

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

КАЛЬБА ЯРОСЛАВА ЄВГЕНІВНА

УДК 159.922.7:159.943.2

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ВЧИНКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Київ – 2006

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України.

Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент АПН України

Татенко Віталій Олександрович,

Інститут соціальної і політичної

психології АПН України,

головний науковий співробітник

лабораторії методології психосоціальних і

політикопсихологічних досліджень.

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор,

дійсний член АПН України

Бех Іван Дмитрович,

Інститут проблем виховання

АПН України, директор;

кандидат психологічних наук, доцент

Кириленко Таїсія Сергіївна,

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

доцент кафедри загальної та інженерної психології.

Провідна установа: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, кафедра психології, м. Київ.

Захист відбудеться “19” квітня 2006 року о 14.30 годин на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.10 у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Національного педагогічного університет імені М.П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано “22” березня 2006 р.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради

Л.В. Долинська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. У час глобальних суспільних, політичних, культурно-історичних зрушень, в умовах реформування сучасної школи особливої актуальності набуває проблема морально-психологічного розвитку особистості. Велика відповідальність за вирішення цього завдання покладається на школу, адже саме вона є тією сходинкою, переступивши через яку молода людина набуває права і обов'язку самостійно здійснювати свій життєвий вибір відповідно до сформованої системи морально-ціннісних орієнтацій.

На жаль, сучасна шкільна практика більшою мірою спрямована на формування у школяра світогляду, фундаментом якого є переважно наукові знання. Однією з важливих причин розриву, який існує сьогодні між навчанням і вихованням, можна вважати недостатній рівень осмислення і обґрунтування теоретико-методологічних засад сучасної психології виховання. На даний час немає загально визнаного чіткого, логічно структурованого уявлення про необхідну систему рис, якостей дитини, які слід проектувати, формувати і за рівнем розвитку яких визначати виховний ефект.

Вітчизняна психолого-педагогічна наука, порівняно з радянською добою, суттєво скоротила розробку проблем виховання. Певна увага приділяється питанням подолання комунікативних бар'єрів, мистецтву конструктивного, безконфліктного спілкування, проблемам девіантної, делінквентної поведінки неповнолітніх (О.В.Киричук, Н.Ю.Максимова, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.М.Оржехівська, С.І.Яковенко та ін). Водночас дуже мало теоретичних і експериментальних розробок, присвячених проблемам психології виховання духовності, моральності, відповідальності, патріотичності тощо (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, О.А.Донченко, А.І.Зеличенко, Т.С.Кириленко, О.Л.Кононко, С.Д.Максименко, В.П.Москалець, М.В.Савчин, Т.М.Титаренко та ін.).

Тому сьогодні особливої актуальності набуває питання про критерії вихованості, якими повинна керуватися освіта в цілому і школа зокрема, враховуючи як тенденцію до поширення релігійної віри, так і не менш виразну тенденцію до “безвір'я”, аномії, поліномії, аутономії тощо. При цьому особливо важливо визначитися щодо єдиного інтегрального критерію, з яким можна порівнювати кінцевий результат шкільного виховання, що виявляє себе на рівні вихованості випускника школи.

Як свідчить аналіз здійснених у цьому напрямку останніх психологічних і педагогічних розробок, найбільш конструктивним і перспективним може вважатися *вчинковий підхід* до вивчення і реформування системи шкільного виховання. Підставою вважати даний підхід ґрунтовним і актуальним є теза, що саме готовність людини до вчинку і здатність його здійснити – це показник її душевно-духовного, особистісного розвитку.

Однак залишаються невизначеними сутнісні характеристики поняття вчинкового потенціалу, відсутні конкретні рекомендації щодо можливостей його формування у підростаючої особистості.

Враховуючи актуальність проблеми, її недостатнє вивчення та особливу практичну значущість, **темою** дисертаційного дослідження обрано: “Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня”.

Зв’язок дисертації з науковими проблемами, програмами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка “Гендерна соціалізація дитини та виховання гендерної рівності дітей та юнацтва” (№ 0103U003119). Тема дисертаційної роботи затверджена вченою радою Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 7 від 02.03.2004р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 5 від 25.05.2004).

Об’єкт дослідження – вчинковий потенціал особистості учня.

Предмет дослідження – психологічні проблеми та особливості процесу формування вчинкового потенціалу в учнів.

Мета наукової роботи полягає у з’ясуванні психологічних особливостей та виявленні психолого-педагогічних умов формування вчинкового потенціалу у старшокласників.

Відповідно до предмета і мети було висунуто наступну **гіпотезу дослідження**: основними психолого-педагогічними критеріями, що визначають процес формування вчинкового потенціалу учня, є: а) раціональне та емоційне прийняття останнім значущості для себе і для інших вчинкової активності; б) суб’єктивні та об’єктивні стимули і можливості актуалізації вчинкового потенціалу; в) особистий досвід вчинкової активності в різних сферах життєдіяльності.

Відповідно до мети та гіпотези поставлено такі **завдання**:

1. Визначити сутність і психолого-педагогічний зміст поняття “вчинковий потенціал особистості учня”.
2. Розробити й апробувати методику дослідження вчинкового потенціалу особистості учня, встановити основні критерії та показники його оцінки.
3. Виявити рівні сформованості та умови формування вчинкового потенціалу старшокласників.
4. Сформулювати психолого-педагогічні рекомендації щодо шляхів формування вчинкового потенціалу особистості учня.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали наукові положення про вчинок та вчинкову природу психічного (М.М.Бахтін, О.М.Леонтьєв, Т.С.Кириленко, І.П.Манюха, В.А.Роменець, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та ін.), погляд на людину як суб’єкта психічної діяльності (К.О.Абульханова, А.В.Брушлинський, С.Л.Рубінштейн, О.Б.Старовойтенко, В.О.Татенко та ін.), а також науково-психологічні уявлення про сутність та закономірності

психічного розвитку особистості в онтогенезі, зокрема в ранній юності (М.І.Боришевський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Я.Л.Коломинський, І.С.Кон, Н.Н.Толстих та ін.).

Для розв'язання окреслених завдань та перевірки гіпотези було використано такі **методи дослідження**: теоретичного аналізу й узагальнення; спостереження, анкетування, інтерв'ю, індивідуальної та групової бесіди, креативної дискусії, епістолярного жанру, констатувального і формувального експерименту, контент-аналізу і математичної обробки даних.

До експериментального дослідження було залучено 225 учнів 10-11 класів та 170 вчителів загальноосвітніх шкіл м. Тернополя. Вибір старшокласників як респондентів пояснюється тим фактом, що притаманний саме їм потенціал вчинковості є підсумовуючим показником успішності виховної роботи школи.

Наукова новизна і теоретичне значення роботи:

- вперше обґрунтовано тезу про вчинок як інтегральний психолого-педагогічний критерій ефективності шкільного виховання і реорганізації його системи; визначено основні показники його оцінки (розуміння учнями сутності та значущості для себе вчинкової активності, наявність суб'єктивних та об'єктивних, внутрішніх та зовнішніх стимулів і умов, необхідних для її актуалізації, особистий досвід вчинкової активності в різних сферах життєдіяльності та ін.);

- розширено та доповнено дані про вчинковий потенціал, його змістові, структурні й функціональні характеристики, особливості та умови формування в учнів, а також про вчинкову психолого-педагогічну зорієнтованість педагогів. Встановлено, що в сучасній психолого-педагогічній науці і практиці недостатньо враховується і використовується виховний ресурс вчинкового підходу, поняттю вчинку не надається належної уваги в процесі формування особистості учня, у значної частини педагогів і учнів випускних класів може спостерігатися неадекватне, помилкове, далеке від наукового уявлення про сутність вчинку та його розвивальні можливості;

- подальшого розвитку набули психолого-педагогічні положення, що розкривають важливість і можливості запровадження вчинкового підходу у системі освіти.

Практичне значення дослідження. Для психологічної практики шкільної роботи запропоновано методика оцінки рівнів сформованості вчинкового потенціалу старшокласників і випускників школи. На основі проведеного формувального експерименту в дисертації розроблено психолого-педагогічні рекомендації для шкільних психологів, класних керівників щодо умов і шляхів формування та актуалізації вчинкового потенціалу учнів. Результати дослідження можуть бути використані при розробці системи виховання учнів, а також в системі підготовки вчителів у курсах “Вікова і педагогічна психологія” (Теми “Психологія ранньої юності”, “Психологія виховання”).

Надійність та вірогідність наукових результатів забезпечувались репрезентативністю вибірки, теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень, апробованим методичним інструментарієм, відповідністю методів завданням дослідження, застосуванням математичних методів обробки матеріалів дослідження.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації доповідались і отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції “Україна молода” (Дніпропетровськ – Херсон, червень 2003 р.); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях “Психологічні проблеми на шляху від зовнішньої до внутрішньої свободи” (Львів, листопад 2002 р.); “Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи” (Тернопіль, жовтень 2003 р.); на звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2003-2004 рр.).

Результати теоретичного й емпіричного дослідження використовуються при читанні навчальних курсів “Загальна психологія”, “Вікова та педагогічна психологія” для студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 206-40/03 від 14.03.2005р.) та при читанні навчальних курсів “Основи психології”, “Вікова та педагогічна психологія” для студентів педагогічного та психологічного факультетів Інституту соціальних наук Волинського державного університету імені Лесі Українки (довідка №5/28 від 6.01.2005р.); в організаційній і консультаційній роботі Тернопільського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01/129 від 31.03.2005р.) та шкільних психологів загальноосвітніх шкіл № 5 (довідка № 669 від 30.12.2004р.), №9 (довідка № 301 від 28.12.2004р.) м. Тернополя.

Публікації. Зміст дисертації, її основні теоретичні положення та експериментальні дані розкрито у 8 публікаціях, серед яких 5 статей у фахових наукових виданнях, матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (168 найменувань) та додатків. Робота викладена на 209 сторінках, з яких 180 – основного тексту, і містить 11 таблиць, 7 рисунків на 8,5 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі обґрунтовано актуальність теми дисертації, визначено об’єкт, предмет і мету дослідження, сформульовано гіпотезу та завдання, визначено методологічні засади і методи дослідження, висвітлено наукову новизну роботи, теоретичне і практичне значення отриманих результатів, наводяться дані про апробацію та структуру роботи.

У першому розділі *“Теоретико-методологічні засади дослідження вчинкового потенціалу особистості учня”* розкрито основні наукові підходи до вивчення феноменів “вчинок”, “вчинковий потенціал” у контексті розвитку сучасних загальнофілософських та загальнопсихологічних традицій; визначено доцільність вивчення психолого-педагогічних особливостей формування вчинкового потенціалу особистості учня в умовах навчально-виховного процесу.

Проблему вчинкового осередку душевно-духовного життя людини вчені розглядали впродовж багатьох років у руслі різноманітних пізнавальних систем, філософських та психологічних течій (М.М.Бахтін, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.). Найбільш вагомий внесок у розробку проблеми вчинку здійснив відомий український психолог В.А.Роменець, а далі його учні і послідовники (Т.С.Кириленко, І.П.Манюха, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та ін.). Згідно із вченням В.А.Роменця ми розглядали вчинок як спосіб сутнісної самореалізації людини, акт її волевиявлення, творення моральних цінностей.

Теоретичною основою дослідження є теза про те, що вчинок як носій морально-творчих, естетичних та інших суспільно значущих цінностей, які визначають історичну та конкретно-психологічну сутність людини, цілісно поєднує в собі всеможливі форми прояву її “життєвої активності”.

У дослідженні спеціальну увагу дисертант приділив етимологічному аспекту проблеми вчинку з орієнтацією на вітчизняні та зарубіжні термінологічні джерела. Аналітичний огляд філософсько-психологічних підходів до проблеми вчинку дозволив виділити основні критерії визначення його як епіфеномену буття:

а) змістовно-психологічний критерій, який вказує на соціально орієнтований, морально-творчий, відповідальний та вільний вияв людиною власної активності, спрямованої на перетворення світу і себе в ньому; б) структурно-функціональний критерій, що орієнтує на розкриття складної діалектики протікання етапів вчинку в їх єдності.

Орієнтуючись на структуру вчинку, запропоновану В.А.Роменцем, “вчинковий потенціал” розглядаємо як структурне і динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційну (“Я знаходжуся”), мотиваційну (“Я хочу”), дієву (“Я можу”) та післядієву (“Я рефлексую”) компоненти, а також як інтегральний показник морально-психологічного розвитку підростаючої особистості, критерій ефективності психолого-педагогічної системи шкільного виховання. Це положення визначає суть теоретико-методологічного підходу, на якому ґрунтується дисертаційне дослідження.

Розділ завершується висновком про те, що вчинковий потенціал, який має певну природну основу, може з різною ефективністю відтворюватись і реалізовуватись в онтогенезі залежно від соціальної ситуації розвитку підростаючої особистості та її власної суб’єктної активності. Важливою складовою соціальної ситуації розвитку вчинкового потенціалу особистості учня є

школа, тому логічно говорити не тільки про вчинковий потенціал підростаючої особистості, а й учинковий потенціал психолого-педагогічної системи в цілому.

У другому розділі – “Методика та аналіз результатів психологічного дослідження вчинкового потенціалу особистості учня” – обґрунтовано програму емпіричного дослідження, провідною метою якого було виявити психологічні особливості, що впливають на процес формування вчинкового потенціалу особистості учня, визначають його специфіку та динаміку.

Програма емпіричного дослідження містила наступні **чотири** етапи: збір емпіричного матеріалу, проведення констатувального експерименту, проведення формувального експерименту, аналіз та інтерпретація результатів.

На **першому етапі** дослідження з’ясовувалися особливості психолого-педагогічної ситуації, в якій відбувається формування вчинкового потенціалу учнів. Тобто було встановлено критерії, якими керуються учні та вчителі при визначенні поняття вчинку; здійснювався збір матеріалу щодо реальних виявів вчинкової активності серед старшокласників; з’ясовувалися її гендерні особливості, а також проводився аналіз психолого-педагогічних особливостей виховного процесу з позицій вчинкового підходу.

Для вирішення запланованих завдань першого етапу дослідження застосовувалися методи анкетування, інтерв’ю, індивідуальних та групових бесід, креативної дискусії і методика епістолярного жанру.

Отриманий емпіричний матеріал свідчить про те, що учні стикаються зі словом “учинок” переважно у його негативному значенні: 65% учнів засвідчили, що чують це слово від батьків (43%) та вчителів (22%) найчастіше у формі дорікань, звинувачень, “читання нотацій” з приводу їх незадовільної поведінки чи навчання. Водночас проведене дослідження дозволяє зробити висновок про наявність в учнів позитивно забарвленого власного уявлення про поняття “вчинок”.

Проведений аналіз “вчинкових асоціацій” дає підстави говорити, що вчинковий потенціал у різних учнів має певні психологічні відмінності, які можна розподілити на чотири основні типи: “*мрійливості*”, “*дієвості*”, “*раціональності*” та “*ірраціональності*”.

Учні відзначають відмінність між поняттями “вчинок” та “справжній вчинок”, зводячи зміст першого – до рівня буденності, а останнє поняття наповнюють сутнісно людськими характеристиками (духовність, моральність, творчість тощо). До таких критеріїв визначення вчинку, як моральність і творчість, вони додають також “внутрішню чуйність” (душевність) і поміркованість.

Згідно з даними проведеного дослідження вчителі продемонстрували меншу чутливість до вчинкової теми, ніж їхні учні: 28% з них асоціювали поняття “вчинок” з негативними явищами, трагедіями, різними трафунками, а 60% надавали вчинку подвійного значення. 25% опитаних учителів не відчують різниці між вчинком і справжнім вчинком.

На першому етапі дослідження було виділено низку психолого-педагогічних факторів, що негативно впливають на формування “вчинкового” середовища у школі: а) зниження уваги до виховних питань (45% вчителів дали ствердну відповідь щодо цього, 28% вчителів обрали нейтральну позицію, 27% педагогів вважали, що навчання і виховання у школі реалізуються в рівній мірі);

б) недостатній рівень морально-психологічного розвитку самосвідомості школярів (41% старшокласників не спроможні дати оцінку собі та іншим); в) 78% опитаних вчителів переконані в тому, що вихованням повинна займатися сім'я і нести за це основну відповідальність.

Дослідження дозволяє зробити попередній висновок, що вчителі і старшокласники (завтрашні випускники) не мають чіткого уявлення про основні цілі та критерії сучасного шкільного виховання, не пов'язують його з формуванням готовності до вчинку.

На *другому етапі* дослідження було проведено констатувальний експеримент. Мета його полягала у дослідженні психологічних характеристик кожної із компонент, що складають структуру вчинкового потенціалу особистості.

Для дослідження *ситуаційної* компоненти вчинкового потенціалу старшокласників було використано малюнково-аперцептивний тест (модифікований варіант тематичного аперцептивного тесту Г.Мюррея, адаптований Л.Н.Собчик), за допомогою якого передбачалося виявити специфічні особливості уявлення респондентів про життєву ситуацію, в якій вони знаходяться.

На основі вивчення проєктивних тематизацій та оцінки їх за критерієм модальності відносин підсумовано, що у більшості випадків життєва ситуація старшокласників (71%) визначається деструктивними та пасивними тенденціями. Більшість учнів, потрапляючи в ті чи інші життєві обставини, потенційно не здатні перетворити їх у вчинок через брак усвідомлення змісту колізійних ознак ситуації (81%) та залежності від даної ситуації (61%).

Щоб з'ясувати, які саме психологічні фактори можуть впливати на оцінку, розуміння, переживання ситуації, було застосовано “Тест смисложиттєвих орієнтацій” – адаптовану версію тесту “Ціль в житті” (Pur pose – in Life Test, PIL) Д.Крамбо і Л.Махолика, розроблений на основі логотерапії В.Франкла (адаптація Д.О.Леонтьєва). Виявилось, що найбільше значення старшокласники (68%) відводять результативності життя, власній самооцінці пройденого етапу життя, його продуктивності, змістовності. Невисокими були показники за шкалами внутрішнього локусу контролю для усієї вибірки досліджуваних, що може співвідноситися з низькими значеннями показників в учнів за параметром: “завершеність ситуації – відсутність перспективи” малюнково-аперцептивного тесту. Невіра у можливість контролювати події власного життя, елементи фаталізму спричиняють залежність від даної ситуації. У результаті учень під тиском обставин може відступити, “віддатися на розсуд долі” тощо.

Для отримання інформації про *мотиваційну* компоненту в структурі потенціалу вчинковості застосовувалась методика “Ціннісних орієнтацій” М.Рокіча. Ступінь ціннісно-орієнтаційної узгодженості (як показник загальної тенденції) між ієрархією пріоритетів вибірки досліджуваних за вищевказаними змістовими параметрами визначався за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Як свідчать отримані експериментальні дані, старшокласники усвідомлюють зміст і спроможні зріло оцінити ієрархію цінностей, що визначають вчинкову поведінку (“щастя інших”, “життєва мудрість”, “здоров’я”, “кохання”, “свобода”, “краса природи та мистецтва”, “впевненість у собі”, “активне діяльне життя”, “людський розвиток” та ін.). Проте значні розбіжності розподілу рангових оцінок цінностей у контексті вчинкової активності з оцінками цінностей власної життєвої концепції старшокласників ($\rho=0,22$) суттєво знижує ймовірність того, що потенційно притаманні їм цінності визначатимуть саме вчинкове спрямування їхньої активності.

Серед основних засобів досягнення вказаних вище цілей у старшокласників в обох випадках переважали ті, які характеризують людину в системі інтерперсональних зв’язків. Значення коефіцієнту рангової кореляції Спірмена підтверджує значний збіг розподілу рангових оцінок інструментальних цінностей за обома блоками ($\rho= 0,64, p<0,01$).

У випадку представлення мотиваційної компоненти вчинкового потенціалу більш інформативними виявилися показники термінальних цінностей (табл.1), які, згідно з М.Рокічем, можна визначити як переконання у тому, що певна кінцева мета індивідуального існування заслуговує на досягнення.

Порівняльний аналіз ієрархії ціннісних орієнтацій учнів дозволяє припустити, що метою індивідуального існування для більшості старшокласників (63%) в основному не є цінності, орієнтовані на самоактуалізацію, самоствердження, трансцендентну поведінку і власне вчинок. Тому, розглядаючи структуру мотивації учнів крізь призму вчинкового потенціалу, можна припустити, що розв’язання проблемної ситуації більшістю з них навряд чи буде здійснюватися саме через учинок.

Таблиця 1

Відсотковий розподіл показників коефіцієнта рангової кореляції термінальних цінностей учнів щодо критичного значення

Типи	Значення ρ (скрит. = 0,4)	Відсотковий показник (%)
1-тип	$\rho < \text{скрит.}$	63% учнів
2-тип	$\rho > \text{скрит.}$	37% учнів

Особливості *дієвої* і *післядієвої* компонент вчинкового потенціалу учнів визначались за показниками їхньої спроможності до моральної творчості, її вияву у можливих конкретних колізійних ситуаціях і раціонально-емоційного осмислення-переживання вчиненого.

За допомогою методики “Оцінка рівня розвитку моральної свідомості” Л.Колберга встановлено, що лише 28% учнів потенційно спроможні справді творчо підійти до вирішення проблемних ситуацій. Натомість найбільший відсоток склали старшокласники (55%), вчинкова активність яких певною мірою пригнічена залежністю від стереотипних форм життєвиявлення і впливу оточення. В учнів окресленої категорії не сформоване уявлення про критерії вчинкової активності, а відтак і здатність бачити у вчинку найбільш автентичний спосіб розв’язання своїх життєвих проблем.

У дослідженні здійснено спробу простежити варіанти комбінування структурних компонентів вчинкового потенціалу старшокласників, враховуючи індивідуально-типологічні показники вчинковості кожного учня за його складовими: “Я знаходжуся”, “Я хочу”, “Я можу”, “Я рефлексую”.

Застосування програми “Statistic” (версія 6.0.) дозволило виокремити з 72-х можливих комбінацій 12 кластерів, які розглядаються як характерні для даної вибірки типи вчинкового потенціалу. Найявний між ними зв’язок вказує на три основні кластери, що з точки зору порівневої характеристики фіксують основні типи сформованості вчинкового потенціалу у старшокласників: низький, середній і високий.

1-й кластер інтегрує показники вчинкового потенціалу респондентів (32%), які виявили низьку сенситивність в оцінці ситуації, неспроможність усвідомити її колізійність, залежність від тих факторів, які вимагають від них власної ініціативи і особистих зусиль (*“я не можу розібратися в ситуації і тому дію звичним чином”*).

2-й кластер об’єднує показники середнього рівня розвитку вчинкового потенціалу старшокласників, серед яких:

– 22% хоча і можуть визначитися в ситуації, виявляють самостійність щодо неї, але залишаються залежними від засвоєних норм і вимог, що обмежує їхні мотиваційно-вчинкові можливості (*“навіть відчуючи необхідність вчинити так, як досі не чинив, я не наважуюся діяти у спосіб, який суперечить моїм поглядам”*);

– 18% респондентів орієнтуються на зовнішні оцінки у проявах своєї активності (*“намагаюся чинити правильно, щоб отримати схвалення і не отримувати зауважень з боку оточення”*);

– 13% учнів виявляють реальну готовність до вчинку, але відчують певні труднощі у поясненні причин, що спонукали їх до вибору саме такого, а не іншого способу поведінки (*“я готовий вчинити, але не можу пояснити, чому я роблю саме такий вибір”*).

3-й кластер узагальнює показники високого рівня сформованості потенціалу вчинкової активності старшокласників. Проте 9% з них зорієнтовані на “теоретичне” розв’язання колізійних ситуацій, їм властивий екстернальний рівень локусу контролю та недостатньо виражене прагнення до вчинку (“я готовий вчиняти, але краще, якщо все вирішиться само собою”). Лише 5% учнів продемонстрували високі показники за ситуаційною, мотиваційною, дієвою та післядієвою компонентою, що дозволяє констатувати в них найвищий рівень сформованості вчинкового потенціалу.

У третьому розділі – “Психолого-педагогічні особливості та умови формування вчинкового потенціалу старшокласників” – обґрунтовано програму формувального експерименту, здійснено аналіз отриманих результатів, розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо можливостей формування та актуалізації вчинкового потенціалу учнів.

У процесі формувального експерименту (*третьій етап* емпіричного дослідження) передбачалося з’ясувати психолого-педагогічні особливості розвитку (сформованості) вчинкового потенціалу у старшокласників у процесі актуалізації їхньої вчинкової активності. Для цього було розроблено і запроваджено спеціальну програму, що включала в себе:

1) психолого-педагогічні заходи для учнів, спрямовані загалом на розвиток, актуалізацію їх вчинкової сенситивності (проведення тематичних занять), а також психологічний тренінг “Можливості власного зростання”, спрямований на підвищення у них рівня внутрішнього локусу контролю, стимуляцію почуття самодостатності, подолання надмірної нормативності, стереотипності, актуалізацію ціннісно-сміслових мотивів та активацію індивідуально-неповторних форм прояву вчинкової активності, виявлення психологічних блоків, що перешкоджають особистісно-вчинковому зростанню учнів та можливості їх долання.

Розроблений та апробований тренінг “Можливості власного зростання” складався з 10-ти занять, які проводилися в позаурочний час, в умовах психологічно комфортних для учнів. У тренінгу взяли участь 28 старшокласників, які були респондентами в емпіричному дослідженні. Зважаючи на той факт, що характер взаємодії учасників під час тренінгу виступав прототипом їх стосунків з іншими в повсякденному житті, ми залучили до тренінгу учнів з різним рівнем вчинкового потенціалу. Такий спосіб організації тренінгової роботи сприяв активній взаємодії учасників, створював реальну ситуацію для прояву потенційного вчинкового ресурсу кожного “тут і тепер”, взаємообміну потенціалами. Програма означеного тренінгу розроблялась у відповідності зі стратегією організації “Г - груп” (Gestalt – groups, з нім. – гештальт-групи), які були запропоновані Ф.Перлзом. Логіка вибору цієї стратегії пояснюється тим, що метою “Г - групи” не є навчання, як у “Г – групах”, і не терапія, як, наприклад, у психоаналізі, а власне – актуалізація потенційно існуючих в людині внутрішніх ресурсів, що сприяють її особистісному зростанню, досягненню зрілості, інтеграції, з’ясуванню цінності власної особистості, розширенню сфери

свідомості тощо. Водночас термін “gestalt” підкреслює цілісність психічної організації людини, що, у свою чергу, забезпечує можливість дослідження вчинку як форми прояву цілісного буття людини.

2) психолого-педагогічні заходи для вчителів, що передбачали можливість досягнення позитивних змін у їхній психолого-педагогічній підготовці в питаннях, пов’язаних з розумінням вчинку як кінцевої мети, універсального засобу виховного процесу і основного критерія оцінки його ефективності. Психолого-педагогічна робота з вчителями будувалась у формі тренінг-семінарів, які включали виконання вчинково орієнтованих експериментальних завдань, обговорення узагальнених результатів емпіричного дослідження, висвітлення тих психолого-педагогічних питань, які сприяють орієнтації чи переорієнтації вчителів на вчинкову парадигму. Також проводились дискусії із залученням учнів (експериментальної групи) та студентів-першокурсників. Розробляючи зміст занять, ми використовували матеріали, що розкривають можливість психолого-педагогічного спілкування вчителів та учнів з орієнтацією на позитивну вчинкову взаємодію, що дозволить виявити можливості застосування педагогами вчинкового підходу у виховному процесі.

Кількісний та якісний порівняльний аналіз результатів оцінки вчинкового потенціалу учасників формульованого експерименту (*четвертий етап* емпіричного дослідження) виявив, що в учнів експериментального класу відбулися суттєві позитивні зміни у раціональній та емоційній складових вчинкового потенціалу, зросла “вчинкова сенситивність”, готовність та спроможність переважно у вчинковий спосіб розв’язувати колізійні ситуації; розширилося критеріальне коло оцінки вчинкової активності, більш свідомо і відповідально стала здійснюватися її “післядієва” рефлексія.

Окрім аналізу знань, розуміння та рефлексії вчинку, ефективність тренінгової роботи оцінювалась також за спроможністю учнів вчинково розв’язувати колізійні ситуації. Для цього застосовувалася методика “Оцінка рівня розвитку моральної свідомості” Л.Колберга до і після проведення формульованого експерименту (див. табл. 2).

Аналіз динаміки показників в експериментальній групі засвідчив, що кількість учнів, спроможних морально і по-творчому підійти до вирішення проблемних ситуацій, зросла. Підтвердженням цьому є проведений статистичний аналіз результатів, що передбачав висунення нульової (H0) і альтернативної (H1) гіпотез: (H0) – відмінність у розподілах учнів експериментальної групи на початку та після проведення експерименту не є статистично значущою на рівні значущості $\alpha=0,01$; (H1) – відмінність у розподілах учнів експериментальної групи на початку та після проведення експерименту є статистично значущою на рівні $\alpha=0,01$. Значення статистики T_e обчислювалось за формулою: $\Sigma (E2-E1)^2/E2+E1$.

Порівняльний аналіз результатів початкового й підсумкового зрізів експериментальної групи за методикою “Оцінка рівня розвитку моральної свідомості” Л.Колберга (див. табл. 3) дає підстави для відхилення нульової і прийняття альтернативної гіпотези. Отже, можна стверджувати, що отриманий учнями в процесі психологічного тренінгу “Можливості власного зростання” досвід сприяв утвердженню у них вчинкових цінностей індивідуального буття міжособистісного спілкування, а також, що визначені методики актуалізації вчинкового потенціалу особистості старшокласника є цілком адекватними заявленим завданням і можуть використовуватись у шкільній практиці ($\chi^2=15,09$; $\chi I > \chi I$).

Таблиця 2

**Показники спроможності учнів вчинково розв’язувати
колізійні ситуації до і після формувального експерименту**

Рівні	Стадії	Початковий зріз	Рівні	Стадії	Підсумковий зріз
		Група на початку експерименту (N=28)			Група в кінці експерименту (N=28)
		% (E1)			% (E2)
Преко́нвенційний	1	0	Преко́нвенційний	1	0
	2	16		2	10
Конвенційний	3	17	Конвенційний	3	10
	4	40		4	26
Постко́нвенційний	5	16	Постко́нвенційний	5	42
	6	10		6	11

Формувальний експеримент значною мірою підтвердив дані констатувального експерименту і дозволив отримати додаткову інформацію про особливості розвитку (сформованості) вчинкового потенціалу у старшокласників, які брали участь в дослідженні. Проведений психологічний тренінг для старшокласників дозволив, зокрема, з’ясувати, що в учнів з низьким рівнем *ситуаційної* чутливості виникали труднощі щодо цілісного сприйняття та оцінки тієї чи іншої морально-психологічної ситуації. Різні психологічні стани, емоції, почуття як власні, так і своїх партнерів, ними не відстежувались, ігнорувались, що призводило до переживання тривоги та неадекватно загостреного відчуття відповідальності. Як засвідчила проведена робота, орієнтація

учнів у вчинковій ситуації залежить, насамперед, від рівня усвідомленості ними її вагомих елементів, а також своїх суб'єктних інтенцій і потенцій, необхідних і достатніх для її конструктивного перетворення. В учнів з низьким *мотиваційним* потенціалом учинковості позитивний результат можна було простежити лише за умови, коли взаємодія відбувалася на рівні емоційно відкритих контактів. При намаганні перейти від мотиву до вчинкової дії особливі труднощі відчували ті учні, у вчинковому потенціалі яких спостерігалася нестача розвитку інструментально-операційної сфери: в одних випадках вони вдавалися до силових прийомів морально-психологічного тиску, в інших – просто відступали, не знаючи, як саме слід діяти. Проблеми щодо *післядієвої* рефлексії власної вчинкової активності переживали насамперед ті учні, яким бракує самокритичності або незалежності в самооцінці і суб'єктивний досвід яких фактично не включає зразки вчинкової поведінки (як чужої, так і власної), що могли б виступити еталонами оцінювання.

Таблиця 3

**Порівняльний аналіз спроможності учнів вчинково розв'язувати
колізійні ситуації на початку та в кінці експерименту**

Рівні	Стадії	Початковий і підсумковий зріз учасників експериментальної групи	
		(E2-E1)	(E2-E1) ² /E2+E1
Преконвенційний	1	0	0
	2	-6	1,4
Конвенційний	3	-7	1,8
	4	-14	2,97
Постконвенційний	5	26	11,7
	6	1	0,05
УхІ			17,92
xІтабл. при P<0,01			15,09

Узагальнення даних констатувального і формувального експериментів дозволило сформулювати ряд рекомендацій для педагогів і шкільних психологів про особливості й умови формування та актуалізації вчинкового потенціалу учнів.

Так, проведення тематичних бесід із застосуванням роз'яснювального методу сприяє загостренню уваги вчителів на вчинковій проблематиці, формуванні і закріпленні позитивного ставлення до вчинку як можливої мети та засобу досягнення необхідного виховного результату.

Активне залучення вчителів до заходів, спрямованих на актуалізацію вчинкового потенціалу учнів, сприяє розвитку в останніх вчинкової рефлексії, розширює можливості розуміння і діапазон психолого-педагогічного потенціалу вчинково-розвивального впливу на учня. Організація спеціальних тренінгових семінарів, орієнтованих на розвиток вчинкового потенціалу учнів, сприяє актуалізації і розвитку в них моральності, креативності, ініціативності, інтернальності, рефлексивності, самодостатності, прояву незалежності і самостійності, доланню надмірної нормативності та стереотипності у поведінці, активації індивідуальних способів вчинкової взаємодії. Цілеспрямоване проведення спільних учительсько-учнівських учинково орієнтованих заходів створює можливість для формування і розвитку особливого вчинкового психолого-педагогічного середовища як сутнісної основи організації всієї виховної роботи школи.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи підтвердили нашу гіпотезу і дали змогу зробити загальні **висновки**.

Висновки.

У дисертації здійснене теоретичне узагальнення і запропоновані нові підходи

до вивчення психологічних особливостей формування вчинкового потенціалу особистості старшокласників.

1. З філософсько-психологічних позицій вчинок являє собою універсальний механізм самовідтворення буття, унікальний спосіб сутнісної самореалізації людини, її душевно-духовного і особистісного зростання. З огляду на зазначений онтопсихологічний статус вчинку доцільно розглядати вчинковий підхід як найбільш адекватний і перспективний для розв'язання актуальних психолого-педагогічних проблем шкільного виховання. Поняття “вчинковий потенціал особистості учня” визначається як психологічна здатність, спроможність, готовність школяра до вчинку, що передбачає наявність у нього душевно-духовних ресурсів, а також відповідних психолого-педагогічних умов. Відповідно до структури вчинку, запропонованої В.А.Роменцем, поняття “вчинковий потенціал” розглядається як структурне і динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційну, мотиваційну, дієву та післядієву компоненти.

2. Основними критеріями оцінки вчинкового потенціалу старшокласника є раціональне та емоційне прийняття учнями значущості вчинкової активності, суб'єктивні та об'єктивні стимули і можливості її прояву, суб'єктивний досвід вчинкової активності в різних сферах життєдіяльності.

3. У практиці безпосереднього спілкування з дорослими (учителями, батьками) учні стикаються зі словом “учинок” переважно у його негативному значенні, (чують це слово від батьків та вчителів, як вияв дорікань, звинувачень щодо їх неналежної поведінки) або ж почули його уперше. Тобто, існують підстави вважати, що значна частина старшокласників сутність та значущість вчинкової активності усвідомлюють недостатньо або ж неадекватно.

4. Вчителі виявляють меншу “вчинкову сенситивність”, ніж їх учні. Так, частина з них асоціює поняття “вчинок” лише з негативними явищами, трагедіями, різними трафунками, інша частина надає йому подвійного значення, не відчувають суттєвої різниці між поняттями “вчинок” і “справжній вчинок”. Це може означати, що у професійній свідомості педагогів такий понятійний конструкт, як “здатність до вчинку” не асоціюється належним чином з уявленням про головну мету виховного процесу. Загальними психолого-педагогічними проблемами, що негативно впливають на формування “вчинкового” середовища у школі є зниження уваги до виховних питань, малоуспішні спроби поєднати старі і нові, вітчизняні і зарубіжні системи виховної роботи, перекладання вчителями відповідальності за виховання учнів на їх батьків тощо.

5. Виявлено психологічні характеристики ситуаційної, мотиваційної, дієвої та післядієвої компонент вчинкового потенціалу старшокласників. В більшості випадків їхня позиція в *життєвій ситуації* визначається деструктивними та пасивними тенденціями. Більшість учнів, стикаючись з проблемною ситуацією, не виявили потенційну здатність розв’язати їх учинково, насамперед через брак можливості усвідомлення змісту колізійних ознак ситуації та психологічної залежності від ситуації. Для більшості з них не є визначальними цінності, орієнтовані на самоактуалізацію, самоствердження, трансцендентну поведінку і власне вчинок. Тому, розглядаючи структуру *мотивації* респондентів крізь призму вчинкового потенціалу, можна припустити, що в більшості випадків у ситуації боротьби мотивів навряд чи перемогу отримає саме той, що несе в собі потенцію вчинку. Слід зазначити, що проблемним для більшості старшокласників є не стільки боротьба “вчинкового” мотиву з “невчинковим”, скільки включення у такий двобій двох чи більше мотивів, які фактично не несуть у собі ознак вчинковості (наприклад, обидва меркантильні). Лише третина досліджуваних учнів потенційно спроможні *діяти* справді вчинково у проблемній ситуації. Натомість, найбільший відсоток складають старшокласники, морально-творча активність яких певною мірою пригнічена залежністю від стереотипних форм життєвиявлення. Чверть з них виявляють реальну готовність та спроможність до здійснення вчинку, але вони не здатні пояснити причини, що спонукали їх до вибору саме такого, а не іншого способу поведінки, тобто відчувають певні труднощі в *рефлексії* вчиненого.

6. Індивідуально-типологічні характеристики вчинкового потенціалу старшокласників представлено за його психологічними складовими: “Я знаходжуся”, “Я хочу”, “Я можу”, “Я рефлексую”. Виокремлено три основні кластери, що фіксують відповідні рівні сформованості вчинкового потенціалу у старшокласників: низький, середній і високий. *Низький* рівень сформованості вчинкового потенціалу старшокласника характеризує учнів, які дотримуються звичного для них способу життєдіяння, тактики взаємодії з іншими людьми, що зумовлюється передусім низькою сенситивністю в оцінці вчинкових ситуацій. Старшокласники з *середнім* рівнем сформованості вчинкового потенціалу демонструють самостійність щодо вчинкової ситуації, але

залишаються залежними від засвоєних норм і вимог, що обмежує їхні мотиваційно-вчинкові можливості, виявляють реальну готовність до вчинку, але відчують певні труднощі у рефлексії, поясненні причин вибору вчинкового способу взаємодії. Учні з *високим* рівнем сформованості вчинкового потенціалу виявляють високі показники за всіма структурними компонентами, хоча є підстави вважати, що деякі з них зорієнтовані лише на “теоретичне” розв’язання колізійних ситуацій через властивий їм екстернальний рівень локусу контролю та недостатньо виражене прагнення до вчинку.

7. В учнів із низьким рівнем *ситуаційної* чутливості виникають труднощі щодо цілісного сприйняття та оцінки окремих складників морально-психологічної ситуації, що потребує розв’язання. В учнів з низьким *мотиваційним* потенціалом учинковості позитивний результат простежується лише за умови емоційно відкритих контактів. При намаганні перейти від мотиву до вчинкової дії особливі труднощі відчують ті учні, у вчинковому потенціалі яких спостерігається брак засобів морально-психологічної активності. З труднощами *післядієвої* рефлексії вчинкової активності стикаються, передусім, ті учні, яким бракує самокритичності або незалежності в самооцінці, суб’єктивний досвід яких фактично не включав в себе зразки вчинкової поведінки, що могли б виступити еталонами оцінювання.

8. Запроваджені у формульовальному експерименті методичні підходи підтверджують можливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток вчинкового потенціалу учнів, формування у них моральності, креативності, ініціативності, інтернальності, самодостатності, рефлексивності, здатності долати надмірну нормативність та стереотипність у поведінці, вироблення індивідуальних способів вчинкової взаємодії. Залучення вчителів до вчинково орієнтованих психолого-педагогічних заходів сприяє розвитку у них вчинкової рефлексії, розширює можливості власне гуманістичного підходу до виховання особистості учня. Цілеспрямоване і систематичне проведення спільних учительсько-учнівських учинково орієнтованих заходів створює можливість для формування і розвитку особливого учинкового психолого-педагогічного середовища як основного фактора організації виховної роботи школи.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування вчинкового потенціалу особистості учня. Подальшого вивчення потребують питання щодо психолого-педагогічних умов створення “вчинкового середовища” для учнів в школі і сім’ї, розробки виховних психолого-педагогічних проектів на основі вчинкового підходу для всіх вікових груп школярів. З огляду на результати проведеного дослідження, можна вважати доцільним проведення спеціальної теоретичної та практичної психолого-педагогічної підготовки і перепідготовки вчителів із питань формування і актуалізації вчинкового потенціалу в учнів. Видається важливим, аби спроможність до вчинку виступила одним із базових критеріїв при оцінці рівня вихованості та особистісно-психологічного розвитку випускників освітніх закладів усіх рівнів

і насамперед – школи. Подальшого дослідження вимагає проблема методичних засобів формування вчинкового психолого-педагогічного впливу вчителя на учня.

Перспективним видається також застосування вчинкового підходу у процесі реформування не тільки виховного, але навчально-виховного процесу в цілому, зокрема у методичній формі спільного вчинку вчителів і учнів, в якому знаходять свою реалізацію як пізнавальні, так і виховні цілі у їх єдності. Тобто йдеться про надання освітньому процесу вчинкового характеру, що є цілком логічним і автентичним для власне людського способу передачі досвіду наступним поколінням.

Основні положення дисертації відображено у таких публікаціях автора:

1. Кальба Я.Є. До проблеми визначення понять “учинок” і “учинковий потенціал підростаючої особистості”// Науковий журнал “Психологічні перспективи”. – Луцьк: Вид-во “Вежа” Волинського педагогічного ун-ту, 2003. – Вип. 3 – С. 113-123.
2. Кальба Я.Є. Психосемантичний аналіз поняття вчинкового потенціалу особистості старшокласника // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т.VI. – Вип. 1. – С. 166-172.
3. Кальба Я.Є. Про вчинкову парадигму у психології виховання // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т.VI. – Вип. 3. – С. 146-151.
4. Кальба Я.Є. Вчинковий потенціал старшокласника // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 105-113.
5. Кальба Я.Є. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу у старшокласників. – Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №5 (29). – С. 161-168.
6. Кальба Я.Є. Вчинок і психолого-педагогічні проблеми виховання учнів // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Україна наукова — 2003”. Том 6: Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. – С. 40-42.
7. Кальба Я.Є. Гендерні особливості вчинкової активності старшокласників // Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Тернопіль, 2003. – С. 107-109.
8. Кальба Я.Є. До питання про вчинковий потенціал підростаючої особистості // Психологічні студії Львівського університету. Збірник наукових праць. – Львів, 2004. – Вип. 1. – С. 158-162.

Анотації

Кальба Я.Є. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2006.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню психологічних особливостей формування вчинкового потенціалу особистості учня. У роботі висвітлено сутність і психолого-педагогічний зміст поняття “вчинковий потенціал особистості учня”. Розроблено і обґрунтовано психолого-педагогічну методику оцінки вчинкового потенціалу старшокласника, основними критеріями якої було визначено: когнітивне та емоційне прийняття учнями значущості вчинкової активності, суб’єктивні та об’єктивні стимули і можливості її актуалізації, суб’єктивний досвід вчинкової активності у різних сферах життєдіяльності.

На основі матеріалів наукового дослідження обґрунтовано та експериментально доведено слушність розгляду вчинкового підходу як найбільш перспективного у розв’язанні психолого-педагогічних проблем виховання підростаючого покоління. Емпіричне дослідження рівня сформованості вчинкового потенціалу дозволило виявити індивідуально-типологічні характеристики вчинкового потенціалу старшокласників за його психологічними складовими: “Я знаходжуся”, “Я хочу”, “Я можу”, “Я рефлексую”.

Експериментально з’ясовано психологічні особливості розвитку (сформованості) вчинкового потенціалу старшокласників, які підтверджують принципову можливість формування та актуалізації їх вчинкової активності в умовах освітнього закладу.

Ключові слова: вчинок, вчинковий потенціал, компоненти вчинкового потенціалу, актуалізація вчинкового потенціалу, особливості формування вчинкового потенціалу.

Кальба Я.Е. Психологические особенности формирования поступкового потенциала личности ученика. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. – Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова, Киев, 2006.

На основе анализа психологической литературы раскрыты основные научные подходы к изучению феноменов “поступок”, “поступковый потенциал” в контексте современного состояния и развития общефилософских, общепсихологических традиций; установлена целесообразность

изучения психолого-педагогических особенностей формирования поступкового потенциала личности ученика в условиях учебно-воспитательного процесса.

Через раскрытие сути понятия “поступкового потенциала” в работе проведен содержательный анализ терминов “потенциального” и “актуального” в поступковом акте. Исходя из структуры поступка, предложенной В.А.Роменцем, понятие “поступковый потенциал” рассматривается как структурное и динамическое образование, которое объединяет в себе ситуационный, мотивационный, действенный и последственный компоненты. Сущность понятия поступкового потенциала личности ученика конкретизируется путем определения его структурных компонентов.

Потенциал поступковой активности рассматривается как интегральный показатель нравственно-психологического развития подрастающей личности и эффективности психолого-педагогической системы школьного воспитания. Это положение и определяет суть теоретико-методологического подхода, из которого исходит диссертационное исследование.

Программа эмпирического исследования предполагает следующие четыре этапа: сбор эмпирического материала, проведение констатирующего эксперимента, проведение формирующего эксперимента, анализ и интерпретацию результатов. Главная цель исследования состояла в выявлении психологических особенностей, влияющих на процесс формирования поступкового потенциала личности ученика, определяющих его специфику и динамику.

На *первом этапе* исследования были выяснены особенности психолого-педагогической ситуации, в которой формируется поступковый потенциал учеников; установлены критерии, которыми руководствуются ученики и учителя при определении понятия поступка; осуществлялся сбор материала относительно реальных проявлений поступковой активности среди старшеклассников; выяснены ее гендерные характеристики, а также проведен анализ психолого-педагогических особенностей воспитательного процесса с позиций поступкового подхода.

На *втором этапе* исследования был проведен констатирующий эксперимент. Цель его состояла в исследовании психологических особенностей каждого из компонентов, которые образуют структуру поступкового потенциала личности: ситуационного, мотивационного, действенного и последственного.

Цель проведения формирующего эксперимента заключалась в исследовании поступкового потенциала старшеклассников в процессе его актуализации. Учитывая тот факт, что объем данной работы исключал возможность изучения процесса формирования поступкового потенциала учеников в течение многих лет школьного обучения, все эмпирические исследования, включая формирующий эксперимент, диссертант проводил с учащимися старших классов.

Для этого была разработана и использована специальная программа, которая включала в себя: *систему психолого-педагогических мероприятий для учеников*, направленных на развитие, актуализацию их поступковой сенситивности (проведение тематических занятий), а также психологического тренинга “Возможности собственного роста”, который включал 10 занятий, что разрабатывались в соответствии с стратегией организации “Г - групп”, проводились в послеурочное время для учеников экспериментального класса и были направлены на повышение у них уровня внутреннего локуса контроля, стимуляцию чувства самодостаточности, преодоление чрезмерной нормативности, стереотипности, психологических блоков, что препятствуют личностно-поступковому возростанию, актуализацию ценностно-смысловых мотивов, а также индивидуально-неповторимых форм проявления поступковой активности; *психолого-педагогические мероприятия для учителей*, которые предполагали возможность повышения психолого-педагогической подготовки учителей в вопросах, касающихся понимания поступка как конечной цели воспитательного процесса и основного критерия оценки его эффективности, психолого-педагогического общения их и учеников с ориентацией на позитивное поступковое взаимодействие.

Как свидетельствуют результаты формирующего эксперимента, активное участие учителей в мероприятиях, направленных на актуализацию поступкового потенциала учеников, сопутствует развитию у них поступковой рефлексии, расширяет возможности понимания и диапазон психолого-педагогического потенциала поступково-развивающего влияния на ученика. Организация специальных тренинговых семинаров, ориентированных на развитие поступкового потенциала учеников, сопутствует актуализации и развитию их моральности, креативности, инициативности, интернальности, рефлексивности, самодостаточности, проявлению независимости и самостоятельности, преодолению чрезмерной нормативности и стереотипности в поведении, активации индивидуальных способов поступкового взаимодействия. Целеустремленное проведение совместных учительско-ученических поступково ориентированных мероприятий создает возможность для формирования и развития особенной поступковой психолого-педагогической среды как сущностной основы для организации всей воспитательной работы школы.

Ключевые слова: поступок, поступковый потенциал, компоненты поступкового потенциала, актуализация поступкового потенциала, особенности формирования поступкового потенциала.

Kalba Y.Y. Psychological Peculiarities of Formation of Actional Potential in Pupil's Personality. – Manuscript.

Ph.D. thesis in Psychology, specialty 19.00.07. – Educational and Age Psychology.

National Pedagogical University after M.P.Dragomanov, Kiev, 2006.

The thesis is dedicated to the study of psychological peculiarities of formation of actional potential in pupil's personality. The essence and the psychologically-educational matter of the definition of "actional potential of pupil's personality" have been covered. The psychologically-educational principles for evaluation of actional potential of senior pupil have been developed and proved, and the basic criteria of which have been recognized as the following: pupils' cognitive and emotional perception of the importance of actional activity, subjective and objective incentives and the ways of their actualization, subjective experience of actional activity in different spheres of life activity.

On the basis of scientific research the necessity of consideration of actional approach as the most prospective one in the solution of psychologically-educational problems of bringing up the future generation has been substantiated and experimentally proved. The empirical study of the level of the development of the actional potential has allowed revealing the individually-typological characteristics of actional potential of senior pupils in accordance with its components: "I find myself", "I want", "I can", "I react".

The psychological peculiarities of the development of actional potential of senior pupils have been elucidated and they have proved principal possibility of the development and actualization of their actional activity in the conditions of an educational establishment.

Key words: act, actional potential, the components of actional potential, actualization actional potential, the peculiarities of development of actional potential.