

Методичні засади реалізації особистісно орієнтованого виховного процесу в сучасних освітніх закладах: збірник науково-методичних праць / За ред. О.О.Максимової, М.А.Федорової.- Житомир: ФОП Левковець, 2012. – С.7-15.

E-mail: helen.maks23@mail.ru
Максимова Олена Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільного
виховання та педагогічних інновацій
ЖДУ ім. І Франка

Суб'єкт- суб'єктна взаємодія у виховному процесі

Анотація: У статті розкриваються особливості становлення взаємин першокласника з вчителями та однолітками, характеризується статус суб'єкта, аналізуються ознаки педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні, даються рекомендації щодо формування виховання як суб'єкта власної діяльності й поведінки.

Ключові слова: моральна поведінка, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, гуманна особистість, статус дитини.

Сприяння досягненню успіхів дітьми потребує у взаємодії з дитиною виходити з її інтересів, піклуватися про створення у школі життєрадісної, діяльної, дружньої атмосфери, культивувати відносини близькості й довіри між педагогом і школярем. Розвиток здібностей, нахилів учнів, їх творчості, ініціативності, самоконтролю, самокорекції є головним завданням вихователя. Як зазначає академік І.Бех, “виховання досягає своєї мети, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини” [1, с.120].

Г.Філонов наголошує, що формування особистості школяра визначається насамперед місцем, яке він займає у системі доступних йому людських відносин, і тим, у якому відношенні знаходяться вимоги, що пропонує йому життя, з тими психологічними особливостями, що у нього є. Як відомо, діти включаються у дві сфери соціальних відносин: “дитина - доросла людина”, “дитина – дитина”, що взаємодіють між собою через ієрархічні зв'язки.

У виховній діяльності виникають деякі протиріччя:

- між потребою в засвоєнні нових соціальних ролей та неправильному уявленні про них з боку дітей;
- між потребою в активності учнів та відсутністю відповідних умов її реалізації;
- між потребою у самореалізації дитини і незнанням сфер, де вона може проявити себе;
- між потребою у самоствердженні та недостатніми знаннями про те, як це можна зробити;
- між природною потребою бути захищеною й опікуваною та реальним становищем дитини.

У шестирічному віці дитина, як правило, не може самостійно вирішити ці протиріччя через недостатні знання про саму себе, через відсутність достатнього досвіду взаємин із людьми, через несформованість необхідних умінь і навичок. Тому вона потребує допомоги, поради, захисту дорослого, але, разом з тим, і поваги до себе, можливості виявляти ініціативу, бути активним творцем своєї особистості.

Орієнтація на активність дитини у виховному процесі вимагає створення суб'єкт-суб'єктних взаємин у системі “вчитель – учень”, “учень – учень”, за яких у школяра формуватиметься адекватна самооцінка, рівень домагань, вміння ставити перед собою посильні завдання та вирішувати їх, переживаючи радість успіху.

Загалом ідея суб'єкт-суб'єктних взаємин бере свій початок у гуманістичній системі виховання, в якій виховання зорієнтоване на розвиток внутрішнього світу учня, на міжособове спілкування, діалог, на допомогу в особистісному зростанні, на формування в дитини реальних оптимістичних життєвих планів, готовності свідомо реалізовувати ці плани, здатності відповідно до гуманістичних традицій соціального досвіду будувати навколишній світ і себе. Гуманно-особистісний підхід передбачає якнайповніше розкриття і розвиток цілісної сукупності якостей

особистості дитини, її здібностей, задатків, талантів з урахуванням потенційних можливостей; стимулювання позитивних морально-етичних якостей; повагу і любов до дитини, розуміння її унікальності, її потреб та мотивів поведінки; створення довірливих стосунків з учнем, сприятливого психологічного клімату, ситуації успіху. Яскравими представниками гуманістичного напрямку у вихованні є Ш.Амонашвілі, Д.Дьюї, А.Макаренко, М.Монтессорі, К.Роджерс, В.Сухомлинський, С.Френе, Р.Штайнер та інші.

Як зауважує В.Радул, педагогічне спілкування є повноцінним тоді, коли учень виступає у ньому не як пасивний об'єкт впливу вчителя, а як його активний творчий суб'єкт, що володіє знаннями, має особистісну позицію, наділений здатністю самостійного мислення і внутрішньої моральної волі. Учень виступає суб'єктом діяльності, якщо виховання здійснюється в системі особистісно орієнтованих технологій, які розвивають у дитини прагнення і здатність до свідомої самостійної взаємодії з оточуючим.

Особистісно орієнтована модель виховання і навчання розробляється багатьма педагогами: І.Бехом, Д.Белухінім, А.Бойко, О.Бондаревською, І.Зимньою, І.Зязюном, О.Вишневським, О.Киричуком, Л.Кондрашовою, О.Кононко, С.Подмазінім, В.Рибалком, В.Сериковим, І.Якиманською та іншими. У центрі уваги особистісно орієнтованих технологій – унікальна цілісна особистість, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей, є відкритою для засвоєння нового соціального досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різних ситуаціях. У виховному процесі здійснюється орієнтація на якості дитини, її можливості, на формування і розвиток особистості не за якимось еталоном, а відповідно до її природних здібностей.

Суб'єкт-суб'єктні взаємини між учителем та учнями визначаються І.Бехом як взаємини значущості. Взаємодія вихователя з вихованцем будується не на вимушеності спілкування, а на взаємному інтересі, при цьому враховуються позиції і бажання обох сторін. “Лише за особистісного плану взаємодії з вихованцем педагог транслює свою індивідуальність, реалізуючи свою потребу і здатність бути особистістю і, в свою чергу, формуючи відповідну потребу і здатність у вихованця” [1, с.137]. Статус суб'єкта забезпечується обом учасникам виховного процесу, якщо учень направляє свої зусилля на засвоєння соціального досвіду, а вчитель – на організацію його діяльності. Тобто об'єктом впливу для учня є предмет чи процес, на якому сконцентрований його інтерес, а для вчителя – виховний процес, а не учень. Разом з тим, С.Подмазін висловлює думку про те, що особистість не може виступати об'єктом діяльності, оскільки тоді її визначення не співпадає з реальністю: навіть знаходячись в умовах, що позбавляють її можливості зовнішньо виявляти свою активність у діяльності, особистість завжди зберігає своє ставлення до подій, буде образ свого майбутнього життя та діяльності.

Російський філософ П.Флоренський та професор О.Кононко виділяють чотири форми суб'єктності дитини: вона виступає суб'єктом вітального ставлення до світу (формує і розкриває власну природу), суб'єктом предметного ставлення (привласнює і створює предмети культури), суб'єктом спілкування, суб'єктом самосвідомості [4, с.282].

У взаємодії з дітьми необхідно дотримуватися принципу “не поряд і не над, а разом”. Як зазначає О.Запорожець, шестирічна дитина не потребує постійної допомоги дорослого, однак відчуває потребу в постійному спілкуванні з ним для того, щоб збагатити свої знання, вирішити питання, що виникли, порадитися щодо своїх планів тощо.

Безперечно, суб'єкт-суб'єктні взаємини передбачають рівноправність педагога і учня. Однак іноді поняття “рівноправність” розуміється спотворено (наприклад, як право вихованця виконувати чи не виконувати розумні вимоги вчителя), що негативно позначається на виховному процесі. Спираючись на думку І.Бужиної, під рівноправністю будемо розуміти побудову процесу навчання на основі демократичного керівництва при максимальному використанні творчої ініціативи вихованця, дотримання прав школяра, насамперед права на рівну з педагогом повагу особистої гідності. Р.Валеева виділяє три основні підсистеми прав дитини: соціальну, що являє собою права на більш високий соціальний статус (наприклад, рівність із дорослими в обговоренні загальних проблем, право на скаргу, на протест, на захист проти свавілля дорослих); середовищну,

яка включає в себе вимоги контролю над навколишнім середовищем дитини; особистісну, пов'язану з внутрішнім життям дитини.

Вихованцеві слід надавати можливість вільно діяти, але в межах загальноприйнятих стандартів. “Свобода поведінки набувається дитиною через постійні роз'яснення дорослим її дійсного характеру і необхідну корекцію в напрямі її суспільної значущості” [1, с.26]. Щоб заблокувати авторитарний вплив на особистість, необхідно моделювати ситуації вільної, творчої співпраці. Завдання педагога – розвинути у дитини здатність до глибокого розуміння ситуації, яка існує всередині неї і ззовні, та вміння і потребу обирати гуманну поведінку, максимально активізуючи свої внутрішні ресурси. Постійно проявляючи цю здібність, дитина набуває власної відповідальної свободи, вміння успішно вирішувати різні життєві проблеми на високому моральному рівні.

Визначають сутність суб'єкт-суб'єктних взаємин між шестирічною дитиною і вихователем через активність, свободу думки та дій дитини сучасні психологи С.Кулачківська, С.Ладивір, Т.Піроженко: “Дорослий дозволяє дитині ставити запитання, сумніватися, мати свій погляд, пропонувати власні засоби вирішення завдання. При цьому важливо уважно слухати дитину, давати змогу сформулювати та висловити свої думки, ідеї, допомагати їй уточнювати думку, стимулювати ініціативність, самостійність, повторюючи її думку її ж словами, ключовими фразами, спонукати до вибірковості щодо змісту, виду та форми предметного матеріалу, прийомів виконання дій тощо” [6, с.14].

На психологічному рівні суб'єктивний характер взаємин передбачає, за С.Максименком, сумісність людей. Сумісність – це оптимальне поєднання якостей людей у процесі взаємодії, що забезпечує позитивний результат спільної діяльності. Виділяють функціональну, фізичну, психофізіологічну, соціально-психологічну і психологічну сумісність. Певний вид діяльності вимагає певного виду сумісності або поєднання декількох з них. Звісно, вчитель не зможе забезпечити функціональну, фізичну, психофізіологічну сумісність абсолютно з усіма учнями класу. Тому доречно проаналізувати соціально-психологічну і психологічну сумісність, реалізувати яку в силах педагога. Соціально-психологічна сумісність ґрунтується на єдності найближчих, більш віддалених і перспективних цілей, на спільності інтересів і установок людей. Психологічна сумісність передбачає спільність поглядів, моральних переконань, цінностей, ставлень. Важливим фактором є усвідомлення вихователем і вихованцем наявності у них співпадаючих мотивів спільної діяльності, а також потреби один в одному як умови реалізації цих мотивів. За таких умов відбувається їх зближення, прослідковується тенденція об'єднання зусиль у спільній діяльності, а також виникає спільність психічного стану, що породжує психологічний контакт. І.Зимня підкреслює, що контакт усвідомлюється і переживається суб'єктами як позитивний фактор, що підкріплює взаємодію. В умовах контакту найбільш повно проявляються всі особистісні якості суб'єктів взаємодії, сам факт його встановлення приносить їм інтелектуальне й емоційне задоволення. Іншими словами, внутрішніми механізмами контакту є емоційне та інтелектуальне співпереживання, спільне мислення, спільна дія.

І.Зязюн та Н.Волкова виділяють такі головні ознаки педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні: особистісна орієнтація співрозмовників, що включає готовність бачити і розуміти співрозмовника; рівність психологічних позицій співрозмовників, незважаючи на їх соціальну нерівність (тобто визнання права учня на власну думку, позицію, неприпустимість домінування вихователя над вихованцем); проникнення у світ почуттів, переживань співрозмовника, готовність прийняти його точку зору; вияв взаємної довіри; використання нестандартних прийомів спілкування, що відбувається завдяки відходу вчителя від суто рольової позиції.

Перебування вихователем на виховних позиціях розуміння, визнання і прийняття дитини як необхідну умову створення суб'єкт-суб'єктних взаємин розглядає І.Бех [1, с.31-51]. Зрозуміти дитину – значить зуміти проникнути у її внутрішній світ, адекватно відобразити її стани, якості, наміри, потреби, бажання. Здійснити це можливо (якщо у вихователя наявна така важлива якість, як психологічна проникливість) у процесі спілкування з дитиною, спостерігаючи за її поведінкою, жестами, мімікою, інтонацією. Тут важливо відмітити оволодіння вмінням “співпереживаючого

розуміння” за К.Роджерсом, під яким учений розуміє не розуміння *про* людину (що передбачає її оцінювання), а розуміння *разом* з людиною.

Під визнанням дитини ми будемо розуміти її право бути собою, мати свою точку зору на події, явища, ситуації. Визнати – значить повірити у можливості учня, у безкінечність його пізнання, у його самовдосконалення, визнати його неповторність. Визнання особистості дитини надає можливість виявляти свободу в спілкуванні з вихователем.

Прийняття означає позитивне ставлення до людини незалежно від того, задоволені її вчинками в даний момент чи ні. Тоді у дитини з’являється впевненість у любові з боку вихователя незалежно від того, високих чи низьких показників вона досягла, успіхи чи невдачі спіткали її, за будь-яких обставин вона не буде відкинута. Академік І.Бех визначає такі кроки, які призводять до повного прийняття дитини: надання їй дозволу бути такою, якою вона є; уважне ставлення до її думок, почуттів, готовність їх почути; підтримка вихованця; готовність ділитися своїми поглядами і цінностями; висловлення поваги до позиції вихованця, віри в його сили; готовність до відкритості й прийняття нового досвіду [1, с.46].

Вміння зрозуміти, прийняти і визнати дитину передбачає оволодіння педагогом такими якостями, як здатність сприймати й адекватно пояснювати поведінку вихованця; помічати зміни у його почуттях і вчинках, знаходити причину цього, робити правильні висновки; уміння постійно усвідомлювати і правильно реагувати на сприйняття його образу і поведінки вихованцями; використовувати такі механізми міжособового пізнання, як емпатія (пізнання емоційних станів іншої людини через співпереживання), ідентифікація (в її основі лежить готовність свідомо поставити себе на місце іншої людини, що сприяє розумінню її поглядів, установок, мотивів, бажань тощо), децентрація (здатність людини відійти від власної позиції, сприйняти точку зору іншої людини). Особливо важливим є емпатійне розуміння, бо, як відмічає М.Заброцький, здатність педагога до співпереживання не лише сприяє адекватності відображення особистості учнів, вона також лежить в основі встановлення з ними позитивних, високопродуктивних взаємовідносин, що, у свою чергу, впливає на ефективність педагогічного процесу.

Суб’єкт-суб’єктні взаємини передбачають побудову процесу спілкування на діалогічному рівні, в умовах якого, за І.Бехом, стає можливим морально-духовне зростання особистості. Діалогічний тип спілкування характеризується активністю, контактністю і високою ефективністю спілкування. Від вчителя вимагається виявлення педагогічного оптимізму, доброзичливості, довіри до самостійності школярів, спираючись на позитивний потенціал особистості дитини.

С.Кулачківська, Т.Піроженко, Л.Подольак акцентують увагу на збереженні думки кожного учасника діалогу, на намаганні зрозуміти один одного без оцінювання позиції партнера.

Н.Волкова, І.Зязюн виділяють такі ознаки діалогічного педагогічного спілкування:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами.
2. Зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Особливістю педагогічного діалогу є те, що два суб’єкти, зберігаючи особистісну рівність, мають різні позиції. Так діє учня, який перебуває у колі своїх потреб, спрямовані на задоволення власних прагнень, учитель же зосереджує свої зусилля на потребах учня. Уява, інтуїція, емпатія допомагають педагогу зрозуміти вихованця.

3. Персоніфікована манера висловлювання, яка передбачає виклад інформації від першої особи, звернення співрозмовників до особистого досвіду, висловлення свого ставлення до предмета розмови.

4. Поліфонія взаємодії, яка передбачає пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного співрозмовника.

5. Двоплановість позиції педагога у спілкуванні, бо він веде діалог не тільки з вихованцем, але і з собою.

За І.Бехом, педагогічний діалог, як правило, має характер дискусії, оскільки всі положення, що висувуються, вимагають відповідної аргументації. Аргументування педагога повинно бути звернене як до розуму, так і до почуттів дитини. Педагогічний діалог буде ефективним, якщо викликати у дитини розгорнутий внутрішній діалог, який продовжуватиметься і після

завершення спілкування вчителя з учнем (що можливе тільки за активної внутрішньої позиції вихованця).

З метою формування вихованця як суб'єкта власної діяльності й поведінки Н.Мойсеюк пропонує створювати особистісно стверджувальні ситуації (у літературі зустрічаються ще терміни “виховні” або “особистісно орієнтовані ситуації”), у яких забезпечується сприймання й осмислення реальної дійсності, формування ціннісних орієнтацій, світогляду учнів, суб'єктивного досвіду, виявлення особистісних здібностей. І.Зимня підкреслює, що особистісно орієнтований підхід означає переорієнтацію виховного процесу на постановку і вирішення самими дітьми конкретних навчальних чи виховних задач (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проєктивних та інших).

І.Бех вважає за доцільне розглядати педагогічну задачу, яку розв'язує вчитель-вихователь, і виховуючу задачу, яку вирішують вихованці, під час чого здійснюється самовиховання [1, с.122]. Особливість педагогічної задачі у тому, що її розв'язання неможливо здійснити безвідносно до розв'язання виховуючої задачі. Цей процес розгортається як сумісна діяльність і спілкування вихователя з дітьми на паритетній основі, в результаті чого досягається мета.

І.Бех пропонує замінити термін “виховуюча задача” більш точним терміном “соціально-моральна задача”, мета якої полягає у формуванні й розвитку у вихованця особистісних цінностей, вміння відокремлювати “добро” і “зло” та оцінювати з цих позицій свої дії. На думку О.Кононко, “щоб дитина зростала щасливою, вона повинна знати, вміти, хотіти і самореалізовуватися у конкретних моральних учинках” [4, с.14]. Соціально-моральні задачі – це задачі не предметного, а духовного змісту, а тому успішність їх вирішення залежить не тільки від інтелектуальних і вольових здібностей учня, а й від авторитетності педагога, його взаємин із вихованцем. “Вихователь у процесі розв'язання соціально-моральної задачі своїми діями має формувати і підтримувати у вихованця самоповагу, яка відображає те, наскільки він приймає себе таким, яким він є” [1, с.163], - зауважує І.Бех. Діти з низькою самоповагою почувають себе некомфортно у спілкуванні, страждаючи від упевненості, що оточуючі про них погані думки. Це породжує зниження соціальної активності особистості, що негативно позначається на її особистісному зростанні.

Відмітимо, що суб'єкт-суб'єктні взаємини мають ще одну перевагу: вони сприяють особистісному зростанню не тільки учня, а й вихователя, створюючи умови для його самовдосконалення, самозбагачення, професійного злету. Як влучно відмічає І.Зимня, розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня. Г.Гатальська, А.Криленко зауважують, що для того, щоб спонукати дітей до позитивної роботи із самовиховання, сприяти їх особистісному зростанню, розвитку позитивної “Я-концепції”, вчитель сам повинен бути взірцем відповідної поведінки, що і визначить продуктивну педагогічну взаємодію.

Н.Волкова виокремлює такі уміння педагога, які сприятимуть реалізації педагогічного спілкування як взаємодії: вміння оперативного і правильно орієнтуватися у постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, обставинам спілкування та індивідуальним особливостям учня, постійно відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні.

Правомірними, на наш погляд, є визначені О.Вишневським функції вчителя, який працює за моделлю суб'єкт-суб'єктних взаємин: отримання й опрацювання зворотної інформації, що стосується навчання, розвитку і виховання учнів; безпосередній вплив на учня, що здійснюється шляхом сугестії, спонуканням до дії у формі побажань, пропозицій, підказок, впливом на мотиваційну сферу школяра; визначення і презентація об'єкта діяльності учня у вигляді задачі; вплив на процес діяльності учня, який полягає в тому, що вчитель виступає джерелом потрібної інформації. Щодо функції оцінювання, то ми притримуємось думки Н.Волкової та І.Зязюна, які вважають, що вчитель не повинен оцінювати поведінку учня і давати вказівки щодо способів її корекції. Натомість він дає учневі інформацію про нього, а той сам вчиться оцінювати свої дії. Тобто порівняно з традиційним підходом до виховання відбувається “зміна авторства” оцінного судження.

Не викликає сумнівів той факт, що самопочуття, переживання, формування самооцінки дитини перебувають у прямій залежності від особливостей взаємодії педагога з дітьми, від того, які засоби, прийоми, методи використовуються вчителем у процесі діяльності й спілкування. Стиль взаємин вчителя й учнів помітно впливає на формування ініціативи, активності й самостійності дітей. З цього приводу Л.Галігузова, Є.Смирнова стверджують, що на шостому році життя дитині вже не досить простої уваги і співробітництва, вона потребує серйозного, поважливого ставлення зі сторони дорослого та ображається, якщо той вважає її розмірковування нерозумними чи сварить за причепливість і надмірну говірливість. А всіляка похвала чи позитивна оцінка викликає у дитини радість і впевненість у собі.

Спираючись на характеристику загальновідомих у психолого-педагогічній літературі стилів спілкування, відмітимо, що з найпоширеніших у педагогічній практиці авторитарного, ліберального, демократичного стилів лише за умови домінування останнього у взаєминах вихователів і дітей, а також самих дітей можлива суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

За демократичного стилю стимулюється розвиток активності учнів, творчості, здійснюється орієнтація на самостійне розв'язання проблем. Він несе в собі заклик до співробітництва і пізнавальної активності. У дітей формується впевненість, самостійність, почуття емоційної близькості, відбувається процес самоствердження. Демократичний стиль підвищує настрій, породжує почуття задоволення і впевненості у своїх силах.

Ліберальний стиль сприяє розвитку в учнів індиферентності, пасивності, безініціативності. При авторитарному стилі спілкування у дітей починає формуватися пасивність, невпевненість у собі, агресивність. Авторитарний педагог спонукає вихованця до дій, бажаних для нього, використовуючи свої права без урахування ситуації і обґрунтування своїх дій перед учнем, якого сприймає як об'єкт виховання. Авторитарний стиль понижує настрій, сприяє появі у дітей тривожності, стурбованості, роздратування, образи, ворожості.

Учені Андерсон і Брювер (Anderson H., Breuver J., 1966) вивчали залежність між поведінкою учнів та вчителів з авторитарним та демократичним стилями поведінки. Було з'ясовано, що діти вчителя-“демократа” поводити себе значно вільніше, більш розкуто та активніше, ніж учні вчителя-“автократа”. Їхня поведінка відрізнялась безпосередністю, ініціативністю, внесенням пропозицій.

З метою з'ясування кількісного співвідношення використання зазначених стилів педагогічного спілкування в реальному виховному процесі ми провели з допомогою заступників директорів шкіл дослідження серед педагогів (56 чоловік).

Результати засвідчили, що вихователів-авторитарів, яким властиво виконувати організаційні, керівні й контролюючі функції, залишаючи за дітьми тільки ролі слухняних вихованців, яких недооцінюють як особистостей, зневажають їх думки і пропозиції, виявилось 39%. Вихователів-лібералів, які допускають шкідливе для розвитку дитини потурання, здебільшого безініціативні, підпадають під владу дитячих бажань, непослідовні у рішеннях – 14%. Педагогів-демократів, які враховують вікові особливості й розумові можливості дітей, поважають їх, прислухаються до їхніх думок, бажань та інтересів – 47%.

Отже, більше половини вчителів-вихователів не забезпечують можливість взаємодії з дітьми на суб'єкт-суб'єктному рівні. Це пояснюється, крім особистісних якостей педагогів, складністю роботи з шестирічками, що обумовлюється їхніми віковими особливостями. Так нестійкість уваги, недостатня самостійність, несформовані вольові якості тощо породжують бажання у педагогів вдатися до авторитарного стилю взаємин, який полегшує роботу, бо змушує дітей сидіти тихо, виконувати вказівки, що є бажаними для вчителя. Та, на жаль, тоді не відбувається повноцінного розвитку дитини, бо блокується її ініціатива, творчість, можливість проявити себе, а пізнання навколишнього здійснюється на репродуктивному рівні.

Д.Белухін висловлює думку про те, що виховний процес може бути успішним на сучасному етапі лише за тієї умови, що вчитель користується авторитетом серед вихованців, має в їх очах привабливий образ, вони йому вірять і хочуть поділитися своїми проблемами. Такі відносини складаються між дітьми і педагогом, якщо останній виявляє емпатію, відвертість, готовність спілкуватися з учнями на позитивній основі, відчуває власну цінність. Виступаючи суб'єктами

одного процесу, вчитель і учень повинні діяти разом, бути партнерами, жоден з них не повинен стояти над іншим.

При цьому в позиції старшого має переважати атмосфера терпачості, емпатії, емоційної теплоти, відвертості, зацікавленості особистістю дитини. Ю.Азаров відмічає, що дитині подобається творити саму себе, а не бути засобом досягнення мети інших. За умови використання способу співробітництва вихователь і вихованець разом шукають можливі рішення, які можуть призвести до позитивного результату, а потім приходять до згоди щодо того, які з них найповніше дадуть змогу задовольнити потреби обох сторін.

В.Мухіна вказує, що шестирічна дитина вже вміє на належному рівні взаємодіяти з дорослими та однолітками. Так вона має вміння самовладання, вміє підпорядковуватися обставинам, за потребою наполягти на своєму. В цьому віці самооцінка вчинків визначається не лише її власним ставленням до себе (“Я хороший”), а перш за все оцінкою оточуючих людей, що передбачає достатньо розвинені рефлексивні здібності. У зв’язку з цим О.Бодальов відмічає, що однією з найнеобхідніших умов взаємодії людей є безперервне отримання особистістю інформації про результати її власних дій. Завдяки механізму зворотного зв’язку людина на основі результату, якого досягла під час взаємодії з іншими людьми, може коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані засоби впливу новими, що здаються більш ефективними.

Розглянемо особливості суб’єкт-суб’єктних взаємин на рівні “дитина-дитина”. Специфіка взаємин шестирічної дитини з однолітками значно відрізняється від взаємодії з дорослими. Контакти дитини з іншими дітьми більш яскраво емоційно насичені, характеризуються відсутністю жорстких норм та правил, яких потрібно дотримуватися, спілкуючись із дорослими. З однолітками діти більш розкуті, частіше виявляють ініціативу, творчість, намагаються нав’язати власний зразок поведінки, демонструють свої уміння і здібності. В.Мухіна висловлюється про те, що нові відносини, в які включається дитина з приходом до школи, піднімають її на рівень суспільних вимог щодо її поведінки. Вчитель створює умови для соціалізації поведінки дитини, приведення її до стандарту в системі соціального простору – обов’язків та прав.

Емоційне благополуччя учня значною мірою залежить від його статусу в системі міжособистісних взаємин. Статус дитини в групі значно впливає на формування ряду характерологічних рис, а саме доброзичливості, колективізму, дружелюбності, доброго самопочуття у дітей, які користуються симпатією більшості, і, навпаки, нетовариськості, пригніченості, самотності, якщо дитина не відчуває до себе симпатії оточуючих, її особистості, на ставлення до всього, що її оточує, і до самої себе. Т.Сенько зауважує, що несприятливе становище у групі викликає пасивність дитини, невпевненість у власних силах, а це призводить до того, що успіхів у діяльності вона не досягає.

У цьому зв’язку доцільно погодитися з У.Глассером, який стверджує: щоб прокласти шлях до успіху, діти повинні отримувати у школі те, чого їм не вистачає: гарні взаємини як з однолітками, так і з дорослими. Психологічна ізоляція ж понижує емоційне самопочуття дитини і впевненість у своїх силах, заважає досягати успіхів. У свою чергу, підтримка та схвалення педагога й однолітків надихає.

У ситуації формальної рівності (всі діти є ровесниками, навчаються в одному класі) зустрічаються діти з різними фізичними та психологічними задатками, розумовими здібностями, характером. Взаємини, які складаються у шестирічної дитини з іншими дітьми, залежать від соціальних, психологічних і біологічних характеристик самої дитини, стану її здоров’я, зовнішньої привабливості. Але найбільше статус учня у класі залежить від учителя (однокласники ставляться, як правило, до дитини так, як ставиться до неї вчитель). Як справедливо зауважує І.Бужина, школа для учнів, особливо першокласників, - це насамперед учитель. Його дії, ставлення до інших людей і школярів виступають для дітей як реальний моральний ідеал, за зразком якого будується їхня поведінка і всі інші відносини. У молодшого школяра безумовна довіра до вчителя, його вимог, слів, учинків, оцінок. Якщо вчитель виказує позитивне ставлення до учня, то останній відчуває себе захищеним, радісним, і навпаки.

Як свідчать дослідження А.Кисельова, серед першокласників досить високим є відсоток дітей, які відчувають складнощі у спілкуванні з дорослими чи однолітками. До цієї групи

відносяться як занадто компанійські діти, які надмірною активністю починають заважати іншим, так і діти сором'язливі, які бояться вступати у контакт через гіперболізований розвиток цієї якості.

Отже, однією з причин низького статусу може бути надмірний егоїзм, який у пасивній формі виявляється у “заглибленні в себе”, егоцентризмі та користолюбстві, а в активній – у надмірній агресії та ворожості. Підвищенню статусу сприяють позитивні особистісні якості, успішність у діяльності, розвинені комунікативні уміння, а також, як зазначає В.Давидов, якості, що виявляються під час спілкування: справедливість, вірність, надійність, вміння прийти на допомогу, доброта. О.Кульчицька стверджує, що діти-шестирічки ще не усвідомлюють певні якості іншого як причину свого негативного чи позитивного ставлення до нього, але в своєму ставленні до однолітків керуються саме цим. Підвищення статусу призводить, з одного боку, до покращення емоційного стану школяра, а з іншого – до появи домагань на домінування у колі однолітків.

Товариські взаємини у дітей-шестирічок нерідко зав'язуються під впливом випадкових обставин (наприклад, діти разом ходили до дитячого садка, живуть поряд, сидять за однією партою, їхні батьки товаришують тощо). Однак із плином часу ці відносини змінюються під впливом почуття взаємної симпатії чи антипатії. Однолітки вступають у складні взаємостосунки, в яких переплітаються відносини приязні до товариша і відносини суперництва.

Спільна діяльність зближує дітей, породжуючи цілу гаму міжіндивідуальних зв'язків, таких, як прихильність один до одного, потреба в спілкуванні, бажання бути разом. Однак у перші дні, тижні навчання діти ще є роз'єднаними, вони проникаються новою діяльністю, враженнями, новими обов'язками, а тому не цікавляться успіхами чи невдачами однокласників. Часто дитина не знає, як усіх звати. У міру звикання до школи діти починають цікавитися один одним, зав'язувати товариські взаємини, мотивами яких стають спільні інтереси, спільна діяльність, проведення спільного дозвілля, а також особистісні якості дітей та поведінка, яка робить спілкування з ними привабливим (вміння гарно гратись, доброта, товарищівість, охайність, відсутність агресії, працелюбність). О.Бодальов пише: “Хоча дитина цього і не усвідомлює, від її власної поведінки, її вихованості, від неї самої у великій мірі залежить характер поведінки у ставленні до неї оточуючих її дітей і близьких їй дорослих, отже, і характер її переживань від спілкування з людьми та ті оцінки, які вона дає цим людям” [2, с.145-146].

Значним є доробок досліджень у сфері взаємодії, спілкування дітей шестирічного віку. Становлення моральних взаємин, на яких ґрунтується суб'єкт-суб'єктна взаємодія, між дітьми-дошкільниками, молодшими школярами, особливості їхньої поведінки вивчали радянські вчені Г.Бреслав, В.Горбачова, В.Давидов, С.Коробко, В.Котирло, О.Кульчицька, Ю.Приходько, Т.Репіна, А.Рояк, В.Сосідко, Р.Стеркіна, С.Якобсон.

Вивчаючи особливості спілкування, взаємодії у першому класі, С.Коробко, В.Сосідко вказують на суперечливий характер спілкування шестирічних дітей. З одного боку, вони, не бажаючи залишатися на самоті, сприймають однолітків як активних співучасників спільної діяльності, із задоволенням діляться із ними враженнями, співпереживають. У цьому віці діти починають турбуватися про товариша, нудьгують без друзів, створюють мікрогрупи за інтересами. З іншого боку, вони не вмюють, а часто і не відчувають потреби спрямувати власні зусилля на виконання спільної діяльності. Тому мають місце сварки, ігнорування інтересів товариша, заміна одного змісту діяльності іншим.

Продовжуючи цю думку, звернемося до досліджень процесу морального виховання дошкільників О.Кульчицької, яка надає великого значення не стільки знанню дітьми правил і норм поведінки, що, власне, ще не забезпечує їх дотримання, а розвитку моральних почуттів та моральних звичок: виховання тільки тоді може дати бажаний результат, коли вплив на свідомість дитини поєднується з наполегливою і кропіткою роботою щодо організації вправління дітей у моральній поведінці, тобто при формуванні у них моральних звичок. Хороша поведінка дитини лише тоді перетворюється на внутрішню потребу, коли вона буде міцно пов'язана з її моральними почуттями. Дитина повинна переживати задоволення або незадоволення з приводу своїх дій, учинків, намірів. Тут величезне значення відіграють почуття обов'язку, сорому, власної гідності, симпатії до оточуючих. З'ясовуючи, що виступає основою моральної поведінки, О.Кульчицька розділила дітей на таких, що необізнані з нормами моралі, не розуміють їх; послуговуються у

своїх діях емоцією страху (не можна цього робити, бо можуть покарати, поставити у куток, насварити); запобігають можливим неприємним наслідкам (обманювати не можна, бо ніхто з тобою не гратиметься); розуміють соціальну суть поведінки, не хочуть завдати шкоди іншим (битися не можна, бо боляче буде тому, кого вдарили; обманювати не можна, бо так соромно робити). Отже, поведінка дітей може спиратися на дві категорії емоцій: страх і задоволення або моральні почуття (сором, жалість, обов'язок).

Усвідомлення правил поведінки дошкільниками у дитячому садку та ставлення до них вивчала В.Горбачова. Аналізуючи особливості поведінки дітей старшої групи (на той час це діти 6–7 років), авторка зазначає, що у вихованців виробляється навичка слухати і пам'ятати досить складне за змістом мовлення дорослих, регулювати свою поведінку у відповідності зі вказівками вихователя і товаришів. В.Горбачова приділяє значну увагу педагогічній оцінці роботи дітей і формуванню самооцінки, вказуючи на їх вплив щодо усвідомлення дітьми власного “Я”, “Ми”, успіхів власних дій, що є джерелом радості, бадьорості, намагання діяти у відповідності з вимогами, що висуваються вихователкою і через неї – колективом. Авторка відзначає подвійну роль успіху: це не тільки результат, але і поштовх до нових досягнень.

Роботи В.Котирло присвячені такому важливому аспекту морального становлення особистості, як гуманне ставлення до інших. У дошкільному дитинстві це гуманне ставлення набуває форми здатності бачити і розуміти емоційний стан інших людей, приходити на допомогу, рахуватися з їх інтересами, ставлячи та досягаючи своїх цілей. У роботах цього напрямку вивчаються форми поведінки дорослих, які сприяють появі у дітей позитивного ставлення до інших, головним чином до однолітків; досліджуються психологічні умови, за яких дітям ніби відкривається стан іншого і виникає адекватне ставлення до нього; розробляється система виховних впливів, яка забезпечує формування у дошкільників гуманного ставлення до інших.

Аналізує методи і прийоми педагогічного керівництва спілкуванням дошкільників у різних видах діяльності (ігровій, трудовій, продуктивній) і Ю.Приходько. Не викликає сумнівів той факт, що становлення гуманних взаємин дошкільників можливе за умови їх практичного вправлення, що реалізується під час спільної діяльності. Аналізуючи навчально-виховний процес, Ю.Приходько робить висновок, що педагог організовує спільну діяльність частіше в іграх дітей, під час праці, в куточку живої природи. На заняттях в підготовчій групі (діти 6-7 років) спільна діяльність дітей практикується, як правило, дуже рідко. “Саме цим пояснюється відсутність у них елементарних умінь домовлятися про спільну діяльність: погоджувати задум, приходити до згоди, розподіляти обов'язки, в коректній формі виражати ровеснику свої претензії або зауваження” [5, с.85]. Дослідження вченого доводять, що у багатьох дітей під час виконання спільного завдання досить чітко виявляється індивідуалістична спрямованість на досягнення успіху лише у власній частині роботи. Результат партнера часто зовсім не цікавить дитину, а іноді навіть породжує і ревниве ставлення до успіху іншого.

Звернемося до класифікації взаємин, які можуть виникати під час спільної діяльності дітей (Ю.Приходько вживає термін “типи взаємин”, В.Слободчиков, Є.Ісаєв – “форми організації спільної діяльності”, С.Якобсон – “ситуації, що виникають під час спільної діяльності”). Проаналізувавши підходи зазначених учених, констатуємо виділення ними трьох можливих варіантів. Ю.Приходько виокремлює:

1. Взаємини дружньої взаємодопомоги, для яких характерне справжнє співробітництво, бажання допомогти товаришеві.

2. Взаємини партнерства, які характеризуються формальним співробітництвом, що ґрунтується на розподілі праці та додержанні законів рівності для досягнення спільної мети.

3. Взаємини співіснування, сусідства, для яких характерне вболівання кожного учасника за успіх власної частини роботи при відсутності будь-якої турботи про спільний успіх [5, с.86].

В.Слободчиков, Є.Ісаєв, посилаючись на дослідження Л.Уманського, зупиняються на таких можливих формах організації спільної діяльності, як спільно-взаємодіюча діяльність, коли відбувається одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими; сумісно-індивідуальна діяльність, коли кожен учасник робить свою частину загальної роботи, незалежно один від одного; сумісно-послідовна діяльність, коли загальна задача виконується послідовно кожним учасником.

Як бачимо, фактично представлено тільки дві форми взаємодії, за критерій поділу яких взято одночасність виконання. Перші дві виокремлені форми перегукуються з відповідними типами взаємин за Ю.Приходьком.

С.Якобсон визначає наступні можливі ситуації при спільній діяльності [7, с.40]: ситуація змагання, коли декілька осіб прямують до мети, яка може бути досягнута тільки одним з них, тому дії кожного стають для інших перешкодою (якщо мається на увазі не конкурентний тип взаємодії, а спільна діяльність, то зазначена ситуація виникає, якщо діти не виявляють умінь розподіляти ролі, обов'язки, тоді має місце паралель із третім типом взаємодії за Ю.Приходьком); ситуація кооперації, коли кожен може досягнути мети, тільки об'єднавши свої зусилля з іншими, і тому розглядає їх як умови її досягнення (перший тип взаємодії за Ю.Приходьком); ситуація розриву, що виникає, коли неякісна робота окремих дітей перешкоджає отриманню загального продукту, зводячи нанівець зусилля других (спостерігаємо, коли дітей цікавить спільний результат, але відсутні переживання за успіхи іншого, що характерне для другого типу взаємодії, виокремленого Ю.Приходьком).

Отже, найбільш вдалою, на нашу думку, є класифікація взаємин, що мають місце при спільній діяльності, дана Ю.Приходьком. Автор вказує на залежність переживань дітей від типу встановлених взаємин. За взаємин дружньої взаємодопомоги виникають радість і задоволення від успіху спільної справи, засмучення з приводу невдач товариша; за формального співробітництва – позитивне емоційне ставлення до справи за відсутності уваги до невдач і переживань товариша, почуття задоволення від похвали за спільні та власні успіхи і ревниве ставлення до успіху товариша; для співіснування характерним є байдуже ставлення до спільного успіху, позитивне емоційне ставлення до похвали на свою адресу і негативне до навіть очевидних успіхів товариша, бажання принизити їх [5, с.89].

Однак спільною діяльністю не обмежуються всі відносини дитини з однолітками. Питанням вивчення «відносин партнерства», під якими розуміються відносини, що виникають при одночасному виконанні поруч однакових завдань, займався Є.Суботський. Учений здійснив порівняльний аналіз залежності дітей різного віку від думки товариша і від думки дорослого. Як показують результати його досліджень, у шестирічних дітей у процесі виконання однакової або схожої діяльності поруч спостерігається незалежність у поведінці за умови одночасного виконання завдань, правильний контроль товариша, відсутність наслідування помилкових дій однолітка. Разом з тим, при заміні однолітка дорослим шоста частина шестирічок виявляє невміння проконтролювати його, і лише близько половини виявляють незалежність стосовно дорослого у практичних діях. На підставі цих даних робимо висновок про те, що в шестирічному віці розвиток незалежності стосовно дорослого виражений значно менше, ніж по відношенню до однолітка.

Це пояснюється різницею об'єктивних функцій дорослого й однолітка щодо дитини. Під час взаємодії дорослого і дитини найчастіше виникають взаємини керівництва – наслідування, в той час як з дітьми більш поширеними є відносини співробітництва і кооперації.

Питанням виникнення і розв'язку конфліктів, зіткнення інтересів дітей при організації спільної діяльності займалися Л.Галігузова, Є.Смирнова, А.Рояк, С.Якобсон. Цікавими є дослідження С.Якобсон, у ході яких вона дійшла висновку, що лише за умови нормативного вирішення конфлікту, а не силового, можливе збереження рівності позицій, оскільки тоді діти, що повинні виконувати небажані для них функції, позбавляються негативних переживань, викликаних прямим тиском. Отже, при виникненні конфліктної ситуації позиція суб'єкта забезпечується для всіх сторін тільки за нормативного його вирішення. Виокремлені авторкою норми – це підпора меншості більшості (як закон), здійснення жеребкування, встановлення почерговості. Способи ж впливу одного школяра на іншого С.Якобсон розцінює як силові; їх репертуар може бути різним: від постійного монотонного повтору про свій вибір до широкого використання доводів, дипломатичних прийомів. Окрім переконання, спираючись на дослідження В.Слободчикова, Є.Ісаєва, виокремлюємо наступні способи впливу: зараження (підсвідоме, мимовільне підпадання індивіда під певні психічні стани; носить, як правило, невербальний

характер), навіювання (цілеспрямований, неаргументований вербальний вплив), наслідування (виявляється у слідуванні певному прикладу, зразку).

За використання силових методів узгодження намірів може відбутися тільки в тому випадку, коли одні діти здатні відстоювати свої інтереси більш ефективно, ніж інші. Якщо ж можливості однакові, то вірогідність досягнення єдності знижується, спільна діяльність стає неможливою. Досліджуючи це питання на практиці, С.Якобсон робить висновок про перевагу використання силових способів у діадах та нормативних у тріадах. Із зазначеного вище робимо висновок, що частіше суб'єкт-суб'єктна взаємодія має місце в угрупованнях з трьох і більше чоловік.

Для здійснення взаємодії неабияку роль відіграє саморегуляція, під якою С.Якобсон розуміє “ту вищу форму нормативної детермінації поведінки, яка забезпечує самостійне і добровільне дотримання норм моралі за відсутності зовнішнього контролю і спонукання” [7, с.81]. Функцію суб'єкта саморегуляції дитина виконує, якщо у неї виникає негативне ставлення саме до власного порушення норм. Шлях формування у дітей моральної саморегуляції автор вбачає у здійсненні практики моральної поведінки, проте її змістом має бути не повторення гарних учинків, а акти вільного усвідомленого морального вибору, ведуча роль при цьому надається спілкуванню з дорослим [7, с.138].

Першопричиною дитячих конфліктів у ранньому віці, за дослідженнями Л.Галігузової, Є.Смирнової, є невміння ставитись до іншого, як до особистості, надмірне зацікавлення собою, використання однолітка для порівняння на свою користь. “Кожній дитині потрібне гарне ставлення однолітка. Але зрозуміти, що однолітку потрібно те саме, вона не в змозі. Похвалити і надати схвальну оцінку іншій дитині для дошкільника виявляється дуже важким” [3, с.126]. Однак у 6–7 років у дитини пробуджується інтерес до самої особистості однолітка, не пов'язаний із його конкретними діями. Товариш – “це вже не лише об'єкт для порівняння з самим собою, не тільки умова захоплюючої гри, а й самоцінна і значима особистість зі своїми переживаннями і перевагами” [3, с.130]. Учені розглядають залежність взаємин дошкільників і позиції у ставленні дітей до інших людей і до самого себе, яких виокремлюють три: егоїстичну (за якої дитині байдужі інші, її інтереси зосереджені в основному на предметах, почуття однолітків для неї нічого не означають, вона легко може штовхнути, образити, допустити грубість чи проявити агресію); конкурентну (інші діти цікавлять таку особистість лише як засіб для самоствердження. Дитина все робить правильно, не ображає нікого, але помічаючи перевагу іншого над собою, переживає, сумує, заздрить. В іншому така дитина бачить, головним чином, себе і постійно оцінює його з точки зору власних досягнень); гуманну (для якої характерне ставлення до іншого як до самоцінної особистості, чутливість до стану іншого – його бажань, інтересів, настроїв). Справжню радість спілкування, взаємодії може дати тільки гуманна позиція, оскільки егоїстичних дітей однолітки не люблять, вони не хочуть з ними товаришувати, бо це нецікаво і небезпечно; конкурентна позиція тримає дитину в постійній напрузі – як би хто не випередив. І тільки за гуманної позиції (коли дитина з власної ініціативи охоче допомагає іншим, ділиться з ними, отримуючи від цього задоволення, вміє співчувати) вона завойовує прихильність інших, навіть не добиваючись цього [3, с.133-135].

Емоційне ставлення до партнера регулює взаємодію з ним. Проблемою розвитку здатності співпереживати, яка проявляється у емоційній децентрації, займалися Г.Бреслав, В.Давидов. Під емоційною децентрацією розуміються здібності індивіда сприймати і враховувати у своїй поведінці стан, бажання й інтереси інших людей. Природно, що її відсутність значно обмежує можливості взаємодії на суб'єкт-суб'єктному рівні. Оскільки рольова гра є провідним для дошкільника видом діяльності, в якому відбувається самостійне опанування нормами соціальних взаємовідносин, задовольняються потреби у спілкуванні й соціальній компетентності, в ній створюються найбільш сприятливі умови для становлення емоційної децентрації. Г.Бреслав експериментально довела взаємозв'язок між розвитком даної якості й униканням дітьми старшого дошкільного віку сюжетно-рольових ігор.

Для формування процесів децентрації В.Давидов радить спеціально організовувати взаємини дітей під час позакласної роботи (створення виховних ситуацій), використовувати драматизацію, малювання, дискусії, під час чого діти у своїй уяві відтворюватимуть ту чи іншу ситуацію,

ставитимуть себе на місце героїв, намагатимуться уявити їхні думки і почуття, їх ставлення до інших, зрозуміти їх дії. У процесі такої діяльності школярі глибше і більш різнобічно починають розуміти конкретні моральні ситуації, взаємини людей у певній системі відносин, краще усвідомлюють і повніше засвоюють моральні норми. Одночасно у дітей розвивається здатність до різносторонньої, диференційованої оцінки вчинків.

Як засвідчують розглянуті праці, становлення моральної поведінки, суб'єкт-суб'єктної взаємодії між дітьми сприяє розвитку гуманної особистості, яка здатна бачити і розуміти емоційний стан інших людей, приходити на допомогу, рахуватися з їх інтересами, досягаючи своїх цілей, відчувати радість і задоволення від успіху товариша, від успіху спільної справи.

Підсумовуючи вище сказане, визначаємо основні характеристики суб'єкт-суб'єктних взаємин: вияв взаємного інтересу, особистісна орієнтація співрозмовників, рівність особистісних позицій взаємодіючих суб'єктів, проникнення у світ почуттів один одного, врахування бажань усіх сторін. Дитина виступає суб'єктом пізнання, спілкування, предметно-перетворювальної діяльності, творення своєї індивідуальності.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук. -метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – 200 с.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
4. Кононко О. Особистісно орієнтована модель дошкільної освіти: суть та проблеми впровадження у практику // Збірник наукових праць: Спеціальний випуск / В.Г.Кузь (гол. ред.) та ін. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 273 – 283.
5. Приходько Ю.А. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Радянська школа, 1987. – 128 с.
6. Психічний розвиток дитини-дошкільника: Навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів дит. дошк. закладів, студ. сер. і вищ. пед. закладів, батьків / С.Є.Кулачківська, С.О.Ладивір, Т.О.Піроженко та ін. – К.: Світич, 2004. – 75 с.
7. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

Максимова Е.А. Субъект - субъектное взаимодействие в воспитательном процессе
Аннотация: В статье раскрываются особенности становления взаимоотношений первоклассника с учителями и сверстниками, характеризуется статус субъекта, анализируются признаки педагогического общения на субъект-субъектном уровне, даются рекомендации по формированию учащегося как субъекта собственной деятельности и поведения.
Ключевые слова: моральное поведение, субъект-субъектное взаимодействие, гуманная личность, статус ребенка.

Maksimova Helen. Subject - subject interaction in the educational process
Abstract: the article reveals the peculiarities of formation of the relationship of first-graders with teachers and peers, characterized by the status of the subject, analyzes the characteristics of pedagogical communication on the subject-to-subject level, we provide recommendations on the formation of the student as the subject of its own activities and behaviour.
Keywords: moral behavior, the subject-to-subject interaction, humane person, the status of the child.