

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

АЛЕКСЄЄВА Юлія Аркадіївна

УДК 37.015.3 : 159.9.07 : 37.034

СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ
У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор

Булах Ірина Сергіївна

Київ-2006

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	
1.1. Етико-філософський та психологічний підходи вивчення моральної самосвідомості особистості.....	10
1.2. Соціально - психологічні аспекти дослідження моральної самосвідомості у підлітковому віці.....	26
1.3. Психологічний аналіз проблеми консультування підростаючої особистості.....	42
1.4. Психодіагностика моральної самосвідомості у підлітковому віці.....	56
Висновки до першого розділу.....	63
РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ СКЛАДОВИХ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	
2.1. Особливості розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітків.....	66
2.2. Психологічна інтерпретація розвитку емоційно-ціннісного компонента моральної самосвідомості підлітків.....	78
2.3. Характеристика розвитку поведінкового компонента моральної самосвідомості особистості підліткового віку.....	94
Висновки до другого розділу.....	114
РОЗДІЛ 3. КОНСУЛЬТАТИВНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ	
3.1. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку моральної самосвідомості у підлітків.....	125
3.2. Особливості морального зростання підлітків у процесі їх індивідуального консультування.....	136
3.3. Динаміка становлення компонентів моральної самосвідомості у процесі групового та індивідуального консультування.....	166
Висновки до третього розділу.....	182

ВИСНОВКИ.....	184	3
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188	
ДОДАТКИ.....	206	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-політичні та економічні події, які в останні роки відбуваються у нашій країні, активно впливають на процес розвитку суспільної свідомості людей у сфері їх духовних і моральних відносин. Помітними стали прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій молодого покоління, простежується зниження значущості в життєвому просторі етичних норм і принципів, які врегульовують поведінку. У молоді відмічається посилення егоїстичних тенденцій, низький рівень розвитку моральних цінностей і почуттів, викривлення моральної мотивації. Все це спричиняє у підростаючого покоління, особливо підліткового віку, кризу духовності та зумовлює поширення ненормативних форм поведінки. Така ситуація вимагає від навчально-виховних закладів освіти різного типу (загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів) планомірних і систематичних впливів на свідомість особистості підлітка.

У середніх загальноосвітніх закладах актуальною на сьогодні стала діяльність шкільного психолога, що включає особистісно орієнтоване виховання, консультативну та корекційну роботу з підлітками. У зв'язку з цим науковці особливу увагу почали приділяти їх моральному розвитку та консультативній роботі з ними. Важливим завданням вікової та педагогічної психології має бути підготовка практичного психолога з орієнтацією на консультування підлітків, що мають викривлення у моральній свідомості.

Вирішення проблеми морального становлення підростаючої особистості було розпочате зарубіжними вченими. Так, питанню розвитку об'єктивної і суб'єктивної моралі дітей і підлітків присвятив свої дослідження Ж. Піаже. Стадії розвитку моральних суджень у період дитинства та підлітковості виявив Л. Кольберг. Шляхи морального зростання особистості підліткового віку на засадах розвитку їх формального мислення дослідив М. Хоффман. Ступені морально-духовного становлення підростаючої особистості, починаючи з доморального і завершуючи раціонально-альтруїстичним, визначив Р. Хевігхерст.

У віковій психології питання тісного зв'язку між моральним зростанням підлітків і рівнем розвитку їх моральної самосвідомості висвітлювалося у працях

російських та українських вчених Л.С. Виготського, І.Д. Беха, Л.І. Божович, В.С. Мухіної, Л.Е. Орбан-Лембрик, Л.І. Рувінського, М.В. Савчина та ін.

При цьому можна виділити цілий ряд робіт, присвячених вивченню змістової сутності моральної самосвідомості підлітків, до якої входять, як моральні переконання (І.Є. Бекешіна, Г.Є. Залеський, І.М. Краснобаєв, Є.І. Легков, Г.І. Ліпкіна, О.І. Раєв, О.В. Толстих, Л.С. Сапожнікова, Г.М. Шакірова), моральна рефлексія (В.Г. Ганджин, П.М. Якобсон), моральні почуття (Г.М. Бреслав, Ф.В. Кадол, Г.І. Оніщенко, В.О. Татенко, М.В. Савчин), цінності (С.С. Бубнова, Н.І. Гусякова, Н.Н. Кузнецова, А.П. Ліхтарников, Ф. Райс, В.С. Собкіна, Н. Фельдман), самоконтроль (Л.В. Долинська, Т.М. Кириченко), моральний вибір (Ю.Б. Бадалов, О.Г. Власкін, Р.А. Курбанов, С.Г. Якобсон), моральний вчинок (Г.М. Гумницький).

Структура моральної самосвідомості була обґрунтована й досліджена багатьма психологами (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, І.С. Кон, Р.В. Павелків) і визначена як єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

В останні роки з'явилося багато зарубіжних публікацій, у яких наголошується на важливості консультативної роботи з питань морального зростання особистості підліткового віку (Д. Гіббс, Г. Поттер, А. Гольдштейн, Л.О. Коч, Г.С. Абрамова). Однак аналіз вітчизняних наукових джерел показав, що питанням консультування з розвитку складових моральної свідомості та самосвідомості підлітків не приділяється достатньої уваги, а тому ця проблема майже не вивчена.

Отже, соціальна значущість і недостатність досліджень особливостей консультативного впливу на розвиток моральної самосвідомості підлітків й обумовили вибір теми нашого дослідження «Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова, затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 26 квітня 2001 року) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 5 від 27 травня 2003 року).

Об'єкт дослідження – моральне зростання особистості підліткового віку.

Предмет дослідження – становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі їх психологічного консультування.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей розвитку змістових складових (моральної рефлексії, цінностей, почуттів, дій і вчинків) моральної самосвідомості та визначенні засобів консультативної роботи з її розвитку в підлітків.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що моральна самосвідомість підлітків – це цілісне особистісне утворення, розвиток якого залежить від становлення її структурних компонентів: когнітивного (моральні знання, переконання, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття та цінності) та поведінкового (самоконтроль і моральні дії). Становлення моральної самосвідомості підлітків буде ефективним за умови конструктивних впливів на неї різних засобів консультативної роботи.

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

- обґрунтувати теоретико-методологічні та методичні засади вивчення проблеми розвитку моральної самосвідомості підлітків;
- вивчити особливості становлення компонентів моральної самосвідомості та визначити критерії і рівні їх розвитку в підлітковому віці;
- створити психологічну модель консультування з розвитку моральної самосвідомості особистості підліткового віку;
- розробити та апробувати програму групової консультативної роботи – соціально-психологічного тренінгу з розвитку моральної самосвідомості у підлітків.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали принципи єдності свідомості та діяльності (С.Л. Рубінштейн), положення про опосередкування зовнішніх дій внутрішніми умовами (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв), концепція розвитку моральності особистості, вихідні положення об'єктивації та узгодженості її моральних утворень (І.Д. Бех), положення про моральність як продукт творчості й самотворення особистості (М.Й. Боришевський), концепція становлення моральної самосвідомості підлітків (І.С. Булах), принципи розвитку моральної свідомості та самосвідомості молодших школярів (Р.В. Павелків), закономірності становлення відповідальності як механізму моральної самосвідомості (М.В. Савчин), вихідні положення формування духовності та морального зростання в процесі консультативної практики (В. Франкл, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, М.С. Пек), основні положення когнітивно-біхевіорального консультування (А. Бек, А. Елліс, Д. Мейхенбаум), концепція прийняття рішення у консультативному процесі (А. Айві).

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 експерименти; бесіди, психодіагностичні методи (тести, опитувальники); методи математичної статистики (кореляційний аналіз, визначення вірогідності різниць на основі t-критерію Стьюдента (td)). Статистична обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми – русифікованого статистичного пакету SPSS 10.0.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі загальноосвітньої школи № 24 м. Суми. В експериментальному дослідженні взяли участь 273 особи. Дослідження здійснювалось продовж 2000-2006 років.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у наступному:

- *вперше* доведено, що у процесі консультування підлітків з метою їх морального зростання психологічні впливи варто здійснювати на базову складову особистості – моральну самосвідомість; розроблено психологічну модель консультування з розвитку моральної самосвідомості; визначено зміст етапів (діагностичного, планування, психокорекції), форм (індивідуальної, групової, домашніх завдань) консультативної роботи та основні конструктивні впливи (вправляння процесів розуміння моральних понять, удосконалення ієрархії ціннісних орієнтацій, розвиток вольової саморегуляції та ін.) на складові моральної самосвідомості підлітків; обґрунтовано критерії (осмислення моральних якостей, моральна рефлексія, інтроспекція, почуття відповідальності, емпатія, самоконтроль, моральні дії та вчинки) та рівні (високий, середній, низький) розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка;
- *розширено і доповнено* зміст понять «моральна самосвідомість» та «моральна рефлексія»; набула подальшого вивчення на засадах особистісно орієнтованого підходу специфіка розвитку складових (когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової) моральної самосвідомості у підлітковому віці;
- *набуло подальшого розширення* використання методів когнітивно-біхевіорального підходу в консультативній роботі з підлітками.

Практична цінність одержаних результатів роботи полягає у визначенні та апробації блоку діагностичних методів для вивчення складових моральної самосвідомості підлітків; розробці навчально-методичного посібника «Розвиток моральної самосвідомості підлітків (соціально-психологічний тренінг)» та визначенні методів і технік індивідуального консультування, які можуть бути використані практичними психологами, соціальними працівниками загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл, коледжів, гімназій. Одержані наукові положення доповнюють навчальні психологічні курси з вікової психології та основ психоконсультування і психокорекції і можуть бути використані викладачами ВНЗ при підготовці майбутніх вчителів і практичних психологів.

Особистий внесок здобувача полягає в розробці наукових положень та одержанні теоретичних й емпіричних результатів, побудові психологічної моделі

консультування з метою розвитку моральної самосвідомості підлітків. У науковій спільній публікації авторськими є програма соціально-психологічного тренінгу та психологічні вправи з розвитку моральної самосвідомості підлітків.

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; достовірною результативністю експерименту та використанням методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися та отримали схвалення на науково-практичній конференції «Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти» (Херсон, 2002), Міжнародній науково - практичній конференції «Формування духовно-моральних цінностей у дітей та молоді» (Київ – Вінниця, 2004), звітно-науковій конференціях молодих вчених НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2002-2005). Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи № 24 (довідка № 36 від 13.06.2006), загальноосвітньої школи № 3 (довідка № 32 від 9.06.2006), загальноосвітньої школи № 16 (довідка № 46 від 14.06.2006) м. Суми.

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 9 публікаціях автора, серед яких 5 статей у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України, матеріали конференцій та навчально-методичний посібник.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 253 найменувань (18 з них іноземною мовою) та 14 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 187 сторінках комп'ютерного набору. У тексті дисертації вміщено 12 таблиць і 11 рисунків на 14 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 230 сторінки.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

1.1. Етико-філософський та психологічний підходи вивчення моральної самосвідомості особистості

Сучасні події в нашій країні підносять роль прагматичних досягнень зростаючої особистості та одночасно нівелюють роль її морально-духовних потенціалів. Це сприяє розвитку індиферентного ставлення молодій людині до виконання етичних норм і принципів, які вироблені людством. При цьому помітною стає деформація системи цінностей молоді особистості, активізуються егоїстичні прагнення в ієрархії цінностей, спостерігається нерозвиненість моральних почуттів, відсутність паттернів поведінки, пов'язаних з моральним вибором. Усе це призводить до бездуховності та росту делінквентних форм поведінки серед підростаючого покоління.

Проблема розвитку моральної свідомості, формування її структури, інтерналізація моральних норм і цінностей, особливості прояву моральних мотивів, які виступають еквівалентом особистісної якості, завжди цікавили вчених. Тому важливо перекласти на «мову» психології все те, що накопичено в процесі узагальнення моральних знань у таких науках як філософія, етика, аксіологія та ін.

Перед тим, як викласти наукові позиції етиків, філософів, педагогів, психологів на природу моральної самосвідомості, на наш погляд, варто розглянути співвідношення понять моралі й моральності.

В етиці під поняттям мораль розуміють такі оцінно-імперативні способи засвоєння дійсності, які регулюють поведінку людей у діапазоні добра і зла. А.А. Гусейнов, один із відомих спеціалістів у цій галузі, визначав, що мораль виступає як «панування розуму над афектами, як прагнення до вищого блага; як добра воля і безкорисливість мотивів; як здатність жити в людському суспільстві; як людяність і суспільна форма відносин між людьми» [70, с. 26].

У науці існують погляди зору щодо співвідношення понять моралі та моральності. Поряд з тим, що одні вчені вважають ці поняття синонімічними, інші роблять спробу їх розведення. Відповідно до однієї з точок зору, мораль – це форма свідомості, а моральність – сфера практичних вчинків, звичаїв, норів. Відповідно до іншої, мораль – це регуляція поведінки засобом суворо фіксованих норм, психологічного примушування і контролю, групових критеріїв і суспільної думки, а моральність – це сфера моральної свободи особистості, коли суспільні та загальнолюдські вимоги збігаються з внутрішніми мотивами [26; 71].

Детальніше розглянемо наукові позиції вчених щодо цього питання. Серед вчених, які не ототожнюють зміст зазначених вище понять, можна назвати В.С. Біблера, котрий вважав, що людина може мати низький рівень моральності, але при цьому бути моральною особистістю. Вчений розглядав поняття моралі як сукупність ідей про добро і зло, справедливість і несправедливість, відповідальність і безвідповідальність та ін., а під моральністю розумів конкретну моральну діяльність людини [26].

Зазначені феномени розглядалися як тісно взаємозалежні В.А. Блюмкіним, Г.М. Гумницьким і Т.В. Цирліною, котрі підкреслювали, що моральність є специфічною характеристикою моралі, тобто здатністю особистості здійснювати моральні вчинки, згідно з внутрішніми спонуканнями, діяти в ім'я загального блага й блага іншої людини [28].

У психологічному ракурсі моральність, як стверджує М.Й. Боришевський, не можна обмежувати лише певними внутрішніми аспектами чи моментом поведінки. Вона народжується, визріває, формується і функціонує у моральній поведінці. Вчений підкреслює, що моральність є головною складовою духовності, яка дає можливість особистості осмислити сенс власного життя, збагнути мету, задля якої живе, усвідомити свою неповторність, відповідальність за все, що робить, зрозуміти: життя – це боротьба зі злом в ім'я добра [35].

Проте деякі філософи та етики розглядають ці поняття як синонімічні. У поняття моральності (моралі) О.Г. Дробницький включав цілий ряд явищ або феноменів, наділених ціннісним значенням: дії і вчинки індивідів, а також спільну поведінку груп і цілих мас людей; моральні відносини, що виступають у соціальних групах як «справедливі»,

«гуманні» й «альтруїстичні»; ціннісні властивості індивідів (феномени свободи волі, спонукань, мотивів, устремлінь морального мислення та мови) [78].

Як вважає А.А. Гусейнов, мораль або моральність – це є певна специфічна якість, суттєва сторона практичної діяльності, суспільної поведінки людей [71].

У нашому дослідженні ми будемо надавати перевагу тісному співвідношенню понять моралі та моральності. У цілому, ми дотримуємося такої позиції: універсальність суспільної моралі полягає в тому, що вона пронизує всі сторони соціальної активності людини (її діяльність, особистісні позиції й ціннісні орієнтації). В індивідуальній моральній свідомості, як одній з форм суспільної свідомості, відображаються як соціальні умови життя особистості, так і багатство способів вирішення нею морально-етичних ситуацій, що сприяє нормативно-ціннісному засвоєнню навколишнього світу [77; 125; 198; 227].

Важливо презентувати наукові позиції психологів, котрі займаються розвитком моральної сфери особистості, та детальніше відтворити розуміння ними розвитку її моральної свідомості та самосвідомості.

Процес становлення моральної свідомості був предметом дослідження відомого американського психолога Л. Кольберга, який наблизився до визначення моральної сутності людської поведінки. Вчений, розвиваючи ідею Ж.Піаже про те, що еволюція морального розвитку дитини йде паралельно з її розумовим розвитком, визначив три рівні моральної свідомості дитини: доморальний, конвенційний і автономний. На доморальному рівні свідомості (від 4 до 10 років) дитина керується своїми егоїстичними спонуканнями, її вчинки визначаються зовнішніми обставинами, при цьому нею не враховуються погляди інших людей. Для рівня конвенційної моралі (від 10 до 13 років) характерною є орієнтація на задані ззовні норми і вимоги, у зв'язку з цим судження дитини засновані на отриманні схвалення з боку інших людей. Крім того, такі судження можуть базуватися на повазі відносно встановленого порядку та вимог суспільства [243; 244].

Відзначимо, що поняття конвенційної моралі Л. Кольберга перегукується з поняттям «авторитарної совісті», яке використовував у своїх роботах Е. Фромм. Під «авторитарною совістю» вчений розумів «голос» авторитетів: батьків, вчителів, представників громадських організацій, що викликають у дитини почуття страху, якщо моральні вказівки так званих «авторитетів» не будуть виконані. Отже, дитина, спираючись

на веління авторитарної совісті, будує свої моральні дії не на основі власних суджень, а на засадах вимог і заборон, санкціонованих авторитетом [211; 212].

Автономна мораль (від 13 років), за Л. Кольбергом, характеризується орієнтацією особистості на стійку внутрішню систему моральних принципів. Саме на рівні суб'єктивної моралі людина, виходячи з власних критеріїв, судить про свою поведінку та поведінку інших. Порівнюючи зазначену позицію з позицією Е. Фромма, слід підкреслити, що такий рівень розвитку моралі був презентований як поняття «гуманістична совість». Вчений розглядав автономну мораль як здатність регулювати поведінку залежно від змісту внутрішнього «голосу» особистості, який найменше всього враховує зовнішні санкції і схвалення. «Гуманістична совість», як стверджував Е. Фромм, відбиває самостійність позиції особистості і є її реакцією на власне функціонування, на власні успіхи чи невдачі, знання про які призводять до нагромадження власного морального досвіду [211; 212; 243; 244].

Психологи, які дотримуються психодинамічного підходу (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні), вважають, що мораль розвивається як захист проти тривоги, пов'язаної з побоюванням втратити любов і схвалення батьків. У процесі дослідження самосвідомості психоаналітики ставлять акцент на вивченні інтрапсихічної динаміки, у ході якої аналізу піддається «діалог» між «Супер-Его» і «Его», «Супер-Его» – це інтеріоризована моральна цензура, представлена засвоєними індивідом моральними заборонами. «Его-Ідеал» – інстанція, яка розвивається в результаті позитивної ідентифікації дитини з батьками. Невідповідність вимогам «Супер – Его» викликає в індивіда докори совісті й почуття вини, а нездатність бути на рівні «Его – Ідеалу» – сором, втрату самоповаги та формування комплексів неповноцінності. Таким чином, причину виникнення почуттів вини і сорому, що є результатом розколу самосвідомості, психоаналітики бачать у конфлікті між різними інстанціями психіки [48; 99; 105].

Моральна свідомість є найважливішою складовою свідомості суб'єкта, його моральних взаємин. Вона містить у собі як пізнання сутності моралі, так і загальнолюдських норм і правил поведінки, а, отже, систему ставлень людини до цих норм і правил. У зв'язку з цим зазначимо, що, вивчаючи проблему моралі, І.Ф. Харламов виділив у структурі моральної свідомості два блоки: 1) об'єктивний (описово-констатуючий),

заснований на морально-гностичній діяльності індивіда, який спрямований на пізнання сутності моралі, зокрема, на утворення моральних знань, що виступають у формі моральних уявлень, понять, суджень; 2) суб'єктивний, заснований на формуванні ставлень особистості до соціальних норм і правил, що виступають у формі таких структурних елементів моральної свідомості, як моральні переконання, погляди, ідеали, світогляд [213].

На основі вищезазначеного необхідно взяти до уваги позицію М.Й. Боришевського, який вважає, що рівень розвитку та ступінь зрілості моральної свідомості людини залежать від змісту засвоєних нею моральних знань. Автором цього положення також підкреслюється, що моральна зрілість особистості залежить від характеру та спрямованості її моральних поглядів, переконань, ідеалів і світогляду в цілому. На засадах сукупності моральних знань і почуттів у свідомості людини формується моральний досвід: від простих норм до високорозвиненого соціального обов'язку і моральної відповідальності [162].

Інший контекст вносить у процес становлення моральної свідомості Є.В. Бондаревська. Вчена вважає, що цей процес обумовлений соціальними, психологічними і педагогічними механізмами. Під соціальними механізмами нею розуміються дії об'єктивних моральних взаємин і засвоєних соціальних імперативів на моральну свідомість особистості. Це приводить до активізації внутрішніх механізмів, які й дозволяють засвоювати людині моральний досвід суспільства. Відповідно, психологічні механізми – це процеси перетворення зовнішніх соціальних і моральних вимог у внутрішні максими особистості. Вони забезпечують активність особистості в процесі усвідомлення нею морального досвіду суспільства та сприяють формуванню власної моральності. Нарешті, педагогічні механізми – це комплекс навчально-виховних заходів, спрямованих на формування моральної свідомості учнів [31].

Крім того, Б.С. Братусь висунув думку про те, що основними одиницями моральної свідомості особистості є смислові утворення – особистісні цінності, які одночасно є позаситуативною опорою для моральної оцінки людиною власної діяльності. Засадою моральної свідомості, на його думку, стають засвоєні особистістю значення, які уособлюють для неї особистісний смисл. Вченим підкреслюється, що саме особистісні смисли породжують внутрішній план моральної свідомості із властивими їй рівнями та

функціями. Сформовані особистісні цінності визначають моральні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе. Сукупність цих ставлень у своїй єдності утворюють моральну позицію людини [37].

Як підкреслюють Р.Г. Апресян, О.Г. Дробницький, А.А. Гусейнов, О.Г. Спіркін, О.І. Титаренко, до явищ моральної свідомості належать норми, принципи, ідеали, поняття добра, обов'язку, відповідальності, справедливості, сенсу життя, які існують у суспільстві. Крім того, її сутнісний зміст визначають ціннісно-нормативні форми поведінки людей, їх моральні позиції, що постійно наповнюють суспільні взаємини. Ядро моральної свідомості утворюють узагальнені уявлення особистості про добро і зло, про волю і відповідальність, про сенс життя, які дозволяють їй розглядати дії, вчинки людей з позицій різної моральної модальності [16; 70; 78; 191; 198].

Важливим у структурі індивідуальної моральної свідомості особистості є емоційно-ціннісний компонент, до якого належать моральні норми, цінності та ідеали.

В індивідуальній моральній свідомості особистості моральні норми відображаються у вигляді відповідних правил, заповідей, велінь, які визначають її оцінне ставлення (добре – погано, благородно – підло, справедливо – несправедливо) до поведінки інших людей [33; 78; 99; 113; 136; 189; 190; 242; 253].

Як зазначають О.Г. Дробницький, І.С. Кон, моральні норми у життєвому просторі людини виконують три інформаційні функції: 1) орієнтовну, яка дозволяє особистості ставити нові цілі чи змінювати вже поставлені; 2) програмну, яка інформує людину про можливі варіанти поведінки у різних обставинах життя, відкриваючи їй оптимальні умови досягнення позитивних цілей; 3) прогностичну, яка містить інформацію про характер і можливість досягнення мети [78; 99].

Ціннісні уявлення виникали і закріплювалися у свідомості в повсякденному досвіді, що передавався новим поколінням. Відмінність однієї особистості від іншої визначається розходженням не тільки їх типологічних властивостей, але й тим, що для кожної з них є найбільш ціннісним. Так, на думку Н.І. Непомнящої, цінність являє собою «процес суб'єктивізації» елементів зовнішнього середовища, що надає їх змісту і формі певний особистісний сенс. Іншими словами, ціннісне – це те, що для окремої особистості має певний смисл і є значущим у той чи інший момент часу. Цінності, які викликають

позитивні емоційні стани, впливають на формування поведінки особистості й займають провідну роль у становленні самосвідомості та уявленнях особистості про своє «Я» [139].

У філософсько-психологічному контексті ідеал виступає моральною категорією, що є критерієм поділу явищ об'єктивної дійсності на добре і зле. У психології ідеал – це ідея, образ, які для людини є втіленням її мрій про стійку якість зразків поведінки. Саме в ідеалі, як ціннісному утворенні особистості, відбиваються її моральні якості та переконання. Перш за все, це еталони мужності, чесності, самопожертви, шляхетності, милосердя, честі тощо. Як відомо, моральні ідеали являють собою еталонні форми поведінки, які спрямовані на служіння людям і підкреслюють цінність людської індивідуальності та людського життя [70; 224].

На певному етапі морального зростання людини виникає моральна самосвідомість – специфічна форма її моральної свідомості. Предметом такої самосвідомості виступає змістовно-сміслова сутність нормативно-ціннісного «Я», а також індивід як її носій. Смісл моральної самосвідомості задається внутрішнім конфліктом індивіда, зіткненням його різних внутрішніх позицій, ціннісних орієнтацій або тих ролей, які в кожній конкретній ситуації в символічній формі відображають належне і неналежне. Її змістом є система моральних знань і переконань, моральна рефлексія, моральні цінності, моральні мотиви, моральні почуття [16; 227].

У моральній самосвідомості одні вчені (О.Г. Дробницький, О.І. Титаренко, Д.С. Шимановський) виділяють три взаємозалежних між собою функції: пізнавально-раціональну, оцінно-емоційну й регулятивно-вольову [78, 198, 227]. Інші (А.А. Гусейнов, Н.О. Головкин, В.А. Малахов) до основних функцій самосвідомості відносять осмислення, контроль, санкціонування і критичний перегляд моральних вимог. Відповідно до розподілу цих функцій на стверджувальні та критичні, ці вчені виділяють такі форми самосвідомості, як честь і гідність, з одного боку, та совість і сором – з іншого [71; 125; 130].

За позицією Р.Д. Азімової, ступінь зрілості моральної самосвідомості особистості, її розвинутість найповніше розкривається через різні форми моральних оцінок своїх дій, що можуть групуватися за часом (самооцінка минулого, реального, майбутнього), за інтенсивністю (розвинені, загострені, нерозвинені) і, нарешті, за ступенем активності. Вказані вище форми оцінок можна поділити на ті, що морально задовольняють або не

задовольняють особистість. До форм самосвідомості, які морально задовольняють особистість, вчена відносить наміри, самоповагу і позитивну самооцінку минулого, реального і майбутнього. До форм, що морально не задовольняють особистість, авторка вказаної позиції віднесла самоосуд, сором, каяття і негативну самооцінку минулого, реального і майбутнього. Пасивні форми моральної самооцінки презентуються такими моральними феноменами, як конформізм і самозадоволення [5].

Моральна самосвідомість особистості – досить складне явище і потребує деякої психологічної інтерпретації.

За поглядами І.С. Кона, моральна самосвідомість індивіда формується завдяки вчинкам, які він здійснює у процесі вирішення конфліктних ситуацій, роблячи при цьому власні моральні вибори. Таким виборам сприяє високий ступінь самостійності особистості, що є передумовою виникнення її особистих ставлень до вчинків. Вчений підкреслює, що показниками розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості особистості служать ступені усвідомленості й узагальненості моральних суджень, а показниками розвитку поведінкового компонента – реальні просоціальні вчинки, здатність протистояти спокусам і не піддаватися ситуативним впливам, послідовність поведінки [99].

Згідно з науковою позицією І.Д. Бежа, моральна самосвідомість особистості знаходить відображення в моральних оцінках і самооцінках власних дій, в емоційно-ціннісному ставленні до власного «Я». Чим розвиненіша моральна самосвідомість, тим глибше розуміє індивід соціальну цінність своїх вчинків і поведінки в цілому [24; 25].

У структурі моральної самосвідомості вчені виділяють три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий [24; 37; 42; 162].

Основними елементами когнітивного компонента є моральні знання, переконання і моральна рефлексія. На думку М.Й. Боришевського, процес формування моральних знань у підростаючої особистості має ряд етапів: від елементарних відомостей про моральні поняття до уміння застосовувати отримані знання в житті. На процес переходу моральних знань у моральні переконання впливає ступінь розвитку якісних характеристик моральних знань: їх обсяг, оперативність, усвідомленість і міцність [162].

Моральні переконання – це сукупність фіксованих у свідомості особистості уявлень про моральні норми, принципи, ідеали, яких обов'язково слід дотримуватися. У структурі

морального переконання виділяють три основні компоненти: 1) моральні знання, як основу прийняття рішення в ситуаціях морального вибору; 2) позитивне ставлення індивіда до моральних знань з погляду їх особистісного смислу; 3) потреба діяти відповідно до наявних знань. Переконання виступають як мотиви і часто визначають особливості перебігу поведінки особистості. Ці утворення особистості виникають внаслідок інтеріоризації нею моральних понять, уявлень про норми поведінки й ідеали. У результаті ідентифікації переконань з останніми вони можуть здобувати в структурі самосвідомості особистості характер переконаності. Саме впевненість особистості в правоті своїх переконань і вчинків є психологічною основою для розвитку в неї вольових якостей – мужності, самоволодіння, ініціативності, вірності обраним ідеалам [34; 171; 236; 251].

Як вважає О.І. Титаренко, однією з найважливіших умов, необхідних для проникнення в моральну сутність і специфіку «Я», є моральна рефлексія – найскладніша форма пізнання соціального в індивідуальному, «система відстеження», без якої неможлива свідомо регуляція поведінки індивіда [198].

Як зазначає В.Г. Ганжин, рефлексія виступає опосередковуючою ланкою в моральній самосвідомості, яка пов'язує моральну сферу особистості з психікою інших людей і, з іншого боку, виступає підґрунтям для логічних операцій морального мислення. Її функціонування спрямовується на виконання двох завдань: пізнання іншого і зумовлення власних дій. Перехід від рефлексії до вчинку передбачає, що вона виступає у свідомості людини як один з інструментів вибору [59].

Під моральною рефлексією такі вчені, як Т.П. Гаврилова та П.М. Якобсон, розуміють уміння особистості передбачати наслідки власних вчинків як для інших людей, так і для себе, здатність визначати віддалені та найближчі цілі й співвідносити їх з наявними засобами реалізації. Моральна рефлексія формується на основі переконань, що складаються в процесі моральної діяльності, яка, у свою чергу, сприяє їх подальшому оформленню в єдину систему [56; 232].

До емоційно-ціннісної складової самосвідомості належать моральні цінності та моральні почуття. Виникнення у суб'єкта моральних почуттів свідчить про те, що об'єктивно ціннісне стало для нього суб'єктивно значущим і перетворилося в надбання його самосвідомості. Моральні почуття відображають ставлення індивіда до різних сторін

соціального життя, визначають особливості нормативно-ціннісних взаємин з іншими людьми (наприклад, почуття любові, ненависті, довіри, співчуття, ревнощів, жалю, заздрості), а також відображають ставлення до себе (почуття гордості, честі) і до своїх моральних поразок (почуття звинувачення, сорому, каяття) [196; 198; 232].

Звернемося до аналізу характеристик базових моральних почуттів. За розумінням В.А. Малахова, сором треба розглядати як суд «Я» над самим собою, причому, чим глибше поразка моральної цінності особистості, тим гостріше сприймається нею це переживання [125].

К. Ізард під почуттям сорому розуміє емоційний стан, що виникає в результаті втрати самоконтролю чи помилки пізнання і супроводжується переживаннями власної неадекватності та відчуттям себе об'єктом уваги з боку оточення [89].

Під почуттям вини Є.В. Золотухіна-Аболіна розуміє зняковіння людини перед іншими через власну неправоту у зв'язку з негативними вчинками, за які треба нести відповідальність. Отже, почуття вини виникає внаслідок переживання особистістю своєї невідповідності моральним нормам і у зв'язку з невиконанням індивідуальних обов'язків перед вимогами власного внутрішнього «Я» [87].

Почуття вини – це емоційний стан, зумовлений усвідомленням власного відступу особистості від своїх переконань, відмовою від відповідальності за дії, що не суперечать загальнолюдським моральним нормам і цінностям. К. Ізард зазначає, що виникненню почуття вини передують наступні умови: 1) прийняття особистістю загальних моральних цінностей і їх інтерналізація; 2) здатність до рефлексії, самокритики і сприйняття суперечностей між своєю реальною поведінкою і засвоєними моральними цінностями [89].

Як вважає Д.С. Шимановський, глибоке усвідомлення і переживання людиною своєї моральної неправоти часто спричиняє каяття – почуття жалю про вчинене, що супроводжується зреченням від своїх аморальних дій і вчинків, самоосудом і готовністю індивіда спокутувати вину за допомогою добрих справ [227].

В.В. Столін довів, що однією з форм осмислення свого «Я» є почуття каяття, яке виникає при неузгодженості вчинку і моральних цінностей особистості та існує як переживання вже здійсненого вчинку. Нівельований моральний мотив (цінність, ідеал) у вчинку в процесі каяття знову повертається в самосвідомість, при цьому особистість,

сприймаючи цей вчинок у власному особистісному просторі, переживає його конфліктний зміст і здатна нести за нього відповідальність [193].

Як вважає В.А. Малахов, поняття честі пов'язане із суспільною оцінкою і визнанням моральних досягнень і достоїнств людини як представника певної групи людей чи виконавця конкретної соціальної ролі. Честь, як форма самосвідомості, додає індивіду певного морального статусу відповідно до його приналежності до тієї чи іншої конкретної (соціальної, професійної, національної чи вікової) групи людей. Почуття честі визначається як переживання особистістю своєї цінності, визнаної значущими іншими [125].

Поняття «гідність» утверджує принципову цінність індивіда як представника людства, тим самим указуючи на моральний стандарт його самооцінки [85; 125]. В основі почуття власної гідності лежить потреба особистості в реалізації свого прагнення до морального самовираження, тоді як почуття честі ґрунтується на потребі ствердження власного морального «Я» серед інших і визнання його громадською думкою [77; 227].

Важливою складовою емоційно-ціннісного компонента моральної самосвідомості є совість. Саме совість складає високорозвинену здатність особистості контролювати свою поведінку і відбивати у своїй самосвідомості ті суспільні вимоги, які можуть бути поставлені перед людиною. У працях О.Г. Дробницького совість виступає як «вторинна рефлексія» з приводу своїх вчинків, спонукань і мотивів. Совість виникає тоді, коли людина здатна судити себе з моральної точки зору [77; 78].

П.М. Якобсон розглядає совість як складне утворення особистості, що виявляється не тільки в умінні реагувати на відповідні факти життя, але й в умінні оцінити себе з погляду внутрішньо прийнятих моральних принципів. Характерно, що совість пов'язана з гострими осмисленими переживаннями. Людина відчуває внутрішнє занепокоєння або переживає «докори совісті», звинувачує себе за свої вчинки і думки або відчуває моральне задоволення від зробленого [231].

Як зазначає В.К. Демиденко: «Совість – особистісне утворення (особлива властивість особистості), що являє собою оцінне ставлення людини до своїх вчинків, думок в її взаємодії з іншими людьми, які характеризуються єдністю знань (ідей, норм, принципів), мотивів практичних дій та емоційно-вольових факторів» [76, с.32]. Совість – це усвідомлення особистістю відповідальності за своє минуле, сьогодення і майбутнє [76].

Соціально-моральною основою совісті є відповідальність особистості як міра її правоти чи вини перед суспільством і собою, яка враховує власні суб'єктивні можливості, об'єктивні умови і наслідки зроблених вчинків. Моральна відповідальність людини включає вимоги до самої себе з метою оцінювати свої дії і відповідно спрямовувати і корегувати власну поведінку [77].

Відповідальність розглядається К. Муздибаєвим як моральна характеристика, що є результатом інтеграції всіх психічних функцій, суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, а також оцінки особистістю свого ставлення до обов'язків і до власної волі [133].

Близьку позицію в розумінні відповідальності займає М.В. Савчин, який розглядає відповідальність не як сукупність мотивів або правил поведінки, а як смисловий принцип мотиваційної регуляції, загальний принцип співвідношення мотивів, цілей і способів життєдіяльності. Відповідальність, з точки зору вченого, є моральною якістю, яка інтегрує духовні, психічні та психофізичні функції особистості [179; 180].

В.О. Татенко під відповідальністю розуміє таке ставлення людини до вибору форм належної поведінки, що виявляється в глибокому взаємозв'язку внутрішньої моральної готовності дотримуватися норм поведінки та активної реалізації цих норм у кожній конкретній життєвій ситуації [202].

На думку Н.О. Головки, моральні почуття визначають готовність особистості до здійснення значущих вчинків і стимулюють нормативно-ціннісну мотивацію. Крім того, моральні почуття часто усвідомлюються людиною як причини, точніше, мотиви тих чи інших власних вчинків, які їй дозволяють їй зрозуміти мотиви поведінки іншої людини і співчувати їй. Закріплюючись у стереотипах поведінки і сполучаючись із світоглядом, моральні почуття особистості активізують процес формування її моральних якостей [130].

Поведінковий компонент презентується у структурі самосвідомості моральною саморегуляцією. Саморегулювання поведінки – це процес планування і корегування особистістю власної активності, спрямованої на успішне досягнення суб'єктивно значущих цілей.

У зрілої особистості моральна саморегуляція виступає як свідомий процес керування власною поведінкою, що стає можливим завдяки моральній свободі особи. На

думку Д.С. Шимановського: «Моральна воля є здатністю суб'єкта самостійно приймати рішення і добровільно здійснювати вчинки» [227, с. 96].

За позицією І.С. Булах, моральна саморегуляція є джерелом творення особистості й розглядається вченою як здатність довільно, за внутрішніми спонукками керувати власними діями і вчинками згідно з прийнятими в соціальному середовищі загальнолюдськими нормами. У змістовно-функціональному контексті самосвідомості моральна саморегуляція виступає механізмом створення «нормативного Я» особистості [40; 42].

Г.М. Прихожан виділяє дві форми моральної саморегуляції поведінки: довільну й мимовільну. При довільній саморегуляції поведінки індивід свідомо приймає рішення відповідно до моральних вимог і може контролювати свою поведінку, навіть якщо вона суперечить його безпосереднім бажанням. При мимовільній саморегуляції індивід діє відповідно до моральних вимог тому, що інакше він діяти не може. На думку вченої, моральна саморегуляція формується двома основними шляхами: стихійно і довільно. У першому випадку, у процесі стихійного нагромадження морального досвіду формуються моральні звички, які особистістю не відразу усвідомлюються. Цей шлях, за допомогою якого закріплюються головним чином елементарні правила і норми, створює основу для засвоєння більш складних моральних вимог. Довільне становлення моральної саморегуляції – етап свідомого засвоєння моральних принципів, коли відповідні моральні переживання і вимоги стають стійкими мотивами поведінки та перетворюються у переконання [156].

Важливим елементом моральної саморегуляції є самоконтроль. На думку М.Й. Боришевського та А.П. Вардомацького, самоконтроль належить до числа універсальних властивостей свідомості й самосвідомості й виступає як обов'язкова умова адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу та навколишньої об'єктивної реальності. Основною функцією самоконтролю є перевірка ступеня збігу між еталонами (моральними нормами, ідеалами, цінностями) і контрольованими складовими (цілями, мотивами) реалізованого морального вчинку. Сформована здатність до самоконтролю виявляється в умінні людини подивитися на себе з боку і можливість (якщо цього вимагає ситуація) призупинити небажану діяльність. Самоконтроль дозволяє зважувати мотиви, що передують моральному вчинку, здійснювати вибір мотивів і цілей

моральних дій, керувати процесом корекції залежно від ступеня узгодженості та неузгодженості між ними. Факт неузгодженості у структурі самосвідомості особистості між моральними мотивами та неадекватними засобами досягнення цілей конкретних моральних вчинків є поштовхом до запуску механізмів корекції, які спрямовані на гальмування, стримування асоціальних дій і повернення їх у нормативне русло [35; 47].

Моральна саморегуляція поведінки людини характеризується деякими специфічними особливостями: 1) здатністю до вибору, що є орієнтацією особистості на добре чи зле; 2) моральним вчинком, який є основною одиницею моральної поведінки [35].

Важливим проявом моральної саморегуляції є моральний вибір. Такі вчені, як Т.Г. Аболіна, В.В. Єфіменко, О.М. Лінчук вважають, що соціально-психологічна зумовленість морального вибору виявляється в характері того чи іншого існування об'єктивних можливостей суб'єктивної здатності вибору, яка залежить від волі та розуму особистості, її самостійності та усвідомленості нею альтернатив. У ситуації вибору об'єктивні обставини та особистісне рішення є системою взаємопов'язаних об'єктивних і суб'єктивних сторін волі, які взаємозумовлені як елементи одного цілого [79].

При цьому своєрідною ситуацією морального вибору є моральний конфлікт. Особливості останнього полягають у тому, що особистість повинна зробити вибір між моральною цінністю та антицінністю на користь однієї з них і на основі вирішення цього протиріччя реалізувати свою мету [79; 131].

С.Г. Якобсон зазначає, що моральний вибір припускає: 1) наявність двох полярних еталонів, що втілюються у конкретній формі категорії добра і зла; 2) адекватне особисте ставлення до обох еталонів; 3) зіставлення з цими еталонами не тільки окремих вчинків людини, але й особистості в цілому; 4) зіставлення себе і власних вчинків з еталонами належного, що реалізується самим суб'єктом [233].

Зрілість моральної особистості може бути репрезентована вчинком, у якому в нерозривній єдності існують суб'єктивно-особистісні (мотиви) і об'єктивно-значущі елементи (результати поведінки) [71].

Проте дія тоді постає як моральний вчинок особистості, коли береться до уваги моральна цінність її суб'єктивних мотивів, їх значущість для будь-кого, коли вона, реалізуючи ці спонуки, викликає до себе те чи інше ставлення: схвалення або осуд (з огляду

на моральний критерій). Крім цього, моральний вчинок характеризується так званою свobodною волею. Це означає, що людина може зробити вибір між двома альтернативними діями, які розрізняються: 1) за ступенем особистої зацікавленості в цій дії; 2) за її етичною цінністю, яка суперечить особистій зацікавленості [233].

Як вважає Ф.А. Селіванов, для адекватної оцінки вчинку його треба оцінювати в єдності всіх структурних елементів – суб'єктивних (мотивація) і об'єктивних (результат, обставини). Отже, моральне оцінювання вчинків має важливе значення для того, хто робить дію (суб'єкт вчинку), і того, на кого спрямована дія (об'єкт вчинку), при цьому враховують також вік, соціальний стан суб'єкта, його проінформованість про належне і неналежне, добре і зле. До числа обставин, які впливають на моральну оцінку вчинку належить і лінія поведінки людини [185].

До групи моральних вчинків А.В. Зосимовський відносить власне моральні й так звані репродуктивно-моральні дії. До першої групи належать вчинки, позитивний соціальний зміст яких цілком збігається з установками індивідів, які спираються на такі високоморальні спонуки, як моральний обов'язок і честь, особиста відповідальність. Другу групу моральних дій (репродуктивно-моральних) презентують такі суспільно правильні вчинки, які хоч і здійснюються добровільно, згідно з особистим вибором людини, але не відзначаються досить глибокою усвідомленістю [88].

Є.В. Суботський підкреслює, що моральний вчинок за змістом може бути як прагматичною дією (якщо він веде до задоволення якої-небудь базової потреби), так і моральною дією (якщо він є антигедоністичним). Втім моральний вчинок є складною прагматичною дією тоді, коли він відбувається в умовах соціального контролю. Моральний вчинок стає моральною дією лише при відсутності соціального контролю, в умовах вільного вибору, оскільки він антигедоністичний і веде до самообмеження, тобто є безкорисливим [195].

Проведений нами аналіз наукових поглядів філософів, етиків, педагогів і психологів з питань вивчення проблеми становлення та структури моральної самосвідомості особистості дозволив зробити деякі узагальнення.

У розвитку моральної сфери особистості Л. Кольбергом, Е. Фроммом та іншими авторами виділені й описані етапи її становлення. Підкреслюється, що моральна зрілість

особистості визначається сукупністю складових елементів моральної свідомості й самосвідомості (моральними знаннями, поглядами особистості, її переконаннями, ідеалами, почуттями), що формуються під впливом соціальних, педагогічних і психологічних механізмів. Внутрішній план моральної свідомості та самосвідомості індивіда визначають особистісні цінності, що впливають на ціннісне ставлення індивіда до навколишнього світу і самого себе.

У структурі моральної свідомості й самосвідомості більшість дослідників умовно виділяють три основних компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий. Когнітивний компонент моральної свідомості й самосвідомості особистості включає моральні знання, переконання і моральну рефлексію. До емоційно-ціннісної складової відносять моральні цінності, широкий спектр моральних почуттів, у тому числі й почуття відповідальності. Поведінковий компонент моральної самосвідомості особистості представлений в основному механізмами моральної саморегуляції та самоконтролю і реалізується у моральних вчинках особистості.

У процесі вивчення моральної самосвідомості одні дослідники (В.Г. Ганжин, Г.Є. Залеський, О.І. Раєв, О.І. Титаренко) акцентують увагу лише на когнітивному компоненті та його змісті, інші (В.К. Демиденко, К. Ізард, К. Муздибаєв, М.В. Савчин, В.В. Столін, П.М. Якобсон) віддають перевагу дослідженню емоційно-ціннісної складової. Водночас є частина дослідників (С.Ф. Анісімов, А.П. Вардомацький, А.В. Зосимовський, Б.О. Николаїчев, Г.М. Прихожан, Ф.А. Селіванов, Є.В. Суботський, С.Г. Якобсон), яка приділяє значну увагу змістові поведінкової складової моральної самосвідомості.

Як підкреслюють І.Д. Бех, Н.І. Непомняца, розвиток моральної самосвідомості особистості досягає високого рівня, якщо її моральні переконання і почуття трансформуються в цінності, на які вона орієнтується в життєвих ситуаціях. Дослідники зазначають, що цінності є основними структурними одиницями моральної самосвідомості особистості.

Таким чином, такі етичні категорії, як «совість», «обов'язок», «моральні цінності», «відповідальність» та ін. важливо перевести в річище психологічних понять, використовуючи для цього потенціал сучасних психологічних концепцій. Проблему морального змісту свідомості й самосвідомості та їх впливу на поведінку особистості варто

розглядати з позицій системного підходу, продовжуючи пошук взаємозв'язків між функціями моральної свідомості, структурою особистості та характеристиками складових моральної самосвідомості. У зв'язку з цим нами поставлено завдання розглянути моральну самосвідомість як цілісне психологічне утворення, у якому кожний компонент впливає на генезис моральної поведінки особистості підліткового віку.

1.2. Соціально-психологічні аспекти дослідження моральної самосвідомості у підлітковому віці

Останнім часом у нашому суспільстві спостерігається вакуум духовності, який заповнюється націоналізмом, екстремізмом, релігійною ідеологією. Підлітки в сучасній ситуації опинилися в найбільш складному становищі, тому що їх актуальні потреби до самоствердження, самореалізації і самовдосконалення наштовхуються на відсутність розуміння та поваги з боку дорослої спільноти, яка мало звертає увагу на морально-духовне зростання підростаючого покоління. На жаль, у дорослому соціумі майже зруйновано ефективно діючий кодекс моральних норм, який міг би бути інтерналізований зростаючим поколінням. Внаслідок різноманітних соціальних перипетій стало помітно, що підліткам не властиве почуття соціальної відповідальності, а превалюють інфантилізм, егоїзм і духовна спустошеність. У зв'язку з цим актуальною є проблема розвитку моральної самосвідомості підлітків і процес удосконалення її окремих складових.

Як зазначає цілий ряд психологів (М.Й. Боришевський, 1980; І.І. Чеснокова, 1978, 1982; В.Н. Барцалкіна, 1987; В.П. Землянхін, 1987; І.В. Дубровіна, 1991; Р.В. Немов, 1995; І.Ю. Кулагіна, 1997; В.А. Аверін, 1998; В.С. Мухіна, 1998; Т.О. Флоренська, 2001; І.Д. Бех, 2003; І.С. Булах, 2003), характерним для періоду дорослішання є процес розвитку духовної самосвідомості, який пов'язаний з активізацією уваги підлітка до своїх особистісних якостей, з прагненням зрозуміти те, хто він є, з потребою проаналізувати свої досягнення і недоліки, з прагненням виявити людську гідність, показати свою єдність з іншими і одночасно незалежність, автономність від них. Все це активізує відповідальне ставлення до себе та інших людей. Крім того, пробуджується критичне загострене почуття власної гідності й потреба самоствердження, які, з одного боку, сприяють усвідомленню свого «Я»,

актуалізують у підлітків схильність до самовиховання, бажання перебороти свої недоліки, сформулювати власні принципи і ціннісні орієнтації. З іншого боку, для них характерна боротьба між совістю і властивим їм прагненням показати власну свободу і незалежність від моралі дорослих.

У зарубіжній психології розвиток моральної свідомості як базовий, цілісний і динамічний процес становлення особистості, розглядається з різних позицій. Прихильники теорії соціального навчання (А. Бандура, Дж. Роттер) підкреслюють, що діти засвоюють мораль завдяки винагороді й покаранню за різні види поведінки, а також завдяки наслідуванню рольових моделей [141; 143].

Представники когнітивної теорії (Ж. Піаже, Л. Кольберг, К. Гілліган, Н. Айзенберг, М. Хоффман) вважають, що, подібно до розумового розвитку, розвиток моральної свідомості має визначену стадіальну динаміку. Так, за концепцією Ж. Піаже, моральний розвиток дитини проходить дві стадії. Стадія морального реалізму, що настає у віці 4-6 років, характеризується прагненням дітей дотримуватися норм поведінки в зв'язку з тим, що вони є непорушними умовами існування. Моральність вчинку оцінюється дітьми відповідно його наслідків. Діти цього віку вважають винуватим того, хто заподіяв більше шкоди. Діти семирічного віку і старше переходять на другу стадію - стадію морального релятивізму. На цій стадії вони вважають, що правила створюються людьми на основі взаємної домовленості і при необхідності їх можна змінити. Отже, моральність вчинку визначається, насамперед, намірами (мотивами), а не його наслідками [246; 247].

Концепція морального розвитку Л. Кольберга коротко розглянута в першому параграфі нашої роботи, тому ми не будемо на ній зупинятися. Відзначимо лише, що зазначена концепція викликала критику з боку ряду психологів. Так, одна група психологів відзначила односторонність наукових положень, які спрямовані на абсолютизацію когнітивного підходу, інша - виявила нездатність концептуальних принципів пояснити в поведінці зростаючої особистості нові лібералізовані моральні утворення [14].

На думку К. Гілліган, котра займалась вивченням індивідуальних відмінностей у моральній свідомості залежно від статі, існує два різних типи моральних міркувань: одні ґрунтуються на понятті абстрактної справедливості, інші - на людських взаєминах і турботі

про ближніх. Підхід до моралі з позиції справедливості є характерним для чоловічого мислення, тоді як для жіночого мислення типовою є турбота про інших [241].

Як вважає Н. Айзенберг, моральні судження дітей формуються під впливом багатьох факторів: від звичаїв і традицій, характерних для певної культури, у якій виховується дитина, до тих почуттів, котрі вона переживає в теперешній момент. Що стосується статевих відмінностей, то Н. Айзенберг також як і К. Гілліган, вважає, що дівчата у віці від 10 до 12 років дають відповіді, досить «насичені» турботою і жалем, порівняно з хлопцями цього ж віку. Це пояснюється, на її думку тим, що у дівчат розвинутіша здатність до емпатії, вони швидше морально дозрівають, ніж хлопці. Хлопці ж досягають подібного рівня тільки в юності [105].

На думку М. Хоффмана, моральний розвиток підлітків відбувається на основі наступних шляхів: 1) формування соціально припустимої поведінки, викликаного страхом перед покаранням з боку батьків, а також - інтерналізації заборон; 2) зростання емпатії, на засадах якої, підлітки відчують турботу про інших [105].

Х. Ремшмідт дослідив, що моральний розвиток у період дорослішання характеризується ускладненням, деперсоніфікацією та зростаючою лібералізацією ціннісних поглядів. У підлітків починають переважати абстрактні ціннісні поняття та погляди, які домінують у колі однолітків. У цей період цілий ряд суспільних цінностей (допомога, самопожертва) тимчасово втрачають свою значущість. Дуже актуальними для підлітків стають такі цінності, як соціальний статус, авторитет, економічна та світоглядна самостійність, гігієна та зовнішній вигляд [174].

Треба відмітити, що наукові дослідження російських та вітчизняних вчених (Г.С. Абрамової, Т.П. Гаврилової, Т.О. Флоренської, І.С. Булах) з розвитку моральної сфери у підлітковому віці, засновані на принципах гуманістичного напрямку та засадах особистісно орієнтованого підходу.

Перш ніж перейти до питання розвитку моральної самосвідомості підлітків треба зупинитися на розкритті поняття «становлення моральної самосвідомості». Узагальнюючи наукові погляди різних авторів (В.А. Аверін, А. Гармаєв, Е.П. Козлов, Л.Е. Орбан-Лембрик), слід зазначити, що становлення моральної самосвідомості варто розглядати як похідне формування механізмів розвитку психіки і як результат соціалізації особистості, як

процес поступового ускладнення й диференціації її когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів залежно від віку, статі, умов виховання та здатності до самовиховання. Наслідком морального становлення є формування у підлітків моральних позицій, прагнення усвідомлювати й нести за них відповідальність, а також реалізовувати у своїх вчинках [4; 61; 98; 144].

Відомий психолог Л.С. Виготський у становленні самосвідомості підлітків визначав певні його стадії. Спочатку підлітки пізнають фізичний образ самого себе і в них виникають чіткі уявлення про цей образ, далі, переносячи його усередину, у віці 12-15 років вони починають розуміти, що існує власний внутрішній світ і внутрішній світ інших людей. Відмежування себе від навколишнього світу приводить до усвідомлення унікальності та своєрідності власної особистості. Подальший розвиток самосвідомості характеризується переходом до розуміння себе з позиції духовності. Наступна стадія, за визначенням Л.С. Виготського, - період «моралі покори», коли самосвідомість підлітків визначається вимогами дорослих. І тільки тоді, коли підлітки починають усвідомлювати себе як єдине ціле, у них виникає інтегрована самосвідомість [53].

Близькою до цієї точки зору є позиція Л.І. Божович, яка вважає, що формування моральної свідомості підлітків відбувається на основі оцінок ними об'єктивних аспектів своєї діяльності, у якій розкриваються якості їх особистості. Вченою підкреслюється, що процес становлення моральної самосвідомості здійснюється тоді, коли підліток досягає такого психічного рівня життєвого досвіду, при якому стає можливим пізнання й оцінка складної діяльності, якою й є морально-психологічна позиція людини [30].

Як зазначає В.С. Мухіна, активне зростання всіх компонентів самосвідомості в отрочстві визначає духовну працю підлітків в утворенні власних «внутрішніх позицій», у прагненні бути вільним, незалежним, відповідальним за себе, за свої особисті якості, за свої погляди і здатність самостійно відстоювати свої переконання [134].

Важливою є наукова позиція І.Д. Беха, спрямована на визначення значущості підліткового періоду у появі здатності особистості самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи інші довільні завдання, бути внутрішньо організованою, визначати напрямки своїх дій та добродійних вчинків. Вченим акцентується увага на тому, що головним

показником особистісного зростання підлітка є рівень розвитку його моральної свідомості та самосвідомості [24; 25].

Як підкреслює Л.І. Рувинський, в основі розвитку моральної самосвідомості підлітків лежать специфічні моральні протиріччя: внутрішні - між потребою, інтересом, метою, бажаннями особистості і рівнем розвитку особистісних сил, необхідних для їх здійснення, та зовнішні - протиріччя в ситуаціях морального конфлікту [178].

Важливою складовою моральної самосвідомості підлітків є її когнітивний компонент, до якого належать моральні знання, система переконань, здатність до моральної рефлексії. Саме в підлітковому віці активно збільшується кількість знань про позитивні й негативні моральні якості особистості, зростає інформованість про етичні норми поведінки людей, відзначається посилення диференціації знань про мораль.

Моральні знання і переконання в підлітків вивчали багато дослідників (І.М. Краснобаєв, 1960; Є.І. Легков, 1960; Л.І. Божович, 1968; Г.І. Ліпкіна, 1978, 1980; Г.М. Шакірова, 1981; Г.Є. Залеський, 1982; О.В. Толстих, 1982; А.П. Маріненко, 1984; І.С. Мар'яненко, 1985; М.Й. Боришевський, 1986; І.Є. Бекешіна, 1988; Л.С. Сапожнікова, 1988).

Так, М.Й. Боришевський виділяє наступні характеристики моральних знань: обсяг, оперативність, усвідомленість, міцність. Оцінка різних співвідношень цих характеристик дозволила вченому виділити різні рівні засвоєння моральних знань. Для першого рівня властива здатність дітей і підлітків до засвоєння визначеного обсягу знань у формі моральних понять, які ще недостатньо усвідомлені й рідко використовуються в ситуаціях, що змінилися. Другий рівень характеризується наявністю в підлітків визначеного обсягу знань і здатності їх оперативно використовувати. Третій рівень засвоєння моральних знань припускає їх готовність усвідомлено і творчо застосовувати знання в різних ситуаціях [162].

За ступенем засвоєння моральних знань М.Й. Боришевський пропонує виділяти наступні критерії. У підлітків, які добре засвоїли моральні знання й оволоділи принципами і нормами моралі, виникає розуміння їх важливості в регуляції поведінки. У підлітків із задовільним засвоєнням моральних знань виникає відхилення в їх розумінні, а тому їх знання не є ще переконаннями. Поведінка і моральні оцінки підлітків з незадовільним засвоєнням моральних знань часто суперечать принципам і нормам моралі. І хоча природа

психологічного впливу моральних переконань на стійкість моральної поведінки ще недостатньо вивчена, доказом сформованості й дієвості моральних переконань є їх наказова дія на поведінку індивіда, закріплення засвоєних моральних норм у процесі саморегуляції власних дій і вчинків, збагачення соціального досвіду, фіксація нових моральних якостей особистості [34].

І.М. Краснобаєв, простежуючи процес утворення в учнів моральних переконань, виділив у ньому три стадії розвитку. На першій стадії переконання малостійкі і носять ситуативний характер, на другій – вони стають стійкими, але через недостатню сформованість їх вольового компонента переконання поки ще реалізуються лише в окремих ситуаціях, і тільки на третій стадії переконання перетворюються в принципи, що регулюють поведінку в усіх ситуаціях [106].

Передумовою формування системи моральних переконань підлітків, як відзначає Л.І. Божович, є мислення, що сприяє активному використанню ними моральних понять. У перехідний період у підлітка виникає система власних вимог і норм, які він завзято відстоює, не боячись покарань з боку дорослих. Починають складатися відносно стійкі та незалежні моральні погляди, судження й оцінки, проте останні можуть змінюватися під впливом позицій і думок референтної групи однолітків. Це підтверджує, що моральність підлітків перебуває у процесі становлення [30].

Дослідження, проведені О.В. Толстих, показують, що в молодших підлітків моральні поняття носять абстрактний характер, адже особистість цього віку часто не бере до уваги конкретну ситуацію і, класифікуючи те або інше явище, часто не має розумових «сил» виявити сутність поза формою [201].

Умовами формування моральних переконань підлітків є становлення в них понятійного мислення, можливість самостійно планувати життєві цілі та реалізовувати свою поведінку. Водночас критичне рефлексуюче мислення, що активно розвивається в підлітків, дозволяє їм раціонально оцінювати як зовнішній, так і внутрішній світ, включаючи моральні судження, твердження дорослих і свої власні погляди.

Особлива роль у розвитку моральних переконань належить емпатичним здібностям, які дозволяють розвивати уміння орієнтуватися в емоційних станах інших людей, враховувати їх проблеми і недоліки. М.Й. Боришевським підкреслюється необхідність

підвищення емпатичного потенціалу підлітків, уміння проникати у внутрішній світ іншої людини. Однак моральні переконання підлітків часто бувають незрілими і не досить диференційованими, що обумовлено відсутністю в них досвіду моральної поведінки, слабкістю вольової сфери, їх більшою, ніж до себе, критичністю стосовно інших людей, низькою здатністю до самоконтролю [171].

Л.С. Сапожнікова вважає, що для підлітків з розвинутими моральними переконаннями, характерні самостійність і схильність нести відповідальність за свої вчинки. Міцні знання правил поведінки дозволяють підліткам розуміти їх доцільність у життєвих ситуаціях. У цілому, наявність у них моральних переконань свідчить про становлення моральної зрілості як такої [184].

У підлітків, поряд з віковими відмінностями рівня моральних знань, відзначаються розходження залежно від статі. Хлопці більш незалежні, тому що в них відзначається гостра потреба будувати поведінку самостійно на основі власних поглядів. Значущими для них є такі моральні якості, як сміливість, мужність, уміння відстояти себе, сила волі. Дівчата-підлітки більш залежні, тому що в основному орієнтуються на думки дорослих (батьків, вчителів). Особливу увагу вони приділяють таким якостям, як доброта, чуйність, ввічливість, відвертість [162; 184].

Відомий фахівець в галузі психології морального зростання особистості І.Д. Бех, підкреслює, що основою моральної самосвідомості, зокрема моральних установок та переконань, виступає моральна рефлексія, яка інтенсивно розвивається в підлітковому віці. Моральна рефлексія – це здатність індивіда осмислювати свої спонуки, наслідки власних дій та вчинків для себе самого та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення. Саме з нею корелюють ті якісні зміни в моральному зростанні особистості, які виникають у перехідний період [23].

Результати досліджень І.С. Булах, що зробила певний внесок у вивчення проблем моральної самосвідомості підлітків, дозволили їй уточнити природу моральної форми рефлексії. Вчена відзначає, що «моральна рефлексія – це осмислення і переосмислення особистістю взаємодій (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень осягнення соціального простору. Так само і моральна саморефлексія, яка структурує феноменальне поле моральної самосвідомості,

містить у собі належно-ціннісне. Тому ми розуміємо моральну саморефлексію підлітка як механізм осмислення і переосмислення з точки зору належного й ціннісного власних особистісних змістів (різних аспектів «Я» – реального, нормативного, ідеального, що відображають нові ціннісні знання про самого себе» [42, с. 170].

Підлітковий вік являє собою період, коли вплив емоцій на духовне життя є очевиднішим. Більшість психологів (П.М. Якобсон, 1958; Л.І. Божович, 1968; Г.М. Прихожан, 1990; В.О. Татенко, 1985; Г.М. Бреслав, 1986; І.Д. Бех, 1998; Т.О. Флоренська, 2001; І.С. Булах, 2003; Р.В. Павелків, 2005) вказують, що зростання особистості підлітка, розширення кола його інтересів, розвиток самосвідомості, новий досвід спілкування з однолітками веде до інтенсивного росту соціально-ціннісних спонукань та переживань. Емоційний компонент носить домінуюче навантаження у формуванні моральної самосвідомості підлітків, відбиваючи ставлення особистості до моральних вимог і норм.

Емоційні переживання в цей період стають глибшими, з'являються стійкіші почуття, емоційні ставлення до ряду явищ життя виявляються осмисленіше. Підліток гостріше переживає і співчуває, побачивши горе інших людей, йому властиве прагнення безкорисливо відмовитися від чогось для нього цінного заради блага іншої людини. У підлітковому віці сильніше, ніж коли-небудь, виявляється захопленість моральними переживаннями і почуттями, які пов'язані з добром, співчуттям, зі здатністю жертвувати своїми запитами, потребами заради інших [232].

Під позитивним моральним почуттям, на думку Г.М. Бреслава, варто розуміти позитивне емоційне ставлення до суб'єктивно представленого соціального ідеалу. Моральні почуття безпосередньо входять в установки особистості, що визначають її готовність до здійснення морально значущих вчинків. Саме вони стимулюють моральну мотивацію особистості [38].

Л.І. Божович відзначає, що формування моральних почуттів починається дуже рано, а в підлітковому віці може досягнути вже досить високого рівня. Однак, багато фактів свідчить, що розвиток моральних почуттів, хоч і полегшує довільну поведінку, проте не забезпечує її цілком. Більше того, за певних умов їх наявність може привести до виникнення у школяра конфлікту із самим собою. Це відбувається в тих випадках, коли в

нього досить сильно розвинуті моральні почуття, але не сформовані моральні звички і моральні якості особистості [30].

Формування моральних почуттів - процес динамічний. Важливим чинником розвитку моральних почуттів у підлітків, як вважає М.Й. Боришевський, є дружнє спілкування, тому що дружба заснована на таких моральних принципах, як вірність, постійність, взаєморозуміння, чесність та ін. У старших підлітків емоційно-моральні відносини характеризуються усвідомленістю і дієвістю [162].

Однак, як вказує Т.О. Флоренська, у підлітків слабо виражена здатність до диференціювання моральних почуттів. У своїх дослідженнях вчена виявила, що підлітки ще не вміють чітко диференціювати такі почуття, як совість і сором. Почуття сором розглядається підлітками як негативне почуття, що виникає через розуміння невідповідності власних дій нормативним очікуванням оточуючих. Совість старші підлітки пов'язують з переконаннями, що можуть розходитися з думкою і моральними поглядами своїх однолітків, незважаючи на те, що для них значущою є солідарність з товаришами. У цьому віці вони вже прагнуть переборювати вплив підліткового середовища і здатні робити вчинки, керуючись совістю. У період дорослішання виникають внутрішні суперечності між діями, які викликані власною совістю і підлітковим негативізмом, точніше, прагненням довести свою незалежність від моралі дорослих [209].

Як показують спостереження Г.С. Абрамової, молодші підлітки (10-12 років) вже готові до засвоєння такої моральної категорії, як совість, але часто зв'язують її з негативними емоціями, а також нездатні повною мірою аналізувати її нормативний зміст та використовувати як засіб впливу на мотивацію своєї поведінки. У старших підлітків (14-15 років) з'являється диференційоване емоційне ставлення до того змісту категорії совість, яка розуміється ними як система зобов'язань [1].

Інше моральне почуття - почуття вини, засноване на почуттях каяття і самопокарання, і розглядається І.С. Булах як процес осуду власних дій і вчинків, що не відповідають прийнятим підлітками еталонам належного [42].

Н.І. Арзамасцева та Ф.В. Кадол зазначають, що з розвитком моральної самосвідомості у підлітків виникає потреба розібратися в таких моральних категоріях, як честь і гідність. Показниками сформованості честі й гідності підлітків є, по-перше,

позитивний моральний статус як в референтній групі однолітків, так і серед вчителів і батьків, а також адекватне почуття самоповаги; по-друге, ступінь використання певної інформації учня про сутність цих якостей і їх моральних проявів у свідомості і поведінці; по-третє, наявність моральної потреби, вираженої особистісної готовності поводитися відповідно до нормативних вимог; по-четверте, операційно-поведінкова підготовленість підлітків, що виявляється у практичних навичках і звичках, силі волі, які дозволяють поводитись відповідно до етичних норм у ситуаціях, що вимагають морального вибору [17; 94].

Важливим елементом емоційно-ціннісного компонента моральної самосвідомості підлітків є відповідальність. Психологічні особливості прояву відповідальності підлітка полягають у здатності прийняти на себе роль відповідальної особи за дотримання соціальних норм, у переживанні почуття особистої причетності до кожного із здійснюваних ним вчинків [9; 187].

Як вважає Л.А. Висотіна, старші підлітки недостатньо інформовані про правові норми, що регулюють поведінку людей, і не володіють необхідними формами активної протидії порушенню їх іншими людьми. Очевидно, що обмеженість знань і життєвого досвіду не дозволяє підліткам самостійно і правильно розбиратися у всіх різноманітних, складних і суперечливих життєвих фактах і обставинах, з якими вони зустрічаються. Низький рівень відповідальності у підлітків пов'язаний із заниженою вимогливістю їх до себе, що неминуче породжує зниження їх самокритичності, свободи та особистісної відповідальності [54].

Підліток може виявляти відповідальність стосовно себе і бути безвідповідальним стосовно групи, суспільства. І навпаки, може виявляти відповідальність перед мікрогрупою, але не переживати каяття, вини перед самим собою [197].

В.О. Татенко визначає наступні особливості переживання підлітками почуття відповідальності, як: а) усвідомлення особистістю підлітка суспільного змісту вимоги, б) глибока переконаність підлітка в суб'єктивній і об'єктивній необхідності взаємодіяти відповідно до суспільних норм поведінки, в) усвідомлення себе безпосереднім співучасником спільної з іншими діяльності, г) розуміння неминучості покарання за безвідповідальність, покладання на себе вини за можливі негативні наслідки своєї

поведінки, д) готовність виконувати встановлені норми, порядки, традиції як найкращі та прояв ініціативного творчого ставлення до них, е) наявність адекватних мотивів і способів поведінки в умовах реальної діяльності, ж) самоконтроль за власними діями і вчинками [202].

У дослідженнях, проведених М.Й. Боришевським, Г.І. Оніщенко, у підлітків були виділені три рівні розвитку моральних почуттів. Групи учнів з високим, середнім та низьким рівнями розвитку моральних почуттів характеризувалися різним емоційним ставленням до однокласників і навчальної діяльності (стійким, глибоким позитивним або нестійким, негативним), що виявлялося у їх поведінці, готовності прийти на допомогу товаришу, у ставленні до оточуючих, у встановленні дружніх контактів з однолітками [171].

У складному і тривалому процесі розвитку моральної самосвідомості підлітка, зокрема емоційно-ціннісного компонента, центральне місце займає його самооцінка.

Як зазначають І.С. Булах, Л.А. Висотіна, Л.А. Запорожець, Г.Г. Федорова, Т.О. Флоренська, істотним компонентом моральної самосвідомості, що розвивається, є ціннісне ставлення підлітка до себе й інших, котре пов'язане з оцінкою ним своїх дій у безпосередніх взаєминах з іншими людьми. Підлітки ще не можуть створити цілісне уявлення про рівень розвитку моральності в певної людини, тому що вони оцінюють себе й інших людей в основному за якою-небудь однією моральною якістю, значущою для них в існуючій ситуації. Вони оцінюють себе позитивно або негативно в залежності від успіхів або невдач у навчанні, суспільній діяльності, наданні практичної допомоги товаришам або батькам, а також від свого положення в середовищі однолітків і оцінкою ними власних моральних якостей, що впливають на це положення. При цьому підлітки по-різному „підходять" до самооцінки та оцінки інших людей. В абсолютної більшості з них у самооцінці на першому місці знаходяться вольові якості (наполегливість, витримка, сміливість та ін.), вимогливість до людей, товариськість. В оцінці інших людей для них важливими виступають такі якості, як почуття обов'язку і відповідальності, справедливість і чесність, уважність, чуйність і доброта [42; 54; 83; 205; 209].

Перехідний вік характеризується інтенсивним формуванням ціннісних уявлень, які визначають спрямованість діяльності та взаємодій підлітків і активізують вибір ними засобів реалізації як прагматичних, так і духовних потреб [96; 110; 143; 218, 240].

Принцип ієрархії, який лежить в основі системи ціннісних орієнтацій по-різному інтерпретується вченими. Так, за ієрархією М.Рокича, існує два їх види: цінності - цілі і цінності - засоби. Згідно з класифікацією С.С. Бубнової, можна виділити абстрактні (узагальнені) цінності: духовні (пізнавальні, естетичні, гуманістичні та ін.), соціальні (цінності соціальної поваги, соціальних досягнень, активності та ін.) і матеріальні (цінності об'єктів) [39].

Треба відмітити, що проблема цінностей підлітків викликає значний інтерес у зарубіжних психологів. Так, американський психолог Ф. Райс вказує на зв'язок засвоєння та схвалення підлітками «соціально прийнятих» цінностей з ідентичними цінностями батьків. Вчений відзначає, якщо однолітки, школа або засоби масової інформації орієнтуються на ті цінності, що й батьки, підлітки засвоюють їх швидше та краще [173].

Однак підпорядкованість ціннісних уявлень не є стабільною, їй властива певна динаміка: домінуючі можуть потрапити у розряд підлеглих і навпаки. Кожний віковий етап становлення особистості характеризується домінуванням у неї тих чи інших ціннісних уявлень, що залежать від змісту її потреб, прагнень, розвитку самосвідомості в цілому, а також від тих соціальних умов, у яких вона перебуває.

Дослідження динаміки засвоєння цінностей, проведене Н. Фельдманом, показало, що у дітей до 10 років цінності співпадають з цінностями батьків. У віці 11-14 років збіг цінностей, які декларуються батьками та підлітками, значно зменшується і, зрештою, у 16 років співпадання цінностей знову зростає [174].

За результатами дослідження проведеного А.П. Ліхтарниковим, виявилось, що у підлітків існує інша ієрархія ціннісних переваг: воля, незалежність, здоров'я, почуття особистої гідності, впевненість, безпека родини, дружба [120].

Г.М. Прихожан та Н.М. Толстих підкреслюють, що для сучасного підлітка головною цінністю стає він сам. Вчені відмічають, що учні зорієнтовані на ідеали, які традиційно вважалися індивідуалістичними. Для них характерні прагнення до добробуту, практичність та «тверезість» поглядів [158].

Вивчення динаміки становлення цінностей, здійснене С.С. Бубновою, показує, що в дітей і підлітків структура ціннісних орієнтацій через кожні 1,5 - 3 роки підлягає якісним змінам. Так, виявлено, що для школярів молодшого віку особливо значущими цінностями

є любов до близьких, краса і чистота Землі, здоров'я, пізнання нового. В учнів середнього підліткового віку структура ціннісних орієнтацій якісно змінюється. До числа значущих цінностей належать: спілкування, любов до близьких, допомога іншим, задоволення і пізнання нового. Для учнів юнацького віку провідними були такі цінності: прагнення поваги до власної особистості, пізнання нового і любов до близьких [39].

У дослідженні, проведеному І.С. Булах, Л.М. Кулагіною, встановлена залежність між найбільш пріоритетними цінностями підлітка і його соціальним статусом. Так, підлітки з низьким соціальним статусом головними цінностями вважають веселе життя, можливість безтурботно проводити час та сміливість. Учні, які мають середній соціальний статус, віддають перевагу в своїх взаємостосунках з оточуючими позиції «спостерігача», а до високого рівня цінностей відносять хороших друзів та здоров'я. Самостійні та незалежні підлітки, яким притаманний високий соціальний статус, до домінуючих цінностей віднесли щасливе сімейне життя та цікаву роботу [44].

Під час анкетування старших підлітків Н.І. Гусякова встановила, що їм важко дати визначення таким моральним поняттям як «гідність», «совість», «гуманність». Більшість отриманих нею відповідей підлітків носили описовий характер цих понять, а до головних якостей сучасної людини найчастіше відносились такі, як розум, вміння спілкуватися, доброта, цілеспрямованість, справедливість [72].

Важливим компонентом моральної самосвідомості підлітків є моральна саморегуляція. Як зазначають вчені (Н.М. Апетик, О.Г. Власкін, Т.В. Кириченко, О.В. Толстих, С.Г. Якобсон), здатність до саморегуляції моральної поведінки виражається в таких властивостях особистості, як самостійність, активність, стійкість. Зростаюча здатність підлітків до моральної саморегуляції пов'язана з розширенням їх морального і практичного досвіду. Виконуючи різноманітні ролі, зіштовхуючись з різними людьми і неоднозначними вимогами, підлітки змушені робити різноманітні «вибори». Усе це стимулює в них розвиток моральних якостей і здібностей, змушує виробляти власну моральну позицію, робить їх більш стійкими і незалежними від випадкових впливів ззовні [15; 51; 97; 122; 201; 233].

Г.М. Прихожан підкреслює суперечливість моральної саморегуляції в підлітковому віці. З одного боку, учень у цей період уже здатний ставити перед собою певні моральні

цілі, керуватися у поведінці тими моральними нормами, які він вважає цінними, причому уміння реалізувати ці норми у поведінці набуває для нього самостійного значення. З іншого боку, відносний, релятивний характер цих норм, їх нестійкість перешкоджають формуванню справжньої моральної саморегуляції поведінки [156].

Як відмічає М.Й. Боришевський, у молодшому підлітковому віці (11-13 років) з'являється здатність до самостійної постановки переважно близьких цілей поведінки, до вироблення плану дій з урахуванням конкретних ситуацій. Потреба в саморегулюванні у молодших підлітків опосередковується усвідомленням залежності свого положення в класі від ставлення до однокласників, до колективу в цілому. Тому помітно розширюється мотивація саморегулювання за рахунок зростання питомої ваги мотивів колективіського спрямування. У саморегулюванні поведінки старших підлітків спостерігається деяка нестійкість цього процесу, особливо в конфліктних ситуаціях. Старші підлітки в подібних ситуаціях схильні виявляти непослідовність і навіть беспринципність: відмовляються від прийнятого раніше рішення, можуть змінювати поведінкові цілі під дією сторонніх впливів тощо. Такі особливості саморегулювання поведінки зумовлюються тим, що у старшому підлітковому віці тільки-но починають формуватись моральні переконання [35].

Провідним у моральній поведінці, як зазначає В.К. Демиденко, є те, що підліток веде себе морально, або аморально, реагує позитивно чи негативно на ті чи інші явища не з причин сили обставин, а завдяки усвідомленню, прийняттю та оволодінню моральними нормами [75].

На думку Ю.Б. Бадалова і Р.А. Курбанова, для того, щоб підліток поведився відповідно до норм, особливо тоді, коли їх дотримання веде до відмовлення від своїх особистих інтересів, він повинен бачити альтернативні можливості поведінки в певній ситуації: або задовольнити свої інтереси на шкоду дотриманню моральних норм, або поводитися так, як вимагає моральна норма, яка, однак, вступає у протиріччя із власними інтересами. Розуміння наявності відразу двох можливостей поведінки стає першим кроком, який ставить підлітка перед необхідністю вибору. Вибір між належним і неналежним, моральними і аморальними мотивами приводить підлітка до стану амбівалентності почуттів та морального конфлікту [18].

Подібної думки дотримується О.В. Толстих, який вважає, що моральний досвід підлітків накопичується завдяки їх особистій участі у моральному виборі, прагнення до якого є провідним моментом морального зростання особистості. [201].

Важливим елементом моральної регуляції поведінки та формування особистості є моральні мотиви.

В мотиваційній сфері підлітків відбуваються помітні трансформації, у зв'язку з чим, у них з'являється здібність керуватися у своїй моральній поведінці тими вимогами, які вони самі собі пред'являють і тими цілями, які вони самі перед собою ставлять. Більш стійкими і розвиненими стають почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлюються спонуки, виникає передбачення наслідків прийнятого рішення. Все це свідчить про те, що домінантним конструктором мотиву особистості підлітка стає значущий, ціннісний блок, який названо «внутрішнім фільтром» [90]. Наявність ціннісних орієнтацій, інтерналізованих норм та принципів суспільної поведінки, які зафіксовані в самосвідомості підлітка, свідчать про значущі зміни, перебудову структури його особистості, що сприяє формуванню у даному віці «внутрішнього плану» дій та вчинків. Проте, структурні компоненти особистості ще недостатньо стійкі та узагальнені. Наслідком цього може бути нестійкість мотивів, а значить і непослідовність, неадекватність поведінки підлітка [8; 91; 156].

Результатом морального вибору, обумовленого моральними мотивами, є моральний вчинок. Головними ознаками морального вчинку підлітка, як зазначає Г.М. Гумницький, є усвідомленість та добровольність дій. Однак специфічною особливістю морального вчинку є його безкорисливість [68].

Аналіз літературних джерел, які стосуються питань формування і структури моральної самосвідомості підлітків, дозволяє зробити наступні узагальнення.

Моральна самосвідомість розглядається як одне з найважливіших психологічних утворень особистості підлітків, яка є не стійкою структурою, а динамічною системою. Вчені підліткознавці підкреслюють, що становлення моральної самосвідомості залежить від умов виховання підлітків та моральної компетентності їх соціального мікросередовища.

У більшості наукових досліджень, акцент поставлено на вивчення окремих сторін моральної самосвідомості підлітка і рідко зустрічаються спроби їх інтеграції.

Підкреслюється, що в підлітків збільшується кількість знань про позитивні і негативні моральні якості особистості, зростає їхня інформованість про етичні норми поведінки, починає формуватися система моральних переконань. І однак, недостатня інформованість підлітків про роль моральних норм призводить до їх слабкої диференціації. У деяких роботах підкреслюється роль емпатії і моральної рефлексії в процесах трансформації знань у моральні переконання.

У роботах, які стосуються вивчення моральних почуттів підлітків, уточнені форми їх переживань, умови виникнення та зв'язки між рівнем розвитку моральних почуттів і положенням особистості цього віку у референтному оточенні. Важливим компонентом вивчення моральної самосвідомості підлітків є ціннісні орієнтації і система цінностей у цілому, які багатьма вченими визнані її основними структурними одиницями. З'ясовано, що ціннісні орієнтації – це динамічна система, яка в процесі її «дозрівання» може якісно змінюватися в дитинстві і підлітковому віці. Вченими відзначається залежність між пріоритетними цінностями підлітків і їхнім соціальним статусом. Визначено наявність протиріч в емоційно-ціннісній сфері підлітків. З одного боку, моральні почуття і переживання в ній стають більш глибокими. З іншого боку, у цій сфері існують ще слабоусвідомлені та диференційовані почуття, такі як сором, честь, каяття, вина та ін.

Результати досліджень показують, що в зв'язку з нагромадженням, розширенням життєвого досвіду в підлітків підсилюється здатність до моральної регуляції поведінки. Однак через слабкість механізмів самоконтролю в ситуаціях морального вибору вони дуже часто демонструють непослідовність вчинків і безпринципність. Як умови адекватного функціонування моральної саморегуляції вчені виділяють зв'язок ціннісного ставлення підлітків до моральних норм, нормативного «Я», мотивів як основних збудників поведінки.

Отже, нами виявлено, що проведені дослідження в певній мірі розглядають основні питання проблеми розвитку моральної самосвідомості та її структури у підлітків, однак цілісний підхід, вперше представлений І.С. Булах, яка, створила концепцію становлення моральної самосвідомості у підлітків, на засадах особистісно орієнтованого підходу. У зв'язку з цим нами поставлено завдання продовження цілісного вивчення моральної самосвідомості в єдності її структурних складових у підлітковому віці. Без вирішення цього питання виникають труднощі здійснення наступного завдання нашого дисертаційного

дослідження – створення психологічної моделі консультування з розвитку моральної самосвідомості особистості підліткового віку.

1.3. Психологічний аналіз проблеми консультування підростаючої особистості

У зв'язку з тим, що в основі проблем, які виникають у підлітків, часто лежать викривлення їх моральної самосвідомості, психологічне консультування займає одне з провідних місць у роботі практичного психолога. Особистісне зростання підлітків нерозривно пов'язане з розвитком їх моральної самосвідомості (засвоєнням моральних понять і почуттів, посиленням відповідальності за себе й інших, підвищенням рівня моральної саморегуляції), тому важливим завданням шкільного психолога є використання комплексу психокорекційних методів, що сприяють розвитку і гармонізації їх моральної самосвідомості.

Відомий американський психолог, фахівець з питань консультування Р. Мей з приводу головного завдання консультування писав: «Кожна особистісна проблема – у певному розумінні – є моральною, оскільки стосується головного питання етики: «Як варто жити?» Творча самостійність особистості завжди зуміє правильно розв'язати ті моральні проблеми, які поставить перед нею життя. Вироблення саме такого ставлення до життя і є метою консультування» [135, с.112].

Цю думку розвиває Ф. Майленова, яка підкреслює, що у процесі консультування психолог завжди працює з людьми, які знаходяться в ситуації морального вибору, незалежно від того, як формулюється їх проблема. У зв'язку з цим професійні дії психолога повинні бути спрямовані на те, щоб створити для людини умови, що дозволяють б усвідомити отриману інформацію і зробити вибір, який максимально підходить для тієї конкретної і важкої ситуації, з якою вона звернулася за допомогою. При цьому психолог повинен пам'ятати і про те, що у процесі консультування індивід вибирає не тільки лінію поведінки, але й моральні цінності, які будуть підтримувати обрану поведінку [123].

Психологічне консультування є однією з прикладних галузей психології, яка дозволяє допомагати людині, у вирішенні важких для неї проблем. У зв'язку з цим

необхідно зупинитися на сутнісному змісті загальних принципів і положень консультування.

Психологічне консультування ґрунтується на великій кількості концепцій і широкому арсеналі специфічних методів і прийомів, що активізують і трансформують до вищого рівня розвитку різні психічні функції, процеси, стани і якості особистості.

У когнітивному консультуванні, основи якого розробив А. Бек, велике значення має процес обробки інформації. Когнітивні консультанти виходять з того постулату, що у людей формуються відносно стійкі когнітивні патерни (схеми й автоматичні думки), які впливають на їх переконання. Дисфункціональні схеми мислення приводять до систематичного перекручування отримуваної інформації. Головна мета когнітивного консультування полягає у виправленні перекручених стереотипів мислення і допомозі клієнтам в оволодінні навичками адекватного і реального бачення проблем, які в них виникають [20; 237].

Прихильники поведінкового консультування (Дж.Б. Уотсон, Б.Ф. Скіннер) вважають, що їх практика пов'язана з принципами навчання. Поведінкове консультування містить у собі наступні цілі: посилення адаптивних форм поведінки особистості та ослаблення або усунення її неадекватних видів, зниження рівня небажаних страхів і тривоги, розвиток здатності до саморегулювання. До методів, які використовують консультанти поведінкової орієнтації в роботі з клієнтами, належать прогресуюча релаксація, систематична десенсибілізація, репетиція поведінки, методи підкріплення, процедури покарання та ін. [7; 63; 102; 137].

У екзистенційному консультуванні, представниками якого є Р. Мей та І. Ялом, головний акцент робиться на протистоянні клієнтів універсальним екзистенційним переживанням. Головна мета екзистенційних консультантів – домогтися того, щоб клієнти переживали своє існування як реальне. Їх основними завданнями є надання допомоги клієнтам, щоб вони могли успішно справлятися з почуттям тривоги, розуміти власні внутрішні конфлікти, враховуючи наявні граничні екзистенційні проблеми, пов'язані зі смертю, волею, ізоляцією та безглуздя. До методів, що використовують екзистенційні психологи, належать: робота із сновидіннями, способи поглиблення усвідомленості смерті та способи, пов'язані з прийняттям відповідальності за своє життя [135; 137; 234].

Логотерапія, засновником якої є В. Франкл, зосереджується на духовному стані людей і визначає основні цілі консультування в необхідності допомагати клієнтам шукати сенс життя та усвідомлювати своє духовне «Я». Методи консультування і корекції в логотерапії спрямовані на поглиблення екзистенціального усвідомлення особистістю кінця життя і важливість брати на себе відповідальність за власне життя. Логотерапія екзистенційних проблем використовує наступні методи фокусування на сенсі: навчання клієнтів прийняттю на себе відповідальності за сенс, постановка перед клієнтами питань про сенс, збільшення потенційних джерел сенсу, виявлення сенсу в ході діалогу, використання логодрами, пропозиція сенсів і аналіз сновидінь та ін. [63].

До гуманістичних теорій відносять наступні види консультування: трансактний аналіз Е. Берна, гештальт-консультування Ф. Перлса, особистісно-центроване консультування К. Роджерса [137; 147].

Трансактний аналіз, створений Е. Берном, складається з теорії особистості, теорії соціальної взаємодії й аналітичного керівництва консультуванням. Відповідно до цієї концепції кожна людина має три основних Его-стани: Батька, Дорослого, Дитини, які відбивають відповідні моделі поведінки. Головною метою трансактного аналізу є досягнення людиною автономії через розвиток інтегрованого Дорослого. Вивчаються трансакції, одиниці визнання між Его-станами, життєві сценарії як підсвідомі плани особистості, за допомогою яких індивід структурує свій вільний час і визначає свою долю. Аналізуються психологічні ігри, що розвиваються на основі сценарного рішення [22].

Мета гештальт-консультування, засновником якого є Ф. Перлс, – підтримка контакту клієнта з власними почуттями й екзистенційним центром, розвиток у нього прагнення до самоактуалізації, відповідальності, здатності робити вільний вибір, а також формувати і завершувати сильні гештальти. Гештальт-терапевти фокусують свою увагу на тому, які в їх клієнтів існують розлади в певний момент. Прийомами гештальт-підходів у практиці консультування є використання методики усвідомлення, симпатії та фрустрації, виявлення фантазій, робота із сновидіннями, застосування методів драми, а також різні правила гри. Для опису структури характеру особистості вони використовують психоаналітичні формулювання [7; 63].

Більшість фахівців, що розглядають консультування як особливий вид допомоги, є прихильниками теорії і практики особистісно-центрованого консультування, представниками якого є К. Роджерс й А. Маслоу.

В особистісно-центрованій теорії підкреслюється значущість «Я-концепції» людини, на основі якої вона усвідомлює і визначає себе. Сутність провідної гіпотези особистісно-центрованого підходу полягає в тому, що кожна людина має резерви саморозуміння, які виявляються тільки тоді, коли створюється відповідний клімат, для якого характерні сприятливі психологічні умови. У практиці особистісно-центрованого консультування акцент робиться на якості міжособистісних взаємин: якщо консультанти створюють певну атмосферу налагоджених стосунків з клієнтами, то особистість цих клієнтів конструктивно змінюється. Особистісно-центрований консультант забезпечує всім клієнтам конгруентність, безумовне позитивне ставлення і емпатію. Створення такої атмосфери сприяє тому, що в клієнтів зростає конгруентність у взаєминах, підсилюються почуття власної гідності й емпатії. К. Роджерс і А. Маслоу вважали, що тенденція до самоактуалізації є єдиним основним мотиваційним внутрішнім імпульсом особистості. Емпатія, конгруентність і безумовне позитивне ставлення до іншого – це три умови, які, за К. Роджерсом, є необхідними і достатніми для терапевтичного змінення [176; 177; 245; 249; 250].

Треба відмітити, що в межах гуманістичного напрямку і на засадах особистісно-центрованого підходу К. Роджерса, сформувався особистісно орієнтований підхід, який висвітлюється у психологічних дослідженнях багатьох вчених (Г.С. Абрамової, Т.П. Гаврилової, В.Е. Пахальяна, Т.О. Флоренської) і якому вони віддають перевагу у консультативній роботі з підлітками [3; 57; 58; 150; 209]. Основними принципами цього підходу є: гуманність, безоцінне ставлення до іншого, психологічна безпека, анонімність, активність, розмежованість особистих і професійних відносин [150].

Однак, як підкреслюють Г.В. Бурменська, О.О. Карабанова, Є.І. Захарова [52], Ю.С. Шевченко [27], А. Гольдштейн [64], найефективнішим напрямом у консультуванні підлітків є когнітивне та когнітивно-біхевіоральне консультування, методи та прийоми яких дозволяють змінювати думки, почуття та поведінку підлітків.

Психологічне консультування – вид практичної психологічної допомоги, що передбачає короткочасний період і носить епізодичний характер особистих контактів психолога з клієнтом. Метою психологічного консультування є психологічна підтримка здорових людей у критичних ситуаціях. Основними функціями психолога-консультанта є надання клієнту необхідної психологічної інформації, стимулювання його власних потенцій з тим, щоб усунути психологічні труднощі та пробудити внутрішні ресурси людини [3; 66; 104; 121; 128; 138; 219].

На думку О.В. Хухлаєвої, сферою впливу в психологічному консультуванні є психологічне здоров'я, яке можна описати як систему, що включає аксіологічний, інструментальний і потребнісно-мотиваційний компоненти. Аксіологічний компонент містить у собі трансформовані цінності «Я» іншої людини і інших людей. Інструментальний компонент передбачає володіння людиною рефлексією як засобом самосвідомості, здатністю концентрувати власну свідомість на собі, власному внутрішньому світі та своєму місці у взаєминах з іншими. Потребнісно-мотиваційний компонент визначає наявність у людини потреби у саморозвитку. Людина приймає відповідальність на себе за власний розвиток. Виділення компонентів психічного здоров'я дозволяє визначити такі завдання психологічного консультування, як: навчання позитивному самостваленню і прийняттю інших; навчання рефлексивним умінням; формування потреби у саморозвитку [217].

У процесі консультування психолог, як правило, вирішує два основних завдання: діагностичне і терапевтичне. Для вирішення першого (діагностичного) завдання психологу-консультанту потрібно здійснити всебічний аналіз необхідної інформації про клієнта, його ситуацію і визначити проблеми, що змусили людину звернутися за допомогою. У першу чергу з'ясовуються джерела і чинники виникнення проблеми клієнта. Друге (терапевтичне) завдання — це власне процес реалізації психологічної допомоги з використанням спеціальних прийомів і технік. Він включає психологічну підтримку, оптимізацію психічного стану й актуалізацію власних психологічних ресурсів клієнта [66; 160].

Існують дві форми психологічного консультування: індивідуальна та групова. У процесі індивідуального консультування використовується принцип діалогічного підходу,

який концептуально розроблявся в роботах багатьох відомих психологів (О.О. Бодальов, 1987; А.Ф. Коп'єв, 1996; Т.О. Флоренська, 2001; О.Б. Орлов, 2002). Прихильниками діалогічного підходу в консультуванні був розкрит зміст цілого ряду таких понять, як: «позиція метазнаходження», «внутрішня діалогічність», «діалогічна інтенція», «діалогічна позиція» [29; 101; 145; 209].

Групові методи консультування – досить нова галузь прикладної психології, яка виявляється, зокрема, у тому, що вона не має усталеної назви. Існують різні терміни для її позначення: лабораторний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, активне соціальне навчання, соціально-психологічний тренінг (СПТ) та ін. [147].

Основними завданнями групової психологічної роботи учасників взаємодій (з метою їх соціальної адаптації) є надання їм можливостей усвідомлення значущості набуття соціально-психологічних навичок, розширення рольового репертуару, який забезпечує поліпшення комунікацій і актуалізацію процесу соціального самовизначення [151].

У зв'язку з тим, що групове консультування проводиться у вигляді тренінгових занять, тобто організованого спеціального навчання діяльності, коли підліток опановує психологічними засобами, які дозволяють на новому рівні здійснювати контроль і керування внутрішньої й зовнішньої активності, у ході таких занять відбувається не тільки розвиток нових навичок мислення, поведінки, але і їх корекція. Процес психологічного консультування підлітків тісно пов'язаний із принципами й методами психологічної корекції.

На думку А.А. Осипової, психокорекція є сукупністю психологічних прийомів, використаних для виправлення недоліків поведінки людини, орієнтована на клінічно здорових людей, які у повсякденному житті мають психологічні труднощі й проблеми, а також на людей, що бажають змінити своє життя, або ставлять перед собою мету – розвиток особистості. Таким чином, психокорекція має справу з уже сформованими якостями особистості або формами поведінки й спрямована на їхню переробку, а при відсутності або їхньому недостатньому розвитку спрямована на формування в людини потрібних психологічних якостей [146].

Як вважає О.В. Хухлаєва, у психологічному консультуванні й корекції основний акцент робиться на навчанні та наданні людині можливості змін [217].

Розглядаючи співвідношення основної мети психологічного консультування і корекції, І.М. Цимбалюк підкреслює, що консультування має на меті насамперед допомогти підлітку в реорганізації його міжособистісних стосунків, а психокорекційний вплив орієнтований, в основному, на вирішення глибинних особистісних проблем людини [219].

Розширення сфери застосування корекції як способу психологічного впливу на розвиток дитини зумовлено новими соціальними завданнями: значне підвищення морального, інтелектуального потенціалу, формування в дітей різнобічних творчих здібностей [52].

У роботі психолога в галузі освіти корекція розглядається як сукупність психолого-педагогічних впливів, спрямованих або на виправлення, або на профілактику недоліків і відхилень у розвитку дитини. Основним завданням у цьому випадку є корекція відхилень на основі створення оптимальних можливостей і умов для його особистісного й інтелектуального росту, а також профілактика негативних тенденцій цього процесу [142; 52].

Засновники віково-психологічного консультування (Г.В. Бурменська, О.О. Карабанова, Є.І. Захарова) підкреслюють, що поняття «відхилення» використовується для позначення розбіжності з деякою нормою в поведінці, установках, цінностях і т.д. і розглядається як невідповідність рівня розвитку і поведінки підлітка системі запропонованих йому соціальних вимог та очікувань. Таким чином, здійснення консультативно-корекційної роботи повинно враховувати критерії норми психічного розвитку дітей і підлітків [52].

О.Д. Гонєєв, Н.І. Ліфіцінцева, Н.В. Ялпаєва вважають, що проблема критеріїв норми здобуває особливу актуальність у контексті рішення завдань розвитку й виховання дітей і підлітків і дозволяє визначити підходи до створення відповідних корекційно-розвиваючих програм [65].

Моральна самосвідомість підлітків, на відміну від дорослих, динамічно розвивається, проходить становлення її складових, тому психологічне консультування підлітків

є одним із складних, а процес його організації і проведення має свою специфіку. Варто підкреслити, що аспекти психологічного консультування, що зорієнтовані на вирішення проблеми дорослих людей, не можуть бути застосовані в роботі з особистістю підлітка, оскільки в такому випадку не враховується специфіка розвитку дітей і підлітків відповідно до їх вікових можливостей. На думку Г.В. Бурменської, О.О. Карабанової, Є.І. Захарової, необхідна розробка науково обґрунтованої систематики психологічних проблем і труднощів у сфері особистісного розвитку підлітків. Важливе також психологічне вивчення таких актуальних питань, як особливості виникнення негативних особистісних якостей підлітків: лінощів, неорганізованості, безвідповідальності та ін. [52].

Психологічне консультування припускає аналіз психологічного розвитку підлітка не тільки у віковому аспекті, але й у плані змінювання його індивідуально-типологічних особливостей. Незважаючи на те, що питання консультування підлітків висвітлювалися багатьма вченими (Н.І. Гуткіна, 1991; Н.В. Коптєв, 1993; П.П. Горностай, С.В. Васьківська, 1996; Т.П. Гаврилова, 1997; Н.Ю. Журавльова, 1997; А.Н. Маховиков, 1999; Т.О. Флоренська, 2001; О.Г. Лідерс, 2001; О.В. Хухлаєва, 2001; Н.В. Самоукіна, 1997, 2003; В.Е. Пахальян, 2003), до цього часу залишається проблематичною психологічна корекція їх моральної самосвідомості, не визначено шляхи консультування з цього питання.

У період дорослішання відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості особистості, у зв'язку з цим важливим виявляється активний пошук шляхів самореалізації та самоствердження підлітка. Маючи вже достатній соціальний досвід, особистість цього віку здатна усвідомлювати свої переживання, виражати їх вербально і відрефлексовувати те, чим вони викликані. Підлітки вже чіткіше визначають природу своїх труднощів і усвідомлюють, що саме може їм допомогти. Втім ставлення до процесу консультування у них може бути неоднозначним. Старші підлітки неохоче допускають психолога у свій внутрішній світ, намагаються уникати глибокого контакту, при цьому охоче можуть просити допомоги, щоб налагодити взаємини з батьками [57; 80; 164].

Виходячи із вищезазначеного, основними умовами контакту з підлітком є добровільність, конфіденційність і відповідальність. Підліток повинен бути впевненим, що психолог не використає проти нього все те, що повідомлялося на прийомі, і що зміст бесід з ним не стане відомим ні вчителям, ні батькам, ні однокласникам.

Як вказує Т.П. Гаврилова, щоб процес консультування проходив успішно, психологу важливо взаємодіяти з підлітком із позиції прийняття останнього, причому незалежно від того, що він говорив і як діяв, тобто, які б провини не зробив. Психологу важливо не лише бути в позиції прийняття до підлітка, який потребує допомоги, але й виявляти зацікавлене ставлення до нього, будуючи таку дистанцію, що не припускає фамільярності, зарозумілості й демонстрації переваг [57; 58].

Психологами пропонуються загальні схеми консультативної роботи з дітьми і підлітками: алгоритм віково-психологічного консультування, запропонований Г.В. Бурменською, Є.І. Захаровою, О.О. Карабановою [52], схема шкільного консультування, запропонована А.Ф. Ануфрієвим, О.Р. Бусаровою [228], схема роботи дитячого психолога-консультанта із застосуванням клінічного методу, розроблена Н.І. Гуткіною [74].

Л.Б.Філонов виділив декілька стадій взаємодії щодо створення довірливих взаємин у роботі шкільного психолога з підлітками: 1) накопичення згоди — нейтралізація негативних установок учня у процесі спілкування, проведення бесід на нейтральні й актуальні теми; 2) пошук спільних інтересів, часткове переключення на обговорення особистісних якостей вихованця; 3) взаємне прийняття для обговорення особистісних якостей (на цьому етапі переважно позитивних); 4) виявлення якостей, небезпечних для взаємодії; 5) індивідуальні взаємодії та взаємна адаптація партнерів; 6) узгоджена взаємодія — повне взаєморозуміння та довіра [66].

У процесі консультування підлітки частіше розраховують на пряму пораду, однак рекомендації, запропоновані психологом, повинні спонукати підлітків самостійно шукати оптимальне рішення своїх проблем. Складність консультування підлітків полягає ще й у тому, щоб, не нав'язуючи своєї думки, психолог своїми обережними висловлюваннями міг знайти твердість і визначеність своїх позицій [57; 58].

При проведенні індивідуальної консультації з підлітком практичний психолог використовує певну модель консультування. Як підкреслює О.В. Хухлаєва, на самому початку роботи з підлітком, щоб увійти в його внутрішній світ, психолог повинен брати до уваги культурну специфіку його розвитку (звичаї, вірування, домашній устрій, способи комунікації), враховувати можливості його маргінального положення та систему взаємин з

дорослими й однолітками. Консультування підлітків здійснюється відповідно до загальноприйнятої схеми: встановлення контакту з підлітком; запит підлітка, опис труднощів і бажаних змін у собі, конкретних людях, ситуації; психодіагностична бесіда: пошук причин труднощів; психологічна інтерпретація: вербально висловлена гіпотеза консультанта про можливі чинники труднощів підлітка. Тут найефективнішим для підлітка є не пряме повідомлення йому своєї гіпотези, а опосередковане – з використанням методу «аналізу чужих проблем». Опосередковане пред'явлення проблеми дозволяє консультанту спиратися на активність самого підлітка, а підлітку – сформулювати проблему своєю мовою і самому визначити глибину занурення в неї. Використовується такий прийом як реорієнтація – спільне розроблення конструктивних засобів подолання труднощів [217].

Відомий психолог А. Айві запропонував найбільш ефективну п'ятикрокову модель консультування, яка складається з наступних стадій: 1) взаєморозуміння / структурування; 2) збір інформації – визначення проблеми; 3) визначення бажаного результату; 4) аналіз альтернатив і зіставлення неузгодженостей; 5) узагальнення (перехід від навчання до дій) [6; 7].

Г.В. Бурменська, О.О. Карабанова, Є.І. Захарова підкреслюють, що для діагностики в консультативній практиці необхідна повноцінна віково-психологічна характеристика розвитку підлітка, що вміщує три складові: 1) соціальну ситуацію розвитку (коло спілкування і характер взаємин з дорослими, однолітками, родиною і в школі тощо); 2) рівень розвитку провідної діяльності; 3) діагностику характерних для перехідного віку перетворень в емоційно-оцінній і пізнавальній складових самосвідомості. У межах консультативної практики було б вірніше говорити про умовно-варіативний прогноз розвитку підлітка. Адже коли підліток ділиться з психологом своїми проблемами, він розраховує на пряму пораду [52].

Аналіз процедури консультування, проведений О.Н. Усановою серед шкільних психологів, показав, що в сучасних умовах домінуючою формою є «вертикальне» консультування, при якому активно діючою персоною є консультант. При цьому позиція підлітка пасивна, що не забезпечує його включення в процес взаємодії та не викликає почуття відповідальності за реалізацію поради, яка надається йому консультантом. Принцип співробітництва передбачає, що всі учасники консультації виступають у ролі

партнерів і це додає їх позиціям активність і паралельність. Принципово важливо в процесі консультування як співробітництва вести облік особливостей розвитку не лише особистості підлітка, але й всієї системи його взаємин [204].

У процесі психологічного консультування однією з форм психологічного впливу на моральну сферу є виховні вирішення проблемних ситуацій, які в роботі шкільного психолога займають також значуще місце. Зазначимо, що під виховним впливом розуміється такий психологічний результат організації спільної діяльності партнерів по взаємодії, котрий виявляється в зміні психологічних характеристик того, хто найбільше потребує допомоги. Безперечно, що такі консультування сприяють розвитку особистості й перебудові її поведінки.

За позицією О.О. Бодальова і Г.А. Ковальова, зміст виховних впливів становлять погляди, переконання, взаємини, принципи, стиль поведінки, які одна людина – вихователь (батько, вчитель, психолог) хотіла зробити надбанням іншої – своєї дитини, учня. Ефективність різних характеристик впливу (інтелектуальних, емоційних, вольових) оцінюється не тільки в найближчих, але й у відстрочених результатах. Це особливо важливо, якщо вихователь намагається викликати глибокі психологічні зміни в ціннісних орієнтаціях свого вихованця. Значущі ефекти виховного впливу повинні виражатися в якісній зміні та розвитку моральної сфери вихованця. Для повноцінного виховного впливу необхідна наявність стану психологічної готовності особистості вихованця до тих змін, що хотів би побачити вихователь [29].

У межах розглянутих нами питань значний інтерес являє собою концепція особистісно орієнтованого виховання, що впроваджується у педагогічній психології і, зокрема, – у психології виховання. І.Д. Бех, чії наукові роботи присвячені цій актуальній темі, під особистісно орієнтованим вихованням розуміє комплекс виховних впливів, які спрямовують активність вихованців на усвідомлення себе як особистості, котрі активують у них довільне і відповідальне самовираження, що формує установки, які дозволяють переборювати протиріччя у власному досвіді. Дотримуючись гуманістичних позицій, І.Д. Бех пише: «особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються інші суспільні пріоритети» [24, с.29].

Концепція особистісно орієнтованого виховання включає ряд виховних технологій, які презентуються у формі психологічних принципів:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій. Згідно з цим принципом, моральні норми необхідно демонструвати не як поняття, а у формі конкретної події або вчинку. Лише емоційно насичене уявлення про моральну норму може спонукати підлітків до відповідного вчинку.

2. Принцип особистісно розвиваючого спілкування полягає у тому, що виховні впливи у формі інструкцій дорослого повинні активізувати інтрапсихічну діяльність вихованця і перетворити її у власний внутрішній процес саморегуляції.

3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості. Автор цих положень підкреслює, що процес неодноразового повторювання у подібних життєвих ситуаціях емоційних станів у формі співпереживань приводить до поступового їх закріплення у свідомості у відповідні моральні поняття. Таким чином, одним з регуляторів поведінки зростаючої особистості є осмислене емоційне ставлення до змісту ситуації чи події.

4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків. Основною метою вихователя, відповідно до цього принципу, є необхідність навчити дитину систематично сприймати й аналізувати результати власних і чужих вчинків. Цей принцип допомагає вихованцеві усвідомлювати моральні норми, формує в нього здатність до сприйняття результатів власної діяльності й допомагає цілеспрямовано здійснювати корекцію своєї поведінки [24].

Зарубіжні вчені Д. Гіббс, Г. Поттер, А. Гольдштейн створили програму тренінгу моральних міркувань для підлітків і юнаків, метою якого є полегшення розвитку послідовної траєкторії морально-когнітивного розвитку, навчання підлітків приймати зрілі рішення у соціальних ситуаціях. У дослідженнях, проведених вченими, встановлено, що для асоціальної молоді характерні стійкі та явні когнітивні викривлення, тому програма побудована у межах когнітивного підходу. Тренінг моральних міркувань складається з чотирьох фаз: 1) ознайомлення з проблемною ситуацією; 2) культивування зрілої моралі; 3) виправлення затримки морального розвитку; 4) закріплення зрілої моралі [64].

Становить інтерес запропонована Л.О. Коч психолого-педагогічна система виховання моральних уявлень підлітків, яка включає систему практичних рекомендацій, що сприяють становленню та зростанню моральної свідомості учнів. Методи психолого-педагогічних впливів, розроблених Л.О. Коч, сприяють засвоєнню навчального матеріалу через постійний обмін діями й ініціативами вчителів з підлітками, підлітків з однолітками, що приводить до стимулювання здатності до самостійного аналізу і вирішення моральних проблем. У межах цієї системи організаційна діяльність педагогів з підлітками включає кілька ланок: на уроках і в позакласній роботі використовується створений Л.О. Коч «Словник етики», проводиться групова робота у формі дискусій, рольових та імітаційних ігор, написання творів [103].

Інша вчена, Г.С. Абрамова, розробила і впровадила серію методичних порад і рекомендацій з розвитку моральних почуттів у консультативній практиці. Вчена підкреслює, що у процесі консультування підлітків з метою розвитку моральних почуттів психолог повинен розкривати зміст цих почуттів, роз'яснювати їх сутність, доводити їх конструктивність або неконструктивність (наприклад, почуття заздрості – неконструктивне моральне почуття) [3].

Дуже важливим аспектом консультування підлітків є робота психолога з їх батьками. Психолог-консультант повинен аналізувати проблеми підлітків, розглядаючи їх через призму цілісного життєвого шляху, що інтегрує сімейну ситуацію в минулому і майбутньому, відбиває особливості походження труднощів через нормативні вікові кризи, враховує вроджені та соціальні фактори розвитку особистості, фактори ризику і т.д. [49; 152; 215; 216; 219].

У зв'язку з цим, крім корекційних занять, проведених консультантом, необхідною умовою закріплення досягнутих результатів є активний вплив психолога на батьків з метою зміни їх ставлення до підлітка й озброєння їх адекватними способами комунікації [217].

О.Г. Лідерс відмічає, що найважливішим компонентом роботи психолога з батьками в практиці психологічного консультування є їх інформування про особливості розвитку підлітка і можливого прогнозування його розвитку. Психологічна інформація, що збирається психологом, повинна бути об'єктивною, повною, включати опис сильних і

слабких сторін розвитку підлітка, з акцентуванням на процесі корекції, особливо на сильних сторонах його особистості. Повідомлення такої інформації родині повинно враховувати батьківські установки й особливості соціальної ситуації розвитку підлітка. Проте, критерієм добору і структурування психологічної інформації, що повідомляється батькам, повинно бути збереження інтересів підлітка [118].

У бесіді з батьками психолог, якщо в цьому є необхідність, повинен змінити помилкові установки і стереотипи їх виховання. Обов'язковим компонентом корекційної роботи консультанта є формування в батьків компетентності, роблячи при цьому акцент на причинах, наслідках і шляхах подолання конфліктів з підлітками [93].

Психолог-консультант може висловити своє розуміння, точніше спрогнозувати особливості особистісного розвитку підлітка. Це дозволить, по-перше, сформуванню у батьків мотиваційну готовність до участі в спільній роботі з психологом, по-друге, перед ними розкриється проблемне поле альтернативного особистісного зростання їх дитини. Практичним кроком у процесі консультування є вироблення конкретних рекомендацій з подолання негативних тенденцій у розвитку підлітка. Важливо при цьому, щоб батьки стали активніше брати участь у формуванні рекомендацій [52].

Одним з найважливіших морально-духовних завдань практичного психолога є формування у підлітка готовності до розгорнутої орієнтації в загальнолюдських цінностях. Саме такі орієнтації допомагають підростаючій особистості здійснювати правильні вибори у різних життєвих ситуаціях. Отже, у процесі психологічного консультування з використанням коригуючих методів і прийомів відбувається розвиток моральних цінностей особистості в період дорослішання.

Здійснений нами аналіз різних напрямків психологічного консультування показав, що кожна концепція має свою теоретичну базу, методологію, арсенал психокорекційних прийомів і підходів до вирішення психологічних проблем. Незважаючи на широкі можливості використовуваних методів корекції у дорослих, визначення принципів віково-психологічного консультування різних проблемних ситуацій підлітків, питання психологічної корекції морального розвитку та деформацій їх моральної самосвідомості є ще не достатньо розроблені. Хоча методи різних концепцій можуть бути використані для розвитку моральної самосвідомості підлітків, проте, використовуючи ці методи

консультування у роботі з учнями, не враховуючи розвиток окремих показників їх моральної самосвідомості, впливи будуть не цілеспрямованими й відрізнятимуться хаотичним характером, що сприятиме появі «рецидивів». У зв'язку з цим нами поставлені завдання: створити психологічну модель консультування з розвитку моральної самосвідомості особистості підліткового віку; розробити та апробувати програму групової консультативної роботи – соціально-психологічного тренінгу з розвитку моральної самосвідомості у підлітків.

1.4. Психодіагностика моральної самосвідомості у підлітковому віці

У нових умовах розвитку соціальної історії відбулися глибинні переструктурування різних сфер життя нашого суспільства, що вплинуло на процес становлення підростаючої особистості. На сьогодні очевидним стало те, що життєвий досвід особистості періоду дорослішання, її домінуючі цінності та норми поведінки піддалися значним змінам. Це привело до появи нових цінностей і трансформації їх у внутрішній зміст структури моральної свідомості й самосвідомості особистості підліткового віку, тому вивчення нового потоку особистісних утворень (норм і цінностей) у структурі моральної самосвідомості виступає одним з найважливіших завдань педагогічної і вікової психології.

Не зважаючи на те, що у психологічній літературі зараз існує розмаїття діагностичних методів, які спрямовані на вивчення окремих компонентів цього психологічного утворення підлітка, але вони розрізнені й не систематизовані. Це означає, що у наукових джерелах цілісно не презентуються методичні засоби такого рівня. Тому нашою метою був якісний відбір, апробація та на її основі створення комплексу валідних і надійних діагностичних методів, які спрямовані на вивчення моральної самосвідомості підлітка в її цілісному взаємозв'язку.

У процесі проведеного нами пілотажного дослідження був апробований комплекс діагностичних методів, за допомогою яких вивчалися особливості розвитку компонентів самосвідомості особистості підлітка. Кожна відібрана методика відповідала критеріям вірогідності та валідності, що було перевірено як у попередніх дослідженнях їх авторів, так і в процесі здійсненої нами апробації [114].

До арсеналу методичних засобів, що допомагають вивчити когнітивні аспекти моральної самосвідомості, ввійшли методика «Вивчення особистісної рефлексії й інтроспекції» та методика «Моє розуміння особистісних якостей людини».

Становлення моральної самосвідомості особистості підлітка визначається поступовим формуванням її когнітивних структур. Однією з головних умов інтеграції й диференціації «Я-концепції» підлітка є розвиток у нього механізмів особистісної рефлексії. З метою дослідження означеного особистісного утворення нами була використана методика «Вивчення особистісної рефлексії та інтроспекції», апробована у дослідженнях І.Д. Зверєвої, Л.Г. Ковалю, П.Ф. Фролова [84]. Цей методичний засіб являє собою проєктивний опитувальник, зміст якого утворюють судження, перша частина котрих розкриває особливості розвитку феномену особистісної (моральної) рефлексії, друга - інтроспекції. Зміст першої частини дозволяє визначити здатність підлітків оцінити свої особистісні якості та взаємини з іншими людьми в різних моральних ситуаціях. Те, як учні сприймають і розуміють їх зміст, дає можливість оцінити їх здатність підлітків до моральної рефлексії. Крім того, показник особистісної (моральної) рефлексії містить у собі дві характеристики – рефлексивний аналіз і рефлексивний контроль, рівні розвитку яких визначають певну здатність до моральної рефлексії підлітків на різних етапах їх психічної діяльності. Під рефлексивним контролем вищезгадані вчені розуміють здатність індивіда координувати власні вчинки, які відхиляються від соціальних і моральних норм у конфліктних і несподіваних ситуаціях. Показник рефлексивного аналізу дає можливість оцінити уміння підлітка відбирати у свідомості та піддавати аналізу вже зроблені ним моральні дії і вчинки. Отже, вказані показники особистісної (моральної) рефлексії структурують здатність підлітків до моральної рефлексії, причому вона активізується в момент виникнення моральних ситуацій або після того, як вони вже відбулися. Таке самопізнання актуалізує здатність до децентрації – уміння побачити самого себе очима іншої людини. Друга частина методики дозволяє особистості підлітка зануритися у світ ціннісних знань про власні переживання, прагнення, почуття, бажання та сприяє відрефлексованому, насиченому сприйняттю власного образу «Я». У перехідному віці це виявляється через погляд підлітка на себе як на самототожну, ідентичну та унікальну

особистість. У цілому, якщо вказані процеси утворюють нерозривну єдність у структурі моральної самосвідомості підлітка, то вони сприяють зростанню його моральної рефлексії.

Важливо, що підлітки вже здатні оперувати узагальненими моральними категоріями, однак більшість з них відчувають труднощі щодо узгодження результатів вчинку з тими конкретними цілями й мотивами, що актуалізують їх моральні дії. Вони часто помиляються у рефлексивному аналізі особистісних якостей, особливо тих, котрі визначають їх взаємини з людьми.

З метою встановлення моральних утворень, які найчастіше зустрічаються в емпіричному досвіді підлітків, була використана методика «Моє розуміння особистісних якостей людини», що апробована у дослідженнях І.С. Булах [41; 42]. За допомогою цієї методики виявляється вміння підлітків орієнтуватися в основних моральних поняттях (чесність, людяність, егоїзм, шляхетність, самолюбство, відповідальність, користолобство, зрадництво, совість та ін.) та за їх моральною сутністю здійснювати відповідне диференціювання, а також дозволяє встановити здатність підлітка оперувати в міжособистісних взаєминах моральними поняттями. Дослідження проводиться в два етапи. На першому етапі підлітки дають визначення моральним якостям самостійно, на другому – вибирають один з п'яти варіантів альтернативних відповідей, за якими приховується сутність того чи іншого морального терміна. Методика дозволяє провести кількісний і якісний аналіз здатності розуміти моральні якості, що дає можливість рангувати відповіді за кожним поняттям і визначити їхню ієрархію в самосвідомості підлітків. Крім діагностичної функції, методика може використовуватися і як тренінговий метод самодослідження особистості підлітка.

Соціальна поведінка, котра заснована лише на раціональних уявленнях особистості про моральність, буде не досить стійкою, якщо не підкріплюється емоційними переживаннями. Завдяки розвитку емоційно-ціннісних ставлень особистості підлітка, соціально значущі норми, взаємини, спілкування й діяльність набувають особистісного сенсу.

У комплекс методичних засобів, на основі яких вивчався емоційний компонент моральної самосвідомості підлітка, було включено методики: «Виявлення домінуючих

ціннісних орієнтацій», «Діагностика рівня емпатії», «Визначення почуття відповідальності».

Особистісне самовизначення, що відбувається у підлітковому віці, здійснюється у сфері соціальних цінностей і являє собою активне визначення особистісної позиції відносно соціально значущих цінностей.

Методика «Виявлення домінуючих ціннісних орієнтацій» була запропонована фінською дослідницею Х. Ніємі й адаптована М.Р. Гінзбург [62]. Цей опитувальник утворюють тридцять чотири судження зі змістом ціннісних орієнтацій: альтруїстичних, суспільно-політичних, моральних, професійних, матеріальних, саморозвитку та ін. На його основі виявляється, на якому місці в ієрархічній піраміді цінностей знаходяться такі цінності як: альтруїстичні, суспільно-політичні та моральні. Для досліджуваних, яким притаманні зазначені вище цінності, характерним є високий рівень інтерналізації соціальних норм та вимог. Це також засвідчує те, що підлітки володіють певним ступенем емоційно-ціннісних моральних понять і знань, які набувають особистісного сенсу саме в цей віковий період. Методика дозволяє вивчити рівні, співвідношення і рангові місця ціннісних орієнтацій у підлітків у цілому й залежно від їх статі.

Особлива роль у розвитку моральних почуттів підлітків належить вихованню в них емпатичних здібностей.

Емпатія, як здатність до співчуття і співпереживання, є найважливішою властивістю особистості, що впливає на соціальну регуляцію поведінки, супроводжується моральними почуттями та сприяє розвитку моральної поведінки [55; 109; 252]. Для визначення особливостей емпатії в підлітків використовувалася методика «Діагностика рівня емпатії», що була запропонована й апробована психологом І.М. Юсуповим [91; 155; 175].

Текст опитувальника включає судження, кожне з яких підліток повинен оцінити з позиції згоди або незгоди з ним, використовуючи при цьому 6 варіантів відповідей. Результати дослідження, виражені в балах, за допомогою ключа-дешифратора розподіляються й оцінюються як дуже високі, високі, середні, низькі й дуже низькі. На основі цієї методики визначається загальний показник емпатії, крім того, визначаються рівні емпатії за окремими шкалами, що відбивають ставлення підлітків до різних об'єктів, з якими вони стикаються в житті: 1) емпатія до батьків; 2) емпатія до тварин; 3) емпатія до

старих людей; 4) емпатія до дітей; 5) емпатія до героїв художніх творів; 6) емпатія до незнайомих і малознайомих людей [91; 155 175].

Методика «Визначення почуття відповідальності», розроблена й адаптована М.А. Осташевою [148], спрямована на визначення у підлітків провідного особистісного утворення морально-духовної самосвідомості – почуття відповідальності. Вона дозволяє встановити ступінь розвитку складових цього утворення: дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за інших, що реалізується у міжособистісних взаємодіях підлітків – та визначити структуру і динаміку його становлення. Перша складова цього особистісного утворення «дисциплінарна відповідальність» визначає переживання, точніше нормативно-ціннісне ставлення підлітка до суспільно значущих справ, його соціальну позицію щодо виконання запроваджених учителями правил і вимог, особливості нормативної поведінки, ступінь самостійності та ініціативи при досягненні мети діяльності. Друга складова «відповідальність за себе» дозволяє виявити почуття відповідальності підлітка через його ставлення до доручень, виконання власних обов'язків й розуміння необхідності їх використання у міжособистісних взаєминах. Третя складова "відповідальність за іншого" визначає переживання особистісної причетності підлітка до міжособистісних взаємин, його готовність брати на себе відповідальність за дії всієї групи (класу), здатність критично оцінювати як свою поведінку, так і однолітків у соціальному просторі дорослих і ровесників. Методика дає можливість вивчити домінуючі деонтичні тенденції та їхні співвідношення в різних видах діяльності в підлітків у цілому й залежно від статі.

Засвоєння моральних понять особистістю підлітка ще не забезпечує його морального зростання. Постає необхідність трансформації цих понять та емоційно-ціннісних ставлень у внутрішній зміст нормативного «Я» і подальшого їх перетворення в особистісні якості й риси характеру, котрі й стають мотивами моральних вчинків.

Блок методичних засобів, за допомогою якого вивчають моральну саморегуляцію, включає наступне: методика «Виявлення ступеня прояву самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» та опитувальник «Особистий вибір».

Методика «Виявлення ступеня прояву самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» презентовано й перевірено на валідність у дослідженнях І.Д. Зверевої,

Л.Г. Ковалю, П.Ф. Фролова [84]. На основі результатів дослідження можна визначити рівень самоконтролю в емоційній та поведінковій сферах у підлітка. Використання цього опитувальника дає можливість виявити здатність до прогнозування наслідків власних дій, вміння самостійно приймати рішення, рівень розвитку вольових здібностей і моральної саморегуляції у підлітків, особливості ставлення підлітків до нормативних вимог суспільства, ступінь усвідомлення норм соціальних відносин та осмислення внутрішньої необхідності їх дотримання. Методика дозволяє оцінити рівень розвитку наступних показників самоконтролю: самоконтролю емоційної сфери, самоконтролю діяльності та соціального самоконтролю. Самоконтроль в емоційній сфері – це здатність підлітків контролювати свої емоційні стани, стримувати (гальмувати) власні негативні переживання й агресивні дії. Самоконтроль діяльності відображає здатність підлітків планувати свої дії, ставити мету, вибирати засоби її досягнення, усувати чинники, які заважають її реалізації. Під соціальним самоконтролем розуміється здатність підлітків будувати свою поведінку відповідно до соціальних вимог і моральних норм.

Наступний опитувальник «Особистий вибір» розроблено І.Д. Бехом й адаптовано для вивчення особливостей моральної самосвідомості підлітків І.С. Булах [23; 41]. Метою цієї методики є визначення ставлення підлітка до суспільно прийнятих етичних норм, які пов'язані з проявами таких моральних якостей, як відповідальність, почуття провини, співпереживання, чесність, справедливість та ін. Змістовий бік цього методичного засобу являє собою ретроспективну рефлексію, тобто активізацію морального досвіду підлітка. Він включає спеціально відібрані судження, кожне з яких має кілька альтернатив відповіді.

Виконуючи тест, підлітки повинні оцінити кожен з вісімнадцяти пропонованих ситуацій, використовуючи для цього один з п'яти варіантів відповіді. Після цього оцінюється кожна відповідь усієї вибірки дослідження, окремо інтерпретуються самостійні судження (п'ятий варіант відповіді) і відповіді на вісімнадцять завдань. Після закінчення кількісної обробки відповіді підлітків систематизуються й аналізуються за сімома параметрами: 1) самоосуд, самокритика; 2) рефлексія оцінок і похвали інших; 3) моральні почуття (вини, справедливості та ін.); 4) моральні якості (чесність, правдивість, справедливість); 5) моральне ставлення до зради, нещирості, жадібності, брехні;

б) моральна позиція стосовно паління, використання в мові жаргону; 7) особистісний вибір зразка поведінки.

На основі цієї методики можна визначити рівень розуміння підлітками моральних принципів, їх схильність до саморегуляції відповідно до прийнятих моральних установок, відповідальність у взаєминах з навколишніми, можливість критичної оцінки власної поведінки, залежність поведінки підлітка від зовнішніх чинників, емоційне ставлення до негативних дій інших людей. Крім того, методика дозволяє визначити особливості поведінки підлітків у ситуації морального вибору.

Для обробки отриманих результатів використовувалися параметричні методи статистики. Визначалися статистичні характеристики варіаційних рядів. Обчислювалася середня арифметична (M) – характеристика варіаційного ряду, що визначалася шляхом розподілу алгебраїчної суми всіх числових значень ряду на їхню загальну кількість (обсяг ряду – n). Визначалося середньоквадратичне відхилення (a) – числова характеристика мінливості процесу, що є основною мірою розсіювання числових значень варіантів, які визначають ступінь угруповання їх навколо середньої арифметичної ряду. Надалі встановлювалася наявність достовірної різниці між ідентичними параметрами, для чого використовувався t - критерій Стьюдента (t_d). Обчислене значення коефіцієнта вірогідності t_d порівнювалося з табличним t , який знаходиться в рядку, що відповідає числу ступенів волі (f). Якщо t_d було менше t , різниця середніх вважалася достовірною при $p < 0,01$ і $p < 0,05$. Якщо t_d було більше t , то висновок про розходження середніх вважався не правомірним [67; 186].

Спрямованість і виразність залежності між двома варіаційними рядами визначалися за допомогою коефіцієнта кореляції, величина якого укладена в межах -1 і $+1$. Коефіцієнт кореляції визначався за формулою К.Пірсона. Для оцінки ступеня (сили) кореляційного зв'язку ми керувалися наступними критеріями: при $r = < 0,19$ – дуже слабкий зв'язок, при $r = 0,20-0,29$ – слабкий, при $r = 0,30-0,49$ – помірний, при $r = 0,50-0,69$ – середній, при $r = > 0,70$ – сильний [50; 67].

Статистична обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми – русифікованого статистичного пакету SPSS 10.0 [95].

Всі представлені методики спрямовані на цілісне вивчення моральної самосвідомості підлітків. Вони утворюють нерозривну єдність одна з одною. При цьому кожна з цих методик переважно відтворює специфіку структурних компонентів моральної самосвідомості та особистісних утворень підлітка.

У результаті аналізу наукових досліджень з'ясовано, що представлені психодіагностичні методи є позитивним здобутком щодо вивчення як цілісності моральної самосвідомості, так і встановлення специфіки її окремих конструктивів: когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового. Виявлення на основі цих методів показників розвитку моральних понять, суджень, моральної саморефлексії, моральних почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до інших і до самого себе, а також моральних вчинків дасть змогу побачити узагальнену картину розвитку моральної сфери підлітка. Крім того, апробація й аналіз результатів використання методів дослідження моральної самосвідомості дозволяють зробити висновок про доцільність їх застосування не тільки в нашому дослідженні, але й у всіх тих, які охоплюють питання розвитку моральної поведінки у підлітковому віці.

Висновки до першого розділу.

Підбиваючи підсумки психологічного аналізу змістового контексту першого розділу дисертації, слід зазначити наступне: філософи, етики розглядають проблему розвитку моральної свідомості та самосвідомості широко й узагальнено, – водночас інтереси педагогів і психологів, з огляду на її складність і тісний зв'язок з особистістю, а також необхідність вирішення більш вузьких і практичних задач, спрямовані на дослідження окремих складових цих утворень.

Дслідниками описано етапи морального розвитку дітей і підлітків. У структурі моральної самосвідомості умовно виділено когнітивну, емоційно-ціннісну й поведінкову складові, які в більшості робіт розглядаються ізольовано (С.Ф. Анісімов, І.Д. Бех, Г.М. Бреслав, О.Г. Власкін, В.К. Демиденко, Г.Є. Залеський, А.В. Зосимовський, К. Муздибаєв, Г.М. Прихожан, О.І. Раєв, М.В. Савчин, Ф.А. Селіванов, Є.В. Суботський, О.В. Толстих, Т.О. Флоренська, С.Г. Якобсон, П.М. Якобсон). Як цілісне утворення, структура моральної самосвідомості вперше розглядається І.С. Булах, яка створила

концепцію розвитку моральної самосвідомості, на засадах особистісно орієнтованого підходу.

При вивченні когнітивної складової вчені досліджують процеси формування і трансформації моральних знань і переконань, моральну рефлексію. У дослідженнях емоційно-ціннісної складової моральної самосвідомості акценти ставляться на вивченні моральних почуттів і ціннісних взаємин особистості, при вивченні поведінкової складової – на складноорганізованих механізмах саморегуляції та самоконтролю. У роботах підкреслюється, що моральна самосвідомість підлітків - це динамічне утворення, зрілість функцій якої залежить від багатьох умов, таких, як соціальні, насамперед, виховання, та індивідуально-психологічні – системи цінностей, здатності до рефлексії, емпатії та самоконтролю, самооцінки, внутрішні протиріччя, статеві відмінності підлітків.

У наукових працях відзначається зв'язок між рівнем розвитку компонентів моральної самосвідомості підлітків і їх соціальним статусом, успішністю навчальної діяльності й адаптацією в цілому. Встановлено, що моральна самосвідомість підлітків знаходиться у процесі становлення, тому вона ще не сформувалася як цілісна і збалансована система. Через незрілість компонентів моральної самосвідомості створюється підґрунтя для непослідовних і суперечливих дій і вчинків підлітків.

Науковий аналіз першоджерел показав, що питання розробки комплексу психокорекційних заходів, спрямованих на формування й активізацію моральної самосвідомості підлітків при вирішенні їх психологічних проблем є недостатньо висвітленим. Незважаючи на численні концепції консультування, тільки в останнє десятиліття стали розроблятися принципи і підходи психокорекційної роботи з підлітками. Проаналізовані нами дослідження розглядають психологічні аспекти консультування і психокорекції підлітків, дуже важливі як з теоретичного, так і з практичного погляду. При цьому, інтегративний підхід до вирішення цих питань ще недостатньо розроблений. У зв'язку з цим нами поставлено завдання створення програми, спрямованої на розвиток компонентів моральної самосвідомості підлітків при вирішенні їх психологічних проблем.

На основі узагальнення проведеного аналізу та виходячи з поставлених завдань було визначено, що теоретичною основою до експериментального дослідження структурних компонентів моральної самосвідомості підлітків є особистісно орієнтований підхід.

РОЗДІЛ II

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

Аналіз зарубіжної і вітчизняної літератури, яка стосується проблеми розвитку моральної самосвідомості підлітків, показав, що моральна самосвідомість – базисна властивість психіки, що дозволяє людині розглядати й оцінювати себе як моральну особистість. Це важливе утворення психіки викликає надзвичайний інтерес у дослідників, оскільки механізми його розвитку впливають на становлення особистості підлітка.

Моральна самосвідомість є складноорганізованою психологічною системою, що включає інтеріоризовані в процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних і еталонних установок; регулюючі механізми, що дозволяють співвідносити власні вчинки і спонукання із засвоєними особистістю моральними імперативами; ціннісне ставлення індивіда до себе та до оточення, що формується в процесі взаємодій. Активність та індивідуальна конфігурація моральної самосвідомості особистості стосується практично усіх видів її психічної діяльності, впливаючи на самооцінку, рівень вимог, вибір цілей і засобів їх досягнення, мотивацію та ін. У зв'язку з тим, що моральна самосвідомість – це система, що розвивається, а підлітковий вік є важливим етапом становлення і диференціації «Я», відкладання моральних знань, формування моральних почуттів, набуття навичок моральної саморегуляції, вивчення різних аспектів розвитку моральної самосвідомості є важливим психологічним завданням. Щоб виявити рівень розвитку моральної самосвідомості підлітків необхідно визначити її основні показники та в цілому психологічні характеристики. Вирішення цих питань і лежить в основі другого розділу дисертаційної роботи.

Структура моральної самосвідомості розглядається дослідниками моралі (М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, І.Д. Бех, І.С. Булах, М.В. Савчин) як єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

Наше дослідження базувалося на психологічній концепції становлення моральної самосвідомості підлітків, розробленій І.С. Булах. У цій концепції розкрито зміст і структуру

означеного складного утворення. Дослідниця довела те, що зростання моральної самосвідомості особистості підлітків залежить від ступеня розвинутої її компонентів.

Вивчення особливостей моральної самосвідомості сучасних підлітків має важливе практичне значення, тому що знання закономірностей становлення її основних компонентів, неузгодженість їх в розвитку, незрілість і слабкість деяких форм самоконтролю вимагають розробки програми цілеспрямованого і планомірного психокорекційного впливу у процесі групових та індивідуальних консультацій. Саме це завдання і є провідним у нашому дослідженні.

Психологічне дослідження проводилося з 2000 до 2003 року на базі загальноосвітньої школи № 24 м. Суми в два етапи. На етапі констатувального експерименту, який був спрямований на вивчення психологічних особливостей моральної самосвідомості підлітків і визначення рівнів розвитку її основних складових, було обстежено 273 підлітки у віці 12 – 14 років (учні 7 та 8 класів, з них хлопців – 134 і дівчат – 139). Дослідження здійснювалося за допомогою відібраних у процесі апробації психологічних тестів, спрямованих на вивчення різних аспектів моральної самосвідомості.

Нижче наведені результати психологічного дослідження складових моральної самосвідомості підлітків, їх узагальнення й інтерпретація.

2.1. Особливості розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітків

Когнітивний компонент презентований у структурі моральної самосвідомості підлітків набутими в процесі їх соціалізації знаннями у формі моральних понять, системи моральних переконань, здатності до моральної рефлексії і внутрішнього діалогу. Диференційованість моральних понять у самосвідомості особистості цього віку, точність розуміння їх змісту, відсутність протиріч у системі моральних переконань дозволяє підлітку адекватно оцінювати мотивацію поведінки як оточення, так і свою власну. З іншого боку, наявність незрілих, суперечливих уявлень про моральні якості людини, дисонансні стани в системі переконань, послаблення здатності до моральної рефлексії є

основою неправильного розуміння «логіки вчинків» і їх неадекватної оцінки як у себе, так і в інших людей.

Важливою інтегративною когнітивною функцією є розуміння, що виражається в здатності особистості осягати зміст і значущість моральних якостей людини, умінні давати їм узагальнені характеристики, визначати їх наявність або відсутність у себе й інших, прогнозувати їх вплив на вчинки і дії. Без правильного розуміння змісту моральних якостей неможливе адекватне спілкування, координація дій, будь-які осмислені оцінки й інтерпретації індивідом власної психічної діяльності та інших людей.

Здатність підлітків розуміти, узагальнювати і диференціювати моральні поняття вивчалася нами за допомогою методики «Моє розуміння особистісних якостей людини», розробленої й адаптованої І.С. Булах [41; 42]. Проведене дослідження дозволило здійснити кількісний і якісний аналіз здатності підлітків розуміти моральні поняття. Усього було систематизовано і проаналізовано 3276 відповідей підлітків.

Підрахунок кількості підлітків, що вибрали правильні варіанти визначення моральних понять на основі заданого вибору, дозволив нам умовно виділити високий, середній і низький рівні розуміння моральних якостей. Оцінка рівнів вироблялася в такий спосіб: якщо підліток при виборі визначення давав від 9 до 12 правильних відповідей, його відносили до групи з високим рівнем розуміння моральних якостей. Відповідно підлітки, що дали від 5 до 8 правильних відповідей, були віднесені до середнього, а від 1 до 4 правильних відповідей – до низького рівня розуміння моральних якостей. Отримані результати відображені на рис. 2.1.

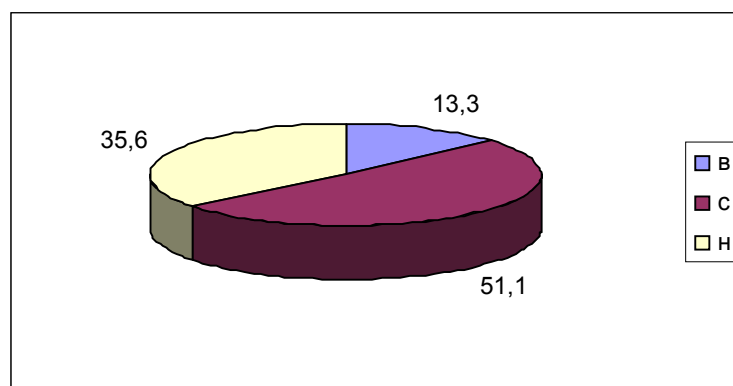


Рис. 2.1. Показники рівнів розуміння моральних якостей у підлітків

Результати дослідження показали, що високий рівень розуміння моральних якостей відзначається у 13,3 % підлітків, середній рівень спостерігається у 51,1 % підлітків і низький рівень – у 35,6 % підлітків. У такий спосіб з'ясовано, що у більше ніж однієї третини підлітків виникають труднощі в розумінні моральних якостей, нечітка орієнтація в них, слабка здатність використовувати їх для оцінки особистості або окремих вчинків однолітків і дорослих. Незначна частина підлітків (кожен шостий) добре орієнтується в моральних поняттях, дає їм узагальнені характеристики, правильно оцінює вплив цих якостей на реалізацію моральної поведінки, прогнозує їх наслідки для оточення. Середній рівень розуміння моральних якостей, що зустрічається у більше ніж половини підлітків, характеризується нерівномірним засвоєнням моральних понять, коли одні якості їм більш зрозумілі, ніж інші. Їх здатність до узагальнень знижена, моральні якості частіше ілюструються шляхом опису конкретних ситуацій або характеристик.

Кількісний аналіз відповідей, що стосується правильної оцінки кожної моральної якості на основі заданого вибору, дозволив визначити своєрідну ієрархію їх розуміння підлітками. Результати цієї частини дослідження (вони відображені у табл. 2.1) показали, які моральні якості розуміються краще, які гірше, використання ж методу рангування дозволило визначити їх співвідношення у моральній самосвідомості підлітків.

Таблиця 2.1

Кількісні показники розуміння моральних якостей підлітками

n=273

Назва моральної якості	Ієрархія розуміння моральних якостей		
	абс.	%	Ранги
Людяність	196	71,8	I
Зрадництво	172	63,0	II
Співчуття	151	55,3	III
Заздрість	136	49,8	IV
Зарозумілість	131	48,0	V
Користолюбство	127	46,5	VI
Чесність	123	45,1	VII
Совість	115	42,1	VIII
Відповідальність	110	40,3	IX
Благородство	96	35,2	X
Самолюбство	65	23,8	XI
Егоїзм	56	20,5	XII

За кількістю правильних відповідей в оцінці кожного морального поняття на основі запропонованого вибору високий рівень розуміння займають такі моральні якості, як «людяність» (71,8 %), «зрадництво» (63,0 %), «співчуття» (55,3 %) і «заздрість» (49,8 %). Це, на наш погляд, пояснюється наступним: для підліткового віку актуальними є потреби у співпереживанні, взаєморозумінні, співчутті, визнанні їх індивідуальності, тому вони гостро реагують на їх прояви в процесі спілкування. Стикаючись із вищезгаданими якостями, вони частіше піддають їх аналізу, а, отже, краще їх осмислюють. Усвідомлення понять «зрадництво» і «заздрість» пов'язано з тим, що прояв цих особистісних якостей у підлітковому середовищі різко засуджується і карається з характерним для цього віку максималізмом.

Середній рівень розуміння (ранги V – VIII) у моральній самосвідомості підлітків представлений такими якостями, як «зарозумілість» (48,0 %), «користолюбство» (46,5 %), «чесність» (45,1 %) і «совість» (42,1 %). Це часто уживані поняття в оцінці особистості й поведінки людини, але для підлітків вони рідко асоціюються з конкретними вчинками і звучать для них досить абстрактно, у зв'язку з чим сприймаються ними як відсторонені категорії. Причини слабкої диференціації перерахованих понять полягають і в тому, що учні не акцентують увагу на цих особистісних якостях, а також не розуміють і не аналізують приховані мотиви поведінки інших людей.

Низький рівень (ранги IX – XII) у моральній самосвідомості підлітків займають такі якості, як «відповідальність» (40,3 %), «благородство» (35,2 %), «самолюбство» (23,8 %) і «егоїзм» (20,5 %). Зміст цих якостей слабо фіксується у свідомості, тому що підлітки не розуміють їх значущості при оцінюванні іншої людини.

Нерівномірність (селективність) розуміння моральних якостей у підлітків можна пояснити тим, що в мікросоціальному середовищі одні поняття і характеристики моральних якостей часто використовуються, інші – ні. Певно, що часто вживані в повсякденній мові поняття краще усвідомлюються і розуміються людьми, ніж ті, що вживаються рідко.

Результати оцінки відповідей підлітків, що давали самостійні визначення або описували характеристики запропонованих у тесті понять, дозволили зробити якісний

аналіз їх здатності до розуміння моральних якостей людини. У зв'язку з тим, що у відповідях підлітків відзначався широкий спектр характеристик моральних понять, нами було виділено кілька груп таких визначень. Для цього використовувалася класифікація визначень моральних якостей, розроблена і запропонована І.С. Булах [42]. У нашому дослідженні відповіді підлітків були розподілені на шість груп: 1) визначення через усвідомлення загальної категорії (узагальнені); 2) визначення через емпіричне зведення до одної або декількох ознак (конкретні); 3) квазівизначення (тавтологічні); 4) визначення через трансдукцію (синонімічні); 5) „перекручені” визначення; 6) «відповіді без відповідей».

Нижче для ілюстрації виділених груп наведені приклади відповідей підлітків, типові для кожної з них.

Узагальнені – визначення, що досить повно відбивають зміст поняття. Прикладами можуть служити наступні ілюстрації:

Роман Г.: «Егоїзм – це негативна якість людини, яка ставить себе завжди на перше місце, і не враховує інтереси оточуючих».

Таня Л.: «Людяність – здатність людини вислуховувати інших, надавати певну допомогу, не чекаючи від інших людей чого-небудь натомість».

Олексій К.: «Совість – здатність особистості до самокритики, оцінювання і контролювання власних вчинків».

Конкретні – визначення, у яких підлітки наводять конкретні приклади, що відбивають ситуації або вчинки людини, наділеної цією моральною якістю. Наприклад:

Олег К.: «Відповідальність – це коли людина може відповісти за свій вчинок навіть, коли він поганий».

Інна Л.: «Зрадництво – це коли одна людина довірила свої секрети, а інша їх видає».

Віталій Д.: «Користолюбство – це коли людина користується знаннями іншого».

Тавтологічні – визначення, у яких використовуються сполучення або повторення тих самих або близьких за змістом слів. Для зразка наведемо декілька відповідей підлітків:

Оксана Г.: «Заздрість – це коли людина комусь заздрить».

Рома Т.: „Зрадництво – це коли одна людина зраджує іншу людину”.

Владислав Р.: «Відповідальність – це якщо людина несе за когось відповідальність».

Синонімічні – для визначення моральних понять використовуються слова, близькі за змістом, або граматичні конструкції, що збігаються за значенням. Наприклад:

Аліна К.: «Благородство – це невідкупність».

Діма В.: «Самолюбство – це егоїзм».

Іра Д.: «Совіст – справедливість, чесність».

Перекручені – підлітки не знають значення морального поняття і у визначенні присвоюють йому протилежний, іноді, абсурдний зміст або використовують для цього формальні асоціації. Як ілюстрацію, надаємо наступні відповіді підлітків:

Юля Б.: «Благородство – це такі люди, які вдячні, постійно дякують».

Таня Ш.: «Користолюбство – це люди, які залишають після себе якусь користь».

Олена П.: «Благородство – це людина, яка ходить на кожне свято у церкву і вірить у Бога».

«Відповіді без відповіді» – підлітки, відчували труднощі і не могли дати відповідей чи визначень і ставили прочерк.

Результати дослідження представлено на рис. 2.2.

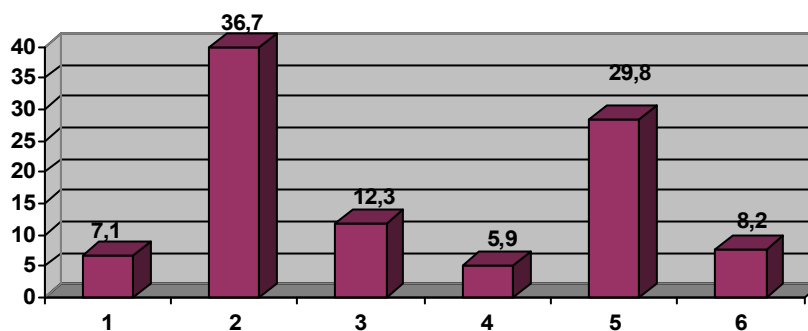


Рис. 2.2. Гістограма кількісних показників розуміння підлітками моральних якостей на основі самостійного вибору

Умовні позначення: 1 – узагальнені визначення; 2 – конкретні визначення; 3 – тавтологічні відповіді; 4 – синонімічні відповіді; 5 – перекручені відповіді; 6 – «відповіді без відповіді».

Аналіз загальної картини розподілу відповідей у групах (рис. 2.2) показав, що у підлітків переважають конкретні (36,7 %) і перекручені (29,8 %) визначення. Узагальнені відповіді, у яких визначення моральних понять даються досить точно, складають усього лише 7,1 %, тавтологічні визначення зустрічаються в 12,3 %, синонімічні – у 5,9 % і «відповіді без відповідей» (прочерк) – у 8,2 % підлітків.

Детальний аналіз відповідей учнів (див. дод. А), показав, що у групі підлітків, які давали узагальнені характеристики моральним поняттям, різких коливань у рівні розуміння ними цих понять не зустрічалося, що є одним із критеріїв їх моральної зрілості. У порівнянні з іншими підлітками вони краще осмислювали (давали точні й узагальнені характеристики) такі складні поняття, як егоїзм, користолобство, чесність, відповідальність, совість і т.ін.

Серед підлітків, у яких переважали конкретні визначення, відзначався широкий спектр розуміння моральних якостей. З'ясовано, що вони краще усвідомлюють такі якості, як «чесність» (64,1 %), «співчуття» (50,9 %), «відповідальність» (49,4 %), «зрадництво» (41,4 %), і значно гірше такі поняття, як «совість» (17,9 %), «зарозумілість» (20,1 %), «самолюбство» (23,4 %), «зздрість» (32,6 %), «людяність» (33,0 %), «егоїзм» (37,4 %). Таким чином, нерівномірність засвоєння і логічного сприйняття моральних якостей є однією з характерних рис моральної самосвідомості більшості підлітків. Крім того, привертає увагу той факт, що підлітки краще розуміють ті якості, з якими вони в процесі спілкування з іншими зустрічаються часто, і гірше розуміють ті якості, що можуть відбивати їх негативні моральні позиції.

Аналіз тавтологічних і синонімічних визначень показав, що підлітки в цілому правильно розуміють зміст запропонованих для оцінки моральних якостей, але їм не вистачає потрібних слів і словесних зворотів, щоб дати більш точні характеристики, тобто тавтологічні й синонімічні визначення відбивають швидше не здатність до абстрагування, а рівень загального лінгвістичного розвитку. Серед тавтологічних визначень переважають визначення таких якостей, як «зздрість» (43,2 %), «зрадництво» (32,6 %), «співчуття» (26,4 %), серед синонімічних – «людяність» (19,0 %), «благородство» (17,9 %), «совість» (7,7 %).

Перекручені визначення у підлітків частіше зустрічалися при спробах зрозуміти й пояснити такі моральні якості, як «зарозумілість» (57,5 %), «совість» (51,3 %), «самолюбство» (49,8 %), «егоїзм» (39,9 %), «людяність» (28,9 %), «користолобство» (27,8 %). Меншою мірою зустрічається перекручене розуміння таких моральних якостей, як «співчуття» (8,8 %), «зздрість» (11,6 %), «зрадництво» (13,2 %), «користолобство»

(27,8 %). Як і в попередній групі, у групі «відповіді без відповіді» також переважали поняття «користолюбство» (26,0 %), «зарозумілість» (15,0 %), «плодяність» (10,9 %).

Таким чином, аналіз результатів за вищезначеною методикою дозволив зробити наступні висновки.

Більшістю підлітків моральні поняття інтерналізуються зокрема, їх сутність осмислюється нерівномірно (селективно), одні більш диференційовано й узагальнено, інші – менш диференційовано. Якості, що взаємно виключають одна одну, але є „зворотним боком однієї медалі” і відбивають визначену моральну установку особистості (наприклад, благородство виключає егоїзм і навпаки), мають у підлітків різний, іноді полярний рівень розуміння.

На процес розуміння моральних якостей впливає не тільки обмежений у порівнянні з дорослими людьми життєвий досвід підлітків, їх недостатньо розвинута здатність до абстрагування, яка викликає труднощі процесу узагальнення, але й культура моральної компетентності того мікросоціального середовища, у якому вони розвиваються і виховуються. Як писав К. Ясперс: «На підставі багаторазового досвіду повторення ми виявляємо, що ті або інші факти знаходяться в регулярному взаємозв'язку, і це дає можливість їх розуміння і пояснення в термінах причинності» [235, с. 367].

Розуміння моральних якостей залежить також від активності психологічного захисту. Усвідомлення підлітками відсутності в себе позитивних і наявності негативних моральних якостей призводить до перекручування інформації, що стосується розуміння власної особистості й інших людей, а недостатня здатність до саморозуміння може призвести до неузгодженості процесів сприйняття й оцінювання вчинків когось із оточуючого та моральних мотивів, які лежать в їх основі.

Проведене дослідження дозволило виділити один з критеріїв когнітивної складової моральної самосвідомості – усвідомлення моральних понять. Кількісний і якісний аналіз відповідей підлітків на основі заданих і самостійних виборів дозволив виділити рівні усвідомлення моральних понять у підлітків і описати їх особливості.

Підлітки з високим рівнем усвідомлення моральних понять (13,3 %) дають моральним якостям узагальнені, диференційовані й повні характеристики, здатні до абстрагування, уміють лаконічно викладати свої думки, володіють достатнім словниковим

запасом. У зв'язку з цим вони здатні осягати зміст моральних якостей з позитивною і негативною модальністю, зіставляти їх, рівномірно засвоювати та визначати їх як антиподи.

Середній рівень можна презентувати на основі відповідей групи підлітків (51,1 %), які більшою мірою схильні до опису конкретних проявів моральних якостей. У визначеннях вони використовують тавтологічні й синонімічні звороти, що вказує на недостатньо розвинуте абстрактне мислення і середній рівень мовленнєвого розвитку. З огляду на ці особливості розвитку когнітивних можливостей у таких підлітків відзначається досить широкий діапазон розуміння деяких моральних якостей (вони глибше розуміють такі моральні якості, як чесність, співпереживання, зрада, відповідальність, проте значно поверхово осмислюють совість, зарозумілість, людяність та ін.).

Підлітки з низьким рівнем усвідомлення моральних понять (35,6 %) вирізняються слабкою здатністю в розумінні моральних якостей, не можуть виявляти взаємозв'язки між ними, часто дають неадекватні відповіді, засновані на формальних асоціаціях або асоціаціях, які не співвідносяться між собою. В основі такої неузгодженості лежать слабкість абстрактного мислення і мовленнєвого розвитку і, ймовірно, активність механізмів психологічного захисту, які заважають можливості адекватного самосприйняття і саморозуміння.

Важливою умовою виникнення і протікання когнітивної діяльності є здатність підлітків до моральної рефлексії, що розглядається як універсальний механізм розвитку моральної самосвідомості.

Моральна рефлексія – особлива форма рефлексії, яка виражається в здатності особистості подивитися на себе і на інших з позиції власних моральних установок та інтеріоризованих цінностей залежно від сформованих у неї нормативно-еталонних цінностей. Важливою умовою виникнення й активізації процесу моральної рефлексії є необхідність зробити моральний вибір, тобто прийняти або не прийняти моральні цінності, запропоновані ситуацією, дотримуватися чи ні певних моральних норм і стандартів поведінки, слідувати чи не зважати на ті моральні вимоги, які вступають у протиріччя (не збігаються) з актуальними потребами особистості.

Моральна рефлексія є початковим етапом етичного самопізнання у підлітків, тому що усвідомлення змісту власної моральної активності дає можливість особистості цього віку актуалізувати процес внутрішнього діалогу з самим собою. Після цього результати моральної рефлексії включаються в процес когнітивної діяльності підлітка – за допомогою рефлексивного аналізу він здійснює узагальнення останнього, дає відповідну оцінку, при цьому уява дозволяє йому моделювати свою поведінку і прогнозувати наслідки власних моральних вчинків.

Для вивчення особливостей моральної рефлексії та її впливів на моральну самосвідомість підлітків нами використовувалася методика «Вивчення особистісної рефлексії й інтроспекції», запропонована І.Д. Зверєвою, Л.Г. Ковалем і П.Ф. Фроловим [84]. Результати проведеного дослідження наведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісні показники моральної рефлексії та інтроспекції

n=273

Показники	Рівень показників					
	Високий		Середній		Низький	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%
Моральна рефлексія	63	23,1	157	57,5	53	19,4
Інтроспекція	26	9,5	206	75,5	41	15,0

При аналізі експериментального матеріалу виявлено, що високий рівень показників моральної рефлексії зустрічається у 23,1 %, а інтроспекції – у 9,5 % підлітків. З одного боку, високий рівень цих показників відзначається у невеликої групи підлітків, з іншого – таке співвідношення моральної рефлексії та інтроспекції є свідченням їх моральної зрілості, переваги інтересу до моральних проблем і уміння оцінювати власні вчинки та інших людей з моральних позицій. Їх внутрішній світ стає більш організованим, а моральні цінності подаються у формі внутрішніх програм (установок), що і послабляє тенденцію до інтроспекції.

Середній рівень показників моральної рефлексії та інтроспекції зустрічається відповідно у 57,5 % і в 75,5 % підлітків. У цієї групи учнів переважає схильність до

інтроспекції та меншою мірою простежується тенденція до моральної рефлексії. Це вказує на те, що більшість підлітків частіше виявляє здатність до самодослідження, інтерес до свого внутрішнього світу, власних думок, поглиблено осмислює свої переживання. Здатність до фіксації уваги на моральних аспектах життєвих ситуацій у підлітків розвинута слабше, у зв'язку з чим вони меншою мірою звертають увагу на свої моральні почуття, внутрішні конфлікти, протиріччя власної поведінки.

Низький рівень моральної рефлексії й інтроспекції виявлений у невеликої частини підлітків, причому співвідношення цих показників приблизно рівне (моральна рефлексія зустрічається в 19,4 %, інтроспекція – у 15,0 % учнів). Це вказує на те, що підлітки відчують труднощі у фіксації і розумінні своїх моральних суджень, поверхово орієнтуються в моральних поняттях, не здатні давати адекватні оцінки моральним вчинкам інших людей. Водночас у них відзначається слабка здатність до самопізнання і самоаналізу, що викликає труднощі процесу структурування їх внутрішнього світу та образу Я.

Ступінь розвитку моральної рефлексії залежить від рефлексивного контролю і рефлексивного аналізу, показники яких відображені на рис. 2.2.

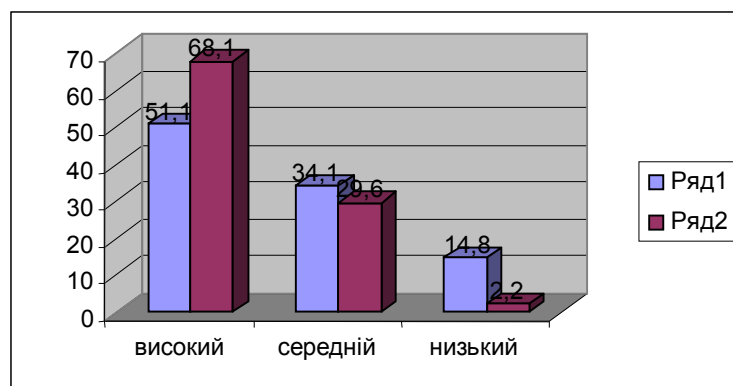


Рис. 2.2. Кількісні показники рефлексивного контролю і рефлексивного аналізу

Умовні позначення: 1 – рефлексивний контроль, 2 – рефлексивний аналіз.

Отримані результати показують, що високий рівень показників рефлексивного контролю і рефлексивного аналізу має відповідне співвідношення і зустрічається у більшості підлітків. Здатність до рефлексивного аналізу відзначається у 68,1 % підлітків, до рефлексивного контролю – у 51,1 % учнів, що відображається в їх психологічних характеристиках. Це означає, що більшість підлітків після завершення моральної події, у якій вони брали участь, здатні зробити її ретроспективний аналіз, можуть усвідомити свою роль у її розвитку, дати їй відповідну оцінку, зрозуміти наслідки, до яких вона може призвести. Водночас у момент виникнення конфліктної або екстремальної ситуації вони

меншою мірою можуть осмислити всі її перипетії і зрозуміти, як варто поводитися у таких обставинах. Проте у перебігу моральної події вони трохи дезорганізовані та відчувають певні труднощі в прогнозуванні варіантів її можливих наслідків.

Середній рівень показників рефлексивного контролю і рефлексивного аналізу зустрічається майже в одній третині підлітків (рефлексивний контроль у 34,1 %, рефлексивний аналіз – у 29,6 % учнів). Рівень і співвідношення цих показників указують на те, що у цієї частини підлітків здатність до ретроспективного аналізу моральних ситуацій, що розгорталися в їх соціальному просторі, уміння адекватно фіксувати обставини перебігу поточних подій виявляється помірковано і приблизно однаковою мірою. Вони відчувають труднощі через не досить розвинуте вміння спрогнозувати хід моральної ситуації й охопити її цілком, зрозуміти сенс і вимоги учасників взаємодій і те, які форми поведінки є кращими для її вирішення. Підлітки бувають недостатньо критичними, емоційно нестриманими, а після того, як ситуація відбулася, не завжди цілком розуміють і можуть пояснити причини її виникнення.

Низький рівень складових моральної рефлексії зустрічається в незначній частині підлітків (здатність до рефлексивного контролю відзначається у 14,8 %, до рефлексивного аналізу – у 2,2 % учнів). Для цих підлітків властива слабкість прогностичної функції мислення, оскільки під час виникнення конфліктної ситуації вони не вміють мобілізуватися, погано розуміють причини її виникнення, не здатні вибрати адекватні форми поведінки для її вирішення. Після завершення ситуації вони не схильні до її ретроспективного аналізу, тому накопичення життєвого, у тому числі й морального досвіду, у них відбувається набагато повільніше, ніж в інших.

Отже, результати презентованої методики продемонстрували, що у більшості досліджуваних процес інтроспекції краще розвинений, ніж процес моральної рефлексії. Це пов'язано з тим, що підлітків більше цікавлять і хвилюють власні думки про себе ніж думки інших людей, про них. Проявом цього є нижчий рівень оцінювання підлітками своїх особистісних якостей, у яких вони орієнтуються на думку інших людей. Аналіз результатів також показав, що більшість підлітків здатні до рефлексивного аналізу й рефлексивного контролю, тобто вони можуть не тільки адекватно оцінювати власні

вчинки, але і вчасно корегувати свої дії й поводитися згідно з соціальними і моральними нормами.

Проаналізувавши результати дослідження показників когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітків, можна прийти до висновку, що тільки незначна частина (1/3) досліджуваних досягла високого рівня розвитку розуміння моральних якостей, моральної рефлексії та інтроспекції. У більшості підлітків зафіксовано середній рівень цих показників. Це означає, що зіткнувшись із протиріччями моральної ситуації, вони не завжди можуть правильно зрозуміти та піддати рефлексивній оцінці свої слова, дії і вчинки. Невисокий рівень розуміння моральних якостей, нерозвиненість процесів моральної рефлексії та інтроспекції призводять до неадекватного сприйняття і оцінки моральних ситуацій і подій, і, як наслідок, аморальним вчинкам.

2.2. Психологічна інтерпретація розвитку емоційно - ціннісного компонента моральної самосвідомості підлітків

У багатьох сферах життя сучасного суспільства, особливо в духовній, відбуваються складні, суперечливі, іноді різкі зміни, що прямо або побічно впливають на процес розвитку моральної свідомості підлітків. Помітним явищем стало нівелювання таких загальнолюдських цінностей, як чесність, справедливість, відповідальність, що нерідко призводить до їх неадекватного розуміння з боку підростаючого покоління. Збільшення делінквентних форм поведінки в середовищі неформальних підліткових угруповань, як показує практика, є наслідком низької осмисленості підлітками цієї категорії ціннісних орієнтацій, зниження значущості моральних принципів у процесі регуляції поведінки, слабкої диференціації моральних почуттів. Водночас у підлітків з позитивними моральними тенденціями виявляється активне прагнення до встановлення моральних взаємин, підсилюється потреба до самовдосконалення у відповідності до обраних ціннісних орієнтацій, поглядів та соціальних позицій.

У зв'язку з вищезазначеним важливим завданням педагогічної психології повинно стати вивчення тенденцій становлення ціннісних орієнтацій сучасних підлітків, що могло б допомогти проведенню в школі та інших навчально – виховних установах комплексних

цілеспрямованих психолого – педагогічних заходів, які підвищують моральний потенціал учнів.

Ціннісні орієнтації, що є ієрархічно структурованими установками й базовими компонентами емоційної сфери особистості підліткового віку, визначають широкий спектр її переваг і пристрастей у виборі цілей і засобів їх досягнення. Ієрархія ціннісних орієнтацій підлітків, як показують дослідження різних авторів (Н.І. Гусякова, 1993; А.П. Ліхтарников, 1997; В.С. Собкіна, Н.І. Кузнецова, 1998; С.С. Бубнова, 1999), змінюється в процесі розвитку суспільства, залежить від віку, статі та мікросоціального оточення.

Відповідно до цього нами було поставлене наступне завдання: виявити ієрархічну залежність ціннісних орієнтацій сучасних підлітків, а також визначити їх ранги залежно від того, представникам якої статі належать цінності. Для цього була використана методика Х.Ніємі «Виявлення домінуючих ціннісних орієнтацій» [62]. Результати дослідження проілюстровані в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показники рангування домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків

n=273

Спрямованість ціннісної орієнтації	М	Зведені ранги	Рівні
Інтимне спілкування	10,9	I	Високий
Сімейно-побутові	10,5	II	
Наявність мети і сенсу життя	10,4	III	
Взаємини з дорослими	10,3	IV	
Визнання з боку оточення	10,3	IV	
Альтруїстичні	10,2	V	Середній
Моральні	10,0	VI	
Професійні	9,8	VII	
Суспільно-політичні	9,6	VIII	
Самостійність	9,3	IX	
Саморозвиток	9,3	IX	
Навчання	8,7	X	
Матеріальні	8,6	XI	Низький
Відпочинок	8,6	XI	
Зовнішня привабливість	8,5	XII	
Творчість	8,2	XIII	
Соціальний статус	7,2	IVX	

Аналіз отриманих результатів дозволив виділити ціннісні орієнтації з високим, середнім і низьким рівнями значущості для підлітків. У групу високозначущих ціннісних орієнтацій увійшли наступні: «Інтимне спілкування», «Сімейно-побутові», «Наявність мети і сенсу життя», «Взаємини з дорослими», «Визнання з боку оточення».

Перше місце в групі високозначущих цінностей підлітків належить «Інтимному спілкуванню» ($M = 10,9$), що зумовлено характерною для них потребою в довірливих взаєминах з однолітками і дорослими, реакцією групування, почуттями симпатії та прагненням до дружби. Висока значущість цієї орієнтації пов'язана також з прагненням поділитися з кимось своїми «таємницями», іноді в сурогатній формі ведення щоденника, куди вони звичайно записують свої найпотаємніші думки.

Високий ранг «Сімейно-побутової» ціннісної орієнтації ($M = 10,5$) вказує на актуальність сімейних взаємин, побутових умов, спокою, комфорту і благополуччя. Родина залишається для підлітків тим середовищем, де їм можуть допомогти і де вони почувають себе в безпеці. Значущість цієї орієнтації може відображати прагнення підлітків до ідентифікації з сімейними цінностями, а також потребу в єдності з цінностями батьків.

До цієї ж групи належить ціннісна орієнтація «Наявність мети і сенсу життя» ($M = 10,4$), що є свідченням внутрішньої роботи підлітків, спрямованої на пошук життєвих цілей і сенсу власного існування. Високий ранг цієї орієнтації вказує на наявність процесу особистісного зростання підлітків, їх прагнення зрозуміти своє місце у взаєминах з оточуючими, подивитись у найближче і віддалене майбутнє, свідомо побачити або неусвідомлено відчуті перспективи свого подальшого життя.

Значущість такої ціннісної орієнтації як «Взаємини з дорослими» ($M = 10,3$) вказує на актуальність для підлітків процесів взаєморозуміння з дорослими людьми (батьками, вчителями, друзями батьків) і прагнення до конструктивних форм спілкування з ними. Поведінка дорослих сприймається як зразок, з яким вони прагнуть ідентифікувати себе, щоб бути схожими на них.

Високий рівень ціннісної орієнтації «Визнання з боку оточення» ($M = 10,3$) обумовлений потребою підлітків у емоційних і теплих стосунках з однолітками і дорослими й одночасно незадоволеністю через суб'єктивні переживання щодо не досить високого визнання власної особистості. Наявність високого рангу цієї цінності вказує також

на залежність самооцінки підлітків від ставлення до них оточення і схильність до конформної поведінки у спілкуванні з однолітками. Отже, вищезгадані ціннісні орієнтації можна зарахувати до категорії базових цінностей, що визначають стратегію вибору підлітками своїх соціальних позицій.

Ціннісні орієнтації з середнім ранговим рівнем, до яких належать «Альтруїстичні», «Моральні», «Професійні», «Суспільно-політичні», «Самостійність», «Саморозвиток», «Навчання», ситуаційно актуальні й не завдають постійного організуючого впливу на поведінку підлітків.

Результати психологічного аналізу показали, що за співвідношенням рангів у системі домінуючих ціннісних орієнтацій «Альтруїстичні» ціннісні орієнтації ($M = 10,2$) віднесені до середнього рівня значущості. Це вказує на доброзичливе ставлення підлітків до оточення, віру в кращі наміри людей, прагнення їм допомогти. Крім того, ця ціннісна орієнтація може бути відображенням своєрідної захисної позиції особистості, що попереджає агресивність оточення, тому що доброзичливе ставлення до інших людей породжує аналогічне, очікуване підлітками ставлення з боку дорослих і однолітків.

Середній рівень «Моральних» цінностей ($M = 10,0$) вказує на актуальність для підлітків моральних мотивів і принципів, однак недостатня зрілість моральних почуттів і когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітків гальмує процес стійкої саморегуляції їх моральної поведінки.

Помірний рівень значущості «Професійної» орієнтації ($M = 9,8$) вказує на те, що учні у віці 12-14 років не завжди серйозно замислюються про свою майбутню професійну діяльність і мають не досить чітке уявлення про свій подальший професійний шлях. Незважаючи на це, вони формально розуміють важливість професіоналізму й необхідність вибору професії.

Середній рівень значущості «Суспільно-політичної» орієнтації ($M = 9,6$) є свідченням низької політичної зрілості підлітків, відсутності в них активного інтересу до соціальних і політичних процесів, що відбуваються в країні й світі. Незважаючи на те, що їх політичні погляди багато в чому залежать від думки дорослих, вони розуміють необхідність мати власну громадянську позицію.

До групи ціннісних орієнтацій із середнім рівнем значущості належить і така цінність, як «Самостійність» ($M = 9,3$), що зумовлено формуванням у підлітковому віці почуття дорослості та прагнення до незалежності. Прагнення підлітків самостійно вирішувати питання, які виникають, часто поєднується з опозиційністю та загостреним бажанням відстоювати свої права. Проте саме «самостійність» як ціннісна орієнтація дає можливість розширювати межі здобутого досвіду підлітків і стимулює активність їх волі.

Актуальність такої ціннісної орієнтації як «Саморозвиток» ($M = 9,3$) вказує на прагнення підлітків до самовдосконалення і самореалізації, що є свідченням формування в них процесів самоконтролю і тенденції до самовиховання. Вони намагаються об'єктивніше оцінювати свої позитивні і негативні якості, у них зростає роль саморефлексії та внутрішнього діалогу із собою, більш диференційованими стають самооцінка й образ «Я».

Середній рівень значущості ціннісної орієнтації «Навчання» ($M = 8,7$) свідчить про недостатню зацікавленість підлітків навчанням, слабкість позитивної мотивації участі в навчальному процесі, сприйнятті його як рутинної діяльності, що вимагає напруги волі, ретельності, постійних зусиль. Середній ранг «Навчання» обумовлений, з одного боку, формальним підходом педагогів до організації та проведення процесу навчання, з іншого – нерозумінням підлітками того, що шкільні знання є базисом, який необхідний їм для подальшого професійного і життєвого самовизначення.

До ціннісних орієнтацій, які мають низький рейтинг у моральній самосвідомості підлітків, належать: «Відпочинок», «Матеріальні цінності», «Зовнішня привабливість», «Творчість», «Соціальний статус».

Низький рейтинг таких цінностей як «Відпочинок» ($M = 8,6$) і «Матеріальні» ($M = 8,6$) свідчить скоріше не про їх недостатню актуальність (насправді, підлітки люблять відпочивати і хотіли б бути матеріально незалежними), а є результатом викривлених інтерпретацій. Відпочинок, розваги, матеріальне благополуччя під впливом родинного та шкільного виховання викривлено сприймається ними як прояв лінощів, якийсь антипод працьовитості й часто може асоціюватися з такими якостями, як лінь, нехлюйство, які засуджуються суспільством.

Цікавим фактом є виявлена низька значущість такої цінності, як «Зовнішня привабливість» ($M = 8,5$). Низький рівень такої цінності обумовлений комплексом причин.

У підлітків ще не зовсім сформовані критерії оцінки свого фізичного «Я», для цього віку характерні опозиційність, протистояння, що нерідко веде до зневажливого ставлення до одягу, зачіски, акуратності та ін. Оскільки у багатьох підлітків відмічається комплекс «бридкого каченяти», вони соромляться своєї зовнішності, своїх почуттів (наприклад, першої симпатії), їх увага більшою мірою поглинена формуванням і зміцненням взаємин з однолітками одної з ними статі. Відомо, що підлітковий період – це вік пробудження сексуальності, проявів консерватизму та внутрішніх протиріч.

Найнижчі ранги в системі домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків займають «Творчість» ($M = 8,2$) і «Соціальний статус» ($M = 7,2$). Це обумовлено тим, що творчість як одна з умов успішної діяльності, очевидно, мало активована у школі й родині, а поняття «соціальний статус» у свідомості підлітків звучить абстрактно і не пов'язується з навчанням та іншими видами соціальної активності.

У моральній свідомості та самосвідомості особистості ціннісні орієнтації існують не ізольовано, а у формі взаємозалежних, близьких за змістом ціннісних комплексів. У підлітків, як показують результати проведеного дослідження, процес становлення індивідуальних ціннісних конфігурацій ускладнений. Виявлено, що деякі близькі за змістом ціннісні орієнтації мають різну значущість у моральній самосвідомості підлітків. Так, у підлітків виявлений високий ранг «Сімейно-побутової» цінності й низький ранг «Матеріальних» цінностей, хоч останні є одним з важливих аспектів стабільності та збереження першої. «Професійні» цінності мають середній ранг в ієрархії ціннісних орієнтацій підлітків, а «Творчість», що є однією з умов успішності професійної діяльності, займає одне з останніх рангових місць. На наш погляд, це викликано невмінням системно мислити, незрілістю моральних почуттів і відсутністю життєвого досвіду.

З метою поглибленого вивчення показників ціннісних орієнтацій у підлітків був проведений аналіз їх гендерних розходжень (див. дод. Б). Результати дослідження показали, що певні ціннісні орієнтації («Наявність мети і сенсу життя», «Самостійність», «Суспільно-політичні», «Зовнішня привабливість», «Соціальний статус») за рівнем рангів у хлопців і дівчат збігаються, окремі цінності мають близькі ранги.

У системі ціннісних орієнтацій хлопців домінують такі, як «Саморозвиток» ($M = 11,2$), «Інтимне спілкування» ($M = 10,9$), «Наявність мети і сенсу життя» ($M = 10,4$),

«Професійні» (M = 10,3), «Сімейно-побутові» (M = 10,2). У дівчат високі ранги займають такі ціннісні орієнтації, як «Інтимне спілкування» (M = 10,8), «Взаємини з дорослими» (M = 10,5), «Наявність мети і сенсу життя» (M = 10,3), «Визнання з боку оточення» (M = 10,3), «Альтруїстичні» (M = 10,2).

Помітні розходження співвідношення рангів у системі домінуючих ціннісних орієнтацій відзначаються за наступними показниками. У хлопців значно вище ранги таких ціннісних орієнтацій, як «Саморозвиток» (1-е місце, у дівчат – 7-е місце), «Професійні» (4-е місце, у дівчат – 6-е). У дівчат високе рангове місце займають такі ціннісні орієнтації, як «Взаємини з дорослими» (2-е місце, у хлопців – 6-е місце), «Моральні» (5-е місце, у хлопців – 8-е місце), «Визнання з боку оточення» (3-е місце, у хлопців – 7-е місце).

Таким чином, з'ясовано, що в хлопців більшою мірою виявлено прагнення до самореалізації, самовдосконалення, вони частіше замислюються про свою майбутню професію, прагнуть до здобуття нових навичок, хочуть бути компетентними, розвивати у собі ділові якості, які сприяли б успішній діяльності. У той же час для них більш актуальні такі форми діяльності, які пов'язані з відпочинком та розвагами. У дівчат виразнішою є тенденція до спілкування з дорослим людьми, від яких вони залежні. Думки, позиції дорослих для них досить значущі, порівняно з хлопцями. У спілкуванні з оточенням вони чуттєвіші до вирішення моральних колізій і більшою мірою, порівняно з хлопцями, звертають увагу на моральні аспекти поведінки інших людей і своєї власної. Для них важливішим є бажання мати гарні стосунки з батьками, вчителями і привертати увагу оточення. Все це може бути свідченням їх більшої конформності та залежності.

Важливим компонентом емоційно-ціннісної складової моральної самосвідомості особистості є моральні почуття, які формуються, диференціюються і закріплюються у процесі соціалізації. Почуття відображають ті або інші аспекти ставлень індивіда до навколишньої дійсності та до самого себе. Почуття відповідальності, яке є одним з базових моральних почуттів, що активно впливає на регуляцію поведінки, виражається у здатності особистості виконувати обов'язки в різних сферах соціальних відносин.

Почуття відповідальності виражається у тенденції індивіда дотримуватися інтеріоризовані у процесі соціалізації деонтичних принципів – моральних правил, якими підліток керується, взаємодіючи з оточенням (бути чесним, говорити правду; бути

справедливим, уникати почуття заздрості; бути сміливим, мужнім, вміти придушувати в собі малодушність і боягузтво; допомагати безпомічним; зберігати гідність і честь); деонтичних норм – вимог, щодо налагодження контактів у спілкуванні з близькими і людьми в цілому (обов'язок перед батьками, друзями, родиною, власним життям); виконувати деонтичні ролі – засвоєні особистістю розпорядження, сподівання і вимоги суспільства, які стосуються виконання соціальних ролей (професійної, цивільної, подружньої, гендерної), обов'язку перед Батьківщиною.

У нашому дослідженні для вивчення почуття відповідальності використовувалася методика «Діагностика почуття відповідальності підлітків», запропонована М.А. Осташевою [148].

У нашій роботі ми вивчали рівні показників почуття відповідальності та їх співвідношення у підлітків у цілому й у залежності від статі. Результати, отримані за допомогою використання означеної методики, відбито на рис. 2.3.

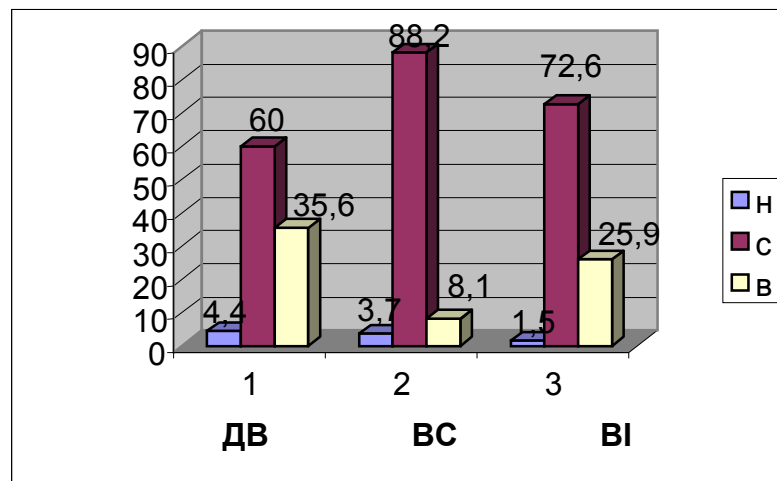


Рис. 2.3. Гістограма визначення кількісних показників видів почуття відповідальності у підлітків

Умовні позначення: ДВ – дисциплінарна відповідальність; ВС – відповідальність за себе; ВІ – відповідальність за іншого.

Результати обробки даних, що дозволили виявити показники високого рівня усіх різновидів почуття відповідальності, подаються наступним чином: у 35,6 % підлітків переважає почуття «дисциплінарної відповідальності», у 25,9 % – почуття «відповідальності за інших», у 8,1 % – почуття «відповідальності за себе». Як видно з гістограми, середній рівень показників почуття відповідальності зустрічається у більшості

підлітків, а саме: почуття «відповідальності за себе» – у 88,2 % респондентів, почуття «відповідальності за інших» – у 72,6 % досліджуваних, почуття «дисциплінарної відповідальності» – у 60,0 % учнів. При цьому показники низького рівня почуття відповідальності у підлітків мають таке співвідношення: почуття «дисциплінарної відповідальності» – у 4,4 %, почуття «відповідальності за себе» – у 3,7 %, почуття «відповідальності за інших» – у 1,5 % учнів.

Співвідношення показників високого рівня почуття відповідальності вказує на домінуючі тенденції підлітків під час виконання обов'язку в різних сферах соціальних відносин. З огляду на те, що вимоги дотримання дисциплінарних норм висувуються перед дитиною з раннього віку, більш високий рівень почуття «дисциплінарної відповідальності» (35,6 %) є свідченням її раннього розвитку. Підлітки вже добре усвідомлюють необхідність виконання вимог дорослих і взятих на себе зобов'язань, самостійно контролюють навчальну та іншу діяльність, дотримуються правил і ритуалів спілкування, співвідносять свою поведінку з вимогами соціальних, у тому числі й моральних норм. Дисциплінованість розглядається ними як одна з умов успішної діяльності та гарантія безпеки, тому що відсутність цієї якості засуджується як у школі, так і в родині, і часто є предметом покарань. Середній рівень «дисциплінарної відповідальності» визначається у 60,0 % досліджуваних, що вказує на їх суперечливе ставлення до вимог дорослих, здатність лише ситуативно контролювати міжособистісні взаємодії та процес навчання. Низький рівень констатовано у 4,4 % досліджуваних, яких характеризує невміння виконувати вимоги дорослих, співвідносити свою поведінку з моральними нормами.

Високий рівень почуття «відповідальності за інших» представлено у 25,9 % підлітків, тому що для його ставлення необхідні відповідні умови – вміння розуміти інших людей, співчувати їм, займати активну соціальну позицію, вміти протидіяти своїм егоїстичним спонуканням. Підлітки, у яких добре розвинене це почуття, у своїх вчинках і діях дотримуються правила – допоможи іншому так, як ти хотів би, щоб він допоміг тобі, вони прагнуть піклуватися про близьких, бідних, орієнтуються на нестатки й потреби інших людей. Для них властиве прагнення до співучасті, яке актуалізує ціннісні взаємодії з іншими людьми, що є свідченням становлення моральної зрілості особистості перехідного

віку та розвитку її автономної моралі. Середній рівень «відповідальності за інших» виявлено у 72,6 % підлітків, які не завжди виявляють особистісну причетність до загальних справ, розпочатих з іншими, але відносно близьких людей виконують моральні обов'язки, підтримують, допомагають і піклуються про них. Низький рівень «відповідальності за інших» зафіксовано у 1,5 % досліджуваних, у яких переважають егоїстичні спонукання, у своїх словах та діях вони не дотримуються правил допомоги іншим, відсутнє бажання брати на себе зобов'язання перед ними.

Високий рівень почуття «відповідальності за себе» відзначається у невеликій кількості підлітків (8,1 %), для яких характерні вимогливість до себе, схильність до самокритики, здатність визнавати як власну гідність, так і свої недоліки, яких вони прагнуть позбутися. Вони більшою мірою орієнтовані на «внутрішні» цінності, для них властиво прагнення до самовдосконалення і самореалізації. Ці підлітки проходять складний і болочий шлях, який супроводжується почуттям незадоволеності собою й активним прагненням до самокорекції, що є свідченням ознаки інтенсивного розвитку в них моральної зрілості. Отримані якісні показники відносно підлітків з високим рівнем почуття «відповідальності за себе» свідчать про те, що обов'язок і зобов'язання особистості стосовно себе є пізнішим психологічним утворенням, яке досить активно структурується у період дорослішання. Середній рівень «відповідальності за себе» виявлено у 88,2 % підлітків, які здатні дотримуватись своїх обіцянок, але мало контролюють себе у взаємодіях та навчанні, і лише у значущих для себе ситуаціях і подіях виявляють вимогливість до себе. Низький рівень визначається у 3,7 % респондентів, які не демонструють виконання власних обов'язків, моральних норм, не вміють довести розпочату справу до кінця, безініціативні.

Таким чином, означені якісні показники виявили, що почуття відповідальності у підлітків є одним з показників емоційно-ціннісного компонента їх моральної самосвідомості, яке до того ж у різних видах соціальної активності виявляється з різним ступенем інтенсивності. У реалізації поведінкових реакцій підлітків частіше домінує почуття «дисциплінарної відповідальності», яке можна вважати найбільш розвинутим видом відповідальності, при цьому слаборозвинутим є почуття «відповідальності за інших» і меншою мірою – почуття «відповідальності за себе».

Вивчення показників почуття відповідальності за всіма видами у хлопців і дівчат (див. дод. В) дозволило з'ясувати деякі особливості їх співвідношення за умови виконання обов'язку в різних видах соціальних відносин. Більш помітна різниця між показниками високого рівня. Аналіз якісних і кількісних результатів показав, що у 44,1 % дівчат і 23,9 % хлопців переважає почуття «дисциплінарної відповідальності», а у 10,4 % хлопців і у 5,9 % дівчат – домінує «відповідальність за себе». Значення показника високого рівня «відповідальності за інших» однакові: у хлопців (28,3 %) і дівчат (23,5 %) приблизно. У підлітків обох статей показники середнього рівня почуття відповідальності мають приблизно однакові значення. Показники низького рівня усіх видів відповідальності частіше зустрічаються у хлопців («дисциплінарна відповідальність» у 7,5 % хлопців, а у дівчат – 2,9 %; «відповідальність за себе» – у 6,0 % хлопців, а у дівчат – 2,9%; «відповідальність за інших» – у 4,5 % хлопців, а у дівчат – 1,5 %).

Отримані результати дозволяють описати основні тенденції поведінки підлітків при виконанні обов'язків у процесі навчальної діяльності залежно від їх статі.

Почуття «дисциплінарної відповідальності» в дівчат порівняно з хлопцями розвинуте сильніше і є стійкішим, що зумовлюється дотриманням жінками загальнолюдських вимог, запропонованих суспільством. Для дівчат - підлітків властиве більш старанне ставлення до навчання і схильність до внутрішньої організації своєї поведінки. Вони слухняніші та обов'язкові у стосунках з однолітками і дорослими, часто орієнтуються на їх думку й оцінки, авторитет дорослих для них є досить значущим. Дівчата охоче відгукуються на прохання або вимоги брати участь у шкільних заходах, вони поступливіші і більш старанні.

Значно розвинутіше почуття «відповідальності за себе» у хлопців, яке свідчить про те, що вони незалежніші, ініціативніші, прагнуть самостійно будувати плани власного життя, більшою мірою виявляють прагнення до самокорекції і самовдосконалення. Вони частіше обмірковують перспективи своєї майбутньої професії, активніше реалізують себе через участь у спортивних секціях, відвідування гуртків та ін.

До того ж у хлопців краще розвинуте почуття «відповідальності за іншого», ніж у дівчат, що можна пояснити прийняттям і виконанням правил підліткової спільноти, де між хлопцями цінуються дружба, підтримка, допомога.

Незважаючи на те, що підлітків з низьким рівнем відповідальності небагато, у хлопців відзначається своєрідний феномен поляризації. Поряд з відповідними значеннями високого і середнього рівнів, кількість хлопців з низьким рівнем відповідальності більша, ніж дівчат.

Обов'язковою умовою виникнення моральних почуттів є здатність особистості до емпатії – співпереживання і співчуття, своєрідного когнітивно-емоційного резонування у ставленні до інших людей. При емпатії вектор свідомості спрямований на зовнішній світ, що дозволяє особистості фіксувати стани і процеси (думки, переконання, емоційні стани, мотиви поведінки, особистісні якості) іншої людини і навіть тварин і антропоморфних предметів. Емпатія у підлітків часто супроводжується емоційними переживаннями, які можуть виявлятися у демонструванні через дії та поведінку почуттів жалю, розуміння, осуду, презирства, заздрості та ін.

Для вивчення емпатії у підлітків використовувалася методика «Діагностика рівня емпатії», запропонована І.М. Юсуповим [155; 175]. Отримані результати дозволили провести аналіз загального показника емпатії, її окремих видів і їх співвідношень залежно від статі підлітків. Результати відображені на рис. 2.4.

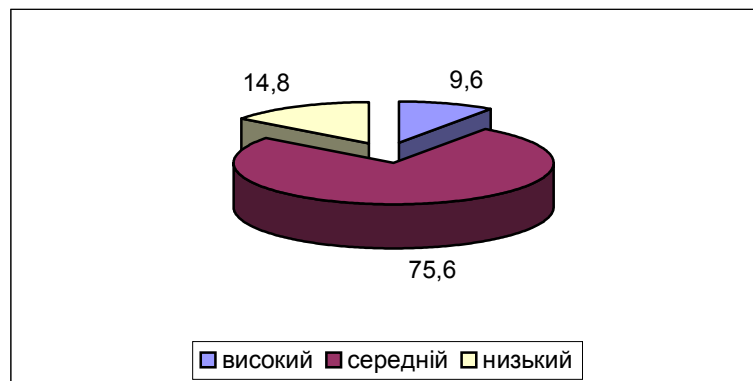


Рис. 2.4. Показники визначення рівня емпатії підлітків

Аналіз загального показника емпатії (рис. 2.4) показав, що високий рівень зустрічається у 9,6 % учнів. Для цієї групи підлітків властива добре розвинута здатність до співчуття. Вони адекватно реагують на переживання інших людей, сензитивні стосовно їх проблем і потреб, легко відгукуються на хід їх думок. У спілкуванні їм властиві делікатність, тактовність, чутливість, прагнення уникати ситуацій, що могли б скривдити або принизити співрозмовника. Вони толерантно ставляться до слабостей інших людей і

схильні пробачати їм. Високий рівень емпатії у підлітків свідчить про те, що у них сформоване позитивне ставлення до оточення і схильність до переживання таких вищих моральних почуттів, як жалість і співчуття.

Середній рівень розвитку емпатії притаманний 75,6 % учням. У підлітків цієї групи відмічається нестійка здатність розуміти настрій, почуття, переживання інших людей. У спілкуванні вони більшою мірою звертають увагу на зміст мовленнєвих повідомлень співрозмовника та значно менше – на їх емоційний підтекст. Іноді, виявляючи нетактовність, вони можуть скривдити людину, але пізніше усвідомлюють свою помилку і переживають із цього приводу. У цих підлітків виникають труднощі щодо прогнозу розвитку своїх стосунків з оточенням і до того, як вони сприймаються іншими людьми.

Низький рівень емпатії зустрічається у 14,8 % респондентів. Підлітки мають слабку здатність до співчуття і часто демонструють байдужість до проблем, які виникають у близьких і друзів. Скривджуючи інших, вони рідко переживають почуття сорому або вини, можуть бути жорстокими, безжалісними, не здатні вступати в теплі емоційні стосунки з оточенням. У зв'язку з цим їх стосунки з людьми часто бувають формальними, проте спокійними, але іноді й напруженими та конфліктними. Не осмислюючи переживань і думок однолітків, вони нерідко бувають нетактовними і грубими. Таким чином, низький рівень емпатії сприяє розвитку егоїстичних установок і неузгодженостей у моральному розвитку особистості підлітка.

Рівень емпатії підвищується не тільки в процесі спілкування з людьми, її активність може підсилюватися стосовно тварин і вигаданих персонажів художніх творів (див. табл. 2.6).

Результати цієї методики вказують, що у підлітків з високим рівнем емпатії основним об'єктом емпатійних переживань є батьки. З'ясовано, що 30,4 % підлітків схильні їм співчувати і співпереживати, намагаються їх зрозуміти, виявляють турботу про здоров'я, хвилюються, виявляють жалість і співчуття, тому, що сприймають їх як «значущі фігури дитинства». Значно рідше високий рівень емпатії зустрічається стосовно інших об'єктів («істот»), що оточують підлітків (у 6,2 % – до героїв художніх творів, у 5,1 % – до тварин, у 3,7 % – до дітей і незнайомих людей).

Таблиця 2.6

Особливості прояву емпатійних тенденцій підлітків

n=273

Рівні	Емпатійні тенденції											
	Емпатія до батьків		Емпатія до дітей		Емпатія до тварин		Емпатія до героїв художніх творів		Емпатія до старих людей		Емпатія до незнайомих	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	83	30,4	10	3,7	14	5,1	17	6,2	13	4,8	10	3,7
Середній	184	67,4	233	85,3	177	64,8	176	64,5	219	80,2	216	79,1
Низький	6	2,2	30	11,0	82	30,0	80	29,3	41	15,0	47	17,2

Середній рівень емпатії зустрічається майже у 3/4 підлітків. Значно частіше емпатія відмічається у спілкуванні з дітьми (85,3 %), старими (80,2 %) і незнайомими (79,1 %) людьми, рідше – з тваринами (64,8 %) і героями художніх творів (64,5 %). Зазначені параметри середнього рівня емпатії свідчать про те, що підлітки здебільшого здатні проникати у внутрішній світ іншої людини, розуміти почуття і переживання людей, відчувати почуття жалю не тільки до близьких, але і до сторонніх людей, що не беруть активної участі в їх житті. Однак почуття співпереживання у цих підлітків виникає ситуативно, залежно від зовнішніх обставин: настрою, ставлення до людини, яка потребує співчуття. Вони можуть співпереживати герою художнього твору і водночас не звернути уваги на однокласника, який знаходиться в стані психологічного дискомфорту.

Низький рівень емпатії відзначається у 30,0 % підлітків стосовно тварин, у 29,3 % – до героїв художніх творів та до незнайомих людей (17,2 %), що вказує на труднощі спілкування підлітків з тими об'єктами, які не беруть особистої участі в їх житті й не впливають на них. У зв'язку з цим насторожує той факт, що майже в однієї третини підлітків відзначається байдуже, холодне ставлення до тварин і незнайомих людей.

Порівняння показників емпатії залежно від статі дозволило з'ясувати особливості їх прояву в хлопців і дівчат (див. дод. Д). Високий рівень емпатії до батьків зустрічається більшою мірою в хлопців (30,2 %), ніж у дівчат (18,7 %). Водночас у дівчат відзначається вищий рівень емпатії до тварин (17,2 %), ніж у хлопців (1,5 %). Середній рівень зустрічається у більшості підлітків. Так, середній рівень емпатії з дітьми спостерігається у

85,6 % дівчат і в 79,3 % хлопців; емпатія зі старими людьми зафіксована у 79,8 % дівчат і в 77,8 % хлопців; емпатія з незнайомими людьми відмічається у 84,7 % дівчат і в 77,8 % хлопців; у дівчат рідше зустрічається середній рівень емпатії до тварин (56,1 % і в хлопців – 69,9 %); емпатія з батьками у дівчат спостерігається у 79,1 %, а у хлопців – 68,2 %. Значна різниця між середнім рівнем у дівчат і хлопців спостерігається за показником «емпатія з героями художніх творів» (у дівчат – 73,4 %, у хлопців – 52,4 %). Низький рівень емпатії до героїв художніх творів відзначається у 41,3 % хлопців і у 21,6 % дівчат. Зафіксовано, що у хлопців частіше зустрічається низький рівень емпатії до незнайомих людей (20,6 %, у дівчат – 13,6 %) і до дітей (15,9 %, у дівчат – 11,5 %). Досить високі параметри низького рівня емпатії до тварин виявлено в обох підгрупах (у хлопців – 28,6 %, у дівчат – 26,6 %).

Таким чином, дослідження дозволило з'ясувати, що хлопці більшою мірою співчують і співпереживають своїм батькам і прагнуть їх зрозуміти. Це виявляється в тому, що вони частіше звертають увагу на настрій і емоційні стани батьків, цікавляться їх захопленнями, проблемами здоров'я, гостріше переживають розлуку й сімейні конфлікти. Більшою мірою їх цікавить минуле, історія родини, що пов'язано з прагненням з'ясувати і відновити деталі сімейного родоводу й родинних зв'язків. У них значно розвинене почуття родинного обов'язку, гордості за успіхи своїх батьків. Часто ідентифікуючи себе з батьком, наслідуючи, вони легко переймають його звички, захоплення, манеру поведінки.

Більш високі показники емпатії до тварин у дівчат виявляються в особливій любові і прихильності до них. Дівчата частіше, всупереч запереченням дорослих, наполягають на проживанні тварин у квартирі, із задоволенням за ними доглядають, добре відчують настрій кішок, собак, папуг та інших тварин, яких вони сприймають як безпомічних і таких, що потребують опіки. У них легко виникає почуття жалю до домашніх вихованців, яким вони намагаються створити кращі «житлові» умови, гостро переживають їх зникнення або загибель. Дівчата практично ніколи не поводяться з тваринами грубо або жорстоко і болісно реагують, коли це роблять інші. Крім того, дівчата більш емпатичні стосовно героїв і персонажів художніх творів і за рахунок розвинутої уяви нерідко ідентифікують себе з ними. Вони з великим задоволенням дивляться серіали, знають подробиці життєвих проблем героїв, яких нерідко сприймають як близьких людей, активно обговорюють деталі їхніх вчинків з однолітками і дорослими, намагаються передбачити кінець кіносюжетів.

Емпатія стосовно дітей виявляється в дівчат у формі турботи про молодших, бажанні зрозуміти їх настрій, потреби. Вони частіше доглядають за дітьми, намагаються їх годувати, одягати, брати участь у задоволенні поточних нестатків. Хлопці стосовно тварин, героїв художніх творів, дітей стриманіші та меншою мірою емоційно залучені до взаємодій з ними.

Вивчення таких показників емоційно-ціннісної складової моральної самосвідомості, як ціннісні орієнтації, почуття відповідальності, емпатія, дозволило зробити ряд важливих узагальнень.

Отримані результати підтвердили, що домінуючі орієнтації, як стратегічні вектори поведінки, що впливають на формування у підлітків моральних позицій, вибір цілей, інтересів, переваг, мотивації поведінки, мають ієрархічну структуру, яка визначається вихованням, потребами віку та статевими відмінностями.

Взагалі, до значущих ціннісних орієнтацій належать: «Інтимне спілкування», «Наявність мети і сенсу життя», «Сімейно-побутові», «Взаємини з дорослими», «Визнання з боку оточення».

Незважаючи на подібність в ієрархії ціннісних орієнтацій у хлопців та дівчат, виявлені певні розбіжності, пов'язані зі статтю. У хлопців превалює прагнення до самореалізації, самовдосконалення, відпочинку, розваг, у дівчат більшою мірою виявлено орієнтації, які виражають їх бажання спілкуватися з дорослими людьми, привертати увагу оточення, вступати з ними у тонкі емоційні стосунки.

Результати психологічного дослідження також показали, що ціннісні орієнтації, які у самосвідомості дорослої людини виступають у формі інтегрованих значенневих комплексів, тоді як у підлітків вони представлені ізольовано, оскільки мають різні, іноді, полярні ціннісні ранги.

Ми виходимо з того, що почуття відповідальності – базове моральне почуття, яке спонукає індивіда до виконання обов'язку та інших зобов'язань у різних сферах соціальних стосунків. Як показало дослідження, у підлітків між окремими видами почуття відповідальності відсутні значущі кореляційні зв'язки. З'ясовано, що почуття відповідальності розвивається у підлітків у міру їх входження в різні форми соціальних відносин. Більш раннім і розвиненим утворенням є почуття дисциплінарної

відповідальності, гірше розвинене почуття відповідальності за інших людей і ще слабко - почуття відповідальності за себе.

Вивчення почуття емпатії показало, що різниця рівня емпатичного потенціалу виникає через різний ступінь значущості об'єктів у самосвідомості підлітків. Доказом тому може служити високий рівень емпатії до батьків і більш низький – до героїв художніх творів і тварин. Вибірковість емпатії, як з'ясовано, залежить від статі. Високий рівень емпатії до батьків частіше зустрічається у хлопців, але дівчата краще розуміють і відчують тварин і, у цілому, частіше виявляють емпатичні переживання. Дослідження також показало, що емпатичні здібності розвинуті в більшості підлітків, але виявляються не постійно, а вибірково.

2.3. Характеристика розвитку поведінкового компонента моральної самосвідомості особистості підліткового віку

Єдність, інтеграція когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів моральної самосвідомості можливі тільки за умови участі саморегуляції, яка супроводжується системною організацією психічних процесів і функцій, що дозволяє особистості співвідносити власні дії з нормативними установками і соціальними імперативами. Моральна саморегуляція включає здатність особистості планувати (розробляти план моральних дій і здійснювати вибір засобів їх досягнення), зіставляти, звіряти результати моральних дій з первинною метою і оцінювати їх, свідомо контролювати реалізацію плану в різних ситуаціях моральної поведінки та коригувати її в залежності від труднощів, які стоять на шляху до досягнення мети і подолання перешкод.

Основним компонентом моральної саморегуляції є самоконтроль – довільна функція, яка дає особистості можливість свідомо керувати своїми психічними, фізичними станами і поведінкою в цілому, активізувати волю, прогностичну функцію мислення, здійснювати внутрішній діалог із собою. Активність самоконтролю зростає при розбіжності моральної діяльності особистості з її моральними імперативами (переконаннями, почуттями, цінностями), тобто тоді, коли необхідно зробити моральний вибір.

У нашому дослідженні функція самоконтролю в підлітків вивчалася за допомогою методики «Виявлення ступеня прояву самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці», розробленої та представленої І.Д. Зверєвою, Л.Г. Ковалем, П.Ф. Фроловим [84].

Вивчаючи проблему самоконтролю, як основної функції поведінкового компонента моральної самосвідомості підлітків, ми вирішували ряд питань: чи є достовірні розходження між різними видами самоконтролю; як корелюють показники самоконтролю з іншими психічними функціями; яка кількість підлітків входить у групи з високим, середнім і низьким рівнями самоконтролю; які розходження відзначаються між показниками самоконтролю залежно від статі; які характеристики поведінки лежать в основі різних показників самоконтролю в підлітків. Результати дослідження представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Кількісні показники представленості різних видів самоконтролю підлітків
n=273

Види самоконтролю	Рівні розвитку самоконтролю					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Самоконтроль в емоційній сфері	59	21,6	170	62,3	44	16,1
Самоконтроль діяльності	51	18,7	177	64,8	45	16,5
Самоконтроль поведінки	44	16,1	182	66,7	47	17,2

Під час аналізу експериментального матеріалу виявлено, що співвідношення показників високого, середнього і низького рівнів, незалежно від виду самоконтролю, приблизно однакове, у зв'язку з чим нижче наводяться узагальнені описові характеристики поведінки підлітків з урахуванням наявності в них того або іншого рівня самоконтролю.

Високий рівень самоконтролю зустрічається в невеликій кількості (самоконтроль в емоційній сфері – у 21,6 %, самоконтроль діяльності – у 18,7 %, соціальний самоконтроль – у 16,1 %) учнів. Для підлітків цієї групи властива наявність навичок, які дозволяють контролювати власні емоційні стани, вміння стримувати почуття гніву, образи, ворожі й агресивні імпульси. Вони рідко виявляють властивий підліткам протест і вважають його ознакою слабкості. Учні сумлінно, старанно ставляться до виконання дорученої їм справи,

намагаються вдумуватися в деталі здійснюваної роботи, відповідально ставляться до завдань або прохань дорослих. Такі підлітки дисципліновані й організовані. У спілкуванні з однолітками і дорослими вони виявляють тактовність, стриманість, намагаються орієнтуватися на думки інших людей, при цьому не втрачають власної індивідуальності. Підлітки з повагою ставляться до дорослих, намагаються свою поведінку співвідносити із соціальними, у т.ч. й моральними вимогами та стандартами.

Середній рівень самоконтролю зустрічається у більшості (самоконтроль емоційної сфери – 62,3 %, самоконтроль діяльності – 64,8 %, соціальний самоконтроль – 66,7 %) підлітків. У цілому, підлітки цієї групи здатні контролювати свої емоційні реакції, але у складних для них ситуаціях виявляють нестриманість, непродуктивну впертість. Вони можуть швидко чимось захопитися і також швидко охолонути. Навчальна діяльність, успішність якої залежить також від здатності до самоконтролю, протікає нерівномірно: у певні періоди часу учні добре встигають, бувають досить активними в засвоєнні нових знань, надалі може наставати спад і успішність знижується; до одних предметів вони ставляться з інтересом, інші можуть ігнорувати. Для поведінки цієї групи підлітків характерною є нестійкість інтересів, нездатність постійно планувати свою діяльність і доводити розпочату справу до кінця. У цілому правильно розуміючи моральні норми, прагнучи дотримуватися їх, вони нерідко зриваються, що виражається в нестійких і нерівних взаєминах з однолітками і дорослими. Їх поважне ставлення до оточуючих може бути перекреслено несподіваними імпульсивними вчинками.

Низький рівень самоконтролю зустрічається значно рідше (самоконтроль емоційної сфери – у 16,1 %, самоконтроль діяльності – у 16,5 %, соціальний самоконтроль – у 17,2 % учнів). Для підлітків цієї групи характерне легке виникнення негативних емоцій, імпульсивність, спонтанно або ситуативно зумовлені коливання настрою. Їх нестриманість часто є причиною виникнення конфліктних ситуацій у школі, вдома, на вулиці. Під час виконання дорученої справи вони часто виявляють недисциплінованість і неакуратність. У зв'язку із слаборозвинутим почуттям відповідальності вони часто забувають про доручені їм завдання, не звертають уваги на дрібниці, що іноді можуть відігравати важливу роль у реалізації поточної діяльності. При цьому рідко відчують почуття сорому. Для підлітків властиве зневажливе ставлення до моральних норм, у спілкуванні з однолітками і

дорослими вони рідко виявляють делікатність і тактовність. Особливості їх самоконтролю зумовлюють те, що вони, як правило, погано вчаться, виявляють соціальну пасивність, бувають цинічними. Через конфліктність, схильність до неадаптивних форм поведінки, таких підлітків часто ігнорують однолітки і дорослі.

Для перевірки відмінностей між показниками видів самоконтролю ми скористалися t – критерієм Стьюдента. Дослідження дозволило виявити наявність достовірних розходжень між загальними показниками окремих видів самоконтролю. З'ясовано, що існує достовірне розходження між загальним показником самоконтролю в емоційній сфері у порівнянні з показниками самоконтролю діяльності ($t=6,777$, $p<0,001$) і соціального самоконтролю ($t=8,427$, $p<0,001$). Поряд з цим між показниками самоконтролю діяльності і соціального самоконтролю достовірні розходження не виявлені.

З метою подальшого вирішення поставлених у цьому розділі завдань ми визначили кореляційні зв'язки між окремими видами самоконтролю (див. дод. Ж), окремими видами самоконтролю і відповідальності (див. дод. З). З огляду на те, що значення кореляційних зв'язків між різними показниками були різними, ми аналізували тільки кореляційні зв'язки тих показників, які мали помірне або середнє значення.

З'ясовано, що помірна кореляційна залежність має місце між соціальним самоконтролем і самоконтролем в емоційній сфері ($r=0,489$ при $p<0,001$), самоконтролем діяльності й показниками соціального самоконтролю ($r=0,456$ при $p<0,001$) і слабкий кореляційний зв'язок – між показниками самоконтролю в емоційній сфері та самоконтролем у діяльності ($r=0,191$ при $p<0,05$). Таким чином, соціальний самоконтроль можна розглядати як похідну інтегруючу функцію, нерозривно пов'язану із здатністю особистості контролювати свою поведінку. Це означає, що підлітки за умови необхідності виконання соціальних норм і стандартів поведінки вже можуть успішно контролювати свої емоційні стани, негативні переживання, придушувати імпульсивні реакції, а також добре володіють розвинутою здатністю до планування своїх дій, дотримання дисципліни, контролю відхилень поточної діяльності від наміченого плану.

Дослідження дозволило з'ясувати (див. дод. З), що у підлітків види самоконтролю мають такі співвідношення з видами відповідальності: самоконтроль в емоційній сфері

прямо корельне з дисциплінарною відповідальністю ($r=0,369$ при $p<0,001$); самоконтроль діяльності – з відповідальністю за інших ($r=0,399$ при $p<0,001$); соціальний самоконтроль – з дисциплінарною відповідальністю ($r=0,323$ при $p<0,01$) і з відповідальністю за себе ($r=0,363$ при $p<0,001$). Це дозволило вточнити роль функції самоконтролю в реалізації тих або інших видів відповідальності у підлітків.

Помірний за силою кореляційний зв'язок між дисциплінарною відповідальністю і самоконтролем в емоційній сфері вказує на те, що активне прагнення підлітків до виконання дорученої справи й взятих зобов'язань супроводжується посиленням у них здатності до придушення негативних переживань і небажаних вчинків, а не прагненням, як передбачалося, до планування і контролю результатів своєї діяльності. Готовність прийти на допомогу іншим, виявляти про них турботу, переживати почуття обов'язку перед батьками та однолітками підлітки більшою мірою пов'язують з можливістю бути пунктуальними, терплячими, а також із вмінням планувати власні дії, вчинки й усувати чинники, що заважають їх реалізації. Актуальність відповідальності підлітків перед собою й взятими на себе зобов'язаннями посилює у них ефективність соціального самоконтролю.

Порівняння загальних показників самоконтролю в хлопців і дівчат дозволило виявити достовірні розходження у параметрах самоконтролю в емоційній сфері ($t=2,318$, $p<0,05$) і соціального самоконтролю ($t=2,348$, $p<0,05$), разом з тим за показником самоконтролю діяльності достовірні розходження не виявлені. З'ясовано, що загальні показники самоконтролю вище у дівчат, що визначає наявність більш розвинених навичок саморегуляції і самоорганізації, особливо у сфері емоційних взаємин і соціальних відносин.

Зіставлення показників різних видів самоконтролю залежно від їх рівнів дозволило виявити деякі їх особливості у хлопців і дівчат (див. дод. К).

З'ясовано, що показники високого рівня самоконтролю в емоційній сфері частіше зустрічаються у дівчат – 25,0 %, а у хлопців – 10,4 %, проте за показником низького рівня самоконтролю у перших параметри нижчі, ніж у других – 14,7 % і 17,9 % відповідно. У зв'язку з таким співвідношенням показників високого і низького рівнів, результати середнього рівня самоконтролю в емоційній сфері у хлопців складають 71,7 %, у дівчат – 60,3 %.

Таке співвідношення рівнів самоконтролю в емоційній сфері у хлопців і дівчат свідчить про те, що здатність до самоконтролю в дівчат у цілому вища, ніж у хлопців. Незважаючи на те, що підлітків з високим рівнем цього виду самоконтролю небагато, дівчат, що належать до нього, у два рази більше, ніж хлопців. Таким чином, дівчата частіше виявляють стриманість у вираженні своїх негативних емоцій, переживань і реакцій протесту, які виникають в їх соціальному просторі. Вони, на відміну від хлопців, менш схильні до імпульсивних вчинків.

Аналіз особливостей показників самоконтролю діяльності показав, що параметри високого рівня виявилися в хлопців і дівчат приблизно однаковим і складають 17,9 % (у хлопців) та 19,1 % (у дівчат). Середній рівень самоконтролю діяльності зустрічається у 56,7 % хлопців і 66,2 % дівчат, низький рівень у 25,4 % хлопців і 14,7 % дівчат.

Показники рівнів соціального самоконтролю в підлітків залежно від статі розподілилися у такий спосіб: високий рівень зустрічається у 20,6 % дівчат і 13,4 % хлопців, середній рівень соціального самоконтролю зустрічається в 75,0 % дівчат і у 64,2 % хлопців, низький рівень – у 4,4 % дівчат і у 22,4 % хлопців.

Статистичні дані, наведені вище, показують, що низький рівень самоконтролю у поточній діяльності, регуляції соціальних відносин, при необхідності дотримання моральних норм, зустрічається у хлопців частіше, ніж у дівчат. Таким чином, аналіз показників різних видів самоконтролю свідчить про те, що здатність до самоконтролю дівчат-підлітків розвинута краще, ніж у однолітків-хлопців.

Проведений кореляційний аналіз між окремими видами самоконтролю в хлопців і дівчат показав (див. дод. Л), що у хлопців між показниками самоконтролю в емоційній сфері і самоконтролю діяльності відзначається помірний позитивний кореляційний зв'язок ($r=0,343$ при $p<0,01$), у дівчат кореляційний зв'язок між цими показниками відсутній. У хлопців виявлений кореляційний зв'язок середньої сили ($r=0,550$ при $p<0,05$) між показниками самоконтролю діяльності і соціального самоконтролю і слабкий зв'язок ($r=0,269$ при $p<0,001$) у дівчат. Між показниками самоконтролю в емоційній сфері та соціального контролю кореляційні зв'язки у хлопців ($r=0,495$ при $p<0,05$) і дівчат ($r=0,450$ при $p<0,01$) приблизно однакові.

Результати кореляційного аналізу дозволяють зробити наступні узагальнення. З огляду на те, що в дівчат кореляційний зв'язок між показниками самоконтролю діяльності та самоконтролю в емоційній сфері відсутній, а між показниками самоконтролю діяльності й соціального самоконтролю він слабший, ніж у хлопців, можна припустити, що у дівчат-підлітків уже сформовані дисциплінарні установки. У хлопців готовність до планування своєї діяльності, до порядку розвинена слабше. У зв'язку з цим самоконтроль в емоційній сфері й у тих ситуаціях, коли необхідно виконувати соціальні вимоги, у них, як правило, супроводжується активізацією самоконтролю діяльності.

Пряма, помірна за силою кореляційна залежність між показниками самоконтролю в емоційній сфері й соціальному самоконтролі, що виявлена в підлітків обох статей, свідчить про те, що їх уміння контролювати і придушувати негативні емоційні переживання поліпшує здатність співвідносити свою поведінку із соціальними вимогами.

Таким чином, дослідження виявило, що кількість підлітків, які мають показники високого рівня самоконтролю, невелика, однак дівчат у цій групі, особливо за показниками самоконтролю в емоційній сфері й соціальному самоконтролі, більше. Показники низького рівня усіх видів самоконтролю частіше зустрічаються у дівчат.

З'ясовано, що показники самоконтролю в емоційній сфері та соціальному самоконтролі у дівчат вірогідно вище у зв'язку з тим, що в них, на відміну від хлопців, вже сформовані дисциплінарні установки, які визначають готовність до здійснення планування і контролю власної діяльності. Результати дослідження показали, що у підлітків наявна тісна залежність між почуттям відповідальності та визначеним видом самоконтролю: почуття дисциплінарної відповідальності корелює із самоконтролем в емоційній сфері, відповідальність за інших – із самоконтролем діяльності, соціальний самоконтроль – з почуттям відповідальності за інших і за себе.

Виявлені особливості самоконтролю в підлітків дозволяють психологу стимулювати і розвивати їх слабкі сторони під час проведення психокорекційних заходів.

Перебуваючи у різних ситуаціях, кожна людина постійно робить власний вибір тієї або іншої форми поведінки відповідно до своїх моральних поглядів. Цей процес супроводжується зважуванням альтернативних позицій і обставин, детермінованих ситуацією, що виникла, а також фіксацією особистості на моральних цінностях, які

визначають тактику поведінки. Особистісний вибір – показник, який інтегрує складові моральної самосвідомості особистості: здатність реально оцінювати власну поведінку, у тому числі її негативні аспекти; вміння адекватно сприймати думки й оцінки оточуючих і критично до них ставитися; активність у відстоюванні своїх моральних принципів; ставлення до проявів негативних моральних якостей; відповідальне ставлення до інших людей і до самого себе тощо.

Для вивчення особливостей особистісного вибору в підлітків, його якісних і кількісних характеристик використовувалася методика «Особистий вибір» [23, 41]. Для якісного аналізу результатів (див. дод. М), отриманих за допомогою методики, вибори підлітків були згруповані за наступними параметрами: 1) ситуації прояву самоосуду, самокритики; 2) рефлексія оцінок і ставлення до інших; 3) моральні почуття; 4) моральні якості; 5) моральне ставлення до зради, обману, критики інших; 6) моральна позиція до паління, вживання жаргону та сленгу; 7) особистісний вибір ідеального зразка поведінки.

Здатність до самокритики і самоосуду своїх неетичних вчинків – важлива характеристика самоконтролю і свідомої корекції власної поведінки. Самокритика можлива за умови вміння особистості усунутися від своєї поведінки й оцінити себе з погляду власних нормативних установок. Дослідження дозволило з'ясувати, що дуже часто засуджують за свої негативні дії 5,1% і часто роблять це 38,5 % підлітків, тобто менше ніж половина обстежених. Рідко вдаються до самоосуду 51,6 % і ніколи цього не роблять 4,8 % підлітків. Близькі кількісні показники отримано, коли підлітки співвідносять неетичні вчинки не із собою, а із сторонніми особами. Близько 44,3 % підлітків вважають, що в тих випадках, коли індивід робить негативні дії, він повинен засудити себе і сам призначити собі покарання; 18,3 % учнів схильні у таких ситуаціях до самокритики, але вважають, що надалі надавати неетичним вчинкам особливого значення і тим самим обмежувати себе в чомусь не слід; 24,5 % респондентів схильні до формального ставлення до самокритики і не готові до самоосуду; 12,8 % підлітків у випадку здійснення неетичного вчинку взагалі не схильні до самокритики і самоосуду. Таким чином, отримані результати показали, що менше половини обстежених підлітків схильні до самокритики і самоосуду у випадку здійснення ними неетичних вчинків і більше половини – різною мірою не здатні до подібних переживань і дій.

Особистісний вибір у тих випадках, коли індивід впевнений у своїй правоті та справедливості прийнятих ним рішень або зроблених дій, залежить також від стійкості його моральних позицій. Вміння відстоювати свої погляди і вчинки, якщо особистість визначає їх як правильні для даної ситуації, є присутнім у поведінці далеко не кожної людини. На це впливають, з одного боку, загострене почуття справедливості, наявність сформованих моральних принципів, уміння протистояти думці групи й авторитетних осіб, категоричність, максималізм, з іншого – конформізм, боягузтво, обережність, байдужість, пасивність, безпринципність.

Відповіді підлітків показали, що в ситуаціях, коли вони впевнені у своїй правоті, думки інших людей мають для них різний ступінь значущості. У цих випадках 6,2 % підлітків заперечують необхідність співвідносити свою поведінку з думкою інших людей; 27,1 % менш категоричні, але швидше будуть виступати проти втручання інших людей у прийняті ними рішення і дії. Інші підлітки в різній мірі згодні, що думки оточення необхідно враховувати (погодилися з цією позицією 51,3 % і цілком згодні з цією думкою 15,4 % підлітків).

Щоб активно виступити на захист людини, навколо якої несправедливо складається негативна ситуація (обвинувачення, виявлення принизливого або зневажливого ставлення), потрібна не тільки впевненість у своїй правоті, але й мужність, принциповість, здатність зрозуміти почуття знехтуваного, зрілість почуття відповідальності тощо. У подібній ситуації 48,7 % підлітків готові активно захищати скривджену людину, навіть на шкоду самому собі, незважаючи на можливі неприємності; 22,3 % підлітків схильні до пасивного захисту, обмежуючись висловлюваннями про те, що не вважають цю людину винною. Така ж кількість підлітків (22,0 % – респондентів) не збирається висловлювати своє ставлення до того, хто постраждав, але постараться призупинити «розбирання», що виникло; 7,0 % підлітків здатні зайняти позицію невтручання, тому що людина, проти якої виступає група людей, імовірно, щось зробила не так.

Неетичні вчинки, здійснені індивідом, викликають у нього різні переживання, спектр й інтенсивність яких може бути різним. Актуалізовані моральні почуття, які виникають, можуть бути пусковим чинником поведінки, а ставлення до них з боку особистості впливає на тактику та стратегію саморегуляції. Вони гальмують неетичну

поведінку або практично не впливають на її продовження і реалізацію, не ставши провідною умовою особистісного вибору.

У самосвідомості підлітків, як показало дослідження, негативна оцінка оточуючими неетичного вчинку (пропонувалося уявити, що підліток не поступився місцем у автобусі) викликає різні переживання. При цьому 45,4 % підлітків відзначили, що відчували б почуття сорому; 26,7 % – почуття вини; 16,1 % – не відчували б почуття сорому і 11,7 % – не почували б себе винними. Аналогічні тенденції відзначаються тоді, коли підліткам пропонується оцінити свої почуття після того, як вони усвідомили, що скривдили свого друга. Так, 49,4 % підлітків відзначили, що їм було б соромно і вони зізналися б у цьому другу; 26,4 % досліджуваних відчували б почуття вини й засудили б себе за це; 14,7 % учнів постаралися б не виявити своїх почуттів і не надавати ситуації якого-небудь значення; 9,5 % підлітків схильні до витиснення почуття незадоволеності собою.

Таким чином, три чверті підлітків при здійсненні неетичних вчинків схильні до переживання почуття сорому або вини, а в інших через слабку презентацію в моральній самосвідомості почуття вини і сорому рідко впливають на особистісний вибір і регуляцію моральної поведінки.

Ці тенденції виявляються ще сильніше, коли підліткам пропонується оцінити свої переживання в ситуаціях можливої безвідповідальності перед друзями. Так, у ситуації, коли підлітку пропонується оцінити свої почуття, якби він не попередив свого друга про заплановану в класі екскурсію, 58,2 % учнів відповіли, що виправдаються і віддадуть другу все, що необхідно для поїздки; 26,7 % відзначили, що їм соромно і вони готові не їхати, а залишитися з другом; 11,7 % підлітків поставились би до цього випадку спокійно – вибачилися, але на екскурсію поїхали б, і 3,3 % не звернули б на це увагу.

Аналогічні тенденції зберігаються, коли підлітки повинні оцінити свої почуття, якби вони спокусили друга піти на дискотеку, не попередивши батьків, і потім пізно повернулися звідти. Так, 58,6 % підлітків відповіли, що взяли б вину на себе; 28,2 % досліджуваних – прийшли б з другом до нього додому й постаралися б допомогти виправдатися перед батьками; 7,7 % учнів намагалися б проінструктувати друга, що треба відповідати батькам, і 5,5 % підлітків не почували б вини і до ситуації поставились би байдуже. Таким чином, у ситуації обвинувачення щодо безвідповідальності в підлітків (а це

85 %) часто виникають почуття сорому і вини, які можуть впливати на особистісний вибір і саморегуляцію їх поведінки.

Ставлення особистості до власних і чужих негативних моральних якостей та до певних взаємин також є однією із складових особистісного вибору. Люди, схильні до обману, неправди, безвідповідальної поведінки, потайні у спілкуванні, здатні обмовляти інших і розпускати плітки, як правило, викликають обережність, осуд і навіть презирство. Прояви негативних моральних якостей власної особистості викликають різні варіанти ставлень у підлітків. Так, коли попросили виразити своє ставлення до ситуації, у якій підліток є джерелом збитку (зламав касету) свого товариша, 76,2 % учнів відзначили, що чесно в цьому зізнаються і вибачаються; 13,2 % респондентів - визнають свою вину, але намагатимуться знайти яке-небудь виправдання; 6,2 % – будуть видумувати версію, яка їх виправдає; 4,4 % підлітків обдурять друга і зроблять так, щоб він цього не помітив. Ставлення до власного лицемірства виявилось в такий спосіб: 37,7 % підлітків вважають, що зможуть зайняти тверду позицію і сказати собі, що були неправі; 44,3 % будуть переживати з приводу власної неправди, але прагнутимуть виправдати себе; 13,6 % – намагатимуться ігнорувати гостроту переживань і зайняти нейтральну позицію; 4,4 % – проігнорують ситуацію і витиснуть факт власного обману.

Зрада, особливо серед друзів, – неприємна, іноді драматична подія в житті підлітків. У зв'язку з цим усі підлітки сприймають зраду як негативне моральне явище, але по-різному трактують це поняття, що веде до різного реагування на його прояви. Так, 37,3 % підлітків вважають, що зрада – це коли секрет, довірений близькій людині, стає відомим іншим людям; 19,4 % учнів відзначають, що зрада полягає в тому, що людина, якій вірять, підводить свого друга; 13,9 % респондентів розглядають зраду як мінливість поведінки («коли людині добре – друг з вами, погано – швидко зникає»); 29,4 % підлітків розглядають зраду як схильність до лестощів і одночасно до нещирості й обмови своїх товаришів.

Потайність і нещирість – досить часті форми поведінки, які виявляються у спілкуванні. В їх основі можуть лежати різні мотиваційні стани й установки особистості: підозрілість, обережність, ворожість, страх перед викриттям або глузуванням, небажання ділитися з іншою людиною якоюсь важливою для неї інформацією. Ці якості сприймаються як вираження недовіри до співрозмовника, тому в підлітків ставлення до

них розподілилося у такий спосіб: 32,6 % учнів звертають на це увагу дуже часто, тому що це їх фруструє, 42,8 % – іноді думають про це, 20,1 % – звертають увагу на потайність і думають про це тоді, коли їх щось глибоко здивує, 4,4 % – не схильні взагалі приділяти цьому увагу.

Схильність до обмов інших людей, приписування не властивих їм якостей або вчинків, які принижують, є результатом заздрості та ворожості до оточення і найчастіше виявляється у формі лихослів'я і зловтіхи. Ставлення підлітків до цієї моральної якості, як показало дослідження, негативне, але реакції на її прояви можуть бути різними. Так, 36,3 % підлітків готові прямо сказати людині, яка розпускає плітки, що вони про неї думають; 31,1 % учнів постараються разом з групою (класом) розібратися в ситуації й оголосити «пліткареві» бойкот; 19,4 % – зроблять зауваження, але постараються поставитися до цієї якості «по-філософськи», вважаючи, що вони повинні бути вище цього; 13,2 % – не звернуть на це увагу.

Важливим компонентом, що впливає на особистісний вибір, є ставлення підлітків до проявів девіантної поведінки, відхилень від загальноприйнятих соціальних стандартів і очікувань суспільства. Реальна поведінка багато в чому залежить від того, як елементи девіантної поведінки представлені в моральній самосвідомості підлітків і погоджені з їх системою цінностей. Оцінка деяких форм девіантної поведінки залежить від статі й віку. Наприклад, доросла людина, яка курить, не викликає осуду в більшості людей, але паління у підлітків 12-13 років сприймається негативно. Те ж певною мірою стосується і використання жаргону, сленгу, ненормативної лексики. Оцінка визначених форм поведінки залежить від їх відповідності стандартам і очікуванням соціального середовища, у зв'язку з цим цікавим є вивчення ставлень підлітків до паління та використання жаргону і сленгу.

Отримані результати показали, що більшість підлітків у цілому негативно ставляться до паління. Серед них 39,2 % респондентів засуджують тих, хто курить, і готові пояснити їм, що це шкідливо й не слід цього робити; 16,5 % учнів засуджують паління, але підкреслюють, що бажання інших треба поважати; 42,1 % підлітків вважають, що відповідальність за паління лежить на самих курцях і 2,2 % – байдуже ставляться до цієї шкідливої звички та до тих, хто курить. Ставлення до сленгу і юнацького жаргону підлітки

виявили по-різному. Практично, усі використовують його, але 34,4 % підлітків не задумуються при цьому і застосовують його «як усі»; 38,8 % учнів користуються жаргонними виразами, в основному, серед знайомих; 22,3 % – дуже рідко вживають, тільки окремі слова; 4,4 % респондентів відзначили, що роблять це, боячись глузувань однолітків (не хотіли б виглядати «білою вороною»).

Таким чином, проведене дослідження здатності підлітків до вибору між альтернативними формами моральної поведінки одного з критеріїв оцінки моральної самосвідомості дозволило зробити наступні узагальнення.

Особистісний вибір – заключний етап саморегуляції поведінки, який визначає ставлення людини до моральних ситуацій, які потребують від неї вирішень, певної тактики її дій і вчинків. Як показали результати методики, особистісний вибір залежить від домінуючих у самосвідомості підлітків моральних позицій і взаємин. На особистісний вибір впливають здатність індивіда критично ставитися до власних неетичних вчинків, уміння відстоювати моральні позиції, активно виступати на захист слабкої, беззахисної людини, сформованість почуття відповідальності; осуд таких негативних якостей, як схильність до обману, зрада другові, потайність і нещирість, лихослів'я, зловтіха.

Залежно від активності й стійкості особистісного вибору підлітків ми, виконуючи раніше поставлене завдання, виділили деякі характеристики рівнів моральної поведінки підлітків (див. дод. М). Полярні відповіді (№ 1, № 4) підлітків, які відображають їх крайні моральні позиції, віднесені до високого і низького рівнів, проміжні відповіді (№ 2, № 3) – до середнього рівня їх моральної поведінки. Узагальнені характеристики рівнів моральної поведінки подані нижче.

Підлітки з *високим рівнем* (18,5 %) моральної поведінки схильні до самокритики й осуду власних неетичних вчинків. Якщо вони впевнені у своїй правоті, то прагнуть залишатися незалежними, не пристосовуючись до поглядів і думок інших людей. Вони готові активно захищати несправедливо скривджену людину. У тих випадках, коли їм самим доводиться робити неетичні вчинки, особливо, якщо це викликає осуд оточуючих, у них часто виникають докори совісті. У ситуації проявів власної безвідповідальності вони готові чесно зізнатися в цьому і згладити свою провину. Ознаки нещирості та потайності в поведінці інших людей сприймаються підлітками болісно, тому що це їх фруструє.

Стосовно негативних моральних якостей і девіантних форм поведінки вони займають тверді позиції осуду.

Середній рівень моральної поведінки продемонстрований групою підлітків (71,1 %), які рідко засуджують свої неетичні вчинки і вважають, що самокритика не повинна обмежувати їх подальшого життя. Навіть тоді, коли підлітки впевнені у своїй правоті, вони схильні до залежності від думок і поглядів інших людей. Під час виникнення ситуації несправедливого ставлення до іншої людини, підлітки не схильні до її активного захисту, а скоріше будуть намагатися допомогти владнати виниклий конфлікт. При негативній оцінці оточенням їх вчинків, вони рідко відчують почуття вини і сорому, у ситуації, коли підліток сам робить безвідповідальний вчинок, займають позицію, яка виправдовує його. Така ж поведінкова тактика можлива в ситуації, коли підлітки вдаються до обману. Учні цієї групи в цілому схильні до осуду негативних моральних якостей, але, боячись вступати у пряму конфронтацію з їх носіями, протистоять їм пасивно, перекладаючи відповідальність на інших.

Низький рівень моральної поведінки відзначається у 10,4 % підлітків, які не схильні до самокритики й осуду себе за неетичні вчинки. Вони конформні та, навіть почувавши себе правими, вважають, що думку групи варто обов'язково враховувати. У ситуації несправедливого ставлення до іншої людини (знайомого, товариша) вони займають позицію невтручання і, швидше за все, нічого на її захист вживати не будуть. При здійсненні неетичних дій і осуду за це з боку оточення, вони не відчують почуття сорому і вини, спокійно та байдуже ставляться до подібних ситуацій. Не виконуючи яких-небудь зобов'язань перед друзями, вони не звертають на це увагу, можуть легко обдурити друга, не відчуючи сорому або вини. Такі підлітки часто ігнорують факти власної неправди і намагаються зробити так, щоб це не було кому-небудь відомо. Ставлення до негативних моральних якостей у цій групі підлітків байдуже, вони їх чітко ще не диференціюють і не думають про них серйозно. Зіштовхуючись із девіантними формами поведінки, підлітки практично не перешкоджають їм, тому що вважають, що це їх не обходить.

Аналіз наукової літератури та експериментальних даних дав нам можливість виділити основні критерії рівнів розвитку моральної самосвідомості підлітків:

- 1) осмислення моральних якостей;

- 2) моральна рефлексія;
- 3) інтроспекція;
- 4) почуття відповідальності (почуття дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе, відповідальності за іншого);
- 5) емпатія (емпатія до батьків, тварин, старих та незнайомих людей, героїв художніх творів);
- 6) самоконтроль (самоконтроль в емоційній сфері, самоконтроль діяльності, соціальний самоконтроль);
- 7) моральні дії та вчинки.

На основі вказаних критеріїв нами були виділені рівні розвитку моральної самосвідомості підлітків. Характеристику рівнів моральної самосвідомості подано в табл. 2.8.

Характеристика рівнів моральної самосвідомості підлітків

Критерії оцінки	Характеристики рівнів
<p data-bbox="280 445 459 607">Осмислення моральних якостей</p> <p data-bbox="260 768 480 929">Моральна рефлексія та інтроспекція</p> <p data-bbox="252 1346 488 1447">Почуття відповідальності</p> <p data-bbox="312 1541 427 1574">Емпатія</p>	<p data-bbox="895 383 1161 421" style="text-align: center;">I. Високий рівень</p> <p data-bbox="539 450 1522 741">Підлітки добре розуміють і визначають зміст моральних понять, можуть порівнювати їх, визначати їх протилежне значення. Моральним поняттям вони дають узагальнені та повні характеристики, за рахунок розвиненого абстрактного мислення і мовлення здатні лаконічно й точно виразити свої думки.</p> <p data-bbox="539 768 1522 1317">Для підлітків характерний активний інтерес до моральних проблем, уміння дати оцінку власним вчинкам і діям інших людей з моральних позицій. Внутрішній світ підлітків диференційований і організований, моральні цінності представлені у формі вже сформованих внутрішніх програм, у зв'язку з чим інтроспекція у процесі реалізації моральних вчинків грає менш важливу роль. Після завершення моральної ситуації підлітки здатні зробити її ретроспективний аналіз, усвідомити свою роль у її розвитку, зрозуміти, до яких наслідків вона може привести.</p> <p data-bbox="539 1346 1522 1507">У взаєминах з оточенням підлітки проявляють почуття дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе і відповідальності за іншого.</p> <p data-bbox="539 1541 1522 2089">У підлітків добре розвинута здатність до співчуття і співпереживання, тому вони виявляють особливу чутливість до проблем, переживань, поглядів інших людей. Вони тактовні, делікатні у спілкуванні й уникають таких ситуацій, які могли б скривдити або принизити співрозмовника. У підлітків відзначається позитивне ставлення до людей, схильність до переживання таких вищих моральних почуттів, як жаль і жалість. Емпатичні переживання підлітків стосуються більшою мірою батьків, але поширюються і на інших людей, а також тварин.</p>

Самоконтроль	<p>Підлітки добре контролюють власні емоційні стани, здатні стримувати негативні почуття та агресивні реакції. Вони сумлінно ставляться до виконання своїх обов'язків, дисципліновані. У спілкуванні часто виявляють стриманість, тактовність, з повагою ставляться до дорослих й однолітків, прислухаються до думки інших людей.</p>
Моральні дії та вчинки	<p>Підлітки схильні до самокритики й осуду себе за здійснення неетичних вчинків. Вони незалежні від поглядів інших людей за умови впевненості у власній правоті. Готові активно захищати людину, якщо оточення демонструє щодо неї несправедливе ставлення. Підлітки болісно сприймають негативні моральні явища, активно засуджують їх, намагаються протистояти їм.</p>
II. Середній рівень	
Осмислення моральних якостей	<p>Підлітки описують моральні поняття, використовуючи їх конкретні характеристики і застосовуючи тавтологічні та синонімічні звороти мови. Їх вибіркоче розуміння моральних якостей веде до того, що одні якості (чесність, співпереживання, зрада, відповідальність і т.п.) розуміються ними краще, інші (совість, зарозумілість, людяність тощо) – гірше. Рівень мовленнєвого розвитку не дозволяє їм давати чіткі та лаконічні відповіді та визначення.</p>
Моральна рефлексія та інтроспекція	<p>У співвідношенні векторів моральної рефлексії та інтроспекції переважає інтроспекція, що виражається в більшому інтересі підлітків до самодослідження, вивченні свого внутрішнього світу, «Я», до власних переживань і меншою мірою – до моральних аспектів виникаючих життєвих ситуацій, що виникають, моральних почуттів, внутрішніх конфліктів. Вони не можуть достатньою мірою прогнозувати хід розвитку виникаючих ситуацій, що виникають, охоплювати їх цілком, пояснити причини виникнення та ті вимоги, які вони висувають до власної поведінки.</p>

Почуття відповідальності	У стосунках з оточенням підлітки проявляють дисциплінарну відповідальність, але у них слаборозвинуте почуття відповідальності за себе і почуття відповідальності за іншого.
Емпатія	Розуміння почуттів і переживань інших людей розвинено у підлітків досить добре, але у спілкуванні вони більшою мірою звертають увагу на мовленнєві, вербальні повідомлення і меншою – на їх емоційний підтекст. Здатність до емпатії виявляється ситуативно, що обмежує їх можливість прогнозувати стосунки з оточенням і те, як вони сприймаються іншими людьми. Їх здатність до емпатії виявляється більшою мірою стосовно близьких, дітей і рідше – до тварин і персонажів художніх творів.
Самоконтроль	Підлітки здатні контролювати поведінку, емоційні реакції, але у складних для них і нестандартних ситуаціях можуть виявляти нестриманість і впертість. Вони можуть чимось швидко захопитися і так само швидко охолонути. Їх навчальна діяльність протікає нерівномірно, гарна успішність, навчальна активність може поєднуватися зі швидкими спадами. Властивим є нестійкість інтересів, нездатність доводити розпочату справу до кінця та підтримувати рівність позицій з однолітками і дорослими.
Моральні дії та вчинки	Здатність до самоконтролю і самоосуду послаблена. У тих випадках, коли вони впевнені у своїй правоті, їх дії обережні. Підлітки не схильні до активного захисту несправедливо скривдженої людини, але намагаються допомогти залагодити конфлікти, що виникають. Характерною є схильність до виправдання своїх неетичних вчинків. У цілому, засуджуючи негативні моральні якості, вони рідко чинять спротив тим, хто їх виявляє. У складних для них моральних ситуаціях намагаються перекладати відповідальність на інших.
Осмислення	<p style="text-align: center;">III. Низький рівень</p> <p>Процес розуміння моральних якостей ускладнений, підлітки</p>

моральних якостей	<p>часто дають їм неадекватні визначення, що ґрунтуються на формальних і викривлених асоціаціях. Порушена здатність зіставлення, порівняння моральних понять, визначення їх антиподів, що викликано слабкістю абстрактного мислення і мовленнєвого розвитку.</p>
Моральна рефлексія та інтроспекція	<p>Підлітки відчують труднощі при фіксації на власних моральних якостях, моральних взаєминах, не можуть давати адекватні оцінки вчинкам інших людей. Слабкі можливості самопізнання і самоаналізу ускладнюють у підлітків процес структурування свого внутрішнього світу. Характерна слабкість прогностичної функції мислення, у зв'язку з чим при виникненні конфліктних або проблемних ситуацій підлітки не можуть заздалегідь до них підготуватися. Учні погано розуміють причини їх виникнення і не здатні вибрати адекватні форми поведінки для їх вирішення. Після того, як ситуація відбулася, слабка здатність до ретроспективного аналізу не дозволяє їм цілком зрозуміти її зміст, що ускладнює процес накопичення життєвого і морального досвіду.</p>
Почуття відповідальності	<p>У підлітків не розвинене почуття дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе, відповідальності за іншого.</p>
Емпатія	<p>Здатність до співчуття і співпереживання слабо розвинена. Підлітки часто виявляють байдужість до своїх близьких і знайомих. Створюючи ситуацію, яка скривджує інших, вони рідко відчують почуття сорому і вини, не вступають у стійкі теплі стосунки з оточенням, можуть бути твердими і, навіть, жорстокими. Не відчуючи переживань, не сприймаючи бажань і аргументів своїх знайомих, вони нерідко поведуться нетактовно і грубо, що призводить до виникнення конфліктних ситуацій. Низькі емпатичні здібності особливо помітні у спілкуванні підлітків з незнайомими людьми і взаємодії з тваринами.</p>

Самоконтроль	<p>Для цієї групи підлітків характерні імпульсивність, схильність до спонтанних змін настрою, нестриманість, яка нерідко є причиною виникнення конфліктних ситуацій. Вони часто виявляють недисциплінованість, зневажливе ставлення до соціальних, у тому числі моральних норм, рідко виявляють делікатність і тактовність. Для них властива соціальна пасивність, відмова від виконання соціальних функцій і ролей, нерідко цинічне ставлення до життя.</p>
Моральні дії та вчинки	<p>У випадку здійснення неетичних вчинків підлітки не схильні до самокритики і самоосуду. При зіткненні з несправедливим ставленням до свого знайомого, вони займають позицію невтручання. Підлітки здатні обманювати інших людей, при цьому практично не прагнуть до каяття. До негативних моральних якостей ставляться байдуже і, зустрічаючись з девіантними формами поведінки, не перешкоджають їм.</p>

У такий спосіб дослідження показало, що важливими аспектами регуляції моральної поведінки є здатність підлітків до самоконтролю й уміння учнів робити адекватний вибір у складних моральних ситуаціях. З'ясовано, що в підлітків ці функції (здатності) мають різний рівень розвитку. Залежно від активності функцій самоконтролю в підлітків відзначаються різні здатності до контролю над власними емоційними станами, у т.ч. з негативним знаком, уміння виражати своє ставлення до доручених завдань, дотримуватися дисциплінарних правил і соціальних норм, відповідати стандартам спілкування. Проведене дослідження показало, що самоконтроль різних видів діяльності в підлітків розвинений рівномірно.

Важливим етапом саморегуляції поведінки підлітків є здатність до особистісного вибору, що залежить від уміння визначати своє ставлення до моральних ситуацій, які виникають, власних неетичних вчинків, тенденції особистості до відстоювання моральних позицій, сформованості почуття відповідальності, здатності до осуду негативних особистісних якостей і моральних вчинків.

Залежно від активності та стійкості установок особистісного вибору були виділені три групи підлітків, для кожної з яких, залежно від рівня, характерний певний патерн моральної поведінки.

Висновки до другого розділу:

1. Моральна самосвідомість є складноорганізованою системою психіки, що включає три основні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий), які впливають на формування моральної мотивації поведінки, вибір цілей і способи їх досягнення, рівень домагань особистості підлітків.

2. Важливими критеріями оцінки когнітивної складової моральної самосвідомості підлітків є осмислення моральних понять, моральна рефлексія та інтроспекція. Проведене дослідження дозволило з'ясувати, що більшість підлітків деякі моральні поняття усвідомлюють диференційовано та узагальнено, інші - неповно і навіть викривлено. Цей процес залежить від рівня життєвого досвіду підлітків, їх здатності до абстрагування, моральної компетентності того мікросоціального середовища, у якому вони розвиваються.

3. Моральна рефлексія є початковим етапом етичного самопізнання підлітків, тому що при цьому виникає можливість актуалізації процесу внутрішнього діалогу із самим собою, самоаналізу, моделювання власної поведінки, прогнозування наслідків здійснених моральних вчинків. Інтроспекція, що відбиває загальну здатність підлітків до самодослідження та самопізнання, не включає морального змісту. Дослідження дозволило з'ясувати, що у підлітків з високим рівнем моральної рефлексії внутрішній світ стає більш організованим, моральні цінності представлені у формі установок, що послаблює тенденцію до інтроспекції. Недостатня активність процесу моральної рефлексії навпоки підсилює схильність підлітків до інтроспекції.

4. Дослідження показало, що важливими критеріями емоційно-ціннісної складової моральної самосвідомості підлітків є представленість ціннісних орієнтацій, розвиток моральних почуттів і здатність до емпатії. Підтверджено, що домінуючі орієнтації, такі як стратегічні вектори поведінки, що впливають на формування у підлітків моральних позицій, вибір цілей, інтересів, мотивацію поведінки, мають ієрархічну структуру. У загальній групі підлітків ієрархія ціннісних орієнтацій має наступну картину. До високозначущих ціннісних орієнтацій відносяться: «Інтимне спілкування», «Наявність

мети і сенсу життя», «Сімейно-побутові» цінності, «Взаємини з дорослими», «Визнання з боку оточення».

5. Почуття відповідальності – базове моральне почуття, що спонукає індивіда до виконання обов'язку та інших зобов'язань у різних сферах соціальних відносин. Дослідження показало, що у підлітків між окремими видами почуття відповідальності відсутні значущі кореляційні зв'язки. З'ясовано, що почуття відповідальності розвивається у підлітків відповідно до їх вступу в різні форми соціальних відносин. Найбільш раннім і розвиненим утворенням є почуття дисциплінарної відповідальності, гірше розвинене почуття відповідальності за інших людей і ще слабше – почуття відповідальності перед власною особистістю.

6. Дослідження показало, що емпатія – це не стійка властивість особистості, а динамічний стан, що залежить від емоційних асоціацій і взаємин з об'єктами та суб'єктами, що виникають у процесі спілкування. Іншими словами, рівень емпатії залежить від ступеня емоційної близькості з об'єктами та суб'єктами, прихильності до них.

7. Важливими критеріями поведінкової складової моральної самосвідомості є здатність підлітків до здійснення самоконтролю, моральні дії та вчинки. Виділені та описані характеристики поведінки підлітків з високим, середнім і низьким рівнями самоконтролю. Підлітки можуть з різних позицій ставитися до виконання дорученої їм справи, завдань або прохань дорослих, здатні планувати свою діяльність і доводити розпочату справу до кінця.

8. Особистісний вибір – заключний етап саморегуляції поведінки, що визначає ставлення особистості до моральних ситуацій, тактики її дій і вчинків. Дослідження показало, особистісний вибір залежить від домінуючих у моральній самосвідомості підлітків моральних позицій, критичного ставлення до власних неетичних вчинків, уміння активно виступати на захист слабкої людини, осуду негативних моральних якостей. Залежно від активності та стійкості особистісного вибору нами виділені і описані характеристики рівнів моральної поведінки підлітків.

9. Основними критеріями оцінки рівнів моральної самосвідомості підлітків виступають: осмислення моральних якостей, моральна рефлексія, інтроспекція, почуття відповідальності, емпатія, самоконтроль, моральні дії і вчинки.

РОЗДІЛ III

КОНСУЛЬТАТИВНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

У зв'язку з дезактуалізацією загальнолюдських цінностей у сучасному суспільстві, посиленням криміналізації серед молоді, різко зростає значущість психологічного впливу на моральну свідомість і самосвідомість особистості підліткового віку. У вирішенні цих питань особливо важливою є консультативна робота практичних психологів шкіл.

На основі проведеного дослідження (констатувального експерименту), яке дозволило визначити особливості та «слабкі місця» моральної самосвідомості та її компонентів у підлітків, нами була створена й апробована система форм консультативної роботи з розвитку моральної самосвідомості підлітків.

Основу запропонованої й апробованої нами моделі консультативної роботи з розвитку моральної самосвідомості підлітків складає концептуальний підхід когнітивно-біхевіорального консультування, розроблений А. Еллісом, А. Беком, Д. Мейхенбаумом. Нижче наведені його основні положення.

- Емоційні стани, почуття, вчинки, поведінка в цілому зумовлені змістом і активністю когнітивних структур особистості («схемами», «переконаннями»).

- Комплекс схем (базових переконань) і дисфункціональних переконань (поглядів і уявлень індивіда) виявляється у формі автоматичних думок, здатних повторюватися, і, нерідко, стійких логічних помилок, що впливають на поведінку людини, її ставлення до інших людей і до самої себе.

- Схеми, дисфункціональні переконання і логічні помилки заважають особистості реально сприймати факти, події, стосунки, адекватно розуміти мотивацію своїх і чужих вчинків. У зв'язку з цим людина приходять до викривлених когнітивних висновків, і, розглядаючи їх як реальні факти, не здатна до адекватного самоконтролю. Упереджені стосунки і погляди призводять до виникнення неадекватних і неадаптивних форм поведінки.

- Основними завданнями когнітивно-біхевіорального підходу в консультуванні є виявлення, діагностика дисфункціональних переконань, автоматичних думок, когнітивних

помилки і використання спеціальних прийомів і методів, які дозволяють нейтралізувати неадекватні когнітивні схеми й активізувати, укріпити адаптивні переконання. Більш того, як підкреслює А. Бек, когнітивні консультанти вчать клієнтів самостійно коректувати дефекти когнітивної обробки і підкріплювати припущення, що дозволяють їм справлятися із ситуацією [20]. Остаточною метою означеного консультативного підходу є видалення з мислення клієнта систематичних упереджень.

- Прийоми біхевіорального підходу дозволяють посилити можливості когнітивного консультування. У межах цього підходу проводяться поведінкові тренінги, засвоюються навички, які дозволяють індивіду відволікатися від виникаючих сильних негативних емоцій, що виникають, клієнт навчається планувати свою діяльність. Основою когнітивно-біхевіорального консультування є виконання різноманітних за формою завдань у домашніх умовах, які спрямовані на розвиток самоконтролю, когнітивних навичок для виявлення і корекції логічних помилок, раціонального реагування на них, зміни формулювань неадаптивних і неконструктивних переконань.

Наша модель консультування підлітків базувалась на наступних обґрунтованих принципах проектування психокорекційних програм [52; 146].

1. Принцип «нормативності» розвитку, згідно з яким психокорекційні дії слід співвідносити з урахуванням віково-психологічних, індивідуальних особливостей підлітків, визнанням їх унікальності та неповторності.

2. Принцип «корекції зверху вниз» за допомогою створення зони найближчого розвитку підлітка, що припускає використання корекційних дій у вигляді психологічних завдань, які відображають найближчі та далекі перспективи особистісного розвитку підлітка.

3. Принцип системності, що виявляється у створенні комплексу корекційних, профілактичних і розвивальних дій, які сприяють взаємопов'язаності різних сторін особистості підлітків і враховують гетерохронність і нерівномірність її психічного розвитку.

4. Принцип єдності психологічної діагностики та корекції, що відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги і включає послідовність вирішення завдань діагностики та здійснення контролю за динамікою ходу ефективності корекції.

5. Принцип пріоритетності корекції каузального типу, який припускає усунення самих причин, що породжують негативні явища в розвитку підлітка. Корекційна робота з причинами, що викликають спотворення поведінки, дозволить уникнути постійного відтворення симптоматики неблагополуччя емоційно-особистісного розвитку.

6. Принцип комплексності методів психологічного впливу, що стверджує необхідність використання різних методів, прийомів і технік з арсеналу практичної психології.

Слід підкреслити, що одним із принципів проектування психокорекційних програм є принцип активного залучення до взаємодії з підлітком найближчого соціального оточення, тобто батьків і вчителів. Однак, враховуючи завдання нашого дослідження, ми працювали з особистістю підлітка, впливаючи виключно на розвиток його моральної самосвідомості. Ще є декілька причин, чому ми не працювали з оточенням підлітка: по-перше, ініціаторами консультацій були самі підлітки, а не їх батьки і вчителі, по-друге, підлітки бажали зберегти конфіденційність бесід з консультантом. Втім для того, щоб цілком зрозуміти будь-яку проблему підлітка, обов'язково досліджувалися певні чинники його соціального стану: сім'я, школа, сусіди, друзі, однокласники тощо.

Результати проведеного констатувального експерименту дозволили визначити основні завдання психокорекційних дій у процесі психологічного консультування:

- посилювати процес інтерналізації (засвоєння) підлітками знань про соціальні, у тому числі й моральні норми, якості, мотиви поведінки, ціннісні орієнтації та моральні ідеали особистості;
- розвивати здатність підлітків до моральної рефлексії та інтроспекції (здатності до самодослідження, самоаналізу, внутрішнього діалогу);
- удосконалювати здатність підлітків до усвідомлення, осмислення та диференціації моральних почуттів, вміння визначати власні переживання у процесі самостереження і спостереження за експресивними ознаками поведінки інших людей;
- розширювати обсяг психологічної інформації підлітків про роль почуття відповідальності та обов'язку в здійсненні моральних вчинків і реалізації різних видів діяльності; стимулювати розвиток відповідальності перед іншими людьми і власне самим собою;

- формувати ціннісне ставлення підлітків до суспільних моральних норм, позитивних особистісних якостей і форм моральної поведінки;
- розвивати здатність до емпатії (співчуття і співпереживання) у становленні до соціального оточення і рослинного та тваринного світу;
- удосконалювати здатність підлітків до самоконтролю та моральної саморегуляції;
- активізувати підлітків до здійснення особистісного вибору в альтернативних моральних ситуаціях та оцінювання моральної поведінки інших людей.

Консультативна робота проводилася протягом 2002 - 2003 років на базі середньої школи № 24 м. Суми з учнями 9-х класів. Для такої роботи було виділено дві групи: експериментальна, у якій проводилася консультативна робота, і контрольна, з учнями якої відповідна робота не проводилася. До експериментальної групи увійшли 28 учнів, з них 18 хлопців і 11 дівчат. Контрольну групу склали 28 осіб, з них 15 хлопців і 13 дівчат, тобто приблизно однакова кількість підлітків з подібною «картиною» показників розвитку моральної самосвідомості. Усі учасники були охоплені діагностикою на основі раніше презентованих тестів, причому двічі: перший раз перед впровадженням тренінгової програми і індивідуальними консультаціями, другий - після проведення консультативних занять (в експериментальній групі). Учні контрольної групи, які не брали участі в програмі, також були обстежені двічі. Це дозволило порівняти динаміку змін показників розвитку моральної самосвідомості підлітків експериментальної та контрольної груп.

Спираючись на якісні показники розвитку основних компонентів моральної самосвідомості підлітків, а також на кількісно-якісний аналіз результатів як констатувального, так і формувального експериментів, нами була розроблена загальна модель консультативної роботи з підлітками з метою розвитку їх моральної самосвідомості (див. рис. 3.1).

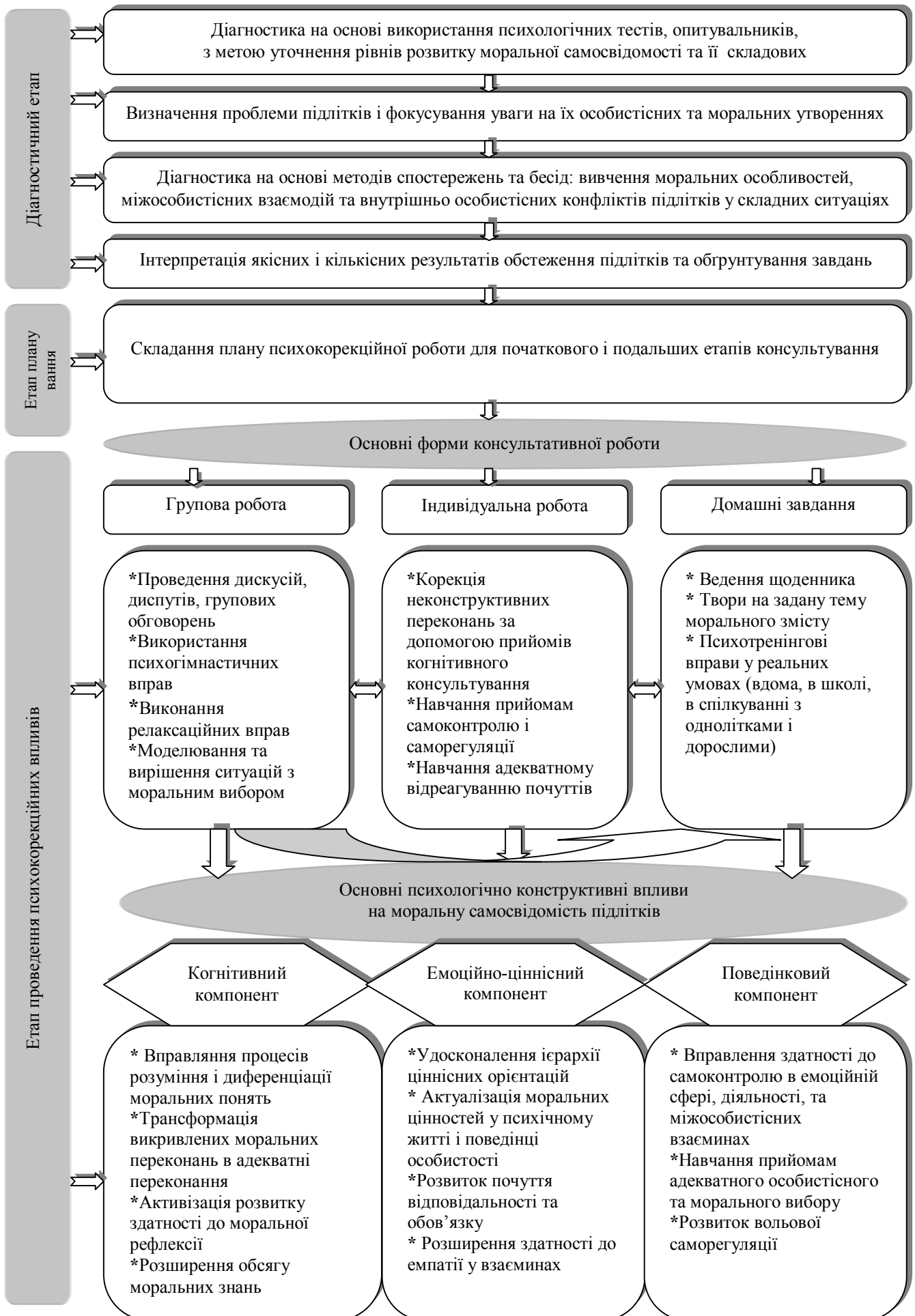


Рис. 1. Загальна модель консультування підлітків з розвитку моральної самосвідомості

Проаналізовані нами різні схеми консультативної роботи психологів з дітьми та підлітками (алгоритм роботи віково-психологічного консультування, запропонованого Г.В. Бурменською, Є.І. Захаровою, О.О. Карабановою; схема шкільного консультування, розроблена А.Ф. Ануфрієвим, О.Р. Бусаровою; схема роботи дитячого психолога - консультанта клінічним методом, запропонована Н.І. Гуткіною) дають змогу стверджувати, що запити психологу - консультанту надходили не від дітей або підлітків безпосередньо, а від дорослих (батьків, вчителів). Відмінність нашої моделі консультативної роботи з підлітками полягає в тому, що психолог сам, після діагностичного обстеження, пропонував підліткам прийти на індивідуальні консультації або ж запит про допомогу надходив безпосередньо від підлітків.

Загальна модель консультування підлітків з метою розвитку та корекції їх моральної самосвідомості включає три етапи: діагностичний, етап планування, етап проведення психокорекційної роботи.

Як підкреслюють Г.В. Бурменська, Є.І. Захарова, О.О. Карабанова, психологічне обстеження підлітка припускає використання комплексу діагностичних методик, що є одним з найважливіших завдань у психодіагностичній роботі шкільного психолога [52].

При проведенні психологічного консультування ми виходили з положення, відповідно до якого, джерела особистісних і міжособистісних проблем підлітків лежать в основі порушень їх моральної самосвідомості, тому увагу треба приділяти не тільки конкретним зовнішнім або внутрішнім конфліктам підлітків, але і їх моральному змісту, який визначає мотивацію поведінки. Психологічний вплив необхідно здійснювати на глибинну сферу особистості – моральну самосвідомість. Варто зауважити, що при вирішенні конкретної, окремо взятої проблеми без врахування різних складових моральної самосвідомості (моральної рефлексії, інтроспекції, емпатії, рівня засвоєних моральних знань, вивчення ієрархії ціннісних орієнтацій, моральних почуттів, морального самоконтролю, ставлення до моральних норм та ін.) психолог сприятиме лише поверхневому її усуненню, оскільки часто трапляється так, що в іншій ситуації та з іншими людьми підліток знову буде робити ті ж самі помилки. У зв'язку з цим для досягнення ефективності консультативної роботи, спрямованої на розкриття особистісного потенціалу підлітків, основний акцент має робитися на розвитку моральної самосвідомості.

Тому першим кроком діагностичного етапу є уточнення рівнів розвитку моральної самосвідомості та її складових.

Другий крок – визначення проблеми підлітків і фокусування уваги на їх особистісних і моральних утвореннях. Після обробки результатів психолог відбирає підлітків згідно із встановленими критеріями із середнім та низьким рівнем розвитку моральної самосвідомості та проводить з кожним з них індивідуальну консультацію. Для того, щоб підлітки могли вільно говорити про свої проблеми (у підлітків із слаборозвиненою моральною самосвідомістю досить висока вірогідність наявності проблемних міжособистісних стосунків з оточенням та внутрішніх суперечностей), психолог заздалегідь узагальнює їх відповіді (за деякими твердженнями у методиках та залежно від того, який компонент моральної самосвідомості слаборозвинений), ставить питання, які стосуються моральних переконань, переживань, моральної поведінки у стосунках з оточенням. Наприклад, психолог в індивідуальній бесіді з підлітком, у якого за результатами психодіагностики виявлено низький рівень моральної поведінки, ставить питання: «Чому ти боїшся зізнатися другу, що зіпсував його касету?», «Як ти гадаєш, ти правильно вчинив, коли не попередив друга про поїздку на екскурсію?». Впродовж консультації психолог визначає, як складаються стосунки підлітка з однолітками і з'ясовує, як часто у нього виникають конфлікти і чи сам він розуміє причини їх виникнення. Таким чином, психолог поступово підводить підлітка до обговорення його особистісних проблем.

Наступним кроком є діагностика на основі методів спостереження та бесід, а саме: вивчення моральних особливостей, міжособистісних взаємодій та внутрішньоособистісних конфліктів підлітків у складних ситуаціях. У процесі бесіди консультант спостерігає за невербальною поведінкою підлітка, і якщо помічає суперечності між мовленнєвим поясненням ситуації підлітком та його невербальними рухами (очей, тіла, рук), то може з'ясувати, що криється за цими конфронтаціями між висловлюваннями підлітка та його поведінкою. Звернімося до іншого прикладу: у консультативній бесіді підліток говорить, що він з усіма поводить дружньо, але при цьому дивиться вниз і торкається верхньої губи, тобто його невербальна поведінка свідчить, що він щось приховує. У процесі бесіди психолог використовує навички уважного слухання та намагається вточнити, прояснити,

отримати якомога більше інформації про проблему підлітка та рівень розвитку його моральної самосвідомості.

Надалі психолог здійснює інтерпретацію якісних і кількісних результатів обстеження підлітка та обґрунтовує завдання консультативної роботи з ним.

На другому етапі консультування – етапі планування, психолог складає план консультування для початкової і подальшої роботи. При складанні плану враховувалось те, що консультативна робота повинна бути: 1) гнучкою (з урахуванням змісту проблеми, проявів індивідуальності підлітка, резервних можливостей його особистості); 2) спрямованою на нейтралізацію суперечностей між соціальними диспозиціями й особистісними установками моральної свідомості підлітка; 3) спиратися на сильні сторони підлітка; 4) підвищувати здатність до самоконтролю; 5) посилювати почуття відповідальності за ухвалення рішень і здійснення моральних вчинків.

При цьому були вирішені такі питання, як структура консультацій, підбір комплексу конкретних методів і прийомів, які можуть дієво впливати на спотворені форми переконань, почуттів або поведінки підлітків у цілому.

Основними формами консультативної роботи є індивідуальні бесіди і групові заняття з підлітками, а також виконання домашніх завдань, які рекомендуються психологом у процесі взаємодії з конкретним учнем або групою підлітків. Згідно із запропонованою нами моделлю, групова робота (у ході якої у підлітків виникали нові питання або потреба говорити про свої складні ситуації) проводилася паралельно з індивідуальними консультаціями.

Групова робота, яка описана у п. 3.1. і детальніше відображена у створеній нами програмі соціально-психологічного тренінгу, спирається на участь підлітків у дискусіях і диспутах, у процесі яких психологом пропонується розглядати питання, що дозволяють уточнювати і диференціювати моральні поняття, особливо ті, які є суттєвими в їх соціальному просторі, але розуміються точно. Для цього використовується робота з етичним словником та запропонована нами систематика моральних якостей особистості. Моделювання у моральній свідомості підлітків альтернативних життєвих ситуацій і їх групове обігрування у формі вправ і тренінгів дозволяє розвивати та укріплювати

когнітивні, емоційні й поведінкові нормативи для адекватного вирішення моральної проблеми [45].

Індивідуальна робота у процесі консультування підлітків ґрунтується на використанні комплексу психокорекційних методів і технік залежно від складеного попереднього плану. Прийоми і техніки, що використовуються психологом, повинні бути спрямовані на корекцію викривлених складових моральної самосвідомості підлітків, які лежать в основі проблем, що примусили їх звернутись за консультацією.

Домашні завдання – важливий розділ психокорекційної роботи, що включає використання психотренінгових вправ у реальних життєвих ситуаціях, дозволяють активно впливати на удосконалення здатності підлітків до саморегуляції моральної поведінки. Виконання домашніх завдань дає можливість розвивати когнітивні і поведінкові навички, які можна використовувати в повсякденному житті.

Основні психологічно конструктивні впливи включають корекцію компонентів моральної самосвідомості: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового.

Під час впливу на когнітивну сферу самосвідомості підлітків відбувається вправлення процесів розуміння і диференціації моральних понять, трансформація викривлених, неконструктивних і суперечливих моральних переконань в адекватні моральні переконання, активізація розвитку здібності моральної рефлексії і саморефлексії, розширення обсягу моральних знань підлітків у цілому. Розвиток емоційно-ціннісного компонента передбачає актуалізацію в моральній самосвідомості підлітків почуття відповідальності та здатності до емпатії, а також зміну ієрархії ціннісних орієнтацій і вдосконалення останніх, якщо вони відхиляються від вимог соціальних норм. Вплив на поведінковий компонент моральної самосвідомості підлітків здійснюється за допомогою вправ, спрямованих на розвиток здатності до самоконтролю в емоційній сфері та діяльності, навчання прийомів адекватного особистісного й морального вибору, розвитку вольових процесів і моральної саморегуляції.

Було здійснено наукову інтерпретацію моделі розвитку моральної самосвідомості підлітків в умовах, коли психолог ставив собі за мету вивчити й удосконалити рівні розвитку моральної самосвідомості підлітків, більше того, за допомогою групових та індивідуальних консультацій відкоректувати її викривлення. Але в ситуації, коли до

шкільного психолога на індивідуальні консультації самостійно приходять підлітки, з якими не проводилось діагностичне обстеження (з інших класів, яких психолог ще не встиг обстежити), алгоритм діагностичного етапу буде іншим.

1. Визначення проблеми підлітків і фокусування уваги на їх особистісних і моральних утвореннях. Тобто вже на початковому етапі психолог акцентує увагу на розвитку складових моральної самосвідомості підлітків (моральних знаннях, переконаннях, моральній рефлексії, інтроспекції, моральних почуттях, цінностях, самоконтролі, моральних діях).

2. Діагностика на основі методів спостереження та бесід: вивчення моральних особливостей, міжособистісних взаємодій і внутрішньоособистісних конфліктів підлітків у складних ситуаціях.

3. Діагностика на основі використання психологічних тестів, опитувальників, анкет з метою уточнення рівнів розвитку моральної самосвідомості та її складових.

4. Інтерпретація якісних і кількісних результатів обстеження підлітків та обґрунтування завдань психологічної допомоги.

Таким чином, запропонована нами модель психологічного консультування дозволяє психологу використовувати основні форми і методи розвитку та корекції моральної самосвідомості підлітків з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Нижче подається розроблена нами тренінгова програма групової роботи, спрямованої на розвиток і корекцію складових моральної самосвідомості в процесі консультування підлітків.

3.1. Програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку моральної самосвідомості у підлітків

Групова робота, яка за формою і силою психокорекційних впливів має свої особливості, є важливим напрямом психологічного консультування підлітків. Проведення групових занять веде до розвитку в підлітків почуття належності до групи, довіри до її учасників, сприяє посиленню самоусвідомлення. У процесі занять психологом надається інформація про труднощі міжособистісних взаємодій між підлітками, повідомляється про

моральні конфлікти, які виникають між ними, уточнюються причини їх неконструктивної поведінки. Тренінгові заняття дають можливість отримувати нову інформацію, що приводить до розширення уявлень підлітків про себе, зміни образу «Я», накопичення нового емоційного досвіду, а також можливість адекватно оцінювати власну моральну поведінку.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, результатів власного експериментального дослідження дозволив нам розробити систему групової консультативної роботи (у формі програми соціально-психологічного тренінгу) з розвитку моральної самосвідомості підлітків.

Програма включає три взаємозв'язані блоки тренінгових занять і вправ, що впливають на розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів моральної самосвідомості. До першого блоку увійшло сім занять, спрямованих на розвиток когнітивного компонента моральної самосвідомості, які мають на меті підвищувати здібності підлітків у процесах усвідомлення, осмислення та диференціації моральних понять, розвивати моральну рефлексію.

Другий блок складається з п'яти занять, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісного компонента, і включає комплекс тренінгових занять, які розширюють арсенал знань підлітків про моральні відчуття і переживання, розвивають емпатичні здібності, стимулюють у них активність, почуття відповідальності перед іншими людьми і власною особистістю.

До третього блоку програми належать останні чотири заняття, які спрямовані на розвиток моральної саморегуляції, уміння підлітків здійснювати моральний вибір в альтернативних ситуаціях, контролювати власну поведінку при виникненні конфліктних ситуацій.

Основна мета тренінгових занять – розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів моральної самосвідомості підлітків.

Програма включає опис кожної групової зустрічі (тактику поведінки психолога, зміст і структуру занять). Способи її реалізації представлені рольовим програванням життєвих ситуацій, пов'язаних з моральним вибором, бесідами, дискусіями, у яких беруть участь підлітки, релаксаційними і психогімнастичними вправами, домашніми завданнями та ін.

Кожне тренінгове заняття включає комплекс психологічних дій, спрямованих на розвиток трьох компонентів моральної самосвідомості підлітків, які ми розглянемо окремо в межах трьох основних блоків психокорекційної роботи.

Програма складається із 16 занять, кожне з яких триває 90 хвилин і проводиться один раз на тиждень.

У програмі застосовувалися методи і прийоми групової роботи, запропоновані Г.С. Абрамовою [2], І.В. Дубровіною [169], Л.О. Коч [103], С.В. Кривцовою [108], С.Б. Кузіковою [111], Дж. Кенфілд [115], С. Керрел [116], Є.А. Мухаматуліною [108], А.А. Осиповою [146], О.С. Прутченковим [159], Ф. Сікконе [115], Г.У. Солдатовою, Л.А. Шайгеровою, О.Д. Шаровою [188], Р. Уолшем [203], Ф. Флемінгом [208], Г.А. Цукерман [220], які були модифіковані й адаптовані нами для виконання поставлених завдань. Окрім цього, у програмі використовувалися вправи і прийоми, створені нами самостійно, умовно відмічені позначкою *.

Блок занять, спрямованих на розвиток когнітивного компонента моральної самосвідомості, включає такі форми роботи, які активізують засвоєння моральних понять, їх трансформацію в моральні переконання, розвивають здібності підлітків до моральної рефлексії, посилюють процеси інтерналізації моральних норм. Нижче наведені приклади психологічних дій, на засадах яких реалізуються намічені нами завдання.

Для поліпшення процесу диференціації моральних понять на декількох заняттях використовувалася «Робота з етичним словником», коли психолог пропонував виявити змістове навантаження моральних якостей і понять, які, як з'ясовано при проведенні констатувального експерименту, не чітко розуміє більшість підлітків («егоїзм», «самолюбство», «благородство», «відповідальність», «совість», «гідність», «зарозумілість» та ін.) [103]. При цьому використовувалася запропонована нами систематика моральних якостей особистості (див. дод. Н)*. Учнів просили дати визначення цих понять і навести приклади з життя, у яких ці якості виявляються. У процесі проведення занять підліткам пропонувалося відповісти на велику кількість питань, які уточнювали смисловий контекст понять, їх синоніми й антоніми, особистий досвід спілкування з людьми, які володіють цими якостями.

Із цією ж метою (для посилення у підлітків здатності розуміння та диференціації моральних понять) проводилися бесіди, дискусії, диспути на різну тематику: «Що таке добро?» [103], «Гуманне ставлення до людей» [230], «Характер» [60], диспут про дружбу [103], які дозволили визначити сутність поняття «добро», уточнити форми його проявів, цінність доброти як особистісної якості людини, обміркувати, чи не заважає доброта у вирішенні певних актуальних завдань, допомагали усвідомити свої позитивні й негативні риси. У цих бесідах обговорювалися такі питання: що називається дружбаю?; в чому полягає різниця між поняттями «друг», «товариш» і «приятель»?; якими якостями має володіти справжній друг?; чому відбувається розрив у дружбі, а іноді вона перетворюється на ворожнечу?; які проблеми можуть існувати (існують) у стосунках між однокласниками? Роз'яснювалося значення поняття «гуманність».

Тренінгові заняття включали вправи, спрямовані на розвиток у підлітків моральної рефлексії. Для цього психолог пропонував учням продумати та нібито пережити самим деякі альтернативні ситуації, у яких необхідно зробити моральний вибір. При цьому ми прагнули надати підліткам можливість задуматися над своєю поведінкою в тій або іншій ситуації, проаналізувати, як їх вчинки можуть відбитися на стосунках з оточенням, подивитися на себе очима «іншого». Своє завдання ми вбачали в тому, щоб навчити підлітків розуміти думки і почуття інших людей. Залежно від того, як учні обговорювали моральні ситуації, ми намагалися скорегувати їх ставлення до ситуації, а також за допомогою навідних питань викликати у них моральні почуття. Нижче наводяться приклади деяких моральних ситуацій*.

1. Я знаю, що мій друг здійснює непристойні вчинки (палить «травичку», краде чужі речі, спілкується з особами з кримінального середовища). Я намагався (намагалася) розмовляти з ним (нею) на цю тему, але він (вона) своїх звичок не залишає.

2. Я звик (ла) підкорятися вимогам дорослих (батьків, вчителів), яких поважаю. Проте, коли вимога абсурдна і не приносить якої-небудь реальної користі, зробити це буває нелегко.

Аналіз висловлювань підлітків свідчить, що вони можуть осмислити всі аспекти моральної ситуації, у якій вони опинились, усвідомити свою роль у її розвитку й дати їй відповідну оцінку. Таким чином, у процесі обговорення можливостей виходу із складних

ситуацій підлітки оволодівали навичками рефлексивного аналізу ситуації, яка склалася, що сприяло її переосмисленню, логічному пошуку шляхів вирішення проблеми.

У процесі проведення групових занять нами використовувалися такі психогімнастичні вправи, як «П'ять добрих слів» [188], «Подарунок від щирого серця» [223], «Ввічливе слово» [146], «Зрозумій мене» [223], «Подяка без слів» [188], які засновані на невербальній активності підлітка і передбачають його самовдосконалення та взаємодію з іншими людьми через рухи, жести, міміку, дотики. Ці вправи допомагали підліткам у самопізнанні, сприяли кращому розумінню мотивів своїх вчинків, емоційних переживань, адекватному вираженню своїх емоцій у невербальній формі, дозволяли тренувати здатність учнів розуміти невербальну поведінку своїх однолітків та дорослих. Особливо ефективною психопантоміма була тоді, коли підлітки відчували труднощі в усвідомленні та вербалізації власних емоцій.

Оскільки процес розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітка певною мірою залежить і від рівня розвитку його інтроспекції, то нами використовувалися вправи, спрямовані на актуалізацію переживань цінності власної особистості («Мої достоїнства» [159], «Не можу/Не хочу» [115], «Як би я змінив місце проживання» [159], «Мої ідеали» [157], «Визначення цінних особистісних якостей» [154], «Чарівна крамниця» [188]), спрямовані на розвиток навичок самоаналізу і самопізнання, усвідомлення власного «Я», виявлення слабких та сильних сторін особистості підлітка, підкреслення його індивідуальності, визначення власних ідеалів, ціннісних особистісних якостей. Застосовані нами вправи були спрямовані на активізацію внутрішнього діалогу, розвиток здібності до аргументації своєї точки зору, сприяли фіксації уваги підлітків на сильних сторонах своєї особистості та тих якостях, які робили їх впевненішими у власних силах й можливостях, а також активізували формування таких моральних якостей, як дружність та взаєморозуміння. Під час виконання цих вправ підлітки робили багато «відкриттів» стосовно себе (особистісних рис характеру, почуттів, думок), що викликало в них емоційні переживання. Ці переживання виявлялися у висловлюваннях більшості підлітків під час проведення дискусій, обговоренні питань, які виникають, і, таким чином, закріплювалося їх нове уявлення про себе, а також інтерес до самопізнання. Кожна з цих вправ є логічним продовженням попередньої.

Особливою формою роботи в цьому блоці занять були домашні завдання, які стимулювали процеси внутрішнього діалогу, дозволяли більш глибоко осмислити деякі поняття і ситуації, співвіднести їх із собою, подивитися на своє минуле і майбутнє. Із самого початку психолог говорив учням про необхідність вести щоденник, розказував про його призначення, підкреслював, що кожна людина так чи інакше контролює свої думки, відчуття, використовує самоаналіз у повсякденному житті. Підліткам пропонувалося записувати результати своїх самостережень, виражати своє ставлення до них, особливо при обговоренні важливих для них тем. Вдома пропонувалось написати твори за наступною тематикою: «Моє минуле, теперішнє і майбутнє», «Як я розумію поняття «совість», «Перспективи мого життя». Далі давалися завдання виконати наступні вправи: «Говори тільки правду», «Відмовся від пліток», «Поміркуй про свої добрі справи», «Не заподій шкоди» [203]. Домашні завдання посилювали навчальний аспект тренінгової роботи, виконуючи їх, підлітки вчилися більш реалістичним, адаптивним способам мислення і поведінки у повсякденному житті. Систематичне виконання домашніх завдань сприяло закріпленню ефектів консультування і служило одним з гарантів збереження досягнутих результатів після завершення тренінгу.

Основними завданнями другого блоку групових занять, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісного компонента моральної самосвідомості підлітків, були підвищення емоційної зрілості в цілому і моральних переживань зокрема, стимуляція процесів диференціації почуттів, вміння визначати їх за експресивними ознаками поведінки у інших людей, розвиток емпатичних здібностей, посилення почуття відповідальності перед оточенням і власною особистістю. До цього блоку групових занять увійшов комплекс психокорекційних впливів у формі наступних вправ: «Вправа для розвитку емоційно-ціннісної сфери» [111], «Моральні переживання»*, «Наші почуття і емоції» [111], вправа для розвитку почуття сорому [116], «Гнів, вина, образа» [115], «З майбутнього в сьогодні»*. Деякі з них стисло подані нижче.

Вправа «Моральні переживання»*. Психолог, на початку заняття визначивши роль моральних переживань, пропонує підліткам умовно розбити моральні почуття, внесені до загального списку, на дві групи: позитивні та негативні. Надалі психолог підбирає пари емоційних станів так, щоб підлітки могли порівняти два негативних і два позитивних

почуття, що дозволяє сприймати їх більш диференційовано. Потім обговорюються питання, пов'язані зі значущістю емоційних станів людини, змістом і функціями тих або інших моральних почуттів, пропонується визначити, які з почуттів розташовуються ближче до полюса добра, які - більшою мірою є віддзеркаленням зла.

При порушенні моральної поведінки підлітків важливу роль грає «алексітімія» емоційних станів, тому вкрай актуальною є її своєчасна діагностика і корекція. З метою стимулювання у підлітків процесів сприйняття і здатності до адекватної інтерпретації емоційних станів за їх експресивним вираженням, на декількох заняттях використовувався модифікований нами варіант методу психопантоміми, розроблений для поліпшення здатності підлітків до експресивного вираження та поглиблення розуміння моральних почуттів* [43].

Для розвитку емпатичних здібностей на наступних заняттях підлітки виконували вправи, у яких їм пропонувалося уявити декілька сцен із повсякденного життя (група дітей знущається над собакою; підлітки загрожують перехожому; батько карає сина за прогули в школі; підліток спостерігає, як однокласники кривдять його друга і т.д.) і обговорити, що переживає жертва (собака, перехожий, син, друг), які почуття виникають у тих людей, які кривдять і принижують інших. Підліткам пропонувалось пригадати й обговорити ситуації, у яких вони допомагали іншим людям або їм допомагав хтось інший. У процесі дискусії психолог пояснював підліткам, що таке емпатія, яку роль вона відіграє в розумінні емоційних станів, підкреслював, що нездатність фіксувати й описувати свої переживання може відобразитися на якості взаєностосунків з людьми [168].

З метою обговорення проблем виникнення почуттів вини, сорому, каяття і відповідальності та усвідомлення неприпустимості здійснення негативних моральних вчинків, нами використовувалась вправа «З майбутнього в сьогодні»*. Психолог знайомить групу з моральною проблемою. Він говорить: «Уявіть собі, що з вами могла б відбутися історія, яка у реальному житті не є рідкістю. На вечірці у свого друга, куди були запрошені ще десять підлітків, ви вкрали золотий перстень, що лежав у серванті. Оскільки ви один з кращих друзів іменинника і вам завжди раді його батьки, на вас підозра практично не впала. Більше того, коли ваш друг розповідав про це, а його батьки

переживали, ви незворушно все заперечували і навіть відвели підозри, припустивши, що це могли зробити А або В. Винуватців потім так і не знайшли».

Далі психолог пропонував наступні умови обговорення проблеми: «Уявіть собі, що вам 25 років і ви пам'ятаєте цю непривабливу історію. Ви вже, можливо, самі заробляєте гроші та знаєте їм ціну. Дайте відповідь на питання, уявивши себе на місці «головного» героя: «Чи виникало б у вас бажання повернути перстень?», «Чи відчували б ви всі ці роки каяття?», «Як би ви розпорядилися цим перстнем?», «Як могла вплинути на вас ця подія?», «Що потрібно було б зробити, щоб позбутися спогадів про минуле?». Після виконання вправи йшло обговорення, підлітки по черзі виказували свої думки з приводу цієї ситуації.

Для ефективної роботи із суперечливими ціннісними орієнтаціями й у разі відсутності у підлітків стійкої та правильної мотивації у здійсненні ціннісних виборів, нами використовувалися наступні методи: метод проектування моральних ситуацій [103], метод пояснення цінностей [173], метод трансформації моральних уявлень [153], «Моя система цінностей» [116].

При проведенні цих методів психолог знайомив підлітків з поняттям «система особистих цінностей» і розповідав про умови її формування. Він прагнув піднести у свідомості підлітків ті загальнолюдські цінності, які нібито не мають значущості у житті. Подібна переоцінка та переорієнтація була корисна тим, хто "зациклився" на особистих негативних переживаннях та емоціях, кому заважають не стільки події життя, скільки особисті страждання. З такими підлітками велися розмови про те, що усякий досвід, навіть негативний, має велику цінність. Адже тільки долаючи труднощі, людина розвивається і дійсно починає розуміти себе та інших. Психолог разом з підлітками розглядав зміст моральних пріоритетів, процес їх прикладання до конкретної ситуації. Прийняття особистістю своїх помилок і прорахунків загартовує душу, додає мудрості, вчить сприймати інших людей такими, якими вони є. Наприкінці цих вправ відбувалось їх обговорення, під час якого психолог підкреслював основні ідеї: важлива частина діяльності людини – розвиток власної системи цінностей; дитячі цінності в підлітковому віці втрачають свою значущість; у міру того, як людина зростає, світ для неї перестає поділятися лише на чорне і біле; перевіряти і змінювати свої цінності з віком – природно і нормально; цінності завжди можна зміцнити, відкинути або змінити.

Метою корекційних заходів третього блоку занять, спрямованих на розвиток моральної саморегуляції підлітків, було сприяння оволодінню навичками психологічної релаксації, тренування вмінь робити моральний вибір в альтернативних ситуаціях і рольовій поведінці.

Для розвитку здатності до саморегуляції ми знайомили підлітків з поняттям «релаксація», пояснювали їм, що психологічна напруженість є набутою і що за допомогою тренування й практики її можна усунути. Із самого початку ми намагалися досягти того, щоб підлітки розглядали навчання релаксації як оволодіння навичкою, яка допоможе їм розвинути самоконтроль емоційної сфери, самоконтроль поведінки під час напруженої ситуації, а також справитися з певними проблемами і яку можна використовувати в повсякденному житті. На кожному занятті третього блоку проводилися релаксаційні вправи [46; 137; 160].

Для вироблення паттернів моральної поведінки, а також більш глибокого усвідомлення моральних нормативів, підліткам пропонувалася вправа «Аналіз альтернативних ситуацій»*. Нижче наведені приклади деяких моральних ситуацій.

Ми пропонували учасникам обговорити декілька життєвих ситуацій, пов'язаних з моральним вибором.

1. Я повертаю на погано освітлену й безлюдну вулицю. Попереду група людей з'ясовує з кимось стосунки. Чути гучні голоси, лайку, хтось когось штовхає, і я розумію, що зараз почнеться бійка. Я зупиняюся за рогом, щоб мене ніхто не побачив. Раптом помічаю, що починають бити мого доброго знайомого, котрий мені подобається. Необхідно щось зробити... (допишіть)

2. Останнім часом я приділяю мало уваги навчанню через те, що знайшов (ла) спосіб заробляти непогані гроші. Маючи ці гроші, я почуваю себе незалежним(ою), можу купити собі деякий одяг, щось смачне, навіть допомагаю родині. Однак мої батьки переживають через те, що я стаю незалежним (ою), що відстаю в навчанні й, напевно, не зможу продовжити навчання після школи. Отже, гроші, що дають незалежність, або перспектива навчання – це, звичайно, важливі життєві проблеми, однак, на мою думку, ціннішою з них є... (продовжити).

Обговорення цих ситуацій допомагало підліткам ширше подивитися на проблемні ситуації, знайти декілька варіантів їх вирішення. Зміст суджень учасників групи показав, що ці альтернативні ситуації сприяють формуванню адекватного оцінювання своїх позитивних і негативних рис, допомагають усвідомити наслідки власних вчинків, сприяють формуванню паттернів моральної поведінки, а також розширюють діапазон можливих рішень при зіткненні з моральними ситуаціями.

У процесі обговорення й обіграння з підлітками ситуацій морального вибору використовувалася вправа, спрямована на тренування здатності до самоконтролю*. При проведенні цієї вправи нами підкреслювалася важливість регулювання своєї поведінки, яка полягає в умінні фіксувати неузгодженості своїх внутрішніх процесів і поведінки, здатності вступати в діалог із собою та свідомо керувати своїми станами. При програванні різних ситуацій підлітки вчилися більш диференційовано здійснювати саморегуляцію своєї поведінки, навчаючись використовувати запропоновані нижче тактичні форми самоконтролю. Крім запропонованих команд, у процесі ознайомлення з вправою підлітки називали свої варіанти команд, закріплюючи тим самим навички свідомої моральної саморегуляції.

Самотабування (табуйовані команди, адресовані самому собі) – «Не можна...стоп... відійди від... я не маю на це права... не можу це зробити...». Підліткам пропонувалось обговорити біблійні заповіді, які варто розглядати як інтеріоризовані заборони.

Самосхвалення (самопохвала) – відображення гордості за себе, наснага від зробленого - «Молодець... о'кей... так тримати...»

Самопокарання (самокритика, самоосуд, каяття) – відмова від якоїсь актуальної для особистості діяльності, від задоволень – «який я дурень... ой, як соромно... я ненормальний...». В основі самопокарання лежать моральні почуття сорому, вини, каяття.

Самонаказ (самостимуляція, самоіронія) – «Треба!... зроби це!... не роби цього... уперед!... не бійся... це мій обов'язок... усе, я готовий... бувають же такі люди (про себе)... я не боягуз, але я боюся...»).

Самодозвіл – «Нехай буде так... я не проти... мій батько (моя мати) зробив (ла) би так само... це воля Бога...»).

Самовиправдання – у тих обставинах, коли зроблена дія або вчинок, що відхиляються від моральних вимог – «Я не хотів... не подумав... це відбулося випадково... у мене немає (не було) вибору... це сталося (відбулося) випадково... інші, на моєму місці, зробили б те ж саме...»). Після проведення вправи йшло її обговорення.

Головним завданням тренінгу було навчити підлітків аналізувати свої вчинки й нести відповідальність за власні рішення, допомогти учасникам усвідомити поняття «моральний вибір». Для цього використовувалися вправи: «Приймаю рішення» [159], «Відповідальне рішення» [226], «Моральний вибір» [192], «Вибір життєвих завдань» [163].

Виконання цих вправ сприяло розвитку в підлітків здатності адекватно оцінювати свої внутрішні переконання та вчинки, зважувати у процесі прийняття рішення всі «за» і «проти», передбачати можливі наслідки саме такого рішення і, спираючись на цей аналіз, робити вибір і знаходити такі засоби досягнення цілей, які не йдуть всупереч з особистими моральними установками, а також активізувало розвиток дисциплінарної відповідальності й відповідальності за себе. Підліткам пропонувалось обговорити, яке рішення приймати легше – персональне або колективне. Зверталась увага на те, що, приймаючи персональні рішення, людині не потрібно кого-небудь переконувати у своїй правоті. Разом з тим вона позбавляється можливості порадитися й несе повну відповідальність за наслідки свого рішення. Пропонувалось згадати ситуації, коли учасникам вдалося прийняти оптимальне рішення; обговорити, що при цьому допомагало (критично осмислити ситуацію, зваживши всі плюси і мінуси, оцінити можливі наслідки, насамперед свою і чужу безпеку).

Узагальнюючи висловлювання підлітків, психолог робив висновок про різноманітність життєвих виборів і ступінь відповідальності підлітків за своє майбутнє.

Надалі для розвитку моральної саморегуляції підлітків їм пропонувалось виконати вправи «Мої добрі справи» [159], «Внутрішня сила» [226], «Шляхетний вчинок» [159], метою яких була активізація у мнемічному процесі досліджуваних ситуацій з моральним вибором, де вони проявили свої позитивні особистісні якості, здійснили гарні вчинки, пишалися собою, відчували визнання та схвалення з боку інших. Саме вищезначене впливає на зростання самоповаги підлітків, переживання ними позитивних почуттів, що виникають після звершення шляхетних вчинків.

Таким чином, кожне групове заняття включало комплекс психологічних дій, які активізували основні компоненти моральної самосвідомості підлітків: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Різноманітні форми і методи консультування, що застосовувалися, дозволили одночасно стимулювати і розвивати процеси, які лежать в основі моральної самосвідомості підлітків – диференціацію моральних понять, моральну рефлексію, прогностичну функцію мислення, емпатію, інтроспекцію (здатність до самоаналізу і внутрішнього діалогу), розширювати навички саморегуляції й самоконтролю, а також удосконалювати здатність приймати відповідальні рішення в ситуації морального вибору. Результати позитивних змін показників моральної самосвідомості, які виникли внаслідок групової та індивідуальної консультативної роботи, вказують на ефективність запропонованої програми, що й відображено нижче у підрозділі 3.3.

3.2. Особливості морального зростання підлітків у процесі їх індивідуального консультування

Індивідуальне консультування може бути ефективним за умови, якщо дії психолога будуть спрямовані на інтеграцію та розвиток моральної самосвідомості підлітків з урахуванням особливостей їх моральних переконань, принципів, якими вони керуються для вирішення проблем, що виникають, їх ставлення до моральних норм, здатності до емпатії та самоконтролю.

Консультуючи підлітків з особистісних, зокрема моральних проблем, психолог повинен акцентувати їх увагу на цінності життя, отриманих психологічних знаннях, підкреслювати, що, не докладаючи вольових зусиль при вирішенні проблем, вони можуть стати жертвами маніпуляцій інших людей. У зв'язку з цим, психолог у процесі консультування вирішує два завдання: по-перше, з'ясовує, які ціннісно-нормативні установки превалюють у моральних взаєминах підлітка (його мораль – це інтеріоризовані нормативні вимоги дорослих або це мораль референтної асоціальної групи), і сприяє тому, щоб він сам усвідомив сутність взаємодій; по-друге, допомагає усвідомити, наскільки його реальна поведінка відповідає загальнолюдським нормам [138]. У процесі консультування

психолог також активізує інтерес підлітка, який піклується про своє особистісне зростання, щодо питань моральності та розуміння її значущості у його реальному житті [63].

У процесі проведення індивідуальних консультацій із підлітками, враховуючи вікові особливості їх психічного розвитку, ми використовували методи і прийоми когнітивно-біхевіорального підходу, а також деякі методи клієнт-центрованого консультування. У процесі діалогічного спілкування з підлітками використовувалися загальні навички консультування: уважне слухання (відкриті та закриті питання, заохочення, перефразування, відображення почуттів, значень), навички впливу (директиви, інтерпретація, порада, інформація, зворотний зв'язок, конфронтація, логічна послідовність). Після проведення першої консультації складався план наступної консультації, а після третьої консультації – план довготривалої роботи.

У процесі індивідуального консультування психолог знайомив підлітка з необхідними психологічними знаннями, які важливі у процесі вирішення проблем, що виникли у нього, підкреслював важливість використання при цьому раціонального, логічного мислення, знайомив з основами саногенного (здорового) мислення. Зауважимо, що мислення за своєю природою рефлексивне, і саме ця особливість є основою його саногенності, точніше здоров'я, адже внутрішній діалог особистості дає їй можливість для розвитку усіх видів диференційованого й одночасно цілісного бачення світу, сприяє змінам ставлень до своїх думок, переконань [3].

У розвитку моральної рефлексії та внутрішнього діалогу особливу значущість має когнітивний дисонанс, який пов'язаний з актуалізацією у підлітків переживань внутрішніх суперечностей, що додає у їх рефлексивний репертуар новий когнітивний досвід. Протиріччя в системі моральних знань, які породжують негативні переживання, спонукають підлітка до дій, спрямованих на їх усунення. У ході взаємодії психолога з підлітками створювалися умови для такої дисоціації, тим самим, забезпечуючи підґрунтя для розвитку в них моральної рефлексії.

Для розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітків у процесі їх індивідуального консультування використовувалися різноманітні методи. Так, основним методом є трьохступінчаста модель зміни паттернів мислення [7]. Неконструктивні переконання часто лежать в основі особистісних проблем, що призводять підлітків до

дезадаптації. При цьому вони рідко усвідомлюють, що дезадаптована поведінка викликана їх власними неконструктивними переконаннями, тому не здатні самостійно її змінити. У зв'язку з цим використовувався метод зміни паттернів мислення, який дозволяв «змусити» підлітка засумніватися в попередньому (обмеженому) переконанні, яке не відповідало моральним цінностям, і фіксувати в його свідомості нові моральні орієнтації. Алгоритм проведення метода зміни паттернів мислення був наступний:

1) за допомогою навичок вислуховування психолог встановлював, *що* думає підліток, виявляв у його висловлюваннях помилкові судження та ірраціональні переконання;

2) використовуючи навички впливу консультант допомагав підлітку розпізнати помилкові паттерни мислення і знайти нову точку зору;

3) забезпечуючи зворотний зв'язок, психолог переконувався, що його докази прийняті підлітком.

Так, на консультацію звернувся підліток, у якого було виявлено наступне неконструктивне переконання: «Без сторонньої допомоги я *нічого* в житті не досягну». Аналізуючи це висловлювання, психолог звернув увагу на дві речі: 1) логічну помилку – «абсолютизм», тобто дихотомічне мислення, яке відбувається за типом «все або нічого»; 2) небажання підлітка брати на себе відповідальність за власне життя. Для того, щоб він зрозумів неконструктивність цього переконання, психолог ставить йому наступні питання: «Що ти розумієш під фразою «нічого не досягну»? Чого саме ти прагнеш досягти? Що буде, якщо ти не досягнеш запланованого? Ти міркуєш «або все або нічого», це неконструктивно, адже серед цих полярностей ще є «золота середина». Що для тебе могло б бути «серединою», яку б ти міг розглядати як успіх? Як ти вважаєш, що тобі треба робити, щоб отримати те, що хочеш?» Таким чином, психолог розширював діапазон мислення підлітка. Надалі він переходив до коректування почуття відповідальності. Психолог: «Ти тільки що перерахував кроки, які намагаєшся здійснити для отримання бажаного результату. Почуваєш себе більш впевненим і сам знаєш, чого ти хочеш і як цього досягти. Ти й досі вважаєш, що ти не впораєшся без допомоги?» Консультант наголошував, що для кожної підтримки існує міра, не можна розраховувати на підтримку постійно. Психолог наводить приклади з життя тих людей, які досягли бажаного без будь-якої підтримки. Консультант дискутував з підлітком, прагнув певною мірою піддати

сумніву його дисфункціональні переконання. У кінці бесіди психолог досяг зміни неконструктивних переконань підлітка за типом: «Без сторонньої допомоги я *нічого* в житті не досягну» на конструктивне «Я сам в житті можу досягнути успіху».

Важливим у роботі шкільного психолога є метод «сократівського діалогу» [27]. Для його проведення консультант ретельно складав питання для забезпечення нових форм навчання. Метою постановки цих питань було наступне: прояснити проблему підлітка; допомогти йому ідентифікувати думки, образи, припущення в просторі свого реального «Я», виявити значущість для нього моральної ситуації, оцінити наслідки підтримки неадаптивних думок і поведінки. Діалог будувався психологом таким чином, щоб підвести підлітка до адекватного висновку, при цьому так, щоб він міг подивитися на свої переконання з іншого погляду. Отже, усвідомлення змісту діалогу психолога з учнем підліткового віку підводив останнього до осмислення логіки власної проблеми і виводив на нові умовисновки, які відображали б її раціональне вирішення. Так, на консультацію звернулася дівчина з проблемою: «Мені соромно, що мої батьки не можуть купити мені дорогий одяг. Наді мною сміються мої подруги». У ході бесіди виявилось, що дівчина з інтелігентної сім'ї, середнього достатку, з її висловлювань психолог виділив приховане неконструктивне переконання: *«Бідним бути соромно»*. Готуючись до наступної консультації, ми, використовуючи метод «сократівського діалогу», підготували такі питання: 1) «Що саме ти розумієш під поняттям «бідність»? Хто для тебе є бідними людьми? Чому ти вважаєш, що бідним бути соромно? Якщо твої подруги стали ігнорувати тебе за те, що в тебе небагато гарних речей, тоді хіба вони справжні друзі? У такому разі хіба вони щиро, доброзичливо ставляться до тебе? Якщо б так сталося, що тобі довелося відправитись у досить складну подорож і з тобою поряд було б дві дівчини – одна чесна, порядна, на яку ти можеш покластися, а інша нещира, яка могла б тебе скривдити. Ти б думала про їх матеріальний стан? Як ти вважаєш, що ж тоді вплинуло б на твій вибір? Ти помічала, що є люди без матеріального достатку, але до них тягнуться і хочуть з ними дружити інші люди, причому різних соціальних статусів? Як ти вважаєш, чому до одних людей ставляться критично, підкреслюючи їх матеріальну неспроможність, а до інших (з таким же достатком) ці ж люди ставляться лояльно, взагалі не звертають уваги на їх матеріальне становище? Можливо, справа в тому, що ці матеріально «небагаті» люди

багаті духовно, вони незалежні й не звертають уваги на снобів. Як ти вважаєш?» і т.д. Таким чином, діалог, побудований на засадах подібних питань, дав змогу психологу змінити неконструктивне переконання дівчини: «Бідним бути соромно» на конструктивне «Бідність не порок».

Для стимулювання і розвитку здатності до моральної рефлексії, у тому числі з метою адекватної оцінки моральних ситуацій і власних вчинків, використовувався прийом «альтернативних формулювань». Якщо підлітку важко уявити, які можна переживати почуття у тій або іншій ситуації, психолог може запропонувати альтернативні формулювання відповідей. При цьому не обов'язково, щоб одна з них була відповіддю на запит проблемної ситуації, оскільки метою цього прийому є не пошук правильного варіанта відповіді, а стимулювання його [11]. Наприклад, за консультацією звернулася учениця 9-Б класу Оксана Г. Дівчина сформулювала свою проблему так: «На мене образилася подруга і не хоче зі мною спілкуватися». З бесіди з'ясувалося, що дівчина часто поводитися нещиро, нешанобливо та зневажливо стосовно своїх друзів, використовувала їх, маніпулювала їх почуттями. Коли ж подруги перестали з нею спілкуватися, вона звинуватила їх у заздрості й не зрозуміла, що причини конфліктів обумовлені її ставленням до людей. Дисфункціональне переконання, що полягало в основі неконструктивної поведінки, було таким: «Я краща за інших, тому можу дозволити собі поводитися як захочу». З таким переконанням дівчина могла дозволити собі зарозумілу поведінку стосовно ровесників, не замислюючись про наслідки.

Складність вирішення цієї ситуації полягала в тому, що в поведінці дівчини спостерігалася конфронтація: з одного боку, вона не хотіла змінювати свою поведінку, з іншого боку, хотіла поліпшити свої взаємини з однолітками. Для розвитку моральної рефлексії ми провели рефлексивний аналіз конфліктної ситуації, з якої звернулася Оксана Г., і разом продумали варіанти відповідей на питання: «Що робити для поліпшення стосунків з ровесниками?» У ході спільної роботи ми склали список відповідей:

- 1) змінити переконання «Я краща за інших, тому можу дозволити собі поводитися як захочу» на «У кожної людини є достоїнства, за які її можна поважати»;
- 2) у спілкуванні з однолітками звертати увагу на їх позитивні якості;
- 3) ставитися до однолітків доброзичливо, відмічаючи зміни у їх ставленні до себе.

Цей прийом дозволяв підліткам краще описувати свої переживання й усвідомлювати власні дії та вчинки. Вибір між будь-якими альтернативами стимулював розвиток моральної рефлексії, сприяв подоланню обмеженості сприйняття і взагалі активізував консультативний процес.

Використовуючи метод корекції ірраціональних установок, психолог впливав на рівень відповідальності підлітка [229; 239]. При цьому консультантом проводилася корекційна робота з ірраціональними установками, які визначені різними формами «належного» («повинен», «потрібний», «зобов'язаний»). Наприклад, у ході консультативної бесіди у підлітка (Віталія В.) була виявлена наступна ірраціональна установка: «Інші люди повинні бути вдячними, догоджати мені...», яку важливо було змінити на іншу раціональну установку: «Я повинен добитися схвалення інших і т.п.». Перша установка на належне привела підлітка до порушення душевної рівноваги та фрустраційного стану, тому в процесі консультування ми ставили акцент на корекції такої ірраціональної когнітивної установки, коли підліток вважав, що інші люди зобов'язані постійно йому допомагати, знімаючи з себе тим самим відповідальність за власні вчинки. Формування другої, раціональної, установки привело до зміни неконструктивних переконань підлітка та підвищило рівень його адаптивного потенціалу в життєвому просторі серед оточення.

У роботі з ірраціональними переконаннями нами використовувався ще один метод – АВС - аналіз А. Елліса, який відображається у відомій формулі, де: А – об'єктивні факти, події, вчинки, з якими стикається підліток; В – переконання підлітка відносно А; С – емоційні наслідки, або що особистість відчуває стосовно А [124; 229; 239]. Проведення цієї процедури аналізу дозволило зрозуміти, як думки підлітків визначають їх почуття стосовно подій. Отже, у їх життєвому просторі, змінюючи ірраціональність на раціональність у логіці думок підлітка, ми показували, що В може викликати С, при цьому суперечливим було не саме переконання, а його необґрунтованість, неосмисленість, що й призведе до алогічності у діях підлітка. Наприклад, підліток звернувся до психолога з проблемою: «Від мене відвернувся друг». У ході консультативної бесіди з'ясувалося, що підлітка дуже пригнічують успіхи друга, він відчуває свою нікчемність, засмучується, що в нього немає того, що має друг. Ми припустили, що йдеться про почуття заздрості, яке супроводжується переживаннями незадоволеності. У цьому випадку А – об'єктивна подія – успіх іншої

людини; С – емоційні наслідки – почуття заздрості, незадоволеність собою, пригніченість, злість; В – центральне переконання підлітка відносно успіхів інших – «Я кращий за нього і заслуговую на більше, ніж маю». Це почуття стало руйнувати його взаємини з другом і він сам став віддалятися від нього. Складність вирішення цієї проблеми полягала в тому, що у підлітка могли з'явитися компенсаторні реакції на успіхи іншого – він міг знецінювати їх. Нашим завданням було навчити підлітка об'єктивно оцінювати успіхи інших, звертаючи увагу на позитивні особистісні якості успішної людини, які допомогли їй досягти бажаного (емпатійність у спілкуванні, настирливість у справах, доброзичливість у взаєминах і т.д.). Для вирішення поставленого завдання ми пояснювали підлітку, що саме думки, переконання викликають сильні емоції та зумовлюють вчинки. Водночас просили згадати його, як одні й ті ж самі зовнішні ситуації можуть інтерпретуватися різними способами, і важлива не ситуація, а саме її смислова інтерпретація. Для того, щоб усунути або послабити негативні емоції підлітка, ми пропонували йому згадати декілька ситуацій, у яких виникало почуття заздрості. При цьому підліток мав подумати і відповісти на питання: «Що мене збентежило у цій ситуації?, Мені насправді потрібна та річ або той успіх, що отримав мій друг?» Питання такого змісту допомогли підлітку зрозуміти рівні значущості тих ситуацій, через які він страждав. Він заздрив одному другу, що той мав новий плеєр, іншому – що той відвідував чотири роки секцію з боксу і т.д. Після відповідей на вищевизначені питання, досліджуваний зрозумів, що насправді він не хотів би займатися боксом, крім того, у нього є гарний плеєр. Після такої рефлексії виявилось, що підліток був здатен змінити неконструктивне переконання «Я кращий за нього і заслуговую на більше, ніж маю» на конструктивне «Я можу досягнути успіху самостійно, беручи приклад з інших». Нами велася роз'яснювальна робота з приводу того, що коли виникає почуття заздрості, важливо відрефлексувати для себе деякі логічні питання: «Чого я можу навчитися в цієї людини? Що і як робить мій друг і чому в нього багато друзів? Чому я повинен почувати себе пригніченим, коли я сам можу добитися того, чого хочу?» Консультант пояснював підлітку, якщо він хоче почувати себе щасливим, йому потрібно кожную ситуацію сприймати як «дарунок» і думати, що корисного й позитивного він зможе з неї винести. Після мисленнєвого програвання деяких ситуацій, про зміст яких підліток намагався думати раціонально: «Я можу самостійно досягти успіху, беручи за основу досвід інших»,

«Чого я можу навчитися у цій ситуації?», він відчував полегшення й інтерес до оточення. Отже, зміна переконання досліджуваного не тільки вплинула на його емоційний стан, але й у нього з'явилася позитивна мотивація до конструктивних дій.

Нижче наведено докладний опис процедур і прийомів консультативної роботи з ірраціональними переконаннями підлітка Ігоря К., який самостійно звернувся за консультацією. Проблема, яку він сформулював на самому початку нашої першої зустрічі, звучала так: «У мене не складноється відносини з однокласниками».

На початкових етапах консультування, крім з'ясування і уточнення наявної проблеми, був констатований рівень розвитку основних складових моральної самосвідомості, для чого застосовувалися тести, які були презентовані раніше (у підрозділі 1.4). Уточнення показників, що відображали характеристики різних компонентів моральної самосвідомості, а також інформація, яка була отримана у процесі бесіди з досліджуваним, дозволили нам спланувати консультативну роботу й цілеспрямовано використати різноманітні прийоми та методи, спрямовані на корекцію його ірраціональних переконань. У процесі психодіагностики у підлітка виявлено низький рівень моральних знань, моральної рефлексії та інтроспекції. При цьому визначено середній рівень розвитку дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе і відповідальності за іншого, такий же рівень розвитку емпатії. В ієрархії цінностей підлітка переважали такі ціннісні орієнтації, як: «Визнання з боку оточення», «Матеріальні», «Відпочинок», «Професійні», «Сімейно-побутові цінності», «Інтимне спілкування», «Самостійність», «Наявність мети і сенсу життя». На останньому місці в ієрархії його ціннісних орієнтацій знаходилися такі, як: «Творчість» і «Соціальний статус». Також був визначений середній рівень розвитку самоконтролю та виявлено позитивне ставлення до моральних норм. Отже, результати психодіагностики дозволили на початку консультування спланувати не тільки тактичні, але й стратегічні завдання, спрямовані на корекцію функціонально ослаблених елементів моральної самосвідомості (підвищення рівня моральних знань, розвиток моральної рефлексії, здатності до інтроспекції і т.п.).

Нижче подається запис бесіди практичного психолога з підлітком, де відображено аналіз використання психологічних прийомів, спрямованих на корекцію ірраціональних переконань підлітка та розвиток у нього нових – раціональних, моральних.

	Судження консультанта і підлітка	Класифікація психологічних прийомів і коментарі
	Стадія 1. Контакт і структурування	
Консультант:	«Здрастуй, Ігоре. Як у тебе справи?»	Відкрите питання.
Ігор К.:	«Чесно кажучи, не дуже добре».	Підліток показує, що він хоче відразу перейти до обговорення проблеми. Психолог вирішує не затягувати першу стадію і відразу переходити безпосередньо до другої.
	Стадія 2. Збирання інформації, визначення проблеми	
Консультант:	«Ти не міг би точніше розповісти про це?»	Відкрите питання, орієнтоване на одержання загального опису проблеми.
Ігор К.:	«Від мене відмовилися всі друзі... У класі зі мною майже не розмовляють... Я не знаю, як поводитися».	Підліток дуже коротко викладає проблему.
Консультант:	«Не знаєш як поводитися?»	Уточнення (повтор ключової фрази).
Ігор К.:	«Так, не знаю. Вони вважають, що я хитрий, нечесний, собі на умі, роблю усе заради користі. А хіба це погано? Зараз усі брешуть, тому що, якщо жити чесно, будеш невдахою. Хіба вигідно зараз бути чесним?»	У підлітка перекручені переконання про чесність. Узагальнюючи таким чином думки, він намагається виправдати себе.
Консультант:	«Чому ти вважаєш, що бути чесним – не вигідно?»	Відкрите питання, з метою з'ясувати, як підліток пояснить неконструктивне судження.
Ігор К.:	«Нечесні краще живуть. У нашому під'їзді живе Сашко, його батько – багата людина. Він купив Сашку комп'ютер, мобільний телефон. І чого у них тільки немає. Усі знають, що батько Сашка заробляє нечесно. Зате кожного літа на море їдять, машина в нього дорога».	У відповіді простежується заздрість.

Консультант:	«Що ти відчуваєш, коли розповідаєш про це?»	Психолог хоче, щоб підліток усвідомив почуття заздрості.
Ігор К.:	«Досаду, а може і заздрість, але я теж багато чого хочу мати. І зараз більшість так. Живуть добре тільки ті, хто нечесно заробляє».	
Консультант:	«А твої батьки як живуть?»	Відкрите питання, психолог поступово хоче підвести підлітка до того, що він цінить у своїх батьках саме моральні якості.
Ігор К.:	«Мої батьки працюють на заводі. Що вони мають? Мама говорить, що якби батько не був би надто порядним, то в мене теж був би комп'ютер».	
Консультант:	«Яке твоє ставлення до батька?»	Відкрите питання, з метою уточнення сімейних взаємовідносин.
Ігор К.:	«Я люблю його, поважаю, у нас гарні стосунки».	
Консультант:	«За що ти поважаєш свого батька?»	Відкрите питання, з метою уточнення сімейних цінностей.
Ігор К.:	«Він порядна людина, з усіх сил піклується про нас з мамою, але от якби він був хитрішим, ми б жили набагато краще».	
Консультант:	«Якщо я правильно тебе зрозуміла, з одного боку, ти поважаєш порядних людей, а з іншого — вважаєш, що треба бути нечесним, хитрим?»	Конфронтація, психолог підкреслює невідповідність переконань.
Ігор К.:	«Так. Виходить, що так».	Вочевидь розгублений.
Консультант:	«А що, по-твоєму, означає «бути чесною людиною?»»	Відкрите питання, з метою уточнення розуміння моральної якості.
Ігор К.:	«Говорити правду, не обманювати інших, не красти, вести правильний спосіб життя».	
Консультант:	«Ти помічав, що інші поводитися стосовно тебе нечесно?» «Звичайно. Іноді в них очі «бігають», вони мнутья,	Закрите питання, для отримання конкретної відповіді.

Ігор К.:	збиваються. Взагалі, це помітно».	
Консультант:	«А тепер уяви, що навколо нас живуть одні нечесні люди. Усі обманюють і при цьому хочуть отримати якусь користь. Як би ти на це реагував?» «Я б нікому не довіряв, був би підозрілим».	Директива, відкрите питання, щоб підліток зрозумів.
Ігор К.:	«Так».	
Консультант:	«У таких людей, що не довіряють, немає друзів».	Заохочувальний стимул (виконує функцію підтримки).
Ігор К.:	«А що ти почував, коли сам обманював?»	
Консультант:	«Мені незручно, буває навіть погано».	Відкрите питання для заохочення розмови.
Ігор К.:	«Чому?»	
Консультант:	«Тому, що намагаєшся, щоб про це ніхто не дізнався.	Відкрите питання стимулює роздум над вчинком.
Ігор К.:	Від тебе можуть відвернутися. Іноді за це навіть б'ють».	
Консультант:	«Виходить, коли людина обманює, вона відчуває страх, що її викриють і, зрештою, стане відомо про обман. Так?»	Перекладання з метою уточнення мотивів нечесних вчинків.
Ігор К.:	«Так, але зате нечесність може принести користь».	
Консультант:	«Яка ж це користь? Кожна людина хоче мати гарних друзів і знайомих. Адже жити на самоті важко, а ти живеш у постійній напрузі, що тебе викриють і знехтують, і ти можеш втратити, мабуть, найголовніше – щире, відкрите спілкування з друзями».	Логічна послідовність – метод прояснення, з метою звільнення від пригнічення.
Ігор К.:	«Ну, так».	
Консультант:	«Грати людину чесно, якщо ти нечесний – важко, це породжує внутрішній конфлікт і знижує самоповагу. Ти відчував такі почуття?»	Інформування, відкрите питання.
Ігор К.:	«Відчував, адже можна дружити і з порядними людьми? У мене є двоє друзів, вони завжди на моєму боці, ніколи мене не засуджують».	
Ігор К.:	«Ти часто їх підводиш? Ти їх обманюєш?»	

Консультант:		Закрите питання, з метою отримання прямої відповіді.
Ігор К.:	«Ні, з ними я намагаюся бути чесним, я ними дорожу. Намагаюся допомогти, якщо можу».	
Консультант:	«Я правильно тебе зрозуміла? Ти хочеш бути з одними людьми чесним, а з іншими нечесним? Ти відчуваєш, що твоя позиція двоїста і по суті неправильна? Адже один нечесний вчинок породжує інший і потім людині важко зупинитися. У таких людей завжди є проблема з совістю. Вони постійно почувають дискомфорт, погано сплять, хворіють».	Конфронтація, демонстрація суперечливих переконань.
Ігор К.:	«З цим я теж можу погодитися».	
Консультант:	«Так що ж вигідного в тому, що людина робить нечесні вчинки? Вона боїться людей, не поважає себе, знаходиться в постійному страху розкриття, ізольовується, втрачає друзів, не може цим ні з ким поділитися. Чи не така в тебе зараз ситуація?»	Інформування, закрите питання, з метою усвідомлення підпітком наслідків власних переконань.
Ігор К.:	«Так, хоча я раніше про це не думав, але зараз сам думаю, що в деякій мірі винний у тому, що так склалися стосунки з однокласниками».	
Консультант:	«За час нашої бесіди я зрозуміла, що у тебе гарні стосунки з батьками, ти цінуєш в інших людях порядність, і, незважаючи на те, що нечесність вважаєш вигідною, у тебе є двоє друзів, стосовно яких ти поводишся чесно і порядно».	Підбиття підсумків, резюме.
Стадія 3. Визначення результатів		
Консультант:	«Після нашої розмови й тих обставин, про які ти мені розповів, яке б рішення щодо налагодження стосунків з однокласниками було б ідеальним? Що б ти хотів, щоб відбулося?»	Відкрите питання, з метою уточнення ідеальної ситуації для підлітка.
Ігор К.:	«Я хочу, щоб коли я входив до класу, зі мною віталися, посміхалися, запрошували до розмови. Мене дуже гнітить ця ситуація».	Робота з власною проблемою, прояв реальних почуттів.
Консультант:	«Чи змінилася б твоя поведінка стосовно однокласників?» «Так, я був би більш щирим з ними».	Закрите питання, що вимагає визначення ставлень і намірів

Ігор К.:	Стадія 4. Дослідження альтернатив і конфронтація неузгодженостей	Проявляє щирість.
Консультант:	<p>«Таким чином, з одного боку, ти засмучений через конфліктну ситуацію з однокласниками, які вважають, що ти поводишся стосовно них нечесно, з іншого боку, ти вважаєш, що нечесним бути вигідно, а до себе ти очікуєш чесного і порядного ставлення. За таких обставинах можна змінити цю ситуацію?»</p> <p>«Не знаю».</p>	Узагальнений висновок усієї консультації.
Ігор К.:	<p>«Мені здається, що ти повинен змінити своє ставлення до людей. Як ти гадаєш, чи варто очікувати гарного, поважного ставлення від людей, яких ти обманюєш? Що ти думаєш із цього приводу?»</p>	Порада, відкрите питання, психолог демонструє позицію конфронтації у підлітка між його вимогами до поведінки оточення і до власної поведінки.
Ігор К.:	<p>«Я думаю, що буду намагатися ставитися більш уважно до друзів. Я знаю, що можу допомогти деяким своїм однокласникам на контрольних з математики (у мене добре з математикою), я хочу помиритися з Юрком – він лідер у нашому класі, до його думки багато хто прислухається».</p> <p>«Це єдина причина, через яку ти хотів би помиритися з Юрком?»</p>	Закрите запитання, з метою уточнення.
Консультант:	<p>«Мені потрібна його підтримка, але насправді хотілося б, щоб він змінив свою думку про мене».</p>	Ця відповідь свідчить про справжні наміри змінитися.
Ігор К.:		
Консультант:	Стадія 5. Узагальнення і перенесення засвоєного у повсякденне життя	
Консультант:	<p>«Таким чином, ми детально обговорили суперечливі питання, і ти вирішив, що можеш допомогти сусідові по парті з математикою, поговорити з лідером класу – Юрою. Можеш виявляти ініціативу до справ класу, пропонувати свою допомогу іншим. Однак дай відповідь мені на головне питання: «Ти зробиш це?»</p> <p>«Я буду намагатися».</p>	Перефразування, з метою підбиття підсумків.

Ігор К.:	«Тепер давай детально обговоримо, з чого ти почнеш. Що ти будеш говорити і кому?»	Ця відповідь свідчить про справжні наміри змінитися.
Консультант:	«Найголовніше для мене – налагодити стосунки з Юрою. Я просто підйду до нього і скажу, що був неправий.»	Відкрите питання.
Ігор К.:	«Ти хотів би поговорити про все це наступного разу, коли ми зустрінемося?»	Закрите питання.
Консультант:	«Таю».	
Ігор К.:	«Зустрінемося через три дні й обговоримо, що відбувалось за цей час».	
Консультант:		

Після проведеної консультації психолог - консультант складає план наступної роботи з підлітком (див. дод. П).

У результаті проведеної консультативної роботи у Ігоря К. змінилися переконання відносно стосунків з однолітками і моральними поглядами на стосунки з іншими людьми. Катамнез показав, що у підлітка покращилися стосунки з однокласниками. Він став більш комунікабельним і відкритим. У бесіді через кілька місяців було виявлено, що підліток став більш шанобливо ставитися до моральних поглядів батька.

В основі регуляції різних форм поведінки підлітків лежать емоції та почуття, однак дослідження (Л.І. Божович, Г.М. Бреслава, І.С.Булах, Т.О. Флоренської) вказують на той факт, що у них ще слабовиражена здатність чітко диференціювати моральні почуття, тому психолог у консультативній практиці акцентував увагу учнів на моральних переживаннях, які досить індивідуальні, однак досить сильні за дією; допоміг їм проаналізувати та уточнити їх сутність.

Як підкреслював К. Роджерс, основним методом у консультуванні є реагування психолога на емоції людини, а не на зміст її тверджень, тому консультант повинен дати можливість підлітку вільно виявляти і «прояснювати» свої почуття, у процесі чого він відчуває емоційне звільнення від їх гнітючої дії та почне усвідомлювати основні проблеми своїх життєвих ситуацій, а також корегувати його невміння виразити своє ціннісне ставлення до людей [176; 177]. Означена проблема пов'язана не лише з дефіцитом уміння

практично реалізувати, але й з відсутністю у підлітків бажання говорити добрі слова, що пов'язано з їх суперечливим ставленням до людей. У таких випадках психолог-консультант має у першу чергу переконати підлітка в тому, що треба змінити своє ставлення до людей, тоді він зможе розраховувати на добре ставлення до себе з боку інших. Втім одного словесного переконання в цьому питанні не вистачить. Важливо емоційно адекватно відреагувати на поведінку підлітка, продемонструвати недоліки його власної поведінки начебто з боку. Варто домогтися, щоб підліток побачив, як він поводить себе з іншими людьми, щоб переконати його в необхідності щось змінити у своїй поведінці. Крім того, бажання говорити людям добрі слова повинно бути чимось підсилене. Такою «силою» закріплення для «Я» підлітка можуть стати позитивні реакції на його ціннісну поведінку з боку оточення [3].

Для того, щоб реакції дорослих були осмислені й належним чином оцінені підлітком, необхідно навчити його уважно спостерігати за партнерами по спілкуванню і фіксувати те, що свідчить про доброзичливість чи недоброзичливість реакцій партнерів на його дії та слова. Так, у побудованих нами взаємодіях, по-перше, було запропоновано підліткам якийсь час спостерігати за тими людьми, яких вони особисто знають. Це могли бути люди, які досить уміло говорять добрі слова, компліменти на адресу інших людей або ж правильно реагують на компліменти на свою адресу. По-друге, підліткам було запропоновано самим спробувати висловити добрі слова на адресу інших людей і уважно подивитися на те, як вони на це відреагують. У результаті проведеної нами роботи у підлітків були констатовані навички позитивного спілкування з людьми.

У процесі нашої консультативної роботи з підлітками важливе значення мало проведення активного соціально-психологічного навчання з розвитку в них моральних переживань і почуттів. Ми прагнули розв'язувати природу моральних почуттів і способи подолання негативних наслідків у випадку відступу відслідування ним. Наприклад, на консультацію звернулася дівчина Таня Л., яка зазнавала труднощів у спілкуванні з ровесниками, пояснюючи це так: «Я горда і навіть якщо не маю рації, перша миритися не буду». Для зміни максималістської позиції дівчини, що заважала їй підтримувати стосунки з оточенням, ми використовували метод роз'яснення моральних переживань і почуттів. Разом з дівчиною обмірковували питання розходження між поняттями гордість і власна

гідність, хоча ці почуття і є відображенням самооцінки особистості. Однак, почуття власної гідності відображає стратегічне ціннісне ставлення особистості до себе і є статичним, а почуття гордості – ситуативне та динамічне переживання власної цінності, що не завжди корелює з почуттям гідності. Відзначалося, що почуття гідності – це відображення самоповаги, а почуття гордості є переживання тимчасового стану задоволення собою. Цей метод допоміг дівчині усвідомити неконструктивність свого переконання та змінити його на «Компроміси в поведінці не впливають на моє почуття гідності».

Для розвитку почуття відповідальності нами був використаний метод планування, який полягав у заохоченні підлітків до оцінювання своєї поведінки, наданні допомоги у складанні плану своїх дій для досягнення мети, з'ясуванні того, що допомагає і що заважає їм у пошуку альтернативних дій і виконанні плану [7; 63]. Доводилося, що план повинен бути чітким, простим, конкретним: що будеш робити, де, як, коли і навіщо. Досліджуваного підводили до прийняття на себе зобов'язань з метою виконання прийнятого плану, який мав бути реалістичним. Для усвідомлення підлітком того, що він несе відповідальність за свою поведінку, консультант працював з його «Я – висловлюваннями». Ми досягали такого рівня, щоб підліток, описуючи проблемну ситуацію, змінював слово «не можу» на «не хочу».

Особлива роль у розвитку моральної самосвідомості підлітків належить емпатичним здібностям, які допомагають орієнтуватися в емоційних станах інших людей і враховувати сутність їхніх проблем. У процесі індивідуального консультування ми ставили за мету розвивати емпатичні здібності підлітків, акцентували їх увагу на тому, що способи спілкування залежать від особистісних якостей, які емоційно прикрашені. Підліткам у ході індивідуальної роботи пропонувалося вточнити зміст й обговорити різні варіанти використання в житті «золотого правила моральності»: стався до інших так, як ти б хотів, щоб вони ставилися до тебе.

Консультуючи підлітків, ми часто стикаємося з їх негативними переживаннями, зокрема, злістю і гнівом, а також гіпертрофованими почуттями вини і сорому. За допомогою такого методу, як рефреймінг, ми зменшували емоційну напруженість, при цьому це відбувалося за рахунок зміни сприйняття підлітком тих проблем або ситуацій, які

є джерелом цих переживань [63]. Цей метод дозволив нам допомогти підліткам осмислити й позитивно подивитися на ситуацію або причину тієї чи іншої події. Зміна точки зору виявила такий особистісний потенціал, як по-іншому реагувати на ситуацію і змінити або пригасити почуття та переживання, що супроводжують її. Підліткам було запропоновано ідентифікувати свої негативні переживання, думки або почуття, потім знайти в них щось позитивне і зосередитися на цьому, а надалі об'єднати позитивні та негативні переживання.

У процесі проведення консультувань ми допомагали підліткам уточнювати значущість, що лежать у підґрунті їх думок і почуттів. Основне почуття, яке людина відчуває до своїх батьків, членів родини і кращих друзів – це любов. Це почуття глибоко приховане у більшості людей. Водночас протягом спільного сімейного життя в дітей негативні почуття до батьків можуть почати переважати над позитивними або виявитися у прихованій формі. Саме у підлітковому віці часто виникають різні конфлікти між дітьми і батьками, які загострюють ці негативні почуття. Проблема появи складних взаємовідносин підлітків з членами родини дуже поширена, а тому важливим завданням консультанта було – допомогти підліткам визначити наявні суперечливі, амбівалентні почуття до близьких, а також допомогти усвідомити їх позитивну й негативну значущість.

Наступний приклад індивідуальної консультації демонструє те, як ми допомагали дівчині-підлітку (Олені П.) диференціювати свої змішані почуття до матері. Ситуація, що з першого погляду не мала очевидного морального змісту, у процесі консультації виявилася у формі конфліктів у сфері моральної самосвідомості дівчини.

Через певну обмеженість обсягу роботи, немає можливості детально зупинитися на всьому ході консультації, але зазначимо основні психологічні прийоми, які ми використовували, реалізуючи цілісну модель консультування, що включає в себе п'ять етапів.

На початковому етапі вивчення проблеми, з якою до консультації звернулася Олена П., проводилося психологічне діагностування особистісних якостей досліджуваної з використанням тестів, спрямованих на з'ясування особливостей її моральної самосвідомості. За допомогою методик було виявлено високий рівень моральних знань і рефлексії, а також середній рівень розвитку інтроспекції. Крім того, у неї виявлено низький

рівень відповідальності за себе, а також середній рівень дисциплінарної відповідальності й відповідальності за іншого. У системі цінностей Олени П. превалювали «Альтруїстичні», «Суспільно-політичні», «Сімейно-побутові» та «Інтимне спілкування», низький рейтинг займали такі цінності, як «Відпочинок» і «Соціальний статус». У дівчини був виявлений високий рівень емпатії, низький рівень самоконтролю в емоційній сфері й середній рівень самоконтролю діяльності і поведінки, а також позитивне ставлення до моральних норм.

Таким чином, у процесі консультування психолог, з урахуванням виявлених особливостей розвитку складових моральної самосвідомості, поставив перед собою додаткові завдання: розвивати у неї почуття відповідальності за себе, підвищувати рівень самоконтролю в емоційній сфері, гармонізувати наявні дисонуючі почуття до матері.

Стадія 1. Контакт / Структурування

На цій стадії ми використовували навички уважного слухання: заохочувальні стимули, переказ, відображення почуттів.

Стадія 2. Збір інформації

У процесі бесіди дівчина (Олена П.) категорично заявляла, що ненавидить свою матір. З її слів, мама часто створює такі ситуації, у яких вона відчуває себе дурною, інтелектуально нерозвиненою. Наприкінці розповіді дівчина говорила, що вона відчуває сором за свої почуття, адже вона знає, що маму потрібно любити. Вона часто картає себе за те, що стосунки з мамою не складаються, і після приступів самозвинувачення починає звинувачувати матір саме в тому, через що сама переживає почуття вини.

Коментар: зі слів дівчини можна зробити висновок, що її матір – сувора жінка, яка виховує дочку за принципом «подвійного тиску», тобто дає їй суперечливі вказівки, які дочка не може виконати і від цього відчуває свою неспроможність і безпорадність. Цей етап консультації важливий тим, що знімалася емоційна напруга, яка провокувала конфлікти між донькою і матір'ю. Для цього ми робили такі кроки:

1. За допомогою питання «Ти завжди вороже ставилася до своєї матері?», у якому консультант навмисно використовував слово «завжди», ми намагалися зародити сумніви в дівчини з приводу своїх негативних почуттів.

2. Наступне відкрите питання: «Чому ти сумніваєшся в тому, що любиш свою маму?» допомогало Олені П. усвідомити, що вона все ж таки відчувала позитивні почуття до матері.

3. Питання «Що означають для тебе стосунки з мамою?» визначало сутність значущості та знак модальності у ставленні до матері.

Коментар: наша робота була спрямована на відреагування Оленою П. певної модальності, у тому числі й негативної, а також почуттів до матері, ситуації у цілому, внаслідок чого з'явилася можливість спокійно говорити про ставлення до матері з позитивними відтінками.

У процесі розгортання другої стадії консультування ми звертали увагу на позитивні особливості дівчини, у якої були:

- 1) добре розвинена здатність до моральної рефлексії;
- 2) розвинені вольові якості, які виявляються у наполегливості при виконанні порад батьків;
- 3) відзначалося прагнення до інтелектуального удосконалення;
- 4) у спілкуванні з іншими людьми виявляла лагідність і тактовність.

Стадія 3. Визначення результатів

Консультант з'ясував у Олені П., які взаємини вона хотіла б мати зі своєю матір'ю, якби вони склалися найкращим чином; яким вона бачить своє ставлення до матері, якщо воно було б ідеальним.

Консультант: «Як ти уявляєш собі ідеальні стосунки з мамою?» (Відкрите питання, націлене на розкриття почуттів дівчини).

Олена П.: «Мені здається, вона повинна менше мене контролювати».

Консультант: «Чи правильно я тебе зрозуміла, ти хочеш, щоб мама менше контролювала твої слова і вчинки?»

Олена П.: «Так, мені хочеться, щоб мені не просто говорили: «Ти у нас не розвинена, займись саморозвитком, а конкретно підказали, що треба зробити і чим зайнятися».

Коментар: дівчина дуже залежить від думок батьків, що природно в її віці й водночас вона фрустрована через те, що не відповідає їх уявленням про ідеальну дочку і «розвинену особистість».

Консультант: «Яких неприємних почуттів у цій ситуації ти хотіла б позбутися?»

Олена П.: «Я втомилася відчувати вину і сором за своє роздратування, хоча вважаю, що у наших конфліктах винною є і мама. Це мене пригнічує».

Стадія 4. Дослідження альтернатив і конфронтація протиріч

Консультант звертав увагу дівчини на її суперечливі почуття, які вона відчувала:

- з одного боку стверджувала, що ненавидить свою матір, з іншого боку, відзначала, що іноді в них бувають відверті бесіди і матір її любить;

- з одного боку, почуття злості, яке іноді переростало в ненависть до матері, з іншого боку, почуття сорому за свої негативні почуття;

- з одного боку, переживає почуття сорому і вини за негативне ставлення до матері, з іншого боку, обвинувачувала матір у тому, що вона є причиною їх конфліктів і сварок;

- з одного боку, на її думку, негативні емоції (злість і гнів) до близького можуть відчувати тільки погані люди, з іншого боку, гарні люди не мають права відчувати ворожості до своїх близьких.

Консультант: «Якщо я правильно тебе зрозуміла, тобі соромно за свої думки і слова тому, що ти знаєш, що про маму не можна думати і говорити погано, інакше ти почуваш себе незатишно, тобі здається, що ти робиш щось погане і сама стаєш поганою, а це суперечить твоїм уявленням про себе, як про добру, чуйну дівчину?» (Інтерпретація).

Олена П.: «Саме так!» (Інсайт).

Далі консультант проводить техніку рейфреминга.

Консультант: «Олено, ми обговорили з тобою конфліктну ситуацію з мамою і ті складні та суперечливі почуття, які у тебе виникають. Які позитивні моменти ти можеш побачити в цій ситуації й у своїх почуттях? Згадай останню конфліктну ситуацію».

Олена П. вважала, що завдяки складним сімейним ситуаціям вона прагне до самовдосконалення, хоче бути незалежною і самостійною, більше орієнтується на власну думку, а не на думку батьків. Отже, дівчина намагалася побачити позитивні відтінки у переживаннях почуттів вини і сорому, що сприймалися нею як негативні та перешкождали адекватним стосункам з матір'ю. Вони поступово дезактуалізувались у її свідомості.

Надалі ми переходили до виявлення альтернатив.

Консультант: «Що ти збираєшся робити для вирішення своєї проблеми?»

Олена П. так презентувала свій план:

1. Поговорити з мамою про свої почуття неповноцінності та безпорадності, які постійно відчуваю через те, що моя поведінка й можливості, як мені здається, не відповідають очікуванням матері.
2. Навчитися розуміти вимоги і претензії батьків.
3. Під час конфліктних ситуацій говорити з мамою спокійним тоном.

Стадія 5. Узагальнення і перенесення засвоєного у повсякденне життя

Консультант підбиває підсумок індивідуальної консультації та ставить питання про те, чи збирається Олена П. реально виконувати у повсякденному житті все те, що запланувала?

Після проведення двох індивідуальних консультацій ми склали план довгострокового консультування, який відображав роботу консультанта впродовж п'яти консультацій (див. дод. Р).

Після п'яти індивідуальних консультацій, проходження соціально-психологічного тренінгу та виконання домашніх вправ Олена П. стала більш толерантною у взаєминах з іншими, особливо з мамою. У конфліктних ситуаціях була здатна обґрунтовувати свою точку зору, позицію, контролюючи при цьому власні емоції.

О.В. Хухлаєва вважає, що «ключове» поняття як центральна характеристика психічно здорової людини є процес саморегулювання [217].

Г.В. Бурменська, Є.І. Захарова, О.О. Карабанова відзначають, що поведінковий тренінг, як основа біхевіорального підходу, спрямований на навчання підлітків адекватним формам поведінки у проблемних ситуаціях, розвиток здатності до самоконтролю в емоційній сфері, поведінці, діяльності, а також на удосконалення моральної саморегуляції в цілому. Прихильники поведінкового підходу виходять з припущення про те, що причиною значної частини труднощів людини є відсутність у неї навичок відповідної поведінки, тому метою корекції підлітка стає здобуття ним нових форм адаптивної поведінки, відсутніх у її поведінковому репертуарі. Завдання психологічної допомоги в таких випадках полягає у підвищенні рівня «виконавчої компетентності» відносно певних ситуацій взаємодії та спілкування із соціальним оточенням і предметним світом [52].

В індивідуальній роботі з підлітками, які мають труднощі моральної регуляції поведінки, нами використовувалися методи активного інструктування та внутрішнього самоінструктування, запропоновані Д. Мейхенбаумом [7; 52]. Проводячи корекцію неадекватних форм поведінки в межах цього методу, психолог навчав підлітків аналізу ситуацій, планування рішення, контролю ходу виконання, кінцевої оцінки отриманого результату. Послідовність етапів корекційної роботи включала фазу моделювання (консультант ставить завдання і міркує вголос про те, що треба зробити, вирішує його), фазу спільного виконання завдання, фазу вербалізованого самостійного виконання підлітками дії і, нарешті, фазу «схованого» виконання завдання у внутрішньому плані. Таким чином, забезпечувалася інтеріоризація зовнішнього діалогу, який заміняв дезадаптивний, неефективний внутрішній діалог підлітка. Основними складовими цього діалогу були питання, власне кажучи, завдання і відповіді на них, які виконували функції планування рішення, інструктування з метою керування виконанням, репліки самосхвалення, використані для самопідтримки і подолання фрустрації («У тебе все вийде!», «Не хвилюйся, все добре, тримай себе в руках»), оцінні висловлювання, які виконували функцію самопідкріплення («Ти все робиш правильно», «Молодець, що ти зробив це!»). Цей метод когнітивного тренування значною мірою впливав на креативність мислення, розвиваючи загальну здатність до вирішення проблемних ситуацій за рахунок розвитку вмінь специфізувати завдання, висувати і верифікувати альтернативні варіанти її рішення.

Як відомо, головним компонентом моральної саморегуляції є самоконтроль. У роботі з підлітками, які мали низькі показники рівня самоконтролю, ми застосовували метод «Оволодіння послідовним систематичним самоконтролем», який починали з вивчення поведінкової схеми і тренувань з виконання найбільш простих, неproblemних поведінкових актів [28]. Наприклад, на консультацію звернувся підліток Олексій К., який скаржився на конфлікти з вчителями через те, що вони начебто необґрунтовано до нього присікаються. У конфліктних ситуаціях підліток виявляв емоційну нестриманість, що поглиблювало ситуацію. Нашим завданнями було: 1) пояснити правила шанобливої поведінки у стосунках з дорослими; 2) правила гідної поведінки у конфліктній ситуації; 3) розвинути навички самоконтролю. Для реалізації останнього завдання ми використовували

метод «Оволодіння послідовним систематичним самоконтролем». Відпрацьовування навичок самоконтролю починалося із засвоєння тригера оптимальної поведінки – слів, фраз, образу, що візуалізується, жестів і т.п., які підліток довільно «включав» у потрібний момент. Далі, для формування і закріплення навичок самоконтролю, учень вчився послідовно запитувати й інструктувати себе: 1) «Що зараз зі мною відбувається?»; 2) «Чого я дійсно хочу зараз?»; 3) «Що я раніше робив, щоб досягти того, чого дійсно хочу зараз?»; 4) «Що зараз дозволяють мені зовнішні умови і мої ресурси?»; 5) «Як співвідносяться досвід і реальність?»; 6) «Мій план, вибір – ... Прогноз – ... Я дозволяю собі – ...»; 7) «Я дію і цілком контролюю свої думки, слова, інтонації, стан тіла, подих, міміку, м'язовий тонус, рухи»; 8) «Я цілком контролюю процес досягнення мети і регулюю свій стан»; 9) «Результат – ... Оцінка – ..Висновок – ... Рішення про припинення або поновлення діяльності при досягненні мети – ...»; 10) «Інформація в архів пам'яті – ...». Цей метод допоміг підлітку навчитися бути стриманішим, передбачати наслідки власних дій.

У процесі індивідуального консультування ми акцентували увагу підлітків на ефективності моральних вчинків, тому відпрацьовували навички соціально прийнятої поведінки. Підліткам пропонувалося згадати й описати ситуації, пов'язані з моральним вибором, у яких виявлялися їх моральні якості, за що вони були «нагороджені» іншими людьми. Консультант акцентував увагу на одержанні соціального визнання з боку інших людей (схвалення оточення, позитивна репутація, можливість успішної реалізації цілей, запобігання агресивній поведінці на свою адресу і внаслідок цього підвищення самооцінки) як відповідь на ввічливу поведінку. Психолог-консультант знайомив підлітків із правилами ввічливої поведінки, яка сприяла поліпшенню взаємин з оточення.

Для розвитку соціальних навичок у підлітків у практиці шкільного консультування широко використовували метод репетиції поведінки та програвання ролей [137; 238]. Репетиції поведінки містили у собі багаторазові перевірки й навчання підлітків різноманітних реакцій, які могли знадобитися їм у складних ситуаціях. Необхідно зазначити, що підлітки були здатні програвати ситуації, використовуючи уяву.

Для розвитку вольових процесів ми застосовували метод «тренування наполегливості», який вчив підлітка відстоювати свої права, переборюючи пасивність, почуття безпорадності й одночасно вчив звертати увагу на бажання і почуття інших людей

[7]. Тренування наполегливості проходило протягом двох фаз: дії і планування. На першій фазі при тренуванні наполегливості перед психологом поставало завдання детально вивчити поведінку підлітка та її наслідки. При цьому використовувалися питання, рольові ігри та перелік альтернатив поведінки, щоб додати поведінці підлітка більшу наполегливість і допомогти йому досягти бажаного. Психолог з'ясовував конфронтацію між дійсним та ідеальним станом, а коли ставали очевидними їх взаємопротиріччя – переходив до фази планування, яка орієнтована на майбутнє, при цьому використовував навички впливу: директиви, поради, заохочення. Наприклад, на консультацію звернувся підліток (Олексій М.), який сформулював свою проблему так: «Мене *всі* вважають «невдахою», але насправді це не так, і я не можу *нічого змінити*». Це висловлення свідчить про те, що підліток, по-перше, відчуває своє безсилля, по-друге, в нього є логічна помилка мислення – дихотомічне мислення (всі – ніхто). Під час бесіди ми з'ясували, що Олексій М. для свого віку інфантильний, і після деяких ситуацій однолітки та вчителі перестали до нього серйозно ставитися. Він був пригніченим через внутрішній конфлікт. З одного боку, він поводився згідно з експектаціями інших, з іншого боку, він вважає себе гарною людиною і не знав, як йому змінити нешанобливе ставлення до себе. Тому в нього сформувалося наступне дисфункціональне переконання: «Я нікчема, до мене всі ставляться погано». Головними нашими завданнями були: 1) змінити неконструктивне переконання «Я нікчема, до мене всі ставляться погано» на конструктивне «Я вольова людина і заслуговую на повагу з боку оточення»; 2) усунути конфронтацію між реальним та ідеальним внутрішнім станом.

Окремо ми ставили перед собою завдання з розвитку: почуття відповідальності за себе; почуття гідності; здатності до самоконтролю; навичок моральної поведінки. За допомогою метода тренування наполегливості намагалися змінити поведінку підлітка. Пояснювали, якщо підліток не може змінити ставлення оточення до себе, він може змінити власне ставлення до себе. Підлітку пропонувалося програти декілька складних для нього ситуацій, але в них треба поводити себе впевнено та не піддаватися на провокації з боку однолітків, при цьому подумки повторювати «Я вольова людина і заслуговую на повагу з боку оточення». Після цього ми разом з підлітком склали план подальших дій:

- вдома перед дзеркалом програвати складні ситуації, відпрацьовувати впевнену поведінку: звертати увагу на голос, міміку, постань, пози;
- постійно повторювати собі «Я досягну бажаного, тому що я вольова людина і заслуговую на повагу»;
- спілкуючись з іншими, помічати їх реакції на свою поведінку;
- спілкування з негативно налаштованими людьми сприймати як випробування, яке треба витримати;
- знайомитися з новими людьми (піти до якої-небудь секції), у яких немає упередженого ставлення до нього і поводитися з ними впевнено, гідно;
- помітивши зміни у своїй поведінці, хвалити себе за досягнення.

Як приклад роботи з розвитку моральної саморегуляції і прийняття рішення в ситуації морального вибору, наведемо наступний випадок з нашої консультативної практики.

За допомогою звернулася учениця 9-го класу Наталка П. Три місяці тому дівчина познайомилася із сумнівною компанією підлітків, які іноді випивають, курять «травичку». І тепер її турбує питання: чи варто продовжувати цю дружбу?

Результати діагностики показників її моральної самосвідомості показали наступне. Дівчина виявляє середній рівень моральних знань, низький рівень інтроспекції, у неї не досить розвинена здатність до емпатії, високий рівень дисциплінарної відповідальності, середній рівень відповідальності за себе і низький рівень відповідальності за іншого. Це свідчить про схильність дівчини дотримуватися вказівок старших, не відчуючи при цьому власної відповідальності. Згідно з отриманими результатами, дівчина відповідально ставилася лише до тих доручень, результати яких можна перевірити. Низький рівень відповідальності за іншого у поєднанні з невисоким рівнем розвитку емпатії дає підстави припустити, що в критичних ситуаціях дівчина буде діяти, виходячи зі своїх егоїстичних спонукань, нехтуючи етичними й моральними нормами, зокрема правилами дружби.

В ієрархії її ціннісних орієнтацій переважають такі: «Визнання з боку оточення», «Матеріальні», «Відпочинок», «Сімейно-побутові», «Інтимне спілкування», «Зовнішня привабливість». Низький рівень значущості представлений такими ціннісними орієнтаціями: «Альтруїстичні», «Соціальний статус» і «Творчість».

Дівчина виявляла середній рівень розвитку самоконтролю в емоційній сфері, що свідчило про її слабку здатність контролювати свої емоції. Низький рівень самоконтролю діяльності вказував на те, що в дівчини слаборозвинена здатність до планування, а також уміння визначати мету, вибирати засоби для її досягнення. Середній рівень соціального самоконтролю свідчив про те, що дівчина не завжди дотримується соціальних вимог і норм. Ця особливість була підтверджена також результатами, отриманими за допомогою методики «Особистий вибір», що свідчило про її негативне ставлення до моральних норм.

Отже, результати обстеження дали можливість психологу встановити основні характеристики моральної самосвідомості дівчини, які дозволяли цілеспрямовано планувати з нею консультативну і психокорекційну роботу. У процесі проведення консультацій були поставлені наступні завдання:

- розвивати здатність дівчини до інтроспекції;
- формувати почуття відповідальності за себе і відповідальності за іншого;
- підвищувати значущість моральних, альтруїстичних цінностей в ієрархії ціннісних орієнтацій;
- посилити здатність до соціального самоконтролю;
- сформувати позитивне ставлення до моральних норм суспільства.

При проведенні індивідуального консультування ми використовували методи і психотехніки біхевіорального і когнітивно – біхевіорального консультування.

1. Стадія – контакт і структура

Психолог: «Проходь, будь ласка. Що у тебе нового?» (Поставивши нейтральне питання, ми давали можливість нерішучому підлітку відмежуватися від своєї проблеми і зняти напругу; не всі підлітки відразу можуть говорити про свої труднощі, і тільки через деякий час вони починають переходити до обговорення значущої для них теми).

2. Стадія – збір інформації

На цій стадії психолог ставив перед собою завдання не тільки одержати загальне уявлення про проблему дівчини, але й використовував прийоми операціоналізації поведінки і функціонального аналізу.

Наталка П.: «Я з двома кращими подругами (ми дружимо з п'яти років) три місяці тому познайомилася з компанією хлопців і дівчат. Спочатку вони мені сподобалися, з ними

було цікаво, ми збиралися щодня, але тепер я відчуваю, що ця дружба мене «напружує», «обтяжує».

Консультант: «Що значить «обтяжує», «напружує»?».

(Консультант використовує відкрите запитання як уточнення – повторення ключових слів).

Наталка П.: «Розумієте, я не проти того, що вони випивають або курять «травичку», але я не хочу більше з ними спілкуватися, вони мені не цікаві. Я дуже занепокоєна».

(Відповідь дівчини не розкриває змісту неточних понять «обтяжує» та з'являється неточне поняття «занепокоєна»).

Консультант: «Ти говориш, що відчуваєш занепокоєння. Ти не могла б конкретизувати, з приводу чого ти відчуваєш занепокоєння і як воно виявляється у твоїй поведінці?»

Наталка П.: «Я часто нервуюсь, серджусь, кричу, сварюся з батьками або нічого не роблю, просто лежу на дивані».

(У словах дівчини знову з'являються неточні поняття «нервуюсь», «злюсь», але одночасно і конкретні дії, тому психолог не буде операціоналізувати ці неточні поняття).

Консультант: «Виходить, коли ти відчуваєш «тяжкість» і «занепокоєння», ти сидиш вдома, робиш уроки, сваришся з батьками, сердишся, плачеш, дзвониш подружці».

(Уточнення).

Наталка П.: «Таю».

Консультант: «Добре. Розкажи мені про останній випадок, коли ти відчувала почуття «занепокоєння»? Що відбулося перед тим, як у тебе виникло це почуття і що ти при цьому робила?» (Відкрите питання, з метою уточнення).

Наталка П.: «Вчора ввечері ми зібралися у дворі, було весело, хтось приніс спиртне, ми трохи випили. Потім один хлопець запропонував покурити «травичку». Я відмовилася, а дві мої подружки погодилися. Я не ханжа, один раз пробувала курити, але спостерігати з боку за «обкуреними» огидно. Загалом, у мене зіпсувався настрій. Виникло відчуття, що я роблю щось не те».

Консультант: «Що ти зробила далі?» (Відкрите питання).

Наталка П.: «Залишилася з ними, а потім, коли всі стали розходитися, пішла додому».

Консультант: «Як ти гадаєш, що ти зробила не так у тій ситуації? Що тебе злякало?» (Відкрите питання).

Наталка П.: «Не знаю, мене лякає, що стану схожою на них».

Консультант: «Ти не могла б розповісти конкретніше, що саме тебе в них лякає?» (Уточнення).

Наталка П.: «Вони не контролюють себе. Я не знаю, чого від них можна чекати в такому стані й у різних ситуаціях. І потім, якщо спочатку мені було цікаво, то через деякий час я побачила, що вони тільки під дією алкоголю або «травички» можуть бути веселими і дотепними, а якщо вони знаходяться в нормальному стані, то з ними ні про що говорити. Мені набридло спостерігати за їх нерозсудливістю».

Консультант: «Отже, давай спробуємо прослідкувати послідовність подій. Якщо я правильно тебе зрозуміла, у тебе три місяці тому з'явилася нова компанія друзів, які досить часто випивають і курять «травичку». Ти не бачиш у цьому нічого поганого, але при цьому в їх присутності відчуваш почуття занепокоєння. Тобі з ними нецікаво, тобі не подобається їх нерозсудливість, тебе лякає, що ти можеш стати схожою на них». (Підсумовування).

Наталка П.: «Так».

Консультант: «А чому ти не розірвеш ці стосунки?» (Відкрите питання, з метою допомогти дівчині усвідомити нелогічність її дій).

Наталка П.: «Напевно, тому, що мені більше ні з ким дружити».

Консультант: «Ти намагалася щось змінити у цій ситуації?» (Закрите питання, з метою прояснення ситуації).

Наталка П.: «Так, я пропонувала дівчатам змінити дозвілля, але вони відмовилися».

Консультант: «А чим ти захоплюєшся, що тобі подобається?» (Відкрите питання, пошук позитивних якостей дівчини).

Наталка П.: «Мені подобається танцювати, займатися аеробікою. Годину в день я займаюся аеробікою».

Консультант: «Часті заняття спортом свідчать про твою наполегливість». (Інтерпретація).

Наталка П.: «Так, я хочу бути красивою».

Психолог за допомогою навичок уважного слухання підводить дівчину до думки, що раз у неї є мета в житті, вона хоче навчитися добре танцювати, то повинна виявити рішучість і припинити свої деструктивні стосунки з однолітками. Для цього ми пропонували програти ситуації, у яких дівчина відчувала напругу. Ситуація: дівчині дзвонять її друзі, пропонують зустрітися, вона ж повинна відмовитися від зустрічі. Психолог грає роль одного з друзів Наталки. Неодноразово програваючи цю ситуацію, дівчина змінила свій стиль поведінки. Вона стала більш рішучою, краще усвідомлювала, що не може постійно йти на повідку в своїх друзів. Для посилення цього усвідомлення психолог використовував метод логотерапії – «використання порівнянь».

3 Стадія. Визначення результатів

Консультант: «Що б ти хотіла зробити, щоб позбутися усіх наслідків, викликаних почуттям занепокоєння?» (Психолог хоче довідатися про ідеальну ситуацію для дівчини, а також ідеальну поведінку в такій ситуації).

Наталка П.: «Я б хотіла припинити сердитися на інших, на себе, знайти собі цікавих друзів, припинити спілкуватися із цією компанією».

Консультант: «Що б ти ще хотіла змінити у своїй поведінці в цій ситуації?» (Відкрите питання, використане для конкретизації ідеальної поведінки).

Наталка П.: «Я хотіла б поводитися більш незалежно».

Консультант: «Що означає для тебе поводитися незалежно?». (Відкрите питання, з метою заохочування, психолог повторює ключове слово).

У процесі визначення мети виявляються нові сторони проблеми. Психолог за допомогою навичок уважного слухання довідується, що дівчина часто пристосовує свою поведінку до поведінки інших, боїться приймати самостійні рішення, що свідчить про її схильність до конформної поведінки і слаборозвинену волю.

Консультант: «Таким чином, для вирішення проблеми тобі потрібно розвивати сміливість, яка допоможе зробити вибір і остаточно розірвати стосунки, які тебе не влаштовують» (Підсумовування).

Наталка П.: «Так, мені не вистачає сміливості, щоб зробити це».

Психолог пропонує обіграти ще дві ситуації: 1. Дівчина записується на курси танців. 2. Знайомиться з новими людьми. Психолог грає роль нової знайомої. У процесі

обігравання ситуації вирішуються і додаткові завдання, наприклад, у випадку з новою знайомою робиться акцент на значущості моральних норм, таким чином розвиваючи позитивне ставлення до них з боку Наталки. (Психолог використовує техніку репетиції поведінки та програвання ролей).

4 Стадія. Дослідження альтернатив і конфронтація протиріч підлітка

На цій стадії психолог вказує на виявлені ним протиріччя в словах і вчинках дівчини.

1. З одного боку Наталка не хоче підтримувати стосунки із сумнівною групою підлітків, з іншого боку – не готова до рішучих дій.

2. З одного боку, з її слів, вона прагне дружити з іншими підлітками, з іншого боку, не завжди дотримується правил дружби.

3. Свою негативну поведінку вона часто виправдовує, а чужу поведінку здебільшого засуджує.

Обговорюючи протиріччя у поведінці та словах Наталки, консультант інформує дівчину про важливість дотримання соціальних норм, про правила дружби, про відповідальність за свої вчинки, підкреслює необхідність розвитку вольових якостей і пояснює, як при цьому може змінитися її життя. Знайомить її з методами самоінструктування. Після цього дівчиною за допомогою психолога був розроблений план дій, який допоможе їй справитися з проблемою.

1. Виконувати вправи з розвитку моральної саморегуляції.

2. Програвати перед дзеркалом ситуацію, пов'язану з відмовою від зустрічей з друзями (навчитися говорити «ні»).

3. Зображувати перед дзеркалом ситуації, у яких вона відчувала б напругу і не могла відстоювати свою думку.

4. Для посилення здатності до інтроспекції психолог пропонував вести щоденник самостережень, де дівчина зможе описуватиме та аналізуватиме ситуації, у яких вона може прослідкувати свої моральні та вольові якості, а також ті, у яких вона не може протистояти чужому впливу.

5. Пропонувалося виконувати дії щодо встановлення контакту з іншими підлітками.

Стадія 5. Узагальнення і перенесення засвоєного у повсякденне життя

На цій стадії консультант ставив головне запитання: «Ти зробиш усе, що запланувала?». Дівчина відповідала згодою і в її голосі відчувалася рішучість. Психолог призначав зустріч через 4 дні для того, щоб обговорити дії дівчини за ці дні.

Після двох зустрічей з Наталкою П. нами був складений план довгострокової консультативної роботи (див. дод. С).

Після п'яти індивідуальних консультацій та участі дівчини в групових заняттях вона розірвала взаємостосунки з адиктивними однолітками, з'явилося серйозне захоплення спортивними танцями. Вона знайшла собі нових друзів, стала впевненішою у собі, з'явилося почуття поваги до себе. У школі класний керівник доручив їй виконувати відповідальну справу, що підсилило в неї почуття гордості.

Таким чином, індивідуальне консультування підлітків займає важливе місце в роботі шкільного психолога, саме при такій формі роботи психолог може зрозуміти моральні переконання, почуття, які впливають на їх поведінку. У консультативній роботі з підлітками з неконструктивними, дисфункціональними переконаннями, які зумовлюють викривлення в моральній самосвідомості підлітків, допомагають методи когнітивно-біхевіорального консультування. Отже, використовувані нами індивідуальні методи консультативної роботи з підлітками сприяли розвитку їх життєвих цінностей і моральних орієнтирів у цілому.

3.3. Динаміка становлення компонентів моральної самосвідомості у процесі групового та індивідуального консультування

Формувальний експеримент проводився на базі ЗОШ № 24 м. Суми протягом 2002-2003 н. р. з учнями 9-х класів. Для диференціації впливу формувального експерименту на рівні моральної самосвідомості підлітків були відібрані експериментальна й контрольна групи. До експериментальної групи увійшло 28 учнів 9-Б класу. Для забезпечення ефективності групової роботи й успішного засвоєння нового особистісного досвіду клас був поділений на дві підгрупи. Контрольну групу склали 28 підлітків 9-А класу.

В експериментальному класі дослідницько-експериментальна робота проводилася у трьох напрямках. Перший напрям – групова консультативна робота, у ході якої

застосовувалася розроблена нами система тренінгових вправ, спрямованих на поглиблення моральних знань, розвиток здатності щодо розуміння підлітками моральних якостей, усвідомлення власних почуттів і емоцій, осмислення моральних почуттів та емпатійних здібностей, уявлення про систему загальнолюдських цінностей, усвідомлення значущості у власному житті моральних цінностей, опанування навичок самоконтролю та патернів моральної поведінки. Другий напрям – індивідуальна консультативна робота з підлітками, які мали переважно середній або низький рівень моральної самосвідомості. Вирішення особистісних і міжособистісних проблем цих підлітків проводилось за допомогою підвищення рівня розвитку тих чи інших показників їх моральної самосвідомості. Третій напрям – полягав у виявленні якісних змін становлення моральної самовідомості учнів підліткового віку. До кінця тренінгових занять, спрямованих на розвиток компонентів моральної самосвідомості, у них стали помітні успіхи в оволодінні моральними поняттями, розвитку моральних почуттів, соціальному самоконтролі та моральній саморегуляції. Однак не можна було ігнорувати результат дії звичайного ходу соціального і морального розвитку дітей, що лежить за межами тренінгового та консультативного впливу, оскільки психокорекційна робота з підлітками займала досить значний відрізок часу. Тому з метою підтвердження ефективності запропонованої нами програми соціально-психологічного тренінгу та методів індивідуального консультування ми провели порівняльний аналіз результатів за методом двох груп (контрольної та експериментальної). Організувавши таким чином формувальний експеримент, ми мали можливість оцінити ефективність запропонованої нами системи консультативних впливів.

Для перевірки ефективності роботи ми використовували тотожні психодіагностичні методи, що й у констатувальному експерименті. За допомогою контрольного зрізу була виявлена динаміка розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості у підлітків експериментальної групи (див. табл. 3.1).

За показником «розуміння моральних якостей», кількість підлітків з високим рівнем розвитку зазначених якостей в експериментальній групі зросла з 21,6 % до 36,0 %. Помітно зросла кількість підлітків із середнім рівнем розвитку - з 46,0 % до 56,8 %, і зменшилася з низьким рівнем розвитку (від 32,4 % до 7,2 %). Слід зазначити, що у контрольній групі високий рівень розвитку зазначеного показника при повторному зрізі не змінився і

представлений у 25,2 % підлітків. При цьому зафіксовано деяке підвищення представленості середнього рівня розвитку - з 42,4 % до 46,0 %. Зафіксовано зниження кількості підлітків з низьким рівнем розвитку з 32,4 % до 28,8 %, що свідчить про незначні зміни показників.

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз показників розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітків (у %)

n= 56

Показники	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Розуміння моральних якостей	25,2	21,6	25,2	36,0	42,4	46,0	46,0	56,8	32,4	32,4	28,8	7,2
Моральна рефлексія	28,8	32,4	28,8	39,6	53,2	46,0	56,8	53,2	18,0	21,6	14,4	7,2
Інтроспекція	10,8	14,4	10,8	21,6	74,8	71,2	78,4	74,8	14,4	14,4	10,8	3,6

Протягом консультативної роботи з підлітками в експериментальній групі високий рівень представленості «розуміння моральних якостей» підвищився на 14,4 %, тоді як у контрольній – не змінився. Кількість учнів із середнім рівнем розвитку після формувального експерименту в експериментальній групі зросла на 10,8 %, у контрольній групі не змінилася. Помітними є результати зниження кількості учнів з низьким рівнем розвитку моральності в експериментальній групі на 25,2 %, що визначає достовірний розмах у показниках, а в контрольній групі кількість підлітків з низьким рівнем змінилася лише на 3,6 %.

Таке порівняння результатів свідчить про ефективність консультативних впливів. Кількісні дані, які подаються в таблиці, показують, що після формувального експерименту значно зріс відсоток підлітків з високим та середнім рівнями розуміння моральних якостей і знизився відсоток досліджуваних з низьким рівнем в експериментальній групі порівняно з контрольною. На зростання усвідомленості моральних якостей вказують відповіді підлітків, пов'язані з тими моральними поняттями, визначення яких у них попередньо

викликали труднощі, а саме: «зарозумілість», «совість», «самолюбство», «егоїзм», «людяність», «користолюбство».

Наприклад, до формувального експерименту Оксана Г. визначала поняття «відповідальність» так: «Відповідальність – це коли людина за щось несе відповідальність». Після індивідуально - групової консультативної роботи визначення стало більш суттєвим: «Відповідальність – це якщо людина може відповідати за свої вчинки, вона відчуває, що зробила щось погане і готова визнати свою вину». До консультативних заходів у Юлі С. було викривленим визначення поняття «користолюбство»: «Це коли людина може бути корисною», але після активної участі в консультативній роботі вона змогла висунути усвідомлене розуміння цього поняття: «Користолюбство – це якість людини, коли вона все робить, виходячи із власних інтересів і в усіх ситуаціях шукає вигоду». До експерименту Даша О. визначала моральне поняття «совість» таким чином: «Совість – це те, що не дає людині зробити погані вчинки». Після консультативної роботи дівчина змогла визначити поняття «совість» більш конкретно: «Совість – це коли людина робить що-небудь погане і їй соромно за свій вчинок». Таким чином, якісний аналіз висловлювань підлітків відображає зростання в них здатності до логічного та осмисленого розуміння моральних понять, вміння знаходити взаємозв'язки між цими поняттями, давати моральним якостям узагальнені, диференційовані та більш - менш повні характеристики, можливості до абстрагування.

Порівняння даних експериментальної та контрольної груп за показником «моральна рефлексія» свідчить, що в першій групі кількість учнів з високим рівнем розвитку зростає на 7,2 %, із середнім рівнем розвитку – на 7,2 %, а з низьким – знизилась на 14,4 % підлітків. У другій групі спостерігається протилежна тенденція: показники високого рівня розвитку не змінилися, збільшення представлення середнього рівня розвитку незначне – на 3,6 %, однак показники низького рівня розвитку знизились на 3,6 %. Такі дані, на нашу думку, свідчать про розвиток у підлітків здатності подивитися на себе, свої дії та вчинки з позиції моральних установок, цінностей. Здійснюючи рефлексивний аналіз і рефлексивний контроль своєї поведінки, досліджувані орієнтуються на моральні норми і вимоги суспільства. Ці підлітки здатні осмислювати моральні ситуації, в яких вони опинилися, а

завдяки розвинутому вмінню адекватно оцінювати обставини, а також свої слова та дії, приймати обмірковані моральні рішення.

Така ж закономірність виявляється із показником «інтроспекції». Відсоток підлітків з високим рівнем розвитку інтроспекції в експериментальній групі підвищився з 14,4 % до 21,6 %, а в контрольній співвідношення учнів не змінилося. В експериментальній групі низький рівень розвитку знизився на 10,8 %, у контрольній на 3,6 %. Середній рівень розвитку за цим показником в експериментальній та контрольній групах зріс на 3,6 %. Порівняння показників інтроспекції в експериментальній групі до та після консультативної роботи дає можливість стверджувати, що рівень розвитку інтроспекції значно зріс, що можна пояснити розвитком у підлітків здатності оцінювати свої дії, слова, загалом самих себе не з позиції іншого, а виходячи з власних відчуттів і переживань, що вказує на зростання інтересу до свого внутрішнього світу.

Вивчення динаміки становлення когнітивного компонента моральної самосвідомості виявило тенденцію зростання у підлітків розуміння моральних якостей, моральної рефлексії та інтроспекції. Отже, можна констатувати в цілому позитивний вплив консультативної роботи на процес становлення когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітків.

Порівняння показників емоційно-ціннісного компонента моральної самосвідомості підлітків експериментальної та контрольної груп дало змогу визначити, наскільки ефективною виявилася система формувальних впливів, спрямована на підвищення у підлітків рівня емпатії, розвитку почуття відповідальності та системи цінностей як психологічних передумов розвитку моральної самосвідомості.

Важливим показником емоційно-ціннісного компонента є почуття відповідальності, рівень розвитку якого відображено на рис. 3.2, рис. 3.3, рис. 3.4. Динаміка показників до та після проведення формувального експерименту дає можливість зробити висновки стосовно характерних змін почуття відповідальності у ставленні до самого себе, інших людей, доручених справ.

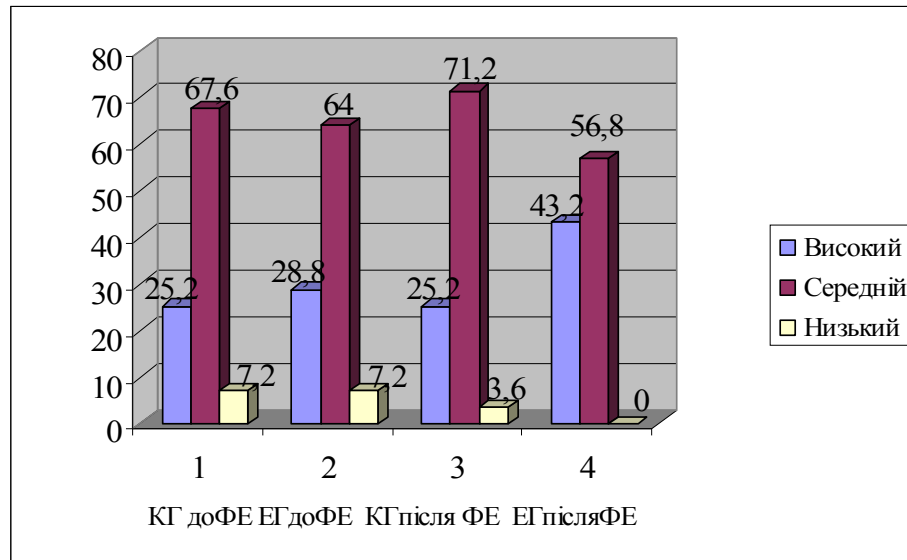


Рис. 3.2. Гістограма динаміки дисциплінарної відповідальності у підлітків експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту

Аналіз динаміки почуття дисциплінарної відповідальності в учнів експериментальної групи до та після завершення консультативної роботи засвідчив зростання високого рівня з 28,8 % до 43,2 % (тобто на 14,4 %), у контрольній групі високий рівень не змінився. Відповідно у процесі консультування представленість середнього рівня розвитку «дисциплінарної відповідальності» в учнів експериментальної групи знизилася з 64,0 % до 56,8 %, у контрольній зросла з 67,6 % до 71,2 %. Відсоток підлітків з низьким рівнем розвитку у експериментальній групі зменшився на 7,2 %, а в контрольній – на 3,6 %. Ці кількісні дані дають змогу стверджувати, що у підлітків стало більш розвиненим почуття обов'язку за виконання дорученої справи, вони більше прислухаються до вимог дорослих, що робить їх поведінку значно дисциплінованішою та послідовнішою.

Порівняння даних за показником «відповідальність за себе» демонструє, що на початковому етапі дослідження, як видно з рис. 3.3, були зафіксовані незначні відмінності прояву зазначеного показника у школярів експериментальної та контрольної груп. Проте на момент закінчення формувального експерименту ми спостерігали позитивні зміни, що відбулися внаслідок розподілу досліджуваних за різними рівнями розвитку відповідальності за себе.

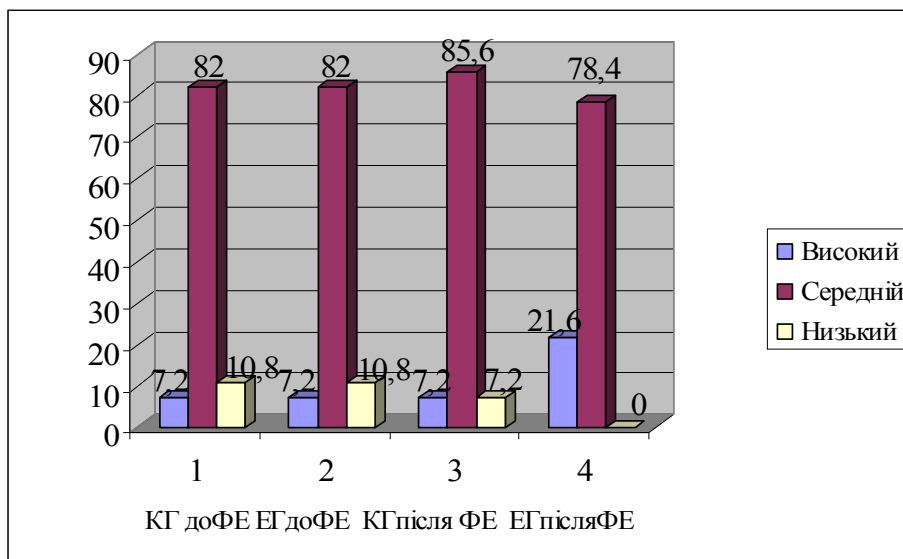


Рис. 3.3. Гістограма динаміки відповідальності за себе у підлітків експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту

В експериментальній групі відсоток учнів з високим рівнем показника «відповідальність за себе» збільшився з 7,2 % до 21,6 % (на 14,4 %), у контрольній – він майже не змінився. Відсоток підлітків із середнім рівнем розвитку показника «відповідальність за себе» в експериментальній групі знизився із 82,0 % до 78,4 % (на 3,6%), а в контрольній групі зріс на 3,6 %. В експериментальній групі представленість показників низького рівня знизилася на 10,8 %, у контрольній групі кількість підлітків з низьким рівнем розвитку «відповідальності за себе» знизилася лише на 3,6 %. Ці результати вказують на те, що проведення консультативної роботи також змінило якісну картину цього показника. У частини підлітків зросло прагнення брати відповідальність на себе за власні вчинки та слова, з'явилося прагнення до самовдосконалення та самостійності.

Кількісні дані зафіксовані за показником «відповідальність за іншого» (див. рис. 3.4), свідчать, що, в експериментальному класі кількість підлітків з високим рівнем розвитку відповідальності за іншого збільшилася з 21,6 % до 39,6 % (у контрольному – не змінилася). Помітними є результати щодо зменшення кількості підлітків експериментальної групи з середнім рівнем з 74,8 % до 60,4 % (у контрольній групі зменшення середнього рівня цього показника не зафіксовано). В експериментальній групі кількість учнів з низьким рівнем знизилася на 3,6 % (у контрольній групі не змінилася).

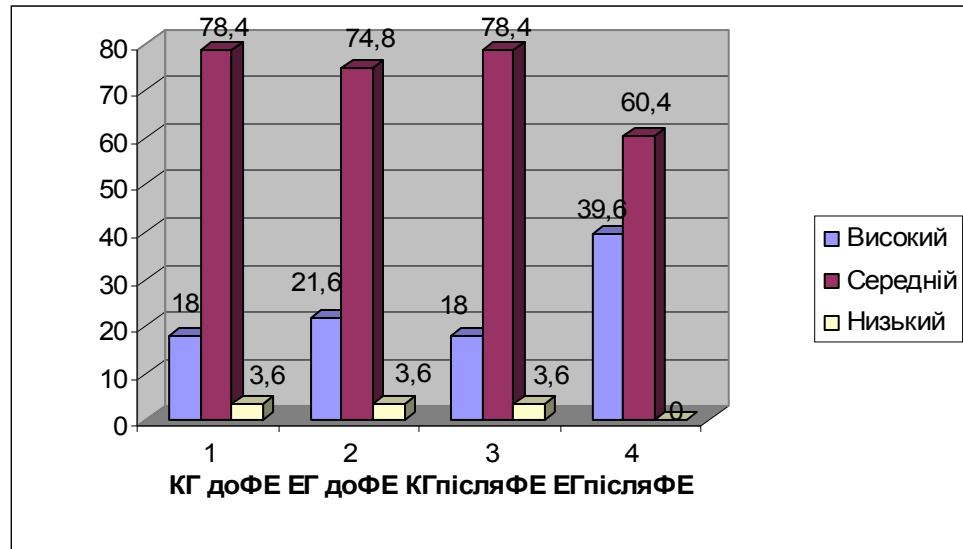


Рис. 3.4. Гістограма динаміки відповідальності за іншого у підлітків контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту

Такі дані теж відображають позитивний вплив консультативної роботи на самосвідомість підлітків, що виявляється у прагненні прийти на допомогу іншим, і свідчать про їх здатність до децентрації та уміння ставити себе на місце іншого.

Розвиток почуття відповідальності можна прослідкувати на основі індивідуальної динаміки. Для наочної демонстрації динаміки почуття відповідальності після проведення групових та індивідуальних консультацій розглянемо приклад Іри Г. (рис. 3.5)

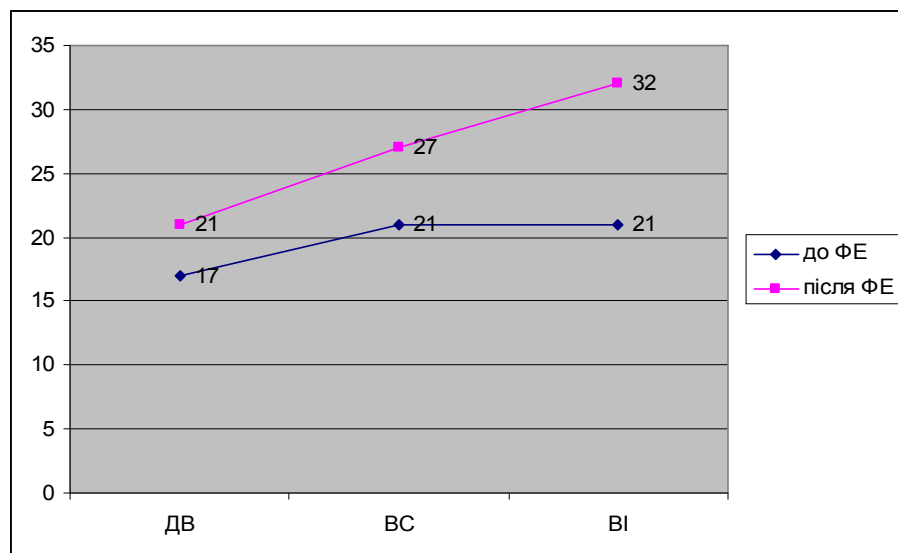


Рис. 3.5. Динаміка показників почуття відповідальності за результатами формувального експерименту

Умовні позначення: ДВ – дисциплінарна відповідальність; ВС – відповідальність за себе; ВІ – відповідальність за іншого.

До проведення консультацій у Іри Г. було зафіксовано середній рівень за показниками «дисциплінарної відповідальності», «відповідальності за себе» та «відповідальності за іншого». Під час групового експерименту, при виконанні різних вправ (обговорення моральних ситуацій, вправи для розвитку вольових якостей, умінь приймати конструктивне рішення в ситуаціях з моральним вибором), а також використанні у процесі індивідуальних консультацій методу планування, спрямованого на розвиток почуття відповідальності, у дівчини зросла потреба бути самостійною, незалежною, вимогливою до себе.

Висловлювання дівчини свідчили про те, що вона не тільки розуміла свою відповідальність за інших людей, але й намагалася діяти згідно зі своїми моральними уявленнями. У ході індивідуальної бесіди дівчина згадала, що вона запросила свою подругу в компанію однолітків, і, коли дівчата збиралися йти додому, її подрузі запропонували залишитись. Іра Г. наполягала, щоб подруга пішла разом з нею. Дівчина пояснила свою поведінку таким чином: «Якщо я запросила свою подругу в компанію друзів, а вона там нікого не знала, я відчувала своїм обов'язком підтримати її і наполягти, щоб вона пішла зі мною додому. Мені здається, що раніше я б не замислилась над цією ситуацією, але зараз я відчуваю, що я несу відповідальність за ту людину, яку я запросила в гості». Повторне діагностичне обстеження, а також розповіді дівчини показали, що у неї значно зріс рівень розвитку почуття «відповідальності за іншого» та почуття «відповідальності за себе».

Після проведення формувального експерименту в підлітків експериментальної групи помітно зросли кількісні дані за показниками «дисциплінарної відповідальності», «відповідальності за іншого» й «відповідальності за себе». Це, з одного боку, дає можливість стверджувати, що підлітки схильні брати на себе зобов'язання перед самими собою і вчасно виконувати їх, виявляти турботу про інших, а також стримувати власні егоцентричні бажання і бути менш залежними від контролю дорослих. З іншого боку, це вказує на результативність проведеної роботи, спрямованої на процес розвитку почуття відповідальності у підлітків.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку емпатії за результатами констатувального і контрольного етапів дослідження продемонстровано на рис. 3.6.

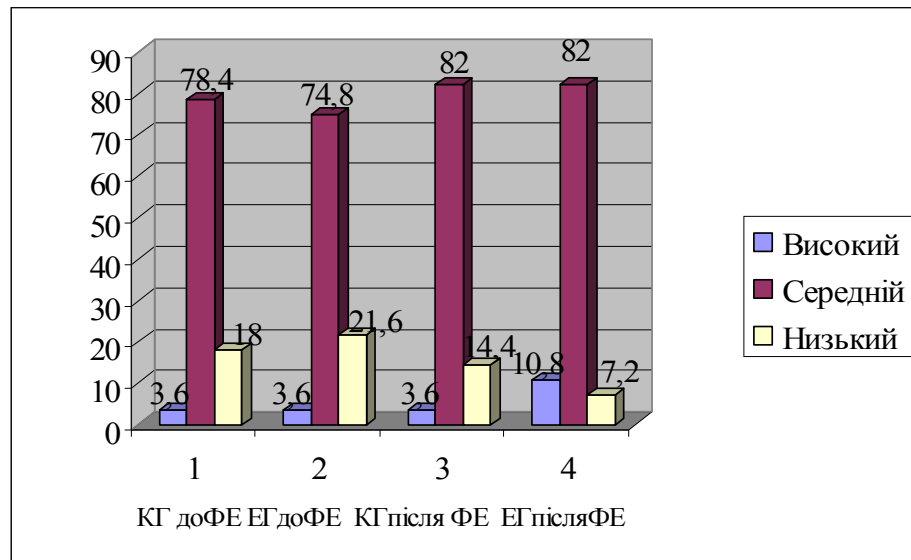


Рис. 3.6. Гістограма динаміки розвитку емпатії у підлітків в експериментальній і контрольній групах

Як бачимо, з рис. 3.6, формувальний експеримент сприяв підвищенню показників високого рівня розвитку емпатії в експериментальній групі на 7,2 %, у контрольній не змінився. Це свідчить, що підлітки здатні розуміти внутрішній стан та настрій іншої людини. У спілкуванні з оточенням виявляють тактовність і чутливість. Кількість учнів із середнім рівнем розвитку емпатії в експериментальній групі зростає на 7,2 %, у контрольній – на 3,6 %. Ці результати свідчать, що у підлітків спостерігається зростання здатності до співчуття іншій людині. Відсоток респондентів з низьким рівнем в експериментальній групі знизився з 21,6 % до 7,2 % (тобто на 14,4 %), у контрольній групі знизився з 18,0 % до 14,4 % (на 3,6 %). Ці дані вказують на зростання здатності у підлітків осмислювати переживання інших людей.

Отже, можна дійти висновків, що в учнів експериментальної групи спостерігається позитивна тенденція зростання показника емпатії, а це переконливо доводить, що застосування розробленої нами програми сприяло розвитку в підлітків співпереживання та співчуття до інших їх людей (знайомих, незнайомих, старих, дітей) та до тваринного світу.

Характерною ознакою розвитку моральної самосвідомості підлітка є безумовне ціннісне ставлення до іншої людини, яке можливе за умови превалювання в ієрархії ціннісних орієнтацій альтруїстичних та інших видів моральних цінностей. До проведення формувального експерименту домінуюче положення у підлітків експериментальної та

контрольної груп займали такі ціннісні орієнтації: «Інтимне спілкування», «Визнання з боку оточення», «Сімейно-побутові», «Наявність мети і сенсу життя» (див. дод. Т).

Зміни в ієрархії ціннісних орієнтацій у підлітків експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту відображено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Рангування цінностей підлітками у експериментальній та контрольній групах за результатами формувального експерименту

Спрямованість ціннісних орієнтацій	Експериментальна група		Контрольна група	
	М	Зведені ранги	М	Зведені ранги
Альтруїстичні	10,9	II	9,0	IX
Суспільно-політичні	9,2	XII	8,6	XII
Моральні	10,8	III	9,2	VII
Визнання з боку оточення	9,1	XIII	9,4	V
Саморозвиток	10,5	V	9,3	VI
Матеріальні	8,5	XIV	9,1	VIII
Відпочинок	9,6	XI	8,4	XIV
Навчання	10,3	VII	8,8	X
Професійні	10,6	IV	8,7	XI
Соціальний статус	10,0	IX	6,6	XVI
Сімейно-побутові	10,4	VI	9,5	IV
Інтимне спілкування	11,6	I	10,4	I
Взаємини з дорослими	10,3	VII	9,7	III
Зовнішня привабливість	9,7	X	8,5	XIII
Самостійність	10,2	VIII	8,4	XIV
Творчість	8,1	XV	7,4	XV
Наявність мети і сенсу життя	10,6	IV	9,9	II

Як видно з таблиці 3.2, після проведення формувального експерименту в підлітків експериментальної групи відбулися зміни у ієрархії ціннісних орієнтацій. Про це свідчить те, що перше рангове місце в ієрархічній структурі цінностей займає «Інтимне спілкування» (М=11,6), друге «Альтруїстичні» (М=10,9), третє – «Моральні» (М=10,8), четверте – «Наявність мети і сенсу життя» (М=10,6) та «Професійні» (М=10,6). У контрольній групі високий ранговий рівень займають такі ціннісні орієнтації, як: «Інтимне спілкування» (М=10,4), «Наявність мети і сенсу життя» (М=9,9), «Взаємини з дорослими»

($M=9,7$), «Сімейно-побутові» ($M=9,5$), «Визнання з боку оточення» ($M=9,4$). Ці дані свідчать про те, що до і після формувального експерименту в системі цінностей учнів експериментальної та контрольної групи домінує цінність «Інтимне спілкування», це пояснюється тим, що саме ця цінність є характерною для цього віку провідною діяльністю. Інша цінність, яка домінує в учнів експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту «Наявність мети і сенсу життя». Це свідчить про те, що для підлітків є актуальним пошук свого місця в житті, прагнення бути цілеспрямованою людиною. Між тим розходження в системі цінностей учнів експериментальної та контрольної груп полягає в тому, що у підлітків експериментальної групи після проведення консультативної роботи почали домінувати «Альтруїстичні» та «Моральні» цінності, а у контрольній групі, як і до формувального експерименту, значущими цінностями залишилися «Сімейно-побутові», «Визнання з боку оточення». Це свідчить про те, що в процесі індивідуального та групового консультування в самосвідомості підлітків експериментальної групи відбулися зміни, які відображають моральне зростання учнів.

Середні ранги в системі домінуючих цінностей підлітків експериментальної групи займають: «Саморозвиток» ($M=10,5$), «Сімейно-побутові» ($M=10,4$), «Навчання» ($M=10,3$), «Взаємини з дорослими» ($M=10,3$), «Самостійність» ($M=10,2$), «Соціальний статус» ($M=10,0$), «Зовнішня привабливість» ($M=9,7$). У контрольній групі середній ранговий рівень займають такі цінності, як: «Саморозвиток» ($M=9,3$), «Моральні» ($M=9,2$), «Матеріальні» ($M=9,1$), «Альтруїстичні» ($M=9,0$), «Навчання» ($M=8,8$), «Професійні» ($M=8,7$), «Суспільно-політичні» ($M=8,6$). Такі дані свідчать про те, що до і після формувального експерименту в учнів обох груп середні ранги представляють цінності «Саморозвиток» і «Навчання». Це свідчить про прагнення підлітків до самовдосконалення і самореалізації, але поруч із цим і на недостатню зацікавленість підлітків навчанням. Аналіз результатів також вказує на те, що зміни в ієрархії середнього рівня рангів системи домінуючих цінностей підлітків експериментальної групи, порівняно з підлітками контрольної групи, свідчить про їх більшу особистісну незалежність, прагнення до прийняття самостійних рішень, актуальність спілкування з дорослими людьми.

До ціннісних орієнтацій з низьким ранговим рівнем у підлітків експериментальної групи належать: «Відпочинок» ($M=9,6$), «Суспільно-політичні» ($M=9,2$), «Визнання з боку

оточення» (M=9,1), «Матеріальні» (M=8,5), «Творчість» (M=8,1). У контрольній належать: «Зовнішня привабливість» (M=8,5), «Відпочинок» (M=8,4), «Самостійність» (M=8,4), «Творчість» (M=7,4), «Соціальний статус» (M=6,6). Незважаючи на те, що у структурі ціннісних орієнтацій у підлітків обох груп з низьким ранговим рівнем істотних розходжень не відзначається, у контрольній групі низьке рангове місце займає така ціннісна орієнтація, як «Соціальний статус», водночас як у підлітків експериментальної групи вона належить до середнього рангового рівня, що свідчить про розуміння ними значущості пошуку свого місця в соціальному житті.

Розвиток поведінкового компонента моральної самосвідомості підлітків у процесі формувального експерименту оцінювався у них за допомогою визначення рівня розвитку здатності до самоконтролю в емоційній сфері, самоконтролю діяльності та самоконтролю поведінки. Результати відображено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз показників самоконтролю підлітків
експериментальної та контрольної груп

n=56

Показники	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Самоконтроль в емоційній сфері	18,0	21,6	21,6	32,4	64,0	60,4	60,4	60,4	18,0	18,0	18,0	7,2
Самоконтроль діяльності	14,4	18,0	14,4	32,4	67,6	67,6	71,2	64,0	18,0	14,4	14,4	3,6
Соціальний самоконтроль	18,0	14,4	18,0	28,8	64,0	67,6	67,6	67,6	18,0	18,0	14,4	3,6

На підставі аналізу даних показника «самоконтроль в емоційній сфері», наведених у таблиці 3.3, можна стверджувати, що в результаті проведеної роботи вдалося вплинути на вироблення в підлітків здатності до самоконтролю моральної поведінки. Це підтверджують результати, які вказують на збільшення кількості учнів у експериментальній групі з високим рівнем розвитку здатності до самоконтролю в емоційній сфері із 21,6 % до 32,4 % (на 10,8 %), у контрольній групі кількісні дані за цим показником збільшились із 18,0 % до

21,6 %. Кількість учнів з середнім рівнем в експериментальній групі не змінилася, у контрольній групі – знизилась із 64,0 % до 60,4 %. Ці дані свідчать про розвиток у підлітків здатності придушення негативних переживань. Представленість низького рівня серед підлітків експериментальної групи змінилося із 18,0 % до 7,2 % (тобто на 10,8 %). У контрольній групі зниження низького рівня не зафіксовано (18,0 % до і після формувального експерименту). Отримані дані вказують на те, що підлітки можуть стримувати прояви негативних почуттів (злості, агресії, гніву), які виникають при стосунках з оточенням. Спостерігається розвиток усвідомлення власних емоційних станів і наслідків проявів почуттів, до яких може призвести експресивне чи вербальне вираження цих емоцій і почуттів.

Порівняння даних експериментальної та контрольної груп за показником «самоконтроль діяльності» дає можливість констатувати, що в експериментальній групі кількість респондентів з високим рівнем зросла на 14,4 %, а в контрольній групі не змінилася. Ці дані вказують, що у підлітків зросло прагнення сумлінно, старанно ставитися до виконання доручених справ. Водночас у цьому аспекті можна констатувати факт зниження кількості досліджуваних із середнім рівнем в експериментальній групі на 3,6 % та зростання у контрольній на 3,6 %. Показники низького рівня знизились в експериментальній групі на 10,8 %, у контрольній групі – на 3,6 %. Такі результати свідчать про зростання у підлітків соціальної активності, схильності планувати свою діяльність, дотримуватися своїх обіцянок.

Отже, якісний аналіз представлених результатів вказує на те, що у підлітків зросла здатність планувати свої дії, ставити цілі, вибирати засоби для їх досягнення та йти до проміжних і кінцевих результатів, усуваючи чинники, які заважають їх реалізації.

Кількісне порівняння результатів за показником «соціальний самоконтроль» теж засвідчує ефективність корекційних впливів. Аналіз представлених у таблиці даних показує, що в експериментальній групі 14,4 % учнів піднялися на високий рівень, а в контрольній групі кількість підлітків з високим рівнем не змінилася. Це вказує на зростання у підлітків експериментальної групи прагнення дотримуватися соціальних вимог, у спілкуванні з оточенням здійснювати соціально прийнятну поведінку та проявляти особистісні якості, що підвищує їх адаптацію в суспільстві. Середній рівень соціального

самоконтролю в учнів експериментальної групи не змінився, що пояснюється переходом підлітків у групу з високим рівнем розвитку. В контрольній групі зафіксоване зростання середнього рівня на 3,6 %. Зафіксовано також значне зменшення кількості учнів з низьким рівнем соціального самоконтролю в експериментальному класі з 18,0 % до 3,6 % (на 14,4 %) і порівняно несуттєве зменшення їх у контрольному класі з 18,0 % до 14,4 %. Такі дані, на нашу думку, відображають розвиток у підлітків здатності вступати у діалог із самими собою і фіксувати неспіввідносність (неузгодження) своєї поведінки з моральними нормами, критичне ставлення до своїх вчинків і дій, сформованість в них нормативних установок.

Як ілюстрацію наведемо приклад індивідуальної динаміки показників самоконтролю у Віталія В., відображену на рис. 3.7.

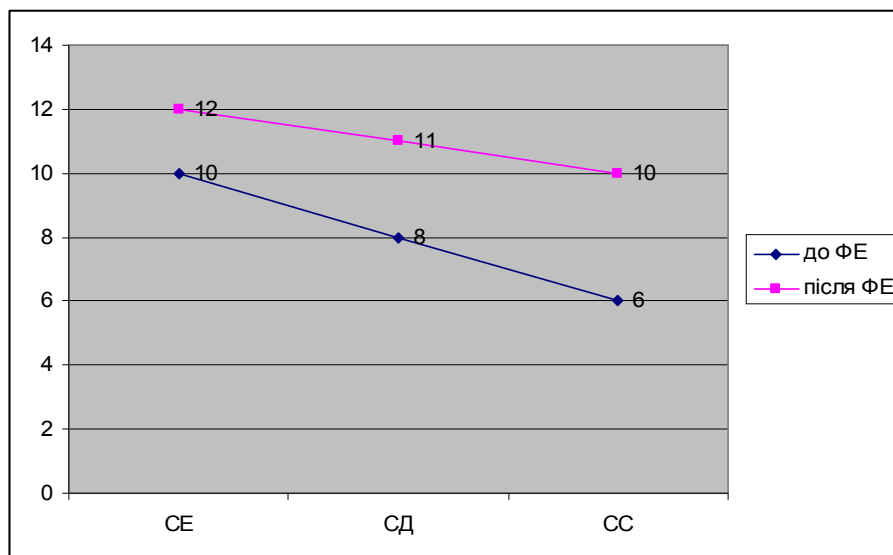


Рис. 3.7. Гістограма індивідуальної динаміки показників самоконтролю підлітка

Умовні позначення: СЕ – самоконтроль емоційної сфери; СД – самоконтроль діяльності; СС – соціальний самоконтроль.

Як видно з представленої гістограми, до формування експерименту в підлітка був зафіксований низький рівень за всіма показниками самоконтролю. Після того, як він пройшов тренінгові заняття та індивідуальні консультації, на яких застосовувались методи і вправи, спрямовані на розвиток самоконтролю («Оволодіння послідовним систематичним самоконтролем», методи активного інструктування і внутрішнього самоінструктування, «тренування наполегливості», релаксаційні вправи), рівень його показників самоконтролю зріс до середнього рівня. Підліток став емоційно стриманішим, навчився самостійно

планувати власні дії, в його поведінці були відзначені тенденції до конструктивних форм взаємодії з однолітками та дорослими.

Аналіз результатів формувального експерименту, таким чином, виявив якісні зміни показників самоконтролю в експериментальній групі. Чітко простежується тенденція загального розвитку моральної саморегуляції. У контрольній групі, яка не зазнала цілеспрямованих впливів і перебувала у звичайній ситуації навчальної діяльності, були зафіксовані незначні зміни.

Динаміка розвитку моральної поведінки підлітків оцінювалася за допомогою методики «Особистісний вибір», результати якої відображені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка рівня розвитку моральної поведінки підлітків
експериментальної та контрольної груп

n = 56

Рівні моральної поведінки	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Високий	6	21,6	7	25,2	6	21,6	11	39,6
Середній	18	64,0	16	56,8	19	67,6	16	56,8
Низький	4	14,4	5	18,0	3	10,8	1	3,6

Як видно з табл. 3.4, в експериментальній групі виявляється значне підвищення високого рівня розвитку моральної поведінки підлітків з 25,2 % до 39,6 % (на 14,4 %), у контрольній групі зміни не були зафіксовані. Ці показники, на нашу думку, є свідченням формування у підлітків позитивного ставлення до моральних норм і здатності свідомо керуватися ними у своїй поведінці. Середній рівень у експериментальній групі не змінився, в контрольній - зріс на 3,6 %. Кількість підлітків з низьким рівнем у експериментальній групі знизився з 18,0 % до 3,6 % (на 14,4 %), у контрольній групі на 3,6 %. Ці дані дозволяють стверджувати, що більшість підлітків розуміють й усвідомлюють соціальні та моральні вимоги, здатні засуджувати свої неетичні вчинки, але їх моральна поведінка не стійка.

Отже, в результаті проведеної нами консультативної роботи, кількість підлітків, схильних до самокритики й самоосуду за власні неетичні вчинки, збільшилася. В учнів сформувалася готовність активно захищати людину, яку несправедливо винувачує оточення, здатність протистояти негативним моральним явищам. Зменшилося число підлітків з негативним ставленням до соціальних і моральних норм, схильних до девіантних форм поведінки.

Таким чином, результати тих особистісних змін, які виникли при застосуванні комплексу консультативних впливів, показали, що запропонована нами програма змінила показники всіх компонентів моральної самосвідомості підлітків. Помітною є позитивна і рівномірна динаміка змін показників, які спостерігаються в експериментальній групі підлітків, де до формувального експерименту відзначався низький рівень моральної самосвідомості, а після консультативної роботи їх кількість значно зменшилася і в них був зафіксований середній рівень розвитку показників моральної самосвідомості. Меншою мірою це стосується підлітків з високим рівнем моральної самосвідомості. Зміни показників всіх компонентів, особливо таких, як інтроспекція та емпатія, призвели до удосконалення здатності підлітків у самодослідженні, самоаналізі, співпереживанні, співчутті та розумінні інших людей, свідчить про підвищення їх комунікативного потенціалу, та в цілому про зростання їх морального потенціалу. У підлітків контрольної групи істотних змін у структурі моральної самосвідомості не виявлено. Відзначається, що динаміка коливань деяких показників моральної самосвідомості підлітків, яка, певно, викликана віковими та ситуативними чинниками, виявляється варіативно, несистемно і суттєво не впливає на якісні характеристики їх моральної поведінки.

Висновки до третього розділу:

Психологічне консультування підлітків повинно ґрунтуватися на вивченні морального змісту їх зовнішніх або внутрішніх конфліктів, у зв'язку з чим психологічні впливи варто здійснювати на базову структуру особистості - моральну самосвідомість, її розвиток.

Запропонована нами загальна модель консультування підлітків з метою розвитку їх моральної самосвідомості включає три етапи (діагностичний, планування і проведення

корекційних впливів) і представлена такими формами роботи, як групова, індивідуальна та виконання домашніх завдань. Дії шкільного психолога повинні комплексно впливати на розвиток основних складових моральної самосвідомості (когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової).

Групова робота з підлітками може спиратися на їх участь у тренінгах, у дискусіях і диспутах, у процесі яких психологом пропонується розглядати питання, які дозволяють уточнювати та диференціювати моральні поняття. Широкого впровадження набула робота з етичним словником, а також запропонована й апробована нами систематика моральних якостей особистості. Моделювання в моральній самосвідомості підлітків альтернативних життєвих ситуацій і їх групове обігрування у формі вправ і тренінгів дозволяє розвивати й удосконалювати її когнітивну, емоційну й поведінкову складові для адекватного вирішення моральних ситуацій.

Індивідуальна робота у процесі консультування підлітків ґрунтується на використанні комплексу психокорекційних методів і технік залежно від укладеного попередньо плану. Прийоми і техніки, що використовуються психологом, повинні бути спрямовані на розвиток складових моральної самосвідомості підлітків.

Домашні завдання – важливий розділ психокорекційної роботи, що включає використання психотренінгових вправ у реальних життєвих ситуаціях. Виконання цих завдань підлітками дозволяє активно впливати на вдосконалення їх здатності до саморегуляції моральної поведінки. До того ж виконання домашніх завдань дозволяє розвивати когнітивні вміння і поведінкові навички, які можна використовувати у повсякденному житті.

Отже, запропонована нами модель консультативної роботи з розвитку компонентів моральної самосвідомості підлітків показала, що, на відміну від підлітків контрольної групи, в експериментальній групі відзначається помітна і позитивна динаміка змін багатьох показників.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичне дослідження проблеми становлення моральної самосвідомості дозволило нам уточнити визначення поняття «моральна самосвідомість». Моральна самосвідомість людини є складноорганізованою психологічною системою, що включає інтеріоризовані нею в процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних і еталонних установок; ідеалів, що дозволяють співвідносити власні вчинки і спонуки особистості із засвоєними нею моральними імперативами, ціннісними ставленнями до себе та інших людей. Моральна самосвідомості особистості активізує практично всі види її психологічної діяльності, впливаючи на самооцінку, рівень домагань, вибір цілей і засобів їх досягнення, мотивацію та ін.

2. Підлітковий вік є важливим етапом становлення і диференціації «Я», засвоєння моральних знань, формування моральних почуттів, набуття навичок моральної саморегуляції. Становлення моральної самосвідомості підлітка варто розглядати як результат соціалізації його особистості, як процес поступового ускладнення й диференціації та інтеграції її когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінкових складових залежно від умов виховання та самовиховання. Результатом морального зростання у підлітків є набуття моральних переконань, здатність усвідомлювати власні дії та нести за них відповідальність, а також здійснювати моральні вибори та вчинки.

3. Оптимальним у вивченні особливостей розвитку моральної самосвідомості особистості підліткового віку є особистісно орієнтований підхід. На його засадах доведено, що психологічні впливи важливо здійснювати на базову складову особистості – моральну самосвідомість. Структура моральної самосвідомості включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

4. За результатами психологічного дослідження констатовано особливості становлення компонентів моральної самосвідомості. Когнітивний компонент моральної самосвідомості підлітків включає розуміння моральних понять, моральну рефлексію та інтроспекцію.

У підлітків існує розмежованість у рівнях здатності розуміти зміст моральних понять: або давати їм узагальнені, диференційовані визначення, або нечіткі й неадекватні, порівнювати їх, використовувати в життєвих ситуаціях.

Моральна рефлексія є важливим етапом їх етичного самопізнання, тому усвідомлення змісту власної соціальної активності дає можливість особистості цього віку осмислити процес внутрішнього діалогу з самим собою. Підлітки більшою мірою виявляють інтерес до вивчення свого внутрішнього світу, ніж до аналізу моральних аспектів життєвих ситуацій.

5. Емоційно-ціннісний компонент моральної самосвідомості підлітків пов'язаний з розвитком домінуючих цінностей: почуття відповідальності, емпатії, що впливають на їх моральні позиції, вибір цілей, інтересів, мотивацію поведінки.

Базове моральне почуття – почуття відповідальності спонукає підлітків до виконання обов'язку й інших зобов'язань у різних міжособистісних взаємодіях. Це почуття розвивається в міру входження в різні форми міжособистісних взаємин. Більш розвинутих є почуття дисциплінарної відповідальності, менш розвинене почуття відповідальності перед іншими людьми, і ще менше – почуття відповідальності перед самим собою.

Емпатія дозволяє особистості інтуїтивно поринути у внутрішній світ іншої людини, осмислювати її настрій, думки, спонукання та ін. Завдяки емпатії підліток може корегувати свої реакції й поведінку відповідно до почуттів, думок і станів іншої людини. Емпатія у підлітків залежить від ціннісних ставлень, які виникають у процесі спілкування, до об'єктів та суб'єктів, емоційної близькості з ними.

6. Поведінковий компонент включає самоконтроль, моральний вибір і вчинки. Рівень розвитку самоконтролю визначає наявність навичок, що дозволяють контролювати власні емоційні стани, стримувати почуття гніву, образи. Підлітки можуть з різних позицій ставитися до виконання дорученої їм справи, завдань або прохань дорослих, здатні планувати свою діяльність і доводити розпочату справу до кінця.

Особистісний вибір визначає ставлення підлітка до моральних ситуацій, тактику його дій і вчинків, що впливає на його здатність критично ставитися до власних неетичних вчинків, уміння відстоювати моральні позиції, активно виступати на захист приниженої людини.

Критеріями оцінки розвитку моральної самосвідомості є осмислення моральних якостей, моральна рефлексія, інтроспекція, почуття відповідальності, емпатія, самоконтроль, моральні дії та вчинки.

7. Концептуальною основою психологічної моделі консультування підлітків з метою розвитку їх моральної самосвідомості став когнітивно-біхевіоральний підхід. Для реалізації вихідних положень цього підходу важливо діагностувати рівні особистісного розвитку та комплекс дисфункцій, спланувати спеціальні прийоми, методи, що нейтралізують неадаптивні когнітивні структури і вчинки та активізують адаптивні форми поведінки.

Модель консультування підлітків включає три етапи: діагностичний, планування, проведення психокорекційної роботи. Основними формами консультативної роботи є індивідуальні бесіди і групові заняття з підлітками, а також виконання домашніх завдань, які рекомендуються психологом у процесі взаємодії з конкретним учнем або групою підлітків.

При проведенні психологічного консультування треба виходити з того положення, що джерела особистісних і міжособистісних проблем підлітків лежать в основі порушень їх моральної самосвідомості, у зв'язку з чим психолог має звертати увагу не тільки на їх зовнішні чи внутрішні конфлікти, але й на їх моральний зміст, який визначає мотивацію поведінки підлітків.

8. Реалізована нами програма привела до змінювань морального розвитку підлітків і визначила динаміку розвитку показників складових моральної самосвідомості підлітків. Зменшилась кількість підлітків, у яких до консультативної роботи відзначався низький рівень моральної самосвідомості. Якісні змінювання змісту всіх компонентів, особливо таких, як осмислення моральних понять, моральна рефлексія, інтроспекція, почуття відповідальності, емпатія, самоконтроль, привели до поліпшення здатності підлітків до самоаналізу,

співпереживання, співчуття та розуміння інших людей, удосконалення їх моральних якостей.

Проведене наукове дослідження проблеми становлення моральної самосвідомості у процесі психологічного консультування не вичерпує всіх її аспектів. Проблема, відображена в нашій роботі, може стати відправним пунктом для більш поглибленого вивчення взаємозв'язку між становленням моральної самосвідомості й розвитком особистості підлітків узагалі. Необхідним є уточнення ролі механізмів психологічного захисту при формуванні інтрапсихічних конфліктів, впливу окремих компонентів моральної самосвідомості на мотивацію поведінки, моральний вибір, а також уточнення чинників виникнення моральних конфліктів у підлітків. Варто звернути особливу увагу на взаємозв'язок між механізмами моральної рефлексії та емпатії. Розв'язання визначених проблем сприятиме створенню нової комплексної психолого-педагогічної програми корекції моральної самосвідомості у підлітків з делінквентними формами поведінки.

Список використаних джерел

1. *Абрамова Г.С.* Представление подростков о нравственной категории совести // Психология: Респ. межв. научн. сб. вып. 8 – Минск: Народна асвета, 1987. - С. 59 - 65.
2. *Абрамова Г.С.* Практикум по психологическому консультированию. - Екатеринбург: Деловая книга, 1995. - 128 с.
3. *Абрамова Г.С.* Психологическое консультирование: Теория и опыт: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2000. - 240 с.
4. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков. – СПб.: Питер, 1998. – 379 с.
5. *Азимова Р.Д.* Нравственное сознание личности. - Баку, Изд-во ЭЛМ, 1977. - 113 с.
6. *Айві А.* Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультивання: сприяння розвитку клієнта. Пер. з англ. О. Абесонової. - Навч. посібник. - К.: Сфера, 1998. - 342 с.
7. *Айви А., Айви М., Саймэк-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. – М.: Психологический колледж, 1999. – 487 с.
8. *Алексеев В.А.* Самосознание и мотивация деятельности детей и подростков на рубеже подросткового и юношеского возраста / Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. - М.: 1984. - С. 103-107.
9. *Алексеева Е.В.* Ответственность и особенности преодоления подростками трудных жизненных ситуаций / Наш проблемный подросток: Учеб. Пособие. - СПб.: Союз, 1998. - С. 122-131.
10. *Алексеева Ю.А.* Цінності в особистісному просторі сучасного підлітка // Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХДПУ, 2003. – Випуск 10. - С.112 – 121.
11. *Алешина Ю.Е.* Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. - М.: Ред.-изд. центр консорциума «Соц. здоровье России», 1994. - 171 с.
12. *Анисимов С.Ф.* Мораль и поведение. - М.: Мысль, 1985. - 154 с.
13. *Антюхова Е.Ю.* Нравственный императив в социализации личности // Мир психологии. - 1998. - № 1. - С.66 -71.
14. *Анциферова Л.И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический

- журнал. - 1999. - т. 20. - № 3. - С. 5-17.
15. *Апетик Н.М.* Єдність раціонального, чуттєвого та вольового компонентів у моральній саморегуляції поведінки особистості // Психологія. Зб. наук. пр. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – Випуск 18. - С. 46-51.
 16. *Апресян Р.Г.* Проблема «другого Я» и моральное самосознание личности // Философские науки. - 1986. - № 6. - С. 53 - 59.
 17. *Арзамасцева Н.И.* Честь и достоинство как стимулы развития активности подростков в учебно-воспитательном процессе // Советская педагогика. - 1979. - № 4. - С. 26-30.
 18. *Бадалов Ю.Б., Курбанов Р.А.* Особенности понимания детьми альтернатив поведения в ситуации морального выбора / Психологические особенности личности школьника: Сб. науч. тр. /Редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) и др. – М.: изд-во АПН СССР, 1983. – С. 80-84.
 19. *Барцалкина В.Н.* Внутренний диалог как ведущая форма развития самосознания личности в подростковом возрасте / Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психолог. консультации: Сб. науч. тр. (Редкол.: А.А. Бодалев (отв. ред.) и др. - М.: Изд-во АПН СССР, 1987. - С.133 - 139.
 20. *Бек А., Раиш А., Шо Б., Эмери Г.* Когнитивная терапия депрессии. - СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
 21. *Бекешіна І.Є.* Формування моральних переконань і почуттів молоді. - К.: Знання, 1988. - 48 с.
 22. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400с.
 23. *Бех І.Д.* Від волі до особистості. - К.: Україна - Віта, 1995. - 202с.
 24. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: - Науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
 25. *Бех І.Д.* Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади: Наукове видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
 26. *Библер В.С.* Нравственность. Культура. Современность. (Философские размышления о жизненных проблемах). - М.: Знание, 1990. - 62 с.

27. Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков / Под общ. ред. проф. Ю.С. Шевченко. - СПб.: Речь, 2003. – 552 с.
28. Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н., Цырлина Т.В. Нравственное воспитание. - Воронеж; изд-во Воронежск. ун-та, 1990. - 141 с.
29. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия / Общение и диалог в практике обучения и воспитания и психологической консультации: Сб. науч. тр. (Редкол.: А.А. Бодалев (отв. ред.) и др. – М.: изд-во АПН СССР 1987. - С. 17-27.
30. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
31. Бондаревская Е.В. Формирование нравственного сознания у старших школьников. Учеб. пособие по спецкурсу. - Ростов-на-Дону, 1976. - 192 с.
32. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. - Изд. 3-е, испр. и доп. - М.: Класс, 2001. - 336 с.
33. Бондаренко Л.И. Проблема обоснования нравственных норм // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 6, Философия, политология, социология, психология, право, междунар. отношения. – СПб., 1999. – Вып. 4. – С. 28-33.
34. Боршевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. – К.: Знання, 1979. - 48 с.
35. Боршевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів / Психологія: Респ. научн.- метод. сб. / М-во просвещения УССР, НИИ психології. - К.: Рад. шк., 1985. - Вып. 24. - 119с.
36. Боуэн М. Духовность и личностно - центрированный подход // Вопросы психологии. - 1992. - № 3-4. - С. 24 – 33.
37. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. - М.: Знание, 1985. - 64 с
38. Бреслав Г.М. Воспитание нравственных чувств ребенка // Вопросы психологии. – 1986. - №1. - С. 41-47.
39. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журнал. - 1999. - №5. - С. 38 - 44.
40. Булах І.С. Витоки моральної регуляції взаємодій зростаючої особистості підлітка // Наукові праці МАУП / Редкол.: М.Ф. Головатий (голов. ред.) та ін. – К.: МАУП, 2002. -

- С. 52-58.
41. Булах І.С. Нівелювання превентивних бар'єрів у процесі особистісної психодіагностики підлітків // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – Вип. 3(6). – С. 153 - 160.
 42. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
 43. Булах І.С., Алексеева Ю.А. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: Навчально – методичний посібник. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 72 с.
 44. Булах І.С., Кулагіна Л.М. Особливості соціального вибору ціннісних орієнтацій у підлітків // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. Зб. наук. праць. – Київ, Дрогобич, 1998. – С. 46-51.
 45. Бушелева Б.В. Моральная ориентация и ее место в структуре социальной активности / Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся: Сб. науч. тр. - М., 1988. - С. 68 - 80.
 46. Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков: [Практ. руководство]. – К.: Вища шк., 1990. – 191 с.
 47. Вардомацкий А.П. Моральная регуляция поведения личности / Под ред. В.М. Конона. - Мн.: Наука и техника, 1987. - 128 с.
 48. Васильева О., Короткова Е. Способность переживать вину необходима цивилизованному обществу // Прикладная психология и психоанализ. – 2002. - № 2. - С. 19-33.
 49. Васьковская С.В., Горностаев П.П. Психологическое консультирование: Ситуац. задачи. - К.: Вища шк., 1996. - 192 с.
 50. Венчиков А.И., Венчиков В.А. Основные приемы статистической обработки результатов наблюдений в области физиологии. – М.: Медицина, 1974. – 150 с.
 51. Власкин А.Г. Нравственное воспитание подростков. - М.: Знание, 1978. - 63 с.
 52. Возрастно – психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карabanова и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
 53. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. Динамика и структура личности подростка /

- Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
54. *Высотина Л.А.* Формирование моральных качеств подростков. - М.: Знание, 1970. – 37 с.
55. *Гаврилова Т.П.* Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1981. – С. 122 - 138.
56. *Гаврилова Т.П.* О воспитании нравственных чувств. - М.: Знание, 1984. - 79 с.
57. *Гаврилова Т.П.* Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. - 1997. - № 1. - С. 88 - 92.
58. *Гаврилова Т.П.* Личностные трудности и проблемы подростков // Психологическая наука и образование. - 1997. - № 3. - С. 104 - 109.
59. *Ганжин В.Г.* Социалистическая нравственность как система. – М.: МГУ, 1998. – 480 с.
60. *Гарбузов В.И.* Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: Сфера, 1994. - 160 с.
61. *Гармаев А.* Этапы нравственного становления ребенка. Избранные лекции по нравственной психологии. – Винница: Крона, 1999. – 95 с.
62. *Гинзбург М.Р., Конел Л.В.* Некоторые аспекты личностного самоопределения учащихся старших классов / Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. тр. /Редкол.: Д.И. Фельдштейн (отв. редактор) и др. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С.104 - 115.
63. *Глэддинг С.* Психологическое консультирование. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
64. *Гольдштейн А., Хомик В.* Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Пер. з англ. В. Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
65. *Гонеев А.Д.* и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений /А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 280 с.
66. *Горностай П.П., Васьковская С.В.* Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход. - К.: Наук. думка, 1995. - 128 с.
67. *Гудвин Дж.* Исследование в психологии: методы и планирование. – 3 – е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 558 с.

68. *Гумницкий Г.А.* Нравственный поступок и его оценка. - М.: Знание, 1978. - 64 с.
69. *Гурин В.Е.* Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. - М.: Педагогика, 1988. - 134 с.
70. *Гусейнов А.А., Апресян Р.Г.* Этика. - М.: Гардарики, 1998. - 358 с.
71. *Гусейнов А.А., Дубко Е.Л.* Этика. - М.: Гардарики, 1999. - 495 с.
72. *Гусякова Н.И.* Идеальні ціннісні орієнтації сучасних підлітків // Рідна школа. - 1993. - №8. - С.11-14.
73. *Гуткина Н.И.* Несколько случаев из практики школьного психолога. - М.: Знание, 1991. - 80 с.
74. *Гуткина Н.И.* Клинический подход в психологическом консультировании детей // Журнал практического психолога. – 2001. - № 1-2. – С. 27-44.
75. *Демиденко В.К.* Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для класних керівників, вихователів і вчителів / МО України; ІСДО; Авт.- укл. В.К. Демиденко. – К.: ІСДО, 1995. - 40 с.
76. *Демиденко В.К.* Совість: Навч. - метод. посібник /М-во освіти і науки України, Наук.- метод. центр серед. освіти. - Київ, 2000. - 86 с.
77. *Дробницкий О.Г.* Понятие морали. - М.: Наука, 1974. - 386 с.
78. *Дробницкий О.Г.* Проблемы нравственности. - М.: Наука, 1977. - 331 с.
79. *Этика: навч. посібник /Т.Г. Аболіна, В.В. Єфименко, О.М. Лінчук та ін. – К.: Либідь, 1992. - 328 с.*
80. *Журавлева Н.Ю.* Теоретические подходы к вопросам консультирования подростков по проблемам межличностных отношений / Практична психологія: теорія, методи, технології: Матеріали наук. семінару 9-10 червня 1997 р. /З.Г. Кісарчук та ін.(ред.); АПН Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 1997. – С. 210 - 218.
81. *Завадская Ж.Е., Шевченко Л.В.* Воспитание ответственности у старшеклассников. - Минск: Нар. асвета, 1981. - 152 с.
82. *Залесский Г.Е.* Психологические вопросы формирования убеждений. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 120 с.
83. *Запорожец Л.А.* Психологические особенности становления нравственного поведения у младших подростков / Психологические проблемы выявления и коррекции

- отклоняющегося поведения школьников: Сб. науч. тр. / Редкол.: В.В. Барцалкина, Д.И. Фельдштейн (отв. редакторы), Т.В. Комарова. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С.18 - 26.
84. *Зверева И.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д.* Діагностика моральної вихованості школярів: Метод. посібник. - К.: ІСДО, 1995. - 156 с.
85. *Зеленкова И.Л., Беляева Е.В.* Этика. Учеб. пособие и практикум. – Минск, Тетра Системс, 1997. - 320 с.
86. *Землянухин В.П.* Влияние уровня развития социальной ответственности старшего подростка на мотив самовоспитания / Психологические условия формирования социальной ответственности школьников (сб. научн. трудов АПН СССР). - М.: 1987. - С. 78 – 83.
87. *Золотухина –Аболина Е.В.* Современная этика: истоки и проблемы. Учебник для вузов. - Ростов н/Д.: Март, 1998. - 448 с.
88. *Зосимовский А.В.* Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 198 с.
89. *Изард К.Э.* Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2000. - 464 с.
90. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – 371 с.
91. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы - СПб: Питер, 2000. - 512 с.
92. *Ильин Е.П.* Психология воли. – СПб: Питер, 2000. – 288с.
93. *Кабиров Ф.З.* Позиция психолога в практике психокоррекции. Учеб. пособие. - Омск: Изд-во Ом ГПУ, 2001. – 79 с.
94. *Кадол Ф.В.* Честь и достоинство: критерии их развития у старшеклассников // Педагогика. - 1997. - № 6. - С. 54 - 58.
95. *Калинин С.И.* Компьютерная обработка данных для психологов / Под ред. А.Л. Тулупьева. - СПб.: Речь, 2002.- 134с.
96. *Кириллова Н.А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. - 2000. - №4. - С. 29 - 37.
97. *Кириченко Т.В.* Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 249 с.

98. *Козлов Э.П.* Воспитание нравственного сознания школьников (отв. ред. проф. Н.Д. Носков. - Ростов-н/Д: изд-во Рост. ун-та, 1983. – 283 с.
99. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335с.
100. *Кон И.С.* Психология доброго поступка // Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения. - М.: Политиздат, 1988. – С. 46-60.
101. *Копьев А.Ф.* Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного психологического консультирования // Вопросы психологии. – 1996. - № 4. - С. 44 - 54.
102. *Кори Дж.* Теория и практика группового консультирования / Пер. с англ. Е. Рачковой. – М.: Эксмо, 2003. – 640 с.
103. *Коч Л.А.* Креативная этика. Психология освоения подростками этических норм и понятий. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. - 192 с.
104. *Кочюнас Р.* Психологическое консультирование и групповая психотерапия. - 3-е изд., стереотип. - М.: Академический проект, Трикста, 2004. - 464 с.
105. *Крайг Г.* Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.
106. *Краснобаев И.М.* Формирование нравственных убеждений у старших школьников. - М.: Учпергиз, 1960. - 160 с.
107. *Красовицький М.Й.* Моральне виховання у теорії і практиці американської школи. Посібник для вчителів // Рідна школа. – 1998. - №4. - С. 29-52.
108. *Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А.* Тренинг: навьки конструктивного взаємодія з підлітками. 3-е изд., стер. - М.: Генезис, 1999. - 191 с.
109. *Кротенко В.І.* Розвиток емпатії в дітей підліткового віку – складової риси гуманістичного розвитку суспільства // Психологія. Зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. - Випуск 2 (9). – Ч. II.– С. 55– 58.
110. *Круглов Б.С.* Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Психологические особенности формирования личности школьника: Сб. науч. тр. /Редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) и др. - М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 4 - 11.
111. *Кузікова С.Б.* Психологічна програма корекції та розвитку особистості у підлітковому віці. Навч.-метод. посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДП,

1998. - 80 с.
112. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). - М.: УРАО, 1997. - 176 с.
113. *Куратченко В.П.* К вопросу об истинности нравственных норм / Современные вопросы гносеологии [Ред. Коллегия Л.А. Петровского (отв. ред.) и др.]. – Иркутск, 1974. - С. 84-90.
114. *Кустова Ю.А.* Систематизація психодіагностичних методів вивчення моральної самосвідомості підлітка // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К., 2001. – Т.4. – Ч.2. – С. 132 – 141.
115. *Кэнфилд Дж., Сикконэ Ф.* 101 совет о том как повысить самооценку и чувство ответственности у школьников. - М.: УРСС, 1997. – 360 с.
116. *Кэррел С.* Групповая психотерапия подростков. – СПб.: Питер, 2002. - 224 с.
117. *Легков Е.И.* Переконавання та їх виховання у дітей. - К.: Рад. школа, 1960. - 51 с.
118. *Лидерс А.Г.* Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. - М.: Академия, 2001. - 256 с.
119. *Липкина А.И.* О нравственной жизни школьника. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
120. *Лихтарников А.П.* Школьник: проблемы и ценности / Наш проблемный подросток: Учебное пособие. – СПб.: Союз, 1997. – С. 78 – 104.
121. *Ліщинська О.А.* Порадник практичного психолога. – Івано - Франківськ: Галичина, 2000. – 82 с.
122. *Лозоцева В.Н.* Изучение индивидуальных особенностей личностной саморегуляции в подростковом возрасте / Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. - М.: АПН СССР, 1987. - С. 75-78.
123. *Майленова Ф.* Выбор и ответственность в психологическом консультировании. – М.: «КСП+», 2002. - 416 с.
124. *Мак Маллин Р.* Практикум по когнитивной терапии: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с.
125. *Малахов В.А.* Етика: Курс лекцій: Навч. посібник для студ. вузів. 3-тє вид. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.

126. *Мариненко А.П.* О роли когнитивного и эмоционального в естественно-научных и нравственных убеждениях школьников / Психологические аспекты формирования нравственных ценностей у школьников: Межвузовский сб. науч. тр. - Хабаровск. гос. пед. Ун-т, 1984. – С. 29-38.
127. *Марьяненко И.С.* Нравственное становление личности школьника. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
128. *Меновицков В.Ю.* Введение в психологическое консультирование. 2-е изд., стереотип. - М.: Смысл, 2000. - 109 с.
129. *Михеева И.Н.* Амбивалентность личности: морально- психологический аспект. /АН СССР, Ин-т философии. - М.: Наука, 1991. - 125 с.
130. Мораль: сознание и поведение / [Редкол.: Н.А.Головко (отв. редактор), Л.П. Буева, В.Н. Шердаков]. – М.: Наука, 1986. – 208 с.
131. Моральный выбор / Под общ. ред. А.И. Титаренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 344 с.
132. *Моховиков А.Н.* Телефонное консультирование. - М.: Смысл, 1999. - 408 с.
133. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. - Л.: Наука, 1983. - 239 с.
134. *Мухина В.С.* Возрастная психология. – М.: Академия, 1998. - 454 с.
135. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т.К. Крутовой. - М.: Класс, 1994. - 144 с.
136. *Нартова – Бочавер С.К.* Два типа нравственной самоактуализации личности // Психологический журнал. - 1993. - Том 14. - №4. - С. 24 -31.
137. *Нельсон - Джоунс Р.* Теория и практика консультирования - СПб.: Питер, 2001. - 464 с.
138. *Немов Р.С.* Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 528 с.
139. *Непомнящая Н.И., Каневская М.Е., Пахомова О.Н.* Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности // Вопросы психологии. - 1980. - №1. - С. 22 - 30.
140. *Николаичев Б.О.* О неосознаваемой нравственной регуляции поведения личности / Моральная регуляция и личность. [Сборник статей] / Общ. ред. А.И. Титаренко. – М.:

- Изд-во МГУ, 1972. – С.173-190.
141. *Обухова А.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. - 360 с.
142. *Овчарова Р.В.* Технология практического психолога образования: Учеб. пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт – М», 2001. – 448 с.
143. *Олпорт Гордон В.* Личность в психологии. - М.: «КСП+», СПб.: «Ювента», 1998. – 345 с.
144. *Орбан Л.Э.* Становление личности. - М.: Луч, 1992. – 112 с.
145. *Орлов А.Б.* Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход // Вопросы психологии. – 2002. - № 3. – С. 3-19.
146. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Сфера, 2001. - 521 с.
147. Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій: Методичні рекомендації для студентів педінститутів. / Укл. О.Ф. Бондаренко. - К.: РНМК Міносвіти України, 1992. - 114 с.
148. *Осташева М.А.* Диагностика ответственности подростков / Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. тр. / Редкол.: Д.И. Фельдштейн (отв. редактор) и др. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С. 61 - 70.
149. *Павелків Р.В.* Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Рівненський державний університет. – Рівне, 2005. – 455 с.
150. *Пахальян В.Э.* Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Материалы к организации и проведению учебных занятий. Часть 1. Методология и организация. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 96 с.
151. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
152. *Пінчукова Л.О.* До питання про технологію роботи шкільного психолога з консультування батьків старшокласників / Практична психологія: теорія, методи,

- технології: Матеріали наук. семінару 9-10 червня 1997 р. /З.Г. Кісарчук та ін.(ред.); АПН Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К.: НІКА -ЦЕНТР, 1997. – С. 193-209.
153. *Помиткін Е.О.* Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково – методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
154. *Помиткін Е.О.* Методика „Перетворення”. Активізація рефлексії позитивних особистісних якостей у процесі духовного зростання школярів на основі методики „Перетворення” // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - №3. – С. 17-20.
155. Практикум по експериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие / Под ред. А.А. Крылова. – Л.: Изд - во Ленинградского ун – та, 1990. – С. 32 – 37.
156. *Прихожан А.М.* О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Вопросы психологии. - 1981. - № 2. - С. 143 -149.
157. *Прихожан А.М.* Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе.- М.: Сфера, 1999. - 192 с.
158. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни. - М.: Знание, 1990. – 80 с.
159. *Прутченков А.С.* Социально – психологический тренинг в школе. 2-е изд., дополн. и перераб. - М.: ЭКСМО - Пресс, 2001. – 640 с.
160. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии. / Под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб.: Дидактика Плюс, 1999. - 348 с.
161. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся: [Учеб.-метод. пособие] / Под ред. Л.Н. Проколиенко, В.А. Татенко. - К.: Вышш.шк., 1989. - 254 с.
162. Психологические особенности самосознания подростка. / Под ред. М.Й. Боришевского. - К.: Вища шк., 1980. - 168 с.
163. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. / Под ред. И.В. Дубровиной. - Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 128 с.
164. Психологическое консультирование в школе /сост. Н.В. Коптева. - Пермь, 1993. - 220 с.
165. Психология и этика: опыт построения дискуссии. - Самара: БАХРАХ, 1999. - 128 с.

166. Психология подростка. Полное руководство. / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
167. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
168. Психологічна діагностика і корекція особистості важковиховуваних дітей і підлітків: Навч. посібник (О.Г. Антонова – Турчанко, Е.І. Драніщева, Л.С. Дробот). – К.: ІЗМН, 1997. – 312 с.
169. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. - 303 с.
170. Раев А.И. Нравственные убеждения как объект психологического исследования / Психологические проблемы нравственных убеждений: межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцина; [Редкол.: Л.А. Матвеева (отв. ред.) и др.]. – Л.: ЛГПИ, 1987. – С. 3-10.
171. Развитие нравственных убеждений школьников / [М.И. Боришевский, М.Т. Дригус, Л.И. Пилипенко и др.]; Под ред. М.И. Боришевского; НИИ психологии УССР. - К.: Рад. шк., 1986. - 181 с.
172. Разин А.В. Основы нравственного самосознания // Человек. - 2001. - №2. – С. 20-29.
173. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Питер, 2000. - 624 с.
174. Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Пер. с нем. Г.И. Лакдиной; Под ред. Т.А. Гудковой. - М.: Мир, 1994. – 320 с.
175. Rogov E.I. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1996. – С. 277 – 280.
176. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
177. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. Монография / Пер. с англ. О. Кондрашевой, Р. Кучкаровой. Редакторы: И. Гришпун, С. Бобоко, В. Ряшина. - М.: ЭКСМО - Пресс, 2000. - 464 с.
178. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание подростков. - К.: Знание УССР, 1980. – 48 с.

179. *Савчин М.В.* Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. - 1996. - №1.- С. 10 - 17.
180. *Савчин М.В.* Проблеми вивчення відповідальності як соціально- психологічної якості людини // Педагогіка і психологія. Вестник АПН України. - 1994. - № 4. - С. 30 – 32.
181. *Самоукина Н.* Психологическое консультирование подростков и старших школьников // Частная школа. - 1997. - № 1.- С. 52-64.
182. *Самоукина Н.* Психотерапия в консультировании подростков и старшеклассников: Психолог в школе // Частная школа. - 1997. - № 3. - С. 68-80.
183. *Самоукина Н.В.* Практический психолог в школе: лекции, консультации, тренинги. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. - 244 с.
184. *Сапожнікова Л.С.* Як формується моральна зрілість. – К.: Рад. шк., 1988. - 124, [2] с.
185. *Селиванов Ф.А.* Оценка и норма в моральном сознании. - М.: Знание, 1977. - 64 с.
186. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
187. *Скорбилина Н.И.* Ответственность как стержневое качество личности старшеклассника: сущность, функции, структура / Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. Сб. науч. тр. - М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 48-51.
188. *Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д.* Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2001. - 112 с.
189. Социальные отклонения. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрид. лит., 1989. - 368 с.
190. Социальная психология личности / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 343 с.
191. *Стеркин А.Г.* Сознание и самосознание. – М.: Знание, 1983. – 128 с.
192. *Степаненко В.Ф.* Етика в проблемних і аналітичних задачах. - К.: Лібра, 1998. – 272 с.
193. *Столин В.В.* Уровни и единицы самосознания. / Психология самосознания. Хрестоматия. - Самара: БАХРАХ-М, 2000. - С. 123 - 155.
194. *Субботский Е.В.* Исследование морального развития ребенка в зарубежной

- психологии // Вопросы психологии. - 1975. - № 6. - С. 151 – 155.
195. *Субботский Е.В.* Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. - 1979. - № 3. - С. 47-55.
196. *Сухомлинська О.* Концептуальні засади формування духовності особистості на основі христіанських моральних якостей // Шлях освіти. - 2002. - №4. – С. 13-18.
197. *Татенко В.А., Максак И. Е.* Пути формирования личности учащегося: (Психолого-педагогический аспект). - К.: Вища школа, 1985. - 56 с.
198. *Титаренко А.И.* Структура нравственного сознания. - М.: Мысль, 1974. - 278 с.
199. *Тищенко С.П.* Моральна самосвідомість та її розвиток у підлітків // Радянська школа. - 1972. - № 10. - С. 10 -15.
200. *Толстых А.В.* Морально-этические проблемы психологической практики.- М.: Знание, 1988. - 62 с.
201. *Толстых А.В.* После детства. - М.: Знание, 1982. - 96 с.
202. Трудный подросток: причины и следствия / Под ред. В.А. Татенко. - К.: Рад. шк., 1985. - 175 с.
203. *Уоли Р.* Основания духовности. – М.: Академический проект, ОПШ, Екатеринбург, Деловая книга, 2000. - 320с.
204. *Усанова О.Н.* Концепция и опыт сотрудничества в практическом психологическом консультировании // Журнал практического психолога. - 1997. - №2. - С. 83 – 92.
205. *Федорова Г.Г.* Влияние самооценки на процесс нравственного формирования личности старшего подростка / Нравственное формирование личности школьника: Сб. науч. тр./Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; [Редкол.: З.И. Васильева (отв. ред.) и др.]. - Л.: ЛГПИ, 1980. - 155 с.
206. *Фельдштейн Д.И.* Психология становления личности. - М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 192 с.
207. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно – содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Моск. изд.-психол. ин-т: Флинта, 1999. – 672 с.
208. *Флеминг Ф.* Преобразующие диалоги: Пер. с англ. - К.: Ника-Центр, 1997. - 384 с.
209. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. - М.: Гуманит.

- изд. Центр: ВЛАДОС, 2001. - 208 с.
210. Формирование личности старшеклассника /А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина и др. / Под ред. И.В. Дубровиной, НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 169 с.
 211. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430с.
 212. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. - М.: Республика, 1993. - 415 с.
 213. *Харламов И.Ф.* Нравственное воспитание школьников: Пособие для клас. руководителей. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.
 214. *Хасан Б.И., Тюменева Ю.А.* Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. - 1997. - №3. - С. 48 - 49.
 215. *Хозиева М.В.* Практикум по возрастнo - психологическому консультированию: Учеб. пособие для студ. высш учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - 320 с.
 216. *Хомич Г.О., Ткач Р.М.* Основы психологічного консультивання: Навч. посіб. - К.: МАУП, 2004. – 152 с.
 217. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001. - 208 с.
 218. *Цветкова Р.И.* Психологическая характеристика нравственных ценностей подростка / Психологические аспекты формирования нравственных ценностей у школьников: Межвузовский сб. науч. тр. – Хабаровск: гос. пед. ун-т, 1984. – С. 3-20.
 219. *Цимбалюк І.М.* Психологічне консультивання та корекція. Модульно - рейтинговий курс: Навч. посібник. – К.: Професіонал, 2005. – 656 с.
 220. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: Пособие для учителей (Ассоциация «Развитие обучение». Пед. центр «Эксперимент». - М.; Рига: Эксперимент, 1995. - 239 с.
 221. *Чеснокова И.И.* Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978. – С. 316-337.
 222. *Чеснокова И.И.* Самосознание, саморегуляция, самодетерминация // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 121-126.
 223. *Чистякова М.И.* Психогимнастика. / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение,

1990. – 128 с.
224. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
225. *Шакирова Г.М.* О целенаправленном формировании нравственных убеждений у школьников // Вопросы психологии. - 1981. - № 6. - С. 47-58.
226. *Шебанова Г.С.* Практичный курс «Сприяння своєму зростанню»: Практична психологія та соціальна робота. - № 3. – 1999. – С. 21-28.
227. *Шимановский Д.С.* Моральное самосознание. - К.: Вища шк., 1986. - 142 с.
228. *Шнейдер Л.Б.* Пособие по психологическому консультированию: Учеб пособие. – М.: Ось-89, 2003. – 272 с.
229. *Эллис А.* Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 288с.
230. Этические беседы с подростками: Кн. для учителя / О.С. Богданова, О.Д. Калинина, М.Б. Рубцова – М.: Просвещение, 1987. - 182 с.
231. *Якобсон П.М.* Моральные чувства / Психология чувств. - М.: Изд-во АПН, 1958. - С.209-219.
232. *Якобсон П.М.* Эмоциональный фактор в нравственном воспитании и управление им / Управление процессом нравственного воспитания: [Сб. статей] / Пробл. н.-и. лаб. ком. воспитания молодежи МГУ, отв. ред. Л.И. Рувинский. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - С. 63-72.
233. *Якобсон С.Г.* Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / Психология формирования и развития личности: Сб. статей. - М.: Наука, 1981. - С. 320-337.
234. *Ялом И.* Теория и практика групповой психотерапии – СПб.: Питер, 2000. – 640 с.
235. *Ясперс К.* Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. - 367 с.
236. *Alm D.* On the reasonableness of moral judgments // Social theory a. practice. – Tallahassee, 2000. – vol. 26, №2. – P.251 – 277.
237. *Beck A.* Cognitive Therapy and the Emotional Disorders.- NY: Intenational Universities Press, 1976. – 320 p.

238. *Bednar R.* A behavioral approach to training an elective mute in school. // *J. School Psychol.*, 1974. – № 12 – P. 326-337.
239. *Ellis A.* Reason and emotion in psychotherapy. - NY: Lyle Stuart. 1962. – 231p.
240. *Eysenk H.* The Development of Moral values in children: The Contribution of Learning Theory // *The British Journal of Educational Psychology.* – 1960. – V. 30 № 1. – p. 11-21.
241. *Gilligan C.* In a Different Voice. Psychological Theory and Woman Development. – Cambridge, 1982. – 205 p.
242. *Kekes J.* The enforcement of morality // *Amer. philos. quart.* - Oxford, 2000. – Vol. 37, № 1. – P. 23 – 35.
243. *Kohlberg L.* The development of children's orientation toward a moral order, J: Sequence in the development of moral thought. *Vita humana.* – 1963. – N 6. – P. 319-340.
244. *Kohlberg L.* Essays on moral development.: The psychology of moral development. – San Francisco: Harper & Row, 1984. – Vol. 2.
245. *Maslou A.H.* Toward a psychology of being. – 2 ed. – Princeton: Van Nostrand, 1968. – 340 p.
246. *Piaget J.* The moral judgement of the child. – London, 1977. – 339 p.
247. *Piaget J.* Das moralische Urteil beim Kinde. – Rascher, Zurich, 1954. – 362 p.
248. *Ridge M.* Modesty as a virtue // *Amer. philos. quart.* - Oxford, 2000. – Vol. 37, № 3. – P. 269 – 283.
249. *Rogers C.R.* The role of self-understanding in the prediction of behaviour // *J. Consulting Psychol.* – 1948. – V. 12. – P. 174-186.
250. *Rogers C.R., Dymond R.* Psychotherapy and personality change // Chicago: University of Chicago Press. – 1954. – V. 2. – P. 1-24.
251. *Simpson E.* Between internalism and externalism in ethics // *Philos. quart.* – St. Andrews, 1999. – Vol. 49, №195. – P. 202 – 214.
252. *Show N. E.* Empathy // *Amer. philos. quart.* Oxford, 2000. – Vol. 37, № 1. – P. 65 – 78.
253. *Tiger Ln.* The evolution of cultural norms // *The sense of justice.* – Newbury Park ect., 1992. – P. 278 – 289. – Bibliogr.: p. 289.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.2.1

Кількісні показники визначень підлітками моральних понять на основі самостійного вибору

n=273

Назва моральних понять	Кількісні показники визначень моральних понять підлітками											
	Узагальнені		Конкретні		Тавтологічн і		Синонімічн і		Перекручен і		Без відповіді	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Честність	24	8,8	175	64,1	13	4,7	12	4,4	45	16,5	4	1,5
Людяність	15	5,5	90	33,0	7	2,6	52	19,0	79	28,9	30	10,9
Егоїзм	36	13,2	102	37,4	11	4,0	10	3,7	109	39,9	5	1,8
Благородство	8	2,9	95	34,8	24	8,8	49	17,9	72	26,4	25	9,1
Заздрість	19	6,6	89	32,6	118	43,2	6	2,2	31	11,6	10	3,7
Співчуття	22	8,0	139	50,9	72	26,4	9	3,3	24	8,8	7	2,6
Зарозумілість	12	4,4	55	20,1	4	1,5	4	1,5	157	57,5	41	15,0
Самолюбство	15	5,5	64	23,4	11	4,0	20	7,3	136	49,8	27	9,9
Відповідальніс ТЬ	23	8,4	135	49,4	31	11,4	6	2,2	71	26,0	7	2,6
Користолюбст Во	22	8,1	95	34,8	9	3,3	-	-	76	27,8	71	26,0
Зрадництво	17	6,2	113	41,4	89	32,6	4	1,5	36	13,2	14	5,1
Совість	21	7,7	49	17,9	16	5,9	21	7,7	140	51,3	26	9,5
Σ	234	7,1	1201	36,7	404	12,3	193	5,9	976	29,8	268	8,2

Додаток Б

Таблиця Б.2.1

Показники рангування домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків в залежності від статі

n=273

Спрямованість ціннісних орієнтацій	Хлопці		Дівчата	
	М	Зведені ранги	М	Зведені ранги
Інтимне спілкування	10,9	II	10,8	I
Наявність мети і смислу	10,4	III	10,3	III
Сімейно-побутові	10,2	V	10,2	IV
Взаємини з дорослими	10,1	VI	10,5	II
Визнання з боку оточуючих	9,9	VII	10,3	III
Моральні	9,8	VIII	10,1	V
Альтруїстичні	10,1	VI	10,2	IV
Професійні	10,3	IV	9,8	VI
Суспільно-політичні	9,9	VII	9,5	VII
Саморозвиток	11,2	I	9,5	VII
Самостійність	9,4	IX	9,2	VIII
Навчання	8,8	XI	8,7	IX
Відпочинок	9,4	IX	8,4	X
Матеріальні	9,0	X	8,3	XI
Зовнішня привабливість	8,7	XII	8,2	XII
Творчість	8,5	XIII	7,9	XIII
Соціальний статус	7,5	XIV	6,7	XIV

Додаток В

Таблиця В.2.1

Кількісні показники гендерних відмінностей у розвитку почуття
відповідальності у хлопців та дівчат (у %)

n = 273

Показники почуття відповідальності	Рівень почуття відповідальності у хлопців			Рівень почуття відповідальності у дівчат		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Дисциплінарна відповідальність	23,9	68,6	7,5	44,1	53,0	2,9
Відповідальність за себе	10,4	83,6	6,0	5,9	91,2	2,9
Відповідальність за іншого	28,3	67,2	4,5	23,5	75,0	1,5

Додаток Д

Таблиця Д.2.1

Особливості прояву деяких складових емпатії у дівчат (у %)

n=139

Рівні	Складові емпатії					
	Емпатія з батьками	Емпатія з дітьми	Емпатія з тваринами	Емпатія з героями художніх творів	Емпатія зі старими людьми	Емпатія з незнайомими
Високий	18,7	2,9	17,2	5,0	3,6	1,7
Середній	79,1	85,6	56,1	73,4	79,8	84,7
Низький	2,1	11,5	26,6	21,6	16,5	13,6

Таблиця Д.2.2

Особливості прояву деяких складових емпатії у хлопців (у %)

n=134

Рівні	Складові емпатії					
	Емпатія з батьками	Емпатія з дітьми	Емпатія з тваринами	Емпатія з героями художніх творів	Емпатія зі старими людьми	Емпатія з незнайомими
Високий	30,2	4,8	1,5	6,3	4,7	1,6
Середній	68,2	79,3	69,9	52,4	77,8	77,8
Низький	1,6	15,9	28,6	41,3	17,4	20,6

Таблиця Ж.2.1

Кореляційна матриця показників самоконтролю

	a	b	c
a	-	0,225***	0,489*
b	0,225***	-	0,456*
c	0,489*	0,456*	-

Умовні позначення показників у кореляційній матриці: а – самоконтроль в емоційній сфері; b – самоконтроль діяльності; с– соціальний самоконтроль; * – значущі кореляції при $p < 0,001$; ** - значущі кореляції при $p < 0,01$; *** - значущі кореляції при $p < 0,05$.

Додаток 3

Таблиця 3.2.1

Кореляційна матриця показників самоконтролю і
вдповідальності

	d	m	s	k	c	w
d	-	0,193***	0,213***	0,369*	0,359*	0,323*
m	0,193***	-	0,159	0,105	0,178	0,363*
s	0,213***	0,159	-	0,145	0,399*	0,172
k	0,369*	0,105	0,145	-	0,225***	0,489*
c	0,359*	0,178	0,399*	0,225***	-	0,456*
w	0,323*	0,363*	0,172	0,489*	0,456*	-

Умовні позначення показників у кореляційній матриці: d – дисциплінарна відповідальність; m – відповідальність за себе; s – відповідальність за іншого; k – самоконтроль в емоційній сфері; c – самоконтроль діяльності; w – соціальний самоконтроль; * – значущі кореляції при $p < 0,001$; ** - значущі кореляції при $p < 0,01$; *** - значущі кореляції при $p < 0,05$.

Додаток К

Таблиця К.2.1

Кількісні показники видів самоконтролю в залежності від статі (у %)

n= 273

Показники видів самоконтролю	Рівень самоконтролю у хлопців			Рівень самоконтролю у дівчат		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Самоконтроль в емоційній сфері	10,4	71,7	17,9	25,00	60,3	14,7
Самоконтроль діяльності	17,9	56,7	25,4	19,1	66,2	14,7
Соціальний самоконтроль	13,4	64,2	22,4	20,6	75,00	4,4

Додаток Л

Таблиця Л.2.1

Кореляційна матриця показників самоконтролю у хлопців

	a	b	c
a	-	0,343*	0,495***
b	0,343*	-	0,550***
c	0,495***	0,550***	-

Умовні позначення показників у кореляційній матриці: a – самоконтроль в емоційній сфері; b – самоконтроль діяльності; c – соціальний самоконтроль; * – значущі кореляції при $p < 0,001$; ** - значущі кореляції при $p < 0,01$; *** - значущі кореляції при $p < 0,05$.

Таблиця Л 2.2

Кореляційна матриця показників самоконтролю у дівчат

	a	b	c
a	-	0,122	0,450*
b	0,122	-	0,269*
c	0,450*	0,269*	-

Умовні позначення показників у кореляційній матриці: a – самоконтроль в емоційній сфері; b – самоконтроль діяльності; c – соціальний самоконтроль; * – значущі кореляції при $p < 0,001$; ** - значущі кореляції при $p < 0,01$; *** - значущі кореляції при $p < 0,05$.

Додаток М

Таблиця М.2

Кількісні показники обробки опитувальника „Особистий вибір”

n = 273

№ п/п завдання	Порядок групування завдань	Варіант відповіді та кількість його виборів досліджуваними				Показники у відсотках (%)			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	1	14	105	141	13	5,1	38,5	51,6	4,8
2	15	121	50	67	35	44,3	18,3	24,5	12,8
3	2	17	74	140	42	6,2	27,1	51,3	15,4
4	13	133	61	60	19	48,7	22,3	22,0	7,0
5	3	73	124	32	44	26,7	45,4	11,7	16,1
6	4	73	159	32	9	26,7	58,2	11,7	3,3
7	5	135	72	40	26	49,4	26,4	14,7	9,5
8	6	160	77	21	15	58,6	28,2	7,7	5,5
9	7	208	36	17	12	76,2	13,2	6,2	4,4
10	8	103	121	37	12	37,7	44,3	13,6	4,4
11	16	85	79	71	38	31,1	28,9	26,0	13,9
12	9	102	53	36	82	37,3	19,4	13,9	29,4
13	10	89	117	55	12	32,6	42,8	20,1	4,4
14	14	99	85	53	36	36,3	31,1	19,4	13,2
15	17	98	90	78	7	35,9	33,0	28,6	2,5
16	11	107	45	115	6	39,2	16,5	42,1	2,2
17	12	94	106	12	61	34,4	38,8	4,4	22,3
18	18	240	33	210	63	87,9	12,1	76,9	23,1

Систематика моральних якостей особистості

**1. Риси, що відображають ставлення особистості
до недоліків і успіхів інших людей**

<p><i>Терпимість</i> – риса, що характеризує ставлення індивіда до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей, яка виражається в прагненні досягти взаємного розуміння і узгодження різнорідних інтересів без вживання тиску. Терпимість є формою пошани до іншої людини, визнання за нею права на власні переконання, визнання того, що будь-яка людина, що відступила від норм поведінки, помилок, має право виправитися.</p>	<p><i>Заздрість</i> – вороже відношення до щастя, благополуччя, успіху, матеріальній, культурній або духовній перевазі іншої особистості або спільності людей. Ця риса викликає у людини гамму всіляких ворожих бажань (щоб інша людина відчувала приниження, була дискредитована в очах громадськості) і дій (очернительство, суперництво, наклеп), по відношенню до того об'єкту, якому заздять. Заздрісні люди схильні до раціоналізації і часто апелюють до ідеї «справедливості».</p>
<p><i>Великодушність</i> - моральна якість, яка виявляється в гуманній поведінці, яка перевершує міру загальноприйнятих норм або виявляється по відношенню до того, хто її не цілком заслуговує. Великодушність виражається в таких формах поведінки як самопожертвування заради інтересу інших, відмові від вимоги покарати людину, що завинила або що заподіяла збиток, гуманне ставлення до переможеного.</p>	<p><i>Лихослів'я</i> - моральна якість, що виражається в різних формах вислову негативних оцінок і ворожих думок, злих пересудів. Лихослів'я виявляється в звичці і схильності індивіда відливо оцінювати людей і явища навколишнього світу, зло судити і висловлюватися про все. Лихослів'я виражається в плітках і наклепі, свідомій установці ширити явно помилкові чутки і нарочито спотворені</p>

	<p>відомості.</p> <p><i>Злорадність</i> – риса, споріднена заздрості, що виражається у відчутті задоволення від нещастя або страждання іншої особи. Злорадіюча людина радіє будь-якій біді, в яку потрапила інша людина, хай то заслужено або незаслужено. Проте на відміну від заздрості, злорадність, як правило, не буває вузьконаправленою, сконцентрованою на окремій людині, а виступає як соціальна установка особистості.</p> <p><i>Ревнощі</i> – неприязне ставлення до успіхів і популярності іншої особистості, а також до її самостійності в діях і почуттях. Виражає прагнення людини до того, щоб все (успіхи, заслуги, розташовують інших людей) неподільно належало тільки їй.</p>
<p>2. Риса, що відображають ставлення до праці і матеріальних цінностей</p>	
<p><i>Ощадливість</i> – риса, що визначає дбайливе ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей і протистояння марнотратству, невиправданій розкоші і безгосподарності. <i>Ощадливість</i> виражається також у формі поважного</p>	<p><i>Скупість</i> - ставлення до матеріальних цінностей, коли їх збереження є самоціллю, заради якої забувається корисне призначення предмету споживання. При цьому індивідом приносяться в жертву, як власні інтереси, так і потреби інших</p>

<p>ставлення до результатів чужої праці, раціонального використання суспільного багатства на благо інших людей.</p> <p><i>Працьовитість</i> – прихильність особистості до трудової діяльності. Виявляється в трудовій активності, сумлінності, старанні, старанності. Виражається в потребі працюватися, в захопленості трудовим процесом, в зацікавленості в досягненні корисного результату праці.</p>	<p>людей.</p> <p><i>Дармоїдство</i> – риса, що характеризує зневагу до праці і схильність особистості вести паразитичний спосіб життя. Виявляється ухиленням індивіда від трудової діяльності, прагненням до незаконних способів збагачення (крадіжка, спекуляція), тенденцією жити на засоби своїх друзів, родичів, знайомих.</p>
--	--

3. Риса, що відображають відвертість моральної поведінки

<p><i>Чесність</i> – моральна якість, що включає правдивість, принциповість, вірність прийнятим ідеалам, переконаність в правоті справи, що проводиться, щирість перед іншими і перед самим собою, визнання і дотримання прав інших людей на те, що їм законно належить.</p> <p><i>Щирість</i> – риса, що відображає позицію індивіда, який в спілкуванні з іншими людьми говорить і робить те, в правильність чого він вірить.</p> <p>Щирість складає суб'єктивну сторону переконаності.</p>	<p><i>Лицемірство</i> – спроби особистості створити помилкове враження про ті мотиви, якими вона керується; чисте зовнішнє виконання вимог без віри в правильність скоюваних вчинків заради власної вигоди. Лицемірство виявляється в тому, що явно аморальним вчинкам приписується моральне значення, піднесені мотиви і людинолюбні цілі.</p> <p><i>Святенництво</i> – риса вдачі, що виражається в прагненні особи виставляти себе перед оточуючими зразком доброзвичайного і благочестя, грати роль охоронця моральності для</p>
---	--

	<p>всіх інших. Ханжа звичайно приховує свою недовіру до людей, підозрілість, зневажливе ставлення до індивідуальності.</p>
<p>4. Риси, що відображають ставлення до цінностей, норм оточуючих людей</p>	
<p><i>Чуйність</i> - риса, яка припускає турботу індивіда про потреби, запити і бажання інших людей, уважне ставлення до розуміння їх мотивів, ввічливе, тактовне ставлення до самолюбства, гордості і почуття власної гідності оточуючих людей. Чуйність пов'язана з іншими етичними якостями (переконаннями, скромністю, співчуттям, довірою).</p> <p><i>Вірність</i> – моральна якість, що характеризує сталість у ставленні до людей, до справи і до обов'язку, в прихильності вибраним принципам і етичному ідеалу. Вірність тісно пов'язана з іншими моральними якостями (ідейністю, переконаністю, принциповістю), що вимагають від людини послідовності в переконаннях і діях, стійкості по відношенню до труднощів і спокус.</p> <p><i>Самовідданість</i> – моральна якість індивіда, який схильний до добровільної самопожертви власних</p>	<p><i>Зарозумілість</i> – неухажно – презирливе, гордове ставлення до інших людей, пов'язане з перебільшенням власних достоїнств і себелюбством.</p> <p><i>Цинізм</i> – віддзеркалення презирливого ставлення до культури суспільства, до його духовних і особливо моральних цінностей, до загальноприйнятих норм поведінки; осміяння ідеалів.</p> <p><i>Чванство</i> – риса, що виражається в зарозумілому відношенні до людей, їх знань і досвіду, в зневазі до культурних цінностей минулого своєї та інших народів, в помилковій гордості своїм суспільним становищем або приналежністю до певної нації або класу.</p> <p><i>Безсоромність</i> – риса, що відображає демонстративно – зневажливе ставлення індивіда до загальновизнаних норм поведінки. Безсоромність виражається в тенденції</p>

інтересів, й іноді і власного життя, заради інтересів інших людей і досягнення загальної мети в ім'я ідеалів.

Благородність – моральна якість, яка визначає вчинки людини з погляду піднесених мотивів і виявляється в моральній стійкості, самовідданості в служінні людям, здібності підійматися над егоїстичними спонуками (бажані помсти, злорадності), прагненні скоювати безкорисливі вчинки.

Відповідальність - риса, що визначає здатність особистості до виконання власних етичних імперативів або вимог, які існують в суспільстві. Відповідальність, як і всяка інша установка, включає три основні компоненти: когнітивний – сукупність інтеріоризованих особою деонтичних переконань, які виступають у формі когнітивних конструктів «треба», «я повинен»; емоційний - виражається в мобілізуючому переживанні почуття відповідальності, а при розузгодженні реальної поведінки з моральними вимогами – відчуття вини, несправедливості і порушення ідентичності (розузгодження образу Я і

індивіда відступати від принципів моралі та ідеалів етичного життя, в здатності протистояти загальній думці. Безсоромність, створює сприятливий ґрунт для поведінки, що відхиляється (нахабства, хамства, дармоїдства).

Косність – прихильність індивіда до звичок і традицій, нездатність дотримуватися і сприймати нове і прогресивне. Відсталість в моральних діях виражається в схильності особи до догматизації і некритичного ухвалення деяких думок, вчень або моральних норм. Відстала людина закрита для нового знання, досвіду, нетерпима до всього іншого. Джерелом догм особою визнається авторитет, якому приписуються якості непогрішності і всезнання.

самооцінки); поведінковий – діяльність, мета якої спрямована на виконання обов'язку.	
5. Риси, що виявляються в ситуації морального вибору	
<p><i>Сміливість</i> (мужність) – здатність людини долати відчуття страху, невпевненості в успіху, побоювання перед труднощами і несприятливими для неї наслідками. Сміливість припускає рішучі дії в ім'я досягнення поставленої мети, відверте відстоювання власної думки, особливо на протигагу поглядам, що встояли і санкціоновані. Мужність виражається в здатності особи відстоювати свої переконання, говорити правду, зізнаватися в чому-небудь, негативно це характеризує, бути самим собою.</p> <p><i>Витримка</i> – риса вдачі, яка виражається в умінні індивіда підпорядковувати свої дії досягненню поставленої мети, здібності долати труднощі, здійснювати контроль над своїми почуттями, пригнічувати в собі роздратування, песимістичні і авантюрні думки. Витримка, будучи показником вольових здібностей людини, є передумовою гуманного становлення до людей.</p>	<p><i>Боязкість</i> – риса, яка виявляється у нездатності індивіда скоювати вчинки, відповідні моральним, що відображає вимогам (або, навпаки, утриматися від аморальних дій) через нездатність подолати страх. Боязкість може бути проявом обачливого себелюбства, небажанням накликати на себе несприятливі наслідки, страху втратити наявні блага або суспільне становище.</p> <p><i>Легкодухність</i> - вольова риса особи, яка виражається в нездатності відстоювати і проводити в життя свої етичні принципи через побоювання за особисті інтереси, боязнь накликати на себе несприятливі наслідки, через страх перед труднощами або зневіру у власні сили.</p> <p><i>Упокорювання</i> – моральна якість, що виражається в приниженні своєї гідності перед авторитетом або обставинами і спричиняє покірність по відношенню до зовнішніх сил, готовність підкорюватися умовам життя, визнання своєї поразки. Відмова</p>

	<p>від надій на краще майбутнє. Упокорювання може бути адекватною реакцією на певні ситуації, наприклад, способом подолання трагічних обставин в долі індивіда.</p>
<p>6. Моральні риси стилю поведінки особистості</p>	
<p><i>Ввічливість</i> – моральна якість, що характеризує поведінку індивіда, для якого пошана до людей стала повсякденною нормою поведінки і звичним способом поведінки з оточуючими. Ввічливість включає уважність, зовнішній прояв доброзичливості у всьому, делікатність, такт. готовність надати послугу кожному, хто в цьому має потребу.</p> <p><i>Великодушність</i> - моральна якість, яка виявляється в гуманній поведінці, що перевершує міру загальноприйнятих норм або виявляється по відношенню до того, хто її не цілком заслуговує (самопожертвування ради інтересу інших, відмова від вимоги покарати що провинився або що заподіяв збиток; гуманне ставлення до переможеного).</p> <p><i>Аскетизм</i> – моральна якість, що характеризується схильністю індивіда до самозречення, відмовою від</p>	<p><i>Грубість</i> – моральна якість, що характеризується зневагою культури поведінки. Зовні грубість виявляється в неуважному відношенні до людей, відвертій недобррозичливості до оточуючих, неувазі до чужих інтересів і запитів, безсоромному нав'язуванні іншим людям своєї волі, в навмисній образі гідності оточуючих людей, в невмінні стримувати своє роздратування, в розбещеності. лихослів'ї, хуліганських діях.</p> <p><i>Жорсткість</i> – поведінка, в якій не допускаються відхилення від тих вимог, які пред'являє особистість, суворе, беззастережне, грубувате, різке ставлення до людей. Жорстокість – безжальність, нещадна по відношенню до інших.</p> <p><i>Віроломство</i> – риса вдачі, що виражається в зловмисних, підступних діях, свідомому обмані чужого довір'я, грубих порушеннях прийнятих</p>

мирських благ і насолоди і придушенням плотських прагнень заради досягнення соціальних цілей і етичного самозбереження. Аскетичні установки особистості спрямовані на утримання особистості від слабкості (ліні, гурманства, похитливості), зміцнення волі, збереження духовної сили і отримання ясності свідомості.

Ідейність – моральна якість, що характеризує прихильність людини певній ідеї, завдяки якій вона обирає життєві цілі, співвідніши їх з інтересами інших людей. Ідейність виявляється в глибокій переконаності, в правоті здійснюваної справи, у вірності служити свідомо обраному ідеалу і діям з благородними мотивами.

зобов'язань або обіцянок, наклепі або доносах, диктованих заздрістю, ненавистю або прагненням використовувати з вигодою для себе нещастя іншої людини. Віроломство виявляється в інтриганстві, у використуванні інтересів, невідання іншої людини, як засіб для досягнення ворожих цій людині цілей.

Користолюбство – моральна якість, прояв егоїзму, який спрямований на тенденцію особистості у взаємостосунках з іншими людьми одержувати особисту матеріальну вигоду.

Міщанство – моральна якість, що характеризує спосіб життя і мислення людини, якій властиві обмеженість життєвих ідеалів, підкорення її вузьким особистим інтересам, боязкість і пристосовницьке святенництво в моралі, вульгарність в смаках. Міщанство - означає прагнення влаштувати життя будь-якими засобами, пристосуватися до обстановки, знайти шляхи до успіху по службі, довести свою оригінальність і перевагу.

7. Моральні риси, що відображають особливості самооцінки особистості

<p><i>Скромність</i> – характеристика особистості з погляду її відношення до самої себе і до оточуючих. Виявляється в тому, що суб'єкт не визнає за собою ніяких виняткових достоїнств або особливих прав, обмежує власні потреби відповідно існуючих в даному суспільстві матеріальних умов життя, терпимо відноситься до дрібних недоліків людей.</p>	<p><i>Егоїзм</i> – риса вдачі, завдяки якій особа при виборі лінії поведінки надає перевагу власним інтересам перед інтересами оточуючих людей.</p> <p><i>Пихатість</i> – риса, в якій відображається прагнення особистості до завоювання слави, залучення уваги з метою викликати захоплення і заздрість з боку оточуючих, бажання здаватися краще інших.</p> <p><i>Честолюбство</i> – прагнення особи до дій, які скоюються заради суспільних почестей або набуття «ваги» у якій-небудь сфері. При цьому суспільні інтереси враховуються індивідом тільки тому, що вони узгоджуються з його особистими амбіціями. Мотивами є бажання отримати високе суспільне становище або вплив, а також заслужити офіційне визнання і пов'язані з ним шану і нагороди.</p>
---	--

Додаток П

Таблиця П.1

План консультативної роботи з Ігорем К.

Контакт структура /	Чи передбачається щось конкретне для встановлення контакту? Яку структуру психолог пропонує для цієї консультації?
	У процесі першої консультації був установлений довірливий контакт з підлітком. На другій консультації планується обговорити, чи зміг підліток реалізувати прийняті ним рішення і який вийшов результат. Необхідно продовжити роботу з неконструктивними переконаннями. Під час першої консультації звернена увага на ірраціональні установки підлітка (він вважає, що люди повинні поводитися з ним чесно і порядно, але при цьому така поведінка не характерна для нього). Для роботи з неконструктивними переконаннями можна використовувати АВС – аналіз.
Визначення проблеми, розпізнавання позитивних якостей	Які проблеми передбачається вирішати підлітку? Його позитивні якості? Як планується визначати проблему? Психолог буде наголошувати здебільшого на поведінці, думках, почуттях чи цінностях підлітка?
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проблеми, пов'язані з екстрапунітивними реакціями у ставленні до інших людей, а також зі сформованими ірраціональними установками. 2. Підліток виявляє самостійність, ділові якості, добре вчиться. 3. У наступній роботі з підлітком увага буде акцентуватися на переконаннях і поведінці.
Визначення результатів	Якими є ідеальні результати вирішення цих та інших проблем для психолога і для підлітка?
	Для Ігоря було б ідеальним змінити свої переконання відносно того, що поводитися нечесно - це вигідно. Тому спочатку йому потрібно встановити гарні стосунки з Юрою та іншими значущими для нього однокласниками. Цей досвід повинен вплинути на його переконання.
Дослідження альтернатив / конфронтація неузгодженостей	Які типи альтернатив слід створювати? Які теорії психолог буде використовувати? Які конкретні неузгодженості психолог визначив чи передбачає виявити у підлітка?

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Акцентувати увагу підлітка на його гарному навчанні та інтелектуальних здібностях. Проаналізувати перспективи, які можуть скластися завдяки освіті. Гарне навчання – можливість вступити до технікуму, до ВУЗу – здобуття професії – влаштування на добре оплачувану роботу –забезпечення себе - незалежність. 2. Робота з почуттям заздрості. Перетворити його з негативного почуття, яке руйнує особистість підлітка, у конструктивне, яке спонукає до дії. 3. Розвиток почуття відповідальності за своє життя. 4.Наприкінці, якщо у підлітка виникнуть ускладнення з варіантами рішень проблеми, використовувати прийом «альтернативних формулювань», спрямований на розвиток моральної рефлексії. 5. Звернути особливу увагу на конфронтацію переконань про те, що одночасно з одними людьми можна бути чесним, а з іншими - ні. 6. Підкреслити конфронтацію установок: «люди повинні вести себе зі мною чесно і порядно, а я можу не дотримуватись такої поведінки».
Впровадження	Які конкретні плани має психолог для перенесення рішень, вироблених у процесі консультації, в повсякденне життя?
	На цей час здається зрозумілим, що необхідно далі вивчати стосунки підлітка з оточенням.

Додаток Р

Таблиця Р.1

План консультативної роботи з Оленою П.

Контакт/Структура	Як цей підліток вступає у контакт? Які пункти найзручніші, а які викликають відчуття дискомфорту? Як підліток реагує на структурування? У якому місці структурування буде найдоречнішим?
	У бесіді з психологом Олена досить відверто розповідала про свої переживання, почуття вини і сорому. Вона уважно поставилася до перерахованих психологом конфронтацій і погодилася з цими протиріччями. Їй сподобалося, що консультант акцентував свою увагу на її переживаннях.
Визначення проблеми, підсумування позитивних якостей	Наведіть перелік (у порядку важливості) кількох сфер проблеми підлітка. Включіть перелік сильних і позитивних якостей підлітка, придатних для того, щоб впоратися з цими проблемами.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стосунки з мамою. 2. Особистісні проблеми: <ul style="list-style-type: none"> - нерозвинене почуття відповідальності за себе; - слабкий самоконтроль у емоційній сфері; - почуття вини.
Визначення результатів	Якими є ідеальні результати для психолога і підлітка при вирішенні цих та інших проблем?
	Підвищення почуття відповідальності та самоконтролю у емоційній сфері будуть сприяти розвитку самостійності, незалежності, почуття гідності, підвищенню рівня самоповаги, що у свою чергу буде впливати на поліпшення стосунків з мамою і здатність будувати взаємини з оточуючими з позиції дорослого.
Дослідження альтернатив/конфронтація неузгодженостей	Які головні альтернативи підлітка? Якими є альтернативи поведінки психолога? Якими є головні пункти неузгодженостей підлітка? Як найкраще можна було б їх зіставляти?

	Пошук тих сфер діяльності, де дівчина могла б проявити себе, тому що це, по-перше, буде сприяти розвитку в неї почуття відповідальності, поліпшувати її здатність до самоконтролю, по – друге, підвищенню самоповаги, розвитку почуття гідності.
Узагальнення	Які у психолога є конкретні плани стосовно узагальнення засвоєного під час консультації?
	Постійно пам'ятати про велику кількість доступних технік, так щоб кожна усвідомлена проблема опрацьовувалась особистістю за межами консультації.

Додаток С

Таблиця С.1

План консультативної роботи з Наталкою П.

Контакт/Структура	Як цей підліток вступає у контакт? Які пункти найзручніші, а які викликають відчуття дискомфорту? Як підліток реагує на структурування? В якому місці структурування буде найдоречнішим?
	Дівчина досить відкрита, легко йде на контакт з психологом.
Визначення проблеми підсумування позитивних якостей	Наведіть перелік (у порядку важливості) кількох сфер проблеми підлітка. Включіть перелік сильних і позитивних якостей підлітка, придатних для того, щоб впоратися з цими проблемами.
	<p>Найважливіші проблеми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Міжособистісні стосунки з підлітками: чи зможе вона розірвати стосунки з деструктивною компанією. 2. Вибір хоббі: це проблема, яку ми мало обговорювали. 3. Особистісні якості, які треба розвивати: наполегливість, цілеспрямованість, впевненість. 4. Слабко розвинені показники моральної самосвідомості: інтроспекція, почуття відповідальності за себе та за іншого, соціальний самоконтроль. <p>Для розв'язання цих проблем треба спиратися на позитивні якості дівчини: неконфліктність, прагнення до змін, як у своєму оточенні, так і у самій собі, добре розвинута здатність до рефлексивного аналізу власної поведінки у різних життєвих ситуаціях.</p>
Визначення результатів	Якими є ідеальні результати для психолога і підлітка при вирішенні цих та інших проблем?

	<p>1. Дівчинці хотілося б змінити своє оточення і знайти інших друзів.</p> <p>2. Вона хоче, щоб її життя стало цікавим.</p> <p>3. Хочє стати впевненою у собі і бути в змозі відстоювати свої рішення.</p> <p>Найкращім для психолога було б вирішення усіх поставлених завдань перед початком консультацій і як результат - зміна поведінки дівчини.</p>
Дослідження альтернатив/конфронтація неузгодженостей	<p>Які головні альтернативи підлітка? Якими є альтернативи поведінки психолога? Якими є головні пункти неузгодженостей підлітка? Як найкраще можна було б їх зіставляти?</p>
	<p>1. Развивати вольові якості, рішучість.</p> <p>2. Знайти хоббі.</p> <p>Психолог може застосувати метод „тренування наполегливості” для розвитку вольових якостей, вправи на розвиток альтруїстичних та моральних цінностей.</p> <p>Конфронтація неузгодженостей підлітка:</p> <p>1. З одного боку не хоче підтримувати стосунки з аддиктивною компанією, з іншого – не готова порвати ці стосунки.</p> <p>2. Прагне дружити з однолітками, але не дотримується правил дружби.</p> <p>3. Власну негативну поведінку виправдовує, а поведінку інших людей засуджує.</p>
Узагальнення	<p>Які у психолога є конкретні плани стосовно узагальнення засвоєного під час консультації?</p>
	<p>Завершення консультацій буде тоді, коли дівчина у повсякденному житті стане самостійно впроваджувати набуті навички.</p>

Додаток Т

Таблиця Т.3

Рангування цінностей підлітками контрольної та експериментальної груп до
формуального експерименту

Спрямованість ціннісних орієнтацій	Контрольна група		Експериментальна група	
	М	Зведені ранги	М	Зведені ранги
Альтруїстичні	10,1	VI	9,6	V
Суспільно-політичні	9,8	VIII	9,5	VI
Моральні	9,7	IX	10,0	IV
Визначення з боку оточення	11	I	9,9	III
Саморозвиток	9,6	X	8,6	IX
Матеріальні	8,9	XIII	8,1	XI
Відпочинок	8,7	IVX	8,7	VIII
Навчання	9,1	XII	8,1	XI
Професійні	10,2	V	9,5	VI
Соціальний статус	7,4	XVII	1,5	XIII
Сімейно-побутові	9,9	VII	10,1	II
Інтимне спілкування	10,8	II	10,7	I
Взаємини з дорослими	10,4	IV	10,1	II
Зовнішня привабливість	8,4	XVI	8,2	X
Самостійність	9,4	XI	8,8	VII
Творчість	8,6	XV	7,9	XII
Наявність мети і сенсу життя	10,5	III	10,7	I

