

## МОНІТОРИНГ ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

**Постановка проблеми.** Нові пріоритети у галузі освіти, пов'язані з розширенням меж педагогічної творчості та диверсифікацією навчально-виховних закладів, програм, методик, закономірно позначаються на якості освіти. У цьому контексті зростає значення моніторингу як засобу контролю за процесом і результатами педагогічної діяльності. Моніторинг є важливим інструментом перевірки й оцінювання ефективності впроваджуваного змісту освіти, використовуваних методів і методик, слугує основою для визначення проблем і усунення недоліків в організації навчально-виховного процесу. Термін «моніторинг» прийшов у педагогіку з екології, де він трактується як безперервне спостереження за станом навколишнього середовища з метою попередження небажаних відхилень за найважливішими параметрами. У педагогіці поняття моніторингу почало використовуватися порівняно недавно. Теоретичні засади моніторингу як засобу підвищення якості освіти розробляються в дослідженнях І. Булах, Г. Єльнікової, О. Ляшенко, О. Кузнецова, М. Рижаківа, М. Сметанського, С. Шишова, О. Бараннікова, О. Майорова та ін.

Об'єктами моніторингу виступають як окремі підсистеми освіти, так і різні педагогічні процеси, рівні освіти, управління, окремі аспекти діяльності тощо. Розрізняють, наприклад, моніторинг психологічний, медичний і педагогічний (його підвиди – дидактичний і виховний); моніторинг регіональний і локальний; моніторинг якості підготовки учнів; моніторинг навчально-матеріальної бази школи; моніторинг якості підготовки педагогічних кадрів; моніторинг якості освіти тощо. В Україні становлення системи моніторингу освіти розпочалося з 1997 р. створенням Центру моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання. З цього часу започатковуються всеукраїнські моніторингові дослідження: якості навчальної літератури для загальноосвітніх закладів (2001, 2003, 2004), якості засвоєння курсу фізики (1999), якості математичної освіти випускників початкової, основної та старшої школи (2002), стану фізичного, морального і психічного розвитку учнів та інфраструктури навчальних закладів (2005).

Аналіз педагогічної теорії й практики свідчить про існування певної однобічності у розробці та застосуванні засобів моніторингу виховного і навчального процесів. Склалася дещо парадоксальна ситуація: незважаючи на те, що в усіх державних документах з питань освіти, підручниках і посібниках з педагогіки підкреслюється пріоритетність виховних завдань, основна увага педагогів традиційно зосереджується на контролі за результатами навчального процесу. Така асиметрія спостерігається як під час оцінювання діяльності окремих учителів, так і школи в цілому: на першому плані виступає обсяг і глибина знань учнів з різних навчальних предметів. На нашу думку, така ситуація зумовлена насамперед відсутністю засобів для об'єктивної, оперативної і надійної оцінки результатів виховного процесу, спрямованого на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери учнів (потреб, почуттів, установок, ціннісних орієнтацій, переконань, якостей характеру тощо). Якщо керівники шкіл, інспектори і вчителі-практики мають у своєму користуванні обґрунтовані, чітко визначені критерії оцінювання успішності учнів, достатньо об'єктивні методи діагностики знань, умінь і навичок, то у сфері виховання питання про відповідні критерії та діагностичні методики поки що залишається відкритим. У зв'язку з цим результативність виховання здебільшого взагалі не контролюється або ж визначається інтуїтивно. Виховні завдання, як правило, формулюються в дуже загальному вигляді, що зумовлює неоднозначність їх трактування, складність, а то й неможливість об'єктивного визначення міри їх реалізації.

Аналогічна ситуація з моніторингом результатів виховної роботи склалася й у

зарубіжній педагогічній науці та практиці. Так, західнонімецький спеціаліст з педагогічної діагностики К. Інгенкамп вказує на невідповідність між загальним переконанням у важливості виховних завдань і реальною педагогічною практикою, зорієнтованою перш за все на формування знань і навчальну успішність учнів [3]. Водночас більшість політиків у сфері освіти визнає, що «формування особистості важливіше від передачі знань, почуття соціальної відповідальності більш вагомим, ніж знання слів». «Значення, яке надається виховним цілям у суспільстві, – стверджує К. Інгенкамп, – можна визначити за витратами на діагностичні процедури. І у Німеччині, соціально-емоційна сфера є, без сумніву, пасербицею шкільної адміністративної діагностики. Вчитель навряд чи може почерпнути з інструкцій і навчальних курсів щось таке, що виходить за межі суб'єктивного знання. Методи, розроблені, головним чином, у психології, були лише частково адаптовані для потреб педагогіки і зовсім не застосовувались на практиці. Діагностична практика являє собою зовсім іншу картину, ніж преамбули наших навчальних планів: господарем становища в них однозначно виступає знання» [3, с. 217].

Отже, проблема діагностики результатів виховної діяльності однаково гостро стоїть у різних країнах. На наш погляд, причиною цього є не стільки недостатня увага науковців до розробки критеріїв і методик визначення вихованості учнів, скільки специфіка і зумовлена нею складність діагностування мотиваційно-ціннісної сфери особистості. На відміну від навчання, спрямованого на розвиток інструментальної сфери особистості (знань, умінь, навичок, здібностей), метою виховання є розвиток мотиваційно-ціннісної сфери (почуттів, потреб, переконань, ціннісних орієнтацій, якостей характеру). Якщо наявність певних знань чи умінь порівняно легко встановити за допомогою відповідних тестів, то діагностика мотивів, якостей характеру – справа набагато складніша. Діагностування здібностей, знань і умінь може здійснюватися відкрито, оскільки усвідомлення учнями зовнішнього контролю не впливає значною мірою на об'єктивність його результатів: учень або має певні знання чи вміння або ж ні. Виявити рівень вихованості набагато складніше. Справа в тому, що компоненти мотиваційно-ціннісної сфери особистості мають чітко виражений соціально позитивний чи негативний зміст. У зв'язку з цим у ситуації зовнішнього контролю виявляється тенденція особистості давати соціально схвалювану інформацію про себе, справляти на оточуючих позитивне враження. Якщо учні знають, що контролюють і оцінюють їхні якості, вони можуть легко справити потрібне враження: дотримуватися моральних норм, погоджуватись із загальноприйнятими етичними принципами, виявляти соціально цінні якості та орієнтації тощо. Це накладає суттєві обмеження на використання під час діагностики вихованості таких традиційних методів, як відкрите спостереження, тестування, анкетування, бесіда та інтерв'ю.

*Аналіз попередніх досліджень.* Проблема діагностики вихованості особистості досліджувалася багатьма вітчизняними і зарубіжними педагогами (О. Богданова, З. Васильєва, О. Зосимовський, М. Єфременко, І. Мар'єнко, М. Монахов та ін.). У психолого-педагогічних дослідженнях розглядалися такі питання, як: виділення критеріїв вихованості особистості (О. Богданова, Л. Божович, О. Зосимовський, О. Ковтунова, В. Петрова); визначення кількісних і якісних показників вихованості (М. Єфременко, М. Монахов, М. Шилова); виявлення можливих рівнів вихованості учнів (З. Васильєва, О. Зосимовський, М. Козакіна); розробка і апробація методів вивчення і діагностики вихованості учнів (Б. Бітінас, Д. Гршин, Я. Коломинський, О. Кочетов, В. Ханчин і ін.). Аналіз літератури з проблем педагогічної діагностики свідчить, що «вихованість» більшість авторів розуміє як моральний розвиток особистості, відповідність її поведінки і переконань моральним нормам і цінностям суспільства. Досить часто «вихованість» трактується як соціальна зрілість, відповідність переконань і поведінки людини інтересам і вимогам суспільства. На нашу думку, такий підхід є дещо однобічним і неправомірно звужує зміст цього поняття. В його основі лежить уявлення про безумовний пріоритет інтересів суспільства над інтересами

особистості. Дотримання встановлених суспільством норм і правил вважається необхідною і достатньою умовою вихованості особистості, її соціальної зрілості. При цьому ігнорується те, що людині, яка дотримується моральних норм і правил, можуть бути властиві деформації особистісного розвитку, які роблять неповноцінним її особисте життя (наприклад, негативна Я-концепція, комплекс неповноцінності). Очевидно, вихованість слід розглядати як такий рівень розвитку особистості, що забезпечує успішну соціальну адаптацію і водночас досягнення внутрішньої гармонії. Відтак вихованість виявляється не тільки в дотриманні особистістю тих чи інших суспільних норм, громадській активності, відповідальності, але й у гармонійності її внутрішнього світу, позитивній самооцінці, здатності до самоактуалізації. Вихованою можна вважати особистість, яка досягла гармонії як у стосунках з суспільством, так і з собою.

Під час діагностування результатів виховного процесу виникають труднощі теоретичного і методичного характеру. Теоретичні пов'язані з недостатньою визначеністю самого поняття «вихованість»: якою повинна бути вихована людина, за якими критеріями та показниками можна оцінити рівень її вихованості? Відсутність чітких відповідей на ці питання стримує розробку відповідного діагностичного інструментарію.

У статті ми ставимо за *мету* проаналізувати основні підходи до діагностування вихованості особистості, визначити відповідні критерії, показники та рівні.

**Виклад основного матеріалу.** У психолого-педагогічній літературі пропонуються різні підходи до визначення критеріїв вихованості особистості. Найбільш поширений функціонально-аналітичний підхід, який полягає у виокремленні й оцінюванні сформованості широкого переліку якостей особистості, таких, наприклад, як працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, ощадливість, скромність, дисциплінованість тощо. Так, М. Монахов показниками вихованості особистості вважає: патріотизм, колективізм, інтернаціоналізм, гуманність, працьовитість, чесність, ощадливість, дисциплінованість, активність, допитливість, естетичний і фізичний розвиток [6].

М. Шилова вихованість особистості визначає на основі сформованості якостей, які в узагальненій формі відображають систему ставлень до суспільства та колективу, розумової та фізичної праці, до людей, до себе [10]. Дослідниця наголошує на тому, що вихованість характеризується не окремими якостями, а їх сукупністю, моральним змістом, спрямованістю і рівнем розвитку. Основними критеріями вихованості М. Шилова вважає такі особистісні якості, як: ерудиція, старанність, працьовитість, ставлення до природи, моральні якості, свідомо дисциплінованість, естетичні смаки, навички самовдосконалення. Ступінь сформованості вказаних якостей пропонується оцінювати за п'ятибальною шкалою: 1 – якість не виявляється; 2 – якість виявляється рідко; 3 – якість виявляється майже завжди, але під впливом вихователя; 4 – якість виявляється майже завжди, але ще не стала потребою особистості, потрібний зовнішній контроль; 5 – якість виявляється завжди. Педагогічна практика свідчить, що за допомогою подібного роду вимірювальних шкал можна одержати великий обсяг інформації щодо моральної вихованості особистості, однак при цьому не завжди вдається з'ясувати стрижневі особливості її моральної зрілості як складного інтегрального цілого.

Поряд з функціонально-аналітичним у психолого-педагогічній літературі розвивається також синтетичний, інтегративний підхід до діагностування вихованості особистості. Його сутність полягає у виділенні цілісного, максимально широкого критерію, що дає змогу виявляти і стисло фіксувати основний моральний зміст особистості (Л. Божович, В. Мерлін, М. Неймарк і ін.). Ідея синтетичного вивчення особистості у свій час висловлювалася А. Макаренком, який вважав за необхідне «прагнути до оволодіння синтезом, цілим, нерозкладеною людиною», домагаючись удосконалення «системи даної особистості в цілому» [4, с. 449].

У контексті інтегративного підходу виділяються такі загальні критерії вихованості особистості, як моральна, життєва позиція, моральна спрямованість, моральна стійкість, моральна готовність тощо. Так, наприклад, І. Мар'єнко і Б. Лихачов пропонують використовувати як критерії моральної вихованості ставлення особистості до суспільства, праці, інших людей; Л. Божович, Т. Коннікова, О. Зосимовський – спрямованість особистості; Т. Мальковська – життєву позицію.

О. Зосимовський найбільш адекватною етичною категорією, придатною для виконання ролі глобального, синтетичного «вимірювача» моральності особистості, вважає «моральну спрямованість» [2]. Солідаризуючись з Л. Божович, З. Васильєвою, Т. Конніковою та іншими дослідниками, він зазначає, що саме спрямованість найглибше відображає моральний зміст людини, стрижневі особливості її мотиваційної сфери. Останню ж він розглядає як цілісне утворення, що складається з різноманітних за моральним змістом, силою і вольовою забезпеченістю почуттів, прагнень, потреб. Одні з них можуть стійко домінувати, інші відіграють підпорядковану, другорядну роль, що знаходить своє інтегральне вираження в тій або іншій спрямованості індивіда, яка виявляється у властивій йому тенденції здійснювати морально значущі або ж, навпаки, етично неприйнятні вчинки. Відповідно розрізняються два основні типи моральної спрямованості: позитивна (власне моральна, в якій домінують етично цінні, альтруїстичні прагнення) і негативна (домінують вузькоegoїстичні, аморальні мотиви). Узагальнивши сучасні уявлення про зміст зрілих форм позитивної моральної спрямованості, дослідник вважає, що її визначають: прихильність до принципів демократичного, гуманного суспільства і загальнолюдських морально-етичних цінностей, громадянськість, дієвий патріотизм, міжнаціональна доброзичливість, прагнення до сумлінної соціально спрямованої праці.

Педагогічні спостереження свідчать, що для оцінювання якості виховного процесу поділ моральної спрямованості лише на два альтернативні типи є недостатнім. Рівень моральної вихованості особистості виявляється не тільки в змісті (позитивний – негативний), але й у стійкості сформованої в неї структури мотивів поведінки. Врахування критерію стійкості дає змогу конкретизувати уявлення про типи спрямованості особистості, виділивши три різновиди позитивної спрямованості (малостійку, стійку, високостійку) і, відповідно, три різновиди негативної спрямованості. Малостійка позитивна спрямованість характеризується домінуванням у мотиваційній сфері особистості моральних спонукань, які, однак, є надто слабкими, у зв'язку з чим існує потреба в систематичному педагогічному підкріпленні поведінки. Стійкий різновид позитивної спрямованості характеризується достатньо сформованими моральними потребами та мотивами, які виявляються в здатності особистості до самостійної моральної поведінки в звичних умовах, не ускладнених скільки-небудь відчутними внутрішніми або зовнішніми перешкодами. Високостійкий різновид позитивної спрямованості репрезентує найвищий рівень морального розвитку особистості, який виявляється в її здатності морально діяти як у повсякденних, звичних, так і в складних життєвих ситуаціях, які вимагають максимальної самовіддачі заради дотримання моральних цінностей.

Відмінності у визначенні критеріїв і показників зумовлюють різні підходи до виділення рівнів моральної вихованості особистості. Так, наприклад, М. Шилова залежно від зовнішньої регуляції та внутрішньої саморегуляції виділяє чотири рівні моральної вихованості особистості: невихованість, низький, середній і високий [10]. Невихованість характеризується нездатністю особистості до самоорганізації та саморегуляції, негативним досвідом поведінки, що важко піддається виправленню. Для низького рівня вихованості характерний слабкий, нестійкий досвід позитивної поведінки, яка регулюється в основному зовнішніми вимогами і стимулами оточення, при цьому саморегуляція і самоорганізація є ситуативними. Для середнього рівня властиві самостійність, прояви саморегуляції і самоорганізації, хоча активна суспільна позиція ще не сформована. Ознакою високого рівня

вихованості є здатність особистості до стійкої самостійної позитивної поведінки на основі активної суспільної, громадянської позиції.

У контексті визначення рівнів вихованості особистості становлять інтерес виокремлені Т. Титаренко етапи розвитку індивідуального моральнісного простору: егоцентричний, конформний, нормативний, релятивний і суб'єктний [7, с. 27]. На етапі егоцентричного простору емпатія виникає у формі емоційного резонансу, переживання тотожності особистості зі значущою людиною. На конформному етапі емоційний резонанс перетворюється на здатність ставити себе на місце більшості, бачити інтереси багатьох, забуваючи про власні. Нормативний етап розширення моральнісного простору – це етап зростання автономії від заохочень-покарань, від бажання дотримуватися норм, правил. Так, емпатія сприяє виникненню бажаної, нормативно зумовленої поведінки на підставі образу іншої людини. Релятивний моральнісний простір передбачає розвиток емпатії як усвідомлення стану іншого, відокремленого, не схожого на себе. Норми перевіряються на необхідність їх виконання, стають суб'єктивно відносними, необов'язковими. Відсутність емоційної ідентифікації вже не заважає спробам активного співчуття, допомоги, взаємодії. І нарешті, на етапі особистісної зрілості формується суб'єктний тип моральнісного простору, в межах якого антиномії моралі або свободи взагалі не існує.

У пропонованій Т. Титаренко моделі етапів розвитку моральнісного простору можна простежити динаміку індивідуальної світобудови, тобто способів усвідомлення чи конструювання індивідом інтерсуб'єктивного простору. Від емоційного резонансу переживання тотожності зі «значущим іншим» через зростання автономії, незалежності від експектацій, норм середовища та усвідомлення стану іншого, відокремленого, не схожого на себе, до суб'єктивного типу моральнісного простору, що забезпечує справжню особистісну свободу, – такою є еволюція моральної зрілості індивіда, на думку Т. Титаренко. Ця еволюція позначається поступовим зростанням диференціації між «я» та іншими, наявністю своєрідної психологічної границі, відокремленості й зв'язності, що забезпечує зростання свободи.

Виділені Т. Титаренко етапи розвитку моральнісного простору особистості перегукуються з етапами розвитку моральної свідомості, визначеними Л. Кольбергом [11]. Останній досліджував групу хлопчиків віком від 10 до 16 років за допомогою стандартизованого інтерв'ю, оснований на обговоренні гіпотетичних моральних дилем (проблем), складених на матеріалі філософії та художньої літератури. У дилемах описувалися ситуації, в яких правила моралі вступають у суперечність з потребами й благополуччям дійових осіб. Найбільш відомою стала дилема Хайнца: «В одній європейській країні вмирає від особливої форми раку жінка. Однак є ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Їх нещодавно винайшов місцевий фармацевт. На їх виготовлення він витрачає 200 доларів, проте лише за одну їхню дозу вимагає у 10 разів більше – 2000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, зробив усе можливе, щоб скласти необхідну суму, позичаючи гроші в знайомих, але зібрати йому вдалося тільки половину. Тоді він попросив фармацевта знизити ціну або дозволити йому віддати решту грошей пізніше. Але той відповів: «Я винайшов ці ліки і хочу на цьому заробити». Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумує проникнути в аптеку і викрасти ліки. Правий він чи ні? Чому?». До викладеної ситуації можна поставитися по-різному, залежно від того, оцінювати її з погляду чоловіка, фармацевта або з позицій абсолютної цінності людського життя. Проте Л. Кольберга цікавила не стільки сама відповідь, скільки обґрунтування дітьми морального вибору: «Чому Хайнц повинен або не повинен красти ліки?»

Внаслідок багаторічних досліджень Л. Кольберг дійшов висновку, що моральний розвиток особистості являє собою тривалий процес послідовної зміни трьох рівнів, на кожному з яких виділяються дві стадії. Перший рівень моральної свідомості дослідник назвав доконвенційним (від англ. convention – угода), тому що діти не усвідомлюють суті моральних норм, законів і правил. Цей рівень властивий здебільшого дітям до 9 років.

Стадія 1. Гетерономна мораль (стадія покорі і покарання). Гетерономна мораль (від гр. hetero – інший і potos – закон, тобто підпорядкована зовнішнім законам і правилам) – стадія наївного морального реалізму, слухняності заради слухняності. На цій стадії, розглядаючи питання добра і зла діти вважають, що людині треба дотримуватися правил, поважати владу, не завдавати людям і їхньому майну шкоди, щоб уникнути покарання. Моральні правила застосовуються буквально. Мораль, на їхню думку, – це вказівки дорослих про те, як слід поводитись. Все, що каже і робить більший або сильніший, є справедливим і чесним. При оцінюванні вчинків не враховуються мотиви, наміри людей, не беруться до уваги специфічні обставини, які можуть змінити моральне значення вчинку.

Стадія 2. Орієнтація на винагороду. На цій стадії діти визнають необхідність дотримання моральних норм, якщо це сприяє задоволенню їх потреб. Поведінка оцінюється ними як моральна, якщо її наслідки відповідають інтересам самої людини. Мораль розуміється як обмін послугами: «ти мені, я тобі». Діти, які перебувають на цьому рівні, вважають, що перш ніж допомагати або слухатися інших, треба з'ясувати: «Що я буду з цього мати?» Морально правильне для них є відносним, моральна оцінка вчинків залежить від їх результатів, а міра покарання розглядається залежно від наслідків. Наприклад, якщо людина вкрала машину, то покарання повинно залежати від її вартості. На цьому рівні моральної свідомості діти оцінюють поведінку залежно від її корисності, перш за все для себе: слухняність, виконання правил має приносити користь. Люди мають певну цінність лише тоді, коли становлять інтерес для того, хто здійснює вчинок, і цінуються настільки, наскільки можуть відплатити йому за цей вчинок.

На наступному – конвенційному – рівні моральності увага індивіда зосереджується на суспільних потребах і цінностях, які домінують над особистими інтересами. З'являється усвідомлення важливості підтримання гарних стосунків з оточуючими, створення позитивного враження про себе, дотримання правил і норм суспільної поведінки. Моральність вчинків визначається в термінах гарної поведінки і підтримання соціального порядку. Цей рівень характерний для осіб віком від 9 до 20-ти років. Він називається конвенційним, оскільки більшість людей у цьому віці приймає правила і норми суспільства як самоцінність. Загальноприйняті (конвенційні) моральні цінності проявляються у прагненні справити гарне враження на оточуючих, врахувати норми та виправдовувати сподівання інших.

Стадія 3. Орієнтація схвалення значущими людьми. На цій стадії особистість надає важливого значення позитивній думці про себе оточуючих. Типовою є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких дотримується більшість людей. Верховенство загальноприйнятих норм спрямовує людину на те, щоб виконувати необхідну суспільству роль для отримання соціального схвалення. Врахування мотивів як показників моральності індивіда є істотною відмінністю цієї стадії від попередніх. У міркуваннях дітей цінність людини визначається тими почуттями, які вона до себе викликає. Ці почуття вимагають вчинків, які демонструють оточуючим, що особа, яка їх здійснює, – «гарний учень», «гарний син» і взагалі «позитивна особистість». Замість егоцентризму другої стадії з'являється здатність співчувати, співпереживати, розширюється перспектива соціальних ролей. Розуміння справедливості на цій стадії найбільш чітко виражає «золоте правило етики»: «Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе». Взаємодія індивідів третьої стадії розвитку моральних суджень ґрунтується на ідеї обов'язку, який не обмежується рівноцінним обміном, а породжує почуття вдячності, відданості і обов'язку відповідати

взаємністю на добрі вчинки. Типовим для цієї стадії є судження: «Нічого поганого в тому, що Хайнц хотів врятувати свою дружину, немає. Він діяв як справжній чоловік. Любов безцінна, її нічим не заміниш. Якби він не кохав свою дружину настільки, щоб зважитися на все заради її порятунку, він би був поганим чоловіком».

Стадія 4. Орієнтація на закон і суспільний порядок. На цій стадії індивід у моральних міркуваннях посилається на соціальні, юридичні, моральні чи релігійні закони як найбільш стабільну та зрозумілу основу вирішення моральних дилем. Це стадія дотримання закону і порядку. На четвертій стадії індивідуум приймає точку зору члена суспільства. Ця перспектива базується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, яких повинні дотримуватися всі члени суспільства. Переслідування індивідуальних інтересів вважається законним лише тоді, коли узгоджується з підтриманням суспільної системи в цілому. Типова аргументація для цієї стадії: «Ти повинен виконувати закон, навіть, якщо не погоджуєшся з ним. Оскільки він прийнятий більшістю людей, ти маєш враховувати те, що є добрим для більшості». Людина оцінюється тут за умовами контракту або зобов'язання, які покладають на неї відповідальність перед вищим авторитетом – законом, Біблією, Богом тощо.

На рівні постконвенційної або автономної моральності (п'ята і шоста стадії) люди ґрунтують моральні судження на принципах, які самі створили і прийняли, тому що вважають їх самоцінними, правильними за своєю суттю. Моральні принципи, якими люди керуються на цій стадії, є універсальними, не залежними від приналежності до тих чи інших політичних, релігійних чи етнічних груп. Цей рівень моральності передбачає високий розвиток формально-логічного мислення, розуміння абстрактних моральних принципів і понять. Він досягається не раніше 20 років і властивий далеко не всім дорослим.

Стадія 5. Орієнтація на суспільний договір і права людини. На цій стадії вважається, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Закони гарантують благополуччя більшості. Водночас визнається, що деякі цінності, такі, як свобода, почуття власної гідності, повинні захищатися незалежно від думки більшості. Цінність особистості визначається правами людини, що утворюють рівність усіх людей незалежно від того, якими є особисті чи ділові стосунки між ними. За певних обставин людина може вирішити порушити закон задля порятунку інших. Соціальна система на цій стадії розглядається як договір, вільно прийнятий кожним індивідуумом з метою забезпечення прав і створення добробуту для всіх її членів. Законність чинних правил і соціальних норм оцінюється за їх здатністю зберігати і захищати фундаментальні людські права і цінності. Ця стадія відображає утилітарну філософію, згідно з якою соціальні інститути, права і закони оцінюються з точки зору їх довготривалих наслідків для добробуту кожної людини. Ось приклад характерного для цієї стадії морального судження: «Якщо Хайнц не зробить усе можливе, щоб врятувати життя дружини, він ризикує втратити повагу інших. Він здійснює свій вчинок заради благополуччя іншої людини. Хоча для всіх краще, щоб закони завжди дотримувалися, бувають випадки, коли їх потрібно порушити. Кожен сам повинен оцінювати кінцеві наслідки своїх вчинків».

Стадія 6: Орієнтація на універсальні моральні принципи. На цій стадії моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: рівність людей і повага людської гідності. Приклад відповідного морального судження: «Життя кожної людини має самостійну цінність, яка ставить її вище будь-яких законів або юридичних принципів. Якщо людське життя в небезпеці, який би не був закон і наслідки, до яких може призвести його порушення, крадіжка морально виправдана». Життя людини має самоцінність. Немає такого закону, правила (нехай навіть прийнятого демократичним шляхом), людського або божественного авторитету, які могли б перешкодити дотриманню цього універсального

принципу.

Запропонований Л. Кольбергом когнітивно-еволюційний підхід передбачає врахування не тільки обсягу засвоєних особистістю моральних понять і ставлення до них, але й якісних характеристик соціоморального мислення. Орієнтуючись на нього, можна виділити три загальні критерії вихованості особистості: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний. Перший характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять, другий – особливості соціоморального мислення (стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору), третій – провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії.

Врахування вказаних критеріїв дає підстави визначити чотири рівні вихованості особистості: прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний. Прагматичний рівень характеризується спрямованістю особистості на задоволення власних потреб. Поведінка оцінюється як моральна, якщо її результати відповідають інтересам і потребам індивіда. Виконання моральних правил має приносити користь. Мета вчинків полягає в отриманні якнайбільшої особистої вигоди і обміні послугами: «ти – мені, я – тобі». З погляду осіб з прагматичним рівнем вихованості інші люди мають певну цінність тільки тоді, коли можуть віддячити за добро. Для цього рівня характерна індивідуалістична перспектива: слід поводитися так, щоб задовольнити свої потреби, але при цьому визнається, що й інші мають право робити те ж саме. Важливо, щоб усе було «по-чесному». Існує усвідомлення, що кожна людина має власні інтереси, які можуть конфліктувати з інтересами інших. Внаслідок цього визнається право кожної людини на задоволення власних інтересів. Це призводить до акцентування уваги на інструментальному обміні як механізмові, через який індивіди координують свої вчинки заради взаємної вигоди.

Особі з міжособистісно-орієнтованим рівнем вихованості важливого значення надають думці референтного оточення, прагнуть до позитивної самооцінки та схвалення близькими й авторитетними людьми. Прагнення справляти позитивне враження на оточуючих є для них основним мотивом моральної поведінки. Типовою для цього рівня є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких дотримується більшість людей. На цьому рівні індивідуалістична позиція, характерна для попереднього рівня, трансформується у позицію особистості, яка забезпечує довірливі стосунки з близькими людьми. Під час оцінювання вчинків інших людей вже беруться до уваги їхні наміри і мотиви, а не лише наслідки дій. При цьому враховується точка зору іншої людини, виявляється здатність до співчуття, співпереживання. Основна функція моральних норм вбачається у підтриманні відданості, довіри і турботи у взаємостосунках між людьми. Водночас моральна поведінка поки що ґрунтується на усталених стереотипах, недостатньо усвідомлюється відносність і складність моральних норм, їх незалежність від емоційного ставлення до іншої людини.

Особі з суспільно-орієнтованим рівнем вихованості вважають, що виконувати свої обов'язки і дотримуватись встановлених правил потрібно заради підтримання порядку в суспільстві. Вони орієнтуються на закони і правові норми як на найбільш стабільну і зрозумілу основу для вирішення моральних проблем. Для людей з цим рівнем характерна перспектива узагальненого члена суспільства, яка базується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, обов'язкових для всіх членів суспільства. Реалізація власних інтересів вважається законною лише тоді, коли узгоджується з підтримкою суспільної системи в цілому. Загальний добробут вважається вищою цінністю, ніж індивідуальні потреби й бажання. Моральних норм і законів потрібно дотримуватися навіть тоді, коли не погоджуєшся з ними, тому що вони прийняті більшістю людей і відповідають інтересам більшості.



Особи з автономно-ціннісним рівнем вихованості орієнтуються у своїй поведінці на внутрішньо прийняті універсальні моральні цінності. При цьому вони визнають, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Водночас з'являється розуміння того, що деякі цінності, такі, як свобода, почуття власної гідності повинні захищатися незалежно від позиції більшості. На цьому рівні моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: справедливість, рівність людей і повага до людської гідності. Цінність особистості визначається правами людини, які стверджують рівність усіх людей незалежно від того, в яких особистих або ділових стосунках вони перебувають один з одним. Для осіб з цим рівнем вихованості властива здатність мислити абстрактно (розглядати моральні проблеми в світлі не одного закону, а цілої системи), зважувати конкуруючі домагання людей, брати до уваги раціональні та емоціональні фактори, мати власну позицію і одночасно бути відкритим для прийняття точки зору інших.

Таким чином, спираючись на когнітивно-еволюційну теорію морального розвитку, можна виділити чотири рівні вихованості особистості, які відображають динаміку морального розвитку за трьома основними критеріями: розуміння суті моральної поведінки; сформованість соціоморального мислення; провідні ціннісні орієнтації особистості.

**Висновки.** Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування двох основних підходів до визначення критеріїв вихованості особистості: функціонально-аналітичного і синтетичного. Найпоширенішим є функціонально-аналітичний підхід, який полягає у виділенні переліків однорідних, не зведених у цілісну структуру якостей, таких, наприклад, як працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, скромність, дисциплінованість і ін. Синтетичний підхід передбачає виділення інтегрального, максимально широкого критерію, який дозволяє виявляти і стисло фіксувати рівень моральної зрілості особистості. Обидва підходи мають певні переваги і обмеження. Зокрема, використовувані в синтетичному підході критерії є надто загальними, малодиференційованими, що утруднює моніторинг вихованості і вибір адекватних способів виховного впливу. Аналітичний підхід не дає змоги за окремими показниками побачити цілісний зміст особистості та оцінити загальний рівень її моральної зрілості. Крім того, обидва підходи зосереджують основну увагу на засвоєних особистістю нормативних моральних уявленнях і недостатньо враховують рівень розвитку соціоморального мислення, здатність самостійно аналізувати й розв'язувати морально-етичні проблеми.

У контексті моніторингу вихованості особистості продуктивним виглядає когнітивно-еволюційний підхід, на основі якого можна виділити три основні критерії (морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний) і чотири рівні вихованості особистості (прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний).

### Література:

1. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. – К.: Знання, 1979. – 48 с.
2. Зосимовский А. В. Критерии нравственной воспитанности // Педагогика. – 1992. – №11-12. – С.22-26.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1990. – 240 с.
4. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 т. – Т. 7. – М., 1957–1958. – 512 с.
5. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. – М.: Педагогика, 1985. – 102 с.
6. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания. - М.; Педагогика, 1981. - 193 с.
7. Титаренко Т. Емпатійне підґрунтя побудови моральнісного простору // Соціально-психологічна природа емпатії / Под ред. Л.П. Выговской, А.Я. Чебыкина. – Одеса, 1996. – С. 22-36.
8. Уледов А. К. Формирование нравственной личности // Мораль развитого социализма. – М., 1976. – 254 с.
9. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 158 с.
10. Шилова М.И. Мониторинг процесса воспитания школьников // Педагогика. – 2001. – №5. – С. 40-45.

---

11. Kohlberg L. The psychology of moral development. – San Francisco: Harper & Row, 1984. – 420 p.

*У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділяються основні підходи до вивчення вихованості особистості, визначаються відповідні критерії й рівні.*

**Ключові слова:** моніторинг, вихованість, критерії вихованості, рівні вихованості, діагностика вихованості.

*В статье на основании анализа психолого-педагогической литературы выделяются основные подходы к изучению воспитанности личности, определяются соответствующие критерии и уровни.*

**Ключевые слова:** мониторинг, воспитанность, критерии воспитанности, уровни воспитанности, диагностика воспитанности.

*In the article on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature the basic going is selected near the study of breeding of personality, the proper criteria and levels are determined.*

**Keywords:** monitoring, breeding, criteria of breeding, levels of breeding, diagnostics of breeding.