

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

на правах рукопису

СВІДЕРСЬКА ГАЛИНА МИРОСЛАВІВНА

УДК 37.015.3+159.922.7

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ
РОЗВИТКУ ЧУЙНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
ТАТЕНКО ВІТАЛІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ -
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України

Київ 2009

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЧУЙНОСТІ	
1.1. Етимологічно-семантичний аналіз морально-психологічного поняття “чуйність”.....	12
1.2. Проблема чуйності в історії філософсько-психологічної думки.....	23
1.3. Онтогенетичний аспект дослідження проблеми чуйності	42
Висновки до 1 розділу.....	54
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧУЙНОСТІ ТА ЧИННИКІВ ЇЇ РОЗВИТКУ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
2.1. Програма і методика дослідження чуйності та чинників її розвитку у старшокласників.....	57
2.2. Емпіричне дослідження компонентів та рівнів розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці	68
2.3. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у старшокласників.....	97
Висновки до 2 розділу.....	110
РОЗДІЛ 3	
ФОРМУВАННЯ ЧУЙНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	
3.1. Психологічна програма розвитку чуйності у старшокласників.....	113
3.2. Соціально-психологічний тренінг формування чуйності у ранньому юнацькому віці	117
3.3. Якісні показники розвитку чуйності в учнів експериментальної та контрольної груп.....	144
3.4. Корекційно-профілактична робота психолога з педагогами та батьками.....	162
Висновки до 3 розділу.....	175
ВИСНОВКИ	178

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	183
ДОДАТКИ	210

ВСТУП

Актуальність теми. Соціально-економічні проблеми, що їх уже тривалий час переживає Україна, закономірно висувають на перший план питання матеріального життя громадян, що не може не відбиватися на стані духовності суспільства, не впливати певним чином на моральну атмосферу в ньому. На сьогодні духовні цінності опинилися якщо не на маргінесах суспільного буття, то залишаються хіба що в полі зору професіоналів – гуманітаріїв, творчої інтелігенції, духовенства, а також декларуються у програмних документах і гаслах політичних партій, особливо під час виборів.

У повсякденних взаєминах ми все більше відчуваємо дефіцит безкорисливості, доброти, щирості, чуйності, стаємо свідками “зубожіння душі людини, незважаючи на її інтелектуальне зростання” (І.Д.Бех).

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, вже у дошкільному віці спостерігаються прояви егоїстичності, байдужості, неухважності до емоційного стану іншої людини. Тільки десять-двадцять відсотків старших дошкільнят готові виявити чуйність до слабших за себе, без зовнішніх спонукань надати допомогу, добровільно розділити чийсь труднощі (О.Л.Кононко, Г.П.Лаврентьєва).

Вивчення гуманних якостей дітей шкільного віку свідчить, що лише частині учнів притаманні тактовність, доброзичливість, безкорисливість, співчутливість. Значна частина школярів повсякденно не виявляє турботи, піклування, не надає допомоги тим, хто її потребує, не співпереживає (О.М.Пархоменко).

Суспільний та педагогічний досвід показує, що сьогодні назріла необхідність включення у навчально-виховний процес дієвої системи морально-етичного виховання підростаючого покоління, внутрішнім ядром якої має бути формування загальнолюдських цінностей – гуманності, милосердя, толерантності і обов’язково чуйності – морально-психологічної

якості, яка є однією із фундаментальних характеристик людини як соціальної істоти.

Актуальність проблеми виховання чуйності в дітей підтверджують дані емпіричних досліджень сучасних педагогів та психологів (В.О.Білоусової, Л.П.Виговської, В.А.Киричок, Г.І.Онищенко, О.М.Пархоменко, О.П.Саннікової, А.В.Сущенко, Є.А.Шовкомуд та інших), які засвідчують, що повсякденні міжособистісні стосунки часто є пасивно-гуманними, тобто турбота про ближнього декларується як важлива та необхідна, проте насправді ставлення до іншої людини є формальним, бюрократичним, бездіяльним чи маніпулятивним. Практично всі школярі визнають себе чуйними, проте у реальних життєвих ситуаціях насправді не співчують, не виявляють доброзичливості, тактовності, не надають потрібної допомоги.

Аналіз наукових джерел із проблеми чуйності свідчить як про недостатню її розробленість у психологічній науці, так і про недостатню уживаність даного терміну в науковому обігу. До сьогодні проблема чуйності, її розвитку та формування не була предметом спеціального дослідження, чуйність не розглядалася як самостійна психологічна категорія. Наукові праці присвячувались вивченню близьких феноменів, зокрема: дослідженню феномена емпатії (О.О.Бодальов, Т.В.Василишина, Л.П.Виговська, Т.П.Гаврилова, Ю.Б.Гіппенрейтер, Л.П.Журавльова, О.Д.Кайріс, Т.Д.Карягіна, І.М.Коган, Є.Н.Козлова, Л.Б.Маліцкая, М.М.Обозов, А.Б.Орлов, К.Роджерс, О.П.Саннікова, А.С.Сичевський, Л.П.Стрелкова, М.В.Удовенко, Т.І.Федотюк, О.Я.Фенина, М.А.Хазанова та інші), гуманізації міжособистісних стосунків (В.В.Абраменкова, Ш.О.Амонашвілі, В.О.Білоусова, О.О.Бодальов, В.А.Киричок, В.М.М'ясищев, О.М.Пархоменко, О.В.Столяренко, Є.В.Суботський, В.О.Сухомлинський, А.В.Сущенко, Г.Я.Ясякевич та інші), формуванню моральних почуттів, моральних ставлень, моральної поведінки (Г.М.Бреслав, М.Г.Іванчук, Т.С.Кириленко, О.Л.Кононко, О.І.Кульчицька, Г.П.Лаврентьєва, О.О.Смірнова, Ю.О.Приходько, В.Г.Утробіна, В.М.Холмогорова, О.П.Штихалюк, П.М.Якобсон та інші), вихованню духовних

і гуманістичних цінностей, почуття цінності іншої людини (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.О.Білецька, В.В.Лопатинська та інші).

У контексті вищевказаних досліджень проблема чуйності частково розглядалася у дошкільній педагогіці та психології (В.В.Абраменкова, О.Л.Кононко, В.К.Котирло, О.І.Кульчицька, Л.М.Проколієнко, А.М.Резек, Л.П.Стрелкова, О.Томей). Окремі її аспекти знайшли своє відображення у наукових працях, присвячених молодшому шкільному та підлітковому віку (А.А.Валантінас, О.М.Вержиховська, Т.П.Гаврилова, О.В.Гудима, В.А.Киричок, І.М.Коган, Н.О.Шевченко, В.І.Кротенко, А.С.Сичевський). У той же час відсутні спеціальні наукові розробки з проблеми чуйності та її розвитку в учнів старшого шкільного віку, не зважаючи на те, що рання юність визнається віком емоційної сприйнятливості, “сердечного розуміння”, зростання здатності до співпереживання, вміння “тонко відгукуватися на рух душі” іншої людини (М.Й.Варій, Є.П.Ільїн, А.О.Реан, П.М.Якобсон). На сьогодні не тільки не існує загальноприйнятої теорії чуйності, а й не виділені критерії, згідно з якими можна оцінити рівень її сформованості, не виявлені чинники, що визначають її розвиток на тому чи іншому етапі онтогенезу, і зокрема, у ранньому юнацькому віці.

Таким чином, соціальна значущість та недостатня розробленість теоретичних і прикладних аспектів проблеми чуйності та її розвитку в учнів старшого шкільного віку зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження “Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за напрямком “Теорія і технологія навчання та виховання у системі народної освіти”. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 13 від 22 червня 2006 року) та узгоджена Радою

з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 10 від 26 грудня 2006 року).

Мета роботи полягає у теоретичному та експериментальному дослідженні психологічних особливостей розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці, виявленні психолого-педагогічних чинників, що визначають розвиток чуйності на даному етапі онтогенезу, та доведенні принципової можливості формування чуйності у старшокласників.

В основу нашого дослідження було покладені наступні **припущення**:

1) ранній юнацький вік є сензитивним для розвитку чуйності як морально-психологічної якості особистості;

2) сутнісними чинниками розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці є: сформованість в учнів моральної самосвідомості, гуманістичних цінностей, розвиненість емпатійності, доброзичливості, турботливості, належний рівень культури спілкування;

3) існує актуальна психолого-педагогічна потреба і реальна можливість цілеспрямованого формування чуйності у ранньому юнацькому віці.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези було поставлено наступні **завдання**:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми чуйності у науковій літературі та сформулювати вихідні теоретичні засади дослідження.

2. Визначити структурні компоненти, критерії оцінки, показники та рівні розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці.

3. З'ясувати психолого-педагогічні чинники, що визначають розвиток чуйності на даному етапі онтогенезу.

4. Обґрунтувати, розробити та апробувати в експерименті програму розвитку чуйності в ранньому юнацькому віці.

Об'єкт дослідження: чуйність як морально-психологічна якість особистості.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів: аналізу, синтезу й узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів щодо сучасного стану досліджуваної проблеми; методи групової бесіди, анкетного опитування, спостереження, метод експертних оцінок, метод незалежних характеристик. На різних етапах дослідження використовувалися такі психодіагностичні методики: “Рівень розвитку здібності адекватно розуміти невербальну поведінку” В.О.Лабунської, “Шкала емпатійного відгуку” А.Меграбіана та Н.Епштейна, “Шкала прийняття інших” В.Фейя, методика “Ціннісні орієнтації” М.Рокича, “Шкала доброзичливості” Д.Кемпбела. В основу дослідження був покладений метод психолого-педагогічного експерименту, що складався з констатувального, формувального та контрольного етапів.

Обробка експериментально отриманих даних здійснювалась із використанням методів математичної статистики: кореляційного аналізу за коефіцієнтом лінійної кореляції r Пірсона, визначення достовірності відмінностей за допомогою Q-критерію Розенбаума, U-критерію Манна-Уїтні, G-критерію знаків, T-критерію Вілкоксона, χ^2 - критерію Пірсона.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: фундаментальні положення про сутність та закономірності морально-психологічного розвитку особистості в онтогенезі, зокрема у ранньому юнацькому віці, та психолого-педагогічні засади сприяння такому розвитку (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, В.В.Давидов, Я.Л.Коломінський, І.С.Кон, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Д.Й.Фельдштейн, Н.В.Чепелева); наукові положення про вчинок та вчинкову природу психічного (М.М.Бахтін, І.Д.Бех, О.М.Леонт'єв, Т.С.Кириленко, І.П.Маноха, В.А.Роменець, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко), погляд на людину як суб'єкта психічної активності (К.О.Абульханова, А.В.Брушлинський, З.С.Карпенко, С.Л.Рубінштейн, О.Б.Старовойтенко, В.О.Татенко, І.С.Якиманська), наукові положення про природу та сутність емпатії (О.О.Бодальов, В.В.Бойко, Т.В.Василишина, Л.П.Виговська,

Т.П.Гаврилова, Ю.Б.Гіппенрейтер, Н.Ейзенберг, Л.П.Журавльова, В.І.Кротенко, В.О.Лабунська, С.М.Максимець, Л.Б.Маліцкая, К.Роджерс, А.С.Сичевський, Л.П.Стрелкова, Т.І.Федотюк, М.Хофман, І.М.Юсупов), положення про роль активних методів навчання в особистісному зростанні індивіда (І.В.Вачков, Л.В.Долинська, Ю.М.Ємельянов, Л.А.Петровська, Т.С.Яценко).

База дослідження. Дослідження психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці проводилося на базі Тернопільського педагогічного ліцею. В експериментальній роботі були задіяні 200 учнів десятих-одинадятих класів, 75 батьків і 40 учителів ліцею. До експертного оцінювання були залучені 30 практичних психологів загальноосвітніх закладів м. Тернополя та студенти-магістри психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (15 осіб).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

▪ *Уперше* виділено й описано структурні компоненти чуйності (когнітивний, емоційний, поведінковий) та рівні розвитку даної морально-психологічної якості у ранньому юнацькому віці (високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький); встановлено психолого-педагогічні чинники, які визначають розвиток чуйності у ранньому юнацькому віці (сформованість моральної самосвідомості старшокласників, розширення системи їх ціннісних орієнтацій за рахунок прийняття гуманних цінностей, актуалізація емпатійності учнів; сформованість у них здатності до прийняття іншої людини, розвиток доброзичливості, культури спілкування (виховання тактовності, ввічливості), розвиток турботливості; а також гуманно-особистісний підхід учителя у вихованні учнів та адекватне поєднання навчально-виховної роботи школи із впливом сім'ї на моральний розвиток старшокласника); розроблено та науково обґрунтовано експериментальну програму розвитку чуйності на даному етапі онтогенезу;

- *Розширено та доповнено* зміст морально-психологічного поняття “чуйність” на основі проведеного етимологічно-семантичного аналізу; знання про психологічні особливості розвитку та прояву чуйності на різних етапах життя людини;

- *Дістало подальший розвиток* розуміння детермінант і процесу формування морально-психологічних якостей особистості у ранньому юнацькому віці.

Практичне значення роботи. Комплекс діагностичних методик для визначення рівня сформованості чуйності у ранньому юнацькому віці та система роботи з розвитку чуйності як інтегральної морально-психологічної якості особистості може бути використана шкільними психологами, педагогами у роботі з учнями старших класів. Результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження феномену чуйності можуть бути використані у навчальних курсах “Загальна психологія” (тема “Характер. Формування якостей характеру”), “Вікова психологія” (теми “Емоційний розвиток дитини в дошкільному віці”, “Особливості емоційної сфери молодшого школяра”, “Соціально-емоційний розвиток підлітка”, “Психологічні особливості спілкування у ранній юності”), “Концептуальні підходи до психологічної допомоги особистості в кризових ситуаціях” (тема “Психологія горя та втрати”) для студентів педагогічних та психологічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Тернопільського педагогічного ліцею (довідка №250 від 01.07.2008р.), Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №01/143 від 05.02.2009р.) та психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (довідка №278-33/03 від 10.03.2009р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідались автором, обговорювались та отримали схвалення на засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки НПУ

імені М.П.Драгоманова (2005-2008 рр.), звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (2006-2008 рр.). Результати дисертаційної роботи було представлено у доповідях на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості” (Херсон, 2006), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Освіта, розвиток і самореалізація молоді в умовах гуманізації суспільства” (Рівне, 2007), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Духовність у становленні та розвитку особистості” (Кам’янець-Подільський, 2007), III Всеукраїнській науково-практичній конференції “Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості” (Кременець, 2008), на регіональному науково-практичному семінарі “Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір” (Тернопіль, 2007).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати експериментального дослідження і висновки відображені у 7 одноосібних публікаціях автора, серед яких 6 статей у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 305 найменувань (із них 12 іноземною мовою) та 19 додатків. Робота містить 20 таблиць і 10 рисунків на 13 сторінках. Основний зміст дисертації викладений на 182 сторінках комп’ютерного набору. Повний обсяг дисертації становить 244 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЧУЙНОСТІ

У розділі представлено філософсько-психологічні підходи до проблеми чуйності на основі аналізу наукових джерел, проведено ґрунтовне етимологічно-семантичне дослідження поняття “чуйність” та розглянуто особливості розвитку та прояву даної морально-психологічної якості в онтогенезі.

1.1. Етимологічно-семантичний аналіз морально-психологічного поняття “чуйності”

Звернення сучасних науковців до проблем духовності людини, світу її почуттів, переживань, бажань, стосунків дає можливість повернути у психологію раніше нехтувані поняття душевності, чуйності, співчутливості, милосердя, котрі ще не так давно трактувались як “принизливі для людини”, “дещо старомодні” [111, С.59-62]. Побутуюче до сьогодні традиційне уявлення про те, що ці терміни належать до царини лише релігії або етики, призвело не тільки до їх відсутності у категоріальному апараті психології, а й зумовило мінімум досліджень даних явищ саме з позиції “науки про душу”.

У світлі сучасних змін у психології, яка у своїх наукових пошуках дедалі активніше звертається до “найвищих феноменологічних рівнів людського існування” [85, С.176], ми можемо говорити про зазначені поняття не лише як про чесноти віруючої людини, але також як про морально-психологічні феномени, котрі більшою чи меншою мірою притаманні повсякденному буттю особистості.

Проблема чуйності, яку ми досліджуємо, до сьогодні не була об’єктом спеціального вивчення вітчизняної психологічної науки. Термін „чуйність” зазвичай вживається на розмовно-побутовому рівні, а в науковій лексиці замінюється іншими поняттями, зокрема, “емпатією”, “співчуттям”,

“співпереживанням”, що не завжди є правомірним. І хоча дані категорії належать до одного класу психологічних явищ та тісно пов’язані між собою, вони є різними за своїм функціональним і змістовим контекстом.

Існуючі нечисленні спроби визначення поняття чуйності є також доволі неоднозначними. Так, у науковій літературі зустрічається розуміння чуйності як емоційної властивості [197], складової емпатійності особистості [131], гуманістичної або емоційної емпатії [150], [255], [283], психологічної якості особистості [15], [24], [98], [99], [208], [244]. Відтак не можна не погодитись із думкою О.В.Сухомлинської, що подібна плутанина у визначеннях пояснюється “нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій” [227, С.4]. Ми так само згодні з точкою зору І.І.Геллера, що з еталонами мислення, котрі представлені у нашій свідомості як слова, необхідно здійснювати понятійну ідентифікацію у відповідності до змісту, який змінюється, та об’ємом поняття [56]. На нашу думку, саме цього і вимагає термін “чуйність”. Тому ми звернулись до мовознавчих джерел для з’ясування семантики та етимології досліджуваного поняття.

Як свідчить проведений нами аналіз, у тлумачних словниках сучасної української мови чуйність визначається через категорії “уважності, делікатності, доброзичливості, сердечного ставлення до людей” [43, С.1385], [211, С.381]. Аналогічно тлумачиться чуйність у білоруській (“спагадлівасць, чуткасьць, чуйнасць”) [190, С.624], [305], болгарській (“отзивчивост, деликатност, будност, внимательност”) [269, С.479, С.883], польській (“czujność”) [294, С.248] та словацькій мовах (“čujnosť, bdelosť, jemnosť, senosť, ľudskosť”) [249, С.243].

В англійській мові український термін “чуйність” має декілька відповідників, зокрема: “делікатність, обережність, турботливість” (delicacy), “уважність, люб’язність, ввічливість, послужливість, розуміння бажань та почуттів інших” (consideration), “тактовність” (tactfulness) та “чутливість,

сприйнятливість” (sensitiveness) [171, С.307]. Таке розширене тлумачення чуйності спостерігаємо й в інших мовах. Зокрема, в італійській, іспанській та французькій мовах поняття чуйності передається словами: “доброта” (bonta di cuore – італ.; bondad – іспанс.), “співчуття” (simpatia, comprensione – італ.; compassion, simpatia – іспанс.), “сердечність” (cordialita – італ.); “делікатність” (delicatezza – італ., delicadeza – іспанс., delicatesse – франц.), “тактовність” (tacto – іспанс., tact – франц.) [129, С. 481], [191, С.467], [250, С.370]. У чеській мові, крім вищезгаданого значення “співчуття, співстраждання” (soucitnost), вживається розуміння чуйності, як “привітності” (přívětivost) [165], [195, С.199].

Отже, у тлумаченні мовознавців “чуйність” - це інтегральна особистісна якість, яка передбачає уважне, делікатне, доброзичливе, співчутливе, турботливе ставлення до оточуючих людей.

З української мови на російську чуйність перекладається як “чуткість, отзывчивость” [193, С.763], [248, С.908-909]. Проте огляд визначень даного поняття у тлумачних словниках російської мови дозволяє нам констатувати: російське “чуткість” в українській мові передається словом “чутливість”, тому що вживається у значенні “здатність сприймати органами чуття” [157, С.887], “витонченість почуттів” [65, С.616], “уважність, вразливість, м’якість” [209, С.1205], [216, С.930]. У свою чергу, “отзывчивость” - це прояв чуйності у поведінці, у ставленні до іншого, оскільки дане поняття має значення “відгуку на потреби, нужди іншої людини, готовність допомогти їй” [157, С.469], [216, С.472].

Загалом можемо відмітити, що чіткого, однозначного тлумачення понять “чуйність” та “чутливість” немає ні в українських, ні в російських тлумачних словниках. Досить часто вони вживаються як синоніми. Наприклад, “Великий тлумачний словник української мови” [43, С.1609] подає іменник чуйність як “уважність і сердечне ставлення до людей” та як “здатність швидко реагувати на життєві події, факти і т.ін.”. Прикметник “чуйний” має значення “той, що швидко і легко сприймає що-небудь за допомогою органів чуття”, “вразливий”.

Синонімічне до нього поняття “чулий”, окрім попередніх значень, може виступати як “сповнений жалю, туги” (про музику, поезію) та вживатися у значенні “чутливий”. У свою чергу, прикметник “чутливий” за семантикою більше стосується пізнавальної сфери людини – зокрема, її органів чуття, оскільки тлумачиться як такий, що “добре відчуває що-небудь, здатний реагувати на найменші рухи, сприйнятливий до чогось”. Аналогічну ситуацію спостерігаємо у словниках російської мови [209], [216].

У російсько-українському словнику складної лексики С.Караванського [82, С.274] зустрічаємо також переклад поняття “отзывчивый” як “прихильний”, “з чулим серцем”. Значення слова “прихильний” знаходимо у “Практичному словнику синонімів української мови” [81, С.324] цього ж автора – “доброзичливий, зичливий, приятний, ласкавий, люб’язний, чутливий, чулий, чуйний”. У свою чергу, прикметник “чулий” має синоніми “чуйний, співчутливий” [81, С.454]

Найбільш ґрунтовним і найменш суперечливим нам видається визначення понять “чутливість” та “чуйність” “Тлумачним словником-довідником моральних і духовних понять і термінів” за редакцією Л.І. Прокопенко [239]. Згідно з ним, прикметник “чутливий” є похідним від іменника “чутливість”, який означає “здатність живого організму сприймати подразнення й відповідати на них усвідомленим відчуттям, рухами, вегетативною реакцією”, “здатність аналізаторів реагувати на появу чи зміну подразника” [239, С.184]. Звідси, чутлива людина – це людина, здатна тонко відчувати навколишнє, здатна швидко реагувати на життєві події, факти, явища; вразлива. Як бачимо, поняттю чутливості надається значення психофізіологічної властивості, яка притаманна людині. У свою чергу, чуйність – це морально-психологічна якість, яка характеризує ставлення людини до навколишніх людей [239, С.183].

Що ж до походження досліджуваного нами поняття чуйності, то в етимологічних словниках [251], [268] відсутній даний іменник. Лише в “Етимологічно-семантичному словнику української мови” Івана Огієнка [141]

як варіант словоутворення наводиться поняття “чутливість”. На нашу думку, саме від нього походить термін “чуйність”. “Чутливість” виводять із слів “чують”, “чуть” (давньоруське “чути”), які мають значення “чути”, “сприймати”, “почувати”, “відчувати”, “передчувати” [268, С.398]. Такий же зміст закладений у відповідних словах інших слов’янських мов, зокрема, білоруської, сербохорватської, словенської, словацької [268]. Цікаво, що у словенській мові одним із значень терміну “чути” (čuti) є “бути пильним, бадьорим, недрімаючим” [268, С.398]. Таке саме тлумачення зустрічається у польській [294, С.248] та українській мовах [8, С.40], [81, С.454]. Також привертає увагу одне із значень даного терміну у словацькій мові – čut’ - “відчувати серцем” [268, С.398].

Як бачимо, формування поняття чуйності відбувалося у напрямку розширення змісту слова “чути” - спочатку у значенні “сприймати на слух”, а згодом у розумінні “відчувати душевний стан іншого, чути прохання про допомогу, реагувати на нього”.

Ці теоретичні міркування знаходять своє підтвердження і на рівні буденної свідомості, зокрема, у народній творчості, у казках та оповіданнях морально-етичного спрямування сучасних письменників (див. Додаток А).

Отже, ключовим елементом поняття чуйності є здатність чути, відчувати, почувати психологічний стан іншої людини. Як зазначає Т.М.Березіна, функція почування тісно пов’язана з процесами спілкування. Так, послідовники К.Г.Юнга описували людину з добре розвинутою функцією почування як “людину почуття”, яка добре розбирається у людях, їхніх настроях, часто приймає рішення під впливом симпатій; відповідно, слабкий розвиток емоційних функцій призводить до труднощів у спілкуванні, нерозуміння інших людей [12, С.70].

Уявлення про почування як функцію, яка є відповідальною за взаємодію суб’єктів, було розвинуте також Д.Кейрсі. На його думку, “почуваючі люди” (тип NF - “інтуїтивний, почуваючий”) зазвичай будують свої стосунки на основі взаємної поваги, уважності до індивідуальних особливостей інших.

Представників даного типу приваблює робота, в результаті якої люди стають хоч трохи добрішими і ближчими один до одного. У найвищому своєму прояві почування ідентичне духовності людини, це проявляється в умінні спілкуватися з оточуючими і знаходити шлях до їхніх сердець [164, С.70].

Як зазначає К.О.Абульханова, почування як одна із складових екзистенційного шару психіки, забезпечує єдиний душевний простір, у якому немає “межі між зовнішнім – людським культурним соціальним світом та внутрішнім”. Внутрішній світ людини “вбирає уся чуттєву сферу доторків, занурень людини у природу, всю неповторність емоційно-душевного та чуттєвого єднання з іншою людиною, створюваний ними, нехай ненадовго, абсолютно нероздільний душевний простір” (цит за: [12, С.70]). Тут, у цьому просторі, на деякий час зникають кордони між Я та іншим, завдяки чому стає можливим пізнання світу цього іншого.

Таким чином, чуйність – це не тільки вміння “чути”, відчувати психологічний стан іншої людини. Л.О.Сологуб наголошує, що “найважливішою особливістю чуйності є вміння ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі. Дієвість цієї якості проявляється в активній безкорисливій допомозі, полегшенні тяжких почуттів інших людей. У розумінні емоційного стану оточуючих проявляється такт, культура почуттів, які сприяють становленню доброзичливих взаємин” [219, С.65].

О.М.Вержиховська, досліджуючи формування моральних якостей, зазначає, що чуйність характеризує внутрішнє ставлення особистості до оточуючого і передбачає співпереживання з іншими людьми їхніх радощів, потреб, страждань, бажань тощо; уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем, думок і почуттів; розуміння мотивів їхньої поведінки; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості. На її думку, чуйність тісно пов’язана з повагою, скромністю, співчуттям, довірою, великодушністю, благородством, шляхетністю [44].

На такі складові чуйності, як уміння швидко і правильно визначити настрій, психологічний стан іншої людини, прийти їй на допомогу у скрутну

хвилину, бути уважним, чемним і ввічливим, тактовним, турботливим, здатним переживати, хвилюватися за долю іншої людини, вмiти розділити радощі, горе та біль, бути нетерпимим до зла, жорстокості, байдужості вказують і інші науковці, зокрема І.О.Білецька, О.В.Гудима, М.В.Костюченко, В.Скутіна, О.В.Столяренко [23], [62], [99], [208], [223].

Узагальнення вищевказаних підходів до розуміння феномену чуйності дозволяє визначити чуйність як інтегральну морально-психологічну якість, що характеризує ставлення людини до іншої людини і передбачає: уміння розуміти її душевний стан, здатність бути тактивною, делікатною, ввічливою, доброзичливою до неї, вміння підтримати, виявити співчуття, співпереживання, здатність піклуватися про її потреби, запити і бажання, надавати необхідну практичну допомогу.

Як бачимо, чуйність виступає морально-психологічним феноменом, який ґрунтується на здатності індивіда безпосередньо відчувати душевний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього. У цьому чуйність нагадує емпатійність. Проте чуйність та емпатія – поняття не тотожні.

Враховуючи достатню кількість теоретичних оглядів проблеми емпатії у вітчизняній та зарубіжній психології [54], [68], [116], [207], [296], [297], [298], [304], ми не вдаватимемося до детального аналізу цього психологічного явища. Однак вважаємо необхідним зупинитися на тих аспектах феномену емпатії, які виявлені нами в ході аналізу наукових джерел і є важливими для нашого дисертаційного дослідження. Зокрема, варто зазначити, що більшість сучасних дослідників розглядає емпатію як афективно-когнітивний психологічний феномен. Її визначають як здатність індивіда емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміти їхній стан, відчуття і думки [38], [39], [59], [91], [98], [137], [170], [207], [223]. Тлумачення терміну “емпатія” як “здатності розуміти почуття, переживання іншої особи” подається також у “Oxford advanced learner’s dictionary of current English” [303, С.379].

Дослідження Н.Б.Берхіна [13], Т.П.Гаврилової [53], Л.П.Журавльової [68], М.М.Обозова [156], О.А.Орищенко [160], О.П.Саннікової [198],

Т.І.Федотюк [253], О.Я.Фенини [255] та інших науковців свідчать, що об'єктом емпатії може бути не тільки інша людина, а й антропоморфний предмет, літературний персонаж, сам суб'єкт емпатії, а також тварини, рослини, оточуючий світ у цілому, життєві події минулого суб'єкта емпатії та події можливого майбутнього. Тобто емпатія проявляється не лише в реальному спілкуванні людей. На відміну від неї, чуйність виникає та формується у комунікативній взаємодії й може існувати та виявлятися тільки до конкретної живої істоти.

Зважаючи також на те, що емпатія може включати нейтральну або негативну реакцію суб'єкта на емоційні переживання іншого [68], [116], [146], [198], підкреслимо, що чуйність ґрунтується на позитивному ставленні до людини, отже, знаки переживання суб'єкта й об'єкта емпатії повинні співпадати. Таким чином, емпатія є важливою складовою чуйності у тому випадку, якщо вона проявляється до людини і є альтруїстичною, а не егоцентричною.

На відміну від емпатії як суто психологічного явища, чуйність є морально-психологічною, вчинковою категорією. Так, на думку І.Д.Беха, вчинок-чуйність – це міра участі однієї людини в житті іншої: у її справах, клопотах, особливо у її самопочутті. Учинок-чуйність найінтенсивніше виявляється внаслідок фізичних чи психологічних негараздів, які переживає людина. Інша особистість, у свою чергу, сприйнявши такий її стан, відповідним чином відгукується на нього. У здійсненні вчинку-чуйності важливу роль відіграє просторова та психологічна близькість двох суб'єктів. Тому бажано, щоб вони перебували в одному життєвому просторі, йшли поруч. Проте це не означає, що привід для чуйності зникає, коли люди перебувають далеко один від одного. Своє піклування й підтримку за таких обставин вони виявляють, використовуючи телефонний зв'язок, листування і т.ін. [15].

Учинково-чуйне ставлення проявляється через уважність до іншої людини, тактовність, делікатність, турботливість, привітність, ввічливість і є за своєю сутністю ставленням морально-творчим. Поняття “чуйність” фіксує

здатність людини рахуватися з інтересами та потребами інших, із способом життя, звичками, смаками оточуючих; вона, безумовно, передбачає доброзичливість до ближніх, вимогливість людини до самої себе, відповідальність за наслідки своїх дій.

Як зазначає Л.Б. Волченко, у делікатності, тактовності, ввічливості мораль відтворює себе на інтуїтивному рівні, проте не можна не визнати, що сама моральна інтуїція може діяти лише у випадку проникнутості її добром, глибоким моральним почуттям. А відтак справжні делікатність, тактовність, ввічливість немислимі без моральної одухотвореності. Навіть формальна ввічливість являє певну цінність спілкування тому, що в основі своєї має доброзичливість. Коли люди бажають один одному доброго здоров'я, доброго ранку, а звертаючись із проханням “будьте такі добрі”, - добра, вони говорять мовою моралі й апелюють до доброго начала у будь-якій людині [51, С.91]. “Безумовно, ніщо не може надати більшої гідності людській істоті, ніж почуття доброзичливості, яке досягнуло значного ступеня, і що частина цього достоїнства виникає із його тенденції сприяти інтересам людського роду і приносити щастя людському суспільству”, - підкреслював у свій час Д. Юм [290, С.223]. Таким чином, доброзичливість – це здатність людини не лише почувати, але і демонструвати іншим своє добре ставлення, повагу і симпатію, уміння приймати інших людей навіть тоді, коли не схвалюєш їхніх учинків, готовність підтримати їх.

Доброзичливість і повага – невід’ємний атрибут вияву ввічливості у стосунках з іншими людьми. За визначенням Т.В.Ларіної, ввічливість - це дотримання балансу, рівноваги між інтимністю і дистантністю у горизонтальних відносинах та асиметричністю і рівністю у вертикальних відносинах. При цьому точка цієї рівноваги варіюється не тільки в залежності від конкретного комунікативного контексту, але і від типу культури в цілому [122]. Однак, не зважаючи на те, що у різних культурах існують свої концепти тлумачення ввічливості, визначальними її критеріями залишаються

привітність, чемність, дотримання правил пристойності, люб'язність і шанобливість.

Ввічливість тісно пов'язана із тактовністю. На думку І.О.Синиці, між даними морально-психологічними категоріям існує деяка відмінність. Так, кожна тактовна людина одночасно є і ввічливою людиною, однак ввічлива людина не завжди може виявляти тактовність. Тактовна людина повинна бути, крім усього іншого, ще й обачною, кмітливою, спостережливою, мусить уміти швидко орієнтуватись в обставинах, щоб не сказати нічого зайвого, недоречного й образливого для кого-небудь із присутніх. Тактовність визначається саме як уміння поводитися з людьми залежно від їхнього самопочуття, здоров'я, настрою, віку чи статі, тобто тактовна людина у своїй поведінці враховує інтереси інших людей, а не лише свої власні. Невипадково слово “такт” походить від латинського “tactus” і в перекладі означає “дотик”, “відчуття”, “відчування” [205, С.3]. Нерідко тактовність визначається як почуття міри – вміння відчувати межу, за якою наші слова, вчинки стають образливими для іншої людини, приносять їй біль. Як зазначає О.П.Проценко, тактовність – це “здатність людини почувати сформовану в спілкуванні ситуацію, індивідуальну своєрідність її учасників і відповідно до цього будувати свою поведінку, орієнтуючись на вимоги пристойності” [175, С.233]. Таким чином, тактовна людина – це людина поміркована, врівноважена, стримана, уважна, яка стежить за своїми словами та діями й у взаємовідносинах з іншими намагається не переходити меж дозволеного.

Близькою до тактовності є делікатність. У словнику В.Даля поняття “делікатність” визначається як “чутливість, співчутливість, уважність до почуттів інших, м'якість у поводженні, ввічливість” [58, С.706]. Тобто діапазон відтінків делікатності дуже широкий – від здатності поводитися з іншими обережно, глибоко поважати їхні права, людську гідність до розуміння того, як вчинити у конкретній ситуації, як краще виразити співпричетність, надати допомогу, не образивши при цьому людину, не викликавши в неї почуття зобов'язаності. Як підкреслює Л.Б.Волченко, делікатність – це необтяжливість

і ненав'язливість для інших, це якраз те, що називають природним проявом моральності не за велінням обов'язку, а за власною потребою бути корисним людям [47].

Як бачимо, чуйність є інтегральною морально-психологічною якістю особистості, яка не тільки включає в себе відповідні психологічні властивості та риси – емпатійність, доброзичливість, тактовність, ввічливість, турботливість. Чуйність є категорією вчинковою, оскільки як людська якість, як особистісна риса, вона набуває реального змісту лише будучи реалізованою у вчинку – соціально відповідальній дії людини щодо оточення і самої себе.

Таким чином, проведений нами етимологічно-семантичний аналіз категорії “чуйність” як інтегральної морально-психологічної якості особистості дозволив виділити наступні її складові:

1 – емпатійність – здатність людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання;

2 – доброзичливість – здатність людини виражати добре ставлення, приязнь;

3 – тактовність, ввічливість – уміння поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їх гідність, проявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил поведінки;

4 – турботливість, надання практичної допомоги – уважність до потреб інших людей, прояв піклування про них.

Виокремлені нами складові чуйності не є механічною сумою окремих частин, вони тісно пов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного, уможлиблюючи безкорисливу морально-творчу, вчинкову участь однієї людини в житті іншої.

Водночас варто звернути увагу на те, що О.М.Вержиховська [44], О.В.Гудима [62] до складових становлення морально-психологічної якості “чуйність”, окрім вищезазначених, включають також змістовну складову – знання про дану якість, тобто розуміння дитиною поняття чуйності та

усвідомлення нею відмінності між чуйністю й іншими позитивними та негативними моральними якостями людини. На нашу думку, врахування даного аспекту буде важливим в емпіричному дослідженні цього феномена.

Отже, на основі проведеного етимологічно-семантичного аналізу ми спробували визначити ряд сутнісних характеристик феномену та поняття “чуйності”. Однак зміст і сутність наукового поняття розкриваються також через історію його виникнення та розвитку, про що стверджував свого часу Г.Гегель. А розвиток поняття “визначається мислительними логічними протиріччями, котрі в ході історії науки спонукають учених працювати над їх розв’язанням. Тобто поняття – це більшою мірою логіка наукових проблем, аніж логіка словесних конструкцій” [270, С.10]. Відтак у наступному підрозділі нашого дисертаційного дослідження ми розглянемо проблему чуйності в історико-філософському аспекті.

1.2. Проблема чуйності в історії філософсько-психологічної думки

Як відомо, першим і необхідним кроком будь-якого дослідження виступає визначення наукового поняття. У попередньому підрозділі ми встановили дефініцію категорії “чуйність” на основі етимологічно-семантичного змісту даного феномену. Однак, як зауважує Л.Я.Гозман, дослідження наукового поняття можна проводити також шляхом ретельного аналізу та співставлення змісту тих понять, які використовуються у науці і є близькими за значенням до досліджуваного поняття [58, С.6]. Такий аналіз – від наукових конструктів до реальності - дозволяє не тільки встановити зв’язки між різними термінами, а й у кінцевому рахунку дати прийнятне визначення психологічному явищу, котре досліджується.

Детальний аналіз наукових джерел [39], [45], [53], [54], [57], [78], [92], [108] дозволяє нам констатувати, що сутнісний зміст морально-психологічного поняття чуйності розкривається через категорії “жалості”, “співстраждання”,

“морального почуття”, “симпатії”, “вчування”, які розроблялись у філософській етиці до кінця XIX ст., та категорію “емпатії”, що стала об’єктом дослідження психологічної науки з початку XX ст.

Варто зазначити, що не тільки філософські, але і найдавніші літературні праці містять міркування, котрі стосуються чуйності як морально-психологічної якості людини, яка передбачає уважність до оточуючих, здатність відчувати їхній душевний стан і адекватно відгукуватись на нього, виявляючи співчуття, співпереживання; проявляючи доброзичливість, тактовність, делікатність, ввічливість, турботливість.

Так, у давньоіндійській літературі знаходимо моральні рекомендації у вигляді притч або більш абстрактних положень морального кодексу, які стосуються співстраждання, терпіння, відплати добром за зло, ненасильства тощо. Автори схиляються до думки, що співстраждання є тим ціннішим, чим очевиднішою є безмежність зла у світі. У творі “Гірлянда джатак” (VI ст. до н.е.) співстраждання визнається основою людської доброчинності: “Нехай той, хто прямує до доброчинності, не відрікається від співстраждання, яке приносить бажані плоди. Бо для збільшення доброчинностей воно корисне, як дощ для хлібів” [74, С.52].

У релігійному вченні джайнізму (V ст. до н.е.) основним законом моралі виступає співстраждання не тільки з людьми, а й з усіма живими істотами. Його прихильники переконані, що, оскільки душу мають не лише люди, а й тварини, слід відмовитись від м’ясної їжі і дбати, щоб не заподіяти шкоди будь-якій живій істоті [145].

На відміну від джайнізму, в індійському буддизмі (VI ст. до н.е.) пропагується уникати почуттів і бажань, оскільки вони є причиною людських страждань. Буддизм виходить із того, що “всі зумовлені речі миттєві”, отже, усвідомлення їх миттєвості – шлях, що веде до припинення страждання. Навіть любов і співчуття небажані, оскільки спонукають до діяльності: “Приборкай очі, щоб не спокуситися спокусливими речами, приборкай вуха, язик і тіло, приборкай мову, розум, приборкай усе” [186, С.283].

Відмова від бажань, пасивно-споглядальне життя та непротивлення злу є також основою даосизму - релігійного вчення давньокитайського філософа Лаоцзи (VI - V ст. до н.е.). Він обґрунтовує “принцип недіяння” як утримання від дії, яке є моральною нормою і навіть психоетичною активністю: “Слід зробити своє серце конче безпристрасним, твердо зберігати спокій, і тоді всі речі самі будуть змінюватись, а нам залишиться споглядати їхнє повернення...” [187, С.240].

Вищезгадана ідея недіяння була заперечена ідеєю співчувального вчинку, яку висловив китайський мислитель Янчжу (V-IV ст. до н.е.). Янчжу знаходить справжній смисл життя у “взаємному співчутті”, вказуючи на вчинковий принцип моральної та психологічної активності. Керуючись ним, людина “дає відпочинок стомленому, досита годує голодного, зігріває змерзлого, приводить нужденного до бажаного” [187, С.244].

Інший підхід до розуміння проблеми чуйності та її необхідності у повсякденному житті зустрічається у давньогрецькій філософії стоїків. На їхню думку, чуйність суперечить раціональному погляду на життя. Тому Сенека вказує, що “слід допомагати страждущим, але не почувати жалості до їхньої долі”. Так само Епіктет погоджується з тим, що співчуття до ближнього має бути лише зовнішнім: “Нехай твоя печаль виливається тільки у словах, не хвилюючи душі” (цит. за: [243, С.169]).

У свою чергу, уявлення давньогрецького філософа Демокріта про автономність душі та її відірваність від єдиного логосу світового духу також дозволяли відчувати свою незалежність від психологічного стану оточуючих людей, від їхніх страждань, оберігаючи особистість від співпереживання зовнішньому світові [270].

Натомість у християнському віровченні ідея чуйного ставлення людини до людини є однією з основних. Так, у Старому і Новому Заповітах, творах святих отців церкви проблема чуйності розглядається та аналізується крізь призму Божого милосердя, любові до ближнього, співчуття та співстраждання [128], [138], [144], [220], [279]. Бути чуйним, милосердним, любити ближнього

– означає, на думку богословів, наслідувати Ісуса Христа, який “у своїй діяльності виявляв повну чуйности й співчуття зацікавленість долею людини” [144, С. 10]. Оскільки людина створена за Божим образом і подобою, вона має наслідувати ставлення і вчинки Бога: “... спочатку сам Ісус подає руку допомоги кожній людині і тільки після того закликає... брати з Нього приклад у своєму житті. Цю правду дуже ясно виражає євангелист Лука, наводячи такі слова Ісуса: “Будьте милосердні, як і Отець ваш милосердний” (Лк. 6, 36). Це не тільки заохочення або добра порада, а наказ; це імператив і правило поведінки, від якого християнин, якщо хоче залишатися правдивим християнином, не може відступати” [144, С. 8].

Протилежний християнському - раціональний підхід до проблеми чуйності прослідковується у працях Б.Спінози. Так, на його думку, співчуття не є людською потребою, оскільки, живучи у відповідності з розумом, індивід чинить добро обдуманно і не потребує, щоб “незадоволення, яке переживається, стимулювало появу великодушності та благородства” (цит. за: [272, С.154]). Більше того, за переконанням Б.Спінози, людина уникає співчуття, бо усвідомлює, що все відбувається через необхідність божественної природи і у відповідності з вічними законами: “Людина повинна намагатися бути добродійною та життєрадісною. Якщо у неї є усвідомлення того, що вона вже вчинила добро у доступних їй межах, вона може зі спокійною душею віддати людей і світ їхній подальшій долі” [там само, С.159].

Якщо для Спінози домінуючий раціональний погляд на життя визначає необхідну “межу” чуйності до інших, то для філософа Е.Шефтсбері провідна роль у моральному житті людини належить не стільки розуму, скільки емоційно-чуттєвій сфері. На його думку, людям притаманне особливе “моральне почуття”, яке веде до добродійності та відвертає від пороку. Розглядаючи походження морального почуття, Е.Шефтсбері вказує, що воно є вродженим, однак може бути розвинуте шляхом виховання та удосконалення людської натури (цит. за: [110, С.79]).

Філософ-просвітник Ф.Хатчесон до цього додає, що моральне почуття вільне від зовнішніх дій і спонук, тому егоїстичні міркування й особиста корисливість не в змозі переважити його. Отже, справжня, внутрішня причина доброчинності полягає в “деякій приреченості нашої натури турбуватись про благо інших”, у “деякому інстинкті, який впливає на те, щоб ми любили інших” (цит. за: [218, С.158]).

Так само, як теоретики “морального почуття” Е.Шефтсбері та Ф.Хатчесон, Д.Юм пов’язує соціальні доброчинності з інстинктивним підґрунтям поведінки, вважаючи, що “правила моралі не є висновками нашого розуму” [290, с.604], що ми “швидше відчуваємо моральність, ніж міркуємо про неї” [там само, с.619]. Розкриваючи чуттєву основу моральних суджень, Д.Юм звертається до поняття симпатії (співчуття), яке виступає у його розумінні рушійною силою етики, а відтак сприяє всезагальному благу і є стимулом для доброчинних дій.

Д.Юм образно уподібнює співчутливих осіб струнам, які звучать в унісон з іншими. На його думку, природа наділила людей здатністю співпереживати долі інших особистостей, тим самим зобов’язавши переживати чужі турботи, страждання і радощі, як свої власні. Співчуття “пом’якшує” наші егоїстичні потяги та разом із природною доброзичливістю панує над ними. Через доброзичливість ми приречені співчувати кожному і бажати блага як йому, так і суспільству (цит. за: [290, С.504]).

Відштовхуючись від трактування феномену симпатії Д.Юмом, учень Ф.Хатчесона А.Сміт будує власну теорію. Він вважає, що симпатія являє собою співчуття до мотивів інших людей, здатність розділяти їх почування. Розкриваючи сутнісний зміст поняття симпатії, А.Сміт вказує, що основою цієї здібності є уява: “Очевидно, джерело чутливості до страждань сторонніх людей лежить у нашій здатності переноситись уявою на їхнє місце, у здатності, яка дає нам можливість уявити собі те, що вони відчувають, і почувати такі ж почуття” [214, С.32]. Автор розкриває специфіку симпатії як природної властивості кожної людини та її функції у суспільстві, котра полягає у

підтримуванні соціального благополуччя: “Симпатія є корисним регулятором стосунків. Це почуття Бог вклав у природу людини, щоб воно спонукало її до праці для загального блага” [214, С.135].

Такої ж позиції дотримуються: Ж.Ж.Руссо, вважаючи співстраждання перешкодою для надмірних проявів егоїзму, а відтак началом усіх суспільних добродійностей – благородства, милосердя, людяності, дружби [243], та А.Шопенгауер, який пише про співстраждання як “дійсну основу всілякої вільної справедливості і всякого істинного людинолюбства” [277, С.209]. У розумінні А.Шопенгауера почуття співстраждання є первинним, іманентним людській істоті, воно базується не на “поняттях, релігіях, догматах, міфах, вихованні та освіті, а...закладене у самій людській природі, дає про себе знати за всіляких обставин” [284, С.209].

Як бачимо, у філософській етиці Д.Юма, А.Сміта, Ж.Руссо, А.Шопенгауера феномени симпатії (співчуття), співстраждання є визначальними, основоположними для людської моральності взагалі. Наприклад, А.Шопенгауер, розглядаючи історичний аспект значимості співстраждання та звертаючись до етичної філософії Давнього Китаю, Індії, Греції, творів окремих мислителів, приходять до висновку, що джерелом моральності в усі часи й у всіх країнах слугувало саме співстраждання [284].

Іншої думки на цю проблему дотримується І.Кант, для якого співстраждання взагалі не є етичним поняттям. За його переконанням, внутрішнє переживання страждання іншого є не обов'язком людини, а просто “слабкістю, яка подвоює кількість зла у світі. Будь-яка допомога повинна впливати із принципових міркувань про обов'язок сприяти щастю інших людей” [272, С.149].

Подібні думки знаходимо у Ф.Ніцше, який у праці “Антихристиянин” нещадно критикує співстраждання як людське почуття загалом, вказуючи, що воно гнітюче впливає на людську психіку, сковує закон розвитку, оскільки підтримує життя того, що має загинути. Він вважає, що для будь-якої благородної моралі співстраждання є слабкістю, “це депресивний, заразний

інстинкт, який паралізує інстинкти, спрямовані на збереження життя, на підвищення його цінності, - він береже і примножує усіляку вбогість, а тому виступає як головне знаряддя, котре прискорює *decadence*” [153, С.22].

Протилежних поглядів дотримується Г.Спенсер. Розглядаючи мораль з еволюційної точки зору, він вважає почуття симпатії найважливішим фактором прогресу. Для нього симпатія - це здатність відтворювати в умі чуже душевне життя, чужі задоволення і страждання, при цьому спостерігаючи їхні зовнішні тілесні прояви і згадуючи власні аналогічні переживання. “Ніжність, жалість, милосердя - ...все це альтруїстичні почуття з одним спільним коренем – симпатією. Вони спонукаються уявою про горе або задоволення інших істот” [221, С.398].

Г.Спенсер виділяє два типи симпатії: інстинктивну (емоційне зараження) та інтелектуальну (співчутливу). З ускладненням суспільних норм ускладнюється і зміст симпатії, а з ускладненням психічного розвитку людини – і характер її прояву. Аналізуючи роль симпатії у боротьбі за існування в природі та суспільстві, він доходить висновку, що “більш чи менш погоджена співпраця ... веде до деяких обмежень особистої свободи, які впливають із співчутливого ставлення до свободи інших. Поступово у суспільстві розвивається справедлива поведінка особистості, справедливий суспільний порядок... У міру того, як люди звикають жити в суспільстві, у них розвивається взаємне співчуття, почуття симпатії, яке утворює потім те, що називається моральним почуттям” (цит за: [107, С.224]). Якщо ж людські спільності ворогують між собою, то розвиток “симпатичних почуттів” затримується.

Філософ А.Сутерланд також вважає симпатію основою моральності та справедливої, добропорядної поведінки у суспільстві. На його думку, симпатія являє собою природну здатність людини радіти радощам інших і страждати через їхні страждання [226]. До того ж це почуття виступає суб’єктивним відображенням “інстинктивної чи, швидше, рефлексивної діяльності нашої

нервової організації” [там само, С.482], тому ми діємо згідно із ним, “підкоряючись інстинкту, успадкованому від предків” [226, С.497].

Про інстинктивне походження симпатії говорить і філософ П.О.Кропоткін. Аналізуючи праці Д.Юма, А.Сміта, Д.Макінтоша, Г.Спенсера, М.Гойо, Ч.Дарвіна та інших учених, він робить висновок про те, що наслідком взаємозалежності організмів та індикатором прогресивної еволюції як у природі, так і в соціальній сфері, є принцип взаємодопомоги, принцип “взаємного співчуття” [107, С.168]. Таке співчуття П.Кропоткін розуміє як природну моральну силу, притаманну і людині, і тварині. У кожного індивіда наявна потреба взаємного співчуття, котра є спонукою для об’єднання з іншими, щоб спільними зусиллями досягати цілей. На його думку, симпатію слід розуміти як почуття товариськості, взаємності почувань – тобто як здатність заражатися почуттями іншого [107].

Якщо для П.Кропоткіна співчуття – це почуття взаємності переживань, моральна сила, яка властива усій живій природі, то для М.Владиславлева [47] співчуття (симпатія) поряд із ніжністю є почуттями прив’язаності. М.Владиславлев також вважає, що симпатія полягає у засвоєнні та повторенні хвилювань (почуттів) інших. Ми співчуваємо і в радості, і в печалі. Автор зауважує, що страждання і радощі, які ми відчуваємо через співчуття, супроводжуються усвідомленням, що вони не є нашими особистими; крім того, у них присутній “елемент ніжності”. Коли людина відчуває співрадість з іншим, вона тягнеться до нього, радіє, ніжно та тепло люблячи його. В момент співстраждання та жалості ми не тільки страждаємо за іншу істоту, але і любимо її у цю хвилину. Елемент ніжності надає співчуттю тепла [47, С.520].

Автор робить спробу виділити суб’єктивні фактори, які є визначальними для розвитку та прояву співчуття. Він зазначає, що сила співчуття залежить від того, якою мірою суб’єкт володіє уявою, досвідом різноманітних душевних станів і чутливістю до вражень. За допомогою уяви ми досягаємо внутрішній стан іншої людини, тобто уявляємо усю глибину горя чи радості, і цей процес викликає співчуття у нашому серці. Той, хто має серце, здатне до співчуття, але

минає чужі нещастя, не співчуває - просто має недостатньо розвинену уяву [47]. Крім того, співчуття визначається психологічним досвідом людини. Іншим ми можемо співчувати тільки тоді, коли пережили щось подібне (мати легко може співчувати горю іншої матері, вона може зрозуміти її душевний тягар і відтворити її горе в собі). Суб'єкту важко розуміти стани, яких він сам ніколи не почував. У таких випадках співчуття є неглибоким, це просто жалість.

Як бачимо, у більшості філософсько-етичних розробок співчуття, співстраждання, жалість розуміються як властивості душі, які визначають природу людських стосунків і виступають основою совісті, альтруїзму, справедливості, служать перешкодами для антиморальних потенцій, оберегами від егоїзму та злоби.

Однак це не єдина точка зору на роль “сателітів” чуйності у суспільному житті людей. Якщо для Д.Юма, А.Шопенгауера, Г.Спенсера, А.Сутерланда жалість, співчуття, співпереживання - це найважливіший фактор прогресу, основа моральності, начало усіх суспільних добродійностей та те, що сприяє всезагальному благу, то для інших учених вона виступає зняряддям, що паралізує розвиток (Ф.Ніцше), слабкістю, яка збільшує кількість зла (І.Кант). Більше того, дана якість виявляється просто непотрібною у світі людей (Б.Спіноза), оскільки все відбувається згідно Божественної волі.

Варто також відмітити, що проблема чуйності, яку ми розглядаємо, знайшла своє відображення не тільки у моральній філософії, а й у естетиці, зокрема, теорії “вчування” Т.Ліппса. Він позначав даним поняттям наше відношення до творів мистецтва або розуміння почуттів інших людей на основі кінестетичних відчуттів, які виникають, коли ми свідомо або несвідомо переймаємо пози уподібнення [188]. На думку Т.Ліппса, людина усвідомлює себе і свої переживання через зміст предмета чи об'єкта, проектуючи в нього своє “я”. Тобто вчування є мовби засвоєнням сприйнятого предмета. Вчування в іншу людину базується на бажанні виявити в ній власні переживання. Тому, спостерігаючи міміку чужого обличчя, суб'єкт наслідує її інстинктивно, а

наслідування викликає відповідне почуття, вже знайоме суб'єкту. Так відбувається “вчування афекту у вираз обличчя” (цит. за: [54, С.148]).

Т.Ліппс наголошує на тому, що якщо “спонукання до афекту” відповідає істинній сутності людини, то вчування буває “позитивним або симпатичним”. Якщо ж її істинна сутність опирається здійсненню такого афекту, то вчування є негативним або антипатичним [125, С.221]. Отож, усі психологічні відносини, через які індивідууми складають одне соціальне ціле, ґрунтуються на позитивному або негативному вчуванні [125].

У цьому сенсі варто згадати також філософа Є.Бентама, який виділяє “симпатичну чутливість” як здатність людини почувати задоволення від щастя інших істот і страждати через їхні нещастя, та “антипатичну чутливість” – як страждання через щастя інших і отримання задоволення від їхнього нещастя [11, С.66-67]. Як бачимо, вищенаведені думки виступають прототипом сучасного підходу до виділення егоцентричної та гуманістичної емпатії.

Наукові позиції попередніх авторів знаходять своє відображення у працях М.М.Бахтіна, який вважає, що симпатичне вчування створює певне емоційне ставлення до душевного життя іншої людини в цілому. На його переконання, симпатія є необхідною умовою співпереживання іншій людині, несимпатичному суб'єкту ми не співпереживаємо, “не входимо в нього, а відштовхуємо його, ідемо від нього”. Симпатія супроводжує і пронизує співпереживання протягом усього часу естетичного споглядання об'єкта [10, С.79].

Таким чином, поняттю “симпатії” надають різного значення у естетиці та психології. Якщо для Т.Ліппса, М.М.Бахтіна та інших симпатія до об'єкта тотожна позитивному ставленню до нього, то психологи (О.Лазурський, Д.Сьоллі, Ф.Тома та ін.) визначають її як здатність співчувати іншим людям [120], [202], [243].

Наприклад, О.Ф.Лазурський, вважаючи естетичне поняття “вчування” близьким до поняття симпатії, визначає останню як здатність співчувати іншим людям, переживаючи разом із ними їх горе та радість, близько приймаючи до

серця їхні потреби та турботи [120]. На думку вченого, для того, аби здатність співчувати могла досягнути у людини достатньої сили, необхідно, щоб людина володіла не тільки підвищеною афективною збудливістю, а й афективною пам'яттю, глибиною та стійкістю окремих почувань. Також потрібний багатий емоційний досвід, щоб чутливо відгукуватись на душевні переживання інших людей, “входячи у їхнє становище і розуміючи (не лише розумом, але і серцем) всю глибину та силу їхніх радощів і страждань” [120, С.98].

Філософ Ф.Тома наголошує на тому, що “справжня глибока симпатія не обмежується спільністю радощів та страждань; вона викликає також зусилля, які спрямовані, щоб продовжити перші та відвернути останні” [243, С.159]. Симпатія стражданню – співстраждання - на його переконання, обумовлюється чутливістю та уявою, розум і воля виступають допоміжними засобами, завдяки яким співстраждання стає свідомим, цілеспрямованим та послідовним. Цей вид симпатії здійснює облагороджуючу дію – “спонукаючи нас розуміти чужі страждання і полегшувати їх, воно не дає нам впадати у відчай, коли ми страждаємо самі” [243, С.170]. Отже, симпатія є невичерпним джерелом почуттів і вчинків, вона породжує найвищі суспільні добродієвості (доброту, милосердя), пов'язує нас із оточуючими людьми, навіює любов до життя і збуджує бажання бути корисним, симпатія “робить наше життя більш повним, напруженим..., розбиваючи вузькі обмеження, в які замикає нас егоїзм” [243, С.160].

Як бачимо, філософи та психологи, спираючись на праці мислителів минулих епох, відстоювали у своїх творах уявлення про категорії симпатії, вчування, співпереживання як основоположні для справедливого суспільного життя. Для них дані явища – це моральна сила, яка притаманна усій живій природі та необхідна для існування і у тваринному, і у людському світах. Супроводжуючись ніжністю, любов'ю до іншої істоти, симпатія, співпереживання, вчування виключають особистий егоїзм, сприяють взаємності, солідарності у міжособистісних стосунках, а відтак створюють

необхідні умови для розвитку та прояву людиною чуйності у ставленні до інших.

Розглядаючи історико-філософський аспект проблеми чуйності, не можна залишити поза увагою категорію “емпатії”, яка увійшла в науковий обіг на початку ХХ ст. завдяки Е.Тітченеру. Запозичений у Т.Ліппса німецький термін “вчування” (einführung) він переклав англійською мовою - empathy. Необхідність використання саме цього поняття диктувалася змістом теоретичної концепції, яку розробляв та обґрунтовував Е.Тітченер. Згідно з його підходом, вчування, або емпатія, входячи у структуру інтроспекції, дозволяє більш об’єктивно описувати відчуття, образи та почуття у процесі сприймання зовнішніх об’єктів [117].

Як відомо, формами вираження емпатії розглядають співчуття та співпереживання [55], [78], [108], [198], [255]. Згідно досліджень В.А.Киричок, від особливостей їх прояву залежить рівень сформованості чуйності [86]. Оскільки дані психологічні феномени, безперечно, пов’язані між собою, варто, на нашу думку, детальніше зупинитися на аналізі їх психологічної природи.

Огляд наукових джерел [45], [46], [55], [78], [108], [255] дозволяє нам говорити про існування двох протилежних підходів до розуміння співчуття та співпереживання.

Згідно першого підходу, співпереживання визначається як переживання тих самих почуттів, які відчуває інший через ототожнення з ним [45], [55], [255]. Тобто суб’єкт переносить на себе емоційний стан іншої людини і переживає її почуття, ніби власні, оскільки ці почуття мали місце в його минулому досвіді або очікуються ним у найближчому майбутньому. Так, у якості прикладу співпереживання Т.П.Гаврилова наводить ситуацію, коли учень, переживаючи за однокласника, який відповідає на іспиті, сам очікує свою чергу відповідати [55]. Отож, співпереживання ґрунтується на егоїстичній потребі суб’єкта та не передбачає співдії [78].

На відміну від процесу співпереживання, при співчутті переживання суб’єкта відбувається без співвіднесення із собою, безкорисливо (наприклад,

співчуття у нещасті). Тому вважається, що співчуття ґрунтується на потребі у благополуччі іншого та стимулює до надання допомоги [45], [55], [78], [255]. Воно проявляється у відповідній міміці, жестах, інтонаціях голосу, словах і формах поведіння. На думку О.Д.Кайріс, співчуття, як правило, виявляють у близькому оточенні, хоча у людей-альтруїстів воно виникає і до незнайомих осіб. Співчуття допомагає людині ставити себе на місце іншої особи, бачити в ній подібну істоту і таким чином глибше розуміти її душевні стани. Крім того, співчуття передбачає жалість до іншої людини та бажання надати їй безкорисливу підтримку [78].

Категорії співчуття та жалості розмежовують у сучасній католицькій теології. Так, богослов і філософ Г.Ноуен стверджує, що між співчуттям і жалем є суттєва відмінність. Жаль свідчить про певну дистанцію, яка розділяє людей. На відміну від жалю, співчуття – це наближення до чужих почуттів, страждань, бажання спільно їх пережити, розділити [154].

На думку М.Браун-Галковської, жалість – це смуток, викликаний видом чийогось страждання (наприклад, жалість до жебрака). Саме жалість часом буває неприємною та образливою. Виявляти співчуття набагато важче, ніж просто жаліти когось, оскільки співчуття передбачає розділення з іншими їхніх страждань, прояв “солідарності на площині почуттів”. Це зменшує почуття самотності, яке завжди супроводжує страждання, приносить полегшення, а отже, допомагає [35, С.29]. Таким чином, співчуття, на відміну від жалості, є більш складним, альтруїстичним почуттям, яке виявляється у ситуації, коли сприйняття душевного стану іншої людини актуалізує моральні спонукання на її користь і викликає потребу розділити з нею її переживання, прийти їй на допомогу.

Повертаючись до порівняння феноменів співчуття та співпереживання, можна зробити наступний висновок: згідно з розглянутим першим підходом, спочатку виникає емоція жалості як реакція на сприймання певного психологічного стану іншої людини, потім – співпереживання як емоційна ідентифікація з нею. Пізнавальні компоненти, які включаються у даний процес

через бажання розібратися у ситуації, викликають послаблення ідентифікації, сприяють переходу суб'єкта на власну позицію і обумовлюють перехід до співчуття (жалість → співпереживання → співчуття). У цьому випадку співпереживання та співчуття виконують різні функції. Співпереживання посилює ступінь ідентифікації з іншою людиною, знижує емоційний стрес, викликаний її неблагополуччям, розвиває егоїстичні форми поведінки, провокує маніпулятивний стиль взаємодії. Співчуття ж навпаки - актуалізує переживання неблагополуччя іншого безвідносно до власного дискомфорту, з одного боку, і сприяє задоволенню потреби у благополуччі партнера з другого, збільшує ступінь розуміння його емоційних станів та обумовлює вибір альтруїстичних способів поведінки.

Однак ряд вчених не поділяють вказаного розуміння співчуття та співпереживання. Скажімо, В.І.Кротенко у своєму дисертаційному дослідженні, спираючись на проведений лінгвістичний та морфологічний аналіз даних понять, вважає співчуття короткочасною емоційною реакцією на інформацію, отриману на момент пасивного споглядання емпатогенної ситуації. Співпереживання, на її думку, передбачає активну дію, яка ґрунтується на глибокому проникненні у розуміння сутності страждань іншої людини та спрямована на розв'язання емпатогенної ситуації [108]. Тобто співчуття виступає “сентиментальною реакцією”, а співпереживання є реакцією “діяльною” [2, С.160], [108, С.28]. В.А.Малахов також вважає, що співчувати людині – це, насамперед, перейматися її почуттями – “поділяти радість чи тугу, пристрасть або страждання, захоплюватися її успіхами – чи жаліти в болях і невдачах” [132, С.338]. На думку Є.П.Льїна, співчуття може виражатися тільки на вербальному рівні, безпристрасно, просто із ввічливості (“Так, я розумію, що це неприємно, але мене воно не зачіпає”) [76, С.220].

Виходячи з позиції згаданих авторів, робимо висновок: спочатку виникає співчуття – суб'єкт проектує на себе переживання іншого, проникає в їхню глибину. В результаті багаторазової проекції переживань інших людей

спрацьовує співпереживання як активна участь у вирішенні їхніх проблем (жалість → співчуття → співпереживання).

До цього слід додати, що саме такі визначення досліджуваних нами категорій подаються у лінгвістичних словниках [43], [157], [211]. Зокрема, співчуття інтерпретується як почуття жалю, викликане чийм-небудь нещастям, горем; жаль, висловлений усно або письмово з цього приводу. А співпереживання розуміється як переживання разом із ким-небудь, розділення чийхось переживань. Досить показовим у цьому плані є пояснення даного терміну в “Словнику російської мови” С.Ожегова: “Співпереживати – це співчуваючи іншому, переживати разом із ним його душевний стан” [157, С.746].

Обґрунтувати відмінності у поняттях співчуття та співпереживання на користь другого підходу можна також через аналіз морфемної будови даних слів. Так, префікс “спів-”, наявний в обох термінах (спів-чуття, спів-переживання), означає “спільну участь у чому-небудь, спільність” [157, С.737]. Згідно зі “Словником української мови” Б.Грінченка, слово “чуття” має значення “почуття, почування” [210, С.479]. Отже, “спів-чуття” – це спільність у почуттях, спільне почування.

У свою чергу, однією із функцій префікса “пере-” є утворення дієслів із значенням “подолання” (перестраждати, пережити) [157, С.497]. Звідси, переживати – це не тільки “відчувати хвилювання, неспокій щодо кого-небудь”, “жити, існувати під час певних подій”, а й “знаходити в собі сили перенести, витерпіти щось” [43, С.910]. Отож, “спів-пере-живати” означає не лише поділяти чийсь переживання, а й спільно переносити певні життєві явища.

Протилежність наукових підходів до інтерпретації співпереживання як емоційної реакції та як реакції діяльної зумовлена, на нашу думку, семантичними особливостями цього поняття. Так, базова в даному випадку категорія “переживання” трактується одними науковцями як “переживання-почування” [42], [77], а іншими - як “переживання-особлива діяльність” [71],

[241], [271]. Очевидно, звідси і випливають суперечності щодо морально-психологічної природи цього феномену.

Ми поділяємо підхід Ф.Є.Василюка, згідно з яким переживання означає внутрішню роботу, спрямовану на опанування ситуації неможливого, та один із рівнів функціонування свідомості – рівень безпосереднього почування тих чи інших станів [40]. Так, у кризових ситуаціях робота переживання стає самостійною чи навіть “провідною діяльністю” особистості, а поза цими ситуаціями вона здійснюється переважно у формі мимовільних процесів безпосереднього переживання [40, С.39]. За допомогою такої внутрішньої діяльності людині вдається подолати страждання і відновити втрачену душевну рівновагу.

Важливо також зазначити, що, на думку Ф.Є.Василюка, переживання людини є діалогічним, адресним процесом, який не тільки зовнішньо, але і внутрішньо звернений до когось, “і завжди можна з тим чи іншим ступенем точності виявити і адресата переживання, і його жанр – крик про допомогу, скаргу, помсту, вдячність, звинувачення і т.д.” [40, С.49]. Тому для особи, яка переживає, дуже важливою є присутність іншого – “душевна спів-присутність”, “співстраждальна присутність”, яка хоч і не позбавляє людину від страждання, проте позбавляє від мук самотності, покинутості в цьому стражданні [там само, С.46].

Однією із форм прояву співпереживання науковці вважають співстраждання [2], [132]. У психолого-педагогічній літературі досить часто спостерігається синонімічне вживання понять “співстраждання” та “співчуття”. На нашу думку, дану неточність можна пояснити особливостями перекладу на українську чи російську мову англійського слова “співстраждання” - “compassion”. Так, відомий чеський письменник М.Кундера зауважує, що усі мови, які походять з латині, утворюють слово “compassion” за допомогою префікса “спів-” (com-) і кореня, який спочатку означав “страждання” (пізня латинь: passio). На інші мови – чеську, польську, німецьку, шведську – це слово перекладається іменником із префіксом такого ж значення та слова “почуття”

(чеською – sou-cit, польською – współ-czucie , німецькою – Mit-Gefühl, шведською – med-känsla) [112, С.27].

У мовах, похідних від латині, слово “співстраждання” (compassion) означає: “ми не можемо з холодним серцем дивитись на страждання іншого” або “ми співчуваємо тому, хто страждає”. У мовах, які утворюють слово “співчуття” не від іменника “страждання” (passio), а від “почуття”, це слово вживається приблизно у тому ж значенні. Сила етимології цього слова надає йому більш широкого змісту: співчувати (або мати співчуття) – означає не тільки вміти жити нещастям іншого, але і розділяти з ним будь-які інші почуття – радість, тривогу, щастя, біль. Такого роду співчуття означає максимальну здатність емоційної уяви. Воно є найвищим в ієрархії почуттів [112, С.27].

Підтвердження вищенаведеної позиції знаходимо в “Oxford advanced learner’s dictionary of current English”, який тлумачить термін “compassion” як “сильне переживання співчуття до людей, котрі страждають, і сильне бажання допомогти їм” [303, С.227]. Тобто справа, на наш погляд, не тільки у спільному почуванні, спільності емоційних переживань. Співстраждання передбачає більше, ніж співчуття. Як вказує В.А.Малахов, співстраждання – це “добровільне моральне залучення до того полюсу людського самопочуття, котрий сприймає всю трудність, стражденність, уразливість реального життя людини” [132, С.339]. На думку вченого, поняття співстраждання осмислюється через призму феноменологічного розрізнення “мого страждання” і “страждання Іншого”: “моє страждання” є осмисленим відпрацюванням власного онтологічного призначення, спокутуванням своєї гріховної природи, утвердженням особистої духовності. Страждання Іншого не має зв’язку з нашим внутрішнім досвідом, воно не виправдовуване, і “постає як чистий факт і як заклик – заклик, відклавши все своє, прийти на поміч до того, хто страждає, просто й смиренно звернутися до нього: “я тут” [132, С.341].

Е.Фромм сутність співстраждання бачить у тому, що одна людина не просто “страждає разом” з іншою або “почуває разом” із нею, сприймає її не як

об'єкт інтересу чи стурбованості. Вона “вміщує себе” в іншу людину: “...я переживаю у собі те, що переживає вона... У цьому переживанні вона і я - одне” [263, С.374]. Я.А.Мільнер-Ірінін зауважує, що, співстраждаючи, людина ніби “визволяє іншого із стану страждання” [139, С.309].

Таке цілковите зосередження на іншій особі зумовлює співучасть у її стражданні, яка, на наш погляд, у поведінці виявляється через утішання, розраду, заспокоєння, обійми, ніжність, ласку, надання допомоги. Отже, співпереживання, виявлене до людини у критичній ситуації (“переживання-особлива діяльність”), забезпечує їй відчуття захищеності, “не-самотності”, потрібності для інших. У свою чергу, співстраждання – це відчутий і прожитий зсередини біль іншого, який спонукає людину відповідальніше і реалістичніше поглянути на власне призначення у житті.

Вважаємо доречним зауважити, що однією із форм співпереживання окремі науковці, наприклад В.В.Абраменкова [2], називають співрадість – спільне переживання позитивних емоцій. Однак, на нашу думку, в подібному випадку доречніше говорити не про вид співпереживання, а якраз про співчуття - як спільне почування радості, задоволення та інших позитивних емоцій.

Дотримуючись вищевказаного положення щодо тлумачення категорій співчуття та співпереживання, зазначимо: співчуваючи іншому, людина подумки ставить себе на його місце, переживає почуття, адекватні ситуації (наприклад, відчуває задоволення через чужу радість або відчуває жалість, сумує з приводу чужого горя) та може висловлювати (вербально чи невербально, усно чи письмово) власне співчуття. У свою чергу, при співпереживанні іншій людині особа не тільки співчуває (тобто не лише переживає свої почуття та висловлює їх), але і робить усе, щоб покращити душевний стан цієї людини. Таким чином, співчуття – це емоційна підтримка іншого, а співпереживання – це емоційно-діяльнісна підтримка, розділення чужих переживань та реальна допомога – тобто безпосередня участь у житті іншої особистості.

Безперечно, здатність проявляти жалість до іншого, співчувати та співпереживати йому визначає рівень розвитку чуйності як інтегральної морально-психологічної якості особистості. Проявляючись через уважність до почуттів і переживань іншої людини, делікатність і тактовність у поведінці, чуйність передбачає піклування і турботу про цю людину, тобто її емоційну (жалість, співчуття) та емоційно-діяльнісну (співпереживання) підтримку у відповідних обставинах.

Розгляд проблеми чуйності в історико-філософському аспекті дозволив нам зробити певні висновки. У релігійних, філософських, етичних та літературних творах минулого проблема чуйного ставлення людини до людини розкривається через моральні категорії симпатії, співчуття, жалості, співстраждання, морального почуття, співпереживання, вчування, доброзичливості. Автори цих праць здійснюють спроби виділити об'єктивні та суб'єктивні умови їх формування, уточнити їхні соціальні функції, підкреслити природну, інстинктивну сутність походження вищезгаданих чеснот та їх поступове удосконалення в практиці конкретних стосунків між людьми в результаті розвитку моральної свідомості.

У сучасному понятті “чуйність” відображені ті етичні правила, які пов'язані з добровільними взаємними обов'язками як у суспільному, так і в індивідуальному житті людей. У свою чергу, дані зобов'язання виробляються протягом довготривалого розвитку людства і пред'являються соціумом до кожної особи. Тобто для розвитку і прояву чуйності вагоме значення мають прийняті у тому чи іншому суспільстві моральні норми - загальнолюдські, релігійні, етнічні, які надають (чи не надають) ціннісного значення чуйному ставленню. Тому чуйність виступає морально-психологічною якістю особистості, яка є синтезом суспільних норм і відповідних психологічних форм.

Логіко-історичний аналіз наукових праць дозволив нам з'ясувати теоретичний аспект проблеми чуйності. Однак, як зазначає І.Д.Бех, розкрити моральну властивість на теоретичному рівні означає зрозуміти не лише те, що

являє собою її початкова та кінцева форми, а й пояснити перехід із першої на другу. Тобто, на думку науковця, психологічне розуміння тієї чи іншої моральної властивості обов'язково передбачає “її генетичний розгляд як системного утворення” [14, С.57]. Таким чином, у наступному підрозділі нашої дисертаційної роботи ми плануємо розглянути проблему чуйності в онтогенетичному аспекті.

1.3. Онтогенетичний аспект дослідження проблеми чуйності

Чуйність як морально-психологічна якість формується в ході розвитку особистості, у процесі зростання її комунікативного досвіду. У цьому сенсі досить важливим і цікавим видається питання про те, наскільки чуйність є природно обумовленою властивістю людини і як вона розвивається у процесі її соціальної взаємодії та виховання, тобто якими є психологічні особливості розвитку та прояву чуйності в онтогенезі.

Як показує проведений аналіз відповідної літератури, проблема розвитку чуйності на різних вікових етапах не була предметом спеціальної наукової розвідки. Окремі її аспекти знайшли своє відображення у дослідженнях близьких феноменів. Це, зокрема, вивчення емпатійних реакцій у ранньому дитячому віці [123], [155], гуманних почуттів та гуманного ставлення у дошкільному віці [1], [2], [36], [52], [95], [96], [111], [174], [184]; дослідження емпатії, гуманних взаємин, моральних учинків та особливостей формування моральних якостей у молодшому шкільному віці [37], [44], [55], [62], [86], [92], [273]; вивчення особливостей емпатії у підлітковому віці [108], [207]; дослідження гуманних стосунків підлітків [158], [167], [274] та старшокласників [9], [24], [99], [282].

Виходячи із сучасного стану вивчення проблеми, проаналізуємо, як формується і виявляється чуйність на різних вікових етапах розвитку людини.

Як відомо, на початку онтогенезу – у пренатальному періоді – відбуваються не лише фізичні та фізіологічні зміни, а й інтенсивний психічний

розвиток майбутнього новонародженого. Вже на цьому часовому відрізку існування дитина не є пасивною, її характеризують як надзвичайно чутливу істоту. Так, згідно наукових досліджень, на тринадцятому-чотирнадцятому тижнях вагітності добре вираженими стають рухові реакції плоду на зміни емоційного стану матері, він чутливо реагує на її настрій, думки, почування. В останні місяці утробного життя плід здатний реагувати не тільки на різні зміни середовища, а й переживати перші відчуття, в яких поєднуються сенсорні (чуттєві) й емоційні складові [196].

Після народження, у віці двох-трьох місяців немовля, відгукуєчись на тривогу, страх чи смуток мами, може проявити не тільки рухове збудження, а й заплакати, відмовитись від їжі [53], [111], [123]. Діти цього віку здатні до емоційного „зараження” психологічним станом іншого, тому вслід за однією дитиною у яслах починають дружно плакати і решта дітей [180]. Ця здатність, на думку Д.Штерна, є чимось більшим, аніж просто імітацією, оскільки стан іншої людини немовби проникає, втручається у власне “я” дитини і викликає інтуїтивне розуміння [126]. У свою чергу, М.Хофман вважає подібне емоційне “зараження” немовлят початковою ланкою у розвитку співчуття [297].

Однак окремі дослідники не поділяють такої позиції. Наприклад, М.Клімова-Фюгнерова зазначає, що коли дитина плаче разом з іншими, то це є наслідком дії навіювання, наслідування або неусвідомленого страху перед чимось невідомим, яке вже викликало сльози у присутніх і може загрожувати їй. Те, що на перший погляд здається автоматичним, насправді – плід довготривалого, цілеспрямованого виховання [90]. Подібної думки дотримується В.В.Абраменкова, вважаючи, що очевидне для малюка страждання іншої людини викликає у нього відчуття дискомфорту та тривоги, оскільки це страждання поширюється і на нього самого [2].

На кінець першого – початок другого року життя дитина не тільки плаче, якщо в її присутності когось ображають, але і демонструє цілеспрямовану егоцентричну “допомогу” (наприклад, втішаючи власною іграшкою). У цьому віці елементарні прояви чуйного ставлення малюка до близьких і рідних

виявляються у відповідній поведінці: він жаліє маму, яка обпекла пальця, намагається не галасувати, якщо хтось відпочиває або працює. На даному етапі онтогенезу дитина чітко розрізняє свій і чужий емоційний стан, проте ще не вміє входити у становище іншої людини. Це вміння набувається пізніше, у ранньому дошкільному віці.

Психологічні дослідження [52], [111], [155], [204] підтверджують здатність двохрічних малюків відчувати, що іншому боляче, що його образили. Діти цього віку все частіше обіймають і цілують постраждалого, пропонують свої іграшки, пригощають. Як бачимо, вже у ранньому дитячому віці можна спостерігати прояви жалості, елементарної співчутливості у ставленні дитини до інших.

Як зазначає В.В.Абраменкова, півтора-двохрічним малюкам притаманна співрадість як форма включення іншої дитини або дорослого у власне задоволення. Така форма співпереживання є генетично більш ранньою у порівнянні зі співстражданням [2], оскільки маленька дитина намагається уникати ситуації неблагополуччя ровесника і при цьому має схильність активно підключатися до ситуації його радості. Безпосередньо співпереживаючи позитивним емоціям, дитина мовби збільшує їхній об'єм для себе самої. Заряджаючись позитивним емоційним настроєм від інших людей, вона отримує задоволення. Зрозуміло, що таке емоційне спілкування двохрічних дітей між собою має вагоме значення для розвитку в них емпатії та доброзичливості, які сприятимуть формуванню здатності бути чуйним і проявляти дану морально-психологічну якість у своїй поведінці на наступних етапах онтогенезу.

Нам видається цікавим факт існування своєрідної ієрархії об'єктів, до яких діти можуть проявити співчуття. Так, за даними експериментів американської дослідниці Л.Мерфі, діти трьох-чотирьох років більш співчутливі до однолітків, аніж до тварин, до пухнастих курчат і звірят, аніж до черепах та рибок. Окрім того, дуже співчутують дитині, яка загубила матір

[301]. Очевидно, такий вибір зумовлений ступенем емоційної наближеності дитини до об'єкта ставлення.

У чотири роки малюк здатний відгукнутися на переживання іншої людини, вже уявляючи себе на її місці. Дитина цього віку не тільки допомагає слабшим, а й у випадку необхідності виступає на їх захист. Вона радіє, якщо той, хто був засмучений, перестав плакати завдяки її допомозі, може відмовитися від задоволення, якщо це принесе радість комусь із товаришів [37].

Прояви чуйного ставлення стають досконалішими у наступні вікові періоди. Так, п'ятирічна дитина вже вміє відтворити переживання інших людей, пов'язати їх із певними діями, емоційно відгукнутися на те, чого вона ще не переживала сама [53]. Як відомо, у 5-6-річному віці утворюються складні функціональні системи, у яких взаємопов'язані когнітивні та емоційні процеси [183]. У таких системах емоції виникають ще до здійснення вчинку, тобто дитина вчиться уявляти ситуації, які можуть відбутися у майбутньому, і оцінювати значення їх наслідків для себе та оточуючих. Отже, на емпатійний відгук дитини цього віку вже впливає уявне переживання стану іншої людини. Проте, як підкреслює Ю.О.Приходько, готовність дошкільника співпереживати та практично сприяти іншому залежить не лише від того, чи бачить і розуміє дитина його становище. В першу чергу, вона зумовлена набутим досвідом спілкування та взаємодії з дорослими і ровесниками. Дослідження показують, що у багатьох дітей ще відсутній взаємозв'язок між когнітивними й емоційними процесами, а тому усвідомлення дитиною неблагополуччя іншого не обов'язково активізує в неї емпатійний відгук і готовність допомогти [174].

Аналогічні висновки знаходимо в експериментах Г.П.Лаврентьєвої [118], Л.М.Проколієнко, В.К.Котирло [52] та А.М.Резек [184]. Ці автори зазначають, що деякі дошкільнята недостатньо володіють формами вияву співчуття, співдії, не вміють виражати свої почуття, своє ставлення. Рівень сформованості гуманних проявів у дітей не відповідає їх віковим можливостям, їх емоційний досвід доволі бідний. Одні діти не вміють визначати емоційний стан ровесника,

інші, спостерігаючи важке становище товариша, не співчують йому і не намагаються допомогти, втішити. Треті, співчуючи, не вміють або не бажають надати допомогу.

Дитяче невміння бути чуйним у ставленні до людей зумовлене, на думку науковців, їхньою недосвідченістю, легковажністю, надмірною рухливістю та її наслідком - поверхневістю почуттів [243], а також незрозумілістю для дітей значної частини людських страждань, перебуванням їх “за межами співчутливого розуміння” [202, С.268]. Діти часто бувають захоплені грою, пізнанням нового, тому вигляд чужого горя не завжди справляє на них враження. Крім того, дитяча нечутливість та жорстокість нерідко може бути наслідком цікавості, допитливості експериментатора, жаги діяльності, задоволення від прояву своєї влади над іншими [111], [202].

Як бачимо, в дошкільному віці чуйність ще не є сталою морально-психологічною якістю особистості. Хоча дитина вже розуміє, що у складній для однолітка ситуації від неї чекають допомоги (співчуття, співдії), у реальному житті вона намагається відмежуватися від подібної реакції, задовольняючи перш за все особисті інтереси та потреби.

А.Д.Кошелева справедливо підкреслює, що наявність вміння співпереживати іншому або його відсутність є стійкими приблизно у половини дітей дошкільного віку. Решта дітей входить у дуже складну підгрупу з нестабільними проявами чуйності [180]. Інші дослідники зазначають, що розвиток у дитини вміння розуміти внутрішній стан іншого лежить в основі зростаючої складності її соціальних стосунків та емоційних переживань [176], [295], [299].

Зважаючи на вищенаведені аргументи, ми схилиємось до думки, що чуйність як стійка морально-психологічна якість людини виявляє себе на пізніших етапах онтогенезу. В ранньому дитячому та дошкільному віці дитина лише спонтанно актуалізує власний потенціал до розвитку чуйності, до того ж не в дорослому, а саме в дитячому вияві – на рівні своїх можливостей.

Щодо молодшого шкільного віку, то в цьому періоді прояви чуйності також є непостійними. Так, згідно досліджень Є.А.Шовкомуд, при неблагополуччі молодші школярі найчастіше надають підтримку лише близьким друзям, співчуття проявляють несамостійно, за ініціативою вчителя, наслідуючи його приклад [283]. І хоча учні початкових класів уже обізнані з основними моральними нормами, їх знання ще не є достатньо стійкими, поведінка часто залежить від зовнішнього, в тому числі непрямого, контролю дорослих. Та і розуміння дітьми сутності моральних якостей, зокрема, чуйності, є неповним. Наприклад, Н.О.Шевченко вказує те, що у свідомості молодших школярів чуйність як поняття має найнижчий рівень репрезентативності (оскільки лише 33,3% учнів мають адекватні уявлення про чуйність), займає перше місце за кількістю невірних відповідей та відповідей типу “не знаю”. Той відсоток дітей, котрі розуміють сутність даної морально-психологічної якості, характеризують чуйну людину, як “хорошу, ту, що любить дитину, вміє захистити, пожаліти її” [273, С.178]. За висновками автора, в основному молодші школярі цінують якості, спрямовані саме на дитину - на допомогу їй, турботу про неї, дружбу з нею. Що ж стосується відповідної реакції в поведінці молодшого школяра, то її практично не спостерігається. Очевидно, це пов'язано з характерною для дітей цього віку зосередженістю на власній особистості, на своїх успіхах і досягненнях. Допомога іншим, спільне переборення труднощів притаманні лише третьокласникам, оскільки в цей час зменшується орієнтація на вчителя та зростає привабливість дружби як такої, що заснована на взаємодії.

О.В.Гудима, досліджуючи особливості усвідомлення та розуміння молодшими школярами моральної категорії “чуйність”, зазначає, що учні перших і других класів часто помилково трактують сутність складових чуйності, не відмежовують її від інших позитивних моральних категорій або не виділяють взагалі. Аналіз їхніх творів засвідчує недостатнє розуміння основних характеристик даної якості. Учні третіх-четвертих класів вже на більш високому рівні розуміють складові категорії чуйності, але тільки незначна

частина школярів вміє відмежувати чуйність від інших позитивних моральних категорій. При наведенні конкретного прикладу діти часто підмінюють характеристики чуйності іншими подібними моральними якостями, наприклад, добротою [62].

Варто також зауважити, що у молодшому шкільному віці недостатньо розвинутою є здатність адекватно розуміти невербальну поведінку іншого. Так, характеризуючи емоційну сферу молодшого школяра, Є.П.Ільїн зазначає, що в цьому віці діти часто слабо усвідомлюють власні та чужі емоції, нерідко неправильно розуміють міміку інших людей і невірно тлумачать вираження їхніх почуттів, що в свою чергу, не дозволяє їм відповідно реагувати. Виключенням є лише базові емоції страху та радості, про які молодші школярі вже мають чіткі уявлення і можуть їх висловити вербально [77].

Як бачимо, не зважаючи на те, що діти молодшого шкільного віку володіють певними уявленнями про морально-етичні якості (в тому числі, чуйність) та вживають відповідні терміни для їх позначення, ці знання не завжди включаються у механізм регуляції дитячої поведінки. Тому успішне засвоєння молодшими школярами поведінкових норм, які передбачають чуйне ставлення до іншого - доброзичливість, тактовність, турботу про його душевний стан – відбудуватиметься у тому випадку, коли вчитель не тільки розкриватиме зміст морально-психологічних якостей, а й на конкретних прикладах навчатиме учнів їх проявляти. Таке інтенсивне накопичення морально-емоційного досвіду слугуватиме підґрунтям для формування чуйності як стійкої морально-психологічної якості особистості.

Наступний етап онтогенезу - підлітковий вік, на думку О.М.Корніяки, є сензитивним для комунікативного розвитку. Ситуація шкільних навчально-виховних впливів і практика міжособистісної взаємодії дає змогу школяреві опанувати не тільки навички культурної поведінки (знання і дотримання соціально-комунікативних норм), засвоїти операційно-технічні прийоми спілкування. Ці чинники сприяють становленню і розвитку глибинних, визначальних для перебігу та результату спілкування мотиваційно-змістових

структур особистості. Йдеться про активний процес формування у підлітка комунікативних якостей, що мають моральний смисл і є підґрунтям для вироблення у нього вмінь психологічно комфортної та ефективної взаємодії [98].

Як підкреслює О.М.Корніяка, у підлітка досить довго зберігається невпевненість щодо вибору форм поведінки, емоційних реакцій на зовнішній і внутрішній вплив. Нові почуття вже виникли, але ще не набули адекватних способів вираження. З одного боку, підліток прагне до дорослості, а відтак хоче бути самостійним, з іншого – стикається з обмеженнями середовища й очікуваннями оточення. Внаслідок цього підлітки часто виявляють агресивність у взаємодії з іншими, протидіють усталеним соціальним нормам, законам етикету, комунікативним правилам. Тому діти саме цього віку потребують вчасного формування етико-комунікативної орієнтованості в спілкуванні з оточенням, що виявляється через такі особистісні якості, як ввічливість, повага до іншої людини, доброзичливість, здатність розуміти емоційний стан іншого, почуття власної гідності [98].

З іншого боку, на думку В.І.Кротенко, підлітковий вік є сензитивним періодом для формування емпатії. Емпатійні почуття підлітків можуть бути спрямовані на різні об'єкти оточуючої дійсності – тварин, ровесників, дорослих, причому найбільш значимим об'єктом є ровесник, що відповідає наявній потребі підлітка утвердитись у колективі, завоювати повагу товаришів [108].

Однак варто зауважити, що згідно із дослідженнями Д.Й.Фельдштейна, більшості підлітків притаманна індивідуалістична акцентуація особистості – спрямованість активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження. Суспільство, інші люди цікавлять їх опосередковано, крізь призму їхніх інтересів. Лише у старшому підлітковому віці процес соціалізації, який поступово вступає в силу, спонукає підлітка деякою мірою змінювати орієнтації: поряд з інтересом до власної особи з'являється особливий інтерес і до оточуючого, і до оточуючих [254].

Як підкреслює Б.С.Братусь, підліток ще “вельми далекий від розуміння справжніх стосунків і моральних цінностей, які існують в оточуючому його світі. Більше того, він ніби відвертається на якийсь час від реальних речей, розцінюючи багато що – насправді дуже важливе, - як “дрібниці”, котрі якщо і суперечать його картині світу, то тим гірше для них, а не для його загальних поглядів” [34, С.27].

Д.Й.Фельдштейн вказує, що загалом підлітковий вік характеризується імпульсивністю, підвищеною збудливістю, яка легко переходить у запальність, неврівноваженість, що породжує схильність до коливань настрою і навіть афективних спалахів. Негативні емоційні пориви нерідко не компенсуються відповідними центрами гальмування. Інколи підліток спочатку щось зробить, а потім вже подумає, часто усвідомлюючи, що варто було вчинити навпаки [254]. На основі наведених фактів можна пояснити жорстокість, яка подекуди трапляється у підлітковому віці (наприклад, підкреслення фізичних вад інших людей, прилюдне висміювання, жорстоке поводження із тваринами тощо). У такому поводженні, як зазначає В.А.Роменець, найважливішою для підлітка є реакція потерпілого, його безпорадність. Підліток бачить страждання, спочатку торжествуючи від того, що саме він їх викликав, а потім уже співчуваючи жертві [189]. На думку Л.І.Божович, наявний рівень розвитку моральної сфери підлітка не може повністю забезпечити свідому регуляцію його поведінки, оскільки виникнення моральних переконань у цьому віці є неможливим, бо узагальнені ідеали та стійка самооцінка формуються лише в кінці підліткового періоду [27].

Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що у підлітковому віці чуйне ставлення проявляється епізодично, вибірково, в основному до ровесників, друзів, які складають референтну групу. Психофізіологічні особливості пубертатного віку (нерівномірність розвитку окремих функцій і систем організму, збільшення кількості акцентуацій, підвищення збудливості, афективність [207]) також не є сприятливими чинниками для формування

тактовної, делікатної, турботливої поведінки до усіх без виключення учасників спілкування.

Наступний віковий період – ранній юнацький вік – науковці розглядають як етап розвитку мотиваційної сфери, визначення старшокласниками свого місця у житті, становлення світогляду, самосвідомості і моральної свідомості, як етап формування моральних ідеалів [27].

Дослідження Л.І.Божович [27], І.С.Кона [94] підтверджують, що моральна спрямованість особистості формується задовго до юнацького віку, однак саме в цьому віковому періоді вона набуває особистісно орієнтованого інтраіндивідуального характеру і передбачає звернення морально-етичних питань насамперед до себе. Як зазначає О.М.Леонтьєв, оцінка своїх моральних якостей – один із важливих аспектів юнацького образу “Я” [124].

Рання юність вважається психологами віком емоційної сензитивності [180]. У цей час відбувається інтенсивний розвиток естетичних почуттів, здатності зауважувати прекрасне в навколишній дійсності. У старшокласників формується естетична сприйнятливості до м'яких, ніжних, спокійних ліричних об'єктів. Це, у свою чергу, допомагає їм звільнитися від вульгарних звичок, непривабливих манер, сприяє розвитку м'якості, стриманості, чуйності [38], [77]. Зміни в емоційному житті полягають також у тому, що воно стає значно багатшим за змістом і набагато тоншим за відтінками переживань; пізніше це виражається у значному розвитку емоційної сприйнятливості, відкритості до емоційних впливів, зростанні здатності до співпереживання [38], [140].

Змінюється сприймання почуттів оточуючих людей. З'являється “сердечне” розуміння, вміння тонко відгукнутися на рух душі іншої людини, особливо ровесника. Зростання такого розуміння призводить до того, що соціальні зв'язки з іншими людьми (особливо з тими, хто викликає симпатію) стають більш близькими, збагачують емоційний досвід молодого людини [140]. Окрім цього, згідно із дослідженнями В.А.Лабунської, юнацький вік є активним періодом структурування здібності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки [115]. На відміну від підліткового, у ранньому

юнацькому віці підвищуються як показники адекватності ідентифікації психологічних станів, якостей особистості та стосунків, так і показники, які свідчать про володіння невербальною поведінкою як засобом регуляції. У цьому віці відбувається також стрибок у розвитку здатності до психологічної інтерпретації групової невербальної поведінки [115].

Як зазначає П.М.Якобсон, у період ранньої юності в молодих людей формуються основи емоційної культури, яка передбачає: емоційний відгук на широке коло явищ, що відбуваються у суспільному житті, у сфері мистецтва, на прояви творчості, на світ моральних цінностей; розвинуту здатність розуміти, поважати і цінувати почуття інших людей, бути уважним до них; здатність співпереживати почуттям інших людей, а також “входити” у світ переживань героїв мистецтва та літератури; вміння розділяти свої емоції з близькими; почуття відповідальності за свої переживання перед собою та оточуючими (цит. за: [180, С.219]).

Як бачимо, перелічені вище особистісні здібності молодшої людини не можуть не включати чуйності як морально-психологічної якості, що проявляється у ставленні до інших людей. Враховуючи також особливості спілкування у ранній юності, яке відзначається довірливістю, сповідальністю, намаганням старшокласників перш за все знайти розуміння, співчуття, допомогу в тому, що їх хвилює, що переживається як найбільш значуще [147], можемо зробити наступний висновок: таке інтимне спілкування юнаків і дівчат із близькими їм людьми, ровесниками та дорослими спонукає до прояву відповідних індивідуальних рис, зокрема, уважності, турботливості, уміння перейматися душевним станом іншої людини, здатності розділяти емоційні переживання. Тобто саме чуйність у цьому віці виступає однією із провідних морально-психологічних якостей особистості, яка сприяє реалізації наявної потреби в спілкуванні та духовній близькості з іншою людиною.

Даний етап онтогенезу характеризується також зростанням самосвідомості - усвідомленням молодшою людиною своїх якостей і можливостей, потребою у звіті про власні вчинки, уявленням про місце у житті

[15], [48], [196]. З цим пов'язаний великий інтерес до моральних проблем. Засвоєння етичних знань стає цілеспрямованим процесом. Він полягає у формуванні стійких, особистісно значущих принципів поведінки, які визначають моральні переконання учня, а отже, і моральні ставлення. Як підкреслюють О.О.Смірнова, В.М.Холмогорова, основою морального ставлення до іншого є здатність побачити і почути саме цю, іншу людину, а не тільки себе у ній, здатність пережити її цінність. Чуйність стає можливою завдяки такому особливому сприйняттю іншого, у якому він виступає не як обставина життя суб'єкта, а як самоцінна і самодостатня особистість [213]. Ми вважаємо, що власне у ранньому юнацькому віці складаються передумови для такого сприймання іншої людини. Як зазначає Б.С.Братусь, в юності “принципи поведінки з нестійких і наслідувальних повністю стають внутрішніми та стійкими, утворюючи в своїй сукупності єдину, чітко усвідомлювану моральну позицію. Саме ця моральна позиція, залежно від обставин, більшою чи меншою мірою “просвічується” через дії і вчинки людини, і складає основу, стержень особистості; саме вона вгадується та інтуїтивно оцінюється оточуючими як головне, визначальне у людині, як дещо інше, більш важливе, ніж риси характеру, окремі індивідуальні особливості та прояви” [34, С.30-31].

Усе вищесказане дає нам підстави стверджувати, що ранній юнацький вік є сензитивним для розвитку чуйності як стійкої морально-психологічної якості особистості. Зауважимо, що ми дотримуємося визначення вікової сензитивності як “періоду стійкого балансу між біологічними та соціальними факторами, що впливають на онтогенез дитини і створюють найбільш сприятливі умови для розвитку певних психічних функцій” [79, С.110]. Отож, саме у ранньому юнацькому віці молода людина може свідомо і доволіно проявляти усі компоненти чуйного ставлення-вчинку – бути емпатійною, доброзичливою, тактовою, ввічливою, турботливою.

Таким чином, чуйність формується впродовж усього періоду дитинства. Для її розвитку кожний віковий етап є надзвичайно важливим. Однак саме

рання юність як час становлення моральної самосвідомості, цілеспрямованого формування моральних переконань, реалізації потреби у духовній близькості з іншими є сензитивним періодом для розвитку чуйності як стійкої морально-психологічної якості, рівень сформованості якої визначатиме поведінку людини на усіх наступних етапах її онтогенезу. В зв'язку з цим постає необхідність розкриття тих чинників, які визначають характер розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці. Про це піде мова у наступному розділі нашої дисертаційної роботи.

Висновки до першого розділу

1. Проблема чуйності досі не була предметом окремого психологічного дослідження. Окремі її аспекти знайшли своє відображення у творах художньої літератури, філософській етиці, естетиці, педагогіці. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема чуйності вивчена фрагментарно як у теоретичному, так і прикладному відношеннях, хоча актуальність її дослідження продиктована і науковими інтересами, і необхідністю упорядкування вітчизняної психологічної термінології, і практикою педагогічної діяльності.

2. Логіко-історичний аналіз наукових праць дозволяє констатувати, що сутнісний зміст феномену чуйності розкривається через категорії “симпатія”, “вчування”, “моральне почуття”, “співпереживання”, які розроблялись у філософській етиці та естетиці до кінця ХІХ ст., та категорію “емпатії”, котра з початку ХХ ст. стала робочим поняттям у психологічній науці.

3. Етимологічний аналіз поняття чуйності в українській, російській, польській та інших мовах показує, що його формування відбувалось у напрямку розширення змісту слова “чути” - від значення “сприймати на слух” до розуміння “відчувати психологічний стан іншого, чути прохання про допомогу, реагувати на нього”. У свою чергу, семантичний аналіз досліджуваної категорії свідчить про те, що чуйність – це морально-психологічна якість, котра характеризує ставлення людини до оточуючих і

передбачає уважність до їхнього психологічного стану, тактовність, ввічливість у поводженні з ними, турботу про їхні потреби і бажання.

4. Чуйність ґрунтується на здатності людини безпосередньо відчувати душевний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього. У цьому чуйність нагадує емпатійність. Проте на відміну від емпатії як суто психологічного явища, чуйність є морально-психологічною, вчинковою категорією. Вона проявляється як морально-творча безкорислива участь однієї людини в житті іншої – через уважність до її почуттів та переживань, делікатність у поведінці, піклування, турботу про людину та її емоційну чи діяльну підтримку в певних обставинах.

5. Чуйність є морально-психологічним феноменом, розвиток якого визначається культурно-історичними та субкультурними факторами соціалізації людини, тим, яка цінність і смисл надаються (чи не надаються) цій психологічній якості суспільством у цілому і субкультурами, до яких належить людина, санкціонуванням чи осудом чуйної поведінки соціальними системами, які панують у суспільстві.

6. Чуйність формується в ході індивідуального розвитку особистості, у процесі зростання досвіду її спілкування та взаємодії з іншими людьми. У вихованні даної морально-психологічної якості кожний етап онтогенезу є надзвичайно важливим. Однак саме рання юність як період реалізації потреби у духовній близькості з іншими та час цілеспрямованого формування моральних переконань є сензитивним періодом для розвитку чуйності.

Зміст даного розділу відображено у наступних публікаціях автора:

1. Свідерська Г.М. До визначення морально-психологічної сутності поняття “чуйність” / Г.М.Свідерська // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка / ред. С.Д.Максименко]. – К., 2006. - Т.VIII. – Вип. 6. – С.257-263.

2. Свідерська Г.М. Психологічні особливості розвитку та прояву чуйності в онтогенезі / Г.М.Свідерська // Науковий часопис НПУ імені

М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: [зб. наук. праць]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2006. - №15 (39). – С.71-76.

3. Свідерська Г.М. Морально-психологічний феномен чуйності / Г.М.Свідерська // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / ред. С.Д.Максименко]. – Т. IX, част. 5. – К., 2007. – С.346-353.

4. Свідерська Г.М. Співчуття та співпереживання як морально-психологічні феномени людського буття / Г.М.Свідерська // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: [зб. наук. праць]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2007. – № 20 (44). – С.53-59.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧУЙНОСТІ ТА ЧИННИКІВ ЇЇ РОЗВИТКУ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У розділі розкрито особливості програми емпіричного дослідження чуйності та чинників її розвитку у старшокласників, наведено результати дослідження кожного компонента чуйності та визначено рівні розвитку даної морально-психологічної якості в учнів старших класів, виділено та обґрунтовано психолого-педагогічні чинники, які є визначальними для розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці.

2.1. Програма і методика дослідження чуйності та чинників її розвитку у старшокласників

Аналіз наукових джерел, які стосуються проблеми чуйності, ґрунтовне етимологічно-семантичне дослідження даної категорії, розгляд її в історико-філософському та онтогенетичному аспектах, здійснені нами у попередньому розділі дисертаційної роботи, дозволили визначити основні положення програми та методики емпіричного дослідження розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці.

Дослідницька робота проводилася з 2005 по 2007 рік. Участь у ній взяли 200 учнів десятих-одинадятих класів Тернопільського педагогічного ліцею, 75 батьків і 40 учителів ліцею. До експертного оцінювання були залучені 30 практичних психологів загальноосвітніх закладів Тернополя та студенти-магістри психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (15 осіб).

На підготовчому етапі дослідження ми визначили експериментальну вибірку досліджуваних та підібрали відповідні психодіагностичні методики для дослідження чуйності у ранньому юнацькому віці.

Вибірка старшокласників, які мали взяти участь в емпіричному дослідженні, визначалася за допомогою методів математичної статистики, зокрема за формулою обчислення об'єму вибірки [50]:

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot \sigma^2}{N \cdot \Delta^2 + t^2 \sigma^2},$$

де n – об'єм вибірки,

N - кількість учнів у загальній сукупності,

σ^2 - дисперсія вибірки,

Δ - похибка, яку можна допустити: $0,1 \leq \Delta \leq 5$ (у нас вона дорівнює 1),

P - ймовірність результату, який задається наперед.

Так як результат вважається практично достовірним у випадку, коли його ймовірність дорівнює 0,997, то

$$P=0,997 \rightarrow P=F(t)=0,997t,$$

$$t=2,6.$$

Звідси:

$$n = \frac{20326^2 \cdot 200,97}{2031^2 + 2,6^2 200,97} = 199,99 \approx 200.$$

Отже, об'єм вибірки старшокласників – 200 осіб.

На основному етапі дослідження проводився констатувальний експеримент, основною метою якого було емпіричне дослідження особливостей розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці та з'ясування психолого-педагогічних чинників, які визначають цей розвиток.

Першочерговим завданням даного етапу стало виділення основних компонентів чуйності та критеріїв їх оцінки. У виборі критеріїв ми виходили з того, що вони є “засобом, мірилом для судження, на основі якого робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь”, “головною ознакою, за якою одне рішення обирається з багатьох можливих” [182, С. 107].

Виділення компонентів чуйності ґрунтувалося на існуючому положенні про те, що “моральні якості як загальні властивості особистості інтегрують у собі інтелектуальний, емоційно-вольовий та поведінковий показники морального розвитку” [44, С.21]. Так, інтелектуальний показник – це засвоєння

моральних понять, норм і правил поведінки, моральних вимог, наявність усвідомленої системи моральних знань і здатність висловлювати на основі цих знань власну думку, моральні судження і переконання. Емоційний показник – це наявність позитивного емоційного ставлення до норм моралі, переживання почуття провини у разі порушення моральних правил, наявність позитивних почуттів, пов'язаних із моральною поведінкою, здатністю співчувати та співпереживати оточуючим. А поведінковий показник морального розвитку – це наявність в учнів умінь і навичок моральної поведінки, правильна моральна оцінка власних і чужих учинків, культура поведінки [44], [73], [75], [135].

Виокремлюючи критерії для оцінки чуйності як інтегральної морально-психологічної якості старшокласника, ми також критично проаналізували основні підходи вітчизняних педагогів і психологів до виділення та опису наступних критеріїв: моральної вихованості школярів [182], доброзичливих взаємин [219], гуманності [9], [223], морального вчинку [103], духовного розвитку учнів [289], сформованості цінності іншої людини [23], комунікативної культури школяра [98]. Крім того, з цією ж метою нами було проведено опитування практичних психологів (30 осіб), педагогів (55 осіб) загальноосвітніх закладів м. Тернополя та студентів психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (105 осіб). Учителі та психологи давали відповіді на наступні запитання: “Яке визначення ви дали б поняттю “чуйності”? та “Якими критеріями ви керувалися б, якби вам доручили оцінити рівень розвитку чуйності в учнів старших класів?” Оцінка критеріальних моделей науковців та результати анкетування педагогів і психологів дозволили зробити висновок, що найбільш оптимально розвиток чуйності можна оцінити за трьома компонентами – когнітивним, емоційним і поведінковим. Когнітивний компонент характеризує морально-психологічну компетентність людини – сформованість теоретичної системи знань про поняття чуйність та уявлення про себе як чуйну людину. Емоційний компонент є показником ставлення до

іншого як такого, який потребує вияву чуйності. А поведінковий – це прояв людиною чуйного ставлення у відповідних життєвих ситуаціях.

Виділені компоненти та критерії чуйності згодом пройшли експертне оцінювання. Застосовуючи вищезазначений метод, ми керувались положенням про те, що “за допомогою експертного методу можна провести оцінку об’єктів, для яких ще не розроблені або в принципі не можуть існувати об’єктивні методи оцінки” [285, С.19]. З існуючих схем експертних процедур (використання одного експерта, використання групи експертів без взаємодії, однотурові групові процедури з очною взаємодією експертів, ітеративні групові процедури із заочною взаємодією експертів) [285] найбільш доцільним у нашому дослідженні ми вважали використання групи експертів без взаємодії.

Таким чином, об’єктом експертизи виступили виділені компоненти та критерії оцінки чуйності у ранньому юнацькому віці. Експертна група складалась із шкільних практичних психологів та студентів-магістрів психолого-педагогічного факультету ТНПУ імені В.Гнатюка, загальною кількістю 36 осіб. Урахування вагомих зауважень експертів дозволило проводити оцінку розвитку чуйності в ранньому юнацькому віці за наступними критеріями (див. табл. 2.1).

Дослідження психологічних особливостей розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці за кожним критерієм здійснювалося за допомогою відповідних психологічних методів. Ми комплексно використали і кількісні, і якісні методи дослідження, керуючись наступними положеннями [291]:

- якісні методи дозволяють досліднику розробити цілісний “портрет” досліджуваного явища, що є особливо важливим для початкової стадії дослідження;

- кількісний аналіз може доповнювати результати якісних відкриттів, показуючи ступінь їх поширення;

- кількісний аналіз є більш прийнятним для вивчення поведінкових або описових компонентів;

Компоненти чуйності та критерії їх оцінювання

Компоненти чуйності	Критерії оцінювання
Когнітивний	<p>Теоретична обізнаність старшокласника із морально-психологічною категорією чуйності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сформованість уявлення про чуйність (вміння дати визначення, глибина усвідомлення), - здатність висловлювати на основі цих знань моральні судження, давати власні оцінки; - знання обставин та способів прояву чуйного ставлення до інших; - адекватність уявлень про себе як чуйну людину; <p>Уміння правильно розуміти психологічний стан іншої людини, її невербальну поведінку.</p> <p>Прагнення бути чуйним, керуватися у власному житті даною моральною цінністю.</p>
Емоційний	<p>Прийняття іншої людини як безумовне позитивне ставлення до неї;</p> <p>Емпатійність - здатність особистості відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватися на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв жалості, співчуття, співпереживання;</p> <p>Доброзичливість як здатність виражати добре ставлення, приязнь.</p>
Поведінковий	<p>Вияв чуйності у відповідних життєвих ситуаціях:</p> <ul style="list-style-type: none"> - уміння вибирати найбільш адекватний, слухний спосіб поводження з іншою людиною - виявляти тактовність, делікатність, ввічливість у власній поведінці. - діяльна турбота про людину, надання реальної допомоги у вирішенні проблем.

- кількісні методи мають значно нижчу пояснювальну цінність, у той час як якісні дають підґрунтя для більш глибокого пояснення досліджуваного феномену.

Враховуючи вищезазначене, для дослідження розвитку когнітивного компоненту чуйності ми застосували: метод анкетування, групові бесіди з учнями, написання творів-мініатюр на задану тему, методику В.О.Лабунської “Рівень розвитку здібності адекватно розуміти невербальну поведінку” та методику М.Рокича “Ціннісні орієнтації”.

Так, з метою вивчення рівня теоретичної обізнаності учнів із морально-психологічною категорією чуйності нами була використана **авторська анкета**, за допомогою якої з’ясовувались наступні питання:

- сформованість в учнів уявлення про феномен чуйності (вміння старшокласників дати визначення даного терміну; підібрати антонімічний та синонімічний ряди понять; уміння навести приклади чуйного ставлення з художньої літератури, фільмів, власного життя) – запитання 1, 2, 8, 9;

- здатність висловлювати моральні судження, давати моральні оцінки, виходячи із власного розуміння чуйності – запитання 4, 7;

- адекватність уявлень про себе як чуйну людину, знання обставин та способів прояву чуйного ставлення до інших – запитання 3, 5, 6, 10.

Текст анкети подаємо нижче.

Анкета для старшокласників

“Моє розуміння чуйності”

Інструкція: Дорогий друже! Напевно, в твоєму житті траплялися чуйні і не зовсім чуйні люди. Отже, сподіваємося, ти маєш уявлення про дану людську рису.

Спробуй, будь ласка, відповісти якомога повніше і змістовніше на подані нижче запитання. Нас цікавить твоя власна думка, яка є для нас важливою, безумовно конфіденційною, тобто такою, що розголошенню не підлягає.

1. Яку людину ти б назвав (-ала) чуйною?

2. Які слова, на твою думку, є близькими за значенням до слова “чуйність”? Які є протилежними?

3. Чи здатний (здатна) Ти бути чуйним (-ною)?

4. Як Ти вважаєш, у якому віці людина стає здатною виявляти чуйність?

Поясни свою думку.

5. До кого ти готовий (-ва) виявляти свою чуйність ?

6. За яких обставин Ти можеш виявити чуйність? У який спосіб?

7. Чи завжди людина повинна виявляти чуйність, чи ні? Поясни свою відповідь.

8. Чи можеш Ти пригадати і навести приклади чуйного ставлення:

а) із художньої літератури,

б) із фільмів.

9. Опиши, будь ласка, ситуацію зі свого життя, де:

а) ти виявив (-ла) чуйність.

б) до тебе поставилися чуйно.

в) інші люди виявили чуйність один до одного.

Які почуття Ти переживав (-ла)? Що подумав (-ла)?

10. Якщо Ти сам (-а) потребуєш чуйного ставлення до себе, а інші байдужі до твого душевного стану, чи будеш Ти виявляти свою чуйність до інших людей? Чому?

Результати анкетування доповнювались висновками, отриманими на основі групових бесід із старшокласниками, метою яких було привернення уваги учнів до проблеми чуйності, з'ясування особливостей розуміння школярами ролі та значення чуйності у повсякденному спілкуванні. Під час бесіди учні відповідали на наступні запитання:

- Чуйність, співчутливість, доброта, милосердя: наскільки поширеними є дані явища у повсякденному житті?

- У чому, на вашу думку, полягає чуйне ставлення?

- Чи часто ви виявляєте чуйність? Чому?

Цінна інформація була отримана також на основі аналізу учнівських творів-мініатюр на тему “Чи варто виявляти чуйність у наш час?”

Враховавши існуюче в психології розуміння ціннісних орієнтацій як “потребового”, суб’єктивно значущого утворення в структурі свідомості й самосвідомості людини, що зумовлює чимало її сутнісних характеристик як особистості [175, С.19] для дослідження когнітивного компоненту чуйності ми використали методику **М.Рокича “Ціннісні орієнтації”** [173]. З її допомогою ми виділили ті ціннісні орієнтації, якими керуються старшокласники у своєму житті та поведінці і які є визначальними для їхньої життєвої спрямованості. Особливу увагу ми приділили з’ясуванню місця цінності “чуйність” в ієрархії термінальних та інструментальних цінностей і виявленню відповідних кореляційних зв’язків.

Для дослідження здібностей старшокласників до адекватного розуміння невербальної поведінки інших нами була використана **методика В.О.Лабунської** [117]. За допомогою неї ми продіагностували:

- адекватність розуміння старшокласниками емоційного стану іншої людини на основі її пози, жестів, міміки,
- здатність учнів встановлювати психологічні зв’язки між елементами невербальної поведінки інших людей,
- уміння школярів використовувати невербальну поведінку як засіб створення емоційно-негативних та емоційно-позитивних стосунків у спілкуванні,
- здатність старшокласників адекватно розуміти відносини, взаємовідносини людей, включених у невербальну інтеракцію (у діаді, групі),
- уміння учнів правильно встановлювати зв’язки між вербальною і невербальною поведінкою іншої людини.

Для дослідження особливостей розвитку емоційного компоненту чуйності учнів десятих-одинадцятих класів нами були використані такі методики:

1. “Шкала прийняття інших” В.Фейя [256] застосовувалась для з’ясування рівня прийняття старшокласниками інших людей. Як відомо, основними проявами прийняття є повага, доброзичливість, безумовне позитивне ставлення, увага до почуттів і думок іншої людини та готовність їх почути, готовність підтримати іншого [264]. Методика “Шкала прийняття інших” являє собою опитувальник, який складається із вісімнадцяти тверджень. Досліджуваним необхідно висловити своє ставлення до тверджень за допомогою шкали, яка має п’ять градацій: “завжди”, “часто”, “іноді”, “рідко”, “ніколи”. Показником інтенсивності прийняття-неприйняття інших є сума балів, отримана в результаті додавання кожного із вісімнадцяти тверджень.

2. “Шкала доброзичливості” Д. Кемпбела [116] була використана для діагностики рівня прояву старшокласниками доброзичливого ставлення до інших людей. Методика являє собою опитувальник, який складається із восьми пар тверджень. Кожна пара містить твердження, які відображають доброзичливе та недоброзичливе ставлення до інших людей. Досліджувані повинні були вибрати одне твердження, з яким вони найбільше погоджувалися. Показником доброзичливого чи недоброзичливого ставлення виступала сума балів, отримана в результаті вибору відповідного твердження.

3. “Шкала емпатійного відгуку” А.Меграбіана та Н.Епштейна [116], [300] застосовувалась нами з метою дослідження емпатії як здатності індивіда відгукуватись на переживання іншої людини. Об’єктами емпатії виступали соціальні ситуації та соціальні об’єкти, присутні у повсякденному житті досліджуваних.

Учасникам пропонувалася форма відповідей від “повністю згідний” до “повністю не згідний”, яка давала можливість виразити відтінки ставлення до кожної ситуації спілкування. Для кількісного визначення вибраним відповідям приписувалися бали від -3 до +3. За результатами тесту обчислювався рівень вираженості здатності особистості до емпатійного відгуку на переживання інших людей. Оскільки питальник включав як прямі, так і непрямі твердження,

це дозволило визначити ступінь відповідності-невідповідності знака емпатійного відгуку об'єкта та суб'єкта емпатії.

Для вивчення рівня розвитку поведінкового компоненту чуйності у старшокласників ми застосували **метод незалежних характеристик** [130], за допомогою якого оцінювалися такі складові чуйності, як тактовність і ввічливість. У ході діагностування кожен учень намагався об'єктивно оцінити рівень прояву у поведінці своїх однокласників тактовності та ввічливості. Оцінка присвоювалась за трьохбальною системою (3 - якість проявляється постійно, 2 - проявляється інколи, 1 – якість не проявляється).

Із метою отримання достовірних даних оцінювання вищеназваних якостей у старшокласників проводилось також класним керівником, педагогами, які викладають у даному класі, та практичним психологом ліцею.

Інформація про кожного учня опрацьовувалась на основі всіх вищевказаних джерел шляхом виявлення характерних тенденцій у поглядах названих суб'єктів опитування.

Щоб визначити вираженість у старшокласників турботливості, їх уміння піклуватися про інших, була проведена **методика “Турботливість”**, розроблена нами відповідно до завдання дослідження, надійність якої перевірялася за допомогою методу тест-ретесту. Для вибору критеріїв оцінки здатності учнів проявляти турботливе ставлення ми намагались використовувати конкретні ситуації, наближені до реального життя школярів. Оскільки для нас було важливим отримання лише індивідуальних індексів, ми дозволили старшокласникам відповідати анонімно. На нашу думку, даний прийом дозволив також послабити фактор соціальної бажаності.

Респондентам було запропоновано уявити наступні ситуації і вказати тих учнів, які найімовірніше проявлять і не проявлять турботливе ставлення:

“1. Ти погано себе почуваєш.

а) Хто з однокласників помітить твій стан і обов'язково запропонує свою допомогу, потурбується про тебе?

б). Хто, на твою думку, проявить байдужість?

2. Ти сьогодні черговий у класі. Але після останнього уроку тобі телефонуює мама чи подруга (друг) і просить негайно приїхати.

а) Хто з однокласників відгукнеться на твоє прохання замінити тебе у чергуванні?

б). Хто категорично відмовить тобі у проханні?

3. У тебе труднощі з певним навчальним предметом. А незабаром відповідальна контрольна робота.

а) Хто з однокласників погодився б тобі допомогти підготуватися до неї?

б). Хто, на твою думку, не погодиться допомогти?

4. Ти у складному становищі (наприклад, посварився із батьками, другом чи коханою людиною). Ти дуже переживаєш.

а) Кому з однокласників ти зможеш довірити свої переживання? Хто зможе потурбуватися про тебе, допомогти тобі?

б). Кому ти в жодному разі не довіриш свої переживання?

5. У тебе виникла конфліктна ситуація із вчителем (класним керівником, адміністрацією школи тощо).

а) Хто з однокласників підтримає тебе, допоможе знайти вихід із складного становища?

б). Хто залишиться байдужим до тебе?"

У результаті опрацювання отриманих даних були виділені три групи респондентів, умовно позначені як: “турботливі, часто проявляють піклування про інших” (їм присвоювалось 3 бали), “проявляють турботу вибірково” (2 бали) та “байдужі до проблем інших” (1 бал).

Результати, отримані в ході емпіричного дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності, дозволили не тільки з’ясувати особливості відсоткового розподілу учнів старших класів відповідно до виділених рівнів розвитку чуйності, а й науково обґрунтувати психолого-педагогічні чинники, які визначають розвиток даної морально-психологічної якості у ранньому юнацькому віці. Цьому сприяло також проведення дослідження розвитку чуйності батьків старшокласників і педагогів, які

викладають у десятих-одинадцятих класах. Оцінка сформованості чуйності учителів та батьків здійснювалася за тією ж схемою, яку ми використовували для дослідження чуйності в учнів, що дало змогу встановити кореляційні зв'язки між розвитком чуйності старшокласників, педагогів і батьків.

Більш детальний аналіз процедури дослідження, а також результати, отримані в ході констатувального експерименту, представлені у наступних підрозділах нашої дисертаційної роботи.

2.2. Емпіричне дослідження компонентів та рівнів розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці

Когнітивний компонент чуйності. Перший етап нашого констатувального експерименту ми розпочали із проведення емпіричного дослідження когнітивної складової розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці. З'ясування особливостей розуміння старшокласниками морально-психологічної сутності феномену чуйності базувалось на результатах анкетування школярів та індивідуальних і групових бесід із ними, на аналізі учнівських творів-мініатюр за темою “Чи варто виявляти чуйність у наш час?”, на результатах діагностики адекватності розуміння старшокласниками невербальної поведінки та аналізі системи ціннісних орієнтацій, якими вони керуються у своєму житті.

Передусім ми намагалися в'яснити, як старшокласники визначають поняття “чуйність”. Якісний аналіз їх відповідей показав, що дітям цього віку відомий термін “чуйність”, вони вміють його пояснити. Визначення учнями даного поняття є досить розгорнутими, у багатьох ліцеїстів – образними. Так, у розумінні старшокласників чуйна людина – це людина “з відкритим серцем до інших”, “людина з великою душею”, “яка тонко відчуває стан того, хто поруч”, “чує людину, яка її просить”, “здатна переживати разом з іншим не тільки його біль, але і радіти щастю, не почувуючи заздрості”. “Чуйна людина є уважною, доброю, щирою та привітною до кожного”, “здатною ставитись до чужих

проблем із такою ж увагою, як і до своїх”; вона “завжди готова вислухати, пожаліти, заспокоїти, дати пораду, прийти на допомогу”; “ніколи не залишить іншого сам-на-сам із бідною”, “ніколи не відвернеться, коли побачить, що хтось потребує її допомоги”.

У своїх відповідях ліцеїсти розкривають також окремі психологічні особливості та якості характеру чуйної людини, зокрема: вразливість (“приймає все близько до серця”, “її легко образити навіть словом”), доброзичливість, послужливість (“їй важко відмовити, коли хтось має до неї прохання”), розвинуті комунікативні навички (“з такою людиною легко спілкуватися”, “її відзначає висока культура”), відсутність зарозумілості, зверхності.

Про достатню теоретичну обізнаність учнів десятих–одинадцятих класів із морально-психологічною категорією чуйності свідчить і вміння школярів навести приклади слів, близьких і протилежних за значенням до поняття чуйності. Найчастіше старшокласники синонімізують слово чуйність із наступними: співчуттям, добротою, милосердям, жалістю, щирістю, турботливістю, доброзичливістю, сердечністю, людяністю, душевністю. Також близькими за значенням до поняття чуйності учні вважають слова ніжність, люб’язність, товариськість, тактовність, відданість і навіть наводять такі чесноти, як відповідальність і совісність.

На думку школярів, антонімами чуйності є: байдужість, егоїзм, зарозумілість, жорстокість, бездушність, черствість, цинізм, хамство, злослів’я.

Як бачимо, старшокласники вважають чуйність одним із найважливіших суспільних явищ, яке виступає фундаментальною умовою ефективної міжособистісної комунікації та психологічного благополуччя людей.

Усі вищевказані факти, на наше переконання, підтверджують існуючі в психологічній науці положення про особливості розвитку моральних понять у старшому шкільному віці. Зокрема, як зазначає Л.І.Божович, моральні поняття стають більш усвідомленими, починають правильно формулюватися у мовленні, а також входять у систему інших понять. Окрім того, вони

набувають особистісного смислу для школяра та викликають у нього відповідне емоційне ставлення [27].

На основі отриманих даних можемо констатувати, що, розуміючи та визначаючи чуйність як уміння людини відчувати душевний стан інших, помічати зміни в їхньому настрої, інтонації, поведінці, надавати належну морально-психологічну підтримку й допомогу, школярі по-різному оцінюють здатність особистості бути чуйною на тому чи іншому етапі онтогенезу. Найбільша кількість учнів (36,1%) вважає, що людина здатна виявляти чуйність із раннього дитинства. Звичайно, дитячі вияви чуйності не такі досконалі, як у дорослому віці. Проте й малі діти вміють бути чуйними до рідних людей (“вони намагаються втішити сумну маму”), однолітків (“виявляють жалість до дітей, які плачуть”), тварин, рослин, іграшок (“шкодують тваринок і дерева, які мерзнуть узимку”, “жаліють поламані іграшки”). На думку старшокласників, наявність або брак цієї моральної риси в характері дитини зумовлені особливостями спілкування та виховання у сім'ї.

Істотно менше (13,9%) респондентів вважає, що дитина стає здатною виявляти чуйність у молодшому шкільному віці. У цей віковий період розширюється коло її спілкування, вона розуміє, що таке добро і зло, натрапляє на перші труднощі в житті.

Водночас 18,3% опитаних визначальним для вияву чуйного ставлення до оточення називають підлітковий вік. На думку школярів, у цей час дитина самостійно осмислює світ, критично оцінює дійсність, починає розуміти реальне життя. Набутий досвід дозволяє їй не тільки зрозуміти чужі проблеми, а й дати якусь пораду, допомогти. Окремі старшокласники підкреслюють, що часто підлітки здаються невічливими, грубими у своїй поведінці, проте насправді вони є здатними до добрих учинків, до виявів чуйності, лише потрібно допомогти їм розкрити ці здібності.

Ще 12,2% учнів переконані, що саме в їхньому віці – ранній юності – людина може бути по-справжньому чуйною, оскільки підлітки занадто збудливі, енергійні і часто не помічають душевного стану іншого.

Старшокласники пояснюють, що у ранньому юнацькому віці людина набагато серйозніше сприймає світ і свої стосунки, у неї сформовані певні моральні переконання.

Найменше (3,3%) опитаних школярів вважає, що саме зрілість і набутий життєвий досвід дорослої людини зумовлюють вияв чуйності на адекватному рівні. Решта – 16,2% ліцеїстів не змогли визначитися із відповіддю.

Як бачимо, у ході дослідження ми отримали різні, проте цікаві погляди учнів на визначення найбільш сприятливого віку для розвитку та вияву чуйності. На нашу думку, це свідчить не тільки про інтерес старшокласників до етичних проблем, а й про наявність у них певних уявлень про моральну поведінку в суспільстві, про становлення їхньої моральної самосвідомості.

Наступні результати, отримані в ході опитування, показують, що учні здатні не лише цікавитись етико-філософськими питаннями, а й помічати та аналізувати моральні вчинки, читаючи літературу, переглядаючи фільми, роздумуючи над подіями власного життя.

Так, половина опитаних школярів (50%) можуть пригадати та описати ситуації із власного життя, в яких вони спостерігали чи проявляли чуйне ставлення до інших (див. табл. 2.2). Однак, якщо за приклад вони наводять два і більше фільмів (“Титанік”, “Поспішай любити”, “Леон-кіллер”, телесеріал “Лікарська таємниця” та ін.), то з власного життєвого досвіду згадують не більше одного випадку, коли вони виявляли чуйність або хтось інший був чуйним до них (“вислухала подругу, коли вона перебувала у складній ситуації”, “купила ліки самотній сусідці”). До того ж ліцеїстам важко вербалізувати почуття, які вони переживали в той момент.

Щодо прикладів із художньої літератури, то старшокласники (38,3%) в основному наводять твори, які вивчаються за програмою української та зарубіжної літератури (“Марія” У.Самчука, “Украдене щастя” І.Франка, “Кам’яний хрест” В.Стефаніка, “Собор Паризької Богоматері” В.Гюго, “Злочин і кара” Ф.Достоевського, “Діти підземелля” В.Короленка та ін.). Очевидно, саме детальний аналіз психологічних особливостей характеру

літературних героїв та їхніх учинків, який проводиться на уроках, сприяє свідомому засвоєнню учнями знань про морально-етичні норми та цінності, в тому числі й чуйність.

Таблиця 2.2

Спроможність учнів навести приклади чуйного ставлення

Ситуації	Кількість учнів (у %), які	
	можуть навести приклади чуйності	не можуть навести приклади чуйності
Із власного життя	50	50
Із художньої літератури	38,3	61,7
Із фільмів	46,7	53,3

Кількісний аналіз отриманих у ході дослідження даних свідчить, що власну здатність бути чуйними учні оцінюють досить високо – 83,9% респондентів вважають себе чуйними людьми. Лише 6,1% визнають, що вони не є чуйними, а 10% уточнюють, що їхня чуйність виявляється не до всіх (див. рис. 2.1). Таку вибіркочність у ставленні до інших пояснюють зайнятістю особистими справами, поганим настроєм, який не сприяє проявам чуйності, наявністю психологічної дистанції із оточенням (чуйні тільки до людей, які їм приємні та яких вони люблять), а також недоцільністю бути “гіперчуйним”.

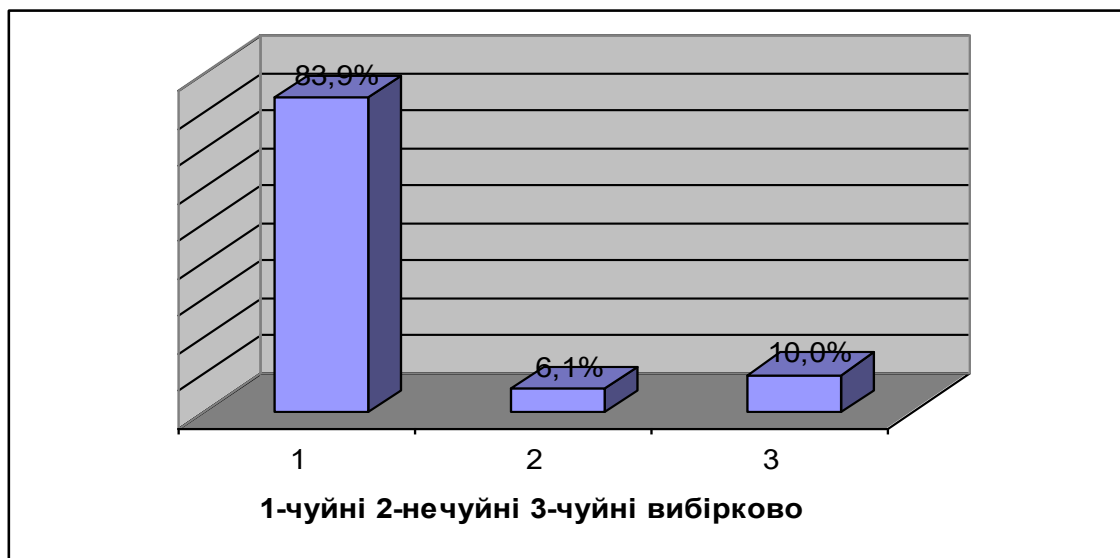


Рис. 2.1 Самооцінка учнями власної чуйності

У ході опитування стає зрозумілим, що старшокласники найчастіше виявляють чуйність у близькому оточенні – до рідних, знайомих, до людей, яких вони люблять, поважають, тих, із якими їм приємно спілкуватися і від яких можна сподіватися чуйного ставлення навзаєм. Таку позицію учні пояснюють тим, що близькі люди не насміхатимуться із вияву чуйності, вони розуміють позитивні наміри, зважають на бажання підтримати, допомогти. Багато дітей переконані, що можна також відчуті і душевний стан чужої, сторонньої людини, проте по-справжньому допомогти їй неможливо, оскільки ми не знаємо цієї людини, не здатні передбачити, якою буде її реакція.

Тому результати вияву чуйного ставлення до тих чи інших об'єктів розподілились наступним чином. Найчастіше учні виявляють чуйність до членів сім'ї (батьків, братів, сестер, дідуся, бабусі), родичів, близьких людей – 63,3%; друзів, однокласників – 28,3%; коханих – 14,2%, знайомих людей, які викликають повагу – 13,5%. Однак привертають увагу низькі показники чуйного ставлення до: сиріт, бідних – 7,1%, людей похилого віку – 5,2%; хворих, інвалідів – 4,5%. Ще менший відсоток складають тварини та малі діти як об'єкти чуйного ставлення - відповідно 2,6% та 1,3% (див. табл. 2.3):

Викликає занепокоєння факт, що лише 28,9% ліцеїстів готові виявити чуйність до всіх тих, хто її потребує. Порівняння цих даних із попередньою високою оцінкою учнями власної здатності бути чуйними (83,9%) свідчить про типову морально-психологічну суперечність між “хотіти і могли”, “бути і здаватися”.

Наведені показники логічно доповнюються результатами відповідей учнів на запитання “Чи завжди потрібно бути чуйним?”. Тільки 46,1% опитаних старшокласників дають позитивну відповідь, а більше половини учнів (53,9%) не вважають чуйність обов'язковою для всіх випадків, пояснюючи власну позицію наступними міркуваннями: “багато людей не заслуговують на чуйне ставлення (вони злі, жорстокі, егоїстичні, лицемірні)”; “чуйність не завжди правильно сприймається, є люди, яких дратує її вияв”;

“чуйність може зашкодити людині, оскільки зробить її занадто вразливою у жорстокому світі”.

Таблиця 2.3

Розподіл об'єктів чуйного ставлення учнів старшого шкільного віку

Об'єкти чуйного ставлення	Відсоток учнів, які проявляють чуйність до них
Члени сім'ї, родичі, близькі люди	63,3
Друзі, однокласники	28,3
Кохані люди	14,2
Знайомі люди, які викликають повагу	13,5
Сироти, бідні	7,1
Люди похилого віку	5,2
Хворі, інваліди	4,5
Тварини	2,6
Малі діти	1,3
Усі, хто потребує	28,9

Підтвердженням такої позиції школярів служить змістовний аналіз їх творів на тему “Чи варто виявляти чуйність у наш час?”. Більшість старшокласників переконані, що досягнення життєвого успіху в сучасному “жорстокому і несправедливому світі” вимагає боротьби з труднощами і проблемами, а це “часто робить людей черствими, байдужими до навколишніх”. У своїх творах учні вказують на те, що сьогодні дуже рідко можна побачити справжню чуйність у стосунках. Чуйна, милосердна людина не цінується у суспільстві так, як, скажімо, сильна і владна.

Щоправда, 41,4% старшокласників твердо переконані, що “кожна людина повинна мати у своєму серці хоч трішки чуйності для оточуючих”, “вона покликана творити добро і тим самим робити світ кращим,

досконалішим”. Наведемо для прикладу міні-твір учениці одинадцятого класу Олі Л.:

“У сучасному світі нелегко бути чуйною людиною. Однак, коли ти бачиш страждання близької чи навіть незнайомої тобі особи, то в душі прокидається щось незвичне. Хочеться кинути все і хоча би словом допомогти людині, якій погано. А як сам потрапляєш у проблемне становище, то так важко, коли інші люди заклопотані лише собою, своїм життям, коли не помічають твоїй біль, твої труднощі. Важко, коли ніхто не допомагає, коли кажуть: “Ти сильна, сама впорасишся”, важко, коли на тебе не звертають увагу навіть ті, допомоги від яких так чекаєш! Важко, але такий світ... Хоча, думаю, більше, ну хоч трішки більше чуйності, співчутливості, взаєморозуміння нам усім не завадить”.

У більшості учнівських творів основною все-таки залишається думка, що власну чуйність варто виявляти лише до тих, хто з повагою і добротою ставиться у відповідь – до рідних і близьких людей. На переконання учнів, чуйність до незнайомців притаманна лише “дуже добрим людям, які, на жаль, зустрічаються все рідше”. Проілюструємо сказане твором учениці десятого класу Христини Ш.:

“У наш час на планеті панує дуже велика жорстокість. Тому, на мою думку, зараз у світі є дуже мало чуйних людей, які можуть насправді порадіти за тебе або посівчувати тобі. Звичайно, виявляти чуйність до інших потрібно, але це залежатиме від ситуації і від самої людини. У більшості випадків люди не цінують чуйних осіб, тому я, наприклад, майже ніколи її не виявляю”.

Як бачимо, можна прослідкувати відсутність зв'язку між моральними уявленнями старшокласників (“чуйність – це важлива сторона нашого життя”) та їх спроможністю до вчинку-чуйності у міжособистісних стосунках (“у такому світі важко залишатися справжньою людиною”).

Аналізуючи відповіді ліцеїстів на запитання анкети “За яких обставин ти можеш виявити чуйність?”, ми виділили основні причини, які спонукають їх до чуйного ставлення:

- трагічні обставини – горе, смерть, біда;
- негативний психологічний стан, переживання образи, смутку, розчарування, збентеження;
- наявність проблем, перебування у складній, критичній ситуації;
- сімейні негаразди – проблеми у спілкуванні з батьками, розлучення батьків, сварки;
- проблеми, пов’язані зі станом здоров’я, хворобою.

Отримані дані розподілилися наступним чином (див. рис. 2.2):

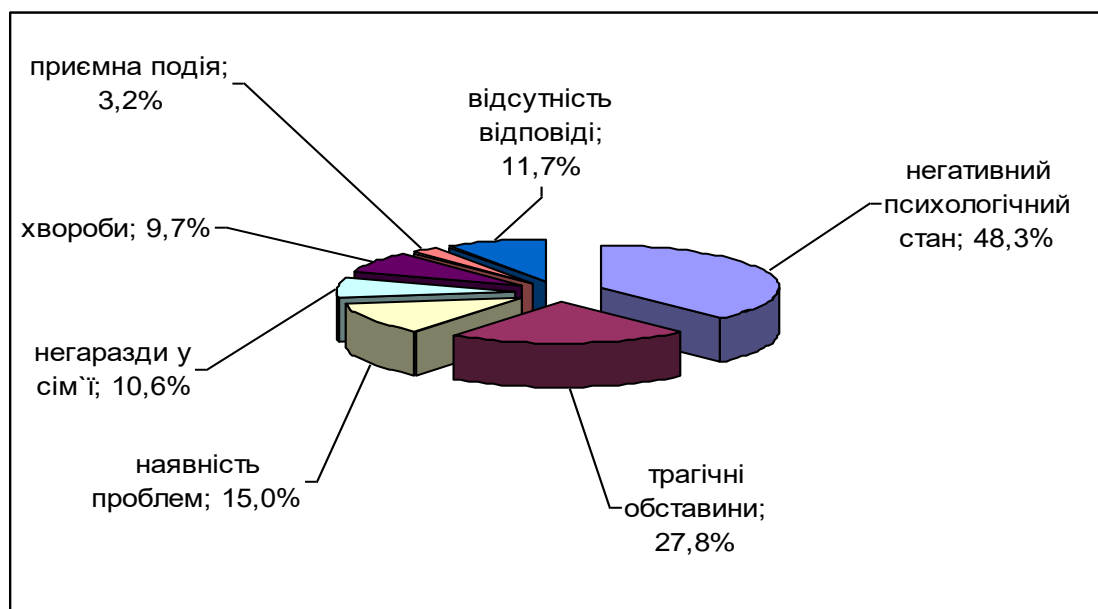


Рис. 2.2. Обставини, що визначають прояв чуйності старшокласниками

Як видно з рисунку 2.2, школярі вважають доречним виявляти чуйність у ситуаціях, коли помічають, що значущі для них люди переживають розчарування, образи, коли вони чимось збентежені чи засмучені. На відміну від зазначених ситуацій, сімейні конфлікти та проблеми зі здоров’ям в інших є важливими причинами для виявлення чуйності лише для невеликої частини ліцеїстів (10,6% та 9,7% відповідно). На нашу думку, це може свідчити про невміння (або небажання) старшокласників ставити себе на місце іншої

людини, проявляти до неї співчуття, почувати власну відповідальність за покращення емоційного стану товариша, близької чи незнайомої людини.

Для більшості школярів вияв чуйного ставлення асоціюється із неприємними життєвими подіями, оскільки лише 3,2% опитаних учнів вважають, що чуйність є доречною в разі позитивних переживань іншої людини. Також привертає увагу той факт, що перше місце серед причин чуйності займають негативні емоційні переживання інших людей (48,3%) і лише наступне, друге місце, діти відводять трагічним обставинам (27,8%). На нашу думку, це явище можна пояснити недостатнім життєвим досвідом, рівнем обізнаності старшокласників із психологічними способами підтримки людини в критичній ситуації, а відтак їхнім страхом повестися неправильно в подібних випадках.

Однак варто зауважити, що в ранньому юнацькому віці у порівнянні з попередніми віковими періодами зростає адекватність розуміння невербальної поведінки іншої людини та здатність правильно інтерпретувати її психологічний стан [115]. Це підтверджується результатами, отриманими нами в ході діагностування старшокласників за методикою В.О.Лабунської (див. рис 2.3).

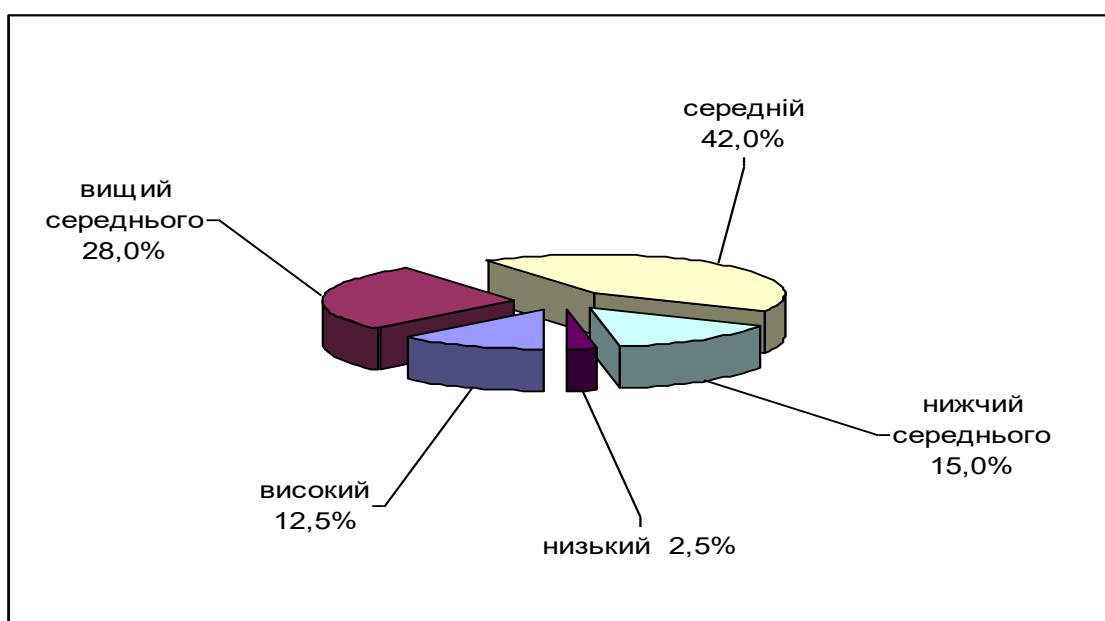


Рис. 2.3. Рівні розуміння старшокласниками невербальної поведінки

Як видно з рисунку 2.3, більшість опитаних учнів мають середній (42,0%) і вищий середнього (28,0%) рівень розвитку здібностей адекватно розуміти невербальну поведінку. Старшокласники правильно визначають психологічний стан іншої людини, орієнтуючись на особливості її міміки, жестів, пози. Вони вміють адекватно використовувати невербальну поведінку як засіб створення емоційно-позитивних та емоційно-негативних міжособистісних стосунків, правильно інтерпретують взаємовідносини у діаді, групі на основі аналізу особливостей невербальної поведінки її учасників, вміють встановлювати зв'язок між вербальною і невербальною поведінкою іншої людини. Таким чином, учні старших класів здатні адекватно сприймати та оцінювати невербальну поведінку іншої людини, розуміти особливості її душевного стану, а відтак у відповідній ситуації спроможні усвідомлювати, що ця людина саме зараз потребує чуйного ставлення.

Виявлені особливості моральних переконань старшокласників щодо категорії “чуйність” спонукали нас провести дослідження ціннісних орієнтацій, якими керуються школярі у своєму житті та поведінці. Як зазначає Н.М.Вознюк, такий компонент моральної самосвідомості як моральні переконання – це не що інше, як глибоко осмислені, емоційно вистраждані, апробовані життєвим досвідом моральні цінності, в істинності та загальнозначущості яких особистість твердо впевнена, а тому керується ними як імперативними спонуканнями у вчинках, оцінках і самооцінках, виходячи із соціальних потреб та інтересів [49].

Для діагностики ціннісних орієнтацій старшокласників ми обрали методику М.Рокича, авторський варіант якої передбачає наявність двох класів цінностей: термінальних – переконань, що якась кінцева мета індивідуального існування вартує, щоб до неї прагнути (цінності - цілі), та інструментальних – переконань, що якийсь спосіб дії або властивість особистості є саме такими, яким варто надати перевагу в будь-якій ситуації (цінності-засоби). Отриманий після рангування список дає можливість прослідкувати ієрархічну послідовність цілей і принципів, визначальних для особистості. Цінності, які

розташовані у верхній частині списку, визначають провідну, основну орієнтацію, а ті, що знаходяться у нижній частині, свідчать про незначущість для особи принципів та цілей, які вони містять у собі. Цінності, згруповані посередині, є менш інформативними для загальної оцінки змістовного боку ціннісних орієнтацій особистості, оскільки вони визначаються ситуативними впливами і для них характерна тенденція до зміни свого рангового місця [172].

У результаті опрацювання отриманих даних за методикою М.Рокича ми встановили ті ціннісні орієнтації старшокласників, які є визначальними для їхньої життєвої спрямованості, з'ясували місце цінності “чуйність” в ієрархії термінальних та інструментальних цінностей і виявили відповідні кореляційні зв'язки.

Варто зазначити, що при кількісному аналізі структури ціннісних орієнтацій учнів за основу було обрано не відсоткове співвідношення отриманих цінностей, а їхнє середнє арифметичне, оскільки цей показник виявився більш наочним. Тобто чим нижчим є середнє арифметичне рангу цінності, тим вище ієрархічне становище вона займає (отримані дані відображені у таблиці 2.4).

Як можна судити з таблиці 2.4, у нашому дослідженні в структурі ціннісних орієнтацій старшокласників виявлено, що за статистичним показником “середнє арифметичне рангу” ієрархію очолюють наступні цінності: термінальні – “здоров'я” (2,85), “наявність хороших і вірних друзів” (6,10), “щасливе сімейне життя” (6,14), “кохання” (6,26) та інструментальні – “вихованість” (5,80), “чесність” (6,66), “життєрадісність” (7,17). Серед ціннісних орієнтацій, які зайняли найнижчі ранги, опинились наступні: з термінальних цінностей “щастя інших” (11,74), “продуктивне життя” (11,75), “краса природи і мистецтва” (12,88), “розваги” (13,0), “творчість” (14,45); з інструментальних – “обов'язковість, ретельність у виконанні” (11,24), “альтруїзм” (11,38), “високі запити” (11,61), “ефективність у справах” (11,68) і “нетерпимість до недоліків у собі та інших” (13,07). Серед інструментальних цінностей “чуйність” знаходиться на проміжній позиції (9,22).

Розподіл ціннісних орієнтацій старшокласників за статистичним показником “середнє арифметичне” (методика М.Рокича)

Термінальні цінності	Середнє рангу	Інструментальні цінності	Середнє рангу
Здоров'я (фізичне і психічне)	2,8588	Вихованість (гарні манери)	5,8098
Наявність хороших і вірних друзів	6,1042	Чесність (правдивість, щирість)	6,6687
Щасливе сімейне життя	6,1472	Життєрадісність (почуття гумору)	7,1779
Кохання (духовна та фізична близькість з коханою людиною)	6,2699	Акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах	7,6871
Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, які досягаються життєвим досвідом)	7,8466	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	8,1226
Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	8,6380	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	8,4110
Цікава робота	8,8527	Тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)	8,5582
Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)	9,2147	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	9,1901
Свобода (самостійність, незалежність у судженнях та вчинках)	9,2208	Чуйність	9,2269
Розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення)	9,5030	Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів	9,5950
Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	9,7177	Толерантність (терпимість до поглядів та думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки та хибні погляди)	10,073
Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по навчанню)	10,625	Широта поглядів (уміння зрозуміти точку зору іншого, поважати чужі смаки, звичаї, звички)	10,134

Пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	11,619	Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)	10,822
Щастя інших (благополуччя, розвиток і удосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)	11,742	Обов'язковість, ретельність у виконанні (дисциплінованість)	11,245
Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	11,754	Альтруїзм (безкорислива турбота про благо інших)	11,380
Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного у природі та мистецтві)	12,889	Високі запити (високі вимоги до життя та високі домагання)	11,619
Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	13,0	Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)	11,687
Творчість (можливість творчої діяльності)	14,453	Нетерпимість до недоліків у собі та інших	13,073

Як бачимо, перші, вищі місця займають термінальні цінності особистісного плану – здоров'я, щастя, кохання, сімейний затишок, хороші друзі. Це ті цілі, до реалізації яких прагне кожна людина, а особливо молода людина, котра стоїть перед проблемою самовизначення та вибору життєвого шляху. Вірогідно, на думку старшокласників, досягнути цієї мети можна будучи чесною, правдивою людиною, яка адекватно поводить себе в суспільстві, є вихованою, має гарні манери і до того ж оптимістично і життєрадісно дивиться в майбутнє.

У вказаному виборі цінностей привертає увагу те, що моральні цінності “щастя інших” та “альтруїзм” займають нижні позиції в ієрархії, вони наділені меншими вартостями, ніж, наприклад, цінності “суспільне визнання”, “раціоналізм” або “тверда воля” (див. табл. 2.4). Можливо, цей факт частково пояснюється особливістю соціальної позиції юнаків і дівчат – здобуття статусу

самостійної, дорослої людини, яка перш за все переживає, турбується про власне самоутвердження, самореалізацію, своє “місце під сонцем”, а вже згодом про людей, які її оточують.

У результаті кореляційного аналізу прорангованих учнями термінальних та інструментальних цінностей за коефіцієнтом лінійної кореляції К.Пірсона встановлено, що чуйність позитивно корелює з інструментальною цінністю “чесність” ($r = 0,31$, при $p < 0,01$). У той же час прослідковується статистично значущий негативний зв'язок чуйності з термінальною цінністю “цікава робота” ($r = -0,26$, при $p < 0,01$) та інструментальними цінностями “незалежність” ($r = -0,36$, при $p < 0,01$), “самоконтроль” ($r = -0,26$, при $p < 0,01$) і “високі запити” ($r = -0,25$, при $p < 0,01$) (див. Додаток Б).

Ймовірно, на думку старшокласників, чуйна людина не може бути нещирою, нечесною. Однак, проявляючи чуйність, вона стає залежною від власних і чужих емоцій та переживань. Витрачаючи зусилля на покращення душевного стану іншого, вона віддає йому свій час, свою свободу, нехтує особистими захопленнями, інтересами, а відтак певною мірою втрачає можливість самостійно керувати своїм життям і виставляти високі вимоги до нього.

Зрозуміло, що від того, наскільки змістовно багатою і різноманітною є ціннісна система особистості, залежить не лише міра її участі в суспільних справах, а й те, з чим вона має справу, наскільки її різновиди суспільно значущі. Адже, за словами І.Д.Беха, кожна мета, яку ставить перед собою людина, і відповідна поведінка, перш ніж реалізуватись, співвідноситься із системою її особистісних цінностей, виважується на їхніх терезах [20].

Виявлені нами тенденції у дослідженні когнітивного компоненту чуйності дають можливість зробити висновок про достатньо високий рівень теоретичної обізнаності учнів із даною морально-психологічною категорією. Юнаки та дівчата мають сформовані уявлення про чуйність, вміють дати розгорнуті визначення цього поняття і висловлюють на основі власних знань відповідні моральні судження. Однак, вказуючи на необхідність чуйного

ставлення у повсякденних відносинах, високо оцінюючи власну здатність бути чуйними та маючи достатньо вмінь, щоб адекватно розуміти психологічні стани інших людей, у реальному житті старшокласники обмежують вияви чуйності тільки близьким оточенням, керуючись сформованою системою ціннісних орієнтацій і віднаходячи раціональні пояснення такій поведінці.

Емоційний компонент чуйності. Другий етап нашого констатувального експерименту – психологічне дослідження особливостей розвитку емоційного компоненту чуйності у старшокласників – ми розпочали із з'ясування ступеня інтенсивності прийняття учнями інших людей. Як відомо, феномен прийняття відіграє вагомую роль у виникненні доброзичливих, позитивних міжособистісних взаємин. К.Роджерс так описує цей процес: “Якщо я можу створити відносини, які характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю моїх справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, такою тонкою здатністю бачити його світ і його самого, як він сам їх бачить, тоді індивід у цих стосунках відчуватиме і розумітиме свої якості, які в минулому були ним пригнічені, виявить, що стає більш цілісною особистістю, здатною корисно жити, стане людиною, більш схожою на ту, якою він хотів би бути, буде більш самокерованим і впевненим у собі, стане людиною з більш вираженою індивідуальністю, здатною виразити себе, краще розумітиме і прийматиме інших людей, буде здатним успішно і спокійно справлятися з життєвими проблемами” [185, С.80].

Отже, прийняття – це не тільки безумовне позитивне ставлення до іншої людини. Як підкреслює І.Д.Бех, прийняття – це визнання того, що інший має право бути таким, яким він є. Тому готовність до повного прийняття іншого – це увага до його почуттів, думок та вміння їх почути; готовність до його підтримки; повага до позиції цієї людини, її переживань і дій, віра в її сили та можливості [20]. Прийняти – означає і довіритися, впустити, наскільки це можливо, у свій внутрішній світ і співвіднести власну поведінку й інтереси з інтересами та поведінкою іншого. Повне прийняття неодмінно проявляється в співчутті, доброзичливості та теплоті взаємин [20].

Як свідчать результати дослідження за методикою В.Фейя “Шкала прийняття інших”, трохи більше половини опитаних старшокласників (58%) мають вищий середнього рівень прийняття інших людей. Однак значна частина учнів (28,5%) характеризується рівнем нижчим середнього, і лише 13,5% респондентів виявили високий рівень розвитку прийняття (див. рис. 2.4).

Як відомо, за С.Л.Рубінштейном прийняття іншого означає утвердження неповторності буття саме цієї людини і одночасно відмову від оцінок її особистості, безумовне ставлення до неї (цит. за: [109, С.49]). Однак, як бачимо, у школі, яка традиційно тяжіє до “винесення оціночних суджень” і “навішування ярликів”, прийняття індивідуальності кожного досягається далеко не завжди.

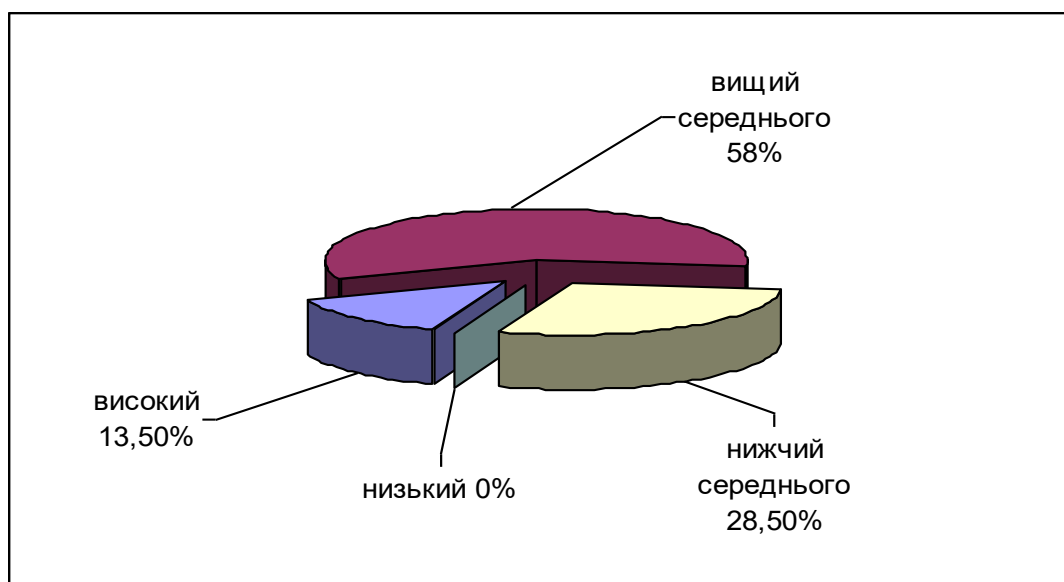


Рис. 2.4. Рівні розвитку прийняття інших старшокласниками

Подібну картину спостерігаємо також у дослідженні доброзичливості учнів десятих-одинадцятих класів. Так, згідно результатів діагностування за методикою Д.Кемпбела, більшість школярів (60,5%) мають середній рівень розвитку доброзичливості. Однак привертає увагу чималий відсоток старшокласників із низьким показником розвитку даної моральної якості - 30,5% (див. рис. 2.5). Порівняння цих даних із результатами діагностування за методикою Фейя дозволяє говорити про те, що школярі у ситуації прийняття інших людей і прояву доброзичливого ставлення до них керуються

вибірковістю та раціональним розподілом на значущих і незначущих осіб (про що свідчать також результати дослідження когнітивного компоненту чуйності).

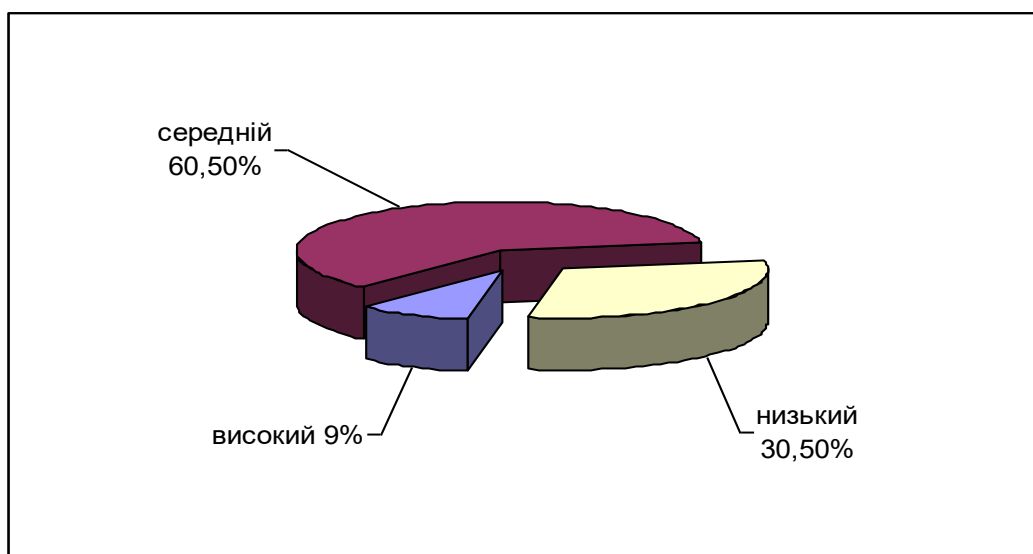


Рис. 2.5. Рівні розвитку доброзичливості у старшокласників

Тому в повсякденному міжособистісному спілкуванні учнів нерідко можна спостерігати відсутність уважності до оточуючих, інтересу до їх внутрішнього світу та емоційних переживань, зацікавленості у душевному благополуччі, приязному, зичливому ставленні.

Наведені вище факти, на нашу думку, підтверджуються також результатами дослідження емпатії старшокласників за методикою “Шкала емпатійного відгуку” А.Мехрабієна та Н.Епштейна (див. рис. 2.6).

Як видно з рисунка 2.6, більшість учнів мають нижчий середнього (40,5%) та середній (31%) рівень розвитку емпатійності, і лише в незначній кількості респондентів діагностуємо високий (1,5%) та вищий середнього (10,5%) рівні розвитку даної психологічної властивості особистості.

У цьому сенсі стають зрозумілими факти байдужості до психологічного стану інших, невміння школярів адекватно реагувати на чужі почування, висловлювати щире співчуття та розуміння на адресу іншої людини. Отримані дані свідчать, що лише незначній частині старшокласників притаманні характеристики емпатійної людини [288], зокрема: розвинута здатність до децентрації, позитивне бачення оточуючих, демократичні й альтруїстичні стратегії взаємодії з іншими, відкритість, чутливість до соціальних емоцій та

моральних почуттів, терпимість до чужих недоліків. Тобто і сьогодні не втрачає своєї актуальності заклик великого українського педагога-гуманіста В.О.Сухомлинського виховувати в дітей уміння “відчувати поряд із собою людину, розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ – радість, горе, біду, нещастя”, думати і відчувати, “як твої вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини” [235, С.235].

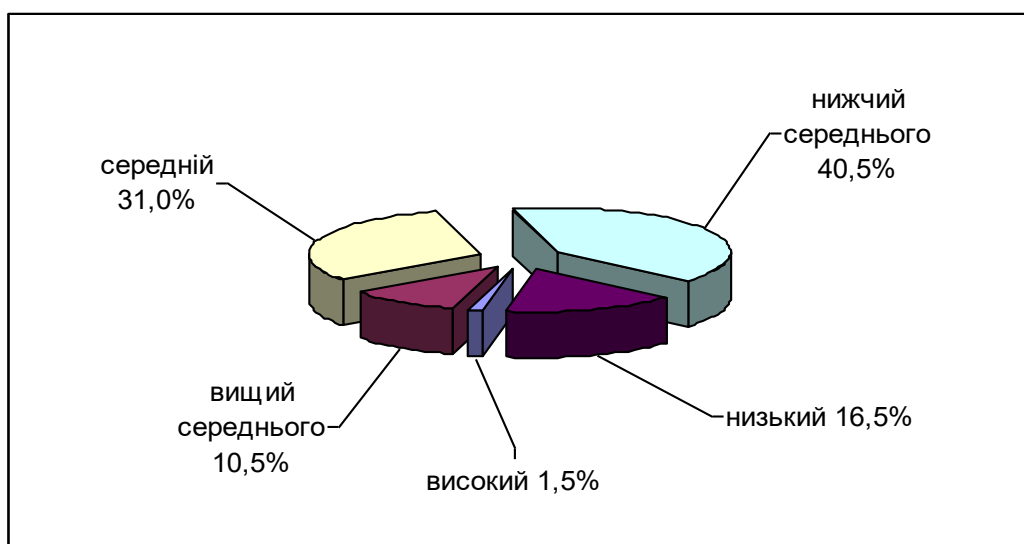


Рис. 2.6. Рівні розвитку емпатії у старшокласників

Як бачимо, у результаті діагностування розвитку емоційного компоненту чуйності виявлені наступні тенденції: не зважаючи на те, що більшість старшокласників мають вищий середнього рівень прийняття інших, вони вибірково виявляють доброзичливість та співчують і співпереживають лише найближчим, найдорожчим особам.

Поведінковий компонент чуйності. На третьому етапі констатувального експерименту в ході дослідження особливостей розвитку поведінкового компоненту чуйності на основі методу незалежних характеристик встановлено, що тільки 11,0% учнів завжди виявляють тактовність у спілкуванні з оточуючими, а більше половини учнів старших класів (65,0 %) виявляють тактовність вибірково (див. рис. 2.7).

Отримані нами результати узгоджуються із даними досліджень В.О.Білоусової, яка вказує, що спостереження за учнями старших класів у різних ситуаціях демонструють повну або часткову відсутність тактовності в

їхніх взаєминах із однокласниками. Прохання надати допомогу одноліткові супроводжується негативною оцінкою інтелектуальних можливостей підопічного або відмовою надати таку допомогу безоплатно. Учні високо цінують тактовне ставлення до себе, а самі часто мимохідь можуть образити людину [24].

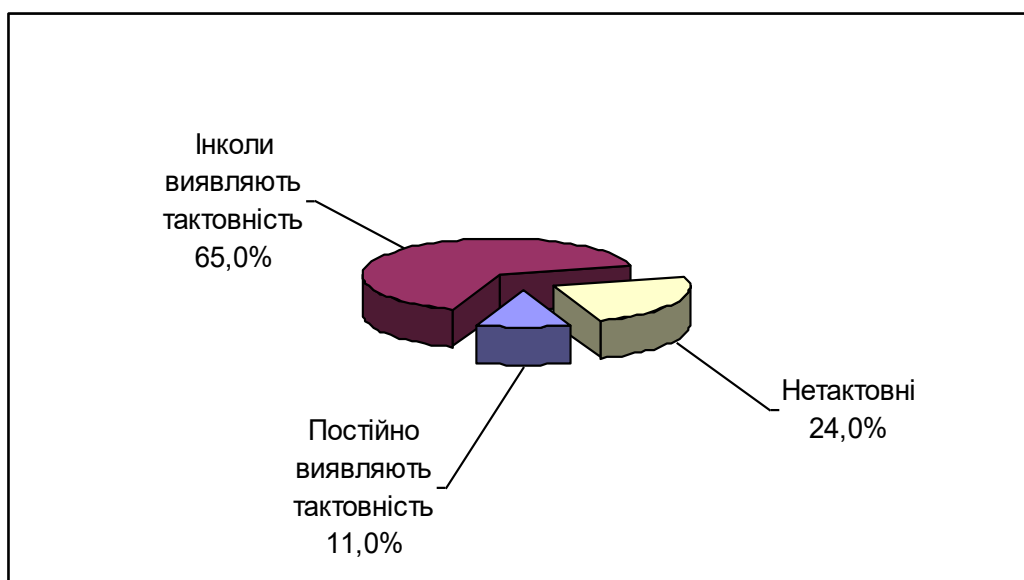


Рис. 2.7. Рівні вияву тактовності старшокласниками

Як бачимо, значна частина школярів не вміє вибрати найбільш адекватний, слухний спосіб поведінки з іншими, не вміє зважати на особливості чужого психологічного стану, переживань, настрою, не враховує специфіку ситуації, в якій відбувається спілкування. Перефразовуючи слова В.О.Сухомлинського, можемо констатувати, що більшість учнів не розуміють і не відчують зв'язку між своїми словами, вчинками та душевним спокоєм інших, не дорожать інтимністю того, до чого не можна доторкатись [231].

Вищим є відсоток вияву старшокласниками ввічливого ставлення до інших, високий рівень розвитку якого діагностуємо у 33% школярів (див. рис. 2.8). Ввічливість як зовнішнє виявлення внутрішньої поваги до людей у повсякденних стосунках проявляється у привітності, уважності, чемності, люб'язності, культурній мові. Однак, як видно з рисунку 2.8, тільки третина учнів (33 %) виявляють вищезгадані чесноти у комунікативній взаємодії, тобто є ввічливими з усіма учасниками навчально-виховного процесу – з

адміністрацією, вчителями, однокласниками та учнями інших класів. Як свідчить психолого-педагогічна практика та досвід автора, якщо до вчителів і дирекції школярі змушені виявляти хоча б зовнішню ввічливість і чемність, то в колі ровесників чи в ситуації спілкування з учнями інших класів можуть спостерігатися випадки вживання старшокласниками образливих прізвиськ і лихослів'їв, зверхнього ставлення дівчат до хлопців, відсутність гнучкого поведіння юнаків із дівчатами, прояви безцеремонної поведінки з окремими вчителями.

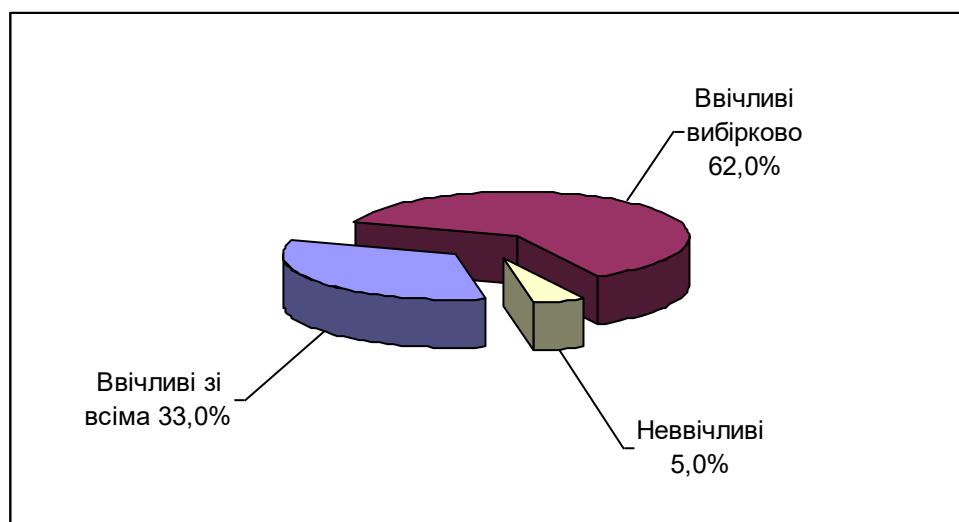


Рис. 2.8. Особливості вияву ввічливості старшокласниками

Ми вважаємо, що вищезазначені негативні тенденції у поведінці старшокласників можна пояснити їхнім бажанням самоутвердитись, продемонструвати свою незалежність, дорослість, можливість самостійно вирішувати, якими бути і як поводитись з оточуючими. Ці міркування підтверджують отримані нами результати дослідження ціннісних орієнтацій учнів за методикою М.Рокича (когнітивний компонент чуйності). Так, на основі кореляційного аналізу за коефіцієнтом лінійної кореляції К.Пірсона встановлено статистично значущий негативний зв'язок інструментальної цінності "вихованість" (яка, безперечно, тісно пов'язана з ввічливістю) із цінностями "творчість" ($r = -0,21$, при $p < 0,01$) та "свобода" ($r = -0,27$, при $p < 0,01$) (див. Додаток Б).

Варто також зазначити, що достатня обізнаність учнів десятих-одинадятих класів із морально-етичними нормами поведінки та закономірностями ефективного міжособистісного спілкування і високе ієрархічне положення інструментальної цінності “вихованість”, на нашу думку, є тими позитивними передумовами, на основі яких можна розвивати та удосконалювати навички ввічливого поводження з іншими. Тим більше, що результати кореляційного аналізу свідчать про статистично значущий позитивний зв’язок між інструментальною цінністю “вихованість” і термінальною цінністю “здоров’я” ($r = 0,34$, при $p < 0,01$). А як відомо, остання очолює ієрархію термінальних цінностей старшокласників (див. Додаток Б).

Наступна складова поведінкового компоненту чуйності – це здатність турбуватися про іншого, надавати йому необхідну допомогу, проявляти піклування, бути послужливим. На думку І.Д.Беха, турботливість виявляється не тільки у прагненні людини допомагати іншим, а й почувати задоволення від того, що до неї звертаються за підтримкою [15]. За визначенням Г. Мюррея, турботливість - це здатність “висловлювати співчуття та задовільняти потреби безпомічного Іншого – дитини чи будь-кого, хто слабкий, покалічений, втомлений, недосвідчений, принижений, самотній, відторгнутий, хворий, той, хто потерпів поразку або відчуває душевне сум’яття. Допомагати Іншому в небезпеці. Годувати, опікуватись, підтримувати, втішати, захищати, заспокоювати, піклуватися, зцілювати” (цит. за: [266, С. 443]).

Згідно з результатами нашого дослідження за авторською методикою “Турботливість”, більшість старшокласників (51%) проявляють піклування та турботу вибірково – в основному до найближчих друзів і тих, з ким товаришують у класі. Тільки 22% учнів постійно виявляють турботливе ставлення до оточення – піклуються про самопочуття інших людей, надають їм підтримку у вирішенні особистісних проблем, конфліктних ситуацій, допомагають у навчанні (рис.2.9). Як свідчить психолого-педагогічний досвід, у тому числі і досвід автора, школярі старших класів дуже рідко проявляють навіть послужливість – елементарний вияв турботи, піклування про оточуючих

людей – готовність комусь прислужитися, бути зорієнтованим на потреби інших, а саме: зосередити свою увагу (помітити те, що треба зробити для іншої людини), присвятити їй свій час (щось принести, виконати прохання), свої фізичні сили (нахилитись і щось підняти, подати, зробити).

Порівняння результатів розвитку поведінкового компоненту чуйності із показниками розвитку когнітивного компоненту свідчить про те, що обізнаність учнів із моральним поняттям і моральною нормою чи правилом не забезпечує автоматичного дотримання їх у життєвих ситуаціях. Тобто, як справедливо зазначає Н.Лавриченко, “свідоме ставлення учня до моральної вимоги як до правомірної слід відрізнити від умов її виконуваності в тому чи іншому конкретному випадку, а зобов’язуючу значущість морального бажання – від дієздатної волі, що його виражає” [119, С.14].

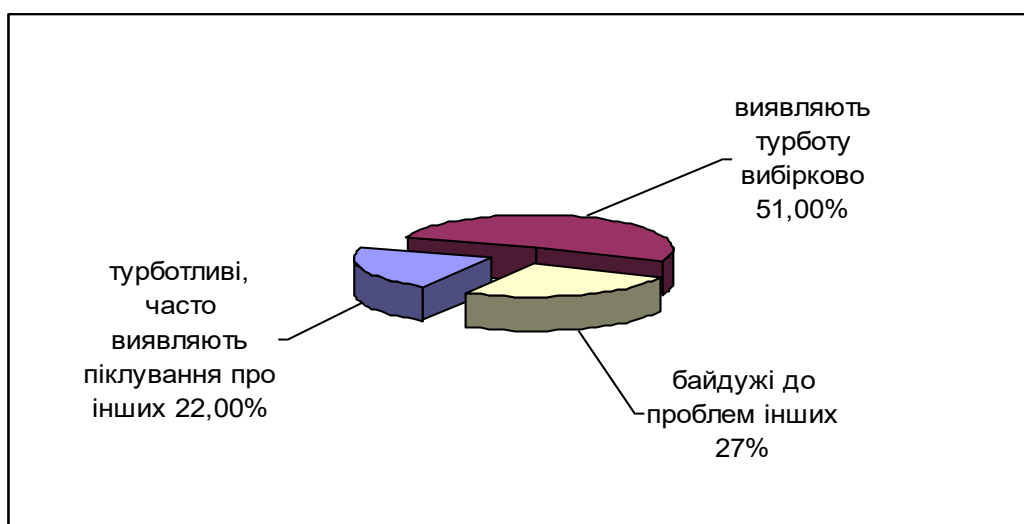


Рис. 2.9. Розподіл старшокласників за виявом турботливості

На основі отриманих результатів дослідження розвитку емоційного та поведінкового компонентів чуйності можна констатувати, що завдяки сформованості емоційних складових чуйності теоретичні знання учнів про чуйність (когнітивний компонент) можуть реалізовуватися у їхній поведінці (поведінковий компонент). Тобто якщо старшокласник прагне бути чуйним, керується у своєму житті морально-етичними нормами і цінностями, якщо ставиться до іншого як до людини, яка потребує вияву його чуйності – отже, приймає її, емпатійно реагує на її душевний стан, доброзичливий до неї, то він

спроможний виявляти чуйність і на рівні поведінки – бути тактовним, ввічливим із нею, турботливим у відповідних життєвих ситуаціях.

Рівні розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці. Емпіричне дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності дозволяє провести узагальнений аналіз розвитку даної інтегральної морально-психологічної якості старшокласників та обчислити відсотковий розподіл учнів за рівнями її розвитку.

На нашу думку, однією із можливих методик оцінювання рівня розвитку чуйності згідно усіх її структурних компонентів у школярів старших класів є запропонований нами алгоритм.

1. На основі аналізу діагностичних даних, отриманих у ході констатувального експерименту, нами виділені показники по кожному із критеріїв чуйності, які, на нашу думку, є основними для її вияву. Так, когнітивний компонент представлений показником адекватності розуміння старшокласниками невербальної поведінки інших, емоційний компонент – показниками прийняття іншої людини, емпатійності та доброзичливості, а поведінковий – показниками тактовності, ввічливості, турботливості.

Отже, сім показників визначають прояв чуйності учнями старших класів.

2. Оскільки рівні розвитку кожного з вищезазначених показників виражені різними числовими даними, оцінимо низький рівень розвитку всіх показників одним балом, рівень нижче середнього – двома балами, середній рівень – трьома балами, вище середнього – чотирма балами і високий рівень розвитку п'ятьма балами.

3. Підрахуємо суму балів по кожному із показників. Мінімальна сума балів 7, максимальна 35 балів.

4. У відповідності до мінімального та максимального значення за кожним показником та застосовуючи метод рівномірного математичного розподілу рівні розвитку чуйності статистично визначаються наступним чином:

$$7 \leq \text{низький} \leq 12,$$

$$13 \leq \text{нижче середнього} \leq 18,$$

$19 \leq \text{середній} \leq 24,$

$25 \leq \text{вище середнього} \leq 30,$

$31 \leq \text{високий} \leq 35.$

Психологічна характеристика (опис) кожного рівня підлягала експертному оцінюванню, яке проводилося практичними психологами загальноосвітніх закладів м. Тернополя та студентами-магістрами Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (усього 36 осіб).

Таким чином, рівень розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці визначався відповідно до рівня сформованості, систематичності та цілісності прояву усіх зазначених критеріїв – когнітивного, емоційного та поведінкового. Однак варто врахувати наступне: результати нашого констатувального експерименту засвідчили, що низький і нижче середнього рівні розвитку чуйності необов'язково передбачають теоретичну необізнаність учня із даною морально-психологічною категорією. Старшокласники з низьким і нижчим за середній рівень розвитку чуйності часто вміють дати визначення чуйності, однак не визнають її життєво необхідною і важливою людською якістю.

Виходячи з вищесказаного, наведемо характеристики кожного рівня.

При **низькому рівні розвитку чуйності** учень має неправильні уявлення про чуйність, у більшості випадків не вміє дати або дає неточне визначення даної категорії; не вміє висловити розгорнуте моральне судження про значення чуйності, не вміє навести приклади чуйного ставлення ні з власного життя, ні з художніх творів чи фільмів.

Такому старшокласнику притаманний низький рівень розвитку емпатії, він неуважний до душевного стану оточуючих людей, у тому числі рідних, близьких, товаришів по навчанню; він здатний помітити позитивні чи негативні зміни у психологічному стані іншого, але проявляє байдужість до чужих почуттів і проблем. Уникає негативних ситуацій, оскільки не готовий розділити негативні переживання навіть найближчих людей. Часто проявляє егоцентричну емпатію, не здатний щиро співрадіти.

Учень має низький рівень розвитку доброзичливості, прийняття інших. Часто буває неввічливим. У стосунках допускає нетактовне поводження, може образити не звернувши уваги. Дуже рідко надає допомогу, в основному при зовнішньому примусі з боку дорослих, учителів, вихователів.

Рівень розвитку чуйності нижче середнього має старшокласник, який наводить поверхневе, позбавлене суттєвих ознак визначення чуйності, має недостатні уявлення про способи прояву чуйного ставлення; визнає чуйність важливою людською якістю, однак обмежує сферу її прояву тільки до осіб, які “заслуговують” на чуйне ставлення. Йому притаманне слабе усвідомлення потреби інших людей у співчутті.

Старшокласник уважний до душевного стану тільки окремих людей, найбільш значущих для нього; він здатний помітити зміни у психологічному стані іншого, у його настрої чи поведінці, однак не завжди емпатійно відгукується, не завжди проявляє готовність надати необхідну допомогу. У більшості випадків його емпатійний відгук проявляється на рівні жалості.

Учень ввічливий тільки до конкретних людей (дирекція школи, авторитарні педагоги тощо) і у відповідних умовах (вигідних для нього). У стосунках з іншими може бути недостатньо доброзичливим і тактовним. Чуйне ставлення проявляє рідко, тільки до найбільш значущих осіб. Надаючи допомогу, бажає привернути увагу, заслужити прихильність рідних, однокласників, знайомих. Теоретично засуджує негативні прояви в суспільній поведінці, однак у реальному житті може пройти повз чужі страждання.

Середній рівень розвитку чуйності характеризує школяра, в якого сформовані уявлення про морально-психологічну категорію чуйності, зокрема, він вміє дати визначення даного поняття, має достатні уявлення про способи прояву чуйності у поведінці, може навести приклади чуйного ставлення з власного життя, художньої літератури чи фільмів (однак приклади одноманітні, стандартні).

Старшокласник уважний до психологічного стану іншої людини, здатний відчути її душевний стан, помітити зміни у настрої чи поведінці. У більшості

випадків його емпатійний відгук проявляється на рівні жалості і співчуття. Чуйність в основному проявляє до близьких людей (рідних, товаришів, коханих), з якими перебуває у хороших стосунках. Мотиви такої поведінки – бажання заслужити довіру і повагу однокласників, педагогів, бути не гіршим від інших. Прояви турботливого ставлення епізодичні, можуть спонукатися впливом дорослих (батьків, учителів).

Учень доброзичливий, ввічливий і тактовний у найближчому оточенні. Інколи може допускати неделікатне поводження з іншими людьми, особливо із незнайомими. Загалом він усвідомлює необхідність чуйного ставлення, однак почуття задоволення від вчинку-чуйності не виникає.

Рівень розвитку чуйності вище середнього можна діагностувати, коли старшокласник правильно розуміє зміст поняття “чуйність”, вміє дати визначення даної морально-психологічної категорії, має достатні уявлення про способи прояву чуйного ставлення до інших. Його теоретичні знання знаходять втілення у практиці спілкування із оточуючими. Він усвідомлює необхідність чуйного ставлення; мотивація поведінки – бути корисним людям.

Учень уважний до психологічного стану іншої людини, здатний помітити і правильно зрозуміти її емоційні прояви, зміни у поведінці, настрої. Його емпатійний відгук не обмежується проявом жалості, він здатний до співчуття, в тому числі співраді. Однак співпереживання як емоційно-діяльна підтримка поширюється тільки на знайомих, близьких людей.

Такий учень має високий рівень прийняття інших. У більшості випадків він проявляє доброзичливість до всіх, в тому числі і до незнайомих людей. Ввічливий, тактовний. Вміє правильно оцінити можливу реакцію іншої людини на свої слова і вчинки. Помічає, що образив людину, але не завжди бере на себе відповідальність вибачитися за свою поведінку.

Високий рівень розвитку чуйності демонструє учень, який володіє повними і глибокими теоретичними знаннями про категорію чуйності, здатний висловити обґрунтоване моральне судження про її значення, посилаючись на

приклади із власного життя, художньої літератури, фільмів; має глибокі уявлення про способи вияву чуйного ставлення.

У нього високий (або вище середнього) рівень емпатії, він уважний до психологічного стану інших людей, помічає і правильно розуміє їхні душевні стани, адекватно реагує на зміни у настрої, поведінці. Здатний співчувати, співпереживати. Надає активну допомогу усім, хто потребує (допомога поширюється не тільки на знайомих, але і на незнайомих людей).

Школяр із високим рівнем розвитку чуйності вміє вибрати по відношенню до іншої людини найадекватніший спосіб поведінки. Активно протистоїть актам негуманного ставлення до інших. Прояви чуйності не афішує, не напрошується на вдячність, не чекає за це похвали, нагороди.

Відзначається ввічливістю, вихованістю, чемністю (і до старших, і до незнайомих людей). Такий учень доброзичливий, неконфліктний, люб'язний, послужливий. Він завжди висловлює вдячність за чужу працю і допомогу; тактовний, ненав'язливий, обов'язковий у виконанні обіцянок, вимогливий до себе. Здатний проявити милосердя, добродійність. Має високий рівень делікатності у поведінці, тому вміє правильно оцінити і передбачити реакцію іншої людини на свої вчинки та слова. Виявляє піклування про потреби і бажання людей, уважно ставиться до їх інтересів, почуттів, думок, проблем, які їх хвилюють. Як бачимо, високий рівень розвитку чуйності забезпечує безкорисливу, морально-творчу, вчинкову участь однієї людини у житті іншої.

Таким чином, рівень розвитку чуйності у старшокласників залежить не тільки від того, чи мають учні знання про дану морально-психологічну якість, чи можуть пояснити її зміст, навести приклади чуйної поведінки, позитивно чи негативно ставляться до даної моральної норми. Основним критерієм, за яким можна судити про розвиток чуйності, є застосування учнем власних знань про дану категорію в реальному житті: тобто як часто у відповідних ситуаціях старшокласник здійснює моральний вибір на користь чуйного ставлення; наскільки адекватно реагує на особливості психологічного стану оточуючих людей; чи вміє вибирати слухний спосіб поводження з тією чи іншою особою,

залежно від її настрою, самопочуття, ситуації; чи вмiє оцiнити та врахувати можливу реакцiю iншого на свої слова i вчинки; чи здатний надати не тiльки емоцiйну пiдтримку, а й реальну допомогу людинi, тобто проявити чуйнiсть на рiвнi вчинку.

Кiлькiсна обробка отриманих результатiв за всiма психодiагностичними методиками та виявлення рiвня розвитку кожного показника чуйностi дозволили нам встановити особливостi вiдсоткового розподiлу учнiв за рiвнями розвитку чуйностi. Отриманi данi iлюструє таблиця 2.5:

Таблиця 2.5

Кiлькiсний розподiл старшокласникiв за рiвнями розвитку чуйностi

n=200

Рiвень	Абс. кiлькiсть	%
Високий	11	5,5
Вищий середнього	46	23,0
Середнiй	80	40,0
Нижчий середнього	50	25,0
Низький	13	6,5

Як бачимо, переважна бiльшiсть старшокласникiв (40,0%) має середнiй рiвень розвитку чуйностi. Це означає, що школярi чутливи в основному до душевного стану тих осiб, з якими перебувають у близьких стосунках. Їхнiй емпатiйний вiдгук проявляється на рiвнi жалостi та спiвчуття, тобто лише на емоцiйному рiвнi. Турботливе ставлення до оточуючих є епiзодичним фактом, часто спонукається впливом учителiв чи батькiв. Трапляються випадки егоїстичного, нетактовного, неделикатного поведiння з iншими – однокласниками, педагогами, батьками, незнайомими людьми на вулицi, у громадських мiсцях. Не рiдкiсним є прояв байдужостi до душевного стану оточуючих.

23,0% учнiв мають рiвень розвитку чуйностi вище середнього. Та не зважаючи на цей показник, отриманi результати не можна вважати

задовільними, оскільки 25,0% школярів характеризуються рівнем розвитку чуйності нижче середнього. Ми усвідомлюємо, що наведені цифри є дещо відносними. Однак, на нашу думку, можливі похибки в кілька відсотків суттєво не впливають на загальну картину та висновок про необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку чуйності у старшокласників.

Дослідження чуйності на етапі констатувального експерименту й отримані емпіричні дані служать основою для з'ясування тих чинників, які є визначальними для розвитку даної інтегральної морально-психологічної якості у ранньому юнацькому віці. Цей аспект ми розглянемо в наступному підрозділі нашої дисертаційної роботи.

2.3. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у старшокласників

Спираючись на результати аналізу психолого-педагогічної літератури, отримані нами емпіричні дані про розвиток чуйності у старшокласників та враховуючи завдання дослідження, на цьому етапі ми поставили собі за мету виділити й описати ті психолого-педагогічні чинники, які визначають особливості розвитку даної морально-психологічної якості у ранньому юнацькому віці.

У нашій роботі ми виходимо з визначення, згідно з яким чинник – це умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, яка визначає його характер або одну з основних рис; фактор [43].

Аналітичний огляд наукових джерел свідчить про відсутність праць, предметом дослідження яких виступали б чинники розвитку чуйності. Однак, як зазначає І.Д.Бех, “у нинішніх умовах невизначеності смислоцінних орієнтирів людини розкриття механізмів розвитку особистості як детермінант її морально-духовного життя набуває особливої значущості” [19, С.79]. Тому проблема з'ясування чинників, які визначають розвиток чуйності у ранньому

юнацькому віці, є актуальною як у науково-теоретичному, так і практичному планах.

Виділення чинників розвитку чуйності ґрунтувалося на результатах нашого емпіричного дослідження. Оскільки чуйність є інтегральною морально-психологічною якістю, то додатково ми проаналізували і наукові праці, присвячені проблемам морального розвитку особистості [14], [19], [24], [49], [70], [86], [159], [169], [229], [230], [267].

Як відомо з психолого-педагогічної літератури, у старшому шкільному віці виникає потреба у виробленні власних поглядів на мораль у розумінні окремих етичних норм, їх ролі у становленні особистості. Цьому сприяє аналіз власного досвіду, досвіду інших людей, узагальнені уявлення та знання, які перетворюються у переконання і мотиви поведінки. Все це свідчить про якісні зміни у формуванні моральної самосвідомості, яка є “інтелектуальною змістовою базою морального розвитку дитини” [44, С. 13].

Результати емпіричного дослідження чуйності засвідчують, що старшокласники мають сформовані уявлення про дану морально-психологічну категорію. На основі власних знань вони висловлюють відповідні моральні судження, дають оцінку тих чи інших моральних стосунків. Теоретична обізнаність учнів десятих-одинадцятих класів дозволяє їм мати адекватні уявлення про себе як чуйну (чи нечуйну) людину, вони знають, коли, в яких обставинах і якими способами можна виявляти чуйне ставлення до оточуючих.

Аналіз даних, отриманих у ході дослідження когнітивного компоненту чуйності з позиції оцінки учнями власної здатності бути (не бути) чуйними у відповідних умовах, виявляти (не виявляти) її до певних суб'єктів, виділяти обставини, які визначають прояв чуйності, підтверджують наукову позицію Н.М.Вознюк про те, що специфічним об'єктом моральної самосвідомості людини актуально чи потенційно, цілком чи частково, є вона сама як автор і суб'єкт моральної діяльності в усьому різноманітті її змісту й структури (моральні знання і переконання, оцінки й почуття, конкретні вчинки й спосіб життя, окремі особистісні якості, моральне обличчя в цілому). Свідоме

ставлення до оточуючих обов'язково передбачає виділення себе як відносно автономного суб'єкта моральної діяльності, здатного оцінювати їх крізь призму власних моральних критеріїв. Поза самосвідомістю, яка спрямована на її реального носія – суб'єкта моральних відносин, не можливе адекватне розуміння і співпереживання морального життя інших осіб. Тому моральну самосвідомість можна вважати атрибутом та істотним суб'єктивним показником ступеня моральної зрілості особистості; без певного, достатньо високого рівня самосвідомості особистості її свідомість у цілому не змогла б набути якості моральності [49].

Ми згодні також із позицією І.Д.Беха, який вважає, що в ієрархії механізмів морального розвитку механізм самосвідомості є провідним. На думку науковця, з одного боку, самосвідомість творить зміст розгортання інших механізмів цього розвитку, а з другого – визначає характер виховних впливів, що спрямовані на досягнення педагогічних цілей [19].

Дослідження М.Й.Боришевського свідчать, що самосвідомість як базове утворення в структурі особистості є тим чинником, який справляє суттєвий вплив на альтруїстичний розвиток індивіда [30, С.62].

Виходячи з вищесказаного, можемо зробити висновок, що одним із психологічних чинників розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці є сформованість моральної самосвідомості, тобто наявність в учнів морально-етичних знань та уявлень про категорію чуйності, існування відповідних моральних переконань, які дозволяють їм розуміти й аналізувати життєві ситуації, котрі вимагають вияву чуйності. Зрозуміло, що зв'язок між етичними знаннями та моральною поведінкою непрямою і неоднозначною, про що переконливо свідчить порівняння результатів дослідження когнітивного та поведінкового компонентів чуйності старшокласників (див. підрозділ 2.2). Однак безсумнівною є той факт, що не можна сформулювати моральну поведінку, не засвоївши ті етичні норми, які покладені в її основу [169].

Отримані в ході констатувального експерименту емпіричні дані засвідчують, що учень не лише повинен розуміти значення моральної категорії

“чуйність” і необхідність її дотримання у міжособистісних стосунках. У нього має бути розвинуте бажання, прагнення бути чуйним, потреба керуватися у власному житті даною моральною цінністю.

Однак результати дослідження нами ціннісних орієнтацій старшокласників (когнітивний компонент чуйності), а також емпіричні дані інших науковців, зокрема [70], [267], є свідченням того, що моральні цінності, котрі відображають чуйне ставлення до інших (доброзичливість, співчуття, готовність прийти на допомогу, надати безкорисливу підтримку тощо) не займають високих місць у рейтинговій системі цінностей старшокласників. Це наводить на думку, що значна частина учнівської молоді не розуміє соціального та особистісного значення цих цінностей. А як відомо, ціннісна мотивація є одним із найважливіших факторів формування гуманних стосунків [24]. Так, М.Й.Боришевський зазначає, що “привласнення” свідомістю індивіда цінностей значною мірою детермінується тим, яким чином останній усвідомлює себе, як співвідносить з іншими людьми, з навколишнім світом загалом. Якщо оточуючі сприймаються не як засоби задоволення особистих потреб, а як головна цінність і мета, без яких її власне життя втрачає сенс, її самосвідомість набуває гуманістичної спрямованості. Тому спрямованість самосвідомості залежно від змісту ціннісних орієнтацій, які цю спрямованість зумовлюють, може сприяти розвиткові в особистості альтруїстичних тенденцій або ж гальмувати даний процес [30, С.63].

Оволодіння особистісними цінностями, на думку І.Д.Беґа, завжди так чи інакше пов’язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, особистої користі і центрованістю на морально-духовній культурі людства. Цінності сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи життєдіяльності та стають виховним фактором тому, що перетворюються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості [20]. Тобто вироблення в учнів потреби актуалізувати гуманістичні цінності в ході встановлення та реалізації стосунків – необхідна умова формування гуманних взаємовідносин.

Враховуючи зазначені наукові положення, можемо констатувати: розширення системи ціннісних орієнтацій старшокласників за рахунок прийняття ними гуманних цінностей є важливим психологічним чинником, який сприятиме розвитку чуйності як морально-психологічної якості. Старшокласник, який пізнав вищі гуманістичні цінності і визначився в них, на думку В.М.Красновського, підсилює свої внутрішні вертикалі розвитку, отже, він не буде скутим у суспільних відносинах, комфортно вписуватиметься у гомогенний простір, буде здатним подолати різні соціальні труднощі, розібратися в реаліях сьогодення і самостійно розв'язати свої повсякденні проблеми [105].

Відомо, що процес гуманістичного розвитку учнів може бути ефективним лише тоді, коли знання школярів підкріплені почуттями [24], [169]. Як свідчать дослідження В.О.Білоусової, необхідною умовою становлення гуманних взаємин старших школярів є опора педагогічних впливів на емоційний відгук учнів, на їхній почуттєвий досвід, тобто у розвитку гуманних взаємин сутнісне значення мають емпатійні процеси особистості, почуття та емоції [24].

Аналіз результатів дослідження емоційного компоненту чуйності у старшокласників дає нам підстави стверджувати, що чим ширшою є палітра емоційних переживань учнів, спрямованих на прийняття іншої людини, вміння емпатійно відгукуватися на її психологічний стан (бути уважним, співчутливим, зацікавленим у душевному благополуччі іншого), тим більшою є вірогідність вияву чуйного ставлення школяра до оточення. Зроблений нами висновок підтверджується результатами кореляційного аналізу показників розвитку всіх компонентів чуйності за коефіцієнтом лінійної кореляції К.Пірсона (див. табл. 2.6).

Як бачимо з таблиці 2.6, усі параметри показників поєднуються між собою статистично значущим зв'язком. Отже, у нашому емпіричному дослідженні на основі кореляційного аналізу був встановлений прямий

значущий взаємозв'язок між усіма компонентами чуйності у ранньому юнацькому віці.

Таблиця 2.6

**Матриця кореляційного аналізу показників когнітивного,
емоційного та поведінкового компонентів чуйності у
старшокласників**

	Емпатія	Роз. нев. повед.	Прийн інших	Доброз	Такт	Ввічл	Турбот	Чуйн
Емпатія	1							
Роз.нев. повед	0,651969	1						
Прийн. інших	0,470136	0,385571	1					
Доброз.	0,488419	0,381075	0,451953	1				
Такт	0,598471	0,581697	0,483166	0,435919	1			
Ввічл	0,481857	0,514999	0,293003	0,317516	0,598273	1		
Турбот	0,449536	0,499718	0,28421	0,293236	0,545454	0,474728	1	
Чуйність	0,7501	0,756608	0,6207	0,616247	0,825678	0,734426	0,73751	

Результати значущі на рівні $p \leq 0,01$

Розглядаючи це питання детальніше, можемо зазначити, що найбільший кореляційний зв'язок виявився у таких парах показників, як “емпатія - чуйність” ($r=0,75$, при $p \leq 0,01$), “емпатія – розуміння невербальної поведінки” ($r=0,65$, при $p \leq 0,01$), “емпатія - тактовність” ($r=0,59$, при $p \leq 0,01$). Досить високі кореляційні зв'язки і в наступних парах показників: “емпатія - доброзичливість” ($r=0,48$, при $p \leq 0,01$), “емпатія - ввічливість” ($r=0,48$, при $p \leq 0,01$), “емпатія – прийняття інших” ($r=0,47$, при $p \leq 0,01$) та “емпатія - турботливість” ($r=0,44$, при $p \leq 0,01$).

Прослідковується також значущий взаємозв'язок між чуйністю старшокласників та їх прийняттям інших людей ($r=0,62$, при $p \leq 0,01$). Тобто чим вищий рівень розвитку прийняття в учнів, тим більшою є їхня схильність до вияву чуйного ставлення. Зрозуміло, якщо учень приймає людину, він не тільки позитивно, доброзичливо ставиться до неї, про що можна судити за

статистично значущим позитивним кореляційним зв'язком у парі “прийняття інших – доброзичливість” ($r=0,45$, при $p\leq 0,01$), а й намагається емпатійно реагувати на її психологічний стан (взаємозв'язок “прийняття інших - емпатія” на рівні $r=0,47$, при $p\leq 0,01$), поводячи себе тактовно (“прийняття інших - тактовність” на рівні $r=0,48$, при $p\leq 0,01$), ввічливо (“прийняття інших - ввічливість” на рівні $r=0,29$, при $p\leq 0,01$) та виявляючи турботливе ставлення (“прийняття інших - турботливість” на рівні $r=0,28$, при $p\leq 0,01$).

Високий позитивний кореляційний взаємозв'язок існує також між доброзичливістю та чуйністю учнів старших класів ($r=0,61$, при $p\leq 0,01$). Отже, сформованість доброзичливості у школярів є визначальним фактором для розвитку та прояву ними чуйності. Відомо, що при вихованні доброзичливих взаємин в емоційній сфері дитини прослідковуються наступні зміни: відбувається зростання емоційної сприйнятливості, вміння відгукуватися на явища оточуючої дійсності, адекватно емоційно реагувати на добро і зло, розвивається вміння правильно сприймати моральну ситуацію і давати їй адекватну оцінку, вміння визначати мотиви вчинку іншої людини; зростає здатність до співчуття і співпереживання, готовність виявити своє співчуття; розвивається вміння володіти власною емоційною поведінкою та діяти згідно із засвоєними моральними правилами [219].

Зазначені наукові положення підтверджуються результатами кореляційного аналізу, згідно з яким ми можемо констатувати про наявність тісного взаємозв'язку між доброзичливістю та емпатією ($r=0,48$, при $p\leq 0,01$), доброзичливістю та прийняттям інших ($r=0,45$, при $p\leq 0,01$), доброзичливістю і тактовністю ($r=0,43$, при $p\leq 0,01$), а також ввічливим ($r=0,31$, при $p\leq 0,01$) і турботливим ставленням старшокласників ($r=0,29$, при $p\leq 0,01$).

Таким чином, зважаючи на результати, отримані нами в ході дослідження емоційного компонента чуйності, можемо констатувати, що ефективними психологічними чинниками розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці виступають: актуалізація емпатійності школяра – його здатності безпосередньо відчувати душевний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього,

намагаючись полегшити або розділити його через вияв жалості, співчуття, співпереживання; сформованість прийняття іншої людини як позитивного ставлення до неї та сформованість доброзичливості як здатності виражати своє добре, приязне ставлення, проявляти увагу до іншого, інтерес до його прагнень, бажань, уміння виявляти повагу та прихильність. Як справедливо підкреслює В.О.Сухомлинський, чуйність виховується відносинами, в яких моральна оцінка людей і явищ навколишньої дійсності має яскраво виражений емоційний характер. Вона утверджується вчинками, які є емоційним реагуванням на людські радощі, горе, тривогу, біль. У спонуканні дітей до таких учинків і полягає процес її виховання [231].

Результати констатувального експерименту, зокрема, кореляційний аналіз показників поведінкового компоненту чуйності, наводять на думку, що визначальним чинником для розвитку чуйності старшокласників є оволодіння ними культурою спілкування, котра виявляється у тактовному, делікатному поведженні з іншими, у дотриманні норм ввічливості, люб'язності. Говорячи про культуру спілкування, ми розділяємо точку зору О.М.Корніяки про те, що культура спілкування – це комплексне поняття, котре об'єднує у своїй змістовій структурі культуру мовлення, загальну культуру, а також культуру мислення, слухання, культуру підтримання спілкування і культуру поведінки [98].

Як можна судити з таблиці кореляційного аналізу показників поведінкового компоненту чуйності у старшокласників (табл. 2.6), прослідковується тісний взаємозв'язок між чуйністю і тактовністю ($r=0,82$, при $p \leq 0,01$) та чуйністю і ввічливістю ($r=0,73$, при $p \leq 0,01$). Тобто від того, наскільки учень володіє тактовністю, делікатністю, наскільки відчуває особливість ситуації спілкування, наскільки вміє поводитися, враховуючи обставини, в яких перебувають співрозмовники, почуття, котрі вони переживають, настільки можна говорити про рівень розвитку його чуйності.

Наші висновки підтверджуються також результатами досліджень В.О.Білоусової, яка зазначає, що оволодіння культурою спілкування є

необхідною умовою гуманізації людських взаємин, оскільки ігнорування законів спілкування створює небезпеку знелюднення, втрати загальнолюдських гуманістичних цінностей. Доброзичливість, уміння поставити себе на місце іншого, зрозуміти його, поводити себе порядно і благородно – гарантія контактності у спілкуванні, умова формування гуманного ставлення до людей [24].

Аналіз отриманих даних емпіричного дослідження поведінкового компоненту чуйності демонструє, що необхідною умовою розвитку чуйного ставлення старшокласників один до одного є така організація спільної практичної діяльності, котра спрямована на турботу про інших, коли “в кожного вихованця накопичується досвід радісних переживань від усвідомлення здійснення благородних учинків” [87, С. 108]. Підтвердженням цієї думки є високий позитивний кореляційний зв'язок між розвитком турботливості та чуйності учнів ($r=0,73$, при $p\leq 0,01$). Як справедливо зауважував В.О.Сухомлинський: “успіху у вихованні досягають не тим, що дитині на кожному кроці говорять: будь чуйною. Навчити душевної чулості можна тільки вчинками, такими поривами душі, в яких людині дає задоволення те, що вона робить добро для інших” [231, С. 129]; “якщо людина дбає про іншу людину, значить, вона виховується сама; без віддачі душевної теплоти, без душевної тривоги за долю іншої людини немає виховання” [229, С. 56].

Отже, важливим психологічним чинником, який сприяє розвитку чуйності у старшокласників, є виховання в них турботливості, вміння піклуватися про іншу особу, надавати їй необхідну діяльну підтримку та допомогу на рівні вчинку.

Відомо, що розвиток моральної поведінки учня багато в чому залежить від учителя, який здійснює навчально-виховний процес, від його професійного рівня, морально-психологічного потенціалу, готовності до цього виду діяльності [54]. Щоб з'ясувати, чи залежить чуйність старшокласників від сформованості чуйності у педагогів, які їх навчають і виховують, нами було проведено дослідження особливостей розвитку чуйності у вчителів. Для цього

ми продіагностували ті показники, які є основними для вияву чуйності, зокрема: адекватність розуміння невербальної поведінки інших (когнітивний компонент чуйності), емпатійність, доброзичливість і прийняття іншої людини (емоційний компонент чуйності), а також тактовність, ввічливість, турботливість (поведінковий компонент).

У діагностичному обстеженні взяли участь усі вчителі, які складають педагогічний колектив ліцею (40 осіб). Вказана кількість визначалася експериментальним майданчиком та необхідністю вивчення зв'язку між сформованістю їх чуйності та чуйності старшокласників, які були учасниками нашого дослідження. Результати діагностування засвідчили про достатній рівень сформованості чуйності у педагогів (див. Додаток В). Так, майже половина учителів (47,5%) характеризується середнім рівнем розвитку чуйності, 20,0% педагогів мають рівень вищий середнього, а 12,5% - високий рівень розвитку чуйності. Однак, якщо брати до уваги кожний компонент чуйності зокрема, то варто зазначити, що уваги психолога потребують недостатній розвиток емпатійності учителів, їх здатності приймати інших та надавати необхідну допомогу, проявляти турботливість про учнів.

Оцінка розвитку чуйності педагогів проводилася за тією ж схемою, яку ми використовували для дослідження чуйності старшокласників. Це дало змогу встановити кореляційні зв'язки між розвитком чуйності учителів та учнів за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції К.Пірсона (див. Додаток Д, табл. Д.1).

Як бачимо з таблиці Д.1, існує пряма залежність між розвитком чуйності педагогів і старшокласників, оскільки наявний позитивний кореляційний зв'язок між чуйністю учителів та чуйністю учнів ($r=0,31$, при $p \leq 0,05$). Отриманий нами результат узгоджується з існуючими у психологічній науці положеннями про вагому роль гуманності педагога у моральному вихованні учнів. Як справедливо підкреслює І.Д.Бех, “тільки будучи уважним до почуттів, переживань, до внутрішнього світу дітей, педагог може розраховувати, що вони будуть також уважними і чуйними до його проблем і

проблем інших людей” [20, С.53]. На переконання В.О.Сухомлинського, чуйність і лагідність педагога – це “та духовна сила, яка здатна вберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості і байдужості, від безсердечно-тупого ставлення до всього доброго і світлого в житті, насамперед до сердечного, теплого слова” [233, С.355].

Кореляційний аналіз результатів дослідження розвитку когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів чуйності в педагогів і учнів (див. Додаток Д) також засвідчує наявність позитивного зв'язку між чуйністю вчителів та турботливістю учнів ($r=0,30$, при $p\leq 0,05$), між тактовністю педагогів та прийняттям школярами інших людей ($r=0,30$, при $p\leq 0,05$). Як бачимо з табл. Д.1, здатність педагога проявляти турботу про учня, допомагати йому, тобто виявляти емоційну чи практично-діяльну підтримку, знаходиться у прямому кореляційному зв'язку із доброзичливістю старшокласника ($r=0,33$, при $p\leq 0,05$), його ввічливістю ($r=0,32$, при $p\leq 0,05$) та чуйністю ($r=0,30$, при $p\leq 0,05$). Розвиток чуйності учнів залежить також від того, наскільки педагоги є тактовними з ними ($r=0,30$, при $p\leq 0,01$), наскільки здатні вони піклуватися про своїх вихованців, допомагати їм, виявляти до них власне турботливе ставлення ($r=0,30$, при $p\leq 0,01$).

Зроблені нами висновки підтверджуються позицією інших педагогів і психологів. Так, на думку В.К.Демиденка, гуманістичні якості педагога – доброта, щирість, чуйність – безпосередньо впливають на моральні якості учнів. Тому процес гуманістичного виховання учнів починається з формування гуманних якостей самого вчителя. Будь-який виховний засіб, обраний вчителем, швидше досягне мети і буде ефективнішим тоді, коли виникне духовна єдність вихователя і вихованців, їхня активна взаємодія. Тобто роль педагога в гуманістичному вихованні виявляється не тільки у правильному доборі змісту, форм і методів виховання, а й у систематичній цілеспрямованій роботі над собою, у розвитку та вдосконаленні моральних якостей власної особистості [169].

Виходячи з вищесказаного, не можна не погодитись із І.Д.Бехом, який вважає, що сила вихователя полягає не в стандартно-професійному, а особистісному ставленні до вихованця – ставленні як до особистості, як до відповідального і свідомого суб'єкта діяльності [20]. “Не побачивши в учневі чогось цінного і цікавого, властивого тільки йому, вчитель, по суті, не може виховувати школяра, оскільки в цьому випадку в педагога немає точки опори для людського контакту зі своїм учнем”, - зазначає також І.С.Кон (цит за: [20, С.34]).

Особистісний підхід у вихованні за результатами наукових досліджень В.О.Білоусової є визначальним чинником гуманізації відносин старшокласників. У кожному своєму вихованцеві педагог бачить унікальну особистість і домагається того, щоб учень бачив особистість і у самому собі, і обов'язково в кожному з оточуючих людей. У цьому випадку і вчитель, і його вихованці ставляться до людини як до самостійної цінності, а не як до засобу для досягнення своєї мети [24]. Як бачимо, відносини між учителем і учнем позначаються на всіх соціальних зв'язках у житті вихованця, на всіх міжособистісних взаєминах. Саме тому важливим педагогічним чинником, без дотримання якого не може бути вихована чуйність у взаєминах, є особистісно-гуманістичний підхід до учня.

На думку В.О.Сухомлинського, тонкість відчуття людини, емоційна сприйнятливність, вразливість, чуйність, чутливість, співпереживання, проникнення в духовний світ іншої людини – все це досягається передусім у сім'ї, у взаємовідносинах із рідними [232]. Щоб з'ясувати, чи залежить розвиток чуйності старшокласників від розвитку чуйності їх батьків, ми продіагностували розвиток чуйності у батьків (за тими ж психологічними методиками, які ми використовували для дослідження чуйності старшокласників та педагогів), а потім провели кореляційний аналіз показників чуйності дітей та батьків за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції К.Пірсона. Однак результати кореляційного аналізу засвідчили лише про залежність від батьківської ввічливої поведінки емпатії старшокласників

($r=0,22$, при $p \leq 0,05$) та здатності молодих людей турбуватися про інших ($r=0,22$, при $p \leq 0,05$). Між іншими показниками кореляційні зв'язки виявилися незначимими.

З вищесказаного можна зробити наступні висновки. Зрозуміло, що для розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці має значення і сімейне середовище, в якому молоде покоління отримує інформацію етичного плану - безпосередній досвід життя у родині, засвоєння моральних стосунків, навичок поведінки з близькими людьми. Однак визначальну роль у тому, щоб діти вирости добрими, чуйними, відіграють дитячі роки, оскільки, за висловом В.О.Сухомлинського, “добрі почуття своїм корінням сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються в праці, турботах, хвилюваннях...Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаєш, тому що це суто людське утверджується в душі одночасно з пізнанням перших і найважливіших істин, одночасно з переживаннями і відчуженнями найтонших відтінків рідного слова. У дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів” [234, С.60]. Отже, сім'я є первинним соціальним осередком, у якому дитина має засвоїти гуманістичні цінності, навчитися творити добро для інших людей [234].

Віддаючи належне сім'ї як важливому інституту становлення особистості, зауважимо, що в ранньому юнацькому віці шкільне середовище має більше засобів для впливу на розвиток чуйності в учнів. Однак ми вважаємо, що при адекватному поєднанні зусиль батьків і вчителів цей вплив набуває сильнішого і результативнішого спрямування.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що у старшому шкільному віці визначальними для розвитку чуйності є наступні психолого-педагогічні чинники: сформованість моральної самосвідомості учнів, розширення системи їх ціннісних орієнтацій за рахунок прийняття ними гуманних цінностей, актуалізація емпатійності школярів; сформованість у них прийняття іншої людини як позитивного ставлення до неї та сформованість доброзичливості як здатності виражати своє добре, уважне, приязне ставлення;

розвиток культури спілкування (виховання тактовності, ввічливості), розвиток турботливості як вміння піклуватися про іншого, надавати необхідну діяльну підтримку та допомогу; гуманно-особистісний підхід учителя у вихованні учнів та адекватне поєднання навчально-виховної роботи школи із впливом сім'ї на моральний розвиток старшокласника.

Врахування зазначених чинників розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці у міжособистісній взаємодії з учнями позитивно впливатиме, за нашими припущеннями, на формування даної морально-психологічної якості на цьому етапі онтогенезу.

Висновки до другого розділу

1. Теоретичні узагальнення, здійснені на основі аналізу наукових джерел із проблеми чуйності, дозволили сформулювати основні засади організації та проведення емпіричного дослідження розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці. Дослідження особливостей розвитку чуйності у старшокласників та з'ясування чинників, які визначають цей розвиток, здійснювалося за допомогою комплексної авторської програми, яка передбачала виділення та емпіричне дослідження кожного компоненту чуйності як інтегральної морально-психологічної якості особистості.

2. Структурно чуйність розглядалася в єдності когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів. Когнітивний компонент характеризує морально-психологічну компетентність людини - сформованість системи знань про чуйність (уявлення про феномен чуйності, здатність висловлювати на основі цих знань моральні судження, оцінки; знання обставин і способів вияву чуйного ставлення до інших); уявлення про себе як чуйну людину; прагнення бути чуйним і керуватися у власному житті даною моральною цінністю; вміння адекватно розуміти психологічний стан інших, їх невербальну поведінку. Емоційний компонент є показником ставлення до іншої людини як такої, що потребує чуйності. Це ставлення проявляється у прийнятті цієї людини,

добррозичливості до неї та здатності емпатійно відгукуватися на її душевний стан, намагаючись полегшити його або розділити через вияв співчуття, співпереживання. Поведінковий компонент наочно демонструє чуйність у поведінці школяра у відповідних життєвих ситуаціях – уміння вибирати найбільш адекватний спосіб поводження з іншою людиною, тобто виявляти тактовність, ввічливість, проявляти діяльну турботу про неї.

3. Критеріями оцінки сформованості чуйності як інтегральної морально-психологічної якості старшокласника ми визначили ті показники, які є визначальними для її прояву, зокрема: адекватність розуміння невербальної поведінки, розвиненість емпатії, сформованість прийняття іншої людини, розвиненість добррозичливості, тактовності, ввічливості та турботливості. Згідно вищевказаних критеріїв були виділені наступні рівні розвитку чуйності: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький. Вони відрізняються між собою сформованістю, систематичністю і цілісністю прояву всіх компонентів чуйності – когнітивного, емоційного та поведінкового.

4. На основі результатів емпіричного дослідження когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів чуйності проведено узагальнений аналіз розвитку даної інтегральної морально-психологічної якості та обчислено відсотковий розподіл старшокласників за рівнями її розвитку. Близько половини учнів мають середній рівень розвитку чуйності, який характеризується вибірковістю у вияві чуйності, небайдужістю до душевного стану тільки близьких осіб, проявами нетактовного поводження з оточуючими та епізодичністю у проявах школярами турботливості, щирого, добррозичливого ставлення до інших.

5. Отримані емпіричні дані щодо особливостей розвитку чуйності в учнів старших класів, діагностична оцінка сформованості чуйності у батьків та педагогів, а також результати кореляційного аналізу між показниками розвитку чуйності учнів, батьків та вчителів дозволили виділити психолого-педагогічні чинники, які є визначальними для розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці. Ними є: сформованість моральної самосвідомості старшокласників,

розширення системи їх ціннісних орієнтацій за рахунок прийняття гуманних цінностей, актуалізація емпатійності учнів; сформованість у них здатності до прийняття іншої людини, розвиток доброзичливості, культури спілкування (виховання тактовності, ввічливості), розвиток турботливості; а також гуманно-особистісний підхід учителя у вихованні учнів та поєднання навчально-виховної роботи школи із впливом сім'ї на моральний розвиток старшокласника.

Зміст даного розділу відображено у наступних публікаціях автора:

1. Свідерська Г.М. Чуйність у ранньому юнацькому віці: психологічний аспект / Г.М.Свідерська // Психологічні перспективи - 2007. – Вип. 9. – С.59-65.

2. Свідерська Г.М. Чуйність як морально-психологічний компонент професійної культури вчителя / Г.М.Свідерська // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару (Тернопіль, 22-23 травн. 2007 р.). – Тернопіль: Тернопіл.націонал.пед.ун-т ім. В.Гнатюка, 2007. – С.30-32.

3. Свідерська Г.М. Емпіричне дослідження чуйності у ранньому юнацькому віці / Г.М.Свідерська // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / ред. С.Д.Максименко]. – Т. X, част. 4. – К., 2008. – С. 536-545.

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ЧУЙНОСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У розділі теоретично обґрунтовується програма формувального експерименту з розвитку чуйності у старшокласників, розглядаються змістовні та процесуальні аспекти тренінгу формування чуйності в учнів старших класів, розкриваються особливості роботи з педагогами та батьками. Подано результати апробації експериментальної програми розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці, представлено дані порівняння експериментальної та контрольної груп після завершення формувального експерименту.

3.1. Психологічна програма розвитку чуйності у старшокласників

Узагальнення психолого-педагогічних чинників розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці, визначених за даними нашого констатувального експерименту, дозволило нам здійснити теоретичне обґрунтування авторської програми з розвитку чуйності у старшокласників.

Розробка й апробація даної програми здійснювалась на етапі формувального експерименту нашого дослідження впродовж 2007-2008 навчального року в Тернопільському педагогічному ліцеї. Експеримент був спрямований на з'ясування можливостей формування чуйності в учнів старших класів у спеціально організованих умовах навчально-виховного процесу. Перевірка ефективності впливу розвивальної програми забезпечувалася формуванням експериментальної (n=16) та контрольної (n=18) груп. Теоретико-методологічною основою формувального експерименту виступили наукові положення про вчинок і вчинкову природу психічного та погляд на людину як суб'єкта психічної активності, суб'єкта вчинку, згідно з якими вчинок є унікальним особистісним утворенням, що репрезентує цілісність людської свідомості, самосвідомості й практичної дії та є визначальним показником і мірою морально-духовного розвитку особистості, оскільки будь-

яка моральна якість формується у відповідному вчинку і проявляється та закріплюється в ньому. У своєму повноцінному вираженні вчинок – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей (В.А.Роменець).

Створюючи програму розвитку чуйності для старшокласників, ми керувалися положенням педагогічної психології про те, що основним завданням морального виховання у ранньому юнацькому віці є допомога молодій людині побачити прояви найважливіших моральних принципів у реальній практиці людських відносин, оскільки на даному етапі онтогенезу вагомої ролі набуває конкретизація абстрактних моральних положень у відповідних обставинах життєдіяльності юнаків і дівчат [48].

Як відомо, ранній юнацький вік визначається як початок “дорослого” етапу розвитку моральної сфери особистості. Після закінчення періоду запозичувань і некритичного засвоювання моральних критеріїв особистість переходить до організації власної поведінки у відповідності до свідомо вироблених моральних принципів, переконань та усвідомлення морального обов’язку. У цей час відбувається активне становлення регуляції поведінки на основі розуміння морального обов’язку – “чиню так, бо це поведінка, гідна зрілої особистості” [48, С.242]. Тому, підкреслює О.І.Власова, велике значення мають особливості моральних установок безпосереднього оточення молодої людини, приклади поведінки інших людей, її власний досвід моральної активності, особистісні здобутки та втрати на цьому шляху [48].

У психолого-педагогічному контексті ранній юнацький вік трактується як період переходу індивіда від стану об’єкта виховання до стану суб’єкта виховання, тобто відбувається поступове підвищення його активної ролі і по відношенню до суспільного життя, і відносно формування власної особистості [7]. Як справедливо вказує В.О.Татенко, на відміну від підлітків, які різко протистоять і світові дорослих, і світові взагалі, юнаки проявляють немовби зустрічну активність, смиренність, поступливість, відкритість до психологічних та педагогічних впливів. Бо лише за допомогою дорослих

можна “подолати” в собі дитячу безпосередність, оволодіти дорослими способами регуляції своєї активності. Тому підліткова відчуженість змінюється на відкритість до світу, а на зміну “рішучості” як прояву ще тільки “природної” і в цьому смислі “злої” волі приходить воля “розумна” (Г.Гегель), а разом із нею – спрямована на осягнення всезагального, істинного, закономірного – суб’єктна активність індивіда [237, С.281]. Саме в період ранньої юності людина виробляє особисте ставлення до світу, закріплює повагу до законів та моральних норм і то вже не в сенсі послуху, а творчо – силою власної волі [136]. Як бачимо, на даному етапі онтогенезу відкриваються широкі можливості для виховання чуйності в молодих людей. Враховуючи вищесказане, в ході формувального експерименту було розроблено та апробовано тренінгову програму “Я – чуйна людина”, котра сприяла розвитку у старшокласників чуйності як інтегральної морально-психологічної якості особистості раннього юнацького віку, та застосовано активні методи групової роботи з батьками та педагогами (тренінг-семінари для учителів, тематичні бесіди з елементами тренінгових вправ для батьків).

Організовуючи формувальний експеримент із розвитку чуйності у старшокласників, ми дотримувалися певних принципів складання психокорекційних програм [162], [163]. Зокрема, *принцип єдності діагностики та формування* був важливим тому, що мета і завдання експерименту впливали із результатів, отриманих нами в ході проведеної діагностичної роботи на етапі констатувального експерименту. Дотримання *принципу системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань* забезпечувалося через те, що будь-яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямованою не просто на корекцію відхилень у розвитку, на їх попередження, але і на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості.

При складанні корекційної програми ми керувалися принципом *пріоритетності корекції каузального типу*, яка передбачає подолання та

нівелювання причин, що породжують проблеми та відхилення у розвитку старшокласників. Зрозуміло, що тільки подолання причин, які лежать в основі порушення розвитку чуйності, може забезпечити якомога повніше розв'язання даної проблеми. Врахування *принципу активного залучення найближчого соціального оточення до участі у формуальному експерименті* визначалося тією роллю, яку відіграє найближче коло спілкування у психологічному розвитку школяра. Зрозуміло, що дитина розвивається у цілісній системі соціальних стосунків, невідривно від них та у єдності з ними, тобто об'єктом розвитку є не ізольована дитина, а цілісна система соціальних стосунків, суб'єктом якої вона є. Вказаний принцип залучення найближчого соціального оточення до участі у формуальному експерименті базувався на науковій позиції І.Д.Беха про те, що формування у вихованця чуйності має починатися з усвідомлення ним необхідності брати участь у розв'язанні проблем рідних, ровесників, дорослих, бути причетним до них. Оскільки у здійсненні вчинку-чуйності важливу роль відіграє просторова і психологічна близькість суб'єктів, то бажано, щоб вони перебували в одному життєвому просторі, йшли поруч [15]. А зважаючи на те, що розвиток чуйності в учнів є метою і шкільного, і сімейного виховання, постає проблема сформованості даної морально-психологічної якості у педагогів і батьків. Тому, плануючи експериментальне дослідження, ми врахували той аспект, що не лише старшокласники, а й батьки та вчителі, котрі їх виховують і навчають, потребують проведення відповідних корекційних заходів, які б сприяли підвищенню рівня розвитку їх чуйності.

Таким чином, метою формуальному експерименту було цілеспрямоване комплексне формування чуйності у ранньому юнацькому віці.

Програма формуальному експерименту включала в себе:

1. Участь старшокласників у психологічному тренінгу “Я – чуйна людина”, спрямованого на актуалізацію у свідомості школярів проблеми чуйного ставлення у контексті стосунків “Я та Інші” і розвиток усіх компонентів чуйності як інтегральної морально-психологічної якості особистості.

2. Проведення тренінг-семінарів із учителями, що дозволило з'ясувати важливі моменти у ставленні педагогів до проблеми чуйності, сприяло здобуттю ними необхідних практичних навичок адекватно виявляти чуйність до учнів.

3. Залучення батьків до участі у тренінг-семінарах, які включали тематичні бесіди, психологічні вправи, психодіагностичні методики, що забезпечувало підвищення психолого-педагогічної поінформованості, грамотності батьків у питаннях виховання чуйності в дітей.

4. Перевірку можливості послідовного і цілеспрямованого впливу зазначених психокорекційних методів на процес розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці. Даний етап програми передбачав кількісний та якісний порівняльний аналіз результатів оцінки розвитку чуйності учасників формувального експерименту на основі методів математичної статистики, інтерпретацію отриманих даних і як результат – формулювання висновків і розробку практичних рекомендацій для педагогів, практичних психологів і батьків щодо шляхів оптимізації процесу розвитку чуйності в учнів.

Зупинимось послідовно на особливостях роботи з усіма учасниками формувального експерименту.

3.2. Соціально-психологічний тренінг формування чуйності у ранньому юнацькому віці

Реалізація мети формувального експерименту – з'ясування психолого-педагогічних можливостей формування чуйності у ранньому юнацькому віці – передбачала проведення ґрунтовної психологічної роботи зі старшокласниками. Для учнів була розроблена тренінгова програма “Я – чуйна людина”, спрямована на розвиток усіх компонентів чуйності (когнітивного, емоційного, поведінкового).

Завданнями даної програми ми визначили:

1. Актуалізувати у свідомості старшокласників проблему чуйного ставлення у контексті стосунків “Я - Інший”.

2. Сприяти розвитку в учнів уважності до психологічного стану іншої людини, вміння правильно інтерпретувати її невербальну поведінку.

3. Вчити школярів виявляти співчуття, співпереживання, бути доброзичливими, тактовними, ввічливими.

4. Розвивати у старшокласників турботливість, здатність безкорисливо піклуватися про іншу людину, надавати їй необхідну практичну допомогу.

Основою тренінгової програми була орієнтація на ігрову діяльність як таку, що у “чистому вигляді” являє собою створення психологічного засобу, за допомогою якого відбувається привласнення досвіду (С.Д.Максименко, М.В.Папуча). Необхідність такої орієнтації зумовлюється тим, що “у процесі руху в психіці привласнений засіб формує якості особистості шляхом перетворення на ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості та взаємодії з іншими подібними системами, і вже у такому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку і діяльність людини” (цит. за: [134, С.56]).

До тренінгової групи входили шістнадцять старшокласників. При комплектуванні групи ми дотримувалися принципу інформованості та добровільності [252]. Оскільки учасники мають право заздалегідь знати все, що з ними може відбуватися, а також про ті процеси, які будуть проходити у групі, з учнями проводилась попередня бесіда, що таке тренінг, які його цілі і які результати можуть бути одержані. Ми давали можливість школярам самостійно приймати рішення про участь у тренінговій групі, оскільки вони були особисто зацікавленими у власних змінах.

Тренінгова програма розвитку чуйності в учнів складалася із п’ятнадцяти занять, які відбувалися один раз на тиждень. Кожне з них було розраховане на 1 годину 20 хвилин, усього 18 годин (див. табл. 3.1).

Заняття відбувалося за наступною схемою: вступний етап (привітання, рефлексія особистого самопочуття), вправа-розминка, тематичне

інформування, виконання психологічних вправ та ігор, які відповідають меті заняття, самозвіт учасників про роботу в групі, домашнє завдання.

Таблиця 3.1

Структура тренінгової програми

№ з/п	Назва тематичного блоку та заняття	К-сть занять	Кількість годин
1.	Вступне заняття “Що таке чуйність”	1	1 год. 20 хв.
2.	Уважність, спостережливість, розуміння невербальної поведінки іншого	2	2 год. 40 хв.
3.	Прийняття іншої людини. Уміння слухати і виявляти симпатію	1	1 год. 20 хв.
4.	Уміння відчувати іншого	1	1 год. 20 хв.
5.	Бути співчутливим, вміти співпереживати	2	2 год. 40 хв.
6.	Доброзичливість	2	2 год. 40 хв.
4.	Тактовність і делікатність	2	2 год. 40 хв.
5.	Ввічливість	1	1 год. 20 хв.
6.	Уміння допомагати, турбуватися про інших	2	2 год. 40 хв.
7.	Заключне заняття “Я – чуйна людина”	1	1 год. 20 хв.
Всього		15	18 годин

На вступному етапі формувалася психологічна атмосфера заняття. Кожний учасник мав можливість поділитися тими почуттями та настроями, з якими він прийшов на заняття, спогадами та роздумами, які залишились від минулих занять. Це допомагало прийняти свої почуття і включитися у нову роботу. На даному етапі ми використовували різноманітні ритуали початку заняття.

Стадія розминки (розігріву) включала в себе вправи, які сприяли активізації учасників групи, піднімали настрій та енергетику в групі, створювали невимушену, доброзичливу атмосферу, підвищували

згуртованість. На цьому етапі пропонувалися також вправи, які мотивували на вивчення теми заняття.

Основний етап заняття передбачав використання різноманітних форм активності, зокрема, включав у себе засвоєння теоретичного матеріалу з конкретної теми, проведення ігор, психологічних тестів, вправ, завдань, які допомагали розкрити, зрозуміти і засвоїти основну тему.

Вправи на завершення тренінгового заняття сприяли успішному підведенню підсумків, завдяки чому кожний учасник тренінгу мав можливість здійснити рефлексію своєї участі у занятті та співставити власні думки і почуття з почуттями і думками інших учасників групової роботи. У свою чергу, керівник (тренер) одержував зворотній зв'язок, який дозволяв вносити ті чи інші корективи у його роботу. Крім того, в учасників тренінгу закріплювалися навички саморефлексії. На цьому етапі заняття не тільки підбивалися підсумки роботи у цілому, а й намічалися шляхи подальшої роботи над собою усіма членами групи.

Кожне заняття ми закінчували письмовими самозвітами учасників. За допомогою різних питань ведучого учні усвідомлювали досвід, отриманий в ході заняття, мали змогу поділитися своїми почуттями, враженнями, думками, поговорити про свій настрій, підвести підсумки проведеного заняття. На нашу думку, письмовий виклад результатів самоаналізу був досить важливим, оскільки дозволяв зафіксувати особливості психологічного стану школярів та оцінити успішність-неуспішність тих форм роботи, які застосовувалися на занятті.

Вправи та ігри, включені до тренінгової програми, були розроблені нами особисто або запозичені в інших авторів (Е.М.Александровської, І.В.Вачкова, Д.Джонсона, О.Б.Кізь, М.І.Козлова, Н.І.Кокуркіної, Н.В.Куренкової, Г.Лактіонової, Л.А.Петровської, А.С.Прутченкова, Г.У.Солдатової, В.М.Федорчука, К.Фопеля, Н.Ю.Хрящової, А.І.Шемшуріної, Л.Н.Шепелевої та ін.) та адаптовані до цілей і завдань наших тренінгових занять.

При проведенні тренінгу ми керувалися наступними принципами:

1. Принципом активності учасників: група постійно залучалася до різних дій – старшокласники брали участь у рольових іграх, групових дискусіях, спостерігали за поведінкою учасників рольової гри чи групової дискусії, виконували запропоновані тренером вправи, психогімнастику та інше.

2. Принципом дослідницької, творчої позиції учасників: у процесі занять ми постійно створювали ситуації, в яких учням доводилося вирішувати проблеми, відкривати вже відомі в науці закономірності взаємодії, спілкування людей, а також (що є особливо важливим) свої індивідуальні ресурси та можливості.

3. Принципом партнерського (суб'єкт – суб'єктного) спілкування – дотримання даного принципу забезпечувало рівність психологічних позицій учасників, визнання цінності іншого, прийняття до уваги інтересів співбесідників, а також активність сторін, за якої кожна не тільки відчуває вплив, а й сама такою ж мірою діє на інших; забезпечувало взаємне проникнення партнерів у світ почуттів і переживань, а також взаємну гуманістичну установку партнерів, прагнення до співучасті, співпереживання, прийняття один одного. Реалізація цього принципу створювала в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, ширості, що дозволяло учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок.

4. Принципом поєднання навчального і тренувального аспектів заняття. На кожному занятті планувалось як оволодіння старшокласниками новими теоретичними знаннями, так і виконання психогімнастичних вправ, ігор чи інших форм роботи при дотриманні цільової спрямованості заняття.

5. Принципом зворотного зв'язку. Під зворотним зв'язком ми розуміємо коротке, аргументоване та конструктивне висловлення кожним членом групи своїх міркувань про смисл, способи розв'язання різних проблем, власний стиль спілкування, про ефективність тих чи інших способів поведінки у спеціально змодельованих ігрових ситуаціях та про успішність виконання завдань, поставлених на тренінговому занятті. Завдяки активному використанню зворотного зв'язку учасники тренінгу отримували унікальну можливість

дізнатися про те, як сприймається іншими їхня манера спілкування, стиль індивідуальної бесіди, думки, ті чи інші поведінкові реакції. Тут комунікативне особистісне поле смислу, особливості оцінок, уміння, навички кожного учасника тренінгу оцінюються не абстрактно, а відповідно до його поведінки у проблемних ситуаціях, котрі моделюють його стиль взаємовідносин із оточуючим середовищем. Усе це створює передумови для корекції навичок та умінь спілкування, для взаємодії в ході тренінгу. Щоб зворотній зв'язок виконував названу функцію, до нього пред'являються певні вимоги. Перш за все, він повинен мати конструктивний характер, тобто бути таким, щоб той, кому він адресований, міг сприйняти його і знайти в ньому позитивні моменти для себе. Для цього треба уникати прямих оцінок, категоричності суджень. Важливо орієнтуватися і спиратися на краще в людині, не прикріплювати ярлики, а допомагати членові групи знайти способи удосконалення своїх навичок та умінь.

Реалізуючи в ході тренінгу принцип зворотного зв'язку, тренер повинен ретельно контролювати висловлення учасників, намагаючись відкоригувати їхній зміст від оціночних категорій до описових. Ще одна вимога до зворотного зв'язку – його невідстрочуваність – тобто думки повинні висловлюватися по ходу або відразу після виконання вправи чи завдання.

6. Від дотримання принципу довірливості у спілкуванні залежав навчальний ефект тренінгу. Як відомо, лише довірлива, доброзичлива атмосфера у групі створює можливість для щирих висловлювань учасників зі всіх проблем, які обговорюються. Довірливість тут не тільки виступає в якості колективного експерта по відношенню до кожного учасника, але має на меті відкоригувати спілкування, особистий стиль взаємодії учасників у ході виконання вправ. Створення та підтримування в групі клімату максимальної психологічної довіри та відкритості – одне із центральних завдань тренера. Її розв'язанню може сприяти спеціальна організація групового простору в ході проведення занять. Зазвичай у роботі використовується прийом кругового розташування учасників обличчям один до одного. Тренер як рівний учасник

тренінгу знаходиться у загальному колі. Мета такого розташування – зміна у членів групи стереотипних установок і уявлень про те, як повинні проводитися й організовуватися заняття, яку роль у них повинен відігравати керівник.

Дотримання зазначених принципів дозволяє вирішити подвійну організаційну задачу. З одного боку, забезпечити позицію кожного учасника активністю, партнерством, об'єктивацією поведінки та дослідницькою спрямованістю, а з другого – надати тренеру можливість вибрати оптимальну тактику проведення заняття.

Кожне заняття тренінгової програми було спрямоване на розвиток певного структурного компонента чуйності старшокласників. Оскільки аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що уваги потребує розвиток емоційного та поведінкового компонентів, то більшу кількість часу ми виділили на заняття, які сприяли формуванню емпатії, прийняття іншої людини, доброзичливості, тактовності, ввічливості, вміння виявляти турботливість.

Зупинимось коротко на тематиці та характеристиці конкретних занять програми та психологічних методів і прийомів, які використовувалися у тренінгу.

На першому занятті “Що таке чуйність” ми поставили собі за мету налагодження психологічного контакту із групою, створення позитивної мотивації та зацікавленості в участі у тренінгу, вироблення правил роботи у групі та актуалізацію у свідомості старшокласників проблеми чуйного ставлення. Спочатку відбулося своєрідне знайомство учасників, які склали тренінгову групу. Оскільки учні були знайомі між собою, то етап знайомства носив символічний характер. Кожному старшокласникові було запропоновано вибрати собі ім'я, яким його будуть називати у тренінговій групі, та оформити власну візитку. Потім із метою зближення учасників та створення довірливої атмосфери, розвитку фантазії в учнів ми запропонували їм *вправу* “*Перевернуте ім'я*” [260]. Старшокласники отримували наступну інструкцію: “Вправа буде для вас незвичною і допоможе вам відпочити. Спочатку

розслабимося: “Заплющіть очі... Три рази глибоко вдихніть... Опустіть плечі... Розслабте руки... Ноги...Кожний повинен сконцентруватися на своєму імені, подумки перевернути його і декілька разів проговорити про себе, щоб звикнути до незвичного звучання. Тепер усі уявіть собі, ніби перевернете ім’я – це слово якоїсь чужої мови, якою розмовляють жителі віддаленої країни або навіть істоти з іншої планети. Кожний уявляє, ніби в руках у нього словник цієї екзотичної мови. Подумки перегортайте цей словник, доки не знайдете сторінку із вашим перевернутим ім’ям. Можливо, переклад поданий як текст або як ілюстрація, або зміст слова пояснюється якимось іншим чином. Той, хто “переклав” своє слово, розплющує очі і спокійно чекає на усіх інших.

Учасники по черзі називали свої переставлені імена і пояснювали “переклад”, який знайшли в уявлюваному словнику.

Після цього ми ознайомили старшокласників із основними правилами роботи у тренінговій групі та необхідністю їх дотримання. Правила передбачали: довірливий стиль спілкування, поважне ставлення один до одного, неприпустимість критики в образливій формі, проявів неповаги, зверхності, обов’язкове звертання до учасників на ім’я, яке їм подобається, і на “ти”, можливість сказати “стоп”, коли хтось не бажає або не готовий обговорювати власну проблему чи поведінку, конфіденційність та персоніфікацію висловлювань. Прийняття членами групи вищезазначених правил було надзвичайно важливою умовою створення належного психологічного мікроклімату, необхідного для самопізнання та пізнання іншої людини. Усі запропоновані правила обговорювались на початку роботи групи і виносьлось рішення про їх ухвалення. Тим самим створювалась атмосфера поваги і довіри до кожного учасника тренінгу.

Актуалізації проблеми чуйності у свідомості старшокласників сприяла *вправа “Як я уявляю чуйність”*. Учні отримували завдання зобразити власне бачення чуйності у малюнку. Після виконання вправи проводилася демонстрація та обговорення малюнків, виділялися основні компоненти

чуйного ставлення, формулювалося визначення поняття чуйності, аналізувалася проблема чуйності у міжособистісних стосунках.

Психологічний коментар. Варто зазначити, що метою даного завдання був не психодіагностичний аналіз малюнків і не психокорекція. Малювання передусім було засобом створення позитивного емоційного фону в групі, сприяло м'язевому розкріпаченню учасників та допомагало їм відрефлексувати свої внутрішні самовідчуття, виразити власні уявлення про чуйність через символи, колір. При виконанні малюнків актуалізувалися емоційні аспекти досвіду кожного учня, проявлялося їхнє суб'єктивне ставлення до проблеми чуйності.

Щоб розвивати чуйність старшокласників, потрібно цілеспрямовано формувати в них уважність до іншої людини, спостережливість, здатність помітити і зрозуміти її психологічний стан. У повсякденному житті ми часто не виявляємо достатньої уважності один до одного. Враховуючи цю закономірність, ми пропонували учасникам тренінгової групи *вправу* “Наскільки ми уважні?” [179]. Старшокласникам давалася наступна інструкція: “Ця вправа включає в себе декілька завдань, які виконуються у парах. Кожне завдання розраховане на певний час. Я буду говорити вам, що потрібно робити, буду слідкувати за часом і повідомляти, коли він закінчиться.

Завдання 1. Протягом 5 хв. мовчки дивимось один на одного.

Завдання 2. Поверніться спиною один до одного. Візьміть зошити та ручки. Я буду задавати питання, які стосуються зовнішності вашого партнера, на які треба дати письмові відповіді.

- Якого кольору очі у вашого партнера?
- Чи є в нього на обличчі родимки?
- Якщо є, то пригадайте, де вони знаходяться.
- Якого кольору у нього брови?
- Чи є на обличчі ямочки?

А тепер поверніться один до одного обличчям і перевірте правильність ваших відповідей.

Завдання 3. Зараз змінимо пари, один із партнерів переходить у пару, яка сидить зліва від нього. Протягом хвилини мовчки дивіться один на одного.

Завдання 4. Поверніться спинами один до одного. Візьміть ручки та зошити. Я буду задавати питання, які стосуються вашого партнера, на які треба буде давати письмові відповіді.

- Якого кольору взуття у вашого партнера?
- Чи є в нього на одязі, шиї, руках які-небудь прикраси?
- На якій руці в нього годинник?
- Якої форми гудзики на його одязі?

Поверніться обличчям один до одного і перевірте правильність ваших відповідей.

Після вправи проводилася дискусія про те, наскільки у спілкуванні необхідно бути уважним та спостережливим і яку роль відіграє уважність у проявах чуйного ставлення.

Меті підвищення адекватності розуміння старшокласниками невербальної поведінки інших була підпорядкована *вправа “Подарунок”* [252]. Учні отримували наступне завдання-інструкцію: “Нехай кожний з вас по черзі зробить подарунок своєму сусідові ліворуч. Подарунок потрібно зробити (“відчуті”) мовчки (невербально), але так, щоб ваш сусід зрозумів, що ви йому даруєте. Поки всі не отримають подарунки, говорити нічого не потрібно. Усе відбувається мовчки”.

Коли всі отримали подарунки (коло замкнулося), ведучий звертався до того учасника групи, який одержав подарунок останнім, і запитував його, який подарунок він одержав. Після його відповіді керівник звертався до учасника, який вручив подарунок, і запитував, який це був подарунок. Якщо у відповідях були розходження, з’ясовувалося, з чим конкретно це пов’язано.

Розвитку вмінь розуміти невербальну поведінку сприяла також *вправа “З ким і про що ти розмовляєш?”* [179]. Учасники групи сідали напівколом. Перед ними у центрі стояв стілець. Давалась наступна інструкція: “Зараз на цей стілець по черзі будуть сідати деякі з нас і “розмовляти” по уявному телефоні.

При цьому вони не будуть вимовляти жодного слова вголос. Наше завдання спробувати зрозуміти, з ким і про що йде розмова. Окремі учасники отримували завдання, записані на аркуші паперу: “поговорити по телефоні з дитиною”, “з начальником”, “з другом”, “з коханою людиною”. Кожна розмова тривала десь із хвилину. Після цього учні, які спостерігали, висловлювали припущення, з ким і про що розмовляли їхні товариші, пояснювали, на які ознаки вони орієнтувалися.

Психологічний коментар. Виконання зазначених вправ сприяло усвідомленню учнями того, що одним із основних засобів, який допомагає зрозуміти поведінку іншої людини, є увага до цієї людини, аналіз її жестів, міміки, постави. Розуміння невербальної мови дає можливість більш вірно визначити позиції іншої людини, зрозуміти особливості її внутрішнього стану.

Удосконаленню навичок приймати іншу людину сприяли вправи на розвиток уміння слухати та виявляти симпатію, які проводилися на занятті “Прийняття іншої людини. Уміння слухати та виявляти симпатію”. Так, за допомогою вправи “Я тебе слухаю”[259] учні вчилися концентрувати свою увагу на співбесідникові, сприймаючи його слова без викривлень та відмовляючись під час розмови від зайвих коментарів і порад. Вправа проводилась наступним чином: учасники групи розбивалися на пари і сідали один навпроти одного на стільці. Протягом усієї розмови вони тримали візуальний контакт.

Гравці домовлялися, хто буде говорити першим. Той, хто починав, повинен був розповісти партнерові про те, що з ним сталося за останні 24 години. Другий партнер слухав розповідь мовчки, не відводячи погляду від очей співбесідника і концентруючи усю свою увагу на партнерові та його словах. Той, хто слухав, повинен був намагатися не випереджувати думок партнера і не переставати слухати його, навіть тоді, коли думка була йому зрозуміла. Він не повинен був шукати у словах партнера порівнянь із власним досвідом, не повинен шукати пояснень. Замість цього він намагався повністю відкритися і уважно слухати того, хто говорить.

Через 5 хвилин партнери мінялися ролями, жодним чином не коментуючи те, що почули. Після того, як другий партнер закінчував свою розповідь, вони обмінювалися враженнями про цю вправу, про те, як вона пройшла, як кожний почував себе в ролі слухача та оповідача, наскільки складно чи легко було сконцентруватися на іншій людині.

Психологічний коментар. Виконання вправи сприяло усвідомленню старшокласниками того, що в їхній поведінці допомагає партнерові відкрито говорити про свої проблеми та стани, а що може заважати цьому. Використання прийомів мовчазного слухання, уточнення, переказу, подальшого розвитку думок співбесідника, підтримування візуального контакту дозволяли не тільки опанувати вміння встановлювати контакт із співрозмовником, а й сприймати та чуттєво розуміти його емоційний стан, формувати концептуальне уявлення про сутність емпатійного розуміння.

Розширенню знань старшокласників про емоції та почуття, формуванню здатності керувати вираженням власних емоцій, а відтак сприяти розвитку вміння розуміти та аналізувати особливості душевного стану іншої людини допомагало виконання учнями вправ *“Зображення емоційного стану”* та *“Розкажи про психологічний стан людини”* на занятті *“Уміння відчувати іншого”*. Перша вправа передбачала поділ учасників на дві підгрупи, кожна з яких повинна була продемонструвати який-небудь емоційний стан (невербальною дією, *“скульптурним”* зображенням), а члени іншої підгрупи відгадати його.

У вправі *“Розкажи про психологічний стан людини”* за фотозображеннями людей учням треба було відтворити та описати їхні емоції, почуття, які вони переживають у даний момент, особливості їхнього настрою, а також уявити, які події могли передувати зображеному, а які могли б відбуватися у майбутньому.

Психологічний коментар. Виконання даних вправ підвищувало уважність, спостережливість учасників групи, адекватність сприйняття і

розуміння внутрішнього стану іншої людини за зовнішнім виразом її емоцій, сприяло розвитку емпатійності.

Для формування чуйного ставлення необхідним ми вважали розвиток доброзичливості. З цією метою на заняттях ми пропонували старшокласникам вправи “П’ять добрих слів”, “Подарунки”, “Чарівна квіточка”, “Лист, у якому я кажу тобі “дякую”. Так, під час виконання *вправи “П’ять добрих слів”*[217] кожний із учасників групи на аркуші паперу повинен був обвести пальці власної руки і вписати всередину своє ім’я. Потім передати свій аркуш сусідові справа та отримати малюнок від сусіда зліва. В одному з “пальчиків” отриманого чужого малюнка треба було записати якусь привабливу рису характеру його власника (наприклад, “ти дуже добрий”, “ти завжди заступаєшся за слабших” і т.д.). Інша людина робила запис на другому пальці і т.д., поки малюнок не повертався до свого власника.

Коли всі записи були зроблені, ведучий збирав малюнки і зачитував “компліменти”, а група повинна була здогадатися, кому вони призначені. Відбувалося обговорення.

Психологічний коментар. На нашу думку, виконання подібних завдань сприяло не тільки отриманню зворотного зв’язку від групи, а й підвищувало самооцінку кожного, розвивало доброзичливість через надану можливість зробити приємне іншій людині.

Оскільки однією із сторін хороших взаємостосунків, здатності людини бути доброзичливою виступає вдячність, то за допомогою *вправи “Лист, у якому я кажу тобі “дякую”*[258] ми намагалися виховувати в учнів уміння висловлювати власну вдячність іншим. Учні отримували чистий аркуш паперу та конверт. Інструкція до даної вправи була наступною: “Дуже часто ми сприймаємо любов, розуміння та підтримку інших як звичне, жодним чином не відмічаючи цього, або ж відчуваємо вдячність, але соромимося її висловити. Якщо ми навчимося легко і вільно говорити іншим, що ми помічаємо їхню увагу до нас і раді цьому, то зможемо частіше почувати приємні почуття від того, що і інші нас цінують.

Пригадайте яку-небудь людину, якій ви за що-небудь вдячні. Нехай це буде людина, якій ви так і не виразили повною мірою свою вдячність. Напишіть їй листа вдячності. Скажіть у ньому все, що хотіли, але з якоїсь причини не висловили раніше. Можливо, вам вдасться передати у цьому листі радість, задоволення та інші позитивні емоції, які ви відчули завдяки їй. У вас є для цього чверть години”.

Психологічний коментар. Написання листа вдячності учасниками тренінгу створило унікальні умови для саморозкриття, самовираження за умов збереження повної конфіденційності. Завдяки своїй специфічній формі листи дають необхідне почуття безпечності і не викликають опору з боку учнів. Враховуючи також те, що цю вправу виконували на тренінг-семінарах батьки старшокласників, ми розраховували на розвиток взаємної доброзичливості в усіх учасників програми формувального експерименту.

Одним із ефективних прийомів, які застосовувалися в ході реалізації тренінгової програми розвитку чуйності, був прийом вирішення завдань морального змісту. Він допомагав виявленню внутрішньої активності вихованця, його готовності аналізувати і прогнозувати власну моральну поведінку та розв’язувати життєві проблеми, керуючись ціннісним ставленням до людей.

Наприклад, під час заняття “Бути співчутливим, вміти співпереживати” ми пропонували учням розглянути і вирішити наступну моральну ситуацію під назвою “*П’ятдесят гривень*”[146]: “Дівчинка хотіла купити шоколадку. Підійшовши до продуктового кіоску, вона побачила, як розплачується добродно вдягнутий чоловік середніх років. Коли він почав відходити від кіоску, то не помітив, як із його гаманця випало п’ятдесят гривень. Дівчинка це бачила, вона підійшла і підбрала гроші з асфальту. Біля кіоску стояла старенька бабуся у поношеному протертому пальті, яка тихесенько попросила дівчинку віддати гроші їй”.

Старшокласникам задавалися наступні запитання:

- Що, на вашу думку, повинна зробити дівчина: наздогнати чоловіка і повернути йому гроші чи віддати гроші бабусі?

- Чи існує якийсь інший вихід із даної ситуації?

- Які почуття проявилися б у вас, коли би ви потрапили у подібну ситуацію?

Психологічний коментар. Як відомо, будь-яке моральне завдання висуває перед вихованцем умови, в яких потрібно приймати рішення самому. Це поступово перетворюється у звичку, а потім і в потребу моральної поведінки без чийогось примусу. Оцінка поведінки на основі аналізу мотивів, що вплинули на рішення діяти так чи інакше, стимулює школяра до обміркованих дій. Здатність розмірковувати, перш ніж діяти, спонукає його до самоаналізу і, природно, до самовиховання, і є тією необхідною роботою особистості над собою, яка закріплює виховні впливи і створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин. Як зазначає І.О.Білецька, метод вирішення моральних завдань забезпечує достатній рівень внутрішньої активності вихованця, що є необхідною умовою засвоєння будь-якої особистісної цінності, виявлення її без зовнішнього примусу, вчить діяти відповідно до моральних норм, розв'язувати життєві проблеми [22].

Для розвитку чуйності досить важливим, на нашу думку, було вироблення в учнів практичних умінь – навчання старшокласників конкретним прийомам вияву даної інтегральної морально-психологічної якості у практичних ситуаціях. Так, з цією метою учні виконували *вправу* “Надання співчутливої підтримки”[66]. На окремих аркушах були виписані наступні ситуації:

- Хлопець твоєї подруги порвав із нею стосунки.
- Твій знайомий лежить у лікарні з поламаною ногою.
- Батьки твоєї подруги (друга) розлучаються.
- Твою подругу дратують через її окуляри з товстими лінзами.

Учасники тренінгової групи отримували завдання придумати способи, за допомогою яких вони могли б виявити співчуття у зазначених ситуаціях. Учні розбивалися на пари, обговорювали ролі, а потім наочно демонстрували надання співчутливої підтримки своєму партнерові. Відбувалося обговорення побаченого, аналізувалися адекватні та неадекватні способи вияву співчуття. Після виступів і проведеного обговорення усіх зазначених ситуацій старшокласникам пропонувалося наступне, більш складне завдання - продумати у групі особливості поведіння у ситуації з другом (подругою, близькою людиною), який нещодавно втратив дорогу людину. Висновки, зроблені учнями, доповнювалися важливими зауваженнями тренера, які занотовувалися.

Психологічний коментар. Виконання даної вправи слугувало виробленню в учасників групи практичних умінь адекватно виявляти власне співчуття, орієнтуючись на особливості ситуації, враховуючи душевний стан іншої людини, її поведінку. Про досягнення цієї мети заняття свідчать письмові звіти-відгуки самих старшокласників. Наведемо кілька з них:

“Раніше я не задумувався, що треба вміти правильно висловлювати співчуття іншому. Коли ти знаєш, як це робити, у тебе не виникає ні сорому, ні страху, що щось скажеш чи зробиш не так, як потрібно” (Василь Д.),

“Для мене є дуже цінним досвід навчання мистецтву співчувати людині, в якій велике горе. Багато людей не вміють і не знають, як правильно поводитись у подібній ситуації. Звичайно, так чи інакше ти відчуваєшся незручно, коли присутній при переживанні чужого горя і біди. Але важливо знати, як себе поводити і що робити. Тоді уникаєш багатьох життєвих помилок” (Іра М.);

“Колись мені здавалося, що не можна бути одночасно і сильним, і співчутливим. Виявляється, що по-справжньому співчують досить сильні особистості” (Святослав К.)

Досить ефективним для розвитку чуйності старшокласників був метод програвання ситуації у ролях, завдяки якому тренувалися і закріплювалися

вербальні та невербальні комунікативні вміння, знаходилися нові способи оптимальної взаємодії з іншими людьми. Як відомо, метод програвання ситуації в ролях – це засіб розширення досвіду учасників групи через пред'явлення їм неочікуваної ситуації, у якій пропонується прийняти певну позицію (роль) і виробити спосіб, що дозволяє привести цю ситуацію до достойного завершення [166].

Розігруючи ситуації в ролях, учасники тренінгу виконують роль так, як вважають необхідним, самостійно визначаючи власну стратегію поведінки, свій вербальний сценарій. При цьому вони можуть дозволити собі імпровізувати, виходячи зі свого бачення заданої ролі. Як правило, учасники тренінгу або грають самих себе, демонструючи власний стиль, цінності, компетентність, емоційну культуру, або наслідують тих, кого добре знають. Після завершення гри старшокласники обговорюють хід вирішення конфліктної ситуації, поданої проблеми, оцінюють поведінку кожного учасника. При цьому починають дискусію учні, а закінчує тренер, який проводить критичний огляд наслідків рольового спілкування, відмічаючи позитиви та негативи, досягнення та втрати [166].

У нашому тренінгу з метою формування співчутливості, доброзичливості учасникам тренінгової групи була запропонована *рольова гра* “У тролейбусі” [69].

Ролі: бабуся, контролер, два зловмисники, пасажери.

Сюжет. Старенька бабуся їде у тролейбусі. Вона щойно отримала невеличку пенсію і підраховує по дорозі, скільки потрібно заплатити за електроенергію, водопостачання та інші комунальні послуги. Гроші також підуть на злидений харч. Проте на ліки грошей уже не вистачає. У цей час двоє зловмисників витягують у неї гаманець. Це помітив контролер. Він підходить і просить показати квитки. Звичайно, квитків у них немає, але за них заступається бабуся: їй шкода дітей, і вона ладна за них заплатити...

При обговоренні учасники мотивують свою поведінку і обґрунтовують її доцільність.

Психологічний коментар. Як відомо, рольова гра є одним із ефективних засобів створення умов для саморозкриття, саморозвитку, виявлення творчих потенціалів людини, прояву нею щирості. Участь старшокласників у даній грі дозволила переключити центр їхньої уваги із засвоєння теоретичних знань про чуйність та її компоненти на одержання навичок і вмінь вияву цієї якості у безпосередньому досвіді. Рольова гра надала учасникам тренінгу можливості вільного вибору способів вирішення проблем взаємодії людини з людиною, обґрунтування та розуміння доцільності такого вибору.

Як відомо, навчання через безпосереднє набуття досвіду у рольовій грі вчить не тільки (і не стільки) здійснювати інтерпретацію змісту процесу спілкування, скільки брати на себе відповідальність за взаємодію у конкретних ситуаціях та створення позитивного для спілкування середовища [240]. Незважаючи на умовність ігрової ситуації, учасники тренінгу діють реально, що веде до перебудови психологічних характеристик особистості кожного з них. Тобто гра була засобом виховання особистості, оскільки почуття, прагнення, образи, набуті в процесі виконання ролей, стали внутрішніми надбаннями старшокласників.

На розвиток доброзичливості, формування вміння виявляти тактовність, емпатійність була спрямована рольова гра *“Запізнився і забув квитки”* [93]. Її мета полягала у моделюванні типової життєвої ситуації, в якій розкриваються риси характеру і яка вчить проявляти душевне тепло та стійкість. Учням пропонувалася наступна ситуація для обговорення та гри: “У театрі нова постановка, ваша подруга давно мріяла переглянути виставу і з великими зусиллями зуміла дістати два квитки. Запросила вас, віддала вам квитки, ви поклали їх у гаманець (сумочку). Домовились зустрітися ввечері о 18.30. Подруга прийшла на зустріч вчасно, а ви запізнились і, крім того, поспішаючи, забули вдома квитки.

Гра проводилася у кілька варіантів, зокрема у парах “хлопець - дівчина”, “дві подруги”.

Після гри відбувалося обговорення побаченого, обговорення різних розв'язків даної ситуації. Задавалися наступні питання:

- Як правильно поводитися подрузі? Як реагувати вам, особливо, якщо подруга тримається при цьому не найкращим чином? Як реагувати, якщо ви розгнівана (-ий)?”

Психологічний коментар. “Навчання через дію” є одним із найефективніших способів навчіння та набуття досвіду [166, С.292]. Власні переживання запам'ятовуються яскраво і зберігаються протягом довгого часу. Дана рольова гра дозволяє учасникам зрозуміти, як почувають себе люди, зустрічаючись із певними ситуаціями. Це розуміння може виявитися сильним інструментом навчання: воно може сприяти розвитку вміння оцінювати передумови поведінки інших людей, чого важко було б досягнути якимось іншим чином. У порівнянні з реальним життям, коли прийняте рішення або вчинок ведуть до післядій, з якими людині доводиться погоджуватися, у рольовій імітації поведінки такі післядії легко змінити. Тому відсутність реального побоювання за неправильність рішення робить учасників рольових ігор більш відкритими, а їхні учинки під час гри допомагають скласти прогнози стосовно їх можливої поведінки у майбутньому.

На розвиток чуйності, а саме вміння проявляти турботу та підтримку, були спрямовані вправи тематичного заняття “Уміння допомагати і турбуватися”. Наприклад, *вправа “Ідемо всліпу”* [260] проводилася наступним чином. Уся група утворювала велике коло. Добровольця із закритими або зав'язаними очима проводили всередину кола, звідки він міг рухатися в будь-якому напрямку у властивому йому темпі. Коли “сліпий” підходив до краю кола, його обережно зупиняли і розвертали, щоб він знову міг пройти через внутрішній простір кола.

Вправу повторювали з кількома учасниками. Дуже важливо, щоб у кожного була можливість походити всліпу всередині кола.

У кінці гри учасники відповідали на запитання ведучого:

- Як ви себе почували в ролі сліпого? Наскільки впевнено?

- Як вдавалося орієнтуватися у цій непростій ситуації?
- Наскільки ви можете розраховувати на допомогу інших учасників?
- Що вас здивувало у поведінці інших учасників?
- На яку міру надійності та взаємодопомоги ви хотіли б розраховувати у даній групі?

Психологічний коментар. Участь старшокласників у даній вправі сприяла налагодженню позитивних, довірливих, чуйних взаємостосунків між членами групи, формуванню навичок успішної взаємодії. Виконання учнями ролей “турботливого” і “такого, що потребує піклування” допомагало їм усвідомити необхідність чуйного ставлення один до одного, зрозуміти, що у складній ситуації кожна людина потребує підтримки, допомоги, і що виявляти власну турботливість є важливою необхідністю.

Цій же меті – розвитку вміння відчувати іншого, турбуватися про нього та довіряти групі, її піклуванню про кожного учасника – була підпорядкована і вправа “Довіра”. Участь у ній викликала в учнів велику кількість емоцій, вражень, спонукала до обговорення пережитих почуттів. Вправа проводилася за наступною схемою. Всі стояли у колі, тісно притулившись один до одного. У середині кола – учасник із заплющеними очима, розслабившись, падав на руки інших. Вони розкачували його, намагаючись не здійснювати грубих рухів. Гра продовжувалася, поки усі бажаючі не побували у колі. Укінці кожний ділився своїми почуттями відносно відповідальності за благополуччя інших.

З метою закріплення позитивного досвіду піклування, надання допомоги іншому заняття “Уміння допомагати і турбуватися” ми завершили заслуховуванням і обговоренням “казки для натхнення” “Морська зірка” [121, С. 52]:

“Якось уранці один чоловік ішов вздовж морського берега. Він помітив, що за ніч на берег викинуло велику кількість морських зірок. Насолоджуючись вранішнім сонцем, із радістю чоловік долав мило за милою по піску. Вдалині він побачив, що хтось танцює на пляжі. Здивований тим, що хтось радіє життю в такий дивний спосіб, він підійшов ближче. Коли він наблизився, то зрозумів,

що фігурка не танцює, а постійно повторює якусь дію. Підійшовши ще ближче, він побачив, що це дівчинка. Вона старанно збирала на березі морських зірок і кидала їх у море. Від здивування чоловік на мить зупинився, а потім запитав:

- Навіщо ти кидаєш у море морських зірок?

- Бо якщо я залишу їх на березі, - відповіла дівчинка, - сонце висушить їх, і вони помруть. Я кидаю їх у море тому, що хочу, аби вони жили.

Чоловік замислився на хвилину, вражений словами дівчинки, але потім, згадавши, скільки миль морського узбережжя він пройшов, сказав:

- Але ж цих зірок тут на березі мільярди! Що ти можеш змінити?

Дівчинка поволі нахилилася, підняла ще одну морську зірку і кинула її у море. Потім обернулася до чоловіка та посміхнулася.

- Можливо, ви маєте рацію, - сказала вона, - але саме для цієї зірочки я змінила життя”.

Психологічний коментар. Проведене з учнями обговорення “казки для натхнення” дозволило з’ясувати особливості емоційного ставлення кожного учасника тренінгової групи до проблеми потрібності – непотрібності піклування про живих істот, доцільності вияву чуйності через співчуття, опіку, турботливість. Аналіз старшокласниками власних переживань, думок, вражень, які виникли в процесі заслуховування і обговорення даної історії, сприяв індивідуальному саморозкриттю та дозволив підсилити згуртованість групи.

Одним із методів роботи у тренінговій групі були домашні завдання. Пропонуючи їх учням, ми мали на меті реалізувати знання, отримані на заняттях, у повсякденному житті, у поведінці старшокласників. Для цього учасники тренінгу отримували наступні завдання: “Використовуйте звертання на ім’я навіть для неприємних однокласників”, “Влаштуйте для себе і оточуючих тиждень ввічливості”, “Кожного вечора перед сном подумки бажайте добре, приємне конкретним людям”, “Не забувайте дякувати, починаючи з сьогоднішнього дня усім, з ким будете мати справу”, “Проявіть доброзичливість до однокласника чи людини, яка вам не до вподоби” та ін.

Для індивідуального виконання вдома учням пропонувалися вправи, розроблені І.Д.Бехом, для формування особистісних цінностей, зокрема, чуйності. Наведемо приклад *вправи для самовиховання чуйності* [16, С.248-253].

Порядок виконання вправи:

1. Заплющіть очі і якийсь час подумайте про конкретний образ себе у контексті цінності чуйність. Нехай він постане перед вашим внутрішнім зором.

2. Тепер уявіть, якими б ви були, якби сповна володіли цією цінністю. Дозвольте цьому образу сформуватися в усіх деталях. Подивіться, як ця цінність виявляється у погляді, положенні тіла, виразі обличчя. (Спочатку образ може бути не досить стійким, розмитим, з'являтися і зникати, але все одно він впливатиме на ваше підсвідоме). Декілька миттєвостей утримуйте подумки цей образ, закликаючи його повніше проявляти вибрану вами чуйність.

3. Уявіть, що ви входите в цей образ та утворюєте з ним одне ціле – так ніби одягаєтесь у нове вбрання. Злившись із ним, відчуйте, що чуйність, яка виражається за допомогою цього образу, стала частиною вас. Уявіть, як відчувається повнота володіння цією цінністю. Відчуйте, що вона проникла в кожну клітину, що вона тече по жилах, просякає все ваше тіло. Уявіть, що ця цінність проймає ваші почуття, думки й мотиви.

4. Уявіть себе в одній чи кількох ситуаціях повсякденного життя, проявляючи чуйність більше від звичайного. Детально уявіть, як розгортаються ці ситуації.

5. Розплющіть очі й намалюйте цей образ чи його символ.

6. Після цього запишіть думки, що виникли у зв'язку з даним образом, опишіть емоційні переживання, спричинені ним. Поміркуйте, який смисл вашого малюнка, як він пов'язаний із вашим повсякденним життям.

7. Дайте собі відповідь на запитання: на основі яких переконань, мотивів, переживань я вважаю чуйність однією із найголовніших особистісних якостей.

8. Закінчуйте вправу заявою про свою рішучість діяти цілий день не забуваючи виявляти чуйність.

Психологічний коментар. Як зазначає І.Д.Бех, творча уява може стати дієвим інструментом особистісного саморозвитку. Її можна використовувати для формування ідеальної моделі конкретного морально-духовного образу “Я”, який стає орієнтиром зростання, надання сил і може бути втілений у життя [16, С.250]. За допомогою подібних прийомів вихованець перетворює своє “Я” із потенційного стану в актуальний. Конкретні прояви активності, що за своєю природою є емоційними переживаннями, узагальнюються в осмислене емоційне утворення, своєрідну установку, психологічним механізмом виникнення якої є переживання усвідомленого бажання відповідним чином поводитися чи діяти.

Закріпленню вміння виявляти чуйне ставлення сприяли також прийоми вироблення самоконтролю і самоаналізу власної поведінки. Для цього ми акцентували увагу старшокласників на необхідності щоденного самоаналізу особливостей спілкування та поводження з оточуючими: “Чи проявила (-в) я сьогодні доброзичливість? Люб’язність?”, “Чи вдалося мені бути тактовною (-ним) із незнайомою людиною?”, “Чи звертала (-в) я увагу на душевний стан батьків, рідних?”, “Чи не відмовила (-в) я у допомозі однокласнику?”, “Чи змогла (зміг) я сьогодні когось підтримати, підняти настрій, похвалити?”, “Чи виявляла (-в) я вдячність протягом дня?”

Останнє заняття тренінгу “Я – чуйна людина” було присвячене узагальненню набутого досвіду, підведенню підсумків роботи у групі, закріпленню отриманих умінь виявляти чуйне ставлення один до одного. Для реалізації поставленої мети старшокласникам були запропоновані вправа-ототожнення та вправа-символізація І.Д.Беха “Чуйність” [16, С.252]. Так, вправу-ототожнення учні виконували за наступним алгоритмом:

1. Розслабившись, повільно й осмислено скажіть собі: “Я усвідомлюю, що я – це чуйність”.

2. Зосередьтеся на основній ідеї: “Я – носій чуйності, без неї я себе не уявляю”.

3. Спробуйте у міру можливостей усвідомити це як факт особистого досвіду за таким напрямом: Хто Я, у чому сутність мого Я? Сутність мого Я – це мої особистісні цінності, зокрема, чуйність. Я утверджую свою тотожність із ними та усвідомлюю їхню стійкість і силу.

4. Утримуйте в свідомості свою чуйність, радісно переживайте її.

У вправі-символізації особистісна цінність чуйності символізувалася за допомогою візуалізації зорового уявлення процесу перетворення бутона троянди в пишну квітку. Дітям давалася наступна інструкція:

1. Заплющьте очі. Розслабтесь.

2. Уявіть троянду в стадії бутона. Тепер зверніть увагу безпосередньо на бутон. Він іще покритий зеленими чашолистиками, але на самій маківці можна побачити маленьку цятку трояндової квітки. Зосередьтеся на цьому образі.

3. Дуже повільно чашолистики починають роз'єднуватися, розгортаючись назовні й відкриваючи все ще закриті пелюстки. Чашолистики продовжують розкриватися доти, доки вашому поглядові не відкриється весь бутон.

4. Потім пелюстки теж починають розгортатися доти, доки ви не побачите розквітлу духмяну троянду. На цій стадії спробуйте відчутти її незрівнянний аромат.

5. Тепер ототожніть в уяві конкретний образ себе, який відповідає вашій чуйності, з трояндою. Ця квітка, розвиток якої ви чітко уявили, символізує розвиток вашої чуйності.

Психологічний коментар. Як зазначає І.Д.Бех, у разі ототожнення та символізації людина переживає себе, а нерідко й говорить про себе здебільшого в межах життєвого прояву цієї цінності, вважає її однією із центральних і найбільш близьких компонент своєї особистості. Вона радіє за свій моральний здобуток і прагне повноцінно використовувати його. Тривале ототожнення зі своїми особистісними цінностями приводить у кінцевому

підсумку до гармонізації життєвої ситуації, зняття чи значного пом'якшення кризових явищ, позаяк подібна самототожність є внутрішньою основою набуття особистого досвіду як стабілізаційного чинника поведінки й діяльності людини [16, С.251].

Цікавою для учнів виявилась *вправа “Поема про чуйність”* [217]. Вона проводилася наступним чином. На аркуші паперу кожний учасник тренінгової групи писав придуману ним строфу, присвячену чуйності (наприклад, “чуйність – це можливість знайти друзів і не втратити їх”, “таким коли-небудь стане наш світ” і т.д.), потім передавав аркуш сусідові зліва, і той дописував свою строфу. У кінці ведучий зачитував придуману старшокласниками “Поему про чуйність” і відбувалося обговорення створеного.

На завершення заняття ми пропонували учням зосередитись на усвідомленні того, що вони отримали протягом роботи у тренінговій групі і яким чином це допоможе їм у повсякденному житті. Діти давали відповіді на запитання анкети, результати якої наводимо у таблиці 3.2.

Як свідчать дані табл. 3.2, більшість старшокласників відзначили, що вони повністю чи у цілому досягли поставлених цілей тренінгу. Це проявилось у когнітивному аспекті (розширився об'єм теоретичних знань про проблему чуйності, зросло усвідомлення необхідності самовиховання чуйності), емоційному (зріс інтерес до внутрішнього світу інших людей, до особливостей їхнього душевного стану, підвищилася здатність виявляти власну доброзичливість, удосконалились уміння адекватно відгукуватися на емоційний стан інших) та поведінковому аспектах (діти оволоділи новими методами, засобами та прийомами вияву чуйного ставлення, підвищилася здатність виявляти тактовність, делікатність, ввічливість та турботливість, зросла відповідальність за власну поведінку).

У письмових самозвітах довільної форми учасники групи також звернули увагу на зміни у власній поведінці та свідомості, відмітили, що тренінгові заняття були для них дуже цікавими, емоційно насиченими, такими, що надали позитивний досвід міжособистісної взаємодії.

Таблиця 3.2

Якісно-кількісна характеристика результатів формувального експерименту (абс. кількість)

Мета	Вдалося досягнути			Майже не вдалося	Зовсім не вдалося
	Повністю	у цілому	Частково		
Розширення об'єму теоретичних знань про проблему чуйності	16	-	-	-	-
Підвищення здатності виявляти доброзичливість	16	-	-	-	-
Удосконалення вміння емпатійно відгукуватися на душевний стан інших, уміти адекватно виявляти співчуття, співпереживання	14	2	-	-	-
Розвиток тактовності, делікатності у поведінці	13	3	-	-	-
Розвиток навичок ввічливого, чемного поводження	13	3	-	-	-
Поява бажання допомагати іншим, виявляти турботливість і піклування про них	12	2	1	-	-
Підвищення здатності бути чуйним до:					
- членів родини	15	1	-	-	-
- друзів	16	-	-	-	-
- однокласників	16	-	-	-	-
- учителів	13	3	-	-	-
- незнайомих людей	12	2	2	-	-
Оволодіння новими прийомами вияву власної чуйності	16	-	-	-	-

Усвідомлення необхідності самовиховання цінності “чуйність”	16	-	-	-	-
--	----	---	---	---	---

Про досягнення мети нашого формувального експерименту свідчать позитивні відгуки учнів-учасників тренінгової групи. Наведемо для прикладу окремі з них:

“Для мене особисто участь у тренінгу була не тільки корисною, а й дуже-дуже цікавою. Мені подобалася атмосфера, яка панувала на наших заняттях (це зовсім інше, ніж уроки!), мені подобалося те, що мої однокласники і я стали ближчими один одному. Навіть у нашому класі в звичайній щоденній обстановці стосунки змінилися на кращі. Кожен із нас, напевне, усвідомив, що інша людина – то цілий світ, відмінний від твого особистого, і треба бути дуже чуйним, чутливим, щоб не зачепити найтонші струни її душі (і не порвати, борони Боже!). Дуже позитивним було те, що вміння, які я отримала на тренінгу, стали моїми надбаннями у спілкуванні з мамою, татом, сестрою. Та і на більшість учителів я дивлюся тепер не як на “ходячих наставників”, а як на людей із своїми проблемами і переживаннями. Здається, я навіть стала добріша до незнайомих мені людей. А ще я почала частіше посміхатися до інших. Здається, моє душевне тепло тепер може поширюватись на більшу кількість оточуючих людей” (Наталя З.).

“Раніше в моєму словнику поняття “чуйність” з’являлося дуже рідко. Може, це тому, що я і не задумувався, навіщо мені проявляти подібне почуття. Хоча я не можу сказати, що колись я був дуже поганий, а зараз після тренінгу став дуже добрий і чуйний. Але я змінив своє ставлення до багатьох речей. Я стараюся частіше виявляти доброзичливість, не грубити, я почав делікатніше ставитися до своєї дівчини і мами” (Святослав К.).

“Я дуже задоволена, що мала змогу взяти участь у такому тренінгу. Правда, спочатку мені хотілося спілкуватися на зовсім інші теми – кохання,

стосунки між хлопцем і дівчиною. Але згодом я зрозуміла, що тема чуйності є універсальною. Не можна по-справжньому будувати відносини з людиною, любити її, не проявляючи до неї чуйності. Отримані знання є дуже корисними для мене". (Ліля Г.)

Як бачимо, наведені самозвіти є свідченням не лише позитивної динаміки, що відбулась за час роботи у тренінговій групі, а й за допомогою зворотного зв'язку демонструють ті проблеми, які супроводжували школярів на шляху особистісних змін.

Таким чином, розроблена нами тренінгова програма розвитку чуйності у старшокласників сприяла:

- розвитку вміння слухати іншу людину і виявляти до неї симпатію; на основі розуміння невербальної поведінки правильно судити про її емоції, почуття, особливості душевного стану;

- формуванню умінь виявляти доброзичливість, бути тактовним, вміти правильно висловлювати власне співчуття відповідно до ситуації;

- формуванню навичок ввічливого, люб'язного, чемного поводження з іншими, турботливого ставлення до їхніх потреб;

- усвідомленню значущості, необхідності цілеспрямованого формування та самовиховання особистісної цінності чуйності та вияву її у контексті стосунків "Я - Інші".

Після реалізації тренінгової програми в контрольній та експериментальній групах з метою виявлення динаміки розвитку чуйності ми провели контрольний зріз. Кількісна оцінка результативності нашої роботи подана у наступному підрозділі дисертації.

3.3. Якісні показники розвитку чуйності в учнів експериментальної та контрольної груп

Контрольне діагностування, яке проводилося в рамках формувального експерименту, мало на меті визначення ефективності впровадження

тренінгової програми розвитку чуйності у старшокласників. Перевірка висунутих нами положень, описаних у попередніх підрозділах, включала наступні завдання: 1) визначення динаміки показників експериментальної групи (ЕГ) до і після експерименту; 2) порівняння показників експериментальної групи з результатами контрольної групи (КГ).

Отримані дані опрацьовувалися за допомогою статистичних методів, прийнятих у психології: χ^2 критерію Пірсона, U-критерію Манна-Уїтні, T-критерію Вілкоксона, критерію знаків, Q-критерію Розенбаума [203].

У формувальному експерименті брали участь одинадцятикласники загальною кількістю 34 особи. Експериментальну групу склали шістнадцять старшокласників, які були учасниками тренінгу, а до контрольної групи увійшли ті, з ким така робота не проводилась (18 учнів). Не зважаючи на те, що тренінгова група була сформована на основі принципу добровільної участі, в експериментальній та контрольній групах за критерієм U-Манна-Уїтні була встановлена відсутність статистично значущих відмінностей у рівнях розвитку чуйності до експерименту (див. табл. 3.3, табл. 3.4)

Таблиця 3.3

**Порівняльний аналіз показників розвитку чуйності
в експериментальній та контрольній групах до формувального
експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні**

Показники рівнів розвитку чуйності в експериментальній групі S ₁ n=16	Показники рівнів розвитку чуйності в контрольній групі S ₂ n=18
19	12
22	23
12	26
24	23
22	25
18	22
20	19
20	23
15	24
33	22
11	17
14	22

Продовж. табл. 3.3

26	22
28	18
17	20
18	25
-	32
-	29

Примітка: S_1 - ряд, у якому значення за попередньою оцінкою вищі, а S_2 – нижчі.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку чуйності у контрольній групі (S_2) до експерименту не нижчий від рівня розвитку чуйності в експериментальній групі (S_1).

H_1 : Рівень розвитку чуйності у контрольній групі (S_2) до експерименту нижчий від рівня розвитку чуйності в експериментальній групі (S_1).

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця 3.4

**Підрахунок рангових сум за вибірками даних ЕГ та КГ
після формувального експерименту**

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку чуйності в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники рівнів розвитку чуйності в контрольній групі	Присвоєний ранг
34	33	34		
33			32	33
32			29	32
31	28	31		
30	26	29,5		
29			26	29,5
28			25	27,5
27			25	27,5
26			24	25,5
25	24	25,5		
24			23	23
23			23	23
22			23	23
21			22	18,5
20			22	18,5

19			22	18,5
18			22	18,5
17	22	18,5		
16	22	18,5		
15			20	14
14	20	14		
13	20	14		
12			19	11,5
11	19	11,5		
10			18	9
9	18	9		
8	18	9		
7			17	6,5
6	17	6,5		
5	15	5		
4	14	4		
3			12	2,5
2	12	2,5		
1	11	1		
	Суми рангів	233,5		361,5

Загальна сума рангів: $361,5 + 233,5 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U :

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{18(18+1)}{2} - 361,5 = 975.$$

Критичні значення для $n_1 = 16$, $n_2 = 18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $U > U_{кр(0,01)}$, то H_0 приймається: Рівень розвитку чуйності у контрольній групі до експерименту не нижчий від рівня розвитку чуйності у експериментальній групі до експерименту.

Запропонована нами тренінгова програма розвитку чуйності у старшокласників виявилась досить ефективною, оскільки учні, які були учасниками тренінгу і склали експериментальну групу, продемонстрували

вищий рівень розвитку чуйності у порівнянні зі школярами контрольної групи. Порівняння даних, які відображають рівні розвитку чуйності в учнів до та після формувального експерименту, показує суттєві зміни в розвитку даної морально-психологічної якості у школярів, які працювали у тренінговій групі (табл. 3.5, рис. 3.1).

Таблиця 3.5

Порівняльна характеристика рівнів розвитку чуйності у старшокласників експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту

Рівні розвитку чуйності	Експериментальна група n = 16				Контрольна група n = 18			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	6,25	6	37,5	1	5,6	1	5,6
Вище середнього	2	12,5	4	25,0	4	22,2	4	22,2
Середній	6	37,5	4	25,0	10	55,5	11	61,0
Нижче середнього	5	31,25	2	12,5	2	11,1	1	5,6
Низький	2	12,5	0	0	1	5,6	1	5,6

Як бачимо з таблиці 3.5 та рисунку 3.1, в експериментальній групі після проведення формувального експерименту 37,5% учнів мають високий рівень розвитку чуйності у порівнянні з 6,25% старшокласників до роботи у тренінговій групі. 25% школярів характеризуються рівнем розвитку чуйності вище середнього порівняно з 12,5% учнів до формувального експерименту. Зменшилась кількість дітей, у яких був зафіксований середній рівень розвитку даної морально-психологічної якості – після експерименту їх стало 25,0%, а до експерименту цей показник досягав 37,5%. Кількість учнів із рівнем розвитку чуйності нижче середнього також змінилась, оскільки відсотковий показник до експерименту із 31,25% зменшився до 12,5%. Відбулися зміни і в низькому

рівні розвитку чуйності – так, до експерименту було 12,5% дітей із низьким рівнем розвитку чуйності, а після експерименту їх стало 0%.

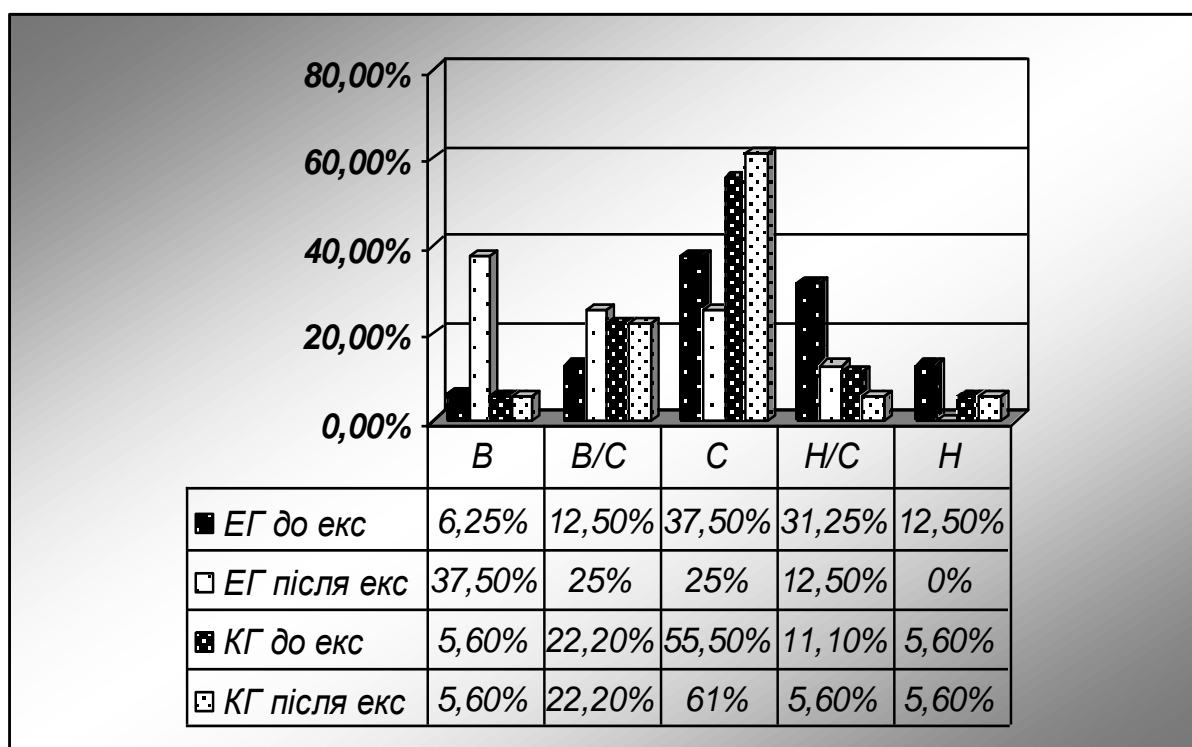


Рисунок 3.1. Порівняльна характеристика рівнів розвитку чуйності у старшокласників експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту

Старшокласники контрольної групи не продемонстрували значущих змін у показниках рівнів розвитку чуйності, про що свідчить порівняння даних до формувального експерименту із даними, отриманими після нього, за Q-критерієм Розенбаума (див. Додаток Е).

Достовірність позитивних змін, що відбулися у розвитку чуйності учнів експериментальної групи під час проведення формувального експерименту, підтверджується опрацюванням даних за допомогою методів математичної статистики, зокрема, за критерієм χ^2 Пірсона (див. табл. 3.6). Відмінності в експериментальній групі в розвитку чуйності до та після експерименту статистично значущі на рівні $p \leq 0,01$.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Емпіричний розподіл показників розвитку чуйності після формувального експерименту статистично не відрізняється від емпіричного розподілу показників розвитку чуйності до формувального експерименту.

H_1 : Емпіричний розподіл показників розвитку чуйності після формувального експерименту статистично відрізняється від емпіричного розподілу показників розвитку чуйності до формувального експерименту.

Таблиця 3.6

**Порівняльний аналіз показників розвитку чуйності
в експериментальній групі до та після формувального експерименту
за критерієм Пірсона χ^2**

n=16

Емпірична частота до експерим. f_1	Емпірична частота після експерим. f_2	Різниця $f_2 - f_1$	Квадрат різниці $(f_2 - f_1)^2$	$(f_2 - f_1)^2 / f_2$
19	30	11	121	4,03
22	31	9	81	2,61
12	18	6	36	2
24	33	9	81	2,45
22	32	10	100	3,125
18	27	9	81	3
20	30	10	100	3,33
20	31	11	121	3,9
15	24	9	81	3,375
33	35	2	4	0,11
11	17	6	36	2,12
14	24	10	100	4,17
26	34	8	64	1,88
28	34	6	36	1,06
17	24	7	49	2,04
18	24	6	36	1,5
Сума				40,7

$$v = k - 1 = 16 - 1 = 15,$$

$$\chi^2_{\text{емп}} = 40,7 \text{ для } v = 15.$$

$$\chi^2_{\text{кр}} = \begin{cases} 24,996 & (p \leq 0,05) \\ 30,578 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}} (0,01)$. Отже, H_0 відхиляється. Емпіричний розподіл показників розвитку чуйності після формувального експерименту

статистично відрізняється від емпіричного розподілу показників розвитку чуйності до формувального експерименту.

Достовірність позитивних змін, що відбулися у розвитку чуйності учнів експериментальної групи під час проведення формувального експерименту, підтверджується також опрацюванням даних за допомогою таких методів математичної статистики, як G-критерій знаків та T-критерій Вілкоксона (див. Додаток Ж.1, Додаток Ж.2).

Порівняння отриманих нами даних після формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах із використанням U-критерію Манна-Уїтні доводить наявність статистично достовірних позитивних змін, що відбулись в експериментальній групі у порівнянні з контрольною групою, в якій значущої динаміки не прослідковується (див. табл. 3.7, табл. 3.8).

Таблиця 3.7

**Порівняльний аналіз показників розвитку чуйності
в експериментальній та контрольній групах після формувального
експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні**

№ учня	Показники рівнів розвитку чуйності в експериментальній групі S_1 n=16	Показники рівнів розвитку чуйності в контрольній групі S_2 n=18
1.	30	12
2.	31	23
3.	18	26
4.	33	21
5.	32	25
6.	27	22
7.	30	19
8.	31	23
9.	24	24
10.	35	22
11.	17	17
12.	24	22
13.	34	23
14.	34	20
15.	24	20
16.	24	25
17.	-	33
18.	-	30

Примітка: S_1 - ряд, у якому значення за попередньою оцінкою вищі, а S_2 – нижчі.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку чуйності у контрольній групі (S_2) не нижчий рівня розвитку чуйності в експериментальній групі (S_1).

H_1 : Рівень розвитку чуйності у контрольній групі (S_2) нижчий рівня розвитку чуйності в експериментальній групі (S_1).

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних.
Складемо таблицю:

Таблиця 3.8

Підрахунок рангових сум за вибірками даних експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку чуйності в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники рівнів розвитку чуйності в контрольній групі	Присвоєний ранг
34	35	34		
33	34	32,5		
32	34	32,5		
31			33	30,5
30	33	30,5		
29	32	29		
28	31	27,5		
27	31	27,5		
26			30	25
25	30	25		
24	30	25		
23	27	23		
22			26	22
21			25	20,5
20			25	20,5
19	24	17		
18	24	17		
17	24	17		
16	24	17		
15			24	17
14			23	13
13			23	13
12			23	13
11			22	10

10			22	10
9			22	10
8			21	8
7			20	6,5
6			20	6,5
5			19	5
4	18	4		
3			17	2,5
2	17	2,5		
1			12	1
	Суми рангів	361		234

Загальна сума рангів: $361 + 234 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x,$$

де n_1 – кількість досліджуваних у вибірці 1, n_2 – кількість досліджуваних у вибірці 2 ,

n_x – кількість досліджуваних у групі з більшою сумою рангів,

T_x – більша з двох рангових сум.

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{16(16+1)}{2} - 361 = 63.$$

Знайдемо критичні значення для $n_1 = 16$, $n_2 = 18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Оскільки $U < U_{кр}$, то H_0 відхиляється. Приймається H_1 : Рівень розвитку чуйності у контрольній групі нижчий рівня розвитку чуйності у експериментальній групі.

Робота у тренінговій групі сприяла розвитку окремих компонентів чуйності. Так, після формувального експерименту учні експериментальної

групи продемонстрували вищий рівень розвитку емпатії, прийняття інших, доброзичливості, тактовності, ввічливості та турботливості.

Як свідчить порівняльний аналіз, у старшокласників експериментальної групи після формувального експерименту відбулися суттєві зміни у розподілі рівнів розвитку емпатії (див. табл. 3.9)

Таблиця 3.9

**Порівняльна таблиця розподілу рівнів розвитку емпатії в ЕГ
до та після формувального експерименту**

n=16

Рівні розвитку емпатії	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	0	0	2	12,5
Вище середнього	1	6,25	3	18,75
Середній	4	25,0	9	56,25
Нижче середнього	10	62,5	2	12,5
Низький	1	6,25	0	0

Як бачимо з таблиці 3.9, робота старшокласників у тренінговій групі сприяла суттєвому зменшенню кількості учнів із рівнем розвитку емпатії нижче середнього. Так, до експерименту таких дітей налічувалося 62,5%, а після експерименту їх стало тільки 12,5%. Більше, ніж удвічі, зросла кількість учнів із середнім рівнем розвитку емпатії – з 25,0% до 56,25% школярів. Також збільшився відсоток старшокласників, у яких до формувального експерименту діагностували рівень розвитку емпатії вище середнього – із 6,25% до 18,75%. Достатньо показовими, на нашу думку, виявились відсутність після участі у тренінгу учнів із низьким рівнем розвитку емпатії (0 %), а також підвищення на 12,5% числа дітей із високим рівнем розвитку цієї психологічної властивості.

Дані експериментальної групи, опрацьовані за допомогою методів математичної статистики, на достатньому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) підтверджують достовірність позитивних зрушень, які відбулися у розвитку емпатії під час проведення формувального експерименту. Так, порівняльний аналіз показників розвитку емпатії в експериментальній і контрольній групах після формувального експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні засвідчує наявність статистично достовірних позитивних змін, які відбулися в експериментальній групі у порівнянні з контрольною групою. До формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах статистично достовірних відмінностей не було, на що вказує порівняння емпіричних показників розвитку емпатії до експерименту в КГ та ЕГ за U-критерієм Манна-Уїтні (див. Додаток 3.1).

Таким чином, отримані нами результати на достатньому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) демонструють, що рівень розвитку емпатії старшокласників, які брали участь у роботі тренінгової групи, дійсно є вищим порівняно з тим, який був зафіксований в учнів контрольної групи (див. Додаток 3.2).

Після формувального експерименту в експериментальній групі ми зафіксували зміни і в розвитку прийняття учнями інших людей (див. табл. 3.10)

Таблиця 3.10

Порівняльна таблиця розподілу рівнів розвитку прийняття інших людей в ЕГ до та після формувального експерименту

n=16

Рівні розвитку прийняття	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	12,5	9	56,25
Вище середнього	8	50,0	5	31,25
Нижче середнього	6	37,5	2	12,5
Низький	0	0	0	0

Як можна судити з таблиці 3.10, суттєво збільшилася кількість учнів із високим рівнем прийняття – до експерименту їх налічувалося 12,5%, а після експерименту зафіксований відсоток 56,25%. Зменшилася кількість старшокласників, яким притаманний рівень розвитку прийняття нижче середнього – з 37,5% до 12,5%. Також знизився показник кількості дітей із рівнем прийняття вище середнього (з 50,0% до 31,25%). Як бачимо, участь у роботі тренінгової групи сприяла зростанню у старшокласників поваги один до одного, здатності співвідносити власну поведінку та інтереси з поведінкою та інтересами тих людей, які знаходяться поруч.

Достовірність позитивних зрушень підтверджується опрацюванням отриманих даних в експериментальній та контрольній групах після формувального експерименту за допомогою методів математичної статистики. Так, порівняльний аналіз показників розвитку прийняття іншої людини учнями експериментальної та контрольної груп за U-критерієм Манна-Уїтні та Q-критерієм Розенбаума переконливо свідчить про те, що рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи після формувального експерименту статистично переважає рівень розвитку прийняття в учнів контрольної групи (див. Додаток К.1, Додаток К.2). У той же час до формувального експерименту статистичних відмінностей у розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної та експериментальної груп не було (див. Додаток К. 3).

Після формувального експерименту в учнів, які працювали у тренінговій групі, зросли показники розвитку доброзичливості. Про це переконливо свідчить порівняння розвитку доброзичливості старшокласників експериментальної групи до та після формувального експерименту (див. табл. 3.11).

Як бачимо з табл.3.11, найвагомішим показником після експериментального втручання є зменшення кількості недоброзичливих учнів – із 31,25% до 0. Привертає увагу також підвищення відсотка старшокласників із високим рівнем розвитку доброзичливості. Так, до

експерименту таких учнів було 12,5%, а після експерименту високий рівень розвитку доброзичливості виявлено у 56,25% старшокласників. І результати діагностування на контрольному етапі (контрольний зріз), і суб'єктивні оцінки учасників тренінгової групи засвідчили про позитивні тенденції у зростанні доброзичливості учнів. Статистичну достовірність підвищення рівня розвитку доброзичливості в експериментальній групі доводить порівняння показників розвитку доброзичливості в контрольній та експериментальній групах за U-критерієм Манна-Уїтні, де після формуального експерименту встановлені статистично достовірні відмінності у розвитку доброзичливості учнів обох груп, а до формуального експерименту таких відмінностей немає (див. Додатки Л.1, Л.2).

Таблиця 3.11

Порівняльна таблиця розподілу рівнів розвитку доброзичливості в ЕГ до та після формуального експерименту

n=16

Рівні розвитку доброзичливості	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	12,5	9	56,25
Середній	9	56,25	7	43,75
Низький	5	31,25	0	0

Після формуального експерименту зареєстровано також зміни у показниках рівнів розвитку тактовності, про що свідчить порівняльний аналіз розвитку тактовності в експериментальній групі до та після експерименту (див. табл. 3.12).

Як бачимо з табл. 3.12, збільшилась кількість учнів, які завжди виявляють тактовність: до формуального експерименту їх було 12,5%, а після формуального експерименту стало 50%. Зменшилася кількість нетактовних дітей: до експерименту показник складав 31,25%, а після експерименту – 6,25%. Зменшилась також кількість школярів із середнім рівнем розвитку тактовності – з 56,25% до 43,75%. Оскільки зсуви (різниця

між замірами до та після експерименту) в нас набувають лише двох значень (0 і +1), а не варіюють у достатньо широкому діапазоні, як у попередніх показниках чуйності (емпатії, доброзичливості, прийнятті інших людей), то для оцінки статистично достовірних відмінностей у показниках рівнів розвитку тактовності експериментальної групи до та після формувального експерименту ми застосували критерій знаків G.

Таблиця 3.12

Порівняльний аналіз розвитку тактовності в експериментальній групі до та після формувального експерименту

n = 16

Рівні розвитку тактовності	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	12,5	8	50,0
Середній	9	56,25	7	43,75
Низький	5	31,25	1	6,25

Проведений нами аналіз засвідчив наявність типового позитивного зсуву в показниках експериментальної групи, напрямок якого не є випадковим (див. Додаток М.1). У контрольній групі після формувального експерименту статистично достовірних змін не було виявлено, оскільки усі зсуви нульові. Отже, при переході від першого вимірювання (до експерименту) до другого (після експерименту) в експериментальній групі показники рівня розвитку тактовності змінюються у бік підвищення.

Після формувального експерименту в експериментальній групі відбулися помітні зміни і в показниках розвитку ввічливості (див. табл. 3.13).

Як бачимо, тренінгова програма сприяла підвищенню рівня ввічливості учнів, оскільки в експериментальній групі помітно збільшилася кількість старшокласників із високим рівнем розвитку цієї моральної якості: до формувального експерименту їх було 31,25%, а після експерименту стало аж 75%. Зменшилась кількість невічливих дітей – із 18,75% до 0%. Також

наполовину зменшилася кількість учнів із середнім рівнем розвитку ввічливості (до експерименту їх було 50%, а після експерименту стало 25%).

Табл. 3.13

Порівняльний аналіз розвитку ввічливості в експериментальній групі до та після формульованого експерименту

n = 16

Рівні розвитку ввічливості	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	5	31,25	12	75
Середній	8	50	4	25
Низький	3	18,75	0	0

Аналіз отриманих даних розвитку ввічливості учнів, які брали участь у роботі тренінгової групи, із застосуванням G-критерію знаків свідчить про наявність типового позитивного зсуву у показниках розвитку ввічливості учнів експериментальної групи, напрямок якого не є випадковим (див. Додаток М.2). У контрольній групі статистично достовірних змін немає, оскільки усі без винятку зсуви нульові.

Після формульованого експерименту відбулися помітні зміни і в показниках рівнів розвитку турботливості (див. табл. 3.14)

Табл. 3.14

Порівняльний аналіз розвитку турботливості в експериментальній групі до та після формульованого експерименту

n = 16

Рівні розвитку турботливості	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	12,5	7	43,75
Середній	7	43,75	9	56,25
Низький	7	43,75	0	0

Як бачимо з табл. 3.14, тренінгова програма сприяла підвищенню рівня турботливості учнів, оскільки в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість учнів, які раніше були байдужими до чужих проблем, переживань, не надавали необхідної допомоги. До експерименту таких дітей було 43,75%, а після експерименту не залишилося жодного старшокласника із низьким рівнем розвитку турботливості. Зросла також кількість учнів, які почали часто виявляти піклування про оточуючих – так, до експериментального впливу їх налічувалося 12,5%, а після експериментального впливу цей показник збільшився до 43,75%. Покажемо, на нашу думку, є те, що дану підгрупу з високим рівнем розвитку турботливості суттєво поповнили ті старшокласники, які до експерименту виявляли піклування, турботу вибірково – лише до найкращих друзів, любимих людей.

Аналіз отриманих даних розвитку турботливості учнів, які брали участь у роботі тренінгової групи, із застосуванням G-критерію знаків свідчить про наявність типового позитивного зсуву, напрямок якого не є випадковим (див. Додаток М.3). Оскільки усі зсуви у контрольній групі є нульовими, то про жодні зміни у розвитку турботливості в цих учнів говорити не доводиться.

Після формувального експерименту на етапі контрольного зрізу встановлено і підвищення кількості учнів експериментальної групи в абсолютному та відсотковому відношенні за рівнями розвитку розуміння невербальної поведінки (див. табл. 3.15)

Таблиця 3.15

Розподіл рівнів розвитку адекватного розуміння учнями ЕГ невербальної поведінки до та після формувального експерименту

n=16

Рівні розвитку адекватного розуміння поведінки	До експерименту		Після експерименту	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	0	0	7	43,75
Вище середнього	8	50	3	18,75

Середній	5	31,25	5	31,25
Нижче середнього	3	18,75	1	6,25
Низький	0	0	0	0

Як можемо бачити з табл. 3.15, суттєво зросла кількість учнів із високим рівнем розвитку адекватно розуміти невербальну поведінку інших. Так, до експерименту не було жодного старшокласника із високим рівнем адекватності розуміння невербальної поведінки, а після експерименту їх стало 43,75%. За рахунок поповнення кількості учнів із високим рівнем розвитку розуміння чужої поведінки знизився показник кількості школярів, у яких ми діагностували рівень розвитку вище середнього (з 50,0% до 18,75%). Кількість учнів із середнім та низьким рівнями розвитку не зазнали змін, лише втричі знизився показник кількості дітей із рівнем розвитку адекватного розуміння невербальної поведінки нижче середнього (з 18,75% до 6,25%).

Однак, не зважаючи на зазначені зовнішні зміни, вони не є статистично достовірними. На це вказують результати аналізу показників розвитку адекватного розуміння невербальної поведінки учнів експериментальної та контрольної груп до формувального експерименту та після нього за U-критерієм Манна-Уїтні (див. Додатки Н.1, Н.2).

Таким чином, дані, отримані нами після проведення формувального експерименту, засвідчили ефективність розробленої та апробованої програми розвитку чуйності у старшокласників. Так, учні, які склали експериментальну групу, продемонстрували вищий рівень розвитку чуйності у порівнянні зі школярами контрольної групи, в якій значущої динаміки не було зафіксовано. Достовірність позитивних змін, що відбулися у розвитку чуйності учнів експериментальної групи, підтверджується результатами опрацюванням отриманих даних за допомогою методів математичної статистики, зокрема, G-критерію знаків, T-критерію Вілкоксона та критерію χ^2 Пірсона. Робота у тренінговій групі сприяла розвитку усіх показників чуйності. Зокрема, після

формувального експерименту учні експериментальної групи продемонстрували вищий рівень розвитку емпатії, прийняття інших, доброзичливості, тактовності, ввічливості та турботливості.

Як бачимо, результати формувального експерименту продемонстрували можливість відповідної організації роботи з учнями старших класів, у ході якої розвиток чуйності, котра формувалася стихійно на попередніх етапах онтогенезу, може бути актуалізований або скоригований у ранньому юнацькому віці.

Запропонована система роботи з розвитку чуйності у старшокласників – це один із варіантів формувального впливу на розвиток даної інтегральної морально-психологічної якості особистості, а тому ми не виключаємо інваріантності та не обмежуємо творчий пошук шкільного психолога щодо вибору психологічних технік конструювання і впровадження відповідного методичного інструментарію для розвитку і формування чуйності.

3.4. Корекційно-профілактична робота психолога з педагогами та батьками

Роботу з педагогами ми проводили у вигляді тренінг-семінарів. Вступне заняття було побудоване у формі просвітницької бесіди “Чуйність: психолого-педагогічні аспекти”, яка сприяла усвідомленню вчителями проблеми чуйності, спонукала до роздумів над особливостями їхніх взаємостосунків із вихованцями, колегами по роботі, рідними. З метою з’ясування ставлення педагогів до проблеми чуйності у шкільному середовищі нами було проведене анкетування. Аналіз отриманих даних засвідчив, що майже усі педагоги (92,5%) вважають чуйність необхідною рисою характеру сучасного старшокласника. Участь у її формуванні повинні брати як сім’я, родина, в якій виховується дитина, так і школа, про що зазначили 70,0% вчителів. Однак були і такі педагоги (22,5%), на думку яких провідна роль у розвитку чуйності підростаючого покоління має належати сім’ї. На запитання “Чи виховуєте Ви

чуйність в учнів на своїх уроках?” ствердну відповідь дали 77,5% вчителів, решта зауважили, що це компетенція батьків і класних керівників, а вчителю-предметнику “при великому навантаженні під час заняття не залишається часу думати про чуйність”. Ті педагоги, які все-таки намагаються виховувати учнів чуйними, вказали, що реалізують дану мету за допомогою наступних прийомів: власного прикладу у ставленні до вихованців (61,5%), манери спілкування з ними (38,5%), відповідного спілкування з колегами по роботі (25,0%), аналізу вчинків літературних героїв, прикладів із життя видатних учених (25,0%).

Завдання оцінити власну чуйність до учнів учителі виконали наступним чином: 30,0% сказали, що вони завжди є чуйними до дітей, 52,5% виявляють чуйність у більшості випадків, а 15,0% зауважили, що виявляють власну чуйність тільки тоді, коли вважають необхідним. Таким чином, жодний педагог не вважає себе нечуйною людиною.

Однак, як показали результати діагностичного дослідження розвитку чуйності у вчителів (див. Додаток Б), корекційної роботи вимагають такі складові чуйності, як емпатійність, здатність до прийняття інших та вміння турбуватися, надавати практичну допомогу учням. Враховуючи зазначений факт та необхідність актуалізації проблеми чуйності у свідомості педагогів, на заняттях із учителями ми поєднували подачу теоретичного матеріалу із виробленням необхідних практичних умінь виявляти емпатію, прийняття, турботу про вихованців.

Тренінг-семінари із учителями включали в себе чотири заняття (“Уміння бути чуйним”, “Що таке емпатійність”, “Прийняття іншої людини”, “Така необхідна допомога”), які передбачали проведення тематичних міні-лекцій, бесід, виконання відповідних психологічних вправ та ігор. Заняття відбувалися два рази на тиждень, у них взяли участь 15 учителів ліцею.

Так, на першому занятті після бесіди “Що таке чуйність” учителі виконували вправу “Моя чуйність”. У центрі альбомного аркуша треба було намалювати сонце, всередині якого написати словосполучення “моя чуйність”. Потім від даного центру провести лінії-промені до інших “сонць”, у яких

вказати, до кого вони виявляють чуйне ставлення у повсякденному житті. Після виконання завдання проводилося обговорення, з'ясовувалися ті суб'єкти, які є значимими для педагогів, виявлялися обставини, які є визначальними для прояву чуйності.

Психологічний коментар. Виконання цієї вправи дозволило учителям невимушено зануритися у робочу атмосферу тренінгу, зосередитися на проблемі чуйного ставлення до інших, сприяло створенню близькості, відкритості педагогів, допомагало стати зрозумілишими і ближчими один до одного.

На основній частині заняття “Уміння бути чуйним” учителям пропонувалася вправа “Відчуй іншого” [252]. Кожний учасник мав вибрати одну людину з групи, спробувати відчутти її душевний стан, переживання, настрої, а потім описати свої міркування на папері протягом двох-трьох хвилин. Після цього усі нотатки зачитувалися вголос, а той, чий психологічний стан описували, повинен був співвіднести їх із своїм справжнім станом та підтвердити чи спростувати достовірність “проникнення” в його “Я”.

Психологічний коментар. Як відомо, у спілкуванні педагогові потрібно бути емпатійним, здатним розуміти почуття та переживання своїх вихованців. Ця вправа дозволяла кожному учасникові спробувати стати на місце іншої людини, бути уважним та спостережливим, сприймати і чуттєво розуміти її душевний стан та адекватно реагувати на нього.

Заняття “Що таке емпатійність” ми розпочали із бесіди, в якій розкрили психологічні особливості емпатії; розповіли про значення уважності, спостережливості для розвитку емпатійності вчителя. Наступним етапом стало виконання педагогами практичних завдань. Так, розвитку уваги вчителів до власних почуттів і почуттів іншої людини сприяла вправа “Погляд” [179]. Вона проводилася наступним чином. Троє бажаючих виходили за двері. Група домовлялася, хто з учасників буде дивитися на тих, які зайдуть, з неприязню, а хто з симпатією. Завдання інших членів групи – дивитися нейтрально. Ведучий говорить: “Підійдіть до кожного, подивіться в очі. Ми тут домовились, що

деякі члени групи будуть дивитися на вас якимось незвичайно. Скажіть уголос, як ставиться до вас кожен із присутніх”.

Психологічний коментар. Виконання даної вправи забезпечувало позитивну, доброзичливу атмосферу спілкування у групі, сприяло розвитку уважності та адекватного розуміння невербальної поведінки інших, формувало довільність вираження власних емоцій.

Досить цікавою та інформативною виявилася вправа “*Вжитися в іншого*”[179]. Давалася наступна інструкція: “Зараз кожному із учасників буде надана можливість “вжитися” в іншу людину, щоб постаратися краще її відчувати і зрозуміти. Ви отримаєте аркуш паперу із вказівкою імені тієї людини, на яку повинні будете перетворитися. Через дві хвилини кожний із вас вже буде кимось іншим. Від цієї особи треба буде реагувати на питання, які я буду задавати вам у безособовій формі – бо ж не виключено, що ви перетворитесь на особу протилежної статі. Не обов’язково відповідати на мої питання по суті, можна взагалі не відповісти на зміст питання, а лише прореагувати на нього – зміною пози, погляду, якимось словесним коментарем і т.п.”. Роздавалися картки з іменами колег, після чого давалася команда “перетворитись” на вказану людину. Ведучий та бажаючі учасники групи задавали питання кожному “перевтіленому” з метою з’ясування його особи.

За реакцією учасника на питання група намагалася визначити, хто “це”. Після того, як усі учасники були впізнані, проводилося заключне обговорення. Кожному вчителю пропонували поділитися власними почуттями.

Психологічний коментар. Виконання вправи сприяло розвитку уважності, спостережливості, емпатійності, розвивало вміння входити в позицію іншої людини, проникатися її думками та переживаннями.

На формування співробітництва, взаєморозуміння, вміння працювати в парі була спрямована гра “*Двоє з одним олівцем*”[259]. Учасники тренінгу розбивалися на пари, кожна з яких отримувала аркуш паперу і один фломастер. Сидячи поряд, пара повинна була намалювати малюнок, спілкуючись тільки невербально. Учителям давалася наступна інструкція: “Ви не повинні

перемовлятися і домовлятися про те, що будете малювати. Можна тільки дивитися один на одного, щоб вгадати ідею партнера”. На виконання завдання відводилося 3-4 хв. Після завершення роботи учасники демонстрували свої “шедеври” та обговорювали проблеми порозуміння.

Ставлячи перед собою завдання показати необхідність взаємного прийняття для розвитку ширих відносин між учителями та учнями, ми провели з педагогами міні-лекцію “Прийняття інших людей”[240], у якій розповіли, що таке прийняття з точки зору педагогіки та психології, які вміння необхідно виробити, щоб навчитися приймати інших людей, зокрема школярів. У ході міні-лекції було сформульовано ряд висновків, а саме:

1) готовність педагога до повного прийняття дитини зводиться до певних кроків, зокрема, дозволу їй бути такою, якою вона є; уваги до її почуттів і думок та готовності їх почути; поваги до позиції вихованця, віри в його сили та можливості; підтримки учня, готовності до відкритості і прийняття нового професійного та життєвого досвіду;

2) у спілкуванні з вихователем, який приймає дитину, вона одержує стимул до розвитку, розкриває найкращі свої риси. Прийняття не виключає принципового і вимогливого ставлення до школяра. Вимогливість служить розвитку особистості лише на фоні позитивного ставлення, прийняття і бажання допомогти їй [20].

За допомогою відповідних психологічних вправ учителі практично відпрацьовували вміння приймати іншу людину - навчалися прийомам активного слухання співбесідника і вмінню виражати свою симпатію іншій людині.

Так, педагогам була запропонована вправа *“Як без слів виразити прийняття”*[252], виконання якої відбувалося у наступній послідовності. Одна людина з групи добровільно ставала в центрі кола, утвореного іншими членами групи. Вона заплющувала очі і повинна була стояти мовчки. Завдання решти членів групи полягало у тому, щоб наблизитись до неї і без слів виразити їй свої позитивні почуття (погладивши, обійнявши її і т. п.). Після того, як усі

бажаючи побували в центрі кола, група обмірковувала свій досвід, обговорюючи наступні питання:

- Що ви відчували, коли одержали на свою адресу стільки приємних і добрих почуттів?

- Чи відчували ви напруження, чи вам це подобалось? Чому ви так реагували?

- Що ви відчували, коли виражали добрі почуття іншим членам групи?

- Що ви дізналися про себе в результаті цього досвіду?

Психологічний коментар. Виконання вправи дало можливість кожному педагогові повністю відчувати прийняття інших учасників тренінгового заняття і невербально виразити власне прийняття своїх колег. Це сприяло створенню довірливої, невимушеної атмосфери, формуванню доброзичливого ставлення вчителів до членів свого колективу. На нашу думку, така актуалізація вмінь виражати симпатію не лише словами, описом своїх почуттів, а й інтонацією голосу, виразом обличчя, позою, жестами, зоровим контактом, дотиком, відстанню у просторі, буде служити тим чинником, який допомагатиме педагогам у прийнятті своїх учнів.

Прийомам активного слухання співбесідника учителі навчалися за допомогою вправи “Діалог”[3]. У ході її виконання учасники розбивалися на пари, в яких один із партнерів отримував картку з описом поведінки, котру він мав демонструвати (це була одна з ознак поганого слухання). Інший партнер, не знаючи про зміст інструкції першого, починав розповідати про якусь цікаву подію свого життя або говорив на одну із тем протягом трьох хвилин: цікава подія цього тижня, де би він хотів відпочити, який його улюблений фільм, телепередача і т.п.

На виконання дій, що відображали погане слухання, давалися наступні інструкції:

- Не дивитись на співбесідника,

- Почати займатися своїми справами, наприклад, зав'язувати шнурки на туфлях, приводити в порядок свій одяг, дивитися у дзеркало (вікно, стелю, на підлогу), розглядати стенди на стінах,

- Перебивати співбесідника, почавши розповідати про аналогічну подію у своєму житті, перебільшено жестикулюючи руками,

- Втовлено дивитись, позіхати, говорити дуже повільно, тихо, розтягуючи слова,

- Оцінити розповідь співбесідника такими словами: “Це жахливо, як ти міг так вчинити?”, “От дивак” і т.д.

Після того, як минув певний час, ведучий звертався до тих, хто говорив, із запитанням: що заважало їм і наскільки комфортно вони почували себе у цьому діалозі. Потім у процесі групового обговорення в групі з'ясовували, що таке хороше слухання, яким би хотів бачити кожен свого слухача.

Психологічний коментар. Виконання вправи сприяло розвитку в учителів навичок активного слухання, допомагало зробити висновок, що слухати – означає розуміти почуття і стани свого співбесідника, тому коли до нас звертаються, важливо виявити прихильність та симпатію, щоб інший побачив і відчув, що ми відчуваємо до нього. За допомогою даної вправи педагоги вчилися концентрувати свою увагу на співбесіднику, без викривлень сприймаючи його слова і відмовляючись під час розмови від зайвих коментарів та порад, що, на наше переконання, сприятиме розвитку в них умінь позитивного прийняття власних вихованців.

Психологічне заняття “Така необхідна допомога” включало в себе розповідь психолога про типи поведінки людей у ситуації, коли до них звертаються за допомогою, та найбільш конструктивні способи надання вчителем практичної допомоги учням у навчально-виховному процесі. Педагогам було запропоновано наступні психологічні вправи.

Вправа “Зрозумій дитину”. Учителі розглядали таку ситуацію: “На вашому уроці учениця відповідає невпопад. На минулому занятті, коли ви її питали, мовчала. Сьогодні вона сказала вам, що готова до заняття, однак

відповідає невпевнено, слабо. Якою буде ваша реакція? Спробуйте увійти в роль учениці та пояснити її поведінку”. За бажанням із групи вибиралися два учасники, які виконували ролі учителя та учениці. Потім проводилося обговорення.

Психологічний коментар. Часто позиція щирого розуміння вчителя є достатньою для допомоги у навчально-виховному процесі. Завдяки усвідомленню, що його розуміють, старшокласник відчувається більш цінним, відчуває свою силу для прийняття самостійного рішення щодо подолання проблем. Те, що дитина перебуває в колі уваги свого вчителя, що він її приймає, що вона може “віддзеркалитися” в іншій особі (у педагогові) та відверто виразити все те, що болить, може бути дуже доброю допомогою. Включення в ігрову ситуацію сприяло розвитку професійно важливих якостей учителя, пов’язаних із використанням почуттів у педагогічній діяльності, допомагало формувати внутрішні засоби гнучкості та пластичності в процесі зміни комунікативних позицій, створювало умови для свідомого прийняття учителями відповідальності за розвиток відносин з іншими людьми, в тому числі зі своїми вихованцями.

Вправа “Допомога іншому”[240]. Учасники тренінгового заняття отримували завдання написати на аркуші речення “Я б хотів у собі краще зрозуміти” і протягом десяти хвилин описати, що в їх поведінці, у взаєминах з іншими людьми, думках, почуттях є найменш зрозумілим для них. Потім треба було вибрати якусь одну з проблем для обговорення у парі та визначити, хто буде допомагати, а хто приймати допомогу. Після обговорення той, кому допомагали розв’язати проблему, ділився зворотною інформацією, а той, хто допомагав, розповідав про свої враження.

Психологічний коментар. Як зазначає В.О.Білоусова, надання відкритої чи прихованої допомоги учневі має виключне значення у виховному відношенні. Воно підсилює гуманістичну мотивацію старшокласника, його етичну захищеність, забезпечує емоційну єдність і співпрацю учня з педагогом, упевненість школяра у своїй значущості, а отже, розвиває почуття власної

гідності, потребу бути корисним людям, творити добро і приносити радість [24].

На останньому занятті тренінг-семінару із учителями ми попросили їх висловити власне ставлення до такого виду роботи, враження від участі у заняттях, оцінити вагомість впливу тренінгових вправ на розвиток їхньої чуйності. Варто зазначити, що усі педагоги вказали на своєчасність та необхідність даної роботи, на важливість формування чуйності в усіх учасників навчально-виховного процесу. Узагальнення теоретичної та практичної інформації, отриманої в ході тренінг-семінарів, дозволило учителям сформулювати наступний висновок: тільки емпатійне, доброзичливе, уважне ставлення педагога до почуттів і переживань учня, до його внутрішнього світу, позитивне прийняття старшокласника як суб'єкта власного життя і розвитку, надання йому у випадку необхідності підтримки та допомоги є тими позитивними психолого-педагогічними умовами, які сприяють формуванню у вихованця чуйного ставлення.

Таким чином, основними результатами роботи з учителями були:

1. Актуалізація у свідомості педагогів проблеми чуйного ставлення до вихованців.

2. Здобуття ними необхідної теоретичної інформації про структурні компоненти чуйності та особливості їх прояву у системі спілкування "учитель - учень".

3. Набуття практичних умінь відчувати психологічний стан іншої людини та адекватно реагувати на нього, виявляти доброзичливість, прихильність до школярів та надавати їм необхідну допомогу.

4. Розвиток здатності розглядати власну поведінку в педагогічних ситуаціях не лише зі своєї точки зору, але й з точки зору школяра.

Дотримання принципів психокорекційної роботи, а саме принципу залучення найближчого соціального оточення до участі у формувальному експерименті, зумовило необхідність планування певних психокорекційних та профілактичних заходів із батьками. З цією метою ми провели тренінг-

семінари з батьками, які відбувалися двічі на місяць (4 заняття по 1 годині) і включали просвітницькі бесіди, тренінгові вправи, тематичне анкетування та психодіагностичні методики. Загалом у цій роботі були задіяні 40 батьків.

Варто вказати на те, що у роботі з батьками нам не вдалося уникнути окремих проблемних моментів, зокрема, неможливості провести широкомасштабні корекційні заходи та отримати достатній зворотній зв'язок. Однак вважаємо, що основної мети в ході наших зустрічей було досягнуто – ми привернули увагу батьків до проблеми чуйності та посприяли розвитку їх психолого-педагогічної грамотності, обізнаності у питаннях виховання даної морально-психологічної якості у дітей.

На першій зустрічі з батьками ми провели анкетування, аналіз результатів якого дозволив нам з'ясувати особливості уявлень батьків про доцільність виховання чуйності в дітей, у тому числі в ранньому юнацькому віці; прийоми і засоби, за допомогою яких батьки формують зазначену морально-психологічну якість; оцінку батьками розвитку чуйності у власних дітей та самооцінку їхнього чуйного ставлення до своїх синів і дочок. Коротко зупинимося на основних результатах опитування.

Найбільша кількість батьків (96,0%) дали ствердну відповідь на запитання, чи вважають вони чуйність необхідною рисою характеру своєї дитини. Лише 2,6% опитаних сказали, що дана якість заважатиме молодій людині повноцінно реалізуватися в сучасному світі і досягнути високого кар'єрного росту. Більшість респондентів зазначили, що вони продовжують виховувати чуйність у власних дітей, однак “часто стикаються із протилежними до очікуваних результатами”. Лише 12,0% батьків твердо переконані, що чуйність можна виховати (або не зуміти виховати) тільки в дитинстві, у старших класах вони вже не мають такого впливу на свою дитину.

У відповідях батьки наводили наступні прийоми, за допомогою яких вони виховували чуйність у дитинстві: це власний приклад у ставленні до дітей, інших членів сім'ї, знайомих (85,3%), обговорення з дитиною прикладів із фільмів і художньої літератури (25,3%), допомога старшим у родині (54,7%),

догляд за домашніми тваринами (12,0%). У старшому шкільному віці, на думку 41,3% батьків на розвиток чуйності в дітей сприятливо впливає відвідування ними церкви та участь у вирішенні життєвих проблем своїх друзів, виявлення до них співчуття, надання допомоги.

Аналізуючи ставлення власних дітей до них особисто, 45,3% батьків зазначили, що їхня дитина не завжди виявляє чуйність до них і до інших членів сім'ї, пояснюючи цей факт юнацькою впертістю, категоричністю, самовпевненістю (наприклад, зустрічалися вислови такого типу: “його впертість заважає проявляти чуйність”, “бувають випадки, що він нагрубить мені, але через деякий час приходять із вибаченнями”).

Оцінюючи свою чуйність до дитини, батьки були досить самокритичними. Тільки близько третини опитаних (29,3%) вказали, що вони завжди виявляють чуйне ставлення до власної дитини. Для ілюстрації наведемо наступні відповіді: “Я дуже люблю свою дитину і дуже хвилююся за неї”; “Я стараюся поставити себе на місце сина і відчувати те, що відчуває моя дитина. А потім вже аналізую ситуацію”; “Як мама, я завжди прийду на допомогу своїй дитині. Чуйне ставлення – запорука хороших відносин”.

48,0% батьків зізналися, що вони часто виявляють чуйність, однак трапляються випадки, коли в них немає змоги приділити увагу проблемам власної дитини, тому що “не вистачає сил, часу”, “заважають надмірна зайнятість на роботі і вдома, погане самопочуття, наявні проблеми”. Окремі з них підкреслили, що трапляються випадки, коли власну чуйність варто обмежити “з виховною метою”. Вони наводили наступні аргументи: “найбільше чуйності батькам треба виявляти у ранньому дитинстві, а з віком, із дорослішанням дитини чуйність потрібно дозувати”; “іноді мусиш бути жорстокою для його ж блага”, “у деяких ситуаціях треба виховувати не тільки серцем, але й розумом”.

18,7% опитаних вказали, що вони рідко є чуйними до власних дітей. На їхню думку, така поведінка допомагає “виховувати дитину самостійною, готовою вирішувати, долати перешкоди самотужки”, допомагає уникати

надмірності, бо трапляються випадки, коли “дитина не хоче чуйності”. Щоправда, були й такі, котрі визнали, що постійна зайнятість на роботі призводить до того, що вони “не можуть знати все, що відчуває і чим живе дитина, тому іноді не розуміють її”.

Враховуючи вищезазначені факти, ми провели просвітницьку бесіду з батьками “Родина у житті дитини”, в якій нагадали про вагомую роль хороших сімейних стосунків для адекватного розвитку підростаючого покоління [201], а також продіагностували переважаючий тип виховної позиції батьків, що дозволило визначити позитивні і негативні сторони використання того чи іншого типу виховання [201].

З метою актуалізації розвитку чуйного ставлення батьків до дітей ми пропонували їм наступні психологічні вправи.

Вправа “Моя донька... Мій син...”[280]. Завдання батьків полягало у тому, щоб продовжити речення “Моя донька...” або “Мій син...”, наводячи якомога більше позитивних характеристик власної дитини.

Психологічний коментар. Дана вправа сприяла розвитку доброзичливого, приязного ставлення до дитини, дала змогу батькам виділити та усвідомити позитивні аспекти такого ставлення, забезпечувала емоційне зближення батьків і дітей.

При виконанні *вправи “Що діти дають батькам”*[88] учасники групи отримували інструкцію: “Виховання дітей і спілкування з ними робить життя батьків емоційно багатшим. Думаю, ви погодитесь із наступним твердженням: “Так само, як дитина потребує турботи, і це дає їй відчуття надійності та міцності світу, так і доросла людина відчуває потребу турбуватися про іншого, бути опорою для слабкого, відчувати власну силу і значущість саме в батьківських почуттях”. Подумайте і висловіть свої міркування стосовно того, що діти дають своїм батькам”.

Основні думки учасників записувалися на дошці. Коли всі бажаючі батьки висловились, ведучий відкривав плакат “Що діти дають батькам” [88] і

пропонував познайомитися із думками науковців. Відбувалося обговорення, обмін враженнями.

Психологічний коментар. Вправа сприяла глибокому усвідомленню батьками вагової ролі дітей у їхньому житті, допомагала зрозуміти взаємопов'язаність і взаємозалежність стосунків “дитина - дорослий”.

З метою актуалізації у свідомості батьків необхідності адекватного розуміння власної дитини, щоб будувати з нею теплі, доброзичливі відносини, виявляти чуйне ставлення, нами було проведено *психологічний тест “Добра мати, добрий батько”* [201].

Психологічний коментар. Виконання батьками психологічного тесту допомогло виявити правильність – хибність у розумінні ними власної дитини та накреслити можливі шляхи зміни своєї поведінки.

У ході вправи *“Валіза для найкращого тата і найкращої мами”* [88] учасники отримували завдання “зібрати валізу” для справжніх, найкращих батька та матері. У неї мали увійти всі якості, які є необхідними для оптимального виконання батьківських функцій чоловіком і дружиною і допомагають їм у вихованні власних дітей. Кожен присутній по черзі називав позитивні якості для “валізи”, котрі записувалися на дошці окремо для батька і окремо для матері.

Психологічний коментар. Вправа розвивала у батьків навички аналізу тих позитивних якостей, які є необхідними для повноцінного спілкування з дитиною, створювала умови для ідентифікації себе з ідеальними образами батька та матері, викликала активні внутрішні дії з корекції тих особистісних якостей, які не відповідають ідеальним образам батьків, спрямовувала учасників на роботу над собою та на здійснення своїх намірів щодо перетворення власної особистості.

На завершення тренінг-семінару ми запропонували батькам *вправу “Лист моїй дитині”*. Давалася наступна інструкція: “Багато проблем в особистих стосунках, у сімейному спілкуванні виникають тому, що ми боїмося або вважаємо недоречним виявляти вдячність, добре ставлення, зайвий раз

підкреслювати достоїнства та успіхи нашої дитини. Але ж ми знаємо: наш син, наша донька насправді люблять нас, цінують, розуміють. А ми, у свою чергу, дуже любимо рідну дитину, чуйно ставимось до її переживань, проблем, негараздів. Тому зараз напишемо їй (йому) доброго, вдячного листа. Скажемо у ньому все, що хотіли, але через якісь причини, обставини не висловилися раніше. Можливо, у цьому листі вам вдасться передати радість, задоволення, захоплення, гордість та інші позитивні емоції, які ви пережили завдяки власній доньці чи синові”.

Психологічний коментар. Вправа допомогла створити унікальні умови для саморозкриття, самовираження батьків, для вияву ними емпатійності, доброзичливості, прийняття ними своєї дитини, налаштувала на щирі, чуйні стосунки.

Узагальнюючи результати проведеної роботи з батьками, основним психологічним здобутком вважаємо підвищення їх психолого-педагогічної інформованості з питань виховання дітей, а саме - необхідності чуйного ставлення до них, потреби будувати сімейне спілкування на засадах доброти, розуміння, прийняття і турботи.

Висновки до третього розділу

1. Проведений формувальний експеримент підтвердив припущення про те, що ефективність процесу формування чуйності у старшокласників можна підвищити завдяки впровадженню активних методів групової роботи, а саме проведення психологічного тренінгу для учнів, тренінг-семінарів для учителів та батьків. Підбір, композиція та застосування у формувальному експерименті психологічних вправ і завдань здійснювалися з урахуванням можливостей їх впливу на мотиваційно-операційні структури особистості. Система тренінгових занять із старшокласниками, педагогами та батьками була спрямована на актуалізацію у їх свідомості проблеми чуйного ставлення до іншої людини, на гуманізацію взаєностосунків “учень - учень”, “учитель - учень”, “батьки -

дитина” та розширення можливостей і розвиток необхідних практичних навичок виявляти власну чуйність, тобто бути емпатійним, доброзичливим, тактовним, ввічливим, вміти турбуватися про іншу людину.

2. Залучення педагогів до участі у тренінг-семінарах дозволило зосередити їхню увагу на проблемі чуйного ставлення до вихованців, сприяло здобуттю учителями необхідної теоретичної інформації про природу чуйності, її структурну будову та особливості їх прояву в системі спілкування “педагог - учень”, забезпечило набуття учителями практичних умінь у визначенні психологічного стану школяра, здатності виявляти розуміння, доброзичливість, прихильність до старшокласників, надавати їм необхідну допомогу, сприяло розвитку здатності учителів розглядати власну поведінку в педагогічних ситуаціях не лише зі своєї точки зору, а й з точки зору учня.

3. Проведення психолого-педагогічних заходів із батьками, а саме просвітницьких бесід та елементів тренінгових занять, сприяло підвищенню їхньої поінформованості у питаннях виховання чуйності у дітей, допомагало усвідомленню ними необхідності чуйного ставлення до дітей, потреби будувати спілкування у родині на засадах доброти, розуміння, прийняття і турботи.

4. Результати формувального експерименту засвідчили ефективність розробленої та апробованої програми розвитку чуйності у старшокласників. Так, учні, які були учасниками тренінгової групи і склали експериментальну групу, продемонстрували вищий рівень розвитку чуйності у порівнянні зі школярами контрольної групи, в якій значущої динаміки не було зафіксовано. Достовірність позитивних змін, що відбулися у розвитку чуйності учнів експериментальної групи, підтверджується опрацюванням отриманих даних за допомогою методів математичної статистики, зокрема, G-критерію знаків, T-критерію Вілкоксона та критерію χ^2 Пірсона. Робота у тренінговій групі сприяла розвитку усіх компонентів чуйності – когнітивного, емоційного та поведінкового. Зокрема, після формувального експерименту учні

експериментальної групи продемонстрували вищий рівень розвитку емпатії, прийняття інших, доброзичливості, тактовності, ввічливості та турботливості.

4. Експериментальне доведення ефективності розроблених заходів із учнями, батьками, вчителями та статистично вірогідне підвищення рівня розвитку чуйності у старшокласників експериментальної групи вказує на можливість і необхідність впровадження даної програми з розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці у роботу психологічної служби. Цілеспрямоване і систематичне проведення у школі такої системи роботи можна розглядати як умову ефективного формування чуйності у ранньому юнацькому віці.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснений теоретичний аналіз проблеми чуйності, проведене експериментальне дослідження особливостей її розвитку у ранньому юнацькому віці, обґрунтовано психолого-педагогічні чинники, які визначають цей розвиток на даному етапі онтогенезу, розроблено й представлено результати апробації комплексної програми формування чуйності у ранньому юнацькому віці.

1. Логіко-історичний аналіз проблеми чуйності у відповідних наукових працях дозволяє констатувати, що сутнісний зміст даного морально-психологічного феномену може бути розкритий і конкретизований шляхом звернення до понять “жалості”, “співстраждання”, “морального почуття”, “симпатії”, “вчування”, які розроблялися впродовж історії у релігійних вченнях, філософії, етиці, естетиці до ХІХ століття, та категорії “емпатії”, що стала об’єктом дослідження психологічної науки, починаючи з ХХ століття.

Етимологічний аналіз поняття “чуйності” засвідчує, що воно утворилося внаслідок розширення змісту слова “чути” - від основного значення “сприймати на слух” до розуміння “відчувати душевний стан іншого, чути прохання про допомогу, реагувати на нього”.

Семантичний аналіз поняття “чуйності” в українській, російській, білоруській, польській, болгарській, словацькій, англійській, італійській, іспанській та французькій мовах розкриває чуйність як інтегральну особистісну якість, котра передбачає уважність до психологічного стану іншої людини, доброзичливість, делікатність, тактовність, співчуття, співстраждання, привітність, люб’язність, ввічливість та турботливість.

2. У руслі нашого дослідження чуйність визначається як морально-психологічна якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь),

тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, проявляти люб'язність, чемність, дотримуватись суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них).

3. У науковій літературі зустрічаються випадки ототожнення понять “чуйність” та “емпатія”. Проведене нами теоретичне дослідження цього питання дозволило виявити істотні відмінності, що існують між цими поняттями. Так, чуйність виникає і формується у комунікативній взаємодії та виявляється тільки до конкретної особи (осіб). Натомість об'єктами емпатії виступають не тільки люди, а й антропоморфні предмети, літературні персонажі, сам суб'єкт емпатії, тварини, рослини, життєві події, тобто емпатія проявляється не лише в реальному спілкуванні людей. Крім того, виникнення чуйності передбачає позитивне ставлення до людини, в той час як емпатія може включати нейтральну або й негативну реакцію суб'єкта на душевний стан іншого. Також важливим є той факт, що, на відміну від емпатії як психологічного явища, чуйність є морально-психологічною, вчинковою категорією.

4. Розвиток чуйності в онтогенезі відбувається поступово і залежить від соціальних і культурних умов, у яких живе і виховується дитина, досвіду спілкування, якого вона набуває. У розвитку чуйності кожний віковий період є важливим. Однак саме рання юність як час становлення моральної самосвідомості, цілеспрямованого формування моральних переконань, реалізації потреби у духовній близькості з іншими є сензитивним періодом для розвитку чуйності як стійкої особистісної риси. Рівень сформованості даної морально-психологічної якості молодій людині визначатиме її поведінку на усіх наступних етапах життя.

5. Основними структурними компонентами чуйності визначено когнітивний, емоційний та поведінковий. Когнітивний компонент утворюють: теоретичні уявлення людини про природу і сутність чуйності, вміння

правильно розуміти психологічний стан іншої людини, її поведінку, прагнення бути чуйним, керуватися у житті даною моральною цінністю. Емоційний компонент розглядається в роботі як ставлення до іншої особистості як такої, що потребує вияву чуйності, і проявляється у прийнятті, доброзичливості та емпатійності. Поведінковий компонент характеризує здатність до практичного прояву чуйності на рівні вчинку у відповідних життєвих ситуаціях – уміння виявляти тактовність, ввічливість, піклуватися про оточуючих, надавати їм дієву та безкорисливу допомогу.

6. Критеріями оцінки розвитку чуйності визначені: адекватність розуміння невербальної поведінки іншої людини (когнітивний компонент), сформованість емпатії, прийняття іншої людини, доброзичливості (емоційний компонент) та розвиненість тактовності, ввічливості, вміння турбуватися про інших (поведінковий компонент). На основі дослідження даних критеріїв були встановлені відповідні рівні розвитку чуйності (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий). За результатами проведеного емпіричного дослідження чуйності у ранньому юнацькому віці більшість старшокласників характеризується середнім рівнем розвитку чуйності, вагомий відсоток учнів мають рівень розвитку чуйності нижче середнього. Вибірковість у проявах чуйного ставлення до значущих і незначущих осіб, до “своїх” і “чужих”, епізодичність у виявах доброзичливості, ввічливості, тактовності, наданні допомоги є тими аргументами, які свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи з формування чуйності у старшокласників в умовах навчально-виховного процесу.

7. Емпіричне дослідження розвитку чуйності в учнів старших класів, їх батьків та вчителів, а також результати кореляційного аналізу між усіма отриманими даними дозволили обґрунтувати психолого-педагогічні чинники, які є визначальними для розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці. Це, зокрема:

- сформованість моральної самосвідомості, тобто наявність в учнів морально-етичних знань та уявлень про феномен чуйності, існування

відповідних моральних переконань, які дозволяють старшокласникові розуміти та аналізувати власні життєві ситуації, що вимагають вияву чуйності;

- розширення системи ціннісних орієнтацій учнів за рахунок прийняття ними гуманістичних цінностей;

- розвиток емпатійності школярів, сформованість доброзичливого ставлення, готовності до прийняття іншої людини;

- практичне оволодіння старшокласниками культурою спілкування, яка виявляється у тактовному поведженні, у дотриманні норм ввічливості;

- виховання в юнаків та дівчат готовності до вчинку чуйності, вміння турбуватися про іншого, надавати йому конкретну допомогу;

- особистісно-гуманістичний підхід учителя до учня;

- конструктивне поєднання навчально-виховної роботи загальноосвітнього закладу із сімейним вихованням чуйності у школярів.

8. Формування чуйності у ранньому юнацькому віці є принципово можливим, про що свідчить експериментальне запровадження спеціально розробленої програми формувального впливу, яка включає в себе активні методи групової роботи – тренінг-семінари для педагогів, тематичні бесіди з елементами тренінгових вправ для батьків та психологічний тренінг для старшокласників.

Комплексна робота з формування чуйності у ранньому юнацькому віці із врахуванням психолого-педагогічних чинників розвитку даної морально-психологічної якості особистості сприяє актуалізації у свідомості старших школярів проблеми чуйного ставлення до іншої людини та забезпечує розвиток здатності вчинково виявляти власну чуйність у життєвих ситуаціях, тобто бути емпатійним, доброзичливим, тактовним, ввічливим, здатним безкорисливо турбуватися про іншу людину.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання складної та багатопланової проблеми чуйності. В процесі роботи виокремився ряд напрямків, кожен із яких може стати предметом самостійного дослідження, зокрема, врахування гендерних аспектів у розвитку та проявах чуйності,

дослідження особливостей впливу літератури й мистецтва, а також засобів масової інформації на формування чуйності в дітей тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1980. - №5. – С. 60-70.
2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “Модэк”, 2000. – 416 с.
3. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Э.М. Александровская, Н.И.Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 208 с.
4. Алексеєнко Т. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей / Т.Алексеєнко // Рідна школа. – 2001. - №3. – С. 33-36.
5. Амонашвили Ш.А. Воспитание человечности // Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: [книга для учителя]. – К.: Освіта, 1991. – С. 62-68.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников // Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – С. 4-305.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 336 с.
8. Андрієвська В.В. Історична ретроспектива розвитку української психологічної термінології / В.В.Андрієвська // Розвиток ідей Г.С.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - Вип. 20. – Ч.1. – К., 2000. – С. 30-42.
9. Арустамова Г.Б. Психологические особенности развития гуманности в раннем юношеском возрасте / Г.Б. Арустамова // Мир психологии. – 2005. - № 4. – С. 237-246.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М.М. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

11. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства / Бентам И. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1998. – 415 с.
12. Березина Т.Н. Чувствование как экзистенциальная функция интеграции себя и Другого / Т.Н. Березина // Мир психологии. – 2001. - № 3 (27). – С. 70-82.
13. Берхин Н.Б. Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений / Н.Б. Берхин // Вопросы психологии. – 1988. - № 4. – С. 155-160.
14. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / Бех И.Д. – Ровно, издательский отдел управления по печати, 1991. – 146 с.
15. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Бех І.Д.; [наук. видання]. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
16. Бех І.Д. Виховання особистості: [у 2-х кн.]: Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
17. Бех І.Д. Виховання особистості: [у 2-х кн.]: Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
18. Бех І. Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2004. - № 6. – С.1-5.
19. Бех І.Д. Духовне прозріння особистості як психолого-педагогічна проблема / І.Д.Бех // Освіта і управління. – 2006. – Т.9. – № 3-4. – С. 79-98.
20. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Бех І.Д.; [науково-методичний посібник]. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
21. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І.Д.Бех // Початкова школа. – 2001. - №12. – С. 32 - 35.
22. Білецька І. О. Вирішення моральних завдань як метод виховання цінності іншої людини / І. О. Білецька // Рідна школа. – 2005. - №1. – С.15 - 17.
23. Білецька І.О. Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Білецька Ірина Олександрівна – Умань, 2004. – 223 с.

24. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи / Білоусова В.О. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.

25. Бодалёв А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А.А. Бодалёв // Вопросы психологии. – 1989. - №6. – С. 74-81.

26. Бодалёв А.А. Психология общения / Бодалёв А.А. – М., – Воронеж, 1996. – 256 с.

27. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Божович Л.И. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.

28. Боришевський М.Й. Духовні цінності у становленні особистості громадянина [текст] / М.Й.Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. - №1. – С.144-150.

29. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості [текст] / М.Й.Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. - №2. – С.49-57.

30. Боришевський М.Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості / М.Й.Боришевський // Розвиток ідей Г.С.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - Вип. 20. – Ч.1. – К., 2000. – С. 61-68.

31. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей [текст]: методичні матеріали / М.Й.Боришевський. – К.: Знання, 1979. – 48 с. – (“Педагогіка”; №9).

32. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості [текст] / М.Й.Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. - №3. – С.26-33.

33. Братусь Б.С. Возможна ли нравственная психология? / Б.С.Братусь // Человек. – 1998. - № 1. – С. 50-59.

34. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Братусь Б.С. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
35. Браун-Галковська М. Забуті чесноти // Браун-Галковська М. Дрібні справи. – Львів: Свічадо, 2005. – С.23-42.
36. Бреслав Г.М. Воспитание нравственных чувств ребёнка в семье / Г.М. Бреслав // Вопросы психологии. – 1986. - №1. – С.41-47.
37. Валантинас А.А. Взаимосвязь эмпатии и усвоения нравственных норм детьми младшего школьного возраста: дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / Валантинас Антанас Антанович – Вильнюс, 1988. – 139 с.
38. Варій М.Й. Загальна психологія: [підручник] / Варій М.Й. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
39. Василишина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Василишина Таїса Василівна. – К., 2000. – 235 с.
40. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) / Василюк Ф.Е. – М.: Смысл, 2005.- 191 с.
41. Ващенко Г. Виховний ідеал / Ващенко Г.– Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
42. Веккер Л.М. Психические процессы. Субъект. Переживание. Действие. Сознание / Веккер Л.М. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1981. – 326 с.
43. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ [уклад.і голов.ред. В.Т.Бусел]. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
44. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Вержиховська Олена Миколаївна. — К., 2001. — 273 с.
45. Виговська Л.П. Емпатійність як механізм реалізації суб’єкт-суб’єктної педагогічної парадигми // Психологія: Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 4 (7). – К., 1999. – С.61-66.

46. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / Вилюнас В.К.. – М.: МГУ, 1976. – 143 с.
47. Владиславлев М. Психология. Исследование основных явлений душевной жизни / Владиславлев М. – Т.1. – С-Петербург, 1881. – С. 517-523.
48. Власова О.І. Вікові особливості морального виховання // Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник]. – К.: Либідь, 2005. - С.237-243.
49. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості / Вознюк Н.М. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
50. Воловик Л.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / Воловик Л.М. – К., 1969.
51. Волченко Л.Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет / Волченко Л.Б. – М.: Издательство Московского университета, 1992. – 115 с.
52. Воспитание гуманных чувств у детей / [под ред. Л.Н.Проколиенко, В.К.Котырло]. – К.: Радянська школа, 1987. – 176 с.
53. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств / Гаврилова Т.П. – М.: Знание, 1984. – 79 с. (Серия “Новое в жизни, науке и технике”).
54. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. - №2. – С. 147-157.
55. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. - №5. - С. 107 - 114.
56. Геллер И.И. Переживание как категория общей психологии: дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 / Геллер Игорь Ильич. – Одесса, 1993.
57. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д.Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. - №4. – С. 61-68.
58. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Гозман Л.Я. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 176 с.

59. Гончаренко Е.С. Развитие эмпатического потенциала личности (на материале исследования детей 7-8 лет) : дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гончаренко Екатерина Сергеевна – Краснодар, 2003. – 241 с.

60. Гоян І.М. Психолого-педагогічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гоян Ігор Миколайович. — Івано-Франківськ, 1997. — 183 с.

61. Грот Н.Я. Основания нравственного долга. // Грот М.Я. Выбранные психологические творы / [упоряд.: М.Д.Бойправ] – Ніжин: НДУ, 2006. – С. 10-23.

62. Гудима О.В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гудима Олександр Васильович. — К., 2007. — 237 с.

63. Гудима О.В. Система занять з формування моральної якості “чуйність” // Гудима О.В. Особливості формування моральної поведінки у молодших школярів. – Кам’янець-Подільський, 2007. – С. 55-71.

64. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание: В 4 т. / В.И.Даль. – М.: ООО “Издательство АСТ”: ООО “Издательство “Астрель”, 2003. – Т.1. - 1155 с.

65. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание: В 4 т. / В.И.Даль. – М.: ООО “Издательство АСТ”: ООО “Издательство “Астрель”, 2003. - Т.4. – 1145 с.

66. Джонсон Д.В. Тренінг емпатії // Джонсон Д.В. Соціальна психологія: Тренінг міжособистісного спілкування ; пер. з англ. В.Хомика. – К.: Академія, 2003. – С.384-403.

67. Дьоміна Г.А. Особливості емпатії у ранньому юнацькому віці як одного із структурних елементів особистісної зрілості // Психологічні науки: Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12. – Вип. 5 (29) – К., 2005. – С. 58-62.

68. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: [монографія]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Я.Франка, 2007. – 328 с.

69. Журба К. Виховання духовності в учнів (методичні розробки) / К.Журба // Рідна школа. – 2004. - №3. – С. 47-49.
70. Завгородня Т. Штрихи до портрету сучасного старшокласника / Т.Завгородня // Рідна школа. – 2002. - №11. – С. 3-5.
71. Занюк С.С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / Занюк С.С. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
72. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка / А.В.Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. - №6. – С. 59-73.
73. Зверева І.Д. Діагностика моральної вихованості школярів / Зверева І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. – К.: ІСДО, 1995. – 156 с.
74. Иванов В.Г. История этики древнего мира / Иванов В.Г. – Л.: ЛГУ, 1980. – 224 с.
75. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні умови формування в молодших школярів моральних почуттів (у процесі навчання): дис... канд. пед. наук: 19.00.07 / Іванчук Марія Георгіївна – К., 1993. – 137 с.
76. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
77. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Ильин Е.П. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
78. Кайрис Е.Д. Развитие эмпатии в профессиональном становлении студентов высших педагогических учебных заведений: дисс... канд.психол.наук : 19.00.07 / Кайрис Елена Дмитриевна. — К., 2002. — 244 с.
79. Калашникова М.Б. О концепции возрастной сензитивности / М.Б. Калашникова // Мир психологии. – 2004. - №1. – С. 105-113.
80. Кальба Я.Є. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кальба Ярослава Євгенівна. — Т., 2006. — 209 с.
81. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / Караванський С. – К.: “Орій” при УКСП “Кобза”, 1993. – 472 с.

82. Караванський С. Російсько-український словник складної лексики / Караванський С. – [2-ге вид., доповн. і випр.]. - Львів: Бак, 2006. – 562 с.
83. Кириленко Т.С. Виховання почуттів / Т.С.Кириленко // Психолог. – 2003. - №35 (83). – С.9-17.
84. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
85. Кириленко Т.С. Чуттєво-емоційні виміри вчинковості / Кириленко Т.С. // Людина - Суб'єкт – Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О.Татенка]. – К.: Либідь, 2006. - С.176-196.
86. Киричок В.А. Формирование гуманных взаимоотношений младших школьников во внеурочной деятельности: дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Киричок Вера Андреевна – К., 1987. – 230 с.
87. Киричок В.А. Формування гуманних взаємин між молодшими школярами у позаурочній діяльності / В.А.Киричок // Педагогіка і психологія. – 1995. - №4. – С.105-112.
88. Кізь О.Б. Розвиток життєвих перспектив вихованців інтернатних закладів/ Кізь О.Б. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 128 с.
89. Климишин О.І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання: дис...канд. психол. наук.: 19.00.07 / Климишин Ольга Іванівна. — Івано-Франківськ, 2004. — 249 с.
90. Климова-Фюгнерова М. Эмоциональное воспитание в семье / Климова-Фюгнерова М. – Минск: Народная асвета, 1981. – 174 с.
91. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. М. Коган. — К., 2005. — 20 с.
92. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Коган Ірина Михайлівна. — К., 2005. — 179 с.
93. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Козлов Н.И. - Екатеринбург: Издательство АРД ЛТД. 1998. - 144 с.

94. Кон И.С. Психология ранней юности: [кн. для учителя]. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Серия “Психологическая наука – школе”).

95. Кононко Е.Л. Чтобы личность достоялась / Кононко Е.Л. – К.: Радянська школа, 1991. – 221 с.

96. Кононко О.Л. Душевність, людяність, щирість / О.Л.Кононко // Дошкільне виховання. – 1997. - № 2. – С. 8-9.

97. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кордунова Наталія Олександрівна. — Луцьк, 2000. — 257 с.

98. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: [монографія] / Корніяка О.М. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.

99. Костюченко М.В. Гуманні взаємини юнацтва: теоретичний аспект / М.В.Костюченко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: [зб. наук. праць]. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – С. 205-206.

100. Коч Л.А. Добросердечность / Л.А.Коч // Классный руководитель. – 2004. - №6.- С.128-132.

101. Коч Л.А. Креативная этика. Психология освоения подростками этических норм и понятий / Коч Л.А. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 192 с.

102. Коч Л.А. Милосердие / Л.А.Коч // Классный руководитель. – 2004. - №7. – С.135-138.

103. Кравченко І.В. Формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Кравченко Ірина Володимирівна. — Х., 2004. — 211 с.

104. Крайг Г. Психология развития: [пер. с англ.]. - СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

105. Красновський В.М. Соціальна ситуація розвитку старшокласника: звернення до інтерпретації її особливостей та шляхів гуманізації / В.М.

Красновський // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - № 6. – С. 3-9.

106. Критерії моральної вихованості молодших школярів: [книга для вчителя / за ред. І.Д.Беха, С.Д.Максименка]. – К.: Радянська школа, 1989. – 96 с.

107. Кропоткин П.А. Этика: Избранные труды / Кропоткин П.А. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 496 с.

108. Кротенко В.И. Психологические особенности эмпатии подростков: дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кротенко Валентина Ивановна. — К., 2001. — 197 с.

109. Крылова Н.Б. Культурология образования / Крылова Н.Б. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

110. Куличенко Л.А. Моральное чувство как основа формирования характера в философии Э.Шефтсбери / Куличенко Л.А. // Вестник МГУ. -Серия 14 : Психология. – 2001. – №2. – С.78-81.

111. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье / Кульчицкая Е.И. – К.: Радянська школа, 1983. – 120 с.

112. Кундера М. Невыносимая легкость бытия: [роман] / Милан Кундера; [пер. с чеш. Н.Шульгиной]. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 352 с.

113. Кухаренко С.П. Статеві особливості емпатії у вихованців школи-інтернату / С.П.Кухаренко // Психологія [зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова]. – Вип. 13. – К., 2001. – С. 327-331.

114. Кушнірюк В.М. Духовність учителя в контексті гуманної взаємодії з учнями / В.М.Кушнірюк // Розвиток ідей Г.С.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: [наук. записки Інституту психології імені Г.С.Костюка / за ред. С.Д.Максименка]. – К., 2000. – Вип. 20. – Ч. 2. – С. 22-30.

115. Лабунская В.А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения / В.А. Лабунская // Вопросы психологии. – 1987. - № 3. – С. 70-77.

116. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

117. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / Лабунская В.А.. – Р-н-Д: Феникс, 1999. – 608 с.

118. Лаврентьева Г.П. Розвиток емоційного ставлення дошкільників до однолітків в процесі гуманізації їх взаємин / Г.П.Лаврентьева // Актуальні проблеми психології. – Т.4: Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: [зб. наук. статей / за заг. ред. С.Д.Максименка]. – К.: Нора-прінт, 2001. – С.100-103.

119. Лавриченко Н. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема / Н.Лавриченко // Шлях освіти. – 2004. - №1. – С. 11-16.

120. Лазурский А.Ф. Классификация личности // Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии / [сост. Ю.Н.Олейник]. - РАН. Институт психологии. – М.: Наука, 1997. – 446 с.

121. Лактионова Г. Лидер будущего: новое видение стратегии и практика / Г.Лактионова, И. Зверева, Л.Старикова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 3. – С.35-55.

122. Ларина Т. Вежливость в сознании и коммуникации: межкультурный аспект / Т.Ларина // Актуальные проблемы коммуникации и культуры : [Международный сборник научных трудов]. – Пятигорск, 2005.

123. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / Лафренье П. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.

124. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. – М.: МГУ, 1981. – 506 с.

125. Липс Т. Вчувствование въ чувственное явление “других” // Липс Т. Руководство к психологии ; [пер.с нем. М.А.Лихарева]. – Изд. О.Н.Поповой. – СПб., 1907. – С. 218-229.

126. Локтионова А.В. В мире прямого контакта / А.В. Локтионова // Журнал практического психолога. - 1998. - №9. – С. 62-74.
127. Лопатинська В. Морально-гуманістичний зміст спілкування / В.Лопатинська // Шлях освіти. – 2003. - №1. – С.27-26.
128. Любовь к ближнему // Настольная книга священнослужителя: [в 6 т.]. – Т.6.- Тематический материал для проповеди. Евхаристия – Молитва. – М.: Издание Московской Патриархии, 1988. - С. 285-308.
129. Майзель Б.Н. Русско-итальянский словарь. 55000 слов. / Майзель Б.Н., Скворцова Н.А. – М.: Русский язык, 1977. – 1032 с.
130. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / Максименко С.Д. – К.: НДІ, 1990. – 240 с.
131. Максимець С.М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Максимець Світлана Миколаївна. - Одеса, 2000. — 163 с.
132. Малахов В. Співчуття // Малахов В. Етика: Курс лекцій: [навч. посібник]. – [3-тє вид.]. – К.: Либідь, 2001. – С.336-344.
133. Малицкая Л.Б. Формирование профессиональной эмпатии у будущих учителей: дисс...канд. психол. наук: 13.00.01 / Малицкая Лолита Борисовна — Кривой Рог, 1995. — 184 с.
134. Мартинюк І.А. Тренінгова програма розвитку професійних якостей психолога, визначальних для роботи в початковій школі / І.А.Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - № 11. – С.56-59.
135. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / Марьенко И.С. – М.: Просвещение, 1986. – 179 с.
136. Матласевич О.В. Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій острозьких просвітників XVI – XVII ст.: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Матласевич Оксана Володимирівна.— Острог, 2004. — 267 с.
137. Мелибруда Е. Я – ты – мы: Психологические возможности улучшения общения / Мелибруда Е.; [пер. с польск.]. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.: ил.

138. Милосердие // Настольная книга священнослужителя: [в 6 т.]. – Т.6.- Тематический материал для проповеди. Евхаристия – Молитва. – М.: Издание Московской Патриархии, 1988. - С. 308-326.
139. Мильнер-Иринин Я.А. Этика, или Принципы истинной человечности / Мильнер-Иринин Я.А. – М.: Наука, 1999. – 520 с.
140. Мир детства: Юность/ [под ред. А.Г.Хрипковой]. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
141. Митрополит Іларіон (Іван Огієнко). Етимологічно-семантичний словник української мови / Митрополит Іларіон (Іван Огієнко); [Редакція і доповнення др. Магдалина Ласло-Куцюк]. – Т.IV. – Вінніпег – Інститут дослідів Волині, 1994. – 558 с.
142. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Г.Ф.Михальченко. – М., 1989. – 20 с.
143. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мізерна Оксана Олександрівна. - К., 2005. – 291 с.
144. Міцкевич Ф. Блаженні милосердні / Ф.Міцкевич // Сопричастя : [міжнародний богословський часопис]. - Львів: Свічадо. – 2005. - № 1-2. – С. 3-14.
145. Мовчан В.С. Історія і теорія етики / Мовчан В.С. – [2-ге доповнене видання]. – Львів, 2005. – 488 с.
146. Молчанов С.В. Структура морального поведіння в концепції Дж.Реста / С.В.Молчанов // Психологія і школа. – 2005. - №1. – С. 111-132.
147. Мудрик А.В. Современный старшеклассник / Мудрик А.В. // Хрестоматія по возрастній психології. – [2-е изд., испр.]. – М., 2003. – С. 364-373.
148. Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К.; [под ред. В.Е.Семенова]. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

149. М'ясищев В.Н. Психология отношений / М'ясищев В.Н. [под ред. А.А.Бодалёва]. – М., 1995. – 356 с.
150. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: [навч. посіб. – 2-ге вид, допов.] – К.: Вища школа, 2001. – 487 с.: іл.
151. Надольська Н. Розвиток мовлення дітей – шлях до християнської доброчинності / Надольська Н. // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України: [зб. наук. праць]. – Острог, 1998. – С.320-327.
152. Нартова-Бочавер С.К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи / С.К.Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. - №4. – С. 15-23.
153. Ницше Ф. Антихристианин // Сумерки богов / [сост. и общ. ред. А.А.Яковлева]. – М.: Политиздат, 1989. – С.17-93.
154. Ноуен Г. Співчуття // Ноуен Г. Тут і тепер / [пер. з англ. А.Маслюха]. – Львів: Свічадо, 2002. – С.85-94.
155. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Ньюкомб Н. – [8-е международное издание]. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
156. Обозов Н.Н. Сопереживание // Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – С. 91-102.
157. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / [под ред. Н.Ю.Шведовой]. – 22-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
158. Онищенко Г.І. Вчитися доброти, або Як допомогти учням засвоїти норми гуманності / Г.І.Онищенко // Рідна школа. – 1991. - №11. – С. 13-17.
159. Орбан Л.Э. Становление личности / Орбан Л.Э. – М.: Луч, 1992. – 112 с.
160. Орищенко О.А. Дифференциально-психологический анализ эмпатии: дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 / Орищенко Оксана Анатольевна. – Одесса, 2004. — 223 с.

161. Орлов А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А.Б.Орлов, М.А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. - №4. – С.68- 73.
162. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы / Осипова А.А. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 240 с. - (Серия “Библиотека школьного психолога”).
163. Осипова А.А. Общая психокоррекция: [учебное пособие для студентов вузов] / Осипова А.А. – М.: ТЦ “Сфера”, 2001. – 512 с.
164. Павлов К.В. Ваш психологический тип / Павлов К.В. – К.: КофР, 1996. – 254 с.
165. Павлович А.И. Чешско-русский словарь: 52000 слов / Павлович А.И. – 8-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1989. – 832 с.
166. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и развития персонала / Панфилова А.П. – СПб.: ИВЭСЭП, “Знание”, 2003. – 536 с.
167. Пархоменко О.М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в позаурочний час / О.М.Пархоменко // Педагогіка і психологія. – 2004. - №2. – С. 86-95.
168. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л.А. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
169. Підготовка вчителя до морального виховання учнів: [навч. посібник] / Авт. кол.: В.К.Демиденко (керівник) [та ін.]. – К.: ІЗМН, 1996. – 204 с.
170. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / [под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной]. – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.
171. Попов Є.Ф. Великий українсько-англійський словник / Попов Є.Ф., Балла М.І. – К.: Чумацький шлях, 2001. – 643 с.

172. Порсева Х.О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій осіб похилого віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Порсева Христина Олегівна. — Тернопіль, 2005. — 240 с.

173. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / [Редактор-составитель Д.Я.Райгородский] – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.

174. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: дис...доктора психолог. наук: 19.00.07 / Приходько Юлія Олексіївна. — К., 1997. — 428 с.

175. Проценко О.П. Етикет як аксіологічний вимір культури поведінки і спілкування: дис... доктора філос. наук: 09.00.07 / Проценко Ольга Петрівна. — Х., 2004. — 369 с.

176. Прусакова О.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. // Вопросы психологии. – 2006. - №4. – С. 24-35.

177. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе / Прутченков А.С. – [2-е изд., дополн. и перераб.] – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 640 с.

178. Прядко Н.О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прядко Наталія Олександрівна. — К., 2006. — 203 с.

179. Психогимнастика в тренинге / [под редакцией Н.Ю.Хрящевой]. – СПб.: “Речь”, Институт тренинга, 2000. – 256 с.

180. Психология человека от рождения до смерти. / [под ред. А.А. Реана]. – 2-е изд. - СПб: Прайм-еврознак, М.: Олма-Пресс, 2003. – 411 с.

181. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М.Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

182. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: [навч.-метод. посібник / за заг. ред. М.Й.Боришевського]. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.

183. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / [под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович]. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
184. Резек А.М. Развитие сопереживания ровесникам у дошкольников: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология”/ А.М.Резек. – М, 1992. – 19 с.
185. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. ; [пер.с англ.] / общ. ред и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Изд. Группа “Прогресс”, 1994. – 480 с.
186. Рой М. История индийской философии / Рой М. – М.: Иностранная литература, 1958. – 548 с.
187. Роменець В.А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: [навчальний посібник] / Роменець В.А. – К.: Либідь, 2005. - 916 с.
188. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття / Роменець В.А., Маноха І.П. – К.: Либідь, 1998. – 992 с., іл.
189. Роменець В.А. Психологія творчості / Роменець В.А. – [2-ге вид., доп.]. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
190. Русско-белорусский словарь: В 2-х т. – Т.1. – 2-е изд., доп. и перераб. – Мн.: Беларус. Сов. Энциклопедия, 1982. – 648 с.
191. Русско-испанский словарь. 57000 слов / [сост. Х.Ногейра, Г.Я.Туровер]. – М.: Русский язык, 1979. – 975 с.
192. Русско-словацкий словарь: Около 50000 слов / Доротьякова В., Филкусова М., Коллар Д. [и др.] – М.: Русский язык; Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1989. – 747 с.
193. Русско-украинский словарь: В 3-х т. / АН УРСР. Институт языковедения им. А.А. Потебни; Редкол.: И.Н.Белодед и др. – 3-е изд., стереотип. – К.: Гл. ред УСЭ, 1988. – Т.2 / Ред. С.И. Головащук и др. – С.380.
194. Русско-украинский словарь: В 3-х т. / АН УРСР. Институт языковедения им. А.А. Потебни; Редкол.: И.Н.Белодед и др. – 3-е изд., стереотип. – К.: Гл. ред УСЭ, 1988. – Т.3 / Ред. С.И. Головащук и др. – 823 с.

195. Русско-чешский словарь: 25000 слов. – ОГИЗ Государственное издательство иностранных и национальных словарей.- М., 1947. – 356 с.
196. Савчин М.В. Вікова психологія / Савчин М.В., Василенко Л.П.. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
197. Савчин М.В. Загальна психологія. – Дрогобич, 1998. – Ч. 2. – С.117.
198. Санникова О.П. Диагностика содержательных особенностей эмпатии // Санникова О.П. Феноменология личности. – Одесса: СМІЛ, 2003. – С. 171-175.
199. Сейко Н. Доброчинність як етична й науково-педагогічна категорія / Н.Сейко // Шлях освіти. – 2004. - №2. – С.9-14.
200. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: [учеб. пособие] / Семенова Е.М. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
201. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: [навчальний посібник] / Семиченко В.А., Заслуженюк В.С.. – К.: Веселка, 1998. – 214 с. (Серія “Трансформація гуманіт. освіти в Україні”).
202. Сёлли Д. Очерки по психологии детства / Сёлли Д. ; [пер.с англ. А.Громбаха]. – М., 1901. – С.266-283.
203. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Сидоренко Е.В. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.
204. Сикорский И.А. Душа ребёнка / Сикорский И.А. – [изд. 3, доп.]. – К., 1911. – 192 с.
205. Синиця І.О. Педагогічний такт у вихованні дітей в сім'ї / Синиця І.О. – К., 1956. – 36 с.
206. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Ситаров В.А., Маралов В.Г.; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000. – 216 с.

207. Сичевський А.С. Психологічні особливості емоційного компонента емпатії у пубертатному періоді: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сичевський Анатолій Станіславович. — К., 2004. — 237 с.
208. Скутіна В. Традиції формування гуманних якостей дітей у практиці родинного виховання / В.Скутіна, Т.Ткаченко // Рідна школа. — 2002. - №7. — С.33-34.
209. Словарь современного русского литературного языка / [ред. Л.С.Ковтун, В.П.Петушков]. — М., - Л.: Наука, 1965. — Т.17.
210. Словарь украинского языка / Б.Грінченко (упоряд., з дод. власного матеріалу); — Репр. Вид. 1907 р. : [У 4 т.] — Т. 4. — К.: Лексикон, 1996. — 556 с.
211. Словник української мови / [редкол.: К.Білодід (голова) та ін.] — К.: Наукова думка, 1980. — Т.11. — 699 с.
212. Смирнова Е.О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е.О.Смирнова, В.Г.Утробина // Вопросы психологии. — 1996. - №3. — С. 5-13.
213. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей / Е.О.Смирнова, В.М.Холмогорова // Вопросы психологии. — 2001. - №1. — С. 26-36.
214. Смит А. Теория нравственных чувств / Смит А. — М.: Республика, 1997. — 351 с.
215. Смит Г.К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности / Смит Г.К. ; [пер. с англ.] — СПб.: Речь, 2001. — 256 с.
216. Современный толковый словарь русского языка / [гл.ред. С.А.Кузнецов]. — СПб: Норинт, 2002. — 960 с.
217. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. - 2-е изд., стер. - М.: Генезис, 2001. — 112 с.

218. Соловьев В.С. *Философские начала цельного знания* / Соловьев В.С. - М.,1999. – 912 с.
219. Сологуб Л.О. *Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі: дис... канд. пед. наук: 13.00.01* / Сологуб Любов Олексіївна. — К., 1995. — 210 с.
220. *Сострадание // Настольная книга священнослужителя в 6 т. – Т.6.- Тематический материал для проповеди. Евхаристия – Молитва. – М.: Издание Московской Патриархии, 1988. - С. 326-328.*
221. Спенсер Г. *Данные науки о нравственности // Спенсер Г. Научные основания нравственности: В 3-х ч. – Ч.1. – СПб, 1896. – С. 5-320.*
222. Спиноза Б. *Этика / Спиноза Б. Избранные произведения: В 2 т. – М.: Политиздат, 1957. - Т.1 – С. 359-618.*
223. Столяренко О.В. *Виховання гуманності підлітків у позакласній роботі з народознавства: дис... канд. пед. наук: 13.00.01* / Столяренко Олена Вікторівна. — К., 1996. — 206 с.
224. Столяренко О. В. *Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини / О.В.Столяренко // Рідна школа. – 2001. - №3. – С.18-21.*
225. Субботский Е.В. *Нравственное развитие дошкольника / Е.В.Субботский // Вопросы психологии. – 1983. - №4. – С. 29-37.*
226. Сутерланд А. *Происхождение и развитие нравственного инстинкта / [изд. Ф.Павленкова]. – СПб., 1900. – 815 с.*
227. Сухомлинська О.В. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Сухомлинська О.В. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.*
228. Сухомлинська О. В. *Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. - №4. – С.13-18.*
229. Сухомлинський В.О. *Батьківська педагогіка / Сухомлинський В.О. – К.: Радянська школа, 1978. – 263 с.*

230. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т.- Т. 1. - К.: Радянська школа, 1976. – С. 209-400.
231. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності / Сухомлинський В.О. – К.: Радянська школа, 1966. – 218 с.
232. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – Т. 3. - К.: Радянська школа, 1976. - С. 281-582.
233. Сухомлинський В.О. Не бійтесь бути ласкавими // Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – Т. 5. Статті .- К.: Радянська школа, 1977. – С. 347-359.
234. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 7-279.
235. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – Т.2. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 149-416.
236. Сущенко А.В. Гуманізація навчальних взаємин у всіх ланках шкільної життєдіяльності / А.В.Сущенко // Початкова школа. – 1998. - №9. – С. 29-30.
237. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монографія] / Татенко В.А. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
238. Татенко В.О. Вчинок в онтологічному вимірі // Основи психології: [підручник / за заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця]. – Вид. 5-те, стереотип. – К.: Либідь, 2002. – 632 с.
239. Тлумачний словник-довідник моральних і духовних понять та термінів / [за ред. Л.І.Прокопенко]. – Черкаси, 2006. – 244 с.
240. Тренінги спілкування / [упорядник Т.Гончаренко]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
241. Трубицына Л.В. Переживание как переживание события / Л.В.Трубицына // Журнал практического психолога. - 2006. - № 1. – С. 143-151.
242. Трухін І.О. Виховна робота з старшокласниками / І.О.Трухін, О.Т.Шпак // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №8. – С. 5-13.

243. Тома Ф. Воспитание чувств / Тома Ф. – СПб, 1900.
244. Томей О. Розвиток емоційної чутливості дітей дошкільного віку / О.Томей // Світло. – 2003. - №1. – С. 77-78.
245. Удовенко М.В. Методи діагностики емпатії / М.В.Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №7. – С. 55-58.
246. Удовенко М. Развитие эмпатии у подростков. Программа игрового социально-психологического тренинга / М.В.Удовенко // Социальная педагогика. – 2004. - №3. – С. 50-67.
247. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / [автор-упор. В.М.Копоруліна]. – Х.: Факт, 2006. – 400 с. - (Словник фахівця).
248. Українсько-російський словник/ [відповід. ред. Л.С.Паламарчук, Л.Г.Скрипник]. – 7-е вид. – К.: Українська радянська енциклопедія, 1990. – 940 с.
249. Українсько-словацький словник: Близько 10000 слів. – Х.: Прапор, 2002. – 256 с.
250. Українсько-французький словник / [укл. К.М.Андрашко, О.О.Коломієць, К.М.Тищенко / за ред. К.М.Тищенка]. – К.: Радянська школа, 1986 – 391 с.
251. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / [перевод с нем. и доп. О.Н.Трубачева; под ред. и с предисл. Б.А.Ларина]. – 2-е изд., стер. – М. : Прогресс, 1987. - Т.3. – 831 с.
252. Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача (соціально-психологічний тренінг) / Федорчук В.М. – Кам'янець–Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.
253. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Федотюк Тамара Іванівна. — К., 1997. — 178 с.
254. Фельдштейн Д.И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе // Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр.труды. – 2-е

изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – С.254-417.

255. Фенина О.Я. Структура, функції, форми та види емпатії. Їх роль у міжособистісних стосунках / О.Я.Фенина // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. - Серія 12. - Психологічні науки: [зб. наук.праць НПУ імені М.П.Драгоманова]. – К, 2001. – Вип. 14. – С.109-117.

256. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

257. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: [практическое пособие] в 4-х томах. / Фопель К.; [пер. с нем.]. - Т. 3. - 2-е изд., стер. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.: ил.

258. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: [практическое пособие] / Фопель К. ; [пер.с нем.]. - 4-е изд., стер. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.: ил.

259. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / Фопель К. ; [пер. с нем.]. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.

260. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Фопель К. ; [пер.с нем.]. – М.: Генезис, 2003. – 336 с. – (Серия “Все о психологической группе”).

261. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Формановская Н.И. – М.: Издательство “ИКАР”, 2007. – 480 с.

262. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Формановская Н.И. – М.: Высш. школа, 1989. - 159 с.

263. Фромм Э. Психоанализ и этика / [сост. П.С.Гуревич, С.Я.Левит; П.С.Гуревич (вступ. ст.)]. – М: АСТ, 1998. – 566 с. – (Серия “Классики зарубежной психологии”).

264. Хазанова М.А. Феномен принятия в психотерапевтическом консультировании / М.А.Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. - №2. – с. 49-54.

265. Хатчесон Ф. Эстетика / Хатчесон Ф., Юм Д., Смит А. – М., 1973.
266. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: [учеб. пособие для студ. вузов] / [Д.А.Леонтьев, Б.М.Величковский (науч. ред. пер. на рус. яз.)]. – 2-е изд. – СПб: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. - (Серия “Мастера психологии”).
267. Ціхоцька О.А. До питання про формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у старшокласників / О.А.Ціхоцька // Наукові записки НПУ ім. Драгоманова. – Вип. 36. – ч.1. – К., 2000.
268. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. – 3-е изд., стереот. – М.: Русский язык, 1999. – Т.2. – 560 с.
269. Чукалов С.К. Русско-болгарский словарь. 50000 слов. – Изд. 6-е, стереотип. – М.: Русский язык, 1981. – 911 с.
270. Шабельников В.К. Психология души: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. – М: Издательский центр “Академия”, 2003. – 240 с.
271. Шаров А.С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены / А.С.Шаров // Мир психологии. – 2004. - №1. – С. 214-226.
272. Швейцер А. Благоговение перед жизнью: [пер .с нем.; сост. и посл. А.А.Гусейнова / Общ. ред. А.А.Гусейнова, М.Г.Селезнева]. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
273. Шевченко Н.О. Репрезентованість емпатійних якостей у свідомості дітей / Н.О.Шевченко // Актуальні проблеми психології. – Т.4: Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання / [36. наукових статей за заг. ред. С.Д.Максименка]. – К.: Нора-прінт, 2001. – С.177-180.
274. Шевчук І. Проблеми гуманістичного виховання підлітків / І.Шевчук // Шлях освіти. – 1998. - №2. – С. 25-26.
275. Шемшурина А.И. Азбука вечных истин: методические разработки занятий. Сопереживание и сострадание / А.И. Шемшурина // Этическое воспитание. – 2003. - №3. – С. 69-71.
276. Шемшурина А.И. Подросткам для размышления. О сострадании / А.И.Шемшурина // Этическое воспитание. – 2004. - №3. – С. 36-38.

277. Шемшурина А.И. Чувствовать состояние другого человека / А.И.Шемшурина // Этическое воспитание. – 2003. - №1. – С. 83-84.
278. Шепелева Л.Н. Программы социально-психологических тренингов / Шепелева Л.Н. – СПб.: Питер, 2006. – 160 с.
279. Шеховцова Л.Ф. Элементы православной психологии / Шеховцова Л.Ф., Зенько Ю.М. – СПб., 2005. – 252 с.
280. Широкоградюк Л.А. Психолого-педагогічні причини лихослів'я та особливості його прояву у шкільному середовищі: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Широкоградюк Лілія Анатоліївна. — Т., 2001. — 208 с.
281. Ширшова И.А. Развитие гуманистических убеждений старшеклассников в межличностных отношениях: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ширшова Ирина Александровна. — М., 1996. — 225 с.
282. Ширшова І.О. Спілкування з учителем як умова формування гуманістичної позиції учня / І.О.Ширшова // Рідна школа. – 1992. - № 7-8.
283. Шовкомуд Е.А. Эмоциональная отзывчивость / Е.А.Шовкомуд // Советская педагогика. – 1991. - №3. – С. 79-83.
284. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность / Шопенгауэр А. – М.: Республика, 1992. – 448 с.
285. Шошин П.Б. Метод экспертных оценок / Шошин П.Б. – М.: МГУ, 1987. – 80 с.
286. Штихалюк О.П. Формування моральних ставлень молодших школярів у навчально-виховному процесі школи і сім'ї: дис...канд. пед. наук: 13.00.07 / Штихалюк Олена Палівна.— К., 2001.
287. Шутова В. Воспитание милосердия / В.Шутова // Воспитание школьников. – 2004. - №6. – С. 33-36.
288. Эмпатия личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах: [учеб. пособие] / под ред. проф. В.А.Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – С. 178 – 190.
289. Юзвак Ж. М. Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж.М.Юзвак // Філософська думка. – 1999. - №5. – С. 139-150.

290. Юм Д. Сочинения: [В 2 т.] / Юм Д.; [пер. с англ. под общ. ред., со вступит. статьей и примеч. И.С.Нарского]. – М.: Мысль, 1965. – Т.1. – 847 с.
291. Янчук В.А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива метода психологического исследования / В.А.Янчук // *Методология и история психологии*. – 2007. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 207-226.
292. Ясякевич Г.Я. Формирование гуманных отношений младших школьников во внеучебной деятельности: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ясякевич Гражина Яновна. — К., 1997. — 169 с.
293. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: [навч. посібник] / Яценко Т.С. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
294. Celer Natalia. Słownik ukraińsko-polski, polsko-ukraiński z rozmówkami. – Warszawa: Harald G, 2005. – 512 с.
295. Dunn J., Brown J., Beardsall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions // *Devel. Psychol.* - 1991. - V. 27 (3). - P.448-455.
296. Eisenberg N. Empathy and Sympathy: a Brief Review of the Concepts and Empirical Literature // *Anthrozoos*. – 1988. – Vol. 2. - N 1. – P.91-119.
297. Hoffman M.L. Empathy and moral development: implications for caring and justice. – Cambridge University Press, 2000.
298. Hogan R. Development of an empathy scale // *Journal of consulting and clinic psychology*. – 1969. – N 33. – P. 307-316.
299. Lewis M. Self-conscious emotions // *American Scientist*. - 1995. - N 83. - P. 68-78.
300. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy // *Journal of personality*. – 1972. – Vol. 46. – N 4. – P.525-543.
301. Murphy L. Social behavior and child personality: an exploratory study of some roots of sympathy. – N.Y., Columbia University Press, 1937.
302. Murray H.A. Explorations in personality. New York: Oxford University Press, 1938.

303. Oxford advanced learner's dictionary of current English. A.S.Hornby. Six edition. – Oxford: University Press – 2000.
304. Rogers C.R. Empathic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. – 1975. – Vol. 5. – N 2. – P. 2-10.
305. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. – Т.5. - Кніга 1. - Мінськ, Беларуская Савецкая Энцыклапедыя, 1983. – 663 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Як виникло слово “чуйність” [151]

Це було дуже давно. В однієї жінки було троє дітей. Піклувалась вона про них якнайкраще і вдень, і вночі. Тяжко працювала, щоб нагодувати й одягнути синів. І ось одного разу дуже вона захворіла і злягла. І така у жінки гарячка, що почало її всю сушити. І попросила вона старшого сина: “Сину, принеси мені води джерельної, чистої. Нап’юсь її і стану здоровою. Чуєш, сину?”. Та не чув її старший син, побіг гратися на вулицю. Тоді звернулась вона до середульшого: “Синку, синку, принеси мені води джерельної, чистої. Нап’юсь її і стану здоровою. Чуєш, синку?”. Та не чув її і середульший син. Тоді вона до найменшого: “Синочку, мій мізинчику, принеси мені води джерельної, чистої. Нап’юсь її і стану здоровою. Чуєш, синочку?”. Та й він не почув її. А сили вже залишали матір, і вона спочатку голосно, а потім все тихіше й тихіше повторювала: “Чу..., чу.., чу..”, та й вилетіла з неї душа і злетіла пташкою. Прибігли сини і побачили, як спурхнула голубка. Вона летіла і повторювала: “Чу..., чу.., чу..”. Діти заплакали, та пізно було, бо забули вони заповідь: “Шануй батька і матір своїх”, і залишилися сиротами. А дітей, які шанують своїх батьків, називають чуйними, бо вони чують, відчують їх біль, тривоги, незгоди і поспішають їм на допомогу.

Так виникло слово “чуйність”. І відтоді всіх людей, які чутливі до чужого горя, називають чуйними.

Додаток В

**Результати діагностичного дослідження особливостей розвитку
чуйності у вчителів**

Таблиця В.1

**Результати дослідження особливостей розвитку чуйності
у педагогів**

Рівні розвитку чуйності	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
Високий	5	12,5
Вищий середнього	8	20
Середній	19	47,5
Нижчий середнього	6	15
Низький	2	5

Таблиця В.2

Розвиток емпатії у вчителів

Рівні розвитку емпатії	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
Високий	1	2,5
Вищий середнього	6	15
Середній	20	50
Нижчий середнього	13	32,5
Низький	0	0

Таблиця В.3

Розуміння педагогами невербальної поведінки

Рівні розвитку розуміння поведінки	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
Високий	4	10
Вищий середнього	15	37,5
Середній	19	47,5
Нижчий середнього	2	5
Низький	0	0

Таблиця В.4

Прийняття інших учителями

Рівні розвитку прийняття	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
--------------------------	---------------------	---------------------------

Продовж. табл. В.4

Високий	0	0
Вищий середнього	23	57,5
Нижчий середнього	17	42,5
Низький	0	0

Таблиця В.5

Сформованість доброзичливості педагогів

Рівні розвитку доброзичливості	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
Високий	11	27,5
Середній	25	62,5
Низький	4	10

Таблиця В.6

Сформованість тактовності педагогів

Рівні розвитку тактовності	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
Високий	11	27,5
Середній	25	62,5
Низький	4	10

Таблиця В.7

Сформованість ввічливості педагогів

Рівні розвитку ввічливості	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
Високий	17	42,5
Середній	22	55
Низький	1	2,5

Таблиця В.8

Сформованість турботливості педагогів

Рівні розвитку турботливості	В абсолютних цифрах	У відсотковому відношенні
Високий	5	12,5
Середній	24	60
Низький	11	27,5

Додаток Д

Таблиця Д.1

**Матриця кореляційних зв'язків між показниками розвитку чуйності
у старшокласників і педагогів**

	Емпатія учнів	Роз. нев. повед. учнями	Прийн Інших учнями	Доброз учнів	Такт учнів	Ввічл учнів	Турбот учнів	Чуйн учнів
Емпатія учителів								
Роз.нев. повед учителями								
Прийн. інших учителями								
Доброзичлив учителів								
Тактовність учителів			0,29699					0,30453
Ввічливість учителів								
Турботливість учителів				0,33027		0,31665		0,30281
Чуйність учителів							0,29683	0,30683

Результати значущі на рівні $p \leq 0,05$

Примітка: незначущі коефіцієнти кореляції видалено.

Додаток Е

Таблиця Е.1

Оцінка рівня розвитку чуйності в учнів контрольної групи до та після формувального експерименту за Q-критерієм Розенбаума

Індивідуальні значення розвитку чуйності учнів до експерименту (вибірка S_2)	Індивідуальні значення розвитку чуйності учнів після експерименту (вибірка S_1)
12	12
23	23
26	26
23	21
25	25
22	22
19	19
23	23
24	24
22	22
17	17
22	22
22	23
18	20
20	20
25	25
32	33
29	30

Першою вибіркою вважатимемо ту, де значення ймовірно вищі (S_1), а другою – де значення ймовірно нижчі (S_2).

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : рівень розвитку чуйності старшокласників контрольної групи до формувального експерименту не нижчий, ніж рівень розвитку чуйності після формувального експерименту.

H_1 : рівень розвитку чуйності старшокласників контрольної групи до формувального експерименту нижчий, ніж рівень розвитку чуйності після формувального експерименту.

Визначаємо максимальне значення у вибірці 2:

$$S_2 \max = 32.$$

Підраховуємо кількість значень у вибірці 1, які є вищими максимального значення у вибірці 2: $S_1 = 1$.

Визначаємо мінімальне значення у вибірці 1: $S_1 \min = 12$.

Підраховуємо кількість значень у вибірці 2, які є нижчими за мінімальне значення вибірки 1: $S_2 = 0$.

За формулою $Q = S_1 + S_2$ обчислюємо емпіричне значення Q : $1+0=1$.

Так як $n_1=16$, $n_2=16$, то $Q_{кр} = \begin{cases} 7(p \leq 0,05) \\ 9(p \leq 0,01) \end{cases}$.

Оскільки $Q < Q_{кр}$, H_0 приймається: рівень розвитку чуйності старшокласників контрольної групи до формувального експерименту не нижчий, ніж рівень розвитку чуйності після формувального експерименту.

Додаток Ж. 1

Таблиця Ж.1.1

**Порівняльний аналіз показників розвитку чуйності
в експериментальній групі до та після формувального експерименту
за G-критерієм знаків**

n=16

№ учня	Рівень розвитку чуйності до експерименту t_1	Рівень розвитку чуйності після експерименту t_2	Різниця $t_2 - t_1$
1.	19	30	11
2.	22	31	9
3.	12	18	6
4.	24	33	9
5.	22	32	10
6.	18	27	9
7.	20	30	10
8.	20	31	11
9.	15	24	9
10.	33	35	2
11.	11	17	6
12.	14	24	10
13.	26	34	8
14.	28	34	6
15.	17	24	7
16.	18	24	6

Як бачимо, типові зсуви є позитивними.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим.

Кількість нетипових зсувів 0. Отже, емпіричне значення $G_{\text{емп}} = 0$.

Критичні значення G для $n = 16$:

$$G_{\text{кр}} = \begin{cases} 4(p \leq 0,05) \\ 2(p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $G_{\text{емп}} = 0$, то $G_{\text{емп}} < G_{\text{кр}}$. H_0 відхиляється.

Отже, зсув у типовий бік вважається достовірним.

Додаток Ж. 2

Таблиця Ж.2.1

**Порівняльний аналіз показників розвитку чуйності
в експериментальній групі до та після формувального експерименту
за Т-критерієм Вілкоксона**

n=16

№ учня	Рівень розвитку чуйності до експерименту t_1	Рівень розвитку чуйності після експерименту t_2	Різниця ($t_2 - t_1$)	Абс. значення різниці
1.	19	30	11	11
2.	22	31	9	9
3.	12	18	6	6
4.	24	33	9	9
5.	22	32	10	10
6.	18	27	9	9
7.	20	30	10	10
8.	20	31	11	11
9.	15	24	9	9
10.	33	35	2	2
11.	11	17	6	6
12.	14	24	10	10
13.	26	34	8	8
14.	28	34	6	6
15.	17	24	7	7
16.	18	24	6	6

Як бачимо, типові зсуви є позитивними.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Інтенсивність зсувів у бік підвищення показників розвитку чуйності не перевищує інтенсивності зсувів у бік її зменшення.

H_1 : Інтенсивність зсувів у бік підвищення показників розвитку чуйності перевищує інтенсивність зсувів у бік її зменшення.

Визначимо ранговий номер для кожного показника різниці:

Таблиця Е.2.2

Ранги	Абс. значення різниці	Ранговий номер різниці
16	11	15,5
15	11	15,5
14	10	13
13	10	13
12	10	13
11	9	9,5
10	9	9,5
9	9	9,5
8	9	9,5
7	8	7

6	7	6
5	6	3,5
4	6	3,5
3	6	3,5
2	6	3,5
1	2	1
Сума		136

Розрахункова сума визначається за формулою:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2},$$

де $\sum(R_i)$ - розрахункова сума,

N – кількість учнів.

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{16 \cdot (16+1)}{2} = 136.$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Кількість нетипових зсувів 0. Отже, емпіричне значення $T_{емп} = 0$.

Критичні значення T для n = 16:

$$T_{кр} = \begin{cases} 35 & (p \leq 0,05) \\ 23 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $T_{емп} = 0$, то $T_{емп} < T_{кр}$. H_0 відхиляється.

Отже, зсув у типовий бік за інтенсивністю достовірно переважає.

Додаток 3. 1

Таблиця 3.1.1

**Порівняльний аналіз показників розвитку емпатії
в експериментальній та контрольній групах до формувального експерименту
за U-критерієм Манна-Уїтні**

Показники рівнів розвитку емпатії в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку емпатії в контрольній групі n=18
17	17
27	23
18	44
17	29
19	44
13	12
44	27
21	41
21	27
55	38
1	20
29	32
44	19
41	52
45	7
27	70
-	51
-	51

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку емпатії в експериментальній групі до експерименту не переважає рівня розвитку емпатії у контрольній групі до експерименту.

H_1 : Рівень розвитку емпатії в експериментальній групі до експерименту переважає рівень розвитку емпатії у контрольній групі до експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця 3.1.2

**Підрахунок рангових сум за вибірками даних по емпатії
до формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах**

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку емпатії в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники рівнів розвитку емпатії в контрольній групі	Присвоєний ранг
34			70	34
33	55	33		
32			52	32

Продовж. табл. 3.1.2

31			51	30,5
30			51	30,5
29	45	29		
28	44	26,5		
27	44	26,5		
26			44	26,5
25			44	26,5
24	41	23,5		
23			41	23,5
22			38	22
21			32	21
20			29	19,5
19	29	19,5		
18	27	16,5		
17	27	16,5		
16			27	16,5
15			27	16,5
14			23	14
13	21	12,5		
12	21	12,5		
11			20	11
10			19	9,5
9	19	9,5		
8	18	8		
7			17	6
6	17	6		
5	17	6		
4	13	4		
3			12	3
2			7	2
1	1	1		
Суми рангів			250,5	344,5

Загальна сума рангів: $250,5 + 344,5 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34 \cdot (34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{18(18+1)}{2} - 344,5 = 114,5$$

Критичні значення для $n_1 = 16$, $n_2 = 18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Оскільки $n_1 \neq n_2$, підраховуємо емпіричну величину U і для другої рангової суми (250,5), підставляючи у формулу відповідне їй n_x :

$$U = 173,5.$$

Як бачимо, $U > U_{кр}$, отже, H_0 приймається: Рівень розвитку емпатії в експериментальній групі до формувального експерименту не переважає рівня розвитку емпатії у контрольній групі до формувального експерименту.

Додаток 3. 2

Таблиця 3.2.1

Порівняльний аналіз показників розвитку емпатії в експериментальній та контрольній групах після формувального експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники рівнів розвитку емпатії в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку емпатії в контрольній групі n=18
40	17
45	21
27	37
33	26
30	45
30	12
52	27
35	41
39	27
72	33
15	20
38	32
52	14
70	51
52	7
45	70
-	51
-	51

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку емпатії в експериментальній групі після формувального експерименту не переважає рівня розвитку емпатії у контрольній групі після формувального експерименту.

H_1 : Рівень розвитку емпатії в експериментальній групі після формувального експерименту переважає рівень розвитку емпатії у контрольній групі після формувального експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця 3.2.2

**Підрахунок рангових сум за вибірками даних по емпатії
після формувального експерименту в експериментальній та контрольній
групах**

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку емпатії в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники рівнів розвитку емпатії в контрольній групі	Присвоєний ранг
34	72	34		
33	70	32,5		
32			70	32,5
31	52	30		
30	52	30		
29	52	30		
28			51	27
27			51	27
26			51	27
25	45	24		
24	45	24		
23			45	24
22			41	22
21	40	21		
20	39	20		
19	38	19		
18			37	18
17	35	17		
16	33	15,5		
15			33	15,5
14			32	14
13	30	12,5		
12	30	12,5		
11	27	10		
10			27	10
9			27	10
8			26	8
7			21	7
6			20	6
5			17	5
4	15	4		
3			14	3
2			12	2
1			7	1
Суми рангів		336		259

Загальна сума рангів: $336 + 259 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34 \cdot (34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x + 1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{18(18+1)}{2} - 336 = 63.$$

Критичні значення для $n_1 = 16$, $n_2 = 18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Як бачимо, $U < U_{кр}$, отже, H_0 відкидається. Приймається H_1 : Рівень розвитку емпатії в експериментальній групі після формувального експерименту переважає рівень розвитку емпатії у контрольній групі після формувального експерименту.

Додаток К. 1

Таблиця К.1.1

Порівняльний аналіз показників розвитку прийняття іншої людини учнями експериментальної та контрольної груп після формуального експерименту за U- критерієм Манна-Уїтні

Показники рівнів розвитку прийняття в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку прийняття в контрольній групі n=18
65	40
65	46
45	53
61	51
58	59
68	49
72	53
61	56
60	53
72	54
45	45
53	56
72	60
72	54
52	48
51	56
-	60
-	60

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи після формуального експерименту не переважає рівня розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи після формуального експерименту.

H_1 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи після формуального експерименту переважає рівень розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи після формуального експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця К.1.2

Підрахунок рангових сум за вибірками даних по прийняттю інших людей учнями експериментальної та контрольної груп після формуального експерименту

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку прийняття в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники рівнів розвитку прийняття в контрольній групі	Присвоєний ранг
----------------	---	-----------------	---	-----------------

34	72	32,5		
33	72	32,5		
32	72	32,5		
31	72	32,5		
30	68	30		
29	65	28,5		
28	65	28,5		
27	61	26,5		
26	61	26,5		
25	60	23,5		
24			60	23,5
23			60	23,5
22			60	23,5
21			59	21
20	58	20		
19			56	18
18			56	18
17			56	18
16			54	15,5
15			54	15,5
14			53	12,5
13			53	12,5
12			53	12,5
11	53	12,5		
10	52	10		
9	51	8,5		
8			51	8,5
7			49	7
6			48	6
5			46	5
4	45	3		
3	45	3		
2			45	3
1			40	1
Суми рангів		350,5		244,5

Загальна сума рангів: $350,5 + 244,5 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{16(16+1)}{2} - 350,5 = 735.$$

Критичні значення для $n_1=16$, $n_2=18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 (p \leq 0,05) \\ 76 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Як бачимо, $U < U_{кр}$, отже, H_0 відкидається. Приймається H_1 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи після формувального експерименту переважає рівень розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи після формувального експерименту.

Додаток К. 2

Таблиця К.2.1

Порівняльний аналіз показників розвитку прийняття іншої людини учнями експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту за Q- критерієм Розенбаума

Показники рівнів розвитку прийняття в експериментальній групі S_1 n=16	Показники рівнів розвитку прийняття в контрольній групі S_2 n=18
65	40
65	46
45	53
61	51
58	59
68	49
72	53
61	56
60	53
72	54
45	45
53	56
72	60
72	54
52	48
51	56
-	60
-	60

Примітка: S_1 - ряд, у якому значення за попередньою оцінкою вищі, а S_2 – нижчі.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи після формувального експерименту не переважає рівня розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи після формувального експерименту.

H_1 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи після формувального експерименту переважає рівень розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи після формувального експерименту.

Визначаємо максимальне значення у вибірці 2 (КГ):

$$S_2 \max = 60.$$

Підраховуємо кількість значень у вибірці 1 (ЕГ), які є вищими максимального значення у вибірці 2: $S_1 = 9$.

Визначаємо мінімальне значення у вибірці 1: $S_1 \min = 45$.

Підраховуємо кількість значень у вибірці 2, які є нижчими за мінімальне значення вибірки 1: $S_2 = 1$.

За формулою $Q = S_1 + S_2$ обчислюємо емпіричне значення Q : $9+1=10$.

$$\text{Так як } n_1=16, n_2=18, \text{ то } Q_{\text{кр}} = \begin{cases} 7(p \leq 0,05) \\ 9(p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Оскільки $Q > Q_{\text{кр}}$, H_0 відхиляється. Приймається H_1 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи після формувального експерименту переважає рівень розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи після формувального експерименту.

Додаток К. 3

Таблиця К 3.1

Порівняльний аналіз показників розвитку прийняття інших людей в експериментальній та контрольній групах до формувального експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники рівнів розвитку прийняття в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку прийняття в контрольній групі n=18
52	39
53	46
41	56
50	53
45	59
52	48
59	54
48	56
59	54
64	56
39	43
45	56
65	60
59	54
45	52
41	56
-	60
-	60

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи до експерименту не переважає рівня розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи до експерименту.

H_1 : Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи до експерименту переважає рівень розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи до експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця К. 3.2

Підрахунок рангових сум за вибірками даних по прийняттю інших людей до формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку прийняття в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники рівнів розвитку прийняття в контрольній групі	Присвоєний ранг
34	65	34		
33	64	33		
32			60	31
31			60	31
30			60	31
29	59	27,5		
28	59	27,5		
27	59	27,5		
26			59	27,5
25			56	23
24			56	23
23			56	23
22			56	23
21			56	23
20			54	19
19			54	19
18			54	19
17	53	16,5		
16			53	16,5
15			52	14
14	52	14		
13	52	14		
12	50	12		
11	48	10,5		
10			48	10,5
9			46	9
8	45	7		
7	45	7		

6	45	7		
5			43	5
4	41	3,5		
3	41	3,5		
2			39	1,5
1	39	1,5		
Суми рангів		246		349

Загальна сума рангів: $246 + 349 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{18(18+1)}{2} - 349 = 110$$

Критичні значення для $n_1 = 16$, $n_2 = 18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Як бачимо, $U > U_{кр}$, отже, H_0 приймається: Рівень розвитку прийняття інших людей в учнів експериментальної групи до експерименту не переважає рівня розвитку прийняття інших людей в учнів контрольної групи до експерименту.

Додаток Л. 1

Таблиця Л. 1.1

**Порівняльний аналіз показників розвитку доброзичливості учнів
експериментальної та контрольної груп до формувального експерименту
за U-критерієм Манна-Уїтні**

Показники рівнів розвитку доброзичливості в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку доброзичливості в контрольній групі n=18
4	4
5	4
3	6
6	5
5	7
7	5
7	6
5	6
7	6
8	7
3	3
4	6
8	4
7	6
4	7
5	5
-	8
-	7

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку доброзичливості в учнів експериментальної групи до експерименту не переважає рівня розвитку доброзичливості в учнів контрольної групи до експерименту.

H_1 : Рівень розвитку доброзичливості в учнів експериментальної групи до експерименту переважає рівень розвитку доброзичливості в учнів контрольної групи до експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця Л. 1.2

**Підрахунок рангових сум за вибірками даних показників доброзичливості до
формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах**

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку доброзичливості в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники рівнів розвитку доброзичливості в контрольній групі	Присвоєний ранг
-------------------	---	--------------------	--	--------------------

Продовж. табл. Л. 1.2

34	8	33		
33	8	33		
32			8	33
31			7	27,5
30			7	27,5
29			7	27,5
28			7	27,5
27	7	27,5		
26	7	27,5		
25	7	27,5		
24	7	27,5		
23	6	20		
22			6	20
21			6	20
20			6	20
19			6	20
18			6	20
17			6	20
16			5	13
15			5	13
14			5	13
13	5	13		
12	5	13		
11	5	13		
10	5	13		
9	4	6,5		
8	4	6,5		
7	4	6,5		
6			4	6,5
5			4	6,5
4			4	6,5
3			3	2
2	3	2		
1	3	2		
Суми рангів		271,5		323,5

Загальна сума рангів: $271,5 + 323,5 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{18(18+1)}{2} - 323,5 = 135,5$$

Критичні значення для $n_1=16$, $n_2=18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Як бачимо, $U > U_{кр}$, отже, H_0 приймається: Рівень розвитку доброзичливості в учнів експериментальної групи до експерименту не переважає рівня розвитку доброзичливості в учнів контрольної групи до експерименту.

Додаток Л. 2

Таблиця Л.2.1

Порівняльний аналіз показників розвитку доброзичливості учнів експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники рівнів розвитку доброзичливості в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку доброзичливості в контрольній групі n=18
7	4
8	4
7	6
8	5
8	7
7	5
8	6
8	6
8	6
8	6
8	7
6	3
7	6
8	4
8	6
7	7
7	5
-	8
-	7

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку доброзичливості учнів експериментальної групи після формувального експерименту не переважає рівня розвитку доброзичливості учнів контрольної групи після формувального експерименту.

H_1 : Рівень розвитку доброзичливості учнів експериментальної групи після формувального експерименту переважає рівень розвитку доброзичливості учнів контрольної групи після формувального експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

**Підрахунок рангових сум за вибірками даних
по розвитку доброзичливості учнів експериментальної та контрольної груп
після формувального експерименту**

Ранговий номер	Показники рівнів розвитку доброзичливості в експериментальній групі	Ранг	Показники рівнів розвитку доброзичливості в контрольній групі	Ранг
34	8	29,5		
33	8	29,5		
32	8	29,5		
31	8	29,5		
30	8	29,5		
29	8	29,5		
28	8	29,5		
27	8	29,5		
26	8	29,5		
25			8	29,5
24			7	19,5
23			7	19,5
22			7	19,5
21			7	19,5
20	7	19,5		
19	7	19,5		
18	7	19,5		
17	7	19,5		
16	7	19,5		
15	7	19,5		
14	6	11		
13			6	11
12			6	11
11			6	11
10			6	11
9			6	11
8			6	11
7			5	6
6			5	6
5			5	6
4			4	3
3			4	3
2			4	3
1			3	1
Суми рангів		393,5		201,5

Загальна сума рангів: $393,5 + 201,5 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{16(16+1)}{2} - 393 = 285.$$

Критичні значення для $n_1=16$, $n_2=18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Як бачимо, $U < U_{кр}$, отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 : Рівень розвитку доброзичливості учнів експериментальної групи після формувального експерименту переважає рівень розвитку доброзичливості учнів контрольної групи після формувального експерименту.

Додаток М. 1

Таблиця М. 1.1

Порівняльний аналіз розвитку тактовності в учнів експериментальної групи до та після формувального експерименту

Показник тактовності до експерименту	Показник тактовності після експерименту	Зсув
2	3	+1
2	3	+1
1	2	+1
2	3	+1
2	3	+1
1	2	+1
2	3	+1
1	2	+1
1	2	+1
3	3	0
1	1	0
2	2	0
2	3	+1
3	3	0
2	2	0
2	2	0
Зсуви		Кількість
Позитивні		10
Негативні		0
Нульові		6
Суми		16

Типовий зсув позитивний.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим.

Негативних зсувів немає.

$$G_{кр} = \begin{cases} 1(p \leq 0,05) \\ 0(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп} = 0$, $G_{емп} \leq G_{кр}$, H_0 відхиляється. Приймається H_1 ($p \leq 0,01$): Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим.

Додаток М. 2

Таблиця М. 2.1

Порівняльний аналіз розвитку ввічливості в учнів експериментальної групи до та після формувального експерименту

Показник ввічливості до експерименту	Показник ввічливості після експерименту	Зсув
2	3	+1
3	3	0
2	2	0
3	3	0
3	3	0
2	3	+1
2	3	+1
2	3	+1
1	2	+1
3	3	0
1	2	+1
2	3	+1
2	3	+1
3	3	0
1	2	+1
2	3	+1
Зсуви		Кількість
Позитивні		10
Негативні		0
Нульові		6
Суми		16

Типовий зсув позитивний.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим.

Негативних зсувів немає. Отже, $G_{емп} = 0$.

$$G_{кр} = \begin{cases} 1(p \leq 0,05) \\ 0(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп} = 0$, $G_{емп} \leq G_{кр}$, H_0 відхиляється. Приймається H_1 ($p \leq 0,01$): Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим.

Додаток М. 3

Таблиця М. 3.1

Порівняльний аналіз розвитку турботливості в учнів експериментальної групи до та після формувального експерименту

Показник турботливості до експерименту	Показник турботливості після експерименту	Зсув
2	3	+1
1	2	+1
1	2	+1
2	3	+1
2	3	+1
1	2	+1
1	2	+1
2	3	+1
1	2	+1
3	3	0
2	2	0
1	2	+1
2	3	+1
3	3	0
2	2	0
1	2	+1
Зсуви		Кількість
Позитивні		12
Негативні		0
Нульові		4
Суми		16

Типовий зсув позитивний.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим.

Негативних зсувів немає. Отже, $G_{емп} = 0$.

$$G_{кр} = \begin{cases} 1(p \leq 0,05) \\ 0(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп} = 0$, $G_{емп} \leq G_{кр}$, H_0 відхиляється. Приймається H_1 ($p \leq 0,01$): Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим.

Додаток Н. 1

Таблиця Н.1.1

Порівняльний аналіз показників розвитку розуміння учнями експериментальної та контрольної груп невербальної поведінки до формувального експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники рівнів розвитку розуміння невербальної поведінки в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку розуміння невербальної поведінки в контрольній групі n=18
73	53
106	79
31	87
112	87
111	99
99	105
61	68
118	106
79	95
100	90
39	88
53	79
119	78
87	99
118	89
68	105
-	108
-	121

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів експериментальної групи до формувального експерименту не переважає рівня розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів контрольної групи до експерименту.

H_1 : Рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів експериментальної групи до формувального експерименту переважає рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів контрольної групи до експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця Н. 1.2

Підрахунок рангових сум за вибірками даних показників розуміння невербальної поведінки до формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах

Ранговий номер	Показники розуміння невербальної поведінки в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники розуміння невербальної поведінки в контрольній групі	Присвоєний ранг
----------------	--	-----------------	--	-----------------

Продовж. табл. Н. 1.2

34			121	34
33	119	33		
32	118	31,5		
31	118	31,5		
30	112	30		
29	111	29		
28			108	28
27	106	26,5		
26			106	26,5
25			105	24,5
24			105	24,5
23	100	23		
22	99	21		
21			99	21
20			99	21
19			95	19
18			90	18
17			89	17
16			88	16
15			87	14
14			87	14
13	87	14		
12	79	11		
11			79	11
10			79	11
9			78	9
8	73	8		
7			68	6,5
6	68	6,5		
5	61	5		
4			53	3,5
3	53	3,5		
2	39	2		
1	31	1		
Суми рангів		276,5		318,5

Загальна сума рангів: $276,5 + 318,5 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{18(18+1)}{2} - 318,5 = 140,5$$

Критичні значення для $n_1=16$, $n_2=18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Як бачимо, $U > U_{кр}$, отже, H_0 приймається: Рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів експериментальної групи до формувального експерименту не переважає рівня розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів контрольної групи до експерименту.

Додаток Н. 2

Таблиця Н. 2.1

Порівняльний аналіз показників розвитку розуміння учнями експериментальної та контрольної груп невербальної поведінки після формувального експерименту за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники рівнів розвитку розуміння невербальної поведінки в експериментальній групі n=16	Показники рівнів розвитку розуміння невербальної поведінки в контрольній групі n=18
95	52
122	79
48	87
122	87
121	99
121	105
79	68
122	106
89	95
121	90
51	88
63	79
121	78
94	99
118	87
85	105
-	108
-	121

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів експериментальної групи після формувального експерименту не переважає рівня розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів контрольної групи після експерименту.

H_1 : Рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів експериментальної групи після формувального експерименту переважає рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів контрольної групи після експерименту.

Підрахуємо рангові суми за двома вибірками отриманих даних. Складемо таблицю:

Таблиця Н. 2.2

Підрахунок рангових сум за вибірками даних показників розуміння невербальної поведінки після формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах

Ранговий номер	Показники розуміння невербальної поведінки в експериментальній групі	Присвоєний ранг	Показники розуміння невербальної поведінки в контрольній групі	Присвоєний ранг
34	122	33		
33	122	33		
32	122	33		
31			121	29
30	121	29		
29	121	29		
28	121	29		
27	121	29		
26	118	26		
25			112	25
24			108	23,5
23			108	23,5
22			106	22
21			105	21
20			99	19,5
19			99	19,5
18	95	18		
17	94	17		
16			92	16
15			89	14
14			89	14
13	89	14		
12			88	12
11			87	11
10	85	10		
9			80	9
8	79	7		
7			79	7
6			79	7
5			68	5
4	63	4		
3			52	3
2	51	2		
1	48	1		
Суми рангів		314		281

Загальна сума рангів: $314 + 281 = 595$.

Розрахункова сума:

$$\sum(R_i) = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{34(34+1)}{2} = 595$$

Рівність реальної та розрахункової сум дотримана.

Визначимо емпіричну величину U:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x = (16 \cdot 18) + \frac{16(16+1)}{2} - 314 = 110$$

Критичні значення для $n_1 = 16$, $n_2 = 18$:

$$U_{кр} = \begin{cases} 95 & (p \leq 0,05) \\ 76 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Як бачимо, $U > U_{кр}$, отже, H_0 приймається: Рівень розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів експериментальної групи після формувального експерименту не переважає рівня розвитку розуміння невербальної поведінки в учнів контрольної групи після експерименту.