

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**СОКОЛ ЛЮБОВ МИХАЙЛІВНА**

УДК 159.923.2:37.034-053.6

**МОРАЛЬНИЙ ВИБІР ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ  
САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:  
наук,

доктор психологічних  
професор Булах І.С.

Київ – 2006

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ.....	13
I.1. Концепції морального вибору особистості в філософсько–етичних та психологічних джерелах.....	13
I.2. Генезис морального вибору зростаючої особистості в процесі становлення її самосвідомості .....	48
I.3. Специфіка морального вибору особистості в період дорослішання.....	72 83
Висновки до розділу.....	
Розділ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА .....	85
2.1. Особливості діагностування готовності до морального вибору особистості підлітка .....	85
2.2. Вивчення психологічних особливостей готовності особистості підлітка до морального вибору .....	97
2.3. Специфіка здійснення морального вибору особистістю підлітка та його типологія .....	125
Висновки до розділу.....	143
Розділ 3. ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ ПРОЦЕСУ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА.....	146
3.1. Особистісно зорієнтоване виховання моральної самосвідомості особистості підлітка.....	146
3.2. Психологічні характеристики типів морального вибору підлітків.....	152
3.2.1. Динаміка змін готовності підлітка до морального вибору.....	165
3.3. Психологічні засоби активізації підлітків до здійснення морального вибору.....	172
Висновки до розділу.....	181
ВИСНОВКИ.....	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186
ДОДАТКИ	

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасний етап становлення нових економічних і політичних відносин у нашій державі характеризується значною нестабільністю. Різкі соціальні зміни, що відбуваються сьогодні в усіх сферах суспільства, неоднозначно впливають на розвиток підростаючої особистості. Найскладніше процес її соціальної адаптації відбувається у перехідному, особливо підлітковому віці. В період вікових кардинальних перетворень у психічному розвитку підлітків виникають ускладнення в їх взаємодіях, що спричиняються фактором несформованості у них загальноприйнятих моральних норм і цінностей. На сьогодні існує певна частина підлітків, яка не здатна швидко й адекватно зорієнтуватися у складній ситуації морального вибору, оцінити власні можливості у досягненні особистісно значущих цілей у динамічному життєвому просторі.

У підлітковому віці проблема вибору постає найбільш гостро, оскільки особистість цього віку є найбільш чутливою до змін в оточуючому середовищі. Процес здійснення підлітками морального вибору набуває нових істотних характеристик у зв'язку з відкриттям власного духовного "Я", котре обумовлює становлення їх моральної самосвідомості. З нової особистісної позиції сприймаються підлітками власні негативні та позитивні риси, здійснюється пошук ідеалу, активізується прагнення до "прогресу" майбутніх соціальних ролей у спільноті однолітків та референтних дорослих. Розширення меж моральної самосвідомості підлітків позначається на результатах вирішення ними ситуацій морального вибору, які наповнюються для них новим, особистісним смислом. Вміння осмислювати та розв'язувати моральні дилеми, усунути закладені в них протиріччя слугує визначальним фактором подальшого морального зростання підлітка.

На сьогодні не існує загальноприйнятого й чітко визначеного поняття "моральний вибір". Серед зарубіжних дослідників відоме положення Р. Джонсона, який характеризує моральний вибір у межах диспозиціонального підходу і визначає його через поняття напруженість, що "примушує" особистість актуалізувати у свідомості моральні цінності та оцінити власну поведінку в ситуації альтернативи з моральних позицій. Представники когнітивного підходу Л.Кольберг та Ж.Піаже пов'язують специфіку моральної поведінки з провідною роллю раціонального компонента свідомості людини, за допомогою якої регулюється її поведінка відповідно до вимог суспільної моралі. Прибічники психоаналітичного підходу З.Фрейд, М.Клейн, К.Юнг розглядали прагнення особистості дотримуватися моральних норм в ситуації вибору як феномен залежності від інших (батьків, представників попередніх поколінь).

Українські та російські психологи звертають увагу на такі аспекти морального вибору як творчість, духовна діяльність, надситуативна та життєтворча активність (В.Т.Кудрявцев, А.В.Мудрик, В.А.Петровський, В.А.Роменець, В.М.Ямницький), ініціатива, саморегуляція процесів прийняття рішень (К.О.Абульханова-Славська, М.Й.Боришевський, В.О.Татенко),

емоційна регуляція процесів вибору (О.С.Безверхий).

На основі наукового аналізу досліджень вчених, які пов'язували духовний розвиток людини з її моральним зростанням, було з'ясовано, що моральний вибір є одним з найважливіших етапів духовного становлення особистості і має певні складові. По-перше, це ініціатива суб'єкта, його самотворення (К.О.Абульханова-Славська, В.І.Слободчиков, В.А.Роменець). По-друге, знання та осмислення індивідом етичних норм (Д.О.Леонтьєв, В.Ф.Петренко, В.Д.Шадріков). По-третє, компетентність особистості, точніше її інтелектуальний, моральний та естетичний досвід (В.В.Знаков, К.Ясперс, І.С.Якіманська). По-четверте – “самототожність” та свобода “як духовний стан, самовідчуття людини”, що вимагає від неї суттєвої внутрішньої роботи для розуміння самої себе, власного внутрішнього «Я» (Г.О.Балл, С.Б.Кримський та ін.).

Необхідно відмітити, що більшість дослідників (В.І.Бакштановський, А.А.Гусейнов, О.Г.Дробницький, О.Л.Дубко, Є.П.Потапова, Ю.В.Соґомонов, О.І.Титаренко та ін.) проблем морального розвитку особистості відмічають факт порушення етичних законів міжособистісних взаємодій у процесі морального вибору за умови його вивчення в лабораторних умовах. У зв'язку з цим вченими висувається ідея дослідження готовності особистості до здійснення морального вибору. Вона причинно обумовлена динамікою становлення особистісних утворень, їх незавершеністю, переструктуруванням, постійною трансформацією у структурі морального вибору особистості у період дорослішання. Науково осмисливши та обґрунтувавши положення висунутої ідеї та проаналізувавши ряд відомих досліджень з розвитку моральності підростаючої особистості (Б.С.Братусь, В.С.Мухіна, С.Г.Якобсон) ми постали перед необхідністю введення поняття готовності до морального вибору. Його сутність визначається як певний рівень розвитку моральної самосвідомості підлітка, що досягається на засадах набуття ним складного комплексу морально-етичних якостей, які дають можливість самостійно, відповідально та ініціативно самовизначитися в ситуації наявності декількох моральних альтернатив.

Отже, соціальна значущість і недостатнє дослідження особливостей здійснення морального вибору підлітками й обумовили вибір теми нашого дослідження “Моральний вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, затверджена Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол №7 від 24.02.2000 року) та Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №8 від 29.10.2002 року).

**Об'єкт дослідження** – розвиток моральної самосвідомості у підлітковому віці.

**Предмет дослідження** – моральний вибір особистості підлітка як умова становлення її моральної самосвідомості.

**Мета дослідження** - дослідити психологічні особливості морального вибору, визначити типологію цього процесу та рівні готовності особистості підлітка до його здійснення.

**Гіпотези дослідження.** Моральний вибір виступає необхідною умовою становлення моральної самосвідомості у підлітковому віці. Він являє собою довільне рішення підлітка, що здійснюється у процесі надання ним переваг в альтернативних умовах моральному вчинку.

Смисловий контекст процесу морального вибору визначається готовністю підлітка до його здійснення, яка характеризується певним рівнем розвитку моральної самосвідомості у підлітковому віці. Генеза готовності до здійснення морального вибору особистості підліткового віку характеризується етапністю, послідовністю подолання протиріч між різними складовими «Я»-концепції підлітка та системою його ціннісних взаємин з іншими.

Особистісно орієнтоване виховання виступає основним засобом підвищення рівня готовності підлітка до здійснення морального вибору.

У відповідності з поставленою метою та висунутими гіпотезами визначені наступні **завдання** дослідження:

- здійснити науковий аналіз теоретико-методологічних засад вивчення морального вибору як умови становлення моральної самосвідомості у підлітковому віці;

- визначити методичні підходи, критерії, показники та рівні готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору;

- дослідити психологічні особливості морального вибору підлітка, його типологію;

- розробити та апробувати програму соціально-психологічного тренінгу розвитку готовності підлітка до морального вибору.

**Теоретико-методологічними засадами дослідження** стали: вчення про морально-духовну сутність особистості (В.О.Сухомлинський, О.Г. Дробницький, Л.І.Рувинський, Т.О.Флоренська та ін.); концепції суб'єкта психічної активності (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський, Г.С. Костюк, Я.Л.Коломінський, С.Л.Рубінштейн, В.А.Семіченко та ін.); вихідні положення про особистість як суб'єкта вільної, відповідальної дії, що впливає з основоположень гуманістичної психології та особистісно орієнтованого підходу (А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Р.Ассаджолі та ін.); положення про людину як об'єкт власної психічної активності (З.С.Карпенко, П.В.Лушин, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко); генетико-моделюючий підхід як система принципів дослідження особистісного розвитку (Л.С.Виготський, П. Я.Гальперин, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, С.Д.Максименко); концепції міжособистісних ставлень (В.В.Власенко, Н.І.Непомняща, Н.А.Побірченко, Ю.О.Приходько) та становлення особистості як автора вільних вчинків (М.М.Бахтін, В.П.Зінченко, В.І.Слободчиков, В.А.Роменець, Г.А.Цукерман); положення про психологічні механізми становлення свідомості та моральної

самосвідомості зростаючої особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, О.І.Кульчицька, І.І.Чеснокова, С.Г.Якобсон); вихідні положення особистісно орієнтованого виховання (І.Д.Бех, І.С.Булах, В.В.Рибалка).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань та перевірки гіпотези було розроблено програму дослідження, якою передбачалося вивчення та аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми, вибір методик експерименту, що включав науково-теоретичний, дослідно-експериментальний, завершально-узагальнюючий етапи, кількісну та якісну обробку експериментальних даних, апробацію результатів дослідження та їх використання у практиці загальноосвітніх шкіл.

Для реалізації програми дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: теоретичний аналіз та систематизацію наукових літературних джерел; експеримент (констатувальний, контрольний, формувальний); бесіду, анкетування, опитувальники, тести, проєктивні методики; методи математичної статистики (семантичний диференціал, контент-аналіз).

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося на базі ЗОШ I-III ступенів №218, 256, 202 м. Києва, Київського Палацу дітей та юнацтва, Київського національного торговельно-економічного університету впродовж 1999 – 2006 рр. Дослідженням було охоплено 248 учнів 12–15 років.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження визначається тим, що:

- вперше* вивчено динаміку морального вибору на різних вікових етапах дорослішання та його специфіку у підлітковому віці; сформульоване поняття «готовність до морального вибору»; обґрунтовано генезис та етапи (ситуативний, самостійний, особистісний) цього процесу; визначено критерії (моральна рефлексія, емоційно-ціннісне ставлення до іншого, довільність) та рівні (високий, середній, низький) готовності підлітка до здійснення морального вибору; виявлено типи (виконавський, демонстративний, самостійний) морального вибору підлітків; розроблена програма та комплекс психологічних засобів активізації готовності підлітків до морального вибору; застосовано особистісно орієнтовані технології виховного впливу на процес підвищення рівня готовності особистості підлітка до морального вибору.

- поглиблено* уявлення про психологічну сутність, зміст, структуру морального вибору взагалі та морального вибору підлітка зокрема;

- удосконалено* психодіагностичний інструментарій з вивчення морального вибору та психологічної готовності до його здійснення;

- набула подальшого розвитку* система знань з проблеми розвитку моральної самосвідомості та уявлень про взаємообумовленість морального вибору і процесу становлення моральної самосвідомості підлітків.

**Практична цінність** одержаних результатів роботи полягає у визначенні блоку діагностичних методів для вивчення готовності підлітка до здійснення морального вибору; експериментальній перевірці моделі

готовності до здійснення морального вибору; у створенні програми та апробації соціально-психологічного тренінгу, результати якого можуть бути використані практичними психологами, соціальними працівниками загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл, коледжів, ліцеїв. Одержані дані доповнюють тему «Психологія підлітка» і можуть бути використані у курсі вікової та педагогічної психології викладачами ВНЗ при підготовці майбутніх вчителів і практичних психологів.

**Особистий внесок здобувача** полягає у розкритті та узагальненні психологічного змісту готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору. Доведено ефективність розробленої автором програми розвитку готовності підлітків до морального вибору та її впливу на становлення моральної самосвідомості зростаючої особистості. У науковій спільній публікації «Психологічна характеристика особистісних виборів цінностей у підлітків» авторськими є результати експериментального дослідження (внесок 70%).

**Надійність та вірогідність** отриманих результатів забезпечувалися: теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; репрезентативністю вибірки досліджуваних; використанням апробованих методів, що відповідають меті та завданням дисертаційної роботи; результатами емпіричної перевірки теоретичних положень; поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих емпіричних даних; достовірною результативністю експерименту та використанням методів математичної статистики.

**Апробація та впровадження результатів дисертації.** Основні теоретичні та практичні положення доповідалися та отримали схвалення на науково-практичних конференціях: «Конфлікти в педагогічних системах», (Вінниця, 1997 р.); «Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога», (Київ, 1998 р.); всеукраїнських науково-практичних конференціях «Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості» (Дрогобич, 1998); «Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість» (Київ, 1999 р.); «Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження» (Київ, 1999 р.); «Українська еліта та її роль в державотворенні» (Київ, 2000 р.); «Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах» (Київ, 2000 р.); «Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень» (Харків, 2005); міжнародному конгресі «Стреси в повсякденному житті дітей» (Одеса, 2000); міжнародних науково-практичних конференціях «Соціально-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу» (Київ, 2002) та "Політ-2004" (Київ, 2004); на засіданнях кафедри психології та звітних наукових конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2000 - 2005 рр.).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Київського Палацу дітей та юнацтва (довідка № 149 від 8 червня 2004 р.), Київських загальноосвітніх шкіл № 256 (довідка № 96 від 30 червня 2006 р.), 218 (довідка №217/6 від 14 червня 2006 р.), 202 (довідка №

137 від 16 червня 2006 р.); Київського національного торговельно-економічного університету (довідка № 1193/62 від 14 червня 2006 р.)

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 18 публікаціях автора, серед яких 4 статті у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 249 найменувань (25 з них іноземною мовою) та 21 додатку. Основний зміст дисертації викладено на 175 сторінках комп'ютерного набору. У тексті дисертації вміщено 17 таблиць та 7 рисунків, які займають 20 сторінок тексту. Загальний обсяг дисертації – 267 сторінки.



## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ**

### **I.1. Концепції морального вибору особистості в філософсько-етичних та психологічних джерелах**

Сучасний криміногенний стан в нашій державі, стрімке зростання злочинів і правопорушень неповнолітніх, залучення малолітніх у злочинні групи, виникнення великої кількості стихійних неформальних груп підлітків, що мають асоціальну спрямованість вказує на незадовільний рівень готовності молоді особистості здійснити моральний вибір.

Моральний вибір був об'єктом наукового вивчення широкого кола представників філософських, етичних і психологічних напрямів [6, 7, 11, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 33, 37, 48, 52, 53, 61, 62, 98, 97, 104, 109, 112, 127, 128, 133, 154, 155, 159, 169, 198, 207, 206, 219, 220, 221, 241, 247]. Проте на сьогодні не існує загальноприйнятого та чітко визначеного поняття “моральний вибір”. Численність філософсько-психологічних підходів щодо трактування природи людської моральності неоднозначно позначається на розумінні вченими зазначеного поняття. Найбільшого поширення набули такі аспекти його розуміння як: прийняття рішення, розв'язання дилеми, моральна дія, об'єктивна необхідність, моральна свобода, свобода волі тощо. Неузгодженість категоріального апарату в обґрунтуванні морального вибору в різних наукових підходах утруднює створення цілісного уявлення про витоки, механізми, етапи та закономірності прийняття морального рішення особистістю. Такий стан розробленості проблеми гальмує й унеможлиблює пошук об'єктивних соціальних та суб'єктивних, психологічних умов здійснення морального вчинку особистістю.

З метою створення цілісної психологічної моделі та глибокого усвідомлення феномену “моральний вибір” нами прослідковано еволюцію поглядів вчених щодо розв'язання цієї проблеми у різні історичні періоди. Аналізуючи розмаїття наукових підходів у межах, окреслених моральною тематикою дослідження, було виділено співпадання позицій вчених у цьому питанні та відмінності в них [9, 15, 16, 22, 24, 30, 33, 37, 44, 47, 52, 62, 85, 97, 103, 112, 119, 127, 153, 182, 186, 198, 207, 219, 247, 241]. Зафіксовано послідовність становлення поглядів дослідників на сферу моралі взагалі та на проблему морального вибору зокрема. При цьому відмічений внесок сучасних авторів у розуміння морального вибору як такого. В інтерпретації поняття “моральний вибір” визначено основні відмінності цього вибору від особистісного та інших видів вибору (професійного, життєвого, творчого тощо). Значну увагу приділено визначенню психологічних механізмів морального вибору, з'ясуванню його характерних ознак, структури та різновидів, що відповідають певним стадіям вікового та особистісного

зростання індивіда.

У зв'язку зі складністю об'єкта дослідження і з відсутністю у психологічних словниках визначення поняття “вибір”, а також змішуванням різних наукових контекстів під назвою “вибір”, зупинимося на з'ясуванні семантичного значення цього слова. У словнику В.І.Далю існує тлумачення дієслова вибирати як похідного від слова вибір, яке фактично вказує на активність суб'єкта, який здійснює вибір. Отже, “вибирати – це обирати, брати будь-що з безлічі; відбирати що-небудь особливе” [49, С.468-469]. За С.І.Ожеговим “вибирати - відібрати будь-що за власним розсудом” [188]. У словнику за редакцією Д.Н.Ушакова слово “вибирати”, інтерпретується як брати з декількох, багатьох те, що підходить за своїми властивостями, якістю” [187].

Враховуючи специфічний простір, у контексті якого ми вивчаємо поняття «вибір», а саме «моральний вибір» поставимо акцент на філософському та психологічному розумінні поняття “мораль”. Мораль у перекладі з французького, - право, вчення, правила для волі та людської совісті ” [49].

Одним з найдавніших дослідників проблеми моралі був Сократ. Давньогрецький мислитель поставив своєю життєвою метою подавати кожному в його індивідуальному духовному житті посильну допомогу, намагаючись накреслити шляхи, йдучи якими кожен ... міг би стати кращим і розумнішим [48]. Основна частина «сократових роздумів» присвячена проблемі моралі: що таке добро та зло, справедливість та несправедливість. Філософ порівнював окремі моральні вчинки, виділяв у них спільні елементи, аналізував їх, щоб знайти суперечливі моменти і, нарешті, зводив ці вчинки до вищої єдності засобом виділення в їх змісті певних сутнісних ознак. Таким чином він досяг загального поняття про добро, зло, справедливість, красу тощо. Вважаючи розум єдиним шляхом самоудосконалення, котрий веде до розвитку моральності людини, Сократ наголошував тезу: “Хто розумний, той і добрий”. Вірність своїм принципам він підтвердив власним моральним вибором, віддавши перевагу чаші з отрутою перед зреченням цінностей [48, 66].

Аристотель, на противагу Сократу, наголошував, що знання як такі не роблять людину моральною. Доброчесність та добропорядність залежить не від знання й не від природи людини, яка потенційно наділяє її задатками, з яких у подальшому можуть розвинути позитивні якості. Моральна поведінка формується у реальних вчинках, що надають людині певного обрамлення. За Аристотелем, вчинок завжди пов'язаний з афектом, причому на кожну ситуацію існує оптимально виражена афективна реакція. Шлях до морального вибору, на думку філософа, проходить через цілеспрямоване виховання [10].

Моральний вибір, як категорія екзистенціальної філософії вивчався С. К'еркегором. Процес вибору, з його точки зору, має три стадії, що пов'язані з людськими типажамі “естетика”, “етика” та “лицаря віри”. “Естетичний вибір”, за своєю суттю, - нескінчений вибір. Здійснення вибору “етиком” – це

вибір ним власного “Я”. Філософ зазначав, що “вибирати самого себе означає не лише занурюватися у власне “Я” та його значення, але й свідомо взяти на себе певну відповідальність за слово чи справу. “Лицар віри” вимагає абсолютного вибору – прийняття добра і відкидання зла. Вчений називав такий вибір “єдиним абсолютним вибором”, “останнім вибором”. Завдяки йому людина самостійно вирішує, який силі вона буде слугувати, якою вона прагне бути, бо “суть справи не в самому виборі між добром і злом, а у добрій волі, у бажанні вибирати - чим саме закладається основа і добру, і злу” [88].

У фокусі екзистенціального тлумачення категорії морального вибору необхідним компонентом виступає свобода людини. Саме з поняттям свободи вибору екзистенціалісти пов’язують проблему самореалізації та сенсу людського життя. На їх думку, людина є проект бажаного та належного. І саме свобода дає їй можливість, з одного боку, реалізувати будь-яке із своїх бажань, з іншого – актуалізує відповідальність за кожне своє слово і власну справу. Вибір завжди індивідуальний, навіть коли людина підкоряється більшості, вона робить це за власним вибором, бо завжди існує можливість сказати “ні”. Саме вибір, тобто вияв своєї волі з точки зору французьких екзистенціалістів, допомагає людині побороти свій природний страх, обмеженість та закомплексованість [88].

Необхідність вибору – невід’ємна властивість моральних взаємин. Вибором пронизані всі вчинки людини. З точки зору моралі людина може бути права, діючи всупереч загальноприйнятій нормі й навпаки вона може бути виправданою юридичними, правовими чи іншими інститутами, але засудженою з боку моралі. Складність полягає в тому, що моральна поведінка не може бути визначена емпірично, як факт, безпосередньо відмінний від інших. Моральний вибір – це не виокремлена сфера поведінки особистості, а специфічний спосіб регуляції її взаємодій (діяльності, взаємин, спілкування), котрий не залежить від змісту предметної дії. Звідси впливає абсолютне звучання деяких моральних вимог як істин “усіх часів та народів”. Моральні імперативи часто вимагають від людини вчинків, протилежних тим, що диктуються її матеріальними інтересами, економічною необхідністю, політичною доцільністю [16, 17, 18, 35].

В зв’язку з вище зазначеним перед нами постала необхідність введення «робочого» поняття готовності до морального вибору, яке буде уточнено нами після розгляду всіх підходів до вивчення проблеми морального вибору і на початку нашого дослідження розуміється нами як складний комплекс морально-етичних якостей особистості, які надають їй можливість самостійного, відповідального та ініціативного самовизначення в ситуації наявності декількох моральних альтернатив.

Спираючись на інтерпретацію категорії моралі як системи суспільних цінностей, правил спільного життя людей, необхідно відмітити, що кожне суспільство відпрацьовує власну систему цінностей, яку повинні засвоїти та дотримуватися всі його члени. Серед основних підходів у трактуванні імперативів моралі виділяють морально-правовий та суб’єктно-моральний.

Перший характерний для західної наукової школи і найбільш повно представлений одним з її основоположників – І.Кантом.

Німецький філософ-ідеаліст І.Кант, виявивши парадоксальність морального обов'язку, протиставив моральний закон царині емпіричної необхідності. Категоричні імперативи, згідно положень його теорії, повинні беззаперечно підкорятися абсолютним ідеалам. У ракурсі кантівського розуміння виявляється, що вчинок може називатися моральним, істинним та правдивим, тоді, коли він здійснюється під тиском обов'язку. Втім, моральний вибір був презентований філософом у вигляді дилеми між “я хочу” та “я мушу”.

Критерій морального вибору вчинку, за Кантом, пов'язаний з визначенням міри його відповідності загальним законам поведінки людини в суспільстві. Моральна особистість, на думку І.Канта, не зраджує моральних імперативів у будь-якій ситуації. Так, коли до хати стукає вбивця, запитуючи про наявність в ній людини, яку треба вбити, необхідно сказати правду. Факт брехні, навіть у випадку, коли інформація загрожує іншій особі смертю, порушує права інших, принижує їх людську гідність. Отже, за Кантом, видати злочинцю людину для страти – означає здійснити моральний вибір, оскільки в цих умовах виконується основний постулат моралі “завжди говорити правду” [72].

Сутність правди як елемент духовного обліку має моральні та інтелектуальні властивості ідеалу. Адже такі прийоми приховування правди як “брехня в ім'я спасіння” можуть бути виправдані різними міркуваннями: психологічними, гуманними, правовими, але ніколи – моральними. З позицій нормативної етики правда – обов'язковий атрибут людського спілкування та людських дій.

На противагу позиціям І.Канта, російський філософ В.Соловйов розробив інший, суб'єктно-моральний підхід щодо визначення сутності моральних імперативів. Слов'янський філософ погоджується з І.Кантом у тому, що добропорядна людина така, якою вона повинна бути. Проте для першого моральна категорія правди – це передусім добро. На думку В. Соловйова, «належне ставлення» не є ставлення однакове. Відокремлюючи себе від іншого, ми до цього “іншого” визначаємо трійчасте ставлення: або як до нижчого (за сутністю); або як до подібного (однорідного); або як до вищого від нас. Ставлення не буде належним, моральним, якщо людина ставиться до себе подібного як до нижчої або вищої істоти. Моральне ставлення має місце тоді, коли суб'єкт не бачить себе ні безумовно пануючим, вищим, ні підлеглим, нижчою істотою, а щиросердно вважає себе середнім, одним з багатьох” [175].

В.Соловйов виділивши трикомпонентну структуру правди (реальну, формальну та ідеальну), як основну моральну категорію, зняв протиріччя між кантівським розумінням правди як безумовної протилежності брехні та самою правдою, що виступає моральним обов'язком людини. Брехня, згідно В. Соловйову, протилежна правді у тих випадках, коли під брехнею розуміють не тільки протиріччя правді реальній та формальній, але й, головним чином,

правді ідеальній (моральній), такій, якою їй належить бути.

Відомий філософ минулого століття М.Мамардашвілі, аналізуючи надбання вчених попередніх віків ніби-то відповідає на питання, завдяки чому в природі існує зло та звідки береться добро. Він наголошує, що добрі вчинки, добродійність є дещо таке, що на противагу від зла повинне чинитися заново. Зло ж здійснюється саме собою. “Дивно, що існує добро. Хоч якійсь острівцем порядку в хаосі” [105]. Формалізми моральності виступають механізмами, що допомагають людині долати провалля незнання. При цьому голос совісті або добродійності - це те найближче через що можливо пізнати самого себе [105].

Відомий літературознавець М.М.Бахтін також наголошує на тому, що найвищі цінності людства “...істина, добро, краса – все це лише можливості”. На думку вченого, “зверхцінність” цих моральних категорій не можливо задати ззовні, проте це не означає їх відсутності у моральній свідомості людини. Основа моральності – цінність людини, яка відкривається людині лише зсередини, лише з позиції її причетності до всього, прийняття відповідальності “за власну неповторність, за власне буття” [19]. Виключну цінність людської особистості, її відповідальність за все навколишнє, знаходження смислу власного існування, слід вважати показниками морального вибору зрілої особистості, як її морального самовизначення в світі загальнолюдських цінностей.

Сучасні філософи (М.Ю.Бабій, А.А.Гусейнов, Є.В.Золотухіна-Аболіна, М.Г.Каган та ін.) визначають, що здатність особистості до морального вибору набуває особливої цінності в умовах багатоманітності альтернатив життєвих виборів та ситуацій. Підґрунтям до здійснення морального вибору виступають особистісні якості індивіда, а не зовнішні моральні вимоги. У зв'язку з цим треба вказати на дві центральні етичні категорії: моралі та моральності. Не маючи на меті вдаватися в серйозний філософський аналіз цих категорій, зазначимо лише, що деякі етики використовують ці поняття як тотожні (О.І.Титаренко, А.А.Гусейнов, О.Л.Дубко), деякі зупиняються на їх неоднозначності (О.Г.Дробницький). Визначимо ті центральні розбіжності, які, з нашої точки зору, найбільш важливі у розумінні психологічних основ морального вибору [53].

Сутність моралі полягає в оцінці людської поведінки, у схваленні чи забороні конкретних дій та вчинків. Саме тому мораль має своє відображення в моральному законі, який передбачає конкретні форми поведінки. Виконання моральних норм поведінки може бути зовнішньо необхідним та примусовим відносно особистості людини, а наслідування цим нормам передбачає певну нагороду, яка має досить реальні форми: від подяки та престижу до матеріальних та інших благ. На відміну від моралі, моральність має як загальний, універсальний так і безумовний характер. Вона не може відбиватися в кінцевих, конкретних нормах та формах поведінки. Моральність формується разом з особистістю людини і є невід'ємною від її “Я”. Моральна поведінка, що ґрунтується на моральності – безумовна, самодостатня та органічна і не передбачає зовнішніх винагород [15, 48].

Етики сучасності (В.І.Бакштановський, Є.П.Потапова, Ю.В.Согомонов та ін.) наголошують на тому, що можливість вибору є необхідною умовою моральної діяльності. Проблема вибору – одна з вічних у моральній практиці людства та в етичній теорії. Першопочатки ціннісних переваг закладаються у спілкуванні за допомогою міфів та повчальних казок. Казковий сюжет про молодця на роздоріжжі, що вивчає за допомогою кам'яного покажчика наслідки свого рішення нагадує ситуацію вибору. Корені народного епосу переконливо свідчать про те, що акт морального вибору стародавній настільки, наскільки й суспільна мораль. Ситуація “роздоріжжя” перейшла з казки в реальну дійсність [18].

Моральний вибір завжди містить у собі ряд альтернатив, що вміщені в усі акти моральної діяльності особистості. Існують класичні альтернативи морального вибору, відомі з історії філософії, а саме: як сутність вибору Понтія Пілата – прийняти рішення чи “вмити руки”; як екзистенція вибору Сократа – зберегти власне життя чи гідність; як життєвий вибір “бути або не бути” Гамлета [18].

В.І.Бакштановський тлумачить вибір дихотомічно, вважаючи, що слово “вибір” не потребує коментарів. У ньому, вважає вчений, – вимога до самовизначення особистості, свідомої орієнтації в світі суспільних цінностей, активної життєвої позиції, цілеспрямованість вчинків. Вибір – слово, яке характеризує ключовий акт людської діяльності, що містить у собі цілий комплекс понять: шукання та знаходження; свободу та відповідальність; намір та результат; ціль та засоби; прийняття рішення та виконання; раціональність та гуманність. Вибір – первинна клітинка та універсальна структура цілеспрямованої поведінки. Вибір визначається як надання переваг одній можливості перед іншою, а діапазон таких можливостей утворює об’єктивність моральної свободи. Для вдалої реалізації особистістю об’єктивної можливості, точніше морального вибору вона повинна мати розвинену здатність вибирати.

Проблема морального вибору, на думку вченого, обумовлена суперечностями між декількома можливостями одного й того ж морального порядку. Реалізація однієї можливості стосовно певної моральної норми одночасно веде до порушення іншої, яка впливає з тієї ж системи моральних цінностей. Таке протиріччя породжує моральний конфлікт. Саме в ситуаціях рівновеликих альтернатив виявляється здатність людини до морального вибору – вміння прийняти правильне рішення.

Моральний вибір як ключовий акт моральної діяльності, вимагає усвідомлення двох його рубіконів – ціннісного, що визначає переваги морального вчинку, та інструментального, що характеризується оптимальністю засобів для досягнення мети [16, 17].

Ситуація морального вибору – це обставини та індивід. Втім це не механічні співвідношення об’єктивних та суб’єктивних обставин, а цілісне співвідношення об’єктивних можливостей вибору людини та її суб’єктивної можливості вибирати. Людина, яка «вплетена» в ситуацію морального вибору, коливається між стимулами, що вимагають її втручання та стимулами, що

утримують від цього.

Моральний вибір – дилема між суб’єктивно доцільним та об’єктивно ціннісним. Раціоналізація у сфері моралі є намаганням оптимізувати досягнення добра для боротьби зі злом. Здоровий глузд у цій сфері виступає як безпосередня моральна свідомість. Остання – єдність почуттів та розуму, а точніше чуттєвого та раціонального. При цьому вимога раціонального аналізу ситуації як принципу морального вибору не означає “вилучення” почуттів із процесу прийняття рішення, точніше з морального вибору. Разом з тим удосконалення моральних взаємин та моральної свідомості можливе завдяки удосконаленню суспільного життя в цілому [16, 17].

В філософсько-етичних джерелах поняття “вибір” вважається одним з найважливіших структурних компонентів категорії “свободи совісті”. Остання, в свою чергу, включає в себе інший компонент – свободу волі. При цьому вибір нерідко ототожнюється або виступає синонімом самовизначення. Інакше кажучи, “самовизначення – це вільний, усвідомлений індивідом, санкціонований його совістю вибір ціннісно-сміслових засад, орієнтирів, життєвої концепції та визначення на цій основі позицій власного буття” [17, С.38].

Досить узагальненим є поняття самовизначення, яке охоплює всі сфери життя людини. На основі самовизначення як ціннісного вибору з ряду альтернатив реалізуються в житті людини вільний, духовний, професійний, життєвий, творчий та інші різновиди її виборів. Ціла плеяда вчених (М.Ю. Бабій, А.А.Гусейнов, О.Г.Дробницький, В.В.Журавльов, Н.Д.Зотов, Л.М. Івенський, А.В.Кірьякова, І.С.Кон, А.М.Кухарчук, В.І.Лебедев, А.В.Мудрик, А.В.Петровський, В.Ф.Сафін, П.П.Соболь) пов’язують категорію вибору з самовизначенням. Це поставило нас в умови з’ясування смислового навантаження цього поняття з метою визначити істотні характеристики та відмінності між різними типами вибору.

Так, процес самовизначення індивіда у світоглядній сфері або духовний вибір базується, на думку М.Ю.Бабія, на іманентному, глибинному мотиві особистості. Вибрати світогляд – адекватні внутрішнім потребам духовні цінності, можна лише тоді, коли людина володіє достовірною інформацією про альтернативи, оскільки перевага у виборі на користь однієї з них можлива лише на основі глибокої оцінки, порівняння їх. Підкреслюючи важливість когнітивної складової духовного вибору-самовизначення М.Ю. Бабій підкреслює, що вибір – це не лише надання переваг одній альтернативі, це також відмова від іншої. Цей процес потребує “важкої роботи” розуму, совісті, волі [15].

Свободний вибір обумовлений внутрішніми переживаннями, інтересами, потребами та совістю індивіда. Феномен совісті – це насамперед виявлення “самості” індивіда на рівні його внутрішнього самоусвідомлення. В процесі самовизначення совість постає як сила, яка спонукає, вибирає, контролює життєдіяльність індивіда. Важливою основою совісті є сором. Він виникає на ґрунті поваги до думок інших людей, громадської думки.

Зазначені вище означення виборів-самовизначень вказують на їх суттєву відмінність від морального вибору. Ця відмінність полягає в тому, що моральний вибір хоча і має характеристики вільного самовизначення в сфері моральних пріоритетів, однак завжди зачіпає інтереси інших людей чи суспільства в цілому. Він пов'язаний з конфліктом, обумовленим наявною ситуацією, в якій стикаються ідеальні уявлення індивіда про належний розвиток подій та його реальний еквівалент. У моральному виборі не існує індивідуального пріоритетного ставлення до іншої людини. Інша людина сприймається як самоцінний індивід. Цей момент яскраво простежується у порівнянні з вибором міжособистісним – системою мотивів, що утворюють психологічну основу для індивідуального пріоритету (підкреслено нами С.Л.) [174].

Є.В.Золотухіна-Аболіна моральний вибір розглядає як вибір між добром та злом. При цьому вчена наголошує, що вищі цінності конкретних людей та конкретних культур різні, але у “високій моралі” добро завжди включає в себе лише такі орієнтири, які об'єднують людей один з одним і з універсумом як цілим. Добро – це те, що дозволяє людині та суспільству жити, розвиватися, благодіяти, досягати гармонії та досконалості. Зло – це те, що руйнує благополуччя людини. Вчена виділяє фізичне (природне) зло, соціальне зло (революції), моральне зло (ворожість та безвілля). В такому тлумаченні добра та зла автор спирається на позицію гуманістичної етики (Е. Фромм), де добро – це розкриття людських сутнісних сил, добродійність – відповідальність відносно власного існування. Злом виступає будь-яка перешкода розвитку продуктивної людської здатності, а вадою – безвідповідальність до себе.

Вчена виділяє три умови здійснення морального (вільного) вибору, у яких людина діє вільно та морально. Перша – для реалізації вибору потрібна відсутність зовнішнього примусу та заборон. Друга – для того, щоб вільний вибір здійснився, потрібні усвідомлення та рефлексія, здатність побачити наявні варіанти та зупинитися на одному з них. Усвідомленість – необхідний момент свободи вибору, її постійний атрибут. Якщо людина діє за принципом “не можу інакше”, “не бачу альтернатив”, вона просто нічого не вибирає. Можливо, що вона діє за прекрасною моральною звичкою чи за суворою заборонаю, що знаходиться у підсвідомості; можливо – під впливом засвоєних моральних установок вона чинить добре і правильно, але не вільно. Третя умова стосується здійснення саме морального вибору. Свободний вибір може відбутися лише тоді, коли воля свободна та має орієнтири – цінності, цілі, ідеали, які окреслюють для людини поле альтернатив, дають можливість побудувати “соціальне коло” вчинків, виявити пріоритети. Людина має можливість зрозуміти для чого їй потрібна свобода [66].

Цілий ряд вчених (О.Г.Дробницький, О.В.Назаров, Ю.В.Согомонов, О.І.Титаренко та ін.) висловлюють думку про те, що об'єктивна можливість, суб'єктивна здатність і знання моральних вимог є достатніми для здійснення морального вибору (дії) [52, 53, 119, 159, 186]. Однак, необхідно відмітити, що люди, маючи все це, часто обирають не кращий варіант поведінки. Отже,



виявляється, що ознак усвідомленості й необхідності не досить для морального вчинку за умови свободи вибору. Це ознаки будь-якого вибору дії. У зв'язку з цим набуває значущості якісний критерій моральної свободи, відповідно з яким вона визначається як свобода, що ґрунтується на істинно усвідомленій, зрозумілій, осмисленій та прийнятій необхідності. Проте, не приймаючи, а наслідуючи моральні вимоги, людина може не отримувати почуття власної задоволеності. Це відбувається у випадку привнесеної у свідомість особистості світоглядних цінностей, ідей, ідеалів, які не піддаються власній редакції, а сприймаються на віру, без відповідної реакції з боку совісті, внутрішнього опору. В основі такого вибору – конформний підхід: “як усі – так і я”. У таких умовах можливості для творчого самовираження особистості, її самореалізації обмежені [15].

Активність особистості, як невід’ємна характеристика суб’єкта, при здійсненні морального вибору нерозривно пов’язана з ризиком. О.Г. Дробницький Є.В.Золотухіна-Аболіна, О.В.Назаров, Є.П.Потапова, Ю.В. Согомонов, О.І.Титаренко відмічають, що саме у моралі людину завжди супроводжує ризик, викликаний необхідністю покладатися у прийнятті рішення лише на саму себе. Проте існує й рівень припустимості цього ризику, який визначається рівнем суспільного морального запиту (О.Г.Дробницький, О.В.Назаров). Етики, таким чином, накладають на свободу морального вибору безліч соціальних обмежень, пов’язаних з ідеологією суспільних відносин. Це перетворює сам вибір людини у проблему пристосування до діючих моральних вимог. Моральний вибір для етиків – це вибір на користь суспільних норм, при якому інтереси людини, її потреби та особистісні пріоритети повинні підпорядковуватися вердиктам суспільства, навіть тоді, коли вони не несуть ніякої загрози для нього. [52, 66, 119, 143, 159, 186].

Вважаючи моральний вибір процесом, що складається з певних ланок, науковці центральним пунктом морального вибору, його “серцевиною” вважають вчинок (В.І.Бакштановський, Б.С.Братусь, О.В.Назаров, Б.О. Ніколаїчев, О.І.Титаренко). У ньому, на думку цих вчених, зливаються “ідеальні збудники” з реальним процесом об’єктивізації моральних цінностей. У вчинку, як вихідній “клітинці” моральності об’єктивуються мотиви, цінності, норми. Отже, весь процес морального вибору, весь ланцюг етапів та наслідків вибору у “згорнутому”, “зашифрованому” вигляді імплікується у вчинку [16, 17, 33, 119, 127, 186].

Структура вчинку стисло може виражати структуру морального вибору. При цьому, вчені (О.В.Назаров, Б.О.Ніколаїчев, О.І.Титаренко) пропонують виділяти наступні фази або компоненти процесу морального вибору:

- \* потреби та інтереси, які стимулюють моральний вибір вчинків та поведінки;
- \* диспозиції (ціннісні орієнтації, установки), моральні мотиви, цілі, спрямованість особистості;
- \* моральні діяння, засоби їх здійснення та ступінь вольової напруженості суб’єкта;
- \* стійкі наміри та процеси вирішення моральної ситуації (вчинок);

\* об'єктивна результативність (цінність вчинку, санкції: схвалення чи засудження);

\* суспільна оцінка й самооцінка вчинку.

Серед диспозицій особистості виділяються такі три рівні: перший (вищий рівень) утворюють ціннісні орієнтації, що визначають спрямованість особистості на загальні цілі життєдіяльності та вміщують уявлення про сенс життя і т.ін. Другий (середній рівень) визначають узагальнені соціальні установки на певну соціально значущу діяльність, що має престижний, статусний зміст. Третій (нижчий рівень) – конкретні, ситуативні установки до діяльності, що визначаються не “макро”-, а безпосереднім “мікросередовищем”. Вони дуже варіативні та чутливі до мінливих життєвих обставин. Рівні диспозицій взаємопов'язані між собою та впливають один на одного не безпосередньо, а опосередковано, “по вертикалі”, як ланки одного ланцюга. Враховуючи запропоновані рівні диспозицій, які виділено вище зазначеними вченими, нижчий та середній рівні вказують певною мірою на залежність людини від середовища та престижу. Це означає, що її вибір значною мірою релятивний і не може вважатися абсолютно моральним, оскільки здійснює його відносно залежна особистість [119, 127, 186].

У сучасних соціально-філософських та психологічних дослідженнях В. А.Ануфрієва, Л.М.Архангельського, С.С.Батеніна, В.А.Глазиріна, Б.А. Грушина, Б.Е.Давідовича, М.Г.Кагана, А.В.Меренкова, М.Ю.Мізурина, Т.М. Філонова, В.А.Ядова та ін. обґрунтовується єдність необхідності та активності у виборі.

Однак, як наголошувалося нами раніше, особистість здійснює вибір та приймає (чи не приймає) на себе відповідальність не лише у відомих, передбачених моральними нормами умовах, але й у безлічі інших, менш регламентованих та психологічно складних ситуаціях. Як у таких випадках співвідносяться внутрішні (власне моральні принципи) та зовнішні (тиск обставин та середовища) фактори та як людина реагує на допущені нею моральні помилки?

В експериментах зарубіжних дослідників-соціологів Л.Росса та Р. Нісбета, моральний вибір у ситуації невизначеності був продемонстрований як драматичний. Не вдаючись у подробиці всіх їхніх експериментів, ( докладно наведемо їх зміст у додатку А), детально зупинимось на висновках.

Автори експериментів переконані, що кожна людина в ситуації невідомості, незрозумілості й “безглуздості” подій, які розгортаються навколо неї скоріше за все виявить нерішучість, неготовність та нездатність кинути виклик владі або порушити власні рольові обов'язки, демонструючи тим самим високий ступінь залежності від тих, хто спокійно та впевнено віддає накази.

Ключовою особливістю проведених дослідів є утрудненість трансформації мотиву “треба зупинитись” у категоричну відмову від подальшої участі. Більшість досліджуваних виявляли опозицію, але не здійснювали реального вибору (дії). Експериментатор називає це свідченням безрезультатного та нерішучого непідкорення або хибного соціального узгодження. Останній

феномен виявляється в тому, що, здійснюючи будь-який вибір, людина переконана – саме так чинитиме переважна більшість людей. Вчені на основі спостереження за діями людини та знань про її особистісні риси характеру довели, що важко, а часто і неможливо передбачити вибори конкретної людини в новій неординарній ситуації. Соціально-психологічне знання не стільки допомагає передбачати поведінку конкретних людей чи груп, скільки позбавляє впевненості у можливості здійснювати такі прогнози на основі тієї інформації, яку звично використовують у цих цілях. Дослідники висувають три основні ідеї, на яких, на їх думку, базується сучасна соціальна психологія вчинку або вибору поведінки.

Перша ідея стосується детермінації вибору безпосередньою соціальною ситуацією. Фактори такого впливу неясні і на перший погляд здаються незначними. Це обумовлено наявністю певних об'єктивних “каналів” активності індивіда.

Друга ідея – суб'єктивної інтерпретації ситуації та її впливу на поведінку людини. Такий вид тлумачення соціальних обставин – результат взаємодії між людиною та ситуацією. При цьому, визначальною є не сама важливість врахування суб'єктивного характеру сприймання та розуміння досліджуваном ситуації, а неусвідомленість ним їх впливу, недооцінка змінності та різноманітності суб'єктивних інтерпретацій одних і тих самих ситуацій різними особами, задіяними в експерименті, нездатність об'єктивно правильно пояснити поведінку іншого, завдяки міжіндивідуальній різниці інтерпретацій.

Третя ідея стосується конфігурації сил, які діють усередині психологічних структур індивіда, а також у тих соціальних системах, частиною яких він виступає. Стійкість цих структур і систем уявна. Насправді вони є внутрішньо напруженими, їх стабільність підтримується внутрішнім балансом більшості протилежно спрямованих сил, що й приводять до рівноваги. Порушення такої відносно стійкої рівноваги викликають лавиноподібні змінювання у поведінці людини [155].

Дослідження Л.Росса та Р.Нісбета, проведені з високою науковою точністю, переконливо показали, що прогнози поведінки конкретної людини, що ґрунтуються на вивченні її властивостей у конкретній незнайомій ситуації, малоефективні. Всупереч зазначеному інші дослідники (В.С.Магун, Є.Н.Ємельянов) наголошують на тому, що у повсякденному житті людина діє в обмеженому просторі, у колі ситуацій, які постійно повторюються. Тому, спостерігаючи чи прогнозуючи її поведінку, ми імпліцитно виходимо з того, що, навіть, інша ситуація буде не дуже сильно вирізнятися від наявної [155].

Найбільш вагомим внеском соціальної психології в дослідження мотивації людини є експериментальне підтвердження значущості особистої відповідальності, що бере на себе людина в ситуації особистісного вибору. Нерідко така ситуація має моральне забарвлення – тобто стосується інших людей. У ситуаціях, “коли люди переконані, що вони особисто (підкреслено нами С.Л.) обрали свій спосіб поведінки, як засіб безпосереднього вираження власних цілей та атигтюдів, соціальні процеси розвиваються зовсім по-

іншому, протилежно тому, коли люди вважають, що їх примусили вести себе таким чином” [155].

Проведений аналіз філософських та соціально-психологічних джерел дозволив нам виявити певні умови свободи вибору. До них можна віднести наступне:

- ◆ самого індивіда, що має певні інтереси, бажання, устремління, цілі;
- ◆ суб’єктивні можливості індивіда для реалізації його інтересів у тих чи інших діях, які в свою чергу передбачають:
  - 1) вміння адекватно розуміти та виявляти власні інтереси та устремління;
  - 2) вміння формулювати цілі діяльності та знаходити шляхи їх досягнення;
  - 3) здатність орієнтуватися в ситуаціях та приймати об’єктивні рішення;
  - 4) вміння регулювати власні почуття, емоції, виявляти вольові якості;
- ◆ можливість розуміння зовнішніх об’єктивних факторів розв’язання ситуацій вибору, які узагальнено можна презентувати наступним чином:
  - a) природне середовище;
  - b) матеріальні фактори, що виступають як продукти діяльності;
  - c) соціальне середовище, точніше, існуючі суспільні відносини та їх прояви.

У психології для особистості процес вибору – це явище альтернативи і розглядається як з позиції визначення внутрішніх (природно обумовлених та “привласнених”) рушійних сил цього процесу, так і з позиції соціальної детермінації. Так, засновник психоаналітичної теорії З.Фрейд пов’язував здатність людини до моральної діяльності з феноменом совісті та почуттям вини. В моральних нормах, на його думку, реалізовані уявлення людей про ідеальний, належний стан речей у світі. Інстанція, яка здійснює контроль відповідності реального стану речей належному, зветься совістю. За позицією вченого, інститут совісті в онтогенетичному розвитку людини на рані етапах був по суті втіленням батьківської критики, а в подальшому – критики суспільства. В результаті впливу на психіку дитини зовнішніх заборон або перешкод відбувається витіснення бажаного образу “Я” у надсвідоме – формується ідеальне “Я”, *super-Ego*, яке оцінює моральність вчинків та контролює діяльність. Бажання людини відповідати вимогам зверх-“Я” З.Фрейд пов’язує з її прагненням повернутися в дитинство, коли вона не відчувала зовнішньої залежності від схвалення батьків, інших значущих осіб і була завжди задоволена собою. Якщо *super-Ego* людини утворилося шляхом витіснення, то у разі невідповідності її вчинків ідеальному образу “Я”, вона відчуває почуття вини [196].

Існує два джерела вини: страх перед авторитетом, що змушує до відмови задовольнити первинні потреби та страх перед зверх-“Я” – пізніший, який примушує до відмови від заборонених бажань та здійснює покарання. Обидві форми такого страху, за З.Фрейдом, на пізніших вікових етапах

трансформуються у почуття совісті.

Таким чином, З.Фрейд вважає, що чинниками наслідування особистістю моральних норм, виступає бажання відповідати вимогам значущих людей. У ролі останніх для дитини, як правило, виступають батьки [196].

М.Клейн найвпливовішою особою у формуванні морального світу дитини вважає матір. Завдяки ендогенному образу матері дитина інтегрує й диференціює світ за показниками “доброго” та “поганого”, і відповідно надалі отримує можливість орієнтації в світі цінностей. Отже, теорії об’єктних взаємин вказують на те, що формування внутрішнього світу дитини визначають її емоційні зв’язки та взаємини зі значущою, референтною особистістю. Моральні властивості людини у такому разі є природженими і не можуть бути зміненими, не підлягають зовнішній корекції, а лише розвиваються у певні вікові періоди [75].

К.Юнг, представляючи аналітичну теорію розвитку особистості, вказує на той факт, що, володіючи архетипами духовних цінностей, людина стає морально зобов’язаною вирішувати проблеми, що залишилися від минулих поколінь, а, отже, здійснювати моральні вибори. Моральні рішення, за К. Юнгом, дозволяють індивіду обрати життєвий шлях. Етичним завданням людини є включення в область великого свідомого масиву життєвого досвіду, який закарбований в ендопсихічній системі пам’яті й нерідко осмислюється особистістю в процесі тривалої праці. Вирішуючи основне питання про зв’язок добра та зла, К.Юнг переконаний, що шлях до добра проходить крізь зло. Вчений вказував на те, що “люди мають свободу, яка дозволяє їм в деяких обставинах приймати етичні рішення на користь того, що в сфері моралі вважається злом, та відхилитися від того, що називається добром” [215].

Значною трудністю, яка виникає при вивченні процесу морального вибору, є неоднозначний аспект його здійснення: як принципу ствердження цінностей, пріоритетних у безпосередньому суспільстві (мікросередовищі), та як принципу ствердження абсолютних цінностей Універсуму (добра, любові, справедливості тощо). Дійсно, якщо керуватися першим принципом здійснення морального вибору, то можна назвати моральним і такий різновид вибору (надання переваги), при якому ціннішою стає користь значної кількості людей. До такого типу вибору можна прийти, взявши за основу концепцію розвитку моральних суджень Л.Кольберга.

Л.Кольберг розробив концепцію ієрархічного переходу від моральних дій (знань) до моральних принципів. У її основі існує дві модальності, що готують людську свідомість до поведінки. Перше – судження деонтологічної модальності, пов’язане з вибором, який стосується визначення того, що повинно бути зроблено і яка дія є правильною (когнітивний аспект). Друге судження пов’язується з аксіологічною модальністю і стосується прийняття на себе відповідальності за майбутні дії та їх наслідки. Відповідно до різних типів відповідальності людини виділяються рівні розвитку її моральних суджень: доконвенційний, конвенційний та постконвенційний [241].

Одним з перших зарубіжних дослідників проблеми морального вибору особистості був Р.Джонсон, котрий спробував поєднати генетичний та соціальний підходи до її вирішення. Для характеристики ситуацій морального вибору він вводить поняття моральна напруженість. Вона визначається тим, якою мірою ситуація “примушує” особистість згадати про моральні цінності, розглядати власну поведінку з моральних позицій. На думку вченого, моральна напруженість ситуації для людини знаходиться в залежності від ряду таких факторів: передбачення значущості наслідків здійснених у певній ситуації дій; ймовірності досягнення за допомогою неетичного вчинку бажаного результату; психологічної, соціальної, культурної та фізичної дистанції між особистістю, що планує неетичну дію, та групою осіб, на яких ця дія спрямована; часу, за який необхідно прийняти рішення; кількості людей, котрих зачіпає обраний спосіб поведінки; уявлень людей про соціально припустимі варіанти поведінки [240].

Серед наукових досліджень присвячених морально-духовному становленню підростаючої особистості більшість беруть свій початок від праць Ж.Піаже. Вивчаючи ставлення дітей до правил гри, вчений виділив дві послідовні стадії розвитку моральних суджень: слідування етиці примусу і етиці співробітництва. Ж.Піаже стверджував, що єдиним джерелом моралі є схвалення з боку суспільства. Згідно з його позицією, етика являє собою систему правил, що діють у певній суспільній формації. Якими б не були моральні судження дитини - гетерономними чи автономними, прийнятими під тиском чи виробленими свідомо, – її етика завжди соціальна [241, 193].

Таким чином, зарубіжні дослідники (Л.Кольберг, Ж.Піаже) вивчення специфіки моралі пов’язують з провідною роллю когнітивного, раціонального компонента свідомості людини, що примушує її врегульовувати власну поведінку відповідно до вимог суспільної моралі. Поза увагою цих вчених лишилися процеси осмислення особистістю моральних норм, привласнення цих норм до внутрішнього світу особистості та особливості набуття ними емоційного, суто особистісного забарвлення.

Процес зростання особистості відбувається на основі вибору з необмеженого кола альтернатив саме моральної цінності. Людина постійно знаходиться в ситуації вибору одного з альтернативних рішень. Критерієм такого вибору, як вважають сучасні дослідники цієї проблеми, завжди виступає цінність.

А.В.Кір’якова виділяє у процесі ціннісного самовизначення ряд наступних фаз: засвоєння особистістю цінностей суспільства; трансформація особистості у зв’язку з осмисленням себе носієм нових цінностей; формування життєвої ціннісної перспективи або прогноз. Успішний вибір особистості у ситуаціях, що повторюються, забезпечує здійснення та відтворення нею однотипних вчинків. У такому разі процес морального вибору можна відстежувати за колом. Адже його завершальна стадія слугує початком повторення всієї процедури. Між тим «вибіркова» діяльність у цілому не зводиться до повторення звичних шаблонів поведінки, оскільки коло “процесу морального вибору” містить у собі можливість вільного,

висхідного розвитку, особистісного удосконалення [74].

О.А.Кострюкова процес альтернативного вибору особистості між екзистенціальними і, навіть, прагматичними рішеннями пов'язує з самовизначенням. Суть процесу самовизначення полягає у фактах виявлення та ствердження особистісної позиції людини в проблемних ситуаціях. Результатом самовизначення виступають, з одного боку, «виходи» людини на цілі, спрямовані на управління та способи активності, що адекватні індивідуальним особливостям, а, з іншого боку, на формування її духовної самоцінності, тобто здатності через цілепокладання самотутньо й самостійно здійснювати своє природне і космічне призначення, самостійно відпрацьовувати моральні принципи та керуватися ними в поведінці та дійсності [85].

У понятті вибору, як результаті самовизначення, В.Ф.Сафін виділяє чотири компоненти, що утворюють змістовне ядро цього поняття. По-перше, це мотиви, що співвідносяться з компонентом “хочу”, по-друге, це утворення “маю” як усвідомлення власних цінностей та узагальнені уявлення про своє реальне “Я”, по-третє, це самооцінка як утворення “можу”, по-четверте, суспільні норми власного життя, цінності суспільства – компонент “вимагають”. Оскільки зміст мотиваційно-потребнісної сфери особистості, а також багато в чому й зміст її образу “Я” визначаються ціннісними орієнтаціями, то ясно, що ціннісні орієнтації особистості виступають ядром її самовизначення [159].

Ф.Є.Василюк у своєму дослідженні довів, що зв'язок ціннісної свідомості в момент вибору багатоплановий, складний, неоднозначний. Вчений підкреслював, що, хоча цінність, як деякий зміст свідомості, спочатку не володіє енергією, але у зв'язку з внутрішнім розвитком особистості, вона може “позичити” її у реально діючих мотивів. Отже, в кінці кінців цінність, як елемент змісту свідомості, перетворюється у сенс життя й сама отримує силу стійкого мотиву [39].

На нашу думку, існує необхідність презентувати різні характеристики поняття самовизначення, враховуючи широкий спектр виборів, які воно охоплює та утвердити можливість визначення через нього морального вибору. В таблиці 1.1, спираючись на різні наукові позиції вчених, детально представлені структура та смислові складові вибору як результату самовизначення особистості.

Як видно з таблиці, поняття самовизначення особистості як таке хоч і вказує на усвідомленість, осмисленість вибору, проте його змістовний компонент більше відповідає індивідуальному (частіше ціннісному) вибору, не зачіпаючи ставлення індивіда до результату його здійснення – індивідуальної та соціальної відповідальності. Разом з тим, категорія особистісний моральний вибір, ілюструє дихотомію «належне» та «неналежне», апелюючи до ціннісного визначення смислу життя, визначає провідні напрями взаємодій “Я з іншими” під знаком відповідальності за здійснювані вчинки.

*Таблиця 1.1*

Основні ознаки вибору в контексті самовизначення особистості.

---

<b>Вчений</b>	<b>Характеристика процесу самовизначення особистості</b>	<b>Типологія вибору як результату процесу самовизначення особистості</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Валеєв Д.Ж	Моральне самовизначення особистості – це її здібність самостійно здійснювати моральний вибір.	<b>Моральний вибір</b> – вибір особистістю вчинків адекватних загальнолюдським цінностям.
Газман О.С.	Вибір-самовизначення – це складна, “багатосходинкова” дія, яку активізують емоційно-вольові та когнітивні, раціональні компоненти, забезпечуючи її безперервність та результативність. Самовизначення допомагає співвіднести зовнішні обставини та внутрішні спонукання й потреби особистості.	<b>Вибір</b> – компонент особистості.
Гусейнов А.А.	Самовизначення полягає в орієнтації реальної свідомості людини у реалізації ідеалів «належного».	<b>Вибір як вчинок</b> відповідно до моральних вимог суспільства.
Дробницький О.Г.	Моральне самовизначення як дотримання прийнятих у суспільстві різних нормативів, так і закріплення у свідомості належного, повинного. Моральна відповідальність є систематизуючою властивістю морального самовизначення.	<b>Суспільний вибір</b> - орієнтація особистості на здійснення суспільно-корисних вчинків.
Журавльов В.В.	Процес самовизначення – зміна суспільного положення підростаючої особистості, що регулюється педагогічними та соціальними факторами	<b>Соціальний вибір</b> як зміна соціальної орієнтації (статусу, престижу)
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Зотов Н.Д.	Самовизначення – веління суб’єкта підпорядковувати власну поведінку загальнолюдським вимогам, які	Вибір як обов’язок, совість, гідність суб’єкта та підпорядкованість суспільним вимогам, як



	надходять ззовні; визначення себе людиною, що має свідомість та свободну волю.	реалізація його морального “Я”.
Івенський Л.М.	Самовизначення – багаторівневий процес усвідомлення індивідом власних потреб, можливостей, вимог суспільства, що включає в себе його готовність діяти в системі суспільних цінностей. Ціннісне самовизначення – вищий рівень самовизначення.	<b>Ціннісний вибір</b> як здатність особистості до самовизначення цінностей
Кірьякова А.В.	Самовизначення – процес, при якому індивід здійснює вибір на основі усвідомлення та співвіднесення власних потреб, можливостей та здібностей з суспільними цінностями. Здійснений особистістю вибір – це механізм, за допомогою якого відбувається знаходження нею соціального, особистісного статусу в житті.	<b>Вибір</b> – як головний механізм ціннісного самовизначення.
Кон І.С.	Самовизначення – вибір соціально та особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечується самореалізацією людини.	<b>Самостійний вибір</b> як прийняття соціально та особистісно значущих цілей та ролей; як внутрішня послідовність самореалізації “образу Я”.
Кухарчук А.М.	Професійне самовизначення – самостійний вибір професії, здійснений в результаті аналізу своїх внутрішніх ресурсів, в тому числі й власних здібностей та співвіднесення їх з вимогами професії.	<b>Професійний вибір особистості</b> (у вузькому смислі).
Лебедева В.І.	Вибір старшокласниками цінностей, прийнятих в різних сферах певного суспільства, пов’язаний з життєвим, громадянським самовизначенням.	<b>Життєвий вибір</b> як позиція стосовно орієнтації в соціально-політичному житті; моральних цінностей; вибір супутника життя.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Мудрик А.В.	“Визначення себе у світі відбувається начебто у вигляді діалогів: діалогу з самим собою, з оточуючими людьми, діалогу з світом у цілому”.	<b>Особистісний вибір</b> як визначення власної життєвої позиції; відокремлення, автономія, самопізнання, самоздійснення.
Петровський А. В.	Самовизначення в групі – усвідомлення особистістю свободи діяти відповідно цінностей групи та у відносній незалежності від тиску групи.	<b>Автономний (корпоративний) вибір</b> як прояв власної позиції особистості в групі, її автономності, самостійності.
Афін В.Ф.	Самовизначення – самостійний етап продуктивної соціалізації, на основі якої індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності, усвідомлює та креативно співвідносить «хочу»-«можу»-«є»-«буду». Вибір тих чи інших засобів досягнення цілей, співвіднесення елементів енергетичних сил, реалізація їх в поведінці й тим самим майже злиття з самореалізацією.	<b>Творчий вибір</b> як усвідомлення особистістю власного призначення, співвіднесення нею цілей та можливостей їх реалізації.
Соболь П.П.	Самовизначення індивідом цілей відбувається через близькі йому поняття: “самоуправління, саморегуляція, самоздійснення”.	<b>Індивідуальний вибір</b> як способи досягнення цілей.

Особиста відповідальність виступає суттєвою ознакою моральних уявлень. Поняття відповідальності має декілька векторів: від колективної до індивідуальної, від зовнішньої до внутрішньої, від ретроспективної (відповідальність за минуле, почуття вини) до перспективної (відповідальність за майбутнє, обов’язковість). Атрибуція відповідальності може бути як зовнішньою, з точки зору суспільства, так і внутрішньою з точки зору власного “Я”. За змістом вимог, що висуваються до індивіда як носія відповідальності, вона в обох випадках може й не розрізнятися. Проте в першому випадку суб’єктом соціального контролю та атрибуції виступає суспільство, колектив, а в іншому – сама особистість. В межах самосвідомості ця суб’єктна різниця досить суттєва: мова йде відповідно або про вимушене зобов’язання або про моральний самообов’язок [66, 112].

Відповідальність можна розглядати як головну внутрішню цензуру, яка охороняє внутрішню основу людини від небажаних відхилень. Вона проявляється не тільки в межах свідомості, але й всієї психіки і є раціональним елементом, емоційним процесом. Відповідальність – це

готовність особистості утримувати основну лінію поведінки, координуючи її з основним ціннісним смислом людського життя, минаючи егоїстичні спонукання та вітальні функції. Смысловий принцип відповідальності постійно вимагає від суб'єкта морального вибору. Результат вибору детермінується багатьма чинниками: рівнем особистісних домагань та обсягом предмету відповідальності. В плані відповідальності головними є не тільки цілі та результати, але й засоби, які були використані для їх досягнення. Ціннісні принципи реалізуються у кожній конкретній ситуації. Психологічною сутністю їх осмислення людиною є подолання амбівалентності та суперечності власної мотиваційної системи.

Моральний вибір, за думкою українського психолога В.А.Роменця, є вчинком, який виходить з певної ситуації. Це вчинок з характерними ознаками, які, відрізняють його від антивчинку, а саме вчинку на вимогу, за наказом, із примусу, підпорядкованого абстрактно-теоретичному, загально-колективному, соціологічно-культурному, точніше, неодоухотвореному, предметному. Замість “я хочу вчинити” постає справді патологічне “ти му сиш, зобов'язаний вчинити так, як наказано, оскільки будеш покараний” [154].

Вчинок як дія стосується інших людей, а тому набуває морального значення. У вчинку як вузловому осередку буття виявляється активна творча взаємодія людини і світу. Результатом цієї взаємодії є такий феномен як ситуація, що виникає разом з появою значень. Складність орієнтування у ситуації полягає в тому, що “становище, на яке людина спирається для здійснення вчинку, саме має бути перетворене”.

Процес переборення конфліктності ситуації завершується прийняттям рішення діяти певним чином. На думку В.А.Роменця, довільне рішення відбувається завдяки мотивації, що є процесом вибору з наданням переваг. Саме боротьба мотивів складає психологічне ядро мотивації і власне механізм перетворення ситуації. Перемагає в цій боротьбі той мотив, який найбільше відповідає ідеалу. “Вчинок є процесом, у якому людина творить свою моральність. Якби можна було сповна передбачити всі обставини вчинку та всі його основні наслідки, то вчинок, мабуть, втратив би свій сенс” [154, С.31]. Для здійснення вчинку особистість має володіти здатністю творчо вибирати цілі та засоби поведінки через формування внутрішнього плану дій, усвідомлення намірів, вміння прогнозувати результати відповідно норм та вимог соціуму. Перелічені компоненти морального вибору апелюють до самосвідомості особистості.

З аспектом творчості пов'язує також моральний вибір В.Т.Кудрявцев. Духовна діяльність є складовою відповідального, свідомого, рефлексивного вибору. Розвинуті його форми завжди включають у себе елементи проектування, конструювання, смисло- та цілепокладання, рефлексії. Вчинок як результат вибору нерідко зводиться до акту вибору між добром та злом. Хоча ніби-то й не існує “готового” добра та зла, але перше і друге твориться, конструється усередині саме унікальних життєвих ситуацій. Ситуація вибору завжди внутрішньо провокаційна, є екзаменом на творчу зрілість. Тому,

дійсно, вибір – це вихід за обмеження наявної ситуації (трансценденція) [87].

Моральний вибір, який передбачає вихід із замкненого кола власних інтересів та спрямування власної активності на оточуючих людей, В.А. Петровський пов'язує з “феноменом суб'єктності”. Такого роду суб'єктність характеризує людину як “активно-неадаптивну” істоту, яка вільно та разом з тим відповідально виходить за межі напередданого (“безкорисливий ризик”, “вихід за межі прогнозованого”, “презумпція існування рішення”) [137].

К.О.Абульханова-Славська пов'язує можливість здійснення морального вибору не лише з поняттям відповідальності, але й з ініціативою особистості. Вона наголошує на ролі соціально-психологічного середовища в момент вибору. Насправді, лише та людина, яка має внутрішню свободу ( *підкреслено нами С.Л.*) від тиску безпосереднього оточення може відстоювати свій моральний вибір, брати на себе відповідальність. Людині, яка намагається позбутися власних ініціатив, приходиться до “фальстарту” при згадуванні про відповідальність, не можна довірити справи групи, хоча вона досить чутлива до суспільної думки. Провівши серію дослідів, К.О. Абульханова-Славська, заперечує осмислення відповідальності через контекст передбачення наслідків власних дій. За таких умов виявляється формальність, “психологічна аморальність” відповідальності, оскільки людина намагається позбавитися спрогнозованої невдачі, і її ініціатива стає способом позбавлення відповідальності [1, С.122].

Як підкреслює Д.О.Леонт'єв, відповідальність та свобода є “ядерними” механізмами особистості, механізмами вищого рівня, які є причиною зміни її смислових орієнтацій. Проте складність їх осягнення, полягає в тому, що “в особистості ми не знайдемо ніякої структури, яку можна було б назвати “свобода”, “відповідальність” чи “вибір”. Це не елементи чи підструктури особистості, це власне способи, форми її існування та самоздійснення, які не мають свого власного змісту” [97].

Д.О.Леонт'єв виділяє декілька типів вибору. Так, до найпростішого різновиду вибору вчений відносить вибір у ситуації порівняння ряду альтернатив за відомим суб'єкту критерієм, хоча цей критерій не обов'язково чітко сформульований. Іноді він просто ситуативно зрозумілий. Цей різновид вибору – простий вибір.

Зі складнішим різновидом вибору ми зустрічаємося тоді, коли критерії для порівняння альтернатив не задані спочатку і досліджуваному потрібно самому їх конструювати. Прикладом такого вибору виступають вибір професії, вибір друзів та супутника життя. Суб'єкт повинен знайти загальне обґрунтування для співставлення якісно різних альтернатив та сформулювати критерії оцінки різних альтернатив, відносно яких альтернативи набирають того чи іншого смислу. По суті, перед суб'єктом в даному випадку стоїть задача на смисл, тому це – смисловий вибір.

Можливий і більш складніший випадок, коли мова йде про життєво важливий вибір у критичних життєвих обставинах, коли суб'єкту не надані ні критерії порівняння альтернатив, ні самі альтернативи. Він повинен конструювати ці альтернативи сам на основі порівняння як власних можливостей

відповідальної реалізації вибраної альтернативи, так і врахування наслідків вибору. Такий різновид вибору – особистісний або екзистенціальний [97].

К.О.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, В.В.Давидов, В.М.Слободчиков, В.О.Татенко, Г.А.Цукерман, В.Д.Шадриков виступають прибічниками суб'єктного підходу до морального вибору. Так, В.О.Татенко підкреслює, що людина піднімається до рівня суб'єкта своєї активності, коли вона не обмежена вибором з існуючих варіантів, коли вона може дозволити собі не вибирати, а творити своє життя так, як єдино можливе, неповторне, як долю, яку не обирають” [184, С.208].

Український дослідник моральності особистості І.Д.Бех пов'язує можливість суб'єкта вільно вибирати, здійснювати моральний вибір з вольовою функцією самосвідомості. Терміном “воля”, з одного боку, визначається психічна життєдіяльність, яка забезпечує цілеспрямованість поведінки та подолання перешкод. Похідними волі виступають моральні властивості особистості, її здатність до саморегуляції. З іншого боку, як вказує автор, воля обмежена у своїх проявах. “Як властивість самосвідомості вона в кінцевому рахунку визначається її змістом, тими особистісними цінностями, які утворюють ядро “Я”, залежать від нього. Тому людина з розвинутою волею не може прийняти будь-яке рішення чи здійснити вчинок, що суперечить її моральним цінностям” [24, С.14].

Здійснення людиною морального вибору, за І.Д.Бехом, виступає наслідком усвідомлення нею моральної вимоги. Усвідомлення моральної вимоги означає, що її зміст набув особистісного смислу, став інтеріоризованим продуктом мислительної діяльності, який характеризується дієвістю в мотиваційному плані. Усвідомлення особистістю моральної вимоги можливе через створення ситуації, що визначає її поведінку, через актуалізацію її емоційного переживання. Емоційно насичений перцептивний образ моральної вимоги стає джерелом рефлексивного процесу, який спонукає вихованця до внутрішньої діяльності з усвідомлення самої вимоги, до здійснення вчинку.

Емоційне переживання (його сила та модальність) перебуває у тісній залежності від того, як розуміється особистістю та чи інша ситуація, та тісно пов'язане з її вольовою сферою. Саме емоційно-вольовий компонент моральної самосвідомості особистості є пусковим механізмом у перетворенні її морального наміру в конкретний вчинок. І.Д.Бех основною умовою довільної поведінки людини визначає усвідомлення нею системи внутрішніх переживань з подальшим вольовим оволодінням афективним життям. Оскільки воля в своїй розвинутій формі є когнітивно-афективним синтезом, то це забезпечує психомоторну (спонукально-дійову) функцію думки. Тому воля у психологічному розумінні слова є усвідомленим хотінням, точніше хотінням, що переходить у дію [23, 23, 24].

Психологічний аналіз свідчить, що переважна більшість психологів не торкається сутності та специфіки морального вибору як такого. Натомість науковці часто оперують поняттями морального розвитку, вдосконалення, зростання, які включають у себе процес здійснення морального вибору. При

цьому не дається відповіді на питання, що є рушійною силою вибору як такою. Складається враження, що процес морального вибору є закономірним наслідком вікового розвитку моральної свідомості дитини, при якому вона отримує когнітивний, операційний, емоційний досвід орієнтації у навколишньому середовищі. Оволодіння ним стає підсвідомим регулятором її взаємовідносин зі світом.

Зазначені труднощі визначення психологічного змісту морального вибору, спрямували нас до виділення шляхом ретельного аналізу наукових джерел компонентів та ознак морального вибору, які ми презентували у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

## Сутність та компоненти морального вибору особистості.

Вчений	Визначення вибору	Складові вибору
1	2	3
Абульханова-Славська К.О.	<b>Моральний вибір</b> як здатність особистості, що володіє внутрішньою свободою, взяти на себе відповідальність.	Відповідальність як ініціатива особистості.
Асмолов А.Г.	<b>Вибір</b> є ключовою ознакою особистості. Бути особистістю – означає мати свободу вибору та нести через все життя тягар вибору.	1. Внутрішні потреби. 2. Вміння оцінити наслідки прийнятого рішення та тримати за них відповідь перед суспільством та собою. 3. Свобода вибору.
Бакштановський В.І.	<b>Вибір</b> – вміння прийняти правильне рішення в ситуації морального конфлікту. <b>Моральний вибір</b> – дилема доцільного та морального. <b>Ситуація морального вибору</b> – обставини та індивід.	1. Усвідомленість. 2. Воля.
Бех І.Д.	<b>Вільний моральний вибір</b> – проблема, конфлікт, що зумовлені наявністю декількох варіантів вибору, здійснення якого можливе лише через активність суб'єкта.	1. Осмислення моральних норм і цінностей. 2. Свободна воля. 3. Моральна рефлексія..
Божович Л.І. Славіна Л.С.	<b>Вибір</b> – це необхідність особистості обрати з декількох різноспрямованих та однакових за силою потреб чи мотивів ті, за якими треба діяти і приймати	1. Воля. 2. Внутрішній план дій.

	<p>рішення. Вибір мотиву є свідомим подоланням суперечливих збуджень і пов'язаний з механізмом вольового акту.</p>	
1	2	3
Золотухіна-Аболіна Є.В.	<p><b>Моральний вибір</b> – вибір між добром та злом. Добро – розкриття людських сутнісних сил. Зло – будь-яка перешкода розвитку продуктивної людської діяльності.</p>	<p>1. Відсутність примусу чи заборони. 2. Усвідомлення та рефлексія. 3. Наявність орієнтирів – цінностей, цілей, ідеалів.</p>
Леонтьєв Д.О.	<p><b>Вибір та відповідальність</b> як спосіб, форма існування та самоздійснення особистості.</p>	Відповідальність.
Назаров А.В.	<p><b>Задача вибору</b> виникає при неможливості особи сумістити власні потреби з суспільними вимогами. <b>Необхідність вибору</b> виникає при наявності декількох альтернативних потреб, задоволення яких суперечить або інтересам суспільства або інтересам суб'єкта</p>	Свобода вибору.
Словник з етики (під ред. Назарова А.В. та ін.)	<p><b>Моральний вибір</b> – акт моральної діяльності, який полягає в тому, що людина, проявляючи свою автономію, самовизначається в системі цінностей, які конкретизуються в практичних рішеннях.</p>	<p>1. Особиста відповідальність; 2. Переконавання.</p>
Титаренко О.І.	<p><b>Вибір</b> – це надання переваги тим чи іншим цінностям. <b>Моральний вибір</b> – це відносна свобода вибору форми або лінії поведінки під знаком відповідальності перед іншими людьми, перед самим собою за мотиви та наслідки вибору</p>	<p>1. Наявність декількох варіантів 2. Здатність людини вибирати та свідомо мотивувати власний вибір 3. Знання вимог суспільства щодо дій людини в аналогічних ситуаціях.</p>

		4. Готовність особистості свідомо й добровільно прийняти об'єктивну необхідність як необхідність власної свідомості.
Якобсон С.Г.	<b>Свободний моральний вибір</b> – добровільне наслідування норм моралі, якщо навіть їх порушення пов'язане з користю та безкарністю. <b>Ситуація морального вибору</b> – можливість вибору з альтернатив поведінки.	1.Знання моральних норм. 2.Здатність особистості до рефлексії.

Моральний вибір як один з етапів духовного становлення особистості, як дія, що свідчить про певний рівень розвитку “духовних здібностей” особистості, за позицією багатьох вчених (К.О.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, В.В.Давидов, В.Роменець, В.М.Слободчиков, Г.А.Цукерман та ін.) має певні складові. По-перше, це – активність суб'єкта, його самотворення. По-друге, знання індивідом етичних норм та його власне ставлення до них – збагачення останніх особистісним смислом (Д.О.Леонтьєв, В.Ф.Петренко, В.Д.Шадриков). По-третє – компетентність особистості – її інтелектуальний, моральний та естетичний розвиток (В.В.Знаков, К.Ясперс, І.С.Якіманська). По-четверте – “самототожність”, свобода “як духовний стан, самовідчуття людини”, що вимагає суттєвої внутрішньої роботи особистості у розумінні нею самої себе, свого внутрішнього [1, 63, 97, 98, 218, 210 ].

Проведений нами аналіз наукових джерел вказує на різноманітність підходів щодо трактування морального вибору особистості, визначення його витоків (природжених чи набутих). Із всієї багатоманітності тлумачень морального вибору, відображених в процесі психологічного аналізу наукових джерел, необхідно поставити наголос на тих його компонентах, які не лише “примують” людину здійснити добрий вчинок на користь загальнолюдським цінностям, але й на тих, що вимагають інтелектуальних умінь відрізнити добре від поганого, поставити себе на місце іншого (“золоте правило моральності”), проаналізувати власну поведінку, і при цьому ще стають чинниками особистісного зростання індивіда (підкреслено нами – С.Л.).

Отже, проблему морального вибору можна розглядати не тільки через вивчення його рушійних сил, які призводять до доброго вчинку (основного й найголовнішого показника вибору), але й через вивчення тих компонентів, механізмів морального вибору, які не відірвані від особистості і є її характеристиками, даючи їй змогу здійснювати не лише свободний та відповідальний моральний вибір, а й також підніматися до вершин особистісного самовдосконалення, слугувати чинниками духовного зростання (в ракурсі залучення до найвищих цінностей цивілізації, відчуття себе представником людства в цілому). Скоріше за все останній тип морального вибору можна характеризувати як подолання суперечностей,



внутрішнього конфлікту між власною користю (не матеріальною, а “власного спокою”, власного соціального становища) та проблемами, прагненнями, бажаннями іншої людини. Тут доцільно підкреслити, що такий моральний вибір може бути здійснений не лише, коли іншій людині потрібна допомога у критичній ситуації чи біді, але й у ситуаціях життєвого самовизначення (самореалізації, професійному зростанні, особистісному самоствердженні). Такі життєві ситуації вимагають здатності до співпереживання як ключової якості людини, вміння “співрадіти”, точніше, отримувати емоційне задоволення від успіхів іншої людини. Саме в цьому, на наш погляд, обумовлена різниця між особистісним моральним вибором, в якому показником свободи є особиста відповідальність, та моральним вибором особистості, в якому свобода виступає як соціальна відповідальність. Показавши суттєву різницю між двома типами морального вибору, наголосимо на тому, що моральний вибір є показником особистісного розвитку індивіда. Більше того, морально-духовне, особистісне зростання індивіда неможливе без трансформації, переходу людини від одного типу морального вибору до іншого. Цей процес обумовлений багатьма факторами, вивченню яких ми присвятили наше психологічне дослідження.

Отже, підкреслимо те, що існують головні ознаки морального вибору і такі його компоненти, як-от: по-перше, когнітивний конструкт свідомості особистості; по-друге – емоційно-ціннісний, що реалізується через відповідальність; по-третє – ставлення особистості до іншої людини; по-четверте, незалежність від оточуючого середовища та обставин, що відображається у внутрішньому самовідчутті людини, впевненості її у собі та власних силах. П'ятий компонент заслуговує на нашу думку особливої уваги, бо саме він є рушійною силою особистісного зростання індивіда. Це – смисловий компонент, що поєднує в собі інтелектуальні можливості людини (здатність до самоаналізу, рефлексії, вміння сприйняти та цілісно осмислити себе, оточуючий світ) та її здатність до творчості.

В остаточному підсумку дамо робоче визначення поняттю «моральний вибір», яке певною мірою містить у собі перелічені компоненти. Отже, моральний вибір – це усвідомлене, осмислене, дієве надання переваг в альтернативних умовах (добро-злого) загальнолюдським моральним цінностям з лінією поведінки, коли особистість вільно і відповідально приймає довільне рішення, завершуючи його добрим вчинком.

## **I.2. Генезис морального вибору зростаючої особистості в процесі становлення її самосвідомості**

Актуальність вивчення феномену морального вибору пов'язана з нагальною потребою держави у вихованні нової генерації самостійних, відповідальних та свідомих громадян України. Сучасні дослідження українських психологів (І.Д.Бех, І.С.Булах, Л.Е.Орбан-Лембрик) вказують на те, що саме здатність особистості здійснити моральний вибір виступає вагомим критерієм її особистісного зростання. Проте на сьогодні існує

певний дефіцит наукових робіт з даної тематики, обумовлений складністю вивчення психологічних передумов самовизначення особистості в ситуації наявності моральних альтернатив [23, 24, 37, 130].

Вибір являє собою вищу форму розвитку суб'єктності, опосередковану суспільною свідомістю, з одного боку, та індивідуальною самосвідомістю, з іншого. Однак нас передусім цікавили питання виникнення та функціонування механізмів вибору, його генезис. Дані питання майже не розглядалися в наукових джерелах. Увага дослідників у більшості випадків була спрямована на розгляд моральної поведінки. Але остання не завжди є наслідком морального вибору. Моральний вибір є результатом вирішення морального конфлікту, що виникає у свідомості індивіда в певній ситуації.

Конфліктність ситуації морального вибору викликана необхідністю узгодження особистістю трьох альтернативних складових: прагнення використати ситуацію на власну користь, протиріччя між цією можливістю та бажаннями інших людей, а також наявності культурних норм для вирішення таких протиріч. Здатність особистості відповідально самовизначитися в ситуації наявних моральних альтернатив потребує певного рівня психологічної готовності до морального вибору та свідчить про високий рівень її особистісного зростання [219, 221].

Використання ситуації морального вибору в якості експериментальної методики дослідження особливостей моральної поведінки дітей належить Х. Хардшорну та М.Мею (1928). За думкою цих дослідників, саме ситуація морального вибору виступає найоптимальнішим способом дослідження феномену моральної поведінки в контрольованих умовах. Дослідники створили більш ніж 15 конкретних ситуацій, у яких діти могли вибрати за власним бажанням егоїстичний чи нормативний вчинок. Автори перших експериментальних досліджень особливостей морального вибору дитини приходять до висновку, що дитина успішно долає конфлікт егоїстичної та альтруїстичної системи мотивів у разі наявності в неї звички діяти нормативним (моральним) шляхом [235].

Р.Хевігхерст та Х.Таба здійснили спробу встановити кореляцію між переконанням особистості в необхідності володіти певними моральними якостями та їх фактичною наявністю в структурі рис її характеру. Результати зазначеного експерименту не підтвердили такої залежності [237].

Дж.Аронфрід, А.Вебер вбачали здатність дитини до морального вибору пов'язаною з особливостями функціонування механізму пам'яті – асоціацією. Теоретики соціального учіння вважали, що покарання дорослим кожного неморального вибору дитини викликає в неї негативні переживання, які асоціативно активізуються у наступній ситуації морального вибору та перешкоджають їй повторити неморальний вчинок [135].

Експерименти А.Бандури, Л.Росса та ін. заперечили факт, що страх дитини перед можливою втратою любові дорослих може викликати появу в неї здатності протистояти власним егоїстичним бажанням [155].

Ж.Піаже охарактеризував особливості процесу вирішення особистістю ситуації морального вибору через стадії розвитку відповідальності: від

об'єктивної до суб'єктивної. При цьому цей процес, як вважав вчений, залежить від розвитку в процесі дорослішання когнітивних здібностей дитини: здатності розуміти значення вчинків для усіх учасників ситуації морального вибору; вміння давати вчинкам моральну оцінку та можливості планувати майбутнє [247].

Послідовник Ж.Піаже - Л.Колберг використав ситуацію морального вибору для визначення вікових особливостей формування моральних суджень дитини. Він вважав, що інтелектуальні здібності дитини виступають механізмом подолання нею суперечностей у ситуації морального вибору. Збалансованість моральної системи особистості дитини виявляється в її можливості узгодити засобом мислинневих операцій (внутрішнього діалогу) суперечливі позиції всіх учасників морального конфлікту. Саме внаслідок наявності у людини тенденції до самоузгодженості, можливий її перехід від судження про відповідальність до реальної дії. При цьому мислинневий процес включає дві стадії, в яких наявні відповідно судження деонтологічного вибору, які стосуються визначення того, що потрібно (належить) зробити, які дії є правильними; та судження, що стосуються прийняття на себе відповідальності за потенційні дії і їх наслідки. Дослідник встановив, якщо індивід зобов'язавшись перед самим собою здійснити дію, не зміг виконати її, він порушив закон взаємоузгодженості власної системи моральних дій та операцій, що викликає його дискомфорт. У процесі постійного здійснення особистістю моральних виборів та вирішення моральних дилем різного ступеня складності, у неї виникає когнітивно-особистісна здатність наближати протилежні точки зору та приймати виважене, логічно обгрунтоване, не суперечливе рішення. Вищий рівень розвитку такої здатності особистості відповідає звичці діяти морально, керуючись вищими цінностями – повагою до життя людини та її гідності [241].

А.Блазі розглядає здатність особистості до моральних вчинків в контексті вікових трансформацій рівня її моральної відповідальності. Остання, в свою чергу, обумовлена змінами в ієрархічній структурі самосвідомості особистості. Самоуявлення особистості про власне “Я” відображається на специфіці вирішення нею ситуації морального вибору. Так, на першій стадії – самозахисту, діти готові брати на себе відповідальність лише за позитивні наслідки власних вчинків, відмовляючись при цьому від негативних. Такий феномен пов'язаний, в першу чергу, з некритичним сприйняттям дітьми власної особистості, нерозвиненістю сфери їх моральної самосвідомості [227].

На другій стадії – конформізму, відповідальність індивіда за моральний вибір пов'язана з усвідомленням вини та залежності власної особистості від умов сумісної діяльності та рольового спілкування. В результаті індивід прагне зробити той вибір, який здійснює група. Однак, він відмовляється брати на себе відповідальність та визнавати свою вину, якщо її не визнає група. На цьому етапі виразно простежується конфлікт між прагненням до незалежності та необхідністю підпорядковуватися волі групи.

На третій стадії розвитку самосвідомості особистості відповідальність пов'язана з самоконтролем та самодисципліною. Особистість вже не концентрує власну увагу на дії як такій, а намагається усвідомити відношення між нормою та дією, щоб дати більш адекватну оцінку своїй поведінці. В цей період діти намагаються зрозуміти причини та наслідки своїх дій, проаналізувати вчинки ровесників, наміри героїв оповідань. Вони починають усвідомлювати, що в деяких випадках група також може помилятися й людині треба самій вирішувати як правильно чинити.

Особливість четвертої стадії виявляється в тому, що відповідальність пов'язана з баченням себе, власних рис особистості. Це та внутрішня відповідальність, на основі якої індивід оцінює себе як морально зрілу особистість. На цій стадії діти здатні керувати поведінкою власного Я і на основі виробленого власного переконання надалі порівнювати свій вибір з вибором інших [227].

Етапи становлення відповідальності запропоновані А.Блазі однак не дають відповіді на питання про джерело її виникнення.

Підсумовуючи дослідження зарубіжних вчених необхідно зазначити, що виділений ними когнітивний (раціональний) компонент морального вибору (знання, досвід) повністю не визначає специфіку морального вибору особистості. У розглянутих концепціях морального розвитку індивіда не приділяється значущої уваги емоційному компоненту, що унеможлиблює розуміння причин виникнення ціннісного ставлення суб'єкта вибору до ситуації зіткнення моральних альтернатив. Представлені зарубіжними вченими етапи становлення відповідальності (А.Блазі, Ж.Піаже та ін.) лише підтверджують наші передбачення нашу гіпотезу про виникнення та існування в процесі особистісного розвитку людини типових особливостей вирішення моральних дилем (типів морального вибору), які ми розглянемо нижче [227, 241, 247].

За результатами досліджень вчених, які здійснювалися в радянські та пострадянські часи, виявлено, що важливим фактором здійснення морального вибору особистості є її спрямованість (просоціальна чи асоціальна), яка відповідно пов'язана з просоціальними мотивами чи мотивами агресії [16, 33, 52, 112].

Особливими показниками агресивної, асоціальної поведінки вчені (А.А. Гусейнов, В.С.Мухіна, В.В.Столін та ін.) вважають відсутність у особистості почуття сорому та вини, нездатність до каяття. Альтруїстична (просоціальна) поведінка найчастіше характеризується як така, що здійснюється заради блага інших людей, без спрямованості на винагороду. Дотримання людиною альтруїстичної поведінки передбачає, що турбота про інших здійснюється нею без будь-якого примусу, тиску чи розрахунку, тобто за її власним переконанням. Вона більшою мірою спрямована на благополуччя інших людей, ніж на власну користь особи, що її реалізує [48, 116, 178].

Почуття сорому як важливий індикатор здатності особистості до соціально схвалюваної поведінки з'являється вже у молодшому дошкільному віці. Це почуття найчастіше виникає у випадках, коли вибір чи дія дитини не

виправдовує очікувань дорослих. Воно є проявом самоаналізу дитиною наслідків власної поведінки, що не відповідають презентованій дорослими системі цінностей [117].

На думку В.С.Мухіної, починаючи з 1,5 років, саме оцінка дорослим поведінки дитини стає одним з найважливіших мотивів здійснення нею моральних вчинків. Дитина прагне отримати від дорослого схвалення, ласку, засмучується, якщо дорослий нею не задоволений. Заохочення, схвалення оточуючих викликають у дітей почуття гідності, вони намагаються заслужити позитивну оцінку, демонструючи дорослим власні досягнення [116].

Необхідно також наголосити на тому, що здійснення морального вибору дитиною обумовлене не самим фактом знання, що таке “робити добре чи погано”, а реакцією на здійснений вчинок значущої людини. Адекватно прокоментований дорослим вчинок маленької дитини стає для неї приводом для аналізу самої себе.

Продемонструємо це прикладом з щоденника В.С.Мухіної. “Ловили метеликів... П’ятирічний Толя, побачивши таку кількість метеликів, довго дивиться на них. Кирилко з поважністю говорить: “У мене такі метелики! Це ми з мамою спіймали”. Толя з заздрістю сказав, вказуючи на двох красенів: “У мене таких ніколи не було”. Я пропоную Кирюші подарувати Толі одного красеня (чорного метелика з червоними та білими плямами на крилах). Кирюша протестує. Ніякі вмовляння та обіцянки не допомагають. Кирюша впирається і не бажає розлучатися з красенем, хоча пропонує Толі лимонницю й особливо активно віддає йому єдину обідрану капустянку. Так ми й пішли додому.

Вдома говорю Кирилкові, що він жадібний. Кирило збуджений, зі сльозами кричить: “Я не жадібний!”

Пропоную піти й віддати Толі метелика. Кирило: “Ні!” – “Ну, тоді ти жадібний. Толя дав тобі погратися ляльковим курчатком”. – “Я віддам Толі курочку”.

Хапає курча, біжить до дверей. Треба сказати, що з цим курчам Кирюша грає все літо й завжди кладе його з собою спати.

“Це тобі не допоможе. Ти все одно будеш жадібним”. Кирило бере одного красеня й, говорячи: “Я не жадібний”, йде в сад до Толі, простягає йому метелика: “На! Я не жадібний”. Як тільки Толя взяв метелика, Кирюша розридався, потягнув руки до метелика, знову відсмикнув їх. Скрізь ревіння промовляючи: “Красень... Я не жадібний...” Довго-довго схлипував. Про красеня згадував весь день” [116].

Цей приклад яскраво свідчить, що вже в молодшому дошкільному віці дитина може здійснювати аналіз власних моральних вчинків методом порівняння результату власної дії з відомим їй раніше правилом чи еталоном. Проте цей процес не відбувається за власним бажанням дитини. Його ініціює дорослий власним ставленням до вчинку дитини. Страх, який виникає в момент усвідомлення дитиною невідповідності власного Я попередньому уявленню про себе, підкріплений побоюванням втратити через це добрі

стосунки зі значущим дорослим, лишитися його доброзичливості. Саме це примушує дитину переконувати дорослого, що вона насправді є доброю, а не жадібною.

Моральний вчинок, здійснений дитиною в умовах її залежності від дорослого, хоча й має ознаки усвідомленості, проте втрачає необхідну ознаку морального вибору – альтернативність, так як заслугувати схвалення можна лише одним-єдиним варіантом дії [116].

С.Г.Якобсон в своєму дослідженні підтверджує той факт, що при відсутності загрози реального покарання за неморальні вчинки дитина наслідує зразки «вдалої» на її погляд поведінки без будь-яких докорів сумління. Дітям демонстрували декілька коротеньких кіносюжетів про те, як різні діти ведуть себе в грі на приз. Одні – прагнуть чесно виграти, інші – вдало “підтасовують” результат й урочисто отримують від дорослого незаслужований подарунок. Після такого кінопоказу усім дітям – учасникам перегляду стрічок пропонували зіграти у подібну гру. Виявилося, що 47 дітей з 65 досліджених взяли за зразок поведінку героїні, що заволоділа нагородою нечесно, порушивши попередньо встановлене правило гри.

На думку С.Г.Якобсон, залежність дитини від схвалення дорослого, стає мотивом морального вибору лише у випадку міжособистісної взаємодії між дорослим та дитиною, в яких особистість дорослого презентує, нагадує дитині про необхідність виконання нею моральних норм. Моральний вибір дитини у середовищі однолітків, здійснений без контролю дорослого, має власні особливості, й далеко не завжди мотивується потребою дитини у визнанні [219].

Метою дітей будь-якого віку виступає успішна адаптація до умов функціонування навколишнього середовища. Дитина на основі спостереження за діями соціального оточення фіксує успішні та неуспішні варіанти розв’язку подій та запам’ятовує шляхи (методи) досягнення такого результату. Вона схильна наслідувати успішні варіанти поведінки без критичного аналізу власних вчинків та їх відповідність нормам моралі. Зазначений факт вказує на те, що для будь-якої свідомої моральної діяльності необхідна наявність вміння у дитини співвідносити власні дії чи потенційні вчинки з певною системою знань чи уявлень про добро та зло.

Встановлення дитиною невідповідності її вчинку відомим їй моральним еталонам, до яких в неї вже існує певне ставлення, викликає в неї гостру емоційну реакцію – сором, емоційне незадоволення власною особистістю, прагнення швидко змінитись. Саме цей факт був покладений в основу формуючого експерименту, проведеного С.Г.Якобсон. Метою цього експерименту стало встановлення психологічних умов необхідних для перетворення жадібних, егоїстичних, несправедливих дітей у таких, що стійко притримуються норми справедливості у будь-якій ситуації морального вибору. Науковий пошук умов здійснення дітьми морального вибору йшов в декількох напрямках: самостійне визнання дітьми власної несправедливості; визначення дітьми міри схожості власних дій на дії відомих їм казкових персонажів (в ролі яких в даному експерименті виступили Карабас Барабас

та Буратіно) та називання себе іменем даного персонажу.

Загальна кількість дітей в проведеному дослідженні складала 350 чоловік. В констатуючій частині дослідження перед кожною дитиною ставилося завдання розподілити непарну кількість іграшок на трьох учасників. Дитина, що здійснювала вибір методу розподілу (справедливого чи несправедливого), була відгороджена від двох інших дітей ширмою, біля основи якої був отвір за розміром достатній для проїзду лялькової вантажівки, яка “доставляла” розподілені дитиною іграшки партнерам по грі.

До початку проведення формуючого експерименту чверть учасників виявили стійку схильність до несправедливого розподілу іграшок. Саме вони були відібрані в експериментальну групу для проходження перетворюючого експерименту.

На першому етапі формуючого експерименту дослідники висунули гіпотезу, що факт визнання п’ятирічними дітьми власної несправедливості, пов’язаний у них з виникненням почуття вини, дозволить їм у подальшому притримуватися норми справедливості при здійсненні морального вибору. Проте практична перевірка вказаної гіпотези показала, що запропонований метод подіяв лише на чотирьох дітей.

Іншою гіпотезою даного експерименту стало припущення дослідників, що оцінка іншими дітьми несправедливої дитини, як Карабаса Барабаса “магічно” вплине на усвідомлення нею своєї моральної недосконалості та призведе до відмови в подальшому здійснювати несправедливі дії. Мотивом зміни дитячої поведінки з егоїстичної на справедливу виступило прагнення дитини відповідати очікуванням інших. Перед початком чергової серії дослідження експериментатор повідомляв його учаснику інформацію про те, що інші діти вважають його справжнім Буратіно та впевнені в тому, що він поділить іграшки справедливо. Після розподілу іграшок, що відбувався в аналогічних попередньому етапу умовах (за ширмами), ширму знімали й просили дітей визначити, яким чином учасник розподілу розділив іграшки: як Карабас чи як Буратіно. Лише п’ятеро дітей змінили тактику своєї поведінки після проходження цієї процедури. Всі інші (36 чоловік) енергійно заперечували, кричали, протестували проти власної схожості на негативного персонажа казки, й продовжували ділити несправедливо. Деякі з цих дітей на питання експериментатора: “Ким він себе вважає”, відповідали: “Думаю, що все ж таки Буратіно”. Така гостра емоційна реакція свідчила про “втручання” в процес особистісного зростання дітей механізмів психологічного захисту.

Для подолання механізмів психологічного захисту, була проведена ще одна серія експерименту, в якій дитині пропонувалося самостійно встановити відповідність результатів власного розподілу вчинкам Карабаса Барабаса. Психологи враховували той факт, що в жорсткій однозначності морального змісту казкових образів криється абсолютність та безапеляційність моральних норм добра та зла, правди – брехні, справедливості – несправедливості. Казкові герої – за своєю суттю, виступають моральними еталонами, створеними мудрістю тисячолітнього досвіду всіх народів світу. Результати даного етапу експерименту засвідчили факт, що для дітей процес

визнання себе таким, який діяв як Карабас, вимагав значних зусиль та проходив дуже болісно. “Вони ніби-то вперше почали усвідомлювати, що їх “зрозуміле” бажання взяти собі більше іграшок раптово стало пов’язане з таким жахливим персонажем” [221, С.47]. Дослідники також встановили той факт, що дитині психологічно легше визнати власну невідповідність позитивному герою, й майже неможливо визнати свою схожість з негативним персонажем, який викликає гнів та презирство.

На основі отриманих в експерименті даних, С.Г.Якобсон робить висновок про необхідність усвідомлення дитиною як моральної норми, так і антинорми. Норма та антинорма, що набувають для дитини значення моральних критеріїв, стають для дитини своєрідною двохолюсною шкалою оцінки власних дій та вчинків оточуючих. Переживання незадоволення від усвідомлення цих дій дає можливість дитині зрозуміти та зафіксувати власні моральні дії та перетворити їх в об’єкт саморегуляції.

Спираючись на отримані дані, можна виділити психологічні компоненти, які організують ситуацію морального вибору. Для здійснення морального вибору дитині необхідно:

- 1) знання норм;
- 2) вміння їх виконувати;
- 3) розуміння можливих власних дій в альтернативній ситуації;
- 4) усвідомлення власних інтересів та інтересів інших;
- 5) усвідомлення власних дій та дій інших;
- 6) усвідомлення значення цих дій для себе та для інших.
- 7) наявність моральних критеріїв у образі казкових чи літературних героїв;
- 8) вміння порівняти власні та чужі дії з моральними критеріями;
- 9) критичне ставлення до себе у випадку невиконання моральної норми , що виступає рушійною силою для зміни власних неправильних дій;

За С.Г.Якобсон, при наявності у свідомості дитини вище перелічених компонентів вона психологічно потрапляє в ситуацію морального вибору. Дослідження, проведені нею, показали, що реальний вплив на моральну поведінку дитини має лише та оцінка, яку вона сама дає собі як особистості, відповідальної за власну поведінку [219].

В.С.Мухіна оцінює ситуацію морального вибору, в якій дитина ідентифікує себе з позитивним чи негативним персонажем, як вимушену, повчальну для дітей. Причому дослідниця визначає її не як метод фіксації вмінь дітей дошкільного віку у процесі здійснення моральних вчинків, а як ситуацію вивчення рушійних сил морального вибору. Моральний вибір, що здійснює дитина, спочатку розгортається за допомогою дорослого, але у середині дошкільного віку він актуалізується психологічно самостійно, оскільки дитина вже здатна встановити відповідність (невідповідність) власної дії негативному еталону. Водночас оточуючі люди проявляють до дитини позитивне ставлення, очікують від неї позитивних моральних вчинків [116, 117].



На думку Є.В.Суботського, формуванню моральної саморегуляції дитини сприяють альтруїстичні стосунки між дітьми та дорослими, в яких акцент робиться на підсилення ролі позитивних переживань у випадку нормативних дій дитини та нівелюванні оцінювання негативних проявів їх поведінки [180, 181].

Другим, актуальним для здійснення морального вибору, мотивом виступає прагнення до визнання. Прагнення до визнання в дошкільному дитинстві пов'язане з намаганням дитини ствердитися у власних моральних якостях [181]. Дитина вже здатна спроектувати власний вчинок, з метою відтворити майбутні реакції інших людей. При цьому вона хоче, щоб люди ставилися до неї доброзичливо та визнавали її добрі вчинки. Потреба в реалізації прагнення до визнання виявляється в тому, що діти все частіше звертаються до дорослих за оцінками результатів власної діяльності чи особистих досягнень. Це відбувається внаслідок несформованості у дітей раннього віку здатності до рефлексії. Дитина оцінює лише вчинки інших: дітей чи казкових персонажів, не вміючи оцінити свої власні.

Спираючись на узагальнений генезис поведінки дитини у вигляді структури, запропонованої І.Ю.Кулагіною, схематично визначимо етапи становлення здатності дитини до зовнішньо обумовленого (наслідуваного) морального вибору в дошкільному віці на рисунку 1.2.1 [89].

Аналізуючи схему можна передбачити, що дошкільник у процесі виникнення ситуації морального вибору прагне до обрання егоцентричної альтернативи. При такому виборі власні інтереси дитини превалюють над інтересами інших осіб. Без зовнішньої допомоги чи присутності дорослого, дитині дуже важко втриматися від спокуси здійснити вибір на користь себе самої, так як моральні норми як такі не мають для неї особистісного смислу.

У роботах Л.І.Божович, С.Л.Славіної психологічним механізмом саморегуляції дитини в ситуації морального вибору виступає інтеріоризований зовнішній контроль [28]. Проте за позицією Ж.Піаже, таким мотивуючим фактором є самостійне усвідомлення дитиною цінності правил [247]. Все ж, спираючись на результати дослідження більшості вчених, відмітимо, що моральний вибір дошкільника є зовнішньо обумовленим, несамостійним за своєю суттю, заснованим на “оцінній”

залежності маленької дитини від дорослого.

Таким чином, у дошкільному віці моральний вибір є зовнішньо опосередкованим. Моральні вчинки дитини повністю детермінуються її залежністю від пред'явлених дорослим зразків, еталонів, взірців належного. Саморегуляція дитини в момент прийняття рішення відбувається за настановою або в присутності дорослого. Орієнтуючись на оцінку з боку дорослого з приводу того чи іншого вчинку, дитина по суті знаходиться лише на першому етапі морального розвитку. До того ж в цей віковий період з'являється почуття сорому внутрішній процес оцінювання та самооцінювання дитиною власного образу "Я" [116].

В генезисі морального вибору, з'являється наступний етап, пов'язаний з молодшим шкільним віком. Як зазначають дослідники (І.Д.Бех, І.Ю. Кулагіна, В.С.Мухіна), цей віковий період у розвитку особистості характеризується засвоєнням моральних зразків й моральних критеріїв, подальшим удосконаленням її інтелектуальної сфери та процесу самопізнання, вправлінням навичок довільної поведінки. Поява внутрішнього плану дій стає одним з основних новоутворень молодшого школяра.

Хоча регуляція молодшим школярем власної поведінки в ситуації морального вибору носить нормативний характер, однак, вона, суттєво відрізняється від регуляції морального вибору [89, 116, 219]. Остання є формою саморегуляції та самоконтролю (відповідальності). Молодший школяр здійснює такий моральний вибір не з прогнозованої необхідності діяти певним чином, а під впливом афективного компонента (емоційно-негативного оцінювання реального "Я", власної особистості як такої, що не відповідає особисто прийнятним та засвоєним цінностям).

Соціальні емоції як соціально-гностичні утворення виступають провідними чинниками моральної саморегуляції дитини в ситуації вибору. О. С.Безверхий наголошує на тому, що соціальні емоції, які виникають в процесі вирішення молодшим школярем моральної дилеми, мають полярний характер (співпереживання – ворожість, агресивність; ініціатива – невпевненість, пасивність; зухвальство – відповідальність тощо). Завдяки цьому можна обґрунтувати специфіку морального вибору молодшого школяра та визначити етапи його моральної саморегуляції [22].

Так, особливістю морального вибору молодшого школяра є поява в його структурі нових соціальних емоцій, передусім почуттів гордості та вини. Гордість - це емоційно-ціннісне ставлення до себе, породжене складним смисловим утворенням, яке містить інтелектуальну рефлексію себе як суб'єкта успішних дій. Еталони для такої позитивної оцінки самого себе виникають у дитини під впливом оцінок дорослих. Нагадаємо, що сором – емоційна реакція дитини на зовнішній осуд (у вигляді негативної оцінки, презирства, насміхання тощо), яка полягає в усвідомленні та переживанні свого Я як причини неуспіху. Сором, з одного боку, може підвищити усвідомленість компонентів зростання самосвідомості, з іншого - дезорганізувати діяльність, поведінку, спричиняючи втрату самоконтролю.

Внаслідок розвитку в дитини цього віку емоційної уяви та співпереживання, виникає особистісне утворення сором'язливості, яке є першоосною у розвитку сорому. Особливості уникнення дитиною почуття сорому – це або агресивність, або відповідальність, які свідчать про новий етап морального розвитку дитини.

Як підкреслює П.В.Симонов, саме позитивні емоції, що виникають у процесі звершень моральних виборів, є індикаторами мотиваційної структури цілісної вольової поведінки [164]. Дійсно, згадаємо розглянуту нами вище ситуацію морального вибору “Віддай метелика”, запропоновану В.С.Мухіною. Від здійсненого морального вибору дитина не отримала власного задоволення. Негативні емоції, що виникають при вольових зусиллях, не можуть закріпити в дитині вольові форми поведінки. Безсумнівно, для здійснення вольових дій і після них, дитині необхідно відчувати позитивні емоції (внутрішнє схвалення), щоб у подальшому необхідність звернення до вольових форм поведінки не викликала неусвідомлену тривогу за результати виконання, не стримувала цю поведінку.

У молодших школярів не існує ще моральної стійкості, оскільки окремі моральні норми засвоюються під впливом дорослих і досить часто формально, хоча можуть бути і міцними [23]. Довільність морального вибору виникає, на думку І.Д.Беха, в ході повторення учнем тотожних за змістом поведінкових дій. Внаслідок таких дій відпрацьовується так звана постдовільна поведінка, пов'язана з формуванням у нього нових смислових структур. Останні несуть в собі достатню рушійну силу, щоб минаючи акт свідомої регуляції, здійснювати дію, яка раніше була можлива лише як довільна (свідома).

Ще у свій час Л.С.Виготський розглядав смислоутворення у зв'язку зі свідомою регуляцією особистістю своїх дій. На думку вченого, осмислення ситуації не лишається нейтральним по відношенню до вчинку, а безпосередньо впливає на нього, сприяючи його довільній регуляції. Однак, для правильного розуміння ситуації морального вибору молодшому школяру ще необхідна допомога дорослого. Діти цього віку легше осмислюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Тому виділення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності, є спеціальним завданням дорослих. На вчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина потроху вчиться розуміти й осмислювати мотиви, якими ці інші чи вона керувались під час здійснення доброї справи [43].

Як зазначає Є.В.Бодальова, внаслідок несформованості у молодших школярів моральних переконань, їх моральні вибори так само, як у дошкільників, ситуативні, а їх мотиви хоч і осмислюються, проте не мають стійкості. Потреби й можливості дитини цього віку суперечать один одному. У молодших школярів виявляється своєрідне ставлення до моральних норм та вимог. Воно залежить від особливостей внутрішнього світу дитини: реально діючих мотивів поведінки, спрямованості її особистості, вміння бачити моральну сторону взаємин і вчинків людей, досвіду моральних переживань [27].

На протипагу до зазначеної позиції Є.В.Бодальної, на основі стійких моральних емоцій у дитини молодшого шкільного віку можуть вже виникати стійкі моральні переживання, які виступають провідними, вирішальними мотивуючими факторами вибору в ситуації морального конфлікту (І.Д.Бех, Л.І. Божович, А.В.Запорожець).

Генезис морально-вольових рис особистості докладно представлений у багатьох працях І.Д.Беха [24]. Як зазначає вчений, у психологічному розумінні воля – це усвідомлене хотіння, що переходить у дію. Вольова діяльність не нав'язується суб'єкту, він діє не через примус, а вільно прийнявши рішення. Саме тому моральний вибір особистості має вольовий, самостійний характер. Конструктивне втручання у ситуацію вимагає від людини вміння повсякчасно вибрати психологічно виважені рішення.

І.Д.Бех наголошує на соціальній природі вольової діяльності. Під час здійснення якої мірилом оцінювання суб'єктом самого себе неодмінно стають суспільні відносини, які в процесі його особистісного розвитку трансформуються у власну психічну організацію, перетворюючись в образ “Я”. За позицією вченого, генезис морального вибору певною мірою відображає особливості становлення вольової сфери особистості. Формування елементарної волі базується на рефлекторній діяльності, надалі перетворюється в бажання, потім у прагнення та хотіння. Розбіжність між судженням та хотінням, яку підкреслює І.Д.Бех, пояснює, констатовану дослідниками морального вибору невідповідність між рівнем моральних знань та реальною поведінкою. Автор зазначеного вище положення підкреслює, що з психологічного боку судження як теоретичне твердження відрізняється від хотіння, через те, що хотіння – це судження, що виконується. Активність та дієвість хотіння визначають факт “включеності”, занурення, розуміння й вирішення особистістю ситуації морального вибору. Високий стан активності досягається завдяки наявності у хотінні, окрім емоційного, ще й осмисленого та вольового переживання. Отже, природа морального вибору особистості – емоційно-вольова. Коли відома дитині норма має емоційно-вольове забарвлення, вона сама починає виступати мотивом морального вибору. В онтогенезі набуття нормою емоційної “енергії” відбувається в процесі діалогічного вправління, розвитку перцептивних та інтелектуальних умінь, а також формування здатності до емпатії – співпереживання.

Крім того, важливим психологічним підґрунтям усвідомлення молодшим школярем змісту та наслідків потенційного морального вибору виступає оволодіння ним можливостями внутрішнього мовлення. Завдяки йому в учня розвивається можливість аналізувати й прогнозувати наслідки власних вчинків, здатність до особистісної рефлексії та самоконтролю власної поведінки. Уточнимо, рефлексія, за І.Д.Бехом, є відображення себе у власній свідомості, зокрема свого внутрішнього світу і зовнішньої поведінки. По-перше, рефлексія основа розвитку самосвідомості, по-друге, вона активізує взаємозв'язок між самопізнанням, самостваленням до себе та саморегуляцією [23]. Внаслідок розвитку у молодшого школяра особистісної рефлексії у нього

з'являється здатність осмислювати соціальні емоції, які є мотиваційними “агентами” морального вибору.

В процесі дорослішання у дітей молодшого шкільного віку формуються повніші знання про свої власні якості та якості інших людей. Такий розвиток образу “Я” відбувається на двох рівнях – загальному, спонтанному та специфічному, цілеспрямованому – в фізичній, соціальній та навчальній областях. З віком у дитячих описах самих себе зменшується значення категорій зовнішності, оточення, власних речей і зростає питома вага особистісних якостей та інтересів.

У молодшого школяра зростає значення Я-образу як засобу інтеграції своєї поведінки; дитина реалізує на практиці ті риси, які вона включила до свого Я-образу, як позитивні. Вирішальне значення у цьому взаємозв'язку відіграє самоповага – емоційно насичене уявлення дитини про себе як про людину з позитивними якостями. Отже, розвиток Я-образу призводить до формування “фільтру”, через який дитина оцінює себе та оточення. При цьому, самоповага збільшує шанси на успіх, водночас як і досягнутий успіх підвищує самоповагу. Більше того, в молодшому шкільному віці зростає реалістичність самооцінки і дитина спирається на неї при організації своєї поведінки.

Мотиви молодших школярів стають більш дійовими і виявляються в різноманітних просоціальних формах поведінки, причому пов'язаних більшою мірою з позитивними співпереживаннями (співчуттям, ласкавістю, прихильністю).

Вирішуючи ситуації морального вибору, молодші учні отримують оцінки від дорослих, співвідносять наявні у них уявлення з окремими реальними вчинками або з конкретною поведінкою у цілому. Особливої ролі дорослому у формуванні здатності молодшого школяра до морального вибору надавала Г.О.Люблинська. Крім того, вчена підкреслювала важливість розвитку моральної свідомості дітей. Моральний вибір молодшого школяра не можна забезпечити лише його «тренуваннями» засобом позитивного вчинку. Дитина повинна також розуміти, що таке добре, а що – погане, їй важливо засвоїти моральні поняття [102].

Узагальнення існуючих досліджень з проблеми морального розвитку та саморегуляції молодших школярів дає можливість дійти висновку, що моральний вибір носить соціальний, спонтанний характер, а також він відбувається між двома альтернативами: “так треба чинити – так не треба”. Аргументації процесу реалізації довільного рішення (морального вибору) дітьми молодшого віку визначають високу значущість тих мотивів, які позбавляють від можливих негативних наслідків. Дитина насправді не бажає негативного для себе розв'язку подій. Вона цілком ще не осмислює значущість власного вибору, ствердження ним певних моральних цінностей. Тому, цей вибір порівняно з дошкільниками, також зовнішньо обумовлений, так як молодший школяр не визначив для себе смислу моральних дій. У першу чергу він зацікавлений лише у збереженні та підтриманні рівня визнання. Такий тип морального вибору умовно можна визначити як

«прогнозований (очікуваний) моральний вибір». Особливості прогнозованого морального вибору схематично представлені на рис.1.2.2.

За схемою легко визначити, що прогнозований моральний вибір здійснюється на основі вольового зусилля. Останнє виникає внаслідок передбачення дитиною негативних (позитивних) наслідків, що свідчить про зовнішню обумовленість цього типу вибору. Однак суттєвою відмінністю прогнозованого морального вибору від наслідуваного виступає поява в ньому додаткової складової – прогнозування реакцій оточуючих на власний вчинок та орієнтації самого учня на рефлексивні очікування і оцінки дорослих.

Новий етап в генезисі морального вибору починається у підлітковому віці. Спеціальні дослідження психологічних особливостей здійснення морального вибору підлітками відсутні. Однак існує певна кількість дисертаційних робіт, присвячених вивченню психологічних чинників протиправної поведінки учнів підліткового віку (О.Ф.Семенова), психологічних характеристик їх мотиваційної сфери (Г.Г.Бочкарьова), особливостей ставлення підлітків до неправди (Є.О.Душина), впливу співвідношення Я-реального та Я-ідеального на поведінку підлітків (Д.М. Демідов) тощо. Проаналізувавши ці дослідження, ми встановили психологічні чинники, що зумовлюють здійснення підлітками соціально несхвалюваного морального вчинку.

Так, Г.Г.Бочкарьова, досліджуючи мотиви підлітків-правопорушників, встановила основні чинники, що перешкоджають їм у ситуації вибору втриматися від аморального вчинку. Головними з них виступають слабкість або відсутність у досліджуваної категорії підлітків моральних мотивів. Залежно від розвинутості у правопорушників вищих потреб та емоційних почуттів, вчена класифікувала їх за трьома групами: “ті, що здатні каятися”, “безконфліктні” та “цинічні”. Для першої групи підлітків характерний конфлікт між примітивними потребами, що штовхають їх на злочин, та певними моральними якостями, які протистоять цьому. З цього конфлікту, як встановлено, існує три варіанти виходу. Можна реалізувати гедоністичну потребу і отримати задоволення на шкоду моральній тенденції. В результаті виникають докори совісті, неприємні переживання. Можна задовольнити моральну потребу ціною відмови від задоволення, тобто утриматися від аморального вчинку, але часто це не під силу підлітку, що має слабкі

моральні переконання та велике бажання оволодіти певними речами. Бесіди, проведені з правопорушниками, наштовхнули дослідницю на думку, що частина підлітків обирає третій шлях, а саме: витіснення з свідомості аморальної сутності власних вчинків (здійснених чи потенційних).

Аналіз матеріалів дослідження, що характеризував моральну сферу "безконфліктних" правопорушників, засвідчив відсутність або крайню слабкість моральних переживань та моральних поглядів, як у молодших, так і у старших підлітків цієї групи. "Безконфліктні" (93%) виправдовують крадіжку й висловлюють готовність її здійснити в ситуаціях, що відповідають декільком умовам. Так, наприклад, крадіжка виправдовується, якщо буде забезпечено її вдалий результат ("немає свідків"; "коли тільки один знаєш"; "якщо ніхто не дізнається", "якщо буде значний прибуток" тощо) [31].

Загальна характеристика моральної сфери правопорушників цього типу вказує на те, що переважній більшості з них не властиве переживання сорому та каяття. Так, підліток Т., розповідаючи про власне злочинне минуле, не відчуває сорому. В цього підлітка відсутня внутрішня моральна оцінка власних вчинків. На питання: "Чи були в твоєму житті вчинки, які б ти не хотів повторити?" - він відповів: "Це останній вчинок" (пограбування магазину). На зауваження експериментатора про те, що це була не перша крадіжка, досліджуваний відповів: "Але про інші ж ніхто нічого не знав. Я розумів, звичайно, що це погано, але соромно не було. А перед ким стидатися? Ніхто ж нічого не знав". Підліток засмучується не через самоосуд чи переживання вини за те, що заподіяв, а внаслідок результату крадіжки — суспільного осуду та покарання.

Правопорушники "циніки", на відміну від інших категорій підлітків, характеризуються не лише слабкістю моральних мотивів, але й наявністю аморальних переконань. Жоден з них не керується при виборі вчинку почуттям сорому й не відчуває його після здійснення вибору. Взагалі неповнолітні правопорушники всіх зазначених типів знають норми моралі, але ці норми належним чином не мотивують їх поведінку.

В мотиваційній сфері правопорушників домінуючими виступають нижчі (гедоністичні) мотиви, яким вищі (моральні) в силу їх слабкості не можуть протистояти. У багатьох правопорушників сильно виражені антисоціальні прагнення при слабкості просоціальних мотивів. Водночас для правопорушників характерна бідність інтелектуальних інтересів. У зв'язку з цим підлітки-правопорушники сильно відрізняються від школярів-неправопорушників, у яких моральні мотиви значною мірою стають регуляторами їх поведінки, а вищі інтереси й потреби багатші й багатогранніші.

Отже, в підлітковому віці для здійснення усвідомленого морального вибору особистості необхідно мати дві рівноцінні для неї альтернативи. Вибір між якими можливий через надання одному з мотивів додаткового емоційного значення: через вольове зусилля або зміну смислу вчинку.

Проблема особистісного смислу морального вибору виступає ядром ставлення особистості до норм, які вона засвоює в процесі соціалізації. За проблемою “оволодіння нормами” лежить величезний пласт змінювання ставлень до норм: не лише в площині від зовнішньо-належного до внутрішньо-належного, від належного для всіх – до належного мені, але й у розумінні роботи з переосмислення самих норм, визначення їх суті для себе, співвіднесеності між собою та з граничними цінностями життя. Лише пройшовши через такий “фільтр”, який являє собою роботу усвідомлення, переживання та осмислення, задані суспільством вимоги, або відторгаються, або приймаються, і при цьому визначаються суб’єктивні межі їх припустимості. Таким чином, слідування нормам відбувається не лише внаслідок їх заданості суспільством чи їх всезагальності, а у зв’язку з визнанням і прийняттям їх людиною для самої себе – це є вихідним моментом її морального розвитку.

Вчені вважають, що розгляд динаміки та перебудови смислової сфери особистості підлітка передбачає вивчення процесу моральної децентрації як механізму морального вибору. Ставлення особистості підлітка до іншого як до визначальної цінності складає суть процесу моральної децентрації [85].

Особливості смислової сфери неповнолітніх, що здійснили насильницькі злочини, досліджувала О.Ф.Семенова. На відміну від просоціальних підлітків, - для неповнолітніх правопорушників характерне осмислення суспільно-правових норм, обумовлене судово-слідчою ситуацією. У них виявлений ряд загальнолюдських цінностей, що носять характер формально відомих понять моральної свідомості, на відміну від подібних за змістом цінностей неповнолітніх з нормовідповідною поведінкою. Останні володіють просоціальним рівнем розвитку смислової сфери з орієнтацією на саморозвиток, внутрішньою локалізацією контролю з екзистенціальною відповідальністю, інтеріоризованою конвенціональною мораллю, що безперечно, й допомагає їм здійснювати моральні вибори [166].

Для неповнолітніх з емоційно-нестабільною психікою, що здійснили насильницькі делікти, характерні наступні особливості особистісного розвитку: на тлі зниженої диференційованості, нестійкості в оцінках і самооцінці виявлені низький, загалом прекоконвенціональний рівень розвитку моральної свідомості; наближеність до екстернального полюса локусу контролю, еґо- чи групоцентричний рівень сформованості смислової сфери [166].

Вплив групових норм і цінностей на процес самовизначення особистості старшокласника в ситуаціях невизначеності досліджувала В.В. Гулякіна. Зазначений тип ситуацій цікавий нам в контексті дослідження прояву особистістю підлітка ініціативи, самостійності та відповідальності в ситуації вибору між власною системою цінностей та нормативними



цінностями групи. Було констатовано, що: в старших класах актуалізується процес пошуку внутрішніх критеріїв (справедливості, чесності тощо) для оцінки об'єктів, явищ та подій оточуючої дійсності. До того ж, учні, орієнтуючись на значущість для себе того чи іншого явища, співвідносять індивідуальні і групові пріоритети і самостійно визначають власну позицію [45].

Важливо підкреслити, що для підлітків характерний етап переходу від прогнозованого до самостійного вибору, який ґрунтується на осмисленні моральних норм, переживанні відповідальності, здатності до моральної децентрації. Особливості сприйняття підлітком самого себе, співвіднесення власного «Я» з «Я» інших людей та образом світу у цілому, значною мірою обумовлюють як усвідомлення ним цінностей, так і їх реалізацію у житті на основі особистісного вибору. Моральне самоусвідомлення, вираженням якого виступає моральна самооцінка, є одним з психічних процесів, який опосередковує та реалізує дотримання норм моралі (А.А.Бодалев, С.Г. Якобсон).

Узагальнюючи результати досліджень в яких вчені рядоположно з власними завданнями ставили питання морального вибору на різних вікових етапах розвитку особистості, зазначимо наступне:

1. У дошкільному дитинстві моральний вибір особистості обумовлений її повною залежністю від значущих дорослих (як правило, вихователів, батьків). Прагнення дитини цього віку бути прийнятою дорослими актуалізує у неї так званій “наслідуваний” моральний вибір;

2. У молодшому шкільному віці учень при виборі вчинку стає здатним до прогнозування реакції оточуючих (рефлексивних очікувань) на власний вчинок. За психологічним навантаженням його моральний вибір носить характер прогнозованого, внутрішнього плану дій. Цей вибір значною мірою обумовлений залежністю школяра від дорослих, однак в структурі його самосвідомості наявні не лише орієнтації дитини на покарання чи схвалення дорослими, але й почуття обов'язку, сорому, вини, совісті. Характерною особливістю морального вибору молодшого школяра є поява вольового зусилля.

3. У підлітковому віці разом з розвитком самосвідомості підліток стає здатним до децентрації. Моральний вибір, що включає в себе механізм моральної децентрації, виступає як процес розв'язання смислів та міжособистісних конфліктів, як вибір між установкою на норму, що відображає в узагальненому вигляді інтереси суспільства та установкою на конкретну людину (яка має конкретні цінності). Поява у підлітковому віці моральної децентрації пов'язана зі зміною точки відліку в моральних судженнях особистості, з “переміщенням” з критерію зовнішньо нормативної правильності вчинку до внутрішнього критерію значущості вчинку для конкретної людини. Таке переструктурування смислової сфери підлітка є не що інше, як можливість усвідомити істинну цінність цієї норми ззовні, тобто

вийти за межі цієї норми.

Враховуючи факт складності, багатозначності та важливості змін, що відбуваються у період дорослішання у свідомості особистості, вважаємо доцільним розглянути більш детально особливості її морального вибору.

### **1.3. Специфіка морального вибору особистості в період дорослішання**

Дослідження проблеми морального вибору в умовах соціально-політичної та економічної нестабільності в суспільстві є актуальним, оскільки сучасне суспільство не пропонує зростаючому поколінню єдиних моральних орієнтирів. Мораль, що регулює діяльність суспільства стала розмитою, різні прошарки населення орієнтовані на власну ієрархію цінностей, які часом носять суперечливий характер. У таких умовах складніше формується моральна позиція особистості, її здатність до морального вибору.

Проте запити практики, відносно використання психологічних знань для створення оптимальних умов присвоєння моральних норм дітьми, постійно ростуть. У родині, у дошкільних установах і в школі відчувається необхідність визначення психологічного змісту тих процесів, які скриваються за моральним розвитком дитини.

Психологічні дослідження морального розвитку показують, що це процес нелінійний; він розвертається на тлі численних протиріч. Змістовний розгляд процесу присвоєння моральних норм можливий лише при аналізі генезису морального вибору та моральної позиції особистості. Саме в динамічному процесі розвитку, в змінах структури моральної самосвідомості можна виділити ті фактори, які визначають хід морального розвитку, чинять на нього безпосередній вплив.

У рамках психологічної науки розглядається процес становлення моральної свідомості особистості, однак, залишається невирішеною проблема розбіжності між моральними судженнями та реальною моральною поведінкою, проблема взаємодії в моральному полі з дорослими та однолітками.

Аналіз наукових джерел за проблематикою морального вибору дозволив віднайти основні психологічні передумови, що важливі у процесі виховання в підростаючій особистості здатності до морального вибору. Серед них важливим є процес становлення у дитячому віці ціннісного ставлення особистості до людей, які її оточують, речей, подій та взагалі до навколишнього світу. Для кожної дитини, як відомо, будь-яка річ чи подія, які її вразили, являють собою певну цінність. Тому, навіть через формування позитивного ставлення дитини до окремих речей, зокрема, іграшок, пояснення їх необхідності, корисності чи естетичної краси лежать перші кроки, орієнтири до виховання духовних потреб дітей, їх ціннісного сприйняття та оцінки оточуючого світу [116, 117].

У педагогічній психології вплив оцінно-ціннісного компоненту моральної самосвідомості на способи прийняття дитиною морального рішення досліджувався В.С.Мухіною. Для цього вченою були використані різні прийоми досить простої гри. Дітям дошкільного віку пропонувалося з закритими очима зрізати одну з багатьох іграшок, що висіли на ниточці на деякій відстані. Якщо досліджуваний не міг відразу знайти певну іграшку, у такому разі він не отримував нічого, якщо ж до якоїсь з них він торкався одразу, тоді вона ставала призом – нагородою за його старанність. В якості призів було запропоновано наступне: компас, лялька, ведмедик з відірваною лапою, цукерки, книжки-розмальовки тощо. Цінність кожного такого призу була різною. Так, деякі з дітей вважали найкращим подарунком – компас, так як він допомагає не заблукати в лісі, інші – цукерки, оскільки вони “найсмачніші в світі” і діти їх просто “обожнюють”. При цьому одна з дівчаток висловила бажання виграти брудного ведмедика з відірваною лапою. На питання експериментатора, чому саме такий приз дівчинка хотіла б отримати, вона відповіла, що відчуває жалість до ведмедика і хотіла б пришити йому лапу, щоб він став таким, як інші іграшки, а взагалі вона любить лікувати звірят. Однак у згаданому досліді, цей ведмедик потрапив до зовсім іншого хлопчика, який сказав, що приз йому дуже не сподобався, оскільки “він брудний, без ноги і з ним соромно грати”. Отже, вже в дитячій грі з’ясовується значущість, цінність тієї чи іншої речі, виявляється розуміння її потрібності для особистості дитини (за матеріалами кінофільму “Виховання потреб”, режисер В.Гієнний)).

Ціннісне ставлення до оточуючого світу в свідомості дитини представлене завдяки новоутворенню – ієрархії мотивів, що актуалізуються в ситуації вибору. Адже когнітивно вже дошкільники визначають, що людина не повинна бути брехуном, “обжерою”, злою, агресивною, жадібною, лінивою. Все ж у ситуації морального вибору наявність цих знань не перешкоджає здійсненню негативного вчинку [116]. Як констатувала В.С. Мухіна, реалізація дітьми вибору між альтернативами: “бути чесним – бути нечесним”, засвідчила нездатність більшості (30%) дітей дотримуватися моральної норми. Так, для забезпечення реалізації вибору експериментатор пропонувала дітям зав’язати очі напівпрозорою хустиною. При цьому висувалося дві умови: якщо крізь хустинку нічого не видно, дитина має право підійти до столу з різними предметами та взяти будь-який з них собі, як подарунок; якщо ж хустина буде хоч трошки прозорою, то подарунок залишатиметься на столі. В обох випадках діти бачили іграшки. В результаті проведення досліді з’ясувалося, що майже третина дітей схильна до неправди, бажаючи отримати подарунок. Більше того, ці діти наполягали на тому, що хустинка непрозора і через неї зовсім нічого не видно. В описаній ситуації констатувалася лише зовнішній самоконтроль вчинків зазначеної частини дітей. У них не прослідковувалися прояви моральних почуттів сорому чи вини, які спрямовані на засудження власних дій та вчинків. Актуалізація таких емоційних переживань, як засудження, незадоволеність собою, були фактом другої частини експерименту. Всім дітям, які приймали

участь у попередньому етапі експерименту, було запропоновано підійти до “чарівного” дзеркала, яке точно “знало”, хто сказав неправду, а хто був чесним. У першій ситуації воно ставало мутним, а у другій – залишалось прозорим. Діти, що отримали “нечесний” приз підходили до дзеркала з побоюванням, але все одно погоджувалися подивитися у нього на своє зображення. Коли неправда ставала явною, діти починали переживати гострий емоційний дискомфорт – різке зниження самоповаги, що візуально діагностувалось через “ховання” очей, плач, почервоніння обличчя тощо. Отже, емоційно-ціннісне самоставлення, а саме, самоповага дитини виступила важливим компонентом саморегуляції процесу здійснення особистістю морального вибору [116, 117].

Інша дослідниця С.Г.Якобсон підкреслює, що саморегуляція не єдина форма, що забезпечує дотримання дітьми моральних норм. Виконання їх час то досягається на практиці завдяки однобічній регуляції з боку дорослого чи взаємній регуляції, здійснюваній самими дітьми. Однак саморегуляція є тим механізмом, який повніше відображає особливості внутрішньої детермінації поведінки дитини відповідно з прийнятими нею суспільними цінностями.

С.Г.Якобсон були виділені основні категорії процесу морального вибору, що дозволяє здійснити його психологічний аналіз. На думку автора, найголовнішою складовою процесу морального вибору виступають наявність у ситуації вибору декількох альтернатив. Їх характерною ознакою, в першу чергу, виступає різна зацікавленість індивіда в їх реалізації. Наприклад, у ситуації протиріччя між інтересами людини й інших людей моральна необхідність у самообмеженні з'являється тільки за умови, що відповідні інтереси інших оцінюються як більш значущі та гідні задоволення.

Вченою встановлено, що конфліктність ситуації морального вибору викликана необхідністю узгодження особистістю трьох альтернативних складових: прагнення використати ситуацію на власну користь, протиріччя між цією можливістю та бажаннями інших людей, а також наявності інтерналізованих культурних норм для вирішення таких протиріч. Здатність особистості відповідально самовизначитися в ситуації існуючих моральних альтернатив свідчить про високий рівень її особистісного зростання [219, 221].

Для морально адекватної поведінки дитини в ситуації морального вибору, як доводить С.Г.Якобсон, необхідне виконання декількох умов: по-перше, дитина повинна усвідомлювати предметну альтернативу, що лежить в основі такого вибору. Справді, якщо дитина взагалі не розуміє, що в даному випадку можна діяти по-різному, вона психологічно не потрапляє в ситуацію вибору. По-друге, розуміння дитиною значення потенційних вчинків поряд з усвідомленням протиріччя між своїми власними інтересами та зацікавленістю інших. По-третє, вона має орієнтуватися в моральному змісті обох альтернатив та вміти адекватно їх оцінювати. В якості особистісної передумови морального вибору дитини виступає її невдоволення самою собою у випадку порушення норм моралі. Оцінка дитиною самої себе здійснюється в ідеальній формі образу себе чи уявлення про себе [219, 220,

221].

Перехід дитини від стадії об'єктивної регуляції до саморегуляції забезпечується наявністю негативної оцінки її вчинку дорослим у випадку порушення нею норм. Подібна оцінка дозволяє виявити та зафіксувати визначені сторони поведінки особистості, представити їх як об'єкт регуляції. Саме оцінне ставлення дорослого до вчинку дитини, може викликати в неї те незадоволення собою, яке необхідне для її перетворення на суб'єкта саморегуляції [219, 220, 221].

На думку О.Г.Асмолова, саме система суспільних відносин виступає джерелом становлення особистості дитини, обумовлює вибір нею морального вчинку з-поміж декількох “рівносильних” альтернатив. Але в умовах незнайомої, нестандартної ситуації, коли немає передбачених соціальних ролей, виникає необхідність вибору, яка вимагає своєрідних, нестандартних дій, точніше утвердження індивідуальності дитини [11].

Б.С.Братусь, навпаки, застерігає від абсолютизації впливу середовища на становлення моральної сфери особистості. За позицією вченого, існує психічний механізм самобудування особистості, який з'являється вже у “першому досвіді” врегулювання моральних конфліктів.

Доказом існування такого механізму є дослід О.М.Леонтьєва, відомий під назвою “гірка цукерка”. Експериментатор ставив перед дитиною завдання: дістати віддалений від неї предмет, виконуючи при цьому одне-єдине правило - не підніматися зі стільця. У випадку досягнення успіху дитині обіцялася винагорода – шоколадна цукерка. Як тільки дитина починала вирішувати завдання, психолог виходив у сусідню кімнату, із якої непомітно для малюка продовжував приховане спостереження.

Після ряду невдалих спроб виконати завдання сидячи, малюк вставав зі свого місця, підходив до предмета, брав його та спокійно повертався на місце. Експериментатор одразу ж повертався до кімнати та, видаючи, що ніби-то нічого не бачив, щиро хвалив дитину за успіх і пропонував винагороду – шоколадну цукерку. Дитина однак відмовлялася від неї. Коли ж експериментатор почав наполягати взяти “заслужовану” винагороду - малюк заплакав.

Б.С.Братусь вважає, що феномен “гіркої” цукерки полягає у конфлікті смислових полів двох рівнів – прагматичного (ситуаційного) та смислового поля взаємодій з іншими людьми. Моральна поведінка дитини починається з контрольованого виконання вимог дорослих, за якими стоять моральні норми суспільства [33, 34, 35].

Є.В.Субботський у свою чергу наголошує, що лише досвід альтруїстичних стосунків дорослих та дітей обумовлює здатність останніх здійснити моральний вчинок. У результаті проведення багаточисельних експериментів вчений установив, що порушення дітьми альтруїстичних норм не можна пояснити несформованістю у них яких-небудь інтелектуально-вольових якостей правильної поведінки. Причина відхилення полягає в особливостях моральної мотивації досліджуваних. Було констатовано, що вже на четвертому році життя, поведінка дітей так званого «вербального плану» в

більшості випадків відповідає нормам і є альтруїстичною. «В реальному плані» при відсутності прямого та жорсткого контролю превалює слідування егоїстичним нормам [179, 180, 181].

У подальших дослідженнях С.Г.Якобсон та В.Г.Щур встановлено, що в ситуації морального вибору дошкільники демонструють не два, а три стійко присутніх способи поведінки. Перший – вчинити відповідно нормі, другим – діяти, виходячи з егоїстичних інтересів, третій - виявляється у нестійкій поведінці. Дитина в останньому випадку може один раз вчинити відповідно правил, але надалі відразу ж вибрати дію, що не відповідає нормі [219, 221].

У експериментах, проведених М.Т.Буре, В.С.Субботським, С.Г.Якобсон та ін. також виявлено три способи поведінки в ситуації морального вибору. Наприклад, за результатами експерименту, в якому дитина розподіляла іграшки між іншими дітьми, одна частина дітей ділила іграшки порівну, друга – вибирала для себе більшу кількість іграшок, третя – демонструвала невизначену поведінку, тобто останні діти ділили іграшки то справедливо, то ні [219].

Важливим результатом дослідження Є.В.Субботського та М.Т.Бурке-Бельдтран став факт того, що існують діти, які відчувають сильні емоційні переживання у зв'язку з чим довго сумніваються при виборі морального вчинку. Окремі з них (біля 10% учасників) у випадку отримання незаслуженої винагороди, а отже порушення норми чесності, відчували почуття незадоволення [179, 180].

Подібного характеру приклад можна навести за результатами експериментів С.Г.Якобсон. Так, вивчаючи особливості морального вибору дошкільника, спрямовувала увагу на можливість дитини дотриматися норм справедливості при розподілі нею іграшок між собою та іншими учасниками експерименту. Після здійснення досліджуваними вибору, їм пропонувалося висловити власну думку з приводу справедливості чи несправедливості їх вчинку. Однак, виявилось, що діти поряд з позитивними та негативними варіантами оцінок використовують третій варіант – невизначений, коли ними одночасно даються дві протилежні оцінки. Наприклад: добре розподілив, але погано, що не порівну. При цьому встановлено, що 4% досліджених дітей, які при розподілі іграшок займають справедливу позицію, оцінюючи розподіл іграшок, говорять, що це відразу і добре, і погано. Інші 96% “справедливих” дітей оцінюють такий розподіл, як правильний. У випадку “несправедливого” розподілу іграшок, 74% дітей з цієї групи переконані, що такий розподіл поганий. Все ж частина дітей, біля 12% схвалюють несправедливий розподіл іграшок але висловлюють суперечливі оцінки.

Насамперед відзначимо діти, які при реальному розподілі іграшок виходили з власних інтересів, показували наступні результати: 86% стверджували, що ділити іграшки порівну – добре, але лише 64% з них були переконані, що ділити іграшки непорівну – погано. Результати розглянутих експериментів вказують на існування певного типу осмислення ситуацій морального вибору дітьми та поведінки в ній, яка може бути названа суперечливою. Такий тип поведінки є нестійким, що виникає внаслідок

протиріччя між дотриманням норм та їх недотриманням в аналогічних експериментальних ситуаціях. Треба відмітити, що на сьогодні це явище поки що не отримало свого теоретичного обґрунтування.

В процесі вивчення уявних ситуацій морального вибору Н.І. Мурашовою, що проводила експеримент під керівництвом С.Г.Якобсон, були отримані нові результати. Дослідники запропонували дітям продовжити історію про двох дівчаток, одна з яких хотіла купити морозиво й отримала у мами дві монети, які загубила біля кіоску з морозивом. Інша дівчинка знайшла монетку та збиралася купити морозиво, але тут до неї підійшла перша дівчинка та запитала чи не знаходила вона тут загублені нею гроші. У варіантах відповідей крім “потрібно віддати монету” та “не потрібно віддавати монету” з’явився проміжний, компромісний варіант рішення. Так, Олена К. у завершенні історії пропонує спитати, як зветь ту дівчинку, що загубила монету, та сказати їй: “давай дружити і давай поділимо монети”. Отже, дівчинка, яка знайшла монети, пропонує у кожного залишити по одній монетці та купити разом по морозиву. Або, наприклад, пропонується ще такий варіант: купити одну велику пачку морозива та з’їсти її разом, відкусуючи по черзі [219, 220].

Аналіз результатів проведених досліджень показали, що з віком майже в три рази збільшується кількість дітей, що висловлюють пропозицію поділитися. Важливо, що молодші дошкільники (23%), як і старші діти (67%), пропонують цей варіант розподілу. У зв’язку з цим С.Г.Якобсон висловила теоретичне припущення про те, що факт появи проміжного варіанту рішення пов’язаний з тенденцією дітей ухилятися від морального вибору, який збільшується з віком. Це пов’язано, на думку автора, з покращенням усвідомлення ситуації, а також зі зростанням її емоційної напруженості при її вирішенні. Існують інші варіанти інтерпретації цього факту. Так, у дослідженнях Л.І. Божович, С.Л.Славіної показано, що у ряді випадків, рушійним мотивом для здійснення нормовідповідних дій виступає їх зв’язок з позитивними переживаннями. Отже, моральні мотиви, як детермінанти саморегуляції поведінки дитини можуть бути представлені ширше, і скоріше за все можуть включати в себе, як негативні, так і позитивні переживання, що отримані від правильної оцінки [28].

Сучасна дослідниця Є.В.Бодальова пов’язує моральну саморегуляцію дитини в ситуації морального вибору з формуванням внутрішнього психологічного плану дій. Вона акцентує свою увагу на вивченні психологічних аспектів розуміння молодшими школярами літературного тексту (Л.М.Толстой “Подросток”), що має моральне навантаження. Для проведення експерименту були підібрані сюжетні тексти з проблемним змістом, що відображали конкретні ситуації в сфері людських взаємостосунків. Завдяки запропонованій у дослідженні методиці аналізу тексту, діти вчилися розуміти позицію персонажа. Вона визначалася на основі ставлень головного героя до інших осіб та його діями, думками, почуттями, за якими стояли відповідні мотиви та наміри. Засобом аналізу логічної структури сюжету твору виділявся моральний спосіб поведінки та

доводилась необхідність діяти відповідним чином. На думку вченої, звернення до морального еталону відбувається тоді, коли дитина у конфліктній ситуації відчуває брак існуючих в її арсеналі способів дій. Є.В. Бодальова у співдружності з Є.К.Золотарьовою виявили, що в процесі осмислення літературного тексту у дітей відбувається узагальнення розглянутого морального способу дії. Це відбувається завдяки тому, що робота йде саме з текстами, які містять певні альтернативи для морального вибору. Проте така робота не співвідноситься з діями у реальних життєвих ситуаціях, в які потрапляють діти [24].

Отже, враховуючі наукові позиції Є.В.Бодальної, Є.К.Золотарьової відзначимо, що у сучасній психології існує наукова тенденція, яка розглядає вирішення моральних завдань дітьми в уявних ситуаціях, що є важливим етапом у розвитку моральної саморегуляції.

Кризовим для формування готовності до морального вибору віковим періодом виступає підлітковий. Страх ініціативи, характерний для більшості учнів цього віку, утруднює прояв ними творчої активності, унеможлиблює формування активної життєвої позиції особистості в ситуації морального вибору. Конформність підлітків в ситуації морального вибору виявляється в конфлікті їх егоцентричних прагнень та бажання співпрацювати з референтною групою однолітків. Прийняття підлітком рішення “не відрізнятись від усіх” дається йому значно легше ніж спроби висловити власну думку, протиставити себе референтному оточенню.

Складна соціальна ситуація в нашому суспільстві також не сприяє реалізації особистістю підлітка самостійного морального вибору. На думку психотерапевта М.Л.Покрасса у різних сферах сучасного життя (освіті, вихованні, науковій творчості, виробництві, сім’ї тощо) переважний вплив на поведінку людини мають невідрефлексовані моральні стереотипи, які «не дозволяють» особистості проявляти ініціативу, творчість, любов, самоутверджуватися, й, навпаки, «пропагують» безініціативну виконавську ретельність, споживацьке ставлення до світу [140].

Узагальнюючи результати власної роботи з підлітками, психотерапевт робить висновок про те, що підлітки, які в 11-14 років свідомо відстоюють власну незалежність від всього та усіх, на несвідомо-емоційному рівні абсолютно запрограмовано здійснюють ті самі батьківські установки проти яких, як їм здається, вони протестують. Таким чином вони, відмова від реальної творчості дітей призводить до неможливості здійснити вільний моральний вибір.

На думку М.Л.Покрасса, підтверджується тезис А.Д.Зурабашвілі про те, що людина не “*Homo sapiens*” – розумна, але “*Homo moralis*” – моральна і в цьому її специфіка. Незалежно від міри самоконтролю людини її поведінка, переживання та будь-яка активність організму регулюється моральним почуттям [140]. В разі протиріччя між практично вигідною поведінкою особистості та її моральними почуттями, дії будуть емоційно гальмуватися.

Механізмом розв’язку протиріч підлітком між альтернативами різного порядку в ситуації морального вибору виступає воля. Характерним



принципом вольової дії є опосередкованість внутрішніми моральними вимогами. В цьому випадку підліток сам задає принцип вольової дії, внаслідок чого диференціює ситуацію на складові компоненти, осмислює її через призму власних моральних утворень й, таким чином, надбудовує над об'єктивною ситуацією суб'єктивну, психологічну. Зазначений складний процес відбувається завдяки здатності особистості підлітка до рефлексії та саморефлексії. Саме розвиток моральної саморефлексії стає тим підґрунтям, що обумовлює рівень готовності підлітка до здійснення морального вибору.

Отже, синтезувавши матеріали дослідження вчених, уточнимо «робоче» поняття готовності особистості до морального вибору, даного нами на с.17. Під готовністю підлітка до здійснення морального вибору ми розуміємо рівень розвитку моральної самосвідомості підлітка, який в структурі особистості реалізується через складний комплекс морально-етичних якостей особистості, які дають їй можливість самостійного, відповідального та ініціативного самовизначення в ситуації наявності декількох моральних альтернатив

Підводячи підсумки, відмітимо, що обмежена кількість робіт, присвячена питанням специфіки морального вибору в підлітковому віці, не дозволяє результативно впливати на процес морального виховання підростаючої особистості. Саме тому наш другий параграф присвячений дослідженню психологічних особливостей морального вибору особистості підлітка.

## Висновки до розділу I

Здійснений в першому розділі аналіз теоретико-методологічних аспектів вивчення проблеми морального вибору особистості на різних етапах онтогенезу підтвердив актуальність та не розробленість у сучасній психологічній науці обраної теми дослідження, а також визначив основні підходи до розуміння сутності морального вибору особистості в контексті різноманітних вихідних положень вчених. Перші згадки про моральний вибір існують у творах античних філософів Сократа та Аристотеля, які, визначаючи сутність моральності людини, вказували на те, що добра людина здатна до морального вибору. Надалі проблема морального вибору піднімається у творах філософів (І.Канта, С.К'єркегора, Ж.-П.Сартра), етиків (М.Ю.Бабій, А.А.Гусейнов, Б.Е.Давидович, О.Г.Дробницький, С.В.Золотухіна-Аболіна, М.Г.Каган, І.Кант, А.В.Меренков, М.Ю.Мізурін, О.В.Назаров, Є.П.Потапова, Ю.В.Соґомонов та ін.).

У психології процес вибору особистості – явище альтернативи і розглядається як з позицій внутрішніх (природно обумовлених) рушійних сил цього процесу, так і з позицій соціальної детермінації. Серед зарубіжних напрямів відомі: психоаналітичний підхід З.Фрейда, у якому чинником морального вибору виступає бажання людини відповідати вимогам значущих інших; аналітичний підхід К.Юнга, в якому вказано на наявність архетипів духовних цінностей, володіючи якими людина здатна здійснювати моральні

вибори; когнітивний підхід Ж.Піаже та Л.Колберга, у якому процес здійснення морального вибору розглядався у контексті розвитку сфери моральних суджень підростаючої особистості.

Російські психологи досліджували моральний вибір як вихід із кола власних інтересів та спрямованість активності на оточуючих людей. Так, К.О.Абульханова-Славська, пов'язує вибір з відповідальністю та активністю особистості, В.А.Петровський з феноменом суб'єктності, Д.О.Леонтьєва з поняттям смислу. Українські вчені вивчають моральний вибір у межах концепцій саморегуляції (М.Й.Боришевський), становлення морально-духовної самосвідомості та особистісних цінностей вихованців (І.Д.Бех), особистої відповідальності за обране рішення (Т.М.Титаренко, М.В.Савчин), психології здійснення вчинку (В.А.Роменець).

За результатами досліджень, які здійснювалися в радянські та пострадянські часи, виявлено, що важливим фактором здійснення особистістю морального вибору є її спрямованість (просоціальна чи асоціальна). При цьому, слідуючи положенням Є.В.Суботського, О.Е.Кострюкової, С.Г.Якобсон, нами констатовано, що компоненти моральної самосвідомості ідентичні компонентам готовності до морального вибору. Сутність останньої визначається як певний рівень розвитку моральної самосвідомості підлітка, що досягається на засадах набуття ним складного комплексу морально-етичних якостей, які дають можливість самостійно, відповідально та ініціативно самовизначитися в ситуації наявності декількох моральних альтернатив.

В розділі досліджений генезис морального вибору зростаючої особистості. Виявлено, що у дошкільному віці здійснення дитиною морального вибору обумовлене не самим фактом знання «що таке добре і погане», а реакцією на здійснений вчинок значущої людини. Такий вибір названий нами зовнішньо обумовленим (наслідуваним) моральним вибором.

Встановлено, що у молодшому шкільному віці внаслідок появи внутрішнього плану дій з'являється новий етап в генезисі морального вибору, названий нами прогнозований (очікуваний) моральний вибір. Суттєвою відмінністю прогнозованого морального вибору від наслідуваного виступає поява в ньому додаткової складової – прогнозування реакцій оточуючих на власний вчинок та орієнтації самого учня на рефлексивні очікування і оцінки дорослих.

Наступний етап генезису морального вибору пов'язаний з підлітковим віком для яких характерний перехід від прогнозованого до самостійного морального вибору, який ґрунтується на осмисленні моральних норм, переживанні відповідальності, здатності до моральної децентрації.

В цілому, результати аналізу різних наукових підходів вказали що обмежена кількість робіт, присвячена питанням специфіки морального вибору в підлітковому віці, не дозволяє результативно впливати на процес морального виховання підростаючої особистості.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

### 2.1. Особливості діагностування готовності до морального вибору особистості підлітка

Грунтовний аналіз теоретичних надбань науковців у сфері морального розвитку в період дорослішання, наведений у попередньому розділі, дав нам змогу припустити, що саме у підлітковому віці при відкритті особистістю підлітка власного “Я” відбувається процес активного привласнення нею моральних цінностей людства, точніше самовизначення серед альтернатив добра-зла, які до цього виступали соціально-об’єктивними та значною мірою абстрактними абсолютами. Важливість підліткового періоду в формуванні здатності особистості до здійснення морального вибору відмічена в сучасних дослідженнях науковців [23, 25, 37]. Проте й досі існує дефіцит методичного арсеналу для визначення здатності особистості підлітка здійснити моральний вчинок.

Серед практичних методів дослідження морального розвитку дитини одним з перших був метод бесіди, який запропонував Ж.Піаже. Він полягав у обговоренні дослідником з учасниками експерименту уявних ситуацій морального вибору та самостійного пошуку ними варіантів їх вирішення [247].

Послідовником Ж.Піаже став Л.Колберг, котрий за допомогою аналізу складних ситуацій морального вибору вивчав особливості розвитку когнітивного компонента моральної свідомості дітей різного віку. В результаті інтерпретації процесу вирішення досліджуваними моральних колізій були встановлені такі рівні їх морального розвитку, як: доконвенційний, конвенційний, постконвенційний [241]. З теорії морального розвитку Л.Колберга випливає, чим вище стадія інтелектуального розвитку особистості, тим більш узгодженою стає її моральна система. Для виявлення критеріїв та рівнів моральної свідомості людини, Л.Колберг пропонує метод аналізу рішень, які здійснюються особистістю в ситуації наявності декількох моральних альтернатив. Головним фактором моральної зрілості людини за Л. Колбергом виступає моральний зміст її вибору: наскільки в ньому відображена необхідність прийняття особистістю моральної відповідальності за себе і за інших [241].

Інші, відомі нам, роботи психологів-дослідників моралі спиралися на дослідження в основі яких лежали спостереження реальної поведінки дітей у ситуаціях морального вибору (С.Н.Карпова, В.К.Котирло, В.С.Мухіна, Л.Г. Петрушина, Є.В.Субботський, С.Г.Якобсон).

С.Г.Якобсон запропонувала метод формувального експерименту для вивчення особливостей здійснення морального вибору дошкільниками. В процесі впровадження цього методу була виділена зрозуміла для дітей норма,

на основі якої вони здійснювали вибір. Такою нормою стали знання про справедливість розподілу іграшок для гри. Метою експерименту була зміна ставлення “несправедливих” дітей до результатів власного розподілу іграшок. Вирішальним психологічним фактором, що дозволив дітям відмовитися від егоїстичної поведінки стало переживання незадоволення у зв’язку з усвідомленням своєї поведінки як такої, що схожа з поведінкою персонажу, котрий втілює в своєму образі негативну шкалу моральних цінностей [221].

Для молодшого шкільного та підліткового віку розроблені лише педагогічні прийоми виховання в учнів вміння здійснювати вибір в ситуації наявності моральних альтернатив (Н.В.Бочкіна, О.В.Запорожець, А.В.Кір’якова, О.О.Кострюкова, Г.О.Люблинська, Т.М.Титаренко, Л.В.Рувинський). На думку цих авторів багаторазове повторення ситуацій морального вибору, які пропонуються досліджуваним в ігровій формі, сприяє здійсненню ними моральних вчинків в реальному житті [31, 60, 74, 85, 102, 157].

Так, програма ціннісного самовизначення школярів у ситуації вибору була запропонована в дослідженні сучасної російської вченої О.О.Кострюкової. Автор програми спиралася на концепцію розвитку процесу самовизначення особистості, яка змодельована і перевірена у дослідженнях В.Ф.Сафіна. У ній презентовано чотири основних компоненти цього процесу: мотиви, самопізнання, самооцінка та норми суспільства [85, 159].

Суть програми О.О.Кострюкової полягала у процесі підготовки учнів до здійснення самостійного вибору-самовизначення. Реалізація такого завдання здійснювалась за допомогою комплексу психогімнастичних вправ, спрямованих на досягнення двох цілей: формування в учнів вміння адекватно розуміти, визначати та контролювати досягнення власних інтересів й устремлень та розвиток їх вміння об’єктивно оцінювати вплив зовнішніх обставин [85].

Відсутність надійної методичної бази для визначення здатності підлітка здійснити моральний вибір поставила нас перед необхідністю створювати її самостійно шляхом ґрунтовного аналізу теоретичних досліджень психологів [23, 24, 37, 85, 87, 88].

Наукові відкриття таких вчених як І.Д.Бех, І.С.Булах, О.О.Кострюкова, В.С.Мухіна, В.В.Столін, С.Г.Якобсон визначають, що здійснення морального вибору залежить від сформованості самосвідомості особистості [23, 37, 85, 116, 178, 219].

Рівні розвитку самосвідомості індивіда виступають психологічною основою у процесі вивчення особливостей трансформації виборів. За Е.Шпрангером, Х.Ремшмідтом, В.А.Аверінім, І.В.Дубровіною та ін., само свідомість є головним новоутворенням підліткового віку. Підлітковий період у розвитку самосвідомості особистості К.С.Холл пов’язував з виникненням кризи самосвідомості, подолавши яку, підліток набуває “почуття індивідуальності” [202], а, отже, одночасно почуття свободи та відповідальності. В цей період бурно розвивається особистісна рефлексія, формується образ реального Я, усвідомлюються мотиви власної

життєдіяльності, відбувається інтимізація внутрішнього життя. У зв'язку з цим моральні вибори підлітків, як стверджують підлітковознавці, відображатимуть інтерналізовані ними цінності особистісного зростання.

Розуміння морального вибору як складного психологічного процесу, довільність якого забезпечується рівнем розвитку самосвідомості особистості, дозволяє припустити, що існують певні рівні психологічної готовності підлітка до здійснення ним відповідального рішення. Знаходження надійного методичного забезпечення для дослідження готовності особистості підлітка здійснити моральний вибір було одним із завдань нашого експерименту.

В ході роботи 1999-2006 рр. нами було досліджено 248 осіб віком від 13 до 15 років, Дослідження проводилося на базі ЗОШ I-III ступенів №218, 256, 67, 190 м.Києва та Київського Палацу дітей та юнацтва. Дослідженням було охоплено 248 учнів 6 – 8 класів.

В процесі пілотажного дослідження нами була апробована система діагностичних засобів, які з успіхом використовували такі вчені як І.Д.Бех, І.С.Булах, І.Г.Дубов, М.Епштейн, Д.О.Леонтьєв, А.Меграбян, Х.Ніємі, М.А.Осташева, С.Р.Пантелєєв, М.Рокич, В.В.Столін, А.А.Хвостов при вирішенні завдань, пов'язаних з вивченням морального розвитку особистості підлітка та його моральної самосвідомості зокрема.

Беручи до уваги структуру моральної самосвідомості особистості, а саме її компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий) ми здійснили відбір комплексу методик. Перелік методик наведений у таблиці 2.1.

Здійснимо детальний аналіз наведених у таблиці методик.

Моральні знання підлітків вивчалися нами за допомогою методики “Моє розуміння особистісних якостей людини” (розроблена та апробована І.С.Булах) [37] (Див. додаток Б). Методика проводиться в три етапи. На першому етапі досліджувані отримують бланки з переліком позитивних і негативних якостей, які треба стисло проінтерпретувати, спираючись тільки на власне розуміння кожного поняття. Дані поняття підбираються довільно, з врахуванням вікових особливостей досліджуваних. Крім того, перелік їх може бути змінений залежно від актуальних потреб дослідника.

На другому етапі досліджуваним пропонується бланки з розміщеними на них моральними поняттями (совість, відповідальність, чесність тощо). Їх необхідно класифікувати відповідно до того, як часто вони використовуються підлітками у повсякденному житті та як вони потрапляють у вжиток, саме через які інформаційні канали: радіо, телебачення, преса, спілкування з дорослими, з широкого соціального простору (творчі зустрічі, виставки, розмови в транспорті, на вулиці, тощо).

Таблиця 2.1

Перелік методик для вивчення готовності підлітка здійснити моральний вибір

Ком по нент	Зміст компонент та	Методики	Основні показники готовності до морального вибору
-------------	--------------------	----------	---------------------------------------------------

<b>Когнітивний</b>	Моральні орієнтири та знання	“Мое розуміння особистісних якостей людини” (І.С.Булах)	Емпіричні орієнтації підлітків у моральних якостях людей; змістовно-смысловий контекст моральних суджень досліджуваних; частота використання ними моральних понять у міжособистісних взаємодіях.
<b>Емоційно-ціннісний</b>	Соціальні домагання	“Методика вивчення ціннісних орієнтацій” (М.Рокич)	Спрямованість особистості підлітка на моральне, матеріальне чи особисте задоволення в майбутньому; пріоритети особистості підлітка в системі ціннісних орієнтацій; ставлення підлітка до етичних норм
	Соціальні очікування	“Тест-опитувальник самоставлення” (В.В.Столін, С.Р.Пантелєєв)	Емоційно-ціннісне ставлення особистості підлітка до свого “Я” при здійсненні нею морального вибору
	Особистий сенс вчинку	«Опитувальник смисло-життєвих орієнтацій» (Д.О.Леонтьєв)	Наповненість моральних норм особистісним смыслом, осмисленість життя, внутрішній локус контролю.
	Відповідальність	«Відповідальність» (М. А.Осташева)	Ступінь розвитку соціальної відповідальності
	Емпатія	«Методика вивчення емпатії» (А.Меграбян, М.Епштейн)	Рівень емпатійних тенденцій підлітків як передумови гуманістичних способів їх поведінки
<b>Саморегуляція</b>	Прогнозування	“Особистий вибір” (І.Д.Бех); Опитувальник “Вибір” (Сокол Л.М.)	Оцінка підлітками власної готовності здійснити моральний вибір, прогнозування вільних виборів однолітків.

На третьому етапі проведення методики досліджувани мають вибрати з чотирьох визначень моральних понять найбільш правильне. В кінці проведення методики психолог визначає правильність вибору.

Дані, отримані за допомогою даної методики дають можливість визначити емпіричні орієнтації підлітків у моральних якостях людей; виявити змістовно-смысловий контекст моральних суджень, який покладається дослідженими в основу кожного поняття; встановити частоту використання ними моральних понять у міжособистісних взаємодіях.

Здатність особистості підлітка побачити моральні суперечності у повсякденних ситуаціях залежить від рівня розвитку її формального мислення. Саме в цей віковий період відбувається формування ідеальних уявлень, які надають можливості підлітку аналізувати, узагальнювати і конкретизувати ситуації морального характеру, причому часто незалежно від реальних обставин. Для з’ясування власних переживань підлітків щодо прояву людиною таких моральних якостей як відповідальність, почуття провини, соромливість, самостійність, співпереживання, співучасть, чесність,

відданість, справедливість, відвертість мав на меті опитувальник “Особистий вибір” (автор І.Д.Бех, модифікований І.С.Булах) (Див. додаток М).

Зміст методики визначався вісімнадцятьма моральними ситуаціями з переліком можливих варіантів виходу з них. Кожен з них презентував ступінь розуміння досліджуваними автономності моральних імперативів. Аналіз методики також передбачає визначення особливостей мислення підлітка в процесі вирішення ним моральних колізій, дозволяє прослідкувати наскільки автономним, самостійним, а, отже, й відповідальним він себе відчуває.

Наступним компонентом моральної самосвідомості, що підлягав експериментальному вивченню виступав емоційно-ціннісний. Відповідно положень психологічних концепцій К.О.Абульханової-Славської, І.Д.Бега, І.С.Булах, М.В.Сафчина, В.В.Століна, С.Г.Якобсон розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості є одним з рушійних компонентів морального вибору. Однак саме дослідження емоційно-ціннісної складової готовності до морального вибору підлітка викликало найбільші ускладнення. Так, наявність серед мотивів морального вибору такого морального почуття як совість, відзначена у дослідження М.Ю.Бабія, В.І.Бакштановського, І.Д.Бега, В.Ф.Сафіна тощо [15, 18, 23, 159]. За психологічним словником, совість – обґрунтований набір моральних принципів, який дозволяє оцінювати правильність та неправильність здійснюваних дій чи подій, які спостерігаються людиною [172]. За В.Ф.Сафіним психологічними механізмами совісті виступають: соціальні домагання, соціальні очікування, та наповнення вчинку особистісним сенсом [159].

Розглянемо детальніше зазначені механізми поведінки особистості в контексті готовності до морального вибору. Соціальні домагання виступають узагальненим уявленням особистості про власне моральне Я, ціннісну та змістову характеристику її вчинків. Домагання пов’язані, по-перше, з спрямованістю особистості, її ціннісними орієнтаціями; по-друге вони презентують її ставлення до інших людей та до світу в цілому. Дослідження цих складових проводилося нами відповідно з використанням методик: "Методика визначення ціннісних орієнтацій" М.Рокича, “Методики визначення домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків” (автор Х.Ніємі, апробована М.Р.Гінзбургом).

В основі методики "МВЦО" М.Рокича (див. додаток В) представлені термінальні та інструментальні цінності. Перші визначають переконання підлітків у тому, що якась конкретна ціль індивідуального існування варта того, щоб до неї прямувати. Другі вказують на той зразок поведінки або властивість особистості, який є переважаючим у будь-якій ситуації.

Другий емоційний механізм совісті - соціальне очікування особистості. Очікування – форма прояву соціального Я підлітка. Вона включає в себе, по-перше, – прогнозування підлітком того, яких форм поведінки очікують від нього інші, насамперед референтні особи, а також ті люди, від яких він залежить, які виступають в ролі інстанції відповідальності. По-друге, усвідомлення людиною можливих реакцій оточення (похвала, моральна оцінка, санкція) на її поведінку. По-третє, усвідомлення нею тих моральних вимог, які ставить до неї оточення – предмет відповідальності [30]. Соціальні

очікування підлітка діагностувалися нами за допомогою “Тесту-опитувальника самоствавлення” (В.В.Століна, С.Р.Пантілєєва) (див. додаток Ж). Його метою виступає дослідження комплексу факторів (самоповаги, саморозуміння, очікування позитивного ставлення від інших тощо) самоствавлення до себе.

Згідно з поглядами авторів методики емоційно-ціннісне ставлення до самого себе – це специфічний вид емоційних переживань, що відображають власне ставлення особистості до того, про що вона довідується, що розуміє, відкриває відносно самої себе [178]. Як вказують В.С.Мухіна та С.Г.Якобсон усвідомлення особистістю власної моральної недосконалості, невідповідності власних дій моральним нормам стає рушійною морального вибору в подальшому. Самоствавлення - особистісне утворення, що безпосередньо визначає сенс “Я” для самого суб’єкта - має складну будову. В.В.Столін та С. Р.Пантілєєв виділяють в основі структури самоствавлення як емоційно-оцінної системи такі базові виміри: самоповагу, аутосимпатію, самозневажання, самоінтерес, очікування позитивного ставлення від інших, самоприйняття, самокерування, самозвинувачення та саморозуміння, - кожен з яких має позитивний та негативний полюси. Зазначені фактори самоствавлення визначають особистісний смисл готовності до морального вибору підлітка.

Довільна зміна підлітком власної поведінки в ситуації морального вибору відбувається шляхом вольової регуляції поведінки [24, 25, 37]. Вольовий тип вибору поведінки зумовлений наявністю в особистості підлітка моральних переконань [24]. Методика “Якими принципами Ви керуєтесь при здійсненні вчинків” (І.Г.Дубова, А.А.Хвостова) (див. додаток П) дає можливість виділити пріоритетні моральні принципи підлітків, які вони використовують в ситуаціях вибору. Методика включає твердження, що умовно об’єднані у декілька смислових груп, кожна з яких визначає міру осмисленості підлітками моральних норм суспільства. Досліджуваним необхідно супроти кожного відміченого принципу проставити кількість балів (від 1 до 5), що відповідають частоті застосування ними даного судження при вирішенні моральних конфліктів. У результаті обробки даних ми отримуємо уявлення про рівні сформованості моральних переконань досліджуваної групи підлітків.

Допоміжною методикою для визначення мотивації підлітка до самозміни в ситуації морального вибору виступила методика (О.М.Леонтєв) (див. додаток К) “Опитувальник життєво-ціннісних орієнтацій”. За допомогою цієї методики визначаються показники наступних субшкал: цілі в житті; життєвий процес; результативність життя; локус контролю-Я; локус контролю-життя [94]. Загальний показник цінності життя визначає ступінь усвідомлюваності індивідом того, що з ним відбувається, і може розглядатись як інтегральний показник сенсу життя особистості, дозволяє визначити наскільки особистість підлітка переконана в тому, що вона здатна впливати на розв’язок подій, в тому числі приймаючи самостійні, відповідальні рішення-самовизначення в ситуаціях морального вибору.



Інструкцією до цієї методики передбачалося обрання досліджуваними одного твердження, що найбільш відповідає дійсності в кожній наведеній антонімічній парі. Ступінь впевненості у виборі позначалася на шкалі відповідей балами від  $-3$  до  $+3$ . Випадок, коли обидва твердження були однаково вірними позначався  $-0$ .

Ще одними емоційно-ціннісної готовності підлітка до морального вибору виступають такі моральні якості особистості як відповідальність та емпатія.

Відповідальність, на думку С.Л.Рубінштейна, є втіленням істинного, глибокого і принципового ставлення людини до життя. Це – здатність особистості детермінувати події, вчинки у момент їх здійснення, у ході їх виконання – аж до радикальної зміни життя. Відповідальність передбачає свободу рішень, вільний вибір цілей та способів їх досягнення [156]. У класичній психології відповідальність розглядається як схильність особистості дотримуватися прийнятих у суспільства норм і правил, виконувати рольові обов'язки та готовність відповідати за свої дії та вчинки. Бути відповідальним означає не тільки самому виконувати моральні вимоги, але й захищати цінності значущого оточення, активно сприяти досягненню ним цілей [23, 30].

Відповідальність – це інтегральна якість особистості, що характеризується усвідомленням і переживанням нею своїх обов'язків, загальних норм моралі, розумінням і прийняттям їх особистісної, групової і суспільної необхідності; правильною орієнтацією в умовах вибору засобів досягнення моральної мети; передбаченням результатів своєї діяльності; готовністю діяти відповідно до індивідуальних і загальних вимог та відповідальністю за свої вчинки перед самим собою, іншими людьми, суспільством.

Метою методики визначення відповідальності (М.А.Осташева) (див. додаток Л) виступало визначення головного критерію моральної самосвідомості підлітків - їх соціальної відповідальності. Крім того визначався ступінь розвитку її структурних показників: дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе та відповідальність за інших.

За допомогою методики “Діагностика гуманістичних орієнтацій та способів поведінки” (авт. А.А.Меграбян, М.Епштейн) (див. додаток З) визначалися рівні емпатійних тенденцій у підлітків, які, в свою чергу, виступають передумовою гуманістичних способів поведінки. За думкою А.А.Меграбяна, емпатія – це емоційний відгук людини на переживання інших людей, що виявляється як в співпереживанні, так і в співчутті. Вчений виділяє в феномені емпатії три компоненти: 1) емпатичну тенденцію – здатність до співпереживання, вразливість; 2) тенденцію до приєднання – здатність до прояву тепла, дружби, підтримки; 3) сенситивність до відчуження – здатність до виникнення адекватного почуття провини, сприйнятливості до критики в свою адресу. В нашому дослідженні зазначені компоненти емпатії виступали допоміжними показниками ступеня готовності особистості підлітка здійснити моральний вибір [69].

Вивчення поведінкової складової готовності підлітків до морального вибору здійснювалося за допомогою методики «Вибір», яка власне й визначала рівні готовності підлітків до здійснення морального вибору. Мета опитувальника була поліфункціональною: поряд з установленням рівня когнітивного розвитку досліджуваних відносно нормативних дій у ситуації морального вибору, визначалися також достовірність самооцінки підлітком власної готовності здійснити моральний вибір та доміанти у системі його взаємодій з іншими.

Реалізація поставлених завдань досягалась трьохкомпонентною структурою потенціальних відповідей респондентів. Відповіді на ситуації являли собою перелік з п'яти пунктів, які презентували собою безумовне та умовне слідування моральній нормі та прагнення особистості до власної користі.

Методика «Вибір» містила у собі дев'ятнадцять моральних колізій (див . додаток Н) У кожній з них була наявною суперечливість між власною зацікавленістю підлітка у розв'язуванні ситуацій для збереження власного статусу та об'єктивно існуючими моральними нормами. Вирішення підлітками моральної дилеми було пов'язане зі зміною доміант у системі міжособистісних взаємодій Я-інші. Досліджуваним необхідно було відмітити можливі варіанти рішення ситуацій морального вибору, якщо б його реалізували: вони; більшість їх ровесників; морально досконала, «ідеальна» людина. Отже методика дає можливість дослідити спрямованість обраного підлітком вчинку на себе, на виконання групової норми чи на іншого як на беззаперечну цінність. Детермінація поведінки на основі спрямованості буде визначати суб'єктивно слабшу сторону в міжособистісній взаємодії, тобто свідчити про порушення динамічної рівноваги в системі Я-інші.

Змістовне наповнення ситуацій морального вибору охоплювало найбільш популярні для спілкування підлітка соціальні простори. Так, вісім запропонованих ситуацій відбувалися у відносно нейтральному оточенні ( транспорт, магазин, бібліотека), одинадцять – серед референтної групи однолітків та друзів.

Отже, запропонована нами батарея діагностичних методик охоплює когнітивну, емоційно-нормативну та саморегулятивну складові моральної самосвідомості підлітка, що дає нам можливість встановити ідеальний ступінь готовності його особистості до звершення відповідального вчинку. Відповідність такого типу готовності реальній поведінці перевірялася нами за допомогою проведення психологічних ігор та тренінгів, у процесі пілотажного та констатувального експериментів, розглянутих у наступному параграфі нашого дослідження.

В цілому, апробація та аналіз результатів використання методів діагностики готовності підлітків до морального вибору дозволили зробити висновок про доцільність їх застосування в нашому дослідженні та дозволив нам перейти до питання вивчення психологічних особливостей готовності особистості підлітка до морального вибору.

## 2.2. Вивчення психологічних особливостей готовності особистості підлітка до морального вибору

Пошук витоків процесу зростання готовності особистості підлітка до морального вибору вимагав використання основоположних принципів особистісно орієнтованого підходу, реконструйованих у психологію особистості І.Бехом [ REF \_Ref138054352 \r \h 23, REF \_Ref138054362 \r \h 25]. Серед них принцип активності компонентів ситуації, системності особистісних утворень, довільності особистісних якостей.

У процесі морального зростання особистість набуває здатності будувати свою поведінку свідомо (довільно). Провідним механізмом свідомої саморегуляції в ситуації морального вибору виступає рефлексія. Низький рівень або неадекватний характер розвитку самосвідомості та рефлексії виступає причиною неадекватного, ситуативного морального вибору [37].

Готовність особистості підлітка здійснити моральний вибір залежить від ступеня розвитку його моральної самосвідомості. Остання, як зазначалося в попередньому параграфі, включає в себе когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

В ході роботи 2000-2006 р. нами було досліджено 248 осіб віком від 13 до 15 років, які мали різний ступінь готовності до здійснення морального вибору. В ході констатувального експерименту був зроблений другий зріз. Для цього був використаний апробований банк методик та їх якісна обробка. Це дало можливість класифікувати, відповідно готовності підлітків до морального вибору, прояви різних конструктів їх самосвідомості: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

Розвиток когнітивного компоненту самосвідомості підлітка на першому етапі готовності до морального вибору обумовлена встановленням ним відповідності власних вчинків відомим моральним нормам. Для здійснення такої операції підлітку необхідна орієнтація в змістовному навантаженні моральних понять. За результатами нашого експерименту на основі методики «Мое розуміння особистісних якостей людини», виявлено, що 36,8% учнів підліткового віку при здійсненні морального вибору зможуть здійснити моральну рефлексію власного вчинку. Такі учні могли інтерпретувати майже всі запропоновані моральні поняття, супроводжуючи, при цьому, власні означення прикладами з власного життя та моральними оцінками. Наприклад, Ірина Є. (14,7 років) визначає «відповідальність» наступним чином: «Моя подруга Юля – відповідальна – на неї можна покластися в будь-якій ситуації; якщо ти впевнений у комусь – це означає, що ця людина відповідальна». Наталя Г. (14 років) описує це поняття як «розуміння людиною того, що в неї є обов'язки перед суспільством та людьми; людина впевнена, що у неї є обов'язки, які необхідно виконувати».

Однак, трактування таких понять як відповідальність, егоїзм та задрість викликало у досліджуваних найбільше утруднень. Так, Галя С. (13,2 років) зазначає в своїй відповіді: «відповідальність – це дотримуватися обов'язку перед іншими... Я не можу цього пояснити!!!». Світлана З. (13,6

років) вважає: “зздрість – найгірше почуття. Воно штовхає людей до сварок, крадіжок, безглузких дій”. Можна сказати, що зазначені поняття викликають найбільшу емоційну реакцію підлітків, яка в свою чергу перешкоджає їм раціонально їх осмислити та надати визначення.

Учні з високим рівнем розвитку моральної самосвідомості не лише мають уявлення про “добрі” та “погані” моральні якості, а й вміють винести правильну моральну оцінку як вчинкам оточуючих людей так і своїм власним. Усвідомлення моральних знань дає підліткам можливість свідомо самовизначитися в ситуації морального вибору.

Аналіз результатів проведення цієї методики засвідчив, що середній рівень розвитку когнітивного конструкту моральної самосвідомості мають 32,2% від загальної кількості досліджуваних. Правильність орієнтації цієї групи підлітків у семантичному полі означень особистісних якостей людини залежить від ступеня проблемності їх об’єктивації у житті, яка виникає внаслідок невідповідності сфери ідеальних уявлень про добро сучасним моральними взаєминами людей у суспільстві. Підкреслимо також, що деякі досліджувані не тільки давали визначення моральним поняттям, але й висловлювали власну думку щодо їх дієвості у сучасних людських взаємодіях. Так, Катя С. (13,2 років) пише: “В нашій країні так званої відповідальності не існує. Тому що за свої вчинки не несуть відповідальності ні батьки, які не турбуються про власних дітей, ні влада, що не виплачує батькам зарплатню й ні про що не думає...”. Гена Р. (13,6 років) вважає, що “чесність, совість ... - хрестоматійні поняття, які тільки заважають у сучасному житті”, Світлана В. (14,1 років) переконана, що “в багатьох людей зовсім немає совісті”. У частини підлітків зазначені поняття асоціюються з їх внутрішніми емоційними переживаннями. Значною мірою це стосується совісті. Так, найхарактерніші її порівняння були пов’язані з “тваринкою, що сидить усередині та постійно гризе”, або совість – ніщо інше як те, що «постійно мучить», або “те, за що я себе ненавиджу”.

В процесі проведення методики у цієї групи досліджуваних спостерігалось “змішування” моральних категорій. Наприклад, при інтерпретації поняття зрадництва серед чотирьох запропонованих визначень підлітки вказали на ревність. Аналогічна ситуація склалася із поняттями егоїзм, благородство, користолюбство та совість. Таке підмінювання одного поняття іншим свідчить про недостатній рівень розвитку формального мислення цих досліджуваних.

Низький рівень моральних знань продемонстрували 31% досліджуваних. Слабке розуміння учнями моральних якостей людини, на наш погляд, вказує на низький рівень розвитку їх логічного та формального мислення, невміння глибоко аналізувати власні моральні переживання, що свідчить про низький ступінь їх усвідомлення та осмислення. У зв’язку з цим моральний вибір таких підлітків буває спонтанним чи ситуативним і спонукається скоріше не власними моральними переконаннями, а актуальними потребами.

Для подальшого створення корекційної програми та проведення формуючого експерименту нам необхідно було з’ясувати основні інформаційні

канали надходження до вжитку підлітків моральних понять. Для дослідження підліткам було запропоновано надати пріоритет одному з трьох інформаційних просторів, а саме: інформаційному (радіо, телебачення, преса), спілкування (батьки, вчителі, однолітки) та соціальному (транспорт, культурно-масові заклади тощо). Вибір підлітків опосередковано вказував на референтну групу, що представляє соціальні очікування відносно моральної поведінки підлітка. Результати рангування особливостей використання моральних понять представлені в таблиці 2.2.

Результати рангування вказують на те, що переважна більшість значущих для підлітка моральних понять потрапляють до вжитку підлітків від батьків, вчителів, однолітків та з екранів телебачення. При цьому переважна більшість респондентів виділили, що саме взаємодія з батьками є основним інформаційним джерелом, з якого вони вичерпують зміст моральних понять. Так, 99% опитуваних визначили батьків основним джерелом інформації про відповідальність; 95% вказали, що саме старше покоління формує їх уявлення про чесність, людяність, співчутливість, благородство. Такі результати цілком узгоджуються з твердженнями вчених про значущу роль сімейного виховання у процесі формування та становлення моральної самосвідомості підростаючої особистості. Моральні переконання та духовний стиль спілкування з батьками визначає когнітивну готовність підлітка до здійснення морального вибору та виступають основним моральним орієнтиром при здійсненні ним морального вчинку [61].

Таблиця 2.2

Показники рангування підлітками інформаційних каналів надходження моральних понять

n=248

Ранги	Моральні поняття	Назва каналу	Частота, %
I ранг	Чесність	Батьки	98
	Людяність	Батьки	91
	Співчутливість	Батьки	90
	Благородство	Батьки	90
	Відповідальність	Батьки	99
I ранг	Заздрість	Однолітки	89
	Чесність	Вчителі	75
	Егоїзм	Однолітки	87
	Зрадництво	Однолітки	80
III ранг	Зарозумілість	Однолітки	50,5
	Користолюбство	TV	49
	Хтивість	TV	49,2
	Совість	Батьки	33
	Самолюбство	Однолітки	51

Морально негативні поняття такі як егоїзм, зрадництво привносяться, на думку 85% підлітків, у їх вжиток завдяки спілкуванню з однолітками та перегляду телевізійних програм. Самолюбство, зарозумілість, хтивість, кори столобство – якості, які 50% підлітків обговорюють з ровесниками. Підлітки очікують морально досконалої поведінки від однолітків, які, однак, при відсутності зовнішнього контролю, не завжди здатні здійснювати довільні вчинки. Максималізм, характерний для підліткового віку, обумовлює некритичне сприйняття ними поведінки ровесників, не узгоджені узагальнення про їх моральну недосконалість. Протиріччя, що виникають між нормами батьків та однолітків стають ускладненнями в ситуації морального вибору. В такому випадку, готовність до здійснення морального вибору може бути пов'язана зі здатністю підлітка до прояву самостійності та незалежності, вмінням відстояти власну точку зору, переконаннями.

Додаткові вербальні методи (бесіда, інтерв'ю) показали, що переважна більшість респондентів (54%), охоплених дослідженням, найбільш вживаними у спілкуванні моральними поняттями вважають: чесність, людяність, благородство, співчутливість, відповідальність, совість. Превалювання в цьому переліку моральних знань позитивних якостей людини над негативними ми пов'язуємо з тим, що в міжособистісних взаємодіях підлітків з оточуючими, зокрема ситуаціях морального вибору, та процесі вирішення конфліктів вони прагнуть утвердити належну поведінку людини.

Сутність адекватного ставлення до ситуації морального вибору полягає в трансформації зовнішнього емоційно-регулятивного стану (процесу вибору) до внутрішнього еталону “так повинно бути”. На першому етапі готовності до здійснення морального вибору емоційно-ціннісний конструкт моральної самосвідомості особистості підлітка (емоційна готовність до морального вибору) виступає основою його ціннісного ставлення до ситуації чи подій в процесі морального вибору. Нормативно-ціннісні орієнтири підлітків, точніше, головні цінності-цілі та цінності-засоби їх життя визначалися на основі застосування методики “МВЦО” (М.Рокича). Аналіз результатів проведення методики дозволив виділити 3 ранги найбільш значущих для учнів підліткового віку цінностей-цілей (таблиця 2.3).

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що до першого та другого рангів увійшли ті цінності-цілі, які визнаються головними для більшості учнів підліткового віку. Такими цінностями виступають: взаємостосунки з вірними друзями (45,6%), здоров'я (31,6%), щастя в сімейному житті (22,8%). Для тих учнів, які здійснили такі вибори, особливої суб'єктивної значущості набуває сфера спілкування з однолітками. Саме спілкування, особливо з ровесниками, сприяє виникненню почуття спільності з ними, а також становленню сутнісних зв'язків зі світом. Шкільна дружба, психосоціальна тотожність з однокласниками завжди для підлітків є одним з найважливіших етапів становлення їх особистості, що пов'язаний з набуттям нових соціальних ролей: друга, порадирика, помічника. Дружба немовби дає початок всім рівням психосоціальної тотожності, емпатійним проявам, атракції,

ідентифікації, децентрації, стаючи важливим конструктом емоційної готовності до здійснення морального вибору.

Таблиця 2.3

Показники рангування підлітками термінальних цінностей.

n=248

I ранг		II ранг		III ранг	
Найменування цінностей	Кількість виборів, %	Найменування цінностей	Кількість виборів, %	Найменування цінностей	Кількість виборів, %
Наявність хороших та вірних друзів	45,6	Щасливе сімейне життя	56,4	Цікава робота	44,2
Здоров'я	31,6	Здоров'я	29,9	Активне життя	34,6
Щасливе сімейне життя	22,8	Кохання	13,7	Здоров'я	21,2

Відчуття цілісності з ровесниками позначається на готовності підлітка здійснити моральний вибір з двох позицій. У першу чергу воно сприяє появі гострої емоційної реакції на порушення прав та свобод інших. Дійсно, ідентифікуючи себе з певною групою, підліток отримує безцінний досвід співпереживання близьким для нього людям, розвиває здатність до децентрації – можливості оцінити ситуацію з точки зору інших людей. Децентрація, як доведено рядом науковців, є провідною передумовою морального вибору [74, 85]. На жаль, іншим полюсом інтеграції з референтним оточенням виступають конформність, несамостійність, безініціативність підлітків, які унеможливають висловлення ними думок, здійснення вільних дій та звершення самостійних виборів.

Третій ранг цінностей-цілей визначається пріоритетами підлітків у структуруванні вільного часу, а саме: цікавою роботою (44,2%) та активним життям (34,6%), а також здоров'ям (21,2%). Цінності цього рангу, на противагу зазначеним вище, мають більш особистісний, ніж соціальний характер. Їх поява у світі цінностей підлітка пояснюється фінансово-економічною ситуацією в нашій державі. В ситуації морального вибору цінності перших двох та третього рангів нерідко протирічать одне одному. Ринкові відносини примушують сприймати іншу людину як конкурента, нівелюючи її безумовну цінність і ставлять особистість перед необхідністю самовизначитися в професійній діяльності та активному життєвому просторі.

Отже, вибір цінностей-цілей учнями підліткового віку утвердив той факт, що з поміж високорангованих показників існують і такі особистісні смисли життєдіяльності підлітків, які нерідко є суперечливими в ситуації морального вибору, у випадку де було констатоване вміння підлітка подолати моральне протиріччя, воно було свідченням його здатності до емоційно-ціннісної саморегуляції – емоційної готовності до здійснення морального вибору.

Ранги інструментальних цінностей підлітків – пріоритетних шляхів подолання життєвих труднощів, у тому числі й моральних конфліктів

наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показник рангування підлітками інструментальних цінностей

n=248

I ранг		II ранг		III ранг	
Найменування цінностей	Кіл-ть. виборів, %	Найменування цінностей	Кіл-ть. виборів, %	Найменування цінностей	Кіл-ть. виборів, %
Вихованість	59,1	Сміливість	51,8	Незалежність	46
Охайність	45,7	Тверда воля	48,2	Чесність	54
Життєрадісність	29,2	Самоконтроль	31	Високі домагання	18

Загальний аналіз рангування вказує на зміщення цінностей у бік індивідуальних властивостей, що визначає прагнення учнів, по-перше, володіти такими якостями як: вихованість (59,1%), охайність (45,7%), життєрадісність (29,2%), по-друге, – сміливість (51,8%) та тверда воля (48,2%). Такі показники обумовлені інтенсивним розвитком в учнів підліткового віку особистісної і міжособистісної рефлексії. В результаті рефлексування вони починають бачити ті чинники, які будуть сприяти їх успішному і активному життю. При цьому, цінності-засоби морального характеру (чесність) займають третій ранг, що вказує на деяку неузгодженість цінностей-цілей та цінностей-засобів учнів (54%), а, отже, на низьку мотиваційну готовність половини підлітків здійснити моральний вибір

Емпатія як передумова емоційної готовності до здійснення морального вибору вивчалася нами за допомогою методики А.Меграбяна, М.Епштейна. Досліджувані, що мають високий рівень розвитку здатності до співпереживання складають незначний відсоток (4,1%) від загальної кількості опитаних. Рівень емоційної вразливості цієї групи підлітків досить високий, тому в ситуації морального вибору вони завжди обирають альтруїстичні форми поведінки.

Середній рівень розвитку емпатії характерний для 41,9% опитаних. Вказані респонденти вміють адекватно зрозуміти, оцінити як власні почуття, так і почуття інших, що сприяє їх активному втручання в перебіг ситуації морального вибору.

Нами встановлено, що низький рівень розвитку емпатії мають 54% досліджуваних. Учні цієї групи мають обмежену здатність до децентрації, розуміння почуттів іншої людини. Такі підлітки важко усвідомлюють необхідність дотримання загальнолюдських норм. В ситуації морального вибору ці підлітки мало переймаються проблемами інших людей, звертаючи більшу увагу на свої переживання та пошук власної користі. До того ж, ставлення цієї групи досліджуваних до моральних норм характеризується амбівалентністю.

Ціннісне ставлення підлітка до суспільно прийнятих етичних норм, пов'язаних з проявами таких моральних якостей як відповідальність, самостійність, провина, виступає важливим показником емоційної готовності



підлітка до здійснення морального вибору. Для дослідження емоційної реакції підлітків на моральну поведінку була використана методика І.Д.Беха “Особистий вибір”. Показники кількісного аналізу наведені в таблиці 2.5.

Як видно з таблиці, позитивне (ціннісне) ставлення до дотримання таких етичних норм як самостійність виявили 22,2% опитуваних; чесність – 5,6% досліджуваних; справедливість – 33,3% підлітків. Такі показники вказують на високий рівень розвитку моральних переконань цієї категорії досліджуваних, їх емоційну готовність до здійснення морального вчинку, їх прагнення приймати самостійні, довільні та відповідальні рішення.

Таблиця 2.5

Показники ціннісного ставлення підлітків до моральних якостей

n=248

Моральні якості	Кількісний розподіл типів ставлення до моральних якостей (%)				Моральні почуття	Кількісний розподіл типів ставлення до моральних почуттів (%)			
	позитивне	амбівалентне	негативне	байдуже		позитивне	амбівалентне	негативне	байдуже
Самостійність	22,2	33,3	38,8	5,6	Вина	27,8	50	11,1	11,1
Чесність	5,6	52,7	36,1	5,6	Сором	22,2	11,1	61,1	5,6
Справедливість	33,3	38,9	27,8	0	Відповідальність	33,3	59,3	5,6	1,8

Амбівалентне ставлення до таких норм як самостійність, чесність та справедливість виявили 33,3%; 52,7% та 38,9% учнів відповідно. Цими моральними нормами вони користуються залежно від соціальних умов та обставин. Як показали результати констатувального експерименту, в ситуаціях вибору вони обирають ту альтернативу, яка гарантує їм збереження дружніх стосунків з іншими, не зважаючи на фактори моральності чи аморальності таких вчинків. Прагнення цих досліджуваних до визнання референтним оточенням превалює над альтернативою збереження ними морально-позитивного образу “Я”. Рівень емоційної готовності цих підлітків до здійснення морального вибору характеризується ситуативністю, тобто у більш значущій, як на їх думку, ситуації, вони змінюють ставлення до вибору цінностей.

Негативне ставлення до моральної поведінки, прагнення уникнути виконання моральних норм таких як самостійність, чесність та справедливість в ситуаціях вибору, декларування їх “відносності” характерне для 38,8%, 36,1% та 27,8% підлітків. Думаємо, що ігнорування принципів моральної поведінки цими учнями викликане розумінням того, що отримати користь для власної особистості легше порушуючи етичні норми. Наприклад, здійснивши аморальний вибір, зберегти високий рівень самооцінки завдяки звинуваченню інших осіб, перекладення відповідальності на обставини, ситуацію, природні умови тощо.

Кількість підлітків, які виявляють байдужість до моральних норм самостійності та чесності складає 5,6% відповідно. Такі учні мають низький

рівень емоційної готовності до здійснення морального вчинку. Норма справедливості за показником байдужості не отримала жодного проценту голосів досліджуваних, що вказує на її значущість для учнів підліткового віку.

Соціальні очікування – припущення підлітка щодо оцінки його особистості іншими в цілому, та стратегій вибору поведінки й вчинків зокрема – виступають значущими факторами емоційної готовності підлітка до морального вибору. Вони вивчалися нами за допомогою “Тесту-опитувальника самоствавлення” (В.В.Століна, С.Р.Пантілеєва). За позицією М.Й.Боришевського, соціальне очікування має три складові. По-перше, прогнозування індивідом того, яких форм поведінки очікують від нього інші; насамперед значущі люди, а також ті, від котрих індивід залежить і які виступають у ролі інстанції відповідальності. По-друге, усвідомлення особистістю можливих емоційних реакцій оточення (похвали, моральної оцінки, санкції) на її поведінку. По-третє, усвідомлення нею тих моральних вимог, які висуває до неї оточення – предмет відповідальності. За методикою В.В.Століна, С.Р.Пантілеєва ми брали до уваги лише показники самоствавлень підлітка, що відповідають зазначеним вище складовим соціальних очікувань. До них належать: самоприйняття як інтегральне почуття особистості, в якому зафіксовані не лише самооцінка підлітком власних дій, але й реакція на них оточення; очікування підлітком позитивного ставлення від інших; самокерування. Результати обробки даних наведені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

## Показники соціальних очікувань підлітків

n=248

Компоненти	Очікування позитивного ставлення від інших			Самозвинувачення			Самокерування		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
К-ть, (%)	58,1	12,9	29	32,5	35	32,5	32,3	29	38,7

Загальний аналіз наведених у таблиці рівнів соціального очікування вказує на те, що 58,1% підлітків не орієнтовані на думку референтного оточення, не залежать від оцінки їх особистості оточуючими, приймають власну особистість, а отже здатні до адекватної саморефлексії. Емоційний фонд цих підлітків, сформований в результаті моральної саморефлексії свідчить про високий ступінь готовності здійснити моральний вчинок.

Середній рівень очікувань позитивного ставлення від інших має 12,9% учнів підліткового віку. Їх поведінка в ситуації морального вибору буде ситуативною.

Високий рівень значущості для підлітків позитивної думки про них інших людей, особливо референтного оточення; орієнтація на схвалення їх вчинків, поглядів характерна для 29% досліджуваних. Вони в якості винаго роди за здійснення ними морального вибору очікують позитивного ставлення

оточуючих. Такий результат виступає свідченням того, що емоційно-ціннісна ставлення до себе цих підлітків обумовлене зовнішньою оцінкою, й внаслідок цього вони не спроможні прийняти самостійне рішення в ситуації вибору. Моральні норми цих досліджуваних не набули для них особистісної значущості, не екстрапольовані в моральні переконання, отже рівень емоційної готовності до довільного вчинку – низький.

За показником самозвинувачення були отримані наступні результати. 32,5% досліджуваних не схильні до звинувачення самих себе у всіх невдачах. Їх поведінка в ситуації морального вибору носить споглядальний характер.

Найбільш адекватно реагують на ситуацію морального вибору підлітки з середнім рівнем зазначеного показника, а саме 35% підлітків. Їх емоційний досвід характеризується середніми показниками. Такі учні схильні як до позитивного так і до негативного оцінювання власної особистості, у зв'язку з причинною зумовленістю діями зовнішніх чинників (зауважень, можливості покарання тощо).

Високий рівень самозвинувачення спостерігається у 32,5% учнів, що виявляється у їх неадекватній інтрапунітивності, що в ситуації морального вибору може набувати агресивного характеру і своєрідної «зловтіхи» над собою. В цьому випадку, підліток навіть не намагається щось змінити, заздалегідь відчуючи себе приреченим на невдачу.

Аналіз результатів шкали самокерування виявив, що 32,3% підлітків майже не здатні організувати свою поведінку в ситуації морального вибору; 29% досліджуваних мають середній рівень керованості та підвладності «Я», а отже ситуативно готові прореагувати на ситуацію морального вибору; 38,7% учнів цілковито керують власною поведінкою в ситуації морального вибору.

Наступна складова компоненту емоційно-ціннісної готовності до здійснення морального вибору визначається наявністю в підлітка моральних переконань, позитивного досвіду моральної регуляції дій та здійснення ним моральних вчинків, які супроводжуються відчуттям задоволення собою, сили власного «Я». Більше того, переконаність підлітка в тому, що він особисто може вплинути на ситуацію, змінити її, продукує появу відчуття свободи волі та вибору. За допомогою «Опитувальника смисло-життєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва, ми змогли проаналізувати за субшкалами локус контролю-Я (Я – діяч у житті) та локус контролю-життя (самореалізація життєвих ситуацій) встановити рівень мотиваційно-поведінкової тенденції підлітків до прийняття самостійного та відповідального рішення. Кількісні показники, отримані в результаті впровадження даної методики представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Показники кількісного розподілу смисло-життєвих орієнтацій підлітків

n=248

Назви субшкал	Підлітки з показниками субшкал, які більше норми*, (	Підлітків, з показниками субшкал, які дорівнюють нормі*,	Підлітків, з показниками субшкал менше норми*, (%)

	(%)	(%)	
Локус контролю –Я	34,5	31	34,5
Локус контролю –життя	44,8	17,2	38

\* - норма задається інструкцією методики.

Аналіз результатів за шкалою “Локус контролю-Я” вказує на те, що 34,5% опитаних вважають себе сильними дійовими особистостями з достатньою свободою вибору для побудови свого життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс. Така ж кількість підлітків (34,5%) вважає, що від них нічого не залежить і вони не можуть впливати на подальші події свого життя. В ситуації морального вибору вони завжди відіграють роль безпорадної жертви обставин та оточення. Підлітки, які вірять у власні можливості та в те, що саме від їх виборів залежить розвиток подій у суспільстві, складають 31% учасників експерименту.

Переконавання в тому, що людині властиво контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у дійсність властиве 44,8%. При цьому, 38% підлітків, навпаки, вважають, що свобода вибору ілюзорна і немає сенсу щось загадувати на майбутнє. Зрештою, 17,2% підлітків мають адекватні уявлення про можливості та силу власного Я.

З подальшого загального аналізу отриманих в результаті обробки опитувальника даних, біля 20% підлітків мають високий рівень впевненості у власних можливостях змінити перебіг життєвих подій, а отже володіють високим рівнем поведінкової готовності до здійснення морального вибору.

Відповідальність як прояв компоненту емоційно-ціннісної готовності на думку ряду психологів (І.Д.Бех, М.В.Савчин) виступає основним мотивом морального вибору. Відповідальність співвідноситься з моральною інтуїцією та ініціативою (моральний досвід індивіда), допомагає людині осмислено приймати рішення й вирішувати ситуації. В нашому дослідженні ми визначали відповідальність за допомогою методики “Відповідальність” (автор М.А.Осташева). За результатами її проведення встановлені кількісні та якісні показники рівнів розвитку в особистості підлітка дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за інших. В таблиці 2.8 наведено рангування типів відповідальності підлітків за рівнями її актуального розвитку.

Таблиця 2.8

Рангування типів відповідальності підлітків за рівнями її розвитку

n=248

Типи відповідальності	Рівні розвитку відповідальності		
	Низький	Середній	Високий
Дисциплінарна відповідальність, к-ть (%)	0	54	46
Відповідальність за себе, к-ть (%)	8,7	71,7	19,6
Відповідальність за інших, к-ть (%)	0	78	22

Проаналізуємо екстремуми показників кожного типу відповідальності. Як видно з таблиці, високий рівень розвитку відповідальності за інших характерний для 22% загальної кількості опитуваних. Ця група підлітків у

ситуації морального вибору визначається високою поведінковою готовністю до здійснення морального вчинку: проявляє ініціативу, здатна повести за собою інших, організувати їх діяльність, відстояти власні моральні переконання.

Відповідальність за себе виявить у ситуації морального вибору 19,6% підлітків. Такі підлітки схильні в ситуації морального вибору до прояву індивідуальної відповідальності, вони здатні зайняти самостійну позицію, висловити власну точку зору, але їм важко організувати чи переконати в чомусь інших.

Дисциплінарна відповідальність притаманна 46% досліджуваних. Рівень поведінкової готовності до здійснення морального вибору цієї групи підлітків низький. Здатність цих підлітків здійснити моральний вибір повністю обумовлена наявністю навколо них референтних осіб, що мають соціальні очікування (моральні оцінки) щодо моральної поведінки підлітків.

Компонент моральної саморегуляції визначав поведінкову готовність підлітків до морального вибору й досліджувався через прогнозування ними власної поведінки в уявних ситуаціях такого вибору. За допомогою спеціально розробленого та апробованого нами в процесі пілотажного дослідження опитувальника “Вибір” (див. додаток Н) визначалися особливості вирішення підлітками моральних колізій. При цьому, завдяки прихованим у процесі вибору суперечностям між власними бажаннями підлітка та об’єктивно існуючими моральними нормами, було виявлено типологію вибору підлітка, який був спрямований на себе, на виконання групової норми та на іншого. Проаналізувавши психологічні суперечності в процесі здійснення виборів, які реалізувалися в ідеальній формі та вивчивши інтерпретацію підлітками причинної обумовленості власної поведінки, ми завдяки структурі вербальних відповідей респондентів на ситуації морального вибору вивчили, по-перше, особливості вибору, здійсненого власне підлітком; по-друге, вибору, який на їх думку здійснила більшість їх ровесників; по-третє, вибору, що зробила б морально досконала, “ідеальна” людина. Відповіді на запропоновані ситуації вибору являли собою безумовне та умовне слідування моральній нормі та прагнення особистості до власної користі.

Сюжетні лінії у ситуації морального вибору були підібрані таким чином, щоб охопити найбільш популярні для спілкування підлітка соціальні та особистісні простори. Так, одна частина запропонованих ситуацій відбувалися у відносно нейтральному оточенні (транспорт, магазин, бібліотека), інша – серед референтної групи однолітків та друзів.

Результати цього етапу були неоднозначними. Виявилось, що 18% підлітків не мають чітко визначених для себе, тобто не знають які дії здатна здійснювати в ситуації морального конфлікту морально-досконала людина. Це вказує не тільки на когнітивний вакуум стосовно цього питання, а й про не сформованість в образі ідеального «Я» згаданої моральної якості. Нами констатовано факт того, що серед усіх запропонованих моральних ситуацій, відповідно до яких підлітки мали визначити власну подальшу поведінку,

поведінку більшості та вказати, який вчинок є моральним, вони у графі “поведінка в ідеалі” ставили знаки питання, аргументуючи це тим, що “дійсно не знають, як правильно діяти в цій ситуації”. Переважна більшість зазначених ситуацій стосувалася вибору між альтернативами “дотримуватися думок і позицій референтної групи” – “виявити самостійність у взаємодіях”. Показовою у цьому випадку є ситуація “В бібліотеці”, в якій підліткам необхідно надати перевагу одній з декількох альтернатив: “приховати вчинок” однокласника, що вирізає сторінку з книги; сказати про вчинок бібліотекарю; зробити зауваження однокласнику; почати вирізати потрібну інформацію з книги для себе. Підлітки, що вважають “правильним”, моральним рішенням приховати вчинок однокласника складають лише 18% загальної кількості досліджуваних. Недотримання норм у цьому випадку, викликане нерозумінням абсолютності моральних норм, їх неосмисленістю, невмінням підлітків побачити наслідки власної поведінки в певній життєвій ситуації, оцінити свій “внесок” в утвердження цінностей негативної модальності в становленні соціальної поведінки.

Якісна інтерпретація даних отриманих за допомогою опитувальника “Вибір” дозволила нам визначити психологічні особливості особистості підлітків, які здійснювали моральний вибір. До них належать наступні:

- самостійність та ініціативність – можливість підлітка свідомо самовизначитися у ситуації, взяти на себе відповідальність за активне перетворення ситуації, втручання у розвиток подій, з метою їх позитивного перебігу;

- залежність від думки більшості, схильність у всьому підтримувати позицію більшості однолітків;

- пасивність – прагнення уникати ситуації вибору, “перекладати” відповідальність на інших (дорослих, однолітків, обставини).

Нами встановлено, що у ситуації морального вибору пасивність підлітків може бути викликана різними типами їх залежності від референтного оточення. Для кращого розуміння принципу, яким ми керувалися при визначенні міри впливу оточуючих на вирішення підлітком ситуації морального вибору, продемонструємо приклад з опитувальника “Вибір”: “На вечірній прогулянці Ви разом із компанією зупинилися біля рекламних щитів. Раптом у декількох ваших однолітків виникла ідея “розмалювати” їх. Підліткам пропонувалося здійснити вибір серед наступних альтернатив:

- а) спробувати “переключити” всіх на якусь іншу ідею;
- б) доводити, що краще цього не робити;
- в) підтримати ідею та реально її впровадити;
- г) промовчати, але не прийняти участі у псуванні плакатів;
- д) робити так, як скаже більшість.

Пункти «а» та «б» відображають ініціативність та самостійність підлітка. Відповідь позначена буквою «г» - пасивність, уникнення морального вибору. Пункти «в» та «д» цієї ситуації вказують відповідно на демонстративну та виконавську залежність підлітка від рішення інших. Виконавський тип

залежності особистості підлітка характеризувався безумовним підкоренням рішенням інших, загальною пасивністю при прийнятті рішень. Однак інше змістовне навантаження має демонстративна залежність підлітка. Вона визначається його активною позицією стосовно підтримки дій більшості, навіть, всупереч моральним нормам. Фактично моральний вибір, здійснений підлітком з демонстративно залежним типом поведінки, інколи межував з ініціативністю у запереченні ним моральних норм, прагненням до раціонального обґрунтування недоречності їх дотримання.

В ситуації з учителем, який, прийшовши у клас після тривалої хвороби, запитав учнів чи пояснювали їм новий матеріал, більшість підлітків сказала неправду, наполягаючи на тому, що їм нового матеріалу не викладали. Один з варіантів відповіді на цю ситуацію пов'язаний з висловленням думки про те, що уроки були, але нічого не було зрозуміло. Вибір підлітком такої посередницької позиції між правдою та брехнею вказує на те що, він спирається раціоналізоване заперечення чесності як моральної норми. Вона межує з антиморальною ініціативою, коли забезпечення власної користі прикривається зовнішньою благочинністю.

Варіант ухилення від морального вибору презентувався в опитувальнику “Вибір” альтернативною ситуацією, в якій можливо було забрати чужі гроші з знайденого гаманця як винагороду для себе, повернувши хазяїну лише документи або віддати гаманець з усім його вмістом.

Типи рішень, прийнятих підлітками в ситуації морального вибору, а саме пасивний, демонстративний та самостійний презентовані у вигляді табл. 2.9. В ній зафіксовані три позиції стосовно вирішення дев'ятнадцяти ситуацій морального вибору: власне рішення підлітка; рішення яке, на його думку, здійснить більшість його однолітків; “ідеальне” рішення. Відповідно кожній позиції визначено кількісні показники особистісних якостей підлітків.

Таблиця 2.9

Позиції підлітків при вирішенні ситуацій морального вибору

n=248

Власний вибір підлітка (показники в %)			Вибір більшості однолітків (показники в %)			“Ідеальний” вибір (показники в %)			
№ ситуації	Характеристики								
	Пасивність	Демонстративність	Самостійність	Пасивність	Демонстративність	Самостійність	Пасивність	Демонстративність	Самостійність
1		18	82	1	23	76		12	88
2		70	23	94	3	3	12		88
3	53	6	41	65	12	23	18	6	76
4		18	82	31	18	51	6	6	88
5	9	21	70	35	24	41	12	6	82
6	35	-	65	71	18	11	12		88

7	41	30	29	67	6	27		18	82
8	20	21	59	27	8	65	53		37
9	77		23	68	11	21	12	12	76
10	29	1	70	46		54		24	76
11	12	18	70	49	-	51		1	99
12		41	59	41	15	44	6		94
13	29	71		70	23	7	12	23	65
14	6	6	88	35	-	65	12		88
15	70	1	29	82	18	-	1	23	76
16	18		82	30	35	35			100
17	6	12	82	41	30	29			100
18	53	1	46	59	-	41			100
19	18		82	53	18	29	23		76



Як видно з таблиці 2.9 існують такі ситуації морального вибору, у яких підлітки не залишаються пасивними й здійнять вибір (ситуації 1, 4, 12). При цьому, співвідношення між оцінками підлітками рівнів пасивності власної особистості, більшості однолітків та належним рівнем пасивності при виборі ситуації морального вибору. Враховуючи те, що активність – визначальна характеристика суб'єкту вибору, ми зацікавились ставленням підлітків до можливої альтернативи ігнорування морального конфлікту в усіх запропонованих нами ситуаціях морального вибору. Динаміка зміни оцінок підлітками альтернативи “пасивність” відносно точок відліку: власна особистість, більшість однолітків, морально-досконала людина представлена на діаграмі 1.

Діаграма 1. Динаміка оцінок підлітками альтернативи “пасивність” у ситуаціях морального вибору

Як видно з діаграми оцінка підлітками власного рівня пасивності майже в усіх відповідях не перевищує пасивність більшості однолітків і знаходиться в межах “ідеального” та референтного показників. На нашу думку це

пов'язано з деякою ідеалізацією підлітками власного “Я”, яку, однак, не слід однозначно визначати як негативну. З одного боку вона свідчить про нерозвинуту здатність особистості підлітка до моральної рефлексії, самоаналізу та невміння критично оцінювати власні дії і виступає свідченням незадовільного рівня розвитку моральної самосвідомості підлітка. Проте, з іншого боку, така ідеалізація підлітками власного “Я” в майбутньому, при відкритті ними реального “образу Я” стане тим зразком поведінки до якого треба прямувати.

Співвідношення показників виборів підлітків представлена у таблиці 2.

Власний вибір підлітка (показники в %)				Вибір більшості однолітків (показники в %)			“Ідеальний” вибір (показники в %)		
Характеристики	Пасивність	Демонстративність	Самостійність	Пасивність	Демонстративність	Самостійність	Пасивність	Демонстративність	Самостійність
		24,8	18	57,2	55,2	15,3	29,5	9,3	7

Узагальнені показники таблиці 2.10 вказують на те, що підлітки схильні вирішувати ситуації морального вибору наступним чином:

- 24,8% підлітків займуть пасивну позицію, будуть дотримуватися вказівок інших.;
- 18% підлітків будуть ініціативно підтримувати рішення референтної групи однолітків, вдаватися до прояву демонстративних форм залежності від інших;
- 57,2% підлітків вважають, що вони спроможні прийняти самостійне рішення в ситуації морального вибору та надати дієву допомогу іншим;

Прогнози підлітків стосовно поведінки більшості однолітків в ситуації морального вибору виглядають наступним чином:

- 55,2% опитуваних вважають, що уникнення є найімовірнішою поведінкою більшості однолітків. Ця група досліджуваних також схильна думати, що ровесники будуть пасивно виконувати рішення інших.
- 15,3% переконані, що ровесники приєднаються до активних пропагандистів авторитетних думок.
- 29,5% досліджуваних сподіваються на самостійність референтного оточення при здійсненні вибору та вірять у їх бажання висловити власну точку зору. Вони також сподіваються, що для учнів їх віку типовою поведінкою при вирішенні морального вибору буде ініціативне, дієве прагнення до добра, бажання допомагати, співпереживати іншому тощо.

При цьому показники «ідеального» на точку зору підлітків вибору розподілися так: 9,3% вважають, що найправильніший вибір – це пасивність; 7% зайняття демонстративної позиції оцінюють зразком для наслідування; 83,7% вважають, що «ідеальним» буде самостійний вчинок.

Вивчення найпоширеніших мотивів моральних виборів підлітків здійснювалося за допомогою електронного варіанту методики “Моральний вибір” (розроблена в базі даних Access), що мав проєктивний характер –

стосувався “третьої” особи (див. додаток Д). Досліджуваним пропонувалося одинадцять морально-конфліктних ситуацій, у яких головною особою була невідома для підлітка, “пересічна” особа. В її ролі іноді виступав пасажир громадського транспорту, іноді їх ровесник, однокласник тощо. Обираючи будь-яку із запропонованих альтернатив вибору, підлітки мали пояснити чому, на їх погляд, задіяна в дилемі людина буде діяти саме таким чином.

В процесі обробки отриманих результатів, було встановлено наступне: переважна більшість досліджених (74%) вважає основною рушійною силою здійснення людиною вибору позицію “так робить більшість”, “такі стосунки у нашому суспільстві”, “у нашому суспільстві по-іншому не можна”. Отже, у проєктивних ситуаціях, моральний конфлікт нівелювався залежністю підлітка (на якого “проєктувалася” ситуація морального вибору) від більшості, слабкою диференціацією учасників конфлікту один від одного, некритичністю, ігноруванням ролі власного морального вибору кожного з них у вирішенні ситуації. Така позиція, на наш погляд, обумовлена низьким рівнем розвитку самосвідомості та нерозвинутою здатністю до самоаналізу, особистісної рефлексії.

Інші показники (13%) мають підлітки, які пояснювали моральний вибір, що здійснювався “героєм” ситуації на основі таких двох нормативних обґрунтувань, як “це справедливо” та “так треба робити”. Обидві зазначені категорії досліджуваних сприймають норми поведінки як нав’язані “ззовні”, тобто примусові. Проте підлітки другої категорії більш чіткіше диференціюють моральні категорії «добра» та «зла», що вказує на вищий потенціал розвитку їх самосвідомості.

Встановлено, що біля 3% учасників формулювали свої відповіді, спираючись на власну точку зору, використовуючи мовні звороти типу “Я б...”. Так, Толя Д. (14,2 р.) пише «Я б в такій ситуації подрався з контролером», Валя І. (13,9) вказує: «Я би обов’язково посварилася». Проте такі висловлювання носили скоріше активно-агресивний характер, що можна пов’язати з негативізмом, завищеним рівнем вимог до іншого поряд зі слабким контролем власної поведінки.

Аналіз результатів електронного варіанту методики “Моральний вибір” засвідчив, що в ситуаціях морального вибору, які стосуються інших осіб, більшість підлітків обирає шлях найменшого опору, використовуючи думку більшості за еталон, не бажаючи критично ставитися до подій конфліктної ситуації, що описуються в дилемі.

Підтвердженням поведінкової готовності підлітків до морального вибору стали результати отримані за методикою І.Г.Дубова та А.А.Хвостова. Зміст методики спрямований на визначення принципів, якими керуються підлітки при виборі вчинків, встановлення міри осмислення ними моральних норм суспільства. Кожен запропонований в методиці моральний принцип, якому слідують підлітки в ситуації вибору, свідчить про рівень сформованості моральних переконань підлітків, які реалізуються в їх поведінці. Так, наприклад, принципи «я здійснюю добрі вчинки бо це питання ввічливості», «так прийнято поступати» відображають низький

рівень поведінкової готовності. Середній рівень такої готовності презентували судження, в яких зафіксована орієнтація особистості на негативні наслідки, можливі від здійснення нею морального вибору. До такого типу принципів відносились такі: «Інакше суспільство може деградувати», «виконання добрих вчинків іде на користь всім» тощо. Моральні почуття, емоції були наявними у підлітків, відповіді яких належали до високорангованих принципів-переконань. Типові з них представлені висловлюваннями «аморальність для мене огидна», «інакше це руйнує мене як особистість», «я отримую від виконання добрих вчинків насолоду» тощо. Кількісний аналіз даних, отриманих в результаті проведення цієї методики представлений в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Частота використання підлітками моральних принципів  
в ситуаціях вибору

n=248

Моральні принципи	Частота використання підлітками моральних принципів		
	Рідко, (к-ть підлітків, %)	Іноді (к-ть підлітків, %)	Часто (к-ть підлітків, %)
Абсолютність моральних норм	19	25	56
Універсальність моральних норм	20	17	63
Загальна прийнятність моральних норм	33	23	34

Наведені у таблиці 2.11 результати вказують на те, що високий рівень сформованості моральних переконань властивий частині підлітків (56%). За значені цією групою підлітків переконання свідчать про достатньо високий розвиток моральної самосвідомості цих учнів, представлений сприйняттям ними власної особистості самостійною, відповідальною, такою, яка усвідомлено прагне здійснювати добрі вчинки.

Найбільша за чисельністю група підлітків – з середнім рівнем сформованості моральних переконань (63%). Активність цих учнів у ситуаціях морального вибору – ситуативна. Вони “сповідують” принцип “універсальної справедливості”, що об’єднує в собі декілька компонентів: врахування інтересів та прав інших людей; безумовної корисності добрих вчинків для всіх та доброго ставлення до оточуючих людей. Хоча зазначені принципи й відображають надбання загальнолюдської моралі, вони мають пізнавальний прояв у поведінці (констатація знань, а не здійснення вчинку заради цих цінностей). В судженнях цієї групи досліджуваних відсутня повна осмисленість пропонованих принципів, не підтримується важливість їх виконання для самих себе.

Низький рівень сформованості моральних переконань мають 34% учасників дослідження. Для них характерна незначна усвідомлюваність

моральних принципів, їм важко пояснити важливість їх дотримання у реальному житті. Підлітки, що потрапили до цієї групи для вибору вчинків найчастіше використовують судження: “Так прийнято поступати”, “Це питання ввічливості”, “Цим я демонструю свій характер” тощо. Зрозуміло, що прийняття цими підлітками ініціативного рішення в ситуації морального вибору неможливе.

Проведений змістовний аналіз результатів констатувального експерименту на основі використаних методик дав нам можливість визначити як рівні готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору так і його якісні показники (таблиця 2.12). Критеріями оцінки рівня готовності підлітків до здійснення морального вибору виступали: довільність (поведінкова готовність); відповідальність (емоційно-ціннісна готовність); розвиток моральної саморефлексії (когнітивна готовність).

Таблиця 2.12

Якісні показники рівнів готовності підлітків до морального вибору

Рівні	Критерії
1	2
Високий.	<b>Моральна рефлексія та саморефлексія</b> - підлітки здатні до перенесення у власний вжиток моральних знань інших людей, вільно оперують моральними поняттями, визначають моральні якості, чітко диференціюють,
1	2
	узагальнюють і конкретизують їх зміст. Швидко прогнозують оцінку оточуючими власного образу “Я”. Виявляють здатність до адекватної моральної рефлексії та саморефлексії. Підлітки надають перевагу моральним цінностям, проектуючи майбутній позитивний образ “Я”; надають особистісного смислу обраним життєвим цілям та шляхам їх досягнення, вміють аналізувати власні вчинки та виявлені в них особистісні якості, мають переконання у доцільності дотримання моральних норм у житті. <b>Емоційно-ціннісне ставлення до іншого</b> - підлітки здатні до емоційного прийняття іншої людини, осмислення її емоцій та точок зору, емпатії, співучасті, дружби, а також до узагальнення власного досвіду емоційних переживань. Адекватно сприймають критику, гостро відчувають власну провину на фоні цілісного позитивного ставлення до себе та прийняття себе. Здатні до вольового переживання власних моральних якостей, орієнтовані на здійснення самостійного морального вибору, прагнуть до вдосконалення самих себе. <b>Довільність</b> - у підлітків розвинена здатність до моральної саморегуляції та самовизначення в ситуації вибору, існує передбачення результатів вибору власної

	<p>поведінки, сформоване ставлення до моральних норм та ініціативна поведінка, що характеризуються вмінням проявити як індивідуальну відповідальність, так і відповідальність за інших. Простежуються стійкі моральні переконання, наявність альтруїстичних суспільно-орієнтованих стратегій поведінки в ситуаціях морального вибору, розвинена здатність рефлексувати власні вчинки, поведінку однолітків та морально досконалої людини.</p>
Середній	<p><b>Моральна рефлексія та саморефлексія</b> – підлітки вибірково привласнюють моральні знання дорослих у власний особистісний простір, добре орієнтуються у змісті найвідоміших й найпоширеніших у їх особистісному просторі моральних понять і якостей. Здатні на емпіричному рівні пояснити їх зміст, здійснюють ситуативну моральну рефлексію подій власного життя, мають невеликі утруднення при прогнозуванні думки дорослих чи однолітків щодо власного образу “Я”, рефлексують окремі найсуттєвіші властивості власного образу “Я”.</p>
1	2
	<p><b>Емоційно-ціннісне ставлення до іншого</b> – у підлітків існує деяка неузгодженість цінностей-цілей та цінностей-засобів, але вони мають моральну спрямованість; не завжди чітко ієрархізують цілі власного життя, частково осмислюють власні ціннісні пріоритети та аналізують проявлені у вчинках якості характеру. Надають особистісного смислу найсуттєвішим моральним нормам та цінностям. Виявляють емпатійну тенденцію при сприйнятті більшості людей, здатні до децентричного сприйняття у взаєминах з референтними особами. Схильні до узагальнення досвіду власних емоційних переживань. Відчувають провину при критиці своїх дій значущим оточенням. Не можуть прийняти та визнати деякі негативні прояви власного “Я”, але здатні до осмисленого переживання суттєвих рис свого характеру та їх оцінювання. При прийнятті рішень орієнтовані на позитивне ставлення інших, що в деяких випадках утруднює самовизначення власних шляхів самовдосконалення.</p> <p><b>Довільність</b> – у підлітків простежується ситуативна моральна регуляція власної поведінки в ситуації вибору внаслідок несформованого ставлення до деяких</p>

	загальнолюдських норм, виявляють здатність самовизначитися в ситуації морального вибору та взяти на себе індивідуальну відповідальність; розвинуте вміння висловити власну точку зору та виконати прийняте рішення, а також вміння дотримуватися загальноновизнаних стратегій поведінки культурної людини, виявляється вміння рефлексувати власні вчинки та існують незначні утруднення при прогнозуванні поведінки однолітків та морально досконалої людини.
Низький	<p><b>Моральна рефлексія та саморефлексія</b> – запозичення підлітками моральних суджень оточуючих у власний особистісний простір відбувається ситуативно, залежно від значущості ситуації та її наслідків. Моральні якості, набуті в результаті взаємодій з довкіллям, малочисельні. Обсяг моральних знань, що використовується в особистісному просторі, незначний. Підлітки досить обмежено оперують моральними поняттями, нормами, рідко визначають моральні якості, не можуть їх диференціювати, надати навіть емпіричного визначення. Слабко рефлексують те, як оцінюють їх вчинки дорослі, здійснюють моральну рефлексію та саморефлексію лише найвиразніших властивостей “Я”, не мають чітких моральних орієнтирів, не здатні осмислено визначити та узгодити між собою головні цілі життя та засоби їх досягнення, не іден-</p>
1	2
	<p>тифікують себе з певною системою цінностей, із значними утрудненнями встановлюють взаємозв’язок між власними вчинками та моральними якостями, мають невеликий спектр особистісно значущих норм та цінностей, які мають переважно егоцентричний характер.</p> <p><b>Емоційно-ціннісне ставлення до іншого</b> – підлітки виявляють емпатію та співучасть у прийнятті тільки референтного оточення; мають ускладнення при узагальненні власного емоційного досвіду, неадекватно сприймають критику, рідко відчувають провину. Підлітки мають негативне ставлення до себе, малорозвинену здатність до цілісного прийняття власної особистості; для них характерні емоційні переживання власних якостей, неадекватна моральна оцінка, конформність.</p> <p><b>Довільність</b> - регуляція власної поведінки підлітків зумовлена зовнішнім примусом; існує задоволеність існуючим станом речей. У підлітків визначається високий рівень дисциплінарної відповідальності, орієнтація на зовнішнє підкріплення морального вчинку.</p>

Дослідженню специфіки етапів здійснення морального вибору особистістю підлітка присвячений наступний параграф.

### **2.3. Специфіка етапів здійснення морального вибору особистістю підлітка**

Процес узагальнення теоретичних постулатів нашого наукового пошуку та результати пілотажного та констатувального експериментів надали нам змогу представити генезу готовності до здійснення морального вибору особистості молодшого, середнього та старшого підліткового віку (рис.2.3.1.) та дослідити специфіку її етапів.

Як видно з рис. 2.3.1 готовність особистості підлітка здійснити моральний вибір на першому етапі характеризується ситуативністю, обумовленістю зовнішніми обставинами. В цьому випадку дилема морального вибору виникає внаслідок неузгодженості між «Я»-реальним та «Я»-нормативним підлітка та супроводжується тиском референтного оточення, до якого підліток виявляє ціннісне ставлення. Значущі інші детермінують оцінне уявлення підлітка про себе («Я»-реальне) і таким чином презентують в його самосвідомості певну систему цінностей. Підліток, здійснюючи моральний вибір, орієнтується на прийняття (неприйняття) його вчинку значущими особами, підтвердження певного соціального статусу, позитивну оцінку якостей власної особистості. Його увага, при цьому, цілковито зосереджена на особистих інтересах. Перший етап готовності до здійснення морального вибору ситуативний.



Другий етап готовності до морального вибору пов'язаний з суб'єктивізмом підлітка – його вибірковим ставленням до моральних норм. Підлітки дотримуються лише тих з них, які відповідають їх уявленням про бажаний образ «Я». Поява в них ціннісного, осмисленого ставлення до себе зумовлює самотійну, але демонстративну поведінку в ситуації морального вибору, визначає прийняття ними певної позиції при вирішенні моральних дилем. Деякі з моральних норм стають привласненими, тобто емоційно переживаються. Отримання підлітками «зворотного зв'язку», емоційної оцінки від оточення спрямовує їх до встановлення відповідності між власним нормативним та ідеальним «Я». При цьому також актуалізується здатність підлітків до децентрації, що обумовлює здійснення підлітком оцінки власного вчинку з використанням моральних критеріїв. Другий етап готовності до здійснення морального вибору – самотійний.

Третій етап готовності підлітка до морального вибору пов'язаний з появою у підлітка особистісного ставлення до моральних норм та загального ціннісного ставлення до інших. Підліток оперує сформованими знаннями про себе, отриманими на різних етапах онтогенезу, у різних життєвих ситуаціях. Співвіднесення знань про себе відбувається в процесі аутокомунікації, тобто в межах «Я- ідеальне» та «Я-моральне». Як специфічні внутрішні прийоми са

мопізнання на цьому етапі виступають самоаналіз та самоосмислення. На цьому етапі підліток вже співвідносить свою реальну поведінку з ретроспективною мотивацією, яку він прагнув реалізувати. До того ж, оцінюються й самі мотиви з боку моральних вимог. На третьому етапі самосвідомість підлітка досягає порівняно вищого з попередніми етапами рівня, її нова характеристика пов'язана вже зі здатністю висувати життєві цілі, досягати деякі суспільні цінності, прагнути бути гідним в ситуації моральних альтернатив та структурувати життєву позицію. Цей етап визначено як особистісний.

Прийняття відповідальності за власне рішення та здійснений вибір виступає істотною ознакою самостійності людини. Прагнення до незалежності та самоствердження актуалізуються в психологічному просторі особистості підліткового віку. Разом з іншими новоутвореннями цього віку – рефлексією, почуттям дорослості - вони обумовлюють зміну морального вибору, появу в ньому нових істотних характеристик. Психологи підкреслюють значущість досягнення підлітком певного рівня розвитку незалежності, що виявляється в наступному: усвідомленні власної автономності від батьків та інших людей; актуалізації мотиву соціальної відповідальності; набутті системи індивідуальних цінностей та моральних принципів, якими можна керуватися у власному житті; самовизначенні у міжособистісних взаєминах у ставленні до релігії та ідеології (системи загальнолюдських цінностей) [1, 37].

Сенситивність підлітка до будь-яких змін в оточуючій дійсності обумовлює його гостру емоційну реакцію на різні типи моральних конфліктів, які виникають в його житті. Співвідносячи реальні події з бажаними, здійснюючи їх оцінку, підліток повинен навчитися не лише пасивно сприймати дійсність, але й вміти самовизначитися серед наявних альтернатив, тобто здійснити власний вибір. Як зазначає А.Мудрик, вибір підлітка може бути свідомим або несвідомим, продуманим чи випадковим, кардинальним або стосуватися якоїсь дрібниці. Однак кожен з цих виборів творить життя підлітка, формує його особистість [114].

Моральний вибір, здійснений підлітком, свідчить про використання ним у житті моральних цінностей людства, що виступають фактором його особистісного зростання. Реалізація морального вибору завжди відбувається в соціальному просторі, в процесі міжособистісного спілкування. Відчуваючи себе членом конкретного суспільства, колективу чи мікрогрупи, підліток набуває досвіду (когнітивного потенціалу) використання моральних норм на практиці. Значну роль в реалізації засвоєних ним уявлень про добро і зло відіграє самосприйняття власного Я у системі взаємин Я-інші. За нашим передбаченням, саме реальне «Я» підлітка, точніше його поведінка буде визначати специфіку здійснюваного ним морального вибору.

Характер самосприйняття підлітком власної особистості в ситуації морального вибору можна виявити завдяки емоційно-цінніним проявам, вірніше через емоційний компонент. До останнього належить весь спектр моральних почуттів, як позитивних (емпатія, вина, сором, совість, відповідальність тощо), так і негативних (ненависть, зловтіха, заздрість,

хтивість тощо). Кожне з цих почуттів може стати чинником морального вибору позитивної чи негативної модальності, але природа їх виникнення буде різною.

Витоком емоційної реакції підлітка на морально-конфліктну ситуацію є сприйняття ним свого “Я” та “Я” іншого з різних позицій: як безумовного авторитету (“я” < “Я”), як людини, що має значно нижчий статус (“Я” > “я”), як рівноцінну собі особистість (“Я” = “Я”). Під останнім ставленням до іншого розуміють не відповідність соціального статусу учасників взаємодії одне одному, несхожість їх матеріального становища чи інтелектуального рівня, а усвідомлення безумовної цінності людини як такої. “Все у цьому світі набуває значущості, смислу та цінності лише у співвіднесенні з людиною, як людське. Все можливе буття та увесь можливий смисл розташовується навколо людини як центру та єдиної цінності” [175, С.128].

Для тих підлітків, які досягають свідомого опанування такого положення, характерне високе емоційно-вольове забарвлення відомих їм моральних норм. Якщо останні стійко виявляються у поведінці особистості, то вони перетворюються у її моральні переконання, що мають особистісний смисл, і виступають рушійною силою морального вибору.

Більш глибоке розуміння підлітком етичних норм спілкування, оцінювання принципів функціонування суспільства та можливість встановити їх відповідність (невідповідність) нормам моралі виступає показником істотних зрушень у розвитку інтелектуальної та емоційної сфер. Відкриваючи нове в оточуючій дійсності та в самому собі, підліток намагається систематизувати отримані знання, “зрозуміти навколишній світ”. У випадку, якщо значущі інші відхиляються від декларованих ними правил моральної поведінки, то він реагує на це обуренням та протестом. Разом з тим, прискіпливо контролюючи дотримання норм моральності іншими людьми, підліток може неодноразово порушувати їх сам. Різна можальність здійснених підлітком моральних виборів пояснюється його недостатньо розвиненою здатністю до самоконтролю [28]. Однак, у випадку, якщо підліток ставиться до іншого не як до нижчої або вищої істоти, а щиросердно вважає себе рівним, “одним з багатьох”, його моральне рішення набуває ознак свідомого, відповідального самовизначення серед декількох альтернатив. Інакше підліток може орієнтуватися або на корисність (некорисність) результатів потенційного вчинку для себе, або на оцінку референтного оточення. На жаль, у соціальному просторі, де з’являються моральні конфлікти, поруч із загально людськими моральними нормами існує ряд власних, «неписаних» норм та правил, визнаних авторитетів, а іноді, навіть, й певна ієрархія “посад”.

Визнання підлітком себе членом певної групи примушує його дотримуватися її норм і суб’єктивно утруднює процес самовизначення в ситуації морального вибору. Втручаючись у розв’язок морального конфлікту підліток змінює соціальну ситуацію, порушує існуючий “розподіл сил”, і при цьому дає привід для оцінки його особистості референтним оточенням. Негативна зміна статусу підлітка в групі може викликати у нього ситуативну

тривожність. Отже, підліток, котрий зорієнтований на те, як його сприймуть інші, стає “заручником обставин”. До речі, рефлексивні очікування, які характерні для свідомості зростаючої особистості, сприяють вибору стратегії ухиляння від особистого вирішення морально-конфліктної ситуації.

Зниження рівня домагань підлітка внаслідок підтримки думки більшості зберігає на задовільному для нього рівні зовнішньо обумовлену моральну самооцінку. Практично мова не йде про “Я-рішення” (коли підліток дійсно визначає власну позицію в моральній дихотомії), скоріше за все, це “Ми-рішення” (ніхто конкретно не вирішував, отже, ніхто не несе відповідальності). Отже, наслідком розв’язання моральної дилеми, коли існує залежність особистості підлітка від оцінок її оточуючими, стає моральний вибір, який нами умовно називатиметься виконавським.

При виконавському моральному виборі важко говорити про особистісну відповідальність підлітка за розвиток подій. Найчастіше переживання, що виникає в ситуації такого морального вибору, пов’язане з почуттям провини. Воно з’являється внаслідок однобічного підкорення підлітком власних інтересів позиціям інших і виступає індикатором його залежності від оточуючих. При такій міжособистісній взаємодії підліток сприймає власне “Я” як таке, що не варте уваги, він не цінує, не висловлює свою точку зору. Відбувається значна диференціація двох планів самосвідомості: “Я-для себе”, “Я-для інших”. Абсолютизація чеснот іншого викликає сприйняття підлітком його вимог як беззаперечно доречних, правильних, гідних та вартих виконання. Аргументація виконавського морального вибору (“А як же по-іншому?”, “Так треба”, “Інакше не можна” тощо) вказує на відсутність альтернативи в момент прийняття підлітком рішення, а, отже, вказує на залежність, несамостійність його вибору. За термінологією Е.Фромма, виконавським моральним вибором керує авторитарна чиста совість – результат вияву покірності, залежності, безсилля особистості [197].

Проте сам підліток може сприймати конформне слідування нормам групи як вищий прояв самостійності внаслідок активізації психологічних захистів. У разі постійного зовнішнього погодження підлітка з більшістю групи у нього виникає необхідність самовиправдання, раціоналізації. Часто це відбувається через надання референтному оточенню особливого статусу. При спробі пояснити причини власних виборів чи дій підліток все частіше використовує замість займенника першої відміни однини “Я” займенник множини “Ми”. При спробах інших осіб довести до свідомості підлітка факт його залежності від волі групи в нього спостерігається своєрідний опір, застосування арсеналу психологічних захистів: раціоналізації, проекції, витіснення тощо. На думку Т.С.Яценко, для позбавлення гострого негативного емоційного стану, що виникає внаслідок конформного морального вибору, підліток прагне до створення так званих умовних цінностей. До них належать ті цінності, які підтримують “образ Я” та задовольняють потребу суб’єкта в самоповазі. Орієнтація підлітків на схвалення іншими власних вчинків та дій продиктована метою позбавитися

відчуття слабкості [224].

Особистість підліткового віку прагне до співпереживання, розуміння її амбівалентних почуттів. Пошук однодумців можливий лише у тому середовищі, де підлітка приймають разом з його проблемами, без зайвого прагнення повчити чи виправити. Такою референтною групою стають однолітки, точніше, певна група однолітків зі схожими проблемами. Підліток сприймає їх як частину власного “Я”, нерідко проектуючи на них власні інтереси, уподобання тощо. Бути в групі, мати в ній певний статус, поділяти разом всі прикраси та радощі життя – першорядне життєве завдання підлітка. Втратити зв’язок з групою означає для нього втрату самого себе, активізацію почуття безпорадності, безцільності та непотрібності нікому власного унікального “Я”.

Ідентифікація підлітком власної особистості з конкретною групою породжує стан непевності в момент прийняття ним рішення наслідувати або моральну, або групову норму. У цьому конфлікті суперечливо взаємодіють два значущих позитивних і рядоположних моральних критерії: загальнолюдські норми допомоги іншому та уявлення підлітка про справжню дружбу, надійність, вірність. Іноді подолати межу придушення прав іншого легше, ніж усвідомити себе порушником «неписаних правил» про взаємодопомогу та взаємопідтримку. Таким чином, моральна самооцінка відіграє суттєву роль при вирішенні дилем морального вибору. Підліток може не усвідомлювати хибність морального вибору на користь збереження статусу вірного товариша. У такому випадку аргументом його вчинку виступатиме засвоєне ще з дитячих ігор правило справедливості: “Всі повинні розуміти й виконувати правила загальної гри. Порушення цих правил свідчить про нечесність гравця”. Практично, в ситуації виконавського морального вибору, конформний підліток вибирає не між альтернатив Добра-Зла, а між варіантами “бути разом з усіма” – “стати білою вороною”.

Особливо небезпечним є те, що підтримання задовільного для особистості рівня самоповаги виступає вирішальним фактором формування умовних цінностей. Важливо нагадати, що в подіях людської історії, небезпеку “зручної” ідеології виконавців представлено в антифашистському романі Е.Ремарка “Тіні в раю”: “Найжахливіше – це обивателі. Люди, які зі спокійною совістю виконують власну криваву працю так само старанно, як вони пиляли б дрова чи робили дитячі іграшки... Згодом... вони знову стануть санітарами, володарями ресторанів, не відчуваючи при цьому найменшого розкаяння за вчинені злочини, й будуть намагатися бути хорошими санітарами і власниками ресторанів, неначе того всього, що відбувається не було зовсім, а якщо було, то повністю вичерпувалося та спокутувалося магічними словами “повинність” та “наказ”. Це були перші автомати автоматичного віку, які, ледве з’явившись, відкинули закони психології, що досі тісно перепліталися з естетичними законами. У створеному ними світі вбивали без провини, без розкаянь совісті, без почуття відповідальності, а вбивці були найшановнішими громадянами, які отримували додатковий шнапс, вищі сорти ковбаси та нагородні хрести не за

те, що вони були вбивцями, а просто тому, що у них була напруженіша робота, ніж у простих солдат. Єдиною людською рисою, яка робила їх схожими на всіх інших, було те, що своїми привілеями вони користувалися без тіні збентеження, бо ніхто з них не горів бажанням йти на фронт...” [151, С.146].

Крайніми формами підліткової демонстрації перед іншими спотвореного уявлення про власну незалежність виступають чисельні масові порушення ними порядку після великих футбольних матчів, молодіжних свят, діяльність анархістів, сучасних фашистів тощо. Низький рівень розвитку самосвідомості, недостатність самоконтролю й самоаналізу певної частини підлітків використали у своїй “роботі” керівники сумнозвісного “Білого братерства”.

Однак тенденція підлітків не відрізнятись від інших, “бути як усі” порядує із їх протилежним бажанням – зрозуміти власне неповторне “Я”, самоствердитись у соціумі. Самореалізація власної особистості можлива лише через вчинок – самовизначення в системі існуючих пріоритетів. Рішення діяти певним чином завжди зачіпає інтереси інших людей, а, отже, набуває ознак морального вибору. В цій боротьбі альтернатив, тобто різноспрямованих мотивів, перемагає той, хто найбільше відповідає ідеалові. В ситуації морального вибору підлітки нерідко наслідують зразки поведінки з “дорослого життя”. Критично спостерігаючи за дорослими, вони самостійно роблять висновки про найголовніші в житті цінності. Часто такі цінності не відповідають моральним абсолютам: визнанню самоцінності кожної особистості, її прав на самореалізацію, прагненню до добра та духовного прогресу тощо.

Відчуття дорослості, характерне для цього віку, суб’єктивно відображається в свідомості підлітка як надбання права здійснювати моральні вибори за зразком найбільш авторитетних дорослих. Важливою рисою ідеалів учнів підліткового віку виступає їх безумовність: вони носять досить конкретний характер, представлені в образах певних людей. У цьому віці, людина, котра обрана в якості ідеала, приймається цілком. Часто підлітки не можуть розрізнити, що в прийнятому прикладі добре, а що - погане. Це скоріше емоційне, аніж інтелектуальне ставлення до об’єкта. Саме тому образ ідеального героя нерозривний з тією ситуацією та конкретними умовами, в яких він здійснює свої вчинки. Однак підлітки починають наслідувати не тільки дії, що характеризують в основному зовнішній стиль поведінки, а намагаються «творити» і такі вчинки, через які розкриваються моральні якості людини, що виступає їх ідеалом.

У сучасному суспільстві відсутність серед підлітків ідеалів, які б пропагували високі моральні цінності та були символом духовного зростання особистості, призводить до наслідування в ситуаціях морального вибору героїв багаточисельних серіалів сьогодення, бойовиків, фільмів жаху, порнофільмів тощо. Соціально-психологічні обстеження свідчать про те, що поведінка, зачіски, звички екранних суперменів та красунь сліпо переймаються юнаками та дівчатами, стають еталонами успіху, мірою їхньої

“крутості”.

Схожий на екранного кіногероя підліток набуває особливого статусу серед однолітків, викликаючи у них захоплення та схвалення. Це сприяє підвищенню його самооцінки та рівня самоповаги. Наслідуючи екранні зразки, які в більшості випадків є привабливими лише зовнішньо, підліток ніби-то “забуває” про питання моралі. “Навіщо потрібна мораль, коли від неї немає власної користі? Якщо наслідування їй не призводить до здійснення жаданої мрії – високого рівня матеріального забезпечення, безлічі друзів?” Такі контраргументи можуть використовуватися підлітками для самовиправдання, переконання самих себе в необхідності здійснювати моральні вибори на власну користь, нехтуючи інтересами інших.

При домінуванні власного «Я» над «Я» інших людей моральний вибір як такий майже неможливий. Допомога іншій людині здійснюється в цьому випадку на засадах самозвеличення, прагнення зайвий раз продемонструвати власну досконалість. Це так звана “гра на публіку”, в якій відсутність глядача позбавляє моральну дію сенсу. Такий моральний вибір умовно названий нами демонстративним. У переважній більшості випадків підліток, схильний до такого типу дій, у ситуації морального вибору має неадекватну самооцінку. Для «підтримання» рівня такої самооцінки він прагне використовувати демонстративні форми поведінки.

Провідним переживанням, що супроводжує демонстративний моральний вибір підлітка є його побоювання отримати негативну оцінку власних дій оточуючими, відчуття сором. Пост-дієве виникнення цього морального почуття зумовлене оцінкою особистості підлітка значущими іншими. На засадах попереднього досвіду, демонстративний підліток прагне уникати ситуацій приниження власної гідності, причому шляхом декларування власної незалежності від норм, нерозповсюдження їх на його особистість, піднесення власного “Я” над іншими.

Переважаючим критерієм здійснення демонстративного морального вибору буде власна користь особистості, а саме – підтримання високого рівня самооцінки. Для забезпечення власних інтересів, підліток, інтуїтивно визнаючи рефлексивні очікування референтної групи, може “надягати” на себе то маску доброчесності, то провокувати інших на нанесення шкоди оточуючим, прикриваючи аморальність вчинків моральними ідеалами, необхідністю встановлення справедливості, допомогою іншим оволодіти правилами життя тощо.

Показовий приклад демонстративного морального вибору підлітків презентований у художньому фільмі “Опудало” (режисера Р.Бикова). Бажання декількох “авторитетів” шкільного класу продемонструвати одноліткам власну всемогутність та владу реалізувалося через помсту за “свавільне” привертання до себе уваги хлопця-однокласника новенькою дівчиною з прізвиськом Опудало. Декілька дівчат класу забезпечували собі статус лідерів шляхом її переслідування, постійного знущання, приниження гідності. Знаючи, що однокласники бояться попасти в опалу на зразок опудала, “зірки класу” видумували найвитонченіші за своєю жорстокістю

методи “дресування непокірної”, а насправді тихої, доброзичливої та доброї дівчинки. Жодний з їх аморальних виборів-вчинків не викликав відкритого протесту серед однокласників. В кінцевому рахунку ніхто з них не захистив “опудало”, не прийшов їй на допомогу, не знайшлося також бажаючих оскаржити рішення більшості про спалення в присутності героїні символу її “другого імені” – солом’яного опудала. Одержимість, з якою група підлітків домагалася психологічного “зламу” опудала, має психологічні корені.

Потреба лідерів класу в самостверженні, яка виникає в цей віковий період, реалізується ними через наслідування зовнішньої форми поведінки незалежної, самостійної людини. Лідер в уявленні цих дівчат це не той, хто слідує “батьківським наказам” та дотримується норм, а той, хто може проявити сміливість робити все, що заманеться. Це особа, що грає “поза правилами”, має необмежену владу, якою користується для досягнення власної мети. Сила процесів наслідування криється в тому, що нерідко свідомість не контролює поведінку, а просто наслідує поведінкові акти. Оцінка власного “Я” відбувається не за внутрішніми критеріями, а за зовнішньою формою. Нерозвиненість рефлексії, тобто невміння бачити себе зі сторони, викликає неможливість адекватної оцінки шляхів досягнення бажаної мети та здійснення вольової дії, яка б відповідала дійсним моральним цінностям. Низький рівень самоконтролю таких підлітків обумовлює необдуманість їх моральних виборів, яким, після їх здійснення, вони намагаються знайти виправдання.

Описані вище два різновиди морального вибору характерні для підлітків, які весь час зосереджені на власному “Я”. Їх егоцентризм виникає внаслідок концентрації уваги на власних проблемах. Провідною з них виступає реалізація особистістю підлітка потреби у прийнятті їх референтним оточенням, збереження статусу та місця в групі, підтримання оптимального рівня самооцінки. Спрямованість на зовнішнє підкріплення сили власного “Я” обумовлює інертність, боязкість, залежність від “авторитетів”, слідування за більшістю в ситуації морального вибору. Спрямованість залежних підлітків на забезпечення власного комфорту, відсуває на другий план питання моральності чи аморальності їх виборів. Такі вибори також можуть підтримуватися іншими людьми у вигляді заохочення чи заохочення. Відсутня також усвідомлена моральна самооцінка власного “Я”, а отже не існує морального самоставлення обумовленого почуттям совісті.

Таке явище можна пояснити, виходячи з принципу домінанти, розвинутого А.А.Ухтомським. В особистості, яка має переважну спрямованість, загострюється чутливість та спостережливість до однієї сторони дійсності, і спостерігається несприйнятливність до іншої. Домінанта – господарююче джерело збудження, яке “виловлює” з оточуючого світу лише те, що її підтверджує. Така одностороння рецепція є спотворенням дійсності. Саме така зміна у сприйнятті дійсності є передумовою егоцентризму підлітка – “домінанти на себе”. Підліток, вся увага якого сконцентрована на собі не може вступити в діалогічне спілкування, відчути та зробити іншого центром



тяжіння внаслідок бачення в ньому лише того, що є в ньому самому. Чим сильнішим є прагнення до приписування іншим власних переживань, тим слабкіше психологічна сприйнятливість підлітка, тим гірше розвинута здатність до співпереживання [190].

Т.О.Флоренська помітила залежність між рівнем емпатії та реалістичністю сприйняття світу взаємостосунків людей, здатністю особистості не переносити на інших власних переживань. Чим більше орієнтація підлітка на зовнішні форми дійсності, тим менше розвинута в нього “домінанта на іншого” [194].

С.Г.Якобсон пояснює залежність суб’єкта від думки інших в ситуації морального вибору можна, спираючись на типологію методів подолання міжособистісних конфліктів. Вчена вказує на те, що результат вирішення такого типу протиріччя залежить від співвідношення в поведінці суб’єкта двох компонентів. Першим виступає сформованість в особистості віддалених цілей (мотивів), другим – наявність конкретних ситуативних, приватних бажань – цілей. У випадку, коли значущим виступає мотив діяльності, особистість буде продовжувати діяти разом з усіма, навіть, при зміні цілі. В іншому ж випадку, коли найбільшій суб’єктивної ваги набуває фактор особистої цілі, при неможливості її досягнення, суб’єкт відмовляється від продовження суспільної діяльності. Можна зробити висновок, що психологічним завданням формування готовності особистості підлітка до морального вибору є зміна мотиву діяльності. В нашому випадку мотивом повинна стати цінність іншої людини. Таке перетворення здійснюється психологічно значно важче, ніж заміна однієї цілі на іншу.

Неготовність егоцентричних підлітків в ситуації морального вибору сприйняти іншого як безумовну цінність викликана ризиком нанесення шкоди власному статусу, психофізіологічному чи соціальному комфорту та розвитку. Можливість усвідомлення підлітком цього ризику вказує на те, що він став здатним до аналізу власного внутрішнього світу, емоційних переживань, тобто свідчить про новий рівень розвитку його самосвідомості. Зрозумівши реальне джерело власного вагання в ситуації морального вибору, підліток починає відчувати великий спектр емоційних почуттів спрямованих на самого себе. Він відкриває у собі нові, невідомі, й, як нерідко виявляється, негативні сторони власного “Я”. Невідповідність уявлень про себе реальному “Я” викликає огиду до самого себе. З’являється нове переживання, що регулює моральний вибір – це емоційно-ціннісний конструкт самосвідомості – совість. Ми припускаємо, що совість та почуття відповідальності в моральному виборі є взаємопов’язаними, але мають різну природу.

Совість як емоційно-ціннісний конструкт самосвідомості ґрунтується на почутті співпереживання іншій людині, можливості побачити світ її очима, через неї. В разі недотримання емоційного, спонтанного бажання втрутитися в розгортання подій, допомогти іншій людині в ситуації морального вибору, суб’єкт відчуває гостре незадоволення тим, що трапилося. Це почуття незадоволення примушує аналізувати весь хід подій, шукати винуватця. З’являється думка про те, що все могло бути інакше, якщо хтось

висловив іншу, власну точку зору. Усвідомлення того факту, що в ролі цього “іншого” міг виступати й сам підліток призводить до каяття й совісті.

На протизагу совісті – відповідальність – раціональний конструкт самосвідомості особистості підлітка. Його наявність у моральному виборі вказує на можливість особистості оцінити ступінь власного погодження з розвитком подій. Можна сказати, що відповідальність – це раціоналізована (осмислена) совість. Те, що підліток називав справжньою дружбою, раптом виявилось тільки бажанням сховатися за «спинами» більшості. Можливість до рефлексивного аналізу підлітком власної мотиваційної сфери зумовлює трансформацію самого морального конфлікту. Воно, на наш погляд, стає не двох- (неузгодженість між власними інтересами – моральними цінностями суспільства), а трьох компонентною. Вважаємо, що у протидії знаходяться власні інтереси підлітка, відомі йому моральні норми та прогнозовані результати потенційного морального вчинку. При цьому результати, що оцінюються не лише за шкалою можливості – неможливості зовнішнього покарання (в разі задоволення через моральний вибір власної користі), а за емоційним самостваленням до самого себе в результаті певного вибору. В якості передбачених підлітком власних емоційних переживань, певно, що будуть власні сумління.

Перед підлітками встають ряд питань: “Чи готовий я свідомо знехтувати цими емоційними переживаннями?” “Якщо так, то не означає це, що в дійсності я сприяю розповсюдженню й утвердженню аморальних норм, що насправді я не така добра людина, якою мене уявляють?” На рівні самосвідомості це трансформується в неприйняття себе. Усвідомлення підлітком власного морального невігластва викликає в нього опір можливості здійснення аморальних дій або відмову від ролі пасивного спостерігача за розв’язком подій. Як підкреслюють А.А.Бодалев, С.Г.Якобсон, моральне самоусвідомлення, основою якого виступає моральна самооцінка, є одним з психічних процесів, що опосередковує та реалізує дотримання норм моралі.

Однак В.В.Столін запевняє, що самосвідомість може бути оманливою, запізнілою констатацією того, що вже проявилось у вчинках людини, її сутністю [178].

В ситуації морального вибору завжди існує ризик, який є однією з причин переживань суб’єкта у процесі взяття на себе відповідальності. Чим більше підліток усвідомлює свій ризик, розуміє наслідки своїх дій тим більше він несе відповідальність [1]. Моральний вибір здійснений підлітком під знаком особистісної відповідальності за подальший розвиток подій умовно названий нами ініціативним.

Дослідниками моральної поведінки виділяються наступні чинники ініціювання відповідальності в ситуації морального вибору:

- а) система ціннісних орієнтацій, смислів, моральних стандартів;
- б) ситуації відповідальності, що виникають на основі моральної оцінки;
- в) інстанції відповідальності (група, власне сумління);
- г) компетентність;
- д) психологічний чи духовний стан людини.

К.О.Абульхановна-Славська виділяє два критерії прийняття особистістю відповідальності: а) поєднання необхідності з бажаннями та потребами особистості, тобто виникнення у неї ініціативи; б) здійснення необхідності своїми силами, самостійно відповідно до вимог, пред'явлених до самої себе.

Виникнення ініціативи підлітка у ситуації морального вибору ми пов'язуємо з появою рівня соціальних домагань – усвідомленням ним не лише власного Я, а й вимог суспільства до нього як повноправного члена та свого суспільного обов'язку. Цей компонент самосвідомості визначає узагальнене уявлення підлітка про своє моральне Я (про те, на що він претендує, сподівається, чого очікує від життя, чого хоче та вважає, що гідний одержати від життя). Домагання, як доведено вченими, є не лише моральною самооцінкою і не лише ставленням до себе як суб'єкта моральної поведінки, вони також визначають ставлення людини до світу, до іншого. Все ж, головне, це ставлення до поведінки, яке вибудовується на основі того чи іншого ставлення до себе. Домагання визначають ціннісну характеристику поведінки суб'єкта, та відповідають його особистісному смислу.

Відкриття підлітком власного “Я” поряд з усвідомленням ним власної пасивної позиції, залежності від зовнішніх факторів сприяє зміні особистісного самоставлення до себе. Самостійно встановлена ним невідповідність попереднього уявлення про себе реально існуючому образу “Я” призводить до “переосмислення цінностей”, сприяє осмисленому моральному вибору та визначенню найбільш значущих для нього форм та способів існування в світі [1, 37].

Домагання підлітка реалізуються у кожній конкретній ситуації морального вибору. Психологічною основою осмислення ним морального конфлікту є подолання амбівалентності почуттів та суперечності мотиваційної сфери. Відповідальність, як смисловий принцип, є сутністю образу «Я», завдяки якому особистість усвідомлює свою цілісність та заданість. Сам по собі принцип відповідальності, з одного боку, постійно вимагає від суб'єкта морального вибору, що утверджує його у мінливих життєвих ситуаціях. Для окремого індивіда загальноприйняті еталони відповідальності не мають цілісної єдності, не утворюють завершеної системи, а тому вимагають від нього не формального слідування, а осмислення та прийняття їх у свій внутрішній світ.

В моральному виборі підлітка значущості набирає фактор безумовної цінності іншої людини. Причому цінності, не переважаючої цінність власного Я, а узагальненої, в формі емоційно-забарвленого переконання –неможливості пригнічення чи звеличення власного Я над іншими людьми. Взаємостосунки між суб'єктами спілкування повинні включати компоненти взаємоповаги, виключати елементи примусу чи повинності. Це можливо лише при умові визнання цінності іншої людини. Усвідомивши цінність іншого, підліток таким чином стверджується і у цінності власної особистості. У такому випадку реалізується гуманна цінність – “пізнання себе через іншого”

Отже, обрання підлітком пріоритетних цінностей в ситуації морального вибору значним чином залежить від осмислення ним самого себе, співвідношення власного “Я” з іншими людьми та навколишнім світом взагалі. Характер взаємодії між Я та іншими впливає на специфіку етапів морального вибору підлітка. Представимо можливі типи міжособистісної взаємодії в ситуації морального вибору рисунком 2.3.2.

На основі аналізу рис.2.3.2 можна бачити, що у випадку демонстративного чи виконавського морального вибору підлітка позиція інших сприймається як пріоритетна чи навпаки майже не враховується. В.Д. Шадриков вважає, що таке ставлення до іншого обумовлене соціальними змінами в суспільстві, в якому боротьба йде за збільшення добробуту та за владу над іншими людьми. Зростання соціальної нерівності вбиває людяність у істинному смислі. На зміну їй приходять моральні заможних та незаможних. Вихід за обмеження наявної ситуації можливий за допомогою піднесення до нових рубіконів розвитку самосвідомості особистості – морального самовизначення. Для переходу підлітка до ініціативного морального вибору, в якому інший виступає абсолютною цінністю, необхідна інтеріоризація ним суспільно-значущих категорій моралі через механізм надання їм особистісного змісту. В результаті цього з’являється чуттєва складова совісті – “внутрішній імператив” мотивації морального вибору.

## Висновки до розділу II

В контексті дослідження психологічних особливостей морального вибору особистості підлітка констатовано, що саме у підлітковому віці при відкритті особистістю підлітка власного “Я” відбувається процес активного привласнення нею моральних цінностей людства, що відображається у підвищенні готовності підлітків здійснити моральний вибір. Встановлено, що остання тісно пов’язана з розвитком моральної самосвідомості особистості. Беручи до уваги структуру моральної самосвідомості особистості, а саме її компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий) здійснений відбір комплексу методик, що дає змогу оцінити кожен з цих компонентів окремо.

За результатами проведеного нами психологічного дослідження 36,8% підлітків мають високий рівень розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості, ці учні вільно інтерпретують моральні поняття, здатні здійснити моральну рефлексію власного вчинку. Орієнтуються в переважній більшості визначень запропонованих нами моральних понять 32,2% досліджуваних. Рівень їх моральних знань визначено як середній. Низький когнітивний рівень розвитку моральної самосвідомості має 31% підлітків.

Емоційно-ціннісний компонент моральної самосвідомості визначався через дослідження його змістовних характеристик, а саме: соціальних домагань, соціальних очікувань, особистого сенсу вчинку, відповідальності та емпатії. Для всіх зазначених проявів емоційної готовності підлітків до морального вибору були підібрані, запроваджені у констатувальному експерименті відповідні методики, здійснена їх кількісна та якісна інтерпретація.

Аналіз результатів дослідження компоненту моральної саморегуляції або поведінкової готовності підлітків до здійснення морального вибору вказав на три типи вирішення підлітками ситуації вибору, а саме: зайняття ними пасивної позиції, демонстративної чи самотійної.

Виявлено, що на рівні самопрогнозування підлітками власних дій в ситуації морального вибору 24,8% з них займуть пасивну позицію, будуть дотримуватися вказівок інших; 18% підлітків будуть ініціативно підтримувати рішення референтної групи однолітків, вдаватися до прояву демонстративних форм залежності від інших; 57,2% підлітків вважають, що вони спроможні прийняти самотійне рішення в ситуації морального вибору та надати дієву допомогу іншим.

Встановлений генезис готовності до здійснення морального вибору особистості підліткового віку, а також відповідні до нього типи морального вибору підлітків: виконавський, демонстративний, ініціативний, визначені їх якісні характеристики.

В цілому проведений змістовний аналіз результатів констатувального експерименту на основі використаних методик дав нам можливість визначити рівні готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору і його якісні показники. Критеріями оцінки рівня готовності підлітків до здійснення морального вибору виступали: довільність, відповідальність, розвиток моральної рефлексії та саморефлексії.

## **ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ ПРОЦЕСУ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА**

### **3.1. Особистісно орієнтоване виховання моральної самосвідомості особистості підлітка**

Особистісно орієнтоване виховання – новий підхід у психолого-педагогічній науці, запропонований сучасним українським вченим І.Д.Бехом. В основі цієї концепції виховання морально свідомої особистості лежать чотири взаємопов'язаних принципи, які насамперед визначають розвиток її самосвідомості та ґрунтуються на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання та позитивного емоційного оцінювання. В зазначених принципах основну увагу приділено взаємообумовленості процесів виховання та самовиховання учнів. Оптимальні умови для закріплення моральних норм в поведінці школярів створюються шляхом залучення їх до вирішення складних моральних дилем, аналіз яких доцільно проводити разом із значущим дорослим (в нашому випадку - психологом).

Ситуація морального вибору виступає виховним заходом, в якому підлітку необхідно, перш за все, вміти “побачити” декілька альтернатив вирішення морального конфлікту. Рішення підлітків часто визначаються спонтанністю, малоконтрольованістю та здійснюються на підсвідомому рівні. Недостатній розвиток їх моральної самосвідомості унеможливорює появу особистісного ставлення до моральних норм, глибокого усвідомлення головних моральних принципів, таких як рівноцінність кожної особистості, недоторканість прав іншого тощо. Ці норми не мають для них особистісного сенсу, а існують лише на рівні розуміння. Звернення підлітка до особистісної рефлексії, аналізу власної особистості можливе лише у випадку “невдалого” розв'язку морального конфлікту, пов'язаного з появою негативних для підлітка наслідків. Іншою реакцією на незадовільний перебіг подій може бути застосування особистістю підлітка різних форм психологічного захисту для підтримання задовільного рівня власної самооцінки.

На думку І.Д.Беґа, для здійснення підлітком самоаналізу власної особистості йому необхідно мати певний досвід процедури його проведення. Дорослий передусім має навчити його “фіксувати”, розуміти власні емоції та почуття, знаходити причину їх виникнення. Наступним етапом виховної роботи може бути звернення уваги учня підліткового віку на вивчення мотивів здійсненого ним морального вибору, з'ясування його актуальних ціннісних пріоритетів, співвіднесення їх з глобальними життєвими цілями та смислами. В такій міжособистісній взаємодії між дорослим та підлітком реалізується принцип особистісно розвиваючого спілкування, який дозволяє підлітку оволодіти методикою самодослідження, сприяє розширенню меж

його самосвідомості.

Досвід спостережень, пізнання підлітком міжособистісних взаємин оточуючих людей породжує в нього внутрішнє ставлення до навколишньої дійсності. В свою чергу, суб'єктивно відображені, а, отже, й оцінені особистістю підлітка суспільні відносини закріплюються у структурі його особистості у вигляді певних стилів поведінки, способів взаємодії з соціальним середовищем. Згадані особливості взаємин підлітка з іншими людьми впливають на формування його образу “Я”, відображаються на уявленнях про відповідність чи відмінність дій, вчинків зростаючої особистості від існуючих в суспільстві моральних норм. Підліток, виявляючи певне ставлення до моральної якості чи норми (сплав її емоційної та раціональної оцінки), ніби-то звіряє об'єктивно наявну ситуацію з існуючою у внутрішньому плані системою стандартів, фіксує їх відповідність чи невідповідність та емоційно реагує на неї. Емоції виступають продуктивним свідченням розширення самосвідомості підлітка, бо є наслідком “зачіпання” його ціннісного підґрунтя – ядра його особистості – осмислених та привласнених уявлень про межі власної дозволеної (належної) чи недозволеної (неналежної) поведінки. Особистісне ставлення підлітка до самого себе виникає внаслідок об'єднання особистісно пережитого розуміння “Я” та “світу” в “я-в-світі”. Завдяки появі у підлітка таких особистісних властивостей розвиваються його вольові якості та риси характеру [23, 144].

Виходячи із вищезазначеного, основною метою формуючого експерименту в нашому дослідженні стало продукування у підлітків особистісного ставлення до моральних норм. Поява зазначеного утворення в структурі особистості підлітка відбувається внаслідок складної мисленнєвої діяльності: аналізу, синтезу, узагальнення. Нагадаємо, що за результатами описаного у попередньому розділі констатувального експерименту, було встановлено, що лише половина підлітків може дати означення моральним поняттям. Ця група досліджуваних характеризувалась свідомим привласненням відповідних моральних норм у власний внутрішній світ, тобто володіла певними моральними якостями.

Інша частина підлітків, що розуміла моральні якості лише на рівні відчуттів та емоцій й не могла дати їм визначення, схильна до ситуативної, конформної поведінки в ситуації морального вибору.

Таким чином, перед нами постало завдання перетворити (а в деяких випадках й вдосконалити, привести у відповідність з нормативно існуючим розумінням) знання певної групи досліджуваних у моральні переконання, побудоване на осмисленні підлітком поведінки, ролі власної особистості в оточуючому соціумі. Ми вважали, що найбільш оптимальним шляхом досягнення поставленої мети є надання підліткам можливості емоційно пережити та закріпити в поведінці навички самостійно та відповідально приймати рішення. В якості формуючої виховної ситуації була обрана ситуація морального вибору. Саме, в процесі вирішення складних моральних дилем, підліток отримує можливість проаналізувати мотиви власних вчинків та вчинків оточення, стверджує особистісні цінності.

Найбільш оптимальною формою вирішення поставлених задач ми вважали модель соціально-психологічного тренінгу, що являє собою активну форму навчання, в процесі якого учасники мають змогу емоційно пережити в індивідуальному досвіді та інтеріоризувати психологічні знання. Отриманий досвід викликає стійкі зміни у самосприйнятті, «Я»-концепції та самосвідомості особистості підлітка в цілому. Тренінги проводилися у вигляді психотехнічних, рольових ігор та вправ, психодрам, обговорень, диспутів, тестування з інтерпретацією результатів, самозвітів (рефлексії).

Вибір нами способу формування моральної самосвідомості підлітків через тренінгові (колективні) методи роботи був зумовлений, як віковими особливостями підліткового віку, так і педагогічними надбаннями педагогів-гуманістів (Я.Корчак, А.С.Макаренко) [103].

Підліток знаходиться на такому віковому етапі становлення моральної самосвідомості, коли найбільш пріоритетною для нього стає соціальна роль Я-член групи. Тому у випадку неузгодження власних переконань та цінностей референтного оточення постає потреба у розв'язанні внутрішнього смислового конфлікту, що реалізується за допомогою морального вибору. Механізмом розв'язку протиріч між моральними утвореннями різного порядку виступає воля. Остання, як свідомо прийняте особистістю рішення, виступає збудником діяльності. Характерним принципом вольової дії є опосередкованість внутрішніми моральними вимогами. В цьому випадку особистість сама задає її принцип, внаслідок чого диференціює ситуацію на складові компоненти, осмислює її через призму власних моральних утворень й, таким чином, надбудовує над об'єктивною ситуацією суб'єктивну, психологічну.

Висновки педагогів щодо колективних форм виховної роботи також підтверджують факт безумовного значення розвитку соціального почуття підлітків як важливої умови їх самореалізації. Цікава в цьому плані психологічна концепція А.Адлера, відповідно до якої соціальне почуття є своєрідним індикатором нормальності розвитку особистості. Саме на цьому принципі Адлер побудував свою педагогічну технологію. Кожне порушення, що призводить до зниження соціального почуття, на його думку, наносить величезну шкоду розвитку особистості [5].

Трактування поняття "соціальне почуття" О.Шпилем включає в себе обґрунтування необхідності розвитку особистості в співтоваристві. Дослідник вважає, що соціальна сутність людини визначена природою, тому, чим значніше недолік соціального почуття в дитині, тим непродуктивніше його форма "Я" [О.Шпилем].

Повагу особистості підлітка та її прав поряд з вимогливістю до неї, А. Нейл вважав умовами розвитку почуття власної гідності. А тому, вихователь повинен сприяти розвитку волі особистості в так званому "коридорі культури". Згадаймо, що подібний принцип: якнайбільше поваги до людини, якнайбільше вимог до неї – лежить і в основі гуманістичної макаренківської педагогіки [23, 25, 36].



Думка про те, що необхідним засобом для розвитку особистості є співтовариство, просліджується в найвідоміших сучасних психологічних концепціях. Так, В.Франкл стверджує, що існування людини повною мірою знаходить зміст лише в співтоваристві. Отже, у цьому змісті цінність людини залежить від співтовариства. Зміст останнього тримається на індивідуальності кожного його члена, а зміст особистості виникає зі змісту соціального співтовариства. На його думку, неповторність людської особистості виявляє свій внутрішній зміст у тій ролі, яку особистість грає в соціальному середовищі. Зміст людського індивіда як особистості трансцендує межі її простору в напрямку до співтовариства. Саме особистісна спрямованість до співтовариства дозволяє змісту індивідуальності перевершити власні межі [200].

У особистісноорієнтованій концепції І.Д.Беха є дуже важливе фундаментальне положення про те, що у виховному процесі підліток повинен опанувати такий досвід як "бути особистістю", тобто досвід виконання специфічних особистісних функцій. Виходить, що саме група, колектив, спільнота являють собою ефективніше "поле" для придбання досвіду "бути особистістю" [23, 24, 25].

Тренінгові групи презентують модель взаємин, що існують у суспільстві, і є "місцем для тренування соціальних взаємодій, чи, як писав Макаренко "гімнастичним залом для вправи в моральності". Мова йде про опанування досвідом соціалізації особистості, тобто становлення особистісних якостей, що забезпечують їй можливість самореалізації, здатність конструювати своє життя в соціальному контексті.

Ми вважаємо, що в процесі проведення групових занять підліток може опанувати досвідом емпатійного ставлення до людей, коли здатність до співпереживання і співучасті стає рисою особистості і виявляється у міжособистісних взаєминах з будь-якими людьми, а не тільки з родичами чи друзями.

Саме у тренінговій групі підліток може придбати цілісний і повноцінний досвід "бути особистістю". Ідея самоактуалізації, збереження автентичності особистості, що лежить в основі особистісного підходу К. Роджерса, щонайкраще реалізується в умовах організованого гуманного співтовариства.

Процедури програми тренінгових занять по розвитку готовності підлітків до здійснення морального вибору адаптовані на виборці, яка склала 124 особи. Щодо організації роботи під час проведення занять, то кожна зустріч, крім першої, починається з рефлексії, під час якої ведучий дізнається про емоційний стан учасників, їх бажання продовжувати роботу. У другій частині ведучий аналізує виконання домашніх завдань, спрямованих на самопізнання учасників: ступінь їх виконання, труднощі та почуття, що виникали в процесі їх підготовки. Програма тренінгу розвитку готовності підлітка до здійснення морального вибору представлена в додатку С.

### **3.2. Психологічні характеристики типів морального вибору**

Психологічні характеристики типів морального вибору вивчалися нами в реальних ситуаціях взаємодій та у процесі проведення соціально-психологічного тренінгу. Загальною метою останнього було вивчення мотивів вибору підлітками власної стратегії прийняття рішень у ситуаціях морального вибору, встановити рівень розвитку їх моральної рефлексії. Основним завданням проведених соціально-психологічних тренінгів (вправ, ігор-драматизацій) було вивчення особливостей самовизначення підлітків в реальних ситуаціях вільного вибору та сприяння здійсненню ними вчинків, що відповідають їх власним моральним переконанням, прийняттю відповідальності за здійснювані вчинки.

Тренінги відбувалися в психолого-педагогічному центрі Київського Палацу дітей та юнацтва двічі на тиждень протягом навчального року. Генеральна сукупність досліджуваних складала 124 підлітка, з них віком 13 років – 20 осіб, інші учасники експерименту учні 14-15 років. Тренінги відбувалися в п'ятнадцяти групах, чисельністю від 12 до 14 осіб. Програма тренінгу складала 30 годин й реалізовувалася впродовж 10 занять. Експериментальна та контрольна групи включали по 62 учні 6-9 класів.

Ситуації морального вибору в зазначеному тренінгу були представлені наступними іграми-драматизаціями: “Катастрофа на човні”, “Червоне та чорне”, “Чесність” тощо.

Основний зміст першої гри-драматизації “Катастрофа на човні” полягає в наступному: група підлітків запрошувалася в уявний морський корабель, який розташований в середині кімнати. На кораблі їм пропонувалося стати мандрівниками і здійснити навколосвітню подорож. Після п'яти днів безтурботної мандрівки, корабель потрапив у шторм, внаслідок якого на дні судна утворилася велика пробоїна. Шлюпки на кораблі використали безвідповідальні члени екіпажу, які тишком-нишком відплили від корабля. На ньому залишилися лише мандрівники. Останнім один з пасажирів, який добре знав морську справу і багато мандрував, повідомив, що судно може залишитися на плаву лише тоді, коли хтось з пасажирів вистрибне за борт, відповідно такий вчинок був тотожний його загибелі. Учасникам пропонувалося вирішити моральну ситуацію: хто “покине” корабель. У даній грі ситуація морального вибору крім двох зрозумілих, розташованих начебто “на поверхні” альтернатив: врятуватися чи загинути, існувало й декілька прихованих можливостей її вирішення, наприклад, переконання всіх учасників у необхідності загинути разом; викидання “зайвого” пасажирів за борт силоміць; жеребкування тощо. Лише після прийняття рішення мандрівниками про “пожертву”, вони раптово отримували сигнал допомоги від корабля-рятівника, що з'являвся на горизонті та через деякий час забирав на свій борт всіх пасажирів. На завершення гри підліткам пропонувалося відповісти на наступні питання:

- Яке Ваше ставлення до пригод виникло під час мандрівки?
- Який епізод найбільше Вас вразив?
- Чи був момент, коли Вам особливо важко було прийняти рішення?

- Чи задовольняли Вас рішення, які приймала більшість групи?
- Ви особисто наполягали на власній думці і були категоричними щодо вирішення ситуації за Вашою пропозицією?
- Які почуття Ви переживали, коли обирали мандрівника приреченого на загибель?
- Яка роль була відведена Вам при прийнятті рішення?
- Для Вас зручніше в ситуації морального конфлікту виявити власну активність при прийнятті групового рішення чи віддати перевагу позиції пасивного слідування за більшістю?
- Чи був лідер, який заохочував до прийняття рішення? Це право було надано йому групою чи він сам проявив ініціативу?

Загальний аналіз проведення даної гри у всіх групах, засвідчив, що типовими реакціями підлітків на ситуацію морального вибору виступають:

- Жеребкування (67% випадків);
- самопожертва (20% учасників прибігли до цього способу вирішення конфлікту);
- агресивний самозахист (в 20% випадків мандрівник-«жертва» агресивно протистояв груповому тиску та захищав власне право на врятування);
- пасивне погодження з думкою більшості (зафіксоване як результат вирішення моральної дилеми у 80%);
- пошук інших варіантів спасіння (до цього варіанту вирішення конфлікту прибігли в 6% випадків);
- відмова від будь-яких спроб врятуватися (зафіксоване у 12%).

У більшості випадків після невеликого проміжку часу, який необхідний підліткам для усвідомлення факту, що завдання психолога не жарт і їм дійсно необхідно шукати мандрівника, який спасе життя інших, “пропонувався” досить оптимальний варіант – жеребкування. Переважно активну участь у вирішенні подальшої долі корабля та його пасажирів приймало 2-4 учасники, інші пасивно спостерігали за подіями, що розгортаються, очікуючи вирішення власної долі. Ситуація ставала напруженою, коли після жеребкування ставало ясно, хто з мандрівників має загинути. Більшість обраних протестували проти такого рішення. Втім не всі заперечували власну загибель. Зафіксовано лише один випадок, коли учасник, що запропонував жеребкування, став його жертвою. Надалі він агресивно відмовляв покидати борт корабля. В результаті розпочалася сварка, внаслідок якої за бортом опинилася інша людина.

У трьох групах з п'ятнадцяти четверо учасників експерименту одразу запропонували свої кандидатури як мандрівники-рятівники, що перешкоджають загибелі інших пасажирів. При цьому, один з них навіть не прислуховувався до питань оточуючих про те, що його на березі очікує власна сім'я, цікава ділова справа тощо. Цей пасажир обґрунтовував своє рішення тим, що потім він не зможе примиритися з думкою про те, що винен у загибелі, можливо, кращих за нього людей. Такі самі мотиви були ще у двох учасників. Один з них сподівався на те, що він, загинувши героєм, буде

мати вічну подяку від інших мандрівників.

В усіх інших випадках, в яких було запропоновано жеребкування (72% від загальної кількості) кожному з досліджуваних не хотілося, щоб хтось гинув, але відмовитися від цього варіанту означало поставити під загрозу власне життя. Найпоширенішими почуттям цих учасників після “оголошення” результатів жеребкування було відчуття полегшення, що супроводжувалося, за їх словами, “незрозумілим сумом”.

Загальний аналіз перебігу подій, що розвивалися у всіх групах учасників мандрівки вказує на те, що майже 25% підлітків зайняли активну та ініціативну позиції при прийнятті рішення. При цьому, як зазначалося вище, така активність у 20% досліджених мала гуманну (самопожертва, пошук інших варіантів спасіння) спрямованість. Аналіз висловлювань підлітків, що вирішили шляхом власного подвигу спасти життя іншим, показав, що вони не бачать особливого смислу власного життя, а порятунок інших - вчинок, що допомагає надати йому сенс. І лише 5% учасників груп виявило антигуманну поведінку в ситуації морального вибору, прагненні спастися за рахунок іншого.

Для більш детального вивчення особистого простору цієї групи підлітків ми використали результати їх діагностики за допомогою “Опитувальника смисло-життєвих орієнтацій” (О.М.Леонтьєва). З’ясувалося, що школярі, схильні до самопожертви мають показники результативності власного життя нижчі за встановлену в інструкції опитувальника норму поряд із завищеними показниками локусу-контролю “Я” (здатності людини самостійно впливати на події власного життя). Таким чином, можна припустити, що підлітки, які обрали рішучі дії, спрямовані проти самих себе, характеризуються завищеною самокритичністю, високим рівнем домагань та моральних переконань. Підлітки, що виявляли агресивність до інших пасажирів корабля мали завищені показники за усіма субшкалами опитувальника, як локус контролю-Я так і локусу-контролю життя.

Значна частина підлітків (майже 75%) були пасивними учасниками подій або здійснювали незначні спроби висловити власну думку щодо можливих варіантів спасіння. Аналіз рефлексивних висловлювань цих підлітків після завершення гри вказує на те, що вони були вкрай незадоволені своєю поведінкою на кораблі, але не припускали можливості виступати у суперечність з більшістю чи наполягати на власній точці зору. “Задоволена” результатом частина учасників складає 10%. Ці мандрівники відрізнялися високою агресивністю і диктували іншим власні умови, ініціюючи процес прискорення власного спасіння шляхом підштовхування інших членів подорожі до прийняття рішення про самопожертву. В процесі обговорення результатів тренінгу ці учасники тренінгу вславили переконання, що ніколи б не прислухались до думки інших, якщо б вона стосувалась можливості їх загибелі. Також вони були впевнені в тому, що вони “щасливі” й жереб ніколи не міг випасти на них. На питання психолога «яким чином вони пояснили обставини “загибелі” одного з пасажирів його родичам», вони запропонували “змовитися” з іншими пасажирами про нещасний випадок,

або на крайній випадок розказати їм правду, й якомога швидше роз'їхатися по власним домівкам, щоб ніколи більше не зустрічатися.

В результаті проведення експерименту у двох з 15 груп підлітків спостерігався вибір стратегії вирішення морального конфлікту через спільну загибель усіх мандрівників, що знаходилися на борті корабля. Таке рішення було прийняте майже однотайно з ініціативи одного члена екіпажу. Учасники пояснили такий вибір тим, що ніхто з них не має права позбавити життя будь-кого з пасажирів і буде морально загинути разом, ніж потім все життя відчувати докори сумління щодо причетності власної особи до “загибелі” певної людини. Проте викликає занепокоєння той факт, що ці підлітки майже одразу примирилися з обставинами. Відкинувши думки про пошуки інших варіантів спасіння, вони наспівували пісні пасивно очікуючи загибель.

Для полегшення аналізу результатів гри-драматизації ми систематизували їх у вигляді таблиці 3.1.

Аналіз даних таблиці дає нам можливість побачити, що серед позицій підлітків у ситуації морального вибору превалюють крайні варіанти – або власна загибель або загибель іншого. Лише незначна частина школярів (5,5%) цінує своє життя, але, на жаль, “забуває” про цінність життя інших осіб. Парадокс результатів гри полягає в тому, що серед усіх виборів учнів не було жодного, який би від початку до кінця мав на меті врятування всіх пасажирів корабля. Незначна кількість учнів, що пропонувала спроби полагодити ушкодження на кораблі, подати сигнал “SOS” тощо “перекривалася” ініціативними зауваженнями інших, що прагнули швидше викинути когось за борт та бути впевненими, що інші виживуть.

*Таблиця 3.1*

Аналіз результатів гри-драматизації “Катастрофа на кораблі”

n=248

Типологія виборів	К-ть підлітків, що здійснили вибір, (%)	Мотивація вибору
Авторитарний (агресивний)	5,5	Збереження власного життя, переконання в тому, що життя однієї людини малоцінне, і ним можна знехтувати заради спасіння інших, усвідомлення цінності власного життя на відміну від життя інших людей.
Ініціативний	19,6	Високий рівень дисциплінарної відповідальності, розвинене почуття провини, високий рівень самоаналізу та самокритики, прагнення до пошуку сенсу власного життя.
Виконавський (пасивний)	74,9	Впевненість в малоцінності власної думки порівняно з думками інших учасників, беззаперечність “принципу більшості”

Ми припустили, що таке “сліпе” слідування завданню ведучого обумовлене невисоким рівнем моральних знань, моральної рефлексії підлітків щодо самоцінності кожної людини (в тому числі й власної особистості підлітка), яка має право на самостійне волевиявлення, при якому тиск інших людей на неї неприпустимий. Рівень розвитку моральної самосвідомості таких підлітків обумовлює їх залежність від думки оточуючих і визначає низький ступінь готовності прийняття ними самостійного рішення, тобто морального вибору.

Для перевірки такої гіпотези ми запропонували гру-драматизацію “Чесність”, в основі якої лежала провокація – вміння підлітків протистояти тиску групи, що схиляє їх до здійснення заздальгідь аморального (нечесного) вчинку.

Завдання гри полягало в наступному: підліткам необхідно було перевірити свою вдачу – “відгадати” відповіді на три питання. Для виконання цього завдання учні ділилися на групи по три чоловіки. Кожному з командирів утворених груп видавався перелік питань з можливими варіантами відповідей та “ключі” до запитань. Психолог спостерігав за процесом проведення гри через спеціально обладнане смотрове вікно сусідньої кімнати. Командир кожної групи мав задати питання своїй команді та самостійно підрахувати кількість правильних питань. Виграла команда, що правильно відгадувала найбільшу кількість завдань. Переможцям був обіцяний подарунок, що знаходився у велетенській коробці посередині кімнати. Зазначимо, що правильні варіанти відповідей були “замасковані” таким чином, щоб учасники гри не могли логічним шляхом їх визначити ( найменш ймовірна відповідь була правильною). Ведучий вів приховане спостереження, і після встановлення командирами кількості набраних командою балів, повертався у кімнату.

Підсумки даної гри засвідчують те, що 44% підлітків не скористалися можливістю виграти шляхом обману і сказали, що не вгадали жодного запитання. Такий результат виступає свідченням сформованої моральної позиції підлітків, їх здатності до саморефлексії та вміння реалізувати власні переконання на практиці.

Всі інші підлітки “покращили” власний результат. При цьому, 37% підлітків сказали, що знайшли правильні відповіді на 2 питання, а 19% переконували ведучого в тому, що всі питання були ними “вгадані” правильно. При цьому, як правило, ініціатором “нечесних” результатів була одна людина, яка без попередньої домовленості з усією командою голосно називала ведучому неправильну відповідь. Іноді (у 35% випадків) негласна домовленість про завищення показників гри існувала між двома членами команди, один з яких викрикував результат, а на здивований погляд та запитання командира жестом вказував, щоб він замовчав. У підлітків, що здійснили вибір аморального вчинку – обману - переважає орієнтація на аморальне “Я”.

Необхідно зазначити, що більшість командирів груп (11 із 12) в процесі проведення даної гри не здійснювало спроб підказати рішення командам.

Отже, основний етап гри проходив чесно. Відхилення від нормативної поведінки починалися тоді, коли командир повідомляв команді кількість правильно відгаданих відповідей. Майже 90% підлітків сприймали такі підсумки негативно, стверджуючи, що відгадати таку “нісенітницю” просто неможливо. Саме протест проти порушеної, на їх думку, справедливості породжував у них бажання збільшити обсяг правильно відгаданих питань. “Переможцям” проведеного “конкурсу вдачі” було запропоновано відкрити коробку-приз, на дні якої лежали невеликі календарики з написом: “Чесність – величезне надбання людини”. Ті підлітки, що вдалися до обману відмовилися обговорювати результати гри.

Важливим для нашого дослідження висновком з проведеної гри-драматизації ми вважаємо той факт, що мотивом “замовчування” деякими підлітками (21%) нечесних результатів стає їх побоювання стати для групи “ворогом”, що свідчить не лише про низький рівень розвитку моральної рефлексії, а й про їх нездатність активно відстояти власну точку зору, вказати іншим, що насправді інші, а не вони, порушують норми моралі, зокрема не дотримуються чесності. Таким чином, для більшої половини (56%) досліджених моральні норми не набули особистісної значущості і не є глибоко осмисленими. Неузгодженість міжособистісних взаємодій підлітків відображається на специфіці їх морального вибору, що виявляється через подолання ними значної залежності від референтного оточення. При цьому вирішення підлітками ситуації морального вибору відбувається через подолання ними конфлікту між реальним “Я” та моральним “Я”.

З метою створення загального уявлення про самосприйняття підлітка ми себе в динамічній системі міжособистісних взаємодій “Я-інші” нами були використані результати соціально-психологічного тренінгу, який проводився у вигляді гри-драматизації “Червоне та чорне” та проективної методики “Я та мої взаєностосунки з іншими людьми”.

Гра-драматизація “Чорне та червоне” відбувається між двома командами. Перемога залишається за тією командою, яка набере більшу кількість балів. Головним завданням для учасників є вибір вірної стратегії взаємодії з іншою командою, вірніше – передбачення її дій. Так, якщо одна з команд обирає чорне, а інша – червоне, означає, що перша команда отримує “-5” балів, а друга “+5”. Випадок, коли обидві команди отримують позитивну кількість балів “+3” можливий лише при умові вибору обома командами гри “на чорне”.

Як показав аналіз гри, ставлення учасників команд один до одного відзначалося недовірою і переконанням, що інші завжди прагнуть максимальної користі для самих себе. Такі думки призвели до того, що всі групи, що приймали участь у грі (10 груп по 12 чоловік), жодного разу не змогли “зрозуміти” принципу взаємної перемоги та виграшу і продовжували протягом всієї гри вбачати в іншій команді ворога.

Для деталізації вивчення типів ставлення підлітків один до одного, яке, як підкреслювалося вище, впливає на специфіку здійснення морального вибору ми провели проективну методику “Я та мої взаєностосунки з іншими

людьми”. Спираючись на позиції В.В.Соловйова та В.В.Знакова, було передбачено, що для здійснення морального вибору особистості необхідно в першу чергу ставитися до іншої людини як до рівноцінного собі суб’єкта [63, 175]. Для цього, безперечно важливою є здатність суб’єкта виділяти себе з оточуючого середовища, побачити власні характерні риси та відмінності і при цьому вміти відчутти неповторність кожної людини.

В результаті проведення даної методики нами було виділено три групи рисунків, що відповідали трьом типам ставлення до іншої особи, а саме: виконавському (пасивному), авторитарному (агресивному) та ініціативному й відображали специфіку морального вибору та відповідні рівні готовності до його здійснення: низький, середній, високий.

При аналізі отриманих зображень (див. додатки Р.1, Р.2, Р.3, Р.4, Р.5, Р.6, Р.7, Р.8, Р.9) нами оцінювалися наступні параметри: ступінь диференціації підлітком власної особистості від інших;

- характер відтворення підлітком на рисунку власної особистості та оточуючих осіб (послідовність зображення – спочатку себе чи іншого, кількість та розмір зображених на малюнку деталей (людей), текстова інтерпретація тощо);
- наявність на малюнках символічного зображення зв’язків з іншими людьми.

В результаті проведення даної методики за вказаними критеріями нами було виділено три групи малюнків, що відповідали трьом типам ставлення до іншої особи, й опосередковано свідчили про рівні готовності підлітків до здійснення морального вибору: низький, середній, високий.

Перша група рисунків (за кількісним розподілом складала 37,8% від загальної кількості) відповідала низькому рівню готовності підлітків до морального вибору. Вона визначалася слабкою диференціацією підлітками власного “Я” від інших людей, що свідчила про неможливість прийняття ними самостійних, відповідальних рішень в ситуації морального вибору.

Висока готовність підлітків до здійснення морального вибору діагностувалася у 19,2% підлітків. В роботах цієї групи підлітків графічно передана орієнтація на дружні стосунки з оточуючими, співпрацю з ними. Такі підлітки класифіковані нами як такі, що дотримуються морального принципу рівності з іншими людьми. Найпоширенішою темою їх рисунків є дружба з іншими людьми, яка передається через зображення фігурок людей, що взяли за руки або просто йдуть поруч. При цьому розмір цих зображень однаковий і вони знаходяться на одному рівні (Додаток Р.3). Цікавими є підписи робіт: “Я, ти, ми – дружня сім’я”, «Ми – завжди разом», «Кожен кожному – друг, товариш та брат». На перший погляд таке текстове супроводження може інтерпретуватися як залежність підлітка від інших, однак глибокий аналіз таких рисунків вказує на протилежне. Сприйняття досліджуваними іншого як члена сім’ї вказує на усвідомлення ними його значущості, унікальності, поряд з усвідомленням досліджуваним власної неповторності, сприйняттям іншого як рівноцінної особистості. Таке ставлення до себе та до іншого, переконаність в цінності та рівних правах



кожної особистості виступає мотивом морального вибору в ситуації конфлікту цінностей. Такі учні схильні дотримуватися “золотого правила” моральності: “стався до інших так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе”. Моральний вибір цієї категорії учнів спонтанний, емоційно-ціннісний та довірливий.

Друга група рисунків характеризує середній рівень готовності до морального вибору. Ця група досліджуваних (43% досліджених) чітко диференціює власну особистість від інших, але проявляє до них авторитарне ставлення. Сприйняття підлітком власної особистості як найвищої цінності обумовлене споживацьким ставленням до інших, перевагою прагнення власної користі, збільшенням власного престижу над бажанням надати допомогу іншим, зрозуміти їх тощо. На рисунках підлітків з егоцентричною спрямованістю фігурує лише їх власна особа, яка, як правило, знаходиться в центрі, навколо якого “обертаються” оточуючі (найтиповіші рисунки представлені у додатку Р.7). Спрямованість підлітка на ствердження пріоритету власних інтересів над прагненнями чи бажаннями інших представлено через співвідношення між розмірами зображених фігур: власна особа у деяких випадках відповідала розмірам земної кулі, значно перебільшуючи інші намальовані персонажі; вона була намальована більш детально на відміну від схематичного зображення оточуючих. Також на рисунках цієї групи досліджуваних нерідко відбивалась вибірковість їх взаємин з іншими: з першими - головна особа (респондент) має дружні стосунки (зображення фігур “Я” та “друг” мають однакові розміри); з іншими - ворогує, до третіх – ставиться нейтрально. Чітка диференціація оточуючих “авторитарними” підлітками за ознаками “друг – ворог” обумовлює специфіку їх морального вибору. Так друг – це людина, яка гідна поваги, тому необхідно враховувати його інтереси: виявляти повагу, терплячість, сприймати його особистість як рівну собі, - тобто, в цілому дотримуватися моральних норм. Ставлення підлітка до інших осіб визначається негативізмом та приниженням їх значущості. На рисунку воно відображається через зображення фігур інших людей маленькими порівняно з постаттю самого досліджуваного та схематично намальованими. (Див. додаток Р.6). Рівень егоцентризму таких підлітків високий, що визначається через їх ставлення до інших як до предмету досягнення власного успіху. В ситуації морального вибору такі підлітки схильні діяти “згідно з ситуацією”, орієнтуючись, у першу чергу, на власні інтереси, а не дотримуючись моральних норм. У випадку, якщо вчинок на користь іншої людини сприяє реалізації власних прагнень “авторитарного” підлітка, наприклад, підвищує його статус в групі, він буде прагнути до морального вибору, якщо ж ні – займе нейтральну або антагоністичну позицію.

Поряд з типовим для цієї групи рисунками, тобто егоцентричним розташуванням власного зображення – “Я в центрі”, існували значні якісні відмінності у передачі характеру взаємодій з іншими. Так, у деяких рисунках підкреслювалася роль соціальної активності особистості, яка проявляється у взаємостосунках між учасниками подій. Символічно вона була представлена

у вигляді сонечка, що своїми промінчиками торкається інших, розштовхує над ними хмари, зігріває. У такому випадку можна передбачити ототожнення підлітком власної особистості з певною соціальною роллю, або самосприйняття власної діяльності як такої, що несе допомогу іншим, а отже готова до морального вибору.

Низький ступінь готовності до морального вибору відображена у роботах, основною тематикою яких виступали:

- природа та оточуючий світ. Сам автор на них – відсутній (див. додаток Р.9). Підлітки, що виявили таку інтеграцію із зовнішнім світом, на наш погляд характеризуються низьким рівнем розвитку самосвідомості, що виявляється у невмінні виділити себе серед оточуючих, побачити власну несхожість на інших, неповторність. Більше того, для них стає неможливим усвідомлення різноманітності, відмінності й неповторності оточуючих людей. Така емоційна залежність від зовнішніх обставин з одного боку, дає підлітку відчуття підтримки оточуючих, захищеності від агресивних проявів зовнішнього середовища, а з іншого, - унеможливорює усвідомлення підлітком власної самостійності, перешкоджає здійсненню ним відповідальних рішень;

- циркові атрибути, що передавали на папері ознаки їх конформності, залежності від обставин, ситуацій чи групи людей. Деколи це виявлялося у зображенні себе паяцами, блазнями – об'єктами потурань інших людей. Іноді у вигляді хаотичного руху молекул-людей за течією річки або як падіння з висоти. Зображення себе та інших людей схематичні, одноманітні, не яскраві. (Характерні малюнки представлені у додатку Р.8). Особливості сприйняття виділеної групи підлітків самих себе та інших людей, передані на малюнках, свідчать про їх нерозвинуту здатність до детального аналізу, рефлексії та вказують на дію захисних механізмів (наприклад, раціоналізації за типом “всі однакові”);

- рисунки, для яких характерними є зображення різного типу перешкод (гори, прірви, насадження тощо) між власною особистістю підлітка та оточуючими його людьми також. Показовим прикладом відмежованості від світу може виступати рисунок, наведений у додатку Р.5. Протиставляючи себе всьому світові, ці підлітки не бачать сенсу загальнолюдських моральних принципів, що є універсальними для всіх людей світу. Зазначені фактори виступають основними перешкодами до здійснення цією групою підлітків морального вибору. Такі результати повністю співвідносяться з встановленою нами у розділі 2 типологією морального вибору.

Отже у процесі констатувального експерименту встановлено, що найвищий рівень готовності до реалізації морального вчинку мають досліджувані з рівноправним типом ставлення до інших учасників вибору. Середній рівень готовності до відповідального особистісного самовизначення в ситуації моральної альтернативи виявили підлітки, схильні до демонстративної, авторитарної поведінки. Найменший рівень готовності до здійснення морального вибору мають підлітки, що сприймають іншого як «вищу» істоту.

### 3.2.1. Динаміка змін готовності підлітка до морального вибору

В науковому дослідженні морального вибору підлітків як умови становлення самосвідомості ми спиралися на ряд статистичних методів, які надавали можливість перевірити її динаміку до і після формувального експерименту.

Для цієї мети нами була використана методика «Вибір». Перед початком формувального експерименту здійснювалися «поперечні зрізи» даних, що було визначено як «первинний етап», а кінцеві «зрізи» - як «результативний етап».

Основними операціями, які виконані на рівні шкал відносин, відповідно змісту вказаної методики, були ті, що пов'язані з встановленням типу морального вибору підлітка (авторитарного, демонстративного чи виконавського). Це стало можливим завдяки фіксуванню виконавського вибору морального вибору за показниками шкали абсолютного нуля. Числа, які були значеннями (точками) на певній шкалі, відповідали реальному кількості досліджуваних з певним типом морального вибору. Це дозволяло здійснювати з даними шкалами мультиплікативні перетворення типу  $x' = ax$  для всіх  $a > 0$ .

Як спосіб кількісного і якісного розрізнення готовності підлітків до здійснення морального вибору на „первинному етапі” і „результативному” був застосований метод семантичного диференціалу СД. Основні технічні процедури включали наступні моменти:

1. Оцінка підлітками власної поведінки в ситуації морального вибору;
2. обробка отриманих даних й визначення типової стратегії поведінки підлітків в ситуації морального вибору (пасивність, демонстративність чи самостійність);
3. обробка інформації методом семантичного диференціалу за допомогою спеціалізованої системи комп'ютерної обробки даних.

Основний момент був пов'язаний як з надійним, комплексним підрахунком показників семантичного диференціалу, так і зі створенням даних для якісної інтерпретації динаміки розвитку готовності підлітка до морального вибору.

Показники готовності підлітків до здійснення морального вибору, визначені за методикою «Вибір» («первинний зріз») наведені в таблиці 2.9.

Для визначення динаміки змін готовності до вибору ми оцінили параметр готовності до вибору за показником значущості з використанням шкали семантичного диференціалу. Як видно з таблиці 2.9, поведінка підлітка в ситуації морального вибору може мати наступні характеристики:

«пасивність» - ігнорування ситуації вибору, втеча від прийняття рішення; «демонстративність» - демонстрація власного вибору, привернення уваги оточуючих до власної поведінки; «самостійність» - ініціативне вирішення ситуації морального вибору, що характеризується прийняттям підлітком відповідальності за здійснений вчинок. Як вказано в попередніх параграфах найвищий рівень готовності до здійснення морального вибору мають ті підлітки, що характеризуються самостійністю та ініціативністю в процесі прийняття морального рішення.

Для визначення положення точок семантичного простору (СП) за параметром готовності до вибору, ми по чергово фіксували показники виборів підлітків відносно нейтральної позиції – початку координат. В якості останнього виступали показники «пасивного» вибору підлітків.

Проведена процедура дозволила визначити положення параметру готовності відносно зафіксованих нейтральних точок. При цьому, положення точки характеризується двома показниками: а) спрямованістю вектора від початку координат (нейтральної позиції); б) відстанню від початку координат. При цьому, чим довше вектор віддаленості від нейтральної позиції СП, тим значущим виступатиме для досліджуваних обрана позиція при вирішенні ситуації морального вибору.

Для визначення мінімальної кількості ситуацій СП відповідно до кожної зафіксованої характеристики виконувався факторний аналіз за допомогою комп'ютерної техніки. Модель факторної матриці включала характеристики зв'язків між відповідними точками об'єктів (основні кількісні виміри позицій підлітків при вирішенні ситуацій морального вибору) в просторі виборів.

Ступінь розбіжності між об'єктами визначався кількісно за семантичною відстанню:  $D(x,y) = d(x_i, y_i)$ ,

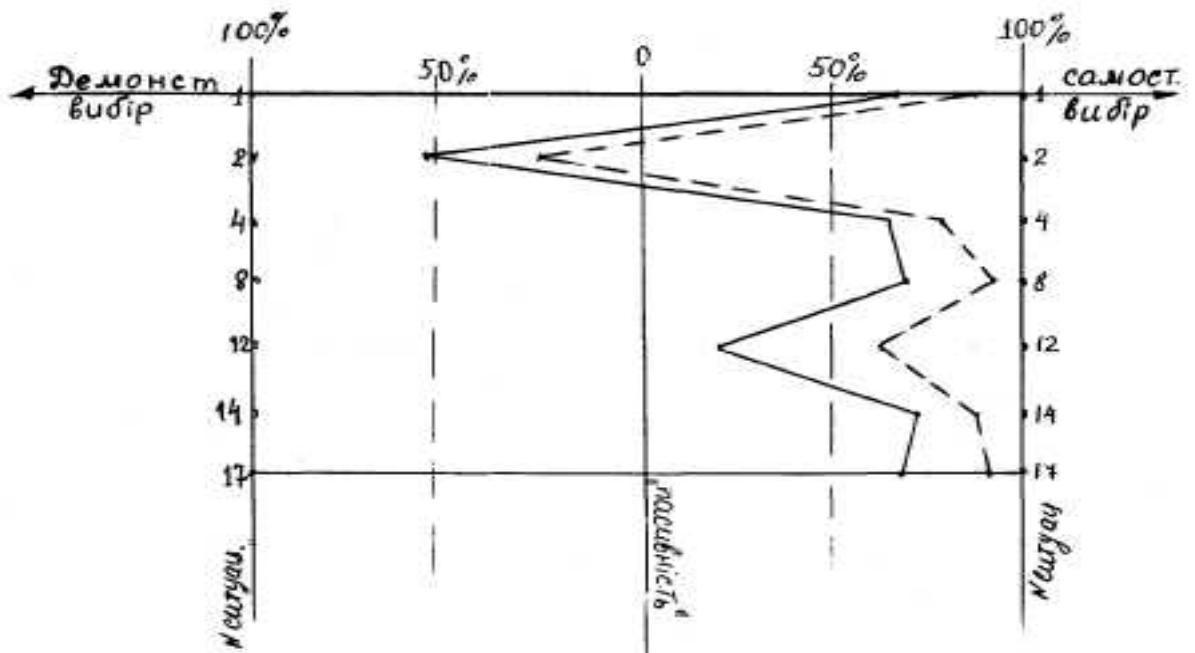
де  $D(x,y)$  – семантична відстань між об'єктами  $x$  та  $y$ ;

$x_i$ ;  $y_i$  – різниця між координатами двох точок.

Наведена формула використовувалася для:

- визначення  $D$  між значеннями різних ситуацій морального вибору у групи досліджених;
- визначення динаміки  $D$  у групи досліджених з врахуванням символів часу („первинний етап” і „результативний етап”).

Отримані нами на основі комп'ютерної обробки кількісні показники семантичного диференціалу були відображені у вигляді профілів готовності до морального вибору підлітків („первинний” та „результативний” етапи експерименту). Профіль – це ламана лінія, яка з'єднує точки між шкалами з різним факторними значенням.



- «первинний» етап експерименту

„результативний” етап експерименту

Рис. 3.2.1. Профілі готовності до морального вибору підлітків („первинний” та „результативний” етапи експерименту) відносно альтернативи «пасивність»

Як видно з рис.3.2.1 в кінці формувального експерименту на основі методу семантичного диференціалу нами були отримані різні профілі готовності підлітків «первинного» та «результативного» етапів експерименту, які наочно продемонстрували динаміку становлення їх здатності до здійснення морального вибору. Зміна положення в СП профілю виборів підкреслює динаміку готовності підлітків до морального вибору, а саме зниження показників позиції «демонстративність», й збільшення показника «самостійність» виборів (при обранні за нейтральну точку характеристики «пасивність»). Завдяки проведеній роботі семантичний профіль готовності

набув нових якісних і кількісних змін, оскільки основні його виміри перемістилися з меж низької готовності до здійснення вибору («пасивність», «демонстративність») до меж високого рівня готовності. Результатів контрольного зрізу засвідчують, що рівень готовності до морального вибору для експериментальної групи, кількістю 124 особи, зріс в середньому (за основними критеріями) на 34%.

Як допоміжний метод у процедурі обробки даних вищевизначеної методики, виступав контент-аналіз методики «Особистий вибір». З метою відбору з неї статистично значущого матеріалу використовувалися кількісні показники констатувального експерименту. При проведенні контент-аналізу первинна інформація за варіантами вибору стратегії поведінки в ситуації вибору оформлялася за принципом табулювання, тобто презентації даних у вигляді таблиць. У таблиці входили особистісні якості, які володіли високим ступенем частоти ( $M_o$ ).

Спеціальна процедура підрахунків у контент-аналізі проводилася на основі коефіцієнта Яніса ( $C$ ).

$$C = \frac{f - f_n}{Rt}, \quad \text{при } f > n; \quad (1)$$

$$C = \frac{f_n - f}{rt}, \quad \text{при } f < n; \quad (2)$$

де  $f$  - кількість позитивних оцінок;  $n$  - кількість негативних оцінок;  $r$  - обсяг одиниць інформації аналізу;  $t$  - загальний обсяг одиниць інформації аналізу.

Динаміку змін показників ціннісного ставлення підлітків до моральних якостей покажемо за допомогою таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка змін показників ціннісного ставлення підлітків до моральних якостей

$n=124$

Констатувальний експеримент (Експериментальна група)					Формувальний експеримент (експериментальна група)				
Моральні якості	Кількісний розподіл типів ставлення до моральних якостей (%)				Моральні якості	Кількісний розподіл типів ставлення до моральних почуттів (%)			
	позитив-не	амбівалентне	негатив-не	байдуже		позитив-не	Амбівалентне	негатив-не	байдуже
Самостійність	22,2	33,3	38,8	5,6	Самостійність	67,8	16,1	16,1	4
Чесність	5,6	52,7	36,1	5,6	Чесність	61,1	11,1	22,2	5,6
	33,3	38,9	27,8	0		69,3	23,3	7,4	

Справедливість					Справедливість				
----------------	--	--	--	--	----------------	--	--	--	--

Результати, отримані у ході формувального експерименту, довели його ефективність, про що свідчить динаміка готовності до морального вибору підлітків (таблиця 3.3).

Вивчення динаміки становлення готовності до морального вибору виявило у підлітків тенденцію зростання розуміння моральних якостей, моральної саморефлексії, емоційно-ціннісного ставлення до іншого. Кількісний аналіз поданих у таблиці даних показує, що після формувального експерименту значно зросла (на 46,8%) представленість високого рівня розуміння підлітками моральних якостей і знизилась показники середнього та низького рівня – 21,7% та 25,1% відповідно. В контрольній групі в порівнянні з експериментальною зазначені параметри мають значно менш виразнішу динаміку. Так, високий рівень розвитку когнітивного компоненту після формувального експерименту був виявлений у 37,1% підлітків контрольної групи, що на 0,3% більше відповідних показників початку експерименту. Середній рівень моральних орієнтирів та знань підлітків контрольної групи на кінець формувального експерименту підвищився на 6,5% за рахунок зниження показників низького рівня когнітивного компоненту готовності підлітків до морального вибору на 6,8%.

Таблиця 3.3

Динаміка показників готовності підлітків до морального вибору

n=124

Компонент	Зміст компонента	Рівні	Контрольна група (%), n=62		Експериментальна група (%), n=62	
			До ФЕ	Після ФЕ	До ФЕ	Після ФЕ
Когнітивний	Моральні орієнтири та знання	Високий	36,8	37,1	36,6	83,4
		Середній	32,2	38,7	32	10,3
		Низький	31	24,2	31,4	6,3
	Ціннісне ставлення до норм (справедливість)	позитивне	33,3	35,1	33,7	69,3
		амбівалентне	38,9	39,4	39,1	23,3
		негативне	27,8	25,5	27,2	7,4
	Соціальні очікування (самокерування)	Високий	38,7	37,7	38,1	72,6
		Середній	29	31,1	31	14
		Низький	32,3	31,2	30,9	13,4
	особистий сенс вчинку	Високий	19	19,8	19,6	54,5
		Середній	25	26,1	23	23,6
		Низький	56	45,9	57,4	21,9
		Високий	22	24	24	64

Емоційно-ціннісний	Відповідальність	Середній	78	76	75	36
		Низький	0	0	1	0
	Емпатія	Високий	4	4	6	18
		Середній	42	41	38,2	74
		Низький	54	55	55,8	8
Моральна саморегуляція	Прогнозування	Високий	57,2	57,8	58,2	80,7
		Середній	18	19,4	22	16,3
		Низький	24,8	22,8	19,8	4

Порівняння показників емоційно-ціннісного компонента готовності до морального вибору підлітків експериментальної та контрольної груп дало змогу визначити, наскільки ефективною виявилася система формуючих впливів, спрямована на підвищення у підлітків рівня емпатії, розвитку почуття відповідальності та системи цінностей як психологічних передумов розвитку моральної самосвідомості. Так, позитивне ціннісне ставлення до моральних норм (на прикладі норми справедливості) зафіксовано на рівні 69,3% підлітків експериментальної групи, порівняно з 33,7% цієї ж групи на початку експерименту. Зростання кількості підлітків з позитивним ставленням до вказаної норми відбулося за рахунок зниження кількості підлітків з амбівалентним та негативним ставленням до неї (відповідно на 15,8% та 19,8%). В контрольній групі збільшення позитивного ставлення до норми справедливості становить 1,8%, амбівалентного – 0,5%; при цьому зменшення негативного ставлення становить 2,3% підлітків.

За показником змін соціальних очікувань простежується значне збільшення кількості підлітків, що виявили високий рівень здатності до самокерування в експериментальній групі. Цей показник складає 34,5%. При цьому кількість досліджуваних з середнім та низьким рівнем самокерування зменшилася на 17% та 17,5% відповідно. В контрольній групі дещо знизилась показники високого рівня самокерування (на 1%) та низького (на 1,1%), однак збільшилась кількість підлітків з середнім рівнем соціальних очікувань (на 2,1%).

Особистий сенс вчинку, відповідальність та емпатія як змістовні характеристики розвитку емоційно-ціннісного компонента готовності до морального вибору також зазнали значних змін у експериментальній групі на протигагу результатам проведення вторинного зрізу у контрольній групі. Так кількісний аналіз вказує на те, що в експериментальній групі до проведення формуючого експерименту високий рівень розвитку вказаних змістовних складових становив 19,6%, 24% та 6%, після проведення експерименту він збільшився на 34,9%, 40% та 12% відповідно. Збільшення кількості підлітків експериментальної групи відбулося також і на середньому рівні готовності до морального вибору у компонентах:



особистий сенс вчинку (на 0,6%) та емпатія (на 35,8%), за показником відповідальності середній рівень знизився на 39% за рахунок підвищення кількості підлітків з високим його рівнем. Відбулось одночасно і зменшення кількості учнів, що перебували на низькому рівні розвитку діагностованих параметрів. А саме за зазначеними складовими емоційно-ціннісної готовності кількісні характеристики особистого сенсу вчинку, відповідальності та емпатії у досліджуваних експериментальної групи знизились на 35,5%, 1% та 47,8% відповідно. У контрольній групі динаміка менш виразна. Зміни за всіма зазначеними змістовними складовими коливаються в межах 2-3%.

Аналіз результатів формувального експерименту виявив також якісні зміни показників моральної саморегуляції поведінкової готовності підлітків у експериментальній групі. Чітко простежується тенденція загального розвитку моральної саморегуляції підлітків експериментальної групи. Отримані дані вказують на те, що 80,7% з них мають високий рівень розвитку моральної саморегуляції, вони можуть адекватно реагувати на ситуації морального вибору, мають високий рівень поведінкової готовності до його здійснення. У контрольній групі, яка не зазнала цілеспрямованих впливів і перебувала у звичайній ситуації навчальної діяльності, були зафіксовані незначні зміни кількості підлітків з високим рівнем розвитку моральної саморегуляції (0,6%), в експериментальній групі цей показник збільшився на 22,5%.

Таким чином результати контрольного експерименту свідчать, що внаслідок застосування запропонованої нами системи особистісно орієнтованих заходів з розвитку готовності підлітків до здійснення морального вибору, відзначається помітна і позитивна динаміка багатьох її показників.

Отже, здійснення особистісно орієнтованого впливу на підлітків з використанням тренінгових занять, спрямованих на розвиток моральної самосвідомості підлітків, сприяло ефективності її розвитку та підвищенню рівня готовності до здійснення морального вибору.

### **3.3. Психологічні засоби активізації підлітків до здійснення морального вибору**

В науковому дослідженні готовності підлітків до здійснення виборів, К. Левін заклав основи такого напрямку як групова динаміка. Він справедливо вважав, що основні зміни особистості відбуваються не в індивідуальному, а в груповому контексті. Вчений вважав групу динамічним цілим „з властивостями, відмінними від властивостей її складових або їх суми” [93].

Ще на початку ХХ століття, А.Адлер відзначав значущість соціального оточення для особистості та вказував на те, що група дозволяє сформулювати та модифікувати погляди та судження особистостей, що переживають будь-які життєві кризи [5].

Найбільш розпоширеними методами включення підлітків в ситуацію морального вибору виступають тренінг та гра. Остання є способом пред'явлення досліджуваним певної низки умов.

Суттєвою ознакою тренінгу виступає те, що у ньому приділяється увага не стільки дискретним характеристикам внутрішнього світу, окремим психологічним структурам, скільки формуванню навичок саморозвитку особистості в цілому. Більш того, тренінг неможливо звести лише до навчання, тому що когнітивний компонент не виступає провідним в цій формі роботи. Найбільш цінним для учасників тренінга є емоційний досвід вирішення ситуації морального вибору. Психологічний тренінг межує з розвиваючим навчанням, що розуміється в широкому смислі слова.

На сьогоднішній день терміном «тренінг» охоплюється досить широка область практичної психології, що межує з психотерапією, психокорекцією та навчанням, тому в процесі нашої роботи по підвищенню готовності підлітка до здійснення морального вибору ми будемо спиратися на визначення тренінга, наданого І.В.Вачковим. Груповий психологічний тренінг являє собою сукупність активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок саморозвитку та самопізнання. При цьому тренінгові методи можуть використовуватися для надання підліткам допомоги в саморозвитку [38].

Нагальною потребою підлітків виступає їх прагнення розібратися в оточуючому світі та в самих собі, знайти сенс життя взагалі та свого життя, зокрема. В тренінгових заняттях, спрямованих на розвиток готовності підлітків до здійснення морального вибору створюють для підлітка умови набуття особистісного досвіду вирішення екзистенціальних завдань й тим самим сприяють розвитку моральної самосвідомості, а, отже, підвищують готовність підлітків до здійснення морального вибору.

Детальне викладення всіх процедурних моментів психологічного тренінгу розвитку моральної самосвідомості (готовності до морального вибору) не виявляється можливим внаслідок, по-перше, обмеженого обсягу дисертації та, по-друге, відсутності однозначного алгоритму та широкого варіювання сценарного плану тренінгової роботи. Для кожної групи готується своя програма, змістовні та формальні аспекти якої залежать від цілого ряду факторів: ситуації в країні, конкретних подій, що відбулися у певному навчальному закладі, особистісних особливостей учасників групи, їх соціального статусу, рівня загальної психологічної культури тощо. Наповнення програми конкретними психотехніками та вправами змінюється з врахуванням зазначених факторів, а також групової динаміки кожної групи.

Разом з тим, безумовно, тренінг розвитку моральної самосвідомості (готовності до морального вибору) має досить стійку узагальнену структуру, що включає в себе обов'язкові змістові блоки та процедурні моменти.

Тренінгова програма складалася з трьох взаємопов'язаних блоків, наведені на рис.3.2.2.

Перший блок присвячений усвідомленню учасниками деяких власних особистісних особливостей, моральних якостей та оптимізації ставлення підлітків до себе, власної особистості в ситуації морального вибору. Він включає вправи, орієнтовані на фокусування уваги учасників тренінгу на власній особистості, своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки, на власних уявленнях про самого себе, мотивах вибору стереотипного способу поведінки (Додаток С). На цьому етапі ведучий ставить перед собою задачу створити в тренінгу такі умови і такі ситуації, які б могли забезпечити кожному підлітку можливість найбільш яскраво, виразно побачити себе як у люстерку власних уявлень та самооцінок, так і у люстерку думок інших людей – учасників групи, оцінити свої особистісні, моральні якості, прислухатися до власних переживань. Цьому великою мірою сприяє необхідність постійної вербалізованої рефлексії власних думок та переживань, яка одразу ж збагачується процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи. Вже в цей період починають руйнуватися звичні стереотипи неадекватного самосприйняття, ставляться під сумнів закоренілі системи оцінок та само оцінок, відкриваються несподівані сторони людського «Я». «Збудження та підйом (чи скутість та пригніченість), характерні для людини в учбовій рольовій грі, пов'язані передусім з перетворенням свого «Я» в іншу соціальну форму, порушенням звичної самототожності (особистої визначеності), необхідністю проявляти активну уяву в конструюванні нового варіанту своєї особистості, закріпивши його відкритими для спостереження діями» [58, С.26].

Другий блок спрямований на усвідомлення учасниками себе в системі особистісного спілкування, взаємодій з іншими в контексті моральних норм та оптимізацію міжособистісних взаємин з іншими учасниками. Особлива увага приділяється розвитку моральних почуттів та якостей особистості, усвідомленню звичних способів спілкування, аналізу помилок у міжособистісних взаємодіях. Велике значення в цьому блоці приділяється вивченню ставлення учасників до інших, аналізу їх пріоритетної позиції у спілкуванні (зверхньої, рівноправної чи приниженої). Учасники групи знайомляться з прийомами рівноправного спілкування, знайомляться зі способами невербального розуміння партнерів по тренінгу, намагаються вербалізувати їх думки та почуття.

Третій блок орієнтований на усвідомлення учасниками себе в системі моральної діяльності, взаємин та оптимізацію ставлення до цієї системи. На цьому етапі основний наголос робиться на закріплення нових поведінкових паттернів, відпрацювання вмінь морального самоаналізу власної діяльності, а також засоби активізації свого творчого потенціалу.

В усіх блоках учасники тренінга знайомляться з короткими та ефективними способами зняття внутрішнього напруження, прийомами саморегуляції.

Таким чином, тренінг розвитку моральної самосвідомості (готовності до морального вибору) дає підліткам можливість оволодіти засобами вирішення моральних протиріч й організувати власну поведінку. До

зазначених засобів належить вміння підлітків враховувати наслідки здійснених та нездійснених вчинків, їх здатність уявляти ці наслідки не лише інтелектуально, але й емоційно. Це можливо лише при умові виділення підлітками власного “Я” серед “Я” оточуючих та співвіднесенні власних дій з еталонами морального “Я”.

### Висновки до розділу III.

В розділі обґрунтоване застосування особистісно орієнтованого підходу до виховання моральної самосвідомості як найбільш перспективного для підвищення готовності підлітків до здійснення морального вибору.

З’ясовані психологічні характеристики типів морального вибору підлітків. Констатовано, що обрання підлітком пріоритетних цінностей в ситуації морального вибору значним чином залежить від його сприйняття самого себе, співвідношення власного “Я” з іншими людьми та навколишнім світом взагалі. Характер взаємодії між Я та іншими впливає на готовність підлітка здійснити моральний вибір. У випадку демонстративного чи виконавського морального вибору підлітка позиція інших сприймається як пріоритетна чи навпаки майже не враховується. З’ясовано, що найменшу ступінь готовності до здійснення морального вибору мають підлітки з виконавським типом міжособистісної взаємодії. Середній рівень готовності до відповідального самовизначення в ситуації наявних моральних альтернатив виявили підлітки, схильні до демонстративної поведінки. Найвищу готовність до реалізації морального вчинку має група учасників з самостійним (ініціативним) типом ставлення до інших учасників вибору.

Результативність проведеного тренінгу з розвитку моральної самосвідомості (готовності до морального вибору) перевірялася за допомогою «первинних» та «результативних» поперечних зрізів, проведених на початку та в кінці формувального експерименту. Динаміка змін готовності підлітків до морального вибору показала істотні зміни у розподілі типів моральних виборів досліджуваних. Зменшилася кількість виконавських, пасивних виборів збільшилися кількісні показники самостійного, ініціативного вибору.

Аналіз даних формувальної частини дослідження засвідчив достатню ефективність розробленої, апробованої та впровадженої у практику тренінгової програми як психологічного засобу активізації підлітків до здійснення морального вибору. Одним із свідчень результативності проведеної роботи є зниження рівня «пасивних», виконавських виборів підлітків в ситуації морального вибору, та збільшення кількісних показників самостійного вибору.

Таким чином проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу та дозволило зробити ряд теоретичних та експериментальних висновків.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та нове практичне вирішення проблеми дослідження процесу морального вибору підлітків, виявлено специфіку, джерела та типологію цього процесу, визначено критерії, рівні та показники готовності підлітка до здійснення морального вибору, обґрунтовано модель генези готовності до здійснення морального вибору, створено та експериментально апробовано програму соціально-психологічного тренінгу розвитку готовності підлітка до морального вибору.

За результатами проведеного психологічного дослідження можна констатувати наступне:

1.Період підлітковості виступає важливим етапом становлення моральної самосвідомості особистості, що визначається складними перетвореннями у її когнітивному, емоційно-ціннісному та поведінковому компонентах. На якісно новому рівні підлітками здійснюється рефлексія моральних понять та якостей особистості, з'являється здатність до децентрації, відбувається формування стійких моральних почуттів, ускладнюється система морально-етичних цінностей та почуттів відповідальності, емпатії, актуалізується емоційно-ціннісне ставлення до іншого та самого себе; активізується прагнення до осмислення власних моральних дій, вчинків, виборів та їх саморегуляції.

2.Моральний вибір являє собою усвідомлене, осмислене, дієве надання переваг в альтернативних умовах (добро-злого) загальнолюдським моральним цінностям з лінією поведінки, коли особистість вільно і відповідально приймає довільне рішення, завершуючи його добрим вчинком.

3.Моральний вибір як складний процес, генеза якого пов'язана з динамікою розвитку моральних якостей особистості, її вмінням аналізувати та проектувати події життя, здатністю до децентрації, ціннісним ставленням до іншого, емпатією, навичками саморегуляції, на особистісному рівні трансформується у готовність підлітка до здійснення морального вибору. Остання визначається рівнем розвитку моральної самосвідомості особистості, що пов'язана з набуттям нею складного комплексу морально-етичних якостей, які дають їй можливість самостійно, відповідально та ініціативно самовизначитися в ситуації наявності декількох моральних альтернатив.

4.Особливості становлення готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору визначаються наступним: когнітивний компонент готовності включає в себе розуміння підлітками моральних понять, моральну рефлексію та саморефлексію, у них існує розмежованість у рівнях здатності розуміти зміст моральних понять: або даються узагальнені, диференційовані визначення, або нечіткі та неадекватні, здійснюється порівняння і використовуються в життєвих ситуаціях. Розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості є одним з рушійних компонентів готовності до морального вибору особистості. Основними психологічними показниками емоційно-ціннісної готовності підлітків до здійснення морального вибору виступають: узгодженість цінностей-цілей та цінностей-засобів, осмислення власних ціннісних пріоритетів, виявлення емпатії, відповідальності, незалежності від соціальних очікувань оточуючих, емоційно-ціннісне

ставлення до інших. Саморегуляційний компонент готовності до морального вибору включає в себе здатність особистості до прогнозування підлітками дій, вчинків, поведінки в ситуації морального вибору, наповненість моральних дій особистісним сенсом, сформованість принципів моральної поведінки.

5. Генеза готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору визначається трьома етапами: ситуативним, самостійним та особистісним. Відповідно до цих етапів виявлені такі типи морального вибору: виконавський, демонстративний та самостійний.

6. Реалізована нами програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку готовності підлітків до здійснення морального вибору базується на таких положеннях особистісно зорієнтованого виховання, як безумовне ціннісне ставлення до іншого, розуміння, визнання педагогом особистості підлітка. Результатом її впровадження стало підвищення рівня готовності підлітків до здійснення морального вибору.

Процес експериментального дослідження показав, що існує ряд питань, які представляють значний інтерес для подальшого вивчення, а саме: відмінності розвитку готовності до морального вибору представників різної статі, взаємозв'язок між готовністю до морального вибору та особистісним зростанням, наступність між моральним вибором підлітків та життєвим вибором у юнацтві. Визначені нами питання стануть завданням наших подальших наукових пошуків.

## Список використаних джерел

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия человеческой жизни. М.: Мысль., - 1991, - 299 с.
2. *Августин А.* Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонского. М. : 1991. – С.98-99.
3. *Аверин В.А.* Психология личности. Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
4. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков: Уч.пособие. – 2-е издание, переработанное. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
5. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. / Пер. с нем. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
6. *Андреев И.М.* О православно-христианском воспитании детей дошкольного возраста // Психологический журнал 1993, т.14, №4. – С. 170-173.
7. *Андреев И.М.* Православно-христианское и нравственное богословие // Психологический журнал т.14. - №4. – 1993, – С.173-175.
8. *Анцыферова Л.И.* Архетипическая теория развития личности К.Г.Юнга // Психологический журнал. Т.21. - №3. - 2000. - С.10-19.
9. *Апресян Р.Г.* Проблема другого "Я" и моральное самосознание личности // Философские науки. 1986. №6. – С.53-59.
10. *Аристотель.* Большая этика // Соч.: В 4 т. – М., 1983. – Т.4. – С.324-332.
11. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
12. *Афанасьев А.В.* Жизненный выбор. М., 1984. – 82 с.
13. *Балабанова Л.М.* Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект). – Харьков: Консум, 1999. – 240 с.
14. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. 1997. Т.18, №5. – С.7-19.
15. *Бабій М.Ю.* Свобода совісті . К.: Вища школа. – 1994. – 86 с.
16. *Бахитановский В.И.* Причины морального выбора. М.: Знание., 1974. – 64 с.
17. *Бахитановский В.И.* Моральный выбор личности: альтернативы и решения. М.: Изд-во полит.литературы., 1983. – 224 с.
18. *Бахитановский В.И., Потапова Е.П., Согомонов Ю.В.* Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. – Томск. Изд-во Томского университета., 1991. – 218 с.
19. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений. М.: Рус. словарь, 1996. – 954 с.
20. *Баяйард Р.Т., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. сангл. – М.: Просвещение 1991. – 224 с.
21. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
22. *Безверхий О.С.* Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці // Дис. на здобуття вченого ступеня кандидата психолог. наук. Вінниця 2001. – 256 с.

23. *Бех И.Д.* Нравственность личности: стратегия становления. Ровно, редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. – 146 с.
24. *Бех І.Д.* Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
25. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1998, - 204 с.
26. *Богословський В.В.* Психологические проблемы развития нравственных убеждений. – Л., 1987. – 22 с.
27. *Бодалев А.А.* Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, не мед. психотерапии, и психоконсультирования: [Учеб.пособие для университетов по спец.: психология]. – М.: МГУ, 1987. – 303 с.
28. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. ( Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
29. *Бондаревский В.Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985 – 144 с.
30. *Боришевский М.И.* Развитие саморегуляции поведения школьников. // Диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени докт.психолог.наук. – К., 1992. – 77 с.
31. *Бочкарева Л. П.* Социальная психология: Учеб.-метод. пособие для студентов и слушателей спецфакультетов / М-во образования РФ, Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского; [Составитель Л. П. Бочкарева]. — Пенза : Изд-во ПГПУ, 1998. — 63 с.
32. *Бочкина Н.В.* Теоретические основы формирования самостоятельности школьников / Автореферат на соискание ученой степени доктора пед. наук. – СПб, 1991. – 24 с.
33. *Братусь Б.С.* Психология. Нравственность. Культура. М.: Менеджер, Роспедагенство, 1994. – 164 с.
34. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М.: Мысль., 1988. – 304 с.
35. *Братусь Б.С.* Нравственное сознание личности. (Психологическое исследование). – М.: Знание, 1985., – 64 с.
36. *Брюдаль Лисбет Ф.* Психические кризисы в новой перспективе / Пер.с норвежского. – СПб.: “Европейский дом”, 1998. – 164 с.
37. *Булах І.С.* Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. - К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
38. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. –М.: Издательство «Ось-89», 2000. – 224 с.
39. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Узд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
40. Введение в психологию / Под общ.ред.А.В.Петровского. – М.: Academia., 1996. – 496 с.
41. *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. – С.61-344.
42. Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благоннадежиной. М.: Изд-во академии пед.наук РСФСР, 1961. – 408 с.
43. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педгогика-пресс, 1996. – 533 с.



44. *Гармаев А.* Этапы нравственного становления ребенка. Избранные лекции по нравственной психологии. – Винница: Континент-ПРИМ, КРОНА, 1999. – 96 с.
45. *Головка В.* Познание. О духовном развитии человека и общества и о новом взгляде на сущность добра и зла. – Ромны; 1992. – 128 с.
46. *Гулякина В.В.* Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассников // Дис.канд.психол.наук. 19.00.05. – Орел, 2000 – 192 с.
47. *Гурова Л.Л.* Принятие решений как проблема психологии познания // Вопросы психологии №1, 1984. – С.125-132.
48. *Гусейнов А.А., Апресян Р.Г.* Этика. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
49. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание: В 4 т. — М., 2003. - Т. 1: А-З. - С. 468-469
50. *Добринин Н.Ф.* Про определение и качества воли // Тезисы докладов 1 межвузовской научной конференции по проблемам психологии воли. – Рязань, 1964. – С.9-11.
51. *Драгунова Т.В.* Психологический анализ оценки поступков подростками / Вопросы психологии личности школьника. Под ред. Л.И.Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Изд-во академии пед.наук РСФСР, 1961. – С.170-219.
52. *Дробницкий О.Г.* Понятие морали. М.: Наука, 1974. – 388 с.
53. *Дробницкий О.Г.* Проблемы нравственности. М.: Наука., 1977. – 334 с.
54. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
55. *Жаворонков Б.Н.* Дальтон-план или студийная система. М, 1985. – 63 с.
56. *Жамкочьян М.С.* Выбор или отбор?: [беседа с зав.каф.психологии личности института повышения квалификации РАО о психологии развития подростка и проблем самооценности] // Пед.калейдоскоп, 1995, № 16 (май) – С.12.
57. *Елизаров А.Н.* Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов // Вопросы психологии, 1995, №3. – С.38-46.
58. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд . ЛГУ, 1985. – 166 с.
59. *Запорожец А.В.* Взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов у детей // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXV международной психологической конференции. М., 1976. – С.123-125
60. *Запорожец А.В.* Воспитание эмоций и чувств у дошкольников. – М.: 1985. – 320 с.
61. *Зеньковский В.В.* Психология детства. Екатеринбург: «Деловая книга», 1995. – 348 с.
62. *Зеньковский В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: изд-во Свято-Владимирского Братства. 1993. – 224 с

63. *Знаков В.В.* Психология понимания правды. СПб.: Изд-во «Алетейя», 1999, - 282 с.
64. *Залесский Г.Е.* Психологические вопросы формирования убеждений. М.: Изд-во МГУ, 1982. – 120 с.
65. *Зосимовский А.В.* Диагностика моральной воспитанности личности. // Советская педагогика №7, 1970. - С.52-54.
66. *Золотухина-Аболина Е.В.* Современная этика: истоки и проблемы. – Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 1998. - 448 с.
67. *Иванчук М.Г.* Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2005. — 41с.
68. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991. – 142 с.
69. *Ильин Е.П.* Мотивы человека: теория и методы изучения. – К.: Вища школа, 1998. – 293 с.
70. *Йена-план школа.* – СПб.: Ун-т пед. мастерства, 1994. – 36 с.
71. *Кант И.* Сочинения в 6 томах. - М.: Наука, 1976, т.6. – С.351.
72. *Кант И.* О мнимом праве лгать из человеколюбия // Трактаты и письма. М.: 1980. – С.292-297.
73. *Кирай-Деваи М.* Формирование функций идеального «Я» в школьном возрасте // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы. Тезисы докладов научной конференции Института психологии 28-30 января 1997. – С.51-56
74. *Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. – 190 с.
75. *Клейн М.* Спроси меня о чем угодно. Сексолог-психотерапевт отвечает на важнейшие вопр. 90-х гг. : [Пер. с англ.]. - М. :Фирма "РИПОЛ", 1996. – 435 с.
76. *Клибанов А.И.* Духовная культура средневековой Руси. М.: 1994. – С.218.
77. *Ковалев А.Г.* Воспитание чувств. - М., 1971. – 228 с.
78. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений / Пер. с польского – М. : 1979. – С.140, 439.
79. *Кон И.С.* Психология ранней юности. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
80. *Кон И.С.* Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
81. *Костюк Г.С.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. М- 304 с.
82. *Корнилова Т.В.* Диагностика мотивации и готовности к риску. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 232 с.
83. *Кононенко Т.В.* Любов та екзистенціальний вибір у філософії. До постановки проблеми. Донецьк: Касіопея, 1999. – 120 с.
84. *Конопкин О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии №1, 1995. - С.5–12.

85. *Кострюкова Е.А.* Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника / Диссертация на соиск. ученой степени канд.пед. наук. Оренбург 1999. – 220 с.
86. *Ксенофонтов В.И.* Духовность как экзистенциальная проблема // *Философ. науки.* 1991, №12. – С.41-52.
87. *Кудрявцев В.Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // *Психологический журнал* т.18, №1, 1997. – С.16-30.
88. *Кузикова С.Б.* Психологічна програма корекції та розвитку особистості у підлітковому віці. Навчально-методичний посібник. – Суми: редакційно-видавничий відділ СПІ, 1998. – 80 с.
89. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. — 4-е изд. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 175 с.
90. *Кьеркегор С.* Наслаждение и долг. – К.: 1994. – С.238-242.
91. *Латьенов В.В.* Детерминанты и способы предотвращения неэтичного поведения в организациях. (Обзор зарубежных исследований) // *Прикладная психология.* №3, 2001. – С.41-49.
92. *Лебедева Н.М.* Базовые ценности русских на рубеже XX века // *Психологический журнал.* 2000. N3, т.21. – С.73-87.
93. *Левин К.* Теория поля в социальных науках: Пер. с англ. – СПб.: Ювента, 2000. – 406 с.
94. *Леонтьев А.Н.* Некоторые проблемы психологии искусства // *Избранные психологические произведения* в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.2. – С.232-239.
95. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства. М.: Изд-во МГУ, 1998. – 496 с.
96. *Леонтьев Д.А., Ламакина Д.А.* Художественная компетентность как характеристика личности // *Эмоции, творчество, искусство. Тезисы докладов международного симпозиума.* Пермь: ПГИИК, 1997. – С.64-65.
97. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой деятельности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
98. *Леонтьев Д.А., Филиппко Н.В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // *Вопросы психологии* №1, 1995. – С.97-110.
99. *Лири Т, Стюарт М.* Технологии изменения сознания в деструктивных культах. Перевод с англ. – „Janusbooks”, С-Пт: «Эксклибрис», 2002. – 224 с.
100. *Лосский Н.* Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма. – СПб., 1903. – 300 с.
101. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. – 444 с.
102. *Люблинская А.А.* Детская психология. – М.: Просвещение, - 1985. – 235 с.
103. *Макаренко А.С.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.

104. *Малеев К.* Необходимость свободы // *Філософські студії.* №1, 1993. – С.44-62.
105. *Мамардашвили М.* О понятии философии // *Новый круг.* №1, 1992. - С.24-32.
106. *Маслоу А.* Психология бытия. М.: «Рефл-бук», 1997. – 304 с.
107. *Маслоу А.* Самоактуализация // *Психология личности.* – М., 1989. – С.63-64.
108. *Малахов В.* Этика. Курс лекцій. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
109. *Маценко В.Ф.* Психологические особенности морально-волевых качеств трудновоспитуемых подростков // *Дис...канд.психолог.наук.,* К., 1986. – 168 с.
110. *Мей Р.* Любовь и воля. – К.: «Ваклер», М.: «Реал-бук», 1997. – 376 с.
111. *Мей Р.* Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. – М.: «Класс», 1994. – 144 с.
112. *Моральный выбор* / Под общ.ред. А.И.Титаренко. М.: Изд-во Московского университета, 1980. – 344 с.
113. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – М.: Наука, 1983. – 240 с.
114. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. для студ. Пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. – 2-е изд., испр. и доп.. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 192 с.
115. *Мураяма С.* Дети и школа в эпоху изобилия // *Вопросы психологии* №6, 1994. – С.140-147.
116. *Мухина В.С.* Детская психология. М.: Просвещение. 1985, - 272 с.
117. *Мухина В.С.* Возрастная психология. – 2-е изд. – М.: Академия, 1998. – 480 с.
118. *Мясоед П.А.* Проблемы «ненормативного» психического развития // *Вопросы психологии* №6, 1994. – С.49-95.
119. *Назаров А.В.* Свобода выбора и моральная ответственность / Диссертация на соискание ученой степени канд. філософ. наук. К; 1971. – 169 с.
120. *Налчаджан А.А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 262 с.
121. *Наумова Н.Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988. – 200 с.
122. *Наумова Н.Ф., Роговин В.З.* Социальное развитие и общественные нравы (некоторые актуальные вопросы теории и практики). – М.: Знание., 1984. – 64 с.
123. *Новикова Е.Ю. Петровский В.А.* Использование механизмов моды в педагогической практике // *Вопросы психологии* №3, 1990. – С.100-106.
124. *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования* / Под ред. О.С.Газмана. - М., 1995, - 145 с.
125. *Новые ценности образования: десять концепций и эссе* / Под ред. Н.Б. Крыловой. - М., 1995, - 127 с.

126. Новые ценности образования: образование и сообщество / Под. ред. Н.Б. Крыловой. – М, 1996. – 138 с.
127. *Николаичев Б.О.* Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 96 с.
128. Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки / редкол.: А.И. Титаренко и др. – М.: Мысль, 1982. – 295 с.
129. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.
130. *Орбан Л.Э.* Становление личности. М.: Луч, 1992. – 112 с.
131. *Орлов А.Б.* Только ли интериоризация // Вопросы психологии №3, 1990. – С.36-39.
132. *Орлов А.Б.* Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии №2, 1995. – С.5-19.
133. *Павелкив Р.В.* Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения / Дис...канд.психолог.наук. К., 1990. – 220 с.
134. *Пасніченко А.Е.* Оценка индивидуально-возрастных особенностей развития волевых качеств личности / Дис...канд.психолог.наук., Черновцы. –1995. – 220с.
135. *Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Кольберг Л.* Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. Т.13, №3., 1992. – С.175-182.
136. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. Смоленск: СГУ, 1997. – 125 с.
137. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
138. *Пономаренко В.А.* Психология духовности профессионала. М.: Рос. академия образования, 1997. – 225 с.
139. *Плаксына Н.П.* Природа нравственной потребности / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Л; 1973. – 16 с.
140. *Покрасс М.Л.* Терапия поведением. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1997.- 240 с.
141. Преступная толпа. – М.: Ин-т психологии РАН, Изд-во «КСП+», 1998. – 320 с.
142. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии, 1994, №1. – С.61-69.
143. *Потапова С.П.* Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Томск.: Узд-во Томского ун-та, 1991 – 215 с.
144. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / ответ.ред .Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева. – М.: Изд-во Наука., 1976. – 386 с.
145. Психологические аспекты изучения направленности личности учащейся молодежи: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд-во НГПИ., 1988. – 224 с.
146. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. канд. психолог.наук М.И.Боришевского. К.: Головное издательство

- издательского объединения «Вища школа», 1980. – 160 с.
147. Психологическая диагностика детей и подростков. Учебное пособие для студентов / под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.
148. Психологические проблемы нравственного воспитания детей. Сборник научных трудов / Ред.-сост.: Ф.Т. Михайлов, И.В. Дубровина, С.Г. Якобсон. НИИ общей педагогики АПН СССР, 1977. – 159 с.
149. *Ранибург Й., Поппер П.* Секреты личности. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
150. *Реан А.А., Коломенский Я.Л.* Социальная и педагогическая психология. – СПб.: ЗАО изд-во Питер, 1999. – 416 с.
151. *Ремарк Э.М.* Ночи в Лиссабоне; Тени в раю / Ю. Плашевский (пер.). — М.: Аурика, 1995. — 573 с.
152. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. – К.: Деміург, 1998. – 160 с.
153. *Ричард Мак Иннис.* Нравственные начала природы человека. Часть I. Философия эффективности личности / Пер. с англ., К., 1999, - 56 с.
154. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. К.: Либідь, 1998. – 992 с.
155. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. – М.: Аспект пресс, 1999. – 429 с.
156. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
157. *Рувинський Л.В.* Психологическая сущность процесса воспитания. М., 1982. – 184 с.
158. *Савицький О.О.* Психологічні умови усвідомлення школярами моральної вимоги // Дис... канд. психол. наук., К., 1994. – 126 с.
159. *Сартр Ж.П.* Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки Богов. М.: Политиздат. – 1989, - С.319-344, С.325
160. *Сафин В.Ф.* Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопр. Психол. – 1983. - №1. – С. 69-75.
161. *Согомонов Ю.В.* Этика воспитания: история и современность. М.: Знание, 1988 – 62 с.
162. *Селіванов В.І.* Воспитание воли и характера в семье. – Рязань, 1960. – 72 с.
163. *Селіванов В.І.* Воспитание воли и характера школьника. – М., 1954. – 208 с.
164. *Семиченко В.А.* Психологія емоцій, - К.: Магістр-S, 1998. – 128 с.
165. *Семенов В.Д.* Быть собой. – М.: Изд-во «Знание», 1989. – 80 с.
166. *Семенова О.Ф.* Особенности смысловой сферы несовершеннолетних с психическими расстройствами, совершивших насильственное правонарушение. Дисертація канд. психол. наук. 19.00.04. Омськ, 1999. – 229 с.

167. *Симонов П.В., Ершов П.М.* Темперамент. Характер. Личность. – М., 1984 . – 160 с.
168. *Сингаївська І.В.* Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці: Дис...канд.психол.наук: 19.00.07 / АПН України; Інститут психології. — К., 1993. — 149л..
169. *Слободчиков В.И.* Реальность субъективного духа // Начала христианской психологии. М.: Наука, 1995, - С.122-138.
170. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, №3, 1990. – С.25-36
171. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, №3-4, 1992. - С.14-19.
172. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
173. *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе. М., 1990. – 125 с.
174. Современный философский словарь. - М.: 1996. – 480 с.
175. *Соловьев В.* Оправдание добра. Нравственная философия. — М.: Республика, 1996. — 479 с.
176. Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности / Под ред. В.Е.Семенова. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 160 с.
177. *Старовойтенко Е.Б.* Жизненные отношения личности. – К.: «Либідь», 1992. –216 с.
178. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
179. *Субботский Е.В.* Ребенок открывает мир. М., 1991. - 175 с.
180. *Субботский Е.В.* Стиль общения как способ формирования личности ребенка // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979. – С. 47-58.
181. *Субботский Е.В.* Формирование морального поведения дошкольников в условиях психолого-педагогического эксперимента // Вестник МГУ, 1981, №2. – С.39-55.
182. *Сухарев В.А.* Психология добра и зла. – Донецк: Сталкер. 1998. – 416 с.
183. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. – М., 1973. – 252 с.
184. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
185. *Титаренко Т.М.* Нравственное воспитание дошкольников в семье. К., 1985. – 144 с.
186. *Титаренко А.И.* Моральный выбор. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 344 с.
187. Толковый словарь русского языка. Т.3 / Под ред. Д.Н.Ушакова. М.: 1939, - С.690.
188. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И.Ожегова. М.: Советская энциклопедия, 1968. – 900 с.

189. *Тулъчинский Г.Л.* Разум, воля, успех: о философии поступка. Л.: 1991. – 214 с.
190. *Ухтомский А. А.* Доминанта. — СПб.: Питер, 2002.
191. Философия самоопределения / Под ред. В.А. Андрусенко, Б.Е. Емельянова, К.Н. Мабутина. – Оренбург 1996, - 65 с.
192. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. – М., 1966. – 451 с.
193. Формирование личности в переходной период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
194. *Флоренская Т.А.* Диалог как духовно-развивающее общение ( диалогические принципы общения в работе учителя) // Учителю об экологии детства. М.: ЦКФЛ РАО, 1996, - С.96-104.
195. *Флейвел Дж.Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение 1967. – С.367.
196. *Фрейд З.* Очерки по психологии сексуальности. – К.: «Здоровья», 1990. – 144 с.
197. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Изд-во «Республика», 1992. – 430 с. – ( Мыслители XX века).
198. *Фромм Э.* Бегство от свободы – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
199. *Франк С.Л.* Реальность и человек. М.: Республика, 1997, - С.163-164.
200. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990, - 376 с.
201. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986., Т.1. – 407 с., Т.2. – 390 с.
202. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности: Пер. с англ. – М.: «КСП+», 1997 – 720 с.
203. *Чавчавадзе Н.З.* Культура и ценности. – Тбилиси, 1984. – 171 с.
204. *Чеснокова И.И.* Проблемы самосознания в психологии. М.: Изд-во Наука . 1977. – 144 с.
205. *Чорна К.І., Білоусова В.О., Ганнусенко Н.І., Киричок В.А., Осьмак Л.П.* Виховання моральності підростаючого покоління: Науково-метод. посібник / Інститут проблем виховання АПН України / К.І. Чорна (ред.). — К.: Богдана, 2005. — 288с.
206. *Чудновский В.Э.* О нравственной устойчивости личности и ее формировании у подростка. – М.: Изд-во «Знание», 1979. – 40 с.
207. *Шадриков В.Д.* Происхождение человечности: Учебное пособие для студентов высших заведений. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 200 с.
208. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-ое издание, переработанное и дополненное. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
209. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996. - 248 с.
210. *Шадриков В.Д.* Духовные способности. - М.: Магистр, 1996. – 225 с.
211. *Шопенгауэр А.* Мир как воля и представление. – Изд-е 4. – СПб., 1882. – 431 с.



212. *Экман П.* Почему дети лгут? - М.: 1993. – С. 110.
213. *Этика / Под общ.ред. А.А.Гусейнова, Е.Л.Дубко.* – М.: Гардарики, 1999. – 496 с.
214. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. - М.: Ренессанс, 1991. – С.116.
215. *Юнг К.Г.* Проблема души нашего времени. - М.: Прогресс. – С.337-338.
216. *Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности. // Методологические проблемы социальной психологии. Сборник статей. – М.: Наука, 1975. – 295 с.
217. *Ядов В.А.* Социальный тип личности // Коммунист, 1988, №9. – С.96 -104
218. *Якиманская И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школ // Вопр. психол. №2. 1994. – С.64-77.
219. *Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984. -144 с.
220. *Якобсон С.Г., Морева Г.И.* Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников // Вопросы психологии, 1985, №3. – С.58-63.
221. *Якобсон С.Г., Прус И.В.* Последняя победа Буратино. М.: “Знание”, 1983. – 86 с.
222. *Якобсон П.М.* Изучение чувств у детей и подростков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 240 с.
223. *Ясперс К.* Общая психопатология. - М.: Практика, 1997. – С. 389.
224. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
225. *Bandura A., Ross D., Ross S.A.* Transmission of aggression through imitation aggression models. – J. Abnorm. Social Psychology, 1961, N 63.
226. *Baron D., Charny I.W.* The role of truth in psychic healing: how do children of perpetrators of the holocaust from their morality. // The reality of trauma in everyday life: Implications for intervention and policy. Proceedings International Society for Traumatic Stress Studies. 7<sup>th</sup> Annual Convention, Washington, 1991. P.83.
227. *Blasi A.* Bridging Moral Cognition and Moral Action // Psycholog. Bulletin. – 1980. – Vol. 88. – N 1. – P. 143-169.
228. *Boehm L.* The development of conscience: a comparison of American children of different mental and socioeconomic levels. – Child Development, 1962, N 33.
229. *Broufenbrenner U.* Response to pressure from peers versus adults among soviet and American children. – International J. of Psychology, 1967, vol. 2, N 3.
230. *Bryan J.R.* Children’s Cooperation and Helping Behaviors. - Un: E.M. Hethenington (ed.). Rewiew of Child Development Research, 1975, vol 5.
231. *Campbell D.T.* On the conflicts between biological and social evaluation and between psychology and moral tradition. – American Psychologist, 1975, N 30.
232. *Eysenck H.J.* The structure of human personality. L., 1957.

233. *Gilligan C.* In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, 1982. - P.73.
234. *Grinder R.E.* Relation between behavior and cognitive dimensions of conscience in middle childhood. – *Child Development*, 1964, N 35.
235. *Hartshorn H.H., May M.A.* Studies in the nature of character. N.Y., 1928. - P 47-82.
236. *Hartup W.* Peer Interaction and Social organization. – In: P.H.Mussen (ed.). *Manual of Child Psychology*. N.Y., 1970, vol.2.
237. *Havighurst R.H., Taba H.* Adolescent character and personality. N.Y., 1949. – P.28-45.
238. *Hendry L.S.* Cognitive processes in a moral conflict situation: Unpublished doctoral dis. Yale University Press, 1960.
239. *Hoffman M.L.* Is Altruism Part of Human Nature? – *J. of Personality and Social Psychol.*, 1981, vol.40, N 1.
240. *Jonson R.S.* A study of children's moral judgments. – *Child Development*, 1962. N 33. – P.28-39.
241. *Kohlberg L.* the development of children's orientation toward a moral order, J: Sequence in the development of moral thought. *Vita humana*. – 1963. N 6. – P . 11-33.
242. *MacRae D.J.* A test of Piaget's theories of moral development. – *J. Abnorm. Social Psychol.*, 1954, N 49.
243. *Merei F.* Group leadership and institutionalization. – *Human Relation*, 1949, N2.
244. *Milgram S.* Obedience of authority. N.Y., 1974.
245. *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen.* / Hrsg.Foser u.a. München, 1986. S. 20-41.
246. *Montada L., Dalbert C., Reichle B., Schmitt M.* Urteile über Gerechtigkeit, existentielle Schuld und Strategien der Schuldabwehr // *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München, 1986. S.205-225.
247. *Piaget J.* The moral judgement of the child. – London, 1977. – 339 p.
248. *Rogers C.R.* A theory of therapy, personality, an interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // S.koch (Ed.) *Psychology a study of a science*. – N.Y. McGraw-Hill, 1979. – V.3. – P. 184-256.
249. *Strichartz A.F.* Burton R.V. Lies and Truth: A study of the development, 1990, V.61. №1. P. 211-220.

Додаток А  
**Експериментальні ситуації Л.Росса та Р.Нісбета**

Об'єктом ситуаційної маніпуляції в першому експерименті виступала група студентів Принстонської духовної семінарії. Двом групам досліджуваних пропонувалося провести проповідь про “доброго самаритянина”. При цьому перша група отримувала попередження: “Ви затримуетесь, Вас чекають вже декілька хвилин, так що варто поквапитися”. Іншій групі давалася інструкція протилежного змісту: “У Вас є деякий час і все підготовлене до Вашого приходу, але нічого не трапиться, якщо Ви прийдете раніше”. По дорозі на місце оголошення проповіді обидві групи наштовхувалися на людину, що впала в дверях, не могла підняти голову, стогнала та задихалася від кашлю. Результати проведеного експерименту свідчили про те що з першої групи надали допомогу 10% студентів, тоді як у другій групі їх кількість складала 63%.

Інший досвід відомий як “ситуація Мілгрема” електричному стільці свідчить про те, що 68% людей здатні підкорятися вимогам експериментатора, навіть коли це суперечить їх моральним установкам та переконанням. В ході експерименту доброволець-асистент виконує накази постійно збільшувати напругу, що подається на пристрої, закріплені на досліджуваному – живій людині. Незважаючи на її крики та благання припинити експеримент, асистент не спробує суперечити експериментатору і продовжує перемикає тумблер установки.

## Додаток Б

*МЕТОДИКА "МОЄ РОЗУМІННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ  
ЛЮДИНИ".***Інструкція І.****Шановні друзі!**

Вам пропонується невеликий тренінг і техніка самодослідження, які покажуть, наскільки Ви правильно чи неправильно орієнтуєтеся у моральних якостях особистості.

На бланку Вам представлені особистісні якості людини. Трохи подумайте (не вагайтеся і не сумнівайтеся ) і залишіть, як Ви розумієте кожне поняття. Можна, навіть, вказувати приклади, де вони проявляються у поведінці ". Моральні поняття: чесність , людяність, егоїзм, благородство , заздрість, співчутливість, зарозумілість, самолюбство, відповідальність, користлюбство, зрадництво, совість, хтивість.

**Інструкція 2.** "Вам роздані бланки, на яких розміщені таблиці. В них треба відмітити знаком "+" те, як часто Ви використовуєте у спілкуванні дані поняття та з яких інформаційних каналів (преса, радіо, телебачення та ін.), на Вашу думку, вони найчастіше всього потрапляють до Вашого вжитку".

Таблиця 1.

## Частота використання моральних понять

№п.п.	модальні поняття	досить часто	часто	рідко	можливо 1-2 рази	ніколи
1	чесність					
2	людяність					
3	егоїзм					
4	благородство					
5	зздрість					
6	співчутливість					
7	зарозумілість					
8	самолюбство					
9	відповідальність					
10	користюлюбство					
11	зрадництво					
12	совість					
13	хтивість					

Таблиця 2.

## Інформаційні канали надходження моральних понять.

Моральні поняття	Інформаційні канали повідомлення понять.							
	Радіо	Телебачення	Преса		Спілкування			Соціальні простори
					Батьки	вчителі	однолітки	
Чесність								
Людяність								
Егоїзм								
Благор.								
Заздрість								
Співчужність								
Зорозумілість								
самолюбість								
Відповідальність								
Користування								
зрадницькість								
Совість								
Хтивість								

Примітка: В другій таблиці можна відмітити не більше 5 інформаційних каналів.

**Інструкція 3.** "Зараз Вам представлено додаток , на якому відповідно до кожного поняття підбрано чотири варіанти відповідей. Прочитайте їх уважно і запишіть у реєстраційному бланку номер тієї відповіді, яку Ви вважаєте правильною.(Після закінчення виборів). Якщо всі закінчили вибори відповідей, то поряд, у другій колонці, проставимо варіанти правильних відповідей. Співставте, будь ласка, ті поняття, які Вами були невірно установлені з правильними відповідями".

Зробіть правильний вибір !

1 Чесність це:

1 )незмінна відданість справі , постійність у стосунках з людьми, переконаність у правоті, принциповість ;

2)поважливе ставлення до оточуючих, добровільне підкорення суспільним вимогам, висока людська гідність, терпимість до недоліків інших, обов'язковість:

3) принциповість і вірність прийнятим обов'язкам, щирість перед іншими людьми ; визнання прав інших людей на те, що їм належить;

4)самовідданість, вірність собі та обраним цінностям, мужність, правдивість та добродійність.

2. Людяність це:

1)ініціативний носій і провідник моральних норм і цінностей, це прагнення до участі в суспільних організаціях (політичних, профспілкових , " зелених" );

2)безкорисливе "служіння" іншому , готовність до самопожертви , поступливість власним інтересам заради інтересів інших;

3) самовідданість заради інтересів принижених ; відмовлення від вимоги покарати винного, гуманне ставлення до того , хто переможений ;

4) доброзичливість, прихильність, самопожертва заради інших, скромність,чесність . довірливість .

3. Егоїзм це;

1) лицемірність , виставлення себе перед оточуючими зразком добродійності та благопристойності, постійна публічна демонстрація власних "чеснот" ;

2) надавання переваги при виборі лінії поведінки власним інтересам , прояв індивідуалізму, користолюбство , визнання власної гідності , прагнення отримувати насолоду і запобігати стражданням ;

3) ганебне ставлення до культури суспільства, до духовних і моральних цінностей окремої людини, потурання людської гідності, висміювання значущих для людини цінностей ;

4) намагання досягнути першості, лідерства в тій чи іншій діяльності; перевага індивідуалістичних, власних запитів і обмеження їх у інших людей ; жадоба визнання себе в офіційному статусі; прагнення мати пошану . вагу . вплив , високу посаду , нагороди.

4) Благородства це:

1) повага до людей, уважність, зовнішня доброзичливість до всіх, готовність надати послугу кожному, хто її потребує; делікатність, такт;

2)туманність, чесність, непідкупність, самовідданість, вірність обраним моральним цінностям, мужність та добродійність;

3)особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства, в якому визнається цінність особистості; вимогливість людини до самої себе;

4) прагнення підтримати "і виправдати ту репутацію, якою володіє людина, заслужити ту міру поваги, якої вона досягла.

### 5) Заздрість це:

1) самозакоханість, честолюбність, пихатість, бажання іншому невдачі, зниження популярності оточуючих, ворожість до успіху інших;

2) умисні вчинки, які спираються на брехню, зрадництво, приниження гідності іншої людини; злонамірені дії супроти вимоги моралі, антигуманні дії;

3) умисне порушення обіцянок, брехливі доноси на людей з прагненням використати з вигодою для себе нещастя інших, свідоме введення в оману;

4) почуття ворожості до людей, відраза до інших і бажання їм зла, відмова в допомозі людині, протидія добрим намірам і прагненням інших.

### 6. Співчутливість це:

1) коли людина робить і говорить те, у правильність чого вона вірить, діє заради тих намірів, які притаманні їй; керується благонадійними переконаннями - не чинити зло іншим людям: правдивість, відвертість;

2) прагнення досягти взаємного розуміння з людьми, постійно дбати про узгодження інтересів між людьми, не використовуючи тиску на них, уміння вислухати думку іншого, якщо вона не співпадає з моєю, примирення людей у суперечливих ситуаціях;

3) визнання гідності людини, повне задоволення інтересів іншого, довіра до людини, поважливе ставлення, ввічливість, делікатність, скромність, чуйність;

4) законне визнання потреб та інтересів іншої людини, розуміння думок і переживань іншого: надання моральної підтримки людині у скрутну для неї хвилину, сприяння здійсненню різних моральних прагнень людей.

### 7 Зарозумілість це:

1) коли умисно негативним вчинкам приписується позитивний смисл, добрі наміри і благородні цілі; нечесність, нещирість, приховування істинного смислу своїх дій, егоїстичні мотиви заради власних інтересів;

2) коли людина здійснює такі вчинки, які відповідають її уявленням про саму себе і не дозволяє собі робити те, що могло б принизити її гідність і повагу до самі себе;

3) коли людина втрачає критичне ставлення до себе, переоцінює свої здібності, перестає рахуватися з думкою оточуючих; пихатість, самолюбство;

4) гордовите ставлення до людей, до їх знань, досвіду: задоволеність досягнутим; піднесення своїх успіхів, перебільшення своїх здібностей, можливостей і прав, особистісна виключність.

### 8. Самолюбство це:

1) особлива форма самоствердження, коли людина у складних ситуаціях перевищує міру своїх обов'язків; відмова від своїх законних інтересів заради досягнення загальної мети на благо інших;

2) здатність людини контролювати власні почуття, емоції, бажання, звички, нахили; можливість підкоряти власні дії рішенням свідомо висунутих завдань;

3) відносно постійне позитивне ставлення до себе, до своїх душевних процесів, до своїх вмінь; залежність ставлення до себе від оцінок оточуючих,



від конкретних успіхів; збереження позитивного ставлення до себе, незалежно від власних недоліків:

4) визнання власної гідності, позитивна оцінка власних здібностей і можливостей, що допомагає долати труднощі і власні слабкості:

9. Відповідальність це:

1) моральне самовдосконалення особистості, відповідність діяльності особистості її обов'язку; здатність виконувати соціальні вимоги відповідно зі своїми внутрішніми можливостями; прагнення досягти успіху;

2) здатність приймати рішення зі знанням справи; високий розвиток сумлінності; продуманий вибір людиною вчинків і життєвої цілі;

3) вірність певній обраній меті, переконаність і послідовність у всіх справах, засудження безпринципності, брехливості, суперечливості;

4) визнання прав інших Іподей на певні блага, відповідно до їх внесків у суспільну діяльність; покарання за злочин і нагорода за досягнення; моральні обов'язки людини.

10. Користолюбство це:

1) умісні вчинки, які спираються на брехню, зрадництво, приниження іншої людини; злонамірені дії супроти вимог моралі;

2) надавання переваги при виборі лінії поведінки власним інтересам, прояв індивідуалізму, визнання власної гідності, прагнення постійно отримувати насолоду;

3) гордовите ставлення до людей, до їх знань, досвіду, виховання себе і піднесення своїх успіхів, незаслужоване перебільшення своїх здібностей;

4) віддавання переваг особистому матеріальному інтересу перед суспільством; досягнення у всьому особистої вигоди; постійний прояв егоїзму у міжособистісних стосунках:

11. Зрадництво це:

1) рабська відданість людини віджившим звичкам; нездатність сприймати і підтримувати нове, що диктується актуальними потребами сучасності; надання переваг забобонам;

2) перекручення характеру діяльності так, що вона перестає бути творчою; відступання від норм і принципів людської поведінки; придушення природних прагнень людей до добра, краси, свободи;

3) умісне здійснення дій, які ворожі загальній справі більшості, порушення вимог солідарності і вірності, зледіяння: відступання від загального наміру, безпринципність, боязкість;

4) безпідставно вороже почуття по відношенню до успіхів, досягнень та популярності іншої особи; прагнення людини до того, щоб усе: успіх, заслуги, добре ставлення інших людей - все безроздільно належало їй.

12. Совість це:

1) самовідданість, вірність собі та обраним цінностям, мужність, правдивість та добродійність;

2) здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки і вимагати від себе їх виконання; здійснювати самооцінку власних вчинків;

3) взаємна зацікавленість людей один в одному, взаємна прихильність і симпатія, почуття дружби, засноване на спільності стремлінь;

4) коли людина говорить те, у що вірить; діє завжди заради чистих намірів, керується благонадійними переконаннями - ніколи не робити зла іншим людям.

13 Хтивість це:

1) умисне порушення обіцянок, брехливі доноси на людей з прагненням використати з вигодою для себе нещастя інших; свідоме введення людини в оману;

2) самозакоханість, честолюбність, пихатість, бажання іншому невдачі; зниження популярності оточуючих, ворожість до успіхів інших;

3) ганебне ставлення до культури суспільства, до духовних і моральних цінностей окремої людини, потурання людської гідності, духовне спустошення;

4) особливе ставлення до предмету власності, коли він розглядається як скарб і його збереження стає самоціллю; недоторканість і збереження речей приводить людину до втрачання зв'язків з оточуючими; добрі стосунки приносяться в жертву розкішним речам.

Додаток В  
**МЕТОДИКА "ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ" (М. Рокич)**  
**Прізвище особи, що тестується \_\_\_\_\_**

**Список А (термінальні цінності):**

– активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя);	
-життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягають життєвим досвідом);	
– здоров'я (фізичне й психічне);	
– цікава робота;	
– краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві);	
– любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною);	
– матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень);	
– наявність гарних і вірних друзів;	
– суспільне покликання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі);	
– пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);	
– продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здатностей);	
– розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалювання);	
– розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);	
– воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);	
– щасливе сімейне життя;	
– щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому);	
– творчість (можливість творчої діяльності);	
– упевненість у собі (внутрішня гармонія, відсутність внутрішніх протиріч, сумнівів).	

**Список Б (інструментальні цінності):**

– акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах;	
– вихованість (гарні манери);	
– високі запити (високі вимоги до життя й високі домагання);	
– життєрадісність (почуття гумору);	
– ретельність (дисциплінованість);	
– незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);	

– непримиренність до недоліків у собі й інших;	
– освіченість (широта знань, висока загальна культура);	
– відповідальність уміння тримати своє слово);	
– раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);	
– самоконтроль (стриманість, самодисципліна);	
– сміливість у відстоюваннях своєї думки, поглядів;	
– тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);	
– терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні	
– широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);	
– чесність (правдивість, щирість);	
– ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);	
– чуйність (дбайливість).	

## Додаток Д

Питання						
Код	Питання	Відповідь 1	Відповідь 2	Відповідь 3	Відповідь 4	Відповідь 5
1	У вагоні метро хтось забув сумку. вкажіть, як на Вашу думку будуть розвиватися події далі.	Скоріше за все її непомітно привласнить хтось з пасажирів	Сумка залишиться на місці	Сумку віддадуть черговому по станції чи міліціонеру	Сумку повернуть володареві за винагороду	Сумка може бути повернута, якщо в ній немає грошей
2	В магазині покупець забув забрати здачу. На Вашу думку, продавець, скоріше за все:	Забере здачу собі	Віддасть здачу покупцеві, якщо той схожий на бідну людину	Не віддасть здачу, якщо покупець одягнений багато, і взагалі, складеться враження, що гроші в нього є.	Віддасть здачу за будь-яких умов	Забере здачу собі, бо йому якраз не вистачало на подарунок
3	На дискотеці Ви випадково дізнаєтеся погану інформацію про людину, яку не любите. Скоріше за все Ви:	Будете намагатися забути її чим швидше тим краще	Скажу тій людині, що я про неї знаю щось цікаве	Розкажу всім своїм друзям про те, що я дізнався	Нічого нікому не скажу, але буду радити, бо в будь-який момент я можу використати цю інформацію	Не придам цій інформації якого значення
4	В одного з пасажирів не вистачає 20 копійок на проїзд. Ви думаєте, що скоріше за все:	Хтось позичить йому ці гроші	Ви самі можете дати йому 20 копійок	Це проблеми пасажира, а не Ваші	Вважаєте, що пасажиру не слід було сідати в транспорт без грошей	Пасажир може проїхати й без квитка.
5	Дівчину підвозили на машині з учбової практики. В неї в кишені лежав учнівський квиток у ньому гроші та проїзний. Вийшовши з машини, вона помітила, що учнівський квиток десь загубився. Ви вважаєте, що скоріше за все:	Квиток, мабуть, випав у машині, тому водій його потім поверне	Якщо квиток загубився в машині, то дівчина вже його не побачить	Можливо, хтось витягнув цей квиток ще до поїздки в машині.	Гроші треба ховати подалі, а не класти у кишеню.	Можливо їй і повернуть квиток, але скоріш за все без грошей та проїздного.
6	На дискотеці хлопець (дівчина), з яким Ви тільки що познайомилися, щось не поділив(ла) з іншими присутніми. Він (вона) сказали Вам про це. Ваші дії:	Буду намагатися піти з цієї дискотеки як найшвидше	Буду розбиратися із-за чого відбулася сварка, а потім вирішувати що діяти	Скажу нехай розбираються самі.	Залишуся на дискотеці, але піду знайомитися з кимось іншим	За будь-яких обставин буду на боці цього хлопця (дівчини)
7	Вас залишили чергувати разом з вдома іншими учнями. При	Скажу, що такий розподіл праці несправедливий	Запропоную піти з чергування	Буду непомітно перекладати цю роботу на інших	В наступний раз не буду чергувати разом з цими	Скажу вчителю, що ці учні погано чергували

	цьому Вам здалося, що Ви виконуєте найбільш брудну роботу. Ваші дії:				учнями	
8	Зимом Ви граюли з друзями у сніжки . Випадково Ваш однокласник розбив вікно школи. Проте до директора викликали саме Вас, обвинуватили у тому, що сталося й наполягають, щоб Ваші батьки вставили скло.	Я буду наполягати, що це не я, але не буду говорити хто насправді розбив скло.	Вважаю, що однокласник сам повинен прийти і сказати, що це не я, а він розбив вікно.	Зразу ж скажу хто розбив скло насправді	Скажу батькам, що це не я, а вони нехай розбираютьс я з батьками однокласника .	Скажу батькам, щоб вони вставили скло.
9	Ви вивчили урок, а інші ні. Ви спочатку допомогли іншим, а самі не встигли. На наступному уроці, який Ви не вивчили, Вам ніхто не допоміг. Ви вважаєте, що:	Це не справедливо	Не будете наступного разу нікому допомагати	Скажете, тому кому допомагали, хто вони є насправді	Скажете вчителю, що вони у Вас посписували	Наступного разу дам їм списати неправильні відповіді
10	Ви попросили у свого друга ручку. Він сказав, що у нього її немає, але вона в нього була.	Більше не будете вважати його другом	Ніколи нічим з ним не поділюся	Буда вважати, що нічого не сталося, але ображуся на нього	Не зверну на це уваги	Висмію його, скажу, що він жадібний
11	На змаганні між двома командами, суддя явно пісужував одній з них. Ви думаєте, що:	На його місці так робив би кожен	Мабуть він буде мати за це якусь винагороду	Він поступає нечесно й про це потрібно сказати	Можливо це мені просто здається, й мені просто подобається інша команда	Об'єктивності ніколи не буває

Додаток Ж  
**Тест-опитувальник самоствавлення**  
**( авт. В.В.Столін, С.Р. Пантілєєв )**

**Мета:** Дослідити комплекс факторів (самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та ін.) самоствавлення до себе.

Шкала відповідей: так - “+” ; ні - “ - “ .

Судження

1. Думаю, що більшість моїх знайомих ставиться до мене з симпатією.
2. Мої слова не так вже й часто розходяться зі справою.
3. Думаю, що багато хто бачить в мені щось схоже з собою.
4. Коли я намагаюся себе оцінити, я перш за все бачу свої недоліки.
5. Думаю, що як особистість я цілком можу бути привабливим для інших.
6. Коли я бачу себе очами люблячої мене людини, мене неприємно вражає те, наскільки мій реальний образ далекий від дійсності.
7. Моє “Я” завжди мені цікаве.
8. Я вважаю, що інколи не гріх пожалкувати самого себе.
9. В моєму житті є чи, у крайньому випадку, були люди, з якими я був надзвичайно близьким.
10. Власну повагу мені ще треба заслужити.
11. Бувало, і не раз, що гостро сам себе ненавидів.
12. Я цілком довіряю своїм бажанням, які раптово виникають.
13. Я сам хотів багато в чому себе переробити.
14. Моє власне “Я” не вважається мені чимось гідним глибокої уваги.
15. Я щиро хочу, щоб у мене було все гаразд у житті.
16. Якщо я ставлюся до кого-небудь з докором, то, перш за все, до самого себе.
17. Випадковому знайомому я вважатимуся, скоріше всього, людиною приємною.
18. Частіше всього я схвалюю свої плани і вчинки.
19. Власні слабкості викликають у мене щось подібне до презирства.
20. Якщо б я роздвоївся, то мені було б дуже цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
21. Деякі свої якості я відчуваю як сторонні, чужі мені.
22. Навряд чи хто-небудь зможе відчути свою схожість зі мною.
23. У мене достатньо здібностей і енергії, щоб втілити в життя задумане .
24. Часто я не без знуцання жартую над собою.
25. Саме розумне, що може людина зробити в своєму житті - це підкоритися власній долі.
26. Стороння людина, на перший погляд, знайде в мені багато такого, що відштовхує.

27. На жаль, якщо я і сказав щось, це не означає, що саме так і буду поводитися.
28. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.
29. Бути поблажливим до власних слабкостей цілком природно.
30. У мене не виходить бути для любимої людини цікавим тривалий час.
31. У глибині душі я хотів би, щоб зі мною відбулося щось катастрофічне.
32. Навряд чи я викликаю симпатію у більшості моїх знайомих.
33. Мені буває дуже приємно побачити себе очима люблячої мене людини.
34. Коли у мене виникає яке-небудь бажання, я, перш за все, питаю себе, чи розумно це.
35. Інколи мені здається, що якщо б якась мудра людина змогла побачити мене наскрізь, то вона тут же зрозуміла б, яка я нікчемність.
36. Часом я сам собою захоплююся.
37. Можна сказати, що я оцінюю себе достатньо високо.
38. В глибині душі я ніяк не можу повірити, що я дійсно доросла людина.
39. Без сторонньої допомоги я мало що можу зробити.
40. Інколи я сам себе погано розумію.
41. Мені дуже заважає відсутність енергії, волі та цілеспрямованості.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене достатньо високо.
43. В моїй особистості, мабуть, є щось таке, що здатне викликати у інших гостру неприязнь.
44. Більшість моїх знайомих не сприймають мене дуже серйозно.
45. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратованості.
46. Я цілком можу запевнити, що поважаю сам себе.
47. Навіть мої негативні риси мені не здаються чужими.
48. В цілому, мене влаштовує те, який я є.
49. Навряд чи мене можна любити по-справжньому.
50. Моїм мріям і планам не вистачає реалістичності.
51. Якщо б моє друге я існувало, то для мене це був би самий нудний партнер по спілкуванню.
52. Думаю, що я зміг би знайти спільну мову з кожною розумною і знаючою людиною.
53. Те, що в мені відбувається, як правило, мені не зрозуміло.
54. Мої достоїнства цілком перевищують мої недоліки.
55. Навряд чи знайдеться багато людей, яку звинуватять мене у відсутності совісті.
56. Коли зі мною відбуваються неприємності, як правило, я думаю: “ Це тобі по заслугі.”
57. Я можу сказати, що я цілком контролюю свою долю.



**Обробка даних.** Показник за кожним фактором підраховується шляхом сумування суджень, з якими досліджуваний згоден, якщо вони входять у фактор з позитивним знаком; і судження, з якими досліджуваний не згоден, якщо вони входять у фактор з від'ємним знаком.

Тест самоствалення включає наступні шкали:

**Шкала S** - вимірне інтегральне почуття власного "Я" досліджуваного.

Ключ до шкали S ( інтегральної ) :

"+" - 2, 5, 23, 27, 33, 42, 46, 48, 52, 53. 57.

"-" - 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35. 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

В кожній шкалі "сірі бали" переводяться в накопичені частоти ( % ).

#### Фактор S

"Сирі бали"	Накопичені частоти (%)	"Сирі бали"	Накопичені частоти (%)
0	0	15	69,33
1	0,67	16	74,33
2	3,00	17	80,00
3	5,33	18	85,00
4	6,33	19	88,00
5	9,00	20	90,67
6	13,00	21	93,33
7	16,00	22	96,00
8	21,33	23	96,67
9	26,67	24	98,00
10	32,33	25	98,33
11	38,33	26	98,67
12	49,00	27	99,67
13	55,33	28	99,67
14	62,67	29	100,00
		30	100,00

#### Шкала самоповаги (I).

Ключ до самоповаги (I) :

"+" - 2, 23, 53, 57.

" - " - 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

#### Фактор I

"Сирі бали"	Накопичені частоти (%)	"Сирі бали"	Накопичені частоти (%)
0	1,67	8	58,67
1	4,00	9	71,33
2	6,00	10	80,00

3	9,33	11	86,67
4	16,00	12	91,33
5	25,33	13	96,67
6	34,00	14	99,67
7	44,67	15	100,00

## Шкала аутосимпатії ( II ).

Ключ до шкали аутосимпатії ( II ):

“+” - 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

“ - “ - 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

## Фактор II

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	0,33	8	58,67
1	3,67	9	69,67
2	9,00	10	77,33
3	16,00	11	86,00
4	21,67	12	90,67
5	28,00	13	96,67
6	37,33	14	98,33
7	47,00	15	99,67
		16	100,00

## Шкала очікування позитивного ставлення від оточуючих ( III ).

Ключ до шкали очікування позитивного ставлення від оточуючих ( III ):

“+” - 1, 5, 10, 15, 42, 55.

“ - “ - 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

## Фактор III

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	0,00	7	17,67
1	0,00	8	27,33
2	0,67	9	39,67
3	1,00	10	53,00
4	3,33	11	72,33
5	6,00	12	91,33
6	9,00	13	100,00

## Шкала самоінтересу ( IV ).

Ключ до шкали самоінтересу ( IV ):

“+” - 7, 17, 20, 33, 34, 52.

“ - “ - 14, 51.

## Фактор ІУ

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	0,67	5	49,67
1	2,00	6	71,33
2	5,33	7	92,33
3	16,00	8	100,00
4	29,00		

Шкала самовпевненості (1).

Ключ до шкали самовпевненості (1) :

“+” - 2, 23, 37, 42, 46.

“ - “ - 38, 39, 41.

## Фактор 1

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	3,77	5	65,67
1	7,33	6	81,33
2	16,67	7	92,33
3	29,33	8	100,00
4	47,67		

Шкала очікування ставлення інших (2).

Ключ до шкали очікування ставлення інших (2) :

“+“ - 1, 5, 10, 52, 55.

“ - “ - 32, 43, 44.

## Фактор 2

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	0,00	5	32,00
1	0,67	6	51,33
2	3,67	7	80,00
3	7,33	8	100,00
4	15,00		

Шкала самоприйняття (3).

Ключ до шкали самоприйняття (3) :

“+” - 12, 18, 28, 47, 48, 54.

“ - “ - 21.

## Фактор 3

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	2,67	4	50,67
1	7,67	5	70,67
2	16,67	6	89,67
3	34,33	7	100,00

Шкала самопослідовності ( саморегуляції ) ( 4 ).

Ключ до шкали саморегуляції ( 4 ):

“+” - 50, 57.

“ - “ - 25, 27, 31, 35, 36.

Фактор 4

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	3,00	4	60,33
1	9,67	5	79,67
2	25,67	6	92,00
3	38,33	7	100,00

Шкала самообвинувачення ( 5 ).

Ключ до шкали самообвинувачення ( 5 ) :

“+” - 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

“ - “ - не існує.

Фактор 5

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	1,67	5	60,67
1	4,67	6	81,67
2	15,00	7	96,67
3	27,67	8	100,00
4	43,33		

Шкала самоінтересу ( 6 ) .

Ключ до шкали самоінтересу ( 6 ) :

“+” - 17, 20, 33.

“ - “ - 26, 30, 49, 51.

## Фактор 6

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	0,67	4	34,33
1	3,00	5	54,67
2	11,33	6	80,00
3	20,00	7	100,00

## Шкала саморозуміння ( 7 ).

Ключ до шкали саморозуміння ( 7 ):

“+” - 53.

“ - “ - 6, 8, 13, 15, 22. 40.

## Фактор 7

“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)	“Сирі бали”	Накопичені частоти (%)
0	4,31	4	83,67
1	21,33	5	94,00
2	43,33	6	99,33
3	68,67	7	100,00

## Тест-опитувальник самоствавлення

Шкала відповідей: так - “+” ; ні - “ - “ .

Прізвище \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

## Реєстраційний бланк

№п/п	+ ; --	№п/п	+ ; --	№п/п	+ ; --	№п/п	+ ; --	№п/п	+ ; --
1		13		25		37		49	
2		14		26		38		50	
3		15		27		39		51	
4		16		28		40		52	
5		17		29		41		53	
6		18		30		42		54	
7		19		31		43		55	
8		20		32		44		56	
9		21		33		45		57	
10		22		34		46			
11		23		35		47			

12		24		36		48			
----	--	----	--	----	--	----	--	--	--

## Додаток 3

**Методика “Діагностика гуманістичних орієнтацій  
та способів поведінки”  
(авт. А.Меграбян, М.Епштейн).**

**Мета:** З’ясувати рівень емпатійних тенденцій у школярів як передумови гуманістичних способів поведінки”

**Інструкція:** Прочитайте уважно наведені нижче твердження. В реєстраційному бланку напроти номеру питання відмітьте: “+”, якщо Ви погоджуєтесь з твердженням; “-”, якщо не погоджуєтесь.

***Твердження.***

1. Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома мені людина почуває себе серед інших людей самотньо.
2. Люди перебільшують здатність тварин відчувати та переживати.
3. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відверто виявляють свої почуття.
4. Мене дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.
5. Коли хтось поряд зі мною нервує, я теж починаю нервуватися.
6. Я вважаю, що плакати від щастя – безглуздо.
7. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів.
8. Іноді пісні про любов викликають в мене багато почуттів.
9. Я сильно хвилююсь, коли повинен (повинна) повідомити людям неприємну для них звістку.
10. На мій настрій сильно впливають оточуючі мене люди.
11. Я вважаю іноземців холодними та бездушними.
12. Мені хотілося б отримати професію, пов’язану з спілкуванням з людьми.
13. Я не дуже засмучуюсь, коли мої друзі чинять необдумано.
14. Мені дуже подобається спостерігати, коли люди дарують подарунки.
15. Як на мене, самотні люди, найчастіше за все, бувають недобррозичливими.
16. Коли я бачу людину, що плаче, то дуже засмучуюсь.
17. Слухаючи деякі пісні, я інколи відчуваю себе щасливим (щасливою).
18. Коли я читаю книгу (роман, повість й т.ін.) то так переживаю, ніби все, про що читаю, відбувається насправді.
19. Коли я бачу, що з кимось погано поводяться, то завжди серджуся.
20. Я можу залишатися спокійним (спокійною), якщо всі навколо хвилюються.
21. Якщо мій друг або подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, то я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

22. Мені неприємно, коли люди, що дивляться кіно, зітхають та плачуть

23. Я не можу “заразитися” чужим сміхом.

24. Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, не відіграє ролі.

25. Я гублю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені.

26. Я переживаю, коли бачу людей, що легко засмучуються із-за дрібниць.

27. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.

28. Безглуздо переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш у книзі.

29. Я дуже засмучуюся, коли бачу безпомічних старих людей.

30. Чужі сльози дратують мене.

31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.

32. Я можу залишатися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколи.

33. Маленькі діти плачуть без причини.

#### Обробка даних

Відповідь	Номера питань-тверджень
“+”	1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 19, 31
“-”	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

#### Обробка даних.

Рівень емпатійності визначається за таблицею 1.

Таблиця 1

Бал	Рівень емпатійних тенденцій підлітків			
	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
ЮНАКИ	33-26	25-17	16-8	7-0
ДІВЧАТА	33-30	29-23	22-17	16-0



## Додаток К

## СМИСЛО-ЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ (Д. О. ЛЕОНТЬЄВ)

ІНСТРУКЦІЯ. Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання - вибрати одне із двох тверджень, що, на вашу думку, більше відповідає дійсності. Відзначте потрібну цифру 1, 2 або 3, залежно від того, наскільки ви впевнені у виборі (0 залишіть у тому випадку, якщо обоє твердження однаково вірні)

1	Звичайно мені дуже нудно	3210123	Звичайно я сповнений енергії
2	Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим	3210123	Життя здається мені зовсім спокійним і рутинним
3	У житті в мене немає ясних цілей і намірів	3210123	У житті я маю дуже ясні цілі й наміри
4	Моє життя представляється мені вкрай безглуздим і безцільним	3210123	Моє життя представляється мені цілком осмисленим і цілеспрямованим
5	Щодня здається мені завжди	3210123	Щодня здається мені зовсім
6	Коли я вийду на пенсію, я займуся цікавими справами	3210123	Коли я піду на пенсію, постараюся не
7	Моє життя склалося саме так, як я мріяв	3210123	Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв
8	Я не досяг успіхів у здійсненні своїх життєвих планів	3210123	Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановане в житті
9	Моє життя порожнє й нецікаве	3210123	Моє життя наповнене цікавими датами
10	Якби мені довелося сьогодні підбивати підсумок свого життя, я б сказав, що воно було цілком осмисленою	3210123	Якби мені довелося сьогодні підбивати підсумок свого життя, я б сказав що вона не мала змісту
11	Якби я міг вибирати, те побудував би своє життя зовсім інакше	3210123	Якби я міг вибирати, то прожив би своє життя ще раз так само як проживаю зараз

12	Коли я дивлюся на навколишній мене світ, він часто викликає в мене в розгубленість і занепокоєння	3210123	Коли я дивлюся на навколишній мене світ, він зовсім не викликає в мене розгубленості й занепокоєння
13	Я людина дуже обов'язкова	3210123	Я людина зовсім не обов'язкова
14	Я думаю, що людина має можливість здійснити свій моральний вибір за власним бажанням	3210123	Я думаю, що людина не може вибрати через вплив природжених якостей
15	Я можу назвати себе цілеспрямованою людиною	3210123	Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною
16	У житті я не знайшов ще своє покликання й не в'яжу ясних цілей	3210123	У житті я знайшов своє покликання й маю мету
17	Мої життєві погляди ще не	3210123	Мої життєві погляди цілком
18	Вважаю, що мені вдалося знайти покликання й цікаві	3210123	Я навряд чи здатний знайти своє покликання й цікаві цілі в
19	Моє життя в моїх руках, і я	3210 123	Моє життя не підвладне мені,
20	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення	3210123	Мої повсякденні справи приносять мені суцільні

Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного бала в стандартні значення (відсоток або). Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку зі спадної (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) -полюсу її відсутності.

Загальний показник СЖ - всі 20 пунктів.

Субшкала 1 (мети)- 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процес) - 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат) - 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контролю - Я) - 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контролю - життя) - 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Шкала	Чоловіки		Жінки	
	Середнє знач.	Станд відх	Середнє знач.	Станд.. відх
1 – Мети	32,90	5,92	29,38	6,24
2. - Процесу	31,09	4,44	28,80	6,14
3. -результату	25,46	4,30	23,30	4,95
4. - ЛК-Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5. - ЛК-життя	30,14	5,80	28,70	6,10
<b>Загальний СЖ</b>	<b>103,10</b>	<b>15,03</b>	<b>95,76</b>	<b>16,54</b>

## Додаток Л

**Методика визначення відповідальності  
(авт. М. А. Осташева).**

**Відповідальність** - складна моральна якість особистості, яка є найвищою формою її активності. Дана якість є важливою внутрішньою мотивацією вчинків людини, що надає їм цінності. Як інтегративна властивість, вона виникає в результаті синтезу багатьох моральних якостей (самокритичності, самодисципліни, доброзичливості, співпереживання, почуття вини, самостійності, самоконтролю). Відповідальність підтримує готовність людини до самовдосконалення і духовного розвитку .

**Мета** - Визначити головний критерій морально-духовної самосвідомості підлітків - їх соціальну відповідальність. Установити ступінь розвитку структурних показників соціальної відповідальності: дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за інших у загальній справі. Виявити динаміку становлення соціальної відповідальності.

**Інструкція:** “Вирішення багатьох проблем у житті людини залежить від її відповідальності. Добрі взаєностосунки з людьми, досягнення мети, процеси самоудосконалення, висока ерудиція, почуття власної гідності, допомога і співчуття іншим, честь і обов’язок - це той невеликий перелік важливих сторін життя особистості, в основі яких лежить відповідальність. Дана якість особистості включає в себе дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе та відповідальність за інших у загальній справі. Кожному необхідно знати ступінь розвитку цієї важливої моральної якості у себе з тим, щоб удосконалювати своє “Я”, власні вчинки і поведінку. Перед Вами на бланку представлені питання, на які треба відповідати:

**Шкала відповідей:**

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 1)безумовно, так ; | 3)мабуть, ні ;    |
| 2)мабуть, так ;    | 4)безумовно, ні ; |

**Питання**

1. Чи вважаєш ти, якщо робота не перевіряється вчителем, то її можна виконати погано ?
2. Чи буває так , що ти не виконуєш доручень з-за того , що вони здаються тобі досить важкими ?
3. Чи вважаєш ти , що тобі немає сенсу турбуватися про суспільні справи, так як у тебе достатньо і власних клопотів?
4. Якщо у Вас з товаришем різні погляди чи, чи намагаєшся ти знайти загальну точку зору ?
5. Тобі більше подобаються докладні вказівки, ніж можливість домислити деталі справи самому ?
6. Коли класний керівник хоче поговорити з тобою після уроків, чи хвилюєшся ти, що зробив щось не так ?
7. Чи згоден ти, що багато однокласників, добре виконують свої обов’язки з-за страху покарання ?

8. У випадку неприємностей у класі, чи можеш ти взяти всю відповідальність на себе ?
9. Тобі більше подобається швидко перейти до справи, а не довго обговорювати її з однокласниками ?
10. Чи вважаєш ти, що тобі немає ніякої справи до особистого життя однокласників ?
11. Чи вважаєш ти себе надійною людиною ?
12. Чи буває так , що ти з власної вини запізнюєшся (на збори, заняття, зустріч з друзями) ?
13. Чи вважаєш ти, що краще всього відповідати за загальну справу колективно ?
14. Чи вважаєш ти, що головне - це виконання власних обов'язків, а як справляються з ними твої товариші - це не твоя справа ?
15. Чи згоден ти, що пред'являти вимогливість до себе необхідно тільки під впливом товаришів, вчителів ?
16. Чи вважаєш ти, що на класних зборах краще надати можливість обговорювати питання іншим однокласникам, а самому помовчати ?
17. Чи вважаєш ти, що доручена справа повинна бути виконана в цілому, а дрібні деталі в ній не суттєві ?
18. Чи можна добросовісно виконувати яку-небудь справу, навіть, якщо вона тобі не по душі ?
19. Ти хвилюєшся, якщо тобі належить відповідати за весь клас ?
20. Чи завжди вимогливість до себе виховується під впливом товаришів , вчителів, батьків ?
21. Чи часто ти звинувачуєш себе, якщо не до кінця виконав доручену справу ?
22. Чи подобається тобі братися за рішення складних суспільних проблем ?
23. Якщо якась робота не виходить, чи схильний ти переробляти її по декілька разів ?
24. Чи часто виникає у тебе бажання допомогти іншому ?
25. Якщо тобі щось доручено, чи виникає у тебе бажання докладно познайомитися зі справою, зі своїми обов'язками?
26. Частіше всього про життя класу ти дізнаєшся на класних годинах, зборах, зібраннях ?
27. Чи буває так , що ти обіцяєш щось зробити, якщо знаєш, що це неможливо ?
28. Якщо твій друг неправий, чи завжди ти намагаєшся йому доказувати це ?
29. Чи завжди можна вірити твоїм обіцянкам ?
30. Чи вірно те, що страх бути розкритими утримує людей від нечесних вчинків ?

**Код опитувальника:**

	Прямі питання				Зворотні питання			
Номер відповідей :	1	2	3	4	1	2	3	4
Бали :	4	3	1	0	0	1	3	4

Дисциплінарна відповідальність (Д В): питання -1, -2, -5, 6, -7, -15, -16, -20, 25, -26.

Відповідальність за себе (В С): питання 11, -12, -17, -18, 21, 22, 23, -27, 29, -30.

Відповідальність за іншого (В І): питання -3, 4, 8, 9, -10, -13, --14, 19, 24, 28.

Індивідуальна оцінка кожного досліджуваного підраховується шляхом сумування отриманих балів за кожним показником.

Максимальна кількість балів за кожною шкалою складає 40 балів, мінімальна -0 балів.

0-13 - низький рівень відповідальності

14-27-середній рівень відповідальності

28-40-високий рівень відповідальності

**Методика визначення відповідальності****Реєстраційний бланк**

№ питання	№ відповіді	бал	№ питання	№ відповіді	бал
1			16		
2			17		
3			18		
4			19		
5			20		
6			21		
7			22		
8			23		
9			24		
10			25		
11			26		
12			27		
13			28		
14			29		
			30		

## Додаток М

**Опитувальник “Особистий вибір”**

**Мета:** Виявити ставлення підлітків до суспільно прийнятих етичних норм, пов’язаних з проявами таких моральних якостей як відповідальність, почуття провини, соромливість, самостійність, співпереживання, співучасть, чесність, відданість, справедливість, відвертість.

**Інструкція:** Прочитайте уважно судження, які передають ймовірні ситуації, які трапляються з кожним з нас. Зробіть особистий вибір і в реєстраційному бланку запишіть номер відповіді. Дослідження анонімне. Будьте щирі!

Пригадайте!

**1.** Чи часто буває так, що Ви засуджуєте свою негативну поведінку?

1) досить часто; 2) часто; 3) рідко; 4) ніколи.

**2.** Якщо Ви вважаєте, що здійснення Вами певного вчинку буде справедливим, то чи будете Ви враховувати, як поставляться до нього інші?

1) безумовно, що ні; 2) мабуть, ні; 3) мабуть, так; 4) безумовно, так.

**3.** Припустимо, що Ваш вчинок (не уступив місце в автобусі, тому що сильно боліла голова) оточуючі оцінили негативно - як Ви внутрішньо (“про себе”) на це відреагуєте?

1) відчуватиму, що винний; 2) відчуватиму сором; 3) не відчуватиму сором;

4) не відчуватиму вини.

**4.** Навколо Вас склалася проблематична ситуація. Ви, раптом, пригадали, що забов’язувалися попередити свого друга, коли він був відсутній з поважних причин, що клас сьогодні від’їжджає на екскурсію. Але Ви цього не зробили. Тому друг не мав при собі ні грошей, ні теплих речей, ні їжі. Ваші дії:

1) вибачуся і залишуся разом з ним; 2) вибачуся і запропоную йому все своє, що необхідно для поїздки; 3) вибачуся, але поїду з класом; 4) не зверну уваги на цей момент і поїду з класом 5) якась інша відповідь

---

(напишіть)

**5.** Часто буває так, що Ви щось грубе сказали другу, а потім дуже цим були незадоволені. Які Ваші переживання і дії в такій ситуації?

1) скажете йому, що відчуваєте провину; 2) будете внутрішньо, “про себе” незадоволені собою; 3) будете робити вигляд, що все добре; 4) швидко забудете про свою миттєву незадоволеність собою; 5) можлива інша відповідь:

---

**6.** Якщо Ви спокусили піти товариша на дискотеку без попередження його батьків і там Ви дуже довго затрималися, то наступні Ваші дії можливо будуть такі:

1) прийти разом з ним до його батьків і взяти вину на себе; 2) підготувати його психологічно: що і як сказати батькам і прийти разом з ним; 3) підготувати його і відправити самого додому; 4) він повинен проявити сміливість і йти сам, я тут ні при чому; 5) щось інше:

---

**7.** Ви взяли у товариша особливо цінну для нього музичну касету і зненароку пошкодили її. Можливості придбати нову у Вас немає. Ви вирішите, що в такому випадку:

1) треба чесно про все розповісти і вибачитися перед ним; 2) сказати, що всьому виною була тільки техніка, але взяти вину на себе; 3) придумати, якісь складні обставини, з - за яких все так вийшло; 4) тихенько повернути касету, наче нічого не сталося; 5) якась інша відповідь

---

**8.** Якщо виявляється певна подія, в якій Ви вимушені були говорити неправду, то після неї Ваші думки, можливо, такі:

1) вистачає сили волі сказати самому собі, що був неправий; 2) переживаю з цього приводу, але ж я був вимушений так діяти; 3) може трохи про це й подумаю, але не варто ламати над цим голову; 4) ніколи не аналізую подібні ситуації чи події мого життя; 5) інша відповідь

---

**9.** Найгірша річ у взаєминах - це зрада друга. За Вашою думкою, зрадою можна назвати:

1) коли Ваш секрет, довірений тільки близькій людині, узнали всі інші;  
2) коли, людина, якій Ви безмірно вірите, постійно Вас підводить;  
3) коли, у Вас все добре - ця людина з Вами, коли важко і погано - вона швидко десь щезає;  
4) коли в очі Вам лестить, говорить добре, а за очі - розпускає неприємні вигадки;

5

)

(напишіть свою думку з цього приводу, враховуючи свій досвід)

6

)

(напишіть свою думку з цього приводу, враховуючи свій досвід)

7

)

(напишіть свою думку з цього приводу, враховуючи свій досвід)

**10.** Можливо якісь окремі елементи непослідовності, невідвертості і нещирості у взаєминах притаманні кожній людині. Ніде правди діти, такі речі, інколи, трапляються у кожного з нас. Чи замислюєтеся Ви над цим?

1) так, досить часто; 2) буває, що думаю про це; 3) думаю тоді, коли мене особисто це глибоко вразить; 4) нема чого над цим "голову ламати"; 5)



навіть, рідко про це не думаю.

**11.** Визначте, будь ласка, власне ставлення до того, що деякі хлопці (а, інколи, і дівчата) палять сигарети.

- 1) я намагаюся пояснити, що це шкідливо і не варто цього робити;
- 2) я засуджую, але в кінці кінців у кожного існують свої бажання;
- 3) думаю, що це справа кожної людини, адже вона відповідає сама за себе;
- 4) мені байдуже, я над цим не замислююся.
- 5) \_\_\_\_\_

(Напишіть, якщо у Вас інша думка з цього приводу)

**12.** Серед молодих людей розповсюджений цікавий мовленнєвий сленг (виразно прикрашений жаргон мовлення: “прикольний” “кайфовий” “голімий”). Використання його означає приналежність до юнацької субкультури. Чи використовуєте Ви сленг у своєму мовленні?

- 1) так, як і всі інші; 2) так, але тільки у дружній, близькій мені компанії ; 3) користуюся тільки для, того, щоб не бути “білою вороною” 4) використовую окремі слова, але досить рідко: 5) в нашій компанії (групі, класі) часто вживають такі слова:
- 

**13.** Припустимо, в дружній компанії, до якої Ви належите, супроти когось створюється несприятлива позиція, а Ви відчуваєте те, що вона до якоїсь міри несправедлива. Краща поведінка, при цьому буде такою;

- 1) стати на бік того, кого “бойкотують” і почати з’ясовувати всі подробиці справи, навіть, якщо від цього постраждаєте і Ви;
  - 2) висловити думку, що не вважаєте цю людину винуватою і цим обмежитися;
  - 3) не висловлювати своєї позиції до того, хто постраждав, але намагатися припинити “розбірку”, так, щоб все скоріше скінчилося;
  - 4) діяти так як і всі, адже ця людина щось зробила таке, що проти неї вся група (клас); 5) якась інша відповідь
- 

**14.** Бувають окремі однолітки, які страждають тим, що прагнуть наводити “наклепи” на інших, створюють якісь історії, що не відповідають дійсності. В такому випадку треба:

- 1) прямо в очі сказати людині, за які конкретні речі Ви її дії і вчинки вважаєте ганебними; 2) спокійно, разом з усім класом (чи своєю групою) розібратися в цій ситуації і не спілкуватися у подальшому з цією людиною; 3) зробити зауваження цій людині, але не перейматися цим, бути вищим, тобто мудрішим за її “побрехеньки”; 4) пропустити все “повз вуха”, хай собі говорить, якщо “не сповна розуму”; 5) можлива інша відповідь
-

**15.** Кожна людина не застрахована від помилок і небажаних вчинків. Буває так, що чітко відчуваєш, що скоїв недоречний, поганий вчинок. Чи повинна людина в такий момент:

1) сама себе осудити і знайти собі якусь догану, покарання, для того, щоб винести певний “урок” з життя; 2) сама себе покритикувати, але ні в чому себе надалі не обмежувати; 3) якщо людина відчула, що це був поганий вчинок, значить щось зрозуміла, і цього вже достатньо; 4) не слід так ретельно прагнути аналізувати свої вчинки, тим паче критикувати себе; 5) все, що не робиться - все робиться на краще, може й такий вчинок теж.

**16.** Випадає так у нашому житті, коли ми бачимо (але при цьому зовсім нічого не можемо вдіяти), що фізично сильніший принижує людську гідність фізично слабшого, але набагато розумнішого. Кожна людина певним чином на це може відреагувати. Яка позиція, за Вашою думкою, може бути правильною:

1) внутрішньо сильно співпереживати і докоряти собі, що нічим не можемо допомогти слабшому; 2) відчути неспокій, схвильованість за людину, але не вдаватися до глибокого переживання; 3) відмітити собі, що ніколи так сам не буду чинити по відношенню до інших людей; 4) осудити подумки того, хто сильніший, але що можна при цьому вдіяти - завжди десь існує певна несправедливість і безвідповідальність; 5) інша відповідь:

**17.** Якщо одного з Ваших самих близьких друзів справедливо покритикувала група однокласників, то йому, мабуть, потрібно:

1) дуже спокійно до цього поставитися і визнати критику правильною, хоч вона і дуже болісна для нього; 2) обов’язково знайти факти, щоб виправдати себе, вказуючи, при цьому, на подібні вчинки тих, хто критикував; 3) промовчати, осмислити все і подумати про те, як більше не потратити у подібну ситуацію; 4) затаїтися і обов’язково знайти можливість, щоб за якусь поведінку теж покритикувати цих однокласників; 5)

(можлива якась інша відповідь)

**18.** Одного разу психологи провели дослідження. В ньому одна група за відеозаписом спостерігала зустріч на телебаченні з цікавою людиною. Ця людина як за біографією так і за оригінальними відповідями характеризувався дуже позитивно. Друга група спостерігала зустріч з тією ж самою людиною. Але тут запис був продовжений. У кінці зустрічі ця людина необережно вилила чашку кави, яка стояла на столі, собі на світлий костюм і при цьому голосно викрикнула якусь дурницю.

Питання: 1. Якій з цих двох груп більше сподобалася одна і та ж людина? (Необхідне підкреслити)

а) першій групі                      б) другій групі

2. Особисто Вам, в якій ситуації людина більше сподобалася?

а) першій ситуації                      б) другій ситуації

Шановні юнаки і дівчата! Існує багато проблем, які Ви особисто переживаєте, а також ті проблеми, які виникають у взаємостосунках з однокласниками. Якись проблеми вчені не змогли побачити, не спитали Вашу думку про них. Напишіть, будь ласка, які проблеми морального і особистісного характеру вчені психологи не врахували, а їх обов'язково треба вивчати, щоб допомогти саме дорослим (вчителям, батькам) правильно зрозуміти Вас, Ваші прагнення і бажання:

(якщо є проблеми іншого характеру, теж їх запишіть).

---



---



---



---



---



---



---

**Опитувальник “Особистий вибір”.**  
**Реєстраційний бланк.**

№відповіді	1	2	3	4	5
№питання					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					



Додаток Н  
**ОПИТУВАЛЬНИК “ВИБІР”.**

**Дорогий друже!**

Кожна людина у своєму житті робить безліч виборів. Іноді вона робить їх “не задумуючись”, іноді довго розмірковуючи над прийняттям рішення. Але і в першому і в другому випадку “щось” примушує її вчинити саме так, а не інакше. Зараз ми пропонуємо Вам декілька ситуацій. Прочитавши їх у колонках справа відмітьте те рішення, яке б на Вашу думку, у зазначеній ситуації:

Прийняли б особисто Ви (колонка з номером **2** – “Ви”).

Прийняло би більшість людей або Ваших ровесників (колонка позначена номером **3** – “більшість”);

Яке рішення, на Вашу думку, було б “ідеальним” в цій ситуації (колонка **4** – “ідеальне”).

Опис ситуації	Ви	Біль- шість	Іде- альне
1	2	3	4
<p>1. Трапилося так, що до Вашого дому залетіла красива, велика папуга. Вона Вам дуже сподобалася, бо вміла розмовляти й була дуже дружелюбною. Через декілька днів Ви випадково дізнаєтеся, що володар цієї папуги - Ваш одноліток з іншого парадного, який довго її шукав, а зараз дуже за нею сумує. Скоріше б за все Ви:</p> <p>а) віддасте папугу;  б) віддасте папугу за велику винагороду;  в) не віддасте, бо “що упало, то пропало”;  г) можливо віддам, якщо вона мені набридне;  д) знаючи, що папуга коштує чималі гроші, продам її на “Пташиному” ринку.</p>			
<p>2. У п’ятницю перед останнім уроком, хтось з Ваших однокласників запропонував всім піти з останнього уроку, бо “всі вже стомилися за цілий тиждень, урок – останній, погода гарна й вчитися аж ніяк не хочеться”. Ви:</p> <p>а) підтримаєте рішення;  б) скажете, що треба повідомити вчителя;  в) скажете, що не зважаючи на погоду, треба залишитися;  г) промовчите, “нехай вирішує більшість”  д) скажете, що хто як знає, а Ви – не підете.</p>			
<p>3. На уроці твій сусід весь час заважає вчителю проводити урок. Вчитель просить його вийти, інакше урок продовжуватися не буде. Всі мовчать, твій сусід не виходить. Ти:</p> <p>а) заступишся за товариша, сказавши, що він “більше не буде”  ;  б) скажеш, щоб він вийшов з класу;  в) будеш мовчати разом з усіма;  г) будеш доводити вчителю, що сусід не розмовляв взагалі;</p>			

<p>д) будеш сперечатися з вчителем, мовляв не тільки ж твій сусід розмовляв, і взагалі його відволікали інші.</p>			
<p>4. Один з твоїх однокласників захоплюється класичною музикою. На одному з вечорів, коли він грав музичний твір, твої сусіди почали йому заважати. Ти:</p> <p>а) зробиш їм зауваження;  б) промовчиш;  в) відсядеш від них подалі;  г) підтримаєш їх і теж почнеш щось викрикувати;  д) посмієшся з них, сказавши, що вони нічого не розуміють у музиці.</p>			
<p>5. Тобі і твоїй подрузі (другові) поставили різні оцінки за однаково виконану контрольну роботу. Тобі – “3”, їй (йому) – “4”. Ти:</p> <p>а) підеш до вчителя спитати, чому йому “4”, а тобі – “3”;  б) підеш до вчителя спитати, як можна виправити свою оцінку на кращу  в) нічого не будеш робити;  г) образишся на подругу (друга), бо він “улюбленець” вчителя;  д) розкажеш усім про “несправедливого” вчителя.</p>			
<p>6. У Вашому класі є людина, яку прийнято ображати за те, що вона погано виглядає, ходить весь час в одному й тому ж одязі та погано вчиться. Декілька учнів ставляться до неї особливо жорстоко. На уроці, коли ця людина відповідає, вони голосно на неї “наговорюють”, заважають, ображають її. Зауваження вчителя тільки “підливають масла в вогонь”, вони починають кричати щось подібне до “Да подивіться ж на неї...”, тощо. Ви:</p> <p>а) зробите їм зауваження;  б) почнете висміювати й заважати їм, коли вони будуть відповідати;  в) не будете нічого робити, “нехай самі розбираються”;  г) почнете демонстративно дружити, захищати людину, яку ображають;  д) будете допомагати ображати.</p>			
<p>7. Ваш сусід в бібліотеці обережно вирізає лезом сторінку з книги. Ви:</p> <p>а) зробите вигляд, що нічого не помітили;  б) будете вимагати від нього, щоб він припинив це робити;  в) підете до чергового адміністратора поскаржитися;  г) зробите зауваження, але якщо воно не подіє, нічого більше робити не будете;  д) сядете так, щоб інші не змогли побачити, що він робить.</p>			
<p>8. У роздягальні фізкультурного залу хтось вкрав у вашого однокласника кросовки. Ви знаєте викрадача і:</p>			

<p>а) скажете про нього вчителю фізкультури або іншому вчителю;</p> <p>б) будете вимагати від викрадача, щоб він повернув кросовки;</p> <p>в) нічого нікому не скажете;</p> <p>г) скажете тому, в кого викрали кросовки про викрадача;</p> <p>д) будете шантажувати викрадача з метою особистої вигоди.</p>			
<p>9. В кінці чверті ваші однокласники доставляють собі оцінки в журнал. Ви:</p> <p>а) їй собі доставите декілька;</p> <p>б) скажете, що це несправедливо;</p> <p>в) розкажете вчителю, не називаючи прізвищ;</p> <p>г) зробите вигляд, що нічого не помітили;</p> <p>д) розкажете всім іншим, щоб вони теж могли доставити собі оцінки.</p>			
<p>10. На вулиці Ви стали свідком того, що перехожий впав й не може підвестися, Ви:</p> <p>а) пройдете далі;</p> <p>б) допоможете їй піднятися;</p> <p>в) покличете когось на допомогу;</p> <p>г) спитаєте чи не потрібна їй допомога;</p> <p>д) викличете медичну допомогу чи іншу службу.</p>			
<p>11. В тролейбусі поруч з тобою контролер вимагає штраф у розмірі 17 грн. у пасажира, який не знає, що дійсний розмір штрафу становить 10грн. Ви:</p> <p>а) будете мовчати, бо це не ваша справа;</p> <p>б) скажете контролеру, що він не правий;</p> <p>в) скажете пасажиру, що справжній розмір штрафу - 10 грн.;</p> <p>г) запропонуєте пасажиру пересвідчитися у “справжності” контролеру .</p> <p>д) звернете увагу інших пасажирів на неправомірні дії контролеру.</p>			
<p>12. На вечірній прогулянці всією компанією ви зупинилися біля рекламних плакатів. Комусь прийшла в голову ідея “розмалювати” їх. Ваші дії:</p> <p>а) спробуєте “переключити” всіх на якусь іншу ідею;</p> <p>б) скажете, що краще цього не робити;</p> <p>в) підтримаєте ідею і будете її активним учасником;</p> <p>г) промовчите, але розмальовувати плакати не будете;</p> <p>д) будете робити так, як скаже більшість.</p>			
<p>13. Вчитель, що прийшов до Вас на урок після лікарняного питає, чи пояснювали Вам новий матеріал інші вчителі. Деякі почали кричати: “ні, не пояснювали!”, а один учень сказав правду “Так, пояснювали”. Ваші дії:</p>			

<p>а) підтримаєте учнів, що заперечують те, що уроки були;  б) підтримаєте учня, який сказав, що уроки були;  в) нічого не скажете;  г) скажете, що уроки були, але ви нічого не зрозуміли;  д) спитаєте учнів, що кричали “ні”, навіщо вони обманюють.</p>			
<p>14. Ваша подруга (друг) зустрічається з хлопцем (дівчиною), що їй (йому) дуже подобається. Раптом Ви дізнаєтеся, що обранець (обраниця) Вашої подруги (друга) зустрічається іще й з іншою особою. Ви:  а) негайно скажете про це подрузі (другові);  б) зробите зауваження обранцю подруги (друга);  в) будете шантажувати обранця подруги (друга);  г) не будете взагалі втручатися в їх стосунки;  д) розповісте третій особі, що вона заважає.</p>			
<p>15. На вулиці Ви разом з другом помічаєте, що один перехожий просить іншого дати йому скористатися телефонною карткою на 1-2 хвилини, бо його картка закінчилася. У людини, до якої звертаються телефонної картки немає. Ваші дії:  а) скоріше за все пройду далі, ніби нічого не чув;  б) дам покористуватися своєю телефонною картку за гроші;  в) дам покористуватися своєю телефонною картку безкоштовно;  г) зупинюся розповісти де знаходиться найближче поштове відділення;  д) візьму телефонну картку у друга і дам покористуватися перехожому.</p>			
<p>16. На вечірці з Вами хоче поговорити дівчина (хлопець), яка (який) вважається у Вашому колі “занудою” і спілкуватися з ним не престижно, але особисто Ви нічого проти неї (нього) не маєте. Ваші дії:  а) принципово не будете розмовляти, при всіх продемонструвавши свою відмову;  б) вислухаєте цю людину десь в непримітному куточку, так щоб якомога менше людей бачили Вашу розмову;  в) будете розмовляти, не зважаючи на погляди скося інших  г) зразу скажете, що нічим їй (йому) допомогти не можете;  д) вислухаєте з байдужим виглядом, щоб потім поглузувати над нею (ним) з іншими.</p>			
<p>17. Виходячи з трамваю, Ви побачили, що чоловіка, який виходив попереду Вас випав гаманець. Ви:  а) віддасте йому гаманець;  б) пройдете далі;  в) заберете гаманець собі;  г) заберете частину грошей з гаманця (як винагороду), а решту віддасте чоловікові;</p>			



д) якщо в гаманці крім грошей є документи, то повернете тільки їх .			
18. Ви побачили, що продавець обраховує покупця, що стоїть попереду Вас: а) голосно зробите зауваження продавцеві; б) скажете покупцеві, щоб він перерахував вартість покупки; в) нічого не скажете, проте будете уважними, коли черга дійде до Вас; г) звернетесь до адміністрації магазину; д) звернетесь в комітет по захисту прав споживача.			
19. На перерві Ви побачили, що хлопці з Вашого класу вимагають гроші в учня початкової школи. Ви: а) скоріше за все захистите школяра; б) скажете хлопцям, щоб відчепилися від учня, бо вони не мають права вимагати гроші; в) зробите вигляд, що нічого не помітили; г) допоможете однокласникам в надії, що отримаєте частину грошей; д) розповісте про цей випадок вчителю або батькам.			

## Додаток П

**Якими принципами Ви керуєтеся при здійсненні вчинків?**

(І.Г.Дубов, А.А.Хвостов)

Кожна людина в різних ситуаціях поступає по-різному. Проте, коли постає необхідність зробити якийсь **добрий** вчинок, кожен сам вирішує **чому** він повинен так зробити.

Зараз Ви можете оцінити, на які норми у ситуаціях вибору орієнтуєтеся саме Ви.

Отже, Ви здійснили добрий вчинок. Чому? Оцініть за п'ятибальною шкалою на які принципи Ви орієнтувалися при його здійсненні?

1 бал – означає, що цей принцип Ви ніколи не використовуєте;

2 бали – використовуєте досить рідко;

3 бали – інколи використовуєте;

4 бали – думаєте, що майже у всіх випадках Ви керуєтеся цим принципом;

5 балів – це дуже важливий для Вас принцип. Ви вважаєте, що саме ним треба керуватися при здійсненні вчинків.

1. Оточуючі люди гідні поваги.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

2. Аморальність для мене огидна.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

3. Так прийнято поступати.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

4. Інакше це руйнує мене як особистість.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

5. Мій приклад можуть наслідувати інші.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

6. Це питання ввічливості.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

7. Я отримую від здійснення добрих вчинків насолоду.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
-------	--------	--------	--------	---------

--	--	--	--	--

8. Інакше суспільство може деградувати.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

9. Виконання добрих вчинків йде на користь усім.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

10. Треба враховувати інтереси та права інших людей.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

11. Якщо всі будуть так чинити, в світі не залишиться зла.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

12. Інакше буде соромно перед оточуючими.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

13. Оточуючі також добре чинять по відношенню до мене.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

14. Цим я демонструю свій характер.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

15. Це мій обов'язок перед самим собою.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

16. Тому що потім не буде соромно перед оточуючими людьми.

1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів

*Дякуємо за відповіді*

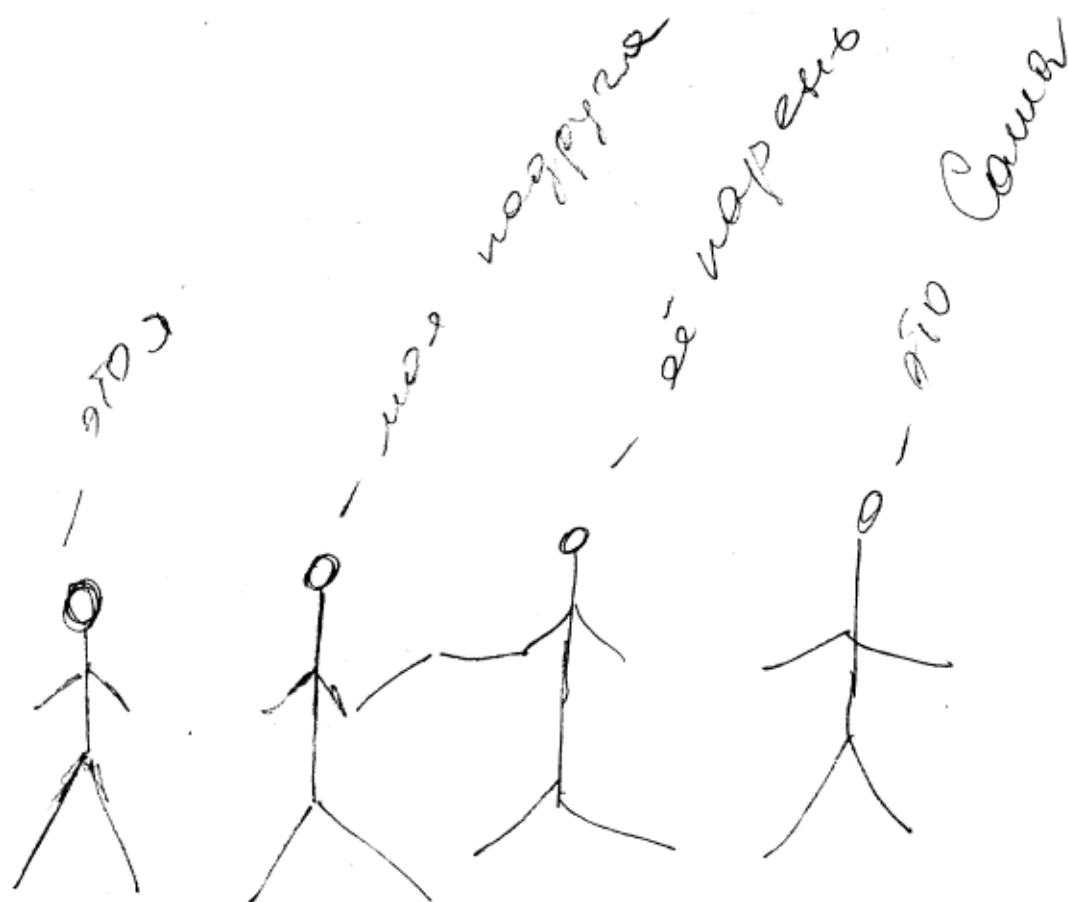


Додаток Р.2

и и  
отношения с окружающим  
миром

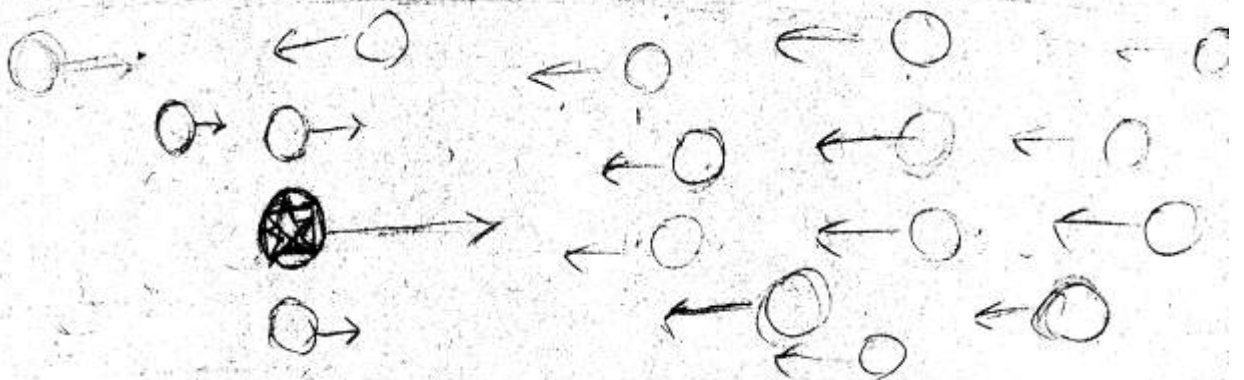


## Додаток Р.3

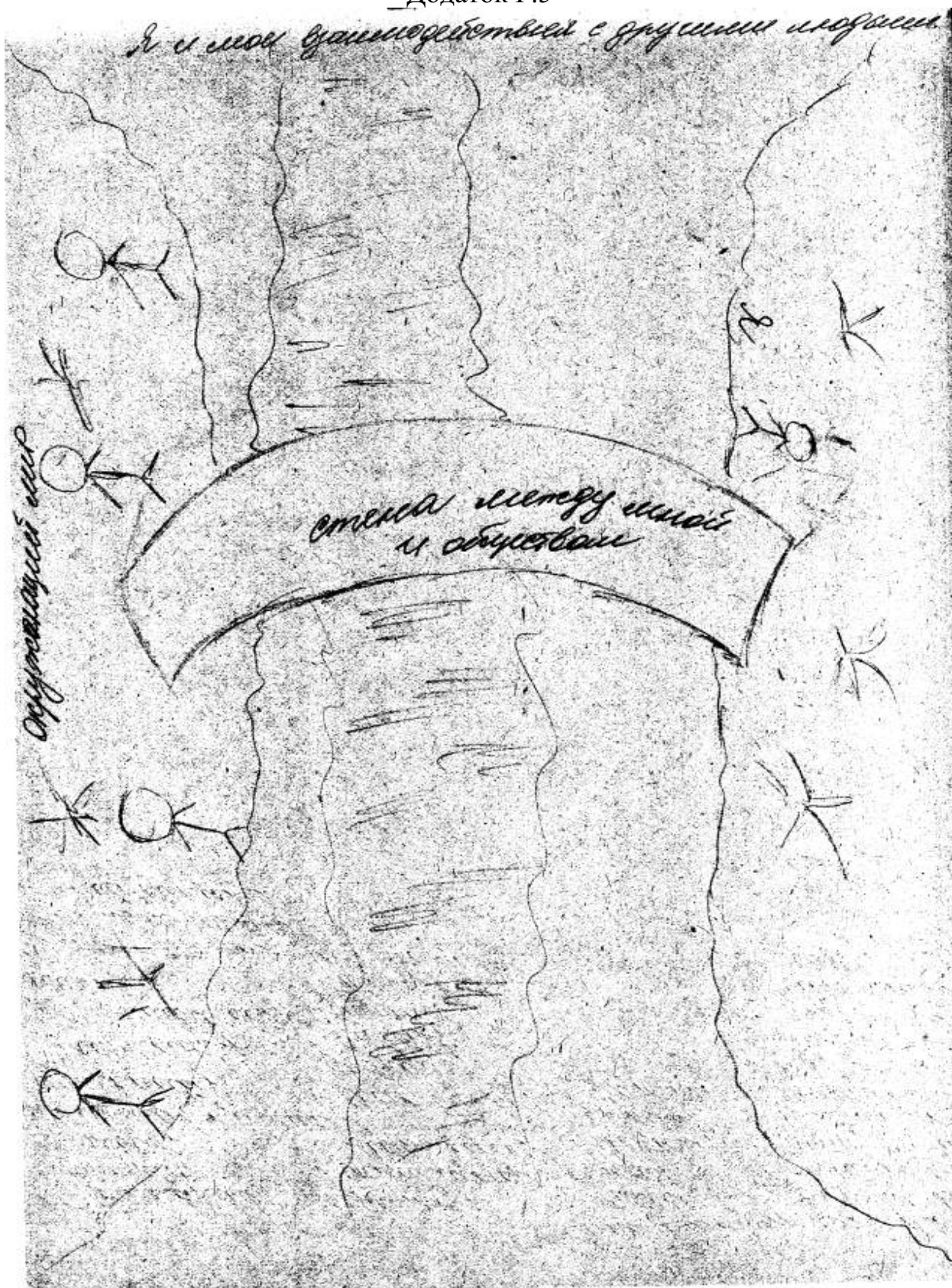


~~я~~ я, ты, мы  
дружная семья.

Я и мои взаимодействия с другими людьми



Додаток Р.5

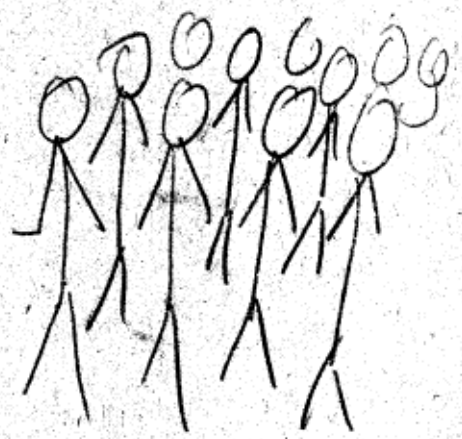
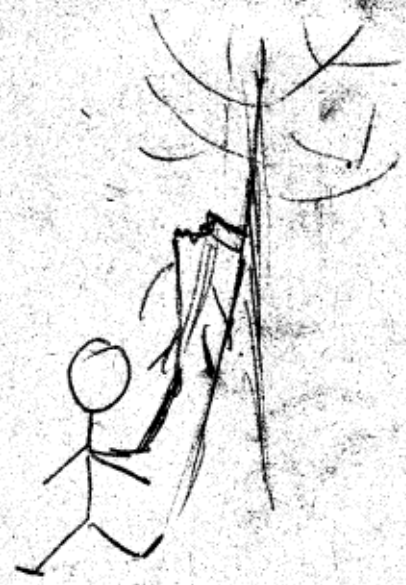




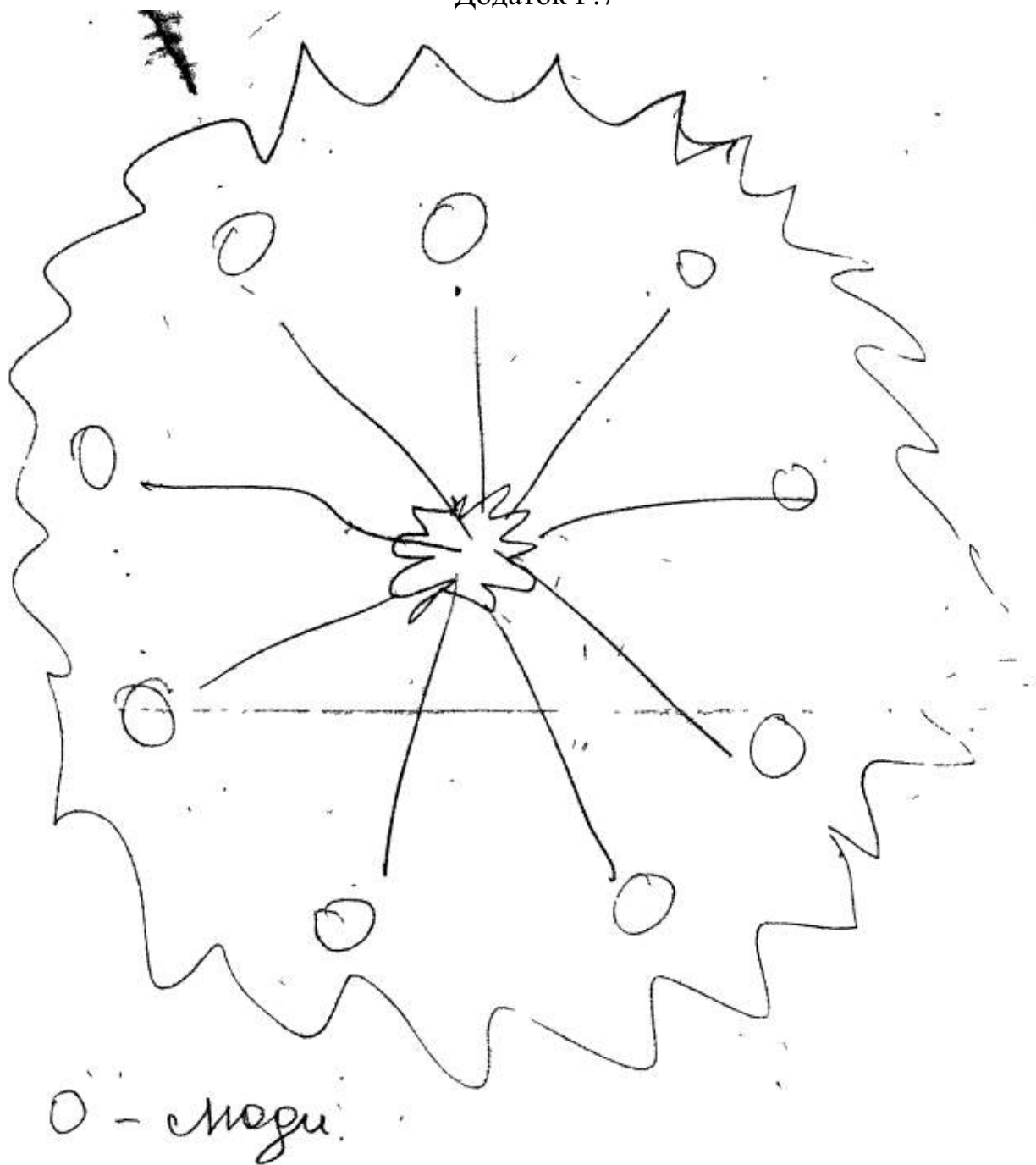
Додаток Р.6

В. А. Лоп. Брашноотомачивање с Орудјем за миром

Лоп



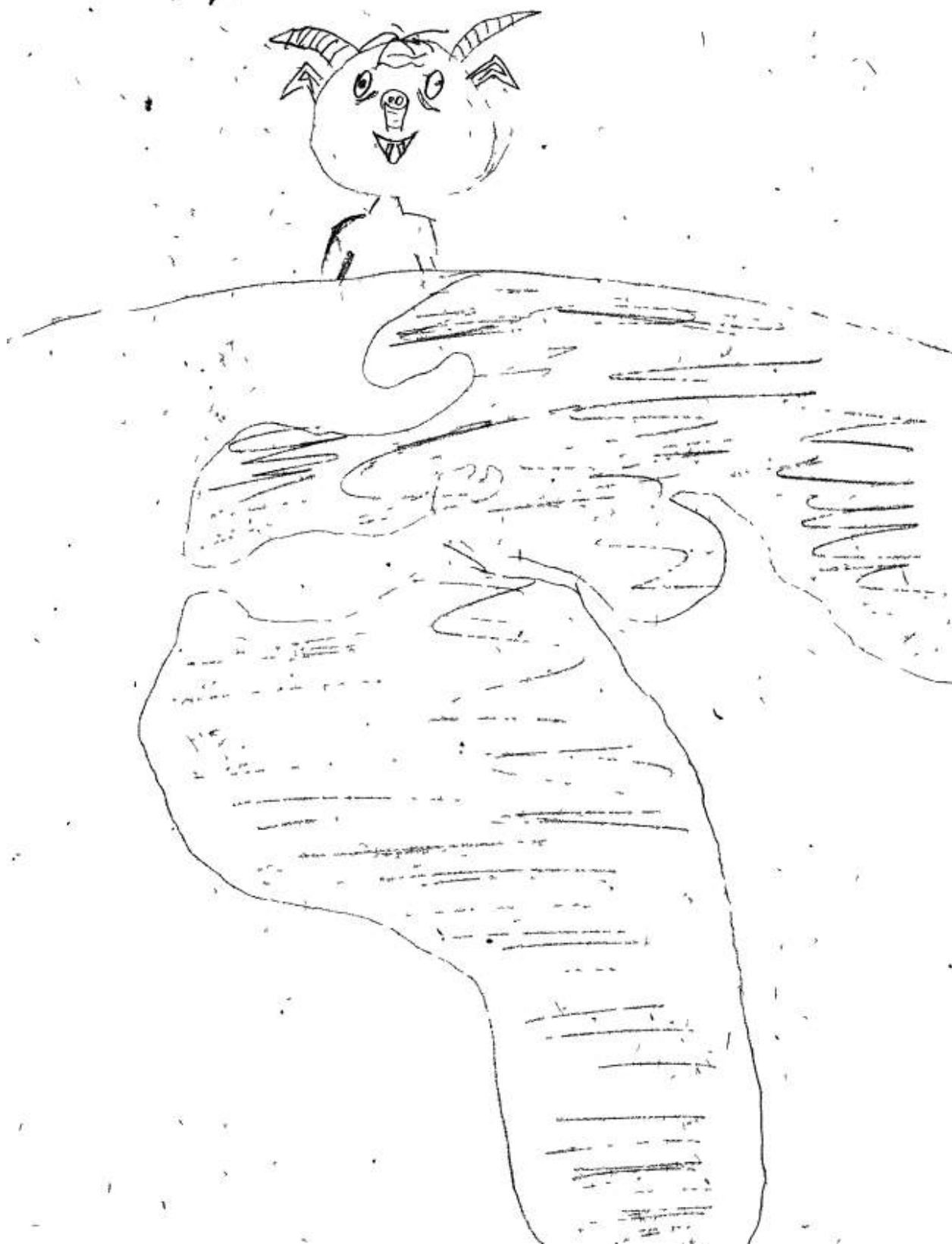
Додаток Р.7



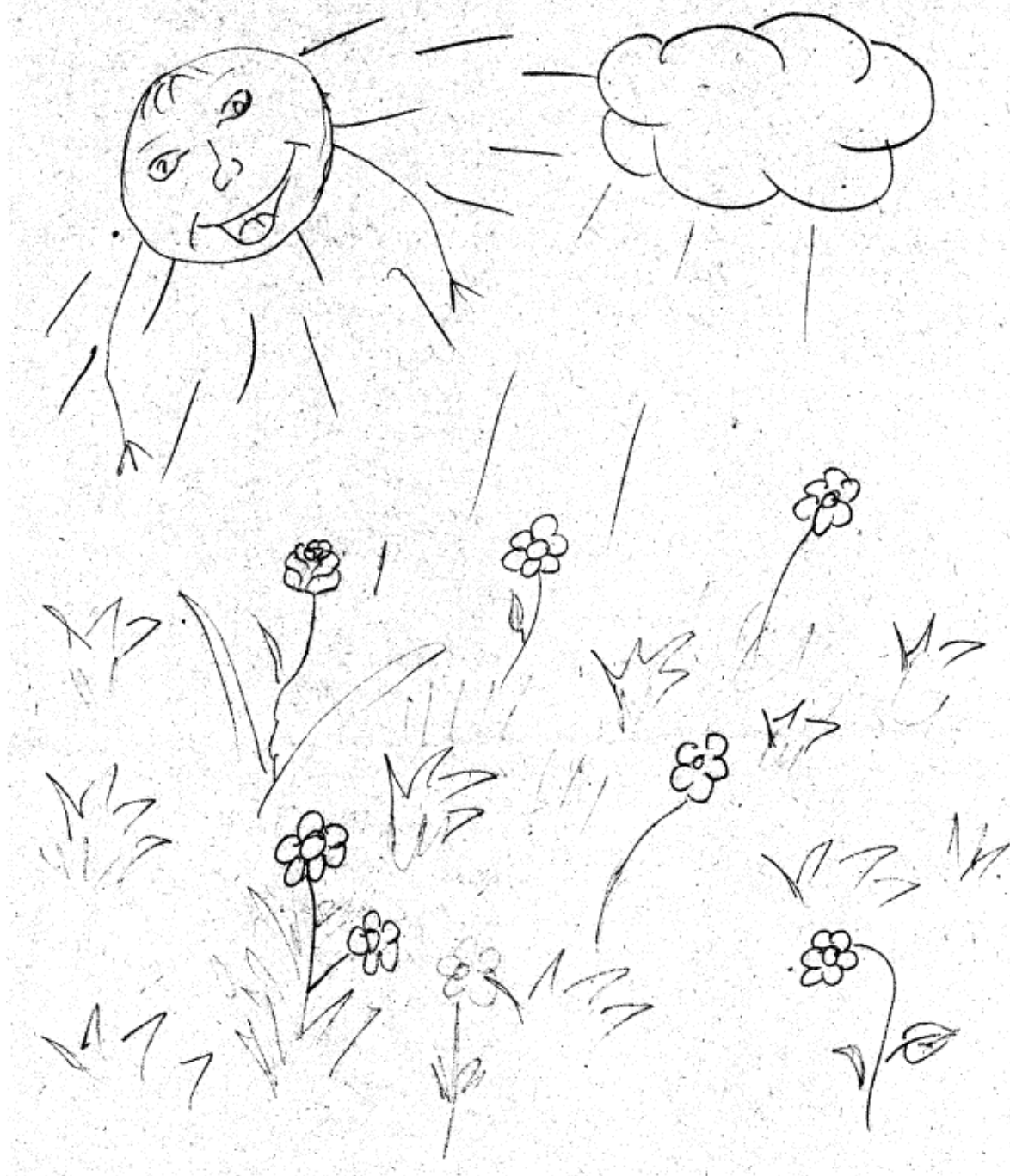
Додаток Р.8

Я, мого дитини одомашнені  
с окупують і мушкет

АНТОН



и их взаимное действие с другими  
моделью.



## Додаток С

**Основний зміст програми проведення тренінгу  
«Готовність до морального вибору»****Мета даного тренінгу.**

Програма даного тренінгу спрямована на розвиток у підлітків готовності до морального вибору, уміння приймати самостійні рішення, підвищення рівня їхньої моральної самосвідомості, почуття відповідальності, самостійності, що бракують йому навичок партнерського спілкування, на обговорення з ним проблем взаємин з людьми, як з дорослими так і з однолітками ми, вирішення моральних конфліктів.

**Використовувані засоби:** групові дискусії, міні лекції, рольові ігри, ігри на інтенсивну фізичну взаємодію, робота в парах і трійках і т.д.

У груповій дискусії учасники групи мають можливість висловити свою думку по обговорюваній проблемі. Тут вони вчиться формулювати свої думки, аргументувати свою думку, сперечатися, не ображаючи своїх опонентів, критикувати точку зору інших, не переходячи на «особистості».

Після кожної гри проводиться обговорення. Учасники діляться враженнями про те, як вони себе почували в тій або іншій ролі, мотивують свої вчинки. Це дає можливість розвивати психологічну спостережливість, навчитися пояснювати поведження інших людей, дивитися на міжособистісну ситуацію очима партнера.

Гри на інтенсивну фізичну взаємодію слугують для посилення інтересу учнів, підвищення працездатності, зняття напруги, відпочинку, поліпшення взаємин у групі. У деяких випадках ці вправи можуть бути безпосередньо пов'язані з темою заняття й використатися в якості робочих.

У дану програму крім різних ігор і групових дискусій входять і міні-лекції. Як відомо, повідомлення в доступній формі про ті або інші психологічні закономірності, феномени, властиві людям взагалі, - з одного боку, може зняти страхи, хвилювання, тривогу підлітків без прямого обговорення їх власних переживань, а з іншого боку - підвищити почуття впевненості в собі, якщо теоретичний відступ підтверджує здогадки й припущення самого підлітка.

**Форма проведення.**

Дана програма складається з 10 занять, кожне з яких триває дві з половиною години. Зустрічі проводяться один раз на тиждень. Приміщення для занять повинне дозволяти розставити стільці для учасників по колу. На деяких заняттях допускається відпрацьовування отриманих навичок поза групою (з незнайомими людьми).

**Форма проміжного й підсумкового контролю**

Як проміжний контроль використалися усні звіти учасників (рефлексія) наприкінці заняття, відзначаються основні складності, що сподобалося й т.д., а також підсумки у вигляді малюнків на тему «що запам'яталося на занятті найбільше», «емблема заняття» тощо.

## Заняття 1.

**Мета заняття:** створення сприятливої емоційної атмосфери прийняття й довірчості в спілкуванні; знайомство підлітків один з одним; установлення правил роботи в групі; пропозиція програми занять.

**План заняття.** Презентація імені. Розповідь учасника про своє ім'я. Керівник тренінгової групи просить учасників групи розповісти (показати, якось виразити для групи) історію - минуле або небилиця, що пов'язана з його ім'ям, так щоб його легко було всім запам'ятати. (При цьому всі учасники знають, що вони можуть вибрати вигадане ім'я, псевдонім.) Допомога керівника полягає в тім, що він пропонує вводити ім'я дієво й емоційно. Після знайомства ведучий розповідає про цілях програми. Коротко перераховуються теми занять. Акцент робиться на допомозі в рішенні проблем підлітків, розвитку навичок спілкування, впевненості в собі.

**Питання до учнів:** «Про що ви б хотіли поговорити на «заняттях?»»

Ведучий веде запис відповідей учнів на дошці

### Вправа «Східний базар»

#### Мета вправи:

- допомогти учасникам краще пізнати один одного, скоротити дистанцію в спілкуванні;
- знизити почуття напруженості завдяки включенню в ситуацію «тут і тепер»;
- звернути увагу учасників один на одного;
- навчитися принципам децентрації, концентрації уваги на партнері, створення партнерських взаємин

#### Хід вправи:

Пам'ятаєте картину східного ринку в музичній казці «Алі –Баба та сорок розбійників»? З якими асоціаціями ви пов'язуєте словосполучення «східний базар»?

Саме на такий ринок ми потрапимо через декілька хвилин. Але попередньо нам необхідно підготуватися.

Кожен отримує листок паперу та ручку/олівець. Складаємо папір на впіл по горизонталі та розриваємо його. Ті частини, що залишилися знову складаємо навпіл і знову розриваємо. Отримали чотири папірця. На кожному з них учасники пишуть великими літерами та розбірливо власне ім'я. тепер кожен листок складається декілька разів написом усередину. Підготовлені таким чином записки складаються у центрі кімнати. Тренер ретельно перемішує їх.

Ведучий: Тепер ми готові відправитися на східний ринок. Кожен підіде до гори записок і довільно витягне чотири записки. Потім, протягом 5 хвилин, вам необхідно буде вговорити, обміняти, знайти та повернути собі всі чотири листки з Вашим ім'ям. Перші три покупці, які вдасться це зробити найшвидше, підійдуть до мене з власними записками. Якщо питань немає, -

можна починати.

**Підсумок вправи:**

- Що Вам сподобалося, а що ні в грі, що відбулася;
- Яку тактику Ви використовували під час торгу: активний пошук, «агресивний маркетинг», взаємообмін, спроби обдурити партнера?
- Спробуйте тепер назвати імена, які Вам вдалося запам'ятати.

**Вправа «Ми=Я+Я»**

**Мета вправи:**

- сформувати в учасників почуття приналежності до групи;
- розвинути почуття індивідуальної відповідальності.

**Хід вправи:**

Ведучий: «Зараз Ви тримаєте від мене завдання і Ваша команда повністю виступить проти мене одного. Як Ви вважаєте Вам всім буде легко мене перебороти? Успіх кожного члена команди – це внесок в загальну перемогу. Гра проходить в три етапи, кожен з яких включає в себе три завдання. Основна вимога до виконання завдань: вони виконуються мовчки, без жодного звуку, жестів, доторків до інших учасників. Кожне порушення будь-яким учасником команди цього правила приносить всій команді штрафне очко. Гра йде до трьох очок.»

Завдання №1. Виконуючи зазначені вище правила, розташуватися в шеренгу за числами народження.

Завдання №2. Вистроїтися в шеренги по 5

Завдання №3. Вистроїтися в колони по 5

Етап 2.

Розділитися в команди за кольором брюк (спідниць), починаючи від темного до світлого.

Розділитися в команди за формою взуття

Розділитися в команди за кольором очей.

Етап 3.

Утворити прямокутник, квадрат, зірку

Зобразити скульптуру тварини: жираф, козел, слон

Розділитися в групи за ступенем готовності до заняття.

**Підсумкові питання:** чи важко було відповідати самому за себе? Чи виникали бажання керувати іншими, почуття провини за те, що не можу швидко зорієнтуватися?

Ритуал завершення заняття: Усі встають у тісне коло, кладуть один одному руки на плечі й говорять: «До побачення, ми».

**Заняття 2.**

**Мета заняття:** продовження знайомства з учнями, підвищення групової згуртованості, навчитися знімати бар'єр на прояв почуттів й емоцій.

Вітання. Кожний по черзі вимовляє своє ім'я, але з різною інтонацією, завдання - «не повторитися».

Перевірка запам'ятовування імен. Доброволець встає в центр кола. Керівник просить всіх учасників устати й повернутися спиною до добровольця.

Завдання. Треба довідатися учасників тренінгу зі спини, підійти до тих, чий імена добровольцеві відомі, покласти їм руку на плече й сказати: «Здрастуй, ти...» Якщо ім'я назване вірно, останній повинен повернутися до відгадуючого обличчям, посміхнутися йому й сісти на стілець.

Після цього проводиться допомога тим, хто не запам'ятав усе імена.

### **Гра «Сліпий та поводитир»**

Група розбивається на пари «сліпий-поводир». «Сліпий» закриває ока. Завдання «поводиря» - провести «сліпого» по будинку, де проводиться тренінг (оберігаючи свого «підопічного», попереджаючи про повороти, сходи й т.д. невербально).

Потім учасники міняються ролями.

Під час обговорення доцільно запитати, чи не було учасникам страшно, чи впевнено вони себе почували, наскільки легко вони могли довіряти один одному, наскільки приймали на себе відповідальність за безпеку іншого, які їхні відчуття при тактильній формі знайомства із предметами.

Обговорення з учасниками, що їм заважає бути щирими з іншими людьми. Що, на їхню думку, сприяє відкритості в спілкуванні з іншими людьми? Ким легше бути: «поводирем» або «сліпим»? Чому?

### **Вправа «броунівський рух»**

**Мета вправи:** визначення звичних стратегій поведінки.

**Хід вправи:** учасникам пропонується закрити очі й дві хвилини рухатися в будь-якому напрямку, зберігаючи повну тишу. Після двох хвилин руху, ведучий плескає у долоні і просить учасників об'єднатися в пари на рахунок раз, два, три.

Аналіз вправи проводиться за допомогою питань:

- Чи була у вас певна стратегія поведінки, чи могли ви її дотриматися?
- Прагнули ви бути в центрі уваги, там де більше людей чи трималися осторонь?
- Що Ви відчували, коли зіткнулися з іншими учасниками?
- Чи боялися Ви, що Вас хтось може зачепити, ушкодити?
- Чи боялися Ви, що Ви самі можете когось зачепити, ушкодити?
- Чи відкривали ви очі?
- Довгим показався Вам час руху?
- Розкажіть як можна детальніше як відбувалося ваше об'єднання в пари.

Підведення підсумків.



### Заняття 3

**Мета заняття:** знайомство з базовими моральними поняттями.

Привітання: Учасники беруться за руки й хором вітаються  
«Здрастуйте, ми!»

**Вправа: «Складання лексикону моральної людини»**

**Мета вправи:** допомогти усвідомити основні ознаки моральної людини.

**Інструкція:** Запишіть якості моральної людини, підкресліть які з них саме Ваші.

**Підсумок:** Зверніть, будь-ласка увагу які Ви молодці, Як багато Ви вже зараз здійснюєте, щоб бути справжньою людиною.

**Вправа: «Матрьошка»**

**Мета вправи:** розвинути у учасників навички самоаналізу; допомогти подолати внутрішні бар'єри, страх та невпевненість перед іншими людьми.

**Хід вправи:**

Добровольцю, що виходить в центр кола, надається в руки матрьошка и пропонується відкривати її, добираючись до найменшої ляльки. Кожний шар означає для нашого учасника його сутність, так що під зовнішньою оболонкою – які його моральні якості бачать оточуючі – скриваються більш глибинні й потаємні рівні.

Гра починається словами:

- Це я (прізвище та ім'я учасника), яким мене бачать оточуючі...

Продовження може бути таким: «А це я – такий, яким знають мене в сім'ї (в школі, друзі, кохана (ий), яким я є насправді, яким я прагну бути).

**Вправа «Скульптура»**

**Мета вправи:** дати можливість учасникам тренінгу проявити творчі здібності, потренуватися у визначенні моральних понять.

**Хід вправи:** учасники розбиваються на групи по 4-5 осіб. Кожній групі надається завдання побудувати скульптури: «справедливість», «добро», «чесність» тощо.

**Підсумкова вправа:** проведення методики «моє розуміння особистісних якостей людини».

### Заняття 4

**Мета заняття:** розвинути навички моральної взаємодії.

Привітання.

**Вправа «Стілець»**

**Мета вправи:** рефлексія власних моральних якостей, тренування вмінь здійснювати моральні вчинки.

**Хід вправи:** Доброволець виходить в центр кола. Йому пропонують взяти стілець й підняти його на рівень грудей і притиснути до себе. Потім ставиться завдання поставити стілець на підлогу, виконуючи такі умови: неможливо згинати чи розгинати руки, ноги, присідати, розмовляти.

Зрозуміло, що завдання неможливо виконати без допомоги когось із учасників групи, які знаходяться в ролі спостерігачів. Вправа виконується доти поки учасник покаже, що виконати завдання не може, чи поки хтось з учасників не проявить ініціативу і не допоможе поставити стілець на підлогу.

**Вправа: «Паровозик»**

**Мета вправи:** рефлексія власних моральних якостей, тренування вмінь здійснювати моральні вчинки.

**Хід проведення.** Вправа аналогічна попередній за метою проведення. Всі учасники діляться на 2 групи. Одна група залишається в ролі спостерігачів (суддів), інша встає в коло і її учасники закривають очі. За командою ведучого вони деякий час хаотично рухаються, а потім зупиняються. Далі їм надається інструкція мовчки розташуватися за зростом – від найбільш високого до найменшого. Без зовнішньої допомоги (із кола спостерігачів) виконати вправу неможливо. Аналізується поведінка тих, хто спостерігав за діями «активних» учасників.

**Вправа «Один в полі не воїн»**

**Мета вправи:** підвищити рівень впевненості у власних силах, самостійність.

**Хід проведення.** Ведучий говорить про те, що існує безліч прислів'їв, які описують соціальні норми життя. Наприклад таких як : один в полі не воїн» та «у вовчій зграї жити – по вовчому вити». Але, народна мудрість не завжди справедлива. Учасникам пропонується написати п'ять контр-аргументів до кожного прислів'я, які являли б собою приклади з історії, політики, науки тощо особистостей, які змогли відстояти власні переконання, кинувши виклик суспільству (Спартак, Копернік, Жанна Д'арк тощо) та обґрунтувати власну думку.

Підведення підсумків.

**Заняття 5.**

**Мета заняття:** актуалізувати у свідомості учасників власні цілі та шляхи їх досягнення.

**Вправа “Аукціон”**

**Мета вправи:** продемонструвати труднощі здійснення вибору життєвих цінностей на практиці.

**Матеріали й устаткування:** «жетони» у конвертах (по 10 штук на кожного учасника) з нумерацією «лотів», ручки, 10 карток, на кожній з яких зафіксований зміст 2 лотів для тренера.

### **Хід проведення:**

Перед початком кожному з учасників тренер роздає 10 жетонів і повідомляє про те, що в процесі гри жетони можна обміняти на той або інший лот. Максимальна кількість лотів - 10, але в них може бути різна вартість, тобто будуть лоти, ціна яких більше, ніж один жетон. Якщо учасник використовує всі жетони, він уже нічого не зможе «купити». В одному «лоті» на «продаж» виставляються одночасно дві цінності. Учасник може вибрати одну з них, або нічого не «купити». Назва того, що учасник готовий «купити», він пише на жетоні і відкладає його убік як уже використаний. Свій вибір потрібно робити швидко. Перехід до наступного лота означає, що попередній знято з «торгів».

Після того, як тренер пояснив правила, відповів на можливі питання учасників, починається оголошення назв пара лотів, що виставляються «на продаж». Другий тренер і асистенти з числа учасників стежать за ходом гри.

#### *Підказка тренеру.*

Необхідно дуже чітко пояснити учасникам умови завдання, переконатися, що усі зрозуміли запропоновані правила. Проводити «гру» необхідно в досить швидкому темпі.

Для деякого спрощення процедури гри можна роздати кожному з учасників не окремі жетони, а лист папера, на якому позначені 10 кружків-жетонів. Роблячи свою «покупку», учасник позначає на жетоні, що він купує. У такий спосіб на листі в процесі гри залишається усе менше і менше невикористаних жетонів. Можна визначити, на що вони витрачені.

Після закінчення «Аукціону» доцільно задати учасникам питання про їхні почуття, думки, асоціації зв'язаних з «покупками», з'ясувати: чи були сумніви в учасників у правильності їхнього вибору?

У заключному коментарі тренер звертає увагу на те, що ситуації вибору життєвих цінностей досить різноманітні і часом дуже непрості. Для будь-якої людини, у тому числі і для лідера, дуже важливо навчитися робити вибір і вміти нести за нього відповідальність.

### **ПЕРЕЛІК ЛОТІВ ДО МЕТОДИКИ «АУКЦІОН»**

Виграти велику суму грошей і залишити її собі або поділити з близькими людьми (1 жетон)	Виграти велику суму грошей і вкласти їх у благодійний проект (1 жетон)
Відпочинок у будь-якому місці земної кулі 1 місяць із кращим другом (2 жетони)	Наступна ступінь в успішній кар'єрі (2 жетони)
Можливість впливати на розгортання подій (2 жетони)	Можливість постійного самовдосконалення (2 жетони)
Добра освіта (2 жетони)	Підприємство, що приносить великий прибуток (2 жетони)
Здорова родина (3 жетони)	Всесвітня слава (3 жетони)

Чиста совість (2 жетони)	Успіх за будь-яку ціну (2 жетони)
Матеріальне благополуччя (1 жетон)	Повага і визнання соратників і послідовників (1 жетон)
Керувати та підкоряти (2 жетони)	Працювати в команді. односторонній (2 жетони)
Стрімка кар'єра завдяки випадку (2 жетони)	Поступове сходження до успіху шляхом безустанного
Сім додаткових років життя (3 жетони)	Безболісна смерть, коли прийде час (3 жетони)

### Вправа «Мільйон».

**Мета вправи:** аналіз екзистенціальних цінностей учасників.

**Хід проведення:** Ведучий говорить про те, що можна отримати мільйон від людини, яка готова віддати гроші кому завгодно, при умові, що та людина його зацікавить. Як це зробити. Приймається будь-яка фантазія. Оцінюються способи досягнення цілі.

Підсумок.

Домашнє завдання: Відповісти на запитання методики «МВЦО» М. Рокича.

### Заняття 6.

**Мета заняття:** рефлексія учасниками власного морального «Я».

#### Методика «Що я за людина?»

1. Мій життєвий шлях (Якими були мої успіхи та невдачі?)
2. Вплив сім'ї: дитинство? Юність? Батьки? Брати? Сестри? Близькі?
3. Мої особисті параметри: риси характеру, сильні сторони.
4. Моя гармонія: в чому полягають мої конфлікти з оточуючим середовищем? Чим я їх пояснюю?
5. Дружні зв'язки: ворожнеча? В яких обставинах я відчуваю себе сильним, переможеним? Слабким?
6. Чого я до цього часу не можу досягти? По яким причинам? Які перешкоди, труднощі, небезпечності перешкоджають моему шляху? Які міри я можу застосувати для їх запобігання.
7. Хто з оточуючих стимулює мою активність? Хто перешкоджає? В чому можуть розкритися мої можливості? В чому не можуть? Що я хочу в зв'язку з цим зробити?
8. Які негативні для мене впливи я хочу усунути?
9. Які позитивні впливи я хочу підтримати?

10. Чого від мене хочуть оточуючі люди? Що я можу їм дати?

11. Для кого я можу принести користь зараз та в майбутньому?

12. Чи приношу я максимальну користь тим людям, які приносять максимальну користь мені?

Виділяється чотири засоби позбавлення від емоціонального компоненту у моральному виборі.

### **Гра «життєвий лабіринт»**

**Мета гри:** аналіз поведінки підлітка, поставленого в умови вибору, прийняття самостійного рішення. Гра дозволяє виявити наскільки школяр свідомо орієнтується у виникаючих ситуаціях, способах подолання утруднень на шляху виходу з цих умов, який “канал” саморегуляції: “повинен”, “хочу”, “можу” є домінуючим.

Основні задачі гри: виявити основні труднощі, з якими стикається школяр, уточнити, які фактори можуть здійснити позитивний чи негативний вплив на процес вибору, виявити тактику поведінку та тактику орієнтації у за пропонованих умовах, контролю над своєю поведінкою, діями, словами.

**Хід гри:** Гравці отримують картки з назвами, відповідними тій чи іншій ситуації: “конфлікт”, “творчий проект”, “менеджер спілкування”, “самозвітування”. Кожне завдання передбачає вибір: в першому випадку – вибір морального вчинку, в другому – творчого підходу, в третьому – раціональних способів, застосовуючи підприємливість, в четвертому – вибір партнера.

Вказівки до завдання складаються з двох частин: «виберіть характерні для Вас способи вирішення ситуації» та «оберіть найбільш правильні та бажані на Ваш погляд способи». В кожній ситуації пропонується п'ять варіантів: прийняття самостійного рішення у формі оцінного судження, дії, вчинку.

1 варіант: блокується свідомість та воля емоційно-потребнісним станом “Я хочу”, коли Ви не можете щось думати та вирішити.

В цьому випадку:

- Я зриваюся та плачу,
- кричу та вимагаю свого,
- подавлено мовчу,
- всі сили уходять на, щоб стриматися.

Оберіть найбільш частий стан.

Ситуація може затягуватися на необмежений строк. Які будуть Ваші дії, якщо ніхто не хоче допомогти Вам.

2 варіант: свідомість та воля блокується емоційним станом, але Ви звертаєтеся за допомогою або порадою: як бути та що робити.

Найчастіше за все такі поради Вам дають: а) батьки; б) товариші; в) вчителі.

В цьому випадку Ви здійснюєте нав'язаний вибір, приймаєте чиесь рішення, реалізуючи його самостійно.

3 варіант: не задумуючись робите вибір на вдачу, довіряючи своєму почуттю інтуїції, в смислі: “будь що буде” та девізом “авось”. При цьому, можливі випадки, коли ви: а) починаєте думати по ходу справ, оцінювати та аналізувати та розумієте, що здійснили правильний, недосить правильний або взагалі неправильний вибір, але все одно не визнаєте своєї помилки та продовжуєте робити все як і раніше; б) розумієте, що інтуїція Вас не підвела й Ви зробили правильний вибір, що надає Вам ще більшої сили; в) зрозуміли, що зробили помилку, й знаходите сміливість признатися в цьому не лише собі, а й іншим, відмовляючись від здійсненого вибору та здійснюючи нову спробу.

В цьому випадку Ваш вибір не до кінця усвідомлений, але рішення Ви приймаєте за власним бажанням, хоча керуєтеся більшою мірою волею та почуттями, а не свідомістю.

4. Думаєте, співвідносите всі “за” та “проти”, але все одно робите вибір невпевнено, переживаючи по ходу справи та сумніваючись у його правильності, знаходячись в стані тривожності: а) тільки на початку; б) на початку та у ході; в) у кінці.

Не до кінця свідомий вибір. Тривожність викликана авторитарністю інших людей.

5 варіант: робите паузу, спокійно та розсудливо продумуєте всі можливі варіанти:

а) на користь іншим, але на шкоду собі; б) на користь собі та на шкоду іншим; в) на користь собі та іншим.

Свідомий вибір.

## Заняття 7.

**Мета заняття:** Підняття рівня впевненості у власних можливостях.

**Тренінгові вправа підвищення рівня впевненості.**

Ти кожен день згадуєш та виконуєш свої обов’язки перед іншими людьми, партнерами, колегами. А чи часто ти згадуєш власні права? Чи знаєш ти їх?

Ти маєш право:

Бути незалежним.

Бути вислуханим та прийнятим всерйоз.

Діяти в стилі впевненої у собі людини.

Просити того, що бажаєш.

Робити помилки та бути відповідальним за них.

Відповідати відмовою, не почувавши себе винним чи егоїстом.

Все життя – спектакль. Грай в ній роль незалежної людини. Вся твоя сором’язливість та невпевненість щезне.

Для того, щоб сформувати у учасників здатність усвідомленого вибору, пропонується ланцюжок різноманітних ситуацій вибору, який поступово ускладнюється та вимагає від учасників все більш високого морального напруження.

Запропоновані приклади дають змогу зрозуміти, що для здійснення підлітком морального вибору важливе оволодіння ним засобами вирішення моральних протиріч й організацією власної поведінки. До таких засобів відноситься вміння враховувати наслідки здійснених та нездійснених вчинків, здатність уявляти ці наслідки не лише інтелектуально, а й емоційно. Це можливо лише при умові виділення підлітками власного “Я” серед “Я” оточуючих та співвіднесенні власних дій з еталонами ідеального “Я”.

### **Поромник.**

У ріці зібралось декілька людей, яким необхідно переправитися на інший берег. Є пором, хазяїн якого може взяти лише одну людину. Кожен переконує, що забрати саме його. Хто першим його переконає.

### **Похвала.**

Учасники по черзі виступають з похвалою у власну адресу. Аудиторія оцінює кожного з точки зору стилю та іміджу. Важливо приймати до уваги ступінь самодостатності, рівень самооцінки. Можна підсилити зацікавленість групи, запропонувавши питання: за що можна отримати похвалу?

## **Заняття 8.**

**Мета заняття:** рефлексія учасниками власної поведінки в ситуації морального вибору.

**Вправа «червоне та чорне».** Учасники поділяються на дві команди, які будуть працювати в окремих приміщеннях. Ведучий надає інструкцію кожній команді: «Ваша мета виграти. Гра триває 10 ходів. Перед вами картка гри, на якій презентована кількість балів, яку може отримати ваша команда за кожен хід».

<i>Хід</i>	<i>Команда 1</i>	<i>Команда 2</i>	<i>Бали</i>	<i>Команда 1</i>	<i>Команда 2</i>
	<b>Червоне</b>	<b>Червоне</b>		-3	-3
	<b>Червоне</b>	<b>Чорне</b>		+5	-5
	<b>Чорне</b>	<b>Червоне</b>		-5	+5
	<b>Чорне</b>	<b>Чорне</b>		+3	+3
1					
2					
3					
4					
<b>5</b>					
6					
7					
8					
9					
<b>10</b>					

**Мета:** створення ситуації вибору цінностей, у якій відбувається усвідомлення їхньої значимості; визначення особистих і групових пріоритетних цінностей.

**Матеріали й устаткування:** видрукований по кількості учасників перелік цінностей, по 3 маленьких листки паперу для кожного учасника.

**Хід проведення:**

Кожен учасник одержує перелік цінностей. Тренер пропонує вибрати з них спочатку 10, потім 5 найбільш важливих цінностей і прорангувати їх за ступенем значущості. Потім учасники одержують по трьох листка папера, на кожному з яких потрібно написати одну з трьох найважливіших для них цінностей.

Далі тренер просить віддати йому або асистентові одну з трьох цінностей, з яким учасник найменш безболісно може розстатися. Потім пропонує віддати ще одну цінність і залишити в себе саму значиму.

### ЩО ЦІ ЦІННОСТІ ЗНАЧАТЬ ДЛЯ МЕНЕ?

№	Цінність	Виберіть 10 цінностей особливо важливих для	З відібраних 10 цінностей відберіть 5	Спробуйте пронумерувати їх за значимістю
1	2	3	4	5
1.	Воля			
2.	Самоповага			
3.	Довіра			
4.	Смиренність			
5.	Сила			
6.	Вірність			
7.	Любов			
8.	Здоровий глузд			
9.	Надія			
10.	Честь			
11.	Гідність			
12.	Незалежність			
1	2	3	4	5
13.	Розум			
14.	Совість			
15.	Дружба			
16.	Чесність			
17.	Здоров'я			
18.	Гармонія в родині			
19.	Ризик			



20.	Краса			
21.	Віра			
22.	Доброта			
23.	Багатство			

### Заняття 9.

**Мета:** закріплення навичок моральної рефлексії.

Вправа «Моральні якості».

Використовуючи додатки Б та М, проводяться методики «Мое розуміння особистіних якостей людини» та «Особистий вибір» .

#### Методика “Людина майбутнього”

**Мета:** разом з учасниками створити модель «лідера майбутнього» і визначити його основні характеристики.

**Матеріали й устаткування:** аркуші фліпчарта, маркери, скотч, ножиці.

#### Хід проведення:

У центрі кола на листі фліпчарта схематично малюється образ людини майбутнього.

Учасникам пропонується самостійно визначити ті характеристики, якими, на їхню думку, він повинний володіти. Тренер записує всі пропозиції на схемі-моделі, а на основі отриманих результатів відбувається міні-дискусія, в якій порівнюються характеристики історичних лідерів, з характеристиками людини майбутнього.

Діаграма: «Соціальне партнерство»



**Мета:** закріпити результати особистісного розвитку, пов'язаних з вирішеннями підлітками ситуацій морального вибору

**Матеріали й устаткування:** 4 великих листи папера (для кожної з підгруп), фломастери.

#### Хід проведення:

Тренер визначає з числа учасників 4-х людина і пропонує їм сформувати команду, що протягом 20 хвилин буде здатна запропонувати ідею соціального проекту, обґрунтувавши його актуальність і визначивши механізм реалізації. Після закінчення часу на підготовку проекту представник/представники від кожної групи за 3-4 хвилини повинні презентувати підсумки роботи.

#### Підказка тренеріві

Бажано наприкінці презентації кожного проекту запропонувати учасникам поаплодувати авторам.

При підведенні підсумків блоку можна розповісти групі казку для натхнення «Сніжинка»

### Казка для натхнення СНІЖИНКА

«Скажи мені, скільки важить сніжинка?» - запитало мишеня в голуба.  
«Не більше, ніж нічого», - відповів той. «Тоді я розповім тобі одну дивну історію», - сказало мишеня.

«Я сидів на ялиновій гілці, біля самого стовбура, коли почався сніг. Це було схоже на безтурботний сон. Щоб якось скоротати час, я вважав сніжинки, що м'яко падали на хвою моєї гілки. Я нарахував приблизно 3 741 952 сніжинки. Коли упала ще одна, те своєю вагою (не більшим, ніж ніщо) зламала гілку».

Розповівши цю історію, мишеня зник. Голуб, обміркувавши її суть, сказав собі: «Напевно, для того, щоб настав світ у цьому світі, не вистачає голосу всього однієї людини».

### Заняття 10.

#### Методика “Вірші про себе”

**Мета:** сприяти формуванню позитивної самооцінки, почуття власного достоїнства, усвідомленню свого творчого потенціалу; завершити знайомство учасників із самими собою й один з одним у рамках тренінгу.

**Матеріали й устаткування:** тексти-підказки «Вірші про себе» по кількості учасників.

#### Хід проведення:

Тренер роздає учасникам роздрукований текст-підказку «Вірші про себе» і пропонує заповнити пробіли, для чого кожному має бути заглянути в себе і назвати ті якості або риси, що роблять його унікальним. При цьому відзначається, що, якщо хто-небудь з учасників захоче, скориставшись підказкою, написати вірш, він може це зробити. На написання віршів дається 15-20 хв. Потім тренер пропонує бажаної прочитати те, що в них вийшло. Якщо таких не виявиться, тренер може зібрати всі роботи і прочитати деякі з них, не називаючи автора.

#### Підказка тренеріві

«Вірші про себе» є індивідуальним творчим завданням. При його виконанні доцільно запропонувати учасникам зайняти будь-яке зручне для них місце. Якщо деякі з них зволіють вийти з аудиторії в коридор або усамітнитися яким-небудь способом, їм треба це дозволити. Наш досвід показує, що абсолютна більшість учасників ніколи не брали участь у роботі подібного виду.

Особистий результат кожного багато в чому залежить від того, наскільки він почуває себе комфортно і вільно,

Тренер може прочитати «вірші», написані учасниками попередніх тренінгів, для того, щоб «зняти» на першому етапі напруга і допомогти перебороти учасникам боязкість, нерішучість перед «моментом сповіді».

### **Підсумкове анкетування “Кольори”**

**Мета:** провести оцінку результатів тренінгу.

**Матеріали й устаткування:** зображення яскравих квітів, лист папера великого формату, на якому в перший день були зафіксовані очікування-«зернятка» учасників, фломастери.

**Хід проведення:**

Тренер пропонує учасникам повернутися до листа очікувань «Зернятка», з яким вони працювали на початку тренінгу. На заздалегідь підготовлених «квіточках», що лунають кожному, учасники пишуть, якою мірою виправдалися їхні чекання, чи одержали вони нові знання, навички і т. д.

### **Методика “Коло”**

**Мета:** закріплення позитивних результатів тренінгу; створення сприятливої емоційної атмосфери в групі.

**Хід заняття:**

Тренер пропонує всім учасникам встати в коло і, поклавши руку на плече людини, що стоїть поруч, подякувати його за гарну роботу, за позитивні емоції, сказати або побажати що-небудь приємне.

Останніми свого побажання учасникам висловлюють тренери.

### **Підведення підсумків тренінгу**

**Мета:** підвести підсумки тренінгу, закріпити отриману інформацію, знання і навички.

**Хід заняття:**

При підведенні підсумків тренінгу можна використовувати «історію для натхнення»

## **ІСТОРІЯ ДЛЯ НАТХНЕННЯ**

Хто бував у Києві, той знає, що однієї з особливостей і визначної пам'яток міста є його ландшафт - пагорби, вулиці, що піднімаються або спускаються, а часом кучеряві, як знаменитий Андріївський спуск.

Один з моїх київських знайомих якось розповів таку історію. Його дитинство пройшло на вулиці Лютеранської, стікаючої до Хрещатика. Хлопчиком, виявившись у роки війни в евакуації, він дуже часто згадував свій дивний будинок, що через крутість місцевості мав кілька рівнів. Цей будинок, незвичайним і привабливим, був для нього цілим світом. Він снівся

Йому по ночах разом з його мешканцями, він був уособленням міста, батьківщини. І от після трьох років змушеної евакуації хлопчик разом з батьками повернувся в Київ. Він із хвилюванням, і навіть із трепетом піднявся по своїй вулиці, увійшов у двір і... не впізнав його. Нічого начебто був не змінилося, але усі було якимсь іншим. Не розуміючи, у чому справа, розбудувавши, підліток потягнувся за сигаретами, якими тайкома від батьків починав балуватися у свої 15 років. Коли ж він присів на одну з двірських сходинок, негайно усі встало на свої місця. Двір знову виявився таким, яким був у його дитинстві, Яким він бачив його у своїх снах. І хлопчик зрозумів, що за минулі три роки змінився не двір, а він сам. Він виріс на цілих 15 сантиметрів, тому іншим став його фокус бачення. З тих пір хлопчик, а нині відомий літературознавець, зрозумів важливість фокуса зору.

Нам би хотілося, щоб тренінг, який ми з вами закінчуємо, хоча б у якомусь ступені допоміг вам змінити бачення процесів, явищ, про які йшла мова. Як відомо, рости можна не тільки в розумінні фізичному. Нам би дуже хотілося, щоб вам захотілося рости, здобувати нові знання, уміння, навички, ставити нові питання і знаходити на них свої відповіді, зв'язати ці відповіді з відповідями інших, уміти зростати, уміти «бути» у площині свого життя, знайти в ньому потрібний фокус. Якщо проведені два дні були корисні саме в цьому змісті, ми вважаємо свою задачу виконаною і дякуємо всім учасникам за цікаву й активну спільну роботу, завдяки якій досягнуто спільного результату.