

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

**БОГАЧ Олена Володимирівна**

УДК [373.5.015.311: 17.022.1] (043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ  
СТАРШОКЛАСНИКАМИ В СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –  
**Чернобровкін Володимир Миколайович**,  
доктор психологічних наук, професор

Луганськ – 2012

## З М І С Т

<b>ВСТУП</b>	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ</b>	11
1.1. Філософсько-етичні та психологічні концепції прийняття рішень	11
1.2. Психологічні ознаки ситуації морального вибору	30
1.3. Особливості та чинники активності суб'єкта в ситуаціях морального вибору	43
1.4. Вікові особливості морального розвитку старшокласників	58
Висновки до розділу 1	70
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ</b>	75
2.1. Методи дослідження психологічних особливостей прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору	75
2.2. Аналіз вікової специфіки ситуацій морального вибору в період ранньої юності	85
2.3. Особливості смислової та процесуальної сторін прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору	91
2.3.1. Сприймання умов ситуації морального вибору та постановка проблеми	92
2.3.2. Альтернативи морального вибору	107
2.3.3. Порівняння альтернатив у процесі вибору рішення	118
2.3.4. Аналіз загальних показників прийняття рішень старшокласниками за методикою “Ситуації морального вибору”	146
Висновки до розділу 2	163
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ</b>	168
3.1. Організація і завдання психологічного супроводу розвитку готовності старшокласників до прийняття рішень у ситуаціях морального вибору	168
3.2. Розвивальні ефекти тренінгу “Розвиток готовності старшокласників до морального вибору”	179
3.3. Оцінка ефективності психологічного супроводу, спрямованого на розвиток готовності старшокласників до морального вибору	193
Висновки до розділу 3	201
<b>ВИСНОВКИ</b>	205
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	210
<b>ДОДАТКИ</b>	233

## ВСТУП

Соціально-політичні та економічні протиріччя, які останнім часом відбуваються в нашій країні, суттєво впливають на процеси розвитку суспільної свідомості людей у сфері їхніх духовних та моральних відносин, унаслідок чого утворюється коло напружених проблем, у процесі вирішення яких перебувають представники різних поколінь. В особливій ситуації морального вибору опинилися старшокласники, які обирають своє місце в нових умовах життя. Здійснення особистісного та професійного виборів, які за своєю суттю є завжди моральними, вимагає від особистості виступити автором власних рішень, які надалі відіб'ються в системах людських та суспільних відносин. Проте, життєва практика засвідчує, що значна частина старшокласників виявляється нездатною адекватно взаємодіяти із суперечливими зовнішніми умовами та обставинами життя, здійснює вибори, що не узгоджуються з їхньою власною системою цінностей, або уникає їх, перекладаючи відповідальність на інших. Складність полягає і в тому, що ситуації морального вибору не мають однозначного і єдино правильного рішення. До цього додається обумовленість різних способів реагування та поведінки особистості, які залежать від смислового аналізу суперечливих зовнішніх обставин, від особливостей розуміння нею ситуації загалом, сформованого вміння визначати та розв'язувати ціннісні протиріччя морального конфлікту.

Незважаючи на широкий спектр розроблених науковцями проблем взаємодії особистості з ситуацією (Л. Анциферова, Л. Бурлачук, В. Дружинін, Т. Ушакова, Н. Чепелєва, К. Грауман, К. Левін, Д. Магнуссон та ін.), дотепер не існує загальноприйнятої теорії ситуації, чітко визначених критеріїв поняття “ситуація морального вибору”, що виступає однією з причин складності аналізу особливостей протікання смислової та процесуальної сторін прийняття рішень у ситуаціях морального вибору. Питанням вивчення специфіки особливостей ситуацій морального вибору, які виникають у період ранньої юності, також не приділяється достатньої уваги.

Проблемою залишається і відсутність системності в наукових дослідженнях, де в якості детермінаційних чинників рішення розглядаються як певні внутрішньопсихічні якості особистості (моральна самосвідомість (Л. Божович, І. Булах, І. Кон), здатність до саморефлексії та саморегуляції (М. Боришевський, В. Ганджин, Г. Ложкін), інтелектуальна компетентність (О.

Дробницький, В. Знаков, І. Якіманська), відкритість “Я” до зовнішнього світу (С. Максименко), ціннісні орієнтації (В. Бакштановський, Д. Леонтєв), моральні здібності (Л. Антілогова, К. Платонов, В. Токарева, В. Шадриков), так і об’єктивні чинники самої ситуації – її умови та обставини (Г. Ніков, В. Сафін, Т. Хойруп).

Поділяючи погляди К. Абульханової-Славської, І. Беха, М. Боришевського, І. Булах, І. Кона, В. Роменця, В. Татенка, які пов’язували духовний розвиток людини з її моральним зростанням, уважаємо, що якість прийняття рішень у ситуаціях морального вибору залежить від сформованості активної суб’єктивної позиції старшокласників, що визначається особливостями розвитку ціннісно-сислової сфери моральної свідомості (етичні знання, світоглядні настанови, моральні переконання, моральна рефлексія, моральні цінності та почуття, моральна саморегуляція), а також функціональними аспектами їхньої моральної активності, завдяки чому ними набувається здатність адекватно відповісти на виклик зовнішніх умов моральної ситуації її “привласненням”, свідомо, відповідально та самостійно обрати рішення на користь моральної цінності.

Таким чином, визначення особливостей ціннісно-сислової сфери сучасних старшокласників, що впливає на їхню готовність вирішувати ситуації морального вибору з позиції активного морального суб’єкта, залишається важливою та надзвичайно актуальною проблемою сучасної вікової та педагогічної психології (Г. Балл, І. Бех, І. Булах, С. Максименко).

Отже, соціальна значущість і недостатнє дослідження специфіки ситуацій морального вибору, що виникають у період ранньої юності, а також особливостей їх вирішення особистістю й зумовили вибір теми нашого дослідження “Психологічні особливості прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору”.

#### **Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційна робота виконана згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка “Становлення суб’єкта життєвого шляху в сучасному соціально-психологічному просторі” (державний, реєстраційний номер 0110U00388 від 16 лютого 2010 р.). Тему дисертації затверджено Вченою радою Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (протокол №4 від 26 листопада 2004 р.) і Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в НАПН України (протокол №3 від 29 квітня 2005 року).

**Об’єкт дослідження:** моральний вибір як психологічний феномен.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості прийняття рішень особистістю в ситуаціях морального вибору в період ранньої юності.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні смислової та процесуальної сторін прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, визначенні вікової специфіки ситуацій морального вибору, що виникають у період ранньої юності, а також розробці та апробації психологічного супроводу розвитку готовності старшокласників до морального вибору.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що моральна активність старшокласників виступає одним з найважливіших

сміслових компонентів духовної діяльності, що полягає у свідомому та емоційно-позитивному оволодінні особистістю моральними знаннями, які за її власною ініціативою вибудовуються у моральні переконання, завдяки чому вона набуває здатності виявляти особистісну готовність до продуктивної взаємодії з ситуацією морального вибору та відповідального її завершення альтруїстичним вчинком. Прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору визначається, з одного боку, рівнем розвитку в них ціннісно-смісловій сфері моральної свідомості, що є основою розуміння й усвідомлення ціннісно-морального конфлікту ситуації, а з іншого – сформованістю функціональних аспектів моральної активності – здатності до рефлексивного бачення морального вибору, розуміння його альтернатив, їх порівняння на основі розгорнутої аргументації. Розвиток готовності старшокласників до морального вибору може розвиватися в умовах спеціально організованої діяльності, що складає основу психологічного супроводу, спрямованого на вирішення задач, пов'язаних із процесами актуалізації морального саморозвитку та самовиховання особистості.

У відповідності до поставленої мети та висунутої гіпотези визначено **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми прийняття рішень особистістю в ситуаціях морального вибору.

2. Визначити особливості ціннісно-смісловій сфері особистості сучасних старшокласників, специфіку ситуацій морального вибору, що виникають у період ранньої юності.

3. Емпірично дослідити процесуальну та смислову сторони прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору.

4. Розробити та апробувати психологічний супровід розвитку готовності старшокласників до морального вибору.

**Методологічною та теоретичною основою** дослідження стали: вчення про морально-духовну сутність особистості (Аристотель, Сократ, Г.В.Ф . Гегель, І. Кант, М. Бердяєв, О. Дробницький, М. Лосський, М. Мамардашвілі, В. Соловйов, Т. Флоренська, В. Франкл, Е. Фромм та ін.); концепції суб'єкта психічної активності (К. Абульханова-Славська, О. Брушлинський, О. Волочков, І. Джидарьян, О. Конопкін, В. Лозова, С. Максименко, В. Петровський, В. Чернобровкін, В. Шатенко та ін.); теорії розвитку особистості у процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Платонов, С. Рубінштейн), концептуальні положення теорії пошукової активності (Н. Волянчук, Ю. Гіппенрейтер, В. Ротенберг); принципи функціонального підходу до аналізу прийняття рішення (Г. Балл, Ю . Козелецький, Т. Корнілова, Б. Ломов та ін.); концепції вчинкового підходу (М. Бахтін, В. Роменець, В. Татенко); положення про аксіологічну сутність суб'єкта у його ставленні до власного внутрішнього світу (З. Карпенко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.); вихідні положення гуманістичної та екзистенціальної психології про особистість як суб'єкта вільної, відповідальної дії (Д. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл); положення про психологічні механізми становлення свідомості та моральної

самосвідомості зростаючої особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь та ін.); вихідні положення особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, І. Булах, В. Рибалка).

У процесі перевірки гіпотези та розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та емпіричних **методів**: теоретичний аналіз і систематизація наукових літературних джерел; констатувальний і формувальний експеримент; бесіда, психодіагностичні методи (тести, питальники); методи математичної статистики (кореляційний аналіз, t-критерій Стьюдента, факторний аналіз). Статистична обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми – русифікованого статистичного пакету Statistics 6.0.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі комунальних закладів: “Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів” №2, “Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів” №14, “Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів” №16, “Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів” №17 та Марківської гімназії. В експериментальному дослідженні взяли участь 223 старшокласника. Дослідження здійснювалося впродовж 2006 – 2011 років.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягають у наступному: *вперше систематизовано* психологічні ознаки ситуацій морального вибору; визначено особливості активності суб'єкта в ситуаціях морального вибору; розкрито психологічні особливості процесуальної та смислової сторін прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору; здійснено аналіз ситуацій морального вибору, що виникають у період ранньої юності; визначено особливості ціннісно-смислової сфери особистості сучасних старшокласників; *розширено і доповнено* зміст понять “моральний вибір”, “моральна цінність”, “ситуація морального вибору”, “моральна активність”, “прийняття рішення в ситуації морального вибору”; *набула подальшого вивчення* ціннісно-смислова сфера особистості старшокласника (світоглядні переконання, моральна рефлексія, цінності, почуття).

**Практична цінність** отриманих результатів роботи є в тому, що розроблена автором методика “Ситуації морального вибору”, яка виявляє особливості прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, а також апробований психологічний супровід з розвитку готовності старшокласників до морального вибору можуть використовуватися у професійній діяльності психологами, педагогами, соціальними працівниками загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів при наданні психологічної допомоги під час вирішення проблем, пов'язаних із актуалізацією морального розвитку та самовиховання старшокласників. Одержані наукові положення доповнюють навчальні психологічні курси з вікової, педагогічної психології, основ психологічного консультування і психокорекції та можуть бути використані викладачами ВНЗ при підготовці майбутніх вчителів і практичних психологів.

**Надійність і 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; використанням методів математичної статистики.

**Апробація та впровадження результатів дослідження дисертації.** Основні практичні положення дослідження доповідалися та отримали схвалення на Міжнародних науково-практичних конференціях: “Генеза буття особистості” (Київ, 2006), “Методологія та технологія практичної психології в системі вищої освіти” (Київ, 2007), “Сучасні проблеми психології творчості” (Луганськ – Київ, 2008); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Соціально-психологічні детермінанти особистісного становлення сучасної молоді” (Київ – Луганськ, 2003), “Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості” (Київ – Херсон, 2006), “Людина в сучасному світі: психологічна допомога та супровід” (Луганськ – Київ, 2011), регіональній науково-практичній конференції “Розвиток та корекція моральної самосвідомості особистості” (Луганськ, 2006). Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Комунального закладу “Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів” №16 (довідка № 103 від 07.09.2011), Комунального закладу “Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів” №17 (довідка № 90 від 13.09.2011), Алуштинської загальноосвітньої школи I – III ступенів №2 (довідка № 256 від 21.10.2011), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка №1/3219 від 08.09.2011).

**Публікації.** Зміст і результати дослідження висвітлено у 10 одноосібних публікаціях автора у провідних фахових виданнях України.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел, що налічує 247 найменувань (із них 16 іноземною мовою) та 8 додатків. Робота містить 6 таблиць і 12 рисунків на 9 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 261 сторінку, з них 198 сторінок основного тексту

## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ

## 1.1. Філософсько-етичні та психологічні концепції прийняття рішень

Однією з ключових філософських проблем є аналіз феномена прийняття рішень, що найчастіше пов'язується з поняттям вольової поведінки особистості, її вільного вибору й розглядається в різних аспектах античними й середньовічними філософами – Аристотелем, Платоном, Сократом, М. Лютером, філософами-класиками – Г.В.Ф. Гегелем, І . Кантом, Ф. Ніцше, Б. Спінозою, російськими філософами – М. Бердяєвим, М. Лосським, В. Соловйовим, а також сучасними авторами – М . Мамардашвілі, Е. Фроммом, Ю. Шрейдером та ін.

Існують дві філософські тенденції, вихідні принципи яких є протилежними в плані визначення сутності моралі й моральної регуляції людської поведінки. Основу першої складають філософські погляди прихильників концепції раціоналізму (Г.В.Ф. Гегель, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Б. Спіноза) та їхнього послідовника І. Канта, що ґрунтуються на визнанні мудрості та універсальності моральних орієнтирів, вироблених людством протягом усієї історії розвитку.

Виходячи із нормативної концепції істини І. Канта, принципи моралі не можуть бути визначені за допомогою індивідуального досвіду, оскільки вони перевершують його й задають ідеали, зразки, які повинні наслідуватися [85]. Диференціюючи норми моральності та соціально схвалювані норми поведінки, які мають історичний характер і тому далеко не завжди відповідають вимогам моралі, І. Кант наголошує на тому, що норма моралі має зобов'язувальну силу, вона є беззаперечною істиною для всіх. Отже, реалізація блага можлива лише у випадку, коли воля людини скеровується раціональними законами моралі, найважливішим серед яких визначається категоричний імператив – безумовна вимога, що має власну правомірність і тим самим постає в якості вищої, самоочевидної цінності. У ракурсі одного із формулювань категоричного імперативу І. Канта вчинок визначається дійсно моральним, якщо він здійснюється під тиском обов'язку, внаслідок добровільного підкорення людини вимогам універсального закону [85].

Така універсалізація призвела до змішування моральних норм як принципів загальної орієнтації та моральних норм як конкретних правил дій, унаслідок чого стали ігноруватися вимоги та обмеження, що накладаються ситуацією, в яку потрапляє людина. Моральний закон “Завжди говори правду” вимагає від людини, яка переховує у своєму будинку друга, так відповісти на запитання про його місце знаходження ймовірному вбивці, щоб не порушити морального обов'язку по відношенню до себе, отже, сказати правду, бо “це є – священне, безумовне повеління розуму, що не обмежується ніякими зовнішніми вимогами: завжди бути чесним” [85, с. 304]. Цей випадок ілюструє тверде переконання І. Канта, що в моралі можливе встановлення норми, яка є істиною безвідносно до тих контекстів і ситуацій, у яких вона застосовується. Більше того, на істинність такої норми жодною мірою не впливає ні культурна, ні етична традиція, ні будь-який особистий



досвід та знання людини.

Отже, математично побудована моральна система І. Канта, як зазначали різні автори – І. В. Гете, Ф. Достоєвський, З. Фрейд, А. Шопенгауер, – може бути досконалою для ідеальної раціональної істоти, проте вона не повністю підходить для реальної людини [65]. Незважаючи на цю особливість, теорія набула своєї популярності, її основні положення лягли в основу морально-правового підходу.

Друга тенденція, засновниками якої стали А. Бергсон, Е. Гартман, М. Лосський, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер та ін., базується на визнанні свободи як сутнісної характеристики буття людини. Згідно з концепціями цих філософів, дії та рішення людини залежать лише від неї самої, вони вільні від впливу матеріальних чи сакральних причин і визначаються виключно внутрішнім джерелом, “вільною волею” особистості. За М. Мамардашвілі, “використання свободи за визначенням є людським феноменом” [132, с. 341]. Отже, з визнанням людини як морально вільної особистості, тобто такої, яка має право самовизначатися щодо добра або зла, вона набула остаточної відповідальності за власне життя, за свої рішення та вчинки.

Ця точка зору стала вихідною для суб’єктно-морального підходу, в якому головне місце відводиться не об’єктивним, а суб’єктивним чинникам вибору, тобто залежним від самого суб’єкта – від його системи переконань і цінностей, світоглядних настанов, емоційно-оцінних реакцій тощо.

Дослідники наголошують, що здатність до прийняття моральних рішень набуває особливої цінності в умовах багатоманітності альтернатив життєвих виборів та ситуацій і доводять, що тільки суб’єкт є відповідальним за власну неповторність, за власне буття, спроможний свідомо враховувати та долати тиск зовнішніх вимог та обставин (М. Бабій, Б. Братусь, А. Гусейнов, В. Киричук, Ю. Шрейдер та ін.) [15; 37; 63; 83; 111; 224]. А. Гусейнов визначає, що тільки свідомо та цілеспрямовано діючий індивід є остаточною причиною моральних дій, які не можуть відбутися без його моральної санкції [83].

Стверджуючи, що “людина є абсолютно вільною у своєму внутрішньому житті”, Ж.-П. Сартр доводить, що “ніяка зовнішня сила, ніхто інший за неї не зможе здійснити її людське самостановлення, що багаторазово посилює відповідальність за саму себе, за те, щоб відбутися як особистість, і за все, що буде відбуватися з іншими людьми” [229, с. 32].

Пов’язуючи наявність свободи у суб’єкта діяти за власним вибором з особистою відповідальністю, філософи та етики характеризують останню як саморегулятор діяльності особистості, показник її соціальної та моральної зрілості. Відповідальність передбачає наявність у людини почуття обов’язку та совісті, уміння здійснювати самоконтроль та самоуправління. Визначаючи совість як вияв моральної самосвідомості, М. Тофтул стверджує, що вона надає особистості здатності самостійно формулювати для себе моральні обов’язки, вимагати від себе їх виконання та неупереджено оцінювати власні вчинки [119, с. 58]. Розвинене почуття совісті засвідчує, що складний і суперечливий процес інтеріоризації моральної вимоги в самовимогу, в

моральний обов'язок здебільшого завершено, хоча фактично він триває протягом усього життя. В. Малахов зазначає, що тільки в конфліктах із совістю виробляється моральна стійкість людини, тому для молодшої людини, яка стоїть на порозі дорослого життя, є особливо важливим випробувати своє сумління для відчуття реального сорому, який надає можливість усвідомити внутрішні межі своїх виборів і вчинків на майбутнє. У набутті цього досвіду є справжній, неминучий ризик; разом з тим від тактовності оточуючих дорослих чималою мірою залежить, стане цей досвід зла лише певним моментом духовно-морального розвитку особистості чи накладе згубний відбиток на все її подальше життя [131, с. 143].

М. Бердяєв убаचाє моральний обов'язок людини в усвідомленні свого високого людського призначення – самоздійсненні та саморозвитку духовного “Я”. На думку філософа, неприпустимо розуміти обов'язок як щось зовнішнє, нав'язане людині, вороже їй [23]. Об'єктивною передумовою моральної свободи особистості є перетворення суперечності між нею й суспільством, унаслідок чого моральні вимоги перестають протистояти особистості як зовнішня, чужа сила, що суперечить її потребам та інтересам.

Свобода волі надала людині можливість бути самостійним автором власних рішень і вчинків, реалізовувати себе як творчу особистість і разом з тим виявляти в моральній діяльності свою суспільну сутність.

Ураховуючи специфічний контекст, відповідно до якого ми вивчаємо прийняття рішень, а саме ситуацію “морального вибору” вважаємо за доцільне визначити ключові поняття – “прийняття рішення”, “моральний вибір”, “ситуація морального вибору” й розглянути етичні категорії “мораль” та “моральність” (російською мовою “мораль” та “нравственность”), важливі для розуміння сутності психологічного аспекту досліджуваного феномена.

Теорії прийняття рішень широко використовуються в управлінській, адміністративній та інших сферах. Представниками цього підходу є П . Авдулов, Л. Євланов, Ю. Козелецький, Т. Корнілова, Б. Ломов та ін. [6; 71; 96; 97; 105; 124]. Термін “прийняття рішення” входить до понятійного апарату філософії, психології, етики, нейрофізіології. Його використання в психології пов'язане з різними видами діяльності людини й у широкому розумінні поняття “прийняття рішення” визначається як “формування дій та операцій, що знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації” [216, с. 13].

Отже, будь-яке рішення невід'ємне від ситуації, у якій здійснюється. І. Маноха характеризує ситуацію де приймається рішення, як своєрідний комплекс зовнішніх і внутрішніх умов розгортання активності індивіда, що складається під впливом як зовнішніх факторів, так і внутрішнього світу людини, й у певний момент зумовлює характер її діяння [134, с. 214].

Виходячи з того, що в центрі нашого дослідження є рішення як результат розв'язання особистістю ситуації морального вибору, звернення до досліджень із цього питання показало відсутність чіткого визначення поняття “ситуація морального вибору”, незважаючи на той факт, що науковці

апелюють до нього (В. Бакштановський, Б. Братусь, Д. Леонтєв, І. Маноха, В. Роменень та ін.) [16; 38; 121; 134; 166]. Поширеним є підхід до розуміння ситуації морального вибору як критичної, конфліктної, проблемної, тобто такої, що містить ціннісне протиріччя й не має готових варіантів його рішення. До цього необхідно додати, що ціннісне протиріччя ситуації може задаватися не будь-якими суперечливими цінностями, а тим, що хоча б одна з наявних цінностей є моральною за своєю суттю. В ході подальшої роботи детальному аналізу підлягатимуть поняття “ситуація морального вибору” та “моральна цінність”.

Донині не існує також загальноприйнятого визначення поняття “моральний вибір”, що зумовлено неоднозначністю його розуміння різними авторами через численність філософсько-психологічних підходів трактування природи людської моральності. Тому робоче визначення поняття “моральний вибір” пов’язується нами з його розумінням як *свідомого та активного надання переваги в альтернативних умовах тим чи іншим моральним цінностям, що узгоджується з лінією поведінки особистості, яка вільно приймає рішення, відповідально завершуючи його вчинком.*

Не маючи на меті вдаватися до глибокого аналізу етичних категорій “мораль” і “моральність” зазначимо, що предметом психологічних досліджень вони стали відносно недавно, до цього розроблялися окремими науковими галузями – філософією моралі та етикою, що й спричинило різницю поглядів на їхню природу.

Деякі науковці використовують ці поняття як тотожні (В. Кобляков, Р. Петропавловський, Ф. Щербак та ін.) [94; 152; 226]. Такий підхід відбито й у певних словниках з етики, філософії де поняття “моральність” розглядається як синонім до поняття “мораль” [201, с. 305].

Інших поглядів дотримуються В. Бакштановський, М. Бахтін, І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, О. Гусейнов, О. Дробницький, В. Малахов та ін., акцентуючи на тому, що мораль як форма свідомості виступає сукупністю засвоєних людьми принципів, правил, норм поведінки, а моральність є їх утіленням у реальній поведінці людей та стосунках між ними [16; 22; 24; 32; 38; 63; 67; 131].

Визначаючи роль моралі в житті суспільства, етики І. Зеленкова та О. Беляєва характеризують її як “категорію, що поєднує особистісний смисл з вищим смислом глибинних змістовних аспектів соціальних цінностей, якими є “сміслоутворюючі мотиви діяльності”, “смісли життя”, “життєві призначення” тощо” [77, с. 97]. Як система суспільних цінностей та правил спільного життя людей мораль оформилась в універсальних та світоглядних за своїм змістом уявленнях про “добро” та “зло”, відкритість і смислова безмежність яких позбавляють ґрунту сподівання, що людство колись зробить останній крок у їх пізнанні. Разом з тим кожна одинична ситуація, що містить моральний вибір, не позбавлена визначеності й конкретності їх розпізнавання. “Добро” – це те, що несе в собі продуктивні потенції буття, за своєю суттю воно завжди моральне, оскільки має світоглядну категорію блага [131, с. 122]. Антиблагом до нього виступає “зло”, при цьому про

моральне зло йдеться тоді, коли негативні явища й процеси постають як наслідок свідомого волевиявлення певного вибору індивіда. А. Скрипником у моральному злі виділяються дві головні “протоформи”, перша виростає з активного самоствердження за рахунок інших, друга – з небажання чинити опір зовнішньому тискові й опановувати власні схильності [179]. Оскільки людина не є всемогутньою, для неї завжди залишатиметься відкритою царина морального вибору, один з полюсів якого буде позначений як “зло”, і подолання якого уможливить зростання її як людини у своїй людській сутності.

На основі уявлень про “добро” та “зло” укладалися перевірені багатовіковим досвідом людської життєдіяльності моральні норми – зразки та моральні норми – заборони – необхідний орієнтир як для загальних процесів життєдіяльності соціуму, так і для індивідуальних. За змістовими характеристиками моральні норми не є статичними, вони трансформуються відповідно до динаміки змін суспільних цінностей, основою яких виступають суб’єктивні моральні настанови більшості в якості провідних тенденцій певного часу. Механізми взаємообумовленого процесу розвитку моральних норм та особистісних моральних настанов призводять до того, що кожне суспільство відпрацьовує власну систему цінностей, яку повинні підтримати та засвоїти всі його члени. Однак, – зазначає Є. Золотухіна-Аболіна, – при тому, що вищі цінності конкретних людей та культур можуть бути різні, у “високій моралі” добро завжди втілює у себе лише ті орієнтири, що об’єднують людей одне з одним і з універсумом як цілим [80]. За О. Лосським, цими орієнтирами виступають Абсолютні позитивні цінності, як і їх верховна домінанта (Бог), що взаємодіють певним чином зі світом відносних реальних людських цінностей, визначаючи ті спільні моральні тенденції, що дозволяють особистості та суспільству жити й розвиватися, досягати гармонії та досконалості, сприяють розкриттю їхніх сутнісних сил стосовно власного існування [125, с. 8].

Перехід моральних норм в особистісні моральні переконання розглядається як процес інтеріоризації законів моралі в суб’єктивну свідомість, унаслідок чого синтезуються духовна та практична сторони моралі, суперечливо взаємодіють належне та сутнісне, свідомість та поведінка [11; 13]. Якщо в силу певних причин такий процес не відбувається, моральна вимога виступає у свідомості індивіда як щось стороннє, що не дозволяє йому піднятися на “рівень моральної регуляції” [66, с. 346]. Відсутність свідомо сформованого критерію правильності, за допомогою якого людина розводить поняття “моральне” та “аморальне”, безпосередньо впливає на процеси прийняття нею рішень, результативність вчинків: “... сам світ не добрий і не злий, тільки по відношенню до нас він стає таким. Значить тільки мій вибір робить вимогу істиною моральною, тільки особисте сприйняття робить її значущою” [63, с. 54 – 67]. Отже, можна констатувати, що моральний розвиток особистості залежить від міри її особистої відповідальності, що виявляється в постійній активності, спрямованій на самовизначення у суспільній системі моральних цінностей та самопобудову

власних моральних переконань, бо “дійсно моральна норма не є виключно зовнішньою вимогою. Вона є вимогою, що сприймається та засвоюється особистістю, стаючи внутрішньою настановою до певного роду дій, її свідомістю та почуттям обов’язку, відповідальністю, совістю. Будь-яка моральна вимога поряд із вказівкою “як вчиняти” містить у собі також не сформульовану вимогу співтворчості, вимогу того, щоб індивід сприйняв її зовнішньо виражений зміст як власне свій” [66, с. 346 – 349]. Тільки ті суспільні моральні норми, – зауважує М. Боришевський, що стали суб’єктивно значущим надбанням особистості, її внутрішнім стійким моральним законом, здатні здійснювати реальний регулюючий вплив на її поведінку [33, с. 3].

Таким чином, “мораль” та “моральність”, будучи тісно пов’язаними одне з одним, не є тотожними. Перше поняття містить суспільний смисл, друге – індивідуальний. Мораль є важливим регулятором поведінки людей, сутність якої полягає в оцінці, схваленні чи забороні конкретних дій та вчинків. Виконання моральних норм може бути зовнішньо необхідним та примусовим стосовно особистості, а наслідування їх передбачає реальні форми нагороди: від подяки до матеріальних благ. На відміну від моралі, моральність як внутрішній, самодетермінований регулятор життєдіяльності суб’єкта формується разом з особистістю, є невід’ємною складовою її “Я”. Тому моральна поведінка внутрішньо мотивована, самодостатня та органічна, вона не передбачає зовнішніх винагород, а її регулятивним чинником виступає совість [15].

Переходячи до розгляду психологічної проблематики процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору, необхідно зауважити, що ми виходимо також з позицій *функціонального підходу*, пов’язаного з традиціями дослідження рішення задач або проблемних ситуацій як розгорнутого у часі процесу, що має такі стадії: виявлення проблемної ситуації; перетворення її на задачу, або формулювання мети подальших дій; висування різних варіантів рішення (гіпотез); оцінки й порівняння висунутих варіантів; вибору такого з них, який забезпечує досягнення необхідного результату [162, с. 343]. Таким чином, кожний етап процесу прийняття рішень пов’язаний з певними діями суб’єкта, здійснення яких і складає його операційно-функціональну сторону.

Потрапляючи в ситуацію, що містить ціннісне протиріччя, особистість постає перед проблемою його вирішення. Як засвідчує життєвий досвід та приклади з літературних джерел, рішення можуть різнитися за конкретним результатом вибору як у однієї людини в різних життєвих ситуаціях, так і в різних людей, які потрапляють у схожі ситуаційні умови та обставини. Тому дослідження механізмів прийняття рішень в ситуаціях морального вибору повинно ґрунтуватись на аналізі різних видів детермінації, відповідно до основних концептуальних підходів провідних психологічних теорій.

Так, у *глибинній психології* особистості прийняття рішення пов’язується з внутрішнім конфліктом, що є основою людського існування (М. Кляйн, 3 . Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.).

Відповідно до основних положень психоаналітичної теорії З.Фрейда на прийняття рішень людиною в ситуаціях морального вибору накладають відбиток особливості функціонування однієї з трьох внутрішніх інстанцій (“ід”, “его”, “суперего”), а саме – “суперего”, що є засвоєною версією суспільних моральних норм та стандартів поведінки і складається з двох підструктур: совісті та его-ідеалу. Розвиток першої визначає спроможність до критичної самооцінки, а також виникнення почуття провини в разі порушення моральних заборон. Друга сприяє встановленню високих моральних стандартів, досягнення яких викликає в людини почуття самоповаги та гідності. “Суперего” вважається повністю сформованим, коли зовнішній контроль замінюється самоконтролем, але цим воно не вичерпується. Його роль полягає в тому, щоб гальмувати суспільно засуджувані імпульси, що надходять від “ід” та направляти людину до абсолютної досконалості в думках та вчинках [208].

За теорією М. Кляйн, на прийняття рішення впливає якість стосунків людини з найвпливовішою особою у формуванні її морального світу – матір’ю, завдяки якій у сприйнятті дитини інтегрується світ за показниками “добре” та “погано”, що надалі дозволить їй орієнтуватися в світі цінностей [93].

К. Хорні акцентує увагу на розвитку захисних стратегій, в основі яких лежить незадоволена в дитинстві потреба в безпеці. Психологічні захисти можуть здійснювати неусвідомлені впливи на ставлення до людей, крізь призму яких відбиваються всі рішення особистості. Так, орієнтація “на людей”, що функціонує на основі гіпертрофованих потреб у любові та схваленні, обмежує особистість у прийнятті самостійних та відповідальних рішень, тому здійснюючи моральний вибір, вона націлена на позитивну оцінку власних якостей значущими для неї людьми або референтним оточенням. В основі орієнтації “від людей” лежить потреба в незалежності та самодостатності, тому основною метою є намагання не вступати в емоційні стосунки з іншими для збереження власної незалежності. Поведінка особистості, що базується на ворожій настанові “проти людей”, націлена на отримання влади та контролю над оточуючими, тому, приймаючи рішення, вона, як правило, зосереджується на власних егоцентричних інтересах [212, с. 16 – 17].

Згідно з поглядами К. Юнга – автора аналітичної теорії особистості, вирішення людиною морального конфлікту залежить від відношення між такими колективними архетипами, як Самість та Тінь, якими володіє кожна людина. Самість втілює вище й чисте “Я” особистості та відповідає її кращим потенціям. Тінь виступає “темною” стороною натури людини, вона містить її основну моральну проблему, що кидає виклик усій его-особистості [229, с. 337 – 338]. Тому моральний конфлікт складає основу внутрішнього життя особистості. Індивідуація, розвиток особистості, пролягає через усвідомлення цього конфлікту, через зустріч із власною Тінню; тільки в такий спосіб людина може прийти до цілісності.

З позицій проаналізованих підходів глибинної психології процес прийняття рішення розглядається як такий, що будується під дією внутрішніх неусвідомлених спонукальних сил, або, як зазначає М. Ярошевський, детермінований “минулим” [151, с. 83].

Ще одним концептуальним підходом є причинний детермінізм, який лежить в основі *біхевіорального підходу* (Дж. Роттер, Б. Скіннер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.), де людина розглядається як біологічний організм, здатний до научіння. Виходячи з цього, її рішення є продуктом впливу минулого досвіду, що формується виключно зовнішніми підкріпленнями, в основі яких лежить стимулювання за “правильну” поведінку й покарання за “неправильну” [144; 243].

*Соціально-когнітивний аспект* у підході до проблеми прийняття рішень знайшов своє відображення у прихильників теорії соціально-морального научіння (А. Бандура, О. Мауер та ін.), де ключовим поняттям виступає “соціалізація” – процес засвоєння особистістю суспільних моральних цінностей, у результаті чого здійснюється адаптація до соціального середовища, “вростання” в нього. Завдяки основному механізму, що забезпечує соціалізацію особистості – наслідуванню, уможливується процес самокерування людиною поведінки та контроль над своїми імпульсами [135].

Поділяючи погляди на соціалізацію як важливий чинник морального розвитку особистості, Г. Костюк доводить, що в них ідеться про “формування”, “чеканку” особистості соціальними нормами, певними стандартами й недооцінюються внутрішні чинники її психічного розвитку, особливо власна активність, направлена на вибудову моральних потенцій та їх практичну реалізацію у вчинку [109].

У представників *екзистенційної та гуманістичної психології* (А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) прийняття рішення пов’язується з процесами самодетермінації, що позначається через поняття свободи, проте йдеться не про абсолютну свободу від умов, а про свободу людини зайняти певну позицію стосовно них [135; 207; 210]. Розглядаючи особистість як цілісну систему, яка прагне до самоактуалізації, в цьому підході акцентується її власна активність, завдяки якій вона створює себе, свою долю та світ. А. Маслоу вважає, що самоактуалізовані особистості в ситуаціях морального вибору мають більший ступінь “свободи волі”, оскільки вони менше детерміновані ззовні, ніж звичайні люди [135].

Привертає увагу й розгляд Е. Фроммом проблеми свободи вибору, яку автор пов’язує з відповідальністю суб’єкта за власні вчинки. Моральною він вважає ту особистість, яка прагне до активного самопізнання задля успішної реалізації своїх здібностей у напрямку ствердження добра на землі [209].

Згідно з поглядами В. Франкла, особистість завжди вільна у власних рішеннях, але тільки за умови їх спрямованості на розвиток духовності і зорієнтованості на пошук цінностей творчості, переживання та позитивного ставлення до людей вона відповідально самореалізується [207].

Суттєвий внесок у вирішенні зазначеної проблеми зробили прихильники *когнітивного напрямку*. Ж. Піаже вперше пов'язав морально-духовне становлення особистості з провідною роллю її інтелектуального, раціонального компонента свідомості. Автор теорії когнітивного розвитку виходив з того, що люди різняться не тільки за обсягом моральних знань та розуміння моральних принципів, але й за типом міркувань, що супроводжують їхні дії та оцінки. Ж. Піаже наголошував на важливості моральних знань та переконань для поведінки та рішень людини [153].

Л. Колберг, послідовник Ж. Піаже, розробив ієрархічну концепцію переходу від моральних знань до моральних принципів, в основі якої лежать дві модальності, що здійснюють вплив на готовність людської свідомості до прийняття рішень: деонтологічна (когнітивний аспект) і аксіологічна (аспект відповідальності за майбутню поведінку та її наслідки). Відповідно до різних типів відповідальності людини виділяються певні рівні та стадії розвитку її моральних суджень, а саме: “доморальний”, “конвенційний” та “автономний”. “Доморальному” рівню відповідає така поведінка, що керується страхом покарання або егоїстичними намірами отримання конкретних благ та заохочень за слухняність. “Конвенційній моралі” відповідає орієнтація на конформність, коли наслідуються зразки поведінки значущих людей або референтного оточення. Бажання особистості отримати з їхнього боку позитивну оцінку та сором перед їхнім засудженням спрямовують її поведінку на підтримання фіксованих норм та правил.

Рівень “автономної моралі” є найвищим, він переносить моральне рішення всередину особистості, завдяки чому формуються стійкі моральні переконання, за дотримання яких відповідає совість.

Згідно з теорією Л. Колберга, усі люди проходять стадії морального розвитку в певному рівневому порядку, різниця лише в тому, наскільки далеко вони просуваються [239].

У сучасній психології принцип самодетермінації процесу прийняття рішення є досить поширеним. Він розглядається й у контексті *вчинкового підходу*, що склався в українській психології (В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.). Прийняття рішення визначається тут як важливий момент вчинку людини, що являє собою “...вищу форму душевно-духовної активності, наповнену сутнісним для людини змістом”. Однак вчинкова активність виявляється не в кожній ситуації. Ситуація “розпочинає” вчинок за умови набуття нею вчинкового характеру, коли актуалізується моральний зміст відносин людини та світу (світу речей, світу інших людей, світу власного “Я”). На перетині цих трьох площин і відбувається зародження вчинку [134, с. 494 – 495].

В. Роменець вважає, що вчинкова дія – це завжди моральна дія, оскільки в основі вчинку лежить високоморальне, творче діяння суб'єкта. “Як “осередок психічного” у своєму повноцінному вираженні вчинок завжди є водночас і акцією духовного розвитку індивіда, і творенням моральних цінностей, тому розкрити механізм учинку – це те саме, що розкрити творчий механізм психічного розвитку” [165, с. 19].



Актуальним для дослідження процесів прийняття рішення є *суб'єктний підхід* (К. Абульханова-Славська, Н. Богданович, А. Брушлинський, О. Киричук, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, В. Татенко та ін.), у якому здійснено суттєву парадагмальну трансформацію підходу до психічного життя людини – від психіки суб'єкта до суб'єкта психіки (В. Татенко) [3; 29; 39; 89; 170; 180; 181; 189]. Суб'єкт є носієм особливої психічної, тобто суб'єктивної реальності, яка визначає його здатність ставати в активну позицію не тільки до зовнішнього, а й до свого внутрішнього світу.

Серед суб'єктних властивостей особистості, що відповідають за опанування можливостей “самодетермінації” як основної характеристики суб'єкта, найчастіше виділяються: рефлексія, активність, предметність, направленість на вирішення проблем, довільність, здатність до саморегуляції й творчості [188, с. 98 – 103]. Вони задають вектор самотворенню особистості, у тому числі й моральному, що визначає здатність до авторства власних альтруїстичних рішень ситуацій морального вибору. Тому особливо актуальним у нестабільних умовах сучасного життя є впровадження в теорію і практику навчально-виховного процесу ідей гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, С. Максименко, С. Подмазін, О. Старовойтенко та ін.), спрямованого на розвиток свідомої та відповідальної особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації [19; 26; 34; 42; 129; 155; 186].

Відповідно до концептуальних положень *теорії пошукової активності* (В. Аршавський, Н. Волянчук, Ю. Гіппенрейтер, І. Коростильова В. Ротенберг та ін.) формування суб'єктної активності починається задовго до власне активних дій особистості й визначається системою її активно-пошукових ставлень до світу та самої себе, завдяки сформованій у процесі онтогенетичного розвитку пошуковій поведінці, що містить домінантно мобілізуючу та позитивно самоорганізуючу квінтесенцію [51; 56; 108; 168; 169]. Відмова від пошуку формує пасивні реакції, гальмує самостійні та відповідальні дії особистості, негативно впливає на її самоповагу та самосприйняття, і як наслідок цього – вона виявляє патологічну залежність від обставин, або підкоряється волі інших людей [169].

Незважаючи на той факт, що внесення до суб'єктного підходу проблеми активності як “ціннісного способу моделювання, структурування й самоздійснення особистістю діяльності, спілкування та поведінки” стало його органічною складовою [4, с. 11], у психології існує й окремий підхід до розгляду прийняття рішення як процесу, пов'язаного з *активністю особистості* (З. Карпенко, В. Татенко, Т. Титаренко) [86; 192; 161].

Розкриваючи сутність процесуальної сторони прийняття рішення, А. Карпов наголошує, що активність суб'єкта відіграє в ньому “критично” важливу роль – від створення уявлень про завдання до реалізації вчинку: “...вибір повинен бути осмислений, насамперед, лише як один з атрибутів активного статусу суб'єкта, тобто як такий процес, що породжується, а не тільки реалізується суб'єктом як продукт його активності” [87, с. 4].

Вивчаючи психологічні основи морального розвитку особистості, І. Бех доводить, що активність суб'єкта передбачає певний ступінь свободи в моралі. Вона виявляється у двох пов'язаних між собою формах: як можливість і здатність вчиняти добровільно, згідно з власними переконаннями, та як можливість і здатність у кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки, узгоджуючи її із загальнолюдськими цінностями [24]. Ще О. Герцен вказував на те, що моральна особистість завжди імпровізує свою поведінку [53].

Розгляд різних підходів до проблеми активності дозволив з'ясувати, що у психології є поширеним рівневий принцип аналізу активності людини в дослідженнях її механізмів (Д. Леонт'єв, Ш. Надірашвілі та ін.) [121; 139]. Трирівневу класифікацію форм активності розроблено В. Чернобровкіним відповідно до детермінаційних чинників активності вчителя – причинних, цільових, смислових, які було встановлено під час дослідження процесу прийняття педагогічних рішень [216].

Перший рівень активності – поведінковий – характеризується як такий, що обумовлений дією зовнішньо-ситуаційних чинників (напружені й фрустраційні ситуації) та інтрапсихічних чинників у вигляді афективно-поведінкових патернів захисної спрямованості. “Якщо не людина обирає дію, а дія “обирає” її, то вона... не реалізує свого людського і професійного призначення – бути суб'єктом власної активності” [216, с. 45].

Регуляторами другого рівня активності – діяльнісного – є усвідомлення мети, смислотвірні мотиви, суб'єктно-професійна позиція. Цей рівень є специфічним, він стосується діяльнісної активності, інші два можуть розглядатися більш широко під час аналізу процесів прийняття рішень.

Третій рівень активності – ціннісно-смисловий, пов'язується автором з поняттям смислоутворення. Регуляторами активності тут виступають ціннісні й смислові світоглядні позиції суб'єкта, моральні переконання, що виходять за межі його професійної діяльності. Активність цього рівня визначається як така, що відкрита перспективам, усвідомлена, наповнена творчістю [там само, с. 47].

Отже, кожна людина під час вирішення різних ситуацій може виявляти активність певного рівня, що можна сказати й про ситуацію морального вибору. При цьому якість її розв'язання пов'язується з вибором особистості на користь гуманістичної цінності, що потребує від неї переходу на вищій – суб'єктний рівень активності – моральної.

Один з небагатьох дослідників морально активної особистості М. Зотов визначає її як таку, що займає активну життєву позицію, стійко виконує моральні дії, дотримуючись суспільного обов'язку, підкоряє ідеалам добра свій життєвий шлях [81, с. 4 – 5]. У нашому розумінні *моральна активність особистості полягає у свідомому та емоційно-позитивному оволодінні моральними знаннями, які за власною ініціативою вибудовуються в особисті моральні переконання, завдяки чому набувається здатність цілеспрямовано, свідомо та відповідально обирати на користь альтруїстичного вчинку.*

Інший підхід до розгляду прийняття рішення як *діяльничого процесу* (О. Асмолов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.) ґрунтується на сутнісному зв'язку категорій суб'єкта, мети, потреби, мотиву та розкритті процесуальної й структурної будови цілеспрямованої активності особистості [119]. Принципове значення для нашої роботи має розгляд питання про співвіднесення категорії моральної діяльності та поняття моральної активності суб'єкта. Незважаючи на той факт, що у працях з етики та філософії досить часто використовується поняття “моральна діяльність”, у психологічних дослідженнях більш поширеними є поняття “моральна активність” та “моральна поведінка” [174, с. 65 – 73].

Важливим для нашого дослідження є розгляд Д. Леонтьєвим та М. Пилипко вибору як “складно організованої діяльності, що має свою мотивацію та операціональну структуру, а також має внутрішню динаміку, що є чутливою до особливостей об'єкта та регулюється зі сторони суб'єкта”, оскільки моральний вибір аналізується нами з урахуванням його операціональної сторони [122, с. 100]. Використання діяльничого трактування вибору дозволяє авторам виокремлювати простий, смисловий та особистісний вибори. Простий – відповідає редукованій структурі діяльності вибору, оскільки її процесуальна сторона, внаслідок частого повторення автоматизувалася та згорнулася. Більший ступінь невизначеності та менша можливість звернення до стереотипних реакцій є характерними для смислового вибору, тому його здійснення вимагає розгорнутої діяльності, яка будується кожний раз наново. Особистісний, або екзистенційний вибір, що потребує побудови варіантів майбутнього, має ще складнішу операціональну структуру [там само, с. 100]. Як ми зазначали вище, смисловий та екзистенційний вибори можуть розглядатися як моральні вибори. Оскільки процеси усвідомлення та осмислення особистістю різних сторін смислового вибору відбувається на внутрішньому плані, це дозволяє Д. Леонтьєву та М. Пилипко розглядати вибір як внутрішню діяльність з конструювання змістових критеріїв вибору [там само, с. 101].

Оскільки оперування поняттям “моральна діяльність” ґрунтується також на визначенні морального вибору як складного, суперечливого процесу, що вимагає від особистості порівняння та оцінки різних за ієрархічною висотою мотивів, моральних норм, еталонів, цінностей, тому процес обґрунтування вибору являє собою складну роботу свідомості, спрямовану на оцінку суб'єктом умов реальної ситуації, своїх дій, передбачення можливих наслідків власного вчинку та ряд інших складних моментів. Такі характеристики морального вибору та вчинку дають нам усі підстави для доцільного оперування поняттям “моральна діяльність”.

Ураховуючи визначення О. Леонтьєва та С. Рубінштейна, що суттєвою ознакою діяльності є “ставлення особистості до навколишнього світу”, М. Боришевський вважає правомірним розглядати моральну діяльність одним з основних видів духовної діяльності особистості [34, с. 21]. Можливість застосування поняття “моральна діяльність” автор доводить тим, що як цілеспрямований, свідомий та творчий акт, така діяльність найкраще проявляється через моральну активність оскільки через неї особистість найбільш чітко виступає як суб'єкт моральної діяльності [там само, с. 19]. Таким чином, моральну активність з огляду на її усвідомленість, цілеспрямованість та вираженість у ній ціннісного ставлення особистості до світу М. Боришевський розглядає як специфічну моральну діяльність [там само, с. 21].

Для нас можливість використання поняття “моральна діяльність” передбачає також її розгляд як когнітивно-особистісного процесу, як процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору. Ця ідея складає одне з

найважливіших теоретичних положень нашого дослідження. Отже, прийняття рішення в ситуації морального вибору може бути розглянуто як особливий діяльнісний процес, що може бути позначений поняттям “моральна діяльність”, і є таким, що вказує на усвідомлену та цілеспрямовану активність особистості в ситуаціях морального вибору.

Таким чином, ми визначаємо *моральну діяльність як свідому, цілеспрямовану активність особистості, яка реалізує свої ціннісно-сміслові та моральні позиції й настанови в процесі вибору власного рішення в ситуаціях, що містять конфлікт моральних цінностей та приймає відповідальність за його наслідки.*

Виходячи з того що, структура процесу прийняття рішення в ситуаціях морального вибору узгоджується з діяльнісною стороною прийняття рішення, вона складається з етапів, які людина проходить під час рішення в усіх інших видах діяльності, це – сприймання умов ситуації та постановка проблеми, визначення мети (цілеутворення), усвідомлення альтернативних варіантів дії (висування гіпотез), вибір певного варіанту дії, адекватної обраній меті, реалізація дії та співвіднесення її результату з вихідною метою. Отже, прийняття рішення як діяльнісний процес має структуру, у якій виділяють мету, результат, засоби досягнення результату, мотивацію, критерії оцінки, вибір. Хоча в ситуації морального вибору смислова сторона є визначальною для прийняття рішення, вона залишається тісно пов'язаною з процесуальною стороною.

Таким чином, розгляд проблеми детермінації прийняття рішення показав, що з позицій безсуб'єктної психології рішення визначається вимогами ситуації та умовами попереднього розвитку індивіда, який виступає об'єктом впливу причинно-наслідкових залежностей. Іншим є суб'єктний підхід, де вибір ініціюється людиною як суб'єктом своєї активності, при цьому вона діє як відповідальний автор власного рішення.

Різні підходи до детермінації прийняття рішення дозволяють розглядати його як процес самоорганізації й саморегуляції суб'єкта, сутність якого полягає у формуванні оптимальних дій у ситуаціях морального вибору. Виходячи з цього, визначаємо поняття *“прийняття рішення в ситуації морального вибору”* в широкому розумінні як *цілісний процес взаємодії особистості з ситуацією, що містить ціннісне протиріччя, у якому відбувається вибір певної цінності та визначення дій, спрямованих на перетворення вихідних умов ситуації і приведення її у стан, що відповідає суб'єктивним уявленням особистості про оптимальний варіант рішення.*

## **1.2. Психологічні ознаки ситуації морального вибору**

Вивчення психологічних особливостей прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору потребує аналізу самого поняття “ситуація”, оскільки розгляд морального вибору, здійснюваного особистістю, можливий лише при з'ясуванні контексту умов, у яких він відбувається.

Незважаючи на широкий спектр розроблених науковцями проблем, пов'язаних з дослідженням взаємодії суб'єкта з ситуацією (Л. Анциферова, Л. Бурлачук, В. Дружинін, О. Коржова, Н. Михайлова, Н. Чепелева, К. Грауман, Д. Дернер, К. Левін, Д. Магнуссон, Р. Нісбетт, Л. Росс, Х. Томе, Г. Фіссені та ін.), дотепер не існує загальноприйнятої теорії ситуації, як не існує єдності в розумінні її сутності – багатодименціонального явища,

розробку якого не можна звести в одну теоретичну площину [12; 43; 44; 68; 213; 240; 235; 242; 247].

Х. Томе, Е. Шотт розглядають поняття ситуації під кутом різних смислових аспектів. У широкому смислі це загальна ситуація життя людини, її “життєвий стан”, у вузькому – вона пов’язується з конкретними подіями життя людини або з експериментальними моделями ситуацій [247; 244].

Звернувшись до семантичного аналізу поняття “ситуація”, зазначимо, що воно походить від латинського слова “situation” й означає поєднання умов та обставин, що створюють певну обстановку, стан, положення. Зміст, закладений у самому понятті, обумовив найбільш поширене в наукових колах розуміння ситуації як сукупності елементів середовища або як фрагмента середовища на певному етапі життєдіяльності суб’єкта. Акцентуючи увагу на зовнішніх показниках ситуації Д. Балл, М. Аргайл, В. Мішель, А. Фарнхейм визначають у її структурі такі компоненти – предмети навколишнього світу, дійових осіб, їхню діяльність, комунікації, взаємовідносини, події, що відбуваються, просторові й часові обмеження, доводячи, що поведінка є ситуаційно специфічною [233; 232; 241]. Певний час у наукових підходах відбувалося нівелювання важливості ситуаційних факторів та їх впливу на поведінку за рахунок підкресленої значущості особистісних рис та диспозицій, що отримало в психології назву “фундаментальної помилки атрибуції”. Проведені численні експерименти та дослідження впливу обставин та умов ситуації, в яких знаходиться людина, на її поведінку, остаточно підтвердили положення про силу детермінуючого впливу особливостей ситуації, навіть неочевидних та незначних на перший погляд (Е. Джонс, Р. Нісбетт, Л. Росс та ін.) [238; 242]. Цікавими є результати експерименту Т. Бетсона та Дж. Дарлі, в якому обстежувалися студенти духовної семінарії в день проголошення їхньої першої проповіді. Тільки 10% досліджуваних, які поспішали на важливий для них захід, стали допомагати людині, яка потребувала допомоги (імітувала втрату свідомості). В інших обставинах, коли семінаристи мали достатньо часу й не поспішали на проповідь, кількість тих, хто прийняв рішення допомогти людині, збільшилася до 63% [167, с. 34].

З позицій іншого підходу (К. Абульханова-Славська, О. Брушлинський, Л. Бурлачук, О. Коржова, Н. Чепелева), в основу якого було закладено поняття особистісного смислу О. Леонтьєва як оцінки життєвого значення для суб’єкта об’єктивних обставин і його дій у них, “ситуація” почала розглядатися як така, що у своїй структурі містить суб’єктивний аспект [2; 40; 43; 119; 213]. Відповідно поглядів Л. Бурлачука, “сам факт народження ситуації відбувається в момент співвіднесення певного фрагменту середовища з конкретним суб’єктом за допомогою надання цьому фрагменту особливого для суб’єкта значення” [44, с. 7]. Отже, будь-яка ситуація, що вимагає рішення, не може розглядатися як “поза” – суб’єктна, бо вона завжди є “чиєюсь”. Оскільки контекст ситуації сприймається людиною, вона завжди вільна її вирішувати на власний розсуд. Виходячи з цього, прогнозування поведінки людини стає неможливим. Проте, як зауважують Р. Нісбетт та Л.

Росс, “...справа не настільки трагічна, оскільки в повсякденному житті людина зазвичай діє в обмеженому колі ситуацій, що повторюються, тому спостерігаючи та прогножуючи її поведінку, можна виходити з того, що її поведінка у схожих ситуаціях не буде кардинально відрізнятися. Ця обставина уможливила прогнозування поведінки особистості під час вирішення ситуацій [167, с. 15].

Виходячи з пріоритетної в сучасних психологічних дослідженнях тенденції дотримання принципу “компонентної перспективи”, Н. Чепелева пропонує розглядати ситуацію як систему зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають та опосередковують його активність та характеризує поведінку як функцію особистості, ситуації та їх взаємодії [143, с. 113]. Саме на цей зв'язок, відомий як трюїзм, указував у теорії поля К. Левін. За визначенням автора, для того, щоб розуміти та передбачати психологічну поведінку, слід для кожного виду психологічної події (дії, емоції, переживання) визначити ту цілу ситуацію, що являє короткочасну структуру та стан особистості, її оточення [118].

Відповідно до контексту психологічних досліджень, де поведінка є функцією безперервного процесу взаємодії особистості та ситуації, моральний вибір може бути розглянутий як цілісна ситуація, де поєднання зовнішніх відносно особистості умов та обставин значно впливає на її поведінку та розвиток, з одного боку, а з іншого – за характером реагування особистості на зовнішні обставини ситуації можна з'ясувати особливості її внутрішнього світу, визначити його найсуттєвіші психологічні характеристики [235].

Із виділенням у психології галузі, що почала вивчати моральні вибори людини, дослідники пов'язують внесення у ситуацію характеристик, що дозволяють розглядати той або інший вибір під кутом особистісних цінностей (В. Бакштановський, М. Бахтін, А. Гусейнов, Ю. Шрейдер та ін.) [16; 22; 63; 224]. Незважаючи на той факт, що в більшості випадків життєві ситуації містять у собі моральний аспект, це, як стверджує Ю. Шрейдер, не означає їхньої тотожності з власне ситуацією морального вибору, що має певну специфіку [224].

Аналіз наукових досліджень показав відсутність загальноприйнятого та чіткого визначення як самого поняття “ситуація морального вибору”, так і тих критеріїв, на основі яких вона виділяється, що зумовлено неоднозначністю його розуміння та недостатньою розробленістю.

Ситуація морального вибору, як стверджує В. Бакштановський, виникає за умови необхідності надання переваги певному варіанту вчинку в усіх його складових: у постановці моральної мети, прийнятті рішення про адекватні меті засоби і в практичному виконанні самого морального рішення [16, с. 38].

І. Маноха визначає ситуацію морального вибору як комплекс зовнішніх і внутрішніх умов розгортання активності індивіда, що складається під впливом як зовнішніх факторів, так і внутрішнього світу людини, і в певний момент зумовлює характер її вчинкового діяння [134, с. 493 – 498]. Важливим є розгляд автором зовнішнього, ситуаційного аспекту вчинку як такого, що зумовлює, а не спричиняє активність, на відміну від його суб'єктного аспекту.

Пов'язуючи можливість розгортання морального вибору з певними умовами ситуацій, у яких знаходиться особистість, Д. Леонт'єв та Н. Пилипко доводять, що моральний вибір не може розгортатися на основі ситуацій, у яких існують уже наявні альтернативи й відсутня об'єктивна можливість виходу за їхні межі [122, с. 97 – 100]. За визначенням Г. Балла,

основним критерієм морального вибору є його складність, тому він може розглядатися як смисловий вибір, коли особистість сама бачить максимум моральних альтернатив, оскільки вони не задані, або як найбільш складний – особистісний або екзистенційний вибір, коли суб'єкт конструює й самі альтернативи [20, с. 2 – 4]. Проте міра складності вибору визначається не тільки наявністю максимально незаданих критеріїв, коли особистості треба їх конструювати й надавати перевагу одній з альтернатив, усвідомлюючи смисл кожної. Ідеться про авторський вибір відповідального за нього суб'єкта, коли складним вибором виступає побудова свого “Я” як наслідок усвідомлення та прийняття тих змін, що стануть можливими завдяки вибору певного варіанту рішення [122, с. 97 – 110]. Особливу значущість авторство суб'єкта набуває під час вирішення ситуацій морального вибору, оскільки воно є основою різних за формою здійснення вчинків, які, за В. Роменцем, можуть призводити або до духовного зростання, або виявляти духовну деградацію особистості [166]. Зазначимо, що у багатьох дослідників критерій усвідомленості лежить в основі виділення позитивних та негативних форм вибору (Ф. Василюк, Д. Леонтьєв, А. Маслоу та ін.) [45; 121; 135]. Відносно схожі дихотомії вибору простежуються в різних стратегіях: у С. К'єркегора (вибір минулого та вибір майбутнього), у Ю. Козелецького (охоронна та трансгресивна орієнтації), у С. Мадді (вибір незмінності та вибір невідомості), у Дж. Келлі (консервативна та смілива стратегії), у Г. Олпорта (вибір активний та вибір реактивний) та у А. Маслоу (регресивний та прогресивний шляхи), що дозволяє припустити як мінімум два види вибору – той, що залишає людину на місці, і той, що просуває її вперед [115; 97; 127; 88; 142; 135].

Із наведених варіантів дихотомій найбільш евристичною вважаємо ідею С. Мадді про два види вибору: вибір незмінності (вибір минулого) та вибір невідомості (вибір майбутнього). Перший вид вибору пов'язаний з проявами екзистенційної вини через відмову від здійснення нових можливостей, а другий тісно пов'язаний з проявом екзистенційної тривоги через невизначеність та негарантованість майбутнього [127]. Узявши за основу класифікації особистісного вибору ідеї С. Мадді та Г. Олпорта, О . Мандрикова виділяє такі його види – реактивний, що характеризується відсутністю усвідомленості підстав, низьким рівнем включеності індивіда в завдання вибору та ухилянням від відповідальності за нього; активний вибір незмінності, ознаками якого є свідомий консерватизм, перевага раніше обраних способів рішення з опорою на наявні ресурси та активний вибір невідомості, що переважно характеризується обранням нових засобів його рішення, з акцентом на тому, що повинно бути розвинено, а не існує як стійка диспозиція [133, с. 16].

Визначаючи головною умовою розгортання повноцінного вибору можливість самостійного самовизначення суб'єкта в наданні переваги варіанту рішення ситуації, Т. Корнілова доводить, що будь-який вимушений вибір, здійснений шляхом примусу або на основі постдовільного рівня регуляції не може взагалі вважатися рішенням як таким [107, с. 61 – 72]. Звідси випливає, що неможливо й не потрібно формувати в особистості постдовільний рівень “рішення” ситуацій морального вибору. Потрапляючи в нові умови моральної ситуації, що містить новий моральний конфлікт, особистість кожного разу повинна здійснювати новий вибір – обирати нові, гнучкі рішення з урахуванням обставин ситуацій та власних особистісних можливостей. Таким чином, рішення моральних ситуацій за “певним шаблоном” унеможливується.

Оскільки ситуація морального вибору часто визначається як проблемна, тобто така, де первісна взаємодія суб'єкта діяльності з об'єктом містить ціннісне протиріччя, що не має однозначного вирішення, вона потенційно включає в себе задачу, тобто “мету діяльності, що задана в певних умовах і

вимагає для свого досягнення застосування адекватних цим умовам засобів” [160, с. 109]. Вимога як обов’язковий компонент задачі, наголошує Г. Балл, може бути досягнута шляхом певних перетворень або заходів, які можуть бути обумовлені потребами суб’єкта, соціальними нормами, вказівками авторитетних осіб та ін. [17, с. 32 – 33]. Таким чином, ситуація містить стан речей (вихідні умови), а також психічний стан суб’єкта. Сприймання й усвідомлення або самостійне визначення індивідом вимог щодо перетворення вихідної ситуації, породжує задачу [216, с. 17]. Ю. Забродін зауважує, що концепція моменту руху суб’єкта припускає можливість “розщеплення” задачі на об’єктивно задану й суб’єктивно відбиту суб’єктом. Якщо під час зіткнення з умовами ситуації особистість виявляється неспроможною вирішити протиріччя ситуації завдяки наявним знанням й досвіду, вона перетворюється для неї на проблему [74].

Складність полягає і в тому, що більшість ситуацій, які стосуються сфери морального вибору водночас є ситуаціями невизначеності, коли не можна передбачити всіх можливих наслідків рішення (особливо тих, що стосуються іншої людини). Тому фактор невизначеності та здатність людини упоратися з ним, подолати та віддати перевагу одній із можливих альтернатив виступає важливим параметром вибору в ситуації прийняття рішення. Суб’єкт повинен піти на певний ризик, прийняти невизначеність, через яку не може бути остаточно впевненим у правильності свого рішення [52]. Підтвердженням факту, що людина є дійсно живою, як зазначає М. Мамардашвілі, є вибір нею невизначеності. У своїй концепції функціонально-рівневої регуляції вибору Т. Корнілова також доводить, що активність особистості під час прийняття та подолання невизначеності поряд з рівнями її моральної самосвідомості, складають єдину систему взаємозв’язку змінних у психологічній регуляції вибору [106, с. 55 – 65]. Успішність активності у таких випадках, на думку В. Татенка, залежить від того, наскільки особистість здатна визначитись у своїх внутрішньому і зовнішньому світах, адекватно співвіднести свої потенції з динамікою ситуаційних змін і правильно прийняти рішення щодо простору і часу своїх діянь і бути готовою нести відповідальність за свій вибір [126, с. 336].

Кожна ситуація, що трапляється в житті людини, має специфічні ознаки, що визначають її належність до певного виду ситуацій та відрізняють від усіх інших. Наприклад, конфліктна ситуація завдяки тому, що генерує в собі антагоністичні відношення, відрізняється від “індиферентної”, оскільки її ознаками є різке зростання міри невизначеності норм і цінностей, коли до краю загострюється боротьба старого з новим, тощо. Специфічні ознаки має й ситуація морального вибору, виділення та аналіз яких є важливим для нас завданням. На основі таких ознак ми добирали ситуації для практичної частини дослідження.

Основою для визначення головних ознак ситуації морального вибору та відмінності її від інших стали наукові дослідження С. Анісімова, В. Бакштановського, Л. Бурлачука, О. Дробницького, О. Коржової, О. Макаревича, В. Роменця, В. Татенка, Н. Чепелевої, Ю. Шрейдера та ін. [16; 43; 128; 194; 213; 224; 225].

*Першою ознакою вважається своєрідне поєднання зовнішніх умов, обставин, у які потрапляє особистість, і які висувають їй певний моральний виклик – вчинити так або інакше. Суб’єкт опиняється перед ситуацією*



морального вибору лише в тому випадку, коли у нього існують об'єктивні умови обирати, тобто його вчинок не визначено обставинами однозначно. Якщо особистість потрапляє в ситуацію вибору, пов'язану із зневажанням інтересів ближнього або з можливістю втратити особисту гідність, то з цього моменту починається ситуація морального вибору, що ставить її перед проблемою поступитися чимось заради того, щоб вчинити по совісті [224, с. 30].

Ситуація морального вибору висуває особистості зовнішні умови у вигляді певного місця, часу події, її учасників та ін., на які вона повинна емоційно відреагувати й обрати рішення прийняти задану ситуацію як “свою”, “значущу” для себе або не виявити до неї інтересу, відреагувати як на “чужу”, “незначущу”. Залежно від впливу контексту зовнішніх умов на особистість виникнення моральної дії, вчинку може бути як сприятливим, так і несприятливим, коли моральний вчинок може не сформуватися зовсім, підтвердженням чого є отримані нами результати, що подані в практичній частині дослідження.

Виходячи з основних положень вчинкового підходу (В. Роменець, В. Татенко та ін.), наступною ознакою ситуації морального вибору є можливість її актуалізації за умови розгортання конфліктності, основу якої задає зіткнення різноспрямованих цінностей, одна з яких визначається як гуманістична (є моральною за своєю суттю).

З культурологічної точки зору “цінності” розглядаються як загальноприйняті переконання щодо цілей, до яких людина повинна прагнути. Вони складають основу етичних принципів. При цьому різні культури віддають переваги різним цінностям, і кожен суспільний устрій визначає, що є цінністю, а що – ні [101, с. 462 – 463].

У філософському словнику поняття “цінність” трактується як “духовне формоутворення, що виступає критерієм оцінки дійсності людиною і джерелом смислоутворюючої основи людської дії. ...Цінності – це твердження загального в світі одиничного буття, обов'язкова умова існування людства.” [202, с. 651 – 652]

Під кутом психологічного розгляду характер цінностей визначається як бінарний: вони соціальні, оскільки історично й культурно зумовлені, і індивідуальні, оскільки в них зосереджено життєвий досвід конкретного суб'єкта [223, с. 137 – 138]. Дослідником Ш. Шварцем виділяються два рівні існування цінностей: рівень переконань (нормативних ідеалів) і рівень поведінки, при цьому не завжди цінності цих рівнів збігаються (цінність – “нормативний ідеал” може не виявлятися в поведінці, а “поведінкова цінність” не завжди може усвідомлюватися індивідом як ідеал). Фактично ця теорія фіксує розрив між декларованими цінностями та цінностями, що виявляються в поведінці конкретної людини [245, с. 550 – 562].

Серед категорії цінностей науковцями виділяються й моральні цінності. Існуюча дихотомія моральних орієнтирів у етичних, філософських та психологічних джерелах відбиває сталу тенденцію розуміння поняття “моральна цінність” як такого, що знаходиться в межах категорії “добра” та поза межами категорії “зла”, або як такого, що за своєю суттю має гуманістичне спрямування (“доброзичливість”, “любов”, “обов'язок”, “гідність”, “відповідальність”, “творчість”, “вірність”, “честь”, “совість” тощо) [145; 178; 225]. Такий неоднозначний підхід у трактуванні

зумовлений як складністю самого цього поняття, так і процесами різного сприйняття людьми одних і тих самих цінностей, відповідно до особливостей їхнього вікового та індивідуального морального розвитку. Наприклад, моральна цінність “ставитися з пошаною та турботою до батьків” є значущою і важливою для однієї людини, а іншою може сприйматися як незначуща. Притча про двох монахів, один з яких не зміг залишити жінку в біді й переніс через стрімку гірську річку, а інший засудив його за порушення статуту монастиря, в якому заборонялося торкатися жінки, є підтвердженням того, що існують ситуації, які вимагають від людини морального вибору, здійснення якого можливе за умови поступки власним моральним переконанням. Ускладнює визначення поняття “моральна цінність” і той факт, що протягом життя люди вільні змінювати власні моральні орієнтири, що накладає певний відбиток на систему суспільних моральних вимог, які, як стверджує Т. Флоренська, на відміну від загальнолюдських моральних норм не є універсальними, унаслідок чого поведінка, що табуувалася раніше, може з часом ставати при певному суспільному устрої допустимою [203, с. 22].

Виходячи з вище зазначеного, формулюємо робоче визначення поняття “моральна цінність” (російською мовою “нравственная ценность”). *Це внутрішнє смислове динамічне утворення, що втілює в собі інтеріоризовані суспільні гуманістичні ідеали, виступає еталоном належного, важливим фактором регуляції соціальних відносин та поведінки індивіда.*

Повертаючись до розгляду поняття морального конфлікту, необхідно зауважити, що складність його розв’язання полягає не стільки в тому, що людина не знає моральних норм або не бажає їм підкорятися, скільки в самій необхідності вирішення ціннісного протиріччя. Спроба відкласти його на майбутнє, за С. К’еркегором, завжди приводить або до загального ускладнення ситуації, або до фактичної відмови суб’єкта від морального вчинку [115].

*Необхідність вибору однієї із цінностей вважається наступною ознакою ситуації морального вибору. У межах об’єктивної зумовленості заданої ситуації рішення морального конфлікту базується на побудові ієрархії моральних цінностей як системи переваг відповідно до будь-якої моральної норми. Діапазон ціннісного вибору такий, що він не може здійснюватися поза межами морального та аморального, тому вибір на користь однієї моральної цінності всупереч іншим стає основою альтернативного варіанту вчинку, в якому буде реалізована моральна мета особистості – с казати правду або обдурити, допомогти людині, що опинилася у скрутному стані, або не звернути на неї уваги та ін.*

Окреслюючи ознаки вибору як активної дії суб’єкта, що має місце в умовах ціннісного конфлікту або протиріччя, Ф. Василюк у запропонованій типології життєвих світів доводить, що він може відбутися лише у внутрішньо складному та зовнішньо легкому світі – ціннісному та творчому [45, с. 284 – 314]. За визначенням В. Зінченка, конструкти моральності у внутрішньо складному світі є такими, що сфокусовані в складні системні багаторівневі утворення, за допомогою яких суб’єкт набуває можливості вийти за межі побутових оцінок життєвих ситуацій в екзистенціальний, буттєвий план, де функціонують ціннісно-смислові структури [78, с. 212 – 218].

Прийняття рішення в умовах ціннісного протиріччя можливе, якщо особистість повністю усвідомлює, між якими альтернативами вона обирає. Моральний конфлікт є таким, що породжує активні пошуки моральної свідомості особистості, створює напруженість її внутрішнього світу, збуджує моральну рефлексію.

Надання переваги одній з конфліктуючих цінностей передбачає моральне зусилля, перевага іншої – це поступка мотиву (цінності) особистісного благополуччя. Отже, *наступною ознакою ситуації морального вибору є наявність механізму “боротьби мотивів”, на якому базується ціннісний вибір.*

Моральний мотив як регулятор поведінки особистості виступає певним “імпульсом” прийняття рішення в ситуації, оскільки в ньому міститься особисте ставлення суб’єкта до власних інтересів та інтересів інших людей з різних ціннісних позицій. Якщо мотив стає усвідомленим морально-позитивним, він зумовлює рішення вибору гуманістичної цінності з точки зору його завершення моральним вчинком, навіть у тих випадках, коли тиск зовнішніх обставин примушує особистість відхилитися від його виконання.

*Наступна ознака пов’язана з особистою реакцією людини на ситуацію.* Щоб конкретна ситуація стала для особистості ситуацією морального вибору, вона повинна бути “привласнена” нею. Для цього необхідно, щоб у момент орієнтації в зовнішніх обставинах, у яких опинилася особистість, вона була здатною прийняти фактор невизначеності та свідомо й відповідально відреагувати на ціннісний конфлікт, що міститься в певній ситуації. Якщо людина не може проаналізувати та осмислити його, наприклад, як маленька дворічна дитина, яка бачить чужу іграшку й забирає її з собою, то ситуація не набуває ознак “привласненості”, вона залишається без відповідної на неї реакції, тобто поза свідомістю суб’єкта дії. Недостатній рівень морального розвитку особистості виступає у ролі стримуючого фактору розгортання активної суб’єктної позиції стосовно ситуації морального вибору. До факторів, що обмежують суб’єктивні можливості, належать і найбільш загальні характеристики, що відбивають певний образ життя людини, її соціальний статус, соціальну систему взаємовідносин, а також систему закріплених у кожній конкретній культурі безумовно значущих для суб’єкта ситуації конкретних моральних норм та цінностей [70, с. 18 – 27].

Таким чином, моральний конфлікт як провідний момент ситуації вибору не тільки підкреслює в останньому значущість ціннісного аспекту, але й виступає певним індикатором морального розвитку особистості, завдяки якому вона виявляє власну спроможність або неспроможність виступити в ролі суб’єкта цієї ситуації. Стати суб’єктом ситуації морального вибору, за визначенням В. Татенка, тотожне усвідомленому прагненню до саморозвитку, до самотворення. Суб’єкт не залежить від обставин ситуації, він може долати їх через переосмислення цієї ситуації з її зовнішніми і внутрішніми умовами, чинниками й детермінантами на основі пізнання і самопізнання, перегляду своїх позицій, настанов, зміни переконань, якщо вони суперечать істині, тобто через боротьбу мотивів і вибір того єдиного мотиву, якому має бути підпорядкована вся його активність [194, с. 168].

Підсумовуючи, можна визначити, що ситуація морального вибору характеризується наявністю таких ознак:

- 1) своєрідним поєднанням зовнішніх умов, обставин, які висувають особистості моральний виклик щодо її вчинкової поведінки;
- 2) конфліктом, основою якого є зіткнення різноспрямованих цінностей, одна з яких за своїм змістовним показником обов'язково повинна бути моральною;
- 3) необхідністю вибору однієї з конфліктуючих цінностей;
- 4) механізмом “боротьби мотивів”, на якому ґрунтується остаточний ціннісний вибір;
- 5) здатністю особистості виступити в ролі активного суб'єкта ситуації.

Ураховуючи вище зазначені ознаки, ми визначаємо поняття “*ситуація морального вибору*” як сукупність зовнішніх умов, що складають для особистості основу можливості (неможливості) виступити суб'єктом вчинкової поведінки та виявити певну ціннісну позицію щодо розуміння обставин, усвідомлення ціннісного конфлікту, переживання і подолання “боротьби мотивів” та здійснення вчинку (моральної дії).

### **1. 3. Особливості та чинники активності суб'єкта в ситуаціях морального вибору**

Визначення ситуації морального вибору як цілісної системи, що складається на основі взаємодії зовнішніх умов, психічного стану суб'єкта та його внутрішнього реагування на обставини, потребує додаткового розгляду активності старшокласника як суб'єкта моральної діяльності, завдяки чому він набуває спроможності виходити за межі ситуаційних умов і обставин, бачити максимум альтернатив, а за необхідності й конструювати їх, виявляти ініціативу й творчість під час морального вибору.

Фундаментальні дослідження К. Абульханової-Славської, Ф. Василюка, В. Роменця, В. Татенка, Т. Титаренко, В. Чернобровкіна та інших лягли в основу виділення основних аспектів активності суб'єкта з урахуванням смислової та процесуальної сторін прийняття рішення.

Потрапляючи в ситуацію морального вибору, кожна особистість постає перед викликом зовнішніх обставин, які складають основу можливості виступити суб'єктом вчинкової поведінки, тому *першим моментом активності є ціннісно-смілова репрезентація умов ситуації у свідомості особистості та подолання залежності від них*. Складність ініціювання активності на цьому етапі полягає в адекватному розумінні смислу умов, що містить ціннісне протиріччя морального конфлікту й визначає сутність проблеми (ситуаційної задачі). Р. Стернберг вказує, що від можливості суб'єкта сформулювати несуперечливе ціле з інформації, що надходить ззовні, залежить якість усього подальшого процесу прийняття рішення [147, с. 152]. Отже, вчинок починається із знаходження ціннісного протиріччя, що здатен усвідомити суб'єкт із сформованою особистісною готовністю до вчинку. Завдяки актуалізації системи особистісних цінностей та смислів відбувається, за визначенням А. Коваленко, наповнення ситуації певним індивідуальним

змістом [95, с. 44 ].

Головним чинником активності суб'єкта, що здійснює вирішальний вплив на процес рішення ситуації морального вибору, І. Бех, Г. Будинайте, Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, В. Киричук та ін. визначають ціннісні орієнтації як “змістовні наповнювачі” [90, с. 1 – 7] та “іманентні регулятори діяльності” [45, с. 11], що опосередковують зв'язок між репрезентацією умов ситуації, мотивом, метою та засобами дії під час морального вибору. За Ю. Гіппенрейтер, влада цінності є такою, що “нею відносно легко може бути відмовлено невідповідному наміру”, саме тому для вольової особистості проблема вибору або боротьба мотивів перестає бути актуальною [56, с. 19 – 21].

Подолання особистістю залежності від умов ситуації відбувається шляхом перетворення її власних позицій або внесенням змін у саму ситуацію, її напрям, що дає змогу отримати свободу, діючи в конкретних умовах ситуації. На думку В. Татенка, активність на цьому етапі рішення полягає в тому, щоб свобода “від” була трансформована у свободу “для”, завдяки чому вчинок набуває своєї природної якості – служити потребі саморозвитку особистості в усіх її проявах [163, с. 228 – 230]. Згідно з основними положеннями суб'єктного підходу свобода вибору особистості визначається мірою її відповідальності за результати рішень. Навіть соціальна обумовленість обставин ситуації, що задає характер об'єктивних можливостей вчиняти так або інакше, не чинить на суб'єкта вибору остаточного впливу. Ще В. Франкл зазначав, що причина конкретного напрямку дій (певного рішення) знаходиться в суб'єкті, який має право власноруч або обирати одну з декількох заданих альтернатив рішення, або самостійно їх сконструювати, якщо вони його не влаштовують [207, с. 78]. Тому, як би не різнилися варіанти рішень, вони пов'язані зі світоглядною, моральною самовизначеністю старшокласника. Діючи від власного “Я”, особистість або пасивно прилаштовується до обставин, або активно впливає на них. Можливість самостійно та добровільно вчиняти згідно з власними переконаннями та особистісною відповідальністю виступає суб'єктивною стороною свободи в ситуаціях морального вибору. Досягнення незалежності від умов ситуації “визначається не грою стихійних сил – внутрішніх і зовнішніх, а активністю суб'єкта як того, хто своєю свідомою волею, поєднаною з почуттям відповідальності, ураховуючи ситуацію, оголошує врешті-решт “переможця” в боротьбі мотивів, віддаючи перевагу тому, що сприяє розвитку, і відкидаючи те, що йому заважає” [194, с. 169].

*Право суб'єкта визначитися в тому, як використати отриману свободу, є наступною ознакою його активності.* Обираючи один із варіантів вчинку або навіть уникаючи його, особистість виявляє свою моральну сутність. На думку К. Абульханової-Славської, тільки внутрішня діалектика, боротьба мотивів, діалог із собою дають людині за всієї складності зовнішнього життя почуття внутрішньої свободи, звичку й здатність вчиняти на основі внутрішніх стимулів, з чим і пов'язане усвідомлення себе як суб'єкта, здатного змінювати хід подій [4, с. 163].

Мотивація саморозвитку суб'єкта, що пов'язує ціннісні протиставлення, актуалізує відповідну внутрішню потребу, що трансформується ним у певну мету, визначення якої передбачає вирішення ціннісної дилеми між “Я хочу” та “Я повинен, зобов'язаний”. Процес визначення мети логічно завершується актуалізацією проблеми засобів, необхідних для її реалізації. Як зазначає В. Чернобровкін, успіх пошуку рішення на цій стадії визначається можливостями використання суб'єктом минулого досвіду, набутих етичних знань, спроможністю їх переносу в нові умови [216, с. 181]. Обираючи певну альтернативу рішення, суб'єкт повинен урахувувати той факт, що засіб реалізації морального рішення має бути однієї природи з його метою – визначатися гуманістичною спрямованістю. За інших умов мета може бути як дискредитована, так і не досягнута, тобто мотив дії не співпаде з її результатом. Ще Демокрит зазначав: “У людей зло виходить із добра, коли вони не вміють належним чином користуватися добром” [136, с. 157]. Отже, *вибір моральних за своєю суттю засобів для досягнення мети моральної діяльності є ще однією ознакою активності суб'єкта в ситуації морального вибору.*

Коли мета свідомо визначена суб'єктом та обрані відповідні їй засоби, з урахуванням рівня особистісного оволодіння ними й особливостей умов і обставин конкретної ситуації, у яких відбуватиметься подальша дія, ним приймається остаточне рішення про перехід від теоретичного плану дій у план практичної активності. Такий перехід стає можливим, якщо особистість не зволікає з рішенням, бо будь-яка спроба його відкласти не сприяє на користь вчинку [67]. Т. Титаренко визначає непропорційно великий час, який потрібен особистості для рішення, серед показників, що унеможливають вибір (неадекватність минулих життєвих рішень, нерозвинена здатність навчатися, засвоювати досвід своїх помилок) [197, с. 358].

Якщо обрана альтернатива рішення задовольняє особистість, вона мобілізує вольове зусилля та направляє його на здійснення альтруїстичного вчинку. За відсутності розвиненої волі, як вказує Ю. Шрейдер, “результат морального вибору людини, що стає маріонеткою діючих у ній природних сил або зовнішніх причин, є чистою фікцією, коли їй тільки здається, що вона обирає те або інше благо” [224, с. 30].

*Остаточне визначення варіанту рішення щодо вчинку є наступним моментом активності суб'єкта.*

На етапі практичної реалізації обраного варіанту рішення активність відіграє вирішальну роль у мобілізації внутрішніх ресурсів особистості, завдяки чому вона визначається з певними шляхами здійснення морального вибору, варіанти яких, за І. Манохою, залежать від вибору способів актуалізації змісту та розв'язання морального конфлікту [134, с. 493 – 498]. Першим із них виступає можлива редукція критичного змісту ситуації, коли особистість усуває її напруженість за рахунок пониження її суб'єктивного значення і розгляду умов ситуації як нормальних, або за рахунок свідомої відмови від власних моральних переконань. Другим варіантом є оптимальне подолання критичної ситуації внаслідок розв'язання протиріччя, що її викликало. Найскладнішим варіантом вибору є трансцендентний вихід із критичної ситуації, коли особистості вдається не тільки розв'язати протиріччя та вирішити проблемну ситуацію, а й “здійснити якісний стрибок

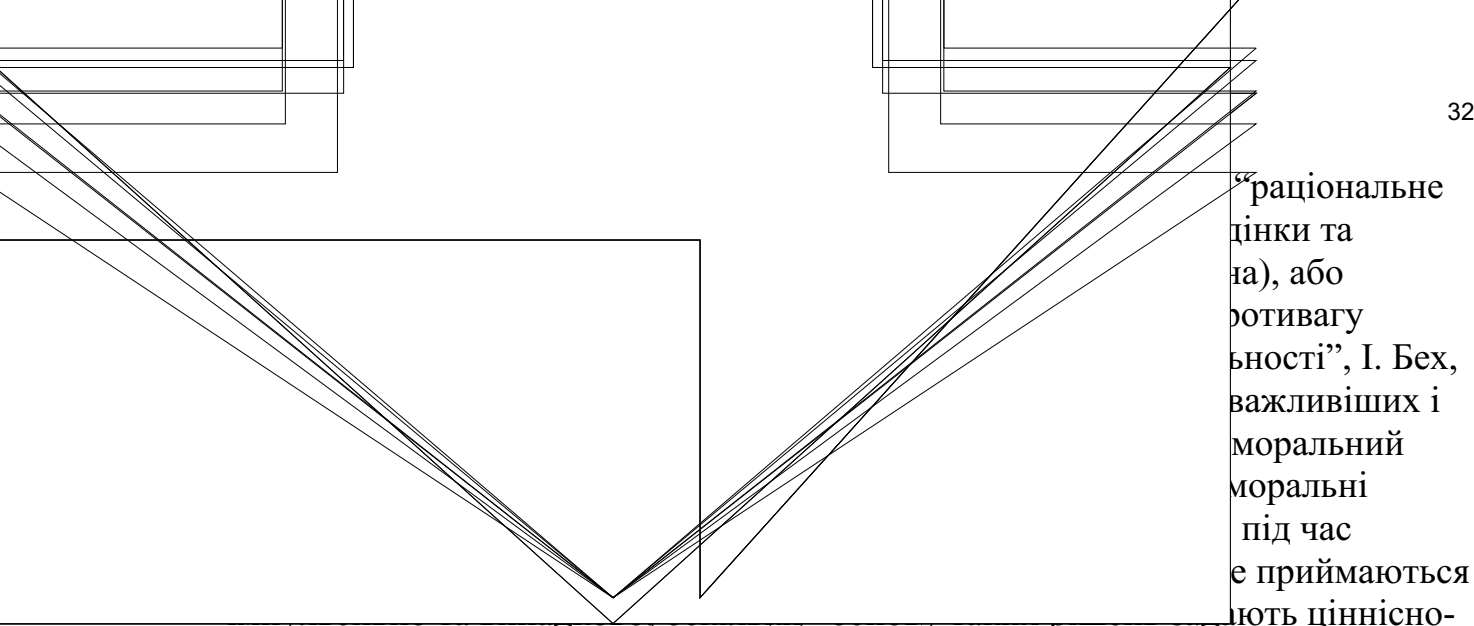
у власному розвитку через набування нових якостей як суб'єкта вчинкової активності, через набування досвіду перетворення ситуації від деструктивного, негативного знаку до позитивного знаку “ініціації особистісного зростання” [там само, с. 493 – 498].

*Отже, практична реалізація вчинку, який визначається В. Роменцем як осередок психічного, що творить, розвиває, вдосконалює, відкидає і заперечує все те, що стримує, обмежує, змертвлює, є важливим моментом активності суб'єкта в ситуації морального вибору.*

Аналізуючи чисту культуру вибору, Ф. Василюк вводить поняття його якості, що залежить від умінь суб'єкта “крізь строкатість поверхових зв'язків розгледіти різницю протилежних смислів та його можливостей бути незалежним від ситуативних зручностей або обмежень”, яке певною мірою може бути віднесено й до предмета нашого дослідження – морального вибору [45, с. 7]. Єдиною підставою конструктивного вибору Т. Титаренко визначає його цінність для розвитку особистості, її зростання, для майбутнього [197, с. 347].

Наступним проявом активності є оцінка суб'єктом результатів власної активності з точки зору якісних критеріїв задля переконання, що виконана дія має вчинковий характер. Цей процес відбувається завдяки зворотному зв'язку між метою і тим результатом, що отримано. Складність критичної оцінки суб'єктом своїх дій полягає в тому, що не існує певних шаблонів для виміру якості вчинку, оскільки “критерії вибору не можна визначити раз і назавжди, ... вони щоразу мають бути створеними наново, виробленими самостійно...” [197, с. 323]. Для адекватної та критичної оцінки власних вчинків особистості необхідні високий рівень моральної свідомості та розвиненість внутрішнього механізму самоконтролю – совісті. Рефлексивний за своєю природою процес оцінювання кінцевого результату виконаної дії може сам набувати характеру вчинку, тому постає особливою формою моральної активності суб'єкта в ситуації, що містить ціннісне протиріччя (В. Роменець, В. Татенко). Саме в плані осмислення та рефлексії результатів і способів здійснення своїх вчинків – тих, що вже є в досвіді, й тих, що лише плануються, формується смисл життя особистості, визначається її доля. Як стверджує В. Татенко, “смисл людської активності не обмежується задоволеністю або незадоволеністю результатами діяльності, він полягає в тому, щоб вийти за межі кола передвизначеності, виявити й реалізувати свій потенціал, досягнути максимально можливого в рівні розвитку власної психіки й себе як її суб'єкта. Саме тому кожний вчинок не вичерпується своїм конкретним змістом, а своїм ефектом післядії включається в перманентний процес самозбагачення людини результатами власної вчинкової активності, що виступає ще однією властивістю активності суб'єкта в ситуації морального вибору. Кожний здійснений вчинок створює якісно нову ситуацію життєдіяльності особистості, висуває нову проблему, розв'язання якої стає можливим лише в контексті саморозвитку психіки її суб'єкта” [190, с. 169 – 173].

Проаналізувавши основні моменти та особливості активності суб'єкта відповідно до процесуальної сторони прийняття рішення в ситуації морального вибору, необхідно зауважити, що ми не здійснювали пряме перенесення положень теорії прийняття рішення на власне ситуацію морального вибору, оскільки це могло привести до викривлення основної



сміслові ресурси особистості, завдяки чому відбувається усвідомлення доцільності та правильності рішення для особистості за певних умов. Таким чином можна констатувати, що процесуальна сторона прийняття рішення в ситуаціях морального вибору є важливою, але не вирішальною, якою є смислова сторона. Запропонована нами модель процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору визначає особливості його протікання й ґрунтується на врахуванні двох його сторін – смислової та процесуальної (рис. 1.1).

Смисловий контекст процесу прийняття рішення визначається внутрішньою готовністю особистості зайняти свідому, відповідальну та самостійну позицію власного авторства під час взаємодії з ситуацією морального вибору, вирішення її ціннісного протиріччя.



*Рис. 1.1. Модель процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору*

Процесуальний контекст базується на класичній моделі прийняття рішення та врахуванні змістових ознак ситуації морального вибору, тому має свої структурні особливості й складається з таких етапів: сприймання і розуміння умов ситуації; вироблення варіантів рішення; вибір рішення та усвідомлення наслідків вибору. Кожний етап рішення має певні особливості перебігу, проте спільною ознакою для всіх є їх “вибірковість”, оскільки проходження кожного етапу потребує від особистості актуалізації власних моральних орієнтирів.

На першому етапі відбувається первісна реакція суб’єкта на виклик зовнішніх умов ситуації морального вибору вчинити певним чином. Якщо вони сприймаються особистістю як незначущі, вона не входить в неї, тим самим уникає її рішення. У разі протилежної реакції ситуація “привласнюється” особистістю, яка спрямовує свою активність на її вирішення.

Перехід до власне вирішення ситуації починається зі сприймання та розуміння її умов особистістю. Цей етап є вирішальним, оскільки особистість визначає власну моральну позицію під час усвідомлення ціннісного конфлікту ситуації, чим задає вектор усьому подальшому процесу її рішення. Від актуалізації особистісних смислів особистості залежить, яким індивідуальним змістом вона наповнить ситуацію. Вона може сприйняти умови ситуації як ненапружені, унаслідок нерозуміння ціннісних полюсів морального конфлікту, може усвідомити його, але виявити залежність від обставин ситуації, уникаючи власної відповідальності, а може здійснити якісний стрибок у своєму моральному розвитку, зумівши правильно розв’язати ціннісне протиріччя, що викликало цю ситуацію.

Усвідомлення ціннісного протиріччя, співвіднесення його з власними цінностями, мотивами та врахування умов ситуації стає основою для виокремлення й адекватної постановки проблеми.

На другому етапі відбувається активізація пошуків варіантів рішення та усвідомлення альтернатив вибору. Продукування ідеї можливих варіантів учинку залежить від успішності проходження особистістю попереднього етапу, а також від її здатності свідомо враховувати специфічні умови ситуації та співвідносити їх з власними моральними ресурсами. Закладається певна система ціннісних та смислових координат, що спрямовує рішення особистості на досягнення бажаного результату, тим самим демонструється її можливість виходити із кола власних інтересів.

Третій етап – вибір рішення. Відбувається зважування особистістю альтернатив рішення на основі висування аргументів “за” та “проти”. Змістові аспекти наданих аргументів не тільки відбивають смислову наповненість моральної свідомості особистості, вони стають орієнтирами остаточного рішення, впливають на вибір засобів дії, необхідних для практичної реалізації поставленої мети. Якщо вибір рішення певним чином задовольняє особистість, вона практично його реалізовує.

На останньому, четвертому, етапі визначаються наслідки вибору з точки зору його “правильності”. Цей етап пов’язаний із суб’єктивними переживаннями особистості. Вона може відчувати задоволення від своїх дій або докори сумління, якщо неправильно вчинила. Може переживати й певні вагання щодо наслідків свого вибору, навіть у тому разі, якщо обирала на користь моральної цінності, враховувала інтереси іншої людини.

Таким чином, процесуальна сторона прийняття рішення в ситуації морального вибору виступає важливим чинником для реалізації його смислової сторони, що забезпечує рішення засобами конкретних процесів і продуктів психічної активності особистості – її моральних знань, цінностей, сенсів, мотивів, цілей тощо. Тільки врахування єдності цих двох сторін дозволяє нам описати прийняття рішення в ситуації морального вибору як наповнений особистісним смислом процес активності старшокласника зі всіма особливостями його детермінації.

Оскільки зміст і характер активності залежить від тих чинників, які її направляють, головними серед них під час рішення ситуацій морального вибору визначаються суб'єктні ресурси особистості. Серед них дослідниками частіше виділяються: моральна свідомість (І. Булах, І. Кон, Л. Сокол) [42; 100; 185]; здатність до саморефлексії та саморегуляції (В. Ганджин, О. Конопкін, М. Боришевський, ) [123; 102; 33]; система цінностей (І. Бех, Г. Будінайте, В. Гулякіна, К Мільдон та ін.) [25; 41; 60; 138]; моральні почуття (Г. Дьяконов, Л. Журавльова, Н. Коломінський, Є. Савченко, Г. Свідерська) [69; 73; 98; 171; 175]; сформованість почуття ідентичності (Е. Еріксон) [227]; базові концепції – когнітивні та емоційні структури, що задають схему інтерпретації ставлень до себе (“Я” – концепція), до інших (концепція Іншого) та до оточення (Н. Пезешкіан) [149]; інтелектуальні пріоритети особистості (О. Дробницький, М. Смульсон) [67; 183]; світоглядні уявлення (Л. Божович, М. Зотов) [31; 82]; внутрішній локус контролю (О. Губенко, О. Дергачова, Д. Леонтьєв) [59; 64]; особистісна відповідальність (Г. Балл, Т. Гурлева, М. Савчин) [18; 61; 172]; емоційно-вольова стійкість (Ю. Гіппенрейтер, Т. Рєпнова та ін.) [56; 164]; відкритість “Я” особистості до зовнішнього світу (С. Максименко) [130]; моральна вихованість особистості (Д. Ніколенко, Л. Проколієнко та ін.) [148; 137].

На нашу думку, змістові аспекти вчинків визначаються психологічною готовністю старшокласників ініціювати активність ціннісно-сміслового рівня, що може бути охарактеризована як моральна, розвиток якої базується на інтегративному поєднанні когнітивного (етичні знання, світоглядні моральні уявлення, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття й цінності) та поведінкового (саморегуляція й моральні дії) компонентів моральної свідомості особистості.

Індикаторами прояву моральної активності суб'єкта виступає розвиток у особистості моральних здібностей. В. Шадриков вважає, що навіть теоретично неможливо говорити про будь-яку здібність особистості як здатність до активності, якщо не опредметити її мету через етичні категорії [221]. Розглядаючи психологічну сутність моральних здібностей, Л. Антилогова відносить їх до базових якостей психіки, міра індивідуальної вираженості яких задає можливість внутрішньої готовності суб'єкта до морального вибору [11]. Чинниками розвитку моральних здібностей дослідники (Л. Антилогова, Л. Архангельський, В. Токарева) визначають високий рівень моральної культури особистості, уміння оперувати засвоєними етичними знаннями [10; 13; 198]. Завдяки своїй просвітницькій функції, етична освіта надає змогу особистості досягнути ті факти, якими оперує теорія моралі не на рівні явища, а за їх сутністю. Етичні знання разом з етичним мисленням суб'єкта відчиняють буденній свідомості раціональне обґрунтування гуманістичних цінностей та доцільність їх практичної реалізації [16, с. 215].

Відповідно до основних положень тезаурусно-інформаційної концепції Ю. Шрейдера, особистість набуває здатності виступати активним суб'єктом морального вибору, якщо володіє зафіксованим у свідомості смисловим значенням (тезаурусом) поняття вчинку як узагальненим “образом дії”, нормою поведінки [225]. Підтвердженням важливості для вчинкової

діяльності оперування особистістю етичними знаннями є результати наших досліджень з питання розуміння поняття “вчинок” студентами (132 чол.) першого курсу гуманітарних спеціальностей ВНЗ [27]. Вивчалися відповіді студентів, які дали позитивне підтвердження такої пропозиції “Якщо був у Вашому житті вчинок, опишіть його” – всього 74%. Установлено, що тільки 28% респондентів вважають себе здатними свідомо та відповідально вчиняти, вони адекватно розуміють, що таке вчинок. Не засвоїли смислового аспекту поняття “вчинок” майже 10% першокурсників, для яких вчинок – це, наприклад, – “зустріти кохану людину”, “мати багато друзів”, “ніколи не падати духом”, “без поради батьків змінити зачіску” тощо. Інша група респондентів продемонструвала у розумінні вчинку мотиваційний прагматизм (15%), відсутність конкретики у визначеннях (7%) (“вчинків було так багато, що не можу все описати”, “якщо я зроблю щось таке, що мені подобається, я цим пишаюся”), змішування поняття вчинку з моральними діями (14%) – “поступилася місцем у трамваї старенькій бабусі”, “лікую близьких, коли вони хворіють” тощо. Навіть за наявності сприятливих умов вчинкова активність у 46% опитаних першокурсників може стати проблематичною через брак у їхній свідомості розуміння поняття “вчинок”. Особистісна закритість до засвоєння етичних знань або неналежна організація навчально-виховного процесу, що є зовнішньою умовою успішної трансформації етичних знань в суб’єктивну сферу смислів, провокують моральну “неграмотність” молодої людини [27, с. 146 – 151].

Сформованість моральної активності як здатності до вчинку визначається за допомогою вміння особистості любити як вихідного принципу її альтруїстичної спрямованості. Відстоюючи наукове гасло – “особистість починається з любові”, С. Максименко доводить, що саме любов як найвище людське почуття є засобом моральної творчості суб’єкта. Уміння любити “стверджує особистість завдяки тому, що дає їй змогу не зосередитись на власному “Я”, а концентрує, втілює любов в “Я” іншого, тим самим забезпечуючи цілісність процесів її саморозвитку” [129, с. 68 – 69]. Це вміння розвивається протягом усього життя особистості, а його основи закладаються на ранніх етапах онтогенезу й залежать від якості задоволення близькими фундаментальної людської потреби дитини в любові. Ю . Гіппенрейтер визначає необхідною умовою нормального розвитку дитини безумовне прийняття її батьками, а також щирість та шанобливість їхніх відносин одне до одного, що виступає для дитини позитивним прикладом того, як вона надалі буде ставитися до людей [55, с. 10 – 11]. В іншому випадку, коли дитина не проходить школу любові в своїй сім’ї, вона приречена потрапити в психопатичне коло, вийти з якого зможе тільки за умови свідомого підвищення рівня своєї духовності [176].

Отже, якщо рушійною силою мотиву рішення старшокласника виступає любов, повага до іншої людини, що дозволяє сприймати її як рівну собі, він без зовнішнього контролю й примусу відмовляється від тих бажань, що часто заважають робити вибір, урахувавши інтереси іншої людини. Такий вибір Л . Сокіл називає ініціативним, на протизагаду виконавському, коли інша людина

сприймається як безумовний авторитет, та демонстративному, що базується на ставленні до іншого, як нижчого статусом за себе [184, с. 312 – 316].

У випадках, коли старшокласник сприймає людину або референтну групу, до якої себе зараховує, як безумовний авторитет і зорієнтований лише на зовнішню оцінку своїх рішень, він, як правило, обирає в моральній ситуації стратегії уникнення вибору або стає заручником обставин. Несформованість особистісної автономії гальмує розвиток механізмів саморегуляції, породжує невпевненість у власних силах, на тлі чого виникає страх узяти на себе відповідальність за рішення ціннісного протиріччя морального конфлікту. Відсутність самостійності, яку М. Папуш визначає головною умовою справжнього спілкування та співпраці, призводить до виникнення різних форм взаємної маніпуляції, тому здатність спиратися на себе вважається найважливішою ознакою екзистенційного вибору [146]. Старшокласників, які сліпо підкоряються встановленому порядку, В. Степанов характеризує як “заорганізованих”, у них простежується відсутність будь-якої звички порівнювати, аналізувати явища й події, норми, правила і закони, що позбавляє їх не тільки саморозвитку, а й негативним чином впливає на формування у них соціального інфантілізму” [187, с. 130].

Розглядаючи чинники моральної активності як такі, що сприяють можливості суб’єкта дистанціюватися як від впливів зовнішніх умов і оточення, так і від тих принципів, на яких будувалася його попередня поведінка, гнучко здійснювати вибір між детермінантами та альтернативами рішень, діяти і утримуватися від дій, необхідно констатувати, що на процеси духовного становлення особистості здійснюють певний вплив також ті соціальні умови, у яких вона живе й виховується [237]. Зовнішні умови розвитку суб’єктності, як зазначає В. Чернобровкіна, існують, проте вони діють не стільки на основі механізму інтеріоризації, скільки формуються при домінуючому впливі внутрішніх потенцій, функціональних за своєю природою актів психічної активності. Процеси актуалізації (задіяння) її суб’єктних якостей стають можливими при відповідному ставленні оточуючих людей, яке містить надання незалежності й свободи дитині, як можливості виявляти самостійність у спробах власних виборів, під час яких вона напрацьовує свій досвід відповідального ставлення до життя. При домінуванні протилежного ставлення індивід постає як об’єкт впливу інших людей або зовнішніх обставин, неприйняття значущими близькими ставить його в позицію об’єкта оцінювання, а контроль перетворює в об’єкт тиску і примусу [214, с. 234 – 241].

Відповідно до основних положень діалогічної концепції М. Бахтіна, важливим чинником духовного становлення суб’єкта є діалог. Розвиваючи думку, що людина не може існувати сама по собі: все в ній – мова, свідомість, почуття – виникло і живе внаслідок і в процесі спілкування, автор доводить, що навіть за умови відсутності зовнішнього спілкування завжди є внутрішній діалог – бесіда з кимось, суперечка, розмірковування, обговорення та ін. Крім зовнішніх співрозмовників, у душі людини відбувається й більш глибокий

діалог із своєю совістю, в якому й виявляється її духовне “Я”, що є особливо важливим для процесу самоусвідомлення суб’єкта. Можливість зайняти внутрішню позицію “позазнаходження” дозволяє подивитися на себе з позиції іншого, з боку та надати об’єктивну оцінку своїм діям, поведінці, вчинкам. Оскільки “позазнаходження” завжди безкорисливе та неупереджене, доводить М. Бахтін, воно також дозволяє побачити іншу людину як іншу, без нав’язування власних проєкцій на неї [203, с. 24 – 25].

Отже, особливостями прийняття рішення в ситуаціях морального вибору є поєднання смислової та процесуальної сторін. Сисловою стороною рішення утворює сукупність ціннісно- смислових домінант, у межах яких особистість виявляє певну особистісну готовність до вирішення протиріччя ціннісного конфлікту ситуації, у яку потрапляє. Процесуальна сторона забезпечує структурну повноцінність рішення, відбиває особливості проходження особистістю певних його етапів. Процесуальна сторона виступає важливим фактором для реалізації смислової, оскільки головним чинником впливу на рішення виступають суб’єктні ресурси старшокласника, які ґрунтуються на інтегративному поєднанні когнітивного (етичні знання, світоглядні моральні уявлення, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття й цінності) та поведінкового (саморегуляція і моральні дії) компонентів моральної свідомості особистості.

#### **1.4. Вікові особливості морального розвитку старшокласників**

Старший шкільний вік як “важливий проміжок часу між дитинством та зрілістю” вітчизняні й зарубіжні дослідники (Г. Абрамова, Л. Василенко, І . Дубровіна, В. Киричук, В. Коліцький, І. Кон, І. Кулагіна, М. Савчин та ін.) почали виділяти з оформленням системи обов’язкової загальної середньої освіти і розглядати як ранню юність, періодизаційні межі якої охоплюють закінчення старшого підліткового віку та початок юності (14 (15) – 16 (17) років) [90, с. 3]. Період ранньої юності включає в себе три останні роки навчання (9 – 11 класи), якщо мати на увазі 11- річну середню загальноосвітню школу. Оскільки вже від учнів 9-х класів суспільство вимагає початкового особистісного та професійного вибору, процес самовизначення старшокласників виступає провідним новоутворенням цього вікового періоду, є визначальним для кризи, зумовленої початком дорослого життя. Наголошуючи на складності протікання цього вікового періоду, Г. Грибанова, К. Лебединська, М. Райська зазначають, що за короткий часовий проміжок старшокласник повинен піднятися з першої фази “заперечення”, що відповідає інфантильному рівню підліткового розвитку до другої фази, символами якої стають позитивні особистісні зміни, характерні для юнацького віку – формування світогляду, зростання самосвідомості, диференціація інтелектуальних інтересів, усвідомлення свого “Я”, урівноваження емоційно-вольової сфери, стабільність поведінкових реакцій [ 117].

Розв’язання ключових для періоду ранньої юності задач вимагає відповідного особистісного й морального розвитку старшокласника,

оскільки вибір смислів власного існування завжди наповнює життя унікальним ціннісним змістом [207, с. 154]. Концепція Е. Фромма про сутнісно протилежні життєві позиції є підтвердженням того факту, що кожна особистість, здійснюючи екзистенційний вибір, займає певну моральну позицію. При виборі позиції “бути”, особистість центрується на сенсі життя, що полягає в самому проживанні взаємодії зі світом. Інша життєва позиція – “мати” ґрунтується на засобах існування, унаслідок чого сенс життя зводиться до споживання [210].

Ситуацією морального вибору пронизаний увесь період ранньої юності, як жоден інший період онтогенезу, тому здатність старшокласника виступити свідомим та відповідальним автором власних рішень залежить від його можливості зайняти позицію активного суб’єкта життєдіяльності, пріоритетну роль у становленні якої відіграють процеси самопізнання, саморозвитку та самовиховання.

Аналіз наукових джерел з вікової та педагогічної психології засвідчує, що період ранньої юності загалом сенситивний для становлення активної моральної позиції особистості, що визначається готовністю до здійснення вчинків на основі гуманістичних цінностей (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, М. Боришевський, І. Булах, Л. Долинська, Е. Еріксон, І. Кон, З. Огороднійчук, О. Скрипченко, Т. Титаренко та ін.) [2; 30; 33; 42; 48; 227; 100; 197]. При цьому більшість дослідників акцентує, що головною умовою морального зростання старшокласників виступає подальший розвиток ціннісно-сислової сфери моральної свідомості особистості. За певних умов психологічного розвитку, що визначається особливостями морального виховання особистості на попередніх етапах онтогенезу, моральна свідомість старшокласника може вперше досягти автономного рівня, коли моральні норми та принципи стають внутрішніми ціннісними орієнтирами дій та поведінки [48; 140; 156].

Якісних перетворень у період ранньої юності зазнає й моральна самосвідомість, що впливає на можливість особистості усвідомлювати об’єктивну необхідність і особистісний смисл моральних вимог, створювати систему власних моральних настанов і на її основі обирати доцільні форми своєї поведінки в різних ситуаціях. Розгортання динаміки цих процесів, як зазначає І. Булах, досягається завдяки змінам, що відбуваються в цьому віці зі складовими моральної самосвідомості. Якщо в самопізнанні (когнітивна складова) та емоційно-ціннісному самостановленні (емоційна складова) особистості виявляється тенденція до все більшої цілісності, самототожності, інтегрованості, а процеси саморегуляції (поведінкова складова) визначаються диференційованістю, це надає здатності старшокласнику адекватно усвідомлювати й розрізняти результати (успішні та неуспішні) власних дій, вчинків, поведінки загалом [42, с. 13 – 14].

Розвиток процесів теоретичного мислення в період ранньої юності позитивно позначається на інтелектуальній діяльності старшокласника, у якій чіткого окреслення набуває індивідуальний когнітивний стиль розв’язування пізнавальних і практичних задач. Формується ментальний досвід

особистості, виробляються індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації. Незважаючи на динамічність процесів мислення М. Смульсон доводить, що “при розв’язанні інтелектуальних задач старшокласники не завжди виявляються готовими до розробки різноманітних варіантів рішення, критичного аналізу та їх оцінки, вибору серед них найкращого, чому сприяє несформованість таких якостей інтелекту, як широта мислення, рефлексивність, стратегічність” [183, с. 15]. І хоча в певній частині старшокласників існує деяке відставання остаточної сформованості автономної моралі від абстрактного мислення цей період, на думку І. Кона, визначається як сприятливий для формування моральних настанов світоглядного рівня, що виступають як певне завершення вироблених особистістю моральних установок, свого роду підсумком загального осмислення виробленої моральної позиції і разом з тим комплексом орієнтирів, що намічають лінію подальшого життя. Ці уявлення сприяють закріпленню цінностей старшокласників, що здобуті індивідуальною моральною свідомістю у процесі її становлення, актуалізують особистісні форми прояву моральних вимог (обов’язок, совість, відповідальність, честь, гідність), співвідносять їх з загальнолюдськими моральними нормами, які виражають належні вимоги стосовно обраного способу життя [100, с. 210].

Провідна роль у формуванні світогляду старшокласників належить ідеалам, які в цей період також зазнають трансформації, стають більш узагальненими та уособлюються не в образі конкретної особи, як це було в підлітковому віці, а у вигляді певної системи вимог до особистісних якостей людини [116, с. 42 – 56].

Усвідомлення плину часу спонукає юну особистість до перегляду та переосмислення як засвоєних цінностей так і вічних буттєвих (добра і зла, щастя і нещастя, значущого і незначущого, справедливості і несправедливості тощо), унаслідок чого відбувається закономірний процес особистісного розвитку [222, с. 114]. Періодом “переоцінки цінностей” Б. Ніколаїчев також вважає ранню юність, коли в кожного старшокласника вибудовується власна система ціннісних пріоритетів, яка може ставати детермінантою як конструктивного, так і деструктивного особистісного розвитку [141, с. 32]. Домінування деструктивного типу сприяє розвитку екзистенційного ескапізму, який характеризується ознаками уникання активного життя та рішень важливих проблем. Конструктивний тип особистісного розвитку спрямовує активність старшокласників на самоактуалізацію та самореалізацію [50, с. 17 – 33].

Оскільки індивідуальна моральна свідомість старшокласника формується в умовах соціуму, який стверджує і моральні закони й ті цінності та норми поведінки, що носять історичний характер, тому індивідуальне та суспільне виступають у ній як дві співіснуючі сторони. Процес проникнення змісту суспільної моральної свідомості в індивідуальну визначається як своєю планомірною направленістю через освіту та виховання, що здійснюються сім’єю, навчально-виховними закладами, засобами масової інформації, так і стихійною спрямованістю, завдяки неконтрольованому впливу середовища. На сьогодні в молоді спостерігається низький рівень усвідомлення етичних знань, що перешкоджає розширенню меж її моральної свідомості. Досліджуючи зміни, що відбуваються у свідомості сучасної молоді за останнє десятиліття, Н. Журавльова наголошує на зсуві акцентів у ціннісних орієнтаціях від етичних до прагматичних, що зумовило перехід особистісної спрямованості юнаків від самореалізації й самоствердження до ділової й економічної активності [72, с. 35 – 53]. Експансія в національну культуру гедоністичних та прагматичних цінностей, виявляється ознакою патогенної ціннісної спрямованості молодого покоління. Посилення егоїстичних

тенденцій, низький рівень розвитку моральних цінностей і почуттів, викривлення моральної мотивації спричиняє у молодого покоління кризу духовності та зумовлює поширення ненормативних форм поведінки [8, с. 1]. Тільки засвоєння та актуалізація в поведінці молоді вищих (буттєвих) цінностей може загальмувати кризу та відновити процеси духовного розвитку особистості (Б. Братусь, В. Франкл, Е. Фромм) [38; 207; 209].

Важливість етичної просвіти та морального виховання гостро постає в період ранньої юності, оскільки свого індивідуального варіанту розвитку набуває особистісна спрямованість старшокласника. Поклавши в основу типології життєвих світів принцип цінності, В. Василюк довів, що тип життєвого світу та відповідний йому життєвий принцип характеризують спрямованість особистості [46]. Згідно цього, старшокласники з гедоністичною спрямованістю (простий і легкий життєвий світ) націлені на паразитичне існування за рахунок інших людей [113, с. 327–330]. Складні проблеми, пов'язані з самовизначенням, стають не під силу особистісно нерозвиненим, орієнтованим на отримання задоволень та розваг юнакам. Особистісна інфантильність закріплюється непередставленістю головних сторін життя, що визначають розвиток у період ранньої юності: навчально-професійної діяльності, вирішення питань вибору життєвого шляху та повноцінне спілкування з дорослими й однолітками та сприяє проявам “дифузії ідентичності”, ознаками якої Е. Еріксон визначає відсутність сформованих світоглядних переконань, небажання виступити відповідальним суб'єктом свого життя, нездатність до глибоких стосунків з людьми [227].

Для старшокласників з егоїстичною спрямованістю особистості (складний та важкий життєвий світ) сутнісні зв'язки, духовно-моральні цінності не стають визначальним фактором вироблення світоглядних переконань та самовизначення. Професійний вибір базується на домінуванні егоїстичних мотивів, головними з яких стають – престиж майбутньої спеціальності, можливість кар'єрного зростання, матеріальне благополуччя. Ці мотиви накладають відбиток і на стосунки з однолітками та дорослими. Прихильності до близьких майже не характерні для такої особистості. Під час спілкування переважають мотиви самоствердження, домінування, престижу [113, с. 329].

У старшокласників з духовно-моральною та сутнісною спрямованістю особистості (складний і “немовби легкий” життєвий світ) професійне самовизначення орієнтоване на сутнісні зв'язки зі світом. Головним критерієм вибору професії стає наявність глибокого інтересу до неї, тому більша частина юнаків вже остаточно визначилась зі своїм призначенням у попередні вікові періоди. У царині спілкування характерними також виступають сутнісні зв'язки. Це прихильності до близьких дорослих, глибока відданість під час дружніх стосунків. Духовна близькість є головним мотивом побудови відносин із друзями. Перше кохання може переживатися як духовний зв'язок [там само, с. 328].

З точки зору іншого концептуального підходу, автором якого виступає Т. Титаренко, важливим чинником розвитку моральності особистості вважається її активність. Як “домінантно мобілізуюча квінтесенція”, активність є визначальною для становлення життєвого психологічного простору в період ранньої юності [197, с. 69].

Доморальний тип соціалізації є базовим для формування егоцентричного та комформного життєвих просторів, детермінованих зовнішнім принципом “заохочення – покарання”. Старшокласник виявляє активність або заради отримання власного задоволення будь-якою ціною, або зорієнтований на певну оцінку референтного оточення, з яким себе ідентифікує. Про здійснений такою особистістю моральний вибір можна говорити лише



умовно, тому що його ознаками є безвідповідальність та інфантильність

Нормативному та релятивному життєвим просторам відповідає рівень активності, що визначається особистісним ставленням суб'єкта до традиційної моралі й настанов. Активність особистості в нормативному життєвому просторі детермінується почуттям обов'язку. Позбавлений власної свободи старшокласник здійснює моральний вибір, який характеризується як відповідальний лише ззовні. “Постійне перебування в просторі, де чітко виокремлюються полюси добра і зла, формуються оцінки “правильних” і “неправильних” дій, гальмує особистісну активність, відповідальність, появи докорів сумління, моральну творчість” [там само, с. 69].

У релятивному моральному просторі активність старшокласника детермінована неосязною свободою, яка при відсутності сталої системи цінностей, де добро і зло можуть довільно мінятися місцями, спрямована на розгойдування нормативної системи суспільних обмежень і очікувань. Активність цього життєвого простору може спричиняти формування девіантної поведінки у індивіда.

Наступний вид життєвого простору – суб'єктний, – відповідає ціннісному рівню активності старшокласника. Він характеризується тим, що особистість приймає рішення в ситуації морального вибору, не звертаючись до внутрішніх примусів, а з оглядом на власні почуття внутрішньої гармонії, накопиченого морального потенціалу. Така “особистість покладає на себе відповідальність за все, що з нею відбувається, прагне до саморозвитку на основі значущих людських цінностей” [там само, с. 70].

Специфічною властивістю періоду ранньої юності є також розвиток моральної стійкості особистості, тому у своїй поведінці старшокласник усе більше орієнтується на власні погляди, переконання, які ґрунтуються на набутих знаннях та життєвому досвіді. Виникнення моральної стійкості М. Боришевський пов'язує зі сформованою потребою юнаків у саморегуляції власної поведінки [33, с. 7]. Як специфічний вид психічної активності саморегуляція дозволяє старшокласникові набувати ознак суб'єкта, який виходить за межі поставлених ззовні цілей, завдань (вимог), виявляючи при цьому здатність самостійно висувати нові цілі, шукати засоби їх досягнення, вносити зміни як у зовнішні, так і внутрішні умови, підвищувати резервні можливості власної психіки на основі актуалізації провідних мотивів активності [там само, с. 7].

Не останню роль у процесах саморегуляції поведінки старшокласників відіграє сформований локус каузальності. Він може бути внутрішнім і базуватись на автономному виборі або бути зовнішнім, коли мотивами активності особистості стають очікування нагороди або зовнішні вимоги. Локус каузальності може визначатися як і безособовий, якщо унеможлиблюється будь-яке досягнення бажаного результату [64].

Здатність свідомо обирати ціннісні орієнтації і у відповідності з ними розвивати власну моральність впливає на поширення сфери моральної відповідальності старшокласника, провідною тенденцією еволюції якої стає

“внутрішній механізм контролю” – совість. Як внутрішній закон, що визначає стійкість моральної поведінки, совість актуалізується, за визначенням І. Булах, коли в структурі самосвідомості особистості превалюють моральна самооцінка та моральні норми як стійкі мотиви її поведінки. Трансформація емоційного переживання в осмислене, а надалі у вольове, яке обмежує доступ у самосвідомість зовнішнього контролю з боку оцінюючих чи контролюючих поведінку інстанцій, активізує процеси найважливішого джерела самоконтролю старшокласника – совісті [42, с. 19].

Прагнення юнаків удосконалити власне “Я” та змінити своє ставлення до життя, зробити його більш зрілим неможливе без процесів розвиненої рефлексії. Заглиблення у світ власних учинків, почуттів, переживань, співвіднесення їх з навколишньою дійсністю в ранній юності здійснюється завдяки постійного самоспостереження, самоспоглядання та самоаналізу. Це дозволяє старшокласникові адекватніше розуміти мотиви власної поведінки та інших людей, тому критична оцінка будь-якого вчинку зміщується з оцінки його наслідків на оцінку причин, мотивів, що спонукали до нього, що є також позитивним моментом його особистісного зростання [173].

Важливим психічним новоутворенням періоду ранньої юності дослідники також визначають сформованість волі, що сприяє розвитку моральної стійкості особистості [24; 104; 113]. Можливою стає моральна поведінка, що передбачає лише самовинагороду, а не зорієнтована на зовнішнє підкріплення, як це було на попередніх етапах вікового розвитку особистості. Проте, як зазначає І. Бех, широко вживані у виховній практиці методи (привчання, заохочення, покарання) продовжують реалізовувати теоретично невиправдану, але практично діючу стимул-реактивну схему, внаслідок чого ускладнюється сприйняття певною частиною старшокласників моральних норм на основі усвідомленої необхідності, отже, завдяки вольовому спонуканню [24].

Вирішальним для морального розвитку особистості є становлення якісно нової “Я-концепції”, що поєднує всі уявлення старшокласника про себе з їх оцінкою. У цей віковий період, як ніколи раніше, старшокласник хоче знати, хто він такий, на що він здатний, зіставляючи рівень своїх домагань з досягнутими результатами. Пошуки себе завершуються формуванням “Я-концепції”, що поділяється на “Я-реальне” та “Я-ідеальне”, між якими існує істотна різниця. Для одних юнаків ця різниця стає стимулом для самовиховання, що перетворює самопізнання у свідоме формування нових, бажаних елементів поведінки, для інших – причиною невпевненості в собі, що може ззовні виражатися в агресії, роздратованості [48, с. 250 – 251]. Формування несприятливої “Я-концепції” впливає на різноманітні порушення поведінки в подальшому житті, серед яких дослідниками виділяються зниження рівня самоповаги, стимуляція конформістських реакцій у складних ситуаціях, глибока зміна сприймання (І. Булах, Л. Долинська, Т. Зелінська З. Огороднійчук, О. Скрипченко та ін.) [там само, с. 251].

У період ранньої юності відбувається й подальший розвиток емоційної сфери особистості. Як зауважує Т. Флоренська, совість стає більш глибоким та зрілим переживанням особистості, що спонукає її не тільки до усвідомлення морального порушення, а й виступає творчим початком та перспективою становлення духовного “Я” [204, с. 12]. Почуття сорому, совісти, вини, честі, гідності досягають у цей період своєї глибини й стають суб’єктивними утвореннями старшокласника. Вони також виступають і засобами об’єктивації “Я” особистості, через які відбиваються її ціннісні ставлення до довкілля, людей, самої себе. Ставлення до “Я” інших стає

витоком емоційного реагування старшокласника на ситуацію морального вибору, що завжди відбувається в соціальному просторі [184, с. 312 – 316].

Рання юність є важливим періодом морального розвитку особистості, проте не можна недооцінювати тих впливів, яких зазнавала особистість на попередніх етапах онтогенезу. За визначенням М. Зотова, у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці закладається моральний фундамент підростаючої особистості шляхом засвоєння простих норм моральності [82]. Моральна активність особистості формується на рівні виховання в дитини здатності до емоційно-позитивного ставлення до іншої людини, можливості до співчуття. Період середнього та старшого шкільного віку визначається інтенсивним формуванням моральності особистості як специфічної активності її свідомості та волі. За умов сприятливого розвитку відбуваються процеси усвідомлення особистістю моральної норми як справедливої за своєю суттю вимоги. Розвиваються почуття совісті, обов'язку, особистісної гідності. У період юності моральна активність ґрунтується на формуванні моральних переконань світоглядного рівня, що виступають як певний підсумок, загальне осмислення сформованої моральної позиції і разом з тим як комплекс орієнтирів, що намічають лінію життя особистості. Ці уявлення закріплюють цінності, що здобуті індивідуальною моральною свідомістю в процесі її становлення, актуалізують особистісні форми моральних вимог (обов'язок, совість, відповідальність, гідність), співвідносять їх із загальними моральними настановами, що виражають вимоги певного способу життя як належного. Головну роль у морально активній поведінці відіграє усвідомлення особистістю моральних вимог, їх внутрішнє прийняття, свідоме та вільне дотримання [82, с. 39 – 42].

Підвищення в сучасних юнаків смислоутворювальної моральної активності, дослідники пов'язують з розвитком моральних здібностей, які належать до базових якостей психіки (Л. Антилогова, Л. Архангельський, К. Платонов, В. Токарева та ін.) [11; 13; 154; 198]. Поняття “моральні здібності” Л. Архангельський розглядає у двох значеннях: як здатність суб'єкта до активних моральних форм поведінки та як оцінку ефективності виконання цієї функції. Перше значення пов'язане з роллю моралі в житті особистості, друге вказує на ступінь її реалізації в кожній особистості сформованістю таких характерологічних рис, як сумлінність, принциповість, самостійність, гідність, чесність, сміливість, відповідальність, стриманість, вимогливість до себе та терпимість до інших тощо. Важливими складовими моральних здібностей є соціальна орієнтація особистості – здатність робити добро, протистояти обставинам, уміння відстоювати справедливість, бути альтруїстом – любити та поважати людей, мати активну життєву позицію, відповідально ставитися до себе [13].

В. Токарева характеризує моральні здібності як складну особистісну структуру, одиницями якої є гностична, емоційна та вольова підструктури. Гностична виступає здатністю суб'єкта розуміти зміст моральних норм, усвідомлювати особистісну необхідність і значущість їх дотримання в процесі діяльності та взаємодії з оточуючими та як можливість адекватної моральної самооцінки. Емоційна підструктура відповідає за власні почуття бажаності бути моральною особистістю, відчуття задоволення – незадоволення стосовно дотримання або порушення моральних норм. Вольова підструктура спрямовує активність особистості на подолання егоцентризму та направляє її в умовах боротьби мотивів свідомо, без зовнішнього контролю та примусу, надавати перевагу внутрішнім мотивам, націленим на досягнення альтруїстичних цілей [198].

Здібності як внутрішні умови розвитку особистості формуються під впливом зовнішніх умов – у процесі взаємодії з навколишнім світом, тому розвиток моральних здібностей старшокласника не можна розглядати окремо від його практичної діяльності та спілкування. Вважаємо, що моральні здібності розкриваються у вчинках та формуються завдяки ним, причому особливо важливу роль у встановленні єдності моральних знань, переконань та діяльності відіграють рішення особистістю моральних дилем. За даними, отриманими у ході емпіричних досліджень Г. Залесським, рішення моральних дилем особистістю дозволяють найбільш точно прогнозувати її поведінку в реальних ситуаціях [75]. Отже, якщо старшокласник не випробував себе вирішенням ситуацій морального вибору, він не зрозуміє ні сили свого морального “Я”, ні реальної ієрархії сповідуваних ним принципів.

Соціальний генезис морального розвитку особистості І. Бех також визначає таким, що “опосередковується діяльністю особистості у виховній ситуації, у процесі вирішення якої вона використовує відповідні внутрішні засоби, завдяки чому відбувається процес її самоперетворення” [24, с. 3].

Вивчаючи моральний розвиток особистості, О. Богданова, С. Черенкова, Н. Журавльова та інші акцентують увагу на ролі цілеспрямованого виховного процесу, в якому учень виступає у ролі активно діючого співучасника, тобто в ролі суб’єкта педагогічної взаємодії [28; 72]. Особистісно орієнтований підхід як пріоритетний у системі сучасної освіти та виховання покликаний стимулювати розвиток моральної активності старшокласника таким чином, щоб удосконалення його особистості стало результатом його власних зусиль, наслідком творчої праці з оволодіння моральними цінностями у процесі самовиховання та саморозвитку [26; 19; 155; 230].

Таким чином, можна зазначити, що період ранньої юності є сприятливим для становлення активної моральної позиції особистості. Передумовою готовності старшокласника до свідомого та відповідального морального вибору стають психологічні особливості його вікового розвитку: перехід моральної свідомості на внутрішню автономну систему принципів, розвиток самосвідомості, абстрактного мислення, вольових якостей, відповідальності, формування власної системи цінностей, світогляду, розвиток процесів саморегуляції та саморефлексії, моральних здібностей, особистісної автономії, осмислення своїх моральних якостей та їх самооцінка, усвідомлення особистісних мотивів учинків. Спрямованість старшокласника на свій внутрішній світ сприяє якісним змінам його особистості, завдяки чому формується моральна готовність активно виявляти себе, тому вчинок як результат морального вибору старшокласника набуває ознак свідомого, відповідального, “внутрішньо детермінованого” й вільного від зовнішнього тиску.

У цьому віці особистість набуває такого ступеня соціальної та психологічної зрілості, що є необхідним для початку свідомого самостійного життя у якості суб’єкта морального вибору.

## Висновки до розділу 1

Відповідно до контексту психологічних досліджень, активність особистості в ситуації морального вибору розглядається як єдиний процес, що визначається з одного боку впливом обставин ситуації на поведінку особистості, а з іншого – визначенням особистістю смислу ситуації для себе. За характером відображення зовнішніх обставин ситуації можна з'ясувати особливості внутрішнього світу особистості, визначити його найсуттєвіші психологічні характеристики.

Стикаючись з різними ситуаціями – виробничими, побутовими, конфліктними, індиферентними, моральними, – кожна людина вирішує їх на власний розсуд, проте усвідомлення контексту ситуації, з якою вона взаємодіє, певною мірою впливає на якість її розв'язання. Більшість ситуацій містять моральні аспекти, проте їх не можна вважати цілком ситуаціями морального вибору.

На основі підходів до проблеми вивчення ситуації морального вибору виділено основні психологічні ознаки, за якими вона відрізняється від інших життєвих ситуацій: по-перше, своєрідним поєднанням зовнішніх умов, обставин, що висувають особистості моральний виклик щодо її вчинкової поведінки; по-друге, наявністю конфлікту, основою якого є зіткнення різноспрямованих цінностей, одна з яких за своїм змістом обов'язково є моральною; по-третє, необхідністю вибору однієї з конфліктуючих цінностей; по-четверте, механізмом “боротьби мотивів”, на якому будується ціннісний вибір суб'єкта; по-п'яте, здатністю особистості виступити в ролі активного суб'єкта ситуації. З урахуванням зазначених ознак визначаємо поняття *“ситуація морального вибору”* як сукупність зовнішніх умов, що складають для особистості основу можливості (неможливості) виступити суб'єктом вчинкової поведінки та проявити певну ціннісну позицію щодо розуміння обставин, усвідомлення ціннісного конфлікту, переживання й подолання “боротьби мотивів” та здійснення вчинку (моральної дії).

Актуальними для дослідження процесів прийняття рішення є суб'єктний, вчинковий, діяльнісний підходи, принцип детермінізму. Велике значення ми відводимо суб'єктному підходу, з позицій якого старшокласник розглядається як свідомий та відповідальний автор власної активності, здатний виходити за межі певних ситуаційних умов і обставин, долаючи їх тиск, самостійно обирати способи та засоби рішення ситуацій, що містять ціннісні протиріччя.

У контексті вчинкового підходу розв'язання ситуації морального вибору є творчим діянням суб'єкта й набуває вчинкового характеру за умови актуалізації такого ставлення особистості до інших людей, самої себе та світу загалом, що містить гуманістичну спрямованість.

Прийняття рішення в ситуації морального вибору ми визначаємо і як особливу моральну діяльність – свідому, цілеспрямовану активність особистості, яка реалізує свої ціннісно-сміслові та моральні позиції й настанови в процесі вибору власного рішення в ситуаціях, що містять конфлікт моральних цінностей і приймає відповідальність за його наслідки. Такий підхід дозволяє розглядати прийняття рішення в ситуації морального вибору як когнітивно-особистісний процес, структура якого містить мету,

результат, засоби досягнення результату, мотивацію, критерії оцінки та правила вибору й складається з етапів, які проходить людина під час рішення в усіх інших видах діяльності: сприймання та розуміння умов ситуації, вироблення гіпотез, вибір рішення та його перевірка.

Специфічною особливістю прийняття рішення в ситуації, що містить ціннісне протиріччя, є поєднання процесуальної та смислової сторін. Уважаємо, що процесуальна сторона є важливим, проте не вирішальним, фактором реалізації смислової сторони. Якість прийняття рішення залежить від активності старшокласника як суб'єкта морального вибору.

Урахування смислової та процесуальної сторін прийняття рішення дозволяє виділити такі моменти активності особистості, яку вона спрямовує на розв'язання ціннісного протиріччя ситуації.

На етапі зустрічі з ситуацією та визначення її як своєї, відбувається ціннісно-смілова репрезентація умов ситуації у свідомості особистості та подолання залежності від них. Активність особистості спрямовується на адекватне розуміння смислу умов, визначення протиріччя морального конфлікту й наповнення ситуації певним індивідуальним смислом унаслідок актуалізації системи особистісних смислів та цінностей.

Під час проходження наступних етапів, особистість долає залежність від умов ситуації, що відбувається завдяки внесенню змін у саму ситуацію або шляхом перетворення власної позиції. Отримана свобода спрямовується на обрання однієї з кількох альтернатив рішення або самостійного їх конструювання, якщо задані не влаштовують. Зважування альтернативних варіантів рішення передбачає вирішення особистістю ціннісної дилеми між "Я хочу" та "Я повинен, зобов'язаний". Трансформація внутрішньої потреби в певну мету завершується пошуком засобів, за допомогою яких вона буде досягтися. Прийняття остаточного рішення вимагає від особистості мобілізації внутрішніх ресурсів у напрямку здійснення вибору, найвищим варіантом якого є не тільки розв'язання морального протиріччя, що викликало певну ситуацію, а й набуття нових якостей як суб'єкта вчинку.

Практична реалізація рішення та неупереджена оцінка його результатів є також важливим моментом активності суб'єкта в ситуації морального вибору

Особистісна готовність свідомо виявляти стійку моральну позицію згідно з власними переконаннями та нести за це відповідальність визначається особливостями морального розвитку старшокласника. У результаті дослідження доведено, що період ранньої юності є сприятливим для становлення *моральної активності особистості, яка полягає у свідомому та емоційно-позитивному оволодінні моральними знаннями, що за власною ініціативою вибудовуються в особисті моральні переконання, завдяки чому набувається здатність цілеспрямовано, свідомо та відповідально обирати на користь альтруїстичного вчинку.*

У період ранньої юності моральна свідомість трансформується у внутрішню автономну систему принципів, відбувається розвиток самосвідомості, абстрактного мислення, вольових якостей, відповідальності, формування власної системи цінностей, світогляду, моральних здібностей, ускладнення процесів саморегуляції та саморефлексії, подальший розвиток емоційної сфери особистості, унаслідок чого почуття сорому, совісті, провини, честі, гідності досягають своєї глибини й стають суб'єктивними утвореннями старшокласника.

**Результати теоретичного аналізу літератури, що наведено в розділі, репрезентовано в таких опублікованих роботах автора:**

1. Богач О. В. Вплив засобів масової інформації на формування життєвої позиції старшокласників / О. В. Богач // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Вид-во ГНОЗІС, 2003. – Т. V. – Ч. 5. – С. 42 – 45.
2. Богач О. В. Особливості проявів моральних здібностей / О. В. Богач // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. I. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2008. – С. 120 – 128.
3. Богач О. В. Дослідження концепцій розвитку моральної поведінки особистості у світлі основних психологічних підходів / О. В. Богач // Наук. праці МАУП. – К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2009. – Вип. 4 (23). – С. 194 – 199.
4. Богач О. В. Психологічні аспекти дослідження феномену суб’єктної активності старшокласників / О. В. Богач // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. Ч. 1. – К., 2010. – С. 36 – 47.
5. Богач О. В. Психологічні ознаки ситуації морального вибору та особливості її розв’язання старшокласниками / О. В. Богач // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2011. – Вип. 41. – С. 23 – 33.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

#### СТАРШОКЛАСНИКАМИ В СИТУАЦІЯХ

#### МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ

##### **2. 1. Методи дослідження психологічних особливостей прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору**

Емпіричне вивчення психологічних особливостей прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, що стало завданням наступних етапів нашого дослідження, потребувало розроблення методики, яка будувалась на основі процесуальної структури морального вибору і завдання якої містили в собі змістові акценти конфлікту цінностей. Стимульним матеріалом для дослідження процесу прийняття рішення старшокласниками були обрані ситуації морального вибору.

Як уже зазначалося вище, процес прийняття рішення складається з наступних етапів: розуміння умов ситуації, постановка проблеми та

визначення вимог щодо нового (бажаного) стану ситуації (постановка мети); висування гіпотез щодо можливих варіантів рішення (способів дій у напрямку до обраної мети); вибір однієї зі сформульованих альтернативних гіпотез; реалізація рішення та перевірка його в дії. Відповідно до перших трьох етапів були розроблені процедури, кожна з яких була спрямована на операційне розгортання тих процесів, що складають діяльнісну структуру того чи іншого етапу. Такий підхід до побудови емпіричної процедури дослідження процесу прийняття рішення був упроваджений В.

Чернобровкіним при вивченні особливостей та закономірностей прийняття рішень у педагогічній діяльності. Процедури, спрямовані на “розмежування”, диференціювання процесів, що відбуваються на різних етапах прийняття суб’єктом рішень, дозволили В. Чернобровкіну відокремити моменти сприйняття досліджуваними умов проблемної ситуації, постановки мети, проблематизації, побудови альтернативних варіантів рішення, вибору та вивчити на цій основі смислові та функціональні особливості процесу прийняття рішення [216]. Методика, покладена в основу нашого дослідження, була розроблена саме на основі зазначеного підходу.

Таким чином, нами було складено комплекти проблемних ситуацій (всього три варіанти комплектів) з різними інструкціями для досліджуваних, виконання яких спонукало старшокласників сконцентруватися на тому чи іншому процесуальному моменті рішення. Повний комплект цих ситуацій складає методику дослідження прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, яка отримала назву “Ситуації морального вибору” (далі СМВ) є модифікацією методики В. Чернобровкіна “Проблемні ситуації педагогічної діяльності” [там само, с. 440] (див. додаток А).

Добір та комплектування завдань для дослідження різних етапів процесу прийняття рішення здійснювалось на основі спеціально проведених процедур їх валідизації. Для визначення змісту завдань було проведено пілотажне дослідження, на основі якого обиралися найбільш типові проблемні ситуації, з якими стикались у своєму житті старшокласники й які містили в собі момент морального вибору. Вказана частина дослідження проводилась на основі опитування, у якому старшокласникам пропонувалося описати одну або декілька ситуацій морального вибору з власного досвіду або свідками яких вони були і які викликали в них сильні емоційні переживання, довгі розмірковування. Використання такої інструкції було спрямоване на одержання неупередженої, актуальної для сфери стосунків сучасної молоді інформації про реальні ситуації, в основі яких міститься ціннісно-моральний конфлікт. Дослідження проводилося анонімно.

Вибірку склали 87 старшокласників шкіл м. Луганська та Луганської області. У результаті було отримано 213 ситуацій, першу позицію з яких займають ті, що виникають у системі відносин “старшокласник – незнайома людина” (68%), другу – ситуації, що виникають у системі відносин “старшокласник – друзі” (23%), на третьому місці за кількісними показниками знаходяться ситуації, що виникають у системі відносин “старшокласник – сім’я” (9%). Додатково було використано кілька готових ситуацій



морального вибору із ЗМІ (ситуація 5, серія 1 та ситуація 2, серія 2) ( див. додаток А) та досліджень В.Чернобровкіна (ситуація 1, серія 1) [216 , с. 441].

*Кількість завдань* (у кожному комплекті їх було по 5) була встановлена шляхом виділення найбільш кількісно вагомих категорій ситуацій, виявлених у пілотажному дослідженні. Із п'яти ситуацій, скомплектованих у кожен серію методики СМВ, три стосуються системи відносин “старшокласник – незнайома людина”, одна – пов’язана з системою відносин “старшокласник – друзі”, ще одна – із системою відносин “старшокласник – сім’я”.

Загалом, проведені пілотажні зрізи дозволили розробити та валідизувати методику СМВ, спрямовану на дослідження психологічних особливостей прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, класифікувати ці ситуації задля створення експериментальних комплектів завдань (серій), дібрати до них необхідні інструкції.

Відповідно до етапів процесу рішення були розроблені та застосовані такі методико-діагностичні процедури.

На *першому* етапі процесу прийняття рішення, коли відбувається ознайомлення з умовами (розуміння умов), постановка проблеми та визначення мети подальших дій, нас цікавив той спектр сенсів, що розгортається у свідомості старшокласників, коли вони потрапляють у ситуацію морального вибору. Завдяки первісному схопленню змісту ситуації й надання їй певного смислового наповнення, відбувається смислова репрезентація умов ситуації у свідомості особистості. Процес розуміння відбувається в такий спосіб: інформація, що надходить ззовні, проходить через сферу суб’єктивних смислів, на основі сукупності смислових зв’язків вибудовується концепт, адекватний об’єктивному значенню отриманої інформації [58, с. 78 – 85].

Оскільки розуміння є процесом, у якому важливу роль відіграє функціонування центральних особистісних структур, зокрема – смислової, Л . Гурова розглядає здатність розуміти як якість особистості [62, с. 126–132].

*Серія 1* методики СМВ призначена саме для виявлення смислової репрезентації змісту моральних ситуацій у свідомості старшокласників на етапі ознайомлення з їх умовами. Це комплект з п’яти проблемних ситуацій, що супроводжуються такою інструкцією: “Ознайомтеся із змістом ситуацій. Після прочитання запишіть, не розмірковуючи довго, перші почуття та думки , які виникають у Вас з приводу кожної ситуації” (див. додаток А).

При обробці даних для кожного учасника дослідження визначалися кількісні та якісні (змістові) показники, що вказують, по-перше, на позицію, яка відображає рівень особистої “залученості” (російською мовою – “вовлеченности”), яку він виявив під час сприймання умов ситуацій, і, по-друге, на характер смислових процесів, що визначають ступінь розуміння та аналізу ситуацій.

Під час контент-аналізу отриманих відповідей ми встановили, що старшокласники здатні виявляти три типи особистої “залученості” під час аналізу умов ситуацій морального вибору:

1. *Позиція ідентифікації.* Загальною характеристикою відповідей цієї групи є те, що вони подаються “від свого Я”, завдяки ідентифікації досліджуваних з головним учасником ситуації.

2. *Рефлексивна позиція,* пов’язана із відокремленням свого “Я” від головного учасника ситуації, внаслідок чого аналіз ситуації здійснюється з позиції зовнішнього спостерігача, тому відповіді подаються від третьої особи

3. *Невизначена залученість,* коли неможливо з’ясувати, з ким із учасників ситуації відбувається ідентифікація, але є залученість у саму ситуацію.

Крім цього, відповіді старшокласників на ситуації першої серії методики СМВ, класифікувались нами за характером смислових процесів у такий спосіб:

1. *Надання готового рішення ситуації.* До цієї групи ми відносили ті відповіді, у яких досліджувані пропонували певний спосіб поведінки в конкретній ситуації без смислового аналізу самої ситуації.

2. *Аналіз ситуації на основі світоглядних моральних уявлень.* Основою відповідей цієї категорії виступають світоглядні переконання та моральні настанови старшокласників, які вони викладають, коли розмірковують над умовами ситуації.

3. *Прояснення сміслу ситуації.* У цьому випадку досліджувані розмірковують над прихованим смислом ситуації, який не знаходиться “на поверхні”.

4. *Виявлення особистісної позиції.* До цієї групи відповідей ми відносили ті, в яких старшокласники формулюють власне ставлення до ситуації, але без аналізу її змісту або сенсу.

5. *Недиференційоване ставлення.* Відповіді цієї групи є такими, що не прояснюють смислового ставлення до ситуації.

*Другий етап процесу прийняття рішення – висування альтернативних гіпотез, формулювання варіантів можливого рішення.*

Висування альтернатив у ситуації морального вибору як продукування суб’єктом ідей щодо можливих варіантів учинку в заданих умовах відбувається під впливами попередньої смислової репрезентації змісту ситуації і тих ціннісних протиріч, завдяки вирішенню яких буде актуалізована відповідна потреба, що трансформується в певну мету. Процес цілевизначення і цілепокладання логічно завершується вибором засобів дії, необхідних для реалізації мети. Зв’язок мети і способу її досягнення полягає в єдиній їх природі – спрямовуватися на гуманістичні цінності. Якщо зв’язок втрачається, мета може бути або не досягнута, або дискредитована.

Задля виявлення особливостей продукування гіпотез старшокласниками в ситуаціях морального вибору досліджувані отримали п’ять проблемних ситуацій *серії 2* методики СМВ, які супроводжувалися такою інструкцією: “Після ознайомлення зі змістом ситуацій запишіть, поміж “чим” і “чим” робиться вибір, а також власні думки з приводу цього вибору” (див . додаток А).

Змістові показники, за якими оброблялися результати другої серії, були розподілені за двома критеріями. Перший критерій був пов'язаний з тим, чи міститься у відповіді досліджуваних розуміння морального конфлікту, прихованого в умовах стимульної ситуації. Другий критерій відповідав особливостям вибору, який визначався у відповіді. За першим критерієм відповіді було розподілено на дві категорії:

1. У формулюванні гіпотези міститься моральний конфлікт, аргументи визначаються наявністю морального конфлікту, його морально-ціннісних полюсів.

2. У формулюванні гіпотези відсутні посилання на моральні категорії. Відповіді цієї групи є такими, що не мають посилань на моральні протиріччя

За другим критерієм були виокремлені такі групи відповідей:

1. *Визначення ціннісного вибору.* Відповіді цієї групи вказують на чітке визначення вибору в окресленому моральному конфлікті аналізованої ситуації.

2. *Вибір відсутній.* У відповідях не міститься вказівки на наявність будь-якого вибору.

3. *Вибір “для себе”.* Це відповіді, у яких окреслюється вибір на користь егоцентричних потреб головного учасника ситуації.

4. *Вибір “для іншого”.* Це відповіді, у яких виявляється альтруїстична спрямованість усвідомлюваного вибору.

5. *Невизначеність вибору.* Відповіді містять розуміння вибору, але сам вибір конструюється за межами морально-ціннісних координат.

Третім етапом процесу прийняття рішення є вибір альтернативної гіпотези.

У ході такого вибору суб'єкт повинен здійснити порівняння альтернатив на основі певних критеріїв, які не є заданими, а конструюються ним у кожній новій ситуації. Якість вибору, як пише Ф. Василюк, залежить від того, наскільки ясно суб'єкт зумів розгледіти та зрозуміти відмінність смислів, що протистоять один одному. Остаточне вирішення ціннісної дилеми між “Я хочу” та “Я повинен, зобов'язаний” у ситуації морального вибору є запорукою обрання певного рішення [46].

Методика, спрямована на аналіз смислової структури аргументації вибору, полягала в тому, що експериментальною ситуацією став вибір досліджуваними певного варіанту рішення ситуацій морального вибору. Стимульним матеріалом були п'ять ситуацій (*серія 3* методики СМВ) з трьома варіантами рішення до кожної з них (див. додаток А). Старшокласники повинні були при ознайомленні з кожним варіантом проробити процедуру їх оцінювання за критерієм “погоджуюсь – не погоджуюсь”, а також аргументувати свою оцінку. Використання такої інструкції дозволило отримати відомості про зміст аргументації, на основі якої здійснюється оцінка старшокласниками різних варіантів рішень, оскільки уявлення про те, яке рішення є прийнятним або неприйнятним з точки зору його моральності, конструюється у власній системі індивідуально

-особистісних координат.

Змістовні показники, за якими оброблялися результати цієї серії, було класифіковано таким чином:

I. *Смислові аргументи*. Загальною характеристикою аргументів цієї групи є те, що рішення розглядається з погляду його значення для досягнення завдань вчинкової діяльності або особистісних цілей і цінностей. До цієї групи було віднесено:

1. *Моральні переконання*. Аргументи цієї групи визначалися як такі, що містять у собі морально-ціннісні орієнтації та настанови суб'єкта.

2. *Світоглядні настанови*. В аргументах містяться світоглядні настанови суб'єкта, які від попередньої групи аргументів відрізняють тим, що виступають тими принципами життя, що зумовлюють характер його діяльності. Вони побудовані на основі загального розуміння світу, людини, суспільства та ціннісного ставлення до них, що визначається соціально-політичною, філософською, релігійною, моральною, естетичною та науково-теоретичною орієнтаціями [182, с. 371 – 372].

3. *“Неявно артикульовані” смислові аргументи*. Такі аргументи не містять чіткої позиції щодо визначеності особистісних моральних та світоглядних переконань, але водночас є смисловими.

II. Окремо визначалась група *аргументів “від суб'єкта”*, що пов'язані з оцінкою рішення досліджуваними з погляду власних здібностей, властивостей, можливостей тощо.

III. Наступна група – *аргументи “від об'єкта”* складалась з таких підгруп:

1. *Посилання на обставини ситуації*. Це аргументи, що стосуються зовнішніх чинників ситуації, тих обставин, у яких вона склалась.

2. *Посилання на особливості учасників ситуації*. Ці аргументи пов'язані з оцінкою ситуації з погляду можливостей, особистісних властивостей учасників ситуації, мотивів їхньої поведінки.

Крім означених показників, для кожного досліджуваного визначалась також *загальна кількість аргументів*, запропонованих під час роботи над завданнями третьої серії методики СМВ.

Обробка результатів, що здійснювалася на основі контент-аналізу, виявила необхідність введення додаткових змістових показників, що визначались на основі аналізу відповідей досліджуваних, отриманих до всіх серій методики СМВ. Ними стали такі кількісні показники:

1. *Кількість виборів на користь моральної (гуманістичної) цінності*.

2. *Кількість виборів моральної цінності “за певних умов”*. У відповідях міститься вибір на користь моральної цінності, який може відбутися лише за наявності розгортання додаткових зовнішніх або внутрішніх умов ситуації.

3. *Кількість виборів не на користь моральної цінності*. Це відповіді, пов'язані з вибором на користь егоцентричних інтересів всупереч гуманістичним цінностям.

4. *Кількість “уникнень” вибору.* Це відповіді, пов’язані з уникненням власне вибору, “перекладанням” його на когось іншого.

5. *Кількість відсутніх відповідей.*

6. *Кількість відповідей, що вказують на нерозуміння умов ситуації.*

Характеристикою таких відповідей є те, що їх особистісне сприйняття досліджуваним є таким, що не відповідає змістовому навантаженню ситуації.

*Четвертий* етап процесу прийняття рішення – реалізація рішення та перевірка його в дії. Останній етап проходив емпіричну проробку в процесі тренінгу, спрямованого на розвиток готовності старшокласників до морального вибору, де складав важливий і особливий етап роботи з досліджуваними.

Крім наведених емпіричних процедур, спрямованих на вивчення психологічних особливостей прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, у нашому дослідженні використовується декілька психодіагностичних методик, що дозволили отримати додаткові зміни.

Серед них *питальник термінальних цінностей І. Сеніна*, спрямований на визначення життєвих цілей (термінальних цінностей) людини [195]. Питальник дає змогу дослідити, яка термінальна цінність виступає домінантною, яка життєва сфера є найбільш значущою, і в якій життєвій сфері досліджуваного переважають термінальні цінності, що найбільше реалізовані. Оскільки процеси, що відбуваються на різних етапах рішення ситуації морального вибору, ми пов’язуємо з ціннісно-сисловою системою особистості старшокласника, використання цієї методики дозволяє диференціювати досліджуваних за рівнем розвиненості термінальних цінностей та зіставити ці дані з особливостями процесів прийняття рішень в ситуаціях морального вибору.

Крім цього, застосовувався *питальник каузальних орієнтацій О. Дергачової та Д. Леонтьєва*, спрямований на визначення мотиваційної підсистеми, що визначається за домінуючим типом локусу каузальності – внутрішнім, зовнішнім, безособовим, тому прийняття рішення в досліджуваних може засновуватися або на власному автономному виборі, або на зовнішніх вимогах та очікуваній винагороді, або на неможливості досягнення бажаного результату [64].

Основні категорії життєвих смислів: альтруїстичні, екзистенційні, гедоністичні, самореалізації, статутні, комунікативні, сімейні та когнітивні та вага кожної з них у особистісній системі життєвих смислів досліджуваних вивчалися за допомогою *методики дослідження життєвих смислів В. Котлякова* [110, с. 18 – 21].

Використання *проективної методики КТВ (кольоровий тест відносин) М. Еткінда* дозволило дослідити особисте ставлення досліджуваних, яке виявлялося в явному прийнятті, індиферентному ставленні, неприйнятті та явному неприйнятті тих понять, що містять важливі змістові навантаження щодо прийняття рішень у ситуаціях морального вибору [196]. Процедура проведення методики є гнучкою, тому до базових понять: “довкілля”, “мати”,

“Я”, “батько”, “сім’я”, “дитинство”, “здоров’я”, “добро”, “зло”, “совість”, “агресія”, “співчуття”, “пізнання нового” було введено необхідні для нашого дослідження поняття: “прийняття рішення”, “майбутня професія”, “любов до ближнього”, “заздрість”, “навчання в школі”, “однокласники”, “почуття обов’язку”, “проступок”, “егоїзм”, “моральний вчинок”, “почуття провини”, “задоволення” “ситуація вибору”, “відповідальність”, “Віра в Бога”, “життєва активність”. Кожне поняття передавалося досліджуваними за допомогою одного з восьми кольорів, чотири з яких відповідали основним спектральним – синій, зелений, червоний та жовтий, два – змішаним – бузковий і коричневий, інші два – ахроматичним – чорний та сірий. За допомогою визначених кольорових асоціацій устанавлювалися суттєві характеристики невербальних компонентів ставлення старшокласника до значущих інших, самого себе, до тих явищ і понять, що впливають на процеси прийняття рішення в ситуаціях морального вибору.

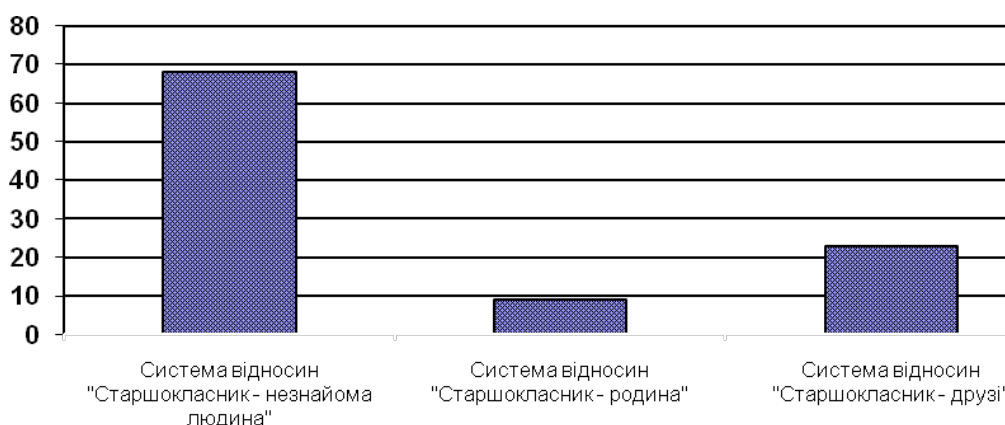
Таким чином, використані методики дозволили отримати 110 змінних, які на наступному етапі дослідження підлягали математико-статичній та смисловій (якісній) обробці.

## **2.2. Аналіз вікової специфіки ситуацій морального вибору в період ранньої юності**

Опанування моральної активності старшокласниками, яку Л. Антілогова, Г. Балл, М. Боришевський, М. Зотов, В. Татенко, Т. Титаренко визначають головним чинником духовного саморозвитку особистості, здійснюється в процесах навчання, пізнання, праці, спілкування де важливе місце посідає рішення ціннісних дилем [10; 21; 32; 81; 190; 197]. Особливу роль у становленні єдності моральних знань та переконань особистості відіграють рішення ситуацій морального вибору, за результатами яких можна визначити її моральну “силу “Я”, смисли та цінності, якими вона керується. Сформованість уміння усвідомлювати психологічні ознаки ситуації морального вибору і на їх основі обирати рішення щодо варіанту вчинку є важливою складовою морального розвитку особистості в період ранньої юності. Аналіз цього вміння здійснювався на прикладах наведених старшокласниками ситуацій, що були отримані під час пілотажного дослідження. За його результатами встановлено, що досліджувані у своїй більшості усвідомлюють опановані в процесі власного морального розвитку психологічні ознаки ситуацій морального вибору (72,6%). Із таких прикладів нами були сформовані ситуаційні задачі, що ввійшли до змісту методики СМВ, метою якої було дослідження та визначення психологічних особливостей прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору. Серед наведених ситуацій були й такі, що у своїй основі не містили морального конфлікту або конфлікт мав місце, але в ньому було відсутнє ціннісне спрямування (27,4%), тому вони стосувалися звичайних життєвих обставин, що не потребували моральної активності від їх учасників. Складності розуміння та виділення ситуацій морального вибору вказують на

недостатній рівень їх усвідомлення старшокласниками. Як засвідчують результати тренінгової роботи, що наводяться в практичній частині дослідження, уміння особистості усвідомлювати ознаки ситуацій морального вибору та діяти з урахуванням їх особливостей, має позитивні результати для активізації процесів її духовного самовдосконалення.

Розгляд змістової основи прикладів моральних ситуацій показав також, що їх події ґрунтуються або на життєвому досвіді самих старшокласників і подаються від першої особи, або на тих подіях, учасниками яких були інші люди (рідні та знайомі). З урахуванням цих особливостей їх було класифіковано за спільними ознаками, якими стали провідні системи відносин у період ранньої юності й розподілено за найбільш кількісно вагомими групами: “старшокласник – незнайома людина” (68,0%), “старшокласник – родина” (9,0%), “старшокласник – друзі” (23,0%). До останньої групи віднесено ситуації, у яких старшокласники описували події, що пов’язані з друзями, однокласниками або референтною групою (рис. 2.1).



*Рис. 2.1. Розподіл ситуацій морального вибору за системами відносин старшокласників, %*

Вважаємо, що значущість зазначених систем моральних відносин для старшокласників є такими, що зумовлені специфікою вікового розвитку досліджуваних у сфері міжособистісного спілкування. Процеси дорослішання вимагають від особистості розширення соціального простору спілкування для набуття нового досвіду комунікативної взаємодії з іншими людьми, що певним чином відбивається на процесах морального саморозвитку особистості.

Розширення сфери взаємовідносин з довіллям науковці (Л. Виготський, Л. Долинська, І. Дубровіна, Е. Еріксон, І. Кон, І. Кулагіна, О. Скрипченко та ін.) вважають головною особливістю періоду ранньої юності, завдяки чому старшокласник активно вибудовує власну особистість. Процеси переоцінки цінностей, формування світогляду, без яких унеможливується процес дорослішання старшокласників загалом, виступають стимулом для аналізу мотивів власної поведінки та інших людей задля самовдосконалення їхнього морального “Я”. Основою вироблення моральних переконань стає емоційно пережитий індивідуальний досвід, який отримують старшокласники як під час взаємодії з оточуючим світом людей, так і завдяки аналізу тих варіантів

вчинків, що надходять до них через засоби масової інформації, літературні джерела тощо. Підтвердженням цього факту є найбільша кількість наведених прикладів ситуацій морального вибору, що стосуються системи відносин “старшокласник – незнайома людина” (68,0%) (рис. 2.1). Проекції майбутнього самовизначення виявилися в зорієнтованості досліджуваних на екзистенційні цінності, тому змістове оформлення ситуацій часто містить питання смислу та цілей життя людини. Моральні інтереси старшокласників у цій групі ситуацій частіше обертаються навколо таких цінностей, як “життя іншої людини”, “життя ще ненародженої дитини”, “цінність допомоги ближньому”, “цінність культурної спадщини”, “цінність людських стосунків” тощо.

Наступною особливістю вікового розвитку старшокласників, що простежується в змісті наведених ситуацій, є переплетення двох суперечливих потреб спілкування – відокремлення та афіліації як необхідності бути включеними до будь-якої групи, спільноти [100, с. 129]. Відокремлення частіше виявляється в емансипації від контролю старших, проте воно діє і в стосунках з ровесниками, де на перший план виходить їх якість, а не важливість самої належності до референтної групи, як це було в підлітковому віці. Незважаючи на це, спілкування з ровесниками залишається важливим чинником розв’язання низки важливих задач для особистості, серед яких – опанування рольових норм молодіжного середовища, відпрацьовування комунікативних навичок та обмін актуальною для цього віку інформацією [112, с. 3].

Оскільки в старшокласників підвищуються вимоги до спілкування з друзями, воно стає більш вибірковою, зорієнтованим на більшу довіру, внутрішню близькість, інтимність стосунків. Як підкреслював Е. Еріксон, якість спілкування з близькими однолітками закладає проекцію майбутніх стосунків у дорослому житті – у власній родині, з друзями, колегами.

З появою нових “дорослих прихильностей” (кохання та інтимних стосунків) дружба поступово втрачає свої позиції. Цій тенденції також сприяє поширене в молодіжному середовищі комп’ютерне спілкування, що поступово віддаляє старшокласника від живого спілкування, стаючи його сурогатною заміною [211, с. 27].

Зазначені особливості простежувалися в ситуаціях, що були віднесені до другої групи та стосувалися системи відносин “старшокласник – друзі”. За кількістю наведених прикладів вона посіла друге місце (23,0%) (рис. 2.1). Важливими для старшокласників цінностями в цій системі відносин стали “дружба”, “кохання”, “самоповага”. Бажання мати вірних друзів виступає головним ціннісним пріоритетом, який тут простежується.

У період ранньої юності важливих змін зазнає і стиль спілкування старшокласників. Необхідність дотримання особистістю прийнятого суспільством культурно-нормативного канону маскуліності або фемінінності суттєвим чином впливає на подальший розвиток емпатійних процесів, завдяки яким відбувається освоєння внутрішнього світу іншої людини [73, с. 39 – 46]. Ф. Асадуліна, Д. Малюгін доводять, що гендерні



відмінності стають не тільки важливими чинниками зумовленості емоційного фону реакцій особистості на події, а й суттєвим чином впливають на процеси її спілкування, тому дівчата порівняно з юнаками виявляються чуттєвішими, у них більше розвинена здатність до саморозкриття, детальної передачі особистісно значущої інформації [14, с. 48 – 55]. Ця тенденція виявляється в змістовому оформленні наведених ситуацій. Дівчата в нашому дослідженні частіше вдавалися до опису емоційних станів головних персонажів ситуацій, деталізували події, надавали розгорнуті коментарі до наведених вчинків, висловлювали власні думки про поведінку людей в них, оцінювали її. Для юнаків, навпаки, характерними ознаками стали стислість висловлювань, незначна емоційна забарвленість змісту та майже відсутність оцінювання, яке виявляє їхнє власне ставлення до вчинків учасників наведених ситуацій. Загалом вони продемонстрували більшу конкретизацію в описі змістових аспектів ситуацій.

Важливою особливістю періоду ранньої юності виступає перебудова взаємовідносин з дорослими, що також простежується в наведених ситуаціях. Оскільки система відносин “старшокласник – родина” представлена найменшими кількісними показниками прикладів (9,0%), уважаємо, що така позиція зумовлена процесами емансипації від батьків (рис. 2.1). У період ранньої юності особистість стає здатною самостійно обирати для себе норми поведінки, друзів, засоби свого дозвілля, орієнтуючись на власну систему цінностей, яка може й не прийматися близькими дорослими. Проте процеси особистісного та професійного самовизначення потребують зближення з батьками, вчителями, іншими дорослими, які мають багатий життєвий досвід, тому можуть обговорювати разом із старшокласниками питання та проблеми, що їх хвилюють, давати на них відповіді. Ця тенденція позначилася й на сфері ціннісних пріоритетів досліджуваних. У системі відносин “старшокласник – родина” юнаки частіше оперують цінностями – “любов до ближнього”, “материнство”, “кохання”, “повага”, “здоров’я та життя близької людини”, “шлюбні стосунки”, “родинні стосунки” та ін, що засвідчує про їхній інтерес до сфери відносин з близькими людьми. Виявляючи особистісну готовність до прийняття важливих доленосних рішень, старшокласник обирає для себе цінності як певні орієнтири, на яких він будуватиме власну сім’ю.

Таким чином, аналіз наведених старшокласниками прикладів ситуацій морального вибору дозволив диференціювати їхні уміння щодо усвідомлення психологічних ознак зазначених ситуацій. Для більшої частини старшокласників властиве надавати приклади ситуацій, в основі яких міститься моральний конфлікт з наявним ціннісним спрямуванням, що засвідчує сформованість їхнього особистого уміння відрізнити відповідно до засвоєних в процесі власного морального розвитку психологічних ознак ситуації морального вибору від інших життєвих ситуацій.

Установлено, що наведені приклади ситуацій морального вибору можуть поділятися за належністю до тих систем відносин, що зумовлені ключовими потребами вікового розвитку досліджуваних. Оскільки розширення взаємовідносин з довкіллям задля набуття власного життєвого досвіду є найбільш значущим для старшокласників, ця вікова тенденція відбилася в

системі відносин “старшокласник – незнайома людина”. Актуалізація двох наступних суперечливих вікових потреб – відокремлення та афіліації – позначилася на процесах підвищення вимог старшокласників до спілкування з друзями, референтним оточенням і певним збереженням залежності від нього, особливо чітко простежується в системі відносин “старшокласник – друзі”. Перебудова взаємовідносин та взаємодії старшокласників з батьками, учителями та іншими значущими дорослими, що ґрунтується на процесах автономії та зближення, зумовлених певною самостійністю й незалежністю, що дає процес дорослішання та звернення до життєвого досвіду близьких, які краще розуміють життя та можуть надати цінні для молодої людини поради, простежується в системі відносин “старшокласник – родина”.

### **2. 3. Особливості смислової та процесуальної сторін прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору**

Розроблена методика СМВ спрямована на смислове та операційне розгортання етапів процесу прийняття рішення в ситуаціях морального вибору – від сприймання умов і постановки проблеми до оформлення готового напрямку дій. Тому основні результати дослідження прийняття рішень старшокласниками викладено відповідно до цих етапів.

Дослідження було проведено на базі 9-х та 11-х класів м. Луганська та Луганської області. Загальна кількість досліджуваних – 223 старшокласники, із них учнів 9-х класів – 98 осіб (серед них дівчат – 52, юнаків – 46), учнів 11-х класів – 125 осіб (серед них дівчат – 76, юнаків – 49). Усього продіагностовано: дівчат – 128, юнаків – 95 осіб.

Під час проведення констатувального експерименту в середніх загальноосвітніх школах не було 10-х класів, унаслідок переходу на 12-річне навчання (2009 – 2010 навчальний рік). Залучення до експерименту учнів 9-х класів як категорії старшокласників базується на наукових поглядах дослідників вікового розвитку особистості (І. Дубровіна, І. Кон та ін.), які визначають період ранньої юності як такий, що розпочинається в 14 – 15 років та продовжується до 18 років [156, с. 486; 100, с. 66]. Аргументи, якими керуються дослідники є ті, що суспільство вперше вимагає особистісного та професійного самовизначення від учнів 9-х класів, які повинні прийняти рішення про характер та форму подальшої освіти – продовжити навчання в школі, змінити навчальний заклад – перейти до гімназії, ліцею або вступити до коледжу. Не заперечуючи факту, що учням 9-х, 10-х та 11-х класів властива своя специфіка розвитку та навчання, їх поєднує ситуація вибору, яку вони перший раз вирішують у 9-му класі, а другий – у 11-му класі. Необхідно зазначити, що серед досліджуваних учнів 9-х класів на момент проведення експерименту повних 14 років мали 26,5% учнів, повних 15 років – 73,5% учнів, що також сприяло залученню їх до експерименту.

2. 3. 1. С п р и й м а н н я у м о в с и т у а ц і ї м о р а л ь н о г о в и б о р у т а п о с т а н о в к а п р о б л е м и. На першому етапі процесу прийняття рішення здійснюється первісне сприйняття особистістю змісту ситуації морального вибору й надання їй певного смислового наповнення. Відбувається смислова репрезентація умов ситуації у свідомості старшокласників.

У значній кількості психологічних досліджень (Ю. Забродін, О . Коваленко, Т. Корнілова, В. Чернобровкін та ін.) цей етап характеризується

як визначальний за впливом на подальший процес прийняття рішення – висування альтернатив, порівняння їх у процесі вибору, реалізацію рішення та перевірку його в дії. Тому розходження в прийнятих старшокласниками рішеннях, на нашу думку, виходить саме з розходжень у сприйнятті та первісному схоплюванні сенсу ситуацій морального вибору, відносно яких ці рішення приймаються. Первісна взаємодія з умовами ситуації, які складають основу можливості (неможливості) виступити суб'єктом вчинкової поведінки, породжує інтенцію до усвідомлення проблеми та розуміння ціннісного конфлікту, який міститься в умовах ситуації. Базуючись на теорії В. Франкла, визначаємо, що ситуація ставить перед старшокласником певне питання, і те, як він його розуміє, яке саме питання вбачає в наявних умовах, є сенсом певної ситуації для нього. Для виявлення особливостей цього процесу ми використовували *серію 1* методики СМВ, у якій старшокласникам пропонувалось надати перші думки та почуття з приводу п'яти стимульних ситуацій морального вибору (див. додаток А).

Аналіз та інтерпретація результатів цього етапу дослідження були засновані на оцінці відповідей старшокласників за двома критеріями. Перший стосувався позиції, що відображає рівень особистої “залученості”, яку виявили досліджувані під час сприймання умов ситуацій. За другим критерієм відповіді старшокласників класифікувалися за характером смислових процесів, що визначали ступінь розуміння та аналізу даних ситуацій.

Виявилось, під час аналізу умов ситуацій морального вибору старшокласники здатні виявляти три варіанти особистої “залученості”, що відображають ступінь “привласнення” ситуації, тобто ставлення до неї з точки зору відповідної включеності суб'єкта (рис. 2.2).

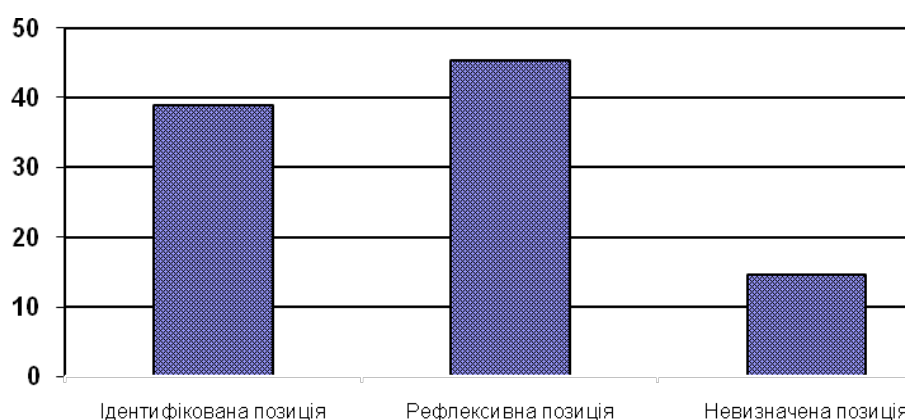


Рис. 2.2. Розподіл показників ідентифікованої, рефлексивної та невизначеної позицій під час сприймання умов ситуацій морального вибору, %

Перший тип особистої залученості – *ідентифікована позиція* – виявляється у “привласненні” стимульної ситуації, розгляді її старшокласником як “своєї” завдяки ідентифікації з головним учасником ситуації (виявлена в 39,0% випадків) (рис. 2.2). Загальною характеристикою

відповідей цієї групи є їх подача від першої особи, тобто від власного Я старшокласника: “У цій ситуації я буду сміятися над учителем разом із однокласниками...”, “Залишуся з коханою дівчиною наперекір батькам”, “Я обов’язково надам грошову допомогу жінці, бо інакше не можу...”, “Відмовлюся від дитини, лікування за кордоном важливіше” тощо.

Другий, найбільш кількісно вагомий, варіант – *рефлексивна позиція*, пов’язана з відокремленням власного Я старшокласника від головного учасника ситуації (46,4%) (рис. 2.2). Така позиція визначалась у випадках, коли досліджувані розмірковували не “про себе”, а про головних учасників ситуацій, тому особливістю відповідей цієї групи є їх подача у третій особі: “Учневі треба вибачитися перед учителем...”, “Як справжній чоловік, хлопець повинен захистити своє кохання...”, “Жінці краще звернутися за допомогою до правоохоронних органів”, “Дівчина зрозуміє, що їй необхідно залишити дитину...” тощо.

Третій варіант відповідей характеризується *невизначеністю, недиференційованістю* позиції, з якої досліджувані осмислюють умови стимульної ситуації. За такими відповідями неможливо з’ясувати, з ким із учасників ситуації ідентифікується досліджуваний, але в них виявляється емоційне, небайдуже ставлення до самої ситуації, наприклад: “Не пощастило!”, “Як набридли жебраки!”, “Це просто жах!” тощо. Подібні відповіді складають 14,6% , що свідчить про найменшу частоту вияву серед усіх наданих саме невизначеної позиції (рис. 2.2).

У ході дослідження дані, отримані в процесі діагностики особистої залученості старшокласників до умов ситуації, були зіставлені з особливостями вияву життєвих смислів (показниками методики дослідження системи життєвих смислів В. Котлякова), зі ступенем значущості термінальних цінностей для певної життєвої сфери (за питальником термінальних цінностей І. Сеніна), з показниками локусу каузальності (за питальником каузальних орієнтацій О. Дергачової та Д. Леонтєєва), а також із результатами проєктивної методики КТВ М. Еткінда. Результати кореляційного аналізу дозволяють зробити деякі висновки про зв’язок зазначених характеристик. Так, старшокласники, які виявляють ідентифіковану позицію, менше зорієнтовані на самореалізацію. Їхня особистісна активність базується на задоволенні власного престижу у сфері суспільного життя (див. додаток Б). Залежність від позитивної оцінки оточуючих ґрунтується на нездатності таких старшокласників покладатися на себе, тому, приймаючи рішення, вони враховують думки тих, кого вважають для себе безумовним авторитетом.

Старшокласники з невизначеною позицією прагнуть досягти рівня освіти, що високо цінується в суспільстві іншими людьми, тому пріоритетні напрями їх розвитку націлені на отримання власного престижу у сфері навчання та освіти. За результатами ТКВ М. Еткінда ці старшокласники виявили негативне ставлення до поняття “однокласники”, що може вказувати на наявність проблем у міжособистісному спілкуванні (там само).

І навпаки, досліджувані, які продемонстрували рефлексивну позицію під час ознайомлення зі стимульними ситуаціями, не вважають за доцільне орієнтуватися на визнання іншими людьми власного престижу у сфері суспільного життя. Їм властиве позитивне ставлення до таких понять, як “мати”, а негативне – до поняття “егоїзм” (там само).

На основі другого критерію оцінювання за характером смислових процесів, які визначали ступінь розуміння та аналізу ситуацій, відповіді досліджуваних були класифіковані за п'ятьма групами, а саме: надання готового рішення, аналіз ситуації на основі світоглядних моральних уявлень, прояснення смислу ситуації, особистісна позиція, недиференційоване смислове ставлення до умов ситуації, що зображено на рис. 2.3.

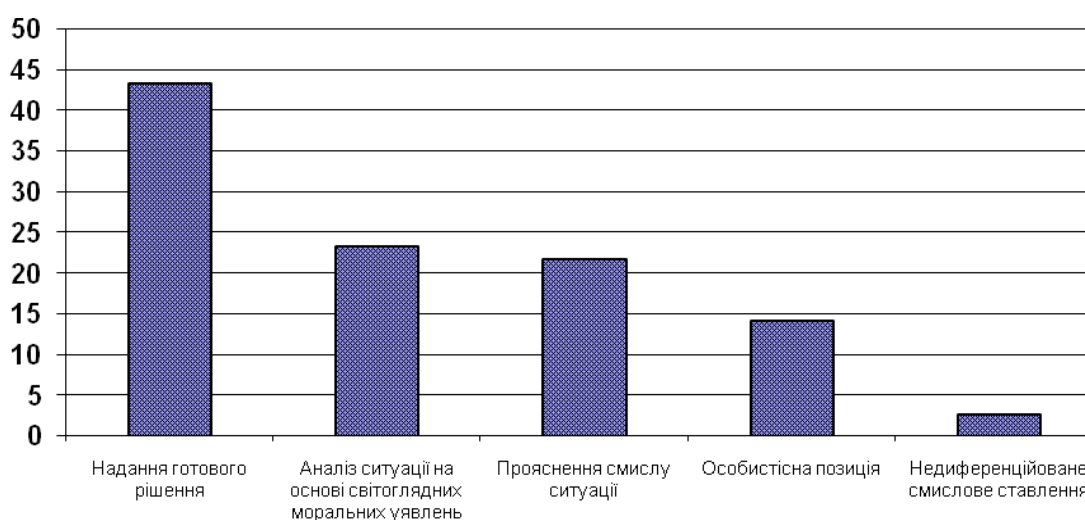


Рис. 2.3. Розподіл показників ступеня розуміння та смислового аналізу ситуацій морального вибору, %

Найбільший частотний показник отримала група відповідей, у яких старшокласники надавали *готові рішення* (43,4%), тобто конкретні способи поведінки, які “містять” у собі індивідуальні здобутки їхнього морального розвитку, наприклад: “Треба вибачитися перед вчителем за образу” або “Краще зробити вигляд, що це мене не стосується”; “Пояснити батькам, що головне кохання, а не матеріальна забезпеченість” або “Покинути дівчину з бідної родини”; “Народити дитину, а потім придбати протези” або “Позбутися вагітності, бо дитині мати-інвалід не потрібна” тощо (рис. 2.3). Старшокласники, які надавали готові варіанти рішень, виявили певну ціннісну орієнтацію на отримання духовного задоволення від професійної та суспільної діяльності. Для них є важливою реалізація творчих здібностей, креативних ідей у професійній, родинній та суспільній життєвих сферах. Матеріальний достаток не є головною умовою їхнього життєвого благополуччя, особливо у сфері сімейного життя (див. додаток Б). За результатами методики КТВ М. Еткінда ці старшокласники виявили негативне ставлення до поняття “зло”, таким чином визначаючи сформованість власної позиції стосовно моральної дихотомії. Це також

старшокласники, які головною цінністю у сфері суспільного життя вважають досягнення та власний престиж, тому спрямовують свою активність на такі дії та поведінку, завдяки яким отримують схвальні відгуки, що є підставою для їх високої самооцінки (там само).

У 23,3% випадків старшокласники аналізували стимульні ситуації на основі *світоглядних моральних уявлень*, які надавалися ними під час розмірковування над умовами ситуацій (рис. 2.3). Ми пов'язуємо цей факт із сформованістю у зазначеної частини старшокласників, переважна більшість яких є учнями 11-х класів (72,6%), ціннісно-смыслових регуляторів особистісної активності. Наведені судження є показником свідомого осмислення духовних аспектів людського життя: “Допомога іншим визначає міру нашої людяності, тому жінці треба допомогти”, “Власне слово треба тримати!”, “Головне, щоб любили мене”, “Якщо друзі справжні, вони не будуть пропонувати палити”, “У коханні не повинно бути користі”, “Дитина – це подарунок Божий”, “Життя людини є дорожчим над усі матеріальні цінності”.

За результатами питальника І. Сеніна, старшокласники, які здійснюють аналіз умов ситуації на основі *світоглядних моральних уявлень*, виявляють більшу орієнтацію на розвиток своїх потенційних можливостей та їхню реалізацію у сфері суспільного життя. Матеріальні цінності не є домінуючими в системі їхніх ціннісних орієнтацій, тому високий матеріальний стан у сфері професійного життя частіше не виступає для них стимулом (див. додаток Б).

До наступної групи віднесено відповіді старшокласників, у яких вони розмірковували над прихованим смыслом ситуації, що не знаходився “на поверхні”, тому розуміння умов моральних ситуацій відбувалося через додаткове *прояснення їх смислу* (21,8% випадків) (рис. 2.3). Таким чином, на внутрішньому плані пророблявся розгорнутий аналіз сприйнятого змістового наповнення ситуацій, в основу яких було покладено моральний конфлікт. За частотою надання таких відповідей посідають першість учні 9-х класів (68,4%), для яких процеси переходу моральної свідомості на внутрішню автономну систему принципів є незавершеними, тому досліджувані вдавалися до додаткових засобів усвідомлення ціннісних протиріч ситуацій морального вибору, якими є власні розмірковування над їх смыслом. Характерною ознакою цієї групи відповідей є наявність таких мовних конструктів, як повтор змісту наданих ситуацій, наприклад: “Навіщо було пускати папірець з малюнком скелета по класу та підписувати його ім'ям вчителя, це не зрозуміла для мене ситуація”, “Якщо хлопець та дівчина покохали одне одного, а батьки нав'язують сину свою думку про їх відносини, – це неправильно, бо це не їхнє життя”, “У кожного в житті можуть бути неприємності, але зараз так багато людей, які можуть нас скривдити, тому я не стану допомагати жінці, а витрачу гроші на себе” тощо.

Для кращого усвідомлення смислу старшокласники вдаються до змістового аналізу ситуації, висловлюючи при цьому свої думки таким чином, щоб прийти до її остаточного розуміння та визначитися з рішенням.

Прикладом є одна з наданих відповідей, де прояснювався смисл третьої стимульної ситуації: “Те, що жінку обікрали, і вона не має грошей, щоб доїхати додому в інше місто, це погано. У такому стані може опинитися кожна людина, і я теж. Але вона може бути й шахрайкою, що в такий спосіб заробляє. Краще допомогти, у разі обману це буде на її совісті”.

У старшокласників, які вдаються до додаткового з’ясування смислу ситуації дещо частіше виявляється безособовий локус каузальності, тобто їхній власний вибір часто базується на переконанні про неможливість досягнення бажаного результату. Статусні життєві смисли для них є менш пріоритетними, чого не можна сказати про когнітивні (див. додаток Б). Цей факт може бути пояснено нестачею засвоєних учнями моральних знань, на основі чого виникають додаткові труднощі розуміння ціннісного протиріччя морального конфлікту та вибору правильного рішення з урахуванням інтересів усіх задіяних сторін. Недостатнє оволодіння цими старшокласниками суспільними моральними нормами вплинуло на вироблення в них власних моральних настанов і принципів, що відбиваються в певному ціннісному ставленні до світу, унаслідок чого до таких понять, як “заздрість” та “зло” виявлено певне позитивно забарвлене ставлення. Орієнтація на високий матеріальний рівень стає для цих досліджуваних запорукою їх успішності у сфері суспільного життя, характерним є й орієнтація на власні досягнення у сфері навчання й освіти, завдяки чому вони можуть досягати високих результатів під час освітнього процесу (див . додаток Б).

Дещо поступається за частотою використання попередній наступна група відповідей, у якій старшокласники формулювали власне ставлення, тобто *особистісну позицію* щодо умов ситуації, але без аналізу її змісту або сенсу. Це виявлено в 14,1% випадків, наприклад: “У приниженні іншої людини не братиму участі”, “З ким хочу, з тим і буду жити”, “Жебракам довіряти не можна”, “Головне здоров’я, а не компанія”, “Людина, яка себе поважає, не стане палити”, “Краще бути інвалідом, але з дитиною...”, “Треба любити дітей, тоді від них не відмовлятимуться” тощо (рис. 2.3).

Пріоритетними життєвими смислами для старшокласників, відповіді яких містили власне ставлення до умов ситуації, є альтруїстичні. Якщо ці досліджувані прагнуть до встановлення сприятливих взаємовідносин з іншими людьми, то цілковито логічним є їхня ціннісна зорієнтованість на активні соціальні контакти у сфері навчання й освіти. При цьому не виявлено бажання зберегти власну індивідуальність у сімейному житті, тому старшокласники не намагаються отримати незалежність від членів своєї родини. Високий матеріальний стан також не є домінуючими для сфер їх суспільного життя та захоплень (див. додаток Б).

Наявність у відповідях учнів старших класів власного ставлення до умов ситуації свідчить про орієнтацію на особисті моральні погляди й переконання, що сформувалися на основі набутих знань та життєвого досвіду . З позицій цього вони виявляють позитивне ставлення до таких понять, як “моральний вчинок”, “Я” (там само). Як зауважує В. Ротенберг, для

формування пошукової активності особистості, на основі якої вибудовується її суб'єктна активність, важливо, щоб самосприйняття людини було позитивним. Воно є підґрунтям розвитку доброзичливого ставлення до іншої людини та витокком емоційного реагування на ситуацію морального вибору [108, с. 60 – 69].

Найменшою кількістю відповідей представлена остання група, до якої було віднесено *недиференційоване ставлення* старшокласників до умов ситуації морального вибору – 2,7% (рис. 2.3). Ці відповіді засвідчили, що певна реакція на умови ситуації відбулася, але таким чином, що неможливо з'ясувати власне ставлення старшокласників до них, наприклад: “Гроші – ідол”, “Шанс є завжди”, “Бездія – варіант” та інші. Така позиція, на нашу думку, виникає в наслідок обрання досліджуваними стратегій ухиляння від особистісного вирішення морально-конфліктних ситуацій. Емоційно нейтральне сприймання їх умов сформувало невизначеність власного ставлення до них, підтвердженням цього є той факт, що досліджувані цієї групи рідко формулюють готові рішення ( $r = -0,24$  при  $p \leq 0,001$ ). Відсутність власного ставлення до умов ситуацій підтверджується й тим фактом, що в них частіше виявляється безособовий локус каузальності, що свідчить про несформованість особистісної автономії.

У системі життєвих смислів цих старшокласників не представлені екзистенційні та статусні смисли. Для них матеріальні цінності частіше виступають головними орієнтирами та мотивами особистісної активності у сфері навчання й освіти (див. додаток Б).

Під час дослідження першого етапу процесу прийняття рішення увага зверталася також на емоційні реакції старшокласників, які виявлялися під час сприймання умов ситуацій морального вибору. Вважаємо, що емоції як суб'єктивна форма вираження потреб лежать в основі активності особистості, тому не тільки супроводжують, але й опосередковано впливають на моральний вибір. Уміння “бачити питання”, за Ю. Забродіним, констатується на підставі виникнення у суб'єкта, який вирішує ситуацію, емоційної реакції (здивування, ускладнення та ін.) на ті умови, у які він потрапив [74].

Як показали результати дослідження, у старшокласників під час сприймання умов стимульних ситуацій *серії 1* методики СМВ, виникають різні емоційні реакції, аналіз яких дозволив зробити висновок, що діапазон їх прояву залежить як від змістового наповнення самих ситуацій, так і від особливостей їхнього сприйняття досліджуваними. Найбільший емоційний відгук було отримано на ситуації, що відтворювали систему відносин “старшокласник – друзі” – першу та четверту (див. додаток А). Учнями 9-х класів описувалися у відповідях на шкільну тематику (перша ситуація) такі протилежні емоційні реакції, як страх, паніка, розгубленість перед учителем або сміх, веселощі з приводу приниження гідності дорослої людини. Емоційний інфантилізм, навпроти, був невластивим для учнів 11-х класів. Їхніми реакціями були докори сумління з приводу неправильної поведінки однокласників. Стосовно четвертої ситуації, емоційний стан учнів різнився тим, що учні 11-х класів не бачили проблеми у відмові головного учасника



новим друзям щодо їхньої пропозиції палити, яка йшла врозріз із даним йому собі словом. Проте, ця ситуація викликала багато переживань серед учнів 9-х класів. Вони хвилювалися з приводу того, щоб не порушити власної обіцянки та “довести собі, що я чогось вартий” та водночас не втратити доброзичливого ставлення нової компанії. Такі різні емоційні реакції викликані тим, що молодші за віком учні ще знаходяться на стадії перехідного періоду між підлітковим віком, коли впливи референтної групи є визначальними, та раннім юнацьким, у якому посилюється тенденція до вияву власної автономії особистості, незалежність від тиску зовнішнього оточення.

На другу ситуацію, що належала до системи відносин “старшокласник – родина”, емоційні реакції також були різними (там само). Якщо учні 9-х класів реагували на втручання батьків у взаємини їхнього сина з коханою дівчиною лише обуренням та незгодою з ними, то учні 11-х класів, як правило, виявляли більш стримані реакції на цю ситуацію, але при цьому вони пропонували конструктивні варіанти її вирішення, а саме: “Синові треба пояснити батькам серйозність власних намірів і те, що вони не повинні втручатися в справи вже дорослої людини”, “Залишитися з коханою дівчиною, щоб батьки зрозуміли – “вигідна партія сину не потрібна”, “Якщо не вдасться порозумітися з батьками, краще піти з дому, але не зраджувати кохану”. Відповідальне ставлення до власного життя, розуміння цінності кохання – такі смислові ознаки відтворюють автономну систему моральних принципів випускників. Проте були встановлені й поодинокі відповіді, в яких досліджувані пропонували варіанти готових рішень, характерними ознаками яких було уникання активної життєвої позиції завдяки перекладанню відповідальності на інших: “Батьки завжди праві, тому одружусь на іншій”, “Дорослі люди знають життя краще, вони не порадять сину поганого”.

Емоційні реакції на третю ситуацію, яка належить до системи відносин “старшокласник – незнайома людина”, не визначалися віковими розходженнями, вони відрізнялися особистісним ставленням досліджуваних до умов ситуацій (там само). Реакціями на скрутне становище жінки, яка опинилася без грошей у чужому місті та потребувала допомоги людей, були, з одного боку – недовіра до неї, обурення, що не дослідила за своїм гаманцем і його вкрали, а з іншого, – співчутливе ставлення до жінки. Відповідними до вказаних емоційних реакцій були й варіанти готових рішень, смисл яких полягав у відмові або наданні допомоги.

Цікавими, на нашу думку, були відповіді старшокласників на п’яту, останню ситуацію, де йшлося про моральний вибір дівчини-інваліда – зберегти вагітність та залишитися без ніг або не народжувати дитину й отримати ефективний курс лікування поза межами країни (там само). Сприймаючи умови цієї ситуації, старшокласники, як правило, емоційно співчували дівчині, переживали за неї, однак надані готові рішення відрізнялись за гендерним фактором. Незалежно від того, у якому класі навчалися досліджувані, дівчата в 53,6% обирали варіант збереження вагітності, а 46,4 % ратували за те, щоб позбутися дитини. Хлопці у 87,4%

обирали життя дитини і лише 12,6% – переривання вагітності. Установлений факт наводить на думки щодо проблеми формування образу материнства в сучасних дівчат, для яких життя майбутньої дитини не представляє цінності. Як показують дані, їх майже половина в досліджуваній віковій групі.

Виходячи з цього, можна зазначити, що під час сприймання умов запропонованих стимульних ситуацій досліджувані демонстрували різні емоційні реакції, діапазон вияву яких залежав як від змістового наповнення самих ситуацій, так і від системи особистісних ціннісних координат старшокласників, які задавали реакцію на саму ситуацію, здійснюючи, таким чином, опосередкований вплив на вибір рішення.

Наступний етап нашого дослідження полягав в аналізі інтеркореляційних зв'язків усіх змінних *серії 1* методики СМВ. Досліджувані, які здійснювали аналіз ситуації на основі світоглядних переконань та моральних настанов, частіше обирали рефлексивну позицію ( $r = 0,33$ ;  $p \leq 0,001$ ) і рідше позицію ідентифікації ( $r = -0,31$ ;  $p \leq 0,001$ ) (див. додаток Б). Під час сприймання умов ситуацій відокремлення себе від головного учасника дає змогу старшокласникові зберегти автономію та власні моральні погляди, завдяки чому він може стати “над” умовами ситуації й вирішити її з позиції власного авторства.

Відповіді, у яких старшокласники формулювали власне ставлення, тобто особистісну позицію щодо умов ситуації, але без аналізу її змісту або сенсу, не узгоджувалися з відповідями, у яких простежувалася рефлексивна позиція ( $r = -0,21$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Досліджувані, які виявляли недиференційоване ставлення до умов ситуацій, як правило, не пропонували готових рішень ( $r = -0,24$ ;  $p \leq 0,001$ ) (там само).

Таким чином, результати, отримані в нашому дослідженні, свідчать про те, що під час первісного сприймання ситуацій морального вибору в старшокласників формується певна особистісна позиція, яка відображається в характері “залученості” до ситуацій, а також в актуалізації смислових процесів, на основі яких будуватиметься їхнє подальше розв’язання.

Наступним завданням нашого дослідження був аналіз рівнів постановки проблеми старшокласниками під час смислової репрезентації змісту ситуацій морального вибору. Він здійснювався на основі підходу К. Абульханової-Славської, яка виділяє такі змістові рівні проблематизації: формулювання проблеми у вигляді називання “загальних місць”, постановка питань, вказівка на протиріччя, а також власне постановка проблеми [4].

За результатами отриманих відповідей на завдання *серії 1* методики СМВ, які старшокласники надавали на пропозицію поділитися першими думками та почуттями щодо стимульних ситуацій, установлено, що частина проблем, сформульованих старшокласниками (32,0%), не містить у собі ціннісного навантаження, тому була віднесена до “загальних місць” (рис. 2.4). Прикладом найнижчого рівня проблематизації є формулювання: “Проблема в класі”, “Проблема в сім’ї хлопця”, “Проблема у здоров’ї”, “Дитина”, “Гроші”, “Неуважна жінка” тощо.

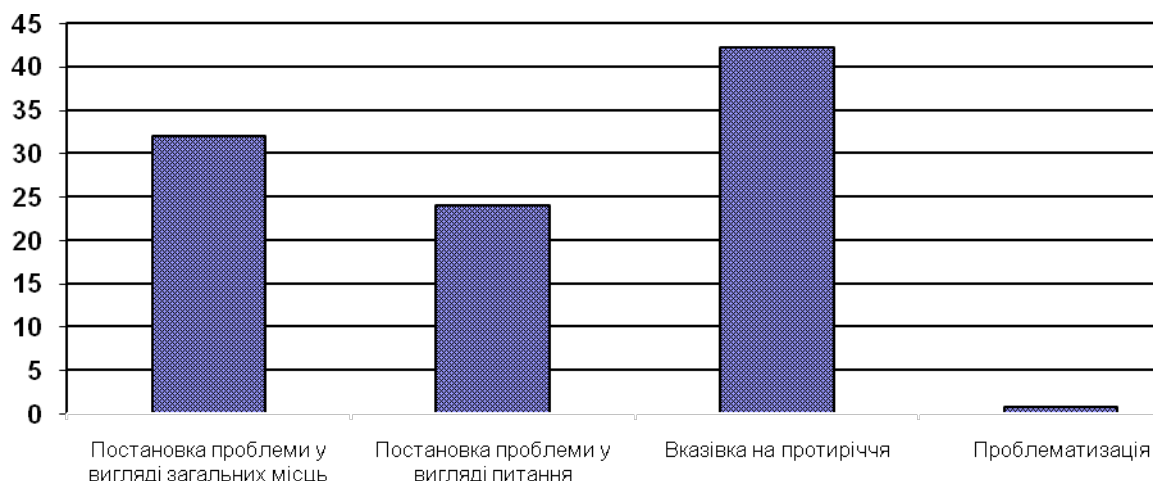


Рис. 2.4. Рівні постановки проблеми старшокласниками в ситуаціях морального вибору, %

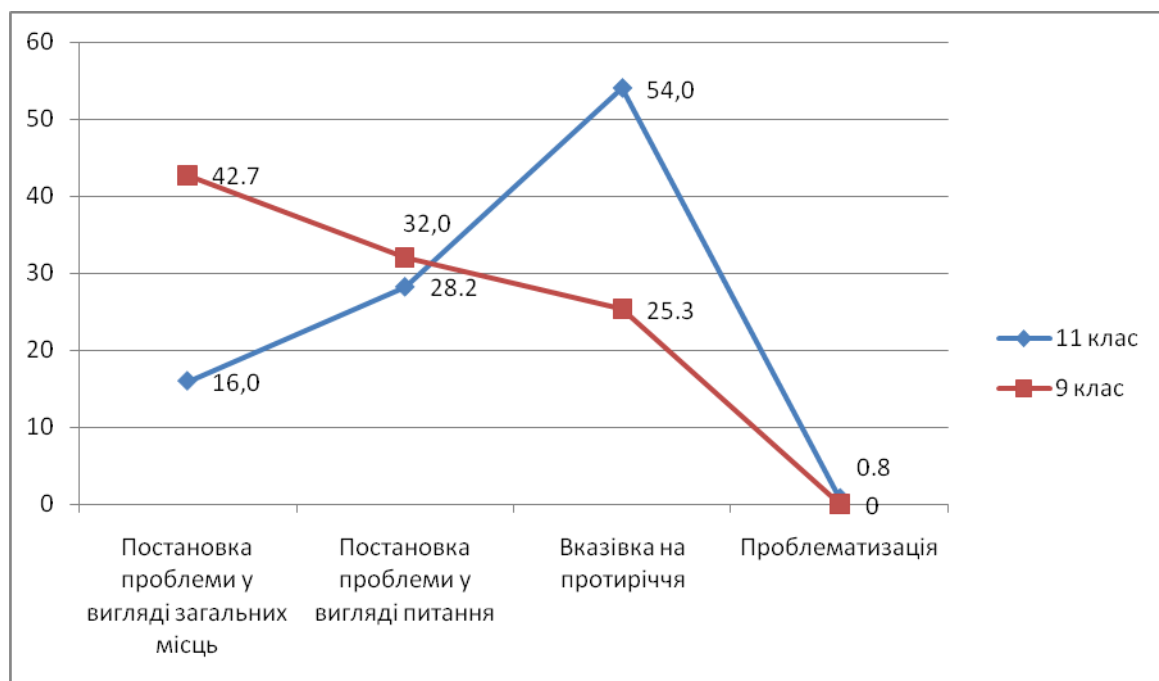
Значно меншими кількісними показниками (24,0%) представлені формулювання проблеми, які віднесено до рівня *постановки питань* (рис. 2.4). У наданих відповідях старшокласники формулюють проблему у вигляді питання, яке не містить чіткого визначення протиріччя між цінностями, проте містить часткове його сприйняття: “Що робити хлопцю?”, “Як переконати батьків?”, “Де взяти гроші?”, “Як не порушити своє слово?”, “Чи потребує на допомогу жінка?”, “Як зберегти дитину?” тощо.

Указівка на ціннісне протиріччя у формулюванні проблеми зустрічається в 43,2% відповідей старшокласників, які було віднесено до третього змістового рівня проблематизації – *вказівки на протиріччя* (рис. 2.4). Старшокласники, які визначають проблему на цьому рівні, виявляють уміння усвідомлювати сутнісні ознаки заданих у ситуаціях ціннісних протиріч: “Невідповідність поведінки учнів вимогам вчителя”, “Між багатством та бідністю”, “Проблема в байдужості людей, які не хочуть допомогти жінці”, “Між егоїзмом та турботою про ближнього”, “Між бажанням заможного жити і коханням”, “Проблема між тим, як ми живемо і тим, як хочемо жити”.

Найменшими кількісними показниками (0,8%) представлені формулювання, подані у вигляді *власне проблематизації*, що належать до найвищого рівня постановки проблеми (рис. 2.4). Визначення протиріччя цього рівня, як зазначає В. Чернобровкін, містить усвідомлення суб’єктом необхідності або самозмінення, або зміни ситуації [216, с. 293]. Прикладом є таке бачення проблем старшокласниками: “Розвиток власної духовності для покращення життя інших людей”, “Прагнення допомагати всім людям незалежно від їхнього соціального стану” та ін.

Під час аналізу проблем, що надавалися старшокласниками до стимульних ситуацій морального вибору, зверталася увага на їхні вікові та гендерні відмінності. Установлено, що учні 9-х класів (0%), порівняно з

учнями 11-х (0,8%), не виявили вміння формулювати проблеми на рівні власне проблематизації (рис.2.5).



*Рис. 2.5. Порівняльні показники рівнів постановки проблеми в ситуаціях морального вибору учнями 9-х та 11-х класів, %*

Вважаємо, це пов'язано з особливостями вікового розвитку, оскільки ціннісно-сміслова сфера особистості учнів 9-х класів не є остаточно сформованою, що позначається на продуктивності проблематизації умов ситуації морального вибору, яка “вимагає певних інтелектуальних здібностей – узагальнення, розуміння, виділення головного, інтерпретації, прояснення сенсу й визначення актуального протиріччя. До цього можна додати й соціально-перцептивні вміння – сприймання, оцінку й розуміння іншої людини” [216, с. 306]. Важливим чинником під час постановки проблеми, за К. Абульхановою-Славською, є сформованість уміння співвідносити абстрактно-типове з конкретно-контекстуальним [там само, с. 306].

Надані варіанти відповідей різнилися й за кількісними показниками смислових рівнів сформульованих проблем. Учні 11-х класів (54,0%) частіше за учнів 9-х класів (25,3%) визначали ціннісні протиріччя і рідше вдавалися до постановки проблем нижчих рівнів, якими є “загальні місця” (16,0%) та “постановка питання” (28,2%). Учні 9-х класів частіше формулювали проблеми без визначення в них ціннісних протиріч, які належали до рівня “загальних місць” (42,7%) та рівня “постановка питання” (32,0%) (рис. 2.5). Отже, уміння усвідомлювати ціннісні доміанти, що несуть у собі протиріччя морального плану, та формулювати на їх основі проблему краще продемонстрували учні 11-х класів.

Аналіз показників рівнів проблематизації в гендерних групах не виявив суттєвих відмінностей.

Таким чином, формулювання проблем у ситуаціях морального вибору здійснюється старшокласниками на основі їхніх умінь усвідомлювати та визначати ціннісне протиріччя морального конфлікту, розвиток яких залежить від особливостей функціонування ціннісно-сислової сфери кожної конкретної особистості. Розуміння ціннісного протиріччя, співвіднесення його з власними цінностями, мотивами та врахування умов ситуації, що часто виступають у ролі зовнішніх перешкод до вчинку стає основою для виокремлення й адекватної постановки проблеми. Якість постановки проблеми потребує від старшокласника так сприйняти умови, щоб у його свідомості відбулося смислове переструктурування компонентів ситуації задля виділення головного й другорядного, цінного й нецінного, об'єктивного й суб'єктивного. При цьому, йому важливо “стати над ситуацією”, щоб відрефлексувати її на “відстані”, тобто дистанційовано. Досягається це за допомогою чіткої репрезентації мети моральної діяльності у свідомості особистості, яка забезпечує зв'язок мети з її ціннісно-мотиваційною системою. Який мотив – егоцентричний або альтруїстичний – буде спрямовувати подальший процес вибору рішення щодо вчинку, залежить від ієрархічної будови ціннісно-сислової сфери старшокласника, що й визначає рівень активуючого впливу на особистості.

2. 3. 2. А л ь т е р н а т и в и м о р а л ь н о г о в и б о р у. На другому етапі, пов'язаному з пошуком альтернативних варіантів рішення, відбувається робота старшокласників над продукуванням гіпотез, у результаті чого віддається перевага одній з них як прогнозованому за можливістю виконання способу рішення ситуації морального вибору, що містить уявлення про зміст і послідовність дій у напрямку до бажаного результату.

Ми виходимо з того, що процес вироблення гіпотез у ситуації морального вибору полягає у створенні альтернативних шляхів рішення, що містять схеми подальших дій старшокласника відповідно до різних цілей, які визначаються системою його власних ціннісних та смислових координат. Альтернативи рішень задають як поле вибору засобів досягнення певного бажаного результату, так і поле вибору мети визначення того, що хоче отримати старшокласник, вирішуючи ситуацію морального вибору.

Для виявлення особливостей продукування гіпотез у ході дослідження старшокласникам було запропоновано виконати *серію 2* методики СМВ, що містить п'ять стимульних ситуацій та супроводжується відповідною інструкцією: записати поміж “чим” і “чим” робиться вибір, а також власні думки з приводу цього вибору (див. додаток А). Результати відповідей фіксувались за двома змістовими критеріями. Перший було пов'язано з розумінням досліджуваними смислу морального конфлікту, прихованого в умовах стимульних ситуацій, фіксувалась відсутність або наявність його усвідомлення у формулюванні гіпотези (рис. 2.6). Другий критерій відбивав змістові особливості альтернативного вибору старшокласників, серед яких було виділено такі варіанти відповідей: визначення ціннісного вибору,

відсутність вибору, невизначеність вибору, вибір “для себе” та вибір “для іншого” (рис. 2.7).

Результати дослідження показали, що старшокласники в більшості випадків усвідомлювали смисл морального конфлікту, що містився в змісті стимульних ситуацій, тому найбільшими кількісними показниками представлена категорія відповідей, де у формулюванні гіпотез відбивалось усвідомлення морального конфлікту, діапазон розуміння якого визначався зафіксованими в моральній свідомості старшокласників межами ціннісних моральних орієнтирів (47,0% випадків) (рис. 2.6).

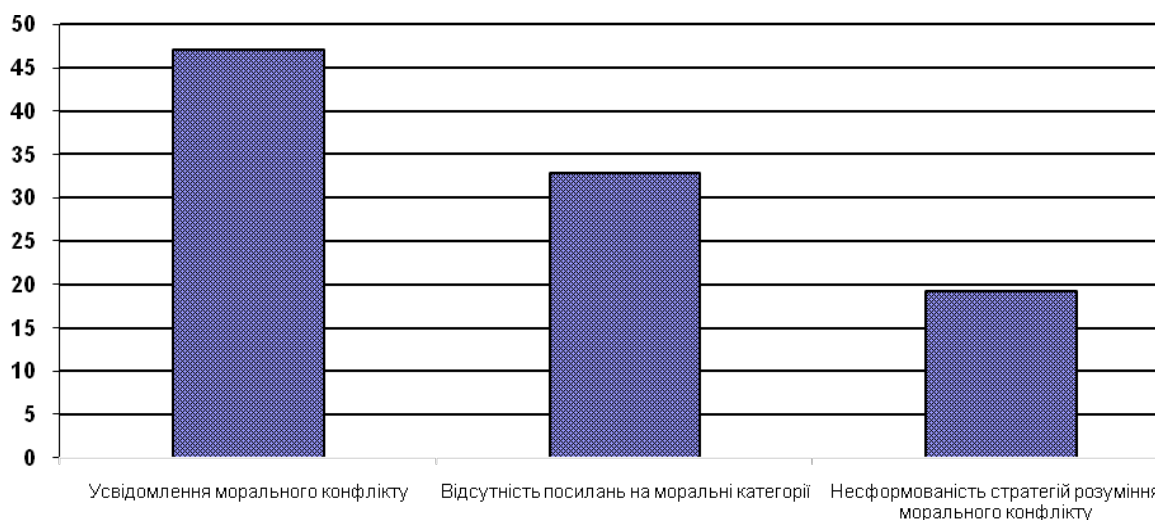


Рис. 2.6. Усвідомлення старшокласниками смислу морального конфлікту під час формулювання гіпотез щодо морального вибору, %

Підтвердженням цього факту стали варіанти відповідей старшокласників до всіх стимульних ситуацій серії 2. Відповіді старшокласників на першу ситуацію містили таке розуміння морального конфлікту: між “вірністю дружбі та її зрадою”, “власним інтересом та стражданням друга”, “егоїзмом та піклуванням про іншу людину”, “самоствердженням за рахунок друга та його приниженням”.

Ціннісні протиріччя, на які вказували досліджувані у відповідях до другої ситуації, полягали між: “усвідомленим материнством та безвідповідальним ставленням до дитини”, “тим, щоб залишитися матір’ю рідній дитині або віддати її чужим людям”, “кар’єрою матері та знедоленим життям дитини”, “материнською любов’ю та байдужістю до власного немовля”, “особистісним благополуччям та нещастям дитини”. У міркуваннях щодо третьої ситуації моральний конфлікт був опрідметнений старшокласниками у межах наступних ціннісних протиріч: “віддати чужі гроші або їх привласнити”, “сказати правду або обманути”, “вчинити чесно або безчесно”, “пожаліти дівчину або залишитися байдужим до її нещастя”, “віддати гроші або витратити їх на себе”, “між бажанням швидкої наживи та докорами сумління” тощо. Виділеними складовими морального конфлікту

стосовно четвертої ситуації були: “легкість отримання бажаного телефону та кримінальна відповідальність за порушення закону”, “втілення мрії та ризик бути покараним”, “власні переконання не купувати краденого та спокуса зекономити гроші” тощо. В останній ситуації ціннісний конфлікт визначався старшокласниками між “милосердям та бездушністю”, “бажанням витратити власні гроші на автомобіль, або – на операцію хворому сину родича”, “власною мрією про авто та горем близької людини”, “купівлею машини та життям дитини” тощо.

Визначені варіанти ціннісних протиріч морального конфлікту дозволяють стверджувати про сформовану в старшокласників здатність усвідомлювати їхній основний смисл. Саме конфлікт цінностей виступає запорукою породження активних пошуків моральної свідомості особистості, створення напруження в її внутрішньому світі, збудження моральної рефлексії, на основі чого вибудовуються альтернативні варіанти рішення в ситуаціях морального вибору. Чим більшою є здатність юнаків до вироблення альтернатив і усвідомлення різних можливостей побудови своїх дій, тим більшою є їх власна спроможність обирати.

Результати кореляційного аналізу засвідчили, що досліджувані, які в наданих гіпотезах формулюють моральний конфлікт, рідше надають готові рішення ( $r = -0,19$  при  $p \leq 0,01$ ) та рідше виявляють недиференційоване ставлення до ситуації ( $r = -0,15$ ;  $p \leq 0,05$ ), невизначену залученість ( $r = -0,31$ ;  $p \leq 0,001$ ), проте частіше аналізують ситуації на основі світоглядних моральних уявлень ( $r=0,33$ ;  $p \leq 0,001$ ). Характерним є той факт, що виділенню ціннісних протиріч та виробленню на їх основі альтернативних варіантів рішення сприяє рефлексивна позиція старшокласників під час сприймання умов ситуації морального вибору ( $r = 0,26$ ;  $p \leq 0,001$ ). На наш погляд, відокремлення досліджуваними свого ”Я” від головного учасника дозволяє їм звільнитися від тиску умов ситуації та краще зрозуміти зміст морального конфлікту. Крім того, це свідчить, що вони більш чітко мислять та рефлексують нюанси морального вибору, якщо займають позицію “зовнішнього спостерігача”. З одного боку, в цьому міститься позитивний ресурс морального розвитку старшокласників: для того, щоб прийняти аргументоване рішення, треба бачити ситуацію з рефлексуючої позиції, тобто “ззовні”. З іншого боку, тут криється небезпека впасти в моралізаторство під час винесення моральних оцінок вчинкам оточуючих. Усвідомлення різниці між умовами лабораторного експерименту та реального життя, в яких особистість вирішує навіть однотипні ситуації морального вибору не дозволяє остаточно стверджувати, що прийняті рішення не будуть мати відмінностей.

В іншій категорії відповідей старшокласників при формулюванні гіпотез було зафіксовано відсутність посилання на моральні категорії (33,8% випадків) (рис. 2.6). Ці результати засвідчують, що досліджувані цієї групи повністю не усвідомлюють ціннісні протиріччя, які визначають основу морального конфлікту в заданих ситуаціях. Прикладом є варіанти відповідей: “між другом та дівчиною”, “між дружбою та дівчиною”, “між навчанням та

дитиною”, “між тим, щоб залишити дитину або її віддати”, “між грішми та дівчиною”, “між телефоном та мрією”, “між тим, щоб купити телефон або не купити”, “між щастям та здоров’ям”, “між тим, щоб дати або не дати гроші” тощо. Були й такі варіанти відповідей, які отримано від учнів 9-х класів, а саме: “між тим, що хочу я, та тим, що телефон можуть придбати інші”, “між дівчиною, з якою хочеться зустрічатися, та другом, з яким провів багато часу”, що продемонстрували не тільки нерозвинене вміння визначати ціннісне протиріччя морального конфлікту, а й засвідчили про несформованість у моральній свідомості старшокласника ціннісного змісту таких понять, як “друг”, “мрія”, “щастя”, “дружба”, зокрема змістовий аспект соціальної цінності дружби визначається в одній з наведених відповідей не за якістю людських стосунків, а за їх тривалістю.

Загальновідомо, що моральне становлення суб’єкта та вибір моральної поведінки базується на дихотомічному розумінні ним добра та зла. З віком воно набуває якісного й глибинного змісту, тому вміння визначати ціннісне протиріччя ситуації морального вибору можна розглядати як особистісну якість, що сприяє моральній активності суб’єкта. Відсутність цього вміння обмежує поле морального вибору, що у свою чергу блокує усвідомлення особистістю різних можливостей побудови власних дій, тому процес вибору вчинку за таких умов унеможлиблюється.

Під час аналізу продукування гіпотез було встановлено категорію відповідей, у яких не було жодних посилань на сприйняття та розуміння ціннісного протиріччя морального конфлікту, тому наводилися лише власні думки стосовно запропонованих ситуацій, а частина інструкції, у якій вимагалось пояснити між “чим” та “чим” робиться вибір, була повністю проігнорована. Усього було зафіксовано 19,2 % відповідей, які засвідчують *несформованість стратегій розуміння морального конфлікту*, з яких більша частина – 17% отримана від учнів 9-х класів (рис. 2.6). Спираючись на результати попередніх досліджень, ми пов’язуємо цей факт з тим, що в основі розуміння лежать особливості як індивідуального, так і вікового розвитку суб’єкта, тому в цій групі досліджуваних несформовані стратегії розуміння стали на заваді виконання поставленого завдання (стратегії розуміння особливо інтенсивно формуються в юнацькому віці) [27, с. 146 – 150]. Не заперечується й той факт, що за певних умов могло не відбутися сприйняття змісту інструкції та стимульних ситуацій старшокласниками, чому сприяли як низький рівень розвитку їхніх пізнавальних процесів – мислення та уваги, так і брак засвоєних етичних знань та уявлень, відповідно до чого не розвинулася здатність визначати ціннісні протиріччя морального конфлікту. Звідси виходить важливий для нашого дослідження висновок про те, що вміння виділяти ціннісні протиріччя морального конфлікту та на цій основі формулювати альтернативні напрямки рішення ситуації морального вибору можна розвивати в умовах спеціального навчання, де активуючі фактори пошуку альтернатив спочатку можуть виступати як зовнішні, а потім, з їх поступовим переходом у внутрішній план, як внутрішні. Саме такий перехід



активуючих факторів відбувається в процесі формування розумових дій.

Відповіді старшокласників, де у формулюванні гіпотези були відсутніми посилання на моральні категорії, негативно корелюють з відповідями попередньої серії методики СМВ, які ґрунтуються на рефлексивній позиції ( $r = -0,24$  при  $p \leq 0,001$ ) та містять аналіз ситуації на основі світоглядних моральних уявлень ( $r = -0,24$  при  $p \leq 0,001$ ).

Здійснений аналіз альтернатив, які було отримано від старшокласників, надав можливість не тільки з'ясувати особливості розуміння смислу морального конфлікту, прихованого в умовах ситуацій морального вибору, а й виділити ті змістові аспекти вибору, що вибудовуються на їх основі, бо саме альтернативи задають його напрямом, показують, серед яких варіантів обирає старшокласник, яке поставлене перед собою питання він вирішує. При цьому діапазон ціннісного вибору такий, що він не може здійснюватися поза межами морального та аморального, тому вибір на користь однієї моральної цінності всупереч іншим стає проекцією альтернативного варіанту вчинку, у якому буде реалізована моральна цінність особистості.

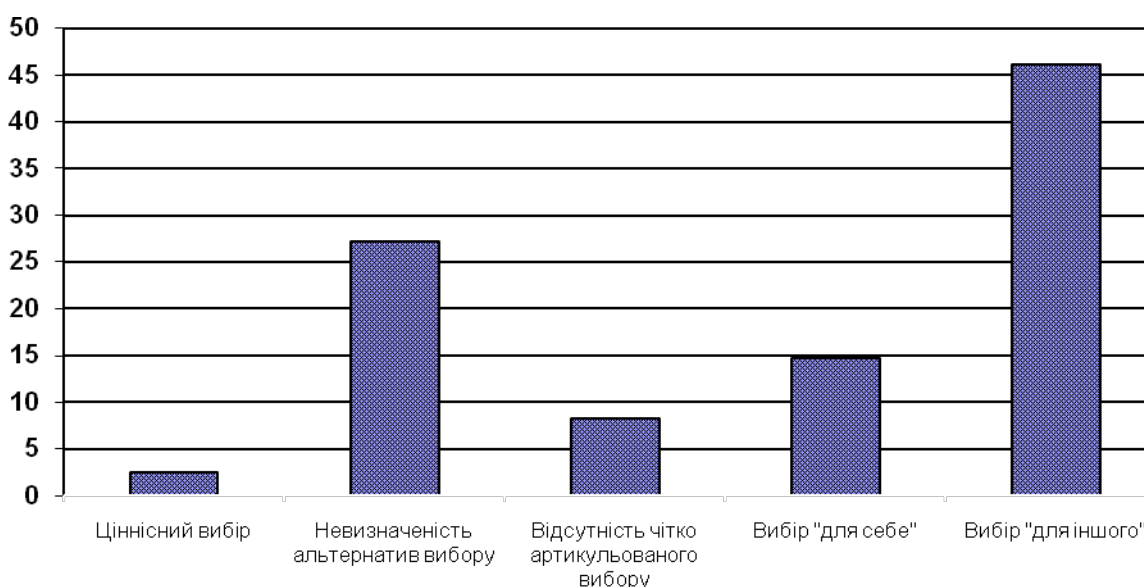


Рис. 2.7. Альтернативи морального вибору, %

Як уже зазначалося, інструкція до *серії 2* методики СМВ націлювала старшокласників не тільки на окреслення альтернатив вибору, а й на визначення власних думок з приводу того, який вибір у стимульній ситуації вони зробили самі.

Щодо варіантів окресленого вибору, до першої групи відповідей було віднесено ті, у яких досліджувані чітко визначаються з *ціннісним вибором*. За кількісними показниками вона найменша – 2,6%, але за наданими змістовними характеристиками свідчить про високий рівень моральної зрілості досліджуваних (рис. 2.7). Ця група представлена такими варіантами відповідей: “Ні за яких умов не зраджу дружби”, “Нікому не віддам свою крихітку”, “Гроші не варті того, щоб за ними плакали, обов’язково, поверну знайдене дівчинці”, “Я не стану купувати крадену річ, бо це кримінал”, “Життя

людини – найдорожчий скарб, ніяка машина його не замінить” тощо. Наведені відповіді вказують, що у старшокласників, які розмірковують таким чином, сформовані стійкі моральні позиції, на основі яких вони готові приймати рішення, минаючи етап сумніву, зважування різних альтернатив вибору. Стійкі моральні переконання та цінності стали регуляторами поведінки особистості, тому унеможливають вибір на користь таких вчинків, як купівля краденої речі, відмова від рідної дитини та ін. Важливою особливістю відповідей, де було визначено ціннісний вибір, є стійка емоційна забарвленість їх формулювань, що доводить наявність особистої залученості до ситуації, небайдужості старшокласників цієї групи до рішення моральних дилем.

Відповіді, в яких визначено ціннісний вибір, позитивно корелюють з поняттями “віра в Бога” та “ситуація вибору” за методикою КТВ М. Еткінда (див. додаток В).

Більшою за попередню стала група відповідей, змістові аспекти якої відрізнялися тим, що містили розуміння старшокласниками вибору, але не вказувались його альтернативи. *Невизначеність альтернатив вибору* було встановлено в 27,2% випадків, а саме: “Нехай друг сам вирішує зі своєю дівчиною”, “Я не стану заважати до певного часу”, “Віддати дитину прийомним батькам”, “Знайдені гроші розділимо навпіл”, “Телефон не треба купувати”, “Обов’язково позичимо гроші” тощо (рис. 2.7).

В описах власних думок щодо надання альтернативних варіантів рішення до першої стимульної ситуації було виявлено, що деякі старшокласники в реальному житті постали перед подібним вибором та мають труднощі його розв’язання. Прикладом цього є переживання дівчини, яка зустрічається з двома юнаками, які є друзями, і не може остаточно визначитися, з ким їй залишитися. Такі ситуації не є поодинокими. Для того, щоб вирішити ситуацію морального вибору, старшокласникові необхідно вміти не тільки усвідомлювати відповідальність за обраний варіант рішення, а й прийняти її на себе. Як визначає І. Ялом, тільки за умов прийняття власного авторства за свій вчинок, рішення стає етичним [231].

Наступна група відповідей не містила вказівок на наявність вибору, наприклад: “Почуття повинні бути взаємними, тоді буде порозуміння між усіма”, “Треба уважно слідкувати за своїми кишнями”, “Банки всім заощаджують гроші”, “Я сама нічого не вирішую”. Відсутність *чітко артикульованого вибору* представлено в 8,3% відповідей (рис. 2.7). Цікавим є той факт, що відповіді старшокласників, у яких було встановлено невизначеність або відсутність вибору, корелювали з негативним сприйняттям поняття “довкілля”, чого не можна сказати про відповіді, що засвідчили розуміння досліджуваними ціннісного протиріччя та продемонстрували визначення на їх основі морального конфлікту (див. додаток Б).

Крім цього, змістовий аналіз виборів старшокласників показав, що вони мають окреслене спрямування або на користь егоцентричних потреб головного учасника ситуації – *вибір “для себе”* (14,7%), або визначаються альтруїстичною спрямованістю усвідомлюваного вибору – *вибір “для*

*іншого*” (46,2%) (рис. 2.7). Змістові особливості *вибору “для себе”* передавалися за допомогою відповідей, в основі яких лежало задоволення власних потреб, навіть за рахунок неетичного використання іншої людини: “Якщо дівчина подобається, буду добиватися її, не зважаючи на те, що вона зустрічається з моїм другом”, “Дитину треба віддати прийомним батькам, а молодій матері подбати про особисте життя”, “Знайдені гроші заберу собі, а розслідувати, хто їх загубив не збираюся”, “Я куплю телефон, і мені байдуже: крадений він чи ні”, “Грошей не дам, краще батькам хворого хлопця потурбуватися про кредит”, “Зроблю позику на операцію, родич за врятованого сина буде все життя мені винен” тощо.

Поки власна система цінностей у старшокласника остаточно не сформувалася, – доводить І. Кон, – юнак може піддаватися моральному релятивізму: засвоєна відносність моральних норм виступає причиною того, що він може зрозуміти та певним чином виправдати [100, с. 209].

Розмірковуючи над третьою стимульною ситуацією, старшокласники намагалися пояснити свій вибір, виходячи з власного життєвого досвіду та засвоєної системи ціннісних орієнтацій. Ті досліджувані, які не усвідомлювали, що власну активність треба спрямовувати на подолання життєвих труднощів, а не уникати їх, визначали, що справжнє піклування про дитину полягає в тому, щоб безрідна мати-студентка, враховуючи свій стан, віддала заможним людям своє немовля на всиновлення: “Якщо дівчина по-справжньому любить свою дитину, вона віддасть її в добрі руки”, “Треба віддати немовля, щоб воно мало краще дитинство”, “На місці дівчини не слід залишати дитину, щоб вона надалі не мучилась” тощо. Відповіді, в основу яких було покладено ціннісний прагматизм, нівелюють саму сутність материнської любові, що є головною запорукою щасливого існування будь-якої дитини.

Тільки за умови розвитку ціннісно-сислової сфери старшокласників, що визначається розвиненістю світоглядних переконань, моральних настанов, інтелектуальних можливостей та збалансованої системи ціннісних орієнтацій, домінуючу роль у якій відіграє її гуманістична спрямованість, може відбутися, як зазначає В. Киричук, ціннісно-сислова регуляція діяльності, яка лежить в основі особистісної спроможності старшокласника виступити суб’єктом ситуації морального вибору [90, с. 1 – 7]. Альтруїстична спрямованість *вибору “для іншого”* була зафіксована у таких варіантах відповідей: “не стану заважати друзі, він обов’язково порозуміється зі своєю дівчиною”, “я не залишу малюка, тому буду багато працювати, щоб ми прожили гідне життя”, “мені чужі гроші не потрібні, обов’язково поверну їх дівчинці”, “не стану сприяти злодіям та купувати крадений телефон”, “родичі – це найближчі люди, у біді їм треба завжди допомагати” тощо.

Загалом, на аргументи альтруїстичної спрямованості посилаються старшокласники, в яких домінують екзистенційні життєві смисли та цінності самореалізації. За результатами методики І. Сеніна, домінуючою цінністю у сфері суспільного життя цих досліджуваних виявлено “активні соціальні контакти”, чого не можна сказати про “високий матеріальний стан”. I

, навпаки, зорієнтованість на матеріальні цінності була встановлена в тих досліджуваних, що надавали аргументи егоцентричної спрямованості (див. додаток Б). Вибір “для себе” позитивно корелює з цінністю високого матеріального стану як домінуючого в сферах професійного та суспільного життя. У сімейних стосунках для таких старшокласників пріоритетним є власний престиж. Було також виявлено невисоку значущість активних соціальних контактів у суспільному житті та відсутність зорієнтованості на отримання духовного задоволення від власної професії. Крім цього, за результатами КТВ М. Еткінда, старшокласники, які частіше здійснювали вибір на основі егоцентричної аргументації, позитивно сприймали таке поняття, як “агресія” та виявляли негативне ставлення до понять “совість”, “любов до ближнього”. Досліджувані, які здійснювали вибір на користь альтруїстичних варіантів рішення, виявили позитивне сприйняття понять “довкілля” та “совість” (там само).

За допомогою інтеркореляції показників методики СМВ було встановлено закономірність, яка виявилася на рівні тенденції та полягала в тому, що учні, схильні до вибору “на власну користь”, або “для себе”, під час сприйняття умов ситуацій менше вдавалися до їх аналізу на основі власних світоглядних моральних уявлень ( $r = -0,18$  при  $p \leq 0,01$ ). Наявність у відповідях такого аналізу є в тих, хто обирає з урахуванням інтересів іншої людини ( $r = 0,23$ ;  $p \leq 0,001$ ). Під час аналізу змістових показників наданих альтернатив встановлено, що ті гіпотези, у формулюванні яких чітко артикулювався моральний конфлікт, мали позитивну кореляцію з вибором “для іншого” ( $r = 0,36$ ;  $p \leq 0,001$ ). І, навпаки, відповіді старшокласників, у яких сформульовані гіпотези не мали посилення на моральні категорії, не співвідносилися з відповідями, що містили аргументи альтруїстичної спрямованості ( $r = -0,21$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отже, якщо в старшокласників сформовані більш-менш стійкі етичні переконання, вони можуть свідомо оперувати ціннісно-смісловими категоріями під час вирішення ситуацій морального вибору, і навпаки, здатність до невизначення вибору виявлялась у старшокласників, які рідше робили вибір як “для себе” ( $r = -0,35$ ;  $p \leq 0,001$ ), так і “для іншого” ( $r = -0,54$ ;  $p \leq 0,001$ ). Частота відповідей, у яких вибір не формулювався, позитивно корелює з відповідями де вибір містився, але не визначався ( $r = 0,52$ ;  $p \leq 0,001$ ), та негативно корелюють з відповідями, у яких чітко визначався моральний конфлікт ( $r = -0,41$ ;  $p \leq 0,001$ ) і виявлялась альтруїстична спрямованість вибору ( $r = -0,43$ ;  $p \leq 0,001$ ). Здатність усвідомлювати ціннісний вибір старшокласниками позитивно корелює з вибором “для іншого” ( $r = 0,23$ ;  $p \leq 0,001$ ) та негативно – з вибором “для себе” ( $r = -0,20$ ;  $p \leq 0,01$ ). Цей факт є одним з найважливіших результатів нашого дослідження.

Таким чином, етап формування напряму вирішення ситуації морального вибору, який полягає у висуненні гіпотез, варіантів дій старшокласників, здатних розв’язати ціннісне протиріччя, що лежить в основі морального конфлікту, формується під впливом здобутків, отриманих досліджуваними на попередньому процесуальному етапі. Отже, тут

формується рішення, ціннісно-сміслові визначення якого відбувалось на етапі сприймання особистістю умов ситуації, що відповідає на запит сформульованої проблеми і здатне реалізувати поставлену мету. Самі варіанти рішень базуються на створенні плану дій старшокласників у напрямі до подолання морального конфлікту, що складає основу ситуації морального вибору. Крім цього, альтернативи задають змістове поле варіантів вирішення ситуації, у межах якого здійснюється моральний вибір.

2.3.3. Порівняння альтернатив у процесі вибору рішення. Третій етап процесу рішення – вибір альтернативної гіпотези, в ході якого старшокласники порівнюють різні шляхи рішення ситуації морального вибору та обирають варіант власних дій на основі певних критеріїв, пов'язаних з ціннісними настановами особистості та специфічними умовами ситуації, що закладають певну систему координат, у якій буде розглядатися як саме рішення, так і конструюватися критерії його оцінки.

Дослідження цього етапу прийняття рішення відбувалося на основі *серії 3* методики СМВ, стимульним матеріалом якої стали п'ять ситуацій з трьома варіантами рішення, під час ознайомлення з якими досліджувані здійснювали процедуру їх оцінювання за критерієм “погоджуюсь – не погоджуюсь”, а також аргументували свою оцінку (див. додаток А). Використання такої інструкції дозволяло отримати відомості про зміст аргументації, на основі якої здійснювалася оцінка різних варіантів рішень, а також завдяки обраного варіанту рішення дослідити, на що спрямовувалася активність старшокласників – на вчинок, його уникнення або “перекладання” рішення на когось іншого. Оскільки старшокласники повинні були схвалити або відкинути кожну із запропонованих альтернатив рішення ситуації морального вибору та пояснити, чому вони виносять саме таку оцінку, їх відповіді містили формулювання певних міркувань, настанов, позицій, переконань, цінностей або цілей, які саме і є тими аргументами, що виконують роль чинників, які змістовно опосередковують процес вибору оптимального варіанту рішення ситуації морального вибору.

Нас цікавили кількісні та якісні особливості тих аргументів, на яких базується вибір старшокласниками певних способів вирішення стимульних ситуацій. Тому в процесі обробки даних, отриманих за *серією 3* методики СМВ, ми визначали загальну кількість аргументів, наданих при аналізі варіантів рішення п'яти стимульних ситуацій, а також якісний склад їх змістових показників.

Результати показали, що загальна кількість аргументів, використаних старшокласниками при оцінюванні запропонованих варіантів рішень п'яти стимульних ситуацій складає 2386, показники якої варіюють від 0-5 в одних учнів і до 24-29 – в інших. Середнє число аргументів – 10,6 на одного учня, що засвідчує наявність здатності старшокласників до аргументації аналізованих варіантів рішення ситуацій морального вибору, при цьому, необхідно зауважити, що ця здатність піддається фактору значної індивідуальної варіабельності. За даними кореляційного аналізу, більш

розгорнуту аргументацію надають старшокласники, які виявили на попередніх етапах дослідження рефлексивну позицію ( $r = 0,23$ ;  $p \leq 0,001$ ) та вміння визначати ціннісні полюси морального конфлікту під час формулювання гіпотези ( $r = 0,42$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Змістові показники, що містилися в твердженнях старшокласників, сформульованих під час оцінювання прийнятності та доцільності запропонованих у методиці СМВ варіантів рішень, представлені в наступній класифікації.

1. *Смислові аргументи* (від загальної кількості аргументів вони складають 27,2%). Загальною характеристикою аргументів цієї групи є те, що рішення розглядається з точки зору його значення для досягнення завдань вчинкової діяльності або особистісних цілей і цінностей старшокласників. Смислові аргументи було класифіковано за наявністю в них моральних переконань, світоглядних настанов та визначено “неявно артикульовані” аргументи (рис. 2.8).

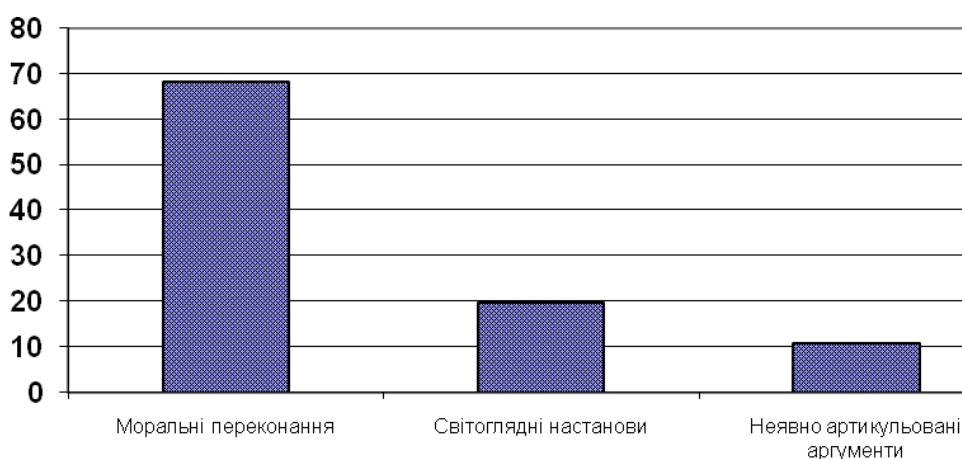


Рис. 2.8. Розподіл смислових аргументів під час порівняння альтернатив у процесі рішення ситуацій морального вибору, %

Смислові аргументи, які містили *моральні переконання* старшокласників, складають 18,6% випадків від загальної кількості аргументів та 68,4% від смислових (рис. 2.8). Було виявлено різні за ціннісним спрямуванням смислові аргументи морального характеру, оскільки уявлення про те, яке рішення є прийнятним або неприйнятним з точки зору його моральності, конструюється в системі власних ціннісних координат старшокласників, що може визначатися альтруїстичною або егоцентричною направленістю. Гуманістична спрямованість системи ціннісних орієнтацій досліджуваних визначала альтруїстичну спрямованість смислових аргументів, на основі яких вони обирали, наприклад: “Я ніколи не залишу друга в біді”, “Не можна будувати сімейне життя з людиною, яку не любиш”, “Треба викликати швидку, навіть якщо людина знепритомніла від алкоголю, це їй все одно допоможе”, “Підліткам треба пояснити, що руйнування пам’ятників погана справа”, “Краще сам постраждаю, але врятую дитину” тощо. За

допомогою кореляційного аналізу було встановлено, що смислові аргументи з альтруїстичною спрямованістю частіше надаються старшокласниками, які мають розвинений внутрішній локус каузальності ( $r = 0,22$  при  $p \leq 0,05$ ), що дозволяє їм робити самостійний вибір, не залучаючи до цього процесу інших. У цій групі досліджуваних домінуючим життєвим смислом виявлено самореалізацію та встановлено найменшу особистісну зорієнтованість на власний престиж у сфері сімейного життя, а також на високий матеріальний стан у сферах навчання та освіти, суспільного життя (див. додаток Б). Старшокласники, які частіше посиляються на аргументи, що містять моральні переконання гуманістичної спрямованості, схильні до вибору на користь іншої людини ( $r = 0,21$ ;  $p \leq 0,01$ ), уміють добре визначати ціннісні протиріччя морального конфлікту під час формулювання гіпотези ( $r = 0,37$ ;  $p \leq 0,001$ ), мають схильність до виявлення власного ставлення до ситуації морального вибору ( $r = 0,15$ ;  $p \leq 0,05$ ) та, як правило, займають рефлексивну позицію ( $r = 0,17$ ;  $p \leq 0,05$ ) під час сприймання умов ситуації.

Егоцентрична спрямованість рішень досліджуваних визначається такими смисловими аргументами: “Якщо друг мене принизив, я цього ніколи не забуду, нехай сам вибирається з неприємностей”, “Дівчина не повинна пропустити свій шанс розбагатіти”, “Я не повинна піклуватися про незнайомих мені людей”, “Треба дати підліткам спокій, за руйнуванням пам’ятників завжди весело спостерігати”, “Врятувати дитину, яка тоне, мені не під силу” тощо. Загалом на аргументи, що визначаються егоцентричною спрямованістю, більше посиляються старшокласники, які мають безособовий локус каузальності ( $r = 0,22$ ;  $p \leq 0,05$ ), тому їхні рішення часто засновуються на неможливості досягнення бажаного результату.

Наступна група смислових аргументів містить *світоглядні настанови* старшокласників (5,4% і 19,8% відповідно) (рис. 2.8). Вони складають особистісні світоглядні переконання досліджуваних, з точки зору яких оцінювалися запропоновані варіанти рішень. Аргументи, що були зафіксовані в наданих відповідях, пов’язані з наступними моральними цінностями, як: повага до інших людей та їхнього життя (“Найдорожче за все – це життя людини”, “Не можна залишати одну людину в безпорадному стані”), любов до довкілля (“Пам’ятники – це згадка про історію українського народу, тому їх треба захищати від вандалів”), самоповага (“Я не зможу себе поважати, якщо пройду поруч дитини, яка тоне”), дружба та родинні стосунки (“Справжній друг повинен забути всі образи, переступити через свою гордість та допомогти другу”, “Без взаємного кохання сімейного щастя не буває”). Старшокласниками наводяться й такі аргументи, що мають характер аксіоматичних суджень, тобто виступають для самих авторів як певні переконання, що ґрунтуються на фіксованих знаннях та не піддаються сумніву: “Покладаються на долю слабкі, безхарактерні люди”, “Багатство та розкіш – у житті не головне”, “Правопорушення повинні каратися за законом”, “Культурна спадщина країни – надбання всього народу”, “Людям треба допомагати”, “З будь-якої ситуації завжди є вихід”.

Надані старшокласниками смислові аргументи, що містять *світоглядні настанови*, на рівні тенденції співвідносяться з внутрішнім локусом каузальності ( $r = 0,15$ ;  $p \leq 0,05$ ). Найбільше зворотніх кореляційних зв'язків цієї категорії аргументів було утворено з показниками питальника термінальних цінностей І. Сеніна. Особистісна спрямованість старшокласників, які надають відповіді, що містять аргументи у вигляді посилань на власні світоглядні настанови, базується на наступних термінальних цінностях, що реалізуються в значущих сферах життя: креативність та духовне задоволення у сфері навчання та освіти, власні досягнення спрямовують професійне та суспільне життя, сфера захоплення зорієнтована на саморозвиток із збереженням особистісної індивідуальності (див. додаток Б). Ці старшокласники виявили також найменшу спрямованість на отримання високого матеріального стану в сфері суспільного життя ( $r = -0,15$ ;  $p \leq 0,05$ ). Відповіді, які містять світоглядні настанови, мають тісний зв'язок з тими, де наявні визначення морального конфлікту під час формулювання гіпотези ( $r = 0,33$ ;  $p \leq 0,001$ ) та в яких відбиваються моральні переконання досліджуваних ( $r = 0,31$ ;  $p \leq 0,001$ ). На рівні тенденції виявлено зв'язок із рефлексивною позицією ( $r = 0,15$ ;  $p \leq 0,05$ ), здійсненням аналізу ситуації на основі моральних переконань ( $r = 0,16$ ;  $p \leq 0,05$ ). Зворотно корелюють відповіді, у яких наведені аргументи визначалися на основі світоглядних настанов з тими, де було зафіксовано як відсутність посилань на моральний конфлікт у гіпотезах ( $r = -0,29$ ;  $p \leq 0,05$ ) так і вказівок на наявність будь-якого вибору ( $r = -0,14$ ;  $p \leq 0,05$ ).

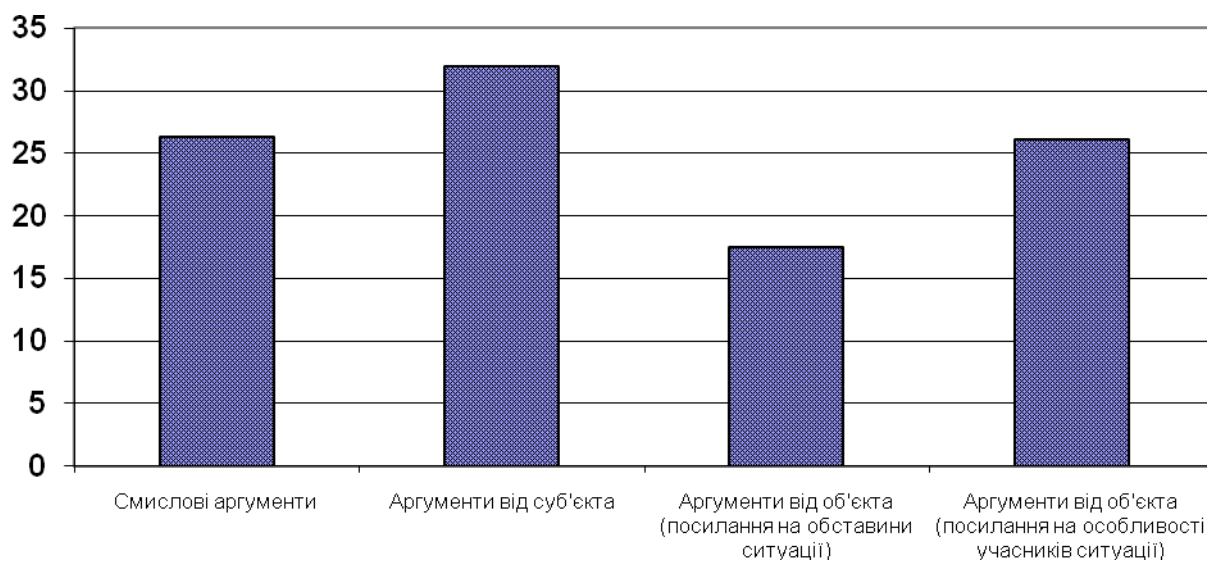
Наступну групу аргументів було віднесено до *“неявно артикульованих”*. Головною їх ознакою є те, що вони не містять чіткої позиції щодо визначеності особистісних моральних та світоглядних переконань, але водночас розцінюються як смислові. Такі аргументи складають 2,3% від загальної кількості аргументів та 10,8% від смислових (рис. 2.8). Вони частіше наводяться старшокласниками у відповідях до тих варіантів запропонованих рішень, які вони пояснюють з точки зору недоцільності їх обрання, наприклад: “Залучати родичів до цієї справи не обов'язково”, “Якщо вчинити так, може бути ще гірше”, “Не треба покладатися на долю”, “Можна згаяти дорогоцінний час на порятунок”, “Краще цього не робити”, “Підлітки можуть спровокувати бійку” тощо. Встановлено, що старшокласники, які надають такі аргументи, зорієнтовані на власний престиж у сфері суспільного життя, а сферу їх захоплення визначають цілі, спрямовані на активні соціальні контакти й збереження власної індивідуальності (див. додаток Б). На рівні тенденції є також зв'язок із гедоністичною налаштованістю цих досліджуваних ( $r = 0,13$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Отже, аналіз частотних показників усіх підгруп смислових аргументів свідчить про те, що на процес порівняння альтернатив під час прийняття старшокласниками рішень у ситуаціях морального вибору найбільше впливають сформовані у них моральні переконання та світоглядні настанови.

2. Аргументи *“від суб'єкта”* складають 31,9% від загальної кількості аргументів й визначають оцінку досліджуваними запропонованих варіантів



рішення з погляду властивих їм здібностей, можливостей, життєвого досвіду тощо (рис. 2.9). Висування цих аргументів пов'язане з перспективами розвитку старшокласника, а засноване на його наявному “Я”.



*Рис. 2.9. Розподіл груп аргументів під час порівняння альтернатив морального вибору, %*

Характерною рисою аргументів “від суб'єкта” є використання в їхніх формулюваннях займенників першої особи, що говорить про зв'язок змісту пропонованої альтернативи рішення з певними особистісними властивостями старшокласника, які впливають на його вибір. Наприклад: “Звернуся за підтримкою до міліції”, “Ризикувати своїм життям я не звик”, “Не залишу хворого без допомоги”, “Спробую покликати інших на допомогу”, “Для мене це неважливо”, “Зайві проблеми мені ні до чого”, “Я звикла все вирішувати сама”, “Обов'язково зроблю зауваження” тощо.

У цій групі виділяються також аргументи, за допомогою яких розкриваються знання старшокласника про особливості власних переваг та недоліків, що впливають на його поведінку, наприклад: “Я не зможу відбитися від трьох хуліганів”, “Переконаний, що мене не послухають”, “Я не егоїст”, “Ніколи не зв'язуюся з дурнями”, “Умію добре плавати”, “Не можу довго тримати образи”, “Почуття гідності не дозволить мені допомогти кривднику”, “Я вмію піклуватися про інших”, “Мене заїсть совість, якщо я не врятую людину”, “Я не байдужий до долі інших” тощо. Наявність таких аргументів є показником розвиненості в старшокласників саморефлексії, усвідомлення власних індивідуальних властивостей та здібностей.

Було виділено також аргументи, пов'язані з опорою старшокласників на власний досвід, який, на жаль, у більшості випадків, не можна охарактеризувати як позитивний, про що засвідчують наведені відповіді: “Мені вистачило й одного разу поспілкуватися з міліціонерами”, “У нашому місті весь час бачу знепритомненими тільки бомжів і алкоголіків”, “Раніше я

часто допомагав іншим, поки не зрозумів, що мене використовують”, “Подібна ситуація у мене була, тому знаю, як правильно діяти...” тощо.

Старшокласники, які у відповідях посилаються на аргументи “від суб’єкта”, виявляють низькі показники зорієнтованості на цінності власного престижу й креативність у сфері навчання та освіти, високий матеріальний стан не є визначальним для них у суспільному житті. Крім цього, здатність посилатися на такі аргументи корелює з відповідями, у яких визначено особистісне позитивне ставлення до “довкілля”, власного “Я” та негативне – до “егоїзму” й “навчання в школі” (див. додаток Б).

Аналіз відповідей старшокласників, що містять посилання на їхні особистісні особливості, показав, що вони мають зворотній кореляційний зв’язок із відповідями, у яких було виявлено нейтральну позицію досліджуваних під час ідентифікації з учасниками ситуації (невизначена залученість) ( $r=-0,16$ ;  $p \leq 0,05$ ) та щодо конструювання самого вибору за межами морально-ціннісних координат (невизначеність вибору) ( $r=-0,17$ ;  $p \leq 0,05$ ). Прямий кореляційний зв’язок встановлено з відповідями, у яких старшокласники продемонстрували можливості під час формулювання гіпотези визначати ціннісні полюси морального конфлікту ситуації ( $r=0,32$ ;  $p \leq 0,001$ ), надавали смислові аргументи, що містили моральні переконання ( $r=0,34$ ;  $p \leq 0,001$ ) та світоглядні настанови ( $r=0,29$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Отже, отримані кореляційні зв’язки свідчать про те, що рефлексування старшокласниками власних особистісних властивостей та здатність використовувати знання про себе під час аналізу ситуацій морального вибору є важливим чинником підвищення рівня адекватності смислових процесів, спрямованих на розв’язання морально-ціннісних протиріч.

3. У групі – аргументи “від об’єкта” (43,6% від загальної кількості аргументів) виділено складові, що базуються на врахуванні аргументів тих обставин, які утворюють ситуацію морального вибору, та властивостей її дійових осіб.

До першої підгрупи аргументів “від об’єкта” входять *посилання на обставини ситуації морального вибору*, що стосуються зовнішніх чинників та обставин, у яких вона склалась (вони становлять 17,5% від загальної кількості аргументів і 40,1% – від аргументів зазначеної групи) (рис.2.9). Наприклад: “У цій ситуації будь-яка людина потребує допомоги”, “Це не той випадок, коли можна виходити заміж”, “Тут можна отримати стусанів”, “Не зважаючи на те, що нікого немає поруч, буду сам рятувати дитину”, “З часом матеріальне благополуччя сім’ї покращить ставлення жінки до чоловіка”, “Обставини складаються таким чином, що розраховувати можна тільки на власні сили”, “Дивлячись на те, чий це пам’ятник”, “Можливо, це зроблять інші”, “Мені ніщо не стане на заваді рятувати друга” тощо. Встановлено, що старшокласники, які посилаються на обставини ситуації на етапі обрання остаточного варіанту рішення, частіше надають смислові аргументи, що містять моральні переконання ( $r=0,25$ ;  $p \leq 0,001$ ) та світоглядні настанови ( $r=0,26$ ;  $p \leq 0,001$ ). Крім цього, старшокласники, які схильні до таких відповідей, виявили особистісну налаштованість до креативних підходів у

сферах навчання та захоплення (див. додаток Б).

До другої підгрупи аргументів “від об’єкта” належать *посилання на особливості учасників ситуації* (вони становлять 26,1% та 59,9% відповідно) (рис. 2.9). Сюди ввійшли твердження старшокласників, у яких виявляється залежність оцінюваних рішень від особистісних властивостей учасників ситуації, мотивів їхньої поведінки.

У найбільшій кількості тут представлені аргументи, що обґрунтовують доцільність або недоцільність пропонованих рішень залежно від того, які особистісні властивості досліджувані надають основним дійовим особам. При цьому часто старшокласники аналізують ситуацію морального вибору, виходячи з припущення про наявність у її учасників негативних властивостей і мотивів їхньої поведінки, рідше – позитивних. Приклади: “Дивлячись на те, який він друг, така буде й допомога”, “Головне, щоб чоловік кохав Наталію, а не вона його”, “Підлітки можуть бути агресивними, тому робити їм зауваження може бути небезпечно”, “Якщо вигляд у людини неохайний, як у безхатченка – швидко не буду викликати”, “Як правило, це – алкоголік”, “Якщо не стануть слухатися, то звернуся до міліціонера” тощо.

Було також виявлено випадки приписування властивостей, станів, мотивів учасникам ситуацій, які не сполучалися з оцінкою “добре – погано”: “Нехай вчиняють на власний розсуд”, “Це не скривдить її”, “Він може змінитися”, “Мета їхньої поведінки – привернути увагу”, “Це не допоможе йому”.

У цій підгрупі виділяються також аргументи, що містять міркування старшокласників щодо доцільності власних дій, які визначаються належністю дійових осіб ситуації до певної категорії. Особливо це стосувалося стимульної ситуації, де йшлося про допомогу людині, яка втратила свідомість на вулиці. У більшості аргументів були посилання на низький соціальний стан цієї людини, хоча змістом ситуації це не визначалося. Наприклад: “П’яниці та бомжі не заслуговують на допомогу”, “Людина, що опустилася, викликає огиду”, “Це нелюди”, “Алкаш “кайфує”. Таке стереотипне сприйняття людини, яка втратила свідомість на вулиці, як безхатченка або п’яниці накладає негативний відбиток на всю систему соціальних відносин, у якій немає місця почуттю милосердя як до тих, хто перебуває в скрутному життєвому стані, так і до тих, на кого навішено ярлик “п’яниці” тимчасово. Ще один стереотип було визначено в ставленні старшокласників до підлітків, які характеризувалися епітетами “злі”, “агресивні”, “жорстокі”, “несамовиті”, “нерозсудливі”, “неслухняні”, “зухвалі”, “нахабні”. Такий негативний образ підлітка, сформований у свідомості старшокласника, накладає відбиток на його дії, що визначаються бажанням уникати будь-якого спілкування та пов’язаних із цим проблем: “Більшість підлітків невірні, тому зауваження їм робити не буду”, “Краще оминати таких “зірвіголів”, “Вони можуть бути агресивно налаштованими, тому звернуся до інших людей за допомогою”.

Порівняння кількісних показників аргументів “від об’єкта” засвідчило, що частіше в процесі розгляду альтернативних варіантів рішення ситуацій

морального вибору старшокласники враховують особливості їх учасників. Отже, знання або припущення щодо індивідуальних рис та мотивів поведінки учасників ситуацій суттєво впливає на відхилення чи ухвалення досліджуваними альтернатив рішення.

Схильність старшокласників посилається на особливості учасників ситуації корелює на рівні тенденції з відокремленням свого “Я” від головного учасника та здійснення аналізу ситуації з позиції зовнішнього спостерігача – рефлексивної ( $r=0,17$ ;  $p \leq 0,05$ ). Ці досліджувані частіше вдаються до розмірковувань над проясненням смислу ситуацій ( $r=0,28$ ;  $p \leq 0,001$ ). Установлено також кореляційний зв’язок з відповідями, у яких старшокласниками частіше формулюється моральний конфлікт ( $r=0,18$ ;  $p \leq 0,001$ ), визначається ціннісний вибір ( $r=0,29$ ;  $p \leq 0,001$ ) та надаються смислові аргументи, що містять моральні переконання ( $r=0,38$ ;  $p \leq 0,001$ ), світоглядні настанови ( $r=0,15$ ;  $p \leq 0,05$ ), аргументи “від об’єкта” ( $r=0,30$ ;  $p \leq 0,001$ ), посилення на обставини ситуації морального вибору ( $r=0,24$ ;  $p \leq 0,001$ ) на етапі порівняння альтернатив у процесі вибору рішення.

Старшокласники, які аргументують власне рішення з урахуванням зовнішніх чинників та обставин ситуацій морального вибору, частіше роблять посилення на смислові аргументи, що містять моральні переконання ( $r=0,25$ ;  $p \leq 0,001$ ) та світоглядні настанови ( $r=0,26$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Загалом можна говорити про те, що значною мірою на процес порівняння альтернатив і, відповідно, на вибір рішення досліджуваними в ситуаціях морального вибору впливають смислові чинники, що задаються координатами їх власних систем ціннісних орієнтацій. Водночас, конкретне прийняте рішення є продуктом сукупності внутрішніх та зовнішніх процесів. Зіставлення аргументів “за” та “проти” щодо кожної альтернативи рішення безпосередньо пов’язане зі зважуванням старшокласниками тих умов та обставин ситуації, у межах яких воно приймається. Тому сам процес розгляду й порівняння запропонованих трьох варіантів рішення до кожної стимульної ситуації морального вибору сприяв виробленню у старшокласників настанови на те, що певну з них слід прийняти, а інші – відкинути.

Під час аналізу змістових аспектів аргументації досліджуваних у процесі порівняння ними альтернатив увага зверталася на те, як розподілялись аргументи “за” та “проти” та які з них частіше ставали основою для схвалення, прийняття тих або інших варіантів рішення, а які – основою їх відхилення. Так, у першій стимульній ситуації, де йшлося про можливу допомогу другу, з яким нещодавно зіпсувалися стосунки та який потерпає від незнайомих, що намагаються ввечері з’ясувати з ним стосунки, найчастіше обиралися рішення, в основі якого лежала допомога другу (68,8%) (див . табл. 2.1).

Найбільшими кількісними показниками представлені аргументи “за” цю альтернативу рішення як у дівчат, так і в хлопців наприклад: “Друзям завжди треба допомагати”, “Справжні друзі пізнаються в біді”, “Дружба – це святе”, “Залишати друга в біді підло”, “Особисті образи ніщо в порівнянні з дружбою”, “Він мій друг, і для мене неважливо, що ми посварилися” тощо.

Таблиця 2.1

**Вибір альтернатив рішення старшокласниками в ситуації 1, %**

Альтернатива рішення	Дівчата 9-х кл.	Дівчата 11-х кл.	Середній показник (дівчата)	Хлопці 9-х кл.	Хлопці 11-х кл.	Середній показник (хлопці)	Загальний середній відсоток
Допомогти другові	72,5	59,7	64,8	70,5	77,5	74,2	68,
Допомогти та сповістити родичів	15,7	22,1	19,5	6,8	4,1	5,4	13,6
Відмова допомогти другові	3,9	3,9	3,9	18,2	8,2	12,9	7,7
Залучити до ситуації родичів	5,9	13,0	10,2	4,5	8,2	6,5	8,6
Неприйняття умов ситуації	2,0	1,3	1,6	0	2,0	1,0	1,3

Так, серед учениць 9-х класів на самостійну допомогу другу, який потрапив у скрутне становище, налаштовані 72,5% та 59,7% учениць з 11-х класів. Кількість хлопців із 9-х класів, які також схвально ставилися до допомоги, не зважаючи на непорозуміння, яке раніше відбулося між друзями, становила 70,5%, серед хлопців 11-х класів – 77,5% (див. табл. 2.1).

Найменшими кількісними показниками представлені аргументи “за” варіант рішення, в якому друг залишався сам на сам у біді (7,7%). Головним аргументом, до якого вдавалися старшокласники під час пояснення цього вибору було бажання помститися другові за нанесену раніше образу. Прикладами відповідей, де особистісний егоцентризм разом із юнацьким максималізмом досліджуваних не дозволяв розвинути їхньому вмінню прощати людину, є такі: “Той, хто мене образив хоч раз, буде вважатися ворогом”, “Нехай сам викручується”, “Таких “друзів” треба вчити”, “Нікому не дозволю себе ображати”, “Переступати через власну гордість не буду”. По 3,9% дівчат із 9-х та 11-х класів обрали варіант рішення “не звертати увагу” на проблеми друга. До нього схиляється також певна частина хлопців із 9-х класів – 18,2% та 11-х класів – 8,2% (див. табл. 2.1).

Наступне альтернативне рішення, яке полягало в тому, щоб повідомити родичів друга про складну ситуацію, до якої він потрапив, було позитивно сприйнято в 8,6% випадків. Такий вибір пояснювався старшокласниками з позицій відсутності власного досвіду вирішення ситуації із можливою бійкою, невірою у власні сили, страхами, пов’язаними з отриманням можливих фізичних ушкоджень. На уникання допомоги другові та залучення його родичів до ситуації налаштованими виявилися 5,9% з усього числа учениць 9-х класів та 13,0% із числа учениць 11-х класів. Як найбільш логічний цей варіант рішення обирали 4,5% хлопців із 9-х класів та 8,2% із 11-х класів (див. табл. 2.1). Отримані результати демонструють, що в процесі дорослішання збільшується відсоток старшокласників, які виявляють ставлення до власного життя як до найбільшої цінності, але при цьому сприймають життя іншої людини, у тому

числі й близької, знецінено.

На основі наведених аргументів до запропонованих альтернатив рішення окремо було виділено варіант, у якому досліджувані самостійно пропонували допомогу другові, вважаючи за доцільне також повідомлення родичам про те, що сталося (13,6%), тобто дві альтернативи були об'єднанні ними в одну. Найбільше до цього варіанту рішення схилилися дівчата, на думку яких, “батьки повинні знати, що відбувається з їхнім сином”, а також висловлювали занепокоєння з приводу того, що “можливо, другу потрібна медична допомога”. Цю альтернативу обирали 15,7% дев'ятикласниць та 22,1 % одинадцятикласниць. Найменшу кількість виборів такого рішення дали хлопці, які навчаються в 11-х класах – 4,1%, у порівнянні з хлопцями з 9-х класів – 6,8% (див. табл. 2.1). “Щоб не зав'язалися більші “розбірки” стало для останніх головним аргументом залучення родичів до ситуації.

Отже, за отриманими результатами наведених старшокласниками змістових аргументацій до першої стимульної ситуації, на основі яких здійснювалася оцінка різних варіантів рішень та вибору одного з них, можна констатувати, що активність досліджуваних у системі відносин “старшокласник – друзі” має виражене домінантне спрямування на вчинок.

За гендерними ознаками суттєвої розбіжності в показниках не встановлено. Як дівчата (від усього числа опитаних учениць 9-х та 11-х класів – 64,8%), так і хлопці у своїй більшості (74,2%) виявили налаштованість на самостійну допомогу другові, який опинився в скрутному стані (див . табл. 2.1). При цьому необхідно зауважити, що не всі досліджувані, які виявили альтруїстичну спрямованість під час вибору відповідної альтернативи рішення, були здатними до розуміння того, що обраний засіб має узгоджуватись з поставленою метою – спрямовуватися на конструктивне розв'язання ситуації. Обираючи бійку, як єдину можливість захисту друга, хлопці, які самостверджувалися за рахунок власної фізичної сили (3,8%), дискредитували позитивну мету, в основі якої була допомога людині. Така ситуація може призвести до того, що в практичній діяльності мотиви власних моральних дій цієї групи старшокласників можуть не співпасти з моральним результатом, на який вони зорієнтовані. Це стосується й дівчат (2,6%), у наведених змістових аргументах яких містилися переконання щодо обрання насильницьких методів розв'язання ситуації як найкращих, наприклад: “Ніколи не омину можливість застосувати фізичну силу”, “Я часто б'юся, тому не боюся нікого”. Вважаємо, що демонстрація мускулінних форм агресивної поведінки сучасними старшокласницями викликана низьким рівнем їхньої особистісної зрілості, у наслідок чого, як указувала О . Змановська, можуть виникати різні прояви девіантної поведінки [79].

Інші досліджувані в 60,8% випадках обирали конструктивні засоби розв'язання ситуації, що потребувала морального вибору. У наданих ними змістових аргументах були продемонстровані бажання поговорити, домовитися й тільки в надзвичайних випадках, у разі налаштованості незнайомих на деструктивну поведінку, ішлося про готовність допомогти другові за будь-яких умов.

Наступний варіант рішення був спрямований на те, щоб не звертати уваги на проблему друга, тим самим залишити його у біді. Уникання вчинку частіше обиралося хлопцями (12,9%), ніж дівчатами (3,9%), які виявили в умовах цієї ситуації більшу здатність до підтримки друга (див. табл. 2.1).

Налаштованість старшокласників на посередню участь у ситуації підтверджувалася вибором такої альтернативи, як залучення до неї родичів друга. Її обирали як ті, хто самостійно намагався захистити друга, так і ті, хто сторонилося додаткових проблем та полишав друга, сподіваючись, що телефонний дзвінок близьким допоможе розв'язати ситуацію. До першого варіанту дій більшу налаштованість виявили дівчата (19,5%), відповідно хлопці – 5,4%. Другий варіант також частіше обирали дівчата (10,2%) у порівнянні з хлопцями (6,5%) (див. табл. 2.1). Таким чином, дівчата виявили низьку здатність покладатися на власні сили, ураховуючи обставини ситуації, вони шукали додаткової підтримки з боку родичів друга.

Отже, в першій стимульній ситуації, що належала до системи відносин “старшокласник – друзі”, досліджуваними частіше обиралася альтернатива рішення, що засвідчує про їхню особистісну готовність до вчинку.

У наступній стимульній ситуації, де йшлося про вибір дівчини залишитися самотньою в неблагополучній сім'ї або прийняти пропозицію від чоловіка, якого вона не кохає, альтернативами рішення були: відмовитися від пропозиції вийти заміж, вийти заміж, покластися на долю.

Виявили позитивне ставлення до першого варіанту рішення 36,6% від усього числа досліджуваних. Серед них виявилось дівчат із 9-х класів 37,3% та з 11-х класів – 33,8%. Хлопцями обиралася ця альтернатива відповідно 36,4% та 41,0% (див. табл. 2.2).

Відсутність значної розбіжності в представлених показниках засвідчив, що розвиток критичного мислення, завдяки якому забезпечується порівняння та оцінка альтернатив, не містить суттєвих гендерних і вікових відмінностей. Зміст наведених аргументів щодо обрання зазначеної альтернативи будувався на усвідомленні того, що щасливе сімейне життя залежить від щирості взаємних почуттів партнерів.

Таблиця 2.2

### Вибір альтернатив рішення старшокласниками в ситуації 2, %

Альтернатива рішення	Дівчата 9-х кл.	Дівчата 11-х кл.	Середній показник (дівчата)	Хлопці 9-х кл.	Хлопці 11-х кл.	Середній показник (хлопці)	Загальний середній відсоток
Відмовитися від пропозиції заміжжя з розрахунку	37,3	33,8	35,1	36,4	41,0	38,7	36,6
Відмовитися від пропозиції та покластися на долю	7,8	0	3,1	11,4	0	5,4	4,1
Прийняти пропозицію заміжжя з розрахунку	41,2	48,0	45,3	31,8	50,8	41,9	43,9

Прийняти пропозицію та покластися на долю	5,9	2,6	3,9	6,8	0%	3,2	3,6
Покластися на долю	3,9	13,0	9,5	6,8	4,1%	5,4	7,7
Неприйняття умов ситуації	3,9	2,6	3,1	6,8	4,1%	5,4	4,1

Прикладами розмірковування старшокласників з приводу визначальної цінності любові в житті кожної людини є такі: “Вважаю, що шлюб без кохання приречений на нещастя”, “Дівчина навряд чи стане щасливою, не покохавши майбутнього чоловіка”, “Людина, яка біжить від проблем, завжди програє”, “Шлюб з розрахунку не принесе дівчині щастя” тощо. Та не зважаючи на це, найбільші кількісні показники отримано від старшокласників, які обрали такий варіант розв’язання ситуації, як заміжжя дівчини (43,9%). Популяризація в сучасному суспільстві цінності пристосування до умов життя, вплинули на ставлення до шлюбного партнера як до засобу досягнення заможного та привілейованого життя. Тому розкіш, багатство стали синонімом щастя для 41,2% учениць 9-х класів та 48,1% – 11-х класів, які обрали варіант прийняття дівчиною пропозиції нелюба. Хлопці з 9-х (31,8%) і 11-х класів (50,8%) також висловили власні переконання стосовно того, що найкращим варіантом вирішення цієї ситуації є заміжжя (див. табл. 2.2). Аргументами, що наводилися на підтвердження цієї думки, стали такі: “З часом дівчина покохає чоловіка, матеріальне благополуччя змінить її ставлення до нього”, “Треба скористатися тим, що тебе покохали”, “Дівчина не повинна прогавити шанс нормально пожити”, “У такій ситуації треба думати тільки за себе”, “Головним у житті є те, щоб мене любили, а не я”, “Шлюб, що будується за розрахунком, найміцніший”, “Дівчина, що виходить таким чином заміж, нічого не втрачає, вона завжди зможе розлучитися та відсудити частину майна у чоловіка”. Звертає на себе увагу той факт, що погляди сучасних старшокласників стають більш прагматичними. Домінування матеріальних цінностей над духовними в сфері сімейних стосунків у досліджуваних може спровокувати подальше знецінення найголовнішого людського почуття – любові.

Останній варіант запропонованої альтернативи до другої стимульної ситуації “покластися на долю” обрали 7,7% учнів старших класів. Такий варіант рішення вважають доцільним учениці з 9-х класів – 3,9% та з 11-х класів – 13,0%. З ним погодилися 6,8% хлопців із 9-х класів та 4,1% із 11-х класів (див. табл. 2.2). Змістові аргументи, наведені досліджуваними до цієї альтернативи, були такими: “Найкраще покластися на долю, вона все вирішить”, “Не треба відмовлятися від шансу, який дає доля, іншого може не бути”, “Якщо це доля, вона все рівно вийде заміж” тощо. Аналіз обраного варіанту рішення та наведення змістових аргументів до нього засвідчив, що певною групою старшокласників вважається за доцільне відмовитися від заміжжя й покластися на долю. Такий варіант зафіксовано у 4,1%



досліджуваних, серед яких були тільки учні 9-х класів. У дівчат він складає – 7,8%, у хлопців – 11,4% (див. табл. 2.2). З цього виходить, що система світоглядних настанов дев'ятикласників, які виявилися нездатними покладатися на себе під час екзистенційного вибору, не містить чіткого усвідомлення відповідальності людини за своє життя.

Другий варіант обирався тими старшокласниками, хто вважав правильним рішенням для дівчини прийняти пропозицію чоловіка, якого вона не кохає, й також покластися на долю (3,6%). Віра, що життя людини визначається її долею, фатумом простежується в 5,9% дівчат та 6,8% хлопців, які навчаються в 9-х класах та в 2,6% дівчат із 11-х класів (див. табл. 2.2). Бажання покластися в усьому на долю спричиняється, за визначенням Т. Титаренко, особистісною незрілістю старшокласників, неспроможністю усвідомити та прийняти на себе відповідальність за власне життя. Підтвердженням цього стали наведені аргументи, за допомогою яких було висловлено незгоду з цією альтернативою: “Люди, які покладаються на долю, поводяться безвідповідально”, “Я сам, а не хтось інший наповнює змістом моє життя”, “Тільки слабкі та безхарактерні покладаються на долю”, “Треба виборювати щастя самотужки”.

Аналіз змістових аргументів, наведених старшокласниками до альтернатив другої стимульної ситуації, що відтворювала систему відносин “старшокласник – родина” засвідчив, що більш схильними обирати варіант рішення, в основу якого було покладено відмову від пропозиції вийти заміж за розрахунком, виявилися хлопці – 38,7% у порівнянні з дівчатами – 35,1%. Здатними відмовитися від пропозиції та надалі покладатися на долю виявилися хлопці – 5,4%, за рахунок учнів із 9-х класів, у дівчат показник таких відповідей становив – 3,1%. Наведені аргументи на підтримку цього варіанту рішення, коли є готовність обирати, але не приймається остаточна відповідальність за його кінцевий результат, було виявлено лише в учнів 9-х класів, що засвідчує про той факт, що свідомий та відповідальний вчинок є продуктом більш зрілого віку (див. табл. 2.2).

Варіант рішення, у якому дівчина обирала заміжжя з розрахунку, більш позитивно сприйняли дівчата у 45,3% випадків, хлопці – у 41,9%. Обирати подружнє життя, але не нести за цей вибір відповідальності переклавши його на долю, більш здатними виявилися також дівчата – 3,9%, хлопці висували таку альтернативу в 3,2%. Позитивну оцінку варіанту рішення, який полягав у цілковитому покладанні на долю, встановлено в 9,4% відповідей дівчат та 5,4% відповідей хлопців.

Отже, під час оцінки старшокласниками представлених варіантів рішення до другої стимульної ситуації, що стосується системи відносин “старшокласник – родина”, було зафіксовано, що за кількістю виборів як дівчат так і хлопців частіше обиралася альтернатива заміжжя з розрахунку (див. табл. 2.2).

У третій стимульній ситуації йшлося про можливу допомогу або її уникнення людині, яка в стані втрати свідомості перебувала на вулиці. Наведеними альтернативами рішень до неї стали: виклик швидкої допомоги,

самовідсторонення від ситуації та звернення до перехожих із пропозицією допомогти людині (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Вибір альтернатив рішення старшокласниками в ситуації 3, %**

Альтернатива рішення	Дівчата 9-х кл.	Дівчата 11-х кл.	Середній показник (дівчата)	Хлопці 9-х кл.	Хлопці 11-х кл.	Середній показник (хлопці)	Загальний середній відсоток
Викликати швидку допомогу	84,3	75,3	78,9	77,3	81,6	79,6	79,1
Піти у своїх справах (не звертати увагу)	5,9	7,8	7,0	11,4	12,2	11,8	9,0
Звернутися з проханням до перехожих подбати про непритомну людину	9,8	14,3	12,5	4,5	6,1	5,4	9,5
Неприйняття умов ситуації	0%	2,6	1,6	6,8	0	3,2	2,4

В 79,1% випадках старшокласники виявили небайдуже ставлення до незнайомої їм людини, що ґрунтувалося на особистісній готовності самостійно сприяти розв'язанню ситуації. У наведених змістових аргументах старшокласники акцентували на тому, що не можна залишатися байдужими до проблем інших людей, у тому числі й незнайомих. Наприклад: “Аморально залишати людину без допомоги”, “Така ситуація може трапитися з кожним, від неї ніхто не застрахований”, “Яким би не був цей чоловік, він людина”, “Від серцевих нападів можуть врятувати тільки своєчасні та професійні дії лікарів, тому зволікати з допомогою неприпустимо”. З цього видно, що морально-позитивні мотиви поведінки досліджуваних містять усвідомлене альтруїстичне ставлення до незнайомої людини, яка потребує допомоги. Саме такі мотиви зумовлюють рішення з точки зору його обов'язковості, навіть у тих випадках, коли тиск зовнішніх обставин примушує старшокласника відхилитися від його виконання.

Найвищі кількісні показники наявності спрямовувати особистісну активність на допомогу людині виявлені у дівчат, які навчаються в 9-х класах (84,3%) та хлопців з 11-х класів (81,6%). Хлопці – дев'ятикласники виявилися налаштованими допомагати в 77,3% випадків. У дівчат з 11-х класів встановлено найнижчий показник готовності допомагати незнайомій людині, яка цього потребує (75,3%), проте вони продемонстрували найбільшу готовність звернутися з проханням до перехожих подбати про неї (14,3%); як варіант рішення він обирався й дівчатами – дев'ятикласницями (9,8%). Невпевненість у власних силах найменше виявилася у хлопців з 9-х (4,5%) та 11-х класів (6,1%). Загалом обрали альтернативу “перекладання”

рішення на інших 9,5% досліджуваних (див. табл. 2.3). Сміслові аргументи на підтримку цього варіанту рішення були такими: “Сама не зможу нічого вдіяти”, “Боюся зробити щось не так”, “Допомога старших за мене людей піде на користь потерпілому”, “Ніколи не стикався з подібною ситуацією, тому вважаю, що інші краще допоможуть”, “Неповнолітнім краще за такі справи самим не братися” тощо. З цього видно, що потреба в зовнішній допомозі спричиняється мотивами, серед яких домінуючими є відсутність власного досвіду вирішення подібних ситуацій або небажання й страху брати на себе відповідальність за життя іншої людини. Старшокласники, які не погодились з цією альтернативою, наполягали на тому, що в цій ситуації покладатися на інших людей неправильно, вони можуть виявитися байдужими, тому треба самим викликати швидку допомогу та подбати про хворого до приїзду професійних лікарів.

Варіант рішення, який націлював на уникання вчинку позитивно сприйняли лише 9,0% старшокласників. Альтернативу “піти у своїх справах, як це роблять інші люди” обрали 5,9% учениць з 9-х класів та 7,8% з 11-х класів. У хлопців відповідно – 11,4% та – 11,8% (див. табл. 2.3). Аргументи на користь цього варіанту рішення ґрунтувалися на самовідстороненому ставленні до проблем інших людей, знеціненості їхнього життя: “Чужі проблеми мене не стосуються”, “На сто відсотків переконаний, що це безпритульний”, “Усім не можна допомогти”, “Нічого з ним не станеться”, “Краще за цю справу не братися, вийде собі дорожче” та захисних реакціях: “Буду довго боятися, якщо чоловік помре на моїх очах”, “Мене можуть звинуватити міліціонери в його смерті” тощо.

Аналіз гендерних аспектів під час вибору альтернатив рішення до третьої стимульної ситуації, що стосується системи відносин “старшокласник – незнайома людина”, показав: хлопці та дівчата мають високі показники налаштованості на вчинок, відповідно – 79,6% та 78,9%. Виходячи з цього, альтернатива вибору самостійної допомоги людині обиралася найчастіше за інші як хлопцями, так і дівчатами. Варіант вибору, в якому йшлося про те, щоб звернутися з проханням до перехожих подбати про хвору людину, частіше обирався дівчатами (12,5%), водночас, як загальний показник у групі хлопців становив 5,4% (див. табл. 2.3). Цей факт можна пояснити тим, що дівчатам властива більш низька оцінка власних можливостей, тому вони виявляють готовність до сторонньої допомоги, тим самим перекладаючи відповідальність за розвиток подій на інших.

Альтернатива, що спрямовувала старшокласників не звертати увагу на проблеми хворого, обиралася рідше за інші, при цьому дівчата сприймали умови заданої ситуації з більшою моральною чуйністю – 7,0%, у порівнянні з хлопцями – 11,8% (див. табл. 2.3).

Отже, у третій стимульній ситуації, в основу якої покладено систему відносин “старшокласник – незнайома людина”, досліджувані найчастіше виявляли позитивне ставлення до альтернативи рішення, в основі якої була допомога незнайомій людині, що підтверджує їхню особистісну налаштованість на вчинкову діяльність.

Запропонованими альтернативами рішення до четвертої ситуації, у якій йшлося про руйнацію міського пам'ятника підлітками-вандалами, стали такі: не звертати на це уваги, пояснити підліткам, що так робити не можна, та повідомити міліцію про правопорушення (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Вибір альтернатив рішення старшокласниками в ситуації 4, %**

Альтернатива рішення	Дівчата 9-х кл.	Дівчата 11-х кл.	Середній показник (дівчата)	Хлопці 9-х кл.	Хлопці 11-х кл.	Середній показник (хлопці)	Загальний середній відсоток
Не звертати уваги, бо це мене не стосується	39,2	23,4	29,7	47,8	28,6	37,6	33,0
Пояснити підліткам, що так робити не можна	54,9	55,8	55,4	36,3	59,2	48,4	52,5
Повідомити в міліцію про порушення	5,9	19,5	14,1	13,6	12,2	12,9	13,6
Неприйняття умов ситуації	0	1,3	0,8	2,3	0	1,1	0,9

Аналіз наданих відповідей показав, що частіше старшокласники обирають варіант рішення, в основі якого була розмова з підлітками про те, щоб вони припинили неправильні дії, до якого досліджувані виявили схильність у 52,5% випадків. Серед учениць 9-х класів його обирали як найдоцільніший 54,9%, 11-х класів – 55,8%, та учнів, відповідно – 36,3% та 59,2% (див. табл. 2.4). Позитивна оцінка цієї альтернативи підтверджувалася такими аргументами: “Прояви вандалізму треба негайно припинити скрізь”, “Пам'ятники робилися для нащадків, тому їх треба берегти”, “Не можна зневажати історію рідного народу”. Що характерно, обиралися різні методи для досягнення поставленої мети – зберегти пам'ятник для наступних поколінь. Радикальні дії продемонстрували ті, хто звик вирішувати подібні справи з позиції сили, знаходячи виправдання своїм діям у тому, що “вандали іншої мови не розуміють”. “Зло може зупинити тільки сила” – такої думки були старшокласники, відсоток яких становив 5,7% з усього числа досліджуваних. Серед позитивних методів розв'язання ситуації називалися такі, як зауваження, розмова з підлітками про недопустимість їхніх дій щодо руйнації пам'ятника, тільки у випадку відсутньої реакції на зауваження обиралося додатковим засобом “повідомлення в міліцію про правопорушення” (19,5%). У наведених аргументах щодо методів розв'язання ситуації розкривалися мотиви власної поведінки старшокласників. Хто вважав неправильним залучення правоохоронних органів до розв'язання ситуації, пояснювали це небажанням завдати матеріальних збитків у вигляді штрафних санкцій родинам “нерозумних дітей”. Також ними до уваги бралось й те, що в разі потрапляння підлітків до

відділку міліції вони можуть понести покарання, яке негативно вплине на їхнє подальше життя.

Наступний варіант рішення “не звертати уваги, бо це мене не стосується” обирався 33,0% старшокласників. До цієї альтернативи найбільше виявили позитивне ставлення хлопці з 9-х класів (47,8%). Вони аргументували свій вибір тим, що їх все одно не послухають, що руйнівників більше, тому можна отримати важкі фізичні ушкодження. Також було встановлено поодинокі відповіді, у яких дев'ятикласники відверто зізнавалися у власній причетності до руйнації пам'ятників (2,3%). Серед хлопців, які навчаються в 11-х класах, байдужість до долі історичних пам'яток виявлено меншою мірою, порівняно з хлопцями з 9-х класів – 28,6%. Така сама ситуація спостерігається й у дівчат. Дівчата з 9-х класів менше опікуються історією власного народу (39,2%), порівняно з дівчатами, що навчаються в 11-х класах (23,4%) (див. табл. 2.4). Отже, шанобливе ставлення до історичної спадщини виявилось вищим в учнів, які навчаються у 11-х класах.

До наступної альтернативи “повідомити в міліцію про правопорушення” позитивно поставилися 13,6% старшокласників, серед яких 5,9% учениць 9-х та 19,5% – 11-х класів, учнів відповідно – 13,6% та 12,2% (див. табл. 2.4). Ця група досліджуваних не виявила байдужого ставлення до обставин ситуації, однак і не продемонструвала власного бажання самостійно спробувати змінити їх, тому більш доцільною вважає альтернативу втручання в ситуацію третьої сторони – міліціонерів – та виступила посередником між тими, хто порушує закон, та тими, хто за це карає. Прикладами такого вибору стали відповіді: “Навіщо самостійно втручатися в небезпечну ситуацію, якщо є міліція”, “Правоохоронці краще за мене все вирішать”, “Робити зауваження агресивним підліткам – тільки псувати собі настрій, їх треба відправити до відділку міліції”.

Аналіз вибору альтернатив рішення в цій ситуації, в гендерному аспекті, показав, що дівчатами (54,4%) частіше за хлопців (48,4%) обиралася альтернатива, у якій висувалася пропозиція покластися на власні сили та зупинити підлітків, які руйнували місцевий пам'ятник. Показники, що засвідчували процеси самовідстороненості від рішення заданої проблеми, у дівчат (29,7%) виявилися меншими, ніж у хлопців (37,6%). Отже, у заданих умовах дівчата виявили більший емоційний відгук на ситуацію, що сприяло їхній особистісній налаштованості на активні дії щодо збереження історичної пам'ятки. Проте, як і в попередніх ситуаціях, дівчата (14,1%) підтвердили той факт, що вони більше за хлопців (12,9%) потребують сторонньої допомоги під час вирішення ситуації морального вибору (див. табл. 2.4).

З цього можна зробити висновок, що в системі відносин “старшокласник – незнайома людина”, яка відбивалася у змісті четвертої ситуації, у досліджуваних загалом домінували вибори альтернативи, у якій простежувалася особистісна налаштованість на вчинок.

У п'ятій стимульній ситуації старшокласники обирали між альтернативами, що задавалися умовами, в яких йшлося про порятунок дитини, що тонула в озері, а саме: допомогти дитині, злякатися та втекти, голосно кликати на допомогу інших людей (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Вибір альтернатив рішення старшокласниками в ситуації 5, %**

Альтернативи рішення	Дівчата 9-х кл.	Дівчата 11-х кл.	Середній показник (дівчата)	Хлопці 9-х кл.	Хлопці 11-х кл.	Середній показник (хлопці)	Загальний середній відсоток
Голосно кликати на допомогу	62,7	45,5	52,3	34,1	20,4	26,9	41,6
Злякатися та втекти	0	0	0	0	0	0	0
Рятувати дитину	37,3	54,5	47,7	65,9	77,6	72,0	57,9
Неприйняття умов ситуації	0	0	0	0	2,0	1,1	0,5

Особистісна спроможність досліджуваних виступити суб'єктом ситуації морального вибору була зафіксована на основі пріоритетного вибору серед варіантів рішення того, що був пов'язаний із самостійною допомогою потерпілій дитині – 57,9%. Серед учнів, які навчаються у 9-х класах, було виявлено найнижчі показники налаштованості на вчинок порівняно з учнями 11-х класів. У дев'ятикласниць цей показник становить 37,3%, водночас, у хлопців 9-х класів – 65,9%. Погодилися з альтернативою самостійного порятунку дитини також 54,5% дівчат та 77,6% хлопців із 11-х класів. За результатами загальних показників встановлено, що хлопці (72,0%) виявилися у цій ситуації морально активнішими за дівчат (47,7%) (див. табл. 2.5). На підтримку обраної альтернативи старшокласники наводили аргументи: “Я займаюсь плаванням, тому маю навички порятунку людей на воді”, “Обов'язково буду допомагати дитині”, “Без вагань кинуся в озеро для порятунку”.

В основі ціннісного вибору, як показав аналіз усіх наведених аргументів до варіанту вибору, що визначався можливістю вчинку, лежали різні мотиви поведінки старшокласників. Одні націлювали особистість на безкорисливу допомогу, інші – на отримання винагороди за вчинок та на схвальні відгуки, наприклад: “Буду радий допомогти дитині”, “Якщо не врятую дитину не зможу спокійно жити”, “Про мене напишуть у місцевих газетах”, “За проявлений героїзм мене відзначать медаллю та грошовою премією”, “Близькі будуть пишатися моїм вчинком”, “Таким вчинком доведу коханій, що я найкращий”, “Вчителі почнуть мене поважати, зможу отримати атестат з нормальними оцінками” тощо.

Критерії вибору під час порівняння альтернатив конструюються старшокласниками з урахуванням як тих умов та обставин ситуації, що були заданими, так і власних можливостей. Тому наймолодші учні з усього числа

досліджуваних об'єктивно оцінювали власні сили та вважали їх недостатніми для повноцінного порятунку дитини в заданих умовах, частіше обирали варіант рішення “голосно кликати на допомогу”. За допомогою наведених аргументів було встановлено, що учні, які посилалися на відсутність умінь плавати або на невпевненість у власних силах, частіше обирали варіант залучення інших людей до процесу рятування дитини (41,6%). Дівчата знов продемонстрували більшу здатність покладатися на допомогу, що надходить ззовні (52,3%), у той час, як хлопці виявилися більш впевненими та рішучими до порятункових дій, тому альтернатива “голосно кликати на допомогу” обиралася ними рідше – в 26,9%. Схвальне ставлення до неї виявили 62,7% дівчат із 9-х та 45,5% із 11-х класів. Хлопці з 9-х класів частіше обирали варіант залучення до ситуації сторонньої допомоги (34,1%) у порівнянні з хлопцями, що навчаються в 11-х класах (20,4%) (див. табл. 2.5). Аргументи, наведені дівчатами на підтримку цього варіанту, дещо різнилися від наведених хлопцями. Якщо перші вважали, що “дорослі чоловіки врятують дитину швидше” та “будь-яка допомога не завадить, головне докричатися”, то другі вважали, що “спільно з кимось вийде краще рятувати дитину, але треба тримати себе в руках і не галасувати, щоб дитина не злякалася ще більше”.

Під час аналізу аргументів на підтримку цієї альтернативи, було виділено групу досліджуваних, які засвідчили про власне невміння плавати. При цьому більшість із них взяли на себе відповідальність за порятунок дитини: “Буду кликати на допомогу і в той же час рятувати дитину”, “Не факт, що мене почують, тому буду шукати підручні засоби для порятунку”, “Не буду покладатися на інших, як зможу так і допомагатиму дитині”.

У меншості були ті, хто виявив відсутність особистісної налаштованості змінити ситуацію на краще. Їхній вибір підкріплювався такими аргументами: “У такій ситуації ризикувати власним життям безглуздо, треба очікувати на допомогу”, “Ще не вистачало двох утоплених”, “Якщо під час порятунку дитини загину я, легше від цього нікому не стане”. Відсоток дівчат (8,6%), здатних покладатися тільки на допомогу, виявився вищим за хлопців, де він становив – 5,4%. Загальний показник вибору досліджуваними альтернативи залишити дитину без допомоги складає 7,7% (див. табл. 2.5).

У жодному разі старшокласниками не обиралася альтернатива “злякатися та втекти”. Оцінюючи її як неприпустиму в екстремальній ситуації, де від своєчасних дій рятувальника залежить життя маленької дитини, старшокласники наводили наступні аргументи: “У такій ситуації залишити дитину без допомоги – злочин”, “Я не боягуз, що може покинути дитину напризволяще”, “Тільки погана людина зможе залишити без допомоги дівчинку, а я не такий, тому буду її рятувати”, “Я розумію, що від мене залежить життя людини, тому ніколи не залишу її саму в біді” тощо.

Здатність до порятунку іншої людини превалювала у досліджуваних під час вибору альтернатив рішення до п'ятої стимульної ситуації, що відтворювала систему відносин “старшокласник – незнайома людина”.

У цілому можна констатувати, що порівняння альтернативних варіантів рішення ситуацій морального вибору здійснюється старшокласниками в межах сформованої у них системи ціннісних та смислових координат. У той же час, конкретне прийняте рішення є продуктом сукупності процесів, пов'язаних із зважуванням, зіставленням аргументів “за” та “проти” щодо кожної альтернативи рішення.

2.3.4. Аналіз загальних показників прийняття рішень старшокласниками за методикою “Ситуації морального вибору”. Обробка результатів, що здійснювалася на основі контент-аналізу, виявила необхідність уведення загальних показників, що визначились на основі змістового аналізу відповідей, отриманих до всіх трьох серій методики СМВ й надавали можливість побачити індивідуальні відмінності прийняття рішень старшокласниками. Спочатку було встановлено загальну кількість відповідей за показниками, отриманими до всіх серій методики СМВ, яка становила 3055. Надані відповіді були розподілені за групами. До першої увійшли кількісні показники смислових аргументів вибору на користь: моральної (гуманістичної) цінності, моральної цінності “за певних умов”, а також були враховані показники не на користь моральної цінності. До другої групи віднесено відповіді, у яких старшокласники продемонстрували позицію “уникання” вибору, відсутні відповіді та ті, що вказують на нерозуміння ними умов ситуації (рис. 2.10).

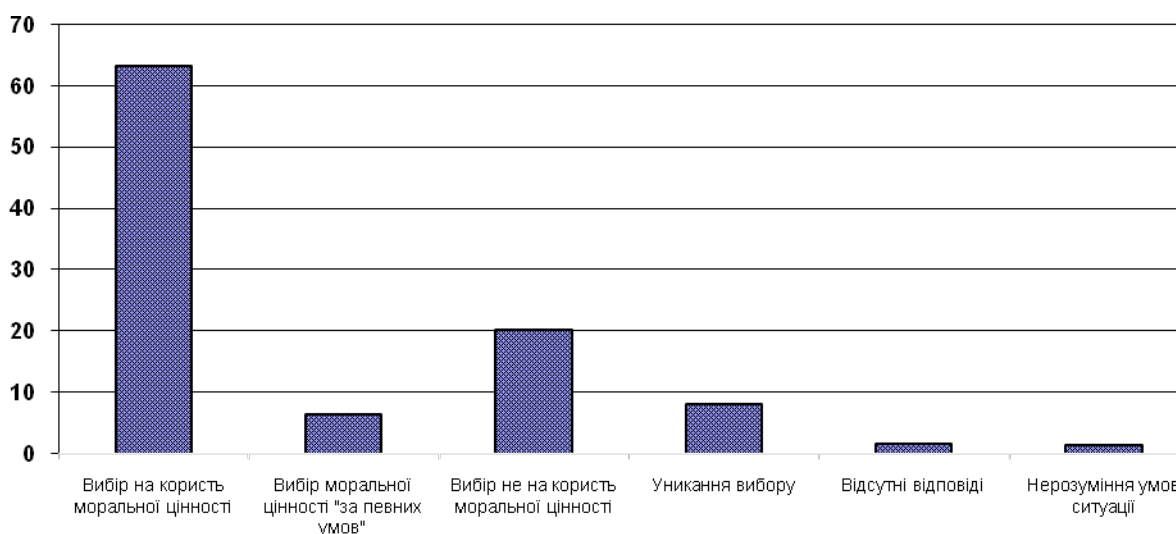


Рис. 2.10. Розподіл загальних показників морального вибору за методикою СМВ, %

Отже, частіше досліджувані обирали на користь моральної (гуманістичної) цінності, що від загальної кількості складає 63,1% та становить 1928 виборів досліджуваних (рис. 2.10). Головною характеристикою наданих аргументів до кожного з обраних рішень, віднесених до цієї групи виборів, є їх гуманістична ціннісна спрямованість: “Не залишу без допомоги жінку, яку обікрали”, “Зустрічатися за спиною



друга з його дівчиною аморально”, “Треба рятувати життя хворому родичу, воно дорожче за всі матеріальні цінності”, “Дівчині краще не погоджуватися на шлюб без кохання, він приречений на нещастя” тощо.

Кореляційний аналіз усіх змінних методики СМВ показав такі результати. Здатні до моральної активності старшокласники, які обирають на користь гуманістичної цінності під час розмірковувань над умовами ситуації, частіше здійснюють її аналіз з рефлексивної позиції ( $r=0,25$ ;  $p \leq 0,01$ ) на основі світоглядних моральних уявлень ( $r=0,22$ ;  $p \leq 0,01$ ), надають варіанти готових рішень ( $r=0,20$ ;  $p \leq 0,01$ ), і водночас найменше використовують відповіді, що не прояснюють їхнього власного ставлення до ситуації (недиференційоване ставлення) ( $r=-0,16$ ;  $p \leq 0,05$ ). Для них також є нетиповим виявляти невизначену залученість до ситуації, коли неможливо з'ясувати, з ким із учасників відбувається ідентифікація ( $r=-0,21$ ;  $p \leq 0,01$ ). Під час формулювання варіантів можливого рішення вони частіше висувують гіпотези, у яких міститься моральний конфлікт ( $r=0,32$ ;  $p < 0,001$ ), виявляють більшу зорієнтованість на вибір “для іншого” ( $r=0,52$ ;  $p < 0,001$ ) й найменшу – на вибір “для себе” ( $r=-0,38$ ;  $p \leq 0,001$ ). Відповіді, у яких старшокласники обирають на користь гуманістичної цінності, мають негативну кореляцію з тими, де вибір конструюється за межами морально-ціннісних координат (невизначеність вибору) ( $r=-0,27$ ;  $p \leq 0,001$ ). Під час конструювання гіпотези смислові аргументи таких старшокласників визначаються наявністю моральних переконань ( $r=0,37$ ;  $p \leq 0,001$ ) та світоглядних настанов ( $r=0,22$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Опрацьовані дані всіх застосованих психодіагностичних методик у порівняльному контексті із загальними показниками за всіма серіями методики СМВ дали наступні кореляційні зв'язки. У старшокласників, які обирають на користь моральної (гуманістичної) цінності, на рівні тенденції виявлено зв'язок із внутрішнім локусом каузальності ( $r=0,16$ ;  $p \leq 0,05$ ), що засвідчує розвиненість у останніх автономної саморегуляції та вміння покладатися тільки на власні ресурси під час вибору. За методикою В. Котлякова, у системі життєвих смислів цих досліджуваних пріоритетними виявилися альтруїстичні ( $r=0,24$ ;  $p \leq 0,001$ ), самореалізації ( $r=0,27$ ;  $p \leq 0,001$ ), статусні ( $r=0,19$ ;  $p \leq 0,01$ ) та комунікативні ( $r=0,16$ ;  $p \leq 0,05$ ). За питальником І. Сеніна, термінальні цінності, що переважають у цих старшокласників, спрямовують їхню особистісну активність на самореалізацію творчих можливостей у сферах навчання й освіти, професійної діяльності; на отримання морального задоволення у сферах суспільного й сімейного життя та від процесу навчання й освіти; на сприяння позитивної взаємодії з іншими людьми зі збереженням незалежності власних поглядів та переконань у сфері суспільного життя. При цьому матеріальна зацікавленість не виступає головним чинником благополуччя досліджуваних у таких життєвих сферах, як сімейна, суспільна, професійна, навчальна та освітня (див. додаток Б). Високий рівень матеріального благополуччя для таких старшокласників не є підставою для розвитку почуття власної значущості та високої самооцінки.

Досліджувані, які обирали на користь гуманістичної цінності, виявили власне позитивне ставлення до таких понять, як: “совість”, “любов”, “життєва активність”, а негативне сприйняття продемонстрували до “зздрості”, “агресії”, “егоїзму” (там само).

З погляду гендерних відмінностей більшу кількість виборів на користь гуманістичної цінності виявили дівчата (67,1%) у порівнянні з хлопцями (65,2%), які навчаються в 11-х класах. Така ситуація спостерігається й серед учнів 9-х класів. Показники в дівчат складають 63,8%, у хлопців – 58,5% (див. додаток В). Найбільшу кількість моральних виборів установлено під час вирішення досліджуваними таких стимульних ситуацій серії 2 методики СМВ, як третя, четверта та особливо п’ята, де йшлося про можливу матеріальну допомогу неповнолітньому родичу, який мав онкологічне захворювання (див. додаток А). Обставини цієї ситуації викликали найбільші емоційні реакції у вигляді співчуття до горя близької людини у дівчат із 9-х та хлопців й дівчат із 11-х класів та сприяли їхньому вибору на користь допомоги ближньому. Хлопці з 9-х класів більшу кількість виборів на користь гуманістичної цінності надали до першої ситуації серії 3, у якій вирішувалося питання про допомогу другові, з яким невідомі “з’ясовують” стосунки (там само). Ми пояснюємо цей факт тим, що обставини цієї ситуації викликали найбільший емоційний резонанс у досліджуваних тому, що для них, з огляду на вікові особливості, пріоритетними лишаються товариські стосунки в референтній групі.

У своїх відповідях 193 рази старшокласники обирали на користь моральної цінності лише за наявності розгортання додаткових умов ситуації. Це стало головною ознакою, на основі якої було виділено окремою групою *вибори моральної цінності “за певних умов”*, вони виявлені в 6,3% від загальної кількості виборів досліджуваних (рис. 2.10). Приклади таких відповідей: “Якщо зовнішній вигляд жінки (чоловіка) охайний – допоможу їй (йому)”, “Якщо пропонують купити крадений телефон незнайомі, – не куплю”, “Позичимо гроші на операцію, якщо будемо впевнені, що їх своєчасно повернуть”, “За умови, що родичі добре до нас ставляться – допоможемо”, “Якщо пам’ятник народному герою, який мені подобається, буду його захищати”, “Рятуватиму дитину, якщо вона тоне недалеко від берега” тощо.

Загалом, старшокласники, які виявили здатність обирати моральну цінність “за певних умов”, рідше здійснюють вибір на користь гуманістичної цінності ( $r = -0,24$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Відповіді учнів, у яких зафіксовані вибори моральної цінності “за певних умов” мають зворотні кореляційні зв’язки з направленістю на власний розвиток у сфері сімейного життя, на досягнення у сфері навчання та освіти, на отримання духовного задоволення в професійній та родинній сферах. Відповідно до цього старшокласники, які обирали “за певних умов”, не виявляють особистісних прагнень до самовдосконалення, у них менше виявляються намагання реалізовувати власні здібності та отримувати внутрішнє задоволення від головних справ життя (див. додаток Б).

Кількісні показники вибору гуманістичної цінності “за певних умов” є найвищими у дівчат (5,1%) та хлопців (4,4%), які навчаються в 9-х класах. Дівчата з 11-х класів виявили здатність обирати таким чином у 3,4%, тоді як хлопці мали налаштованість на розгортання додаткових умов ситуації лише у 2,6% відповідей (див. додаток В). Загалом, дівчата виявили більшу здатність до морального вибору “за певних умов”, ніж хлопці. Ми пояснюємо цей факт тим, що дівчата виявляють меншу впевненість у власних силах, тому потребують або зміни умов ситуації, або сторонньої допомоги для її вирішення.

У серії 1 ситуації 3, де йшлося про можливу допомогу жінці похилого віку, яка перебувала у скрутному стані старшокласники частіше обирали рішення “за певних умов”. Додатковими умовами розгортання вибору на користь моральної цінності для багатьох з них стали власна матеріальна спроможність та “охайний” зовнішній вигляд жінки. У серії 2 більшість таких виборів було встановлено під час вирішення третьої ситуації, у якій ішлося про те, чи треба повертати загублені дівчинкою гроші, та четвертої, де говорилося про можливість дешево з рук придбати мобільний телефон останньої моделі. Отже, додатковими умовами, що висувалися старшокласниками на користь морального вибору до третьої ситуації, стали переконливі докази того, що певну суму грошей втратила саме ця дівчинка, а не хтось інший та серйозність її власних намірів – “не витратити гроші на різні дрібнички”. Тільки за таких умов старшокласники виявили налаштованість повернути чужі гроші. Додатковими умовами до четвертої ситуації стали відсутність технічного паспорта до телефону та особисте незнайомство з продавцем. Саме це могло сприяти на користь вибору – не купувати крадену річ.

У серії 3 більшість виборів гуманістичної цінності “за певних умов” було отримано до третьої та п'ятої стимульних ситуацій де йшлося про порятунок життя людини (див. додаток А). Допомогу буде надано, якщо зовнішній вигляд людини не має ознак саморуйнівного способу життя. Вже вдруге особистісна активність певної частини досліджуваних залежить від диференціації зовнішніх (тобто опосередковано-соціальних) ознак людини, яка опинилася в скрутному стані. За визначенням А. Гармаєва, справжнє милосердне та співчутливе ставлення однієї людини до іншої не може бути вибірковим, тому що визначається на основі лише одного пріоритету – доброти [176]. Старшокласник, для якого зовнішній вигляд людини стає вирішальним фактором цінності її життя, виявляє егоцентричність власного вибіркового ставлення, що завжди стоїть на заваді альтруїстичному вчинку.

Додатковими умовами вибору на користь гуманістичної цінності до п'ятої ситуації, де мова йшла про спасіння дитини, яка тонула в озері, стали такі, як відсутність інших людей біля озера та невелика відстань дитини від берега.

Отже, досліджувані, які обирають на користь гуманістичної цінності “за певних умов”, виявляють залежність від додаткових умов ситуацій, а звідси й особистісну неспроможність виступити суб'єктом вибору, який

самостійно приймає свідомі та відповідальні рішення.

До наступної групи було віднесено *вибори не на користь моральної цінності*. У наданих відповідях простежуються егоцентричні інтереси, в основі яких превалюють світоглядні переконання та ціннісні орієнтації досліджуваних, з низьким альтруїстичним спрямуванням. Усупереч гуманістичним цінностям старшокласники обирали 610 разів, що складає 20, 0% від загальної кількості виборів (рис. 2.10). Прикладами таких відповідей є наступні: “Інвалідам краще не народжувати дітей”, “Самотня дівчина повинна віддати немовля на всиновлення”, “Головне для мене – дешево купити телефон, а крадений він чи ні, мене не стосується”, “Шлюб за розрахунком краще самотності та бідності”, “Всіх не врятуєш, тому ризикувати власним життям необачливо”.

Найчастіше обирають не на користь моральної цінності старшокласники, які виявляють у ставленні до головного учасника ситуації позицію ідентифікації ( $r=0,18$ ;  $p \leq 0,01$ ), тому рефлексивна позиція ( $r=-0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ) для них майже не властива. У їхніх відповідях рідко подається аналіз ситуації на основі власних світоглядних моральних уявлень ( $r=-0,14$ ;  $p \leq 0,05$ ), відсутні посилення на ціннісні протиріччя під час формулювання гіпотези ( $r=0,27$ ;  $p \leq 0,001$ ), проте частіше зустрічаються розмірковування над прихованим смислом ситуації, його прояснення ( $r=0,17$ ;  $p \leq 0,01$ ). Вибори досліджуваних не на користь гуманістичної цінності позитивно корелюють з виборами, які за основним ціннісним спрямуванням визначаються як егоцентричні (вибір “для себе”) ( $r=0,52$ ;  $p \leq 0,001$ ). Такі старшокласники виявляють низьку здатність до ціннісного вибору ( $r=-0,14$ ;  $p \leq 0,05$ ). Надані ними смислові аргументи найменше містять моральних переконань ( $r=-0,31$ ;  $p \leq 0,001$ ) та світоглядних настанов ( $r=-0,14$ ;  $p \leq 0,05$ ), визначаються невисокою їх загальною кількістю ( $r=-0,21$ ;  $p \leq 0,01$ ). Саме тому досліджувані демонструють здатність надавати у власних відповідях “не явно артикульовані” смислові аргументи, що не містять чіткої моральної позиції ( $r=-0,14$ ;  $p \leq 0,05$ ). Загалом, старшокласники, відповіді яких були віднесені до цієї групи виборів, виявили власну нездатність обирати на користь гуманістичної цінності ( $r=-0,70$ ;  $p \leq 0,001$ ).

За отриманими даними, старшокласники, які мають низьку здатність обирати на користь моральної цінності, мають нерозвинений внутрішній локус каузальності. У системі їхніх життєвих смислів майже відсутні орієнтації на альтруїстичні, комунікативні, сімейні та самореалізаційні смисли, проте домінуючими виступають статусні й гедоністичні, що є абсолютно логічним (див. додаток Б).

Результати вітчизняних та зарубіжних досліджень підтверджують той факт, що значна частина представників молодіжного середовища останнім часом виявляє більшу схильність до неадекватного розв’язання ситуацій, що містять моральний конфлікт [33; 35; 57; 79; 92; 99; 137; 159; 200; 215]. Серед головних чинників, що перешкоджають юнакам утримуватися від рішень, які відхиляються від ціннісно-моральних орієнтирів, науковці частіше виділяють домінування в їхній мотиваційній сфері гедоністичних мотивів, а також

бідність інтелектуальних інтересів, слабкість моральних переживань та моральних поглядів. Виявлена тенденція підтверджується й результатами нашого дослідження. Установлено, що матеріальний прагматизм більшою мірою є властивим для досліджуваних, які обирають не на користь моральної цінності. Бажання отримати високу матеріальну винагороду стимулює їх особистісну активність у таких життєвих сферах, як професійна ( $r=0,24$ ;  $p \leq 0,001$ ), суспільна ( $r=0,23$ ;  $p \leq 0,001$ ), навчальна й освітня ( $r=0,26$ ;  $p \leq 0,001$ ). Як правило, старшокласники прагнуть мати такий рівень освіти, що гарантує високу зарплату й інші види матеріальних благ, тому можуть обирати професію не за покликанням. Зорієнтованість на власний престиж у сімейному житті підкріплюється прагненням будувати родину задля отримання визнання з боку оточуючих (див. додаток Б).

Досліджувані, які рідше обирали на користь гуманістичних цінностей, виявили позитивне ставлення до таких понять, як “заздрість”, “агресія”, “проступок”, “егоїзм” і, навпаки, більш низькі емоційні оцінки надали поняттям “довкілля”, “совість” ( $r=-0,33$ ;  $p \leq 0,001$ ), “любов” ( $r=-0,26$ ;  $p \leq 0,001$ ), “віра в Бога”, “життєва активність” ( $r=-0,29$ ;  $p \leq 0,001$ ), “прийняття рішення”, “моральний вчинок” ( $r=-0,18$ ;  $p \leq 0,01$ ). Отже, отримані результати, у яких досліджувані виявили своє емоційне ставлення до важливих понять, з точки зору їх впливу на процеси моральних рішень, можуть виступати проекцією тієї системи ціннісних орієнтацій, яка ними сформована. У наданих відповідях старшокласників, які найменше зробили виборів на користь гуманістичних цінностей, негативне сприйняття поняття “любов” може свідчити про той факт, що цінність “любов до інших людей” поки не стала їхнім життєвим орієнтиром. Низька зорієнтованість на власний духовний розвиток цих досліджуваних виявляється через низьку оцінку понять “життєва активність” та “моральний вчинок”, які виступають змістовними наповнювачами сенсу життя людини. За теорією В. Ротенберга, однією з найважливіших характеристик, що дозволяє визнавати сформованість активної життєвої позиції суб’єкта, є його здатність до пошукової поведінки, яка формується в процесі онтогенетичного розвитку [169, с. 256]. Якщо в старшокласника не розвинена здібність долати проблемні та складні життєві ситуації, він не зможе зайняти активну життєву позицію, а, отже, й приймати самостійні та відповідальні рішення в ситуаціях морального вибору.

З точки зору гендерних відмінностей, хлопці частіше за дівчат робили вибір не на користь гуманістичної цінності. Кількість таких виборів у дівчат із 9-х класів становила 21,3% від загальної кількості виборів, у дівчат із 11-х класів – 20,3% , у хлопців відповідно – 25,6% та 23,0% (див. додаток В). На основі отриманих результатів старші за віком досліджувані мають дещо нижчі показники виборів, але встановлена різниця не є статистично значущою.

У працях про гендерну специфіку моралі К. Джиллігана розвивається положення, що дівчата частіше виявляють схильність до етики піклування, порівняно з юнаками, які дотримуються етики справедливості [236].

Результати нашого дослідження не виявили зазначеної схильності, проте було встановлено іншу закономірність – на рішення досліджуваних впливали обставини стимульних ситуацій, з урахуванням яких вони здійснювали моральний вибір.

Аналіз кількісних показників за всіма серіями методики СМВ показав, що хлопці й дівчата надавали більшу кількість виборів не на користь гуманістичної цінності під час виконання завдань серії 3, особливо в ситуаціях, де йшлося про рішення дівчини щодо шлюбу з розрахунку та вибору поведінки стосовно підлітків, які руйнують міський пам'ятник. До того, було виявлено неадекватну реакцію хлопців на першу ситуацію серії 1, під час вирішення якої вони, на відміну від дівчат, продемонстрували менш шанобливе ставлення до вчителя, тому сприйняли порушення навчальної дисципліни як нормальне явище шкільного життя (див. додаток А).

До “*уникнень вибору*” старшокласники вдавалися 240 разів, що складає 7,9% (рис. 2.10). До цієї групи зараховувалися відповіді, в яких досліджувані намагалися самовідсторонитися від вибору або виявляли прагнення “перекласти” його на когось іншого, уникаючи тим самим відповідальності. Приклади: “Дівчина повинна сама вирішити, народжувати їй дитину або ні”, “Це не моя справа, а того, хто одружується”, “Пораджуся з батьком, і, якщо він дозволить, – куплю телефон”, “Буде позитивна підтримка рідні – допоможу з радістю”, “Якщо буду не сам рятувати дитину – залишуся”.

Було встановлено, що в системі ціннісних орієнтацій старшокласників, які уникають вибору, домінує зорієнтованість на матеріальний достаток як головну умову життєвого благополуччя. Вона простежується в таких важливих життєвих сферах, як сімейна та освітня (див. додаток Б). За отриманими даними, старшокласники, які уникають вибору, рідше за інших досліджуваних, стають в ідентифіковану позицію стосовно головного учасника ситуації ( $r=-0,22$ ;  $p \leq 0,01$ ), менше схильні надавати варіанти готових рішень ( $r=-0,27$ ;  $p \leq 0,001$ ), проте частіше виявляють невизначену залученість ( $r=0,33$ ;  $p \leq 0,001$ ) під час аналізу умов проблемної ситуації. Вони, як правило, виявляють незорієнтованість на вибір “для іншого” ( $r=-0,16$ ;  $p \leq 0,01$ ). Характерною ознакою відповідей цих старшокласників є низька усвідомленість самого вибору ( $r=0,21$ ;  $p \leq 0,01$ ) або конструювання його за межами морально-ціннісних координат (невизначеність вибору) ( $r=0,30$ ;  $p \leq 0,001$ ). Старшокласники, які не виявляють активної моральної позиції під час вибору, а уникають його, рідше приймають рішення на користь гуманістичної цінності ( $r=-0,34$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Найменшу кількість відповідей з “уникненням” вибору надали хлопці з 11-х класів – 6,1% від загальної кількості виборів. Дівчата, які навчаються в 9-х класах надавали такі відповіді найбільше (8,5%) (див. додаток В).

Спираючись на загальну кількість отриманих відповідей усіма досліджуваними, можна говорити про більшу схильність дівчат порівняно з хлопцями уникати відповідальності під час вирішення складних ситуацій, які вимагають чіткого розв'язання ціннісної дилеми між “Я хочу” та “Я повинен, зобов'язаний”.

Старшокласники частіше уникали вибору, працюючи над стимульними ситуаціями серії 1. Дівчатам із 11-х класів найважче було прийняти відповідальність за рішення ситуації, у якій говорилося про складні обставини вибору вагітної жінки-інваліда (див. додаток А, серія 1, ситуація 5). Дівчата та хлопці, які навчаються у 9-х класах, частіше відходили від розв'язання ціннісного протиріччя в ситуаціях, що належали до системи відносин “старшокласник – друзі” та визначалися обставинами взаємодії головного учасника з референтною групою (див. додаток А, серія 1, ситуації 1, 4; серія 3, ситуація 1). Уникаючи рішення, яке могло викликати неприйняття учасника однокласниками або новими друзями, учні 9-х класів, на відміну від учнів 11-х класів, частіше демонстрували “підлаштування” свого вибору під інших, власну залежність від зовнішнього оцінювання, отже, демонстрували такі форми поведінки, що засвідчують про недостатній рівень їхньої особистісної автономії.

Під час дослідження було також виявлено, що не всі старшокласники надавали відповіді до запропонованих стимульних ситуацій. Кількість *відсутніх відповідей* до всіх серій методики СМВ варіювалася від 1 до 5 на одного досліджуваного, що разом становить 47 й складає 1,5% від загальної кількості відповідей (рис. 2.10).

За допомогою даних кореляційного аналізу також встановлено, що старшокласники, які пропускали відповіді один або декілька разів, дещо рідше оцінювали рішення з погляду власних здібностей, властивостей, можливостей, тобто посилалися на аргументи “від суб’єкта” та рідше здійснювали вибір на користь гуманістичної цінності. Проте їхнім виборам частіше була властива невизначеність (див. додаток Б).

Зворотні зв’язки були також встановлені між частотою відсутніх відповідей та результатами питальника І. Сеніна. Досліджувані, які не надавали відповіді, менше цінують духовне задоволення від власної активності в таких життєвих сферах, як професійна ( $r=-0,25$ ;  $p \leq 0,001$ ), навчальна й освітня ( $r=-0,22$ ;  $p \leq 0,01$ ) та суспільна ( $r=-0,25$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Вони виявили найменшу налаштованість на власний престиж у професійній сфері. Ними менше цінуються творчі досягнення, креативні здобутки в сімейній, професійній та сфері захоплення. Характерною тенденцією для них є невиразна спрямованість на саморозвиток у сферах професійного життя та захоплення (там само).

Аналіз гендерних відмінностей показав, що хлопці частіше, порівняно з дівчатами, не надають відповіді до пропонуваних ситуацій. У кількісних показниках вони становлять у хлопців із 11-х класів – 2,6%, із 9-х класів – 2,1%. Відповідно у дівчат – 0,4% та 0,3% від загальної кількості (див. додаток В). Частіше не надавалися відповіді досліджуваними до першої та третьої ситуацій серії 1, проте це не стосується хлопців із 11-х класів, які зробили найбільшу кількість пропущених відповідей до другої та четвертої ситуацій серії 3 (див. додаток А). Вважаємо, що старшокласники, які не надавали відповідей до певних ситуацій або виявляли пасивну моральну позицію, або зазнавали певних труднощів під час їх розуміння та вирішення.

До останньої групи увійшли відповіді, що повністю не відповідали змістовному навантаженню ситуації. Надані міркування відбивали нерозуміння досліджуваними умов стимульних ситуацій морального вибору. Кількість наданих відповідей, що вказує на *нерозуміння умов ситуації*, – 37, це складає 1,2% від загальної кількості відповідей (рис. 2.10).

За отриманими даними, старшокласники, які не розуміють умови деяких ситуацій, частіше надають відповіді, у яких міститься неусвідомленість вибору ( $r=0,22$ ;  $p \leq 0,01$ ). Для них є властивим не визначати ціннісні полюси морального конфлікту під час формулювання гіпотези. Вони виявляють схильність посилатися на обставини ситуації та особливості її учасників. Загалом ці досліджувані частіше за інших не обирають на користь гуманістичної цінності (див. додаток Б).

Найбільшу кількість відповідей, у яких рішення повністю не відповідало змістовому навантаженню ситуації, надавали дівчата з 11-х класів та хлопці з 9-х класів – по 1,2%. Кількість таких відповідей у дівчат із 9-х класів становила 1,0%. Хлопці, які навчаються в 11-х класах, виявили кращу здатність сприймати та усвідомлювати зміст стимульних ситуацій, що містять ціннісні протиріччя морального конфлікту (0,5%) (див. додаток В).

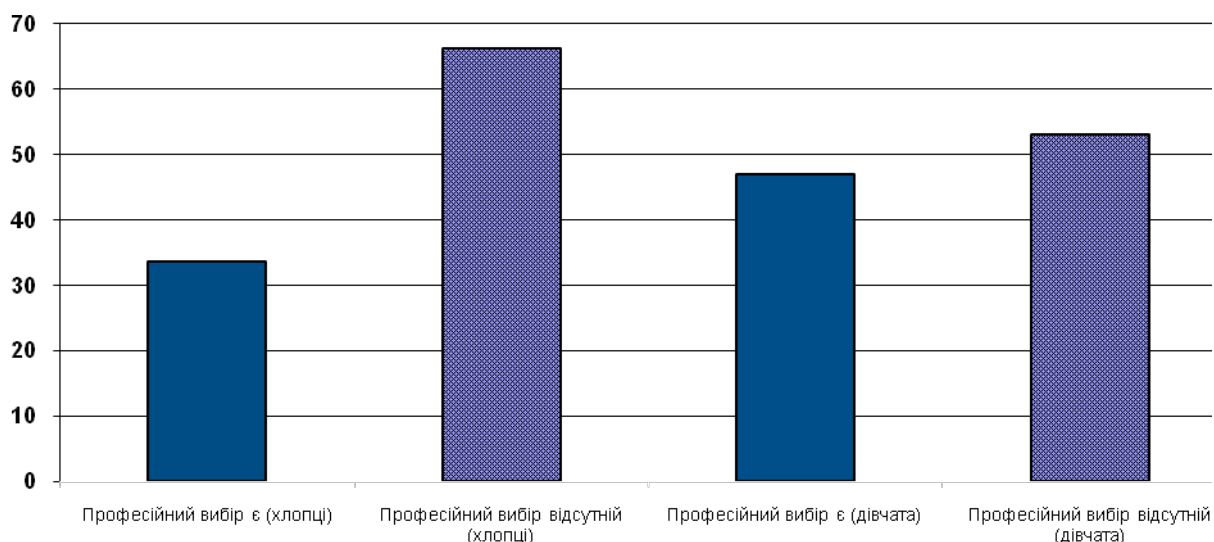
Найчастіше старшокласники не усвідомлювали змістового навантаження ситуацій серії 3 методики СМВ, де йшлося про вибір залишитися дівчині в неблагополучній сім'ї або вийти заміж за розрахунком та стосовно вибору поведінки на прояви дій підліткового вандалізму (див. додаток А, серія 3, ситуації 2, 4).

Під час дослідження також проводилося опитування старшокласників щодо їхнього професійного самовизначення. Нас цікавило, наскільки досліджувані є зорієнтованими в цій сфері, оскільки професійний вибір за своєю суттю є завжди моральним [156, с. 479]. Результати засвідчили, що серед учнів 9-х класів найменше визначилися з вибором майбутньої професії хлопці – 69,6%, серед дівчат такий показник складає – 61,5%. Обрали майбутню професію 30,4% хлопців та 38,5% дівчат, які навчаються в 9-х класах. Серед учнів 11-х класів відсутність професійного самовизначення встановлена у 63,3% хлопців та у 47,4% дівчат, відповідно професійно зорієнтовані – 36,7% хлопців та 52,6% дівчат.

За загальними показниками кількість учнів із 9-х класів, які обрали майбутню професію, становить 34,6%, серед учнів 11-х класів – 46,4%. Не визначилися з вибором 65,4% учнів 9-х класів та 53,6% учнів 11-х класів.

Аналіз гендерних відмінностей показав, що дівчата (46,9%), порівняно з хлопцями (33,7%) виявилися краще зорієнтованими у виборі майбутньої професії (рис. 2.11).





*Рис. 2.11. Показники професійної визначеності старшокласників, %*

Як правило, старшокласниками обиралося опанування престижних та матеріально-прибуткових професій – юрист, економіст, фінансист, дизайнер, продавець, адміністратор. Робочі професії, а також професії лікаря та вчителя вважаються неперспективними, особистісну зорієнтованість на їх опанування виявили тільки 3% учнів.

Оскільки старшокласник може приймати рішення стосовно вибору майбутньої професії самостійно, а може дозволити найближчому оточенню визначитися за нього, було звернено увагу на виявлення розбіжності між обраною та омріяною професіями. Реальна професія відповідає омріяній у 42% досліджуваних, в інших професійний вибір змінено, він не співвідноситься з їхнім особистісним призначенням – 58%. Встановлено, що головною перешкодою для вибору за покликанням у досліджуваних виступає недостатнє усвідомлення своїх професійних схильностей, неадекватне уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності а також низький матеріальний стан їх родини, неможливість переїзду до іншого міста на навчання, що викликане незадовільним станом здоров'я близької людини або страхами батьків, що з їхньою дитиною може статися щось неприємне. Погоджуючись з О. Середою, така ситуація віддалення образу омріяної професії від реально обраної може спровокувати в юнаків не тільки втрату інтересу до закінчення школи, до майбутнього студентського життя, а й стати причиною внутрішнього конфлікту особистості, підвищеної тривожності, невпевненості в собі [177, с. 167 – 175].

За результатами кореляційного аналізу встановлено – старшокласники, що визначилися з вибором майбутньої професії виявили зорієнтованість на активні соціальні контакти у професійній сфері, власний розвиток у навчальній та освітній сферах, важливим для них є отримання духовного задоволення від обраної професії.

У нашому дослідженні також використовувався метод факторного аналізу, на основі якого було отримано факторну структуру всіх змінних за методикою СМВ. У результаті вилучено чотири фактори, які, вважаємо, вказують на наявність чотирьох інтегральних характеристик, що визначають

сміслові та процесуальні особливості рішення старшокласниками ситуацій морального вибору (див. додаток Г).

*Перший фактор* отримав назву “*Аргументованість морального вибору*”. Він корелює із змінними, що вказують на здатність старшокласника продукувати цілий спектр аргументацій, що орієнтують та направляють його вибір. Це загальна кількість відтворених аргументів (факторне навантаження – 0,94) та аргументи “від суб’єкта” (0,71), “від об’єкта” (0,69), моральні переконання (0,66) та світоглядні настанови (0,47) (там само). Таким чином, цей фактор об’єднує змінні, що вказують на смислову сторону вибору, на смислову наповненість моральної свідомості старшокласників, на їх здатність під час прийняття рішення орієнтуватися в ситуаційних, об’єктивних, суб’єктивних та моральних аспектах ситуацій морального вибору.

Старшокласники, які мають високі показники за змінними, що входять до структури цього фактору, виявляють здатність до прийняття більш усвідомлених рішень. І, навпаки, низькі показники за цими змінними, засвідчують про несформованість моральних переконань, світоглядних позицій старшокласників, а також їхню низьку здатність усвідомлювати проблемні ситуації в контексті їх об’єктивних та суб’єктивних аспектів, тобто вказують на смислову “збідненість” їхньої моральної свідомості.

*Другий фактор*, який ми назвали “*Спрямованість на іншого*”, об’єднує в собі змінні, що поляризуються навколо вектора спрямованості на егоцентричні інтереси (вибір “для себе” (-0,77) або на інтереси іншої людини (вибір “для іншого” (0,62), вибір моральної цінності (0,79), вибір цінності, що не належить до числа моральних (-0,79) (там само). Таким чином, цей фактор указує на домінуючий напрям “внутрішнього компасу”, що орієнтує вибір старшокласників на користь власних інтересів або інтересів інших людей. Спрямованість “на іншого”, як зазначалося вище, відрізняється наявністю моральної настанови “діяти на благо інших людей”, що пов’язана з цінностями добра, любові до ближнього, співчуття, поваги, розуміння, сприяння, допомоги іншій людині тощо.

*Третій фактор* отримав назву “*Здатність зберігати рефлексивну позицію*”. Він об’єднує групу змінних, що вказують на вміння старшокласника розмірковувати в процесі прийняття рішення не з ідентифікованої позиції, а з позиції спостерігаючого та мислячого свідка. Крім змінних “рефлексивна позиція” (0,74) та “ідентифікована позиція” (-0,79), вагомим факторним навантаженням тут мають такі змінні, як “аналіз ситуації” (0,47), “прояснення смислу ситуації” (0,45), “вказівка на моральний конфлікт” (0,41) (там само).

Високі показники за змінним, що входить до цього фактору, вказують на можливість розмірковувати (тобто не втрачати здатності мислити раціонально) за умови, якщо старшокласник зберігає за собою позицію “позазнаходження” по відношенню до аналізованої ситуації. Високе факторне навантаження за змінною “формулювання готового рішення” з негативною позначкою (-0,72) засвідчує про те, що цей фактор відбиває саме здатність та готовність особистості думати й розмірковувати, не поспішаючи виносити рішення щодо моральних вчинків. І, навпаки, незбереження рефлексивної позиції призводить старшокласників до “заглиблення” в ситуацію (прийняття ідентифікаційної позиції) та пропозицій готових рішень, що часто мають емоційний і упереджений характер. При цьому формулювання таких рішень, як правило, не містить усвідомлення морального конфлікту (-0,41) (там само).

І, нарешті, *четвертий фактор* поєднує групу змінних, які вказують на недиференційованість, невизначеність позиції (0,78), вибору (0,75), уникнення вибору (0,42), нерозуміння умов ситуації (0,43) (там само). Фактор отримав назву “*Невизначеність моральної позиції та уникнення*”. Негативне навантаження за цим фактором мають змінні “направленість рішення “на іншого” (-0,52) та “усвідомлення морального конфлікту” (-0,59). Це засвідчує, що невизначеність, уникнення моральних рішень обертається нерозвинутою моральною свідомістю, неготовністю старшокласника відповідально здійснювати моральний вибір.

Таким чином, аналіз результатів факторного аналізу дозволяє нам говорити про те, що на прийняття рішення в ситуації морального вибору визначальний вплив здійснюють чотири інтегративних властивості, які описують як смислові, ціннісні характеристики моральної свідомості старшокласників, так і процесуальні – готовність до “зустрічі” зі складною ситуацією вибору та здатність займати певну особистісну позицію в процесі рішення.

*Вибір, який здійснює старшокласник у ситуації прийняття морального рішення, стає саме моральним вибором, якщо молода людина має розвинену систему моральних переконань, вона орієнтована в сфері моральних цінностей, ураховує різні аспекти ситуації, особливості її учасників і власні психологічні характеристики, здатна обирати на користь інтересів Іншого, якщо в складній моральній ситуації вона зберігає рефлексивну позицію та здатність мислити, розмірковувати, аналізувати, а також, якщо вона не уникає вибору, не уходить від нього в різні форми невизначеності та недиференційовані позиції і поведінку. Таким чином, моральний вибір представляє собою не тільки ціннісно-смыслову готовність старшокласника, але й певну його особистісну мужність, що виявляється через чесну та відкриту моральну позицію, яку він займає.*

## **Висновки до розділу 2**

Дослідження прийняття рішень старшокласниками будувалося з урахуванням вікової специфіки ситуацій морального вибору в період ранньої юності. Аналіз наведених прикладів ситуацій, що містять ціннісні протиріччя, засвідчив про якісні зміни, які відбуваються у певних системах відносин унаслідок актуалізації вікових потреб старшокласників. Розширення меж моральної свідомості за рахунок набуття нових знань та власного життєвого досвіду в процесі взаємодії з різними людьми позначилося на перебудові системи відносин “старшокласник – незнайома людина”. Дві наступні потреби – відокремлення та афіліація – що стосується підвищення вимог старшокласників до спілкування та збереження певної залежності від нього, простежуються в системі відносин “старшокласник – друзі”. Перебудова взаємодії та взаємовідносин із значущими дорослими виявилася в потребах автономії та зближення й відбилося на системі відносин “старшокласник – родина”.

Прийняття рішення старшокласниками в ситуаціях морального вибору досліджувалося як діяльнісний процес, який може бути описаний на основі двох складових – смислової та процесуальної. Смыслову сторону прийняття рішення утворює сукупність ціннісних та смислових домінант, у межах яких старшокласник сприймає умови ситуації, визначає протиріччя морального конфлікту, обмірковує й зважує альтернативи рішення, обирає засоби рішення, відповідно до його мети, здійснює моральний вибір. Процесуальна сторона відтворює особливості проходження старшокласником тих етапів, що забезпечують структурну повноцінність процесу прийняття рішення й за допомогою якої реалізуються ціннісно-смыслові чинники його моральної активності.

Поєднання смислових та процесуальних характеристик прийняття рішення в ситуаціях морального вибору дозволило виділити специфічні особливості, властиві для кожного його етапу. Так, на першому етапі при первісному сприйманні умов ситуації старшокласники виявляли власну моральну позицію, що сприяла відображенню ступеня “привласнення” й смислової репрезентації змісту ситуації, наповнення її певним індивідуальним смыслом. Постановка проблеми після сприймання умов ситуації здійснювалася на основі вміння старшокласників узагальнювати, розуміти й відокремлювати головне від другорядного, цінне від нецінного,

прояснювати сенс морального конфлікту в змісті ситуації. Від розвиненості вміння старшокласників визначати проблему залежала постановка мети, що окреслювала напрям їхніх подальших дій, фіксувала смислові ознаки того результату, який вони прагнули отримати. Під час проходження другого етапу – вироблення варіантів рішення, старшокласники виявляли здатність до формулювання альтернатив рішення, визначення засобів досягнення поставленої мети. На третьому етапі відбувалася оцінка старшокласниками висунутих варіантів рішення ситуації морального вибору й вибору остаточного на основі їх схвалення та відкидання (“за” і “проти”). Наведені ними аргументи ґрунтувалися на виділенні різних смислових акцентів у змісті альтернатив рішення, на врахуванні своїх індивідуальних властивостей, морального досвіду та конкретних обставин ситуації.

Визначення особливостей процесу прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору ґрунтувалося на врахуванні смислових та процесуальних аспектів. Встановлено, що прийняття рішення забезпечується такими інтегральними особистісними характеристиками, як: *смислова вузькість*), що визначає смислову сторону рішення, у відповідності з якою старшокласники відрізняються за рівнем широти смислів, на які вони здатні спиратися в процесі прийняття рішення; *спрямованість на іншого (на себе)*, що виступає показником альтруїстичних або егоцентричних ціннісних доміант старшокласників під час морального вибору; *здатність (або нездатність) зберігати рефлексивну позицію*, що визначає вміння старшокласників розмірковувати в процесі прийняття рішення з позиції спостерегаючого та мислячого свідка; *наявність власної моральної позиції (невизначеність моральної позиції та уникнення)*, що диференціює здатність старшокласників займати певну особистісну позицію й виявляється в ціннісно-смисловій готовності відповідально розв'язувати ситуацію, що містить ціннісне протиріччя, або особистісну неготовність, унаслідок якої старшокласник уникає рішення або здійснює ухід в різні форми невизначеної поведінки.

Як засвідчили результати дослідження, старшокласники із ціннісно-смисловою готовністю до морального вибору під час вирішення стимульних ситуацій, частіше обирали на користь гуманістичної цінності. Вони мали розвинену здатність до розуміння умов та проблем, продукували смислові аргументації на основі моральних уявлень та світоглядних настанов. Прийняття усвідомлених рішень відбувалося ними з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних ситуаційних аспектів, що свідчить про розвиненість рефлексії. Нетиповим для цих старшокласників було уникаати вибору або вдаватися до невизначених форм поведінки, оскільки відповідальність за наслідки власного вибору вони покладали на себе. Їхня альтруїстична налаштованість виявлялася в домінуванні виборів з урахуванням інтересів іншої людини.

У старшокласників, які виявили ціннісно-смисловою готовність до морального вибору, превалює внутрішній локус каузальності, вони мають розвинену автономну саморегуляцію, тому покладаються на власні ресурси під час вибору. Їхнє життя спрямовується альтруїстичними, комунікативними та самореалізаційними смислами. Пріоритетними для них є цінності саморозвитку, творчості, вони отримують задоволення від процесів навчання, досягнення нового. Матеріальні цінності не є домінуючими в системі ціннісних орієнтацій цих старшокласників, високий рівень матеріального благополуччя не виступає для них підставою власної значущості та високої самооцінки.

Особливостями прийняття рішень старшокласниками, які виявили особистісну неготовність до морального вибору, була низька здатність до визначення проблем на основі усвідомлення ціннісного протиріччя.

Ці старшокласники рідше вдавалися до смислових аргументацій під час рішення, що засвідчує про несформованість їхніх моральних переконань та світоглядних позицій. Вони виявляли низьку зорієнтованість в ситуаційних аспектах, що вказує на смислову збідненість їхньої моральної свідомості. Невисокий рівень рефлексії позначився на формулюванні варіантів рішень, що не містили усвідомлення морального конфлікту або таких, що мали емоційний або упереджений характер. Ними частіше обиралися рішення на користь власних інтересів, що засвідчує про недостатню розвиненість моральної настанови діяти “на благо інших”. Несформованість чіткої моральної позиції часто призводила їх до уникання морального вибору, небажання брати за нього відповідальність або ухід в різні форми невизначеності та недиференційовані позиції.

Старшокласники з особистісною неготовністю до морального вибору мають нерозвинений внутрішній локус каузальності. У системі їхніх життєвих цінностей домінує матеріальний прагматизм, головними життєвими смислами є статусні та гедоністичні. Власна активність не виступає для них чинником духовного самовдосконалення.

Дослідження гендерної специфіки прийняття рішень у ситуаціях морального вибору суттєвих відмінностей не виявило, проте встановлено наступну закономірність – на рішення досліджуваних як чоловічої, так і жіночої статі здійснювали опосередкований вплив умови стимульних ситуацій, ураховуючи які, вони приймали різні варіанти рішень.

### **Результати теоретичного аналізу літератури, що наведено в розділі, репрезентовано в таких опублікованих роботах автора:**

1. Богач О. В. Психологічний аналіз змістовних рівнів постановки проблеми у ситуаціях морального вибору / О. В. Богач // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. / гол. ред.: Г. П. Шевченко. – Вип. 5 (11). – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. – С. 31 – 38.

2. Богач О. В. Психологічний аналіз першого етапу процесу прийняття рішень старшокласниками у ситуаціях морального вибору / О. В. Богач // Наук. зап. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26 : в 4-х т. – Т. 1. – С. 120 – 124.

3. Богач О. В. Ціннісні орієнтації сучасних старшокласників / О. В. Богач // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. VIII. – Ч. 7. – К., 2006 — С. 20 – 25.

4. Богач О. В. Розуміння поняття вчинку в свідомості студентів / О. В. Богач // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 12. Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 17(41). – Ч. I. – С. 146 – 150.

5. Богач О. В. Психологічний аналіз другого етапу процесу прийняття рішення в ситуаціях морального вибору / Олена Богач // Психологічні перспективи : спец. вип. : Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. – [К.], 2011. – Т. 2. – С. 12 – 20.

## РОЗДІЛ 3

# ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У СИТУАЦІЯХ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ

### 3.1. Організація і завдання психологічного супроводу розвитку готовності старшокласників до прийняття рішень у ситуаціях морального вибору

Формувальний експеримент дослідження побудовано на основі психологічного супроводу, метою якого став розвиток ціннісно-сміслової готовності старшокласників до прийняття рішень у ситуаціях морального вибору. Експеримент проходив на базі 10-го класу Комунального закладу “Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів” № 16 упродовж 2010 – 2011 навчального року.

Упровадження психологічного супроводу дозволяло не тільки дослідити стартові можливості та динаміку розвитку готовності старшокласників до свідомого, відповідального морального вибору, а й надати підтримку у вигляді необхідних психолого-педагогічних умов для вирішення завдань, пов'язаних з процесами актуалізації морального розвитку та саморозвитку особистості.

Оскільки формування навичок рішення ситуацій морального вибору за певним шаблоном не є можливим та правильним, ми обрали напрямок розвитку особистісної готовності старшокласника до морального вибору, що визначається сформованістю суб'єктних ресурсів особистості. Завдання психологічного супроводу були спрямовані на якісне збільшення обсягу етичних знань старшокласників, розуміння й засвоєння важливих для моральної діяльності понять, а також на розвиток ціннісних та смислових аспектів моральної свідомості особистості, що впливає на її здатність зайняти таку особистісну позицію під час “зустрічі” та вирішення ситуацій морального вибору, яка ґрунтується на стійкій системі світоглядних моральних переконань і ціннісних орієнтацій гуманістичної спрямованості. До завдань психологічного супроводу також входив розвиток рефлексії й саморефлексії старшокласників, таких моральних якостей, як відповідальність, емпатія, справедливість, чуйність, порядність, толерантність, вимогливість до себе, доброзичливість, щирість, самокритичність, рішучість, альтруїзм тощо. Увага приділялася й усвідомленню та засвоєнню учасниками експерименту особливостей смислової та процесуальної сторін прийняття рішення в ситуаціях морального вибору.

Для виконання поставлених завдань відбулося об'єднання учасників навчально-виховного процесу – класного керівника 10-го класу, учителів-предметників гуманітарного циклу, адміністрації, шкільної психологічної

служби, батьків та самих старшокласників, оскільки важливим було не тільки дотримання системності й послідовності під час реалізації поставлених завдань, а й розуміння учнями загальної логіки тієї роботи, у якій вони брали головну участь. Загальна концепція психологічного супроводу будувалася згідно з основними положеннями особистісно орієнтованого виховання особистості, тому процес взаємодії із старшокласниками ґрунтувався на безумовному ціннісному ставленні до них, що дозволяло кожному учневі вільно самовиражатися в соціальному просторі спілкування та діяльності, відчувати себе самодостатньою особистістю.

Психологічний супровід реалізовувався унаслідок поєднання урочної, позакласної, групової, індивідуальної робіт із старшокласниками й передбачав спостереження, психодіагностику, психологічну освіту, психопрофілактику та психологічне консультування. Реалізація зазначених напрямків роботи здійснювалася з урахуванням поставлених завдань супроводу та основних концептуальних положень навчально-виховного закладу, спрямованих на формування умов для розвитку духовної та соціально здорової особистості дитини, її конкурентоспроможності, ініціативи та творчості. Оскільки учні 10-го класу оволодівали технологічним профілем навчання й предметне викладання здійснювалося на рівні стандарту, запланованими й проведеними формами роботи під час психологічного супроводу були навчальні та розвивальні заняття, класні години, консультації, бесіди, диспути, круглі столи, презентації, екскурсії, ділові ігри на морально-етичну тематику, а також тренінг з розвитку готовності старшокласників до морального вибору.

Використання урочної форми психологічного супроводу дозволило активізувати увагу старшокласників на сприйнятті та розв'язанні важливих моральних питань, що планувалися відповідно до тематичного контексту навчальних предметів, здебільшого гуманітарного циклу. Так, за допомогою аналізу образів та проблематики художніх творів на уроках української літератури й літератури (інтегрований курс російської та зарубіжної літератури) старшокласники працювали над моральними аспектами, що не втратили своєї актуальності й для сучасної людини: проблемою взаємин батьків і дітей (на прикладах образів Карпа та Лавріна з повісті “Кайдашева сім'я” Н. Левицького та Чіпки Варениченка з роману Панаса Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”); проблемою сімейного щастя та кохання (під час аналізу стосунків сімейного подружжя Карпа – Мотрі та подружжя Лавріна – Мелашки з “Кайдашевої сім'ї” Н. Левицького; образів Мавки та Лукаша з драми-феєрії “Лісова пісня” Лесі Українки; образів Тетяни та Онегіна з роману “Євгеній Онегін” О. Пушкіна); віри в Бога людиною й додержання заповідей Божих (на прикладах образів рідних братів Михайла та Сави з повісті “Земля” О. Кобилянської); співвідношення добра та зла в людині (на основі порівняльної характеристики образів Мавки та Килини з “Лісової пісні” Лесі Українки; характеристики образів: Гамлета з трагедії У. Шекспіра, Фауста з трагедії І. В. Гете, Печоріна з роману “Герой нашого часу” М. Лермонтова); смислу життя людини (під час аналізу образу

головного героя новели “Момент” В. Винниченка). З метою розширення меж моральної свідомості старшокласників на уроках літератури проводилися такі бліц-опитування: “У чому трагізм кохання Мавки? (за драмою-феєрією “Лісова пісня” Лесі Українки)”, “Гамлет – борець чи споглядач?”, “Чи є місце в сучасному житті Дон Кіхоту?”, “Чому герої У. Шекспіра часто перебувають у ситуаціях морального вибору?”; диспути: “Що таке щастя для людини та як його розуміють герої п’єси І. Франка “Украдене щастя”?”, “Чому Онегін не покохав Тетяну – дівчину, а покохав Тетяну – світську даму?”, “Чи можна назвати Чіпку Варениченка справжнім борцем проти соціальної неправди?” тощо.

На уроках з розвитку мовлення старшокласники мали змогу висловити власні думки під час написання творів-роздумів на морально-етичну тематику: “І найвища, по-моєму, краса – це краса вірності” О. Гончар”, “Чи врятує добро світ?”, “Чи може мій друг бути мусульманином?”, “Історія одного вчинку”. Така форма роботи сприяла розвитку моральної саморефлексії старшокласників, допомагала здійснити аналіз власної системи ціннісних орієнтацій, тих моральних якостей, що визначають їхню здатність обирати рішення з позиції активного суб’єкта морального вибору.

Новою формою роботи для старшокласників були інтегровані уроки, під час яких здійснювався перегляд, аналіз і письмовий відгук на популярні в молодіжному середовищі художні фільми “Ми з майбутнього” та “Марш-кидок”. Учителі акцентували увагу на дискусивних моментах фільмів з метою кращого розуміння учнями мотивів поведінки головних героїв. У написаних відгуках старшокласники відверто висловлювали власні думки щодо вчинків головних героїв фільмів, розмірковували про розвиненість почуттів патріотизму та любові до своєї Батьківщини у сучасної молоді, її шанобливого ставлення до народних традицій.

Запропоновані старшокласникам перекази з творчим завданням учителі добирали також з урахуванням поставлених завдань психологічного супроводу, що дозволяло діагностувати ставлення учнів до порушеної проблеми в запропонованих текстах. На прикладі життя мандрівника В. Григоровича – Барського учні розмірковували про значення висоосвічених людей у житті суспільства під час написання переказу “На користь собі й Вітчизні”. Текст переказу “Байдужість до батька й матері не прощається” на прикладі уривку з оповідання В. Сухомлинського стимулював старшокласників до роздумів над тим, якими повинні бути стосунки батьків і дітей, чи справді так важливо шанувати своїх рідних протягом усього життя. Робота над текстом переказу “Вже шістнадцять чи ще тільки шістнадцять?” націлювала старшокласників на роздуми з приводу того, яка життєва позиція в них домінує – активна чи пасивна, чи достатньо кожному з них власного ресурсу для прийняття відповідальних і самостійних рішень.

На уроках “Всесвітньої історії” та “Історії України” учасники формуального експерименту активно опановували новий матеріал, що сприяло процесам переоцінки власної системи ціннісних орієнтацій та формуванню моральних переконань і світоглядних настанов на основі



гуманістичних пріоритетів. Підсумовуючи наслідки Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) для людства, старшокласники працювали над розумінням смислового навантаження таких важливих для кожної людини понять, як “життя”, “смерть”, “горе”, “радість”, “обов’язок”, “права людини”, “щастя”, “насилля”, “свобода”, “патріотизм” тощо. Аналізуючи наслідки голодомору 1932 – 1933 рр. для українського народу, десятикласники усвідомлювали, що найвищою соціальною цінністю є життя людини, до якого, за будь-яких обставин, треба ставитися з великою шанобою. Дискусія “Чи є важливими для духовного розвитку людини віра в Бога та дотримання нею десяти Божих заповідей?” під час опрацювання теми “Розстріляне Відродження” не залишила жодного учасника байдужим. Кожний старшокласник намагався відстояти власну думку щодо бачення зазначеної проблеми, проте всі спільно дійшли висновку, що віра в Бога є тим позитивним ресурсом, який допомагає людині в скрутні хвилини не втратити віру у своє “Я”.

Аналіз конкретних прикладів результатів життєдіяльності великих борців за мир у всьому світі (Матері Терези Калькуттської, Мартіна Лютера Кінга, Іоанна Павла II) та великих диктаторів (Й. Сталіна, А. Гітлера, Б. Муссоліні), що відбувався протягом навчального року на уроках історії виявився корисним для засвоєння учасниками психологічного супроводу того факту, що якість людського життя визначається добрим ставленням, турботою, піклуванням про інших людей. Під час дискусії “Чи може людина, яка займає активну життєву позицію, аморально поводитися?” старшокласники визначилися з ознаками активної моральної позиції особистості, якими є усвідомленість, відповідальність за свою поведінку та вчинки, самостійність, цілеспрямованість, альтруїзм, вміння долати труднощі та доводити справу до кінця.

Позакласна діяльність із старшокласниками в межах психологічного супроводу включала також різні форми роботи – класні години, екскурсії, факультативні заняття. Тематика проведених класних годин урахувала актуальність вікових питань, що виникають у період ранньої юності й розв’язання яких є важливими для процесів виховання та самовиховання особистості. Були проведені такі класні години: “Діяльність як умова життя й розвитку людини”, “Життя людини – найвища цінність”, “Уміння людини зберігати своє “Я” в групі”, “Здоров’я та спорт нерозривні”, “Сильні та слабкі сторони цивільного й офіційного шлюбів”, “Основні правила продуктивного спілкування”, “З чого починається жорстоке ставлення до людини?”, “Вибір професії: мотиви, здібності, покликання”, “Матеріальне й духовне в житті людини”, “Я – громадянин України”, “Про дружбу й товаришування”, “Міцна родина – щаслива дитина” тощо.

Під час тижнів профорієнтації “Праця – джерело життя та головна його краса” були організовані екскурсії до навчальних закладів та виробничих підприємств, де працювали батьки учнів 10-го класу. Відвідування Міського центру зайнятості дозволило старшокласникам ознайомитися з сучасним ринком праці, стимулювало їхній професійний вибір з урахуванням потреб промислового регіону. За сприянням батьків було також організовано виїзну

екскурсію до Свято-Успенської Святогорської Лаври – духовного центру Східної України.

Старшокласники брали активну участь у загальношкільних заходах, а також конкурсах малюнків: “Опалені війною”, “Дорогою добра”, “Шкідливі звички – до чого це призводить”; випусках стіннівок: “Дивись не забудь – людиною будь!”, “Юридична та моральна відповідальність за правопорушення”, в акціях: “16 днів без насильства”, “Молодь за здоровий спосіб життя”, волонтерському русі “Допоможемо тим, хто цього потребує”.

На факультативних заняттях “Уроки духовності”, що реалізовувалися шкільною психологічною службою, учасники психологічного супроводу працювали над розвитком власних моральних якостей – доброти, здатності любити інших людей та довіряти, милосердя, відповідальності, альтруїзму, толерантності тощо. Планування занять здійснювалося з урахуванням побажань старшокласників, які віддавали перевагу практичним видам роботи – семінарам, диспутам, розвивальним іграм. Тематика занять відповідала віковим потребам старшокласників і спрямовувалася на моральний саморозвиток особистості, засвоєння нею загальнолюдських норм взаємодії і правил поведінки, а саме: “Проблема пошуку смислу життя в період юності”, “Любов як головна цінність життя”, “Психологічна готовність старшокласників до самостійного життя”, “Добро та Зло в житті людини”, “Проблема свободи та відповідальності”, “Становлення особистості в процесі діяльності”, “Саморозвиток та самоактуалізація як базові потреби особистості”, “Щастя – як суб’єктивно-об’єктивна міра задоволеністю життям”, “У здоровому тілі – здоровий дух”, “Одяг як відображення внутрішнього світу людини”, “Структура здібностей старшокласника – підґрунтя до свідомого професійного вибору”.

У межах психологічного супроводу було також апробовано розроблений тренінг “Розвиток готовності старшокласників до морального вибору”. За формою проведення тренінг належить до групових методів навчання, які, порівняно з індивідуальними формувальними прийомами, надають змогу через обмін поглядами з іншими учасниками більш глибоко відрефлексувати та усвідомити внутрішні психологічні аспекти, що впливають на розвиток моральної активності особистості, лежать в основі її моральної діяльності.

Дослідження стартових можливостей старшокласників приймати свідомі, відповідальні та самостійні рішення під час психологічного супроводу показало, що учні частково усвідомлюють чинники власної моральної активності, тому не завжди діють конструктивно якщо стикаються у реальному житті з ситуаціями, що потребують морального вибору, оскільки є труднощі з визначенням ціннісних протиріч ситуацій, умінням висувати альтернативи рішення та аналізувати їхні наслідки. Ураховуючи зазначене, до тренінгу було введено вправи, рольові ігри, диспути, аналіз ситуацій морального вибору, виконання яких допомагало кожному учаснику визначитися й з власним моральним ресурсом, й усвідомити, що кожна ситуація морального вибору потребує нових гнучких рішень.

Оскільки апробований тренінг “Розвиток готовності старшокласників до морального вибору” розроблявся як авторська програма, тому він потребує більш детального аналізу.

В основу тренінгової роботи було покладено *суб’єктний* (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, С. Рубінштейн та ін.), *вчинковий* (М. Бахтін, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко) та *діяльнісний* (О. Асмолов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.) *підходи*, сутність яких полягає в тому, що старшокласник розглядається як свідомий, відповідальний автор своєї активності, здатний самостійно обирати цілі й засоби їх досягнення. З погляду цих підходів моральна активність є унікальним особистісним утворенням, що репрезентує цілісність моральної свідомості, самосвідомості та практичної дії особистості, є визначальним показником її морального-духовного розвитку, оскільки будь-яка моральна якість формується, проявляється і закріплюється у відповідному вчинку.

*Принципи*, з урахуванням яких планувалися та відпрацьовувалися тренінгові заняття, відповідали класичному набору правил і норм [47; 220]. *Принцип відкритості та щирості* припускав відвертість учасників під час роботи в групі та відсутність нещирості в діях і почуттях між ними [47, с. 28 – 30]. *Принцип*, побудований на *активності* учасників, виступав основною нормою поведінки в тренінгу та виявлявся в постійній реальній включеності кожного учасника до інтенсивної групової взаємодії. Створенню атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття учасників сприяв *принцип конфіденційності*. За допомогою *принципу “тут і тепер”* учасники аналізували процеси, що відбувалися в групі в певний момент тренінгу – почуття, які переживаються, думки, що з’являються. Завдяки прийняттю цих правил групою, вона ставала об’ємним дзеркалом, у якому кожний учасник отримував здатність бачити себе під час своїх виявів. Велике значення приділялося й *принципу персоніфікації висловлювань*, згідно з яким учасники зосереджували свою увагу на процесах самопізнання, самоаналізу й рефлексії. Цей принцип дозволяв старшокласникам усвідомлювати та долати поведінкові патерни захисної спрямованості, що є особливо важливим для розвитку моральної самосвідомості старшокласника як суб’єкта вчинкової діяльності [там само, с. 28 – 30]. Наступний *принцип відповідальності* був “... спрямований на формування в учасників групи суб’єктної позиції, що базується на ставленні до себе як до автора власних дій, здатного вибирати й бути відповідальним за свій вибір” [216, с. 362]. У тренінгу також використовувалися принципи *добровільної участі* та *постійного складу* учасників [218; 220].

За структурою тренінг розвитку готовності старшокласників до морального вибору умовно проходив через три етапи – *діагностичний*, *аналітичний* і *трансформаційний*. Межі цих етапів досить гнучкі, тому завдання діагностичного, аналітичного та розвивального характеру вирішувались на кожному з етапів відповідно до індивідуальної динаміки внутрішніх процесів старшокласників. Завдання та вправи, що визначалися діагностичним спрямуванням, передбачали формування в учнів основних

теоретичних уявлень про чинники морального розвитку суб'єкта, засвоєння алгоритму процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору, а також усвідомлення ними власних проблем, що можуть ставати на заваді вчинку.

На аналітичному етапі увагу було приділено пошуку способів конструктивного вирішення ситуацій морального вибору й усвідомленню старшокласниками внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій і рішень. Ця робота супроводжувалася інсайтами, під час яких учасники тренінгової групи досягали розуміння причин невдалих рішень, у них виникала внутрішня мотивація до морального самовдосконалення. Таким чином здійснювався перехід до трансформаційного етапу тренінгу, що ґрунтувався на усвідомленні отриманих етичних знань, набутті навичок конструктивної взаємодії учасників та вмінні практично їх реалізовувати.

В організаційному плані тренінг включав три фази. На *комунікативно-інтеграційній фазі* відбувалося входження учасників до групи й початок групової динаміки. Під час проходження *робочої фази* відпрацьовувалося основне змістове навантаження тренінгової програми. На *завершальній фазі* закріплювалися набуті знання й уміння, підводилися підсумки групової роботи.

Серед практичних методів тренінгу використано елементи позитивної психотерапії, логотерапії, когнітивної терапії, арт-терапії, тілесно орієнтованої терапії, а також психомалюнок.

З технік позитивної психотерапії застосовувався ефективний засіб терапевтичного впливу – психологічна метафора. Спеціально дібрані притчі, оповідання використовувалися протягом усієї тренінгової роботи для сприяння позитивним особистісним самозмінам старшокласників. Як метод активізації ресурсних механізмів психіки метафори допомагали учасникам осмислювати та напрацьовувати життєвий досвід на прикладах досвіду інших, з яким вони знайомилися під час тренінгових занять [54, с. 67 – 77]. Використання методу трансформації проблемної метафори в ресурсну дозволяло комплексно використовувати її для діагностичних та психокорекційних завдань тренінгу. Внаслідок досягнення емоційних змін відкривався доступ до внутрішніх ресурсів, що сприяло кращому самопізнанню учасників [7, с. 73 – 85].

За допомогою прийомів логотерапії старшокласники усвідомлювали, у чому полягає сенс життя, які смисли життя може обирати людина, орієнтуючись на різні системи цінностей, та якими смислами наповнене власне життя учасників.

Використання технік когнітивної терапії націлювало учасників аналізувати і засвоювати зміст основних етичних понять, якими вони оперували протягом тренінгової роботи й сприяло змінам їхніх поглядів на самих себе, на власне життя. Усвідомлення власних помилок та особистісних проблем слугувало стимулом для позитивних самоперетворень.

Вправи, ігри, побудовані на прийомах тілесно орієнтованої терапії, допомагали учасникам визначитися зі своїми психологічними межами та межами інших учасників, що покращувало процеси взаємодії, а також

підвищувало рівень особистісної довіри в них.

Метод психомалюнка сприяв усвідомленню учасниками значення в житті людини таких етичних категорій, як “добро”, “зло”, “совість”. У процесі групової комунікативної творчості старшокласники відтворювали образ світу, побудованого на кращих гуманістичних цінностях – мирі, любові, злагоді та шанобливому ставленні людей один до одного. У цьому випадку психомалюнок запроваджувався з метою виявлення ефективності проведеного тренінгу.

Протягом тренінгу постійно проводилися бесіди, дискусії, ігри в ході яких старшокласники мали змогу краще зрозуміти себе та інших учасників, засвоїти, що конструктивні способи взаємодії повинні будуватися на основі поваги, співчуття, розуміння, сприяння, допомоги іншій людині. У разі виникнення утруднень під час вирішення ситуацій морального вибору старшокласникам пропонувалося проігравати їх за ролями з метою знаходження конструктивних варіантів рішення. Учасники здійснювали аналіз вчинків, якщо вони були в їхньому житті, оцінювали їхні наслідки для особистісного розвитку, розповідали про вчинки інших людей задля набуття морального досвіду. Вони усвідомлювали власні можливості до здійснення вчинку, аналізували ті особистісні якості, що сприяють моральному вибору або стоять на заваді йому. В остатньому випадку старшокласники, зазвичай, обирали шлях самозмін.

Отже, психологічний супровід, в основу якого було покладено різні форми роботи зі старшокласниками – навчальні та розвивальні заняття, класні години, консультації, бесіди, диспути, круглі столи, презентації, екскурсії, ділові ігри на морально-етичну тематику, тренінг з розвитку готовності старшокласників до морального вибору, є системним психокорекційним заходом, спрямованим на актуалізацію суб'єктних чинників моральної активності особистості, унаслідок чого вона набуває здатності до свідомого, відповідального авторства власних моральних рішень.

### **3. 2. Розвивальні ефекти тренінгу “Розвиток готовності старшокласників до морального вибору”**

Тренінг розвитку готовності старшокласників до морального вибору складався з 7 занять обсягом 28 годин групової роботи. Тренінгові заняття проходили один раз на тиждень. У них брали участь 20 старшокласників віком від 15 до 17 років, серед них 8 дівчат та 12 юнаків.

Для ілюстрації тих процесів, що відбувалися під час тренінгової роботи, подамо огляд основних прийомів і вправ, на підставі яких здійснювалася актуалізація й опрацювання змістових аспектів моральної свідомості, життєвих цінностей та смислів старшокласників, а також феноменів, пов'язаних з вирішенням ситуацій морального вибору.

Серед *діагностичних прийомів* тренінгу найбільш інформативними й цінними в дослідницькому сенсі були ті, що дозволяли учасникам усвідомити власні ресурси, оскільки однією з умов конструктивного вибору є актуалізація його суб'єктних чинників. Виконання вправи “Презентація” націлювало старшокласників на аналіз самоствалення, що виступає основою “Я-концепції” особистості, зокрема її оцінного компонента [164, с. 19 – 31].

Було встановлено, що лише незначна частина учасників сприймає себе позитивно, більшість продемонструвала низький рівень розвитку самосвідомості, що підтверджувалося наведеними відповідями: “Я зла людина”, “Безвідповідальна”, “Я такий, як усі”, “Я мало про себе знаю”, “Я не можу нічого сказати” та скутістю, “закритістю” учасників тренінгу. Під час виконання вправи “Три позитивні якості”, старшокласники працювали над усвідомленням того факту, що характеризують одне одного на основі спрощеного сприйняття, а саме: весела(ий), “класна(ий)”, красива(ий), “прикольна (ий)” [158]. Обговорення результатів вправ сприяло розвитку вмінь учасників позитивно ставитися до себе та іншої людини, орієнтуватися на “сильні” сторони особистості під час взаємодії та спілкування.

Виконання вправи “Древо смислу”, що є модифікацією прийому логотерапії, спрямовувало учасників на систематизацію знань про життєві смисли людини (див. додаток Д). У ході дискусії вони наводили своє розуміння поняття “життєвий смисл людини”. Для більшості це – “те, для чого живе людина”, а саме: “щоб любити людей”, “не палити та не пиячити”, “виховувати дітей”, “досягати в житті успіху”, “активно допомагати тим, хто на це потребує”, “отримувати задоволення”, “приносити користь суспільству”. Визначення засвоєних життєвих смислів учасниками показало, що зрозумілими для них є тільки сімейні, комунікативні та смисли самореалізації. Змістове наповнення таких смислових орієнтирів людського життя, як альтруїстичні, екзистенційні, гедоністичні, когнітивні, учасники опрацьовували за допомогою методики В. Котлякова [110].

Ранжування ціннісних пріоритетів, що наповнюють людське життя смислом продемонструвало, що найважливішою цінністю учасники визначали “сім’ю”, потім – “любов”, “здоров’я” й “щастя”. “Секс”, “музика”, “гроші”, “кар’єра”, “друзі”, “діти” також мають важливе, на їх думку, значення для кожної людини. І тільки на останньому місці називалися “самореалізація”, “дружба”, “розваги”, “честь”, “робота”.

Виконання наступної вправи “Три найважливіші речі” спонукало старшокласників до рефлексії смислів власного життя (див. додаток Д). На поставлене питання: “Чи задумувалися Ви над смислом свого життя?” було отримано стверджувальні відповіді. При цьому більшість учасників довела, що має труднощі з прийняттям рішень, підтвердженням чого стала заявлена у відвертій бесіді мотивація продовження навчання в школі – відсутність професійної зорієнтованості (43,5%) та “настанова на продовження мораторія” (21,3%) [116, с. 45]. Таким чином було підтверджено наявність у цієї частини десятикласників феномену “відкладеної дорослості”, який спричиняє несформованість “зон відповідальності” [147]. Інші учасники мали чіткі цілі та плани щодо свого майбутнього. Вони мали професійну зорієнтованість, оскільки вже обрали спеціальність яку хочуть опанувати після закінчення школи (35,2%).

Результати роботи над усвідомленням старшокласниками смислів власного життя засвідчили, що порівняно з визначенням смислів життя абстрактної людини акценти дещо змістилися. Найціннішим для учасників виявилось власне здоров’я, що сприяло розумінню позбутися шкідливих звичок, опанувати техніки загартування для поліпшення його стану. Значущими для учасників цінностями було також визначено “сім’ю”,

“любов”, “кар’єру”, “дружбу”, “майбутню професію”, “гроші”, “секс”, “дітей”. Останнє місце посіли “честь”, “спілкування з батьками”, “допомога іншим людям”, “взаєморозуміння”, “щастя”. Цікавими були роздуми юнака, який визначив смислом власного життя “стати кращим гравцем мережевої комп’ютерної гри “Counter Strike 1.6.”. У зворотних зв’язках учасники підсумовували, що якість життя людини залежить від того, якими смислами вона його наповнює, які цінності визначає для себе пріоритетними.

Цінну інформацію надавали й проєктивні психомалюнки “Добро та Зло”, “Моя совість”. Використання символічних антагоністичних образів: “ангел – сатана”, “життя – смерть”, “кохання – зрада”, “щастя – горе”, “посмішка – сльози”, “малюнки зі сценами життя людей, де панує радість, любов, взаєморозуміння та сценами із горем, насиллям”, дозволило визначити учасникам внутрішні критерії оцінки дихотомічних етичних категорій “добро” та “зло” (див. додаток К).

Змальовуючи “совість”, старшокласники з’ясовували її роль у своєму житті. Ними частіше обиралися образи, що мали вигляд людської фігури (див. додаток З). Одна учасниця підписала портрет дівчини з блакитним волоссям у довгій спідниці: “Добра дівчинка, яка засуджує, бо знає, що таке “добро”. Вона пояснила, що совість – це найкраща частина її власної душі, яка внутрішнім голосом оцінює її поведінку. Під час передачі смислу зазначеного поняття, учасниками також обиралися образи сонця та хмар, біло-чорної смуги, оскільки власні докори сумління асоціювалися ними з грозовими хмарами або темними смугами. Дехто обирав образи будинків та шаф із зачиненими дверима, тим самим демонструючи сформовану власну позицію, – не дослухатися совісті, бо так легше живеться (там само).

Низка тренінгових вправ спрямовувалася на розвиток навичок конструктивної міжособистісної взаємодії учасників за суб’єкт-суб’єктною моделлю, наприклад: “Три якості”, “Порахуємо до...”, “Подарунок”, “Мій портрет у променях сонця”, “Дякую тобі”, “Таланти” [158; 9; 164]. В учасників вироблялося сприйняття себе та іншої людини як самоцінності, розвивалися навички альтруїзму, емпатії, поваги, взаємодопомоги, довіри, чуйності тощо. Закладалася настанова діяти в ситуаціях морального вибору на благо інших людей, що ґрунтувалася на розвитку гуманістичних цінностей – добра, любові до ближнього, співчуття, поваги, розуміння, сприяння, допомоги іншій людині тощо.

Ефективними в цьому напрямку виявилися також вправи з елементами тілесно орієнтованої терапії: “Подорож до Парижу”, “Власні межі”, “Піднятися разом”, “Коло дружби” (див. додаток Д) [205; 158]. Під час їхнього виконання учасники ділилися власними думками й почуттями, які виникали під час внутрішньої роботи, направленої на виявлення тих якостей, що заважають їм продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками. Адекватність їхньої саморефлексії оцінювалася групою.

Серед діагностичних вправ, спрямованих на визначення проблем і труднощів у старшокласників, пов’язаних із прийняттям рішень у ситуаціях морального вибору, були: “Ситуації, що потребують рішення”, “Скринька добрих справ”, “Чарівна квіточка” [114, с. 256 – 258]. Розвиваючи здатність до смислової аргументації вибору, учасники висловлювали власні думки на основі сформованих моральних переконань та світоглядних настанов, що містять основи загального розуміння довілля, людини, суспільства та ціннісного ставлення до них. З цього приводу часто виникали різні погляди на одну проблему, що сприяло появі дискусійних моментів у тренінгу, в ході яких учасники намагалися відстоювати власну моральну позицію, аргументували точку зору, якої дотримувалися. Були випадки, коли учасники

здійснювали переоцінку власних цінностей, розуміючи, що якість рішень залежить від власного морального потенціалу.

За допомогою розвитку здатності до дисоціації (погляду з позиції “над ситуацією”, яку необхідно було вирішити), старшокласники усвідомлювали, що вибір рішення з рефлексивної позиції дозволяє їм краще розуміти моральні, об’єктивні й суб’єктивні ситуаційні аспекти й ураховувати їх. В іншому випадку, коли відбувається “заглиблення” в ситуацію, її вирішення, як правило, стає емоційним і упередженим.

Виконання вправ допомогло засвоїти учасникам, що позиція уникання вибору, найчастіше викликана небажанням людини нести відповідальність за наслідки своїх рішень, а зорієнтованість на зовнішню оцінку призводить до втрати позиції авторства власних рішень. Усвідомлення цього факту сприяло розвитку індивідуальної відповідальності старшокласників, що виявлялося у подальшій роботі через висловлювання своєї точки зору, вияв ініціативи, відстоювання власних моральних переконань.

Також спільно учасниками було вирішено, що для прийняття рішень у ситуаціях морального вибору є важливим розвиток таких особистісних якостей – доброта, чуйність, відповідальність, розвинені совість та воля, любов для ближнього, самостійність, наполегливість, цілеспрямованість, уміння протистояти тиску обставин та інших людей.

Виконання діагностичних вправ сприяло активізації процесів моральної свідомості та самосвідомості старшокласників, результатом чого стало усвідомлення відчуття власної незадоволеності собою, що складає основу мотиваційного чинника процесу морального самовдосконалення особистості.

*Аналітичні та розвивальні прийоми тренінгу* базувалися на процедурах, виконання яких впливало на систематизацію та поглиблення етичних знань учасників з метою розширення меж їхньої моральної свідомості. Було розглянуто й проаналізовано життєві смисли людини за методикою В. Котлякова [110]. Основні положення щодо смислу життя людини розглядалися на основі матеріалів книги В. Франкла “Людина в пошуку смислу” [207]. Акцентувалося на тому, що знаходження унікальності смислу власного життя залежить тільки від устремління самої людини, що тільки вона є відповідальною за якість свого життя та тих рішень, які приймає.

Під час ділової гри учасники аналізували власні права (вільно обирати альтернативи рішення, вчиняти так, як вважається за доцільне) та обов’язки (взяти на себе відповідальність за наслідки рішення, враховувати інтереси інших), які вони мають, потрапляючи в ситуації морального вибору.

Використання методів мозкового штурму в роботі тренінгу сприяло розкриттю учасниками ролі “моралі” та “моральності” в житті людини й допомагало визначити на основі змістових ознак критерії відмінностей ситуацій морального вибору від інших життєвих ситуацій.

У тренінгу використовувалися й прийоми позитивної психотерапії [76; 150; 157]. Метафоричність образів притчі “Епітафія” націлювала учасників на розуміння, що якість життя кожної людини залежить від того, яким смислом вона його наповнює (див. додаток Ж). Гідним може вважатися життя, коли людина встигає зробити багато добрих справ для інших людей, залишивши після себе добро пам’ять. Аналіз притчі “Про камені, горіх та



пісок” допоміг старшокласникам усвідомити, що відповідальне ставлення до власного життя залежить від якості проявів активності, яка спрямовує саморозвиток (там само). Засвоєна ідея притчі “Два ченці” націлювала на гнучкість вирішення ситуацій морального вибору (там само).

Прослуховування й обговорення музичної композиції С. Копилової “Леонардо да Вінчі” сприяло усвідомленню учасниками того факту, що обставини життя впливають на кожного, але цей вплив не остаточний. Людину робить людиною не підкорення умовам життя, а активне протистояння. Ресурсом для власних потенцій є постійне духовне самовдосконалення [103].

У тренінгу активно використовувалися прийоми арт-терапії. Учасники, що працювали в підгрупах за допомогою художнього засобу – казки, розкривали основні дихотомії морального вибору людини: вірності та зради, любові та ненависті, добра та зла, жорстокості та милосердя. Програвання сюжету народної казки “Колобок” допомогло першій підгрупі донести ідею відповідального вибору друзів. Віра у власні сили завжди допомагає людині змінитися на краще, така ідея проголошувалася другою підгрупою за допомогою інсценування казки “Бридке каченя”. Третя підгрупа обраною казкою “Теремок” намагалася довести всім учасникам тренінгу, що треба завжди допомагати людям, ділитися з тими, хто потрапив у біду. Всі представлені композиції були сприйняті, жодний учасник тренінгової групи не залишився осторонь, оскільки не відмовився грати в казках. Більшість творчо демонструвала риси характеру свого персонажа, однак були й такі учасники, хто не міг розкритися до кінця, що відчувалося в скрутності їхніх рухів, невпевненому та тихому голосі. Група підтримувала їх оплесками.

Серед прийомів, націлених на актуалізацію відповідальних дій та поведінки старшокласників можна виділити ті, що базувалися на техніках когнітивної психотерапії. Під час роботи в парах кожному учаснику багато разів ставилося питання: “За що ти несеш відповідальність у своєму житті?”. Зі слів учасників, виконання цієї вправи дозволило їм краще зрозуміти, що справжня дорослість вимагає усвідомленої відповідальності як відносно себе, так і відносно інших людей, докільля загалом.

Розвиток зони відповідальності учасників показово простежувався й у таких робочих моментах тренінгу. На першому занятті, незважаючи на те, що всі учасники ознайомилися з правилами роботи та прийняли їх, під час зворотного зв’язку було встановлено, що більшість виявляє бажання повернутися за парти, оскільки не може працювати в тренінговому колі – відчуває дискомфорт. Визначити причини незручностей спочатку не вдалося, оскільки вони не усвідомлювалися. Коли пропозицію було виконано, динаміка роботи в групі покращилася. Наступні два заняття учасники працювали у звичній для них спосіб – за партами. Коли прийшло усвідомлення, що таким чином відбулося уникання власної відповідальності й перекладання її на тренера, якого було поставлено у звичайну для них позицію відповідального за все вчителя, учасники виявили внутрішню готовність поновити роботу в тренінговому колі.

Увага в тренінгу також приділялася розвитку моральної самосвідомості та позитивної “Я –концепції” старшокласників. Цьому сприяла робота над вправами “Компетентність та винагорода” [206, с. 158], “Життєві цілі” [205, с. 65 – 69]. У процесі діалогічної взаємодії учасники працювали над усвідомленням власних цінностей, моральних світоглядних настанов,

особистісних якостей, почуттів, своєї здатності до моральної рефлексії. Вони також здійснювали критичну оцінку свого “Я” як суб’єкта морального вибору, визначали особистісну готовність зайняти активну моральну життєву позицію. Установлено, що більшість старшокласників відчуває самоповагу за власні досягнення, серед яких було названо появу справжніх друзів, старанне навчання, взаємопорозуміння з батьками після довгого конфлікту, перше кохання, допомогу близьким по господарству, досягнення в музичній, спортивній сферах, прощення людини, яка зрадила, перші власно зароблені гроші, оволодіння вмінням керувати автомобілем, матеріальне забезпечення своєї родини тощо. На жаль, життєвими досягненнями деякі учасники вважали також “бійку, де було зламано ніс супернику”, “перше пияцтво з дорослими” та “перший сексуальний досвід”.

Перспективи власного самовдосконалення старшокласники також бачили по-різному: “розвивати силу волі”, “позбутися страху висоти”, “стати відвертим”, “подолати лінощі”, “по-доброму ставитися до людей”, “розвивати художні здібності”, “навчитися плавати”, “стати майстром спорту з боксу”, “подолати невпевненість у собі”, “оптимістично сприймати світ”, “вивчити китайську мову”, “навчитися відповідальності”, “перестати говорити людям правду”, “ставитися з меншою довірою до друзів” тощо.

Для кращого розуміння учасниками змістового наповнення понять, що є важливими для морального саморозвитку особистості смисловими орієнтирами, використовувався модифікований психоаналітичний прийом “Вільні асоціації”. До запропонованих протилежних за змістом понять: “активність” – “пасивність”, “моральність” – “аморальність”, “відповідальність” – “безвідповідальність” учасники добирали власні асоціації, аналізували їхнє смислове навантаження та самостійно формулювали визначення.

За допомогою рефлексивного аналізу було визначено, що учасники раніше не задумувалися над тим, наскільки для людини є важливим займати активну життєву позицію, що ґрунтується на пріоритеті духовних цінностей, а не матеріальними. Відвертість відповідей та проявів емоційних реакцій свідчила, що більшість учасників засвоїла необхідність для власного саморозвитку ініціювання моральної активності, не зважаючи на поодинокі відповіді, в яких наголошувалося на відсутності жодного сенсу виявляти особистісну активність, оскільки батьки вже заклали міцний фундамент для подальшого життя своїм дітям.

Під час тренінгових занять постійно зверталася увага на розвиток у старшокласників безумовного ціннісного ставлення до іншої людини. Виконання вправ, змістовий аналіз притч та інші форми роботи сприяли усвідомленню учасниками того, що запорукою альтруїстичних рішень особистості під час морального вибору та продуктивної міжособистісної взаємодії є сформованість таких моральних якостей, як повага, емпатія, співчуття, доброта, чуйність, толерантність, вихованість. І навпаки, якщо люди мало переймаються проблемами інших, звертають увагу лише на власні відчуття та переживання, це вказує на їхню корисливість та егоцентризм.

Увага приділялася й розвитку моральної саморегуляції учасників як важливого компонента їхньої особистісної готовності до морального вибору. Старшокласники напружували вміння усвідомлювати власні дії, поведінку під час вирішення ситуацій морального вибору та прогнозувати їхні наслідки як для себе так і для інших. Під час формулювання учасниками власного розуміння поняття “якість морального вибору” встановлювалася його залежить від актуалізації особистісних сислів та цінностей, якими керується людина, приймаючи рішення в ситуаціях, що містять морально-ціннісний конфлікт. Було також сприйнято, що тільки довільне рішення особистості може бути за своєю суттю дійсно моральним вибором – свідомим, самостійним та відповідальним.

У побудову тренінгу було покладено й функціональну модель прийняття рішення в ситуаціях морального вибору, що складається з певних етапів, які мають свою операційну будову. Кожна дія, що входить до функціональної структури процесу прийняття рішення, підлягала аналізу, рефлексії та опрацюванню з боку учасників. Для цього використовувалися спеціально підібрані вправи та метафоричні образи притч. Аналіз основних положень “Декларації прав людини щодо прийняття рішень” відбувався з підтвердженням кожної її ключової позиції прикладами з власного життєвого досвіду учасників (див. додаток Д). Засвоєння етапів прийняття рішення проходило під час розгляду та аналізу схеми процесу прийняття рішення. Алгоритм рішення відпрацьовувався в ході виконання вправи “Шість кроків відповідальних рішень” [114, с. 263].

Так, важливість усвідомлення повного об’єму інформації для формулювання цілісного уявлення про явище, подію або ситуацію, що вимагає рішення спочатку пророблялася на основі аналізу притчі “Сліпці та слон” (див. додаток Ж). На прикладі ситуацій морального вибору, що ввійшли до змісту вправи “Розуміння умов ситуації, що потребує рішення”, учасники виробляли вміння свідомо сприймати умови ситуації морального вибору та визначати її ціннісне протиріччя (див. додаток Д). При обмірковуванні перешкод, що заважають адекватному сприйняттю умов стимульних ситуацій, учасниками називалися власна неухважність та низький рівень уміння виділяти головні смислові одиниці у змісті наведених прикладів ситуацій.

Під час відпрацьовування вмінь постановки проблеми використовувався прийом, побудований на ланцюговому принципі постановки питань, що починалися словом “навіщо” [120, с. 11– 29]. Такі питання задавалися учасникам до тих пір, поки один із них не відповідав формулюванням тієї мети, на досягнення якої повинно бути спрямоване рішення ситуації, що містить моральний вибір.

Проробка дій і операцій, пов’язаних з етапами висування альтернативних варіантів рішень та їх порівняння, здійснювалася на основі прийомів стимулювання аналітичного та критичного мислення старшокласників. Аналіз схеми “Купівля автомобіля” із вправи “Таблиця рішень” розвивало вміння обирати кращий варіант з декількох можливих, урахувавши мету купівлі, що базується на перевагах трьох представлених характеристик малолітражного, легкового та люкс-класу автомобілів [205, с. 140 – 141]. Підсумовуючи, учасники демонстрували власне розуміння мети

виконаної вправи. Вони усвідомили для себе – якщо є невпевненість у виборі будь-чого, треба зрозуміти головне – мету власних дій (для чого це мені) і тоді визначитися з рішенням.

За допомогою методу мозкового штурму на матеріалі вправи “За та проти” старшокласники відпрацьовували кожний варіант рішення з позицій його вірогідної можливості схвалення або відкидання [там само, с. 137 – 139]. На прикладі ситуації, у якій людина постала перед вибором палити або ні, та ситуації, у якій старшокласник обирає між низькооплачуваною професією за покликанням та високооплачуваною професією, яка не подобається, учасники розвивали вміння бачити альтернативні варіанти рішення та здійснювати аналіз їх можливих наслідків як для себе, так і для інших.

Вправа “Обрання рішення в ситуації морального вибору” полягала в закріпленні отриманих знань та самостійному обранні варіанту рішення на прикладі ситуації, у якій дівчина постала перед вибором піти на день народження однокласника, який їй дуже подобався, або залишитися з хворим маленьким братиком.

Першим запропонованим варіантом рішення було “залишитися з хворим братом”, другим – “піти на день народження однокласника”, третім варіантом – “перепросити когось із знайомих пригледати за хворим та піти святкувати”. До першого варіанту аргументом “за” було те, що дівчина зможе своєчасно надати необхідну допомогу братові, аргументом “проти” – “можливість пропустити шанс зближення з однокласником, який подобався дівчині”. Аргументом “за” до другої альтернативи рішення стало переконання, що “з братом нічого не стане, якщо він на деякий час залишиться один, а його сестра отримає задоволення від свята”. Аргументом “проти” цієї альтернативи було припущення учасників, що “з братом може щось погане статися, і його сестра буде відчувати себе винною”. До залучення знайомих як останньої альтернативи рішення наведеними аргументами “за” стало те, що “хворий брат буде доглянутий, а його сестра отримає шанс зустрітися з однокласником”. При цьому учасники доводили власне розуміння того, що “перекладати” відповідальність за здоров’я брата на інших людей неправильно. Саме ця ідея лягла в основу варіанту “проти” зазначеної альтернативи рішення.

Після обговорення наслідків висунутих варіантів рішення одна учасниця заявила, що їй не влаштовує жодний, оскільки дівчина повинна залишитися з братом і не втратити власного шансу. Вона пропонувала зателефонувати однокласнику з привітанням та вибаченнями за неможливість бути разом, пояснивши, що хворий брат потребує догляду й при нагоді відсвяткувати вдвох у кафе. Таке рішення зацікавило інших учасників, з їхньої реакції було видно, що воно позитивно сприйнято. Проте надійшло заперечення від учасниці, яка акцентувала на тому, що хлопець може образитися на відмову і дівчина все ж таки втратить свій шанс, на що отримала у відповідь: “Якщо однокласник думає тільки про себе, то хай ображається. Такий егоїст нікому не потрібен, і дівчина багато не втратить, якщо не почне зустрічатися з ним”. Ці доводи виявилися вагомими для більшості старшокласників, наведеними аргументами “за” цей варіант вибору стали відсутність докорів сумління в учасниці стимульної ситуації.

У зворотному зв’язку акцентувалося на тому, що обирати рішення в ситуаціях морального вибору завжди складно, кожна ситуація вимагає свого рішення, тому потребує від особистості такого рівня морального розвитку, який дозволить їй вільно оперувати моральними знаннями під час розуміння умов ситуації, усвідомлення ціннісного протиріччя, врахування особливостей ситуаційних аспектів під час висунування варіантів рішення та аналізу їхніх можливих наслідків для всіх учасників ситуації.

Виконання вправи “Що може вплинути на прийняття рішення?” сприяло усвідомленню старшокласниками сторонніх впливів, що можуть спричинити зміни поведінки та обраного рішення [114, с. 272 – 273]. На пропозицію пояснити формулу: “Ваше рішення + вплив інших = ваша поведінка” учасники визначили, що вплив на рішення іншими людьми може відбуватися за умов невпевненості особистості в правильності власне прийнятого рішення або бажанні “перекласти” відповідальність за його наслідки на

інших. Акцентувалося й на тому, що важливим фактором сприяння стороннім впливам на рішення може стати низька самооцінка особистості, яка часто покладається на більш авторитетні думки інших.

Чинниками впливу на зміну рішення людиною учасниками також називалися або її власні почуття, цінності, або тиск з боку батьків, родичів, друзів, референтної групи, засобів масової інформації, або зміни стану свідомості під впливом алкоголю та наркотичних засобів.

Учасники дійшли висновку, що прийняти рішення – важлива справа, а найскладніша – не змінити його, оскільки відповідальність за прийняте рішення лежить на тих, хто його приймає, саме вони відчують його наслідки, а не ті люди, які на них тиснуть. Тому кожний вирішує самотійно: піддаватися впливу чи ні.

Наступний етап процесу прийняття рішення – його практична реалізація та перевірка наслідків моделювався під час виконання вправи “Власні вчинки” на рівні прогностичного оцінювання учасниками ефективності власно наведених вчинків. На думку багатьох, значення вчинку в тому, що “він дозволяє усвідомити людині, що вона живе правильно, не марнує своє життя”; “це певний екзамен життя, який людина може скласти на “відмінно” або провалити”; “завдяки вчинку люди знають, що на землі є добро” тощо.

Під час аналізу наслідків вчинкової діяльності в багатьох старшокласників виникали інсайти, вони розуміли важливість побудови власної моральної позиції на основі гуманістичних цінностей для прийняття якісних рішень у ситуаціях морального вибору та ініціації суб’єктної активності під час морального саморозвитку та самовиховання.

Отже, тренінг “Розвиток готовності старшокласників до морального вибору” може використовуватися як ефективний засіб актуалізації змістових аспектів моральної свідомості особистості, самоусвідомлення та саморозвитку її суб’єктних ресурсів на основі ціннісних пріоритетів гуманістичного спрямування, а також опрацювання феноменів, пов’язаних з вирішенням ситуацій морального вибору.

### **3. 3. Оцінка ефективності психологічного супроводу, спрямованого на розвиток готовності старшокласників до морального вибору**

Перевірка ефективності психологічного супроводу з розвитку готовності старшокласників до морального вибору здійснювалася на основі порівняння показників у двох напрямках. Порівнювалися результати учасників експериментальної та контрольної груп до та після формульованої роботи. Зазначені групи були вирівняні за кількістю їх учасників – по 20 осіб, а також за віком та статтю. За результатами попередньої діагностики суттєвих відмінностей між старшокласниками, які ввійшли до контрольної й експериментальної груп, також не встановлено, окрім незначної різниці, що полягала в частішому виборі досліджуваними з експериментальної групи, порівняно з контрольною, самореалізаційного життєвого смислу за методикою В. Котлякова та позитивного прийняття поняття “Я” за

методикою М. Еткінда.

Контрольний зріз базувався на проведенні *серії 4* методики СМВ, завдання якої полягало у вирішенні п'яти стимульних ситуацій морального вибору за інструкцією, у якій пропонувалося досліджуваним визначити: між “чим” та “чим” робиться вибір, як різні люди можуть вчинити в наведених ситуаціях, який вибір вважається правильним та який обере сам старшокласник (див. додаток А).

Аналіз наданих відповідей свідчить, що після психологічного супроводу старшокласники навчилися краще виділяти та розуміти ціннісне протиріччя, визначаючи сутнісну особливість морального конфлікту стимульних ситуацій, наприклад: “між власними принципами та принципами групи “бути як усі”, “між відповідальним та безвідповідальним ставленням до навчання”, “між правдою та втратою стосунків з родичем”, “між власною порядністю та непорядністю”, “між совістю та дружбою”, “між бажанням збагатитися та честю”, “між обов’язком та жадібністю”, “між бажанням отримати хабар та життям людей, які можуть загинути”, “між совістю та корисливістю”, “між хоробрістю та боягузством”, “між бажанням допомогти людині та байдужістю”, “між активністю та пасивністю”, “між совістю та розвагами”, “між задоволенням та відповідальністю”, “між розвагами та допомогою хворому” тощо. Отже, старшокласники стали частіше оперувати таким етичними поняттями, як “відповідальність”, “честь”, “совість”, “активність”, “обов’язок”, “порядність”, “допомога”, що ми вважаємо позитивним моментом їх морального розвитку внаслідок поглиблення етичних знань.

До наступної частини інструкції, що потребувала необхідності визначення, як різні люди можуть учинити в наведених ситуаціях, старшокласники у своїй більшості акцентували на зв’язку якості рішення з розвитком моральних якостей людини, яка його приймає, доводячи, що “рішення залежить від того, які люди його обирають”. Розвиток ціннісно-сислової сторони моральної свідомості людини, що визначається гуманістичними пріоритетами став для них головним критерієм правильності морального вибору, що засвідчують надані варіанти рішень: “учень, який цінує знання, – не буде йти на компроміс зі своєю совістю, він буде й надалі старанно вчитися, а той, хто боїться мати свою позицію – прилаштується під інших і перестане вчитися”, “якщо робітник ДАІ чесна та порядна людина, він виконає свій обов’язок і покарає правопорушника, в іншому випадку, він візьме хабара й відпустить нетверезого водія, який може заподіяти багато лиха під час дорожнього руху” тощо.

Вважаємо, що після психологічного супроводу старшокласники стали виявляти більшу спроможність продукувати смислові аргументації, що уможливилось внаслідок розширення меж їхньої моральної свідомості, переоцінки власних ціннісних пріоритетів. Приймаючи рішення старшокласники стали краще орієнтуватися в ситуативних, об’єктивних, суб’єктивних та моральних аспектах ситуацій, унаслідок чого їхні моральні вибори набували якісно нових можливостей. Саме тому надані варіанти правильного та власного виборів досліджуваних майже не мали розходжень. До першої стимульної ситуації варіанти правильного та власного рішення були такі: “продовжувати вчитися, щоб досягти своєї мети, не звертати увагу на перепони однокласників”, “внести свої правила й порозумітися з однокласниками”, “не змінювати свої принципи й ні під кого не

підлаштовуватися”, “змінити школу, щоб не втратити мотивації до навчання”, “запросити до класу шкільного психолога, щоб провів тренінг і всі порозумілися” тощо. Тільки один варіант був обраний юнаком як правильне рішення і як своє, у якому обиралося за необхідне “заявити про себе однокласникам з позиції сили”. До другої стимульної ситуації старшокласники обирали варіанти рішень, у яких демонстрували власне ціннісне ставлення до родинних стосунків, наприклад: “неправильно втручатися в справи інших людей, тому не буду нічого розповідати про побачене дружині”, “не буду втручатися, можливо, це ділова зустріч”, “необхідно поговорити з чоловіком, з’ясувати ситуацію: чи була це зрада”, “скажу правду, сім’ю на обмані не будують”, “руйнувати сім’ю – остання справа”, “втручатися в стосунки інших людей, особливо коли тебе не просять”, “неправильно” тощо. Надані варіанти рішень свідчать про вміння старшокласників усвідомлювати обставини ситуації, які остаточно не визначали зраду чоловіка своїй дружині, співвідносити їх із власними моральними переконаннями, що ґрунтуються на значущості сім’ї та усвідомлення того факту, що щаслива родина вибудовується на цінностях любові, довіри, поваги, порядності, й на основі цього обирати найбільш конструктивний варіант рішення.

У відповідях старшокласників до третьої стимульної ситуації правильні та свої варіанти рішення були надані як такі: “робітникові ДАІ не можна продавати честь мундира”, “вилучити посвідчення у нетверезого водія”, “на дорогах гине багато людей, тому не можна дозволити п’яному водієві їхати далі”, “обов’язково затримати правопорушника”, “викликати патруль та вилучити посвідчення у водія” тощо. Проте було встановлено відповіді двох юнаків, які варіантом власного рішення обрали хабар від нетверезого водія. Вони аргументували, що в подібній ситуації будь-хто віддасть перевагу грошам. У даному випадку це був свідомий вибір, про що свідчить протилежний варіант наданого ними правильного рішення ситуації – “забрати у водія права та заборонити йому керувати автомобілем”. Знімаючи з себе відповідальність за наслідки неправильних дій та можливої аварії, один із цих старшокласників, додав до власного варіанту вибору “повідомити найближчому посту ДАІ про правопорушника”.

Спільні варіанти наданих рішень досліджуваних, які об’єднували їхні власні та правильні, до четвертої стимульної ситуації у своїй більшості базувалися на врахуванні інтересів незнайомої людини: “допомогти літній людині не втратити свої заощадження”, “вбити з рук злодія гаманець”, “затримати злодія і викликати співробітників міліції”, “сама буду допомагати, але й залучу до цього інших пасажирів”, “треба допомогти, інакше замучить совість”. Варіант рішення “побити кишенькового злодія” обирався як правильний та свій лише одним десятикласником.

Особливістю п’ятої стимульної ситуації, що входила до серії 4 методики СМВ, є схожість її обставин із тренінговою ситуацією, під час вирішення якої старшокласники опановували вміння визначати альтернативи рішення та аналізувати їхні наслідки. Різниця була лише в тому, що старша сестра обирала між розвагами та доглядом за хворим молодшим братом у тренінговій ситуації, а у пропанованій ситуації – за сестрою. Експеримент було проведено задля визначення особливостей рішення ситуацій, обставини яких є знайомими для старшокласників. Наведені відповіді довели, що варіант рішення на користь розваг старшої сестри зовсім не обирався старшокласниками. Серед правильних та власних рішень був тільки один

варіант – догляд за хворою. Цікавим був наданий варіант відповіді старшокласниці, ідентичний тому, що обирався як найбільш доречне рішення учасницею тренінгу – “залишитися дома з хворим братом, але зателефонувати приятелю, привітати його з Днем народження, пояснити причину своєї відсутності й запропонувати пізніше відсвяткувати вдвох у кафе”. Також було виявлено опіску в одній з наданих відповідей, де замість слова “сестра”, було вжито слово “брат”, що підтверджує згадування старшокласником тренінгової ситуації під час надання відповіді до запропонованої ситуації. Отже, власний досвід старшокласників як сума знань та умінь, напрацьований завдяки тренінговій роботі під час якої відбувалося розв’язання ціннісних протиріч ситуацій морального вибору, став основою вибору конструктивного варіанту рішення наданої стимульної ситуації, що сприймалася вже як знайома, “прожита” ними.

Порівняння результатів констатувального й контрольного експериментів показало, що відбулися достовірні зміни практично за всіма властивостями, що діагностувалися. Насамперед установлено, що психологічний супровід, спрямований на розвиток готовності старшокласників до морального вибору здійснює якісний вплив на активізацію суб’єктних ресурсів старшокласників, унаслідок чого підвищується їхня здатність займати активну моральну позицію під час рішення ситуації, що містить ціннісне протиріччя. Стимулом для морального самовдосконалення старшокласників стали процеси переоцінки цінностей і формування світогляду на основі гуманістичних пріоритетів, розвитку рефлексії, опанування та усвідомлення етичних знань під час спланованої урочної та позакласної діяльності. Підвищилася їхня особистісна здатність до продукування смислових аргументацій, що містять власні моральні переконання та світоглядні настанови під час процесу прийняття рішень, покращилося розуміння морально-ціннісних конфліктів ситуацій, усвідомлення їх протиріч під час визначення. Старшокласники також опрацювали вміння обирати позицію “позазнаходження” під час сприймання та розуміння умов ситуації, що позитивно вплинуло на їхню здатність критично та раціонально мислити під час побудови та вибору альтернатив рішення, яке здійснювалося з урахуванням особливостей ситуаційних аспектів. Збільшення альтруїстичних виборів у наданих відповідях учасників психологічного супроводу під час вирішення стимульних ситуацій свідчить про позитивні зміни їхніх особистісних якостей та підвищення рівня власної відповідальності (див. табл. 3.1).

Таблиця 3. 1

**Середні показники порівнюваних змінних до й після  
психологічного супроводу  
(t-критерій Стьюдента)**

Змінні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Середні показники		t-критерій	p-рівень	Середні показники		t-критерій	p-рівень
	До тренінгу	Після тренінгу			До тренінгу	Після тренінгу		
	2,05	4,05	5,15	0,000*	2,61	2,0	-2,16	0,044*



Рефлексивна позиція								
Аналіз ситуації на основі світогл. моральн. уявлень	<b>1,22</b>	<b>3,5</b>	<b>9,49</b>	<b>0,000*</b>	0,77	1,22	1,32	0,203*
Вибір “для себе”	<b>1,05</b>	<b>0,33</b>	<b>-2,85</b>	<b>0,011*</b>	1,33	1,05	1,04	0,310*
Вибір “для іншого”	<b>2,44</b>	<b>4,33</b>	<b>7,83</b>	<b>0,000*</b>	<b>1,83</b>	<b>2,94</b>	<b>3,82</b>	<b>0,001*</b>
Невизначеність вибору	<b>1,38</b>	<b>0,44</b>	<b>-2,71</b>	<b>0,015*</b>	1,77	<b>0,94</b>	<b>2,73</b>	<b>0,014*</b>
Моральні переконання	<b>2,94</b>	<b>3,55</b>	<b>2,01</b>	<b>0,060*</b>	<b>3,11</b>	<b>1,88</b>	<b>2,57</b>	<b>0,01*</b>
Світоглядні установки	<b>1,05</b>	<b>2,05</b>	<b>2,76</b>	<b>0,013*</b>	0,72	0,94	0,84	0,409*
Аргументи від “суб’єкта”	<b>1,44</b>	<b>5,77</b>	<b>5,58</b>	<b>0,000*</b>	<b>4,5</b>	<b>1,33</b>	<b>5,77</b>	<b>0,000*</b>
Посил. на обст. ситуації	<b>1,22</b>	<b>2,22</b>	<b>3</b>	<b>0,008*</b>	<b>2,66</b>	<b>1,22</b>	<b>2,62</b>	<b>0,017*</b>
Вибір на користь моральн. цінності	<b>4,27</b>	<b>9,72</b>	<b>10,1</b>	<b>0,000*</b>	<b>2,94</b>	<b>6,22</b>	<b>7,40</b>	<b>0,000*</b>
Вибір моральної цінності “за певних умов”	<b>0,77</b>	<b>0,11</b>	<b>-3,36</b>	<b>0,003*</b>	1,33	0,83	1,18	0,25*
Вибір не на користь моральн. цінності	<b>2,88</b>	<b>0,61</b>	<b>-4,91</b>	<b>0,000*</b>	<b>3,77</b>	<b>1,05</b>	<b>4,81</b>	<b>0,000*</b>
Уникання вибору	<b>1,16</b>	<b>0,05</b>	<b>-3,68</b>	<b>0,001*</b>	<b>1,5</b>	<b>0,33</b>	<b>3,13</b>	<b>0,006*</b>

*Примітка:* \* – значущість t-критерію Стьюдента

Зафіксовані зміни у контрольному зрізі на основі t-критерію Стьюдента свідчать, що в експериментальній групі порівняно з контрольною, старшокласники значно рідше вдаються до ідентифікації з головним учасником стимульної ситуації в процесі сприймання та розуміння її умов, отже, зросла їхня здатність займати позицію “над ситуацією”, що визначає подальший розвиток рефлексії (середній показник до тренінгу – 2,05, після – 4,05;  $p \leq 0,001$ ). Зменшилася кількість відповідей, у яких старшокласники демонструють недиференційовану залученість до умов ситуації, що стало можливим унаслідок свідомого обрання особистісної позиції, що дозволяє виступити активним суб’єктом морального вибору, а не стороннім спостерігачем, який може ухилитися від її рішення (середній показник до тренінгу – 0,88, після – 0;  $p \leq 0,001$ ). Учасники психологічного супроводу стали частіше аналізувати ситуації на основі тих аргументів, що ґрунтуються на світоглядних моральних уявленнях (1,22, після – 3,5 відповідно;  $p \leq 0,001$ ). Вони частіше надавали готові рішення (2,11, після – 4,72 відповідно;  $p \leq 0,001$ ) й рідше вдавалися у своїх відповідях до прояснення смислу ситуацій (1,16, після – 0,27, відповідно;  $p \leq 0,01$ ). Цей факт ми пояснюємо тим, що робота старшокласників під час психологічного супроводу сприяла їхньому свідомому визначенню з ціннісними пріоритетами, завдяки чому процес прийняття рішення не став потребувати своєї розгорнутості. Якщо провідні мотиви моральної діяльності суб’єкта, –

доводить І. Бех, характеризуються соціальною значимістю та самовиражаються в служінні загальнолюдським цінностям й ідеалам, тоді вибір головного його устремління прирікає всі можливі вибори [24].

Схожі тенденції змін виявлені під час опрацювання старшокласниками альтернативних варіантів рішення. Відповіді учасників експериментальної групи після проведеного психологічного супроводу підтверджують їхню можливість більш якісно усвідомлювати моральний конфлікт стимульних ситуацій шляхом виділення його ціннісних полюсів (середній показник до тренінгу – 1,22, після – 3,5;  $p \leq 0,001$ ) порівняно з відповідями учасників контрольної групи, які рідше визначали ціннісні протиріччя. Також покращилася здатність учасників експериментальної групи враховувати інтереси іншої людини під час морального вибору, тому вони частіше за учасників контрольної групи орієнтували своє рішення не на користь егоїстичних інтересів, а, навпаки, – на користь інтересів іншого (2,44, після – 4,33, відповідно;  $p \leq 0,001$ ). Уникання вибору (1,16, після – 0,05, відповідно;  $p \leq 0,01$ ) та конструювання його за межами морально-ціннісних координат (невизначеність вибору) (1,38, після – 0,44, відповідно;  $p \leq 0,05$ ) у відповідях старшокласників, які брали участь у психологічному супроводі, значно зменшилося.

Позитивною тенденцією можна визначити також збільшення загальної кількості наданих учасниками супроводу смислових аргументів, що будуються на ціннісних орієнтаціях та світоглядних настановах гуманістичного спрямування (12,11, після – 17,0, відповідно;  $p \leq 0,001$ ). Учасники виявили високу здатність усвідомлювати проблеми ситуацій в контексті їх об'єктивних (1,22, після – 2,22, відповідно;  $p \leq 0,01$ ) та суб'єктивних аспектів (1,44, після – 5,77, відповідно;  $p \leq 0,001$ ), що також засвідчує про смислову “збагаченість” їх моральної свідомості.

Якісного розвитку набула готовність учасників зайняти активну моральну позицію під час морального вибору, що підтверджується збільшенням кількості їхніх виборів на користь моральної цінності (4,27, після – 9,72, відповідно;  $p \leq 0,001$ ) та зменшенням виборів моральної цінності “за певних умов” (0,77, після – 0,11, відповідно;  $p \leq 0,01$ ), а також не на користь моральної цінності (2,88, після – 0,61, відповідно;  $p \leq 0,001$ ).

Позитивною тенденцією можна визнати й відсутність пропущених відповідей до запропонованих стимульних ситуацій, що свідчить про активну особистісну позицію учасників психологічного супроводу, які виявили внутрішню готовність до “зустрічі” з моральною ситуацією та її вирішення.

Таким чином, психологічний супровід, спрямований на розвиток готовності старшокласників до морального вибору являє собою систему психокорекційних заходів, що сприяють актуалізації суб'єктивних ресурсів старшокласників, унаслідок чого підвищується їх здатність займати свідому та відповідальну особистісну позицію під час вирішення ситуацій, що містять ціннісне протиріччя.

Результати психологічного супроводу свідчать також про можливість актуалізації процесів морального саморозвитку та самовиховання

особистості в період ранньої юності.

Отже, можна констатувати, що розвиток готовності старшокласників зайняти активну моральну позицію під час вирішення ситуацій морального вибору залежить від систематичної та цілеспрямованої виховної та розвиваючої роботи сім'ї та освітнього закладу, де вони навчаються. Оскільки сучасні протиріччя життя виступають суттєвим чинником зниження духовного потенціалу суспільства, ця тенденція не оминула й сучасної школи. Моніторинг, проведений під час психологічного супроводу, засвідчив, що моральному вихованню старшокласників приділяється значна увага під час урочної та позакласної діяльності, проте педагогічним колективом було визнано необхідність покращення процесу морального виховання, отже, зробити його більш системним і якісним. Задля цього були розроблені психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку особистісної готовності старшокласників до морального вибору з урахуванням вікових особливостей морального розвитку старшокласників, а також запропоновано модель морального виховання старшокласників на основі гуманістичних цінностей під час навчально-виховного процесу у взаємозв'язку урочної та позакласної діяльності.

Шкільна психологічна служба націлена на подальше практичне використання матеріалів психологічного супроводу а також тренінгової програми, що входила до його складу, з метою подальшого розвитку ціннісно-сміслової готовності старшокласників до морального вибору.

### **Висновки до розділу 3**

Формувальна частина нашого дослідження була заснована на проведенні психологічного супроводу впродовж одного року, спрямованого на розвиток готовності старшокласників до морального вибору. Психологічний супровід будувався з урахуванням різних форм роботи з учнями 10-го класу – урочної, позакласної, групової, індивідуальної, містив навчальні та розвивальні заняття, класні години, консультації, бесіди, диспути, круглі столи, презентації, виїзні екскурсії, ділові ігри на морально-етичну тематику, а також тренінг з розвитку готовності старшокласників до морального вибору.

Завдання психологічного супроводу спрямовувалися на якісне збільшення обсягу етичних знань старшокласників, розвиток ціннісно-сміслових аспектів їхньої моральної свідомості, стійкої системи світоглядних моральних переконань і ціннісних орієнтацій гуманістичної спрямованості, рефлексії й саморефлексії, таких особистісних моральних якостей, як відповідальність, емпатія, толерантність, вимогливість до себе, доброзичливість, щирість, самокритичність, рішучість, альтруїзм тощо. Увага також приділялася усвідомленню та засвоєнню учасниками експерименту особливостей смислової та процесуальної сторін прийняття рішення в ситуації морального вибору.

Загальна концепція психологічного супроводу будувалася відповідно до основних положень особистісно орієнтованого виховання особистості.

Умови й засоби навчання старшокласників склали основу психологічного супроводу, виступали системою чинників, що здійснювали активуючий вплив на розвиток суб'єктної позиції учнів як запоруки конструктивного рішення ситуації морального вибору. Психологічний супровід також спрямовувався на розширення меж моральної свідомості його учасників, розвиток їхньої здатності до смислової аргументації вибору на основі моральних переконань та світоглядних настанов гуманістичної спрямованості, рефлексію власних цінностей та життєвих смислів. Старшокласники здійснювали критичну оцінку свого "Я" як суб'єкта морального вибору, визначали власну готовність до вчинку. Вони оволодівали вміннями конструктивної міжособистісної взаємодії за суб'єкт-суб'єктною моделлю, що позитивним чином вплинуло на розвиток настанов – діяти в ситуаціях морального вибору з урахуванням власних інтересів та потреб інших людей.

Велика увага приділялася й розвитку рефлексивної позиції старшокласників, оскільки здійснення вибору з рефлексивної позиції дозволяє особистості краще усвідомити моральні, об'єктивні й суб'єктивні ситуаційні аспекти й урахувати їх під час вибору рішення.

В умовах психологічного супроводу старшокласники вчилися усвідомлювати й брати на себе відповідальність за здійснювані дії та вибір рішення, що реалізовувалося через висловлювання своєї точки зору, вияв ініціативи, відстоювання власних моральних переконань під час групової роботи.

У межах психологічного супроводу було апробовано тренінг "Розвиток готовності старшокласників до морального вибору". Таким чином, старшокласникам було надано психолого-педагогічну підтримку у вигляді необхідних умов для вирішення завдань, пов'язаних із процесами актуалізації їхнього морального саморозвитку та самовиховання.

Програма тренінгу складалася з двох частин: теоретичної та практичної. Теоретична частина мала просвітницький характер і спрямовувалася на поглиблення етичних знань старшокласників, практична – на розвиток особистісної готовності старшокласників до морального вибору.

В основу структури занять тренінгу покладено суб'єктний, вчинковий та діяльнісний підходи, з позицій яких оволодіння процесом прийняття рішення сприяло усвідомленню старшокласниками власної вирішальної ролі в ньому.

За структурою тренінг розвитку готовності старшокласників до морального вибору умовно проходив через три етапи – діагностичний, аналітичний і трансформаційний. Структурна будова тренінгу передбачала, що на першому етапі відбувається формування в старшокласників основних теоретичних уявлень про чинники морального розвитку суб'єкта, засвоєння алгоритму процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору, а також усвідомлення ними власних проблем, що можуть ставати на заваді вчинку.

На аналітичному етапі увагу приділено пошуку способів конструктивного рішення ситуацій морального вибору й усвідомлення старшокласниками внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій та рішень. Цей етап супроводжувався інсайтами, під час яких учасники групи досягали розуміння причин невдалих моральних виборів, у них виникала внутрішня мотивація до морального самовдосконалення. Таким чином, здійснювався перехід до трансформаційного етапу тренінгу, що включав усвідомлення отриманих етичних знань, набуття навичок конструктивної взаємодії учасників і вміння застосовувати їх під час вирішення ситуацій морального вибору.

В організаційному плані тренінг містив кілька фаз: комунікативно-інтеграційну, під час якої відбувалося входження учасників до групи й початок групової динаміки, робочу, де відпрацьовувався основний зміст тренінгу, і завершальну, де закріплювалися набуті знання і вміння, підводилися підсумки роботи.

Серед практичних методів у тренінгу використовувалися елементи позитивної психотерапії, логотерапії, когнітивної терапії, арт-терапії, тілесно орієнтованої терапії, а також психомалюнок.

Проведений психологічний супровід, спрямований на розвиток готовності старшокласників до морального вибору дозволив поглибити учасникам експерименту моральні знання, сприяв розвитку ціннісно-сміслових аспектів їхньої моральної свідомості на основі гуманістичних пріоритетів, засвоєнню процесуальних етапів прийняття рішення в ситуаціях морального вибору. Отримані результати засвідчили, що формування активної моральної позиції старшокласників, унаслідок чого вони можуть виступити свідомими та відповідальними авторами власних рішень, може відбуватися в умовах спеціально організованого психологічного супроводу.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретико-методологічний аналіз і емпіричне дослідження проблеми прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, виявлено особливості цього процесу та чинники розгортання моральної активності старшокласників під час їх розв'язання, розроблено та апробовано програму розвивальних заходів, спрямованих на розвиток ціннісно-сислової готовності старшокласників до морального вибору.

1. Прийняття рішення в ситуації морального вибору є складним когнітивно-особистісним процесом, структура якого містить мету, засоби її досягнення, результат, мотивацію, критерії оцінки, вибір. Особливістю вирішення ситуації морального вибору є поєднання смислової та процесуальної складових. Смилова сторона рішення забезпечується сукупністю ціннісно-сислових домінант (моральні знання, цінності, сенси, мотиви, цілі тощо), у межах яких особистість здійснює моральний вибір. Процесуальна сторона як важливий чинник реалізації смислової відбиває функціональні аспекти прийняття рішення й складається з таких етапів: сприймання суб'єктом умов ситуації морального вибору, їх розуміння; вироблення альтернатив рішення; вибір рішення та усвідомлення наслідків вибору.

Вирішення ситуації морального вибору визначається, з одного боку, впливом її обставин на поведінку особистості, а з іншого, – визначенням особистістю смислу ситуації для себе, тому за характером відображення особистістю зовнішніх обставин ситуації можна з'ясувати найсуттєвіші психологічні характеристики її внутрішнього світу. Узагальнення психологічних ознак ситуації морального вибору (своєрідне поєднання зовнішніх умов, обставин, що висувають особистості моральний виклик щодо її вчинкової поведінки; наявність конфлікту, основою якого є зіткнення різноспрямованих цінностей; необхідність вибору певної цінності; наявність внутрішнього механізму “боротьби мотивів” під час вибору цінності; здатність особистості виступити в ролі активного суб'єкта щодо вирішення ситуації) дозволило виділити наступні прояви активності особистості, яку вона спрямовує на її вирішення. Під час зустрічі з ситуацією та визначення її як своєї активності особистості спрямовується на адекватне розуміння смислу умов, визначення та усвідомлення протиріччя морального конфлікту й наповнення ситуації певним індивідуальним смислом унаслідок актуалізації системи власних смислів та цінностей. Трансформація внутрішньої потреби в певну мету завершується пошуком засобів, за допомогою яких вона буде досягатися. Під час проходження наступних етапів особистість спрямовує активність на обрання однієї з декількох альтернатив рішення або самостійного їх конструювання, якщо задані варіанти її не влаштовують. Усвідомлення наслідків рішення як для себе, так і для іншої людини, прийняття остаточного рішення, його практична реалізація та оцінка результату є наступними моментами прояву активності

особистості в ситуації морального вибору.

Питання про ініціювання активності під час зустрічі та вирішення ситуації морального вибору – це питання індивідуального морального вибору кожної окремої особистості.

2. Установлено, що рання юність – сензитивний період для розвитку активної моральної позиції особистості. Якісних перетворень зазнає ціннісно-смілова сфера моральної свідомості старшокласника на фоні інтенсивного формування світогляду, побудови власної системи ціннісних пріоритетів, розвитку абстрактного мислення, волі, особистісної автономії, відповідальності, ускладнення процесів саморефлексії й саморегуляції. Особистість набуває такого ступеня соціальної та психологічної зрілості, що є необхідним для свідомого самотійного життя в якості суб'єкта морального вибору.

Аналіз вікової специфіки ситуацій морального вибору в період ранньої юності показав, що вона визначається актуалізацією головних потреб старшокласників, унаслідок чого якісних змін зазнають важливі для особистості системи відносин. Так, задоволення потреби в набутті нових знань та власного життєвого досвіду в процесі взаємодії з різними людьми відбивається в перебудові системи відносин “старшокласник – незнайома людина”. Дві наступні потреби – відокремлення та афіліація – позначаються на процесах підвищення вимог старшокласників до спілкування та збереження певної залежності від нього і простежуються в системі відносин “старшокласник – друзі”. Перебудова взаємовідносин та взаємодії із значущими дорослими, викликана потребами автономії та зближення, простежується в системі відносин “старшокласник – родина”. Таким чином, ситуації морального вибору, які розв’язують старшокласники в процесі власного життя, пов’язані з системами відносин: “старшокласник – незнайома людина”, “старшокласник – друзі” та “старшокласник – родина”. Основні моральні дилеми, у межах яких старшокласники здійснюють вибір, окреслюються такими ціннісними опозиціями, як: “кохання – матеріальна зацікавленість”, “дружба – зрада”, “альтруїзм – егоцентризм”, “бути собою – бути як усі”, “самоповага – зневага до себе”, “активність – пасивність” тощо.

3. Визначено психологічні особливості прийняття рішень старшокласниками в ситуаціях морального вибору, які ґрунтуються на врахуванні смислових та процесуальних аспектів. Прийняття рішення забезпечується такими інтегральними особистісними характеристиками, як: 1) *смілова наповненість морального вибору* (на негативному полюсі – *смілова вузькість*), що визначає смислову сторону рішення, у відповідності з якою старшокласники відрізняються за рівнем широти смислів, на які вони здатні спиратися в процесі прийняття рішення; 2) *спрямованість на іншого* (або *спрямованість на себе*), що виступає показником альтруїстичних або егоцентричних ціннісних домінант старшокласників під час морального вибору; 3) *здатність зберігати рефлексивну позицію* (або *нездатність зберігати рефлексивну позицію*), що визначає уміння старшокласників

розмірковувати в процесі прийняття рішення з позиції спостерігаючого та мислячого свідка; 4) наявність власної моральної позиції (або невизначеність моральної позиції та уникнення вибору), що диференціює здатність старшокласників займати певну особистісну позицію й виявляється в ціннісно-смысловій готовності відповідально розв'язувати ситуацію, що містить ціннісне протиріччя або особистісну неготовність, унаслідок якої старшокласник уникає рішення або здійснює ухід у різні форми невизначеної поведінки.

Старшокласники з розвинутою ціннісно-смыслову готовністю до морального вибору, порівняно із старшокласниками, які виявляють особистісну неготовність до морального вибору, частіше обирають рішення на користь гуманістичної цінності, займають рефлексивну позицію, продукують ціннісну та смыслову аргументацію під час розв'язання морального конфлікту, що ґрунтується на власних світоглядних моральних переконаннях і ціннісних орієнтаціях, здійснюють вибір з урахуванням інтересів іншої людини, покладають на себе відповідальність за його наслідки. Для цих старшокласників не є властивим уникати вибору та власної відповідальності за нього через різні форми невизначеної поведінки. Старшокласники з ціннісно-смыслову готовністю до морального вибору виявляють здатність орієнтуватися в ситуативних, об'єктивних і моральних аспектах ситуацій морального вибору, враховувати їх під час прийняття самостійних рішень, свідомо обирати цілі та засоби їх досягнення, орієнтуючись на гуманістичні ціннісні пріоритети. У них превалює внутрішній локус каузальності, вони діють з урахуванням власних ресурсів, менше покладаються на сторонню допомогу під час вибору. У системі їхніх життєвих смислів домінують альтруїстичні, комунікативні та самореалізаційні смисли, пріоритетними є цінності саморозвитку, творчості. Високий рівень матеріального благополуччя не є для цих старшокласників підставою власної значущості та високої самооцінки.

4. Емпірично підтверджено, що розвиток ціннісно-смыслову готовності старшокласників до морального вибору може розвиватися в умовах спеціально організованої діяльності, що складає основу психологічного супроводу, загальні концепції якого побудовано відповідно до положень особистісно орієнтованого виховання особистості й реалізовано через поєднання урочної, позакласної, групової, індивідуальної форм роботи із старшокласниками. Виховні та розвивальні заходи, проведені у межах психологічного супроводу, сприяли актуалізації суб'єктних чинників моральної активності старшокласників, опрацюванню феноменів, пов'язаних із свідомим, відповідальним та самостійним вирішенням ситуацій морального вибору.

Ефективним щодо розвитку готовності старшокласників до морального вибору є розроблений тренінг, що являє собою систему психокорекційних заходів, націлених на розширення меж моральної свідомості старшокласників внаслідок поглиблення етичних знань, розвиток рефлексії, відповідальності, навичок конструктивної міжособистісної взаємодії за



суб'єкт-суб'єктною моделлю, а також засвоєння процесуальних етапів прийняття рішення в ситуації морального вибору.

Перспективи подальшого вивчення цієї проблеми ми вбачаємо в більш глибокому дослідженні тих проблем, що були тільки окреслені в нашій роботі. Це, зокрема, проблема гендерних та вікових аспектів становлення моральної свідомості старшокласників, дослідження чинників морального розвитку особистості в періоди дорослості та зрілості, вивчення внутрішньо психічних механізмів співвідношення свободи й відповідальності в процесі етичного вибору особистості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2000. – 624 с.
2. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
3. Абульханова К. А. Рубинштейн С. Л. – Ретроспектива и перспектива [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. Брушлинский А. В., Воловикова М. И., Дружинин В. Н. – М. : Академ. проект, 2000. – С. 14 – 26. – Режим доступа : <http://www.myword.ru>
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психол. журн. – 1985. – Т. 6, С. 3 – 18.
6. Авдулов П. В. Введение в теорию принятия решения / П. В. Авдулов. – М. : ИУНХ, 1987. – 155 с.
7. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии / К. И. Алексеев // Вопр. психологии. – М., 1996. – № 2. – С. 73 – 85.
8. Алексеєва Ю. А. Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Ю. А. Алексеєва. – К., 2006. – 21 с.
9. Анн Л. Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. – СПб. : Питер, 2004. – 271 с.
10. Антилогова Л. Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности / Л. Н. Антилогова // Сибирская

психология сегодня : сб. науч. тр. – Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с. – С. 13 – 17.

11. Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Антилогова Лариса Николаевна. – Новосибирск, 1999. – 434 с.

12. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода [Электронный ресурс] / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. – М. : Академ. проект, 2000. – С. 26 – 42. – Режим доступа :

<http://www.myword.ru>

13. Архангельский Л. М. Моральные качества личности и основные аспекты их изучения / Л. М. Архангельский. – М. : АН СССР, 1980. – С. 3 – 37.

14. Асадуллина Ф. Г. Ценностные ориентации мужчин и женщин как факторы морального выбора / Ф. Г. Асадуллина, Д. В. Малюгин // Психол. журн. – 2008. – Т. 26. – № 6. – С. 48 – 55.

15. Бабій М. Ю. Свобода совісті / М. Ю. Бабій. – К. : Вища шк., 1994. – 86 с.

16. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения / В. И. Бакштановский. – М. : Изд-во полит. лит., 1983. – 234 с.

17. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

18. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна відповідальність у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл // Практ. психологія та соц. робота. – 2003. – № 9. – С. 1 – 7.

19. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 134 – 157.

20. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // Практ. психологія та соц. робота. – 2001. – № 1. – С. 2 – 4.

21. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соц. психологія. – 2005. – № 1. – С. 3 – 13.

22. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М. : Наука, 1986. – С. 92 – 116.

23. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.

24. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. : 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология ” / И. Д. Бех. – Киев, 1992. – 42 с.

25. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124 – 129.

26. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
27. Богач О. В. Розуміння поняття вчинку в свідомості студентів / О. В. Богач // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 12. Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 17(41). – Ч. I. – С. 146 – 151.
28. Богданова О. С. Нравственное воспитание старшеклассников : кн. для учителя / О. С. Богданова, С. В. Черенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 206 с.
29. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Богданович Наталья Викторовна. – М., 2004. – 170 с.
30. Божович Л. И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
31. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопр. психологии. – 1979. – № 4. – С. 23 – 24.
32. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – К., 1993. – 23 с.
33. Боришевский М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / М. Й. Боришевский. – Киев, 1992. – 77 с.
34. Боришевський М. Й. Соціально-психологічні проблеми гуманізації виховного процесу / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність : в трьох томах. – К., 1993. – Т. 1. – 1993. – С. 104 – 111.
35. Бочкарева Л. П. Социальная психология : учеб.-метод. пособие для студентов и слушателей спецфакультетов / Л. П. Бочкарева ; М-во образования РФ, Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 1998. – 63 с.
36. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии [Электронный ресурс] / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. – 1997. – № 5. – Режим доступа : <http://www.ipk.alien.ru>
37. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 67 – 91.
38. Братусь Б. С. Психологическое и нравственное пространство нормы / Б. С. Братусь // Практ. психологія та соц. робота. – 2003. – № 7. – С. 1 – 4.
39. Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : ИП РАН, 1994. – 109 с.
40. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология / под. ред. В. Н. Дружинина. –

М. : ИНФРА-М, 1999. – С. 330 – 346.

41. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // *Вопр. психологии.* – 1993. – № 5. – С. 99 – 105.

42. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / І. С. Булах. – К., 2004. – 42 с.

43. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : РПА, 1998. – 263 с.

44. Бурлачук Л. Ф. К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // *Вопр. психологии.* – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5 – 18.

45. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 283 – 313.

46. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.

47. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Осъ – 89, 2001. – 224 с.

48. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

49. Волочков А. А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А. А. Волочков // *Вопр. психологии.* – 2003. – № 3. – С. 22 – 30.

50. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // *Психол. журн.* – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 17 – 33.

51. Волянюк Н. Феноменологія суб'єктної активності / Н. Волянюк // *Соц. психологія.* – 2004. – № 3. – С. 97 – 102.

52. Гертер Г. Принятие решений: Да? Нет? Или что-то третье? / Г. Гертер – Харьков : Гуманит. центр, 2008. – 212 с.

53. Герцен А. И. О воспитании и образовании / А. И. Герцен, Н. П. Огарев ; ред. кол. : М. И. Кондаков, А. В. Васильев, Е. М. Кожевников и др. ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 364, [3] с. – (Пед. б - ка).

54. Гинзбург М. Р. Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками / М. Р. Гинзбург // *Психол. наука и образование.* – 1997. – № 1. – С. 67 – 77.

55. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : ЧеРо, 2003. – 240 с.

56. Гиппенрейтер Ю. Б. О природе человеческой воли / Ю. Б. Гиппенрейтер // *Психол. журн.* – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 15 – 24.

57. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наук. думка, 1984. – 208 с.

58. Горбачева Е. И. Предметная ориентация мышления и понимание / Е. И. Горбачева // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 4. – С. 78 – 85.
59. Губенко О. В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості / О. В. Губенко // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2003. – № 10. – С. 1 – 5.
60. Гулякина В. В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшекласника : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная и политическая психология” / В. В. Гулякина. – Курск, 2000. – 22 с.
61. Гурлева Т. С. Розвиток автономної відповідальності у підлітка: аргументи „за” / Т. С. Гурлева // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2003. – № 9. – С. 64 – 69.
62. Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л. Л. Гурова // *Вопр. психологии.* – 1986. – № 2. – С. 126 – 132.
63. Гусейнов А. А. Золотое правило нравственности / А. А. Гусейнов. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 269, [2] с.
64. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19. 00. 01. „Общая психология, психология личности, история психологии” / О. Е. Дергачева. – М., 2005. – 21 с.
65. Длугач Т. Б. И. Кант: от ранних произведений к „Критике чистого разума” / Т. Б. Длугач. – М. : Наука, 1990. – 136 с.
66. Дробницкий О. Г. Понятие морали. Историко-критический очерк / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1974. – 388 с.
67. Дробницкий О. Г. Этика / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1977. – 332 с.
68. Дружинин В. В. Идея, алгоритм, решение. (Принятие решений и автоматизация) / В. В. Дружинин, Д. С. Конторов. – М. : Воениздат, 1972. – 328 с.
69. Дьяконов Г. Соціально-діалогічне дослідження моральних почуттів молоді / Г. Дьяконов // *Соц. психологія.* – 2005. – № 1. – С. 50 – 61.
70. Дьяконов Г. Етика вчинку / Г. Дьяконов // *Соц. психологія.* – 2007. – № 3. – С. 18 – 27.
71. Евланов Л. Г. Теория и практика принятия решений / Л. Г. Евланов. – М. : Экономика, 1984. – 175 с.
72. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений / Н. А. Журавлева // *Психол. журн.* – 2006. – Т. 1. – С. 35 – 53.
73. Журавльова Л. О. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. О. Журавльова // *Соц. психологія.* – 2008. – № 5. – С. 39 – 46.
74. Забродин Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю. М. Забродин. – М. : Финстатинформ, 2002. – 360 с.
75. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 144 с.

76. Збірник притч [Електронний ресурс] / – Режим доступу : <http://sbornikpritch.ru/index/0-400>
77. Зеленкова И. Л. Этика : учеб. пособие для студентов вузов / И. Л. Зеленкова, Е. В. Беляева. – 4-е изд., стер. – Минск : ТетраСистем, 2001. – 368 с.
78. Зинченко В. П. Сознание как предмет и дело психологии / В. П. Зинченко // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 207 – 231.
79. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. центр „Академия”, 2004. – 288 с.
80. Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика: истоки и проблемы / Е. В. Золотухина-Аболина. – Ростов-н/Д. : Издат. центр „Март”, 1998. – 448с.
81. Зотов Н. Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление : (филос. – этич. исслед.) / Н. Д. Зотов. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1984. – 247 с.
82. Зотов Н. Д. Нравственная активность личности: сущность и этапы становления. – М. : Знание, 1981. – 64 с.
83. История этических учений : учебник / под ред. А. А. Гусейнова. – М. : Гардарики, 2003. – 911 с.
84. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант // Собр. соч. в 6 т. – М. : Мысль, 1965 – . – Т. 4(1). – 1965. – С. 501.
85. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
86. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : дис . . . д-ра психол. наук : 19.00.07 / Карпенко Зіновія Степанівна. – К., 1999. – 443 с.
87. Карпов А. В. Проблемы принятия решений в трудовой деятельности / А. В. Карпов // Психол. журн. – 1993. – Т. 14. – № 3. – С. 3 – 14.
88. Келли Джордж А. Теория личности : психология лич. конструктов / Джордж А. Келли ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева – СПб. : Речь, 2000. – 248, [1] с.
89. Киричук О. В. Психологія суб’єктної активності особистості / О. В. Киричук. – К. ; 1993. – 227 с.
90. Киричук В. О. Психолого-педагогічні передумови управління свободо-центричною виховною системою / В. О. Киричук // Практ. психологія та соц. робота. – 2008. – № 11. – С. 1 – 7.
91. Киричук В. О. Логіка визначень вчинку як осередку психічного / В. О. Киричук, В. А. Роменець // Основи психології : підручник / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4- вид., стер. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.

92. Киселев Г. С. Смыслы и ценности нового века / Г. С. Киселев // *Вопр. философии.* – 2006. – № 4. – С. 25 – 34.
93. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка / М. Кляйн // *Психоанализ в развитии.* – Екатеринбург : Деловая кн., 1998. – 176 с.
94. Кобляков В. П. Этическое сознание : ист. – теорет. очерк взаимодействия морал. сознания и этич. воззрений / В. П. Кобляков. – Л. : Изд – во ЛГУ, 1979. – 223 с.
95. Коваленко А. Б. Психологія розуміння / А. Б. Коваленко. – К. : [Б. В ], 1999. – 184 с.
96. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 503 с.
97. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) : пер. с польск. / Ю. Козелецкий. – Киев : Лыбидь, 1991. – 288 с.
98. Коломінський Н. Л. Міжособистісна взаємодія як соціально-психологічна детермінанта становлення громадянськості сучасної молоді у контексті спадщини А. С. Макаренка / Н. Л. Коломінський // *Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* – 2004. – Т. 4. – Вип. 2. – С. 160.
99. Кон И. С. В поисках себя: личность и её самосознание / И. С. Кон . – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
100. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
101. Кононенко Б. И. Культурология : большой толковый словарь / Б. И. Кононенко. – М. : Изд-во „Вече 2000” ; ООО „Издательство АСТ”, 2003. – 512 с.
102. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 1. – С. 5 – 12.
103. Копылова С. Дар Богу [Электронный ресурс] / С. Копылова // *Песни-притчи.* – Режим доступа : <http://www.svetlana-kopylova.ru/disko.html>.
104. Корнилова Т. В. Диагностика „личностных факторов” принятия решений / Т. В. Корнилова // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 6. – С. 99 – 109.
105. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
106. Корнилова Т. В. Мотивационная регуляция принятия решений / Т. В. Корнилова, И. И. Каменев, О. В. Степаносова // *Вопр. психологии.* 2001. – № 6. – С. 55 – 65.
107. Корнилова Т. В. Соотношение уровней нравственного самосознания, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности / Т. В. Корнилова, Е. В. Новотоцкая-Власова // *Вопр. психологии.* – 2009. – № 6. – С. 61 – 72.
108. Коростылева И. С. Поисковая активность и проблемы обучения и воспитания / И. С. Коростылева, В. С. Ротенберг // *Вопр. психологии.* – 1999. – № 6. – С. 60 – 69.
109. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк . – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

110. Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов / В. Ю. Котляков // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. – Вып.2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с.
111. Кравченко Л. С. Биографическое интервью "жизненный выбор" / LifeLine® и другие новые методы психологии жизненного пути / сост. и общ.ред. А.А. Кроник; послесл. Е.И. Головахи. М.: Изд. группа "Прогресс" - "Культура", 1993. 230 – с.
112. Красновський В. М. Соціальна ситуація розвитку старшокласника: звернення до інтерпретації її особливостей та шляхів гуманізації / В. М. Красновський // Прак. психологія та соц. робота. – 2005 . – № 6. – С. 3 – 9.
113. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
114. Культура життєвого самовизначення : інтегративний курс для уч. загальноосв. навч. закл. : метод. посіб. / Християн. дитячий фонд ; Гімназія № 48, м. Київ ; Укр. асоціація соц. педагогів та спеціалістів із соц. робіт ; Ін-т проблем виховання АПН України ; Дитячий фонд Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) в Україні / І. Д. Зверева (ред.), О. В. Безпалько (авт. – упоряд.). – К. : [Б. в.], 2004. – 536 с.  
Ч. 2. : Середня школа. 5 – 9 класи. – К., [Б. в.], 2004. – 536 с.
115. Кьеркегор С. Наслаждение и долг / С. Кьеркегор ; пер. с дат. П. Ганзена. – Киев : Изд-во АО „AirLand”, 1994. – 335 с.
116. Лапенко М. И. Формирование готовности ученика основной школы к обучению в старшей школе / М. И. Лапенко, В. Г. Моисеев // Прак. психологія та соц. робота. – 2005. – № 6. – С. 42 – 56.
117. Лебединская К. С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика трудных подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. – М. : Педагогика, 1988. – 168 с.
118. Левин К. Топология и теория поля : хрестоматия по истории психологии / К. Левин. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 296 с.
119. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983 – . – Т. 2. – 1983. – 317 с.
120. Леонтьев Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность / Д. А. Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В. И. Кабрина и О. И. Муравьевой. – Томск : Томский гос. ун-т, 2004. – С. 11 – 29.
121. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция. Выбор личности в непредсказуемом мире / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е. И. Яцупы. – Кемерово : ИПК „Графика”, 2002. – С. 3 – 34.
122. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможность формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 97 – 110.
123. Ложкин Г. В. Феномен телесности в Я структуре старшекласников и содержания их жизненных проектов / Г. В. Ложкин, А. Ю. Рождественский // Психол. журн. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 27 – 33.
124. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
125. Лосский О. Н. Условия абсолютного добра: Основа этики; Характер русского народа / О. Н. Лосский. – М. : Политиздат, 1991. – 368 с.



126. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
127. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди ; пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. – СПб. : Изд-во „Речь”, 2002. – 539 с.
128. Макаревич О. Підготовка особистості до поведінки у складних ситуаціях / О. Макаревич // Соц. психологія. – 2005. – № 6. – С. 159 – 168.
129. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ „КММ”, 2006. – 240 с.
130. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології / С. Д. Максименко // Практ. психологія та соц. робота. – 2006. – № 7. – С. 1 – 7.
131. Малахов В. А. Етика : курс лекцій : навч. посіб. / В. А. Малахов . – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2001. – 384 с.
132. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М. : Прогресс; Культура, 1992. – 410 с.
133. Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Е. Ю. Мандрикова. – М., 2006 . – 24 с.
134. Маноха І. П. Подолання конфліктної ситуації в процесі прийняття рішення. Вибір у критичній ситуації. Розв'язання ситуації у колі вчинкових моральних дій / І. П. Маноха // Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 493 – 498.
135. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
136. Материалы Древней Греции / под ред. К. С. Носова. – М. : Просвещение, 2005. – 157 с.
137. Мень А. В. Культура и духовное восхождение / А. В. Мень. – М. : Искусство, 1992. – 495 с.
138. Мильдон К. Индивидуализм и эгоизм / К. Мильдон // Вопр. философии. – 2008. – № 6. – С. 43 – 56.
139. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Изд-во „Мецниереба”. – 1974. – 170 с.
140. Немов Р. С. Психологическое консультирование : учеб. для студентов педвузов / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 528 с.
141. Николаичев Б. О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности / Б. О. Николаичев. – Л. : Из-во ЛГУ, 1976. – 96 с.
142. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М. : Изд-во „Смысл”. – 2002. – 276 с.
143. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 1999. – 533 с.
144. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон. Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М. : ООО „Изд-во АСТ-ЛТД”, 1998. – 704 с.
145. Павлик Н. В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. В. Павлик. – К., 2006. – 21 с.
146. Папуш М. Психотехника экзистенциального выбора / М. Папуш. – М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 363 с.
147. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 400 с.

148. Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проколієнко і Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища шк., 1991. – 78 с.
149. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапія : семья как терапевт : [пер. с англ., нем.] / Носсрет Пезешкиан : – М. : Смысл, 1993. – 331 с.
150. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапія : [пер. с нем.] / Носсрет Пезешкиан : – М. : Прогресс, 2004. – 240 с.
151. Петровский В. А. Основы теоретической психологии / В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
152. Петропавловский Р. В. Диалектика прогресса и ее проявление в нравственности / Р. В. Петропавловский. – М. : Наука, 1978. – 280 с.
153. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
154. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
155. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
156. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
157. Притчи человечества / сост. В. Лавский. [Электронный ресурс] / В. Лавский. Притчи человечества. – Минск : Лотаць, 2001. – 608 с. – Режим доступу : [http://ki-moscow.narod.ru/litra/hud/pritchi\\_chel/pritchi\\_chel.htm](http://ki-moscow.narod.ru/litra/hud/pritchi_chel/pritchi_chel.htm).
158. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Ювента, И.Т., 1999. – 256 с.
159. Психологические проблемы критичности и некоторые механизмы отклоняющегося поведения / И. А. Кудрявцев, М. Б. Ерохина, А. Н. Лавринович, Ф. С. Сафунов // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. – № 2. – С. 127 – 140.
160. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
161. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
162. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
163. Психологія суб'єктної активності особистості / відп. ред. В. О. Татенко. – К., 1993. – 228 с.
164. Репнова Т. П. Тренінг емоційної зрілості / Т. П. Репнова // Практ. психологія та соц. робота. – 2006. – № 8. – С. 19 – 31.
165. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження : навч. посіб. / В. А. Роменець – К. : Либідь, 2005. – 916 с.
166. Роменець В. А. Історія психології: XIX – початок XX століття : навч. посіб. / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2007. – 832 с.
167. Росс Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии [Электронный ресурс] / Л. Росс, Р. Нисбетт. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. – М. : Изд-во „Аспект Пресс”, 1999. – 429 с. – Режим доступу : <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1077>
168. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М. : Наука, 1984. – 192 с.
169. Ротенберг В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга / В. С. Ротенберг. – М. : ООО „Центр гуманитарной литературы „РОН”, В. Секачев, 2001. – 256 с.
170. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. –

Т. 2. – 1989. – 328 с.

171. Савченко Е. А. О готовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям // *Вопр. психологии.* – 1997. – №3. – С. 22 – 31.

172. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.

173. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

174. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Никонов // *Психол. журн.* – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 65 – 73.

175. Свідерська Г. Проблема чуйності / Г. Свідерська // *Соц. психологія.* – 2005. – № 3. – С. 130 – 137.

176. Священник Анатолий (Гармаев) Психопатический круг в семье. – Краматорск : Украинская православная церковь Полтавская иепархия Спасо-Преображенский монастырь, 2002. – 317 с.

177. Серeda О. Старшокласник: проблема вибору майбутньої професії / О. Серeda // *Соц. психологія.* – 2008. – № 4. – С. 167 – 175.

178. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемер. гос. ун-т, 1999. – 92 с.

179. Скрипник А. П. Моральное зло в истории этики и культуры / А. П. Скрипник. – М. : Политиздат, 1992. – 351 с.

180. Слободчиков В. И. О соотношении категорий „субъект” и „личность” в учении В. В. Давыдова о развивающем обучении / В. И. Слободчиков // *Развивающее образование.* – М. : АПК и ПРО, 2002. – Т. 1. – С. 196 – 206.

181. Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа / В. И. Слободчиков // *Человек.* – 1994. – № 5. – С. 33.

182. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 976 с.

183. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / М. Л. Смутьсон. – К., 2002. – 42 с.

184. Сокол Л. М. Специфіка готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору / Л. М. Сокол // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 7. – С. 312 – 316.

185. Сокол Л. М. Моральний вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л. М. Сокол. – К., 2006. – 20 с.

186. Старовойтенко Е. Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности / Е. Б. Старовойтенко // *Психол. журн.* – 1992. – Т.

. 13. – № 4. – С. 95 – 98.

187. Степанов В. Г. Индивидуальный подход к трудным школьникам : психол. – пед. пробл. : учеб. пособие / В. Г. Степанов ; Моск. пед. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : МГУ, 1995. – 320, [1] с.

188. Степанский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопр. психологии. – 1991. – № 5. – С. 98 – 103.

189. Татенко В. А. Від психіки суб'єкта до суб'єкта психіки: предметна парадигма / В. А. Татенко // Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 38 – 44.

190. Татенко В. О. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології / В. О. Татенко, В. А. Роменець // Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 161 – 194.

191. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

192. Татенко В. А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23 – 35.

193. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. Татенко // Соц. психологія. – 2006. – № 1. – С. 3 – 25.

194. Татенко В. О. Логіка визначень вчинку як осередку психічного / В. О. Татенко, В. А. Роменець // Основи психології : підручник / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4-е вид., стер. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.

195. Тесты [Электронный ресурс] / Опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина. – Режим доступа:

**Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** psiforum.

196. Тесты [Электронный ресурс] / Цветовой тест отношений М. Эткинда. – Режим доступа :  
www.altermed.by/index.php.

197. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

198. Токарева В. А. Психология нравственного развития личности студента: феноменология, типология, закономерности : дис. ... д-ра психол. наук : 19. 00. 07. / Токарева Валентина Андреевна. – М., 1991. – 243 с.

199. Тофтул М. Г. Етика : навч. посіб. / М. Г. Тофтул. – К. : Вид. центр „Академія”, 2005. – 416 с.

200. Уизерс Б. Управление конфликтом / Б. Уизерс. – СПб. : Питер, 2004. – 176 с.

201. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

202. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрущенко. – 3-тє вид. доп. Х. : – „Р.И.Ф.”, 2005. – 672 с.

203. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

204. Флоренская Т. А. Мир дома твоего. „Духовно-нравственные основы семьи: психология, культура, традиции” / Т. А. Флоренская // Духовно-нравственное воспитание. – 2001. – № 2. – С. 10 – 18.
205. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество : пер. с нем. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2008. – 184 с.
206. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Личность. Способность и сильне стороны. Отношение к телу : пер. с нем. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2008. – 216 с.
207. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
208. Фрейд З. О клиническом психоанализе. Избранные сочинения / З. Фрейд. – М. : Медицина, 1991. – 228 с.
209. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
210. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
211. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 448 с.
212. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб. : Лань, 1997. – 240 с.
213. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості / Н. В. Чепелева // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 112 – 136.
214. Чернобровкина В. А. Субъектное и объектное в психике человека / В. А. Чернобровкина // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 16(111). – С. 234 – 242.
215. Чернобровкін В. До питання прийняття ефективних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / В. Чернобровкін // Соц. психологія. – 2007. – № 4. – С. 115 – 122.
216. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін : ДЗ „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Вид. друге, перероб. і доп. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 448 с.
217. Чернобровкін В. М. Рефлексивно-цільовий тренінг прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків : тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. – К. ; Житомир : Держ. фонд фундамент. досліджень МОН України, 2005. – С. 115 – 116.
218. Чернобровкін В. М. Тренінг розвитку в педагогів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 39 – 45.
219. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 /

Чернобровкін Володимир Миколайович. – К., 2007. – 423 с.

220. Чернобровкін В. М. Теоретичні засади рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 12. Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 6(30). – Ч. 2. – С. 253 – 260.

221. Шадриков В. А. Психология деятельности и способности человека / В. А. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

222. Шаламов Л. Ф. Студенческая молодежь и государственная молодежная политика / Л. Ф. Шаламов // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 4. – С. 112 – 129.

223. Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю. А. Шерковин // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 135 – 145.

224. Шрейдер Ю. А. Лекции по этике / Ю. А. Шрейдер. – М. : Мирос, 1994. – 135 с.

225. Шрейдер Ю. А. Этика. Введение в предмет : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Ю. А. Шрейдер. – М. : Текст, 1998. – 270 с.

226. Щербак Ф. Н. Мораль как духовно-практическое отношение : методол. аспект / Ф. Н. Щербак; М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР – Л. : Изд – во ЛГУ, 1986. – 174, [2] с.

227. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; под ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

228. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное : сборник : пер с англ. / К. Г. Юнг. – СПб. : Унив. кн., 1997. – 554 с.

229. Юровская Э. П. Жан-Поль Сартр. Жизнь – Философия – Творчество / Э. П. Юровская. – СПб. : Петрополис, 2006. – 128 с.

230. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 31 – 42.

231. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом ; пер. с англ. Т. С. Драбкиной. – М. : Изд-во „Класс”, 1999. – 576 с.

232. Argyle M. Social situations / M. Argyle, A. Furham, J. A. Graham // Cambridge univ. pr., 1981.

233. Ball D. W. The definition of the situation / D. W. Ball // J. of Theory in Social Behavior. – 1972. – № 2. – P. 61 – 82.

234. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997. – 604 p.

235. Endler N., Magnusson D. Interactional Psychology and Personality / N. Endler, D. Magnusson. – New York, 1976. – 680 p.

236. Gilligan K. In a Different Voice. Cambridge / K. Gilligan. – MA : Harvard Universiti Press, 1982. – 216 p.

237. Harre R. Personal being / R. Harre. – Oxford, 1983. – 299 p.

238. Jones E. E. The rocky road from acts to dispositions / E. E. Jones // American Psychologist. – 1979. – P. 107 – 117.

239. Kohlberg, L. Collected Papers on Moral Development and Moral Education. Cambridge, Mass.: Harvard University Laboratory for Human Development, 1973. – P. 112 – 123.
240. Lewin K. Field theory in social science / K. Lewin. – New York, 1991. – 346 p.
241. Mischel W. Introduction to Personality / W. Mischel. – 3rd ed. – New York etc., 1984. – 575 p.
242. Nisbett, R. E., Ross, L. Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.
243. Skinner B. F. The origins of cognitive thought / B. F. Skinner // American Psychologist. – 1989. – Vol. 44. – P. 13 – 18.
244. Schott E. Psychologie der Situation. Heidelberg, 1991.
245. Schwartz S. Universal Psychological Structure of Human Values / S. Schwartz, W. Bilsky, A. Tovard // Journ of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 53. – № 3. – P. 550 – 562.
246. Sternberg R. Successful Intelligence / R. Sternberg // A Plume Book. – N. Y., 1997. – 304 p.
247. Thomae H. Das Individuum und seine Welt / H. Thomae. – Gottingen, 1996. – 258 s.

## Додаток А

### Зміст завдань методики “Ситуації морального вибору” (СМВ)

#### Серія 1

**Інструкція:** *Ознайомтеся зі змістом ситуацій. Після прочитання кожної з них запишіть, не розмірковуючи довго, перші думки, що виникають у Вас з приводу кожної ситуації.*

1. Під час уроку по класу був пущений малюнок із зображенням скелета людини, до якого кожний охочий додавав якісь деталі (одяг, взуття, аксесуари). Коли листок обійшов увесь клас, один із учнів написав під малюнком ім'я та по батькові вчителя, який проводив урок. Діти стали сміятися. Пожвавлення в класі привернуло увагу вчителя, і він зажадав листок із зображенням. Побачивши на малюнку свій “портрет”, вчитель дуже засмутився.

2. Юнак та дівчина покохали одне одного. Батьки з боку нареченого не хочуть приймати майбутню невістку, оскільки вона з малозабезпеченої родини. Вони пропонують сину познайомитися з іншою дівчиною, яка складе йому більш вигідну партію.

3. У центрі міста до перехожих звертається збентежена жінка похилого віку з проханням позичити їй небагато грошей. Її обікрали і немає за що купити квиток, щоб повернутися додому.

4. Віктор дав собі слово більше не курити. Нещодавно він познайомився з новою цікавою компанією. Якось за невимушених обставин йому запропонували сигарету. Він не хотів порушувати власного слова, але також не хотів втратити доброго ставлення нових друзів.

5. Жінка потрапила під потяг і залишилася без ніг. Під час лікування вона познайомилася з таким же чоловіком інвалідом. Вони покохали одне одного, вирішили одружитися. Через деякий час лікарі повідомили жінці, що в Англії є протези, за допомогою яких вона зможе ходити. Коли гроші були зібрані на поїздку за кордон, жінка дізналася, що чекає дитину. Лікарі настійно рекомендували: “Якщо хочеш знову ходити, необхідно відмовитися від вагітності”.

#### Серія 2

**Інструкція:** *Ознайомтеся зі змістом ситуацій. Після прочитання кожної з них запишіть поміж “чим” і “чим” робиться вибір? Що Ви думаєте з приводу цього вибору?*

1. Ваш друг зустрічається з дівчиною, яка Вам дуже подобається. Останнім часом стало помітно, що їхні стосунки стають прохолодними, більше того, дівчина стала виявляти інтерес до Вас.

2. Самотня дівчина народила дитину. Їй було необхідно продовжувати навчання, влаштувати особисте життя, а дитя вимагало багато уваги,



підкування. Допомоги чекати не було від кого, тому дитина стала тягарем. Бездітна родина запропонувала всиновити малюка, але за умови, що мати його більше ніколи не побачить.

3. Біля входу до магазину Ви знайшли 50 гривень і дуже зраділи, оскільки можете вже сьогодні купити диск із записом улюбленої музичної групи. Коли Ви зайшли до магазину, то побачили там дівчинку, яка плакала, бо загубила 50 гривень, які, швидше за все, знайшли Ви.

4. Вам пропонують з рук дуже дешево купити мобільний телефон останньої моделі, про яку Ви мріяли, але Вас не покидають сумніви, що він крадений.

5. Ваша родина довго збирала гроші на машину. Наступного дня Ви хотіли внести завдаток за модель, яка сподобалася. Несподівано до Вас приїхав родич із проханням про допомогу. У його неповнолітнього сина виявили онкологічне захворювання. Необхідна термінова та дорога операція, яка допоможе врятувати йому життя, але на лікування не вистачає грошей.

### Серія 3

**Інструкція:** *Вам запропоновано ситуації і варіанти їх рішень.*

*Навпроти кожного варіанту відзначте, чи згодні Ви з ним (“Так”, “Ні”).*

*Поряд дайте пояснення, чому Ви погодилися з рішенням або не погодилися.*

1. Ввечері Ви поверталися додому і побачили, як троє невідомих з’ясовують стосунки з Вашим другом. Вчора Ви з ним посварилися, отримавши незаслужену образу, свідком чого стала дівчина, яка Вам подобається. Якими будуть Ваші дії?

- станете на допомогу другові;
- не звернете на це увагу;
- повідомите родичам друга.

2. Наталія народилася в неблагополучній сім’ї, її батьки пиячили і дівчина часто відчувалася себе самотньою, забутою. Останнім часом у її житті відбулися зміни – знайомство з чоловіком, який запропонував одружитися. Дівчина врешті-решт зможе мати нормальну сім’ю, отримати підкування й увагу, але чим вона може за це віддячити, вона навіть не кохає цю людину? Яке їй прийняти рішення?

- відмовитися від пропозиції вийти заміж;
- вийти заміж;
- покластися на долю.

3. На вулиці лежить знепритомнена людина. Перехожі проходять повз неї, не звертаючи уваги. Можливо, вони думають, що вона випила зайвого, але може бути й так, що у неї серцевий напад і потрібна допомога лікаря. Як би Ви вчинили у схожій ситуації?

- викликали швидку допомогу;
- пішли по своїх справах як інші перехожі;
- попросили кого-небудь потурбуватися про цю людину.

4. Прогулюючись парком, Ви звернули увагу на те, як декілька підлітків намагаються зіпсувати фарбою пам'ятник. Якими будуть Ваші дії?

- нічого не станете робити, Вас це не стосується;
- поясните, що цього робити неможна;
- повідомите до міліції.

5. На озері рибалив юнак. Несподівано для себе він почув крик. То кликала на допомогу дитини, що потопала. Треба терміново її рятувати, але хлопець сам погано вміє плавати. Як би Ви вирішили цю ситуацію, якщо опинилися на місці юнака?

- стали голосно кликати кого-небудь на допомогу;
- злякалися і втекли;
- стали рятувати дитину, що потопає.

#### **Серія 4 (контрольна)**

**Інструкція:** *Ознайомтеся зі змістом ситуацій. Після прочитання кожної з них запишіть поміж “чим” і “чим” робиться вибір; як різні люди могли б вчинити в наведених ситуаціях? Який вибір Ви вважаєте правильним та який оберете власноруч?*

1. Десятикласник Дмитро, у зв'язку зі зміною місця проживання перейшов до нової школи. Юнак уже обрав для себе професію юриста, мріяв самостійно вступити до університету, тому добре вчився, активно працював на уроках. Дмитро хотів багато знати, проте в новому класі були свої традиції. Тут не прийнято “бути розумним”, відповідати на уроках за власним бажанням, тому однокласники ображали та байкотували тих, хто з відповідальністю ставився до навчання.

2. Одного вечора на відпочинку в кав'ярні дівчина побачила свого родича в компанії із незнайомкою. Чи треба розповідати про побачене його дружині?

3. Співробітник ДАІ зупиняє водія за перевищення швидкості руху та виявляє, що останній знаходиться в стані алкогольного сп'яніння. Порушник пропонує хабар для звільнення, хоча він є потенційною загрозою для всіх учасників дорожнього руху. Ваша думка, як буде далі діяти співробітник ДАІ?

4. В автобусі кишеньковий злодій намагається вкрати гаманець із сумки людини похилого віку. Злодій помічає Ваш погляд, але своїх дій не припиняє, більше того, став дивитися погрозово. Що Ви зробите?

5. Марію запросив на День народження новий знайомий, який був їй до вподоби. Дівчина довго обирала подарунок, ретельно готувалася до свята, та коли прийшов довгоочікуваний день, несподівано захворіла її молодша сестра. Дорослих, окрім Марії вдома немає. Дівчина може залишити сестру та піти на День народження, але хвора потребує на постійний догляд. Як, на Вашу думку, вчинить Марія?

## Додаток Б

Інтеркореляції показників питальника І. Сеніна та методики  
“Ситуації морального вибору”

Таблиця 1. Б

N=201 (Casewise deletion of missing data)								
	VSEGO	NEARGUM	VIB_NR	VIB_USLO	VIB_N_NR	UHOD_VIB	VIB_NET	NEPONYAT
SEN_11	-0,02071	-0,0105	0,068805	-0,0999	0,060937	-0,04628	-0,20058	-0,00186
SEN_12	-0,03887	0,077486	0,017267	0,040841	0,024004	-0,05291	-0,07329	-0,09489
SEN_13	0,024865	-0,03027	-0,1688	0,012336	0,179897	0,050665	-0,06894	-0,10294
SEN_14	-0,01394	0,05837	0,001418	0,009344	0,053901	-0,14407	0,011613	-0,06465
SEN_15	0,019139	-0,0158	0,083728	-0,0817	0,001314	-0,0973	-0,04637	-0,17905
SEN_21	0,01123	-0,03953	-0,16055	-0,02694	0,241589	0,003666	-0,1207	-0,08767
SEN_22	-0,06737	0,023291	-0,14336	0,07269	0,093434	0,174017	-0,05602	-0,078
SEN_23	0,013853	-0,02974	-0,25338	-0,05241	0,261846	0,158342	-0,13789	-0,07572
SEN_24	-0,15393	0,124498	-0,20106	-0,00777	0,237501	-0,04698	0,05606	-0,13016
SEN_25	-0,04007	0,032656	-0,14249	-0,08362	0,09229	0,110792	-0,02067	0,004809
SEN31	0,037328	-0,06537	0,163988	0,010735	-0,08981	-0,06735	-0,14979	-0,09414
SEN_32	0,007415	-0,00307	0,145545	-0,07537	-0,10839	-0,02116	-0,10415	-0,00574
SEN_33	0,023592	-0,04911	0,023792	0,022674	0,051681	-0,06114	-0,17692	0,017914
SEN_34	-0,0511	0,000769	0,017772	-0,05102	0,096564	-0,15918	-0,05302	-0,05327
SEN_35	0,109239	-0,10699	0,101601	0,052965	-0,03324	0,004367	-0,18204	-0,05955
SEN_41	-0,06458	0,095059	0,132225	-0,07845	-0,06335	-0,04219	-0,07358	-0,01251
SEN_42	-0,04363	0,00726	0,043787	-0,0547	0,018719	-0,07549	-0,06066	-0,02781
SEN_43	0,022483	-0,07554	-0,04525	0,00922	0,071562	-0,06533	-0,04473	0,106765
SEN_44	0,042101	-0,0495	0,169359	-0,09546	-0,09637	-0,05241	-0,09779	-0,00175
SEN_45	0,04539	-0,04973	0,09135	0,001404	-0,0114	-0,11654	0,013531	-0,02309
SEN_51	0,068683	-0,0657	0,128118	-0,05945	-0,02793	0,014626	-0,21471	0,022478
SEN_52	-0,01427	-0,04539	0,069212	0,021535	-0,00464	-0,04165	-0,10819	0,009546
SEN_53	0,028211	-0,08382	0,104712	-0,18085	-0,03158	-0,08156	-0,04882	0,182675
SEN_54	0,052968	-0,08929	0,068391	-0,0578	0,031383	-0,11913	-0,04622	-0,06463
SEN_55	0,099847	-0,11094	0,115147	-0,01414	-0,07638	-0,01819	-0,23468	-0,01743
SEN_61	0,084354	-0,07241	0,00206	-0,0358	0,023023	-0,00278	-0,08728	-0,0592
SEN_62	0,116934	-0,11127	-0,01278	-0,18585	0,086261	0,06513	-0,12719	-0,08193
SEN_63	0,101501	-0,16591	0,04602	-0,05285	-0,0108	0,023239	-0,05694	-0,00963
SEN_64	0,153412	-0,18516	0,113265	-0,07737	-0,00846	-0,1268	-0,02274	0,012711
SEN_65	0,151573	-0,15989	0,004296	-0,00154	-0,05618	-0,00688	0,036334	0,016656
SEN_71	-0,00843	0,024107	0,168601	-0,1421	-0,10088	0,036533	-0,25501	0,034684
SEN_72	0,029475	-0,03586	0,107434	-0,07891	-0,05976	0,030223	-0,2211	-0,01073
SEN_73	-0,08631	0,069492	0,26979	-0,18172	-0,12535	-0,05147	-0,10101	-0,10238
SEN_74	0,097948	-0,11268	0,236369	-0,07035	-0,12796	-0,04249	-0,25402	0,01828
SEN_75	0,062317	-0,056	0,023186	0,035743	-0,02673	-0,01877	-0,12505	0,06896
SEN_81	0,127223	-0,15421	-0,07529	-0,03126	0,085612	0,038051	-0,02517	-0,08669
SEN_82	-0,01182	-0,03923	-0,06295	-0,04989	0,15098	-0,01024	-0,11122	-0,01347
SEN_83	0,039208	-0,06144	-0,02998	0,029402	0,087489	-0,08576	0,054424	-0,13028
SEN_84	0,018394	-0,01174	0,14368	-0,02819	-0,11765	-0,03437	0,006283	-0,12225
SEN_85	0,039891	-0,06588	0,056467	0,096701	-0,01171	-0,06323	-0,13231	0,017746

**Інтеркореляції показників питальника каузальних орієнтацій  
О. Дергачової, Д. Леонтьєва та методики “Ситуації морального вибору”**  
Таблиця 2. Б

Correlations			
N=203 (Casewise deletion of missing data)			
	LK_VNUT	LK_VNES	LK_BEZL
IDENT_1	-0,04565	0,018305	-0,05489
REFLEKS_1	0,077183	-0,05494	0,009418
NEOPR_1	-0,06039	0,000432	0,011754
AN_SIT_1	0,004395	-0,08529	0,033456
PR_SM_1	0,037609	0,099301	0,159282
GOTOV_1	-0,04355	-0,09451	-0,12092
LICHN_1	-0,02307	-0,08522	-0,13657
NEDIF_1	0,021721	0,10007	0,155252
D_SEB_2	-0,0853	0,129848	0,044591
D_DRUG_2	0,10504	-0,13252	-0,0351
NEOPR_2	-0,03992	0,002707	-0,01207
KONFL_2	0,074822	-0,0865	-0,01714
N_KONF_2	-0,04352	0,092604	0,021576
VIB_N_2	-0,00437	0,026308	-0,06341
ZEN_V_2	0,079428	0,063317	0,080935
NR_UB_3	0,201875	-0,03564	-0,22405
MIR_US_3	0,151646	0,054583	-0,11355
NEYAV_3	0,107469	0,044965	0,104654
ARG_SUB3	0,105977	0,032259	-0,04853
OBST_3	-0,00239	0,048125	-0,05403
UCHAST_3	0,12174	0,067494	0,041693
VSEGO	0,195143	0,058044	-0,10557
NEARGUM	-0,18882	-0,08134	0,11837
VIB_NR	0,167609	-0,13328	-0,11964
VIB_USLO	0,045403	0,091931	0,052135
VIB_N_NR	-0,16038	0,103751	0,076743
UHOD_VIB	-0,04652	0,001706	0,096688
VIB_NET	-0,09535	-0,03259	0,020159
NEPONYAT	-0,03857	0,058173	0,039849

## Інтеркореляції показників методики життєвих смислів В. Котлякова та методики “Ситуації морального вибору”

Таблиця 3. Б

N=203 (Casewise deletion of missing data)								
	ALT_KOT	EKZ_KOT	GED_KOT	SAMO_KOT	STAT_KOT	COMM_KOT	SEM_KOT	COGN_KOT
IDENT_1	-0,04463	0,139532	-0,04565	-0,18681	-0,02353	0,019325	0,105503	0,05822
REFLEKS_1	0,064851	-0,06094	0,018542	0,097976	0,028985	-0,03429	-0,07083	-0,02996
NEOPR_1	-0,07392	-0,01264	-0,01905	0,097829	0,031735	0,02928	-0,04994	-0,04607
AN_SIT_1	-0,05074	0,005519	0,084974	-0,00026	0,163403	-0,09244	0,005711	-0,1496
PR_SM_1	0,127974	-0,02276	-0,06501	-0,11175	-0,15227	0,093804	0,03837	0,142685
GOTOV_1	-0,0703	0,075493	0,017791	0,128201	0,131667	-0,09515	-0,08386	-0,05395
LICHN_1	-0,14044	0,010957	-0,03726	0,027725	-0,04662	0,027217	0,120808	-0,02516
NEDIF_1	0,046843	-0,16724	-0,01126	0,04974	-0,14917	0,066605	0,007762	0,135306
D_SEB_2	0,048191	-0,12324	0,004572	-0,12565	-0,1492	0,112042	0,07842	0,131827
D_DRUG_2	-0,06173	0,141981	0,04393	0,208411	0,123235	-0,1591	-0,0874	-0,12446
NEOPR_2	0,017284	-0,01233	-0,0543	-0,09975	0,019	0,041752	0,02971	-0,0136
KONFL_2	0,027321	0,059004	0,083555	0,015345	0,098643	-0,11368	-0,07791	-0,07041
N_KONF_2	-0,01261	-0,07917	-0,03698	-0,0245	-0,14084	0,118434	0,053154	0,116729
VIB_N_2	0,100591	0,032169	-0,06922	-0,02292	-0,01929	-0,02936	0,05805	-0,06382
ZEN_V_2	-0,12404	0,064639	0,003219	0,157733	-0,03204	0,055258	-0,05568	0,005997
NR_UB_3	0,040057	0,100718	0,050439	0,185318	-0,04215	-0,21333	-0,04746	-0,06401
MIR_US_3	-0,11239	0,084214	0,024697	0,12374	0,038275	-0,10298	-0,0816	-0,01771
NEYAV_3	-0,08706	-0,11255	0,139731	0,097059	0,033145	0,035701	-0,02445	-0,05999
ARG_SUB3	0,024298	0,055907	0,049411	0,120033	-0,09289	-0,1018	-0,10656	0,019135
OBST_3	0,095307	0,041596	-0,13	0,017598	-0,01978	-0,07592	-0,07154	0,091584
UCHAST_3	0,122676	0,019337	0,038326	0,056357	-0,15684	-0,03344	-0,11995	0,083924
VSEGO	0,088191	0,081552	0,074107	0,123305	-0,11765	-0,13756	-0,15124	0,023798
NEARGUM	-0,06853	-0,04903	-0,0877	-0,13238	0,16675	0,099199	0,125278	-0,01434
VIB_NR	0,24652	0,04086	0,119418	0,27587	0,194455	0,16062	-0,12777	-0,10066
VIB_USLO	0,061217	-0,05624	0,089213	-0,02611	-0,00031	0,008089	-0,08502	-0,01162
VIB_N_NR	-0,196832	0,00283	-0,14033	-0,27163	-0,19463	-0,197232	-0,184323	0,076344
UHOD_VIB	0,018514	-0,08513	-0,07309	-0,00945	-0,08912	-0,00065	0,101902	0,097813
VIB_NET	0,053035	-0,0494	-0,00748	-0,05026	0,053265	-0,03537	-0,0187	-0,01244
NEPONYA T	0,103318	0,031723	-0,03105	0,023309	0,064073	-0,04099	-0,14892	0,00878

## Інтеркореляції ТКВ М. Еткінда та методики “Ситуації морального вибору”

Таблиця 4.Б

N=203 (Casewise deletion of missing data)								
	VSEGO	NEARGUM	VIB_NR	VIB_USLO	VIB_N_NR	UHOD_VIB	VIB_NET	NEPONYAT
ZTO_MIR	0,236828	-0,24092	0,111641	0,1318	-0,20282	0,017201	-0,10265	0,050502
ZTO_PR_R	0,096202	-0,05841	0,102236	0,000423	-0,14686	0,009465	-0,04762	-0,06594
ZTO_SOVE	0,044899	-0,05454	0,265446	0,034767	-0,33183	-0,00683	-0,01493	0,104113
ZTO_ODNO	0,029208	-0,03889	-0,04348	-0,09258	0,043869	0,007855	0,181367	-0,08756
ZTO_LUBO	0,074297	-0,08755	0,149331	0,10338	-0,2685	0,093927	-0,09247	0,036303
ZTO_POZN	0,021767	-0,03416	0,086278	-0,02249	-0,09526	0,010117	0,025975	-0,0348
ZTO_ZAVI	-0,10143	0,119575	-0,17819	0,055511	0,271111	-0,0888	-0,02348	-0,09844
ZTO_BOG	-0,07424	0,052354	0,059002	0,057589	-0,14724	0,035413	-0,0291	0,095484
ZTO_AGRE	-0,03887	0,062324	-0,17669	-0,01493	0,244339	-0,05509	0,008761	-0,04343
ZTO_DOLG	0,003996	-0,02197	0,06761	-0,03511	-0,06841	-0,04674	0,003021	0,108481
ZTO_SOCH	0,076784	-0,07306	0,053928	0,056891	-0,12147	0,155184	-0,13642	0,026922
ZTO_PROS	-0,14654	0,114423	-0,08621	-0,01474	0,17182	-0,05243	0,110538	-0,10231
ZTO_PROF	0,081793	-0,08202	-0,01296	0,032144	0,000	0,003034	0,104973	-0,03538
ZTO_OTEZ	-0,04137	0,052793	0,057241	-0,05666	-0,12378	0,131884	0,010195	0,003956
ZTO_DETS	0,0749	-0,05886	-0,01239	0,031294	-0,05384	0,018981	0,075073	-0,02463
ZTP_OTVE	-0,01174	-0,01517	-0,01849	0,114238	-0,07492	0,037139	0,016181	0,084163
ZTO_MAT	0,019585	0,001751	-0,02573	0,118577	-0,11208	0,037855	-0,03803	0,048946
ZTO_I	0,148058	-0,09359	-0,00774	0,020644	-0,08105	0,038327	0,106011	0,122982
ZTO_DOBR	0,015467	-0,01566	0,036915	0,05163	-0,12338	0,06151	0,084929	0,033384
ZTO_NR_P	0,051961	-0,08832	0,128341	0,082056	-0,18186	-0,0307	-0,00758	-0,00686
ZTO_EGOI	-0,15777	0,148533	-0,16416	-0,10649	0,296971	-0,09131	0,031402	-0,06604
ZTO_ACTI	0,116858	-0,06267	0,231366	0,080219	-0,29768	0,000655	0,029692	-0,0223
ZTO_SEMI	0,002715	0,021375	0,08178	0,039027	-0,10695	-0,01226	-0,05025	0,045937
ZTO_VIBO	0,042607	-0,07292	0,001978	-0,08828	-0,00268	0,016637	0,010996	0,071245
ZTO_UDOV	-0,13022	0,144392	-0,07123	-0,0547	0,082454	0,022245	0,035361	-0,00486
ZTO_ZDOR	-0,04853	-0,0041	-0,02272	0,017983	0,013159	-0,04779	-0,05643	0,105494
ZTO_VINA	-0,00575	0,004427	-0,07296	0,042758	0,082722	-0,03567	-0,05694	0,096788
ZTO_UCHE	-0,10872	0,106602	0,029779	-0,17658	-0,03695	0,034086	0,053321	0,102995
ZTO_ZLO	-0,08012	0,055766	-0,19426	-0,02776	0,2484	-0,05738	0,127305	-0,04344

**Інтеркореляції усіх змінних за методикою “Ситуації морального вибору”**  
(таблиця складається з 4-х частин)

Таблиця 5. Б

N=203 (Casewise deletion of missing data)								
	IDENT_1	DISS_1	NEOPR_1	AN_SIT_1	PR_SM_1	GOTOV_1	LICHN_1	NEDIF_1
IDENT_1	1	-0,7207	-0,29421	-0,31329	-0,12842	0,452161	0,088338	-0,11841
REFLEKS_1		1	-0,36062	0,335253	0,278973	-0,30207	-0,21944	-0,00682
NEOPR_1			1	-0,00992	-0,18658	-0,102	0,24846	0,072002
AN_SIT_1				1	-0,12998	-0,2781	-0,13288	-0,06273
PR_SM_1					1	-0,5112	-0,192	-0,03244
GOTOV_1						1	-0,09202	-0,24352
LICHN_1							1	-0,02838
NEDIF_1								1
D_SEB_2								
D_DRUG_2								
NEOPR_2								
KONFL_2								
N_KONF_2								
VIB_N_2								
ZEN_V_2								
NR_UB_3								
MIR_US_3								
NEYAV_3								
ARG_SUB3								
OBST_3								
UCHAST_3								
VSEGO								
NEARGUM								
VIB_NR								
VIB_USLO								
VIB_N_NR								
UHOD_VIB								
VIB_NET								
NEPONYAT								

	D_SEB_2	D_DRUG_2	NEOPR_2	KONFL_2	N_KONF_2	VIB_N_2	ZEN_V_2	NR_UB_3
IDENT_1	0,125987	0,057795	-0,19424	-0,16594	0,190241	-0,05915	0,123205	-0,09701
REFLEKS_1	-0,13595	-0,01755	0,168961	0,266386	-0,2455	0,018242	-0,16469	0,171239
NEOPR_1	-0,02862	0,009904	0,003864	-0,14024	0,068542	0,024206	0,072883	-0,0716
AN_SIT_1	-0,18948	0,235334	-0,08149	0,339131	-0,24979	-0,1963	-0,03211	0,137633
PR_SM_1	0,09367	-0,10121	0,031514	0,149461	-0,09524	-0,05505	0,05061	0,036832
GOTOV_1	0,014783	0,057728	-0,08215	-0,19113	0,13097	0,056557	0,031631	-0,07289
LICHN_1	-0,07544	0,142046	-0,08802	0,019613	0,000967	-0,08381	0,004734	0,158195
NEDIF_1	0,072956	-0,12088	0,057744	-0,15206	0,117439	0,081238	-0,05547	-0,01872
D_SEB_2	1	-0,56148	-0,35886	-0,10275	0,183056	-0,02143	-0,20532	-0,08701
D_DRUG_2		1	-0,54472	0,364932	-0,21682	-0,43837	0,239031	0,214669
NEOPR_2			1	-0,31028	0,055149	0,526324	-0,09218	-0,14456

KONFL_2				1	-0,86908	-0,4153	-0,01873	0,372477
N_KONF_2					1	0,041776	0,010221	-0,32681
VIB_N_2						1	-0,1128	-0,09437
ZEN_V_2							1	0,080935
NR_UB_3								1
MIR_US_3								
NEYAV_3								
ARG_SUB3								
OBST_3								
UCHAST_3								
VSEGO								
NEARGUM								
VIB_NR								
VIB_USLO								
VIB_N_NR								
UHOD_VIB								
VIB_NET								
NEPONYAT								

	MIR_US_3	NEYAV_3	ARG_SUB3	OBST_3	UCHAST_3	VSEGO	NEARGUM
IDENT_1	-0,10972	-0,10824	0,07922	-0,00208	-0,0776	-0,08654	0,075943
REFLEKS_1	0,152704	0,063067	0,083665	0,099378	0,173328	0,231203	-0,19343
NEOPR_1	0,012003	0,022766	-0,16241	-0,09429	-0,13324	-0,15058	0,098526
AN_SIT_1	0,169899	0,073007	-0,00433	0,083233	-0,10336	0,04661	0,028211
PR_SM_1	-0,00547	0,096893	0,100791	0,040241	0,288601	0,133161	-0,1269
GOTOV_1	-0,00085	-0,08476	0,013973	0,034535	-0,15424	-0,07136	0,012795
LICHN_1	0,08075	-0,03768	0,0727	0,020969	-0,00299	0,137725	-0,1344
NEDIF_1	-0,06766	0,003171	-0,10845	-0,01312	-0,04876	-0,06413	0,110221
D_SEB_2	-0,02857	-0,08812	0,114791	-0,00222	0,026529	0,039241	-0,07524
D_DRUG_2	0,123702	0,020491	0,050161	0,069145	0,014074	0,090921	-0,04434
NEOPR_2	-0,13225	0,087784	-0,17002	-0,07208	-0,04497	-0,13953	0,122803
KONFL_2	0,339989	0,060555	0,324018	0,132908	0,180114	0,426635	-0,33971
N_KONF_2	-0,29855	-0,08869	-0,28285	-0,118	-0,11033	-0,35761	0,274378
VIB_N_2	-0,14025	0,020581	-0,10444	-0,0291	-0,09528	-0,13658	0,095533
ZEN_V_2	-0,00511	0,130572	-0,02285	0,051869	0,295465	-0,04813	-0,03298
NR_UB_3	0,311547	0,04588	0,346158	0,256164	0,380616	0,679395	-0,59079
MIR_US_3	1	-0,11613	0,294556	0,268878	0,159814	0,439783	-0,41074
NEYAV_3		1	-0,04208	-0,01721	0,01001	0,043305	-0,12871
ARG_SUB3			1	0,089522	0,307476	0,741534	-0,66753
OBST_3				1	0,241336	0,345708	-0,36154
UCHAST_3					1	0,626663	-0,64652
VSEGO						1	-0,91153
NEARGUM							1
VIB_NR							
VIB_USLO							
VIB_N_NR							
UHOD_VIB							
VIB_NET							
NEPONYAT							



	VIB_ NR	VIB_ USLO	VIB_N_ NR	UHOD_ VIB	VIB_ NET	NEPONY AT
IDENT_1	-0, 00529	-0,04195	0,185052	-0,22193	-0, 08317	-0,09022
REFLEKS _1	0, 25372	0,127299	-0,18864	0,134619	-0, 08055	0,106754
NEOPR_1	-0, 03085	-0,09975	0,046383	0,043423	0, 031814	0,000241
AN_SIT_1	0, 225599	0,03605	-0,14111	-0,1256	0, 004714	-0,15091
PR_SM_1	-0, 18495	0,047948	0,177832	0,057946	-0, 03428	-0,0101
GOTOV_1	0, 203216	-0,03228	-0,04743	-0,27839	-0, 15903	0,087148
LICHN_1	0, 076052	-0,07711	-0,0611	0,054091	-0, 13039	-0,03493
NEDIF_1	-0, 16184	0,030483	0,036377	0,333154	-0, 03767	-0,01236
D_SEB_2	-0, 38408	0,030572	0,525303	-0,11478	0, 061488	-0,01905
D_DRUG_ _2	0, 52786	-0,02188	-0,45415	-0,16962	-0, 16414	-0,10072
NEOPR_2	-0, 21423	0,013666	-0,02007	0,301036	0, 128597	0,146096
KONFL_2	0, 324068	-0,05652	-0,2434	-0,04933	-0,1114	-0,15954
N_KONF_ _2	-0, 24293	0,053515	0,271402	-0,07436	0, 021332	0,101852
VIB_N_2	-0, 27263	0,036771	0,051117	0,212117	0, 185327	0,224094
ZEN_V_2	0, 134596	-0,03568	-0,14585	0,028198	-0, 05323	0,027002
NR_UB_3	0, 375122	-0,10272	-0,31503	-0,03601	-0,1829	-0,04851
MIR_US_ _3	0, 22229	0,077813	-0,146	-0,13645	-0,1343	-0,06466
NEYAV_3	0, 090362	0,004558	-0,07436	-0,03945	-0, 04803	0,063101
ARG_ SUB3	0, 106932	0,121699	-0,09246	-0,08	-0, 13021	-0,00834
OBST_3	0, 003879	0,081782	-0,01719	-0,04916	-0, 11555	0,136532
UCHAST_ _3	-0, 00341	0,064845	-0,07559	0,0072	-0, 02595	0,194185
VSEGO	0, 185527	0,098004	-0,21022	-0,05755	-0, 16952	0,101919
NEARGU M	-0, 13053	-0,08045	0,149767	0,078165	0, 182442	-0,19326
VIB_NR	1	-0,24884	-0,70837	-0,34914	-0, 15998	-0,13607
VIB_ USLO		1	-0,12771	0,003298	0, 025092	-0,05139
VIB_N_ NR			1	-0,12393	-0, 05411	-0,03364
				1		-0,01734

UHOD_ VIB					-0, 12402	
VIB_NET					1	-0,06642
NEPONY AT						1

## Додаток В

**Частотний розподіл показників за загальними змінними  
методики “Ситуації морального вибору”**

Таблиця 1.В

**Дівчата, що навчаються в 9-х класах, %**

Загальні показники наступних груп відповідей	1 серія	2 серія	3 серія	Загальний показник
Вибір на користь моральної цінності	61,5	66,7	63,1	63,8
Вибір моральної цінності “за певних умов”	4,4	6,7	4,4	5,1
Вибір не на користь моральної цінності	16,2	17,6	30,1	21,3
Уникнення вибору	17,3	8,2	0	8,5
Відсутні відповіді	0,6	0,4	0	0,3
Нерозуміння умов ситуації	0	0,4	2,4	1,0

Таблиця 2.В

**Дівчата, що навчаються в 11-х класах, %**

Загальні показники наступних груп відповідей	1 серія	2 серія	3 серія	Загальний показник
Вибір на користь моральної цінності	61,5	79,5	60,2	67,1
Вибір моральної цінності “за певних умов”	5,0	2,6	2,6	3,4
Вибір не на користь моральної цінності	18,2	10,3	32,4	20,3
Уникнення вибору	14,5	7,3	1,0	7,6
Відсутні відповіді	0,5	0,3	0,5	0,4
Нерозуміння умов ситуації	0,3	0	3,3	1,2

Таблиця 3.В

**Хлопці, що навчаються в 9-х класах, %**

Загальні показники наступних груп відповідей	1 серія	2 серія	3 серія	Загальний показник
Вибір на користь моральної цінності	48,6	62,7	64,5	58,5
Вибір моральної цінності “за певних умов”	4,1	6,4	2,7	4,4
Вибір не на користь моральної цінності	25,5	22,7	28,2	25,6
Уникнення вибору	17,7	5,5	1,4	8,2
Відсутні відповіді	3,6	2,7	0	2,1
Нерозуміння умов ситуації	0,5	0	3,2	1,2

Таблиця 4.В

**Хлопці, що навчаються в 11-х класах, %**

Загальні показники наступних груп відповідей	1 серія	2 серія	3 серія	Загальний показник
Вибір на користь моральної цінності	63,2	69,3	62,9	65,2
Вибір моральної цінності “за певних умов”	3,3	2,9	1,6	2,6
Вибір не на користь моральної цінності	20,8	19,3	29,0	23,0
Уникнення вибору	10,6	7,3	0,4	6,1
Відсутні відповіді	2,0	1,2	4,5	2,6
Нерозуміння умов ситуації	0	0	1,6	0,5

*Додаток Г***Факторна матриця показників методики “Ситуації морального вибору”**

Factor Loadings (Varimax raw) (sta)	
Extraction: Principal components	

	Factor	Factor	Factor	Factor
	1	2	3	4
LK_VNUT	0,25	-0,11598	0,048933	0,004507
LK_VNES	0,119371	0,30	0,043996	0,040143
LK_BEZL	-0,1413	0,25	0,230579	-0,07838
IDENT_1	-0,01516	0,152907	-0,76*	-0,18361
REFLEK_1	0,214588	-0,1103	0,74*	0,092863
NEOPR_1	-0,21084	-0,10077	-0,06272	0,081816
AN_SIT_1	-0,08549	-0,28058	0,47''	-0,35029
PR_SM_1	0,187518	0,384553	0,45''	-0,07955
GOTOV_1	0,000	-0,18699	-0,72*	0,036431
LICHN_1	0,124203	-0,18351	-0,2483	-0,0079
NEDIF_1	-0,1101	0,149914	0,194382	0,193546
D_SEB_2	0,094391	-0,77*	-0,15531	-0,18012
D_DRUG_2	0,022186	0,62*	-0,05254	-0,52*
NEOPR_2	-0,11645	-0,07112	0,222954	0,78*
KONFL_2	0,372089	-0,25919	0,41''	-0,59*
N_KONF_2	-0,32674	0,311997	-0,41''	0,293555
VIB_N_2	-0,05645	0,0545	-0,00678	-0,75*

ZEN_V_2	0, 06452 6	-0, 20644	-0, 13946	-0, 02746
NR_UB_ _3	0,66*	-0, 32221	0, 06851 7	-0, 10338
MIR_US_ _3	0,47*	-0, 15046	0, 08150 2	-0, 21991
NEYAV_ _3	0, 03811 4	-0, 1144	0, 16464 4	0, 07288 3
ARG_ SUB3	0,71*	0, 06280 2	-0, 03819	-0, 1685
OBST_3	0,43''	-0, 00726	-0, 00807	0, 00180 4
UCHAST _3	0,69*	0, 09175 6	0, 09298	0, 07494
VSEGO	0,94*	-0, 05876	0, 08506	-0, 08242
NEARGU M	-0,94*	0, 01787 5	-0, 01071	0, 00683 9
VIB_NR	0, 13545 2	0,76*	-0, 09831	-0, 3258
VIB_ USLO	0, 10820 1	0, 14090 8	0, 11773 7	0, 06268 5
VIB_N_ NR	-0, 16141	-0,79*	-0, 12482	-0, 0554
UHOD_ VIB	-0, 06571	0, 01541 1	0, 34293 6	0,42''
VIB_NET	-0, 23091	0, 09381	0, 10552 1	0, 10777 6
NEPONY AT	0, 20960 4	0, 01038 2	-0, 07759	0,43''
Expl.Var	4, 29206 1	3, 11578 9	2, 89732 1	2, 73075 6
Prp.Totl	0, 13412 7	0, 09736 8	0, 09054 1	0, 08533 6

## *Додаток Д*

### **Приклади вправ і завдань, що входять до програми тренінгу “Розвиток готовності старшокласників до морального вибору”**

#### ***1. Вправи, спрямовані на розвиток ціннісно-сміслових аспектів моральної свідомості старшокласників***

##### *Вправа “Древо смислу”*

Матеріали: папір для малювання формату А 4, кольоровий папір, ножиці, олівці.

Кожному учаснику пропонується визначити, в чому полягає смисл життя людини. Після обговорення розглядаються основні положення смислу життя людини: свобода вибору, відповідальність, активність, моральні цінності, самовизначення, особистісні орієнтири за матеріалами книги В. Франкла “Людина в пошуку смислу”. Потім учасники спільно малюють дерево, що символізує смисл життя людини, й наносять на нього листочки та плоди, що символізують головні цінності в тих сферах життя, пріоритетність яких вони визначили для себе. Наприкінці вправи відбувається обговорення її результатів.

##### *Вправа “Три найважливіші речі”*

Кожному учасникові пропонується подумати про три найважливіші речі, що наповнюють його життя смислом, та записати їх. Перша частина завдання виконується самостійно. Друга складається з презентації відповідей та їх обговорення в групі.

##### *Вправа “Час обирати”*

Учасники об’єднуються в підгрупи по 5–6 осіб. Їм пропонується за допомогою казки розкрити основні дихотомії морального вибору людини: вірності та зради, любові й ненависті, добра та зла, жорстокості й милосердя. Після репетиції обраного сценарію казки, вона демонструється всій групі. На завершення відбувається рефлексивний аналіз змістового наповнення представлених композицій.

##### *Вправа “Власні вчинки”*

Ведучий пропонує учасникам визначити поняття “вчинок”, потім навести приклади вчинків, якщо вони були в їх житті. Під час зворотнього зв’язку визначається значення вчинку в житті людини.

#### ***2. Вправи, спрямовані на розвиток відповідальності***

##### *Вправа “Відповідальність”*

Кожний учасник обирає собі партнера. В кожній парі є Молодший – той, хто відповідає на питання Старшого: “За що ти несеш відповідальність у своєму житті?”. Старший не може ставити інших питань, не може коментувати відповіді, тільки уважно їх слухає та звертає увагу на почуття й думки Молодшого, дякує йому після кожної відповіді. Потім вони міняються місцями. У кінці вправи учасники діляться власними враженнями, думками, почуттями, обговорюють труднощі, що виникали під час її виконання, з’ясовують, що їх спричинило.

#### *Вправа “Права та обов’язки”*

Ведучий пропонує учасникам подумати й визначитися з власними правами та обов’язками, які вони мають під час “зустрічі” й вирішення ситуації морального вибору.

#### *Вправа “Декларація прав людини щодо прийняття рішень”*

Матеріали: картки з текстом Декларації прав людини щодо прийняття рішення, ручки.

Учасникам пропонується прочитати текст отриманої “Декларації природних прав людини щодо прийняття рішень” та в ході дискусії обговорити її ключові позиції: “У мене як у вільної людини є право вибору”; “Я маю право знати варіанти вибору, що є”; “Я можу зробити правильний вибір, спираючись на детальне знання кожного варіанта”; “Я самостійно роблю свій вибір”; “Я несу особисту відповідальність за свій вибір”.

Під час обговорення результатів вправи акцентується, що зазначені та обговорені права є також у інших людей, тому необхідно поважати їх як власні.

### **3. Вправи, спрямовані на розвиток доброзичливого та шанобливого ставлення до інших людей**

#### *Вправа “Порахуємо до...”*

Учасникам пропонується відчутти себе єдиним цілим, порахувати разом, але не домовляючись про правила. Ведучий починає рахувати: “Один”. Інший учасник повинен назвати цифру “2”, хтось – цифру “3”. Так продовжується до тих пір, поки два учасника разом не назвуть одну й ту ж цифру. Ведучий у цьому разі зупиняє рахування. Потім все починається спочатку і так робиться 5 – 7 разів. Після цього обговорюють враження та почуття, які були викликані виконанням вправи, коментуються труднощі, що виникали під час спільного рахування.

#### *Вправа “Дякую тобі”*

Учасники тримаються за руки й по колу продовжують фразу: “Дякую тобі...”. Подякувати можна за будь-які позитивні моменти, що відбувалися поміж учасниками, головне, щоб це було щиро. У зворотньому зв’язку звертається увага на почуття, які переживали старшокласники, отримуючи подяку.

#### *Вправа “Піднятися разом”*



Інструкція: Під час групової роботи важливо вміти погоджувати свої дії з діями інших людей, для цього необхідне розуміння, що в кожного учасника свій темп роботи.

Учасники об'єднуються в пари й сідають на підлогу один до одного спинами, з'єднуються руками й намагаються піднятися. Потім вони виконують теж саме, об'єднуючись по три особи, поступово доходючи до всієї групи. Під час обговорення увага звертається на такі моменти: що гальмувало підйом, а що йому допомагало; за якої кількості учасників було найважче піднятися; яка поведінка учасників ускладнювала ситуацію; наскільки добре кожний міг враховувати темп підйому інших; які почуття домінували під час виконання вправи, що було усвідомлено?

#### **4. Вправи, спрямовані на засвоєння процесу прийняття рішення**

##### *Вправа “Розуміння умов ситуації, що потребує рішення”*

Матеріали: картки, ручки, папір для малювання, маркер.

Учасникам пропонується написати приклади власних ситуацій морального вибору або інших людей. За бажанням учасники наводять приклади ситуацій, а група визначає, чи є ситуація такою, що містить моральний вибір. Відбувається аналіз ознак, за якими ситуації морального вибору відрізняються від інших життєвих ситуацій. Потім учасники об'єднуються у підгрупи по 4 – 5 осіб і на прикладі наведених та записаних ситуацій визначають морально-ціннісний конфлікт кожної. У зворотньому зв'язку акцентується на тих чинниках, що визначають якість розуміння особистістю змістових аспектів ситуації та визначення її ціннісних протиріч.

##### *Вправа “Прогнозування наслідків рішення”*

Матеріали: картки, ручки, ватман, маркер.

Кожен учасник отримує картку, на якій накреслено схему “Прогнозування наслідків рішення”. На прикладі ситуації морального вибору учасникам пропонується визначити її проблему та спрогнозувати ймовірні наслідки альтернативних рішень за схемою:

Визначення проблеми ситуації морального вибору, яку необхідно розв'язати:

Вибір 1 (2, 3, 4) \_\_\_\_\_

Наслідки вибору:

Позитивні

Негативні

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ви прийняли рішення: \_\_\_\_\_

Воно обумовлене тим,що \_\_\_\_\_

За бажанням учасники наводять визначені альтернативи рішення ситуації, відбувається обговорення позитивних та негативних наслідків до кожної з них. Під час обговорення звертається увага, що якість рішення визначається здатністю особистості усвідомлювати можливі альтернативи або їх конструювати, якщо задані не влаштовують.

### **5. Вправи, спрямовані на розвиток моральної самосвідомості**

#### *Вправа “Презентація”*

Кожен учасник називає своє ім'я та розповідає про себе, про свої особливі звички, якості, вміння, які відрізняють його від інших людей. Основне завдання самопрезентації полягає в розкритті індивідуальності кожного старшокласника. Після самоповідомлень пропонується спільно визначитися, у чому є унікальність кожного учасника групи.

#### *Вправа “Скринька добрих справ”*

Ведучий пропонує записати учасникам добрі справи, які вони зробили у своєму житті і якими можуть пишатися. За бажанням старшокласники зачитують те, що написали, група підтримує їх оплесками. У кінці вправи ведучий пригадує слова царя Соломона: “Якщо ти не зробив жодної доброї справи, ти марно прожив день” і пропонує учасникам завести власну “скриньку добрих справ”.

### *Додаток Ж*

#### **Приклади притч, що входять до програми тренінгу “Розвиток готовності старшокласників до морального вибору”**

#### *“Таланти”*

Один заможний чоловік вирішив подорожувати. Свій будинок він залишив наглядати трьом синам, дав їм на це гроші: старшому – п'ять, середньому – два, а молодшому – один талант (у давнину талантом називалася велика міра срібла).

Коли батько повернувся з мандрівки, він покликав своїх синів, щоб дізнатися, як вони розпорядилися талантами. Виявилось, що старший вдало використав гроші та виручив на них ще п'ять талантів. Середній син також подвоїв те, що було йому залишено. Батько був дуже задоволений і пообіцяв нагородити працелюбних дітей. Тільки молодший син не потішив старого, він сховав срібло від людей, закопавши його в землю. Розсердився батько на цього сина, назвав його ледащим та лукавим. За те, що він не захотів подбати про збільшення отриманих грошей, батько більше не став виказувати йому довіри у веденні родинних справ.

Пройшов час і здібності людини стали називатися талантами. Кожна людина отримує від Бога: умілі руки або ясний розум, дар щось створювати або просто добре серце. І це не може бути не задіяним, прихованим. Треба використовувати протягом життя кожний свій талант так, щоб він став у нагоді як самому господареві, так і людям.

#### *“Сліпці та слон”*

Якось п'ять сліпців вирішили дізнатися, що є слон. Вони багато разів чули про цю тварину, але ніколи її не бачили. Ось підійшли сліпці до слона. Перший з них торкнувся хобота тварини, другий – хвоста. Третій тримав слона за вухо. Четвертий притулився до нього. П'ятий обхопив ногу.

І ось сліпці почали обмінюватися враженнями про слона. Перший сказав, що він дуже схожий на змію. Другий категорично не погодився і сказав, що слон – це довгий шнур. Третій говорив, що слон схожий на великий лист паперу, четвертий – що він як стовбур могутнього дерева, а п'ятий стверджував, що слон – це велика стіна. Сліпці посварилися. Кожний із них став “спеціалістом” певної частини тіла слона, тому не міг припустити, що існує щось таке, чого він не знає. Позиція кожного була визначена лише його особистим досвідом.

#### *“Сад, що в'яне”*

Якось король прогулювався по саду і побачив, що всі рослини у ньому почали в'янути. Він запитав у них, що сталося, та почув у відповідь, що дуб гине, тому що не такий високий, як смерека. Смерека сказала, що гине від того, що не може давати виноград, виноградна лоза гинула тому, що не могла так прекрасно зацвісти, як троянда.

Король знайшов лише одну квітку, маргаритку, яка було свіжою як завжди. Йому стало цікаво, чому так вийшло. Квітка відповіла: “Коли ти мене садив, я прийняла те, що, ти хотів саме маргаритку. Якби ти хотів у саду бачити дуба, смереку або троянду, ти б посадив їх. Я не можу бути нічим, окрім того, чим я є, тому намагаюся якнайкраще бути собою.

*“Два ченці”*

Повертаючись із святих місць до свого монастиря, два ченці підійшли до гірської річки. Обидва побачили, як жінка бідкалась біля води, бо не могла перейти стрімкий потік. Один чернець узяв її на руки й переніс через річку. Через деякий час він почув дори, що порушив статут монастиря – не торкатися жінки, на що відповів: “Ту жінку я давно залишив на березу, а ти її несеш весь цей час”.

*“Про камені, горіх та пісок”*

Професор філософії, виступаючи перед аудиторією, узяв скляну банку та наповнив її камінням, кожний з яких був за три сантиметри діаметром. Далі спитав студентів: “Чи заповнена банка?”. Студенти відповіли: “Так, вона повна”. Потім професор дістав горіх, засипав його в банку, де він зайняв вільний простір. На запитання, студенти знову відповіли, що банка повна. Тоді професор узяв коробку з піском, засипав і його в банку. Звісно, пісок зайняв все вільне місце банки. Ще раз запитав професор студентів: “Чи повністю заповнена банка?”. Вони відповіли: “Так, на цей раз остаточно”. Але професор дістав склянку води та вилив її в банку до останньої краплини, розмочуючи пісок. Студенти сміялися, а професор продовжував: “Я хочу, щоб ви зрозуміли, що банка – це ваше життя. Камені – це найважливіші речі у ньому: сім'я, здоров'я, друзі, діти – усе необхідне, щоб ваше життя було повним, навіть у тому випадку, коли все інше втрачено. Горіх – це речі, які особисто для вас стали важливими: робота, будинок, машина тощо ... Пісок – символізує дрібниці в нашому житті. Якщо спочатку наповнити банку піском, то не залишиться місця для найважливіших речей. Займайтесь тим, що приносить вам щастя. Займайтесь, насамперед, каменями, тобто найціннішими справами у вашому житті, визначте ваші пріоритети, інше – це тільки пісок”. Тоді одна студентка спитала професора: “А яке значення має вода?” Професор посміхнувся: “Радий, що ви спитали мене. Я це зробив, щоб показати вам, що у вашому житті завжди залишається місце для дозвілля”.

*“Епітафія”*

Десь на Кавказі є старий цвинтар. На могильних плитах можна побачити приблизно такі написи: “Сулейман Бабашидзе. Народився в 1820 році, помер у 1898 році. Прожив 3 роки”. Або “Нугзар Гапріндашвілі. Народився в 1840 році, помер в 1875 році. Прожив 120 років”. На Кавказі не вмели рахувати? Який зміст було закладено в ці приписки?

*Додаток 3*

**Результати психомалюнку “Моя совість”**

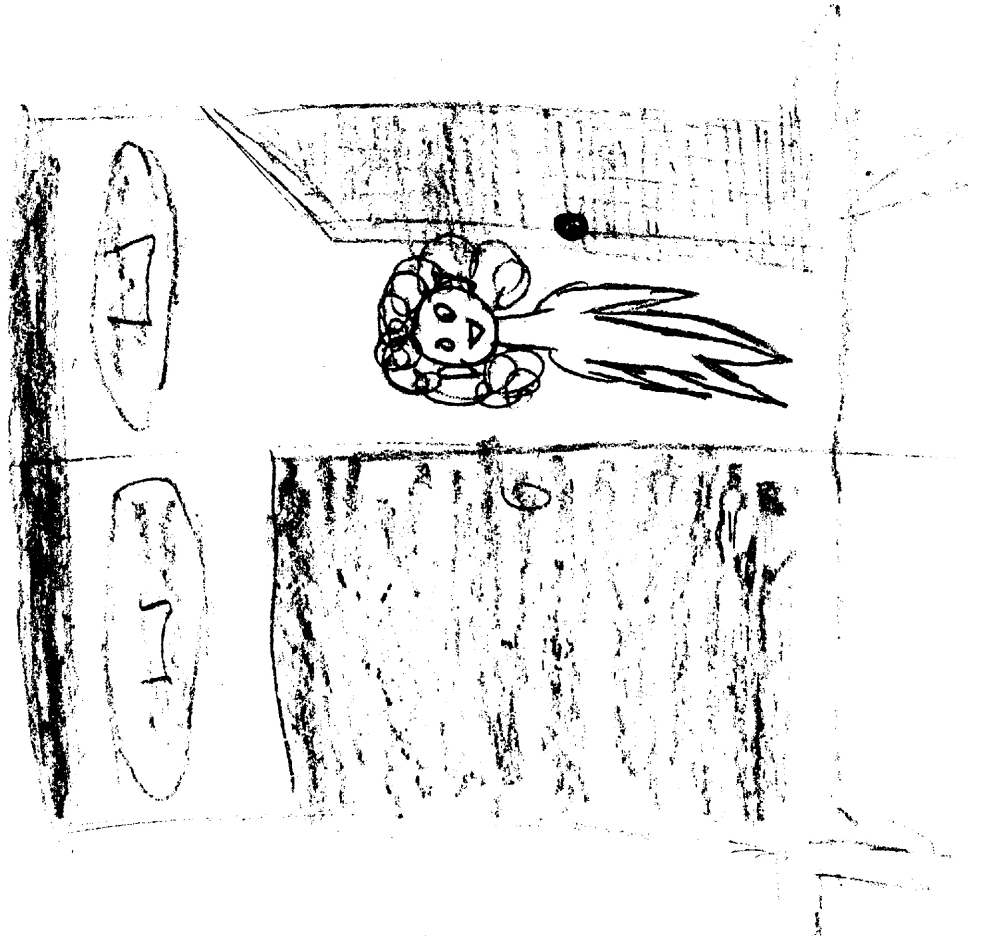
Добрая девочка которая осуждает, потому что  
знает что такое хорошо.



Малюнок №1

тем бале  
она у шет  
Радом  
в шкору  
вечет).

Ловесть - невозможна отобразити

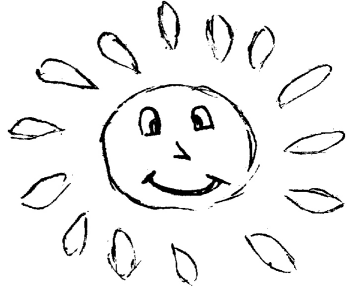


Малюнок №2

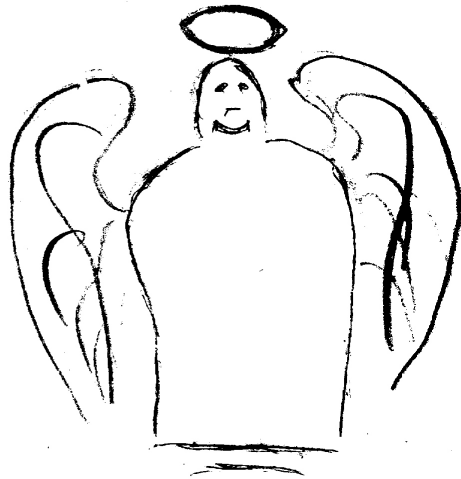
Додаток К

Результати психомалюнку “Добро та Зло”

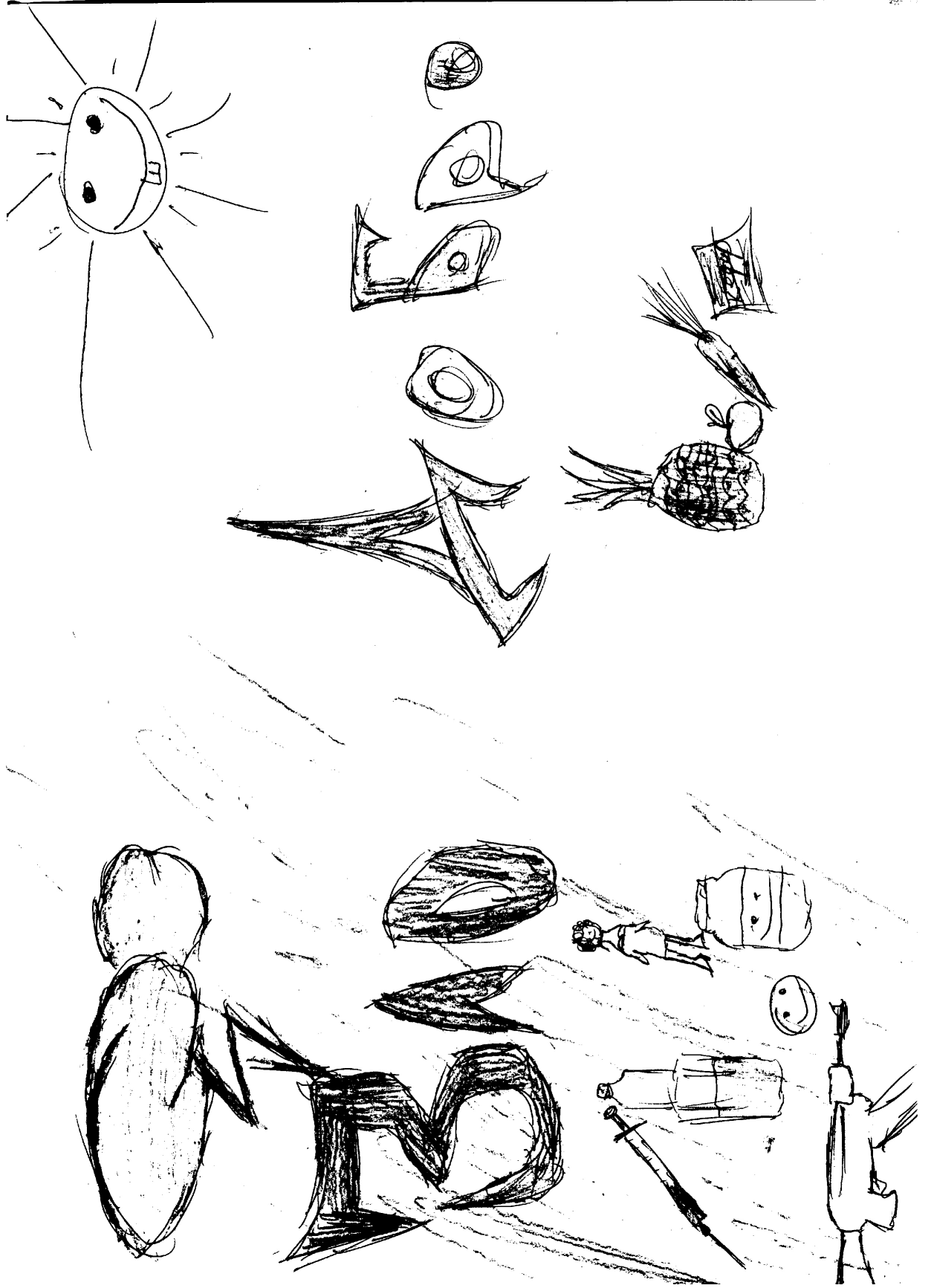
ДОБРО



ЗЛО



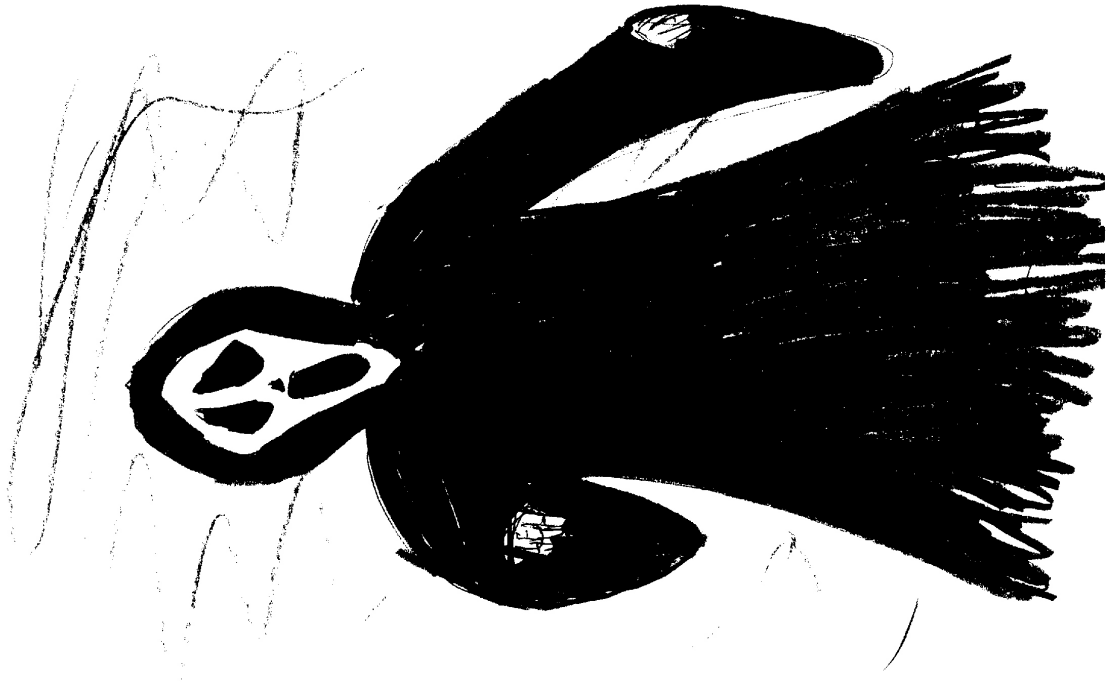
Малюнок №1



Малюнок №2



двѣ



добрѣ

