недостатній рівень спеціальної та психологічної підготовки і перепідготовки керівників шкіл відносно виконання ними соціально-психологічних функцій управління.

З цього приводу слід зазначити, що в дослідженні проблем формування здорового морально-психологічного клімату педагогічного колективу як регулятора моральної поведінки особистості має велике значення дослідження особливостей формування моральної і педагогічної культури студентів педагогічних спеціальностей, які в майбутньому будуть працювати не тільки вчителями, а й на керівних посадах системи освіти. Тому спеціальна підготовка майбутнього вчителя поряд з оволодінням педагогічними знаннями повинна передбачати засвоєння знань з етики та психології, також оволодіння методами регулювання системи моральних відносин на різних рівнях педагогічного процесу.

Набуття вчителем певного формального соціально-психологічного статусу в педагогічному колективі, перехід на керівну посаду, як правило, негативно впливає на характер його відносин з підлеглими. Новий керівник колективу намагається збільшити соціальну дистанцію з своїми колегами і вимагає більш поважливого відношення до себе, але моральні відносини формуються тільки на основі взаємної поваги і симпатії. У формуванні моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу найбільш висока соціальна відповідальність полягає на керівника колективу, і тому він має бути прикладом належної моральності для підлеглих. Матеріали дослідження також вказали на низький рівень задоволення педагогів творчою атмосферою в колективі /3,57 бала/, організованістю і порядком в роботі школи, узгодженістю та єдністю педагогів / 3,69 бала /. Якщо в умовах вузу студенти

постійно залучаються до творчого мислення, виконання науково-пошукових творчих проєктів, приймають активну участь у самодіяльній художній творчості, то така діяльність є надійним підґрунтям формування творчої атмосфери у педагогічних колективах майбутнього.

Важливим чинником моральної регуляції педагогічного процесу є розвиток неформального спілкування. Воно найбільш за все сприяє налагодженню міжособистісних стосунків під час проведення культурно-масових заходів та спільного відпочинку. Відносно цього показника за матеріалами опитування рівень задоволення склав 2,34 бала. Такі дані вказують на відсутність у педагогічних колективах стійких культурних традицій по заповненню вільного часу соціально значущим змістом і на недостатній рівень організаторських навичок та естетичних потреб у керівників педагогічних колективів.

На стан морально-психологічного клімату педагогічного колективу негативно впливає незадоволення педагогів розмірами та несвоєчасною виплатою заробітної плати / 1,45 бала /. Цей показник містить в собі елементи не тільки матеріального, а й морально-психологічного пригнічення особистості, оскільки занижує престижність педагогічної професії, обмежує задоволення безлічи потреб, які пов'язані з рівнем матеріального забезпечення. Особливої уваги потребує подальше дослідження підготовки майбутнього вчителя до взаємодії з учнями. Серед чинників, які негативно впливають на морально-психологічний клімат педагогічного колективу, поряд з несвоєчасною виплатою заробітної плати були зазначені також незадоволеність дисциплінованістю учнів /2,81 бала/ і їх відношенням до навчання /2,6 бала /. Переважна більшість робочого часу вчителя належить його спілкуванню з учнями, тому налагодження добрих стосунків з ними, подолання їх негативного ставлення до навчання є одним з важливих чинників досягнення морально-психологічного комфорту та відчуття задоволення від педагогічної діяльності. Тому проблема мораль-

ної регуляції педагогічного процесу є комплексною; вона торкається всіх складових частин виховання і різних його рівнів, але головну роль у її вирішенні відіграє якісна підготовка майбутнього вчителя з урахуванням особливостей сучасної педагогічної практики. Багато авторів підкреслюють, що на стабілізацію моральнопсихологічного клімату колективу значно впливає оволодіння педагогами соціально-психологічними навичками спілкування з колегами та учнями. Такі висновки не викликають сумніву, але є не менш важливим пошук шляхів передбачення та усунення конфліктних ситуацій з учнями. Тому проблему моральної регуляції педагогічного процесу необхідно вирішувати на основі більш поглибленого аналізу соціальних та психолого-педагогічних особливостей виховання через різні види діяльності.

Дослідження показали, що характер задоволення потреб і інтересів особистості є важливою передумовою досягнення морально-психологічної рівноваги, яка необхідна для формування соціально значущих моральних потреб. Недостатнє задоволення первинних матеріальних і соціальних потреб викликає у людини погіршення загального настрою, пригнічення психічного стану. Особистість з низьким рівнем задоволення потреб відчуває себе незахищеною, по справжньому неоціненою. Такий стан приводить до зниження її соціальної та творчої активності.

Повне задоволення матеріальних і недостатня розвинутість духовних потреб студента також не можна вважати позитивним чинником. Оскільки особистість, яка пересичена матеріальними благами і насолодою життям при низькому рівні духовного розвитку, за правилом, не прагне досягти чогось кращого в своїх вчинках і діяльності, тому вона ще більше схильна до морально-психологічної деградації та інфантильності.

Важливим елементом моральної регуляції педагогічного процесу є прагнення особистості студента до більш високої досконалості. І.П.Павлов вважав, що серед різних рефлексів, які впливають на поведінку

особистості, дуже велике значення має рефлекс мети, для розвитку якого необхідна постійна напруга /60; 348/.

Захоплення навчальною діяльністю можливе тільки на основі розвитку пізнавальних потреб і докладання певних волевових зусиль для досягнення своєї мети. Таке співвідношення є надійним гарантом морально-психологічної стабільності особистості. За матеріалами дослідження, яке проводилось серед студентів Харківського національного університету, переважна більшість студентів вказала на захопленість науково-пізнавальною діяльністю /63,6 %/, і значно менше студентів відповіли, що вони не дуже захоплюються наукою. Цей показник склав 40,9 відсотка серед опитаних. В цілому студентська молодь позитивно ставиться до навчання, що є важливою умовою моральної регуляції навчально-виховного процесу. Вагомим чинником морального розвитку особистості студента є прагнення до морального ідеалу як певного орієнтиру своєї діяльності. На запитання анкети «Чи маєте ви свій ідеал?» позитивно відповіли 36,3 відсотка опитаних, 4,7 відсотка зазначили, що у них моральний ідеал ще не зовсім сформувався, а 59 відсотків опитаних вказали на те, що поняття морального ідеалу для них не існує. Відсутність у переважної більшості студентів морального ідеалу пояснюється обмеженим змістом навчально-виховного процесу як в школі, так і в умовах вузу, адже студенти не ознайомлені з основами етики і естетики, науками, які найбільш за все розкривають сутність ідеалу.

Орієнтація на певну діяльність без моральних уявлень і переконань робить її суто нейтральною по відношенню до усвідомлення особистістю морального змісту будь-якого вчинку. Ведучими компонентами морального вчинку, які характеризують його зміст, М.І. Боровський вважав: результат, мотив і саму дію. «Дія як процес, - зазначає він, - не така очевидна для моральної оцінки; недостатнім є і знання об'єктивних факторів..., хоча і вони дуже важливі. Лише знання мотивів, тобто суб'єктивних внутрішніх моментів, разом з іншими сто-

ронами вчинка дозволять дати більш повну і адекватну оцінку. Виявлення мотивів має виключне значення в практичній виховній діяльності» /11; 125/.

Зовнішні прояви поведінки особистості студента не можна вважати основним критерієм рівня його моральності, бо вони не завжди поєднуються з високоморальними мотивами. Якщо педагог у своїй роботі спирається тільки на «зовнішню, нормальну характеристику поведінки учня, - пише С.Л. Рубінштейн, - не розкриваючи її внутрішнього змісту, то він не знає, що творить. Домагаючись від учня форм поведінки, які зовнішньо результативно відповідають моральним нормам, певним правилам поведінки, він, не знаючи мотивів, за якими в даній ситуації ці правила виконуються..., власне нічого не знає про самого учня, про особистість» /74; 188-189/.

На дослідження проблем мотивації поведінки особистості були спрямовані зусилля відомих вчених, таких як: А.Г. Здравомислов, Д.А. Кікнадзе, В.А. Ядов, Т.Ф.Вітєвська та інших. Майже всі дослідники дотримуються точки зору, згідно з якою мотивація поведінки особистості формується не на основі її природніх індивідуальних властивостей, а на основі розвитку моральної свідомості, яка складає і об'єднує в собі елементи різних етичних поглядів, суджень, ціннісних орієнтацій і переконань. Хоча, необхідно зазначити, що на мотивацію поведінки впливають як свідомі, так і надсвідомі компоненти морально-психологічної структури особистості. «Той факт, що неусвідомлена моральна регуляція поведінки здійснюється мимовільно, як би сама собою, - підкреслює Б.О. Ніколаїчев, - дозволяє назвати її саморегуляцією... Оволодіння подібною формою регуляції означає, що людина у своїй поведінці звільнюється не тільки від зовнішнього диктату у вигляді правових норм, громадської думки..., але й від внутрішнього примусу, внутрішньої боротьби і вагань» /5; 75-76/.

На його думку, форми неусвідомленої поведінки особистості є продуктом моральної свідомості і прояв-

ляються лише при умові, коли мотиви, які лежать в основі поведінки, міцно укорінюються в психіці людини /58; 76-77/. Надсвідома моральна поведінка особистості студента пов'язана з формуванням потреби систематично виконувати певні моральні вчинки, які згодом переходять у звичку і виконуються без будь-якого зовнішнього спонукання.

Б.О.Ніколаїчев, посилаючись на те, що поведінка особистості може змінюватись як в морально-позитивному, так і в морально-негативному напрямку, виділяє декілька причин виникнення конфліктів між свідомими і надсвідомими компонентами морально-психологічної структури особистості. Ці конфлікти відбуваються тоді, коли людина відмовляється від старих поглядів і переходить на нові моральні позиції, але старі звички можуть спонукати її до негативних вчинків. Відбувається це і тоді, коли свідомість людини виявляється більш консервативною, ніж її вчинки, які здійснюються під впливом певних оновлених обставин.

Протиріччя між свідомими і надсвідомими вчинками можуть відбуватись також тоді, коли переконання людини змінюються в морально-негативному напрямку, але їм протидіють високоморальні звички поведінки, які сформувались раніше. В даному разі у людини пробуджується почуття совісті, але якщо воно постійно притуплюється різними моральними виправдовуваннями, або під впливом інших людей, то в даному разі негативні звички можуть існувати поряд з позитивними моральними орієнтаціями особистості /58; 78-79/.

Свідомі і надсвідомі компоненти поведінки особистості студента тісно пов'язані між собою, але вирішальне значення у формуванні високоморальних звичок має розвиток моральної свідомості і, особливо, усвідомленого позитивного ставлення до навчання. Інтерес студента до засвоєння знань є важливим суб'єктивним чинником моральної регуляції навчально-виховного процесу. На майбутнього вчителя покладена велика відповідальність не тільки за своє професійне самоудосконалення, але й за спроможність прищеплю-

вати школярам інтерес до навчання.

Вивчення мотивів учіння слід розглядати як важливий напрямок розвитку психолого-педагогічної діагностики навчально-виховного процесу і виявлення основних структурно-функціональних елементів його моральної регуляції. Дослідження, які проводились у школах м. Харкова, вказали на досить різноманітну мотивацію учіння у школярів. Вони проводились з метою вивчення чотирьох груп мотивів: безпосередньо збуджуючі, перспективні, інтелектуальні і соціально-психологічні мотиви. До першої групи були віднесені повага до вчителя, звичка добре вчитися, інтерес до навчальної діяльності, використання цікавих прикладів, наочних та технічних засобів навчання.

Щоб визначити динаміку формування мотивів учіння, анкетування проводилось вибірково в молодших, середніх та старших класах. На запитання; «Чи поважаєте ви вчителів школи?» серед учнів молодших класів стверджено відповіли 100 відсотків опитаних. Це вказує на досить високий авторитет вчителя молодших класів, але в середніх класах цей показник знижується до 40,4 відсотка, а в старших стабілізується і складає 40,6 відсотка. На це запитання вкрай негативних відповідей не було, але більше половини учнів середніх та старших класів зазначили, що не всіх вчителів школи вони поважають.

Повага до вчителя, перш за все, ґрунтується на його доброзичливості, чутливості, вмінні зацікавити школярів своїм предметом. А це можливе тільки завдяки володінню знаннями з психології та етики міжособистісних відносин, які майбутній вчитель має отримати в умовах вузу.

Дослідження показали, що за період навчання інтерес до нього поступово знижується від 91,8 відсотка у молодших класах до 57,6-в старших. Цей мотив складає основу розвитку наукопізнавальних потреб учнів. На додаткове запитання до учнів, які саме предмети подобаються більш за все, а які ні, були отримані дуже суперечливі відповіді. Одним учням більше подобають-

ся предмети гуманітарного, а іншим — природно-наукового циклу. Інтерес до предмета пов'язаний також з особистістю вчителя. Якщо учні поважають вчителя, то вони люблять і той предмет, який він викладає.

З метою підвищення інтересу учнів до навчання конче необхідна його диференціація відносно здібностей та ціннісно-орієнтаційної спрямованості школярів. Диференціація навчально-виховного процесу є важливою умовою його моральної регуляції, адже навіть незначний вибір навчальних предметів буде позитивно впливати на характер шкільної дисципліни, підвищить інтерес до навчання і його якість. Вчителю легше і приємніше працювати з учнями, які виявляють здібності та зацікавленість до предмета.

Серед перспективно збуджуючих мотивів тенденцію до зниження виявила усвідомленість учнями практичної значущості знань, які вони отримують у школі. Цей мотив у молодших класах склав 91,8 відсотка, в середніх - 85,1, і в старших - 47,4. За період навчання знижується також прагнення учнів до одержання згодом вищої освіти. Якщо в молодших класах він склав 94,5 відсотка, то в старших - 67,7. Ці дані можна пояснити двома обставинами: по-перше, учні в процесі соціалізації все більше усвідомлюють непрестижність вищої освіти, яка, на їхню думку, не зможе забезпечити достатньо високий рівень їх матеріального добробуту. По-друге, у зв'язку з ускладненням навчального матеріалу підлітки та старшокласники іноді відчують свою неспроможність його засвоєння, тому й не сподіваються на продовження навчання у вищих навчальних закладах.

Дослідження мотивів учіння у загальноосвітній школі показало, що за весь період навчання загальна його мотивація знижується. Якщо у молодших класах вона складала 79,5 відсотка, а в середніх 64,4, то в старших 48,9. Загальний її спад свідчить, з одного боку, про недостатню ефективність сучасної системи середньої освіти, з іншого - про великі резерви і невикористані можливості удосконалення її змісту, форм і методики навчання та виховання.

Серед провідних мотивів учіння слід зазначити спілкування з однолітками /88,1%/, використання цікавих прикладів, наочних та технічних засобів навчання /86 %/, прагнення учнів до поваги за добре навчання з боку оточуючих /83,2%/, отримання вищої освіти /76,2 % /, та повагу до вчителя / 74,8 %/. Таким чином, дослідження показали, що ефективність навчально-виховного процесу перш за все зумовлюють мотиви соціально-психологічного характеру.

На мотивацію учіння дуже активно впливає також використання наочних і технічних засобів, а також цікавих прикладів з життя, що вказує на важливість дотримання принципу взаємозв'язку навчання і виховання з соціальною практикою.

Виходячи з матеріалів досліджень, слід зазначити, що на підвищення мотивації навчально-виховного процесу активно впливають морально-психологічні чинники, серед яких вирішальне значення має авторитет вчителя, його вміння налагоджувати доброзичливі стосунки між учнями, прищеплювати їм любов до навчання, розкривати важливість і соціальну значущість освіти, позитивно впливати на формування здорового морально-психологічного клімату педагогічного і учнівського колективів.

В свою чергу, авторитет вчителя залежить, перш за все, від його духовного багатства, моральної зрілості і професійної підготовки, яка повинна передбачати не тільки добре знання свого предмету, а й належне володіння знаннями з етики, теорії і методики виховання, загальної, вікової і соціальної психології. Така підготовка майбутнього вчителя в значній мірі сприятиме підвищенню якості навчально-виховного процесу і, особливо, формуванню повноцінної соціально зрілої особистості, яка б найбільш за все відповідала вимогам демократичного суспільства.

II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ.

2.1. Методологічні основи дослідження моральних механізмів поведінки студентів.

Дослідження проблеми активізації моральних механізмів поведінки майбутнього вчителя передбачало її всебічний методологічний аналіз. Виходячи з попередніх розробок, слід зазначити, що ця проблема має чотири аспекти: етичний, соціально-педагогічний, психолого-педагогічний і методичний. Тому в процесі дослідження використовувались основні фундаментальні концептуальні положення, які мають методологічний сенс щодо вивчення проблеми формування моральних механізмів поведінки особистості студента. Вони зумовили стратегію і тактику даного дослідження, сприяли більш детальній розробці науково-дослідницького інструментарія та теоретичній інтерпретації емпіричного матеріалу.

Дослідження передбачало використання різноманітних методів пізнання та осмислення педагогічних процесів, серед яких особливе значення мали аналіз та синтез, абстрагування /ізолююче та узагальнююче/, ідеалізація понять, моделювання розвитку особистості та соціально-педагогічних процесів, конкретизація теоретичних положень, висновків і гіпотез.

Етичний аспект проблеми формування моральних механізмів поведінки студента розроблявся на основі різних концептуальних підходів і рішень. До них належать: співвідношення свідомих і надсвідомих компонентів моральної поведінки особистості

/Л.І.Божович, А.Н.Леонт'єв, І.С. Кон, Б.О.Ніколаїчев, К.Обуховський, С.Л.Рубінштейн/, детермінація поведінки особистості /М.І. Боровський, В.Г.Іванов, Б.М.Кедров, Л.А.Куліков, М.А.Парнюк, С.Попов/, співвідношення об'єктивних і суб'єктивних компонентів моральної поведінки особистості як цілісної системи /Л.І. Рувінський, Н.Т. Абрамова, В.С.Іл'їн, Г.П.Короткова, Е.С. Маркарян, О.П.Целікова та інші /.

Більшість авторів зазначають, що формування моральних механізмів поведінки особистості залежить не тільки від її природних задатків, а й від цілої сукупності соціальних чинників. Так, зокрема, М.І.Боровський підкреслює, що «різні чинники, які зумовлюють моральну поведінку особистості, діють не твердо, однозначно, а переломлюючись через внутрішній духовний світ людини, яка володіє волею і свідомістю, дають їй можливість робити вибір варіантів реагування, виборно відповідати на різноманітні детермінанти» /11; 22/. Одним з найважливіших чинників, що детермінують поведінку особистості, на його думку, є виробничі відносини, які опосередковуються відносинами співробітництва і взаємоповаги, що надає можливість особистості вільного вибору реагування на різні детермінанти зовнішнього середовища /11; 23/.

Матеріальні умови життєдіяльності мають великий вплив на поведінку особистості студента, але не менш важливу роль виконує і розвиток його соціальних зв'язків з іншими студентами, викладачами і з суспільством в цілому. Виходячи з теоретичних положень М.І. Боровського, моральну поведінку особистості студента слід розглядати через категорії необхідності і випадковості.

Необхідність моральної поведінки особистості пов'язана з її прагненням до задоволення своїх соціальних та матеріальних потреб, серед яких важливе місце посідає потреба в отриманні вищої освіти і надбанні певної спеціальності. Але необхідність поведінки студента можна розглядати як об'єктивну закономірність і як систему відносин між об'єктивни-

ми вимогами до особистості і усвідомленістю нею цих вимог. Важливо, щоб студент намагався оволодіти знаннями не тільки заради отримання певного соціального статусу у суспільстві, а й щоб стати духовно багатого освіченою особистістю. «Виховання, - писав К.Д.Ушинський, - повинне освічувати людину, щоб перед її очима ясно лежала дорога добра. Але цього мало. Кожний з нас бачить пряму дорогу, але чи багато хто може похвалитись, що ніколи не ухилився від неї? ...» Він застерігав: «...як отрути, як вогню треба боятись, щоб до хлопчика не закралася ідея, що він вчиться тільки для того, щоб як-небудь обдурити своїх екзаменаторів і отримати чин, що наука є тільки квиток для входу в громадське життя» /3; 50/.

Соціально значуща детермінованість навчальної діяльності студента залежить не тільки від рівня його соціальних домагань, а й від характеру науково-пізнавальних потреб, які повинні ґрунтуватись на усвідомленні соціальної цінності знань і професійної кваліфікації. Об'єктивна необхідність дотримання цієї вимоги підвищується в міру розвитку демократичних засад навчально-виховного процесу. «Детермінованість, необхідність тих чи інших вчинків особистості, - зазначає М.І.Боровський, - зовсім не виключає свободи вибору, свободи волі людини, яка здійснює ці вчинки, а, навпаки, їх неодмінно передбачає. Пізнання закономірностей, виявлення необхідності дозволяють уникати випадковостей у виборі дії, а значить - здійснювати вчинки вільно. Таким чином необхідність переходить у свободу, але при цьому сама необхідність не зникає» /11; 27/.

Необхідність моральної поведінки особистості студента пов'язана, з одного боку, з його спрямованістю до соціалізації і набуття певного соціального статусу у суспільстві, з іншого - його прагненням до відносної автономії і свободи морального вибору. Ця проблема на методологічному рівні досить детально розроблена у філософській та педагогічній літературі, як в нашій країні, так і в ближньому й далекому зарубіжжі. Так,

згідно концепції ієрархії цінностей /Р.Арон, Дж. Бйорнхерм/ у списку цінностей країн далекого зарубіжжя свобода займає одне з перших місць. За матеріалами наших досліджень, які були проведені серед студентської молоді, свобода вибору також посідає перше місце, але студенти її пов'язують перш за все зі свободою підприємницької діяльності. Тому розвиток ринкових відносин має великий вплив на формування соціальних орієнтацій студентської молоді.

Методологічна визначеність свободи як об'єктивної категорії дуже важлива при розробці проблеми формування моральної поведінки особистості студента. Так, Гегель поняття свободи особистості пов'язував з її наближенням до загального розуму. «Дух, - писав Гегель, - по суті діла діє, він робить себе тим, що є в собі, своєю дією, своїм твором; таким чином він стає предметом для себе, таким чином він має себе, як наявне буття, перед собою» /14; 70-71/. На його думку, дух, або абсолютна ідея, містить в собі поняття свободи. І чим більше «дух» поєднується з свідомістю особистості, тим більше вона відчуває внутрішню свободу. Виходячи з цього, багато дослідників вказують на те, що свободу волі слід розглядати як засвоєння особистістю об'єктивних вимог до неї, і на цій підставі свободу волі і свободу вибору вважають головною передумовою вирішення найважливіших проблем морального виховання, і, зокрема, розвитку моральної активності особистості.

Поняття «свобода волі» і «свобода вибору», з методологічної точки зору, необхідно розглядати як співвідношення соціального і індивідуального у свідомості особистості, наявності соціальних перспектив і об'єктивних можливостей їх реалізації. «Не свобода волі є безумовною передумовою моральності, - зазначають О.Г.Дробницький і Т.А.Кузьміна, - а, навпаки, свобода вибору як спосіб самовизначення людиною своєї моральної позиції виникає в результаті розвитку відносин моральності в суспільстві» /86; 167/. Свободу вибору вони розглядають як сукупність необмежених можливостей самореалізації особистості.

В свою чергу моральні вчинки особистості студента залежать не тільки від сприятливих об'єктивних обставин. Вони можуть виникати і як наслідок прояви його внутрішніх морально-вольових якостей, які зумовлені вірним розумінням моральних понять.

Міра свободи морального вибору має визначатись рівнем морального розвитку особистості, оскільки повна моральна свобода не гарантує від прояви елементів аморальної поведінки. Надання моральної свободи потребує посилення впливу внутрішніх, суб'єктивних моральних чинників на поведінку студента, серед яких важливе значення мають його вірні, найбільш об'єктивні уявлення про сутність добра і зла, які не завжди можуть відповідати існуючому рівню розвитку моральних відносин.

З цього приводу Л.М. Толстой писав: «Наше уявне знання законів добра і зла, і на їх основі діяння на молоде покоління є здебільшого протидія розвитку нової свідомості, яка ще не напрацьована нашим поколінням, а напрацьовується молодим поколінням, - є перешкода, а не допомога освіті.., єдиний метод освіти є досвід, а єдиний «критеріум» його є свобода...» /3; 96-97/.

Внутрішня моральна свобода особистості студента повинна орієнтуватись на найбільш прогресивний зміст моральних принципів і вимог, серед яких основне місце має посідати принцип гуманізму. Для подолання сучасних соціальних і педагогічних проблем конче необхідне усвідомлення важливості гуманістичного ставлення до кожної особистості. Тільки за цієї умови можливий розвиток внутрішніх моральних регуляторів її поведінки.

Але така вимога не повинна розглядатись з позиції невтручання в процеси соціалізації і морального розвитку студентської молоді. Такий підхід до морального виховання особистості є не тільки методологічно невиправданим, а й хибним для сучасної виховної практики. Тому можна цілком погодитись з болгарським вченим В.Момовим, який наголошує на тому, що «мораль не може існувати як регулятивна система суспільства без процесу морального виховання, яке формує у

особистості механізми регулювання індивідуальних форм поведінки. Цю внутрішню регуляцію не можна розглядати як механічний результат суспільних регулятивних впливів. Виховний механізм трансформує ці впливи у персональні феномени, здійснюючи при цьому відповідні зміни в моральних якостях особистості. Саме ці зміни /збагачення і удосконалення/ є специфічним результатом опосередкованих виховним механізмом суспільних впливів» /52; 88/.

Моральне виховання повинне створювати умови для розвитку внутрішньої морально-регулятивної сфери особистості, і однією з них є посилення не на зовнішні примусові дії, а на створення ситуації морального вибору з метою внутрішнього розкріпачення особистості і усвідомлення нею соціальної цінності об'єктивних моральних вимог і закономірностей розвитку моральних відносин.

В. Момов розглядає різні напрямки виховання як «особливий регулюючий процес», а основна сутність морального виховання, на його думку, полягає в тому, що воно є «не тільки регулюючим і керуючим механізмом, але й /регульованим/ і /керованим/ об'єктом /52; 68/.

На жаль, в сучасній педагогічній практиці, як в умовах загальноосвітньої, так і вищої школи, ще не існує виваженої, чітко визначеної, соціально орієнтованої системи морального виховання. Аналіз планів виховної роботи в школах Харкова показав, що моральне виховання учнів переважно обмежується вихованням національної свідомості і почуттів.

В сучасних умовах національне виховання молоді конче необхідне, але поза межами виховного впливу залишається багато інших аспектів морального розвитку особистості студента. Відрив національного виховання від загальнолюдських гуманістичних моральних цінностей, норм та ідеалів не відповідає вимогам демократичного суспільства, оскільки таке виховання може викликати у особистості індивідуальне, або навіть негативне ставлення до людей інших національностей і ду-

ховних надбань іншої національної культури. Такий односторонній підхід до формування моральної свідомості особистості може закласти основи майбутніх міжнаціональних конфліктів.

З методологічної точки зору потребує подальшого дослідження морально-інформаційний аспект виховання майбутнього вчителя, який передбачає визначення основних методологічних засад оволодіння студентами теорією суспільної моралі. Це, безумовно, дасть можливість більш ефективно підійти до вирішення проблеми формування у студентів вірних уявлень про громадський обов'язок, загальнолюдські і соціально-історичні критерії, визначення об'єктивної сутності моралі, її змісту, основних принципів та категорій.

На необхідності розкриття перед вихованцями теорії моралі у свій час наголошував А.С.Макаренко. Він постійно підкреслював, що неможливо виховати позитивне ставлення до дисципліни без усвідомлення її соціальної і моральної цінності. Майже всі дослідники проблеми морального виховання вказували на важливість і необхідність моральної освіти молоді, але курс етики в переважній більшості середніх і вищих навчальних закладах України відсутній.

Велике значення має якісний рівень моральної освіти, адже якщо теорію моралі викладати як систему абстрактних понять без її зв'язку з соціальною практикою і її протиріччями, то така освіта може сформувати негативне відношення студента до моралі як форми суспільної свідомості і об'єктивних її вимог. Не можна також цілком погодитись з думкою Я.Корчака про те, що дитина сама повинна відкривати необхідність, красу і добрий смак альтруїзму. Виховання альтруїстичних мотивів поведінки особистості є однією з найскладніших проблем морального виховання, тож її ні в якому разі не можна віддавати на відкуп випадковості, тим більше в сучасних несприятливих соціальних умовах. Отже, позитивний вплив викладача і соціального оточення у розкритті краси альтруїзму для молоді неформованої особистості важко переоцінити.

Процес морального виховання студентської молоді має бути керованим і базуватися на досить обґрунтованих методологічних засадах. «Для управління виховним процесом, - зазначає В.Момов, -необхідна інформація про ...його минуле, теперішнє і майбутнє, про потреби і тенденції його розвитку... Без оволодіння механізмами, які лежать в основі інформаційної взаємодії особистості і середовища, неможливо побудувати раціональну і ефективну систему управління виховним процесом» /52; 89/.

Інформаційний зв'язок особистості студента з середовищем багато в чому залежить від його комунікативних здібностей, потреби у спілкуванні, наявності або відсутності інтересу до суспільно-політичного життя. На формування етичних поглядів студентської молоді великий вплив мають засоби масової інформації, які відображають і коментують події і явища різних сфер життєдіяльності.

Але особистість може ігнорувати офіційні джерела інформації, і в такому разі її етичні погляди формуються під впливом соціального оточення, або власного життєвого досвіду, який може вступати у протиріччя з об'єктивними вимогами суспільної моралі. У зв'язку з цим виникає проблема об'єктивної моральної оцінки соціальної інформації, яка має моральний сенс. На думку багатьох дослідників, узагальнюючим критерієм оцінки соціальної інформації є моральна норма. «Регулювання людської поведінки, - підкреслює В.Момов, - не можна здійснити без єдиного і загального критерію її виміру. Такою мірою необхідної і належної поведінки людини є норма. Нормативні форми визначають міру дозволеного /припустимого/, належного і забороненого /неприпустимого/, кордони припустимого і обов'язкового варіантів поведінки» /52; 97/. Моральну норму він розглядає як інформаційний регулятор людської поведінки і суспільних відносин.

Моральну норму як основну міру і регулятор поведінки особистості студента можна розглядати з двох боків. По-перше, з позиції об'єктивного змісту і сутності моралі, яка утворилась в процесі суспільно-історичної

практики, як наслідок духовних надбань суспільства. По-друге, з позиції побутової свідомості, яка впливає на моральну свідомість суспільства і особистості, підтримується громадською думкою більшості, але іноді суперечить традиційним, історично випробуваним моральним нормам суспільства.

Таким чином, проблема моральної нормотворчості має два рівня: теоретичний і практичний.

Теоретичний рівень розкриває онтологічне походження і об'єктивну сутність моральних норм, які зумовлені сукупністю моральних і соціальних завдань, що існують об'єктивно.

Практичний рівень характеризує систему відносин, з одного боку, між об'єктивно існуючими моральними нормами та вимогами суспільства до особистості, і, з іншого - її об'єктивного оцінювального ставлення до цих норм. Система оцінювальних суджень є динамічною, оскільки вона знаходиться під впливом громадської думки, і тому при умові відсутності цілеспрямованої виховної роботи, моральні норми, які утворились стихійно під впливом негативної соціальної практики, можуть розходитись з об'єктивними критеріями моральності і не відповідати поняттям, які пов'язані з вічними моральними цінностями.

«Моральні норми, - зазначає М.І. Бобньова, - абсолютні, тому, що їх дотримання об'єктивно необхідне людству. Усяке порушення абсолютних моральних норм наносить шкоду людству як роду, є злочином проти самої природи людини як суспільної істоти. Основним критерієм моральності тих чи інших норм є проява в них відношення людини до іншої людини і до самої себе» /9; 33/.

Однією з найважливіших методологічних вимог, що стосуються дослідження проблем виховання моральної поведінки особистості, вона вважає всебічний міжпредметний аналіз механізмів нормативно-моральної регуляції діяльності особистості і групи на основі наукових даних з етики та соціальної психології. Питання про етичну сторону соціальної регуляції поведінки

особистості, - пише М.І. Бобньова, - про форми і цілі такої регуляції, про кордони і припустимості її цілей, засобів і прийомів має визначне соціальне значення... Підкреслюючи і визначаючи специфіку об'єкту - особистості і її суб'єктивного світу, психологія виконує найважливішу соціальну функцію - функцію визначення кордонів і охорони внутрішнього світу, і прав особистості» /9; 60/.

Вирішення цієї проблеми має стати одним з найважливіших завдань морального виховання. Але, на відміну від психології, перед педагогічною наукою постає проблема не тільки визначення кордонів припустимого, належного і неприпустимого у поведінці особистості студента, а й виховання у нього свідомого ставлення до належного як до об'єктивної необхідності.

Визначаючи поведінку особистості з позиції ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моральних норм, Л.І. Рувінський зазначає, що «морально виховану особистість характеризує саме глибоко усвідомлене розуміння моральних принципів і норм як принципів і норм власної поведінки, морально-регулюючої ролі обов'язку, совісті, честі, виконання моральних принципів і норм по внутрішньому переконанню, коли безпосередні зовнішні вимоги якщо й визначають моральний вчинок, то лише переломляючись через інтелектуальну і емоційну сферу особистості...» /73; 64/. Співвідношення об'єктивних моральних норм і їх суб'єктивної оцінки особистістю має принципове методологічне значення у дослідженні проблем виховання моральної поведінки студентської молоді.

Перебільшення ролі суб'єктивного аспекту моральної оцінки приводить до морального виправдовування певних дій або вчинків. Складність питання про співвідношення об'єктивної і суб'єктивної оцінки соціальної інформації пов'язана з тим, що суб'єктивна оцінка залежить не тільки від моральної свідомості особистості, а й від розвитку її чуттєвої сфери. Моральні почуття мають великий вплив на оцінювальне ставлення людини до будь-яких соціальних явищ і до своєї влас-

ної поведінки. Позитивна оцінка своїх якостей, - підкреслює Л.І. Рувінський, - сприяє ціннісному відношенню до них, їх зміцненню; в той же час усвідомлення тієї обставини, що позитивні якості могли б бути розвинуті сильніше, їх критична оцінка у порівнянні з ідеалом, тобто негативне відношення до недоліків у розвитку цих позитивних якостей, сприяє подальшому самоудосконаленню і самовихованню. Від оцінки суб'єктом особистісного сенсу своєї діяльності, своїх власних переваг і недоліків залежить в значній мірі можливість перетворення індивіду у творця власної особистості» /73; 67-68/. Оцінювальне ставлення особистості до соціальних і моральних цінностей залежить від багатьох обставин; серед них можна виділити попередній життєвий досвід, умови життєдіяльності, які сприяють утворенню певних реакцій на ті чи інші соціальні явища. Більш вразлива людина сприймає їх почуттями, менш вразлива - пропускає соціальну інформацію через розум. Але було б не зовсім вірним вважати, що в суб'єктивній моральній оцінці ведучу роль виконують почуття. Помилковість такого тлумачення можна пояснити тим, що почуття найбільш за все впливають на суб'єктивність моральної оцінки соціальної інформації, що часто сприяє помилковості морального вибору.

Будувати процес морального виховання на розвитку чуттєвої сфери особистості можна тільки у ранньому віці, коли ще недостатньо розвинуте логічне мислення.

В період активної соціалізації особистості студента формування об'єктивних моральних поглядів і переконань відбувається переважно на основі розвитку його світогляду, хоча емоційний компонент також має певне значення.

Сприйняття соціальної інформації розумом більш схильне до об'єктивності, ніж її сприйняття за допомогою почуттів. Але у формуванні моральних переконань почуття відіграють більш визначну роль, оскільки та чи інша інформація надійно закріплюється у свідомості людини при умові її впливу на почуття. Поєднання свідомих

і емоційних компонентів особистості стимулює процес формування моральних переконань. «Протилежна інтелектуалізація тенденція, - пише Л.І. Рувінський, - яка виражається у відриві почуттів від інтелекту, у свою чергу, заважає розкриттю природи діалектичних зв'язків інтелектуального і емоційного, складних механізмів встановлення цих зв'язків» /73; 69/.

Підкреслюючи складність взаємовпливу між моральними знаннями і емоціями людини, А.Н.Леонтьєв виділяє різницю між «мовним знанням» і «усвідомленням», яке, на його думку, пов'язане з наданням особистісного сенсу різним соціальним явищам

/39; 420-421/. Розуміння моральної цінності характеризує сприйняття її як об'єктивно існуючої закономірності, а її усвідомлення відображає систему відносин між інтересами особистості і об'єктивно існуючими моральними цінностями. Усвідомлення моральної цінності пов'язане з переходом об'єктивного соціально орієнтованого змісту моральної норми в індивідуальну свідомість особистості. Моральні цінності в залежності від конкретних обставин можуть мати об'єктивний і суб'єктивний компоненти, серед яких провідним є об'єктивний, оскільки він характеризує справжній зміст моральних вимог до особистості. Але ігнорування у виховному процесі суб'єктивного компоненту моральних цінностей може привести до небажаних наслідків.

Кожна людина має свої моральні потреби і інтереси, які залежать від соціальних і матеріальних умов її життєдіяльності. Моральні потреби особистості студента під впливом соціальних умов піддані мінливості. Одні моральні потреби можуть розвиватись, інші - гальмуватись, або деформуватись, і в залежності від цього змінюється ціннісно-орієнтаційний підхід особистості, різних соціальних спільнот і всього суспільства до визначення пріоритету об'єктивних моральних цінностей. Тому, «там, де сьогодні мова йде про формування нових норм /по відношенню до природи, до людини як до об'єкту наукового експерименту,

до наукової діяльності/, такі норми спираються не на пануючі у відповідному суспільному середовищі ціннісні орієнтації і зразки, а скоріше на ті чи інші тенденції еволюції нормативних систем загальносоціального масштабу» /47; 142/.

У визначенні змістового рівня моральних механізмів поведінки студента має важливе методологічне значення питання про об'єктивний зміст моральних вимог. Хоча суспільство, спираючись на загальні нормативні вимоги, прагне до пріоритету загальнолюдських моральних цінностей, але сучасна практика показує, що сукупність певних соціальних та моральних завдань, які виникають перед різними соціальними і етнічними спільнотами, завжди відрізняється. Орієнтацію морального виховання отудентської молоді на загальнолюдські моральні цінності можна вважати як основне концептуальне положення, яке визначає пріоритети змістового рівня моральної регуляції. Але разом з цим було б невірним відкидати соціальні і моральні вимоги до формування особистості студента, які пов'язані з національними та соціальними елементами його моральної свідомості. Такий підхід принижує або зовсім виключає конкретно-історичний, національний і соціальний аспекти нормативної моральної регуляції особистості. Якщо мораль, як одну з форм суспільної свідомості, розглядати з позиції оціночнорегулюючого способу засвоєння і перетворення дійсності, способу, «який у протирічному русі добра і зла визначає відношення людини до всього світу, і через це відношення регулює поведінку людини, виражаючи певні суспільні інтереси...» /47; 154/ то у визначенні об'єктивного змісту морального виховання слід урахувати також моральні завдання, які пов'язані з національними інтересами нашого суспільства. Одна з закономірностей виховного процесу полягає в тому, що він не може бути вільним від соціального замовлення на формування певного типу особистості. Виховання національної самосвідомості як однієї з моральних якостей людини зумовлене об'єктивною необхідністю розвитку, становлення і зміцнення нашої держави. Але вод-

ночас, національний зміст морального виховання не можна визначати всупереч інтересам інших етнічних соціальних спільнот і загальнолюдським моральним нормам і цінностям.

Змістовий рівень формування моральних механізмів поведінки студента тісно пов'язаний з проблемами його соціалізації, під якою слід розуміти засвоєння особистістю об'єктивних норм, моральних вимог і набуття нею соціальних якостей, які притаманні певному рівню розвитку суспільства. Соціалізація, на думку Е.Фаркаш, «містить в собі всі фактори впливу, які спрямовані на суб'єкт: 1/ спонтанну і свідому роль суспільного середовища; 2/ діяльність інституційних органів, яка спрямована на формування особистості /шкіл, засобів масової інформації, громадських організацій/; 3/ вплив «неформальних» зв'язків; 4/ спонтанну і свідому діяльність суб'єкту по надбанню власного морального досвіду» /47; 142/.

Виходячи з того, що суспільні моральні відносини не можна розглядати як ідеальні, то й сам процес соціалізації особистості студента має свої позитивні і негативні фактори. Процес морального виховання повинен відігравати вирішальну роль у «сегрегації» різних факторів соціалізації особистості студента. З цього приводу велике значення має вирішення проблеми найбільш оптимального поєднання в процесі соціалізації особистості належного і суцього, теоретичного і практичного компонентів її моральної свідомості.

Перехід від етичних поглядів і суджень до переконань, а від них до морального ідеалу є дуже складним і суперечливим, тому можна вважати методологічно невірним - відразу ставити за мету морального виховання орієнтацію особистості на ідеальні моральні цінності і зразки поведінки. Такий прямолінійний підхід прямує до морального фетишизму. На цю характерну особливість звертав увагу А.С.Макаренко, який зазначав, що «у спеціальних педагогічних контекстах неприпустимо говорити тільки про ідеал виховання, як це доречно робити у філософських висловлюваннях. Від пе-

дагога-теоретика вимагається не вирішення проблеми ідеалу, а вирішення проблеми шляхів до цього ідеалу. Це значить, що педагогіка повинна розробити найскладніше питання про мету виховання і про метод наближення до цієї мети» /44; 345/. Основним ядром процесу формування моральних механізмів поведінки студента має бути розвиток його соціальних та морально-естетичних потреб, від найпростіших, які складають основу розвитку його соціальних зв'язків з оточуючими, до найбільш складних, які пов'язані з почуттям обов'язку і характеризують його відношення до праці, інших людей і всього суспільства. У визначенні мети морального виховання не слід обмежуватись абстрактними етичними категоріями: обов'язок, честь, гідність, совість, порядність. Необхідно деталізувати кожне поняття, визначити його складові частини і зв'язки, які пов'язані з певними рисами характеру особистості і поступово, крок за кроком досягати вирішення нових завдань морального виховання.

Важливою вимогою методологічно виваженого планування і управління процесом морального виховання учнів і студентів є поглиблена спеціальна підготовка педагога з питань теорії моралі, педагогічної етики і методики морального виховання. Без такої підготовки завдання морального виховання будуть обмежуватись рамками прагматичної системи малих тимчасових питань. ...Необхідно зуміти перекласти моральну відповідальність перед суспільством на педагогічну мову і, опираючись на непосредний досвід, домогтися того, щоб вона стала внутрішнім спонуканням вихованців /47;146/. У формуванні моральних механізмів поведінки особистості студента важливе значення має запобігання елементам моралізаторства. Воно у практиці виховної роботи наносить значно більших збитків, ніж відсутність у вихованців моральної освіти, моральне нецтво і некомпетентність. Під впливом некваліфікованої виховної роботи, її відриву від практики у студентів інколи утворюється негативне ставлення до моральних норм і об'єктивних моральних цінностей, «Дефіцит моралі, - зазначає А.А.Гусейнов, - усіма сприймається як недолік; це те,

що звичайно називається цинізмом, моральним розкладом /статева розбещеність, пияцтво, нерозбірливість у засобах і таке інше/. А от надлишок моралі чомусь не вважається пороком... Надлишок моралі і є моралізаторство... В даному разі мораль ніби підміняє собою інші форми людської свідомості і дії. Моралізаторство є особливий - безпроблемний стиль мислення, який зводить різноманітність причин до абстрактної протилежності хорошого-поганого, чесного-безчесного. Водночас воно є певною соціальною позицією, коли вирішення реальних протиріч і труднощів переводиться в план морального обурення» /17; 249-250/. На думку А.А.Гусейнова, не можна всі соціальні проблеми пояснювати і вирішувати тільки з позиції моралі, ігноруючи політичні, економічні та інші засоби їх вирішення. Проблему моральної поведінки він вбачає не в особистих якостях, які притаманні індивіду, а в тому, які якості є функціональними в рамках даного соціально запрограмованого роду діяльності. /17; 251/.

Методологічний сенс моралізаторства у виховному процесі полягає в тому, що не можна будь-яку соціальну інформацію розглядати тільки з позитивної, або негативної точки зору, ігноруючи безліч протиріч, які містить в собі об'єктивна моральна оцінка. Неправомірним є також перебільшення ролі моральних норм як основного об'єктивного регулятора розвитку суспільних відносин, оскільки науково-технічний і соціальний прогрес суспільства залежить не тільки від розвитку його моральної свідомості. Серед соціальних причин моралізаторства А.А.Гусейнов виділяє потребу в приховуванні соціальних виразок, або в компенсації своєї функціональної неспроможності у виховному впливі на інших. «Вихователі, - підкреслює він, - по положенню тим більше звертаються до голого повчання, чим меншими вихователями вони є по сутності... Коли людина дійсно є морально чистою і бездоганною, вона, як правило, не бере на себе роль вчителя моралі» /17; 258/.

Нічим не підкріплена апеляція викладача до моральних норм, які відбивають об'єктивну необхідність дот-

римання певних моральних вимог, не завжди сприяє усвідомленому засвоєнню їх моральної цінності. Практика доводить, що під впливом попередніх наслідків «моралізованого виховання» у значної частини студентів утворилось індиферентне, або навіть негативне ставлення до деяких моральних норм. Тому моральна оцінка соціальної інформації, яка мав бути предметом аналізу з боку викладача, повинна всебічно відбивати її об'єктивну сутність, включаючи позитивні і негативні елементи. Уникання моралізаторства не означає відхід від ідеї моральної освіти студентської молоді. Моралізаторство виникає тоді, коли розкриття моральних істин помітно відстає від загального морального і інтелектуального розвитку особистості. Але було б наївним вважати, що моральна освіта заповнює пустоти моральної свідомості молодого людини; вона здебільше, намагається витіснити в ній свою «побутову», а іноді і вузькоєгоїстичну мораль, і з цієї причини зустрічає шалений внутрішній опір з боку несформованої особистості.

Дещо інакше розглядає проблему співвідношення моральної освіти і моралізаторства Е.Фаркаш. «В дійсності головна небезпека, - пише вона, скоро буде полягати не в тому, що в нас занадто багато етико-моральної освіти, а в тому, що її явно починає ставати недостатньо» /47; 151/. Такої ж думки дотримується і Л.Келемен, який наголошує на тому, що в «ході виховання і розвитку дитини ми менше уваги надаємо формуванню моральної свідомості, ніж сфері розвитку розумових знань. Результатом цього є те, що у молодих людей моральна свідомість взагалі і в цілому менше розвинута, ніж розумові знання і мислення» /47; 151/.

На необхідність викладання для молоді спеціального, добре продуманого з змістовного і методичного боку курсу моралі вказує Л.І. Рувінський, підкреслюючи, що згідно з концепцією ціннісного усвідомлено-емоційного засвоєння моралі він може сприяти усвідомленню і переживанню моральних норм і принципів як особистісно значущих /73; 177/.

Важливою передумовою успішної моральної освіти

є формування у студентів світоглядної думки про те, що всі людські негаразди, які виявляються в захворюваннях, відчутті себе нещасливим, покинутим і забутим з боку своїх близьких та друзів, або в різних конфліктах - відбуваються як наслідок морально-психологічного і педагогічного нецтва. Моральна неосвіченість, як правило, є головною причиною невірного мислення і хибної поведінки студентської молоді.

Досягти об'єктивних етичних переконань у свідомості кожного студента нелегко, але якщо моральна освіта звільниться від моралізаторства, буде однією з складових частин інтелектуального виховання особистості і формування її наукового світогляду, то найбільш прості моральні істини будуть сприйматись як належні кожною людиною. Поряд з усвідомленням важливості морального виховання підростаючого покоління деякі дослідники заперечують проти загальної етичної освіти. Так, наприклад, Ю.В.Согомонов зазначає, що моральне виховання «не здатне стати професійною діяльністю, оскільки воно не розташовує в собі якесь особливе «поле», яке знаходиться в середині всієї сфери виховної діяльності, а реалізується в процесі формування соціальності у кожного члена суспільства в цілому, через насичення моральним змістом всіх сторін виховання» /47; 155/.

Такий методологічний підхід щодо вирішення проблем морального виховання можна пояснити тим, що в радянський період зміст всіх напрямків виховання був підкорений цілеспрямованому ідеологічному впливу, в тому числі і зміст морального виховання. Суспільна мораль на теоретичному рівні була насичена ідеологічним змістом, її соціально-класові принципи були поставлені вище, ніж загальнолюдські моральні цінності. Тому основним інтегруючим механізмом всіх напрямків виховного процесу було не моральне, а комуністичне виховання, і, таким чином, особливе «поле» морального виховання було відсутнім.

Виходячи з матеріалістичної концепції моралі, більшість авторів виробничі відносини вважала осно-

вою розвитку моральних відносин і суспільної моральної свідомості. Абсолютизація соціально-економічних чинників у моральному розвитку особистості приводила до заниження і недооцінки ролі духовного життя суспільства у вихованні студентської молоді. Тимчасова соціальна практика вважалась одним з найголовніших критеріїв визначення об'єктивних моральних цінностей. Все це сприяло відходу більшості дослідників від орієнтації на ідеальний загальнолюдський зміст моралі і морального виховання.

Соціальну практику не можна оцінювати як своєрідний еталон формування моральних відносин, моральних норм і принципів, оскільки вона лише відбиває суще і лише за рідкими винятками відповідає належному. Визначаючи межу між мораллю і моралізаторством, А.А. Гусейнов зазначає: «...з моральної точки зору, самий напружений аспект історичного розвитку, його моральний нерв», полягає в тому, що «суспільний прогрес невід'ємно пов'язаний з моральним злодійством. ...Зло було і все ще залишається двигуном прогресу в економічній, політичній і інших сферах». Але, на його думку, стверджувати абсолютну цінність моралі, поправлення якої не може бути виправдане ніяким прогресом, ніякими надбаннями в яких небуť інших галузях, і є високим моралізаторством /17; 252-253/.

Своїми ствердженнями А.А.Гусейнов не відкидає існування об'єктивних моральних норм, які витікають з належного, але наполягає на необхідності існування моральних «компромісів» в оцінці будь-яких соціально-історичних процесів або об'єктів реальної дійсності. «Завдання моральної критики минулого, - зазначає він, - полягає в тому, ...щоб від оцінки того, що було, перейти до перетворення, переробки того, що є. Якщо цього не відбувається, якщо моральний гнів звалюється тільки в минуле, обмежується засудженням особистостей, не переходячи на засудження обставин..., то він стає просто моралізуванням. Тоді моральний гнів із сили, яка напружує соціальну волю, перетворюється в силу, яка її розслаблює» /17; 256-257/.

Хибність моралізування полягає в тому, що воно приводить до морального нігілізму і соціальної апатії. Соціально-історичний аспект моралізування сприяє утворенню однобічних світоглядних позицій особистості студента, що викликає помилковість його суб'єктивної моральної оцінки. Моральний нігілізм породжує зневіру людини у можливість соціальної справедливості, у своє майбутнє і пригнічує віру в саму людину. Така світоглядна установка може мати вкрай негативні наслідки у практиці морального виховання студентської молоді.

Співвідношення моральної освіти і моралізаторства є проблемою дуже складною, оскільки з методологічної точки зору обґрунтувати об'єктивні критерії моралізаторства і моральної освіти, розмежувати ці поняття можна тільки на основі визначення міри втручання моралі в соціально-економічні і політичні процеси. Так, наприклад, А.А. Гусейнов вказує, що «моралізаторство - спроба дати моральну оцінку соціальних проблем» /17; 250/, що веде за собою «непомірне розширення кордонів суспільної дійовості моралі» /17; 257/, але таке тлумачення моралізаторства значно принижує оцінювальну, регулюючу, мобілізуючу і перетворюючу функції суспільної моральної свідомості в належній оцінці і подоланні різних соціальних проблем.

Важливою умовою соціальних перетворень є трансформація суспільної моральної свідомості від одного якісного рівня до іншого, який пов'язаний з соціальним та моральним прогресом суспільства. Моральний прогрес не відбувається спонтанно, він залежить від рівня демократизації суспільства і пов'язаний з функціонуванням системи морального виховання, зокрема, з підвищенням рівня суспільної моральної свідомості.

Поряд з цим слід зазначити, що моралізаторство є однією з причин недостатнього впливу сім'ї, школи і інших соціальних інститутів виховання на формування моральної поведінки особистості; воно в свою чергу ґрунтується на відсутності належної моральної освіти у

вихователів. Підкреслюючи шкоду моралізаторства, А.А. Гусейнов зазначає, що воно: «а/ витікає з протиприродного розподілу людей на «хороших» і «поганих», «добрих» і «злих», закріплює такий розподіл; б/ будучи формою лицемірства в суспільних відносинах, є водночас одним з його витончених джерел; в/ звужує моральне виховання до впливу словом» /17; 283/.

Проблема моралізаторства пов'язана з відривом вербального впливу на особистість студента від інших засобів формування його моральної свідомості. Обмеження засобів виховного впливу приводить до порушення гармонії між розвитком моральної свідомості і вольових якостей. Моральне засудження вчинків інших людей, не завжди дає бажані результати у розвитку соціальної активності особистості. Вербальний вплив на розвиток моральної свідомості студента буде більш значущим при умові, коли його змістом стануть не об'єкти морального засудження, а приклади морального піднесення особистості за благодійні вчинки. Тому в аналізі соціальних перетворень слід вбачати не тільки негативні, а й позитивні зрушення і розглядати їх з позиції морального розвитку суспільства, оскільки «...суспільні перетворення, організаційна або предметно-матеріальна дія, яка скільки завгодно далеко знаходиться від сфери власно моралі, реально є актом морального виховання. Цей акт може бути свідомим і цілеспрямованим лише в тому разі, якщо особливий моральний сенс того, що здійснюється, заздалегідь враховується і стає одним з мотивів соціально-практичної дії» /26; 7/.

Об'єктивний аналіз соціальної практики є важливою передумовою уникання моралізаторства і найбільш оптимального поєднання у моральній свідомості особистості теоретичних положень, які розкривають об'єктивну сутність належного, і прикладів суцього, які пов'язані з соціальною практикою. Такий підхід сприяє подоланню розбіжності між об'єктивними моральними нормами й цінностями і суб'єктивними моральними цінностями особистості студента. Досягнення деяких елементів відповідності між об'єктивними і суб'єктив-

ними моральними цінностями є важливим механізмом формування моральної поведінки особистості студента. Як показує практика, основною причиною різних /прихованих і очевидних/ конфліктів, які виникають між людиною, її соціальним оточенням і суспільством, є неузгодженість ціннісних підходів щодо визначення об'єктивного змісту моральних норм. Саме з цієї причини у деякої частини студентів виникає невірна соціальна орієнтація на ті чи інші об'єкти реальної дійсності і їх неадекватна моральна оцінка, з цього приводу моральні норми поширюються на різні явища, які до недавнього часу вважались неприпустимими.

Важливого методологічного сенсу у дослідженні моральних механізмів поведінки студента набуває питання про об'єктивну сутність справедливості у розвитку моральних відносин між особистістю, її соціальним оточенням і суспільством в цілому. Адже ніщо так не знівечує і не деформує моральну свідомість особистості, як відчуття несправедливості по відношенню до неї. Це ображає і морально пригнічує кожну людину, провокує спрацьовування механізму психологічного захисту, який виражається у прагненні будь-яким чином домогтися справедливих стосунків.

Механізм морально-психологічного захисту часто виступає одним з найголовніших мотивів порушення загальноприйнятих моральних норм і основою морального виправдовування сумнівної поведінки особистості. І навпаки, відчуття справедливості стосунків пов'язане з соціальною і моральною захищеністю особистості. Якщо людина впевнена у тому, що її діяльність має соціальну значущість, буде оцінена належним чином з боку оточуючих і суспільства, то така установка є надійним гарантом розвитку нових соціальних і моральних потреб особистості. «Принцип соціальної справедливості, - зазначає В.М.Соколов, - передбачає не тільки те, що ніхто не повинен користуватись незаслуженими благами, але й те, що всі, хто їх дійсно заслуговує, могли б в повній мірі ними користуватись» /78; 207/.

Відсутність можливості належним чином користу-

ватись плодами своєї праці обмежує самореалізацію внутрішніх потенційних можливостей духовного розвитку особистості, пригнічує її соціальну і творчу активність. На цій підставі поняття соціальної справедливості деякі дослідники пов'язують з свободою людини. Так, Т.Фельдеші зазначає: будь-яка суспільно-економічна формація /політичний лад/ є тим більше справедливою, чим в більшій мірі вона забезпечує свободу своїм громадянам, і навпаки, вона є тим більше несправедливою, чим в більшій мірі вона позбавляє людей свободи» /47; 30/.

Свобода вибору дій і вчинків розкриває більш широкі можливості для соціалізації особистості студента. Особистість, яка позбавлена будь-якого пригноблення, більш схильна до власної саморегуляції своєї поведінки, яка залежить від життєвого досвіду, соціальних потреб і моральних переконань. Але з методологічної точки зору було б невірним обмежувати поняття соціальної справедливості тільки критерієм свободи, бо кожна людина, з одного боку, прагне до автономності своїх дій, з іншого - до визнання своєї власної значущості через механізми соціалізації. Тому поняття соціальної справедливості повинне також включати інтегруючу систему соціально-економічних і моральних механізмів, яка б забезпечувала соціальну і морально-психологічну захищеність особистості від можливого зазіхання на її права з боку формальних /соціально зумовлених/ і неформальних чинників, і впливових дій. Відчуття захищеності особистості в колективі, на необхідності існування якого наголошував А.С.Макаренко, є важливою передумовою розвитку індивідуальних задатків і здібностей особистості студента. Внутрішня свобода розкриває перед людиною широкі можливості, але реалізація свободи дій має відбуватись тільки на основі її моральних переконань. Якщо свобода морального вибору не підкріплюється соціально значною мотивацією, то людина може підкорити свою діяльність вузькоогоістичним цілям. При даних умовах виникає ігнорування інтересів інших людей і соціальних спільнот,

утворюються елементи соціальної несправедливості.

Однією з найважливіших моральних вимог до особистості є піклування про інших людей, завдяки чому відбувається активізація людського чинника у розвитку моральних відносин. «По мірі включення індивідів у все більш складні моральні відносини, - підкреслює Л.М. Архангельський, - на базі стабільної участі у суспільній практиці і виконанні різних соціальних ролей, а разом з цим у зв'язку з посиленням світоглядних уявлень індивідуальна свідомість збагачується засвоєнням ідейно-моральних принципів, які перетворюються у стійкі моральні ціннісні орієнтації. Під впливом цього і при опорі на більш складні форми моральної рефлексії /совість, відповідальність, усвідомлення сенсу життя/ розширюється діапазон морального вибору; він здійснюється все більше вільно; моральні переконання посилюються завдяки навичкам поведінки, які набуваються практично» /48; 317-318/.

Основним критерієм моральної вихованості особистості, на його думку, є непримиримість до несправедливості і до будь-яких видів антигромадської поведінки, а сутність моральної свободи полягає в переконливому прийнятті вимог моралі, активно-діяльному відношенні до їх затвердження у житті, непримиримості до зла.

Вільне відношення до моральних вимог поряд з повсякденною моральною порядністю Л.М. Архангельський розглядає як критерії недостатнього морального розвитку особистості, оскільки порядність передбачає добродійне слідування найпростішим нормам праці, побуту, спілкування, дотримання дисципліни, але без проявів ініціативи. Соціальна пасивність може виникати як наслідок недостатнього загального розвитку особистості, або як заздалегідь обміркована моральна установка, яка пов'язана з пристосуванням до існуючих норм. Але якщо пристосованість «ґрунтується не на внутрішній переконаності присвятити себе суспільному служінню, а на бажанні мати особисту вигоду, вона настільки ж далека від виробництва колективних мораль-

них цінностей, як і сліпе пристосування до загального образу життя» /48; 319-320/.

Пристосованість поведінки особистості студента до обставин пов'язана з моральним конформізмом. Це частіш за все відбувається тоді, коли моральні погляди ще не закріпились у моральній свідомості особистості і не стали її власними моральними принципами. Проблема морального конформізму у поведінці студентської молоді пов'язана з загальною соціальною пасивністю, відсутністю бажання впливати на моральні погляди інших людей, недостатнім розвитком вольової сфери. Але набуття певного рівня справжньої духовності, яка пов'язана з усвідомленням власної гідності і прагненням до морального ідеалу, в значній мірі сприяє формуванню високomorальної поведінки незалежно від негативного впливу соціального оточення.

Однією з найважливіших проблем морального виховання, на думку Л.М.Архангельського, є подолання споживчої психології, яка перероджується з пристрасті оволодіння речами до пристрасті піднесення над людьми, прагнення зайняти «таке положення, за допомогою якого можна мати різного роду матеріальні і моральні вигоди. Останнє межує з кар'єризмом, з нерозбірливістю в засобах досягнення корисних цілей. Всі ці ознаки вказують на низьку ступінь морального розвитку особистості. Ця «ступінь» ніколи не буває початковою або вихідною, навіть для деякої частини людей, оскільки людина не буває від природи ні доброю, ні злою. Низький рівень морального розвитку завжди є наслідком певних обставин, власні пороки - результат пороків виховання» /48; 323-324/.

Виходячи з цих положень, слід зазначити, що об'єктивно більш пильна увага відносно вирішення проблем морального виховання необхідна саме на рівні підготовки майбутніх фахівців вищої кваліфікації, які складатимуть основу керуючої еліти нашого суспільства. Вона, в свою чергу, буде мати найбільший вплив на розвиток правової і моральної нормотворчості в рамках певних демократичних засад. Тільки в демократич-

ному суспільстві при умові, з одного боку, розширення свободи морального вибору, а з іншого, завдяки соціальному контролю за діяльністю будь-якої особистості, можливий соціальний і моральний прогрес суспільства. Поряд з цим, практика розбудови демократичних засад вимагає посилення соціального контролю за належним станом морального розвитку молоді і юнацтва не тільки в навчальних закладах, а й за допомогою всіх соціальних інститутів виховання.

Виходячи з аналізу стану розробленості різних концептуальних положень, які спрямовані на дослідження проблем активізації морально-регулятивної сфери особистості, серед основних теоретико-методологічних засад формування моральних механізмів поведінки майбутнього вчителя можна виділити:

1. Детермінація поведінки особистості студента відбувається на основі відносин, що складаються в процесі його діяльності і опосередковуються відносинами співробітництва і взаємоповаги. На цій основі розвиваються його соціальні зв'язки з однолітками, викладачами, іншими соціальними спільнотами і суспільством. Детермінованість навчальної діяльності майбутнього вчителя повинна ґрунтуватись на усвідомленні ним соціальної цінності знань і професійної кваліфікації як найголовнішої вимоги підкорення своєї майбутньої педагогічної діяльності досягненню суспільного блага.

2. Свободу морального вибору майбутнього вчителя необхідно розглядати як один із способів самовизначення ним своєї моральної позиції і самореалізації своїх потенційних природних задатків і можливостей міра свободи морального вибору особистості студента має визначатись рівнем розвитку суб'єктивних чинників його моральної регуляції, серед яких провідну роль виконує усвідомлення ним соціальної цінності загальнолюдських моральних принципів і об'єктивних моральних вимог до кожної людини.

3. Активізація моральних механізмів поведінки майбутнього вчителя багато в чому залежить від визначення провідних методологічних засад оволодіння студен-

тами теорією суспільної моралі, формування почуття і свідомості громадського обов'язку, виходячи з сучасних вимог розбудови незалежної української держави, здатності щодо визначення загальнолюдської і соціально-історичної сутності моралі, її змісту, основних принципів і категорій.

4. У формуванні вірних етичних поглядів і переконань майбутнього вчителя принципове методологічне значення має його здатність до об'єктивної моральної оцінки соціальної інформації, яка має моральний сенс. Найголовнішою передумовою цього процесу є досягнення узгодженості між теоретичним і практичним рівнем моральної нормотворчості. Динаміка формування оцінювальних суджень студента залежить не тільки від норм, які мають деонтологічне походження, а й тих, які утворились під впливом соціальної практики і участі особистості в різних видах діяльності. Деонтологічні моральні норми, які впливають з прагнення до суспільного блага і усвідомлення необхідності дотримання принципу соціального гуманізму в організації процесу морального виховання студентської молоді мають бути домінуючими.

5. Суб'єктивна моральна оцінка студентом соціальної практики залежить, з одного боку, від рівня засвоєння наукових етичних знань, з іншого - від умов життєдіяльності і власного життєвого досвіду, який розвиває переважно чуттєву сферу особистості. Тому поєднання теорії моралі з сучасною практикою розбудови демократичного суспільства має бути однією з найважливіших вимог моральної освіти майбутнього вчителя.

2.2. Соціально-педагогічні чинники моральної регуляції особистості студента

Серед чинників моральної регуляції особистості студента велике значення має сім'я, адже процес набуття соціального досвіду та якостей, які необхідні для життєдіяльності людини, починається в сім'ї. Від того, який тип взаємовідносин утворюється між молодістю людиною та її батьками, залежить моральний розвиток особистості.

Дуже важливо, щоб батьки та сімейне оточення стали першим джерелом, яке б наповнило внутрішній світ людини неперевершеними суспільно значущими моральними і духовними цінностями. Основні передумови моральної регуляції особистості студента в процесі сімейного виховання можна розподілити на три групи.

До першої групи можна віднести соціально-етичні чинники, до яких належить загальний рівень моральної вихованості батьків, їх позитивне ставлення до різних суспільно значущих видів діяльності та моральних норм, наявність моральних почуттів, потреб та переконань.

До другої групи належать соціально-педагогічні чинники. До них можна віднести загальний рівень вихованості батьків та інших членів сім'ї, оволодіння ними необхідним мінімумом знань з літератури, мистецтва, етикету та з методики сімейного виховання, які має забезпечити система освіти.

До третьої групи належать соціально-психологічні чинники. Це взаємна повага в сім'ї, любов та співпереживання за кожного члена родини, відсутність значних сімейних конфліктів. Непорозуміння між членами родини сприяють утворенню відлюдності, елементів егоїзму, користолюбства, боязливості та інших рис характеру особистості студента.

Функціональне призначення сім'ї в процесі моральної регуляції особистості перш за все полягає у

формуванні здорової психіки, яка повинна забезпечувати емоційну рівновагу між процесами збудження і гальмування, а в разі негативного впливу сприяти формуванню емоційної стійкості. Психологічна рівновага, яка забезпечується завдяки нормальному розвитку психічних процесів в умовах сім'ї, є важливим чинником моральної регуляції особистості студента. Тому можна вважати досить хибною практику сімейного виховання, яка за будь-яку ціну намагається досягти окремих виховних завдань, ігноруючи нормальний психічний розвиток особистості.

Поряд з забезпеченням нормального психічного розвитку людини, функціональне призначення сім'ї полягає у формуванні первинних моральних якостей: правдивості, відвертості, поваги до старших, чуйності та прагнення до справедливих відносин з оточуючими. Тому у свідомості молодшої людини батьки мають бути взірцем високого авторитету та міжособистісних стосунків.

Позитивний вплив сім'ї на моральну регуляцію особистості студента може забезпечуватись завдяки доброму знанню і об'єктивній оцінці дітей з боку батьків. Часто ця оцінка буває завищеною з причини надмірної природно зумовленої любові батьків до своїх дітей. Для утворення сприятливих умов моральної регуляції особистості студента в умовах сім'ї і має велике значення поєднання високої вимогливості з любов'ю і повагою до особистості. На практиці негативний альтруїзм з боку батьків виявляється тоді, коли вони намагаються більшість своєї трудової діяльності підкорити задоволенню матеріальних потреб дітей, водночас не залучаючи їх до виконання самих необхідних сімейних побутових обов'язків.

Дослідник психолого-педагогічних проблем сімейного виховання Б.Ф.Баєв констатує, що випадки, коли дорослі покладають на юних непосильний тягар, трапляються досить рідко. Тому виникає проблема: з одного боку, існує обмеження кола доручень та вимогливості до дітей, з іншого — прискорення загального розвитку дітей збільшує резерв їх невикориста-

них можливостей, які розгортаються вже поза контролем дорослих, і тому не завжди в бажаному напрямку. /7; 22/.

Звісно, що бездіяльність молодшої людини, орієнтація переважно на розваги негативно впливає на її психічний розвиток, заважає формуванню відношення до праці як до необхідної життєвої потреби. Але ця проблема має і інший соціально-педагогічний аспект, сутність якого полягає в тому, що занадто альтруїстична поведінка батьків по відношенню до дорослої молодшої особистості заважає формуванню в неї потреби в самообслуговуванні і самостійності морального вибору.

Безтурботне життя створює умови, при яких потреба особистості в тому, щоб піклувались про неї, домінує над її власною потребою піклуватись про інших. Очікування піклування з боку інших поступово переходить у звичку і гальмує розвиток вольових якостей особистості.

За таких умов спрацьовує механізм формування егоїстичних рис характеру; центральне місце серед них посідає психологія споживання.

Л.В. Сохань, розглядаючи проблему розмежування розумних і нерозумних потреб особистості, зазначає, що «розумними можна вважати такі потреби, які сформувались по мірці самої людини як розумного, свідомого суспільного індивіда, для якого є характерними гармонія між особистими і суспільними інтересами, багатогранність його відношення до світу, всебічність розвитку його самого як особистості. При такому підході ті «обмеження», які передбачені категорією «розумні потреби», не будуть уявлятися як якесь обмеження прагнень, домагань людини, своєрідна жертвовність, оскільки вони будуть волевиявленням самої людини, її внутрішньою морально-психологічною позицією /25; 41/.

У молодшої людини необхідно формувати спроможність самостійно визначати міру своїх матеріальних потреб, домагатись їх задоволення через працю і подолання труднощів. Це дасть можливість ви-

ховувати вольові якості, віру в свої здібності і необмежені можливості. Така віра повинна бути у кожної молоді людини, хоча інколи самовпевненість перевищує самооцінку, але водночас утворює в індивідуальній свідомості прагнення до самоудосконалення.

В педагогічній літературі ще зустрічаються тлумачення про необхідність стриманого ставлення до оцінки обдарованості особистості, оскільки це може привести до зазнайства. Але якщо педагог дуже уважно ставиться до моральної оцінки позитивних вчинків та успіхів студента, то його діяльність стане добрим прикладом для інших.

Одним з важливих питань формування моральних механізмів поведінки студентської молоді є створення належних морально-психологічних умов для навчально-виховної діяльності. Насамперед конче необхідне виховання позитивного ставлення студента до процесу засвоєння знань. Початок навчання у вузі є важливим і відповідальним періодом розвитку особистості. Він пов'язаний з вихованням власної гідності і почуття обов'язку перед навчальною діяльністю, а це потребує наполегливості, чемного ставлення до розумової праці та інших вольових якостей. Позитивне відношення студента до навчання багато в чому залежить від усвідомлення великої соціальної значущості професії педагога.

В період переходу нашого суспільства до ринкових відносин серед педагогів-практиків була поширена думка про те, що необхідно посилити не виховну, а дидактичну функцію вищої школи. Викладачі під вихованням традиційно розуміли дотримання правил етикету та орієнтацію особистості на абстрактні комуністичні ідеали. Але коли ці ідеали втратили своє значення, то стала неактуальною і сама ідея виховання в умовах вищої школи.

Практика розбудови нашої держави вказує на те, що обмеження виховної функції вищої школи вкрай необгрунтоване, бо поряд з демократизацією суспільного

життя обов'язково повинна розширюватись сфера морального регулювання суспільних відносин. В свою чергу, відсутність об'єктивних умов для поширення моральної регуляції суспільних відносин викликає обмеження правової регуляції суспільства.

Правова норма у демократичному суспільстві є ефективною лише тоді, коли вона позитивно оцінюється і підтримується громадською думкою, не суперечить моральним нормам, які утворились в різних соціальних верствах суспільства. У формуванні цих норм велике значення має система освіти. Тому поряд з оволодінням студентами вузькоспеціальними знаннями, головна мета вищої школи полягає у формуванні повноцінної освіченої особистості, яка була б гідною справжнього демократичного суспільства.

Для дослідження основних напрямків оптимізації навчально-виховного процесу і приведення в дію механізмів його моральної регуляції важливе значення має визначення пріоритетних функцій вищої школи, які зумовлені духовними та соціально-економічними потребами нашого суспільства.

Функції вищої школи полягають в її соціальному призначенні. В загальному аспекті цієї проблеми вища школа повинна готувати молодь до повноцінного, щасливого життя, а бути щасливим — значить постійно відчувати свою соціальну цінність для суспільства і свого найближчого соціального оточення. Виходячи з цього, серед функцій вищої школи слід зазначити: виховну, формуючу, освітницьку, інформаційну, мотиваційну, когнітивну, гедоністичну та рекреаційну.

Виховна функція спрямована на виховання не тільки особистих рис характеру, таких як любов до себе, слухняність, охайність, дисциплінованість, пунктуальність, а й таких, які мають більш соціальну спрямованість: чесність, любов та повага до інших, почуття справедливості, вміння поєднувати у своїй діяльності власні, колективні та громадські інтереси. Необхідність першочергового виховання соціально значущих якостей пов'язана з об'єктивним розширенням сфери морального

вибору особистості студента.

Виховання власних і соціально значущих якостей людини дуже тісно пов'язані між собою, але в умовах навчально-виховного процесу формування соціально значущих якостей студентів має бути домінуючим. Адже соціалізація людини відбувається під впливом цілеспрямованих і стихійних чинників. Неконтрольована соціалізація приводить до негативних наслідків, тому сім'я і школа повинні утримувати молодь від необачних кроків і формувати у неї моральну самосвідомість і почуття власної гідності. Успішна соціалізація визначається трьома факторами: очікуваннями, зміною поведінки і прагненням до конформізму /57; 8-9/.

В соціалізації особистості студента велику роль відіграє його свідомість, світогляд і автономність мислення. Але якщо вища школа буде обмежуватись вихованням тільки особисто значущих якостей студентів і озброєнням їх необхідними знаннями з спеціальності, то при таких умовах освічена особистість може підкорити свою діяльність лише власним інтересам і потребам. Історія має безліч прикладів, коли обдарована, вольова, смілива і водночас невихована особистість, або та, яка отримала невірне виховання, накоїла багато лиха людям, цілим народам і приводила суспільство до трагічних наслідків. Тому виховання особистості студента в умовах демократичного суспільства, і тільки для нього, має бути з початку до кінця сповнене ідеями соціального гуманізму.

Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу тісно пов'язана з формуванням особистості як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин, які розвиваються в процесі виробництва, розподілу, обміну і споживання матеріальних та духовних цінностей. Суспільні відносини мають не тільки соціально-економічні, а й моральні аспекти. Моральні відносини опосередковують майже всю діяльність людини і розвиваються в процесі задоволення її біологічних та соціальних потреб. Тому одним з найважливіших завдань системи освіти і всіх соціальних інститутів виховання в умовах демократич-

ного суспільства є підвищення рівня морального розвитку підростаючого покоління і надання більш поглибленого морального сенсу суспільній діяльності.

Аналіз методичної навчально-виховної документації надає можливість часто спостерігати словосполучення: «озброїти учнів знаннями». Така дидактична мета передбачає надання молодій особистості наймогутнішої зброї — знань для подальшої її соціалізації, побудови свого власного життя і службової кар'єри. У зв'язку з цим постає питання: чи можна «озброювати» людину знаннями, нехтуючи вихованням її соціально значущих якостей, і до яких соціальних наслідків може привести така система освіти? Звісно, що відрив навчання від виховання веде до соціальної і моральної інфантильності особистості.

Знання необхідні молодій людині для продовження освіти, набуття певної спеціальності, оволодіння професією і службовим становищем, тобто вони в першу чергу мають індивідуальну значущість. А громадське виховання в широкому розумінні повинне відстоювати суспільні та загальнодержавні інтереси по формуванню повноцінної особистості, патріота і громадянина. В протилежному разі ніякі позитивні перетворення та зрушення у суспільстві неможливі.

З методологічної точки зору зміст освіти повинен відповідати соціальному замовленню суспільства на виховання певного типу особистості. Кожна суспільно-історична формація висуває свої моральні вимоги щодо формування особистості. Вони відбивають соціально-економічні та морально-естетичні потреби суспільства, котрі виражаються в його найбільш прогресивній громадській думці, далі закріплюються в державних нормативних документах, і таким чином набувають офіційного статусу.

У суспільстві з розвиненими демократичними засадами поширюється сфера самостійної соціальної та моральної орієнтації особистості, тому соціальна зумовленість виховання має переважно рекомендувальний характер. На цій підставі знижується увага педагогів-

практиків щодо вирішення проблем морального розвитку студентської молоді.

В реалізації інформаційної функції вищої школи велике значення має зміст освіти. В процесі навчання студент повинен отримувати інформацію не тільки з абстрактних питань тієї чи іншої науки, а й про саме суспільство, в якому живе особистість. Незалежно від діяльності засобів масової інформації студенти мають бути проінформовані з питань міжнародного життя, ролі України в міжнародному співробітництві, її входження до міжнародної економічної спільноти, а також з проблем реформування нашого суспільства на державному та регіональному рівнях. Інформованість студентів на мікрорівні передбачає освідченість з питань життя вузу та про соціально-культурну і наукову діяльність студентського колективу.

Вплив інформативності на процес моральної регуляції особистості опосередкований тим, що він формує громадянську позицію студента, прив'язує його до мікро та макросередовища, і завдяки цьому запобігає утворенню соціальної інфантильності, яка часто пов'язана з легковажністю, безтурботністю, завищеною самооцінкою, образливістю та неспроможністю самостійного подолання навіть тимчасових проблем.

Відчуження особистості від соціуму висуває ряд морально-психологічних протиріч, серед яких особливу увагу привертає розбіжність між егоцентризмом людини і розвитком її морально-емоційних та вольових якостей. Студенти іноді можуть висувувати високі вимоги до викладача, своїх батьків і найближчого соціального оточення, до суспільства в цілому, і водночас проявляти соціальну пасивність.

Прояви інфантильності частіш за все виявляються серед старшокласників та студентів першого курсу. Це пов'язане з їх недостатньою інформованістю з питань розвитку моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу та критичним ставленням до вихователів.

Мотиваційна функція вищої школи спрямована на

вивчення і розвиток мотиваційної сфери студентів. Аналіз літератури з питань мотивації навчання показує: що ця проблема вивчається переважно на стадії спонтанного розвитку мотивів, і значно меншої уваги приділяється розробці найбільш оптимальних шляхів впливу вихователя на мотиваційну сферу учасників навчально-виховного процесу.

Мотиви різних видів діяльності студента складають цілу систему сукупних механізмів його моральної регуляції. З одного боку, мотиваційна функція вищої школи передбачає найбільш оптимальний вплив на розвиток різноманітних мотивів навчальної діяльності, з іншого — сама мотивація має свої прояви і функції в саморегуляції поведінки студента. У зв'язку з цим постають питання про вплив навчально-виховного процесу на природні інстинкти, біологічні та соціальні потреби студентів.

Завдяки потребам здійснюється регуляція психофізіологічних процесів особистості. Пізнавальні потреби концентрують мислення, морально-естетичні потреби впливають на розвиток моральної свідомості та почуттів, соціальні потреби формують вольові якості особистості. Важливим компонентом активізації моральних механізмів поведінки студента є ті чинники, які зумовлюють вибір певної соціальної орієнтації. За останній час вивчення цих питань було переважним на рівні дослідження свідомої сфери, і значно меншої уваги приділялось розкриттю механізмів функціонування надсвідомості особистості, з'ясованості свідомих і надсвідомих компонентів моральної регуляції. Педагогічна практика доводить, що в поведінці майже кожного студента зустрічається багато немотивованих вчинків.

Когнітивна функція вищої школи пов'язана з особливостями впливу навчально-виховного процесу на особистість студента, сприйняття та засвоєння ним інформації, яка сприймається через органи відчуття, і викликає відповідну реакцію. Когнітивна психологія характеризує особливості пізнавальних та виконавчих

процесів, в тому числі розвиток тимчасової та довгострокової пам'яті (Дж. Сперлінг, Р.Аткінсон). Дослідження когнітивних процесів в умовах вищої школи допомагають виявити роль знань в моральній регуляції особистості. Методологічну основу цього напрямку можуть скласти теоретичні положення про організацію знань в пам'яті особистості, співвідношення вербальних і образних компонентів у розвитку таких психофізіологічних процесів, як мислення і пам'ять (Г.Бауер, А.Пайвіо, Р.Шепард).

Вплив навчальної діяльності на моральну регуляцію особистості студента залежить від цілої сукупності соціально-психологічних чинників, тому завдання наукових пошуків в педагогіці та соціальній психології багато в чому співпадають. «Основні труднощі і проблеми соціально-психологічного дослідження, — зазначає В.П.Шіхірев, — містяться в тривіальній на перший погляд обставині: об'єктом дослідження в кінцевому висновку є людина. Здатність людини як істоти, яка наділена свідомістю, бажати одного, усвідомлювати інше, говорити третє, а вчинювати якимось інакше, складає для соціальної психології проблему номер один» /94; 215-228/. Саме ці особливості людини і вивчає когнітивна психологія.

Основні теоретичні та емпіричні дослідження когнітивних процесів були зосереджені на двох концептуальних напрямках. Перша концепція розроблена американським психологом Л.Фестінгером. Вона отримала назву теорії когнітивного дисонансу. Дисонанс трактується як стан морально-психологічного дискомфорту, викликаний впливом на особистість різної протилежної за змістом інформації про один і той самий об'єкт. Цей дисонанс виникає як наслідок недостатнього виправдання особистістю свого морального вибору.

Друга концепція під назвою «теорія когнітивного співвідношення» намагалась дати пояснення співвідношенню логічного і алогічного в поведінці людини (Ф.Хайдер, Т.Нюком, Ч.Осгуд, П.Танненбаум). Теорія когнітивного співвідношення наголошує на тому, що

когнітивна структура людини не може бути несбалансованою і дисгармонічною. Але якщо це відбувається, то негайно виникає тенденція щодо виправлення цього стану і відтворення внутрішнього співвідношення когнітивної системи /36; 141-143/. Виходячи з цих положень, слід зазначити, що когнітивна функція вищої школи передбачає цілеспрямований, науково і методично обгрунтований вплив різних видів діяльності і спілкування на пізнавальні, емоційні і вольові процеси особистості студента.

Гедоністична функція пов'язана з задоволенням особистісних потреб і бажань студентів. Деякими дослідниками поняття гедонізму розкривалось з негативним відтінком, оскільки він характеризує задоволення людини відчуттям власної насолоди. Але не слід забувати, що відчуття насолоди стабілізує психіку особистості, пригнічує її агресивність, і тому позитивно впливає на розвиток морально-регулятивних процесів особистості. В умовах навчально-виховної діяльності важливо, щоб відчуття насолоди було пов'язане насамперед з задоволенням соціальних потреб особистості. На морально-регулятивну сферу студента може впливати відчуття радості від спілкування з друзями, відмінної оцінки, цікавої розповіді викладача, або від захоплюючої ділової гри. Видатний педагог В.О.Сухомлинський підкреслював, що «гра — це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень і понять про навколишній світ. Гра — це іскра, яка запалює вогник допитливості і любові до знань. Так що ж страшного в тім, що дитина вчиться писати, граючись, що на якомусь етапі інтелектуального розвитку гра поєднується з працею...»

/83; 127-128/. В.О.Сухомлинський постійно звертав увагу на те, що в школі діти не тільки вчать, а й живуть, і їх шкільне життя необхідно завжди наповнювати дитячою радістю. Хоча студенти відносяться до категорії дорослих, але й кожна доросла людина прагне до відчуття психологічного комфорту від приємної діяльності. Тому використання різноманітних видів гри в умовах навчально-виховного процесу є важливим чинником моральної

саморегуляції поведінки студента.

Рекреаційна функція вищої школи передбачає відновлення фізичних, інтелектуальних сил, розвиток емоційних і вольових компонентів особистості. Стимулювання рекреаційних процесів залежить від рівня розвитку пізнавальних інтересів студентів і загальної мотивації учіння. На практиці постійно будувати навчально-виховний процес лише на інтересі вдається не завжди, оскільки поглиблене засвоєння знань потребує від студентів докладання вольових зусиль; напружена інтелектуальна діяльність викликає стомленість та певні фізіологічні відхилення в організмі студента, що пов'язані з великим витрачанням енергетичних сил в процесі навчання.

Відчуття втоми характеризує психічне переживання студентом свого фізіологічного стану. Іноді студенти відчують психологічний дискомфорт та втому з самого початку нецікавої лекції, і навпаки, якщо студенти зацікавлені змістом лекції, причаровані і поглинуті цікавою емоційною розповіддю викладача, то вони навіть після тривалих занять можуть не відчувати своєї стомленості.

Інтелектуальна та психічна виснаженість організму сприяє утворенню межових станів психіки, неврозів, які в свою чергу можуть викликати серйозні фізіологічні відхилення, і навіть привести до тяжких хронічних захворювань. Стомленість порушує природні механізми психічної саморегуляції і негативно впливає на морально-регулятивні процеси особистості студента.

Рекреаційна функція вищої школи має передбачати найбільш раціональне поєднання праці і відпочинку завдяки оптимальному чередуванню складних і простих предметів, зосередженню в навчально-виховному процесі різних видів діяльності: пізнавальної, репродуктивної, ігрової, пошуково-творчої та інших.

Надмірно суворі дисципліна, яка поєднується з інтелектуальним перевантаженням студентів, приводить до непомірно великих психофізіологічних витрат організму і може викликати негативну психологічну

установку особистості до всього процесу навчання. Відсутність віри в свої здібності, творчі можливості і знання ще більш підсилює енергетичні витрати студента.

Сподівання на те, що оцінка має важливий, регулюючий вплив на активізацію процесу навчання, не витримують критики. Практика показує, що незадовільна оцінка не завжди є надійним гарантом і стимулом доброго навчання. Так, аналізуючи роль оцінки у формуванні доброзичливих, творчих стосунків між учасниками навчально-виховного процесу, М.Ю.Арутюнян, О.М.Здравомислова і І.І.Шуригіна вважають, що «двійки не роблять лінивих працелюбними, зате допомагають сформувати у школярів стійку огиду до школи /6; 150/», водночас, стан психічного стресу притаманний не тільки невстигаючим учням, але й відмінникам. У них він пов'язаний з високим рівнем самокритичності та соціальних домагань /6; 18/.

Проблема інтелектуального перевантаження і стресових ситуацій залишається відкритою і в системі вищої освіти. В умовах вищої школи вона ускладнюється у зв'язку з тим, що студенти, на відміну від школярів, хоча й краще володіють навиками засвоєння матеріалу, але в умовах вузу існує більше форм контролю, ніж у школі. Стресові ситуації можуть виникати і як наслідок незадоволення студентів рівнем та методикою викладання матеріалу, їх невмінням швидко вести конспекти лекцій. Студенти, які намагаються вчитись на відмінно, прагнуть законспектувати всю лекційну інформацію, і якщо це не вдається, то у деяких студентів виникає почуття незадоволення, яке пов'язане з психологічним дискомфортом і навіть стресом. З іншого боку, викладач намагається дати як можна більше матеріалу, що приводить до інтелектуального перевантаження студентів.

Найбільш надійним гарантом подолання стресових ситуацій є висока демократизація навчально-виховного процесу і високий рівень професійної майстерності педагога. Але демократизація навчання вимагає від студентів більш високої внутрішньої морально-психологічної мотивації

учіння і розвитку пізнавальних потреб.

Підкреслюючи важливість мотиваційної основи навчання, А.Н.Леонт'єв зазначає: «...щоб не формально засвоїти матеріал, необхідно не «відбути» учіння, а прожити його, треба, щоб навчання увійшло у життя, щоб воно мало життєвий сенс для учня» /38; 31/.

У формуванні позитивного ставлення до навчання велику роль відіграє особистість викладача, його власне захоплення науковою та пошуково-творчою діяльністю, володіння педагогічною технікою, культурою мови і мовлення. Ці та інші якості характеризують педагогічну культуру та майстерність викладача, які мають вирішальне значення у прищепленні потягу і інтересу студентів до наукових знань. Тільки викладач з високою професійною культурою може успішно вирішувати не лише дидактичні, а й виховні завдання по підготовці соціально зрілої особистості і висококваліфікованого спеціаліста. Тому рівень професійної і педагогічної культури викладача є важливим чинником моральної регуляції навчально-виховного процесу.

Позитивне, ввічливе ставлення студента до викладача, належна оцінка його науково-творчої діяльності сприяють формуванню доброзичливих стосунків в процесі навчання, активізують навчальну діяльність студентів. Все це опосередковано впливає на формування професійної культури майбутнього педагога. Професійну культуру можна розглядати як «систему соціальних якостей, які безпосередньо забезпечують рівень трудової, професійної діяльності і визначають її особистий зміст, відношення до праці. Саме через професійну діяльність кожний фахівець досягає максимальних для себе результатів, намагаючись виявити свої здібності. Тим самим він опредмечує... і своє відношення до праці. Його особиста культура перетворюється в культуру праці» /37; 56/.

Працелюбство є важливою передумовою набуття високої професійної підготовки, воно забезпечує розвиток вольових якостей особистості, підвищує мотивацію професійного самоудосконалення. Висока професійна

культура викладача є найважливішим чинником формування його авторитету серед студентів. За матеріалами опитування, серед якостей викладача, які найбільш за все цінують студенти, були зазначені: добре знання предмета та професійна компетентність /36,3 %/, здатність до цікавого і зрозумілого викладання навчального матеріалу /29,4 %/.

Дослідження показали, що саме професійна культура педагога є найголовнішим чинником позитивного ставлення до нього з боку студентів. А якщо викладачеві бракує належної професійної підготовки, то ніякі інші мотиви не зможуть в повній мірі компенсувати недоліки формування його авторитету.

Разом з цим, визначено, що такі якості педагога, як загальний інтелект, ерудованість, розум — цінуються значно нижче, ніж його професійна компетентність. На них вказали лише 7,84 % опитаних. Приблизно на такому ж рівні оцінюються соціально-психологічні та моральні якості викладача: повага та сумлінне відношення до студентів, вміння працювати з ними /7,63 %/, справедливість /6,86 %/, взаємопорозуміння зі студентами /5,88 %/, свобода спілкування /3,92 %/, гуманність, чесність, порядність, почуття гумору /2,94 %/, здатність до об'єктивної оцінки знань /1,96 %/, інтелігентність і відвертість /0,98 %/.

Як видно з матеріалів дослідження, моральні якості викладача студенти цінують значно нижче, ніж його професійну підготовку. З одного боку, це свідчить про відносно низький рівень розвитку моральних потреб студентів, який проявляється в незатребуванні елементарних моральних якостей від педагога. Адже якщо переважна більшість студентів не цінує відвертість, інтелігентність, гуманність, чесність і здатність до об'єктивної оцінки, то, очевидно, і не прагне сформувати у себе ці моральні якості.

З іншого боку, слід визнати, що професійна культура викладача і, особливо, добре знання свого предмета мають великий вплив на формування позитивного ставлення до навчання. Такий висновок вказує на необхідність більш детального вивчення цього феноме-

ну як чинника моральної регуляції поведінки студента.

Високий рівень професійної компетентності викладача створює належні умови для підвищення його педагогічної майстерності, вміння цікаво і доступно викладати навчальний матеріал. Знання предмету і вміння донести його зміст до студентів дуже пов'язані між собою, адже щоб зрозуміло пояснити складний матеріал, треба самому викладачеві його дуже добре засвоїти і прокоментувати з власної точки зору, на основі незаперечної логіки і вагомих аргументів.

Особисті концептуальні погляди педагога з тієї чи іншої наукової проблеми є одним з найважливіших критеріїв його професійної компетентності. Так, Н.Б.Крилова, посиляючись на розробки психологів, дотримується думки про те, що для визначення компетентності і, особливо, професійної майстерності велике значення має не тільки засвоєння конкретних дій, а ще й інший рівень, так звані метазнання — відомості про механізми діяльності, розуміння її структури, уміння вчитися осягання правил будь-якої діяльності. На її думку, загальна професійна культура фахівця має включати переконання в соціальній значущості праці і своєї професії, розвинуте почуття професійної гідності; старанність і працьовитість; заповзятливість, енергійність і ініціативність; готовність ефективно, швидко і якісно вирішувати виробничі завдання; вільне володіння нормами наукової організації праці; знання з теорії управління і основ соціальної психології; організаторські здібності; готовність і зацікавленість в оволодінні основами суміжних спеціальностей, в розширенні професійного досвіду /37; 56-58/.

Професійна компетентність педагога пов'язана з його високим тезаурусом і логічною культурою мислення. Неординарність мислення спрямовує особистість на нові творчі пошуки, розробку нових концептуальних положень. Творча діяльність такого педагога може бути добрим прикладом для студентів, і в цьому плані впливає на підвищення загальної мотивації учіння.

Але було б цілком неправомірно виключати з

професіограми фахівця його моральні якості, або обмежуватись лише вимогами соціального гуманізму. Розглядаючи взаємозв'язок між моральним і інтелектуальним розвитком особистості студента В.А.Піддубний і Н.А.Сакада зазначають, що «інтелектуальні і моральні якості — різні характеристики системи індивідуальної свідомості, які припускають гармонію сполучуючих їх елементів. Формування кожного з них залежить від багатьох чинників. Тому між інтелектуальними і іншими якостями індивіда можуть виникати невідповідності і протиріччя. І якщо, наприклад, у того чи іншого студента немає готовності підкорити в разі необхідності особистий інтерес суспільному, або відсутня любов до людей, доброта і таке інше, то цей недолік не може замінити навіть самий високий розвиток інтелектуальних здібностей. Більше того, в даному випадку вони можуть стати знаряддям досягнення егоїстичних цілей. /87; 66/.

Егоїстичні мотиви діяльності можуть домінувати у свідомості студентської молоді. Особливо така небезпечна тенденція, як показує практика, найбільш за все поширена серед студентів науково-природного, економічного та технічного профілю. Однобокий, обмежений інтелектуальний розвиток особистості, який ґрунтується на поглибленій фізико-математичній або хімічній підготовці, приводить до серйозних світоглядних деформацій людини, формує інтелектуально обмежений тип мислення і духовну байдужість. Фізико-математичний тип мислення хоча і розвивається в процесі політехнічної освіти, але й має природну обмеженість. Особистість з політехнічним мисленням, за рідким виключенням, далека від проблем духовного розвитку особистості і суспільства, їй менш за все притаманні прагнення до самовиховання, почуття соціальної справедливості і співпереживання з іншими. Тому політехнічну освіту в чистому вигляді не можна вважати належним чинником моральної регуляції особистості студента.

Зміст політехнічної і природознавчої освіти не

сприяє, а навпаки, відволікає особистість від усвідомлення високих духовних, соціальних, моральних цінностей і ідей. У свідомості політехнічно орієнтованої особистості не може бути морального «вакууму», така особистість на рівні самооцінки вважає себе цілком моральною, але вся проблема полягає в тому, що мораль, яка ґрунтується лише на побутовому рівні є деформованою, не відповідає високим загальнолюдським моральним нормам і принципам, хоча може підтримуватись громадською думкою найближчого соціального оточення.

Політехнічне мислення обмежує і гальмує розвиток моральної свідомості і світогляду особистості студента. Тому можна вважати методологічно невиправданою практику виховання вольових якостей і моральної поведінки особистості студента без належної уваги щодо формування її гуманістичного мислення і світогляду.

Поведінка особистості завжди мотивована, і лише за рідкими випадками може бути інтуїтивно надсвідомою. Переважна більшість вчинків студента пов'язана з розвитком його моральної свідомості, яка формується лише завдяки поглибленій загальноосвітній гуманітарній підготовці. Відсутність гуманітарної освіти негативно впливає на розвиток світогляду студента. В свою чергу, світогляд знаходиться в тісному зв'язку з моральним вихованням особистості, оскільки «світоглядні принципи виступають як керівні ідеї тих чи інших етичних систем... Ідеї про природу світу, про взаємовідношення світу і людини ведуть до визначення змісту категорій моралі, які відбивають моральні цінності людей... Основні, головні, принципіальні положення... етичних систем, масової моральної свідомості в тій чи іншій формі входять у світогляд як його необхідний компонент і, взаємодіючи з ідеями, які складають його структуру, концентрують на нього свій вплив» /87; 66/.

Отже формування моральної свідомості можливе тільки завдяки поглибленій гуманітарній освіті студента, ознайомленні його з основами різних етичних систем, закономірностями розвитку моральних відносин і моральної свідомості суспільства. Підкреслюючи важливість дот-

римання взаємозв'язку між спеціальною, загально-гуманітарною і моральною освітою, які впливають на розвиток соціальної активності особистості студента, В.І.Казачков зазначає, що «весь стиль життя вузівського колективу повинен формувати не тільки професійні якості, але й соціальногромадські орієнтації майбутнього фахівця, спрямованість у світогляді і світосприйманні, моральних ідеалах, принципах і політичних поглядах. В загальному виді моральна спрямованість виступає як фактор переконаності в характері особистості. Знаючи моральну спрямованість особистості, ми можемо віднести її до того чи іншого морально-психологічного типу, а значить, в якійсь мірі прогнозувати її поведінку в різноманітних ситуаціях» /29; 70/.

Моральна спрямованість діяльності майбутнього вчителя є однією з найважливіших суб'єктивних умов досягнення його внутрішньої морально-психологічної рівноваги між альтруїстичними і егоїстичними мотивами поведінки, які виражають співвідношення між соціальними, моральними, естетичними і біологічними потребами.

Аналіз найголовніших зовнішніх чинників моральної регуляції поведінки студента дає змогу зробити деякі висновки:

— позитивний виховний вплив сім'ї на особистість студента може бути забезпечений при умові високого рівня морального розвитку батьків і найближчого соціального оточення, їх позитивного ставлення до суспільно значущих моральних норм, наявності високих громадських почуттів і моральних переконань, оволодіння ними основами знань з психології спілкування, етикету та методики сімейного виховання, які, в свою чергу, можуть утворитись тільки під впливом спеціально організованого навчально-виховного процесу;

— важливою передумовою морального виховання особистості студента в умовах сім'ї є забезпечення його нормального психічного розвитку завдяки гуманному ставленню до нього і його залученню до найрізноманіт-

ніших видів діяльності. Оптимальний розвиток основних психічних процесів має бути надійним підґрунтям формування внутрішніх морально-регулятивних механізмів поведінки студента;

— найбільш оптимальний вплив навчально-виховного процесу на розвиток морально-регулятивної сфери особистості майбутнього вчителя залежить від того, в якій мірі він пов'язаний з виконанням виховної, формуючої, освітницької, інформаційної, мотиваційної, когнітивної, гедоністичної і рекреаційної функцій;

— в розширенні об'єктивно зумовленого функціонального призначення вищої освіти і поширення її впливу на моральне виховання майбутнього вчителя провідну роль має особистість викладача, рівень його професійної компетентності і загальної педагогічної культури;

— серед професійних якостей викладача найбільш вагоме значення для студентів має добре знання свого предмета, вміння цікаво і доступно викладати навчальний матеріал, але незапитаність і недооцінка значення найважливіших моральних якостей викладача з боку студентів (чесності, порядності, гуманності, здатності до об'єктивної оцінки знань, інтелігентності і відвертості), свідчить про недостатній рівень розвитку їх моральних потреб;

— формування моральної свідомості майбутнього вчителя відбувається на основі розвитку загального рівня гуманітарного мислення, яке найбільш за все сприяє вихованню прагнення особистості студента до підкорення своєї діяльності насамперед суспільним інтересам і досягненню суспільного блага, до самоудосконалення і самовиховання, розвиває почуття соціальної відповідальності і справедливості, запобігає утворенню соціальної інфантильності.

Зазначені висновки впливають з теоретичного та емпіричного аналізу проблеми формування моральних механізмів поведінки студентів, але деякі з них не можна розглядати як кінцевий результат дослідження. Їх гіпотетична спрямованість потребує подальшого більш поглибленого і детального аналізу.

2.3. Формування моральної поведінки студентської молоді за кордоном

Важливою передумовою формування моральної поведінки студентської молоді є відбір змісту освіти. Вища школа за кордоном приділяє велике значення підготовці не тільки висококваліфікованого фахівця, а й загальному розвитку особистості студента. Позитивною тенденцією розвитку системи вищої освіти за кордоном є гуманітаризація змісту навчання. Так, в США загальна кількість випускників вузів з спеціальностей природніх, медичинських, сільськогосподарських та технічних наук в середині 70-х років складала 13,36 %, а з гуманітарних і соціальних наук, в тому числі спеціалістів з права, освіти і мистецтва — 58,18 %. Перевага гуманітарної спрямованості освіти характерна також для університетів Англії — у співвідношенні 69,9 % і 34,1, Японії — 77,2 і 21,1 %. На цей період в США випуск спеціалістів з гуманітарних наук складав близько 324 тисяч, поряд з цим, випуск фахівців з природніх наук досяг лише 118 тисяч. Це свідчить про те, що вища школа за кордоном дає перш за все поглиблену гуманітарну освіту. В Японії щорічний випуск спеціалістів з гуманітарних наук приблизно в десять разів перевищує випуск таких спеціалістів з природних наук /46; 57/.

Такий підхід до змісту вищої освіти зумовлений необхідністю розвитку логічного мислення студентів, мови і комунікативних здібностей, формування їх моральних якостей і науково-пізнавальних потреб. Важливість гуманітарної освіти пов'язується з вирішенням проблем підготовки і підвищення кваліфікації управлінських кадрів і особливо тих, які раніш отримали інженерну освіту. Зарубіжні вчені все більше переконуються в тому, що поглиблена гуманітарна підготовка фахівця підвищує його спроможність у швид-

кому оволодінні науковими знаннями з будь-якої галузі /106; 147-131/. Багато дослідників підкреслюють велику цінність гуманітарних знань, які на відміну від технічних, з часом не втрачають своєї соціальної значущості. Велика увага приділяється розвитку автономного мислення, здатності до самоосвіти і самовиховання. В навчальних планах університетів США аудиторні заняття займають у середньому близько однієї п'ятої всього бюджету навчального часу /46; 107/.

Поряд з вирішенням завдань духовного розвитку особистості, формування моральної свідомості і світогляду, гуманітарна освіта за кордоном спрямована на виховання відданості ідеям демократії в умовах вільної ринкової економіки. Таким чином, гуманітарна освіта за кордоном розглядається як один з найважливіших напрямків морального виховання студентської молоді; особлива увага приділяється розвитку культури мислення і моральної свідомості студентів через залучення їх до вивчення праць Дж.Локка, Ф.Бекона, Д.Берклі, Ф.Ніцше, Дж. Д'юї та інших мислителів минулого.

Більшість американських вчених розглядають гуманітарну підготовку як засіб ідеологічного впливу на свідомість студентської молоді /101; 118; 116; 65-76/, хоча є і прихильники концепцій деідеологізації навчання, формування плюралістичного світогляду, політичної нейтральності, які дещо знижують значення ціннісно-орієнтаційного підходу до формування моральної свідомості особистості. В цілому моральне виховання студентської молоді ґрунтується на основі поглибленого формування наукового світогляду студентів через гуманітаризацію освіти. По змісту і цільовій спрямованості гуманітарна підготовка студентів в зарубіжних університетах, поряд з вирішенням завдань виховання національної самосвідомості, виконує ідеологічну функцію, захищаючи ідеї і концепції розвитку вільних ринкових суспільних відносин і виховання особистості в умовах демократичного суспільства.

Тому велике значення приділяється не зовнішньому впливу на особистість, а розвитку її внутрішніх мораль-

но-регулятивних механізмів.

Формування моральної свідомості студента є невід'ємною частиною розвитку його світогляду, оскільки глибокі моральні переконання можна виховати тільки на основі міцної світоглядної позиції людини. Моральна свідомість тісно пов'язана з поняттями громадянської гідності, патріотизму, соціальної справедливості, єдності особистого і суспільного інтересів. Тому проблема співвідношення ідеологізації і деідеологізації виховання має принципове методологічне значення. Вона не випадково була і залишається предметом дискусії не тільки серед вчених далекого, а й близького зарубіжжя.

Ця проблема передбачає вирішення двох питань. По-перше, щодо існування об'єктивної необхідності і доцільності дотримання принципу деідеологізації морального виховання, по-друге, щодо змісту ідеологічного наповнення навчально-виховного процесу. Більшість російських вчених вважають, що ідея деідеологізації виховання стоїть на хибній методологічній основі і не витримує критики. Так, І.В.Бестужев-Лада дотримується думки про те, що ідеологія має абсолютно протилежні значення; з одного боку її можна розглядати як світогляд, який об'єктивно даний від Платона і Гегеля, з іншого, як світогляд, який запроваджується з примусовістю.

Приблизно такого ж погляду дотримується і Х.Г.Попов. Згідно його концепції співіснує три типа ідеологій: концептуальна система, релігійна доктрина і містична ідеологія.

На думку В.В.Крачевського, сутність ідеології складають фундаментальні моральні принципи, або такий синтез ідеологій, який спрямований на виживання людства, що є необхідною частиною загального механізму виживання людства /63; 117/.

На необхідність дотримання принципу плюралізму думок і моральних переконань вказує Б.Л.Вульфсон, застерігаючи, що коли соціальна теорія перетворюється в масову ідеологію, то її власне науковий зміст безперечно несе втрати /63; 118/. Частіш за все це трапляється саме тоді, коли система концептуальних ідей і

теорій відстоює інтереси не суспільства в цілому, а лише його незначної частини, і тому така ідеологія методологічно приречена на помилковість і відхилення від об'єктивної істини.

Відносно проблеми співвідношення ідеології і освіти в умовах сучасного перехідного періоду Л.П.Буєва вказує на те, що ідеологія може бути утопічною і реалістичною, але ідеологія завжди містить в собі ціннісні ідеї: заради чого людина діє, навіщо, для чого це потрібно? На її думку, в ідеології поєднуються поняття людського обов'язку і цільових установок. Система наукових знань є основою стратегії дій, а збуджуючи мотиви не завжди можуть бути пояснені раціонально. В поведінці і діях особистості завжди є елемент непередбаченості, іраціональності. Тому вона вважає, що в ідеології освіти, як такої, центром має бути гуманістична система. Такої ж думки дотримується І.Я.Лернер, наголошуючи на тому, що «в школі необхідно формувати ідеологію гуманістичну, з певним набіром цінностей, які накопичені в минулі роки» /63; 118/.

Поняття «ідеологія освіти і виховання» торкаються проблеми соціальних пріоритетів з позиції моральної оцінки реальної дійсності і співвідношення соціальних інтересів. Тому, виходячи з концепції гуманістичної ідеології, ідеологія освіти повинна базуватися на інтересах не руйнівних, а творчих сил суспільства, які спрямовані на його послідовний рух до соціально-економічного і морального прогресу.

Принцип деідеологізації освіти і морального виховання має вади насамперед тому, що його дотримання обмежує умови соціальної і моральної орієнтації особистості в суспільному середовищі, оскільки суспільні відносини завжди мають моральний сенс і в певній мірі опосередковуються моральними відносинами, і тому впливають на регулятивні механізми поведінки й діяльності особистості.

В університетах далекого зарубіжжя зміст гуманітарної освіти і морального виховання тісно пов'язаний з соціально орієнтованими критеріями відбору

цінностей із духовної спадщини минулого. Так, І.Б.Марцинковський зазначає, що у зарубіжній вищій школі лекційне викладання, яке створює широкі можливості для ефективного виховного впливу на слухачів, безсумнівно слугує поряд з іншим, і основним засобом ідеологізації виховання студентської молоді. Саме в такому світоглядному, політико-ідеологічному аспекті слід визначати значення лекцій, а не тільки у зв'язку з тим бюджетом часу, який на них витрачається, або можливостями викладати на лекціях наукові матеріали і організовувати самостійну роботу студентів.

Навіть основна мета практичних занять, як вказується в більшості зарубіжних видань, полягає в тому, щоб закріплювати лекційний матеріал, формувати у студентів вміння і навички самостійної роботи, критичне мислення, комунікативні здібності, здатність до колективного вирішення проблем /46, 132/.

При підготовці педагогічних кадрів в коледжах Англії велика увага приділяється вивченню філософії педагогіки, що передбачає не тільки аналіз розвитку педагогічної думки, а й ознайомлення студентів з етичними і гносеологічними проблемами освіти. Інтегративний педагогічний курс англійських коледжів складається з трьох розділів: вивчення принципів виховання і освіти, в якому розглядається історичний і сучасний аспекти різних педагогічних концепцій і теорій, сутність «демократії», «свободи», «рівності», влади і відповідальності», відношення особистості до демократії. У вивченні соціальних аспектів педагогіки велика увага приділяється об'єктивній соціальній зумовленості змісту і завдань виховання, розгляду функцій школи у суспільстві /70; 7-8/. Таким чином, зміст спеціальної педагогічної освіти і морального виховання в англійських коледжах цілком відповідає принципу ідеологізації.

В навчальних закладах США і, особливо, в університетах значна увага приділяється вихованню таких моральних якостей, як почуття патріотизму, гордості за свою державу, які іноді межують з проявами національного егоїзму. Досягається це завдяки ретель-

ному вивченню історії американської цивілізації, риторики, соціології американського життя, американської історії, філософії сучасної людини. Окрім цього викладаються такі предмети, як «Держава і політичний устрій в США», «Уряд» та інші. Серед дидактичних завдань першочергове значення приділяється не засвоєнню інформації, а оволодінню основами самоосвіти, розумінню принципів, методологічних засад формування знань, засвоєнню методів і засобів одержання наукових даних, формуванню умінь систематизації знань, розумінню проблем з різних точок зору, тренуванню інтелекту і логічного мислення студентів засобами загальнонаукової підготовки /46; 107-108/.

Моральне виховання студентської молоді за кордоном здійснюється переважно опосередковано, через процес навчання, який є наймогутнішим засобом формування моральної свідомості особистості. Така організація виховного процесу, на відміну від позаурочної роботи, має свої значні переваги, оскільки виховуюче навчання, яке проводиться досить кваліфікованими фахівцями з гуманітарних та мистецькознавчих предметів, є більш ефективним, ніж позаурочні виховні заходи вихователів без належної поглибленої спеціальної підготовки. Хоча поряд з цим слід зазначити, що мета і зміст університетської освіти за кордоном в першу чергу пов'язані з вирішенням проблеми «озброєння» студентів знаннями, вміннями і навичками професійної діяльності. Так, серед функцій системи підвищення кваліфікації вчителів Великобританії виділяються: виявлення недоліків та підвищення професійної кваліфікації, адаптація молодих вчителів в умовах школи, підготовка до викладання іншого предмету, здійснення зв'язку між теорією і практикою, придбання додаткової кваліфікації (методиста, консультанта, директора школи або вчительського центру, викладача вищого навчального закладу) /28; 14/. Як видно, формування загальної, чи педагогічної культури вчителя, як цільової установки, система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів не передбачає.

Серед зарубіжних вчених формування моральних якостей студентської молоді частіш за все розглядається в системі взаємовідносин між особистістю і суспільством, особистістю і державою. Такий підхід, напевно, пов'язаний з тим, що серед моральних якостей особистості у демократичному суспільстві виховання громадянської свідомості та національних почуттів набуває першочергового значення. Так, англійський дослідник Р.Кінг серед основних завдань навчально-виховного процесу виділяє прищеплення почуття соціальної відповідальності перед суспільством і відданості суспільним національним інтересам /110; 15/.

Значна увага в розробці проблем морального виховання студентської молоді приділяється розвитку позитивних природних задатків особистості. Американський вчений А.Маслоу наполягає на тому, що моральний розвиток людини відбувається згідно одвічно заданій природній сутності, яка закладена в неї від народження. «Повне здоров'я, — пише він, — нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації людської природи, в реалізації її потенційних можливостей і в розвитку її до рівня зрілості тими шляхами, які диктує ця прихована основна природа. Її актуалізація має забезпечуватись скоріше з внутрішнього боку, ніж формуванням ззовні» /113, 340/. А.Маслоу в певній мірі відкидає ідею соціальної сутності людини, але водночас зовнішній виховний вплив він розглядає як засіб пробудження і концентрації внутрішніх механізмів самореалізації особистості, розкриття своєї ідентичності і свого справжнього «Я».

На цій підставі в системі вищої освіти США поширена ідея необхідності дотримання принципу гуманістичного, автономного розвитку особистості студента і надання йому можливості самостійного формування своїх поглядів і переконань, які мають бути у відповідній гармонії між собою. Відсутність суттєвих протиріч у моральній свідомості особистості більшість зарубіжних дослідників розглядає як одну з найважливіших умов моральної саморегуляції

особистості. Центральне місце у вирішенні цієї проблеми посідає питання про усвідомлення особистістю сенсу життя.

Дослідження, які були проведені Інститутом громадської думки (Алленсбах, ФРН), показали, що сенс життя більшість опитаних вбачає в «позитивному» раціональному мисленні, яке допомагає кожній людині сконцентрувати свою волю. 62 % опитаних бачуть сенс життя в тому, щоб бути щасливими і мати багато радощів, 47 % пов'язують щастя з досягненнями, 44 % — з насолодою життям; більше половини вбачають щастя у власному благополуччі. Посилаючись на ці дані, П.Лаустер підкреслює, що сенс життя полягає в «позитивному», тобто раціональному мисленні. Воно забезпечує необхідний внутрішній душевний порядок, який має бути «вільним і повним любові, при якому людина ніколи не відчуває, що вона є жертва... В цьому порядку виникає духовно-душевне здоров'я в сенсі найвищого блага»

/111; 63/.

Як і більшість західних дослідників, П.Лаустер сенс життя вбачає в пережитій сучасності, оскільки сучасність є конкретною природною реальністю, в якій змінюється все живе /111; 83/. В момент теперішнього, на його думку, чуттєва душа здатна до самопізнання і самоосягнення, і це чуттєво-спокусливе дійсне життя він називає «еросом теперішнього» /111; 148/. Розвиток чуттєвої сфери є важливою передумовою пізнання своєї сутності і досягнення морально-психологічної рівноваги.

У розробці проблем виховання моральної поведінки особистості зарубіжні дослідники велику увагу приділяють аналізу співвідношення «технократичного», «менеджеріального» і гуманістичного, по справжньому раціонального мислення. Так, видатний вчений А.Швейцер ще в середині ХХ століття підкреслював, що «людина перетворилась у надлюдину... Але надлюдина, яка наділена надлюдською силою, ще не піднялась до рівня надлюдського розуму. Чим більше росте її могутність, тим біднішою вона стає... Наша совість повинна пробудитись від свідомості того, що чим більше ми перетво-

рюємось у надлюдей, тим безлюдяними ми стаємо» /88; 33/. Технократичне суспільство все більш негативно впливає на розвиток моральної свідомості студентської молоді.

Аналізуючи проблему співвідношення релігійного і світоглядного змісту освіти, американський психолог А.Харріс підкреслює, що школа «мало уваги приділяє основній меті морального виховання» /103; 14/. З цієї причини в зарубіжній практиці намітилась тенденція щодо зниження соціальної значущості ціннісних орієнтацій студентської молоді. Американський педагог Томас Лікон констатує: якщо в 1970 році найголовнішою життєвою установкою серед американської студентської молоді було осмислення філософії буття /82,9 %/, то в 1987 році ця цифра знизилась до 39,4 %. Водночас виріс інтерес до фінансового процвітання з 39,1 до 75,6 %.

Центральне місце у вихованні моральної поведінки студентської молоді, на його думку, посідає визначення людиною своїх соціальних і моральних пріоритетів. «Виховання без цінностей не буває», — підкреслює Т.Лікон, — тому «постає питання лише про те, які то цінності і як краще їх сформувати. Найважливіші проблеми буття кожної людини полягають у тому, як гідно прожити не тільки своє життя, а й всього людства, та як люди повинні співіснувати між собою і з природою» /112; 17/.

Дослідження механізмів співіснування людей, які відрізняються різними соціально-демографічними і етнічними характеристиками, є однією з найважливіших проблем системи освіти за кордоном. Сучасна практика все більш переконливо підтверджує необхідність формування гуманістичного мислення студентської молоді, яке має стати суттєвою протипожею утворенням «менеджерського» егоїстичного практицизму. «В сучасному суспільстві, — зазначає Е.Фром, — прийнято вважати, що володіння, як спосіб існування, притаманний природі людини, і тому воно практично є невикорчовуваним. Ця ідея знаходить своє вираження в догмі, згідно з якою люди по своїй природі ліниві, пасивні, не хочуть працю-

вати... якщо їх не збуджує до цього матеріальна вигода..., голод... або страх перед покаранням. Цю догму навряд чи хто ставить під сумнів, і вона визначає наші методи виховання...» /88; 126/.

Існування і володіння Е.Фром виділяє як потенційні природні можливості людини, але її біологічна потреба у самозбереженні спонукає до того, що в людській свідомості прагнення до володіння переважає над потребою людини в спілкуванні, активному способі життя, реалізації своїх здібностей, подоланні егоїстичних намірів і розвитком прагнення до єдності. Моральну поведінку особистості, на думку Е.Фрома, зумовлюють дві тенденції: одна з них пов'язана з прагненням мати, володіти — в кінцевому рахунку виходить з біологічного фактора, в прагненні до самозбереження; друга тенденція — бути, а значить віддавати себе в жертву іншим — набуває свою силу в специфічних умовах людського існування і внутрішньо притаманній людині потребі в подоланні самотності через єднання з іншими.

На цій підставі моральну поведінку особистості Е.Фром розглядає з позиції співвідношення альтруїстичних і егоїстичних компонентів її свідомості. Причому альтруїзм і прагнення людини до самовіддачі він розглядає як одну з наймогутніших потреб людини, яка в процесі своєї соціалізації «може з такою силою пригнічуватись, що проява егоїзму в індустріальному суспільстві (як і в більшості інших) стає правилом, а проява солідарності — випадковістю...» /38; 131/.

Е.Фром процес соціалізації особистості розглядає з негативної точки зору, оскільки в суспільстві існує суттєве протиріччя, з одного боку, між характером моральних відносин, які ґрунтуються на матеріальних потребах людей і підкріплюються буденною моральною свідомістю, і теоретичною моральною свідомістю суспільства, яка ще не знайшла свого втілення і реалізації на практиці, — з іншого.

«Суспільство, принципами якого є користолюбство, прибуток і власність, — зазначає Е.Фром, — породжує соціальний характер, який орієнтований на володіння, і

оскільки цей домінуючий тип характеру стверджується у суспільстві, ніхто не хоче бути... знедоленим; щоб уникнути цього ризику, кожен намагається пристосуватись до більшості, хоча єдине, що в нього є спільне з цією більшістю, — це тільки їх взаємний антагонізм»
/88; 132-133/.

Проблему моральної регуляції особистості Е.Фром пов'язує з рівнем співвідношення її матеріальних і духовних потреб. Основною причиною розвитку егоїстичних мотивів поведінки людини, на його думку, є значна перевага матеріальних потреб над духовними. Досягнення рівноваги між ними можливе при умові підвищення активності особистості, її соціально визнаної цілеспрямованої поведінки, результатом якої є відповідні соціально корисні зміни.

Більшість американських дослідників вирішення проблеми підвищення соціальної активності особистості пов'язують з розвитком її волевих якостей, які в свою чергу можуть змінюватись і формуватись тільки при умові її природовідповідного виховання.

Особливе поширення мали ідеї А.Маслоу про самоактуалізацію особистості в умовах автономного розвитку. Прихильники антропологічної концепції гуманістичної освіти наполягають на необхідності надання кожній людині відносної свободи і права морального вибору.

Самоактуалізація особистості студента в умовах гуманістичної освіти сприяє формуванню належної моральної поведінки на основі розвитку її позитивних природних якостей, але такий концептуальний підхід не виключає проблеми неузгодженості індивідуальної і суспільної моральної свідомості, особистих і соціально значущих моральних цінностей. Тому процес активізації розвитку природних задатків особистості не можна розглядати автономно без урахування зовнішніх чинників, бо за таких умов «самоактуалізація» особистості може вступати в протиріччя з її соціалізацією, і на певному етапі сприяти розвитку егоїстичних мотивів поведінки.

Прихильники теорії гуманістичного виховання

(К.Роджерс, А.Комбс — США; Р.Бернс — Англія; О.Больков, П.Лаустер, П.Тіллік — Німеччина) наполягають на тому, що моральний розвиток особистості і, зокрема, майбутнього педагога ґрунтується на усвідомленні соціальної і естетичної сутності людини, розвитку пізнавального інтересу до самого себе і до інших, прояві естетичних і моральних почуттів.

В.Янкелевич вважає, що мораль виникає лише тоді, коли стверджується безумовна перевага іншого. На його думку, щоб бути абсолютно моральним, необхідно повністю відмовитись від власних інтересів, насолод і себелюбства, в тому числі від кохання власною моральністю. Для особистості, яка звільнила свою свідомість від егоїзму, характерна безкорисна самовідданість іншим, така людина сповнена безмежною любов'ю. Але прояв самовідданості потребує пригнічення або навіть зникнення самого Я. В цьому протиріччі В.Янкелевич вбачає основний моральний конфлікт між особистістю і суспільством. «Людина, яка любить всіх, — пише він, — розвіється, неначе дим» /114; 3-8/.

Деяко іншої позиції дотримується американський дослідник проблем моралі і морального виховання Давид Готьє. В книзі «Мораль по згоді» він зазначає, що корні моральності полягають в раціональній згоді між людьми, бо вимоги розумності завжди відповідають вимогам моралі. Максимальна взаємна користь, на думку Д.Готьє, є найголовнішою передумовою розвитку моральних відносин між людьми. З цим погоджується К.Байєр, який зазначає, що «архімедовою точкою Д.Готьє є безсторонність» /100; 18-45/. Концепція Д.Готьє будується на досягненні морального паритету між людьми завдяки взаємній згоді. Такий підхід відповідає вимогам гуманістичної моралі, але виключає роль деонтологічних мотивів у формуванні моральних відносин між особистістю і суспільством. Деонтологічні мотиви поведінки утворюються лише при умові достатнього розвитку моральної свідомості особистості і, особливо, її ціннісно-орієнтаційної визначеності.

Значне місце у розробці проблем формування

пізнавально-ціннісних орієнтацій особистості займають наукові дослідження видатного американського психолога і педагога Л.Колберга. Виходячи з теоретичних положень Дж. Дьюї і Роулса, Л.Колберг наполягає на тому, що основу моральної поведінки особистості складають почуття і усвідомлення поняття справедливості, завдяки яким можлива моральна згода між людьми. Головна проблема моральної недосконалості людей і неефективності системи морального виховання, на думку Л.Колберга, полягає в тому, що кожна людина має своє обмежене, суб'єктивне розуміння справедливості, яке постійно розходиться з об'єктивними вимогами належного. Тому центральним місцем у дослідженні соціально-психологічних механізмів поведінки особистості є більш поглиблені теоретичні розробки філософії моралі. Недостатня теоретична підготовка і рівень розвитку моральної свідомості педагога, відсутність наукового розуміння мети і завдань своєї виховної діяльності, вважає Л.Колберг, є основною причиною утворення патологічних відхилень морального розвитку учнівської молоді.

Спростування можливості існування об'єктивних моральних норм, на його думку, є хибною помилковістю, і саме це призводить до відсутності ефективної системи морального виховання, оскільки вона не спроможна орієнтувати людей на дотримання універсальних принципів поведінки. Моральний релятивізм і конформізм Л.Колберг вважає вкрай негативними відхиленнями морального розвитку особистості, тому основною вимогою організації процесу морального виховання має бути достатнє володіння інформацією про моральні судження, погляди і переконання особистості, які характеризують стадії її морального розвитку.

На основі тривалих досліджень Л.Колберг дійшов висновку, що не існує фатальної приреченості особистості на відхилення у моральному розвитку під впливом «культурного релятивізму». «Всі індивіди, — зазначає він, — у всі епохи вживають одні й ті ж моральні категорії, поняття або принципи; всі індивіди в будь-

якій культурі проходять одні й ті ж стадії, хоча вони відрізняються по темпах і по часу цього розвитку» /108; 36/.

Л.Колберг відстоює положення про існування об'єктивних, універсальних моральних норм і принципів, усвідомлення і дотримання яких пов'язане лише з певним етапом морального розвитку особистості. Він відхиляє традиційно розповсюджене положення про те, що моральний розвиток людини відбувається під впливом впровадження у її свідомість моральних установок, норм і цінностей батьків та соціального середовища, оскільки вони частіш за все ґрунтуються на релятивістських позиціях і не відповідають об'єктивним моральним вимогам належного.

Виходячи з ідеї диференціації пріоритету моральних норм і цінностей, Л.Колберг цілком правомірно наголошує на тому, що засвоєння (інтеріоризація) моральних норм людиною має відбуватись згідно з розвитком її пізнавальних здібностей. Тому стадії морального розвитку особистості він характеризує «як пізнавально-структурні зміни в уявленнях «Я» і суспільства» /108; 36/. Таким чином, процес виховання моральної поведінки особистості Л.Колберг пов'язує з проблемою ідентифікації індивідуальних, групових і суспільних інтересів в її моральній свідомості.

Моральний розвиток він розглядає як процес саморегулювання і самоконструювання людиною своєї поведінки в результаті її взаємодії з соціальним середовищем, в якій суб'єктивний компонент має вирішальне значення. Ідеї Л.Колберга відносно виховання моральної поведінки особистості співпадають з поглядами більшості зарубіжних дослідників, згідно з якими зовнішній моральний контроль над особистістю формує внутрішню «нормативно-орієнтовану» мотивацію її поведінки. Так, американський дослідник Т.Парсонс зазначає, що соціальні системи за допомогою окремих інститутів соціалізації утворюють тип особистості, в якій моральні норми поєднуються з метою її діяльності. На думку Т.Парсонса, мотиваційна структура людини, яка

утворюється на основі її соціалізації, повинна відповідати певним вимогам, а саме: включати структуру цілей діяльності, які схвалюються і рекомендуються даним суспільством; певну структуру діяльності і здібностей, які формуються в даних умовах, і мотивів прихильності щодо колективних інтересів і потреб /61; 365/.

Але, на відміну від Т.Парсонса, Л.Колберг вважає, що добре вихована особистість не повинна сліпо копіювати моральні норми соціального оточення, оскільки такий підхід не має нічого спільного з розвитком «пізнавально-організуючої» структури особистості, яка здатна до «самоконструювання» своєї поведінки в певних соціально-нормативних системах, основне деонтологічне призначення яких має полягати у відновленні гармонії і справедливості між людьми.

На думку Л.Колберга, мораль різних епох відрізняється лише тим, в якій мірі вона сприяє утворенню гармонії і справедливості у суспільстві. На цій підставі він протиставляє моральні норми різних епох, які можуть існувати в рамках одних і тих самих моральних принципів; він також цілком справедливо вказує на можливість розходження між моральними і правовими нормами, якщо вони не відповідають ідеї справедливості.

Основна заслуга Л.Колберга полягає в тому, що він одним з перших зробив спробу обґрунтувати основний, універсальний критерій морального розвитку особистості, який дозволяє більш досконало аналізувати стан і ефективність морального виховання. Цей критерій полягає у здатності людини до диференціації і інтеграції елементів моральної свідомості у їх відповідності з соціальною практикою. На його думку, диференціація в індивідуальній моральній свідомості передбачає здатність особистості відрізнити суще від належного, тобто реальний і належний рівень морального розвитку суспільства. А інтеграція індивідуальної моральної свідомості характеризує здатність людини до усвідомлення необхідності існування єдиних моральних норм і принципів для всіх людей, незалежно від їх етнічних і соціально-

демографічних характеристик. Такий підхід щодо визначення рівня морального розвитку особистості можна вважати цілком вірним, адже основу аморальності будь-яких дій, які згодом провокують міжособистісні соціальні, етнічні і інші конфлікти, складає розходження між суцим і належним у розвитку соціально-економічних процесів. Тому запобігання розвитку суттєвих соціальних конфліктів залежить від здатності людей усвідомлювати і об'єктивно оцінювати співвідношення між суцим і належним у формуванні моральних відносин та активно впливати на їх розвиток.

Кожна людина справедливість відносин з іншими розуміє по-різному в залежності від свого життєвого досвіду, який пов'язаний з особливостями її соціалізації. Але рівень об'єктивної справедливої оцінки моральних відносин залежить від здатності особистості до безпристрасного аналізу кожної конкретної ситуації. А це можливе тільки при умові високого рівня розвитку моральної свідомості, або «пізнавально-конструктивних» здібностей людини. Розвиток цих здібностей Л.Колберг аналізує у взаємозв'язку з чуттєвою сферою особистості. Почуття він розглядає як елементи диференціації нашого «Я», де свідомі компоненти займають домінуюче положення. Самосвідомість особистості він розглядає як вузловий момент формування моральної свідомості, яка складає універсальну структуру її загального морального розвитку.

Згідно з концепцією «пізнавально-організуючої» структури особистості Л.Колберг виділяє три рівня (етапи) розвитку її моральної свідомості, кожний з яких включає по дві стадії.

Перший етап він називає доморальним, коли людина не здатна оцінювати поняття «добро» і «зло» з власної точки зору, а орієнтується лише на наслідки тих чи інших дій, і як ці поняття узгоджуються з пануючою системою. Тому особистість, яка знаходиться на першій стадії розвитку моральної свідомості, в рамках цього етапу орієнтована на примусовість, підкорення та покарання, і не здатна до саморегуляції своєї поведінки. Добро

і зло розглядаються нею в залежності від можливих зовнішніх наслідків для себе, що може не співпадати з об'єктивним тлумаченням цих понять. Справедливість така людина розуміє не більше як вияв приємних і добрих взаємовідносин між людьми. Для другої стадії розвитку моральної свідомості особистості моральним вважається те, що відповідає задоволенню власних інтересів і лише випадково — інтересам інших людей, коли відносини між людьми носять ринковий характер, хоча з виявом елементів чесності і взаємних послуг, але не пов'язані з доброчинним, справедливим відношенням однієї людини до іншої.

Другий етап Л.Колберг визначає як умовний, бо моральна позиція такої особистості полягає в некритичному сприйнятті будь-яких моральних норм і виявляє неусвідомлене пристосування до них. На третій стадії добро і зло людина визначає в залежності від того, як ці поняття оцінюються в сім'ї, школі і в інших соціальних інститутах, не звертаючи уваги на зміст і наслідки цих суджень і дій. Моральні погляди такої людини легко підкоряються будь-якій думці більшості. Четверта стадія розвитку моральної свідомості особистості характеризується її орієнтацією на закон і порядок, які забезпечують нормальні відносини між людьми, навіть тоді, коли закони не відповідають загальноприйнятим моральним нормам і принципу справедливості.

Третій етап, який включає п'яту і шосту стадії розвитку моральної свідомості особистості, Л.Колберг називає постумовним або автономним, коли особистість в змозі вірно визначити моральні принципи і цінності, які притаманні будь-якій соціальній спільноті, водночас не ідентифікуючи себе з нею. На цьому етапі людина здатна самостійно дати об'єктивну моральну оцінку самим різним явищам соціальної дійсності, виходячи з критеріїв справедливості, рівності і поваги до людей. Для п'ятої стадії розвитку моральної свідомості особистості характерна орієнтація на соціальний договір і закон. Вірність дій визначається в рамках інтересів, прав і моральних принципів особистості, які нею

сприйняті критично і з якими згідно все суспільство. Але на цій стадії моральність різних вчинків оцінюється з релятивістських позицій, що зумовлене прагненням людей до загальної злагоди.

На шостій стадії головним регулятором поведінки особистості, на думку Л.Колберга, є не зовнішні примусові або стримуючі дії, а її совість, яка утворюється на пережитих і самостійно виражених моральних принципах. Головними серед них є принципи «справедливості, рівності і поваги гідності кожної людини» /109; 134/. На цій стадії, зазначає Л.Колберг, моральні судження і принципи особистості стають універсальною формою її морального вибору. До них він відносить розсудливість, прагнення людини до самореалізації, турботу про благо інших, повагу до існуючого порядку /93; 43/.

Теоретичні положення Л.Колберга впливають з ідеї про ведучу роль моральної свідомості у вихованні доброчинної поведінки особистості; вони дають змогу більш детально підійти до вивчення системи взаємопов'язаних механізмів моральної саморегуляції студентської молоді.

Але у Л.Колберга залишається невизначеною проблема співвідношення індивідуальної, колективної і суспільної моральної свідомості на різних етапах розвитку моральної свідомості особистості. Формування моральних норм особистості він розглядає окремо від існування колективних моральних норм. На його думку, людина, яка досягла ідеального рівня морального розвитку, може не дотримуватись не тільки моральних, а й правових норм, які існують в певній соціальній спільноті або суспільстві, якщо вони недосконалі і не відповідають принципу справедливості. Слід визнати, що моральний розвиток будь-якого суспільства не відповідає ідеальним вимогам моральної досконалості, і тому високоморальна особливість не завжди може прийняти його моральні норми, які сформувались на рівні буденної моральної свідомості. З цього приводу постає проблема виховання високоморальної цілісної особистості, яка б відповідала цілісності по відношенню до самої себе і до суспільства.

У теоретичних положеннях зарубіжних дослідників залишається теоретично необґрунтованою проблема реального співпадання інтересів особистості і суспільства при умові високого рівня розвитку її моральної свідомості.

Але ж розвиток суспільної, колективної і індивідуальної моральної свідомості — це єдиний взаємозумовлений процес, елементи якого можна розглядати лише у взаємозв'язку між собою, хоча така вимога не виключає можливості аналізу їх окремих специфічних властивостей.

Л.Колберг, як і більшість зарубіжних вчених, абсолютизує роль моральної свідомості у вихованні моральної поведінки особистості, залишаючи без належної уваги складний перехід від усвідомлення тих чи інших моральних норм до їх дотримання кожною людиною на практиці.

Слід зазначити, що однією з найважливіших передумов успішного вирішення проблем морального виховання студентської молоді є засвоєння знань про соціально-психологічні і моральні властивості людини, загальні закономірності її взаємодії з іншими людьми і суспільством. Такі знання безсумнівно мають великий вплив на процеси самопізнання і самореалізації потенційних можливостей кожної людини.

Теоретичні положення Л.Колберга про ведучу роль знань і моральної освіти в розвитку суспільних моральних відносин деякими дослідниками визнаються як утопічні з того приводу, що Л.Колберг, як і переважна більшість представників класичної педагогіки (Я.Коменський, К.Гельвецій, Д.Дідро, А.Дістервег), розглядає досконалу систему освіти і морального виховання як наймогутніший чинник, який в змозі суттєво впливати не тільки на моральний розвиток молоді, а й викликати корінні зміни всього суспільства через перегляд необхідності існування тих чи інших соціальних інститутів, «якщо вони не дають можливості людям виражати свої погляди і переконання, не включають їх у виконання необхідних соціальних ролей, якщо у людей

з'явилися переконання, що ці соціальні інститути не відповідають досягнутому рівню їх морального розвитку» /93; 47/.

З такими поглядами Л.Колберга можна погодитись, бо вплив гуманітарної і, зокрема, моральної освіти студентської молоді на розвиток соціально-економічних і політичних процесів суспільства важко переоцінити, але це можливе тільки при умові розбудови демократичних засад суспільства з метою досягнення його відповідності загальним вимогам соціального і морального прогресу.

На вихованні моральної поведінки студентської молоді соціальні чинники мають великий вплив, оскільки особистість постійно знаходиться під впливом самих різних соціальних і моральних норм, але основне функціональне призначення системи освіти і виховання в першу чергу полягає у формуванні не соціальних, а колективних і індивідуальних моральних норм, які опосередковано впливають на формування соціальних норм суспільства і його соціально-економічний розвиток. Внести безпосередньо суттєві зміни в соціальні норми демократичного суспільства практично неможливо, бо такі зміни можуть бути реальними тільки в умовах тоталітарного соціального контролю, але він може пригнічувати особистість, викликати почуття страху і невпевненості. Посилений соціальний контроль за особистістю негативно впливає на розвиток її внутрішніх соціально-психологічних механізмів саморегуляції. Тому система вищої освіти повинна концентрувати зусилля на формуванні не тільки індивідуальних, а й колективних моральних норм студентської молоді.

Основним недоліком зарубіжних концепцій морального виховання студентської молоді є те, що вони основну увагу приділяють розвитку не колективної, а індивідуальної нормотворчості на основі формування моральної свідомості особистості. Так, згідно концепції І.Шварца, поведінку особистості зумовлює рівень розвитку її особистих моральних норм, які активізуються при таких умовах: 1) коли людина усвідомлює наслідки своїх дій для інших людей, і як вони співвідносяться з

даною нормою; 2) коли особиста норма вимагає від людини саме таких дій; 3) коли людина здатна контролювати свої дії і їх результати, коли вона усвідомлює особисту відповідальність за свої вчинки у відповідності з даною нормою.

І.Шварц цілком правомірно пов'язує моральну поведінку особистості з її вмінням узгоджувати особисті моральні норми з інтересами інших людей. Він висунув припущення, що коли людина діє у відповідності до своїх власних норм, то це позитивно впливає на підвищення її самооцінки, зменшує самокритичність

/115; 348-364/.

Теорія раціональної моделі людини, яку розробив І.Шварц, в певній мірі співпадає з поглядами Л.Колберга і М.Фішбайна, бо їх об'єднує раціональний підхід щодо визначення основних принципів формування моральних механізмів особистості. Аналізуючи особливості впливу особистої моральної норми на поведінку людини, І.Шварц наголошує на тому, що вона буде дотримуватись особистої норми лише при умові, коли ціна, або моральні витрати за здійснений нормативний вчинок будуть меншими, ніж нагорода, яку він пов'язує з суб'єктивними переживаннями та самооцінкою особистості. Такий підхід дещо спростовує вплив інших внутрішніх чинників, які зумовлюють поведінку особистості: почуття обов'язку, любов і гуманне ставлення до інших людей, готовність поєднувати і враховувати у виборі вчинків власні інтереси з інтересами колективу і суспільства.

Зарубіжні концепції морального вихованн особистості ґрунтуються переважно на розробці моделей високоморальної особистості, які передбачають формування чітко визначених моральних якостей. Серед першочергових завдань морального виховання П.Хьорст висуває: 1) Знання особистістю логіки раціонального морального судження; 2) Засвоєння нею соціальних навичок і ролей; 3) Здогадне знання фундаментальних моральних принципів, фізичного світу, людей і соціальних інститутів; 4) Здатність особистості — свідомо або

надсвідомо —міркувати морально; 5) Схильність особистості — свідомо або надсвідомо — діяти на основі своїх суджень. П.Хьорст, як і більшість зарубіжних дослідників /Колберг, Рест, Харріс/, вважає, що ефективність процесу морального виховання особистості залежить перш за все від його «логічної структури». Основна методологічна концепція П.Хьорста полягає в тому, що дійовитість морального виховання залежить від міри залучення особистості до абстрактних моральних понять, оскільки, на його думку, «для морального життя першочергове значення має пізнавальний аспект» /104; 93/.

Треба визнати, що роль моральних знань і розвиток логічного мислення у вихованні моральної поведінки особистості студента має дуже велике значення, але моральна свідомість повинна розвиватись не на основі абстрактних моральних уявлень, а у зв'язку з повсякденною соціальною практикою, бо розрив між теорією моралі і життєвими обставинами, в які постійно потрапляє кожна людина, є однією з найсуттєвіших проблем морального виховання, тому необхідно виховувати у свідомості студентської молоді діючу мораль. Моральна свідомість особистості студента, яка утворюється ізольовано від реальної практики, в тепличних умовах соціальної ейфорії, не може бути гарантом формування його високоморальної поведінки. Людина, яка вихована на абстрактних моральних ідеалах, частіш за все розчаровується в існуючих моральних нормах суспільства, які підтримуються більшістю, але не відповідають принципам гуманістичної моралі. Така особистість прагне до соціальної автономії і самоізоляції. На цій підставі можна вважати, що відрив моральної освіти від соціальної практики згодом викликає руйнування раніш сформованих моральних стереотипів поведінки, стримує або деформує соціальну активність особистості.

На відміну від американських дослідників, німецькі педагоги Х.Штольц і Р.Рудольф цілком обгрунтовано вказують на необхідність формувати здатність учнівської молоді до «глибокого, докладного аналізу суспільних явищ

і процесів, розвивати принципівість в оцінці негативних дій і таких, які вступають в протиріччя з моральними нормами, спираючись на набуті знання. Активно діюче знання — є основою успішного розвитку моралі індивіда» /96; 16/.

Слід зазначити, що в процесі виховання моральної свідомості особистості студента і його вольових якостей велике значення мають не тільки позитивні приклади, а й негативні явища соціальної практики. Проблема полягає лише в їх належній теоретичній інтерпретації і в мистецтві педагога перетворювати приклади соціальних і моральних конфліктів в рушійну силу морального розвитку особистості.

Раціональність моральних суджень, на думку англійського соціолога У.Кей, визначається здатністю людини до розумного обговорення різних моральних проблем і утворенням вольових якостей для їх вирішення. У.Кей велике значення приділяє вихованню моральної автономності особистості, яка, на його думку, є надійним засобом подолання її відчуження від соціуму і утворення альтруїстичних мотивів поведінки.

Одним з важливих критеріїв високоморальної особистості У.Кей вважає її здатність до моральної творчості, динамізм і моральну гнучкість, завдяки якій людина здатна відрізнити моральну регуляцію від інших видів регуляції /107; 359-360/. Більшість зарубіжних дослідників розглядають проблеми морального виховання з позиції абстрактного моделювання високоморальної особистості, моральні якості якої іноді не відповідають принципам внутрішньої гармонії і, тим більше, узгодженості з соціальними і моральними нормами суспільства.

Виховання особистості, яка здатна до поглибленого автономного морального мислення, є важливою передумовою її внутрішньої моральної саморегуляції, але ігнорування впливу моральних норм і принципів, які утворились в суспільстві, можна вважати методологічно неправомірним.

В зарубіжних дослідженнях, поряд з детальною роз-

робкою теоретичних проблем моралі і морального розвитку особистості, значно меншої уваги приділяється визначенню основних напрямків удосконалення методики морального виховання. З цього приводу найбільш вдалою є розробка методичних проблем морального виховання підростаючого покоління, яка належить М.Уорнок. Вона цілком обгрунтовано серед засобів морального виховання виділяє працю, завдяки якій молодь вчиться досягати своєї мети і внутрішньої свободи, бо праця є умовою незалежності людини. Через працю особистість вчиться бачити зв'язок між метою і засобом. М.Уорнок важливою передумовою розвитку вольових якостей особистості вважає усвідомлення нею того, що саме праця є універсальним засобом досягнення будь-якої мети.

М.Уорнок наполягає на тому, що процес морального виховання необхідно будувати на основі формування здатності людини через свої уявлення глибоко проникати в суть речей і явищ. Бо виховувати у молоді здатність до уявлень, на її думку, означає виховувати у неї спроможність до поглибленого пізнання світу, до розбудови і творчості. Здатність до уявлення, зазначає М.Уорнок, сприяє внутрішній морально-психологічній стабілізації людини, формує впевненість у реалізації майбутніх перспектив і віру в неминучий перехід від сущого до належного.

Аналізуючи розвиток індивідуальної і суспільної моральної свідомості, М.Уорнок обгрунтовано ставить питання про необхідність визначення взаємозв'язку між моральним вихованням і політикою, яка обов'язково повинна відповідати принципам рівності і справедливості. Вона відхиляє ідею деполітизації морального виховання, оскільки молодь не може стояти осторонь від політики як найважливішої сфери життя /93; 58-59/.

Теоретичні положення М.Уорнок перегукуються з педагогічними ідеями А.С.Макаренка відносно ролі праці у моральному вихованні особистості, віри в «завтрашню радість», системи перспективних ліній у розвитку колектива.

Праця і творча діяльність особистості є основним ланцюгом переходу від моральної свідомості до моральних вчинків особистості на основі глибокого усвідомлення сенсу і сутності належного у вирішенні будь-якої моральної проблеми. Залучення особистості до праці в значній мірі впливає на виховання її волевих якостей і формування суспільно значущих ціннісних орієнтацій.

Виходячи з аналізу різних концептуальних підходів щодо вирішення проблеми морального виховання особистості студента і, зокрема, майбутнього вчителя, можна констатувати, що:

- подолання соціально-економічних проблем, розвиток системи морального і правового регулювання суспільних відносин можливі тільки завдяки розширенню сфери духовного життя суспільства і більш широкій підготовці фахівців гуманітарного профілю. Гуманітарну освіту студентської молоді слід розглядати не тільки як важливу передумову розвитку її моральної свідомості, а й як наймогутніший засіб загального інтелектуального розвитку особистості. Гуманітарна освіта спонукає особистість до автономного мислення, формує потребу в самоосвіті і самовихованні;

- глибокі моральні переконання майбутнього вчителя можна виховати завдяки розвитку культури мислення і утворенню міцної світоглядної позиції, яка має бути просякнута ідеями соціального гуманізму;

- деідеологізація навчально-виховного процесу приводить до обмеженого сприйняття світу, гальмує процес соціалізації особистості студента і виховання патріотичних поглядів та переконань, заважає усвідомленню системи належних моральних відносин між людиною і суспільством, змінює орієнтацію майбутнього вчителя на суспільно значущі моральні цінності;

- зміст гуманітарної освіти має бути орієнтований на найвищі загальнолюдські моральні цінності, на засвоєння ідей найбільш прогресивних мислителів минулого і сучасності, на захист інтересів не руйнівних, а творчих сил суспільства, які здатні вести людство до

соціально-економічного і морального прогресу;

— відсутність глибоких, суттєвих протиріч в процесі формування моральних поглядів і переконань майбутнього вчителя завдяки його спроможності об'єктивно аналізувати стан і механізми морального розвитку суспільства є однією з найважливіших передумов моральної саморегуляції його поведінки;

— процес морального самопізнання неможливий без усвідомлення особистістю студента сенсу життя, яке залежить від його здатності до позитивного, оптимістичного, раціонального мислення. Усвідомлення сенсу життя полягає в позитивному сприйнятті і співпереживанні сучасності, в пізнанні і освоєнні світу, в розумінні людиною своєї соціальної сутності і свого соціального призначення;

— розвиток альтруїстичних мотивів поведінки студента залежить від того, в якій мірі його позитивні задатки і моральні якості культивуються у суспільстві в процесі соціалізації;

— перевага матеріальних потреб особистості студента над його духовним розвитком є головною причиною утворення егоїстичних мотивів поведінки. Формування духовних потреб особистості студента і підвищення його соціальної активності позитивно впливає на розвиток почуття справедливості і альтруїстичних мотивів поведінки;

— основний морально-психологічний конфлікт між особистістю і суспільством полягає в об'єктивно існуючому протиріччі між безкорисною самовідданістю людини і пригніченням свого власного «Я», тому безмежний альтруїзм поряд з егоізмом порушують збалансованість розвитку морально-регулятивних процесів поведінки особистості. Узгодженість моральних відносин ґрунтується на найбільш раціональній згоді між людьми;

— однією з найголовніших причин неспроможності майбутнього педагога планувати і здійснювати процес морального виховання учнів є недостатній рівень його теоретико-методологічної підготовки з питань освіти і виховання. Здатність майбутнього вчителя диференціювати і

інтегрувати елементи суспільної моральної свідомості у їх відповідності з соціальною практикою є одним з провідних критеріїв його морального розвитку.

III. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

3.1. Студентська група як чинник формування моральної поведінки студента.

Моральне виховання студентської молоді в умовах розвитку демократичних засад нашого суспільства і, зокрема, системи освіти потребує запровадження більш вираженої і досконалої організації навчально-виховного процесу. Велике значення у вирішенні цієї проблеми має активізація виховного впливу студентської групи на формування у кожного студента вірних етичних поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій.

Кожний студент по-різному оцінює ті чи інші моральні норми, вчинки людей, явища суспільного життя, але основна особливість засвоєння людиною суспільно значущих моральних норм полягає в тому, що вона завжди орієнтується на ціннісно-орієнтаційну і нормативно-творчу спрямованість свого найближчого соціального оточення.

Як показує практика, деякі негативні вчинки або явища соціальної дійсності не завжди підлягають належній моральній оцінці з боку студентської молоді. Велику роль у формуванні моральної поведінки студента, її суспільне значущої мотивації відіграє сімейне виховання, спілкування з однолітками, засоби масової інформації, але найбільші потенційні можливості цього процесу містяться в первинному навчальному колективі. Саме він має бути основним об'єднуючим кільцем між особистістю студента, вищим навчальним закладом і суспільством.

Якщо виховний вплив студентської групи нейтралізується, то до процесу формування оцінювальних поглядів і переконань студента підключаються інші, небажані, соціально негативні чинники. Це можуть бути неформальні малі групи з сумнівною репутацією, які може об'єднувати спільне прагнення до задоволення рекреаційних, матеріальних, сексуальних, або навіть наркотичних потреб. Так, за даними соціологічних досліджень, які проводились кафедрою педагогіки Харківського національного університету, лише 24% опитаних студентів впевнено відповіли, що вони не вживають наркотики, а на думку 32% опитаних, наркотики є засобом уникнення від реальних проблем. Поряд з цим, 40% опитаних вважають, що алкоголь шкідливий для здоров'я і не вживають його, 32% допускають вживання алкоголю, але в міру, і лише 12% опитаних студентів зазначили, що від випивки вони відмовляються при будь-яких обставинах. З цих даних видно, що наркоманія серед студентської молоді, як соціальне явище, містить в собі більшу потенційну загрозу, ніж алкоголізм /57; 12/.

Оцінка студентом будь-якого явища соціальної дійсності може бути позитивною, негативною, або нейтральною. В соціальній оцінці виявляється відношення особистості студента до моральних норм і цінностей, його засвоєння або відторгнення певних світоглядних соціально-психологічних установок.

Процес утворення соціальної оцінки є одним з ведучих механізмів утворення ціннісно-орієнтаційної єдності студентської групи. Складність цього процесу полягає в тому, що соціальна оцінка не завжди відповідає об'єктивним критеріям моральності і може розходитись з істинними уявленнями про добро і зло. Це частіш за все відбувається тоді, коли рівень розвитку моральної свідомості найближчого соціального оточення студента знаходиться на стадії примітивних, або помилкових моральних уявлень. Від того, як кожний індивідуум, який згодом став членом колективу, включається в суспільство, - зазначає В.О.Сухомлинський, - залежить

формування, з одного боку, здатності колективу впливати на особистість, з іншого — здатності особистості піддаватись впливу інших людей. Досвід свідчить: невірне, виродливе... включення людини в суспільство приводить до того, що вона стає невіддатною до виховного впливу інших людей, а іноді й зовсім втрачає сприйнятливості до нормальних, ефективних для інших дітей способів впливу» /81; 40/ Сама вага перешкода, яка стоїть на шляху соціалізації особистості, на думку В.О.Сухомлинського, є її егоїстичні ціннісні орієнтації, «бо кожний егоїст - це тріщина в фундаменті колективних взаємовідносин; якщо тріщин багато - будинок колективізму буде розвалюватись, скільки б не розбудовував його вихователь» /81; 42/.

Вивчення впливу студентської групи на формування моральної поведінки особистості студента має передбачати аналіз співвідношення критеріїв розвитку «малої групи» і «колективу». Розробляючи теорію руху колективу, А.С.Макаренко звертав увагу на те, що не можна колективом називати будь-яку групу людей. Серед основних критеріїв колективу він виділяв: наявність суспільно значущої мети діяльності; чітко функціонуючу систему внутрішнього самоврядування і взаємної відповідальності; найбільш оптимальне співпадання формальних і неформальних лідерів. Особливого значення він надавав формуванню світоглядної єдності членів колективу з найбільш важливих питань його життєдіяльності. Бо коли в групі немає узгодженості оцінювальних суджень, поглядів і переконань, то вона неспроможна виконувати свою виховну функцію.

Слід зазначити, що оцінювальні судження «малої групи» повинні відповідати не тільки критерію «єдності», а й вимогам об'єктивності і неупередженості, що можливе тільки при умові високого рівня сформованості світогляду і моральної свідомості членів колективу.

Активізація виховної функції студентської групи залежить також від характеру її діяльності і типу взаємовідносин між студентами. Згідно з концепцією діяльного опосередкування міжособистісних відносин, яка

розроблена А.В.Петровським, «мала соціальна група», або колектив, «розглядається як частина суспільства, яка має змістовні характеристики, що відносяться до її діяльності і цінностей, які приймають її члени, і тому виступає як діяльнісно-опосередкована спільність» /66; 56/. А.В.Петровський визначає рівень розвитку групи за допомогою двох основних критеріїв: 1) наявність або відсутність опосередкування міжособистісних відносин змістом групової діяльності; 2) суспільна значущість групової діяльності.

Суспільно значущий зміст спільної діяльності членів малої групи, на думку А.В.Петровського, зумовлює її найбільш оптимальний розвиток. Виходячи з цих критеріїв, він виділяє чотири типи малих груп. До першого типу відноситься колектив, в якому діяльність має максимальну соціальну значущість, і ця діяльність в максимальній мірі опосередковує міжособистісні стосунки. Другий тип характеризується як «спільнота, в якій високий рівень розвитку соціальних цінностей лише в дуже незначній мірі опосередковує групові процеси».

До третього типу малої групи він відносить таку, в якій діяльність в високій мірі опосередковує взаємовідносини між людьми, але вона має антигромадську спрямованість.

До четвертого типу належить спільнота, в якій взаємовідносини між людьми не опосередковуються загальними чинниками спільної діяльності, і лише в незначній мірі опосередковуються діяльністю, яка має антисоціальну спрямованість /66; 50/.

П'ятий тип малої групи А.В.Петровський характеризує як «дифузну групу», в якій відсутні будь-які, в тому числі і соціально цінні опосередковуючі чинники, що здатні впливати на підвищення внутрішньогрупової соціальної активності.

Якщо розглядати моральний розвиток студентської групи з позиції моральних критеріїв, які характеризують співвідношення дефініцій добра і зла, то типізація морального розвитку малих груп має бути дещо іншою. Діапазон розвитку малої групи повинен відображати

співвідношення опосередкування міжособистісних стосунків, з одного боку, суспільно значущим характером діяльності, і, з іншого - її антигромадською або соціально небезпечною спрямованістю. Ці критерії необхідно розглядати як дві полярні протилежності, які характеризують рівень наповнення спільної діяльності моральним змістом.

Соціальна активність малої групи, яка пов'язана з її антигромадською діяльністю, в моральному відношенні є більш небезпечною для кожної особистості і для суспільства в цілому, ніж будь-яка соціально пасивна група. Активна особистість з соціально небезпечною орієнтацією може принести значно більшої шкоди оточуючим і суспільству, ніж пасивна, соціально неорієнтована особистість.

Виходячи з концепції предметно-діяльнісного опосередкування групових міжособистісних відносин, серед критеріїв морального розвитку студентської групи можна виділити: позитивну соціальну і світоглядну спрямованість її формальних і неформальних лідерів, ціннісно-орієнтаційну єдність групи з найбільш суттєвих і принципових соціальних та етичних питань, рівень колективного гуманістичного мислення, яке може «забезпечити кожному із своїх членів можливість повноцінного гармонійного розвитку особистості, відповідність психологічної атмосфери в групі гуманістичним уявленням про те, що найвищою цінністю і кінцевою метою соціального розвитку є людина» /71; 165-166 /.

Деформація моральної свідомості студента відбувається не тільки під впливом соціальних негативних чинників, а й тоді, коли його помилкові світоглядні погляди підтримуються думкою більшості студентської групи. Так, за даними досліджень, які проводились серед студентів, 50% опитаних визнають моральні норми за необхідність, 32% настроєні по відношенню до моральних норм скептично, або нейтрально, 41% — готовий йти на ризик, не звертаючи увагу на мораль /57; 12/.

Підсумовуючи ці дані, можна зробити висновок, що

73% майбутніх випускників вузу, які складають переважну більшість студентського колективу відносяться до моральних цінностей зневажливо, або байдуже і заради досягнення своїх корисливих цілей можуть порушити будь-яку моральну норму. Матеріали досліджень показують, що в студентських групах існує ціннісно-орієнтаційна єдність, але вона має переважну антисоціальну спрямованість. За таких обставин студентська група не може виконувати свою позитивну формуючу і виховну функції, й тому вона не відноситься до колективу.

Більшість дослідників проблеми формування колективу і його використання як чинника соціалізації особистості перш за все звертала увагу на рівень його згуртованості, узлагодженості міжособистісних відносин, і водночас моральний зміст цих відносин залишався за межами дослідження. Розглядаючи рівні розвитку колективу, Л.І.Уманський наголошує на необхідності визначення крайніх точок континіуму, згідно з якими можна визначити характер комунікативних зв'язків. Найвищою точкою розвитку групових стосунків він називав колектив, тобто реальну контактну групу, яка «відрізняється інтегративною єдністю комуністичної спрямованості, організованості, підготовленості і психологічної комунікативності» /84; 22/. Виходячи з цього критерію, моральний зміст колективної діяльності обмежується її «комуністичною спрямованістю» і організованістю, але якщо спиратись на вічні, об'єктивні критерії морального розвитку соціальної спільноти, то такий підхід можна вважати методологічно невиваженим.

Групу-конгломерат Л.І.Уманський вважає як найнижчу протилежну точку континіуму, що характеризує умовний шлях її деформації. Під такою групою він розуміє певну сукупність незнайомих людей, які знаходяться в один і той же час в одному просторі і мають можливість спілкуватись між собою. Групу-кооперацію і групу автономію він розглядає як проміжні стадії розвитку колективу. Згідно його концепції, перехід від «гру-

пи-конгломерату» до «групи-кооперації» має також свої етапи. Це «номінальна» група, якій приписується «загальне ім'я», мета, види і способи діяльності. Якщо група ставиться до цієї мети діяльності позитивно, то вона в процесі міжособистісної інтеграції перетворюється у «групу-асоціацію», і згодом трансформується в «групу-кооперацію».

Групу-автономію Л.І.Уманський розглядає як спільноту, для якої характерні висока внутрішня єдність за загальними якостями, сприйняття членства в ній як особистої цінності, і, водночас, кооперативна замкнутість від інших груп. Перехід від «групи-автономії» до колективу він пов'язує з подоланням міжгрупової роз'єднаності і переходом до більш високого рівня соціально-психологічної зрілості, тобто до колективу.

Градація розвитку групи, яка розроблена Л.І.Уманським, є значним внеском в дослідження соціально-психологічної теорії малих груп, але така градація залишає поза увагою багато соціальних і моральних проблем перетворення «малої групи» в справжній виховний колектив.

Основні передумови формування колективу і підвищення його впливу на моральне виховання особистості найбільш детально розкриті в працях В.О.Сухомлинського. Серед основних принципів виховання шкільного колективу він виділяв:

- єдність ідейної і організаційної основ колективу, яка визначає зміст і форми виховної роботи;

- керівну роль педагога, який своїм моральним скарбом, інтелектуальною багатограністю, життєвою мудрістю повинен забезпечити організаційну, ідейну і моральну єдність колективу;

- багатство, спільність, різноманітність, взаємопов'язаність інтересів вихователів і вихованців, загальне задоволення духовних потреб, взаємне збагачення і постійна передача духовних цінностей;

- яскраво виражену громадянську сферу духовного життя вихованців і вихователів, яка повинна передбачати відповідальність людини за людину,

- відповідальність людини перед суспільством;
- самодіяльність, творчість, ініціативу як особливі грані виявлень різноманітних відносин між членами колективу;
 - постійне примноження духовних і інтелектуальних багатств кожної особистості, виховання здатності самостійно мислити, постійно жити глибоким інтелектуальним, духовним життям, утверджуватись у переконаннях;
 - гармонію високих, благородних інтересів, потреб і бажань;
 - піклування про створення і збереження традицій, передача їх від одного покоління до іншого як духовного надбання;
 - емоційне багатство колективного життя, накопичення внутрішніх духовних багатств, відчуття кожною особистістю радості від того, що її цінують і поважають інші;
 - сувору дисципліну і відповідальність особистості за свою працю і поведінку /81; 8-9/.

В.О.Сухомлинський, характеризуючи критерії і принципи формування колективу, більш за все звертає увагу на розвиток його духовної і моральної сфери, причому ідейну, моральну і організаційну єдність колективу він виділяє як найголовнішу передумову підвищення його виховної функції. Такий підхід набуває високої соціальної значущості у зв'язку з розбудовою демократичних засад нашого суспільства, тож на сучасному етапі під ідейністю виховання слід розуміти розкриття і засвоєння студентами ідеї розбудови і процвітання нашої Української держави на принципах демократії і гуманізму.

В протилежному разі, якщо ідея державності не знайде гідного місця в змісті колективного виховання, то під впливом стихійних соціальних чинників у свідомості переважної більшості студентів ідея власного збагачення, безперечно, буде домінуючою. Тому виховання громадянської позиції особистості студента, його патріотичних поглядів і почуттів є однією з найважливіших проблем

колективного морального виховання.

У зв'язку з цим, особливу насторогу викликає те, що певна частина студентів, щоб підвищити свій матеріальний добробут, готова порушувати не тільки моральні, а й правові норми. Так, за даними опитування, 12 % студентів зазначили, що вони змогли б піти на обман і навіть вбивство заради власного прибутку /57; 12/.

Ці дані свідчать про відсутність у деяких студентів гуманістичного мислення і моральної мотивації поведінки, і, водночас, вказують на гіпертрофований розвиток вузькоєгоїстичної соціальної орієнтації.

Теоретичні положення В.О.Сухомлинського не втратили свого значення, оскільки в основу моральності він поклав не класові, а загальнолюдські моральні цінності, серед яких на перше місце він поставив людину. Адже саме на людину покладена величезна відповідальність за все, що діється в суспільстві, від неї залежить розповсюдження добра і зла. Людина є носієм і спадкоємцем моральної культури народу.

Виховання моральної культури особистості В.О.Сухомлинський пов'язує з формуванням її уявлень про навколишній світ і про себе в історичному, громадсько-політичному, духовно-психологічному та естетичному аспектах людської діяльності. «Гармонійне виховання розуму, волі, моральних переконань, ідейної цілісності і мужності, духовного багатства і естетичної багатогранності, — зазначає В.О.Сухомлинський, — все це закономірно приводить до того, що у людини... виникають думки, на які їй хочеться отримати відповідь, щоб утвердити власні погляди... Якщо підлітки йдуть з... питаннями в колектив, це означає, що виховання поставлено вірно, а колектив здатний стати могутнім знаряддям виховання» /81; 47-48/.

Виховний вплив студентського колективу на формування моральних поглядів і переконань особистості багато в чому залежить від рівня розвитку пізнавальних потреб студентів і зрілості колективної громадської думки, яка здатна дати об'єктивну моральну оцінку

різним вчинкам і явищам соціальної дійсності. В цьому процесі велике значення має механізм ідентифікації у свідомості студента особистих, колективних і суспільних інтересів. Важливо сформувати таку світоглядну позицію студента, завдяки якій він зміг би чітко усвідомити, що, підкоривши свою діяльність інтересам колективу і суспільства, він тим самим створює передумови для задоволення своїх власних інтересів і потреб. Але основна перешкода у формуванні такої світоглядної позиції особистості полягає в тому, що в суспільстві ще існує розходження між належним і суцим, між ідеальними уявленнями про нього і реаліями життя.

Обмеженість досліджень проблем формування і активізації виховної функції колективу як важливого чинника соціалізації і набуття морального досвіду особистістю була, перш за все, пов'язана з певною низкою різних обставин. У більшості досліджень радянське суспільство розглядалось як зразок морального розвитку соціальної спільноти.

Частіш за все, такий підхід впливав з ідейно-політичних міркувань, коли під суспільством в цілому розуміли спільноту «зрілого», або «розвинутого» соціалізму. У свій час А.С.Макаренко зазначав, що «тільки через великий колектив... можливий перехід до широкого політичного виховання, коли під колективом мати на увазі все радянське суспільство» /43, 162/. Таким чином, суспільство розглядалось як своєрідний еталон морального розвитку будь-якої соціальної спільноти, хоча соціальна практика постійно спростовувала це положення.

Очевидно, А.С.Макаренко, ототожнюючи поняття колективу і суспільства, мав на увазі не тільки рівень їх морального розвитку, а й ті універсальні психолого-педагогічні і соціально-економічні закономірності, згідно з якими відбувається розвиток як певного колективу, так і всього суспільства. З таким положенням можна цілком погодитись, адже моральний розвиток, або занепад суспільства відбувається з тих же самих причин, що і будь-якої іншої соціальної спільноти, в тому числі і

колективу. Це — відсутність мети, або програми дій; негативне ставлення людей до програми дій і до лідера, який її запроваджує; негативне ставлення до діяльності, яка пов'язана з програмою дій; неспівпадання формальної і неформальної структур самоврядування; наявність лідера з негативною, руйнуючою морально-психологічною орієнтацією; поганий морально-психологічний клімат; відсутність світоглядної єдності між членами соціальної спільноти і низький рівень розвитку їх моральної свідомості.

Дослідження студентських груп Харківського національного університету (опитано 167 студентів), яке було проведене за методом соціометричного опитування, показало, що у більшості випадків існує неспівпадання формальних і неформальних лідерів. Причому, неформальні лідери виділяються від інших завдяки своїм організаторським здібностям, заповзятливості, підвищеній соціальній активності, але, поряд з цим, вони виявляють індиферентне ставлення до навчання. Це проявляється в систематичних пропусках занять, у відсутності бажання вести конспекти лекцій і, як наслідок, в низькій загальній успішності.

Таким чином, стає очевидним протиріччя, з одного боку, між організаторськими здібностями, соціальною активністю студента, його прагненням до лідерства і, з іншого, низьким рівнем соціально значущої орієнтації і моральної мотивації поведінки неформальних лідерів.

Поряд з цим матеріали досліджень показали, що студенти, які виявляють позитивне ставлення до навчання і мають високу успішність, не сприймають студентів, які мають низьку успішність, як неформальних лідерів, оскільки лідерство вони оцінюють з інших соціальних і моральних критеріїв. Але основна проблема полягає в тому, що студенти, які мають високі показники у навчанні, не складають переважну більшість студентських груп, і тому мають незначний вплив на формування громадської думки студентського колективу. Тому активізація виховної функції студентської групи багато в чому залежить від зрілості і об'єктивності оцінювальних суд-

жень і поглядів студентів відносно морально-етичних питань колективної діяльності, в якій центральне місце посідає процес засвоєння наукових знань, вмінь, навичок і набуття інших соціально значущих якостей.

У вихованні позитивного ставлення студентів до навчання вирішальну роль відіграє усвідомлення ними соціальної цінності наукових знань. Кожен студент повинен усвідомити, що наукові знання містять в собі не тільки найбільш об'єктивну, всебічну інформацію про різноманітні природні та соціальні процеси і явища, а й розкривають основний зміст належного в розвитку суспільства, різних соціальних спільнот і кожної людини. Особливе виховне значення мають наукові знання про людину і суспільство. Саме вони здатні сформувати у свідомості студента вірні уявлення про належне і суще, про істинні та хибні соціальні моральні цінності, завдяки чому утворюється найбільш об'єктивна соціальна оцінка. Процес утворення соціальної оцінки є одним з вихідних моментів формування ціннісно-орієнтаційної єдності студентської групи. Але соціальна оцінка студентів утворюється не тільки під впливом навчальної діяльності; на формування соціальної оцінки студентської групи впливає багато інших соціальних чинників.

В зв'язку з цим було б невірним вважати, що соціальна і моральна оцінка різних явищ і вчинків людей залежить тільки від рівня інформованості студентів з питань соціальної практики. Такий однобічний підхід до вивчення особливостей морального розвитку студентської групи може привести до вагомих методологічних прорахунків. Невизначеність цієї проблеми полягає в тому, що деяка частина студентів, поряд з високим рівнем інформованості, схильна висловлювати невірні оцінювальні судження з питань соціальної та моральної орієнтації особистості. Матеріали дослідницьких бесід і інтерв'ю зі студентами показали, що 56% опитаних орієнтовані в першу чергу на задоволення своїх матеріальних потреб без відповідного трудового внеска.

На формування оцінювального відношення студентів до різних явищ соціальної дійсності впливає цілий комплекс суб'єктивних і об'єктивних чинників, які мають певну упорядкованість. В цьому процесі мають велике значення макросередовище, засоби масової інформації, сім'я, вузівська гуманітарна освіта, студентська група, неформальні дружні компанії. Під впливом найближчого соціального оточення утворюється неповторна індивідуальна своєрідність світогляду людини.

Утворення ціннісних орієнтацій студентської групи знаходиться під подвійним впливом: з одного боку, під впливом гуманітарної освіти і засобів масової інформації, які повинні підвищувати загальну інформованість студентів з етичних проблем суспільно-економічного життя, і, з іншого, під впливом сім'ї і найближчого неформального соціального оточення. Таким чином, моральні погляди і переконання студентів формуються не тільки під впливом навчальної та виховної роботи, а й в процесі освоєння соціальної практики. Тому серед студентської молоді існує суттєва розбіжність між інформованістю і здатністю давати вірну моральну оцінку різним соціальним явищам, подіям і вчинкам людей.

Ціннісно-орієнтаційна єдність студентської групи багато в чому залежить від загального інтелектуального розвитку кожного студента, від високої культури етичного мислення. В сучасних умовах вільних ринкових відносин і запровадження більш досконалих інформаційних систем, завдяки яким особистість має доступ до будь-якої інформації, виховання культури етичного мислення набуває першочергового значення. Культура етичного мислення особистості студента ґрунтується на його загальнокультурному розвитку, високій компетентності, на знаннях психології людини. «Недооцінка цієї структури особистості в соціальній практиці, системі виховання, в наукових розробках, - зазначає Л.В.Сохань, - має вкрай негативні наслідки як для суспільства, так і для окремої людини. В умовах сучасної дійсності, яка має безліч неочікуваних зворотів і високий динамізм,

людина нерідко опиняється перед необхідністю відповідального вибору, прийняття великої кількості різноманітних рішень з широкого кола питань. Обставини можуть поставити її в екстремальну ситуацію. Соціально неграмотна поведінка, некомпетентне рішення можуть мати непередбачені негативні наслідки» /72; 82/.

Моральна зрілість студентської групи визначається не тільки типом взаємовідносин між студентами, змістом, характером і метою їх спільної діяльності, а й рівнем розвитку її нормативно-ціннісної структури, в якій елемент примусовості знижується по мірі морального розвитку кожної особистості. «За таких умов принципово змінюється як мета, так і механізм всього виховного процесу. Головна справа вихователя саме в тому і полягає, щоб тисячами ниток поєднати людину з життям так, щоб із всіх боків перед нею поставали завдання важливі для неї, значущі, які вона вважає своїми, в рішення яких вона включається» /72; 77/.

У виховному процесі важливо, щоб суспільно значуща мета колективної діяльності поступово переходила у внутрішню морально-психологічну структуру студента, а для цього необхідне розширення ціннісно-світоглядної орієнтації студентського колективу.

Л.В.Сохань виділяє три групи якостей особистості, які характеризують рівень сформованості її ціннісно-орієнтаційних позицій /72; 80-83/. До першої групи належать світоглядні орієнтири, пріоритети сенсу життя, політична і моральна позиції. Ця структура забезпечує ідеологічну зрілість особистості, її здатність до поглибленого осмислення суспільного розвитку як єдиного, закономірного процесу, дозволяє вірно розбиратись в характері співвідношення, конфронтації або взаємодії економічних та політичних сил, соціальних і ідеологічних чинників суспільного процесу. Світоглядна, політична і моральна позиція особистості формується завдяки її поглибленій теоретичній підготовці, основне призначення якої полягає в утворенні цілісного наукового світогляду.

Другу групу якостей, які необхідні особистості для свідомої реалізації життєвих цілей і програм, на думку Л.В.Соханя, складають інтелектуальні, організаторські і комунікативні здібності. Саме вони сприяють утворенню мудрості, здатності людини розуміти інших і впливати на них, організовувати свою діяльність і співпереживати за інших. Комунікативні здібності сприяють вихованню почуття колективізму, усвідомленню своєї єдності з різними соціальними спільнотами, без чого неможлива гуманізація міжособистісних відносин. Адже «людина, якій притаманно індивідуалістично спрямована психологія, не здатна до співробітництва, і, як правило, переживає багато складних колізій в життеустрою» / 72; 83/.

Третій компонент структури особистості складає система її потреб, мотивів і інтересів. А цементуючим ядром соціальне і психологічно зрілої особистості є її сенсожиттєві потреби, до яких належить потреба в ідеалі, життєвій меті і в сенсі життя. «Феномен бездуховної особистості, - зазначає Л.В.Сохань, - пов'язаний перш за все і головним чином з обмеженістю саме цієї структури особистості, її духовного і морального світу. Оцінка людини згідно цього параметру дасть можливість... висвітлити глибинну суть людини, особливості її натури, характеру, психології, а формування даного компоненту в структурі людини забезпечить її становлення як зрілої особистості, сприятиме досягненню гармонії і цілісності її духовного, морального світу» /72; 83/. Л.В. Сохань, серед критеріїв, які характеризують рівень розвитку ціннісних орієнтацій особистості, виділяє світоглядні орієнтири, ідеологічну зрілість, інтелектуальні, організаторські і комунікативні здібності, які мають бути пов'язані з потребами в пошуку ідеалу, миттєвої мети і сенсу життя. Ці критерії можуть виступати інтегруючим чинником морального розвитку студентського колективу. В процесі спілкування студенти обмінюються своїми поглядами, переконаннями, і завдяки тому впливають на формування певних моральних і світоглядних позицій.

Студентська група, як і багато інших соціальних

спільнот, має свої специфічні властивості. Студентський колектив має чітко визначену мету діяльності, яка полягає в засвоєнні необхідних знань, вмінь та навичок. Але навчальна діяльність може мати як колективну, так і особисту значущість. Діяльність студентської групи може бути пов'язана з виконанням колективних, або дрібногрупових завдань, коли якість їх виконання оцінюється колективними показниками. Частіш за все навчальна діяльність студентів має індивідуальну спрямованість, бо кожний студент несе персональну відповідальність за результати своєї праці.

Таким чином, основний механізм впливу студентської групи на формування морально-світоглядних орієнтацій кожного студента є спілкування. Дослідження, які проводились серед студентів Харківського національного університету, показали, що у 94% опитаних є друзі в студентській групі, з якими вони постійно спілкуються, але поряд з цим значно менше опитаних /76%/ повністю задоволені відношенням до них з боку інших студентів. Як видно, процес спілкування у студентській групі відбувається переважно не на колективному, а на міжособистісному рівні. Найбільш за все приваблює студентів у групі оптимізм, хороші юнаки та дівчата, весела вдача /21 %/, трохи менше — добрі дружні стосунки /13 %/, готовність надати допомогу /7 %/, бажання згуртуватись /6 %/. Поряд з чинниками, які сприяють зміцненню студентської групи, серед деструктивних критеріїв були зазначені відсутність цікавих особистостей у колективі, незгуртованість, розділ групи на дрібні товаристські компанії /42 %/, лицемірство і егоїзм /11 %/, відсутність розуму і бажання вчитись /9 %/, поганий характер деяких студентів /6 %/, надмірна серйозність /4 %/. Емпіричні дані вказують на те, що деструктивні чинники в студентських групах значно превалюють над прагненням студентів до об'єднання.

Про відносно низький рівень згуртованості студентського колективу свідчить і те, що значна частина студентів не змогла визначити свого ставлення до сту-

дентської групи. Так, на запитання, «Що найбільш за все приваблює в студентській групі?», не змогли відповісти 41 % студентів, а на запитання, «Що найбільш за все не подобається?» — 16 % опитаних. Відсутність оцінювального ставлення особистості до колективу є суттєвим чинником, який вказує на її соціальну пасивність і аморфність.

Виховний вплив неформального спілкування в студентській групі багато в чому залежить від зрілості колективної громадської думки, яка виражає оцінювальне ставлення студентів до різних подій, вчинків і явищ суспільного життя. Моральна зрілість колективної думки виражається в її предметі. По змісту спілкування і оцінювальним судженням студентів можна визначити особливості функціонування думки колективу. За даними опитування, частіш за все предметом неформального спілкування серед студентів є проблеми налагодження інтимних стосунків між юнаками та дівчатами /35 %/, особистість викладача і якість викладання навчальних предметів /16 %/, різні плітки /10 %/, мода і косметика /9 %/, питання політики /8 %/, вислови і судження певної особистості /5 %/.

Вивчення предмета колективного спілкування показало, що процес обміну думками торкається переважно особистих справ кожного студента, а не колективу в цілому, або суспільства. Загальна тематика неформального колективного спілкування дуже обмежена, що свідчить про недостатній рівень зрілості громадської думки студентського колективу. Певна частина студентів /21 %/ зовсім не змогла відповісти на запитання, «Що частіш за все є предметом неформального спілкування у студентському колективі?» Всі ці дані вказують на відсутність у деяких студентів неформальних комунікативних зв'язків з членами колективу, а також про обмеженість їх світоглядної орієнтації.

Потреба у спілкуванні є важливим критерієм соціалізації і морального розвитку особистості студента. Вона, поряд з іншими моральними потребами, формується поступово під впливом навчальної діяльності,

засобів масової інформації і найближчого соціального оточення. Тематична обмеженість предмета колективної думки студентської групи, це не тільки наслідок недостатньої гуманітарної підготовки студентів і виховання їх моральної свідомості, а й наслідок тих упущень у виховній роботі, які мали місце у загальноосвітній школі, коли формування наукового світогляду учнів підмінювалось комплексним підходом до виховання, або заходами чисто рекреаційної спрямованості. Тільки «гармонійне виховання розуму, волі, моральних переконань, ідейної цілісності і мужності, духовного багатства і естетичної багатогранності, — підкреслював В.О.Сухомлинський, —...закономірно приводить до того, що у людини... виникають думки, на які їй хочеться отримати відповідь, щоб ствердити власні погляди. Я вважаю, що багате, ідейно повноцінне людське спілкування можливе в колективі тільки тоді, коли в підлітківському віці людина замислюється над питаннями: в чому сенс життя? Для чого я живу на світі? В чому суть добра і зла?» /81; 47-48/.

Наявність чіткої світоглядної орієнтації є важливою передумовою утворення моральних і пізнавальних потреб у визначенні основних критеріїв, які б давали змогу студенту найбільш об'єктивно усвідомити сутність сенсу життя. За даними дослідження, які проводились серед студентської молоді, 26% сенс життя вбачають у тому, щоб мати сім'ю і дітей, 19% - в тому, щоб жити, 16% - влюбленій праці, 11% - в самореалізації, 10% - щоб приносити користь собі і суспільству, зробити світ кращим, 9% - в хорошому житті і задоволенні своїх матеріальних і духовних потреб, 6% - в побудуванні власної кар'єри, 5% - в особистому щасті і щасті своїх близьких. Переважна більшість студентів під сенсом життя насамперед розуміє прагнення до свого власного матеріального добробуту. Таким чином, у значної частини студентів власні інтереси домінують над суспільними. Однією з об'єктивних причин такого становища є відносно низький рівень матеріального добробуту студентів, але ж ігнорування суспільних інтересів

може мати негативні наслідки у формуванні моральної свідомості особистості, бо така світоглядна позиція може стати підґрунтям для утворення міщанської, дріб'язкової психології людини, яка несумісна з міркуваннями патріота і громадянина.

Міщанська світоглядна позиція студента небезпечна тим, що випускник вузу, який згодом займе належне місце в інтелектуальній еліті нашого суспільства, досягнувши високого службового становища, може повністю підкорити свою діяльність задоволенню лише своїх власних інтересів і потреб навіть тоді, коли вони ідуть всупереч з інтересами всього суспільства. Адже саме міщанській психології притаманні ханжеська поведінка, вузький, обмежений світогляд, застарілість оцінювальних суджень на явища і події суспільного життя.

Міщанський світогляд можна назвати синонімом бездуховності, коли свідомість особистості заповняє прагнення до оволодіння дорогими речами, постійного вживання алкоголю, потяг до наркотиків. Якщо такі світоглядні орієнтири стануть домінуючими у студентській групі, то така група, безумовно, виконуватиме не виховну, а деструктивну, руйнуючу функцію, бо кожна молода людина, яка ще не набула достатнього морального досвіду, піддатна думці більшості значно більше, ніж особистість з високим рівнем духовного розвитку.

Якщо колективна думка відстоює позиції вузькоєгоїстичних, міщанських інтересів, то вони безсумнівно, зробляться пануючими у моральній свідомості майже кожного студента. Особистість з вузькоєгоїстичним, міщанським світоглядом не може бути добрим педагогом і вихователем, оскільки вона не здатна прищепити школярам навіть самих примітивних патріотичних громадських поглядів і переконань, а тим більше розкрити їх безцінний моральний сенс. Розглядаючи роль вчителя у формуванні світоглядних орієнтацій учнівського колективу, В.О.Сухомлинський зазначав, що він повинен стати перед вихованцями мислителем зі своїми поглядами, радощами, болями і

сумнівами, хоча вихователь не завжди може бути безпристрасним свідком добра і зла, але «особливий вплив на вихованців має те, що їх наставник розкривається перед ними як емоційно багата людина... Емоційне багатство повинне підкріплюватись моральним авторитетом, лише в такому разі, коли є ця найважливіша передумова, кожний відтінок почуттів вихователя, його особисте відношення до істини сприймається вихованцями як моральна цінність, як надбання старших поколінь»

/81; 51-52/.

Стійка наукова світоглядна орієнтація особистості майбутнього вчителя має вирішальне значення у формуванні його вірного, об'єктивного оцінювального ставлення до різних явищ колективного і суспільного життя. Відсутність цілеспрямованої, науково вираженої виховної роботи по формуванню суспільне значущих сенсожиттєвих орієнтацій студентської молоді є основною причиною обезцінення і втрати належного сенсу загальнолюдських моральних норм.

Дослідження показали, що тенденція морального розкріпачення особистості студента, яка пов'язана з демократизацією суспільного життя, поряд з позитивними особливостями, має і свої негативні наслідки. Основна небезпека моральної деградації студентської молоді полягає в тому, що думка більшості студентського колективу, яка іноді не відповідає об'єктивним моральним цінностям, закріплює в ньому свої «моральні норми». Вони, в свою чергу, негативно впливають на моральну свідомість кожного студента. Так, матеріали опитування студентів вказали на наявність великої розбіжності між загальнолюдськими моральними нормами, які впливають з об'єктивної сутності моралі, і моральними нормами студентського колективу як окремої молодіжної соціальної спільноти. За даними опитування, 81% опитаних вважають цілком нормальним користюлюбство, 66% - дошлюбне статеве життя, 65% - читати еротичну літературу і дивитись порнофільми, 54% - носити одяг з елементами еротичності, 46% - безкоштовний проїзд у громадському транспорті, 36% - лесбіянство і мужелож-

ство. Звісно, що в колективі, переважна більшість якого ігнорує загальнолюдські моральні норми, процес формування індивідуальної нормотворчості може набути стихійного характеру.

Хибні явища колективного студентського життя підтримуються думкою більшості і згодом стають моральною нормою. Дослідницькі бесіди зі студентами показали, що деякі з них наркоманію вважають не тільки моральною нормою, а й явищем соціального престижу, оскільки вживання наркотику може дозволити собі тільки особа з великою матеріальною забезпеченістю. Це яскравий приклад співвідношення матеріального і духовного багатства особистості, між якими існує безліч соціально-педагогічних моральних протиріч. Матеріальні і духовні потреби студентської групи можна сприймати як дві полярні протилежності, що завжди знаходяться у зворотнопропорційній залежності.

Для морального розвитку особистості студента особливо небезпечними є умови, за яких матеріальний добробут дістається легко, без будь-якої інтелектуальної або фізичної праці. На цьому підґрунті виникають все більш високі матеріальні потреби і пригнічуються потреби духовні. Бездуховність з основною причиною порушення не тільки моральної, а й психічної саморегуляції особистості. Обмеженість моральних і естетичних потреб збіднює внутрішній духовний світ людини, часто приводить до депресивного стану, заважає формуванню естетичного відношення до навколишнього світу. Це відношення розвивається тільки завдяки наполегливій виховній роботі, серед якої найважливіше місце посідає процес розвитку морально-естетичного мислення. «У багатьох випадках, — писав В.О.Сухомлинський, — група... не стає колективом саме тому, що у кожної особистості і в сукупності особистостей немає багатого життя у світі думок, немає чуйного, хвилюючого заглиблення в речі, явища, ідеї, проблеми. Група школярів не може бути справжнім колективом, якщо духовне життя кожного виховання убоге і обмежене» /81; 84/. Така закономірність притаманна моральному розвитку і студентського колективу.

На думку В.О.Сухомлинського, одним з найважливіших завдань виховної роботи є введення кожного вихованця в стан натхнення від радощів мислення, від прагнення до багатого життя у світі думки. Володіння культурою мислення він не ототожнював з наявністю вищої освіти. «Люди з убогим і обмеженим світом думки, - підкреслював В.О.Сухомлиноський, - мають і вищу освіту - це не рідкість, ...Бути мислячим - це значить тонко, чуйно пізнавати, розуміти, відчувати світ і себе у цьому світі... Це зароджується у спілкуванні з природою, у праці, в творчості, в залученні до моральної краси людини, в оволодінні багатствами духовної культури людства, і перш за все - книгою» /81; 64/.

Морально-естетичне мислення студента має бути невід'ємною частиною його світогляду. Воно дає можливість особистості почуттями і розумом сприймати красу навколишнього світу, оцінювати вчинки інших людей, події і явища суспільного життя насамперед з морально-естетичних позицій, завжди бачити моральний і естетичний сенс будь-якої людської діяльності. Всі ці якості притаманні тільки духовно багатій особистості, яка здатна відчувати радість і насолоду від власного мислення.

Формування морально-естетичного мислення студентської молоді відбувається на основі її залучення до самостійного поглибленого засвоєння наукових знань. Важливою передумовою утворення морально-естетичних поглядів і переконань є більш поглиблена гуманітарна підготовка студентів, яка забезпечується не тільки завдяки розширенню циклу гуманітарним предметів, а й за рахунок високого, кваліфікованого рівня їх викладання, спілкування студентів з духовно багатою, мислячою особистістю викладача, який має бути прикладом інтелектуальної і духовної досконалості.

Оволодіння навичками творчого мислення сприяє позитивному ставленню студентів до навчання. Наполеглива творча праця студента здатна виховати у нього потяг до пізнання істини, поглибленого усвідомлення сенсу природних і соціальних явищ. Адже «не може бути

мислячою людиною, а значить, справжнім колективістом той, хто... не розпізнав на власному досвіді суті творчої праці, не виразив себе, не випробував спілкування зі справжніми мислячими особистостями, колективістами, мудrimi трудівниками... Інтелектуальне життя колективу... стає можливим тільки завдяки праці - розумній, насиченій творчістю, такій, яка облагороджує людину» /81; 65/.

Дослідницькі бесіди показали, що далеко не всі студенти усвідомлюють особисту і соціальну цінність праці, бо за даними опитування лише 1,6% опитаних відзначили працю як одну з найважливіх соціальних цінностей. Ці дані вказують на необхідність посилення виховної роботи по усвідомленню студентами морально-естетичного, утилітарно-прикладного і психологічного сенсу праці. Важливо сформувати таку світоглядну установку особистості студента, яка б сприяла усвідомленню морального сенсу праці, сприйняттю і засвоєнню того, що праця це:

- основне джерело підвищення матеріального добробуту нашого суспільства і кожної особистості;
- найважливіший чинник і передумова духовного розвитку і самоудосконалення особистості у будь-якій галузі і видах діяльності;
- засіб реалізації сенсожиттєвих цілей і орієнтацій особистості, її ствердження у різних соціальних спільнотах;
- надійний засіб подолання соціальної апатії, нігілізму, інфантильності і депресивного стану;
- важлива передумова фізичного самоудосконалення особистості і запобігання різним захворюванням;
- гарантія активного довголіття;
- засіб владнання і упорядкування свого власного життя;
- важлива передумова розвитку позитивних природніх творчих нахилів і задатків особистості.

Необхідно, щоб всі об'єктивні закономірності розвитку і соціалізації людини були засвоєні не тільки розумом, а й увійшли у надсвідомість особистості студен-

та, і зробилися головними психологічними установками його поведінки.

Матеріали досліджень показали, що у більшості студентів сформувалося позитивне ставлення до фізичної праці як до необхідної життєвої потреби. Так, 69% опитаних зазначили, що вони продовжували б займатись фізичною працею навіть будучи дуже добре забезпеченими матеріально. Але поряд з ним було встановлено, що матеріальна забезпеченість студентів і їх позитивне ставлення до фізичної праці знаходяться у зворотнопропорційній залежності. Тому підвищення матеріального добробуту особистості студента потребує більш посиленої виховної роботи, спрямованої на його духовний і моральний розвиток; в іншому разі тенденція бездуховності серед студентської молоді може вирости в глобальну соціальну проблему.

Усвідомлення більшістю студентського колективу великої соціальної значущості фізичної і розумової праці є однією з найважливіших передумов утворення вірних сенсожиттєвих орієнтирів кожного студента. В.О.Сухомлинський був глибоко переконаний в тому, що «праця є одним з найчистіших і найбагородніших джерел емоційного стану, радості діяння, творчості. Думка, яка народжується, пробуджується, витончена в праці, стає радісною, оптимістичною» /81; 65/.

Особливе значення у активізації виховної ролі студентського колективу і підвищенні його моральної зрілості має об'єктивність колективної думки, її вірна ціннісна, морально-естетична орієнтація, яка повинна бути спрямована на підтримку не матеріальних, а духовних пріоритетів сенсу життя. «Обмеженість духовного світу, задовільнення сірою повсякденністю, бажання жити найпростішими почуттями і емоціями, залишаючи в спокої роботу розуму, напруження думки, тобто примітивність духовних інтересів, - зазначає А.Г.Здравомислов, - є однією з психологічних основ пияцтва і алкоголізму» /27; 194-195/.

Розвиваючи ідею відповідності між емоційно-чуттєвим компонентом свідомості особистості і загально-

визнаними цінностями і нормами поведінки, А.Г.Здравомислов наполягає на тому, що навіть примітивні духовні потреби, які відірвані від загальнолюдських цінностей і інтересів, здатні до відновлення. Але найголовніше у цьому процесі є те, що «емоції і почуття людей, стереотипи поведінки і звички спілкування не створюються ані матеріальними засобами, ані безпосереднім впливом соціально-політичних перетворень. Вони змінюються разом зі зміною типу особистості, типу індивідуальної свідомості» /27; 194 /.

Таким чином, висловлюється думка про об'єктивну необхідність випереджаючого розвитку свідомих компонентів поведінки особистості, її ціннісних орієнтацій, моральних поглядів і переконань. Відсутність вірної світоглядної орієнтації з найбільш актуальних соціально-культурних і етичних проблем сучасності свідчить про низький рівень моральної зрілості всього студентського колективу. Ціннісні орієнтації особистості, які не відповідають колективним і суспільним інтересам, у виховному відношенні не можуть бути нейтральними, бо вони завжди схильні до утворення егоїстичних, або вузькогрупових мотивів поведінки.

Ігнорування особистих поглядів і переконань студентів, навіть тих, які ідуть всупереч колективним інтересам, можна також вважати методологічно невірним, оскільки кожна особистість має право на свою думку і свій власний характер поведінки, на індивідуальне бачення своїх соціальних перспектив, але все це повинне бути в рамках певних соціальних і моральних норм. Тому усвідомлення важливості дотримання власної міри у поведінці кожної особистості є одним з основних завдань виховання моральної свідомості студентського колективу. Виховання почуття міри, яке проявляється в таких властивостях особистості, як моральне почуття, такт, розвинутий смак, — на думку А.Г.Здравомислова, — має бути головним у справі формування нової людини. «Ці властивості особистості визначають домірність власних і суспільних інтересів, яка виражається в

самооцінці людини, у визначенні її домагань по відношенню до світу в цілому. Бони й визначають рівень культури особистої поведінки взагалі і культури споживання зокрема. Тому виховання культури споживання як завдання удосконалення образу життя не може бути вирішене тільки на основі підвищення рівня знань. Воно передбачає збагачення моральних якостей особистості і підвищення критеріїв морального змісту в самооцінці і оцінці поведінки особистості» /27; 200/.

Треба зазначити, що будь-які знання не завжди впливають на формування моральної свідомості особистості студента і утворення вірних оцінювальних суджень відносно етичного сенсу людської діяльності. Але гуманітарні і, зокрема, етичні знання, які засвоєні і сприйняті особистістю, як соціальна цінність, можуть стати найголовнішим чинником корекції світоглядних і моральних орієнтацій особистості і всього студентського колективу.

Основна проблема створення морального змісту поведінки особистості полягає в соціальній недооцінці етичних знань як з боку студентського колективу, так і з боку інших соціальних спільнот і всього суспільства. В теорії моралі давно відпрацьовані основні об'єктивні критерії, які дозволяють з наукових позицій визначати рівень моральності будь-якої людської діяльності, але ці критерії іноді вступають у протиріччя з її соціально-економічним, суспільно-політичним, ідеологічним, соціально-культурним і правовим сенсом. Особистість, для якої моральні критерії стають провідними мотивами поведінки, не завжди сприймається позитивно навіть в спільнотах з соціально значущою діяльністю, оскільки етичні мотиви поведінки особистості можуть суперечити її прагматичній, утилітарно-прикладній спрямованості. Але це не означає, що система вищої освіти повинна частково відмовитись від елементів загальногуманітарної і морально-естетичної освіти. Навпаки, формування моральної свідомості студентської молоді можливе тільки на основі поглибленого гуманітарного, гомоцентричного мислення.

Ігнорування гуманітарної освіти, приниження її соціальної значущості є однією з основних причин розбіжностей між загальноприйнятими моральними нормами і моральними нормами студентського колективу. Такий взаємозв'язок пояснюється тим, що гуманітарна освіта, яка зосереджує в собі знання про людину і суспільство, формує особливий тип мислення. Саме він поглиблює сенсожиттєві орієнтири особистості і створює найбільш сприятливі умови для інтеріоризації моральних норм і цінностей на особистому і колективному рівнях.

Зміст гуманітарної освіти має бути тісно пов'язаний з соціальною практикою. Відрив теорії від практики зводить на нівець весь сенс і соціальне призначення гуманітарної і етичної освіти. Етична теорія ґрунтується на класичних методологічних засадах, але вона також повинна знаходитись у постійному розвитку, спираючись на практику. Моральні ідеї під впливом часу не втрачають своєї безцінної соціальної значущості, але, на відміну від них, моральні норми більш рухомі і, завдяки розвитку різних соціально-культурних процесів, можуть змінюватись, або наповнюватись іншим соціально значущим моральним сенсом, що також необхідно враховувати у вихованні моральної свідомості студентського колективу.

Важливою передумовою підвищення виховного впливу студентського колективу є гуманізація міжособистісних стосунків. Саме вона забезпечує активний обмін думками, поглядами і переконаннями. У колективі з високим рівнем моральної зрілості кожна особистість може висловити свою думку навіть тоді, коли вона розходиться з традиційними стереотипами мислення. За даними дослідження, лише 26 % опитаних студентів вказали, що вони завжди мають можливість говорити про те, що думають; 69 % опитаних не завжди мають таку можливість.

Частіш за все студенти вважають за краще не висловлювати своїх думок стосовно проблем соціально-економічної кризи в суспільстві /26 %/, поведінки

інших людей /24 %/, складних питань, які потребують аналізу з боку фахівців /19 %/ та питань, що торкаються інтимних стосунків. Як видно, існуюча демократизація суспільного життя сама по собі ще не забезпечує свободи обміну думками, хоча значна частина студентів не завжди висловлює своїх думок з гуманних міркувань, щоб не завдати моральної шкоди іншим і не порушити з ними своїх стосунків.

Свобода обміну думками в студентському колективі сприяє утворенню колективної думки, але занадто велика відвертість особистості може бути некоректною за змістом, бо вона порушує міру припустимого. Тому проблема колективної прилюдності тісно пов'язана з вихованням почуття міри, тактовності, гуманного ставлення до кожного члена колективу.

Аналізуючи проблему колективного спілкування, слід зазначити, що, з одного боку, воно має бути відвертим і відкритим, з іншого — міра відвертості повинна визначатись тим поняттям тактовності, яке існує в студентській групі. На важливість дотримання цієї вимоги вказують матеріали опитування, згідно з якими найбільш за все студенти не поважають інших людей за брехню і невідвертість (52 %), значно менше — за егоїзм і ігнорування думки колективу (29 %), наклепництво, балакучість і лицемірство (21 %), відсутність розуму (11 %). З боку студентського колективу значно менше засуджуються такі негативні властивості особистості, як користолюбство, боягузтво, нахабство та зневага до себе.

Очевидно, такі оцінювальні судження пояснюються великими розбіжностями між думкою і словом, між словом і вчинками людей. Все це дуже часто зустрічається у повсякденному житті і приводить до різних моральних і соціально-педагогічних конфліктів між студентською молоддю і представниками старших поколінь, коли поведінка старших не відповідає їх моральним судженням і переконанням. На необхідність покращення моральної освіти серед студентської молоді вказує й те, що в студентському колективі майже не засуджуються нахабство і користолюбство. Але саме вони спонука-

ють особистість не тільки до порушення моральних, а й правових норм. Нахабство і бажання мати власну користь з будь-якої діяльності блокують всі інші моральні механізми поведінки особистості.

Під впливом користолюбства частіш за все зневажаються колективні і суспільні інтереси, думка більшості. В умовах розвитку вільних ринкових відносин, загострення проблем виживання кожної особистості і суспільства, все більш високої практичної значущості набувають такі якості, як заповзятливість, вправність, діляцтво, пронозливість. Потреба в забезпеченні певного рівня існування іноді спонукає студентів до прийняття більш рішучих дій і вчинків, навіть таких, які розходяться з загальнолюдськими моральними нормами. Так, за матеріалами дослідження, 84 % опитаних студентів вважають нормальним принцип: «Хочеш жити — вмій крутитись», 9 % — не зовсім згодні з ним, і 7 % такого принципу не визнають.

Реальна відсутність соціальних гарантій для кожної особистості значно обмежує функціонування соціально-психологічних механізмів моральної регуляції суспільних відносин і негативно впливає на формування колективної і суспільної моральної свідомості. Соціальна практика, яка пов'язана з перехідним періодом, висуває безліч моральних протиріч, але їх подолання можливе не тільки завдяки підвищенню виховної ролі колективу, а й при умові розвитку соціально-економічних і морально-політичних засад суспільного життя.

Педагогічний аналіз показує, що серед умов активізації виховного впливу студентської групи на формування моральних механізмів поведінки майбутнього вчителя провідними є:

- високий рівень колективної моральної нормотворчості, яка ґрунтується на зрілій колективній думці, суспільно значущій колективній діяльності, колективних звичках, традиціях і альтруїстичних формах поведінки студентів;
- узгодженість оцінювальних суджень, поглядів і переконань студентів з найбільш важливих етичних

проблем життєдіяльності студентського колективу, які повинні формуватись на підґрунті наукового світогляду, відповідати вимогам об'єктивності і безсторонності;

— наявність суспільно значущої ціннісно-орієнтаційної, моральної і організаційної єдності студентського колективу, яка досягається завдяки наполегливій виховній роботі, через підвищення виховного впливу викладача і студентського активу;

— постійне зростання рівня моральної свідомості, соціально значущих сенсожиттєвих орієнтацій, моральної мотивації поведінки студентів і, особливо, формальних і неформальних лідерів студентської групи;

— досягнення найбільш оптимальної узгодженості між зовнішнім впливом студентського колективу на особистість і розвитком її внутрішніх морально-регулятивних процесів, в яких елемент зовнішньої примусовості повинен знижуватись в міру морального розвитку кожного студента.

3.2. Свіість особистості студента як морально-психологічний механізм його поведінки.

Гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу не може дати позитивних результатів без розвитку внутрішніх імперативів поведінки кожного студента, серед яких ведуче місце посідає свість. Взаємозв'язок між зовнішніми і внутрішніми імперативами поведінки особистості студента полягає в тому, що зовнішні імперативи, які концентрують в собі всі форми і види соціального контролю, не можуть бути ефективними без підтримки внутрішніх морально-психологічних компонентів структури особистості.

Досягнення рівноваги між зовнішніми і внутрішніми імперативами поведінки особистості залежить від співпадання моральних норм, цінностей, сенсожиттєвих орієнтирів особистості, студентського колективу і всього суспільства. Складність цієї проблеми полягає і в тому, що на практиці існує розходження не тільки між особистими і колективними моральними нормами, а й між моральними нормами інших соціальних спільнот і всього суспільства.

Методологічна невизначеність свідомого і емоційного ставлення особистості до моральних норм суспільства полягає в тому, що вони, поряд з індивідуальними моральними нормами, також здатні до мінливості на рівні побутової і суспільної моральної свідомості. Поняття свісті торкається різних рівнів моральної свідомості особистості студента, воно характеризує співвідношення між належним і сущим, теоретичним і практичним у розвитку суспільних моральних відносин і його відображення у індивідуальній моральній свідомості.

Основним, найбільш об'єктивним критерієм свісті є усвідомлення і переживання особистістю тих моральних норм, які впливають з об'єктивної необхідності вирішення першочергових соціальних і моральних завдань, що стоять

перед суспільством. «Вимоги моральної повинності, — зазначає А.А.Мілтс, — безмежні. Складність ситуації і розвиток самої особистості не дозволяють вчорашнім вимогам до себе і інших в повній мірі відповідати сьогоднішнім. Це безперервний процес об'єктивації совісті як найбільш суб'єктивного явища. Саме совість вказує на досягнення якісних змін у моральному розвитку особистості — моральної автономії, морального права орієнтуватись, оцінювати, судити себе, досягнення глибокої моральної рефлексії. Поступити проти совісті — це означає стати проти себе, увійти в конфлікт з самим дорогим, зрадити собі» /49; 275/.

Моральні імперативи поведінки особистості студента, які впливають з почуття совісті, можуть бути більш вимогливими, ніж зовнішні регулятори його поведінки. Колективні моральні норми не завжди можуть бути надійним гарантом формування моральних якостей особистості студента, оскільки вони іноді не відповідають об'єктивним вимогам належної поведінки. Таким чином, з одного боку, совість є наслідком усвідомлення і переживання інтересів інших людей, колективу або всього суспільства, з іншого — результат внутрішньої боротьби особистості між егоїстичними і альтруїстичними мотивами поведінки, в якій альтруїстичні мотиви виступають домінуючими і пригнічують егоїстичні почуття.

Совість тісно пов'язана з почуттям сорому, але якщо сором характеризує власний морально-психологічний дискомфорт особистості від реального або можливого її засудження з боку інших, то совість може виступати внутрішнім автономним регулятором поведінки особистості. Е. Кант розглядав совість як «свідомість внутрішнього судилища в людині», а безсовісність, на його думку, є не відсутність совісті, а здатність не звертати уваги на її судження. Таку якість І.Кант пов'язує з неуцтвом і нездатністю людського розуму заглиблюватись у стан речей. «Діло совісті, - зазначає він, - є ділом людини, яке вона веде проти самої себе, розум людини примушує вести це діло нібито за наказом іншої особи. Така ідеальна особа /уповноважений суддя совісті/ має бути серцезнавцем, адже суд знаходиться в самій людині; водночас ця особа повинна бути

всезобов'язуючою, тобто бути такою особою... у відношенні якої всі обов'язки взагалі повинні розглядатись також як і її повеління, бо совість є внутрішнім суддею над всіма вільними вчинками» /98; 289-290/.

Виходячи з цих положень, можна констатувати, що совість проявляється лише на основі високого рівня розвитку автономного морального мислення людини, яке впливає з усвідомленого почуття громадського обов'язку. «Печаток всякої людської мудрості, - пише І.Кант, - є моральне самопізнання, яке прагне проникнути в труднодосяжні глибини серця. ...Мудрість, основа якої базується в згоді волі істоти з кінцевою метою, має потребу людини насамперед у розвитку прагнення усувати внутрішні перешкоди, які пов'язані зі злом, внутрішньою волею, а потім культивувати ніколи не втрачаємі найперші задатки доброї волі» /98; 290/.

Совість, як внутрішній механізм поведінки особистості, може спрацьовувати лише при умові її звільнення від механізмів зовнішнього соціального контролю і надання їй права самостійного морального вибору.

Механізм совісті підключається у моральну регуляцію поведінки особистості лише тоді, коли вона має чітке уявлення про сутність добра і зла, героїчного і ганебного. «Немає моральної доброчинності, - зазначає Д.Дідро, - при відсутності чітких понять загального блага і усвідомленого знання того, що хорошо, або погано в моральному сенсі, що гідне захоплення, а що ненависті, ще справедливо, а що несправедливо» /21; 83/.

Почуття совісті є одним з найважливіших моральних критеріїв, які характеризують відношення особистості студента не тільки до свого найближчого соціального оточення, а й до природи, фізичної і розумової праці і до всього суспільства. Совість - в широкому розумінні - впливає з усвідомленого і пережитого поняття належного, як ідеальної моральної субстанції, як основної точки відрахування, і тому вона не виключає внутрішнього морального конфлікту особистості з суспільством. Адже суспільні відносини частіш за все відображають не належне, а суще, але саме належне концентрує в собі необхідність підкорення людсь-

кої діяльності досягненню найвищого суспільного блага. З іншого боку - внутрішній моральний конфлікт особистості з суспільством пригнічує прояву почуття совісті по відношенню до нього. Тому почуття совісті контролює не тільки внутрішню морально-психологічну гармонію особистості, а й її зовнішню соціальну цілісність.

Усвідомлення студентом об'єктивних критеріїв морального сенсу суспільного блага створює вірні світоглядні орієнтири, які виступають надійним підґрунтям оцінювального ставлення до своїх вчинків. В протилежному разі, коли особистість не отримує стійких морально-світоглядних орієнтацій, її почуття совісті гальмується під впливом різноманітних мотивів морального виправдання своєї поведінки. Частіш за все це відбувається тоді, коли людина орієнтується на негативні вчинки інших, які в певній соціальній спільноті стали нормою. З якою легкістю і самозадоволенням допускає злочинство людина, - зазначає Б. Паскаль, - коли вірить в те, що вона творить блага діло... Коли всі йдуть по шляху аморальної поведінки, ніхто цього не бачить. І лише якщо хто-небудь, зупинившись, уподібнюється нерухомій точці, ми помічаємо біг інших» /98; 286-287/.

В цьому вислові дуже яскраво підмічене протиріччя між ідеальним і реальним, належним і суцільним, яке існує в соціальній практиці і в свідомості кожної особистості.

Якщо ідеальні імперативи совісті утворюються на підґрунті релігійної свідомості, то вони не можуть вважатись абсолютними і об'єктивними, оскільки релігійна свідомість базується переважно не на людському розумі, а на вірі. Д.Дідро зазначав, що «релігійна совість передбачає совість природню і моральну, яка завжди супроводжується страхом перед богом. Але вся сила моральної совісті полягає в усвідомленні зла і образи, що спричинені вищою істотою» /21; 134 /.

Совість студента як механізм моральної регуляції його поведінки гальмується під впливом однобокого, обмеженого типу мислення, утворення хибних уявлень про моральний сенс людської діяльності. Тому навчально-виховна робота серед студентської молоді має бути спрямована

на розкриття великої самоцінності людини. Така світоглядна установка створює надійне підґрунтя формування нового гуманістичного мислення.

Але основна проблема, як справедливо зазначає І.Е. Бекешкіна, полягає в тому, що нове мислення не може виникнути на порожнечі, тож, природньо, постає питання: «На яких традиціях воно буде створене: утилітарно-прагматичних, тобто «новітніх» і найбільш адекватних науково-технічному прогресу,... або морально-гуманістичних, які мають могутні коріння в культурі людства. Оволодіння культурою, духовно-моральними цінностями у сфері виховання і освіти, яка має бути організована суспільством - є необхідною умовою формування розумного життя людини, її підготовки як суб'єкту суспільних перетворень на підґрунті гуманізму» /72; 150/.

Почуття совісті завжди пов'язане з активною розумовою діяльністю особистості, з її постійним пошуком істинних критеріїв моральної поведінки і утворення справедливих стосунків з іншими. Якщо у майбутнього вчителя утилітарно-прагматичне мислення переважає над потребою в моральній оцінці своєї діяльності, то за таких обставин збочується і почуття совісті. Кожна людина, незалежно від рівня її морального розвитку, завжди повинна в тій чи іншій мірі відчувати докори совісті. Совість має бути постійним супутником моральної досконалості особистості, якщо почуття совісті є відсутнім, то в даному випадку спрацьовує механізм зворотної морально-психологічної деградації людини.

Частіш за все почуття совісті як мотив внутрішньої саморегуляції особистості студента пригнічується під впливом самозадоволення, надмірної впевненості у непогрішність і безпомилковість своїх суджень та вчинків. Таким чином, почуття совісті пов'язане з об'єктивною оцінкою студентом своєї діяльності. Совість може пригнічуватись і тоді, коли студент постійно відчуває несправедливе відношення до нього з боку інших, коли відсутня об'єктивна моральна оцінка його добрих вчинків. У такого студента виникає почуття пригніченості і образи, а від цього знижується і повага до інших.

Недооцінка особистості заважає розвитку творчого мислення, викликає зневіру у свої здібності і можливості. При заниженій оцінці почуття совісті спотворюється саме тоді, коли оцінка не відповідає самооцінці, яка може бути значно вищою. Дію такого механізму можна пояснити тим, що студент, перебуваючи під тиском необ'єктивного ставлення до себе з боку інших, може не відчувати докорів совісті у спільноті людей, яких він не поважає.

Важливою передумовою виховання почуття совісті є найбільш оптимальне співвідношення об'єктивної оцінки діяльності особистості з її самооцінкою. На основі співпадання оцінки й самооцінки утворюється і почуття справедливості, адже важко виховати у студента почуття справедливості, якщо до нього постійно ставились несправедливо і не оцінювали його доброго, справедливого ставлення до інших. Тільки об'єктивне, гуманне ставлення до особистості студента може виховати у нього почуття совісті. Але гуманізм і людяність у навчально-виховному процесі не повинні виключати вимогливості з боку викладача. Відсутність вимогливості знижує навчальну дисципліну і інтелектуальну активність студента, формує безвідповідальність.

Почуття совісті згасає, коли особистість намагається перекласти свою відповідальність на інших, або звинуватити інших в існуючих негараздах. «Якщо людина в більшій мірі приймає відповідальність за події, які відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями, - зазначає К.Муздибасєв, - то це вказує на наявність у неї внутрішнього /інтернального/ контролю. Якщо ж вона має здатність приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам, знаходячи причини в інших людях, в навколишньому середовищі, в долі, або випадку, то це свідчить про наявність у неї зовнішнього /екстернального/ контролю /53; 44/. За даними його досліджень, інтернальність особистості позитивно пов'язана з її соціальною відповідальністю, а також з усвідомленням людиною сенсу і цілей життя, з дотриманням норм моралі і керуванням почуття обов'язку /53; 65/. Дослідження закордонних вчених /Л.Герш, К.Шибі,

С.Карабенік /також показали, що для особистостей, які беруть на себе відповідальність за події, що відбуваються в житті, найбільш за все притаманні розумова підготовленість, відповідальність, самоконтроль, сприйняття свого «Я», емоційна стабільність, моральна нормативність, довірливість, сердечність, уява, витонченість, здатність до спілкування і висока сила волі /105; 609-613/. Совість є важливим регулятором поведінки, оскільки вона пов'язана з внутрішньою моральною самооцінкою особистістю не тільки своїх вчинків, а й свого відношення до інших. Тому совість містить в собі систему співвідношень моральної оцінки і самооцінки особистості. Універсальний характер совісті полягає в тому, що вона поєднує раціональні і емоційні, свідомі і надсвідомі, моральні і естетичні компоненти моральної регуляції поведінки. «Голос совісті, - зазначав В.О. Сухомлінський, - це внутрішня потреба діяти так, як корисно, необхідно, красиво... Совість немислима без постійного накопичення в надсвідомості інформації, яка містить в собі благородну поведінку людини: любов до людини, прагнення до взаємодопомоги, огида і нетерпимість до насильства над людиною, обов'язок перед колективом і суспільством, неприйняття марнування часу, лінощів. дармоїдства, глибока повага до пристарілих і слабких, співчуття...» /80; 22/. У формуванні почуття совісті велике значення має інтеріорізація моральних норм і цінностей на свідомому і надсвідомому рівнях, бо вона завжди фіксує об'єктивні вимоги до особистості. Притуплення почуття совісті відбувається з двох причин, по-перше, коли послаблюються механізми соціального контролю за діяльністю особистості і формується безвідповідальність; по-друге, коли моральні вимоги до особистості з боку інших людей, чи соціальних спільнот, є необґрунтованими, занадто завищеними і суперечать ідеї гуманізації суспільних відносин. В такому разі людина пригнічується морально і психологічно, в її внутрішню регулятивну структуру включаються інші чинники, серед яких домінуюче положення займає страх. як прояв інстинкту самозбереження.

Відтого, що виховання совісті студента має компо-

нентом почуття страху перед його можливим моральним засудженням з боку оточуючих, то це значно ускладнює формування совісті як усвідомленого переживання свого обов'язку перед друзями, родиною, іншими людьми, своєю навчальною діяльністю, перед самим собою і суспільством.

Страх перед негативною оцінкою з боку громадської думки утворює перш за все не совість, а сором. Ці поняття дуже пов'язані між собою, хоча сором'язливість як моральна якість особистості відрізняється нестійкістю і стосується найбільш інтимних сфер життєдіяльності особистості. Так, Ю.М. Лотман характеризує страх, як інстинктивно-біологічне утворення, яке притаманне всім тваринам, як насторожливе відношення до потенційно ворожих і небезпечних . зовнішніх сил, а сором - як специфічний людський механізм, який гарантує дотримання певних норм і обов'язків по відношенню до «своїх» /41; 98-101/.

Формування почуття сорому пов'язане з сегреаційним компонентом морального розвитку особистості студента не тільки по відношенню до нормативних особливостей моралі, а й до соціальних носіїв моральних норм. У зв'язку з цим виникає проблема співвідношення, з одного боку, об'єктивної моральної оцінки і самооцінки поведінки абстрактної особистості, і моральної оцінки конкретної особистості - з іншого.

Відчуття сорому пов'язане з апперцепцією, попереднім досвідом розвитку моральних відносин, адже для людини має велике значення відношення до неї з боку її соціального оточення. Чим вище буде соціальна значущість та авторитет оточуючих, тим більшим буде їх вплив на нормування сорому особистості.

Сором'язливість тісно пов'язана з такими почуттями, як любов і повага до інших людей, незалежно від їх соціальних, етнічних, статевих, вікових та інших особливостей. Тому засвоєння гуманістичних норм, принципів і ідеалів у моральній свідомості студентів є надійним гарантом подолання соціально-демографічних обмежень, пережитків і забобон у розвитку моральної нормотворчості.

Переживання особистістю своїх вчинків може бути адекватним відносно об'єктивних моральних норм, і вод-

ночас неадекватним відносно моральних норм тієї, чи іншої соціальної групи. Почуття сорому може виникати і тоді, коли людина порушує моральну норму з причини її недостатньої інформованості про певні правила поведінки, звичаї, традиції певної соціальної спільноти, або про конкретні об'єктивно-предметні і мотиваційні обставини. В такому разі сором поєднується з почуттям провини.

«Психологічно сором і провина, - стверджує І.С. Кон, — є різні форми тривожності, які пов'язані з самооцінкою. Сором означає тривогу за свою репутацію; він виникає тоді, коли індивід відчуває, що він не відповідає сподіванням оточуючих, що він в чомусь слабкіший від інших, які б не були причини цієї слабкості» /33; 86-87/. Але було б невірним вважати, що сором і провина формуються тільки на основі страху і занепокоєння. Якщо механізм страху серед інших мотивів поведінки особистості є домінуючим, то це приводить до адаптації її моральної чутливості, а іноді викликає байдужість і бездушність.

Така тенденція виявляється частіш за все саме тоді, коли людина не розуміє об'єктивної необхідності тих моральних і правових вимог, які до неї застосовуються. Це можна розглядати як механізм об'єктивного психологічного самозахисту особистості. Наприклад, студент, який у школі був відмінником, а у вузі почав навчатись погано, спочатку переживає таке становище, а згодом звикає до свого відносно низького інтелектуального статусу, шукає моральні виправдовування, намагається компенсувати свої невдачі в інших сферах діяльності, і таким чином переходить на інші позиції моральної свідомості.

Моральні завдання, які виникають перед студентом, мають бути виваженими, конкретними, досяжними, об'єктивно мотивованими, повинні відповісти моральним потребам і інтересам особистості. Водночас сором, який тримається тільки на почутті страху, є дуже ненадійною основою моральної регуляції особистості студента, хоча виконує певну роль в інтеріоризації моральних цінностей. Важливо, щоб студент виконував сумлінно свої обов'язки не від страху перед моральними санкціями, а на основі моральних переконань в

об'єктивній необхідності і значущості своєї навчальної діяльності. «Сором спирається на стурбованість індивіда своєю компетентністю, - зазначає американський психолог А. Голднер, - силою, чи могутністю, виражає бажання уникнути очевидної невдачі, слабкості, чи залежності. Провина спирається на сумніви індивіда у власній правоті, виражає бажання почувати себе правим. Відчуття провини виникає тоді, коли індивід визначає себе по шкалі «хороший - поганий», і здається собі поганим; сором - коли індивід, визначаючи себе шкалою «сильний-слабкий», здається собі слабким» /102; 85/.

Сором'язливість не слід розглядати лише як слабкість особистості. Сором'язлива людина більш чутлива до інших, але не підвладна потребі встановлювати «свої» моральні норми і керувати поведінкою найближчого соціального оточення, що є суттєвим недоліком морального розвитку майбутнього вчителя. Але, з іншого боку, соромливість пов'язана з невпевненістю, нерішучістю у виборі поведінки. Спонтанність і невизначеність поведінки є однією з ознак моральної некомпетентності особистості. Сором'язливий студент завжди відчуває на собі оцінювальний погляд інших, він більш схильний до конформності, і тому його внутрішні механізми моральної саморегуляції значно обмежені. Така особистість більш за все підвладна думці більшості, і навіть тоді, коли більшість не відповідає об'єктивним гуманістичним нормам моралі. Ця тенденція характерна для соціальних спільнот і суспільства з обмеженими, або зовсім відсутніми демократичними засадами. І.С. Кон, посилаючись на стародавнього китайського історика Сінь Цяня, підкреслює, що «в атмосфері масового терору, або грубого східного деспотизму гіпертрофія страху викликає майже повну атрофію сорому, роблячи людей безсоромними, так що вони навіть перестають розуміти норми порядності, які вважались елементарними в минулому» /33; 90/.

Педагогічний досвід також підтверджує положення про те, що занадто суворі педантичність сприяє деформації морального розвитку особистості, пригнічує і притуплює її моральні почуття: страх перед вчителем стає майже єдиним чинником поведінки учня. Така деформація є однією

з найважливіших проблем перебудови моральної свідомості особистості у зв'язку з переходом від політехнічного мислення до гуманітарного, від постійного суворого контролю за навчанням в умовах середньої школи до демократичності системи вищої освіти.

Найбільш хибним у педантичному стилі навчання є те, що він пригнічує морально-естетичні і вольові компоненти особистості, заважає вихованню однієї з найважливіших моральних якостей людини - її гідності, яка «має цінність перш за все тому, що дає індивіду відчуття надійності, міцності свого соціального буття». Психологічні дослідження також показують, що висока самоповага особистості звичайно співпадає з упевненістю в тому, що її поважають і цінять значимі для неї люди; занижена самоповага, навпаки, корелює з тривожністю і невпевненістю в оцінці з боку оточуючих /33; 91/.

Совість особистості студента концентрує в собі поглиблене усвідомлення моральних принципів, їх соціальної значущості, тому її проява як механізму внутрішнього самоконтролю поведінки залежить від активної розумової діяльності. Розглядаючи функціональне призначення совісті, Л.Д. Чорна наголошує на тому, що її своєрідність розкривається в реагуванні особистості на конкретно-історичний зміст гуманізму, справедливості, обов'язку, тощо. Але, з іншого боку, совість може розвиватись на засадах спадкоємності і виступати як результат всієї сукупності гуманізму, справедливості, обов'язку. В такому разі совість є невід'ємною частиною морального прогресу суспільства, який, в свою чергу, підкоряється суспільному прогресу /90; 82/.

Таким чином, совість може розвиватись, з одного боку, на рівні засвоєння гуманітарних і етичних знань, які ґрунтуються на об'єктивних критеріях громадського обов'язку, честі, гідності, соціального гуманізму, і з іншого - на буденному рівні розвитку свідомості особистості, який утворюється під впливом повсякденної діяльності, спілкування, ознайомлення з подіями суспільного життя через засоби масової інформації. Ці чинники містять в собі великий інформаційний потенціал, який формує

моральні і світоглядні позиції студента, його ставлення до суспільства і тих моральних відносин, що в ньому існують.

За матеріалами дослідження було встановлено, що студенти, у переважній більшості, вбачають негативну спрямованість у розвитку суспільних моральних відносин. Так, 94% опитаних зазначили, що в нашому суспільстві переважає обман і лицемірство, і лише 6% вказали, що переважає відвертість і правдивість; 56% опитаних студентів відзначили, що неповага і розбіжність в поглядах серед людей переважає над дружбою і взаємопорозумінням; 29% вказали навпаки. Ці дані свідчать про те, що соціальна практика, в тому числі і сімейне виховання, не можуть бути надійним гарантом формування совісті, адже недосконалість суспільних моральних відносин негативно впливає на розвиток моральної свідомості особистості студента і стає основою виправдання негативних вчинків через посилення на думку більшості.

Критичне ставлення до суспільства, яке притаманне студентській молоді, вказує також на високий рівень моральних вимог студентів до інших, і на велике розходження між ідеальними, теоретичними уявленнями студентів про суспільство і їх оцінкою рівня розвитку моральних відносин на практиці. Цю особливість можна розглядати як позитивну тенденцію розвитку моральної свідомості студентської молоді, бо її переважній більшості прикро за те, що наше суспільство перебуває в стані суттєвої моральної недосконалості.

Людина, яка не звертає уваги на моральний сенс міжособистісних і суспільних відносин, яку не турбують проблеми соціального і морального прогресу суспільства, не здатна в повній мірі відчувати докори совісті. «Притуплена совість, - підкреслює А.А.Мілтс, - це моральна безплідність людини, народу, століття, це влада зла на землі, це деградація, приниження особистості, приглушена совість -ознака моральної нестійкості особистості і суспільства. Совість є морально-психологічним захистним механізмом, який водночас допомагає особистості подолати відірваність від навколишнього середовища» /49; 276/.

Скоріш за все, захистний механізм совісті проявляється тоді, коли людина під впливом почуття совісті пред'являє в першу чергу моральні вимоги до самої себе, і лише потім до інших і до всього суспільства. Почуття совісті дуже тісно пов'язане з почуттям соціальної відповідальності особистості за свої дії і з іншого боку — усвідомлене почуття соціальної відповідальності не може існувати поряд з соціальною апатією, інфантильністю і егоїзмом. Прояви совісті залежать від особливостей розвитку інших моральних почуттів студента, тобто від його моральної чутливості на соціальні об'єкти, які викликають моральні почуття. Чим ширше діапазон, межі моральної чутливості, тим більш розвинуте почуття совісті. Наприклад, у студента можуть виникати докори совісті у сфері інтимних або побутових стосунків, і поряд з цим він може бути байдужим щодо виконання свого громадського обов'язку. Тому проява совісті, як морально-психологічного механізму поведінки студента, залежить від рівня розвитку його моральної свідомості, соціальних і морально-політичних орієнтацій.

На підґрунті примітивного, побутового мислення, яке притаманне соціально пасивній частині студентської молоді, виникає зневіра в можливість досягнення соціальної справедливості завдяки інтеграції таких важливих форм суспільної свідомості, як мораль і політика. Якщо утворюється така песимістична світоглядна позиція, то втрачається віра в саму людину, в її здатність до порядності, об'єктивності і чесності. На цій підставі рівень моральних вимог студента до самого себе значно знижується.

Процес розвитку моральної свідомості студента на основі поглибленого гуманітарного мислення має превалювати над розвитком його моральних почуттів. Соціально зріла особистість насамперед повинна сприймати, оцінювати і аналізувати існуючі моральні відносини не почуттями, а розумом. Надмірний розвиток чуттєвої сфери особистості студента без його здатності до поглибленого, об'єктивного етичного аналізу соціальної практики може викликати в нього моральну нестійкість, надмірну вразливість, соціальну апатію і розчарування. «Чим інтимніший і витонченіший внутрішній світ людини, — зазначає А.А.Мілтс, —

тим небезпечніше безтактовне втручання в нього, тим більшу потребу вона має не тільки в морально-психологічному, а й в економічному, політичному, правовому захисті, в свободі прояви совісті. Не знаходячи відгуку, розуміння в соціальному середовищі, совість чутливої людини може обернутись для неї стражданням, нанести психологічну травму» /49; 276/. Серед соціально-педагогічних умов, які можуть сприяти розвитку совісті особистості, як одного з механізмів її поведінки, А.А.Мілтс виділяє:

- наявність свободи волевиявлення особистості в суспільстві;
- багатство внутрішнього світу людини і її здатності підняти до усвідомлення загальнолюдських цінностей і інтересів;
- актуалізація у виховній роботі найвищих моральних потреб і цінностей;
- висування особистістю більш високих вимог до себе і розвиток її здатності до «самосвідомості»;
- об'єктивність і стриманість самооцінки;
- збереження внутрішнього спокою в критичних ситуаціях.

Завищена моральна чутливість і гіпертрофоване почуття соціальної справедливості при певних умовах можуть виступати негативними чинниками моральної регуляції поведінки студента. У такої особистості може бути відсутньою морально-психологічна цілісність по відношенню до свого «Я» і до суспільства. Під впливом завищених моральних вимог під моральне «табу» у свідомості особистості можуть підпадати навіть ті явища, які в суспільстві вважаються цілком нормальними. «Успішність саморегуляції суб'єктом своєї діяльності, — підкреслює К. Муздибаєв, — багато в чому залежить від його здатності адекватно сприймати і оцінювати складові цієї діяльності. Надмірності: атрибуція відповідальності за наслідки всіх життєвих подій цілком інтернальним чинникам (здібності, зусилля), приписування відповідальності виключно тільки зовнішнім умовам (випадок, доля, збіг обставин) погіршують продуктивність і діють руйнівним чином на психіку людини /53; 73/.

Моральні вимоги особистості студента до самого себе завжди пов'язані з рівнем його соціальних домагань, наявністю сенсожиттєвих орієнтирів і цілей, але завищена моральна самооцінка студента може вступати в протиріччя з реальними обставинами, обмеженими інтелектуальними, волевими або матеріальними можливостями. На цьому підґрунті у свідомості студента можуть виникати внутрішні моральні конфлікти між усвідомленими і засвоєними ідеальними моральними вимогами до себе і реальними життєвими обставинами.

За даними опитування (всього опитано 468 осіб), яке проводилось серед студентів, 54 % опитаних відчувають докори совісті за деякі вчинки, 36 % — відчувають, але дуже рідко, і зовсім не відчувають — 11 %. Таким чином, почуття совісті для 47 % опитаних ще не стало суттєвим внутрішнім мотивом поведінки. Очевидно це пов'язано з тим, що в моральній свідомості деякої частини студентів індивідуальні моральні норми розходяться з моральними нормами інших соціальних спільнот і всього суспільства.

Дослідження також показали, що у студентів частіш за все докори совісті проявляються у сфері сімейних відносин (51 %), в інтимних стосунках (16 %), по відношенню до друзів (12 %), у навчальному процесі (9 %).

Ці дані вказують, по-перше, на велике значення сім'ї в процесі моральної нормотворчості. В сім'ї найбільш інтенсивно розвиваються комунікативні зв'язки особистості студента з соціальним середовищем. Поряд з цим, сім'я є найбільш авторитетним моральним «арбітром» по відношенню до студента.

По-друге, серед студентської молоді існує певна обмеженість у сприйнятті різноманітних моральних норм і усвідомленні необхідності їх дотримання. Моральні норми завжди пов'язані з діяльністю різних соціальних об'єктів. З іншого боку, обмеженість соціальних об'єктів, під впливом яких пробуджується почуття совісті студента, вказує на недостатній розвиток його моральної свідомості. Совість пов'язана не тільки з дотриманням тих чи інших моральних норм, а й з почуттям обов'язку по

відношенню до друзів, членів сім'ї, студентського колективу, навчальної діяльності і до суспільства.

Почуття совісті більш за все проявляється тоді, коли особистість під впливом негативних соціально-психологічних чинників порушує моральні норми, а потім відчуває від цього морально-психологічний дискомфорт. Якщо студент не визнає певних моральних норм, то їх порушення не може викликати докори совісті. Таким чином, виховання почуття совісті пов'язане з інтеріоризацією колективних і суспільних моральних норм, з усвідомленням їх соціальної цінності, корисності і об'єктивної необхідності їх дотримання.

Мотиви порушення моральних норм, яке викликає докори совісті студента, можна розділити на дві групи. До першої групи слід віднести ті мотиви, які пов'язані з неуцтвом, відсутністю етичної освіти, незнанням елементарних правил етикету або з хибними уявленнями про моральні цінності і сенсожиттєві пріоритети. Така особистість не замислюється над існуванням певних моральних норм, рідко звертає увагу на моральний сенс людських вчинків. Поняття добра чи зла у особистості з обмеженим етичним мисленням пов'язується насамперед з мірою корисності для себе будь-яких вчинків, соціальних перетворень або подій. Тому така особистість менш за все здатна відчувати докори совісті, і у своїй повсякденній діяльності керується власними уявленнями про міру припустимого.

До другої групи мотивів порушення моральних норм належать мотиви, які не пов'язані з відсутністю етичних знань. Вони виникають внаслідок моральної та емоційної нестійкості. Студент з недостатньо розвинутими волевовими якостями може знати моральні норми, а порушувати їх під впливом інших ситуативних чинників, лише потім відчуваючи докори совісті.

За матеріалами досліджень, які проводились серед студентів, частіш за все основними мотивами порушення моральних норм серед студентської молоді є: неприйняття застарілих стереотипів мислення відносно людської поведінки (32 %), бажання помститись тому, хто образив (26 %), бажання обманути (17 %), скрутне матеріальне становище (12 %), під впливом сексуального потягу (7 %), прагнення до того, щоб

розслабитись і отримати «кайф» (5 %). Як видно, студентська молодь найчастіше порушує моральні норми тому, що зневажає ці норми з причини їх застарілості. Значна частина студентів не сприймає «застарілої» моралі і прагне до утворення «сучасної» моральної нормотворчості.

Таку тенденцію слід сприймати як об'єктивний закономірний процес, адже моральні відносини є динамічним утворенням, вони постійно змінюються під впливом різних психологічних, соціально-культурних і соціально-економічних чинників. В процесі розвитку моральних відносин відбувається своєрідна «апробація» індивідуальних, колективних і суспільних моральних норм.

Розвиток моральної нормотворчості серед студентської молоді слід розглядати як закономірність. Важливо, щоб цей процес ґрунтувався на класичних моральних принципах, серед яких принцип соціального гуманізму має виконувати мобілізуючу і інтегруючу функції. Процес моральної нормотворчості не можна віддавати на відкуп стихійності, оскільки розвиток моральних відносин між студентами завжди вимагає певної корекції як з боку інших студентів, так і з боку організаторів навчально-виховного процесу, тим більше, що значна частина студентів має досить поверхневе уявлення про існування моральних норм як регуляторів поведінки особистості.

Так, на запитання: «Що є нормальним у поведінці інших людей?», не змогли відповісти 56 % опитаних, 30 % вважають нормальним все, що робить людина, 11 % зазначили, що головною нормою має стати свобода вибору і спілкування, 6 % — надання певних соціальних гарантій кожній особистості. Ці дані вказують на досить низький рівень моральної нормотворчості в студентській групі, з іншого боку — повна або часткова неспроможність студентської групи до власної об'єктивної моральної нормотворчості негативно впливає на формування почуття совісті кожного студента.

Підсумовуючи результати аналізу, слід зазначити, що почуття совісті є одним з провідних інтегральних механізмів морального розвитку майбутнього вчителя. Це почуття зосереджує в собі внутрішні вимоги особистості до своєї

поведінки, концентруючи усвідомлене переживання своїх обов'язків перед найближчим соціальним оточенням і суспільством. Виховання почуття совісті майбутнього вчителя слід розглядати як невід'ємну частину розвитку всіх внутрішніх морально-регулятивних механізмів його поведінки. Цей процес може бути ефективним при умовах, якщо:

- розвивається здатність студента до автономного логічного морального мислення, яке дає можливість вірно оцінювати і переживати свої вчинки, знаходити в них морально-естетичний сенс;

- досягається найбільш оптимальне співвідношення між оцінкою діяльності студента і його самооцінкою. Об'єктивна самооцінка студента ґрунтується на моральному самопізнанні, розвитку гуманістичного мислення і усвідомленні великої самоцінності людини;

- створюються такі типи моральних відносин, в яких особистість частково позбувається зовнішніх чинників соціально-правового і морального контролю, має змогу брати відповідальність на себе, що позитивно впливає на розвиток внутрішніх морально-регулятивних механізмів поведінки.

ВИСНОВОК

В процесі розбудови незалежної демократичної держави, розвитку ефективних ринкових відносин активізація людського морального фактору має першочергове значення. Моральний прогрес нашого суспільства можливий тільки за умовою реформування системи освіти і удосконалення морального виховання підростаючого покоління в сучасних несприятливих умовах.

Аналіз теоретико-методологічних засад організації процесу морального виховання показав, що найголовнішу, провідну роль в ньому відіграє особистість вчителя. Адже найефективніші методики і програми морального виховання учнів залишаються нереалізованими без відповідної методологічної, морально-психологічної і загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

В монографії була здійснена спроба проаналізувати теоретико-методологічні питання морального виховання майбутнього вчителя не тільки шляхом традиційного безпосереднього впливу, а й опосередковано, через активізацію зовнішніх і внутрішніх механізмів його поведінки, таких, як формування громадської думки і ціннісно-орієнтаційної єдності студентського колективу, спілкування, утворення колективних моральних норм, їх впливу на процеси інтеріоризації особистістю студента загальнолюдських моральних норм і цінностей.

Велика увага приділяється аналізу соціально-педагогічної проблематики морального виховання майбутнього вчителя. Зокрема, розглядаються проблеми підвищення рівня загальної гуманітарної освіти майбутнього вчителя, його залучення до наукової і соціально-культурної творчості, в результаті чого утворюються нові світоглядні позиції, моральні цінності і типи моральних відносин.

В розробці основних методологічних засад морального виховання майбутнього вчителя і його здатності висококваліфіковано здійснювати моральне виховання учнів в умовах гуманізації і демократизації навчально-виховного

процесу основна увага приділяється розвитку внутрішніх механізмів поведінки студента. Серед них першочергове місце посідають взаємозумовлені процеси утворення усвідомленого почуття совісті і громадського обов'язку, ідентифікації особистих, колективних і громадських інтересів на підґрунті загального інтелектуального розвитку майбутнього вчителя, формування його пізнавальних потреб.

Виходячи з теоретичних положень видатних педагогів минулого і закордонних вчених про необхідність досягнення внутрішнього співвідношення між інтелектуальною і моральною освітою, розвивається ідея опосередкованого впливу на моральний розвиток особистості студента через формування вмінь і навичок поглибленого аналізу етичних понять, форм поведінки, видів діяльності, які мають моральний сенс в їх співвідношенні з естетичними категоріями. Доведено, що найбільш об'єктивна моральна оцінка студентом людської діяльності залежить від його здатності до адекватного аналізу і сприйняття вчинків і подій через естетичні категорії.

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми моральної регуляції особистості встановлено, що деформація морального розвитку особистості студента є закономірним процесом, який відбувається тоді, коли відсутня система виховних заходів, що має передбачати застосування не тільки групових, а й індивідуальних форм роботи і, зокрема, проведення морально-психологічної корекції. Основними напрямками зовнішньої морально-регулятивної корекції має бути запровадження морально-психологічної діагностики морального розвитку майбутнього вчителя, яка дасть можливість найбільш оптимально забезпечити підбір змісту, форм і методів виховного впливу на процес формування моральної свідомості, почуттів, морально-вольових якостей студентів за умовою реалізації ідеї особистісно-гуманного підходу до підготовки педагогічних кадрів.

Підготовка висококваліфікованих педагогічних фахівців на основі реалізації концепції формування моральних механізмів поведінки можлива при умові теоретико-методологічного обґрунтування принципів, змісту та методики виховного впливу на морально-регулятивні особливості студента. Реалізація

концепції формування моральних механізмів поведінки майбутнього вчителя передбачає також оволодіння ним необхідними знаннями, вміннями і навичками застосування морально-психологічної корекції в процесі самовиховання і організації виховної роботи серед школярів.

Важливим показником моральної культури майбутнього вчителя є узгодженість його морально-регулятивних процесів, які характеризують розвиток якісних структурних компонентів особистості (інформаційно-світоглядний, емоційно-естетичний, морально-оцінювальний, морально-чуттєвий, морально-вольовий). Вони зумовлюють формування майбутнього вчителя як духовно багатого, інтелектуально розвинутого, цілісної соціально-активної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адушкин Г.Е., Скрипник А.П. Механизм морально-го самоконтроля // Моральный выбор / Под ред.: А.И.Титаренко. – М.: МГУ, 1980. – С. 209-251.
2. Аниксеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1980. – 223 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX –начала XX в. / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
4. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. /до реформы 60-х гг. / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
5. Аристотель. Сочинения: В 4-х т., АН СССР. Ин-т философии. –М.: Мысль, 1975-1983; Т. 4 – 568 с.
6. Арутюнян М.Ю., Здравомыслова О.М., Шурыгина И.И. Учителя и ученики: два мира?: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.
7. Басв Б.Ф. Чи знаєте ви свою дитину? – 2-ге видання – К. Знання, 1985. – 63 с.
8. Бакіров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. – Харьков: ХГУ, 1988. – 147 с.
9. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 309 с.
10. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації – К.: ТЗМН, 1996. – 230 с.
11. Боровский М.И. Детерминизм и нравственное поведение личности. – Минск: Наука и техника, 1974. – 222 с.
12. Вардомацкий А.П. Моральная регуляция поведения личности / Под ред. В.М.Конона. – Минск: Наука и техника, 1987. – 128 с.
13. Гаврилов В.А. Проблемы развития теории нравственного воспитания школьников в советской педагогике / 1945-1985 гг. / –Кишинев: Штиинца, 1990. – 170 с.
14. Гегель. Сочинения: В 8-ми т. – М.: Госиздат, 1935. – Т. 8 – 472 с.
15. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. – М.: Соцэкгиз, 1938. – 484 с.

16. Гербарт И.Ф. Избранные пед. сочинения. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1940. – 269 с.
17. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 269 с.
18. Демков М.И. История западно-европейской педагогики. – М.: Изд-во тов-ва И.Д.Сытина, 1912. – 497 с.
19. Державна національна програма «Освіта» / Україна ХХІ століття/. Освіта, NN 44-45-46, грудень 1993. – С. 1-16.
20. Дидро Д. Сочинения: В 2-х т. – М.: Мысль, 1986. – Т. 1 – 592 с.
21. Дидро Д. Принципы нравственной философии // Собр. соч.: В 2 т. – М.: Мысль, 1986. – Т. 1. – С. 58-164.
22. Донцов А.В. Моральна регуляція особистості // Наукові записки кафедри педагогіки ХДУ. Вип. 3. – Харків, 1998. – С. 49-54.
23. Донцов А.В. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді // Високі технології виховання. Матеріали Міжнародної конференції. – Харків: ХДУ, 1995. Частина І. – С. 86-90.
24. Донцов А.В. Структурно-функціональні елементи моральної регуляції навчально-виховного процесу // Наукові записки кафедри педагогіки ХДУ. Вип. 2. – Харків, 1997. – С. 137-146.
25. Донченко Е.А., Сохань Л.В., Тихонович В.Л. Формирование разумных потребностей личности. – К.: Политиздат Украины, 1984. – 223 с.
26. Дробницкий О.Г. Понятие морали. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
27. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
28. Исаева Е.В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании // Проблемы высшей школы за рубежом: Межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГЗПИ, 1990. – С. 13-18.
29. Казачков В.И. Нравственно-психологические основы воспитания студентов // Формирование духовной культуры студенческой молодежи. – К.: Вища школа, 1991. – С. 68-81.
30. Кессиди Ф.Х. Сократ: 2-е доп. издание. – М.: Мысль, 1988. – 220 с.

31. Коменский Я.А. Избр. пед. сочинения: В 2-х т. М.: Педагогика, 1982. – Т. 1 – 656 с.
32. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк. – 2-е изд. перераб. и дополн. – М.: Политиздат, 1987. – 350 с.
33. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С. 85-113.
34. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн.: для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
35. Конституция Украины. – Х.: Консум, 1996. – 48 с.
36. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. – Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
37. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. –М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
39. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
40. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. – М.: Мысль, 1985. – Т. I. – 622 с.
41. Лотман Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры // Тезисы докл. IV-летней школы по вторичным моделирующим системам. – Тарту, 1970. – С. 98-101.
42. Майор Ф. Память о будущем: Пер. с французского. – м.: АО Издательская группа «Прогресс», 1995. – 176 с.
43. Макаренко А.С. Сочинения: В 5 т. – М.: АПН РСФСР, 1951. – Т. 5 – 548 с.
44. Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 7 т. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.
45. Макаренко А.С. Сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1951. – 210 с.
46. Марцинковский И.В. Университетское образование в капиталистических странах. – Ташкент: ФАН, 1981. – 188 с.
47. Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания. – М.: МГУ, 1987. – 238 с.
48. Методология этических исследований. – М.: На-

ука, 1982. – 381 с.

49. Милтс А.А. Совесть / Этическая мысль: Научно-публицистические чтения. – М.: Политиздат, 1990. – С. 274-283.

50. Михайлюк Н.Я. Методологические основы формирования духовного мира студенческой молодежи // Формирование духовной культуры студенческой молодежи. – Киев: Вища школа, 1991. – С. 31-41.

51. Михелев А.Д. Общекультурная и художественно-эстетическая подготовка студентов – важнейший фактор преодоления кризиса высшего образования и общественного развития XX в. // Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов. – Харьков, 1992. – С. 33-37.

52. Момов В. Человек, мораль, воспитание. – М.: Прогресс, 1975. – 161 с.

53. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

54. Надольный И.Ф. Нравственное воспитание студентов. – К.: Вища школа, 1985. – 44 с.

55. Наука и нравственность. – М.: Политиздат, 1971. – 440 с.

56. Нечепоренко Л.С. Твоя доля в твоїх руках. – Харків: ХДУ, 1995. – 141 с.

57. Нечепоренко Л.С., Подоляк Я.В., Пасинок В.Г. Воспитание: Учеб. пособие. – Харьков: Основа, 1997. – 232 с.

58. Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. – М.: МГУ, 1976. – 95 с.

59. Нравственное воспитание школьника в коллективе. – Л.: Наука, 1970. – 316 с.

60. Павлов В.И. Встреча Горького с Павловым // И.П. Павлов в воспоминаниях современников. – Л.: Наука, 1967. – С. 347-354.

61. Парсонс Т. Общий обзор // Американская социология. – М.: Прогресс, 1972. – С. 360-379.

62. Пасинок В.Г. Теорія і методика мовної підготовки вчителя в університеті. – Харків: Основа, 1998. – 308 с.

63. Образование и идеология // Педагогика, 1995. – N 6. – С. 117-119.

64. Педагогическое наследие / Сост.: В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. -М.: Педагогика, 1989. - 416 с.

65. Пеленев А.П. Причины межличностных конфликтов в педагогических коллективах и их классификация // Формирование нравственно-психологического климата в коллективе. - Пермь: 1985. - С. 102-104.

66. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.

67. Платон. Сочинения: В 3 т. - М.: Мысль, 1972. - Т. 3 - 687 с.

68. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. - М.: Мысль, 1993. - Т. 2 - 528 с.

69. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. - М.: Мысль, 1994. - Т. 4 - 830 с.

70. Попова Л.Д., Леонтьева О.Ю. Особенности профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в колледжах Англии / Методич. реком. для студентов и препод. пед. вузов, учителей школ. - Х.: ХГПУ, 1995. - 28 с.

71. Психологическая теория коллектива. - М.: Педагогика, 1979. - 239 с.

72. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В.Сохань, В.А.Тихонович и др. - Киев: Наукова думка, 1989. - 328 с.

73. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. - М.: МГУ, 1981. - 182 с.

74. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика 1973. - 432 с.

75. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Педагогика, 1946. - 485 с.

76. Руссо Ж.Ж. Пед. соч.: В 2 т. - М.: Педагогика, 1981. - Т. 2 - 334 с.

77. Словарь по этике / М.И.Андриевская, Л.М. Архангельский и др. - М.: Политиздат, 1981. - 392 с.

78. Соколов В.М. Социология нравственного развития личности. -М.: Политиздат, 1986. - 240 с.

79. Социальная психология личности. - М.: Наука, 1979. - 344 с.

80. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политиздат, 1972. - 303 с.

81. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллек-

тива. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.

82. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. - М.: Просвещение, 1971. - 335 с.

83. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - К.: Радянська школа, 1977. - 380 с.

84. Уманский Л.И. Критерии и характеристики общественной активности личности и контактной группы как коллектива // Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива школьников и студентов. Вып. 39. - Ярославль, 1975.

85. Фаустова Э.Н. Культура студенческой молодежи. - М.: МГУ, 1991. - 135 с.

86. Философия и современность. - М.: Наука, 1971. - 376 с.

87. Формирование духовной культуры студенческой молодежи / Л.А.Аза, Н.А.Белека, В.И.Казачков и др. - Киев: Вища школа, 1991. - 108 с.

88. Фром Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1986. - 231 с.

89. Хьюсман Р., Хетфилд Д. Фактор справедливости, или «И это после всего, что я для тебя сделал...» / Пер. с англ. О.Р.Семеновой. - М.: Знание, 1992. - 96 с.

90. Черная Л.Д. Совесть как регулятор нравственности // Формирование духовной культуры студенческой молодежи. - К.: Вища школа, 1991. - С. 81-88.

91. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. - 206 с.

92. Шварц И.Е. Психологический климат как педагогическая проблема // Формирование нравственно-психологического климата в коллективе. - Пермь, 1985. - С. 1-16.

93. Шварцман К.А. Буржуазные концепции нравственного воспитания: цели и средства. - М.: Знание, 1982. - 62 с.

94. Шихирев Н.П. Об особенностях методов социально-психологических исследований в США // Методология и методы социальной психологии. - М.: Наука, 1977. - С. 215-228.

95. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных форм

социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. - М.: Наука, 1979. - С. 3-20.

96. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитать нравственное поведение? - Книга для учителя / Пер. с немецкого /. - М.: Просвещение, 1986. - 78 с.

97. Шубина Л.С. Особенности управления психологическим климатом педагогического коллектива // Формирование нравственно-психологического климата в коллективе. - Пермь, 1985. - С. 94-102.

98. Этическая мысль: Научно-публицистические чтения / Редкол.: А.А.Гусейнов и др. - М.: Политиздат, 1990. - 480 с.

99. Якуба Е.А. Право и нравственность как регуляторы общественных отношений при социализме. - Х.: ХГУ, 1970. - 207 с.

100. Baier K. Pationalitu value and preference // Soc philosophy a. policy. - Oxford, 1988. - Vol. 5, № 2. p. 18-45.

101. Eurick A.E. Reforming American education / The innovative approach to improving our schools and colleges/ : N.V. Evanston and Ind, 1969.

102. Gouldner A.W. Enter Plato. Classical Greece and the Origins of Social Theory. N.V., 1965.

103. Harris A. Taching Morality and Religion. L., 1976.

104. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. L., 1974.

105. Hersch and Schebe K.E. Reliability and realidity dimension. - Journal of Consulting Prychology, 1967, 31, 609-613.

106. Hiblett W. The liberal arts. A.British view. -- «Current History», Ind., 1958, September, p. 147-131.

107. Kay W. Moral Education. A Sociological study of the Influence of society, home and school. L., 1975.

108. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education and Kohlberg. Ed. by Muuseu B., Birmingham, 1980.

109. Kohlberg L. The Child as a Moral Philosopher. In: Moral Education. Ed. by Chagan B. and Soltis G.N.V., 1973.

110. King R. School and College. N. V., 1976.

111. Lauster P. Der Sinn das Lebens. - Dusseldorf etc.: ECON, 1989. - 221 s.

112. Lickona Th. Educating for Character N. V., 1992.

113. Maslow A. Motivation and Personality. — N. V., 1970.

114. Magdiori R. Vladimir Jankelevich et la morale de l'amour // Critique P., 1989. T. 45, W 500/501. p. 3-8.

115. Schwartz S.H. Normative explanations of helping behavior: A critique proposals, and empirical test. — «J of Exp. Soc. Psychol.», 1973, V. 9, N 4, p. 348-364.

116. Woods R. Barrow R. An introduction to philosophy of education. Ind., 1975, p. 65-76.