

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

**І.С.БУЛАХ**

**ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО  
ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ:  
РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Вінниця  
Нілан-ЛТД  
2016**

УДК 37.015.3  
ББК 88.40  
В 86

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова  
(протокол № 15 від 23 червня 2016 року)*

Рецензенти:

**І.Д.Бех**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,  
директор Інституту проблем виховання НАПН України

**В.М.Чернобровкін**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри  
психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська  
академія»

**В.У.Кузьменко**, доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та  
консультативної психології НПУ імені М.П.Драгоманова

**Булах І.С.**

В 86 Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи. /  
І.С. Булах: монографія. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340 с.

ISBN 978-966-924-286-0

Монографія присвячена вирішенню актуальних питань особистісного зростання в період підлітковості. В ній теоретично та емпірично визначається генезис моральної самосвідомості особистості підлітків як основи їх морального та особистісного зростання. Обґрунтовуються моральні витoki та психологічні механізми особистісного розвитку підлітків. Накреслюються перспективи особистісно орієнтованого виховання моральних цінностей сучасної молоді.

Монографія може бути корисною як науковцям, так і студентській молоді, які зацікавлені проблемою особистісного зростання людини в період дорослішання.

**УДК 37.015.3**  
**ББК 88.40**

ISBN 978-966-924-286-0

© Булах І.С., 2016  
© Нілан-ЛТД, 2016

## ЗМІСТ

<b>РОЗДІЛ 1. Особистість у психологічному вимірі.</b> .....	7
1.1. Основні психологічні теорії розвитку особистості. ....	9
1.2. Гуманістична стратегія особистісного зростання людини. ....	31
1.3. Психологічні моделі морально-духовного зростання підростаючої особистості. ....	44
1.4. Критерії розвитку особистості в онтогенезі. ....	69
<b>РОЗДІЛ 2. Психологічні основи особистісного розвитку в підлітковому віці.</b> .....	<b>83</b>
2.1. Особливості особистісного зростання підлітка .....	85
2.2. Самосвідомість як психологічне новоутворення підліткового віку .....	96
2.2.1. Феномен «Я» у структурі самосвідомості підлітка .....	105
2.2.2. Суб'єктивізація соціальної норми та розвиток нормативного «Я» підлітка .....	114
2.3. Моральні витоки особистісного зростання у підлітковому віці. ....	127
<b>Розділ 3. Концептуальна модель становлення моральної самосвідомості в підлітковому віці.</b> .....	<b>133</b>
3.1. Генезис моральної самосвідомості в період підлітковості .....	134
3.2. Психологічні механізми розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка .....	159
3.3. Принципи розвитку моральної самосвідомості підлітка .....	166
3.3.1. Принцип об'єктивізації нормативного «Я» особистості підлітка ....	171
3.3.2. Принцип трансформації морального мотиву в моральну якість особистості підлітка. ....	177
3.3.3. Принцип відносної синергійності та співвідносності Я-утворень у структурі самосвідомості підлітка .....	185
<b>РОЗДІЛ 4. Теоретико-методичні засади вивчення моральної самосвідомості особистості підлітка.</b> .....	<b>193</b>
4.1. Основні положення особистісно-орієнтованого виховання підлітків .....	194
4.2. Методичний арсенал дослідження особистісного зростання підлітків .....	203
<b>РОЗДІЛ 5. Актуальний потенціал особистісного зростання сучасного підлітка</b> .....	<b>216</b>
5.1. Життєвий простір зростання особистості підлітка .....	218
5.2. Показники становлення моральної самосвідомості підлітка.....	233
5.2.1. Психологічні засоби об'єктивізації нормативного «Я» особистості підлітка .....	259
5.2.2. Особливості прояву моральних цінностей у підлітковому віці .....	272
5.3. Внутрішньо-функціональні взаємозв'язки Я-утворень у структурі моральної самосвідомості підлітка .....	286
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>303</b>
<b>ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА</b> .....	<b>314</b>

## ВСТУП

В умовах сучасності, коли інтенсивно руйнуються соціально-політичні системи в країні, коли демократичні гасла помаранчевої революції підмінюються гаслами революції гідності, основна проблема освітянського простору – це проблема виховання самостійної, відповідальної, творчої людини, яка пов'язана з розвитком її морально-духовної самосвідомості. Впродовж останніх років у молодого покоління, з одного боку значно зросли потреби в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації, з іншого – з'явилися факти поступової примітивізації у свідомості та самосвідомості. Наслідком останньої є втрата підростаючим поколінням почуття відповідальності, інфантилізм, егоїзм, духовна спустошеність.

Саме ці нові негативні прояви у молоді, зокрема, підлітків ведуть до деформації нормативно-ціннісної сфери їх особистості, що викликає особливе занепокоєння науковців – філософів, психологів, соціологів тощо.

Найбільші можливості для виявлення умов, закономірностей, механізмів становлення зростаючої людини як особистості становить вивчення підліткового періоду онтогенезу. Перехід від дитинства до дорослості відбувається, як відомо, гостро і часто досить драматично, і в ньому найвиразніше переплітаються суперечливі тенденції особистісного розвитку. Адже для цього складного періоду типовим є неузгодженість форм поведінки, дисгармонійність особистості, егоцентризм та протести у взаємодіях з дорослими. Одночасно цей вік характеризується значною кількістю позитивних зрушень: зростає самосвідомість особистості, змістовними стають взаємини з однолітками та дорослими, розширюється сфера продуктивної діяльності, розвивається відповідальне ставлення до себе та інших людей тощо.

У сучасній ситуації розвитку особистісна поведінка підлітків зазнала різних змін, але у цих змінах існують як негативні (невизнання суспільних обов'язків, самовпевненість, агресивність, девіантність, відсутність ідеалів, втрата романтизму, зниження значущості загальнолюдських чеснот), так і позитивні здобутки (соціальна невимушеність, впевненість у собі, розкутість, можливість бути самим собою, прагнення до успіху, неординарності, творчості). Незважаючи на всі суперечливі тенденції особистісного становлення, головне для цього періоду – це набуття підлітком якісного нового рівня особистісного зростання, коли завдяки засвоєнню нової соціальної позиції реально структурується його свідоме ставлення до себе як до дорослої людини.

Проблемі особистісного зростання як психологічному феномену приділяли увагу, починаючи з середини минулого століття, представники гуманістичного та феноменологічного напрямів. За їх визначенням, для нормально функціонуючої здорової людини значущими особистісними особливостями є «зміна і зростання». У розумінні поняття «особистісне зростання» смислові акценти вчених не співпадали, однак однією лінією в усіх випадках поєднувалась ціннісна самореалізація природних потенціалів людини.

У змістовий контекст поняття «особистісне зростання» покладається

наступне: активний процес функціонування людини, яка здійснює вільні вибори між діалектично взаємопов'язаними цінностями зростання і цінностями здорового регресу (Г.Оллпорт).

Зміна як «рух вперед і вгору» у міру того як людина піднімається в ієрархії потреб, постійна зміна як рух до самоактуалізації потенціалів людини (А.Маслоу), конструктивна організмична потреба розвиватися й удосконалюватися, зміна способів сприйняття власного внутрішнього світу, свого «Я» (К.Роджерс), здійснення життя соціально інтегрованою особистістю, що наділена духовним початком (Р. Мей), самореалізація як пробудження і самоздійснення прихованих можливостей людини, самоактуалізація через переживання й усвідомлення свого «Я» як синтезуючого духовного центру (Р.Ассаджіолі). Отже, за таким розумінням джерело особистісного зростання визначають природні потенціали людини, що первісно містять у собі тенденції самореалізації чи самоактуалізації, завдяки яким особистість зростає всередині, зі свого «Я», точніше, її зростання зумовлюється становленням власної Я – концепції.

Напротивагу гуманістичній психології, у традиційній психології вітчизняні та російські психологи вивчали генезис особливостей підростаючої особистості у взаємозв'язку з соціальними джерелами впливу. Розвиток особистості визнавався основним способом її існування (Л.І.Анциферова). З одного боку, він визначався як процес входження, індивідуалізації та інтеграції особистості в нових умовах соціального середовища (А.В.Петровський), з іншого, – як процес становлення особистісних якостей індивіда в процесі соціалізації та виховання (К.С.Абульханова-Славська, О.В.Брушлінський, Г.С.Костюк, А.В.Роменець, В.І.Слободчиков та ін). Виходячи з цього, сутнісний зміст концепцій особистісного розвитку в період підлітковості пов'язувався з формуванням соціальної позиції, (Д.Й.Фельдштейн), становленням творчих здібностей у процесі проєктивної діяльності (К.Н.Поліванова), розвитком різних образів «Я» у структурі Я-концепції (Н.Потаки, Н.П.Рязанова), формуванням ціннісно-сислової сфери свідомості (Б.С.Братусь), становленням морально-духовних складових самосвідомості (І.Д.Бех, Т.О.Флоренська та ін.).

Лише в останні десятиліття увага дослідників (М.Й.Боришевський, Е.О.Помиткін, С.О.Ставицька та ін.) все більше і більше почала концентруватися навколо проблем особистісного зростання людини. У віковій, педагогічній та прикладній психології інтенсифікується процес вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості підліткового віку. Докладно обґрунтовуються психологічні умови самоствердження і самовизначення підлітків, активізується процес співжиття через набуття загального досвіду культурної продуктивності психолога і підлітка, аналізуються соціально-психологічні умови пошуку підлітком свого «Я».

Процес узагальнення науковцями результатів психологічних досліджень з проблеми особистісного зростання дозволив наповнити сутність цього поняття

(у сучасних варіантах психологічних словників) наступним: активний процес становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвих шлях.

Останнім часом з позиції особистісно орієнтованого підходу до виховання підкреслюється значущість розв'язання проблеми особистісного зростання людини. В ракурсі інноваційних ідей цього підходу накреслено нові шляхи зростання, що пов'язані із забезпеченням становлення морально-духовної самосвідомості та розвитком особистісних цінностей (якостей) вихованця (І.Д.Бех).

На нашу думку, пошук відповіді на питання, що лежить в основі особистісного зростання людини в період дорослішання, важливо здійснювати, використовуючи наступне гуманістичне положення: лише визначаючи природу здорової особистості, яка здатна до актуалізації власних потенціальних можливостей і володіє позитивною системою мотивації, емоцій, цінностей, спрямованості, самоусвідомлення, можна віднайти засади повноцінного зростання. Зазначена наукова позиція знайшла своє відображення в презентованому науковому доробку автора.

# Розділ 1



## Особистість у психологічному вимірі



Українська психологія на сучасному етапі виявляє себе у прагненні до теоретико-методологічної свободи, що знаходить своє вираження в інтенсивній розробці особистісно орієнтованої тематики, і враховує при цьому культурно-історичні, онтологічні, феноменологічні, гуманістичні аспекти духовного зростання людини. Чисельні дослідження у попередні роки намагалися охопити і осмислити у власне психологічних поняттях розвиток особистості і саму особистість як своєрідний соціальний феномен. Сьогодні в нашій країні народжується особлива предметна галузь – психологія особистості людини, яка не співпадає з традиційними соціально-психологічними дослідженнями, в основу яких покладалися лише об'єктивні зв'язки. Треба засвідчити, що існують ознаки особливої прихильності сучасних психологів до проблеми особистісного розвитку людини на основі глибокого вивчення суб'єктивного, духовного, морального в особистості, її якостей, особливостей, емоційно-вольової, мотиваційної і ціннісно-сислової сфер.

Умови гуманізації освіти сприяли тому, що психолого-педагогічна наука здійснює інтенсивний пошук нових шляхів якісного вдосконалення розвитку і виховання підростаючої особистості. В науковому просторі психології сконцентровані проблеми, вирішення яких спрямоване на забезпечення розвитку в підростаючої особистості моральних і духовних здібностей як найсуттєвіших у ціннісній системі людини. Така орієнтація зумовлена багатьма соціальними факторами і, перш за все, державно-національною спрямованістю на надання пріоритету духовності у сферах науки та освіти.

Політична та економічна нестабільність у державі призвела до труднощів у набутті молодим поколінням умінь адекватно розуміти і використовувати у своєму житті свободу, соціальну відповідальність, справедливість, гідність, любов, добро та ін. Соціологічні показники невирішених життєвих проблем молоді накопичуються. Найбільшу турботу як науковців, так і практиків викликають прояви моральної незрілості молодих людей. Тому і потрібне радикальне вирішення питань, пов'язаних з розвитком духовності й моральності особистості як вічних та життєствердних істин людського існування.

Вітчизняні психологи мають право відчувати себе очевидцями та учасниками входження в новий соціально-історичний етап розвитку наукової думки, який змінив статус національної науки, визначивши її як «українську» психологію. Теоретичні здобутки, одержані у результаті психологічних досліджень, проведених у країнах близького зарубіжжя, які тривалий час використовувались спільно, набули визначення «зарубіжних». Проте вказані зміни не знижують їх значущості, а також не знімають можливості висвітлення суттєвих концептуальних положень в розвитку особистості.



## 1.1. Основні психологічні теорії розвитку особистості

Ідея розвитку особистості у філософсько-психологічному історіогенезі з'явилася багато десятиліть тому, і сьогодні вже неможливо вказати її точну дату і авторство. У науковий обіг психологічної науки надійно увійшли судження: «особистість існує в розвитку», «основним способом буття особистості є розвиток», «особистість – це система, що розвивається», «поза розвитком особистості не існує». Одні вчені розцінюють судження як постулат, інші – як лозунг, ще інші – як беззаперечну істину, хоча до сьогодні не існує якоїсь концепції, яка б заперечувала чи спростовувала їх правомірність. Прийняття більшістю дослідників вказаних суджень викликало в психології різну гаму інтерпретацій, в яких «розвиток особистості» виступає в якості пояснювального принципу, предмету дослідження, звичного, емпіричного уявлення, проблеми чи приводу для сумнівів тощо.

Відомий український філософ, педагог, поет, музикант Г.С.Сковорода ще в другій половині XVIII століття, вивчаючи традиції демократичної української культури, у своїх віршах, піснях, кантах та байках намагався визначити смисл людського існування і пов'язував його з подвигом самопізнання та самовдосконалення. У кожному творі відчутне поетове «Я», його ставлення до різних явищ духовного життя: щастя, добра, чесності, совісті. На думку філософа, розвиток людини повинен тісно переплітатися з її саморозвитком, з невтомним прагненням виховати у самого себе ідеали правди, добра і духовної краси [365].

Приналежність великої плеяди російських філософів ХХ століття до трактування сутності розвитку людини є безсумнівною, при цьому кожний філософ мав власні світоглядні позиції, які покладалися ним в основу розуміння як екзистенції людини, так і її розвитку. Так, П.О.Флоренський розглядав «розвиток особистості» як процес становлення особливої форми цілісності, як «єдність багатства», що включає в себе чотири форми суб'єктності: суб'єкта вітального ставлення до світу, суб'єкта предметного ставлення, суб'єкта спілкування, суб'єкта самопізнання. Виходячи з цього, можна стверджувати, що розвиваючись як особистість, людина формує і розвиває власну природу, привласнює і творить предмети культури, знаходить коло значущих інших, виявляє себе перед самою собою [433].

Логіка унікального жанру філософської автобіографії «самопізнання» привела М.О.Бердяєва до того, що цінність суспільного і власного життя він побачив у зв'язку з духовним змістом, з витоками і смислом. Життя, на його думку, є рух, і основна проблема у житті – це проблема змін, змін власних і змін оточуючих людей. Особистості не існує без змін, але особистості не існує і без незмінності. Зміни інтерпретуються вченим як покращання, сходження, відтворення, поновлення, але може бути і погіршення, може бути зрада. Основне завдання особистості філософ пов'язував з тим, щоб у процесі зміни не було зради самій собі, щоб у цьому процесі особистість залишалася вірною

собі. Зміна особистості, яка співвідноситься з її збагаченням, розуміється як розвиток. [47; 48].

Одним із найглибших мислителів–гуманістів нашого недавнього минулого визнано С.Л.Франка. Ідея Всеєдності, широко розвинута ще в концепції соборності В.С.Соловйова, знайшла в його особі свого гідного послідовника. Головні роздуми С.Л.Франка концентрувалися навколо духовності людини як основи її буття. Згідно з його позицією людина «вкорінюється» у світ, а таїни світу надходять у її внутрішній світ. Філософ переконливо доводив, що повніше природу людського єства визначають не «зовнішні» переживання (радість, страх, гнів), а внутрішні, глибинні переживання. Перші визначалися ним як душевні, другі – як духовні. Духовна реальність – це світ переживань, що має глибоко інтимний характер; він безпосередньо доступний лише мені одному і є істинним змістом мого «я»<sup>1</sup>.

У вченні С.Л.Франка розвиток особистості людини, перш за все, простежується через розвиток «я». Істинне буття «я» – це буття, збагачене завдяки оволодінню «ти». «Я» втрачаю себе в «ти» і саме цим знаходжу себе, збагачений подарованим мені «ти». Той, хто віддає і розсипає духовну щедрість внаслідок цього стає тим, що набуває. Проте, буття в іншому, все ж таки, неодмінно залишається буттям у формі «я є». Я зростаю, тобто «розквітаю», «збагачуюсь», «поглиблююсь», починаю «бути» лише завдяки емпірично усвідомленому внутрішньому буттю. Разом з тим, поряд з внутрішніми прагненнями, існує «ідеальна сила належного», «голос совісті». Особистість людини зростає, піднімаючись над своєю емпіричною природою. Для філософа основоположним був той факт, що «своєрідність людини полягає саме в подоланні та перетворенні її природи. Людина є створіння самодолаюче, самоперетворююче себе самого – таке найточніше визначення людини...» [436; с. 47-52; 76].

Теоретичні положення філософів стосовно виявлення сутності особистості та її змін можуть слугувати визначенню найбільш узагальненого розуміння її розвитку, що, на нашу думку, впливає з теорії самодетермінації. По-перше, в цій теорії представлена особистість як особлива, ідеальна форма буття людини, яка надає їй властивості суб'єктності, тобто виступає здатністю бути причиною самої себе, відтворюючи своє буття у світі. По-друге, розвиток особистості характеризується як зміна індивідуального, внутрішнього, духовного. Рівень особистості як «причини самої себе», як «авторство» стосовно розвитку і побудови власного життя може бути зафіксований в терміні «індивідуальний суб'єкт».

Інший спосіб розуміння розвитку особистості та її екзистенції

---

<sup>1</sup> Примітка. Ми використовуємо термін «я» тут і у подальшому контексті монографії (так само як і терміни самореалізація та само-реалізація, самоактуалізація та само-актуалізація), дотримуючись їх написання з великої чи малої літери, у лапках чи без них, через дефіс чи без нього, – все як було в авторському вжитку, щоб не порушувати змістовно-смысловий акцент, який надано поняттю тим чи іншим вченим.

простежується у працях О.Ф.Лосева, М.М.Бахтіна, Е.В.Ільєнкова, М.К.Мамардашвілі, В.В.Налімова.

Велику зацікавленість наших сучасників викликають ідеї О.Ф.Лосева, якого можна віднести до визначних філософів світового рівня. В його вченні діалектика взаємодій суб'єктивного та об'єктивного не передбачає традиційної первинності чи вторинності якогось з них у розвитку особистості. Особистість, історія, слово – це ряд понять, який привів вченого до введення категорії, що охопила в одній неподільній точці як цей ряд, так і співвідношення «над-природного» (суб'єктивного) та «природного» (об'єктивного). На думку вченого, треба, щоб «міфічна відчуженість» синтезувалась із «явленістю», символом, свідомістю особистості, історичними подіями і з самим словом, – цими витокami самосвідомості.

За О.Ф.Лосевим, особистість як категорія, нічого спільного не має з окремими та ізольованими функціями; з них ніколи не зможе розвинути особистість. Остання трактується як «здійснена» самосвідомість, як міф, як смисл, як образ самої особистості. Збіг емпіричної історії особистості з її ідеальними завданнями – чудо, яке є проявом істинних, непорушних законів природи. Категорія чуда знадобилася філософу, щоб подолати в трактуванні особистості дуалізм. Він підкреслював, що чудо є явище соціальне та історичне. Народження, життя, смерть людини є суцільне чудо. Вчений виділяє два плани в особистості: зовнішньо-історичний і внутрішньо-замислений. Саме ці два плани з необхідністю об'єднуються, ототожнюються у певному неподільному образі. Зустріч двох планів або їх розходження – це і є чудо або доля. Згідно з цим, розвиток особистості, «реалізація її долі» можливі лише в єдності з суспільством. «Суспільство можливе тільки як сукупність особистостей... не може бути ані особистості без суспільства, ані суспільства без особистості...» [221; с. 125, 133-137].

Сьогодні нову ситуацію в психології слід оцінювати як можливість етичного акту – вільного вибору вихідних принципових позицій для побудови психологічних концепцій розвитку особистості. Аналіз багатьох теоретичних конструктів у психології особистості показує, що психолог постійно апелює до наукової спадщини відомого літературознавця М.М.Бахтіна.

Введення рухів, дій, діяльності, активності в контекст розвитку особистості, безперечно, не вирішує всіх проблем. Найскладніший атрибут феномену людини – це вільний вчинок. М.М.Бахтін стверджував, що вчинок виступає як «перетворена форма свідомості», оскільки йому властиві аксіологічність, відповідальність, єдність, імпровізованість, подійність і цілісність. «Вчинок, – зазначає вчений, – це кожна думка моя з її змістом». Він не стільки поєднує свідомість з особистістю, скільки породжує її. Вчинок такою ж мірою будує особистість, якою і «маніфестується» в ній. Вчинкове мислення у М.М.Бахтіна виступає прерогативою розвитку особистості [44; с. 35].

Е.В.Ільєнков шукав розгадку таїн людської особистості не в просторі «серця», «душі» чи особливому трансцендентальному безтілесному ефірі, а в

просторі зовсім реальному, в якому створені людиною для людини певні речі, що виступають опосередковано ланкою міжособистісних взаємин людей. В цьому просторі спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда, щоб потім – внаслідок взаємного характеру цих ставлень – перетворитися в те саме «ставлення до себе», яке опосередковане ставленням іншого, що й утворює суть особистісної – специфічно людської – природи індивіда. Особистість народжується, виникає (але не виявляється!) у просторі реальної взаємодії, в якому не менше двох індивідів, пов'язаних між собою через речі і тілесно – речові дії з ними. Сила особистості – це завжди індивідуально виражена сила «того ансамблю індивідів, який в ній ідеально представлений».

Поняття розвитку особистості презентується вченим через процеси «витіснення», «виникнення», «перетворення», «соціалізації», «творіння». Особистістю – соціальною одиницею, суб'єктом, носієм культурного середовища дитина стане лише тоді, коли сама почне творити діяльність. Взагалі Е.В.Ільєнков наполягав на тезі, згідно з якою особистість хоч і виконує себе, реалізує себе, здійснює себе у тілі, але є принципово відмінним від тіла і мозку соціальним утворенням («сутністю»), а саме «ансамблем» реальних, чуттєво–предметних взаємин одного індивіда з іншими індивідами [162; 163].

Особливу увагу привертають ідеї М.К.Мамардашвілі, людини внутрішньо і зовнішньо вільної, яка ніколи не суміщалася з офіційною ідеологією радянського періоду. Вчений, не звертаючи уваги на бездуховну ідеологію, намагався повернути психології такі важливі філософські сюжети як: «свідомість і культура», «свідомість і духовність», «культура свідомості». Він вважав, що людина – ество, яке не є продуктом природи. Природа не відтворює людей. Друге народження відбувається тоді, коли потенційна людина з'єднується з іншою людиною, з Абсолютом, коли вона уподібнюється йому. Енергія такого сполучення – це енергія зв'язку зі знаком, словом, символом, міфом. За М.К.Мамардашвілі, саме «енергія зусилля над самим собою» породжує в людині Людину. Лише через «розуміючу свідомість» відбувається особистісна реалізація. Досягається це не просто сумою знань, а саме «реалізованою» думкою, способом буття. Отже, не може бути розвитку особистості без «реалізованої» свідомості, точніше, не можна уявити собі самореалізацію особистості, у якій свідомість підмінюється діяльністю, а не свободою діяльності [234; 235].

Значний інтерес викликає «нова філософія» В.В.Налімова, метою якого став пошук шляхів наближення до таїн Всесвіту; наявні намагання вченого поглибити, розширити знання про його образ, з розумінням при цьому того, що він завжди «вислизає», відходить від нас тим далі, чим ближче ми до нього підходимо. Доречно додати щодо цього тезу Миколи Кузанського: чим більше ми пізнаємо, тим більше усвідомлюємо скільки ми ще не знаємо; разом зі знанням приходить обізнаність про незнання – вчене незнання, – і чим більше ми знаємо, тим більше стаємо поінформовані про те, чого не знаємо [201].

В.В.Налімов прагне показати інтегруючу роль філософії для культури

майбутнього. Його ідеї спрямовані на розкриття проявів свідомості як на особистісному рівні, так і в плані Всесвіту в цілому. Вичерпаність традиційних смислів приводить вченого до «відкриття» нової культури і, відповідно, нових смислів. За В.В.Налімовим, зростання особистості можливе лише за умови динамічного набуття нових смислів. Зміна смислів – це творчий процес, і турбота про створення умов щодо його актуалізації на особистісному рівні лежить на «плечах» філософії, психології і особливо всеосяжної культури. В останній задана упорядкованість смислів у семантичному і фізичному просторі. Нові смисли не тільки повинні прийти в життя особистості, але й мають бути прийняті нею вільно. «Тільки вільний вибір може породжувати мораль». Особистість здатна своє внутрішнє зростання здійснювати самостійно. Свобода прийняття рішення, як запевняє В.В.Налімов, – це основа особистісного зростання людини [260, с. 50, с. 77].

Вивчення основних філософських позицій, які на сьогодні найчастіше з усіх покладаються в сутнісне русло психологічних концепцій, показує, що особистісний розвиток людини відбувається лише в процесі опанування нею явищ соціального світу. Це та теза, яка єднає зазначені позиції. По-різному інтерпретується суб'єктивна і об'єктивна природа людини та її значущість у становленні особистості. В одних поглядах простежується пріоритет за об'єктивним, зовнішнім, суспільним – «міжособистісні взаємини людей» (Е.В.Ільєнков), у інших – відзначається зорієнтованість на суб'єктивне, внутрішнє, індивідуальне – «розуміюча свідомість» (М.К.Мамардашвілі), але у більшості позицій приймається неподільна єдність об'єктивного, зовнішнього, суспільного і суб'єктивного, внутрішнього, індивідуального – міф як неподільність індивідуально-суспільного утворення (О.Ф.Лосєв), досвід як всеєдність інтуїтивно-узагальненого (С.Л.Франк), вчинок як цілісність людського буття (М.М.Бахтін), смисл як синтез індивідуальної і суспільної культури (В.В.Налімов).

Аналіз психологічних напрямів і шкіл, в яких реалізується особистісний принцип, вважаємо за необхідне розпочати з розгляду психологічних знань, що представляють класичний, традиційний варіант, зупинитися на сучасному характері їх розвитку, врахувавши належність цих знань як психологам близького зарубіжжя, так і нашим співвітчизникам.

Волею долі першу лінію, яка дала поштовх для появи особистісного підходу в психології, очолив Л.С.Виготський. Досвід цього Вченого з великої літери – це приклад наукознавчої рефлексії, що на багато років випереджала побудову сучасної йому системи наукових психологічних знань.

Л.С.Виготський, проаналізувавши стан сучасної йому науки, чітко заявив про те, що для неї поки що залишається закритою центральна проблема всієї психології – проблема особистості та її розвитку. З метою вирішення цієї проблеми ним була сформульована ідея «соціальної ситуації розвитку» – системи відносин між людиною і соціальною дійсністю, як «вихідним моментом» всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку протягом

певного періоду, і які цілком визначають ті форми і той шлях, прямуючи яким, людина набуває нових властивостей особистості. Цей постулат Виготського можна прийняти як найважливіший для побудови теоретичної моделі розвитку особистості. Але демонструючи цю тезу, деякі психологи не завжди беруть до уваги те, що спочатку в поглядах вченого їй передувало і що було завершенням у кінці.

Так, на перших етапах своєї діяльності, розмірковуючи про першопричину психічної організації особистості, Виготський схилився до популярної тоді версії щодо особливої ролі корніловської реакції. Згодом результати експериментальних досліджень привели його від поняття реакції до поняття знаку як психологічного знаряддя вищих психічних функцій. В розвитку свідомості особистості на перший план вчений поставив не стільки динамічну зміну кожної функції, скільки зміну міжфункціональних зв'язків. Через декілька років головною одиницею мови і мислення, за Виготським, стає значення слова. Але цим не завершилися невтомні пошуки вченого.

Вчителем з початку свого творчого життя Виготський обрав Спінозу, надаючи виключне значення його твору «Етика...» [382]. Тлумачення Спінозою людських пристрастей стало для Виготського зразком цілісного пізнання картини світобудови. Цей зразок, з одного боку, слугував розумінню цінності і смислу емоцій, а з іншого, привів до причинного пояснення психічної організації людини. [104; 105; 106; 108; 109].

Л.С.Виготський апробував категорію переживання в своєму аналізі онтогенезу і прагнув завдяки їй осмислити розвиток особистості як цілісності. «Можна намітити, – пише вчений, – одиницю вивчення особистості і середовища. Ця одиниця... переживання... відносно якої не можна сказати, що вона представляє – суспільний вплив на дитину чи особливість самої дитини; переживання і є одиниця особистості і середовища, як воно представлено у розвитку. Отже у розвитку єдність суспільних і особистісних моментів здійснюється у ряді переживань дитини. Переживання слід розуміти як внутрішнє ставлення дитини як людини до того чи іншого моменту дійсності. Кожне переживання є завжди переживання чого-небудь. Не існує переживання, яке не було б переживанням чогось, як не існує акту свідомості, який би не був актом усвідомлення чогось. Але кожне переживання є моє переживання. У сучасній теорії переживання вводиться як одиниця свідомості, тобто така одиниця, де основні властивості свідомості дані як такі...» [107; с. 382].

На думку Виготського, сила впливу соціальної ситуації, в якій особистість зростає, набуває спрямовуючого значення лише у зв'язку з переживанням. «Середовище, – вказує Виготський, – визначає розвиток дитини через переживання середовища. Отже, найсуттєвішою є відмова від абсолютних показників середовища; дитина є частина соціальної ситуації, ставлення дитини до середовища і середовища до дитини подається через переживання... Це зобов'язує до глибокого внутрішнього аналізу переживань дитини, тобто до вивчення середовища, яке переноситься значною мірою усередину самої

дитини, а не зводиться до вивчення зовнішніх обставин її життя» [107; с. 383].

В цілому ідеї Виготського, які формувалися у психології пізнавальних процесів, у віковій та педагогічній психології, були успішно екстрапольовані в галузь психології особистості і стали в ній досить важливими для розробки ряду теоретичних принципів та концептуальних положень розвитку особистості. Особистісне як системне утворення людини почало виступати особливою соціальною цінністю, своєрідним зразком, здібністю, спрямованою на засвоєння образу світу, інших, себе.

Друга «класична» лінія в психології розвитку особистості пов'язана з ім'ям видатного філософа і психолога С.Л.Рубінштейна.

Саме в умовах сучасності необхідне повернення до конструктивного смислу ідей та розробок проблеми активності особистості, які здійснені цим талановитим теоретиком у психології. «С.Л.Рубінштейн – це цілий світ, – такі слова присвятив творчому розуму вченого В.П.Зінченко, підкресливши, – його наукова творчість потребує спеціального аналізу» [153; с. 124].

Для С.Л.Рубінштейна людина – це істинний суб'єкт саморозвитку і творчості. «Лише в організації світу думок формується мислитель; у духовній творчості зростає духовна особистість. Існує тільки один шлях – якщо існує шлях – для творіння великої особистості: велика робота над великим творінням». Особистість набуває тим більшої значущості, чим ширше сфера її дій, тобто той світ, в якому вона живе, і чим досконаліше вона його творить, тим більше завершеною вона стає сама. «Одним і тим же актом творчої самодіяльності, створюючи і його (світ) і себе, особистість твориться і визначається, включаючись в її осягаюче ціле» [337; с. 106].

Вражаюче нетрадиційно, на думку К.О.Абульханової-Славської і А.В.Брушлінського, С.Л.Рубінштейн на початку своєї наукової діяльності підійшов до визначення особистості: «Я пізнаю у стражданні ядро особистості; через страждання вона формується... Страждання як іспит, «експеримент» для виявлення методом заперечення цінності особистості. Але одночасно страждання є фактом визначення особистості – така роль страждання в долі людини» [5; с. 33]. В цьому стислому висловлюванні сутність особистості, безперечно, пов'язана з емоційним переживанням, а саме з пошуком міри якісної визначеності переживання. Крім того, на думку вченого, особистість як суб'єкт – це не рівна сама собі даність, оскільки не є даністю буття, а різна міра вираження певної якості та суперечностей, що її характеризують [338; 339].

З часом у творчості вченого виникло питання зв'язку свідомості і діяльності, що вимагало розкриття того, як і де утворюється зв'язок між ними. Вчений заперечував спільність будови зовнішньої і внутрішньої діяльності, категорично виступав проти того, щоб виводити свідомість із діяльності. Свідомість і діяльність не «абстракції в собі», а такі, що властиві суб'єкту, людині – особистості. Розробляючи так званий «особистісний принцип», Рубінштейн доводив можливість об'єктивного підходу до свідомості і діяльності. На першому етапі розробки цього принципу увага вченого

акцентувалася на ролі діяльності в розвитку особистості, а на другому – на ролі самої особистості та її активності у здійсненні діяльності. Отже, особистість та її психічні властивості одночасно і передумова, і результат діяльності.

В рубінштейнівській концепції суттєвим є розуміння розвитку особистості людини як становлення, тобто як виникнення в неї нових якостей, нових вищих рівнів буття як руху до духовного сходження. Важливим є також розуміння її розвитку через взаємодію, діалектику суб'єкта і об'єкта, яка передбачає одночасність змінювання суб'єктом об'єкта і зворотного впливу цих змін на розвиток суб'єкта. Зрештою найістотніше: суб'єкт діяльності ніколи не може бути зведений до самої діяльності, він завжди багатший, ніж ті конкретні форми, в яких він об'єктивується. В цьому існує ще один аспект розуміння розвитку особистості людини – через поняття потенційного, але ще не реалізованого нею, через поняття потенційного, як проблемного, але ще не розкритого людиною.

Важливим у вивченні розвитку особистості, за позицією вченого, є розгляд характеру в його співвідношенні з мотивами. «Мотив – це властивість характеру в його генезисі. Для того, щоб мотив став особистісною якістю, яка закріпилася б за особистістю..., він повинен генералізуватися відносно ситуації, в якій він первісно з'явився, розповсюджуючись на всі ситуації, рівнозначні з першою, в суттєвих відносно особистості рисах» [336; с. 32-33].

На основі доведених вченим положень, психологічна теорія особистості збагачується уявленнями про вищі структури особистості – її активність, інтегрованість, спрямованість, індивідуальність, які притаманні їй як суб'єкту життя.

Загальна філософсько-психологічна концепція С.Л.Рубінштейна, згідно з якою зовнішні причини діють через внутрішні умови, є визначальною у вивченні розвитку особистості. «Все в психології особистості, яка формується так або інакше зовнішньо обумовлено, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Закони зовнішньо обумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. З цього повинно виходити справжнє рішення важливої проблеми розвитку і навчання, розвитку і виховання» [336; с. 33]. Тому Рубінштейн категорично заперечував, зокрема, широко розповсюджену точку зору, відповідно до якої, треба виводити розвиток особистості безпосередньо з тих соціальних вимог, які до неї висуває суспільство.

В цілому рубінштейнівська теорія виховання виходить з того, що соціальні вимоги не проектуються механічно в людину, а опосередковуються внутрішніми умовами, перш за все, власною моральною роботою вихованця. На думку вченого, потрібна спеціальна спрямованість у вихованні і самовихованні з тим, щоб на основі певних умов життя відбувалося становлення моральності особистості. Адже в межах одного і того ж суспільства існують люди різного морального складу. Звісно, що в морально-етичній нормі існує ядро, яке зберігає свою силу для людських взаємин, навіть при зміні соціальних ситуацій



розвитку. Соціальні і моральні вимоги повинні бути прийняті особистістю, виходячи з її власних внутрішніх спонукань (мотивів) [335].

В результаті розгорнутої теоретичної і практичної діяльності психологів різних наукових шкіл (Виготського-Леонтьєва, Рубінштейна) у психології окремо виділився особистісний підхід, який спирався на тезу: кожна психологічна властивість в аспекті особистості повинна вивчатися з позиції цілісності, а не як сукупність різних індивідуальних особливостей людини.

Відомим представником школи Л.С.Виготського була Л.І.Божович, яка до кінця своєї наукової творчості зберігала вірність ідеям свого вчителя. Вчена активно використовувала в психологічних дослідженнях особистісний підхід і вважала, що він обов'язково вимагає інтерпретацій з урахуванням: а) вікових особливостей особистості; б) чинників (детермінант) особистісного розвитку; в) джерел розвитку; г) рушійних сил розвитку особистості; д) закономірностей розвитку особистості; ж) структури особистості; з) виділення центральних новоутворень.

Л.І.Божович, узагальнивши дані багатьох експериментальних досліджень, розробила власну концепцію розвитку особистості в дитячому віці. Вона визначала особистість як цілісну психологічну структуру, яка виникає у процесі життя та виховання і виконує певні функції у відносинах людини з навколишнім світом. Процес становлення особистості, на думку Л.І.Божович, поступово звільняє її від безпосереднього підкорення впливам середовища і перетворює в активного творця як цього середовища, так і власне самої себе. Отже, процес становлення особистості розглядався вченою як набуття людиною свободи, як перетворення її в суб'єкта своєї життєдіяльності [65].

Співвідношення «зовнішнього» і «внутрішнього» (що обумовлює психічний розвиток дитини), як процесу перетворення власної особистості, на думку Л.І.Божович, пов'язане з сутністю співвідношення «зовнішнього положення» і «внутрішньої позиції» дитини. «Зовнішнє положення» (статус, престиж) – це те місце, яке займає особистість серед оточуючих її людей; від них безпосередньо і залежить її емоційне благополуччя. «Внутрішня позиція» складається з того, як особистість дитини на основі свого досвіду, своїх потреб і прагнень ставиться до свого об'єктивного положення, яке вона займає в житті у теперішній час. Основна думка Л.І.Божович така: поки соціальні вимоги не увійдуть у внутрішній зміст самосвідомості особистості, поки вони не стануть особистісними потребами (мотивами), вони не виступлять факторами розвитку. Власними ж потребами дитини вони стають у тому випадку, коли їх виконання забезпечує їй збереження не тільки зовнішнього положення, але й внутрішньої позиції.

Дослідження мотиваційної сфери наблизило Л.І.Божович до конкретного вивчення змісту, будови і формування особистості дитини. Центром особистісного розвитку, на її думку, є свідомість, яка включає в себе як інтелектуальні, так і емоційні компоненти. В свідомості і самосвідомості інтегруються всі психологічні новоутворення. Одиницею дослідження

особистості, як цілісної ієрархічної системи, згідно відрефлексованої позиції вченої, яку вона представляє в своїй останній науковій роботі, повинен стати вчинок [64; 66; 161].

З інших позицій до розв'язання проблеми розвитку особистості підходили учні і послідовники С.Л.Рубінштейна, серед яких вагомий внесок у вирішення питань становлення людської особистості зробили К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, А.В.Брушлінський, Є.А.Буділова, Н.С.Мансуров, Є.В.Шорохова, М.Г.Ярошевський та інші психологи.

Провідними представниками цієї школи був започаткований процесуальний, динамічний підхід, який надавав можливості здійснювати аналіз «змін» і «розвитку» особистості в «русі» її життєдіяльності. Вже на початку 80-х років ХХ століття виділився типологічний підхід у дослідженні свідомості особистості. В основу типології був покладений принцип суб'єктності, згідно з яким, особистість почала вивчатися як суб'єкт активності, що володіє можливостями ініціативи, відповідальності і свободи [3; 5; 6; 7; 20; 21; 22; 24; 83; 84; 467; 486].

Так, у роботах К.О.Абульханової-Славської основна концептуальна схема розвитку особистості пов'язується з простеженням життєвого «руху», в процесі якого відбуваються зміни людини, поділ часу її життєдіяльності на минуле, майбутнє і теперішнє. Зміни, які відбуваються з особистістю, виявляються через аналіз тих способів, якими вона опосередковує кожний крок свого життя. Специфіка життєдіяльності створюється участю, способом організації, активністю особистості; це той масштаб аналізу особистості, при якому схоплюється її розвиток. Вчена підкреслює, що проблема розвитку особистості у своїй висхідній формі – це проблема суспільного способу її життя, який містить у собі різні можливості її становлення [4; 5].

В цілому, розглянувши позицію К.О.Абульханової-Славської щодо розвитку особистості, слід зазначити, що в основу цього процесу вчена покладає спосіб життєдіяльності людини, точніше, спосіб взаємин у соціальному середовищі, а також способи вирішення нею суперечностей. Саме «способи вирішення суперечностей визначають якість розвитку особистості». Але найголовніше – це свобода, яка виступає як «здатність приймати рішення і здібність до творчості, як відповідальність щодо перетворення вільного часу в якість розвитку, як розвиток у напрямку індивідуалізації». На думку вченої, епоха лише «створює можливість розвитку, а реалізує її сама особистість. Не самі по собі потреби і здібності спонукають активність особистості, а особистість виступає організатором свого життя; відкидає одне, будує життя на основі іншого, перебудовує третє» [4; с. 39-40].

Відомий психолог Л.І.Анциферова розглядає психологічну організацію особистості з позицій системно-генетичної концепції. «Особистість – це людина, яка постійно повідомляє самій собі про свої взаємодії з цілим світом і у внутрішній полеміці з передбаченими співбесідниками стверджує, захищає, змінює, удосконалює себе» [21, с. 4]. Спираючись на процесуально-динамічний

підхід, вчена вважає, що на генетично пізніших стадіях розвитку особистості, які відповідають становленню вищих і досконаліших рівнів її організації, продовжується якісне перетворення рівнів організації індивіда, які відповідають раннім стадіям його розвитку, що й забезпечує інтегрованість і цілісність розвитку особистості. На її думку, особистість людини володіє здатністю ставитися до самої себе як до особливої системи і знаходити нові стрижньові утворення своєї життєдіяльності.

За Л.І.Анциферовою, основним способом буття особистості є розвиток. Розвиток визначає основну потребу людини як універсальної родової істоти – постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності. Особистість постійно екстраполює себе у своє майбутнє. Останнє існує в особистості як мотив її розвитку і переживається людиною у вигляді пристрасного прагнення до своїх цілей. «Бажання свого майбутнього і є бажання розвитку» [21, с. 4].

Нарешті, останнє положення системно-генетичної концепції, яке обов'язково треба відзначити, стосується того, що «у своїх соціальних і психологічних характеристиках особистість здатна до безмежного розвитку на всіх етапах життєвого шляху». Внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна незавершеність як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку. Вчена вважає, що пройдені особистістю стадії розвитку, точніше характерні для цих стадій особистісні новоутворення, «насихуючи» одне одного своїм змістом, перетворюються у синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, проходячи через усвідомлення, рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір, вироблення оптимальних систем дій, поступово стають психологічними основами особистості (підкр. нами – Б.І.), її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо [22].

Отже, за Л.І.Анциферовою, розвиток особистості – це структурування, диференціювання і набуття багатозначних системних характеристик особистісною організацією, яка знову повертається, вливається, перетворюючись і зміцнюючись, у психологічну матрицю, у котрій кожне знання злите з його переживанням як невід'ємною часткою свого «Я», що відчувається як коріння в самому функціонуванні організму людини, яке насичене силою спонукання, володіє якістю оцінки і є узагальненим початком багатства реалізуючих його дій [20; 21; 22; 23; 24].

Онтологічну парадигму продовжує розвивати в психології А.В.Брушлінський, який дотримується положення про те, що зовнішнє (інтеріндивідуальне) неможливе без внутрішнього (інтраіндивідуального). Суб'єкт, на думку А.В.Брушлінського, являє собою єдину основу для розвитку всіх психічних процесів, властивостей, свідомості і безсвідомого, зокрема, основу розвитку особистості та індивідуальності.

Виходячи з даної тези, А.В.Брушлінський конструє загальне розуміння

людини як суб'єкта життєдіяльності. Людина, підкреслюється ним – це найвища системна цілісність всіх складних і суперечливих якостей, в першу чергу психічних процесів, станів, властивостей, її безсвідомого, свідомості і самосвідомості. Така цілісність відтворюється в ході історичного та індивідуального розвитку людей. Маючи первісну активність, людський індивід не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів активності. Так, на певному етапі життєвого шляху дитина стає особистістю, а кожна особистість є суб'єкт [83].

Розвиток особистості постулюється вченим в онтологічному ракурсі. Людина на кожному етапі онтогенезу є суб'єктом – істотою, що «самоінтегрується» навколо своєї сутності; вона самостійно, творчо і вільно здійснює своє життєіснування; в цій же якості протягом життя відбувається розвиток особистості, індивідуальності, як специфічно людських утворень [84].

На нашу думку, ті концептуальні положення вчених, які заслуговують на особливу увагу, тобто, які відігравали і продовжують відігравати певну роль у науково-психологічних дослідженнях, мають бути постульовані без критичного до них ставлення, оскільки кожна позиція має право на існування. До того ж, ми вважали за необхідне висвітлювати і зберігати в кожній концепції все те цінне, що може бути використане у досвіді як нашої наукової діяльності, так і в інших дослідженнях подібного напрямку.

Погляди А.В.Петровського сформульовані в традиціях соціогенезу. Він робить спробу здійснити соціально-психологічний підхід до розуміння розвитку особистості. З його точки зору особистість може бути зрозуміла лише в системі більш-менш стійких міжіндивідуальних зв'язків, які опосередковані змістом, цінностями, смислом сумісної діяльності кожного її учасника. Вчений продовжує традицію О.М.Леонтьєва, який покладав розуміння розвитку внутрішнього як особистісного в таке положення: «...з самого початку обернути вихідну тезу: внутрішнє діє через зовнішнє і цим само себе змінює» [209; с. 181].

У своїх сучасних роботах А.В.Петровський, будуючи нову модель розвитку особистості на різних вікових етапах онтогенезу, зазначає: «Важливо підкреслити, що перехід на ... новий етап розвитку особистості не визначається внутрішніми психологічними закономірностями (вони тільки забезпечують його готовність до цього переходу), а детермінований ззовні соціальними причинами...» [287; с. 449]. У цьому зв'язку ним була висунута гіпотеза: особистість формується в групах, які ієрархічно розташовані на ступенях онтогенезу. Характер розвитку особистості задається рівнем розвитку групи, в яку вона включена і в якій вона інтегрована [287].

На нашу думку, побудова нової моделі розвитку особистості є свого роду продовженням реалізації ідей діяльнісного опосередкування у формуванні особистості – концепції «розвиваючої» особистості. В її основу була покладена ідея трьох фаз становлення особистості в соціальному середовищі – адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Виникнення і протікання цих фаз пов'язане з

наявністю соціогенної потреби індивіда в персоналізації, з можливістю задовольняти її в референтних групах. Розвиток особистості в онтогенезі, згідно з думкою А.В.Петровського, визначається подоланням протиріччя між потребою індивіда в персоналізації і здатністю способом відповідної діяльності бути персоналізованим в соціальній ситуації розвитку [313].

Співзвучну з попередньою точкою зору має О.Г.Асмолов, що знаходить втілення в розробленому ним історико-еволюційному підході до розвитку особистості. Відповідаючи на питання, як «звуть ту силу, котра не тільки може породити особистість, але й визначити закономірності її функціонування і розвитку», вчений підкреслює, що як «системотворна» засада детермінації розвитку особистості виступає спільна діяльність. Ні індивідні властивості, ні середовище не є чимось зовнішнім відносно діяльності; їх не можна розуміти як два «фактори», які визначають долю особистості; вони начебто занурені в діяльність; їх перетворення, впливаючи на розвиток особистості, невіддільні в її житті від перетворень самої діяльності [38].

Науковий виклик концепціям і підходам, які вилучили з психології свідомість, особистість і вчинок, робить В.П.Зінченко. Особливу увагу наукових кіл вчений звертає на проблематику свідомості, яка тривалий час була «загнана у кут» і тепер потребує повернення з вигнання. Свідомість, на його думку, завжди була вторинною, поводителем діяльності і ніколи не відпускалася на свободу. Свідомість, що «інкапсульована в діяльність», не піднімає останню до себе, оскільки вона сама знаходиться в ній, деформуючи, руйнуючи і перетворюючи її в напівдіяльність. В.П.Зінченко прагне «відірвати» свідомість від діяльності, підкреслюючи, що треба визнати можливість спонтанного розвитку першої. При цьому вчений не відкидає цілком і повністю психологічну теорію діяльності, як часом намагаються інтерпретувати його позицію, а навпаки, закликає здійснювати пошук її місця «у живому тілі психологічної науки». Розуміючи, що прийняття запропонованих ним нових форм – «перетворених форм», серед яких може бути лише свідомість, буде не під силу багатьом прихильникам діяльнісного підходу, В.П.Зінченко все ж таки впевнено утверджує в психології такі наукові лінії, як «культура свідомості» та «свідомість і духовність» [150; 151; 153; 154].

Загальна схема розвитку особистості представлена вченим у наступній логічній канві: «живий рух і недиференційовані форми активності породжують поведінку і діяльність, поведінка і діяльність породжує свідомість, свідомість породжує вільні дії і вчинки, нарешті, останні породжують особистість, яка дає собі звіт про своє місце в історії, тобто, людини історичної. В свою чергу, особистість породжує нові форми діяльності, розширює власну свідомість. Саме в цьому полягає особистісне зростання» [152; с. 55].

В схемі геному культурно-історичного розвитку людини, як вважає В.П.Зінченко, між свідомістю і особистістю повинен бути розміщений вчинок. Вчинки будують особистість, вони немов з'єднують онтологічний план з феноменологічним, тобто свідомість з особистістю. «При трансформації вчинку

в особистість діють закони прямої і зворотної перспективи. Вчинки не тільки породжують особистість, вони модифікують свідомість, піднімаючи її з буттєвого рівня на рефлексивний рівень завдяки усвідомленню самої себе, своїх власних можливостей, у тому числі запасів фізичної і моральної енергії» [155; с. 51].

Основні моменти реконструювання процесу розвитку особистості та його значущість в тих спробах, які зробив В.П.Зінченко, можна віднайти в звільненні свідомості від діяльності, в знятті обмежень «зовнішніх опосередкувань» у становленні особистості, в покладанні в її основу вільного вчинку, в якому єдині особистість і свідомість.

В класичній українській психологічній науці світоглядні уявлення про спонтанний характер розвитку особистості та її свідомості знаходять своє відображення у працях Г.С. Костюка. Дбаючи про утвердження психології в нашій країні, вчений слідкував за тим, щоб знання про дану науку були цілісними та взаємопов'язаними [191; 192].

Становлення особистості Г.С. Костюк розглядав як детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес «саморуху», що спонукається внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, її «саморуху» від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім середовищем. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку. Згідно з позицією вченого, сутність особистості в її індивідуальному розвитку складається в міру того, як формуються внутрішні умови, необхідні для її реалізації. Лише реалізуючи ці умови, можна «зрозуміти психічний розвиток особистості не як якийсь інертний процес, котрий підштовхується зовнішньою, чужою для нього силою, а як «саморух», спонтанійний, внутрішньо необхідний рух» і побудувати істинну наукову теорію розвитку особистості [192, с. 146-147].

Разом з тим, як підкреслював Г.С.Костюк, розуміння розвитку як саморуху не знімає завдань педагогічного керування цим процесом. Аспект виховання розглядався ним як провідна умова розвитку особистості. Лише при «виховній обумовленості» розвитку може існувати духовне зростання особистості дитини, її самодіяльність і «спонтанійність». При цьому вчений неодноразово підкреслював той факт, що «духовна самостійність» особистості, починаючи з моменту індивідуального життя, є вирішальним фактором її розвитку. Зростання духовної самостійності особистості не обмежує можливостей виховання, проте ставить вимоги до пошуку нових форм «виховного керування» людиною [191; 192].

Відомий український психолог, провідний фахівець з питань морального становлення людини І.Д.Бех підходить до розв'язання проблем розвитку

особистості на основі генетико-моделюючого методу. Відкинувши великі витрати існуючої виховної системи, вчений на основі особистісно зорієнтованого підходу прагне втілювати гуманістичні положення особистісного зростання і самовдосконалення людини. Він розкрив теоретичний рівень становлення моральної властивості особистості, тобто запропонував генетичний розгляд від виникнення моральної властивості (першооснови), до її кінцевої форми (вищого рівня сформованості). Практична реалізація становлення моральної якості особистості, за І.Д.Бехом, повинна бути пов'язана з «виховуючою ситуацією». «Виховуюча ситуація конструює певну одиницю моральної культури суспільства, яка повинна стати компонентом внутрішнього світу підростаючої особистості. Саме в ній можлива повноцінна реалізація соціального механізму уростання дитини в культуру» [50, с. 77].

На думку І.Д.Беха, основою розвитку особистості є воля як першооснова соціальної форми поведінки людини. Воля як форма самодетермінації, спонукаючи до моральних дій, приводить особистість до «відповідального звершення», творення і саморозвитку. Адже моральні властивості, які становлять ядро особистості, на думку вченого, є похідними від волі. Розвинена воля – то є моральна воля. Тому в психологічному розумінні воля є усвідомлене хотіння, яке дає особистості свободу, оскільки хотіти – означає оцінювати, вибирати, творити. При цьому, за позицією І.Д.Беха, психологічною основою особистісного розвитку має виступати «довільне прийняття соціальної вимоги і норми» (підкресл. нами. – Б.І.) [53, с. 172].

Які ж психологічні засоби (знаряддя) породження особистісних якостей людини та їх об'єктивації? На це питання, поставлене самим автором концептуальної схеми становлення морально-духовної самосвідомості особистості, знаходимо логічну відповідь, послідовно вибудовану його роботами.

Внутрішній механізм породження особистісної якості зводиться І.Д.Бехом до процесу виклику емоційного переживання, яке приводить до вчинку, тобто до здійснення спонукальної функції емоції. Згідно з положеннями вченого про двоетапне довільне прийняття суб'єктом етичної вимоги, психологічними засобами даного процесу є засоби породження в особистості емоційного рухомого образу поставленої вимоги і засоби створення у неї глибинної рефлексії щодо цієї вимоги. Такі засоби, як стверджує вчений, і мусять бути об'єктивовані у певній формі: вербальній (аргументації), предметній (модель вчинку). Саме вчинок, як зовнішнє втілення емоційного переживання і є індикатором дієвості особистості.

Підсумовуючи погляди І.Д.Беха щодо особистісного розвитку людини, треба зазначити, що вчений чітко і послідовно проводить таке положення: всі психологічні утворення, в тому числі й особистісні мають сильний енергетичний компонент. Його природа емоційна. Сила кожного особистісного утворення (якості, цінності, почуття) залежить від емоційного переживання, від

емоційної напруженості. Особистісне становлення можливе за умови максимально напруженої активності, доступної людині лише у глибинах внутрішнього світу. Внутрішня діяльність набагато складніша і вимагає настійливої напруги волі. Довільна поведінка є, власне, людською самодіяльністю, тому що вона найбільшою мірою пов'язана з тими діями і вчинками, які мотивуються осмисленим рішенням. Для вольових проявів суттєве те, що вони перетворюють мислення особистості у вчинкове, дієве, емоційно-вольове. А це – шлях до розвитку активної, творчої особистості [51; 52; 53; 54; 55].

Нові психологічні грані життєвого світу особистості відкриваються в дослідженнях Т.М.Титаренко. Життєвий світ особистості, за визначенням вченої, виступає як результат її саморуху, саморозвитку, розгортання особистісних цінностей і смислів, а також їх структурування відносно зовнішньої дійсності. Внутрішню логіку становлення життєвого простору особистості створюють спонтанні закони. Процес побудови образу світу пов'язаний з активністю особистості людини як суб'єктом власного життя. Саме особистість є активним творцем власного життєвого світу.

У розробленій Т.М.Титаренко структурно-генетичній моделі цілісного саморозгортання життєвого світу людини представлені життєві кризи особистості як джерела і рушійні сили становлення її життєвого простору. Життєві кризи, як деякий постфактум життя часто виникають стихійно і проходять спонтанно; саме вони виступають тією силою, що творить і розвиває особистість. До того ж, за позицією вченої, розвиток і перетворення особистості здійснюються внаслідок самопородження як нових видів «самоставлень» індивіда, так і його ставлень до довкілля. В остаточному підсумку основою особистісного розвитку виступає домінуюче ставлення до себе та до інших [404].

Інноваційні ідеї висуває В.О.Татенко. Критично апелюючи до різних традиційних і сучасних підходів зарубіжної та вітчизняної психології, вчений намагається обґрунтувати феномен суб'єктності та прагне показати незалежність його розвитку від суспільних відносин, діяльності, свідомості. Він звертається до онтологічного уявлення суб'єктності як зсереди, з себе детермінованої активності самопізнання, самопокладання і самоздійснення в їх специфічному людському вираженні [395].

На думку В.О.Татенко, суб'єкт виступає найголовнішою основою, яка інтегрує психіку і особистість, свідомість і діяльність, свідоме і безсвідоме в просторі та часі онтологічно недискретного протікання і розвитку життя. Він сформулював положення про те, що субстанціальну (самопричинну і самодіючу) основу активності людини становить суб'єктне ядро. Як самопричина і самодія виступає субстанціальна інтуїція. Остання, за поглядами вченого, первісно притаманна людській істоті і дозволяє їй проявляти суб'єктну життєву активність у тих формах (особистості, індивідуальності), які відповідають її людській природі.



В процесі розвитку суб'єкта психічної активності на кожному віковому етапі (від немовля до повноліття) виникають, відповідно до них, суб'єктивні механізми психічної активності: самозапитування, самоапперцепція, самооцінювання, самоактуалізація, самовизначення, самопотенціювання та самопокладання. Такі суб'єктивні механізми змінюють структуру особистісної організації індивіда. Так, логіка становлення особистості підлітка, за В.О.Татенко, пов'язана з логікою розгортання соціопсихічної ситуації його розвитку, що дає підстави вченому стверджувати наступне: в даному віці дитині «наперед задано з середини» самому віднайти в собі первісну здатність – прагнення до діянь у «віртуальній реальності», включити в особистісний розвиток суб'єктивний механізм самовизначення, запустити мовленнєву функцію, як засіб обговорення переваг одного варіанту самовизначення перед іншим. Це відкриває підлітку реальну психологічну можливість вільно конструювати свій внутрішній і зовнішній життєвий світ на основі його авторського замислу [394; 395].

Цікавими видаються ідеї В.Ф.Моргуна, який запропонував моністичну концепцію багатомірного розвитку особистості. На його думку, процес становлення індивіда можна простежити в контексті змістовно-типологічного підходу [252].

Вчений інтерпретує зміни особистості в аспекті трьох понять: «становлення», «розвитку» і «формування». Під становленням ним розуміється незавершеність процесу розвитку особистості в онтогенезі, тобто зародження нового, його удосконалення, прогрес. Поняття «особистість у процесі становлення», на його думку, містить у собі певне протиріччя: з одного боку, особистість, як одиниця еволюції, постійно змінюється, тобто лабільна, має розпливчасті межі, з іншого – вона є результат становлення і виступає у відносно стабільному стані як цілісна система з певною ієрархічною структурою. Процес «формування» особистості відбувається у зв'язку зі змінами під впливом активних соціальних структур (організованих і неорганізованих). У формуванні особистості провідна роль належить навчанню і вихованню, проте воно нівелює аспект «спонтанності». За позицією В.Ф.Моргуна, термін «розвиток» пов'язаний зі змінами прогресивного, регресивного, аномального і патологічного характеру. З одного боку, «розвиток» несе філософську апперцепцію спонтанності, іманентності. Цей момент визначає те, що кожна функція, кожний процес має власні закономірності розвитку. З іншого боку, ці закономірності чисельно соціально опосередковуються. В останньому випадку, як вказує вчений, слід говорити про «формування», а термін «розвиток» застосовувати обережно. Останнє поняття часто використовується ним у взаємозв'язку з моментом спонтанності [252].

В полі зору досліджень Т.С.Яценко знаходилося питання активного спілкування особистості вчителя з особистістю учня, і розглядалося воно з позиції установа гнучких взаємин між контактуючими сторонами. Вчена спрямувала свої зусилля на створення методу, що відкрив можливість досягати

цілісності особистості, тобто долати розщеплювання її внутрішнього світу (великого «Я» і маленького «Я») та здійснювати корекцію дезінтегруючої тенденції «ідеалізованого Я». Розроблений Т.С.Яценко метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) переслідував мету розвитку особистості вчителя шляхом гармонізації її особистісних характеристик як необхідної умови педагогічного спілкування.

Згідно з уявленнями Т.С.Яценко, розвиток особистості полягає не тільки в побудові її вищих ієрархічних рівнів, але й у попередньому послабленні, пом'якшенні існуючої структури особистості відносно стереотипізованих установок – диспозицій «психологічного захисту». Реалізація таких установок завжди пов'язана з емоційним напруженням, низьким рівнем самоповаги, прагненням підвищити самооцінку. Як правило, особистість з вираженими властивостями до стереотипізації проявляє значну ригідність і низьку сприйнятливність у процесі спілкування. Механізмами особистісних змін, відповідно до позиції вченої, виступають процеси позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції особистісної структури суб'єкта, яка здійснюється вже на вищому рівні розвитку [491].

Підкреслимо, у попередньо визначеній позиції проблема розвитку і гармонізації особистості вирішується шляхом актуалізації її емоційної (позитивні емоції) і когнітивної (рефлексивні знання) сфер. При цьому нівельований аспект, який визначає роль вольової сфери в становленні індивіда. В наукових роботах М.Й.Боришевського ми знаходимо теоретичні конструкти і емпіричні дані, що розкривають значущість вольової сторони «Я-концепції» особистості на різних етапах шкільного життя дитини.

В концепції М.Й.Боришевського вирішується проблема розвитку саморегуляції поведінки учнів, яка представлена ним як одна з взаємопов'язаних і сутнісних сторін «Я-самості» в цілісній системі особистості. На думку вченого, здатність до саморегуляції виступає однією з найважливіших вольових характеристик особистості; вона свідчить про стан функціональних взаємовпливів різних психологічних утворень, про якість оперування різними особистісними властивостями і змінними підсистемами особистості в її розвитку. В рівнях розвитку саморегуляції особистості відбиваються суттєві тенденції активності особистості. Умовою виникнення здатності до саморегуляції, за позицією вченого, є реалізація в життєдіяльності принципу активності (самоактивності), у якому міститься момент вольової регуляції дій і поведінки особистості: «Як суб'єкт регуляції власної активності, особистість на певному етапі розвитку самостійно визначає цілі і завдання своєї поведінки та діяльності, планує власні дії і вчинки, контролює та оцінює їх результати і наслідки для інших та себе особисто» [74, с. 7].

Розвиток особистості, за уявленнями М.Й.Боришевського, пов'язаний з безперервним саморуком, постійним самооновленням способом перебудови внутрішніх структур, їх взаємозв'язків, поступовим ускладненням і удосконаленням взаємодій особистості з оточенням. У всіх цих складних

перетвореннях саморегуляція виступає як суттєвий момент розвитку особистості, як його основний інструмент [72; 73; 74; 75].

В цілому необхідно зазначити, що як в традиційних, так і в сучасних концепціях поняття «розвиток особистості» вміщується у змістовний контекст тієї чи іншої концептуальної схеми, кожний автор якої намагається представити згідно зі своїми науково-теоретичними поглядами певні атрибутивні моменти (джерела, рушійні сили, закономірності, детермінанти) розвитку особистості, визначити своєрідний смисловий параметр (специфіку, принципи зміни, особливості), підсилити увагу до окремих аспектів цього процесу (механізмів, структурних компонентів, форм, рівнів, новоутворень), розглянути генетичну сутність (засаду, основу) становлення особистості. Проте такий висновок вважався б неповним, якщо стисло не зупинитися на тих акцентах у розвитку особистості, які зроблені у роботах цілого ряду вчених [29; 30; 31; 33; 34; 35; 36; 271; 285; 316; 344; 347; 430; 431], і які, за нашим аналізом, більшою або меншою мірою поклалися в основу багатьох психологічних досліджень.

Відомо, що ідеальним варіантом теорії розвитку особистості могла б бути така побудова її моделі, яка б дозволяла за допомогою теоретичних понять на кожному етапі онтогенезу схоплювати зв'язок з чуттєво-конкретним змістом, описувати його конкретними поняттями і кожне положення перевіряти практикою. Існували різні спроби і заявки створити таку досконалу модель.

Так, одна з психологічних теорій побудови і розвитку особистості пов'язувалася зі змінами індивіда, в результаті яких він оволодівав здатністю до постановки і реалізації різноманітних, нових і все складніших конкретних завдань. Акцент у такому підході ставився на створенні особистістю проєкції і способів реалізації власного майбутнього. Основою розвитку особистості виступали базальні (інтелект, здібності, якості темпераменту, тип сприймання) та програмуючі (знання, завдання, емоційні установки) властивості особистості. Саме ці властивості складали зміст теоретичних понять, на основі яких і створювалася модель розвитку особистості. Основний постулат в ній зводився до того, що не існує кінцевого стану, який би засвідчував завершення розвитку особистості. Всі параметри особистості можуть постійно розвиватися і удосконалюватися до того часу, поки відбувається її життя. При цьому особистість метафорично порівнюється з книгою, в якій життям друкується її біографія. І чим далі знаходиться горизонт основного завдання (цілі, цінності, смислу), і чим воно змістовніше, тим з більшою ймовірністю реорганізація особистості виступає у формі прогресивного розвитку. Лише у тому випадку, коли основні завдання усвідомлюються особистістю як ступені реалізації майбутнього, відбувається її розвиток (К.Обуховський, 1981).

Безперечно, що зверненість особистості у майбутнє, виділення її основних властивостей часто слугують орієнтовними лініями щодо вивчення процесів становлення і формування особистості. Все ж зведення розвитку особистості до змін її когнітивної складової (ускладнення змісту завдань, досвіду), на нашу думку, збіднює побудову теоретичної моделі процесу її

становлення, не дає можливості побачити роль емоційно-вольового конструкту, без якого неможливе існування «біографії» особистості.

На відміну від пріоритетності когнітивних завдань у розвитку особистості, в інших підходах можна виявити, що її майбутній простір співвідноситься з мотиваційною сферою. Як результат такої позиції відзначимо наступне: мотиваційні суперечності як рушійні сили розвитку особистості в актуальній життєдіяльності диференціюються на два їх види: прагнення до бажаного і потреба в активності, реальній діяльності. Звідси, рушійною силою актуально здійснюваного процесу розвитку особистості є складно організоване протиріччя між цільовою установкою, відносно незмінною, що фіксує бажану майбутню якість, пов'язану зі змістовною стороною особистості і реально здійснюваним процесом діяльності, який змінюється залежно від умов, пов'язаних з динамічною стороною особистості, її функціональними можливостями. Але розвиток особистості детермінований не тільки мотивом саморозвитку. Важливим механізмом її становлення і формування є цілеспрямований процес виховання. Роль провідних, актуальних детермінант розвитку особистості в такому випадку виконують соціальні вимоги, роль потенційних – індивідуальні якості і властивості індивіда (В.Г.Асєєв, 1978, 1982, 1993).

Подібна точка зору впливає з єдності потенційного і актуального в розвитку особистості. Вона дозволяє враховувати як актуальні, соціальні так і потенційні, природні умови в процесі їх впливу на особистість. З цього контексту формулюється загальне положення про особливості розвитку особистості: розвиток особистості виступає як процес переходу потенційного в актуальне та актуального в потенційне. Ці дві особливості можуть розглядатися як полярні та одночасно як взаємопроникаючі, тобто вони є нерозривно взаємопов'язаними. Сутність взаємопроникнення в тім, що існуюча в теперішній момент актуальна особливість це є здійснення, розвиток і реалізація потенційного, яке коріниться в попередніх етапах розвитку особистості. Діалектика співвідношення потенційного і актуального лежить в основі розвитку всіх головних особистісних утворень і розвитку особистості в цілому (Т.І.Артем'єва, 1978, 1981, 1982).

Особливу увагу привертають положення, в яких резерви розвитку особистості «вкладені» не усередину психобіологічного ества, не в реальний, предметний світ, а сконцентровані у формах словесного спілкування. Розвиток особистості, за такими поглядами, пов'язаний з можливостями актуалізації «вираження». Не переживання організують «вираження», а навпаки, «вираження» організує переживання, вперше дає йому форму і визначеність у слові. Структура переживання, за таким підходом, так само соціальна, як і структура його зовнішньої об'єктивації у слові. З цього виходить, що внутрішній світ людини пристосовується до можливостей її вираження у слові.

Сучасна конкретизація розвитку особистості в межах цієї теоретичної конструкції пов'язана з тим, що процес становлення людини, його внутрішні

передумови не що інше, як здатність особи виробляти і змінювати ставлення до самої себе, переоцінювати і видозмінювати свій внутрішній досвід, набувати вміння побачити себе зі сторони, дивитися на себе немов би «іншими очима» – все це засвідчує оформлення такого складного особистісного утворення як самоствавлення. Така внутрішня зверненість особистості до самої себе утворюється лише у процесі спілкування з іншими людьми і несе на собі відтінок тих соціальних ситуацій, в яких вона виникає. Умовою розвитку особистості виступають соціальні можливості людини у діалогічному спілкуванні. Діалогізм сприяє розвитку індивіда лише при наявності рівноцінних особистісних позицій співрозмовників. Звернення до іншого у слові, в тому числі і внутрішньому, це є спроба перевести «я-переживання» у «ми-переживання», що складає внутрішню сутність спілкування. Тому потенціал спілкування у розвитку особистості безмежний у плані різноманітних особистісних позицій, які можуть бути доступні «моєму» розумінню і присутні в різновидах «ми-переживань» (О.А.Радіонова, 1981; Л.О.Петровська, 1987; М.В.Савчин, 1996; Т.О.Флоренська, 1979, 1999).

Принципово вирізняються також ті моменти, які визначають різні позиції психологів щодо основ особистісного розвитку людини. Залежно від того, як інтерпретується природа людини, як побудовані схематичні лінії концепції, які структурні компоненти і особистісні характеристики виступають домінуючими при утвердженні теоретичних положень особистісного розвитку, в його основі нами зафіксовані різні, часто мало близькі за психологічними особливостями, феномени: «емоційне переживання», «самоствавлення», «внутрішня позиція», «потреба визначати і реалізовувати життєві стратегії», «особистісні мотиви», «потреба в персоналізації», «механізми суб'єктного ядра», «вільний вибір», «потреба у довільному прийнятті рішення», «ставлення і самоствавлення», «здатність до діалогічної взаємодії», «особистісні якості (самоцінності)» тощо.

Вивчення різних аспектів у розумінні поняття «розвиток особистості», показало, що сьогодні психологи все частіше звертаються до терміну «особистісний розвиток». Проаналізувавши його розуміння та зробивши деталізований перегляд існуючих його тлумачень, ми визнали неможливим вдаватися до пред'явлення різних точок зору вчених, оскільки це потребувало б знову висвітлення значного за обсягом матеріалу. Отже, ми узагальнили лише суттєві характеристики в розумінні поняття «особистісний розвиток» та співвіднесли останнє поняття з попереднім.

Поняття «розвиток особистості» ширше за обсягом, оскільки тісно переплітається з поняттям «розвиток психіки». Однак особистісне не тотожне індивідуальному, тому що властивості останнього виступають передумовами становлення першого. Таке розуміння вимагає розгляду в нерозривній єдності розвитку психіки і становлення особистості, її пізнавальних, емоційних і мотиваційних компонентів. Можна сказати, що не існує спочатку якогось абсолютно «чистого» психічного розвитку, в якому надалі інтегрується особистість.

Більшість провідних психологів (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, В.В.Давидов, Г.С.Костюк) розглядали психічний розвиток в єдності з розвитком особистості. Безперечно, всі вони виділяли специфічність кожного з цих процесів. Супроти такого співвідношення виступив А.В.Петровський. Вчений дотримується у цьому питанні більш суворого розрізнення цієї єдності і вважає, що дані поняття не співпадають. Згідно з його позицією, процес розвитку особистості не може бути зведений до сумачі розвитку когнітивних, емоційних і вольових процесів (А.В.Петровський, 1987, 1998).

На нашу думку, процес розвитку особистості як найвища мета і найвищий рівень психічного розвитку зростаючої людини, що сконцентровує в собі результати генезису пізнавальної, емоційно-вольової і соціальної активності, не може бути виокремлений від розвитку психіки. Без сумніву, мова повинна йти не про змішування особистісних і психічних властивостей, а про розуміння цілісності, єдності, нерозривності онтогенетичного розвитку, де розвиток психіки і розвиток особистості взаємопов'язані.

Разом з тим, прийняття нами вказаної тези не перекреслює можливостей деякої абстракції. В нашому дослідженні, з метою наукового аналізу і для зручності інтерпретування експериментального матеріалу, ми будемо виокремлювати основні лінії розвитку особистості від розвитку психіки.

Характеризуючи людину як суб'єкта життєдіяльності, суттєве місце необхідно відводити особистісному компоненту. Ще Б.Г.Ананьєв застерігав вчених від неухважності, нагадуючи, що цей компонент інколи чітко не виокремлюється, часто прямо витісняється, а може просто забуватися [15]. Можна сказати, що межі даного компонента визначає менше за обсягом поняття «особистісний розвиток».

Так, поняття «особистісний розвиток» Я.А.Коломінський і А.О.Реан співвідносять з визначеними в їх концепціях структурними конструктами (мається на увазі конкретний особистісний компонент). Особистісний розвиток, згідно з позицією цих авторів, може мати прогресивний або регресивний напрям. Відповідно до першого він пов'язаний з прагненням особистості до підвищення у себе рівня розвитку конкретних якостей, або їх комплексу, з мотивацією досягнення успіху, з комунікативною активністю. Другий напрям в особистісному розвитку характеризується протилежними властивостями [324].

Отже, не народжуючись особистістю, людина досягає певного рівня «особистісного розвитку», коли можливими стають процеси саморегуляції, самореалізації і саморозвитку, коли розпочинається свідома організація власного життя, коли приймаються відповідальні рішення і здійснюється особистісний вибір. Особистість з'являється на певному етапі онтогенезу, як результат проходження і засвоєння його ступенів. Однак, якщо враховувати властивості, які визначають родову сутність індивіда, тоді треба вважати, що генезис особистості пов'язаний з народженням людини.

В цілому розвиток особистості, як можна було впевнитися в ході аналізу,

виступає як складне, полісистемне психологічне явище. В процесі становлення особистості одні вчені значущу роль надають соціальній детермінації, в зв'язку з чим постулюють відповідні першоджерела, рушійні сили, механізми, основи розвитку. Інші – схиляються до взаємної детермінації, згідно з якою визначається єдність впливу як природного, внутрішнього, так і соціального, зовнішнього на процес становлення індивіда. І, зрештою, нові погляди у вітчизняній психології сповідують ті, хто джерело розвитку особистості бачить в ній самій, наділяючи її свободою, творчістю, відповідальністю.

## **1.2. Гуманістична стратегія особистісного зростання людини.**

У сучасному житті людини, попри всі економічні й політичні негаразди, розширюється утвердження гуманістичних ідей як альтернативних до кризових проблем економіки та складних аспектів становлення української національної державності. В різні історичні часи ці ідеї то повільно, то інтенсивно впроваджувалися в життєдіяльність людей завдяки окремим галузям наук, найчастіше гуманітарним. Слід підкреслити, що останні десять років тепер уже минулого століття відзначилися тим, що в одній з наук, а саме у вітчизняній психології, помітно зросли апеляції до гуманістичних позицій вчених, згідно з якими відбувається актуалізація основних стратегічних положень особистісного розвитку людини. Дані положення пропагувалися у минулому різними представниками гуманістичного та феноменологічного напрямків у психології. На сьогодні все частіше і частіше гуманістичні стратегії стали покладатися в основу побудови нової освітянської тактики виховання підростаючої особистості.

Гуманістична психологія як науковий напрям виникла в середині ХХ століття, протиставляючи себе двом вже існуючим підходам – психоаналізу і біхевіоризму. З самого початку свого існування гуманістична психологія віддала прерогативу в розвитку людини, її внутрішнім потенціалам. Вона займалася вивченням тих можливостей людини, до яких не зверталися ні психоаналіз, ні біхевіоризм, а саме: творчості, самореалізації можливостей, найвищих цінностей буття, становлення «Я», досвіду, спонтанності, психічного здоров'я тощо. У практичному плані основною лінією гуманістичної психології стало використання внутрішнього досвіду організму для вивчення і зміни людини як особистості.

Щоб глибше розібратися в сутності гуманістичних ідей, простежимо, звідки вони беруть свій початок. Як відомо, західноєвропейська і американська психологічна думка при всій різноманітності наукових підходів, завжди відчувала вплив східних учень. Деякі ідейні паралелі простежуються не тільки в теорії архетипів К.Г.Юнга, які вчений черпав з суфійського вчення, але й у підходах до самореалізації та самовдосконалення як основних моментів системи йоги, практики дзен-буддизму, що знайшли свій відбиток у

гуманістичних теоріях Р.Ассаджолі, С.Джурарда, А.Маслоу, Р.Мея, К.Роджерса, В.Франкла та ін. [39; 204; 238; 239; 243; 244; 301; 328; 329; 437; 441; 442; 446; 447; 501; 502; 510; 511; 512].

Вчені, які досліджують східний філософсько-психологічний досвід, вважають, що його специфіка полягає у зверненні до трансцендентального, «над-особистого», того, що виходить за межі людини, тобто спрямованого на щось, існуюче поза людською сутністю.

Коротко розглянемо найвідоміші східні вчення, в яких червоною ниткою проходить вирішення проблеми особистісного зростання людини. Так, Д.Фейдимен і Р.Фрейгер, пропонують у філософсько-психологічному східному досвіді виділяти дві тенденції при визначенні людиною смислу свого буття. Згідно з першою тенденцією, людина прагне бути центром власного світу і намагається формувати і організовувати життєві події навколо себе. За іншою тенденцією, людина добровільно підкоряє себе світу, стаючи органічною частиною чогось, що вона вважає більшим, ніж вона сама. Остання тенденція можлива лише для тих, хто вже досяг певного ступеня самовизначення, зрілості, самоактуалізації.

Особистісне зростання в даному ракурсі пов'язане зі становленням самодостатності й автономності людини. А це вказує на те, що східні вчення, які більше реалізують другу тенденцію, немов би випереджають західні (яким притаманна перша тенденція) за рівнем розвитку особистості. Східні вчення не тільки набагато «старші» за історичним віком, але й досягли фази розширення досвіду «над-особистого» на основі знаходження засобів дослідження цієї трансцендентної сторони свідомості людини [420].

Звернемося до основних положень «над-особистої» орієнтації східних учень, яку їм можна дати в контексті особистісно-орієнтованого підходу.

Так, буддизм заснований на тому, що кожна людина володіє природними потенціями, які перетворюючись у здібності, дають їй можливість розвиватися у досконалу особистість. До основи цього вчення покладено три основні характеристики існування: непостійність, відсутність самості, незадоволеність. Концепція непостійності передбачає розуміння того, що все безперервно змінюється, включаючи ідеї, думки, душевні стани. Тому самість як основа особистісного зростання не може бути зафіксована у своїй визначеності: вона постійно змінюється. Незадоволеність виступає як логічний наслідок притаманних людині прагнень, які роблять неможливим досягнення постійності. Бажання, яке виникає, породжує почуття незадоволеності; задоволення потреб, в свою чергу, породжує нові бажання, отже, і стан незадоволеності. Навіть стан «просвітління» є змінно-динамічним. Тому його тлумачать як подолання свого «єго» і безкінечне сходження від індивідуального буття до буття всезагального, «над-особистого».

У традиціях індуїзму практика йоги спирається на елементи філософії, психології і релігії, оскільки всі вони пов'язані з духовними сторонами людини. Мета практичної йоги – єднання індивідуальної самості з космічним Духом, або



самореалізація, самоосягнення. Техніка самоосягнення здійснюється засобом заспокоєння розуму і концентрації свідомості на Вищій Самості.

Самоосягнення в процесі опанування йоги пов'язане з особистісним і духовним зростанням. Деталі особистісного зростання у різних школах йоги різняться. Так, Карма Йога під особистісним зростанням розуміє розвиток самодисципліни, сили волі, безкорисливого служіння на благо всіх людей. Для Джнана Йоги, зростання особистості – це розвиток розрізнення і самоаналізу. Бхакта Йога особистісне зростання пов'язує з розвитком у собі благодущності, пошани і любові до Бога, який персоніфікований у людську форму [420].

Суфійське вчення розвивається в межах ісламської релігії, здійснюючи пошук шляхів досягнення найвищих станів свідомості, на основі подолання інтелектуалізму, «емоціоналізму» та сходження до інтуїтивного самопізнання й осягнення Істини. На шляху до особистісного зростання суфійські вчителі описують декілька стадій: первісне пробудження (коли людина переживає особисту кризу і розуміє, що їй треба переглянути своє життя і його цінності), терпіння і шанобливість (як готовність прийняти той факт, що психологічні зміни потребують часу і зусиль), наміри, щирість, правдивість (як турбота про внутрішні наміри, щоб вони були правильні) та ін.

Серцевиною особистісного розвитку, згідно з суфізмом, повинна стати людська спільнота, група. Найвищі досягнення неможливі поза обставинами правильно зібраних разом правильних людей у правильний час на правильному місці. Сучасні суфійські вчителі добре розуміють те, що К.Роджерс визначав як «цілюща здатність групи» [420].

Зроблений нами короткий аналіз ряду традиційних східних учень, дозволив виділити те специфічне, що їх вирізняє від гуманістичної психології, а також побачити те спільне, що їх об'єднує. Для учень східної психології найважливішою особливістю виступає їх онтологічна спрямованість. Людина розглядається як невід'ємна частина буття, яка у своєму функціонуванні і розвитку підкоряється його загальним законам. Смісл життя людини пов'язаний з розвитком її творчих потенцій. Особистісне зростання – це пошук шляхів сходження до всезагального, універсального, «над-особистого». У своїх багаточисленних проявах ці учення спрямовані на те, щоб людина мала можливість скористатися наданою їй від природи свободою волі та оволоділа здібністю долати інтелектуальні та емоційні труднощі, що й відкриває шлях до духовного зростання.

Як гуманістична психологія, так і східні учення (дзен-буддизм, йога, суфізм) в аспектах особистісного і духовного зростання підкреслюють наступне: значущість любові та поваги до людей, узгодженість ідеалів і цінностей, свободу і відповідальність за свої дії, самодисципліну і саморегуляцію, розуміння і співчуття іншому, прагнення до самореалізації, самоосягнення, набуття людиною впевненості, прийняття себе такою, яка є, потребу в розширенні самосвідомості та концентрацію на самості, здатність до самовдосконалення і самоздійснення.

Треба зазначити, що фундамент гуманістичної психології зводився не тільки за рахунок східних учень, в його основу були покладені вагомими «камінні знання» західного філософського мислення. Психологія «третьої сили» коріннями сягає глибоко в екзистенціальну філософію, яка була розроблена такими європейськими мислителями, як С.К'єркегор, А.Камю, М.Мерло-Понті, Ж.-П.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс [171; 204; 354; 355; 444; 490; 504].

Погляд на людину з позицій екзистенціалізму полягає в тому, що індивід є «буття-у-світі». Представники цієї філософії вважають, що кожна людина живе як сутність (екзистенція) у світі, усвідомлено осягаючи своє існування і кінцеве неіснування. Людина не є річ, об'єкт чи тіло, яке взаємодіє з іншими речами. Людина також не є продуктом генетичних факторів чи впливу оточуючого середовища. Людина існує у світі через «буття-у-світі», а світ набуває свого існування оскільки є буття, яке його розвиває. Буття і світ суть одне і те ж саме. Отже, людина не існує поза світом і світ не має значення без тих, хто живе в ньому [204; 356; 398].

Основна ідея першого найважливішого постулату, який покладається в основу майже у всіх роботах екзистенціалістів, зводиться до того, що людина є не що інше, як те, чим вона робить себе сама. Це фактично підкреслює моменти відповідальності кожної людини за те, хто вона і ким стає. На паритетних засадах з першою ідеєю виступає друга, в якій наголошується: життя є тим, що ми з нього робимо. Останнім моментом постулюється думка про те, що кожна людина стоїть перед вибором: яким смислом (альтруїстичним, моральним чи егоїстичним, прагматичним) наповнити своє життя.

Отже, екзистенціальна філософія стверджує, що кожна людина повинна прийняти на себе відповідальність за вибір і напрямок своєї долі, оскільки, хоче того людина, чи ні, але вона прийшла у цей світ і є відповідальною за одне людське життя – своє власне. Уникати свободи і відповідальності – означає бути неістинним (неаутентичним), зраджувати собі і жити у відчаї і безнадії. Єдина «реальність» відома кому-небудь, як стверджують екзистенціалісти, це реальність суб'єктивна, або особиста, але не об'єктивна.

Гуманістична психологія, апелюючи до вказаних положень, також визначає, що кожна людина є головним архітектором свого життя, досвіду і поведінки. Людина як усвідомлююча сама себе істота, переживає, приймає рішення і вільно вибирає свої дії і вчинки. Таким чином, гуманістична психологія як основну модель приймає модель відповідальної особистості, що здійснює вільний вибір серед наявних можливостей. Такий особистісний рівень, за Ж.-П.Сартром, можна вмістити у тезу: «Я є мій вибір» [356].

Особливо значущою в контексті особистісного розвитку виступає концепція становлення, яку теоретики-гуманісти запозичили з екзистенціалізму. Людина як особистість ніколи не буває статичною, вона завжди перебуває у процесі становлення. Як вільна істота, особистість відповідальна за реалізацію якомога більшої кількості внутрішніх можливостей (потенцій) і живе істинним життям лише тоді, коли виконує цю умову.

На нашу думку, розв'язання складних питань особистісного розвитку молодої людини неможливе без звернення до гуманістичних ідей вчених психологів. Лише гуманістична психологія відповідає на питання як приймати удари долі та здійснювати вибір, як творити гідне життя, повне смислу та робити кожен мить існування максимально насиченою і якомога сильніше прагнути виявлення своїх творчих потенціалів.

Було б несправедливо не відзначити той факт, що у становленні гуманістичного підходу до особистості велику роль відіграли багато відомих психологів, серед яких треба назвати імена А.Адлера, К.Г.Юнга, Г.Оллпорта, Е.Фромма, В.Франкла, Р.Мея.

Виходячи з наших позицій та поставлених завдань, ми «вилучимо» з контексту теорій зазначених психологів лише ті сутнісні параметри, які пов'язані з відкриттям радикальних і одночасно гуманних шляхів становлення особистості.

Так, засновника індивідуальної теорії особистості А.Адлера багато психологів вважають провісником сучасної гуманістичної психології. Запропонувавши індивідуальну теорію особистості, вчений визначив у ній такі основні положення: індивідуум як самоузгоджена цілісність; людське життя як динамічне прагнення до вищості; індивідуум як творча сутність, що здатна до самовизначення. В цю теорію А.Адлер ввів концепцію творчого «Я», яка є головним її конструктом і найвищим досягненням персонолога. У творчому «Я» втілюється активний принцип людського існування, того, що надає їй значущості. Вчений наполягав на тому, що стиль життя формується під впливом творчих здібностей особистості. Кожна особистість має потенції вільно створювати свій стиль життя, що, в кінцевому рахунку, визначає її відповідальність за те, ким вона стає і як себе поводить. Творча сила відповідає за ціль життя особистості та сприяє розвитку соціальних інтересів, вона робить кожен особистість вільною, тобто надає можливість самовизначення. Саме впевненість А.Адлера у творчій природі і свободі особистості, була позитивно сприйнята рядом психологів і трансформована у гуманістичну психологію [9; 10].

Впродовж останніх років серед інтелектуальної і, особливо, психологічної спільноти, помітно збільшилася популярність аналітичної психології К.Г.Юнга, який одним з перших визнав позитивний внесок духовного, релігійного і навіть містичного досвіду в розвиток особистості. Крім того, ним у психологію була привнесена одна з найважливіших ідей, що тісно пов'язана з особистісним розвитком людини, – ідея самореалізації. Хоч це поняття було сформульоване також пізніше у творах Е.Ангяла, К.Гольдштейна, А.Маслоу, Г.Оллпорта, К.Роджерса та ін. Все ж головна роль в його обґрунтуванні належить К.Г.Юнгу як провіснику гуманістичного напрямку в персонології.

Самий суттєвий момент теорії особистості К.Г.Юнга, окрім концепції колективного безсвідомого і його архетипів, пов'язаний з визначенням

прогресивного характеру розвитку особистості. Юнг вважав, що люди постійно прогресують (чи намагаються це робити) у напрямку від менше досконалого рівня до більше досконалого. Кінцевою ціллю розвитку виступає самореалізація, як максимально повна, завершена диференціація і гармонічне співвідношення всіх аспектів цілісної особистості. Це означає, що психіка людини утворила новий центр – самість, замість старого центру – «его». Самість є найвища повнота людської істоти, центральний архетип порядку і цілісності особистості. Самість означає всю особистість, що охоплює свідоме і безсвідоме; це ядро цієї цілісності, як «его» – ядро самосвідомості.

Для опису особистісного зростання протягом всього життя людини з метою простеження інтеграції всіх структурних взаємодіючих навколо самості, вчений використовував термін «індивідуація». Індивідуація означає становлення людини як єдиного, самототожного ества. Саме індивідуація як процес розвитку цілісності і руху до свободи, дозволяє самості стати центром особистості, що допомагає останній досягнути самореалізації [477; 478].

Не менший вплив на гуманістичні теорії мав автор диспозиціональної теорії особистості Г.Оллпорт. Все своє життя він виступав опонентом щодо позицій тих вчених, які стверджували, що їх системи визначають єдино правильний спосіб розуміння розвитку особистості. Цей вчений більшою мірою, ніж будь-хто інший, відстоював різнобічний підхід до вивчення особистості і був переконаним прихильником такого досвіду, в якому пропагувалося її здорове і зріле становлення. Особистісне зростання він розглядав як активний процес становлення. В цьому процесі індивідуум бере на себе відповідальність за планування перебігу свого життя. Під контролем «Я» утримується значна частина «динамічної організації» особистості.

За Г.Оллпортом, зростання особистості – це зростання пропріуму з дитинства до дорослості. Пропріум – це суб'єктивний досвід, це не що інше, як самість. Вчений визначив вісім різних аспектів самості: тілесна самість, самоідентичність, самоповага, «соціальна» самість, образ себе, керування собою, пропріативні прагнення і, зрештою, пізнання самого себе. Останній аспект розташовується над усіма іншими і синтезує їх. Як стверджував Г.Оллпорт, «пізнання самого себе» презентує суб'єктивну сторону «Я», але таку, яка усвідомлює об'єктивне «Я». Отже, «Я» як регулятор, відіграє центральну роль в особистісному зростанні людини [272].

Багатством оригінальних ідей, які вплинули на свідомість людей ХХ століття, вирізняється теоретичний спадок Е.Фромма. Дотримуючись гуманістичних традицій, Е.Фромм розробив вчення про людину, як істоту соціально обумовлену. Призначення його наукових добуток, пов'язане з пошуком шляхів «оновлення», «відродження» і «самореалізації» особистості. Вчений перетворює людину на міру всіх речей у тому смислі, що відкидає всі намагання підкорити її якійсь іншій сутності, ніж вона сама. Людина сама по собі не зла і не добра. Вона відкрита для самостворення – її можна співвідносити лише з собою, тобто з нерозкритими в ній потенціалами. Вчений

намагався довести, що всеохоплюючі соціокультурні впливи взаємодіють з унікальними людськими потребами в процесі становлення особистості.

Принципова теза Е.Фромма полягала у тому, що розвиток певного типу особистості зумовлюється певними соціальними структурами. Виразно вимальовуючи соціальні детермінанти становлення людини, вчений визначив, що лише особистість з продуктивним типом характеру є творчою, незалежною, відповідальною, здатною на соціально корисні вчинки [441; 442].

Психологічні погляди В.Франкла, завдяки екзистенціальному пафосу його вчення, постійно знаходять логічне й оригінальне втілення у гуманістичній психології. У своїй теоретичній «будові» вчений виділяє три основні частини: поняття про смисл життя, прагнення до смислу і свобода волі. Основна теза вчення про прагнення до смислу полягає в тому, що особистість не може існувати без цього прагнення і, якщо воно відсутнє, то життя стає вакуумом, а особистість фрустрованою.

За переконаннями В.Франкла, при будь-яких обставинах особистість не повинна втрачати смисл життя. Людина вільна віднайти і реалізувати смисл навіть тоді, коли її життя обмежене об'єктивними обставинами. Вчений висуває різні формулювання відносно свободи. Проте загальний їх смисл можна представити таким чином: свобода притаманна людині первісно і невіддільна від неї; свобода – це не те, що особистість «має», а те, що вона є; свобода – це відповідальність за свою долю; свобода – це здатність слухати свою совість і приймати рішення; свобода і духовність – це основа всього людського життя.

Створена В.Франклом теорія логотерапії і екзистенціального аналізу виступає як складна система філософсько-психологічних поглядів на природу і сутність людини. В цій системі визначальними екзистенціалами особистісного зростання є свобода, відповідальність, духовність, які пронизують основні лінії гуманістичного напрямку [437].

Відомий класик екзистенціально-гуманістичної психології Р.Мей вказує на те, що духовне зростання особистості залежить не стільки від наявності цілі в її житті, скільки від наявності цілі в житті того суспільства, до якого вона належить.

Розвиток особистості, за розумінням Р.Мея, це здійснення процесу життя у вільному, соціально інтегрованому індивідуумі, який наділений духовною основою. Отже, складові зростання особистості – це свобода, соціальна інтегрованість і духовність. Духовне зростання, за припущеннями вченого, вимагає набуття особистісної автономії, а також почуття особистої відповідальності. Саме в основі основ особистісної автономії – істинному «Я» – лежить момент власної відповідальності (свободи) і можливості творчого розвитку. Свобода – основний принцип і обов'язкова умова існування особистості, а наявність творчих можливостей є її головною властивістю [243; 244].

Теоретичний аналіз (в межах екзистенціалізму і феноменології) поглядів провідних учених стосовно особистісного розвитку і зростання людини дав нам

можливість повніше і глибше розібратися в сутнісних параметрах даних питань, які поступово трансформувалися у змістовий контекст гуманістичної психології. Проте існує ще одна теорія, ідеї якої мали безпосередній вплив на теоретиків гуманістичного напрямку в психології. Це організмична теорія. Основна її лінія пов'язана з тим, що людина – цілісний організм і, щоб зрозуміти функціонування будь-якої його складової, треба відкрити загальні закони функціонування всього організму. В цій теорії підкреслюється єдність, інтегрованість, узгодженість і когерентність здорової особистості. Відомими її представниками є К.Гольдштейн і А.Ангял.

К.Гольдштейн висунув положення, згідно з яким індивід мотивується не багатьма, а одним головним мотивом. Він першим ввів у науковий вжиток психології термін само-актуалізація. За К.Гольдштейном само-актуалізація (або само-реалізація) – це єдиний і основний мотив організму. Само-актуалізація – це творча тенденція людського організму і основа особистісного розвитку та удосконалення людини. Вчений був прихильником того, що між організмом та середовищем існує взаємодія і людина повинна прийти до узгодження з середовищем, оскільки останнє або «дає» засоби до само-актуалізації, або може зашкоджувати психологічному зростанню.

Так, за К.Гольдштейном, зростання не завжди означає кінець проблем і труднощів. Навпаки, відкриття в собі чогось нового, що не узгоджується з бажаним, може призводити до розчарувань. Відкриття у навколишньому світі складних і часто непослідовних подій, вчинків, поглядів, обіцянок, також негативно впливає на сприйняття світу і ставлення до нього. Тобто зростання може приносити не тільки радість, підйом, натхнення, але й біль і страждання [204].

А.Ангял наполягав на тому, що диференціювати організм і середовище неможливо. Для того, щоб передати своє уявлення про холізм (від грец. «холос» – новий, цілісний, завершений) індивіда і середовища не як взаємодіючих частин, не як складових, що володіють незалежним існуванням, а як аспектів єдиної реальності, які можна розділяти лише абстрактно, вчений ввів нове поняття – біосфера. До останньої належать соматичні, психологічні і соціальні процеси, що виступають як неподільне ціле. Організм утворює один полюс біосфери, середовище – інший, і вся динаміка життя складається з інтеракцій між цими двома полюсами.

Розвиток особистості, за А.Ангялом, полягає у формуванні сильного, інтегрованого патерну. Цей процес протікає у трьох вимірах особистості. У плані вертикального виміру особистість зростає, начебто, починаючи від медіанної позиції по шкалі, як ззовні, так і внутрішньо. При цьому особистість у себе розвиває глибинні потреби та досягає досконаліших, вершинних, поведінкових патернів. У плані прогресивного виміру розвиток означає зростаючу ефективність і продуктивність особистості. В горизонтальному вимірі її зростання пов'язане з координуванням і більшою багатогранністю проявів поведінки. Гармонічне зростання особистості у всіх трьох вимірах

збагачує і розвиває цілісність людини [204].

Засновником гуманістичної психології у науковому світі психології вважають А.Маслоу. Всі досягнення вченого пов'язані з проблематикою особистісного зростання і розвитку людини. Він стверджував, що узагальнені уявлення про людську природу резонніше будувати, коли вивчаєш її кращих представників. Лише здорова, творча, інтегрована особистість вирізняється достатньо якісною системою мотивації, емоцій, цінностей, мислення і сприйняття.

Душевно здорові люди, які здатні найповніше використовувати власні можливості, здібності і таланти, за визначенням А.Маслоу, є люди самоактуалізовані. Всі вони, без винятку, включені в якусь справу. Справа для них виступає покликанням. Процес актуалізації, на його думку, – це не відсутність проблем, а рух від скороминущих, нереальних проблем до реальних. Самоактуалізовані люди у складних ситуаціях також не захищені від помилок. Як і всі інші, вони переживають тривогу, печаль, почуття вини тощо. Адже досконалих людей не існує, а тому, щоб запобігти розчаруванню у людській природі, А.Маслоу закликав відмовитися від ілюзій стосовно неї [238; 501; 502; 503].

В концепції самоактуалізації А.Маслоу, центральне місце займає положення про те, що люди завжди прагнуть до особистісного зростання, вони завжди сконцентровані на тому, щоб стати тим, чим їм дозволяє стати їх потенціал. Характерно, що у ключовому терміні «самоактуалізація», слово «само» бере свої корені з положення суб'єктивності. А.Маслоу був прихильником ідеї, за якою кожна особистість постійно прагне актуалізувати «унікальну себе», яку лише вона сама здатна суб'єктивно оцінити. Для нього людина у своїх коріннях вільна і відповідальна за рішення і той спосіб життя, який вона обирає. Суб'єктивний досвід виступає основним феноменом у вивченні розвитку особистості. Зовнішні прояви поведінки є вторинними щодо безпосереднього досвіду людини. Так, за А.Маслоу: «Ніщо не замінить досвід, абсолютно ніщо» (Maslow, 1968, p. 45).

Проте процес особистісного зростання розглядався вченим не тільки в межах концепції самоактуалізації. Ним була запропонована концепція людської мотивації, в якій всі потреби виступають як природжені та організовані в ієрархічну систему пріоритету. Згодом, як доповнення до ієрархічної концепції мотивації, Маслоу виділив дві глобальні категорії мотивів людини: дефіцитарні (Д-мотиви) і мотиви зростання (Б-мотиви). Перші націлені на зміну існуючих умов, які сприймаються як неприємні, такі, що викликають напруження чи фрустрацію. Другі, мотиви зростання (метапотреби чи буттєві мотиви), мають на меті актуалізувати потенціали людини. Саме мотиви зростання спонукають до набуття (збагачення і розширення) життєвого досвіду, збільшують напруження засобом нового, «хвилюючого» досвіду. Мотивація зростання передбачає не стільки компенсацію дефіцитарних станів (зменшення напруження), скільки розширення кругозору (збільшення напруження) [239].

Отже, за Маслоу, особистісне зростання виступає як послідовне задоволення більш «високих» потреб. Прагнення особистості до метацінностей само по собі вказує на її психологічне здоров'я. Мета-мотивація – це надійний показник того, що особистість прогресувала за дефіцитарний рівень функціонування. Крім того, як вже зазначалося, особистісне зростання здійснюється засобом самоактуалізації. Самоактуалізація як постійна захопленість «роботою зростання» і розвитку здібностей включає вибори і рішення гідних життєвих завдань.

Суспільство, за Маслоу, може деформувати особистісне зростання, нав'язуючи перекручені погляди на людську природу. Наприклад, існує така суспільна думка, що більшість людських інстинктів за своєю суттю агресивні та некеровані. За позицією вченого, таке негативне ставлення до людської природи фруструє зростання. Цілком правильним є протилежне ставлення: інстинкти людини за своєю суттю добрі, а їх імпульси до зростання створюють основне джерело людської мотивації [238; 239].

Істинна цінність гуманістичних ідей Маслоу полягає в тому, що він прагнув довести здатність людини самостійно формувати своє життя. Значущими у його роботах були такі положення: якщо ми хочемо знати можливості духовного зростання, зростання цінностей або морального розвитку, тоді ми повинні пізнати якомога більше, віддаючи перевагу вивченню моральних, етичних і добродійних людей. Вчений вважав, що людям обов'язково потрібна психологія, яка повинна бути спрямована на покращення природи людини, а від того буде змінюватися і навколишній світ. Ці ідеї були висловлені вченим майже 50 років тому, вони стали актуальними тепер, коли ми переступили рубіж нового століття і здійснюємо пошук надійних шляхів, які відкриють перспективи зростання людської особистості.

На сучасному етапі у психології загальноновизнано, що життєва філософія, концепції і основні теоретичні положення, які характеризують феноменологічний підхід до особистості, найчіткіше виражені у роботах К.Роджерса [447].

Слід підкреслити, що теоретична позиція К.Роджерса еволюціонувала з роками. Вчений сам першим відзначав, що він змінив точку зору і пояснював чому конкретно змістилися акценти та його підхід у цілому. На початку своєї творчості К.Роджерс пильну увагу приділяв концепції самості і переживанням особистості, пов'язаним з «Я-концепцією», а також тому, що в останній визначало тенденції до особистісного зростання людини. Судячи з останніх робіт, переваги надаються ним всьому організму людини, його цілісності. В них викристалізуються наступні тези: поведінку людини можна вивчати лише в термінах її суб'єктивного сприйняття і пізнання дійсності; людина вільна в рішеннях відносно того, яким повинно бути її життя у контексті природжених потенціалів і обмежень; лише сама людина відповідальна за свою долю і за те, як вона себе в ній уявляє; люди в своїй основі добрі та володіють прагненнями до самовдосконалення. Визначені тези є наріжним каменем феноменологічного



підходу до розвитку особистості.

Захопившись теорією, центрованою на клієнті, К.Роджерс став не тільки психотерапевтом, але й відомим дослідником розвитку особистості. Вчений в процесі створення теорії вважав за необхідне виявити стадії розвитку особистості. Розвиток особистості, за Роджерсом, означає зміну – перехід від відносно сталої структури до процесу, динаміки. На нижній стадії розвитку індивід не усвідомлює власних проблем, не бажає змінюватися, його особистісні структури ригідні. В процесі терапії при наявності «допомагаючих взаємин» терапевта з клієнтом, у останнього відбуваються особистісні зміни. Лише на вищій стадії розвитку особистості клієнт здатний точно і, повною мірою усвідомлювати і описувати всі почуття, які він переживає у даний час. Особистість все більше починає довіряти своїм почуттям, все більше пізнає, що вона собою являє, які її взаєностосунки з оточуючими. «Я» сприймається не як фіксований об'єкт, а відчувається як процес: особистісні конструкти нефіксовані, конгруентні і їх узгодженість перевіряється у новому «феноменальному полі» – досвіді індивідуума.

Хоча К.Роджерс спеціально не обґрунтовував структурні конструкти особистості, приділяючи увагу особистісному зростанню і розвитку, проте в його теорії фундаментальне значення мають такі психологічні феномени, як «досвід», «Я-концепція» або самість, ідеальна самість, конгруентність і неконгруентність, тенденція до самоактуалізації.

Згідно з положеннями К.Роджерса, організм з психологічної точки зору являє собою локус всього досвіду переживань людини. Досвід переживань включає все, що потенційно доступне усвідомленню і відбувається в організмі кожного моменту. Вся сукупність переживань утворює феноменальне поле. Поле досвіду – це унікальна індивідуальна система орієнтації, про яку може знати лише сама людина. Частина феноменального поля поступово диференціюється і виникає «Я – концепція» або самість ( вчений використовував дані терміни як синоніми). Самість, за визначенням Роджерса, це «організований, узгоджений концептуальний гештальт, побудований з перцепцій характеристик «я» чи «мене» і перцепцій ставлень «я» чи «мене» до даних людей і різних аспектів життя, а також цінностей, які пов'язані з цими перцепціями. Цей гештальт доступний усвідомленню, хоч не обов'язково завжди усвідомлений. Це плинний і змінний гештальт, він процесуальний, але в кожний момент утворює цілісність» (С. Rogers, 1959, p. 200). Структура самості, як вказує вчений, представляє «організовану форму самосприйняття», що проникає у сферу самосвідомості. Вона включає такі елементи: сприйняття своїх властивостей і здібностей (1); перцептивні і концептуальні характеристики «Я» (2); ціннісні якості, що сприймаються у зв'язку з досвідом (3); цілі та ідеали, які сприймаються як на рівні позитивної, так і негативної валентності (4) [330, с. 49].

К.Роджерс висував положення, згідно з яким розвиток «Я» регулюється виключно організмичним оцінним процесом. Таке оцінювання впливає із

спонтанної реакції організму на безпосередні переживання людини. Але з часом, коли «Я» все більше диференціюється і ускладнюється, воно стає соціально сприйнятливим. Отже, зміст «Я-концепції» стає продуктом процесу соціалізації. Звідси випливають умови, які важливі для її розвитку: потреба у позитивній увазі, умови цінності, або обумовлена позитивна увага за поведінку, яку від людини (чи дитини) очікують значущі оточуючі (дорослі) і, нарешті, безумовна позитивна увага, яка надається людині (дитині) незалежно від цінності конкретної поведінки.

Значущість понять «досвід» і «Я-концепція» в теорії К.Роджерса стає зрозумілою при виявленні відповідності між самістю та актуальним досвідом переживань організму. Коли символізовані переживання, що утворюють «Я», достовірно відображають переживання організму, то про людину говорять, що вона зріла, повноцінно функціонує, конгруентна. Конгруентність визначається як сутнісна «відповідність між досвідом і його усвідомленням». Високий ступінь конгруентності означає, що повідомлення (те, що людина висловлює), досвід (те, що відбувається в її феноменальному полі) та усвідомлення (те, що людина дійсно помічає) більш-менш однакові [329, с. 401]. Неконгруентність має місце тоді, коли є різниця між усвідомленням, досвідом і повідомленням про досвід. Неконгруентна людина повідомляє не те, що в дійсності вона думає і переживає.

Для нас важливо відзначити, що в теорії К.Роджерса маються на увазі два прояви конгруентності-неконгруентності. Один з них – між суб'єктивною реальністю (досвідом) і зовнішньою реальністю (світом як таким). Другий – ступінь відповідності-невідповідності між реальним та ідеальним «Я». Якщо розходження між реальним «Я» та ідеальним «Я» значні, то для особистості «закритий» основний мотив зростання – тенденція до актуалізації.

Найважливішим аспектом тенденції актуалізації, з точки зору особистісного зростання, є прагнення до самоактуалізації. Самоактуалізація, за Роджерсом, це процес реалізації людиною протягом всього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Намагаючись досягти цього, людина проживає життя, що наповнене пошуками, хвилюваннями, смыслом. На думку вченого, людина в своїй основі первісно мотивована до зростання. Людство в цілому, в основі своїй є активним і самоактуалізованим в силу власної природи. Отже, для Роджерса найсуттєвішим мотивом життя людини є мотив самоактуалізації, тобто прагнення зберігати і розвивати себе, максимально виявляти найкращі якості своєї особистості, закладені від природи. Це єдиний мотиваційний конструкт, який Роджерс постулював протягом всієї творчої діяльності у своїй теорії [328; 329; 510; 511; 512].

Вплив робіт К.Роджерса загальновідомий і не обмежений лише теоретичною психологією. Вчений відіграв важливу роль у створенні «груп-зустрічей»; його ідеї мали вражаючий вплив на соціальну роботу, на сімейне консультування і на освіту в цілому. Важко переоцінити ідеї цього вченого, які

активізували формування терапевтичних і виховних стратегій і сьогодні використовуються як медиками, так і педагогами. В евристичному відношенні теорія К.Роджерса виявилася у вищій мірі могутньою і найбільш розповсюдженою у сучасній психології.

Детальний аналіз і вихід на гуманістичну і феноменологічну парадигми знадобився нам для того, щоб ґрунтовно розібратися у таких питаннях: якими змістовними конструктами наповнюються в розглянутих межах – найбільш актуальних напрямках – поняття «розвиток особистості» та «особистісне зростання». Стосовно останнього терміну, то інтерес до нього виник не випадково, а зумовлений не зовсім чіткою його визначеністю в активному потоці застосування у контекстах наукових робіт: доповідях, статтях, матеріалах конференцій, тезах, повідомленнях, посібниках тощо. По-друге, наші наукові орієнтації, змістовне структурування вихідних положень роботи і гіпотетичні передбачення привели нас до вибору відповідного поняття, як основного постулату дослідницької діяльності. Враховуючи значущість проблеми, яка виникла навколо процесу становлення особистості в період дорослішання, ми вважали, що найбільш конструктивним, творчим і продуктивним стане гуманістичний погляд на вирішення цієї проблеми. В такому разі необхідне глибоке розуміння феномену «особистісне зростання».

Робота А.Маслоу «Психологія буття» дає можливість з'ясувати деякі особливості співвідношення понять «розвиток особистості» і «особистісне зростання». На думку вченого, чітко визначити перше поняття поки що неможливо, оскільки «ми вивчили процеси розвитку ще не настільки добре, щоб мати можливість дати точне його визначення. Смысл цього поняття можна скоріше показати, ніж визначити, частково виявивши його позитивний напрямок, частково через його заперечення, тобто вказавши, що не є розвитком» [238, с. 48]. Намагаючись схопити смисл «розвитку особистості», він уточнює його розуміння: «Ми розглядаємо розвиток не тільки як прогресуюче задоволення основних потреб аж до їх «повного зникнення», але також як специфічну форму мотивації зростання над цими основними потребами, наприклад, розвиток талантів, здібностей, творчих нахилів, природженого потенціалу. Завдяки цьому ми можемо також зрозуміти, що основні потреби і самоактуалізація суперечать одне одному не більше, ніж суперечать одне одному дитинство і зрілість. Одне переходить в інше і є його обов'язковою умовою» [238, с. 50-51].

«Географічний» простір вживання поняття «особистісне зростання» поступово розширюється. Характеристики даного процесу з'явилися у найсучасніших роботах Р.Ассаджолі, Д.Зіглера, Л.Хьела та ін.

Так, за Р.Ассаджолі, шлях до особистісного психосинтезу пролягає через особистісне зростання, яке пов'язане з самореалізацією, тобто самоздійсненням – психічним зростанням, пробудженням і проявами прихованих можливостей людини – етичних, релігійних, моральних і різних форм продуктивної діяльності. Різновид такої самореалізації виступає як самоосягнення, під яким

вчений розуміє досягнення особистістю самої себе, свого свідомого «Я». Шлях до духовного психосинтезу вимагає найвищого рівня особистісного зростання, коли з'являється новий різновид самореалізації – самоактуалізація. Так, самоактуалізація – це досягнення через переживання і усвідомлення себе, свого «Я» як синтезуючого духовного центру; це духовне пробудження і духовні досягнення змісту надсвідомого [39, с. 27-32].

Полярними до вище визначених інтерпретацій можна назвати позиції Д.Зіглера і Л.Хьєла, які не розмежовують змістовне наповнення термінів «розвиток особистості», «особистісний розвиток» і «особистісне зростання». Щодо останнього, то ці психологи відзначають, що «особистісне зростання, обумовлене багатством зовнішніх і внутрішніх детермінант». Його опис вони пов'язують з багатьма змінами, які супроводжують розвиток особистості: фізичними, соціальними, інтелектуальними, емоційними, моральними. На їх думку, все це свідчить про те, що проблема розвитку людини досить складна і ще потребує вирішення [447, с. 31].

Ми вважали за необхідне завершити наведення конкретних прикладів щодо розуміння даного ряду понять у силу того, що представлені характеристики якраз визначають той стан справ, який склався у сучасній психології навколо їх «співіснування». Значна частина як зарубіжних, так і вітчизняних психологів не завжди чітко диференціює ці поняття, і в наукових роботах одне з них може підмінюватися іншим.

Отже, узагальнюючи зроблений нами теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, можна відзначити, що в динаміці розвитку особистості виникають процеси внутрішніх перетворень, перебудов, змін «Я-концепції» (самості, осмисленого «Я»). Ці процеси зумовлені природною силою мотивації зростання – тенденцією актуалізації потенціалів людини. Глибоке вивчення цього питання було необхідне, оскільки воно певною мірою пояснюватиме побудову нашої теоретичної моделі основ особистісного зростання підлітка та визначатиме інтерпретацію її концептуальних положень.

### **1.3. Психологічні моделі морально-духовного зростання підростаючої особистості**

Декларації відносно процесу особистісного становлення людини як у традиційній, так і в сучасній психології на сьогодні поки що не мають чіткої визначеності. Слушною у зв'язку з цим може бути думка П.А.Флоренського, який підкреслював, що розуміння кожного поняття виступає як нескінченність, оскільки воно об'єднує в собі багатство уявлень, які не є кінцевими [433]. Ускладненій систематизації потребує логіка багатьох ретроспективних наукових позицій та інноваційної хвилі досліджень у напрямку розкриття змісту понять «розвиток особистості» і «особистісне зростання». До того ж у недалекому минулому ідея «особистісного розвитку» людини в процесі

адаптації до потреб освітньої практики нерідко потерпала від підміни її ідеєю «формування особистості». Смісл останнього поняття досить часто зводився до цілеспрямованого «конструювання», «ліплення», «проектування» підростаючої особистості, до визначення завдань і способів її формування. Не можна стверджувати, що реалізація власне педагогічного підходу не мала позитивних надбань, проте психологічний підхід до процесу «формування особистості» досить часто нівелювався. На нашу думку, необхідне збереження смислового навантаження психологічного розуміння поняття «формування особистості» як її розвитку (динаміки) і результату цього розвитку. В такому значенні це поняття входить у з'ясування того, що є (наявне) і що може бути (потенційне) у зростаючої особистості в умовах цілеспрямованих виховних взаємодій. Хоча психологічний і педагогічний підходи до формування особистості утворюють нерозривну єдність, але вони не тотожні. У психолого-педагогічному експерименті не можна стерти різницю між тим, що і як треба формувати в особистості психологу як педагогу і тим, що повинен досліджувати педагог як психолог.

Пріоритетність ідеї формування особистості призвела до майже повної атрофії в розвитку моменту спонтанності, індетермінізму, оскільки в особистісному становленні превалювала ідея впливу зовнішніх соціальних чинників. Можна сказати, що доктрина розвитку як цілеспрямованого засвоєння знань, умінь і навичок без саморуку та творчості не відводила місця в особистісному зростанні ні духовності, ні душевності.

Важливо підкреслити, що огляд психологічних теорій в історичному ракурсі, здійснений нами, був сконцентрований навколо аспектів розвитку особистості як такої. У більшості випадків «розвиток особистості» («особистісний розвиток», «особистісне зростання») презентується згідно з гіпотетичною структурою окремого вченого. Значна частина дослідників вивчають становлення особистості у співвідношенні з її індивідуальною історією та перспективами розвитку. В цілому особистість характеризується у життєвому просторі як суб'єкт впливу внутрішніх і зовнішніх факторів, включаючи генетичну і біологічну здатність, соціальний досвід та змінні обставини довкілля. Різні акценти у розумінні понять «розвиток особистості» та «особистісне зростання» недвозначно показують, що їх зміст, враховуючи різні теоретичні уявлення, виявився досить багатограним. Слід до цього додати, що існуючі визначення не обов'язково істинні чи неістинні, вони є корисними для нас у плані виявлення основних психологічних тенденцій розвитку особистості. Наприклад, важливо було простежити, на які вихідні положення спирається теоретик при поясненні природи людини: свободу чи детермінізм, раціональність чи ірраціональність, біологічне чи соціальне, змінність чи статичність, суб'єктність чи об'єктність. Всі ці та ряд інших положень мають відношення до локусу чинників при поясненні поведінки підростаючої особистості.

Увібравши загальні постулати в межах тієї проблеми, яка нас особливо

турбує, ми змогли вийти на аналітичну канву становлення підростаючої особистості, зокрема на моделі особистісного зростання в період дорослішання. А попередній науковий аналіз був виправданий, по-перше, тим, що він вивів нас на чітке співвідношення зазначених вище понять. По-друге, аналітико-синтетичне осягнення досвіду різних психологічних напрямів допомогло виявити основний постулат: особистісне зростання нерозривно пов'язане із становленням моральності і духовності молодого людини. Відомо, що розвиток підростаючої особистості в контексті діяльності, засвоєння знань чи досвіду досить широко представлений у науковій літературі [95; 113; 123; 124; 144; 175; 208; 209; 210; 219; 247; 313; 390; 472 та ін.], проте його психологічний розгляд з морально-ціннісної, духовної площини розроблений поки що недостатньо. Так, з великого числа російських вчених питанню морального становлення підростаючої особистості присвятили свої дослідження лише С.Г.Якобсон (1984), Б.С.Братусь (1985), а з українських – І.Д.Бех (1991, 1992).

Підґрунтя для розгортання досліджень у напрямку морально-духовного зростання підростаючої особистості закладали протягом минулого століття європейські та американські вчені (Д.М.Болдуїн, Л.Кольберг, П.Массен, Ж.Піаже, Е.Шпрангер та ін.).

Так, аспекти духовного становлення підростаючої особистості як з соціологічної, так і з етичної точки зору були змодульовані в роботах Д.М.Болдуїна. Вчений ще на початку минулого століття вбачав процес сходження особистості до духовності і моральності через набуття й асиміляцію цих утворень у сутнісному центрі людини – її «я». Ним були виділені основні позиції становлення особистості як «морального я». Останнє, за поглядами вченого, це наймогутніше «я». Саме на його основі відбувається моральне зростання, при цьому завдяки не зовнішньому, а внутрішньому велінню, велінню власного «я».

За Болдуїном, почуття належності – це зростаюче почуття обов'язку, яке з самого початку його виникнення є соціальним явищем. Перш за все, протягом всього морального розвитку підростаюча особистість потрапляє у спрямовуючий потік інших людей, від яких вона безпосередньо набуває досвіду «належності» у вигляді прикладів, навіювань, прохань, велінь, наказів тощо. По-друге, зростаюча людина самостійно знаходить засоби перевірки особистих досягнень у моральній сфері. Можливість установити узгодженість чи неузгодженість між реальним «я» та очікуваним, ідеальним «я» є свідченням руху в розвитку моральних почуттів. Здатність дитини застосовувати формулу «не повинно» як відносно іншого, так і відносно себе самої визначає явище одного і того ж порядку. Неадекватна поведінка, до якої підростаюча особистість спроможна віднести формулу «не повинно», одне й те саме як у неї, так і в іншого. Остання обставина, за позицією Болдуїна, надає досвіду дитини соціальної цінності. Вона піднімає соціальну основу її емоцій та міжособистісних взаємин прямо у моральну сферу [68; 69].

Інший відомий дослідник Е.Шпрангер розробив культурно-психологічну

модель становлення підростаючої особистості, приділивши значну увагу періоду дорослішання. Не погоджуючись з тезою С.Холла про те, що весь період підлітковості – це період «бурі і натиску», Е.Шпрангер побачив в ньому різні типи духовного становлення особистості. В характеристиці першого типу особистість виступає такою, якій дійсно притаманна різка криза: у неї болісно руйнуються стереотипи поведінки і в протиріччі між старим і новим народжується духовне «Я». В ракурсі другого типу – становлення особистості підлітка являє собою повільне, поступове зростання, коли осягнення нормативів дорослого життя відбувається без глибоких душевних зрушень. Нарешті, з позицій третього типу, особистісний розвиток підлітка являє собою активний, свідомий процес, в якому превалююча роль належить самовихованню. Останнє розвиває волю, допомагає долати тривогу і кризу, сприяє оволодінню такими цінними моральними якостями, як відповідальність, самоконтроль і самодисципліна. Е.Шпрангер поклав початок систематичним дослідженням самосвідомості, ціннісних орієнтацій і світогляду особистості підліткового віку [270; 468].

Однак більшість наукових досліджень, присвячених морально-духовному становленню підростаючої особистості, беруть свій початок від праць Ж.Піаже. Вивчаючи ставлення дітей до правил гри, вчений виділив дві послідовні стадії розвитку моральних суджень: слідування етиці примусу і етиці співробітництва.

На першій стадії, яку Ж.Піаже назвав стадією об'єктивної моралі, діти обмежені правилами гри, оскільки ці правила уособлюють владу дорослих і, виходить, є суворо обов'язковими. Будь-яке їх порушення пов'язане з заборонаю і покаранням. На цій стадії діти оцінюють поведінку або як повністю погану, або як повністю гарну і приймають чи засуджують щось, виходячи з наслідків дій. Вони вірять в «іманентну справедливість», згідно з якою порушення норм супроводжується нещастям і закінчується покаранням винуватця. Було також виявлено, що діти на даній стадії здатні розрізняти випадкову і навмисну поведінку, проте вони не диференціюють моральну значущість цих типів поведінки.

Наступна стадія, яка характерна для «передпідліткового» віку, була визначена вченим як стадія суб'єктивної моралі. В результаті взаємодій в оточуючому світі, діти пізнають, що моральні правила не абсолютні і їх можна змінювати, переглядати за загальною згодою двох сторін. Моральні закони починають сприйматися дітьми як особливий вид суспільної творчості на основі взаємоповаги та узгодження. Порушення моральних правил і можливе покарання визначається тим, що є «належним», «повинним» і залежним від конкретних обставин. Здійснюючи такі моральні судження, діти рухаються від гетерономії (керування поведінкою дитини іншими) до автономії (інтерналізації, тобто «самокерування»). Автономія моральних принципів дає можливість дитині при оцінці вчинків враховувати наміри людини. За Ж.Піаже, незважаючи, що об'єктивні і суб'єктивні моральні судження в свідомості дітей

багато в чому пересікаються, другі поступово витісняють перші. Остаточно перша стадія переходить у другу тоді, коли дитина починає враховувати наміри і мотиви вчинку як більш важливі, ніж його наслідки.

В цілому модель морального зростання особистості дитини, за концепцією Ж.Піаже, можна представити таким чином:

а) позитивне ставлення до моральних законів у підростаючої особистості формується у процесі розвитку її реальних соціальних взаємин;

б) соціальні взаємини ґрунтуються на двох основних формах: взаємини підкореності особистості дитини і незаперечна вищість дорослих; взаємини співтворчості, кооперативності, які будуються на основі рівності та справедливості;

в) соціальні взаємини функціонально пов'язані з системою моральних суджень; поки дитина підкорена, моральні судження виносяться виходячи виключно з влади авторитету, тобто є гетерономними, об'єктивними; коли в основі взаємин лежить співробітництво, моральні судження стають автономними, суб'єктивними і відображають внутрішнє становлення моральних імперативів особистості дитини;

г) суб'єктивна стадія морального становлення суджень індивідуума заснована не на підкоренні зовнішній стороні закону, а виходить з прав і потреб всіх членів суспільства, коли беруться до уваги складні обставини та відповідні ситуації, моральні принципи [289; 290; 506; 507; 508].

Хоча теорія Ж.Піаже і побудована на вивченні психології дітей віком до 12 років, вона досить часто використовувалася у дослідженнях морального розвитку особистості підлітка. Ще раз підкреслимо, що згідно з концептуальною моделлю цього вченого, друга стадія морального зростання витісняє першу. Проте деякі емпіричні дані, на наш погляд, примушують сумніватися в абсолютній правильності цього положення. Так, підлітки можуть шукати справедливості у людини, яка є для них авторитетом. Крім того деякі підлітки і навіть дорослі підкоряються моральним законам та правилам не за власним бажанням, а лише боячись покарання. Відповідно, порушуючи суспільні норми, вони не жалкують про скоєне, а переживають з приводу того, щоб не потрапитися. Іншими словами, такі люди так і не піднялися від гетерономії до автономії, від моралі обмежень до моралі співробітництва.

Отже, було б необачно завжди жорстко пов'язувати вікові показники розвитку зі стадіями морального розвитку. Дитина, підліток, дорослий, тобто людина будь-якого віку може знаходитися на тій чи іншій стадії морального становлення. Певно у цьому одна з причин того, що положення Ж.Піаже поширюються не тільки на дітей молодшого шкільного віку, але й на підлітків. На нашу думку, треба підтримати деякі положення зазначеної концепції, однак не можна «закріплювати» певні стадії морального розвитку за конкретними віковими групами.

В концептуальну схему, намічену Ж.Піаже, цілком вписуються дослідження Л.Кольберга, які проводилися в 60-х і 70-х роках двадцятого



століття. Вчений поставив завдання розгорнуто і чітко дослідити процес становлення моральних суджень підростаючої особистості, акцентуючи увагу на періоді дорослішання. Для цього Л.Кольберг обстежив вибірку підлітків віком від 10 до 16 років за допомогою стандартного інтерв'ю, заснованого на десяти «гіпотетичних моральних дилемах», в яких прийняті правила моралі вступають у протиріччя з потребами і благополуччям персонажів. Учасники дослідження повинні були вибрати одне з двох запропонованих рішень проблеми і промотивувати свій вибір. Вченого цікавив не стільки моральний образ підлітків, скільки хід їх думок і процес становлення моральних суджень. Від досліджуваних не очікували правильних відповідей, аналізувався (не оцінювався!) лише спосіб розмірковування.

Аналіз результатів дослідження дав змогу Л.Кольбергу виділити три основних рівні розвитку моральних суджень: доконвенційний, конвенційний і постконвенційний. Кожний з цих рівнів розпадається ще на два підрівні, виходячи з типу моральної орієнтації особистості людини.

Рівні розвитку моральних суджень за Кольбергом:

Рівень I. Доконвенційний (доморальний).

Тип 1. Орієнтація особистості на покарання і покору.

Мотивація: уникнення кари з боку інших людей.

Тип 2. Наївний інструментальний гедонізм.

Мотивація: отримувати заохочення з боку інших людей.

Рівень II. Конвенційний (відповідний суспільно прийнятим нормам).

Тип 3. Орієнтація особистості на схвальний образ «Я-для-інших», підтримування добрих взаємин з оточуючими.

Мотивація: уникати несхвалення оточуючих.

Тип 4. Орієнтація особистості на виконання законів і дотримання соціального порядку, які мають абсолютну цінність. Головне – виконувати свій обов'язок і поважати авторитети.

Мотивація: підтримувати закони і турбуватися про інтереси суспільства.

Рівень III. Постконвенційний (відповідний автономним моральним принципам).

Тип 5. Етика демократично сприйнятих законів: правила, цінності, позиції, думки різні для різних груп населення; закони мають відносний характер.

Мотивація: заслужити прихильність і повагу індивідуума чи товариства.

Тип 6. Орієнтація особистості на універсальні моральні принципи: рівність людей і поважання людської гідності.

Мотивація: запобігати самозасудження за помилки.

Вчений дійшов висновку, що для молодших вікових груп характерний доморальний (перший) рівень мислення. Другого рівня діти досягають приблизно у 13 років. Кількість дітей, що піднімаються до третього рівня, починає помітно зростати між 10 і 13 роками. Між типами моральної орієнтації особистості та конкретними віковими групами, згідно з цією позицією, не існує

жорсткого зв'язку. В кожній віковій групі можуть бути індивіди різного рівня морального розвитку.

Л.Кольберг підкреслював, що його концепція заснована на певній послідовності проходження стадій морального розвитку: перш ніж досягнути найвищого рівня, дитина повинна пройти всі попередні. Ця концепція також припускає універсальність послідовності морального становлення для різних культурних умов. Розвиток моральних суджень, згідно з висновками цього вченого, це не тільки навчання правилам певної культури, але й всеосяжний процес особистісного розвитку [195; 319; 496].

Слід зазначити, що психологи, які у подальшому вивчали взаємозалежність моральних суджень і вчинків підлітків за положеннями Піаже і Кольберга, прийшли до суперечливих висновків (Hogan, 1981; Callahan, 1981; Shroeder, 1981; Walker, 1982 Rest, 1983, 1986), [цит. за 319, с. 400-402]. Лише в деяких випадках така взаємозалежність простежується, але в багатьох інших – ні. Цей факт привів до висновку: моральна поведінка визначається, крім рівня розвитку інтелекту, переконань і суджень, ще якимись факторами. Критики теорії Л.Кольберга не погоджуються з тим, що, чим вища стадія розвитку моральних суджень, до якої віднесено індивідуума, тим вище його моральний рівень. Не підтверджується також і сувора поступова послідовність стадій морального розвитку [492; 493]. В якихось обставинах особистість приймає одні рішення, в якихось – інші. Поведінка в одній ситуації може характеризувати особистість як таку, що знаходиться на четвертій стадії, а в іншій вона може відповідати найнижчій стадії. Крім того, оцінка особистості за шкалою моральної орієнтації залежить від її мотивації, остання, в свою чергу, залежна від соціальної ситуації розвитку і конкретних обставин. Враховуючи критичні позиції ряду психологів, ми б хотіли з цього приводу звернутися до такої думки М.Кле: «Сказане дозволяє припустити, що уразливість теорії Кольберга пов'язана з відсутністю емпіричних підтверджень наголошених принципів. Теорію морального розвитку в отроцтві ще доведеться створити...» [180, с. 102].

Широке розповсюдження в англomовних та європейських країнах отримала психосоціальна модель, розроблена Р.Хевігхерстом. Його положення сполучають у собі раніше розроблені концептуальні позиції вчених, що займалися проблемами психічного та морально-духовного розвитку особистості в період дорослішання. Вчений сформулював завдання розвитку в підлітковому віці.

Завдання розвитку полягають у становленні тих особистісних якостей, які необхідні самому індивіду і які відповідають суспільним запитам. Це функції та установки, які особистість повинна набути до певного моменту свого життя в процесі психологічного дозрівання під впливом як соціальних очікувань, так і за допомогою власних зусиль. Успіх вирішення завдання розвитку, як запевняє Р.Хевігхерст значною мірою визначається мораллю і культурою суспільства.

Вчений виділив вісім головних завдань розвитку, які повинні бути

розв'язані у підлітковому віці:

- прийняття власної зовнішності і вміння володіти тілом;
- формування нових, більш зрілих взаємин з однолітками обох статей;
- прийняття чоловічої або жіночої соціально-сексуальної ролі;
- досягнення незалежності від батьків та інших дорослих;

підготовка до трудової діяльності, що могла б забезпечити економічну незалежність;

поява мотивів нести соціальну відповідальність і розвиток етичної поведінки;

набуття системи індивідуальних цінностей та моральних принципів, якими можна керуватися у власному житті;

самовизначення у міжособистісних взаєминах та у ставленні до релігії і власної ідеології (системи загальнолюдських цінностей).

Останнє завдання Р.Хевігхерст вважав головним, всі інші другорядними щодо нього. Провідною цінністю молодих людей, як підкреслював вчений, у сучасному світі стає самовизначення особистості; воно не може бути замінене такими аспектами, як формування ідентичності, як вибір професії, як підготовка до майбутнього сімейного життя. Крім того, Р.Хевігхерст виділив п'ять ступенів морального становлення підростаючої особистості, пов'язуючи їх як з поведінкою в певних життєвих ситуаціях, так і з особистісними властивостями молодої людини. Духовне становлення особистості розпочинається з доморального ступеня, надалі проходить егоцентричний та конформістський ступені, потім піднімається на ірраціонально-нормативний і, зрештою, завершується на раціонально-альтруїстичному, який являє собою найбільш зрілу форму морально-духовної поведінки індивіда [195; 311; 312; 319].

Особливий погляд на особистісне становлення в період підлітковості та юності мав Г.Томе. Він розглядав його як активний процес оволодіння кожним індивідом фізичними та соціальними умовами. У процесі порівняльного дослідження субкультури цих вікових категорій у дев'яти європейських країнах, вчений виявив поступові зміни «стилів розвитку», що неоднакові у поколінь різних соціальних часів. До того ж, автор дослідження встановив, що у підлітків і юнаків від 12 до 18 років відбуваються зміни «тематичної структури». Згідно з його моделлю, особистісний розвиток підлітків у промислово розвинутих країнах визначається «творчою тематикою», що означає формування більш самостійної особистості, в той час як у країнах аграрного рівня, домінує «регламентована тематика», яка визначає пристосування особистості до традиційних суспільних норм.

Конфлікти і кризові явища в розвитку молоді підвищуються в ті періоди, коли виникають нестабільні ситуації у розвитку суспільства, що слугує вказівкою активного впливу подій соціальної історії на особистісний розвиток людини.

Теорія особистісного зростання у підлітковому та юнацькому віці,

створена Г.Томе, певною мірою є соціальною моделлю «Тематичного структурування», яка визначає тісний взаємозв'язок між домінуючими у конкретній ситуації мотивами, моральними нормами, ідеалами, ціннісними орієнтаціями та загальними зовнішніми і внутрішніми факторами активності особистості. За основу береться тематика «особистісної події», як творчо-орієнтована. Не зводячи творчість лише до найвищих зразків художнього та наукового надбання, автор концепції розуміє під «творчо-орієнтованою» таку структуру особистісних подій, яка спрямована у майбутнє і яку характеризує включення нових пізнавальних можливостей у власний спосіб життя. Варіантами «творчо-орієнтованої» тематики, за пропозицією Г.Томе, можуть бути такі форми: «проблематизація», для якої характерний пошук нових відповідей на нові проблеми; «імпровізація», яка активізує творчий потенціал особистості, її креативні здібності; «функціоналізація», коли пережиті особистісні події умисно викликаються знову і знову пережитим почуттям.

Провівши разом зі своїми учнями лонгітюдні дослідження, Г.Томе виявив для періоду дорослішання такі стилі особистісного розвитку:

а) зростаюча проблематизація, тобто постійні пошуки питань про смисл традицій, звичаїв, нормативів та життя в цілому;

б) чергування високої проблематизації та позитивного пристосування до оточуючого світу;

в) зростаюча залежність від штучної стимуляції (наркоманії, токсикоманії, алкоголізму) [515; 516; 517].

Вперше на відміни у моральних судженнях залежно від людської статі звернула увагу К.Гілліган, учениця і послідовниця Л.Кольберга. Проаналізувавши шість широкоосяжних досліджень, які були проведені нею у різних країнах світу, вчена дійшла висновку, що рівень моральних суджень жінок (дівчаток) не нижчий (як це виявилось у дослідженнях Кольберга) від рівня таких самих суджень чоловіків (юнаків). Що ж до відмін, то на думку К.Гілліган, вони визначають різницю моральних оцінок соціальних проблем, здійснюваних представниками різної статі. Така різниця означає, що жінки дивляться на моральні проблеми під іншим кутом зору ніж чоловіки. Так, чоловіки вимір моральності бачать у справедливості – виконанні законів, правил, обов'язків і прав. Для жінок важливіша відповідальність перед конкретною людиною, а не абстрактні принципи. Одним словом, мотивація жінок зорієнтована на міжособистісні взаємини і увагу до оточуючих. Можна сказати, що дослідження К.Гілліган більше спрямоване на інтерпретацію моральних суджень жінок, оскільки в ньому переваги надаються суто жіночим моральним особливостям відповідальності та турботі про оточуючих [493].

Важливим етапом морального зростання є ознайомлення підростаючої особистості з нормативними умовами суспільства, вироблення у неї шанобливого ставлення до існуючої системи духовних цінностей і правил соціального життя. Особливу роль суспільним факторам та механізмам їх впливу в процесі соціального становлення особистості надавав А.Бандура. Він

виявив, що процес засвоєння моральних цінностей і правил суспільної поведінки проходить через стадії ідентифікації, інтерналізації, моделювання і підкріплення.

А.Бандура використав створену ним соціальну теорію наочності для досліджень особистісного розвитку в підлітковому віці. Вчений вважав, що діти навчаються шляхом спостереження за поведінкою інших людей, наслідуючи перш за все своїх батьків. Його роботи дозволяють чітко побачити соціальну канву людської поведінки. Вчинки дорослих і продемонстровані ними рольові приклади, за твердженням А.Бандури, значно сильніше впливають на поведінку підлітків, ніж будь-які слова.

Теорія соціального наочності робить акцент на набуття власної системи цінностей через процеси ідентифікації і особливо підкріплення. Під останнім розуміють різні засоби суспільного впливу, які поряд із впливом родинного оточення, сприяють засвоєнню нормативних вимог. Якщо школа, засоби масової комунікації, церква, однолітки спрямовані на ті самі моральні цінності, що їх мають батьки підлітка, то він їх засвоює без особливих проблем. Якщо ж існує розбіжність між цінностями батьків і суспільними вимогами, то виникає протиріччя, яке може породжувати у підлітка внутрішній конфлікт [319; 447].

Процес селекції системи цінностей не є «інновацією» підліткового віку. Розвиток моральних норм, відповідальності і совісті розпочинається набагато раніше і взаємопов'язаний з процесом соціалізації. Все ж наочність і виховання у ранньому і середньому дитинстві формують лише частину системи цінностей зростаючої особистості. А такі засоби, як наслідування поведінки, ідентифікація, заохочення і покарання сприяють становленню лише зовнішньої моралі, яку дитина потім інтерналізує. В період дорослішання особистість прагне переоцінити і проаналізувати моральні принципи та побудувати цілісну, несуперечливу систему ціннісних орієнтацій.

За концептуальною моделлю В.Хоффмана, основний процес морального розвитку припадає саме на підлітково-юнацький вік. У підлітків з'являється здатність подивитись на світ «іншими очима» і побудувати власну систему цінностей, яка відмінна від батьківської. Переоцінка цінностей, як підкреслював В.Хоффман, виступає центральним моментом морального зростання в отрочстві.

За В.Хоффманом, морально-духовний розвиток відбувається на основі трьох частково співпадаючих шляхів. Перший – засноване на тривозі стримування, тобто соціально належна поведінка викликана страхом перед покаранням. Другий шлях уособлює моральну перспективу, яка сполучає в собі здібність особистості розуміти та поділяти почуття інших зі здібністю когнітивного потенціалу. Третій шлях визначає моральне зростання підлітків та юнацтва, і реалізується він завдяки розвитку мислення на рівні формальних операцій. Щоб сформувати свою власну систему цінностей, за позицією В.Хоффмана, необхідне формальне мислення. Тільки на його основі підліток здатен оцінювати альтернативи, використовувати логіку причинно-наслідкових

зв'язків, розмірковувати про своє майбутнє, будувати і перевіряти гіпотези, переоцінювати інформацію, переформулювати поняття. Отже, використання формально-операційного інтелекту з його можливостями інтроспекції та гіпотетичного міркування є провідним моментом у моральному становленні підростаючої особистості. Проте три типи морального зростання не є хронологічними стадіями. Згідно з В.Хоффманом, вони можуть співіснувати як у підлітково-юнацькому, так і в дорослому віці [195].

Слід відзначити, що серед зарубіжних авторів, які впритул підходили до проблеми морального зростання підростаючої особистості, ми не знайшли більше моделей скільки-небудь відмінних від вже проаналізованих. Все ж важливо звернути увагу на ті акценти, які домінували у наукових роботах психологів 80-х та 90-х років двадцятого століття.

Так, П.Массен, Дж.Конджер, Дж.Каган, А.Хьюстон вважали, що найбільші труднощі особистісного розвитку виникають у період дорослішання і пов'язані вони з пошуками власного Я. У цивілізованому, динамічному суспільстві форми становлення зростаючої особистості можуть у окремих індивідів значно вирізнятися, оскільки існує великий набір ролей і призначень людини. Все ж, вчені виділили дві глобальні тенденції у становленні молоді людини. Перша категорія молодих людей зафіксована на сприйнятті самих себе через призму власної соціальної ролі. Така молодь значною мірою залежна від оцінок оточуючих, спирається на авторитети, прагне бути схожою на інших, а тому втрачає незалежність. Вона більше цікавиться традиційними цінностями, краще вписується у стереотипи, приймає моральні оцінки батьків та дорослих. Друга – навпаки, довго і проблематично шукає свій шлях. Тривалий час не може розібратися в собі. Ці молоді люди мають різні комплекси (вини, неповноцінності), їх моральні оцінки нестійкі. Вони не прагнуть брати на себе відповідальність за власні вчинки і бувають імпульсивними, непослідовними, малоорганізованими.

Взагалі моральне зростання особистості ці вчені пов'язують з формуванням просоціальної поведінки, під якою розуміють виконання запропонованих певною культурою моральних принципів. Особистість у процесі морального становлення засвоює соціальні норми поведінки, вчиться надавати своїм діям соціально припустиму форму та керувати своєю поведінкою відповідно до вимог суспільства, намагається враховувати потреби інших людей поряд зі своїми власними та скоординувати свою поведінку з поведінкою інших. Про засвоєння моральних правил підростаючою особистістю свідчать прояви її совісті. Совість інтерпретується як сильний афект, що проявляється у формі почуття вини, коли особистість порушує моральні імперативи. Почуття совісті виявляється саме тоді, коли особистість не піддається спокусі порушити заборону чи вимогу, навіть, у такій ситуації, про яку ніхто не дізнається [241].

Більшість вчених, котрі вивчали психологію підліткового віку, мають особливі погляди на проблему морального становлення підлітка [25; 40; 46; 49;

54; 64; 69; 72; 78; 90; 91; 94; 101; 129; 130; 167; 169; 195; 202; 261; 273; 311; 312; 319 та ін.]. Так, М.Кле вказувала, що основу теорії морального розвитку в отроцтві можуть скласти три положення, які засновані на узагальнених показниках про інтеріоризацію моральних норм в дитинстві. Перше положення пов'язане з переживанням почуття вини і стриманням поведінки, яка не схвалюється. Друге – з розвитком здібності до прийняття інших людей, точніше, здібності до емпатії; і останнє – з підвищенням рівня когнітивного розвитку, який надає можливості особистості засвоювати ієрархію універсальних моральних категорій [180].

Х.Ремшмідт моральне зростання в період дорослішання пов'язував з такими параметрами:

- переоцінкою ціннісних уявлень, їх деперсоніфікацією, тобто відривом від референтних осіб (батьків, дорослих) як зразків для наслідування, оскільки все більшої значущості набувають ціннісні уявлення самі по собі, у зв'язку з чим відбувається соціальне дозрівання морального «Я»;
- лібералізацією ціннісних уявлень, яка відбувається завдяки когнітивним змінам, що дозволяє розвиватися власній ієрархії цінностей;
- перенесенням функції зразка з родинного середовища на референтну групу, на основі чого відбувається зростаюче визнання абстрактних цінностей;
- асиміляцією ціннісних уявлень відповідної культурної традиції;
- принципом взаємності моральних обов'язків і відмовою від егоцентризму, що означає застосування до себе тих самих критеріїв, що й до інших, врахування потреб та інтересів як своїх власних так і оточуючих, використання загальних моральних принципів та оцінка за ними як інших, так і себе [326].

Найповніша і глибока наукова інформація про особистісне становлення у підлітковому віці презентується у психології відомим дослідником періоду дорослішання Ф.Райсом. На морально-духовне зростання особистості підлітка, згідно з позицією вченого, впливає цілий ряд соціальних факторів: сім'я, засоби масових інформацій, референтна група (однолітки) та школа. Пріоритет серед цих чинників духовного зростання підлітків та юнацтва належить взаєминам у сім'ї. Батьківська любов і довіра, сімейні моделі поведінки, незалежність юних у родинному колі чи поза ним, частота та інтенсивність спілкування батьків з підлітками, дисципліна у сім'ї та розумні види заохочень і покарань у ній, статус підлітка у родинній ієрархії, ступінь його самостійності – це і є найголовніші аспекти виховання моральності у сім'ї.

Вчений упевнений, що школа поки що слабо впливає на формування моральних цінностей «своїх учнів». Він прагне довести необхідність відкидати у взаєминах з дітьми методи «читання моралей» та «викладання правил поведінки» (які, на жаль, домінують на сьогодні у школі) і ставить питання про пошук новітніх методів виховання моральності молоді. За його переконанням саме школа, разом з сім'єю повинна грати активну роль у духовному зростанні підростаючої особистості [319].

Зовсім по-іншому розставляє акценти між психосоціальними детермінантами морально-духовного становлення тінейджерів І.Крайг, авторка однієї з найкращих робіт з психології розвитку. Важливо зауважити, що вчена досить часто користується терміном «тінейджер», у зміст якого покладаються різні емоційні відтінки: некерований, невивірний, неморальний, юний правопорушник. Більшість спеціалістів підліткового віку не погоджується з вживанням цього терміну, оскільки він має суворі вікові межі. Наприклад, Ф.Райс визначив, що тінейджери – це ті і тільки ті, кому від 13 до 19 років [319, с. 18]. Проте новизна терміну бере своє, і в сучасних роботах підліткознавців ми все частіше стикаємося з ним. Надалі будемо його використовувати лише в межах аналізу концептуальних позицій і поглядів тих вчених, які застосовують поняття «тінейджер» замість – «підліток».

Узагальнивши наукові положення інших вчених з проблеми морального зростання особистості, Г.Крайг все ж продемонструвала щодо цього власну позицію. Вона поставила питання про генезис моральних почуттів у дитинстві, отрочстві та юності. На її думку, якщо вчені розберуться у цьому процесі, то практики зможуть виховувати велику кількість тінейджерів з нормативно врегульованою поведінкою, які будуть дотримуватися соціальних порядків.

Провідним психологічним фактором морального зростання підлітка, за Г.Крайг, є становлення цілісного Я його особистості та відносної незалежності і взаємозалежності. Вирішення цього питання потребує глибокого вивчення походження моральних почуттів тінейджерів. Становлення Я у перехідному віці, як відомо, нерозривно пов'язано з самопізнанням. На друге місце Г.Крайг висунула такий соціальний фактор, як референтна група та значущі дорослі. І, зрештою, останній фактор вчена пов'язувала з сім'єю, яка має особливий потенціал щодо емоційної підтримки тінейджерів у процесі їх особистісного становлення. При цьому скоріше не підліток повинен адаптуватися в сім'ї, а навпаки, сім'я повинна пристосовуватися до його зростаючої незалежності. Наскільки благополучно відбувається ця взаємоадаптація батьків і дітей, настільки без труднощів і криз проходить становлення моральних почуттів та ідентичності тінейджерів [195].

Маючи великий досвід роботи з підлітками, Р.Байярд і Д.Байярд запропонували гуманістичний підхід до їх виховання у сім'ї. Автори цього підходу вважають, що батьки повинні позбутися традиційних стереотипів мислення і створити в сім'ї ефективні умови для особистісного розвитку дитини. Вони віддають перевагу вільному вибору з тим, щоб особистість дитини приймала власні, самостійні, а не готові рішення. В ідеалі, на думку дослідників, розвиток особистості полягає в тому, що вона оволодіває здібністю до прийняття у своєму житті все більшої кількості самостійних рішень. Цей момент складає те, що вчені називають зростанням, дорослішанням, становленням відповідальності і свободи, розширенням свідомості особистості.

Аналізуючи велику кількість ненормативних вчинків підлітків, вчені



послідовно, крок за кроком, виявляють можливості для встановлення справедливих, рівних взаємин між батьками і дітьми. Моральне зростання підлітка, згідно з позицією цих вчених, полягає в закріпленні її відповідальності за власні вчинки, поведінку та своє внутрішнє Я.

Система морального виховання Байярдів – це «тренінг» відповідальної поведінки. Оскільки поведінка вторинна, похідна від установок, то передумовою духовного зростання виступає «контакт» з власним внутрішнім Я як у батьків, так і у підлітка. Тому істинне виховання, як стверджують вчені, передбачає культуру мовленнєвих дій на рівні внутрішнього Я особистості. Відповідальність, справедливість, свобода, спонтанність, відкритість, турбота про інших, довіра і рівність позицій – це ті основні моральні постулати, на основі яких повинні ґрунтуватися міжособистісні взаємодії батьків і дітей [40].

Цікавими і новими є положення М.Снайдер, Р.Снайдера та Р.Снайдера-молодшого, які з позицій екзистенціальної феноменології презентують Життєвий світ (реальний і майбутній) зростаючої індивідуальності. В основу морального зростання особистості дитини покладається процес формування совісті. Згідно з положеннями цих авторів, саме в дитинстві повинна формуватися совість як досвід прийнятої любові, як засіб розуміючої співбесіди, як співучасть у культурі справедливості, як взаємна особистісна присутність і як існування найвищого і найкращого. Розуміння совісті вчені пов'язують з покликом можливостей, з інтеріоризацією цінностей значущих дорослих, з розумінням особистістю себе, свого «Я» та «Я» інших. Сила «Я» прибуває з кожним новим досягненням справедливості. Совість, як вказують Снайдери, це постійна боротьба, що спрямована на об'єднання дій і почуттів з найкращою частиною «Я». Совість – це сила шукати і знаходити істинне «Я». Більше того, совість є конструктивною помічницею в установленні культури справедливості – як «любові до інших», як «процесу становлення», як «свободи прийняття рішення», як «захисту власної цілісності», як «влади разом». Вона виступає особистісним центром і конструктивним будівником моральності людини [376].

Одна з найсучасніших моделей морального розвитку особистості має назву метакогнітивної (або теорія метапізнання). Метапізнання (знання про знання) спрямоване на вивчення процесу досягнення дитиною самої себе як пізнаючої особистості. Відповідно, моральне метапізнання визначає, що дитина думає про себе як носія певної етики. Творці цієї теорії К.Свенкон та Р.Хіл провели дослідження у трьох вікових групах (сьомих, дев'ятих та дванадцятих класах середньої школи) і вивчили моральні судження і поведінку сучасних підлітків та юнацтва. Результати їх робіт показали, що досягнення високих рівнів морального метапізнання тісно корелює з досить високим рівнем моральних суджень і поведінки. Вчені підкреслюють, що ті підлітки, які здатні глибоко зрозуміти процес формування моральних суджень, усвідомлюють всю їх складність і прагнуть розібратися в них, здатні контролювати свої дії, вчинки і поведінку в цілому. Моральне метапізнання сильно впливає на поведінку

підлітків, оскільки вони набувають здатності аналізувати і планувати свої дії з точки зору етики. Отже, вчені розглядають метапізнання не тільки як ланку зв'язку між вчинками і моральними судженнями, але і як передумову до використання моральних суджень при виборі правильної поведінки [319].

Розв'язанням проблеми морального розвитку підростаючої особистості в різні періоди соціальної історії (як в недалекому минулому, так і в сучасні часи) займалися російські і українські психологи (В.А.Аверін, М.Н.Аплетаєв, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, М.І.Воловікова, Л.В.Долинська, І.В.Дубровіна, Б.О.Єремєєв, І.Д.Клименко, М.Ю.Кондратьєв, А.П.Краковський, С.А.Кучинський, Н.Ю.Максимова, Л.П.Осьмак, О.І.Раєв, Л.О.Регуш, Л.І.Рувінський, В.О.Татенко, Д.Й.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, В.Є.Чудновський, Д.Б.Ельконін, П.М.Якобсон, С.Г.Якобсон та ін.). Проте більшість вчених торкалися лише окремих питань даного аспекту, просуваючись вперед у розв'язанні найскладнішої загально людської проблеми – проблеми становлення моральності особистості.

Треба констатувати, що важливий внесок у розробку питань морального становлення підростаючої особистості зроблено санкт-петербурзькими психологами.

Цілий цикл досліджень було проведено під керівництвом О.І.Раєва. Вчені визначили основні напрямки розвитку моральних переконань підростаючої особистості. Результатом цих робіт також було представлення характеристики моральних переконань, визначення їх структури та особливостей співвідношення окремих її компонентів на різних етапах онтогенезу, виявлення впливу соціальних умов на процес формування моральних суджень і переконань дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку.

Згідно з О.І.Раєвим, моральні переконання – це складні комплексні утворення, що включають у себе знання відповідних моральних норм і емоційне ставлення до них. Структурними елементами цих переконань виступають моральні знання та моральні почуття (емоційні ставлення) особистості. Знання, що входять у структуру переконань, – це знання про моральні норми, вчинки, дії, ситуації, поведінку. Вони існують у вигляді узагальнених уявлень або понять у свідомості людини. Моральні почуття виявляються через ставлення особистості до конкретного вчинку, поведінки людини в тій чи іншій ситуації. Об'єктами емоційного ставлення індивіда виступають моральні категорії чи норми, що прийняті у суспільстві; ситуації, в яких проявляються моральні якості людей; моральні вчинки людини та її властивості у конкретних умовах; поведінка людини в певних обставинах життя [317].

У роботах Р.М.Грановської концентрується увага на визначенні особистістю шляхів самоорганізації власного життя. На її думку, особистісне зростання людини пов'язане з усвідомленням своєї індивідуальності. Наскільки людина приймає себе, довіряє собі, настільки вона може піти на ризик, прийняти на себе відповідальність. Лише вироблення готовності до змін, до

сприйняття нового може виступати запорукою конструктивної організації соціальної поведінки.

Аналізуючи підліткову та юнацьку психологію, Р.М.Грановська детально зупиняється на детермінантах, згідно з якими порушуються підлітками моральні принципи:

розбіжність у моральних оцінках дорослих і друзів підлітка;

неспівпадання цінностей батьків і цінностей підлітка;

підвищена навіюваність, яка закріплює риси, що постійно підкреслюються іншими;

надмірна регламентація (жорсткий контроль) або надмірна свобода;

невизначений особистісний простір, через що підліток може бути автономною особистістю як в сім'ї, так і в спільності однолітків;

прямий тиск на підлітка, що викликає негативізм при виконанні якихось прохань чи наказів;

безапеляційна вимогливість і неповага з боку дорослих до особистості підлітка;

низький рівень домагань підлітка, який веде до тривоги, а далі до самозахисту (агресивності);

«виховання» на основі постійної заборони батьками (дорослими) особливо значущих для підлітка бажань;

не роз'яснення, а нав'язування моральних правил підлітку.

Взагалі, за позицією вченої, підлітковий вік є критичним з точки зору формування особистості. Протягом цього періоду послідовно формується ряд складних механізмів, що знаменують перехід від зовнішньої детермінації до саморегуляції, відбувається кардинальна зміна рушійних сил особистісного зростання. Джерела і рушійні сили зміщуються усередину самої особистості, яка набуває здатності долати перешкоди, зумовлені зовнішніми факторами. Розвивається свобода і відповідальність, які створюють умови для становлення індивідуального світогляду. Це вік найчутливіший для визначення того, яким шляхом піде подальший розвиток особистості [117].

Наприкінці другого тисячоліття групою психологів-дослідників та психологів-практиків під керівництвом Л.А.Регуш здійснено дослідження проблем сучасних підлітків. Вчені прагнули дати максимально об'єктивні емпіричні характеристики проблематичних ситуацій підлітків та їх переживань з приводу вирішення цих ситуацій. Життя сучасних підлітків стало іншим порівняно з докризовим періодом, причому за такими показниками, як умови навчання у школі, матеріальна база сім'ї, можливість продовження навчання тощо.

За даними Л.А.Регуш навантаженість проблемами у підлітків зростає. Рангування проблем визначило, що на перше місце вийшла проблема під назвою «Батьки», на друге – «Майбутнє», на третє – «Однолітки».

Саме проблеми взаємин з батьками, судячи з відповідей підлітків, приховують ряд невирішених аспектів морального характеру: недостатність

любові, неухажність, нерозуміння, недооцінка особистісних якостей (цінностей), обмеження свободи і т. ін. Нехарактерним виявився той факт, що ставлення до майбутнього переживається підлітками як проблема. Цей аспект свідчить про таке: теперішнє, в якому живуть підлітки, проектується на майбутнє, викликаючи тривогу і стурбованість. Проте «школа» і «навчання» не виступають предметом емоційних переживань порівняно з показниками поколінням підлітків попередніх років. Вчені вважають, що причини цього явища пов'язані зі зміною системи цінностей, оскільки з'явилися хибні уявлення підлітків про цінність освіти. Крім того, більшість підлітків не бачать школу як свого помічника у задоволенні потреби стати щасливим. Взаємовідносини з вчителями домінантно характеризуються як байдужі, недобррозичливі, узгоджені за принципом «підлеглий – начальник». Однак наприкінці 90-х років намітилась тенденція підвищення статусу освіти для підлітків [262; 263].

Аналізуючи вивчення процесу становлення моральних уявлень підростаючої особистості, який досліджувався багатьма провідними російськими, зокрема московськими психологами, треба повернутися до наукових доробок, зроблених у цьому напрямку Л.І.Божович.

Основне положення вченої зводилося до того, що, які б впливи не здійснювало середовище на особистість, які б соціальні вимоги не ставило, доти, поки ці вимоги не увійдуть у структуру власних потреб дитини, вони не будуть дійсними факторами розвитку. Потреба ж виконати ту чи іншу соціальну вимогу середовища виникає у дитини лише у випадку, якщо її виконання забезпечує не тільки відповідне об'єктивне положення серед оточуючих, але й дає можливість задовольнити суб'єктивне прагнення, тобто положення, яке задовольняє її внутрішню позицію. Будь-які якості особистості, в тому числі й моральні, являють собою, за Л.І.Божович, «...результат засвоєння дитиною існуючих у даному суспільстві форм поведінки. За своєю психологічною природою вони є немов би синтезом, сплавом специфічного для даної якості мотиву та специфічних для нього форм і способів поведінки» (підкреслено нами – Б.І.) [65, с. 271]. Виховання морально-психологічних якостей дитини, згідно з даними положеннями, потребує як певної організації її мотиваційної сфери, так і нормативної поведінки. Саме безпосередня (постдовільна) моральна мотивація являє собою, як зазначено Л.І.Божович, найвищий рівень у моральному розвитку особистості.

Взагалі, на думку Л.І.Божович, модель становлення моральної свідомості підлітка, сполучена з двостороннім процесом: з прийняттям особистістю підлітка «зовнішньої позиції» (положення) та з розвитком «внутрішньої позиції» (самоствалення) як можливості виробити власні моральні оцінки і самооцінку, відрефлексувати свої якості, саморегулювати свою поведінку і вчинки [64; 65; 66].

Аспектам морального розвитку особистості присвячені дослідження М.І.Воловікової. Вчена відштовхується від концепції «надбудови», згідно з

якою розвиток розуміється як співвідношення компонентів системи, як зміна різних психічних функцій, структур, якостей. «Надбудівна» модель визначає процес зростання особистості у зв'язку з якісними змінами і нарощуванням жорстких зв'язків між інтелектуальною, моральною та емоційною сферами у свідомості людини.

На початку 90-х років М.І.Воловіковою у співдружності з Т.А.Ребеко, К.О.Абульхановою та В.О.Єлісеєвим були спростовані висновки Піаже і Кольберга про інваріантність рівнів моральної свідомості, в якій когнітивний розвиток випереджає моральний. Вчені прийшли до висновку, що вирішення моральних проблем здійснюється на рівні всієї особистості, зокрема її особистісного інтегралу (композицій життєвих цінностей індивідуальності).

Зробивши якісний аналіз тих творів, які писали діти, розв'язуючи «моральні історії», вчені підбили підсумок: інтелектуальна і моральна сфери (при різних рівнях їх розвитку) можуть дати картину як узгодженої взаємодії, так і функціонування однієї сфери відносно незалежно від іншої. Відставання в розвитку інтелектуальної сфери може призводити як до зняття моральної проблеми, так і до низького рівня її усвідомлення. Проте, поряд з цим фактом, встановлено зворотний вплив морального розвитку на інтелектуальний. Використання моральних імперативів, які ні за яких умов не стають психологічними змінними, начебто «примушує інтелект» функціонувати на вищому рівні. У зв'язку з цим виявлено більшу кількість рефлексивних суджень, значну прогностичність висловлювань дітей. Моральні заборони «примушують» особистість повніше використовувати свій інтелектуальний потенціал. При цьому сформовані етичні еталони та їх жорсткі зв'язки у сфері моралі відіграють роль базового утворення як для морального, так і для інтелектуального зростання. Виходячи з цього, вчені вважають, що існує зворотна залежність інтелектуального розвитку від морального. Саме нефіксованість, нежорсткість сприйнятих у дитинстві моральних норм може стати однією з причин інтелектуального відставання. У кінцевому підсумку робиться висновок, що саме *моральна сфера є тим базовим утворенням, яке повинно домінувати в процесі особистісного зростання людини* (курсив наш – Б.І.) [6; 101; 102].

Тривалий час закономірності соціального дозрівання підростаючої особистості вивчав Д.Й.Фельдштейн. Вчений прагнув створити модель соціально-нормативного зростання людини в процесі онтогенезу. За Д.Й.Фельдштейном, сутність особистісного розвитку визначає нерозривний зв'язок процесів соціалізації та індивідуалізації, а певне їх співвідношення породжує на кожному віковому етапі специфічні рівні детермінації та саморозвитку індивіда. Лише у процесі соціального зростання особистість дитини, за твердженнями вченого, здатна вступати в міжособистісні контакти, діалоги, «випробовувати» себе у довікллі, самовизначатися в оточуючому просторі, досягати високих рівнів рефлексії і вдосконалювати власну самосвідомість.

За даними Д.Й.Фельдштейна, ступінь оволодіння соціальним досвідом зростаючою особистістю акумулюється в позиції її «Я» по відношенню до суспільства. На різних етапах дитинства ним визначено два типи соціальних позицій: «Я в суспільстві» та «Я і суспільство». Перша позиція робить акцент на собі, відображаючи прагнення дитини зрозуміти власний образ «Я»; друга стосується усвідомлення себе суб'єктом суспільних взаємин.

Позиція «Я і суспільство» активно формується саме у підлітковому віці, коли інтенсивно засвоюються моральні норми людських взаємин, коли загострюється потреба підлітка в суспільному визнанні, коли з'являється соціальна відповідальність. У цей період спостерігається також активне формування позиції «Я в суспільстві», що пов'язано з усвідомленням себе як соціальної особистості, як носія морально-психологічних властивостей і потреб. Це характеризує становлення нового рівня самосвідомості підлітка, що визначає усвідомлення себе суспільно значущим суб'єктом у системі загальнолюдських взаємин.

Як стверджує вчений, у підлітковому віці розв'язується не тільки завдання зайняти певну соціальну позицію, але й проблема взаємодій у суспільстві, визначення себе в суспільстві і через суспільство, тобто завдання особистісного самовизначення відносно соціальних цінностей. Саме підліток найбільш сензитивний до засвоєння морально-етичних цінностей, і в цьому плані для нього настає особливий стан соціальної зрілості, коли у вчинках реалізуються результати самоконтролю, коли зростає рівень рефлексії, коли стабілізуються оцінні ставлення, та в цілому підвищується рівень самосвідомості, проявляючись у певній формі руху «Я» у сферу суспільства, що забезпечує засвоєння моральних цінностей та просоціальних мотивів [421; 422; 424].

Проте, судячи з недавніх робіт Д.Й.Фельдштейна, в його поглядах відбулися помітні зміни, і досить активна віра в належне соціальне дозрівання дитини на різних етапах онтогенезу поступилась місцем широкому ряду невирішених проблем у цьому відношенні та постановці нових завдань і запитань, що концентруються в просторі «дорослість-дитинство». Вчений порушує ряд гострих питань вікової психології, які пов'язані з відсутністю вмінь визначити реальну суб'єктність дитини, з невизначеністю простору, змісту, способів, характеру взаємодій дорослої спільноти і спільноті дітей, з неухважністю до проблеми саморозвитку особистості дитини тощо. При цьому, торкаючись питання соціалізації на етапі дорослішання, він зазначає: «Проникаючи начебто неявним порядком у світ дорослих, засвоюючи певні сфери життя дорослих, підлітки, юнаки (дівчата) сприймають цей світ не у всіх його складних взаєминах, а спрощено: їх соціально значуща позиція зводиться лише до матеріальної незалежності» [423, с. 14].

Подолавши велику «еміграцію», в період якої були заретушовані самодетермінація, свобода, саморозвиток підростаючої особистості, психологи протягом останніх десяти років поступово повертаються до пошуку шляхів

втілення цих вічних і в той же час актуальних ідей. Так, в основу нової періодизації психічного розвитку особистості як суб'єкта людських взаємодій В.І.Слободчиков поклав узагальнене поняття людської спільності, усередині якої утворюються різноманітні здібності індивіда, що дозволяють йому «залучатися» до різних форм культури: науки, мистецтва, релігії, моралі, а також виходити з них – «індивідуалізуватися» і саморозвиватися, тобто бути самобутнім.

З точки зору такого розуміння джерел психічного та особистісного розвитку, періодизація вченого – це своєрідна карта людських спільностей, усереднені яких людина досягає різних рівнів розвитку всіх психічних функцій: формального і соціального інтелекту, емоційності, мотивації, особистісної спрямованості, моральності тощо. При цьому В.І.Слободчиков ступінь розвитку суб'єктності людини у період дорослішання пов'язує з феноменом персоналізації, акцентуючи увагу на такій моральній якості особистості, як персональна відповідальність за власне майбутнє. За його позицією, у підлітковому віці людина вперше усвідомлює себе автором власної біографії. Партнером підлітка, юнака в людській спільності стає «суспільний дорослий», втілений у системі соціальних ролей і частково персоніфікований у батьках, вчителів, наставників, разом з якими зростаюча особистість засвоює соціальні вимоги та моральні поняття, правила та принципи у всіх сферах суспільної свідомості [369; 370].

Спираючись на зазначені вище положення розвитку суб'єктності, Г.А.Цукерман розробила психологію саморозвитку підлітка. Вчена розглядає суб'єктність не стільки як здатність дитини бути «відтворенням» культури, скільки як здатність бути самостійним джерелом ненаслідуваних добрих і розумних моральних справ, єством свободним і відповідальним за власний розвиток. Саме у підлітковому віці зростаюча особистість має шанс стати суб'єктом власного розвитку, творцем особистої біографії. На початку підлітковості особистості треба допомогти у важкій справі, якою вона напівсвідомо займається: у визначенні завдань власного саморозвитку. Причому допомога дорослих, як запевняє Г.А.Цукерман, необхідна підліткам у «зоні найближчого розвитку» їх здатності побачити себе по-новому.

За Г.А.Цукерман, поворотний момент особистісного розвитку, його кульмінація – це відкриття власного «Я» на соціальному, особистісному та екзистенціальному рівнях. Лише зробивши прорив крізь життєві, культурні, соціальні надбання, особистість підлітка зможе прорватися до центру, до першопричини всіх життєвих «коловоротів» – до самої себе. Надалі розпочинається самостійне будівництво особистістю підлітка життєвих обставин і подій, що гармоніює з особистісними виборами. Як видно з домінуючого положення вченої, нове бачення власного «Я» пов'язане у підлітків з відкриттям власного авторства, яке підготовлене: а) прийняттям соціальних очікувань, відповідальності; б) розвитком особистісної рефлексії; в) удосконаленням навичок «читання» людських самостей і, в першу чергу,

власної самості. Отже, саморозвиток особистості підлітка, згідно з Г.А.Цукерман, це авторське творення поведінкового тексту, який визначає особисту позицію самого автора [451; 452].

Завершуючи психологічний аналіз наукових робіт, в яких автори розглядали окремі аспекти морально-духовного становлення підростаючої особистості, ми вважали за необхідне представити заявлені нами ще на початку відомі в цій галузі доробки С.Г.Якобсон (1984), Б.С.Братуся (1985), І.Д.Беха (1992, 1998).

В концепції С.Г.Якобсон постулати особистісного і морального розвитку простежуються в нерозривній єдності. Розглядаючи мораль як форму нормативної регуляції поведінки, що здійснюється людиною відносно інших і самої себе, вчена виходить з того, що саме норма є засобом подолання і попередження суперечностей та слугує значущій суспільній меті – співдружності і співучасті у міжособистісних взаємодіях. Зверненість дітей до норм піднімає цінність їх спілкування, визначає доброзичливість контактів з іншими.

Визначення форм (інституційна і неінституційна) та типів (одностороння, взаємна, саморегуляція) нормативної регуляції привело С.Г.Якобсон до побудови моделі морального розвитку особистості дитини, в якій поява індивідуальної форми нормативної регуляції, точніше моральної саморегуляції, виступає основою її моральності.

Передумовами становлення моральної саморегуляції, згідно з С.Г.Якобсон, стали одностороння нормативна регуляція, яка превалує у дошкільному віці, та взаємна нормативна регуляція, що з'являється у молодших школярів. Першу характеризує домінантне пред'явлення з боку дорослих норм у взаєминах з дитиною, друга виникає у міжособистісних взаєминах між дітьми, які використовують норми на паритетних основах. Остання слугує своєрідним конституюючим процесом появи саморегулятивної поведінки дитини. На думку вченої, у кооперативній спільноті носіями норм є окремі діти, які тією чи іншою мірою оволоділи ними; ефективність прийняття цих норм іншими дітьми залежить від психологічних потенціалів тієї дитини, яка намагається утверджувати ту чи іншу норму. Взаємна нормативна регуляція здійснюється на основі специфічної групи норм (черговість, підкорення більшості, жеребок, рахівниця, голосування), які досить часто устанавлюються самими дітьми. Крім того, в дослідженні чітко наголошується, що норми взаємин з однолітками мають інструментальний характер, оскільки є засобами подолання конфліктів та устанавлення співдружності. Між нормами нормативної регуляції і нормами моралі існує певний взаємозв'язок. Нормативні вимоги відображають такі загальні моральні принципи, як принцип справедливості, визнання прав та інтересів іншого, рівноправність. Хоча виконання моральних норм можливе і при односторонній, і при взаємній нормативній регуляції, проте їх дотримання при відсутності зовнішнього контролю (як з боку дорослого, так і з боку однолітків) означає, що дитина



суміщає функцію суб'єкта і об'єкта відносно себе самої, і така функція набуває характеру саморегуляції. За позицією С.Г.Якобсон, моральна саморегуляція є тією формою, котра повніше відображає сутність моралі як особливого суспільного механізму внутрішньої детермінації поведінки людей відповідно до прийнятої у суспільстві системи цінностей.

Моделювання в процесі досліджень «ситуацій морального вибору», які передбачали вибір між альтернативами поведінки (у вигляді двох можливих вчинків з позитивними і негативними наслідками), показали, що саморегуляція виникає, по-перше, коли дитина розуміє, що можна поводитися по-різному; по-друге, усвідомлює значення обох вчинків для інших і протиріччя між їх інтересами і власними; по-третє, визначає моральну цінність альтернативних вчинків. Саме цей момент і створює ситуацію морального вибору.

В основних положеннях цієї концепції наголошується на тому, що адекватне розуміння і оцінка ситуацій морального вибору є когнітивною передумовою моральної саморегуляції. Однак вихідне значення для її становлення має особистісний аспект. Як підкреслює вчена, саме перенесення нетерпимого ставлення до порушення норм моралі на власну поведінку є важливою особистісною передумовою, необхідною для того, щоб людина стала суб'єктом саморегуляції [483; 484].

Таким чином, отримані С.Г.Якобсон матеріали дали їй можливість повному поставити питання про співвідношення моральної свідомості і моральної поведінки. Ситуації морального вибору як процесу саморегуляції окреслені у взаємозв'язку з певною цариною свідомості особистості, що у підсумку представлено так: «... нею виявляється не знання норм і розуміння їх цінності та необхідності, не наявність відповідних моральних понять (оскільки все це виступає у функції передумов, необхідних, але недостатніх у дотримуванні норм у власній практиці), а та царина свідомості, котра в психологічному плані пов'язана з моральною поведінкою – моральна самосвідомість, моральне усвідомлення себе, власної особистості» (*підкресл. нами – Б.І.*) [484, с. 138].

Більше п'ятнадцяти років тому Б.С.Братусь обстоював необхідність втілювати досягнення етики щодо становлення моральної сфери особистості у психологію і, навпаки – доробки у галузі психології особистості привносити в етику. Він зазначав, що феномен моральної свідомості особистості майже не висвітлюється у психологічних дослідженнях. З того часу ситуація в науці почала поступово змінюватися, проте значна кількість питань, пов'язаних з розвитком моральності особистості, ще й до сьогодні залишається на рівні їх порушення. У свій час вчений висунув ряд положень, згідно з якими психологічними інструментами морального життя особистості є культурні, духовні потреби, смислоутворюючі мотиви та емоційні переживання. Саме наявність у особистості моральних мотивів визначає її моральну позицію та поведінку. Особливу значущість у моральній діяльності особистості мають емоції, які тісно корелюють з мотивами. Будь-яка невідповідність між

сміслоутворюючими мотивами і реальною поведінкою призводить до певних емоційних переживань. Функція емоцій, що безпосередньо сигналізує про розлад між буттям людини та її уявленнями про належну поведінку, є психологічною основою такої важливої моральної категорії, як совість. Категорія емоційного переживання є також незамінним інструментом іншої внутрішньої діяльності, без якої неможливе моральне зростання, – самоаналізу, оцінок своїх дій і вчинків, пошуку їх істинних чинників.

За позицією Б.С.Братуся, визначені категорії моральної організації особистості не виступають одиницею аналізу її моральної природи. Головне для характеристики цієї природи – це ті утворення, динамічні структури свідомості, які спрямовують мотиваційно-ціннісну сферу людини. В зв'язку з цим важливою складовою моральної свідомості є смислові утворення як своєрідний сплав афекту та інтелекту. Саме загальні смислові утворення, а у випадку їх глибокого усвідомлення, – особистісні цінності виступають, за твердженням Б.С.Братуся, основними конституюючими одиницями особистості. І саме вони безпосередньо визначають головне ставлення людини до світу, до інших людей і до самої себе. Цінності особистості за розумінням вченого – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Істинна цінність, підкреслює автор цієї концепції, завжди повинна бути забезпечена «золотим запасом» відповідного особистісного смислу як афективного, емоційного ставлення до життя.

Головний сенс своїх ідей вчений висловив таким чином: «... сукупність основних ставлень до світу, людей і себе, що задаються динамічними смисловими системами, утворюють у своїй єдності та головній своїй сутності властиву людині моральну позицію. Така позиція особливо стійка, коли вона стає свідомою, тобто з'являються *особистісні цінності*, які розглядаються нами як *усвідомлені загальні смислові утворення* (курсив наш – Б.І.). Сповідування цих цінностей закріплює єдність і самототожність особистості у значних відрізках часу, надовго визначаючи собою головні характеристики особистості, її стрижень, її мораль» [79, с. 27].

Важливі зрушення в розвитку моральної свідомості, за свідченням Б.С.Братуся, припадають на підлітковий період. Сутність морального становлення у цей період полягає у зверненні до світу людських ідей: почуттів, думок, ставлень. Якщо в молодшому шкільному віці відбувається засвоєння норм і правил, а важливим джерелом духовного життя особистості цього віку є «світ речей», їх причинно-наслідкові зв'язки і залежності, то в роки підлітковості відбуваються глибокі моральні зміни, пов'язані з переходом від «світу речей» до «світу ідей». При цьому значущості починають набувати власні принципи поведінки та оцінні судження, тобто власні засади вчинків. Події, життєві звички, взаємовідносини, різноманітні ситуації успіху і невдачі – все стає предметом роздумів, рефлексії, співставлень та протиставлень, на все підліток починає дивитися з нових, узагальнених позицій, все підлягає внутрішній моральній оцінці.

Динаміка особистісного становлення підлітка визначає появу в його свідомості узагальненого морального зразка, за створенням якого стоїть не одна людина, а декілька людей, уособлюючих ті чи інші моральні якості. Синтетична, комплексна форма цього зразка не є кінцевою, а виступає як проміжний ступінь у «творінні» узагальненого ідеалу, тобто ідеалу, що втілений у системі моральних вимог, котрі втратили свого конкретного носія. Саме цей перехід до узагальненого морального зразка є найважливішим моментом морального зростання особистості підлітка [79; 80; 81].

Прогресивний науковий погляд щодо морально-духовного зростання підростаючої особистості знаходимо в сучасних роботах І.Д.Беха. В них вчений подає концептуальну схему формування і розвитку образу «Я» особистості як регулятора її моральної поведінки. Акцентується положення, з яким лише у процесі «виховуючих взаємодій» утверджуються формотворчі акти, що пов'язані зі становленням «моральної самосвідомості», «образу Я», «особистісних цінностей» людини.

За позицією І.Д.Беха, становлення морально-духовної самосвідомості – це найважливіший «полігон», на якому повинно розгортатися виховання підростаючої особистості. Особистісне зростання, відповідно до такого підходу, розуміється як процес поєднання в свідомості людини загальноприйнятої, універсальної системи духовних цінностей (як етично-змістовних законів Істини, Добра, Краси) з системою особистісних цінностей (як безкорисливої і дійової Любові людини до людини; Любові як вихідної цінності у становленні морально-відповідального життя). З метою підсилення останнього положення, порушується питання про визначення морально-духовного складу самосвідомості особистості. Для цього актуалізується внутрішня сутність самосвідомості, її ядро, з яким людина залишається протягом всього життя, – образ Я. Щодо цих моментів автор концепції морального зростання особистості підкреслює: «Психологічним об'єктом дослідження і виховання має виступати формування «Я-образу», «Я»-концепції особистості. Розвиток цього утворення відбувається на основі розгортання процесу морально-духовної самосвідомості. Відмітимо, що розвинений образ «Я» виявляється системою особистісних цінностей, кожна з яких можна вважати конкретним одиничним образом «Я». Сплав багатьох одиничних конкретних образів «Я» призводить до виникнення узагальненого образу «Я»» [51, с. 157].

За цим образом «Я» стоїть певна сутнісна реальність, на якій ґрунтується індивідуальність людини. Опредмечують цілісний образ «Я» особистісні цінності. Основною функцією останніх є становлення моральної самосвідомості підростаючої особистості. В цьому ракурсі особистісна цінність визначається як психологічне новоутворення, яке досить безпосередньо відтворює значущу для суб'єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє усвідомлює й утверджує себе, своє Я, і в результаті цього дана сфера стає простором його життєдіяльності. Природа особистісних

цінностей характеризується тим, що вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини. Як стверджує І.Д.Бех, особистісна цінність – це еквівалент особистісної якості людини. Будь-яка особистісна цінність створюється вчинками. Саме вчинок має завершувати «побудову» особистості, оскільки моральні устремління залишають слід у свідомості не самі по собі, а лише тоді, коли втілюються у відповідні дії, коли стають актами вільного вчинку.

І.Д.Бех ставить і вирішує одну з самих складних та найбільш актуальних для сучасності проблем – виховання морально-духовної особистості. Вчений закликає науковців звернути увагу на те, що недоліки виховної практики випливають з недоліків виховної теорії. Остання орієнтує на розвиток і виховання саме суб'єктивно-оцінних ставлень, а не на розвиток «особистісних цінностей». До того ж питання про психологічні механізми формування і розвитку «Я» в психології прямо не ставляться, що безпосередньо пов'язано з незадовільним станом сучасного виховного процесу.

Сутнісним аспектом кожного психологічного дослідження, на наш погляд, повинна стати відкрита І.Д.Бехом психологічна закономірність морально-духовної діяльності людини: кожне нове морально-духовне надбання приносить більше радості, ніж попереднє. Ця особливість процесу особистісного зростання є дійовою мотиваційною основою виникнення особистісної позиції, за якої людина «віддається» самій собі. Лише морально-духовні досягнення завжди самодостатні і самоціннісні для кожної особистості. Взагалі, з позицій особистісно зорієнтованого виховання, запропонованого вченим, в закладах освіти вже впроваджується соціокультурний діалог у системі «педагог – дитина», основою якого є розуміння, прийняття і визнання підростаючої особистості [50; 52; 55].

Отже, узагальнивши різні підходи щодо морального зростання підростаючої особистості, ми констатували наступне: одні вчені концентрують увагу на етапах його становлення, інші здійснюють пошук природи моральних уявлень. Крім того, значна частина прихильників вивчення морального життя особистості зорієнтована на визначення чинників морального розвитку, диференціюючи їх на ті, що поліпшують і на ті, що утруднюють цей процес.

У психології тривалий час утверджувалася позиція стосовно стадіальності морального розвитку: об'єктивна мораль – суб'єктивна мораль (Ж.Піаже), до-конвенційний – конвенційний – постконвенційний рівень (Л.Кольберг), доморальний – егоцентричний – конформістський – ірраціонально-нормативний – раціонально-альтруїстичний ступінь (Р.Хевігхерст), емоційні переживання – когнітивний (формальний) інтелект (В.Хоффман, М.Кле). Однак результати сучасних досліджень показують, що не існує чіткої відповідності між стадіями морального розвитку і віковими етапами становлення людини (М.І.Воловікова, К.Гіллган, Г.Крайг та ін.).

#### 1.4. Критеріїв розвитку особистості в онтогенезі.

Перед психологічною наукою стоїть завдання, пов'язане з визначенням стрижньових компонентів життєдіяльності людини. Розкриття змісту та врахування специфіки основних компонентів розвитку людини надасть можливості віднайти педагогічно виправдані шляхи її становлення як особистості певного психологічного складу, зокрема морально-духовного. Особливо важлива така орієнтація у період дорослішання, коли можна оптимально охопити процесом виховання особистісні потенції, що закладені чи закладаються у структурі зростаючої особистості.

Між тим існує думка, що зовсім не обов'язково, щоб основні компоненти утворювали єдину за своїм складом групу психологічних властивостей, функцій, утворень. Вважається, що може існувати декілька однаково значущих у процесі становлення зростаючої особистості сполучень як стрижньових для її розвитку [482 ].

Дійсно, керування процесом зростання особистості аж ніяк не зможе передбачити і врахувати усієї різноманітності соціальних і психологічних детермінант, які в принципі здатні здійснювати вплив на здобуття підростаючою особистістю психічних рис і властивостей. Адже певні провідні компоненти і властивості можуть бути значущими у самовизначенні особистості, наприклад, підліткового віку і виступатимуть малоефективними відносно іншого періоду життя. Приділяючи увагу досить актуальній проблемі, пов'язаній з особистісним зростанням сучасного підлітка, ми у подальшому викладі матеріалу визначимо власну позицію стосовно провідних компонентів особистісного розвитку саме в перехідному віці. При цьому будемо дотримуватися однієї важливої умови морального плану, на якій свого часу наголосив В.П.Зінченко: «Однією з умов морального розвитку повинно бути врахування точок зору, думок, поглядів інших, не тільки визнання за цими поглядами права на існування, але й повага і терпимість до чужих думок, готовність подивитися на світ очима іншої людини» [150, с. 27].

В межах особистісного та інших підходів не важко було помітити, що теоретичне розкриття та аналіз понять «розвиток» та «зростання», психологи пов'язують з певною цілісною структурою, в якій домінантні положення займають провідні компоненти становлення особистості. Відповідно до концептуальної позиції того чи іншого вченого на передній план часто «висувається» сутнісне «ядро» – провідне утворення особистості. Думаємо, що така орієнтація, з одного боку, має певний сенс, оскільки вона надає можливості глибинного занурення у конкретний психологічний конструкт, знаменуючи його ретельне вивчення і наукову інтерпретацію. З іншого – розгалуженість позицій щодо значущості тих чи інших компонентів зростання особистості може призводити до дисгармонізаційного стану у виховному процесі. Особливо «невигідною» така ситуація може бути у педагогічній психології, яка повинна накреслювати чіткі лінії, шляхи і засоби виховних

взаємодій, враховуючи при цьому стрижньові компоненти становлення особистості.

Важливо відзначити, що у значній кількості наукових розробок теоретичних моделей, на основі яких експериментально досліджуються провідні компоненти особистісного розвитку, представлено доробки загальної психології [7; 12; 15; 16; 38; 77; 146; 204; 223; 245; 249; 258; 276; 283; 316; 346; 398; 439; 447; 465 та ін.]. Виходячи з цього, більшість компонентів особистісного зростання із загальної психології трансформується вченими у вікову і педагогічну. Це призводить до того, що домінанта розвитку особистості не завжди вдало вміщує в себе те особливе, специфічне, котре характерне для відповідного вікового потенціалу. Звичайно, така ситуація вимагає підсилення значення наукових досліджень вікового рівня з тим, щоб виявити і ретельніше перевірити на надійність основну лінію, провідний компонент особистісного розвитку людини на кожному етапі онтогенезу.

Слід зауважити, що на віковому рівні потребують вагомого розкриття такі якнайважливіші поняття сучасної психології, як спрямованість (в чому полягає її сутність, які моменти її утворюють); провідні соціальні установки (чим психологічно визначається їх домінування, який їх склад, природа і зміст); система мотивації (потреби, інтереси і цінності, їх специфіка та визначальні витоки); самоактуалізація (в чому вона виявляється, які рушійні сили при цьому передбачаються, яка структура підростаючої особистості мається на увазі); моральна свідомість (що її конструює, коли вона набуває рис дійового, особистісного початку) тощо.

Взагалі ретроспектива наукового погляду засвідчила, що традиційно як стрижньовий компонент розвитку особистості найчастіше виступала спрямованість [18; 66; 143; 339; 461; 481]. Існує позиція, згідно з якою дуже суттєвою і надзвичайно важливою силою, що підтримує фізичну і мисленнєву діяльність, є сила афекту, емоції. Остання виступає в розвитку особистості як провідний функціональний орган, як її ядерне утворення [36; 53; 67; 77; 160; 264; 456; 485].

За іншою позицією, центральним компонентом у системі таких категорій як особистість, свідомість, діяльність, безсвідоме, потреби, спілкування, є установка. Вона покладається в основу будь-якої доцільної поведінки особистості. Саме в ній представлені потреби особистості, відповідне для них внутрішнє середовище, тобто приведені в готовність ті перцептивні та інтелектуальні потенції, які необхідні для здійснення доцільних дій, вчинків і поведінки в цілому. Згідно з такою схематичною лінією, розвиток особистості є результатом системної взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів, а реальні взаємозв'язки між цими факторами, процесами свідомого і діяльного реалізуються за допомогою провідного компонента системи – установки [399].

Більш ніж півстоліття тому представники класичної психології (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн) поставили завдання розглянути людське переживання як базовий конструкт у розвитку

особистості. Згодом у логіці цих ідей намітилась тенденція утвердження в психології поняття переживання як категорії. Було також виявлено, що в життєвому просторі людини досить часто виникають ситуації неможливості реалізації своїх потреб, установок, цінностей, переконань, і тоді переживання (як особлива форма споглядання і діяльності, як наймогутніший активуючий ланцюг у свідомості) спрямовує особистість на відтворення душевної рівноваги, втраченої усвідомленості існування, загалом – на «виробництво смислу» життя. Саме в онтології життєвого світу визначено роль переживання як особливої форми діяльності щодо зростання особистості, перебудови себе у світі та «світу» в самій собі [95].

В онтогенезі особистості, як відмічає ряд вчених, що займаються проблемами вікової психології, для періодів дитинства, підлітковості та юності характерна прерогатива мотиваційної сфери. За такими поглядами, в основі якостей особистості лежать закріплені, звичні форми поведінки. Закріплення форм поведінки (вчинків), у яких дитина (підліток, юнак) «вправляється», відбувається лише тоді, коли «вправляння» підпорядковується певним мотивам. Це означає, що у стійкій системі ставлень особистості до дійсності і до себе домінує підсистема її спонукань. Провідним компонентом розвитку стійких форм поведінки, а відтак й особистісних властивостей, є не стільки правильно організована поведінка дитини (підлітка, юнака), скільки ієрархія мотивів, за якими вона здійснюється [13; 66; 96; 129; 161; 165; 406; 481].

Особливу місію виконує самосвідомість особистості у роботах тих психологів, які постулюють її першочергову значущість. Вона розглядається не лише як феномен свідомості, а як більш широке, біологічне та соціально обумовлене попередньою історією розвитку відображення зовнішнього світу та самовідображення організму. Останнє визначає виникнення «самоствавлення» індивіда до самого себе [17; 41; 42; 49; 64; 88; 107; 151; 185; 277; 299; 332; 387; 407; 455; 458 та ін.].

Традиційно самосвідомість особистості тлумачиться як її здатність дивитися на саму себе начебто зі сторони, тобто очима іншої людини, очима роду людського; як вміння рефлексувати і контролювати власні дії під кутом зору внутрішньої логіки активної діяльності, яка узгоджується з формою предмета цієї діяльності. Звісно, що таким поглядам передував філософсько-психологічний зв'язок, згідно з яким самосвідомість являє собою конкретну єдність (синтез) двох діяльнісних сил: теоретичну здатність (незаінтересовано-споглядальне ставлення до предмета), або свідомість у вузькому значенні терміна; практичну здатність (предметно-перетворювальне ставлення до предмета в модусі поставлених цілей), або воля.

Самосвідомість як єдність свідомості і волі, тобто узгодження, співпадання теоретичного і практичного ставлення до предмета, виникає у дитини лише на певному етапі її розвитку. В ній самосвідомість виявляє своє «буття-для-себе». І до того вона існує, але як безособовий відносно дитини розум, «самосвідомість-у-собі», як до і поза дитиною сформована єдність

форми предмета і форми дії з ним. Саме при такій постановці питання генезис самосвідомості починає співпадати з генезисом людської особистості, індивідуальності, оскільки перехід самосвідомості від «буття-в-собі» до «буття-для-себе», тобто від розуму (предметно і об'єктивно представленого в діяльності інших людей) до суб'єктивної єдності самосвідомості розглядається як привласнення, як засвоєння відчуженої від дитини «розумної» форми, яку вона і робить своєю. Безсумнівно, що привласнення здійснюється дитиною у просторі реально виникаючої, зростаючої особистості, її реального Я [106; 107; 268].

Основні лінії нашого підходу (у подальшій науковій інтерпретації теоретичних положень) будуть витримані в межах рубінштейнівської тези, що наголошує: «...питання, котре виникає перед нами у плані психологічного вивчення особистості, це питання про її самосвідомість, про особистість як Я, яке як суб'єкт свідомо привласнює собі все, що робить людина, відносить до себе всі похідні від неї справи та вчинки і свідомо приймає на себе за них відповідальність як їх автор і творець» [336, с. 127]. Отже, самосвідомість, задаючи імпульс психічному становленню індивіда, безпосередньо включаючись у процес реального формування чуттєво-образної та поведінкової стихії, виступає в особистісному зростанні провідною силою.

Стислими можуть здатися презентовані позиції щодо провідних компонентів процесу становлення особистості порівняно з їх висвітленням у новому, сучаснішому потоці психологічних теорій. Але, ми ставили за мету відтворити не стільки численну групу домінуючих особистісних конструктів, скільки показати різноманітність поглядів вчених щодо визначення провідних компонентів особистісного розвитку людини.

Інший аспект, якого не можна обійти, це аспект аргументованого пред'явлення критеріїв розвитку і зростання особистості. При цьому слід брати до уваги той факт, що ознаки, на основі яких відбувається оцінка (мірило) розвитку (зростання) особистості, мають здатність до трансформацій (індукційної, нормативної, потенціюючої, самоактуалізуючої) і не можуть бути схожими на різних етапах онтогенезу. Аналітичний перегляд критеріїв розвитку особистості показав, що в наукових доробках персонологів, вони часто мають узагальнений, можна сказати, універсалізований характер, визначаючи тим самим ознаки становлення швидше зрілої, ніж підростаючої особистості. Спочатку відкриємо скарбниці класичного досвіду в психології, який залишається тим зразком-остовом, що спонукає дослідників до відтворення фактичних, аргументованих у межах власної концепції ознак (критеріїв) розвитку особистості на різних етапах онтогенезу. Слід підкреслити, що дослідження розвитку особистості вимагає визначення чітких критеріїв даного процесу. Проте треба брати до уваги і специфіку конструкту дослідження, відповідно з якою обґрунтовуються рівні її розвитку.

Існує багато прихильників положення про те, що реальний розвиток можна констатувати лише тоді, коли особистість у своїх діях і продуктах своїх



дій починає відтворювати результати, які стосуються і хвилюють інших індивідів. Ці результати мають бути близькими, зрозумілими, соціально значущими для тих, з ким устанавлюються взаємини особистості. Загалом масштаб особистості вимірюється лише масштабом тих реальних завдань, у ході яких вона і виникає, і розвивається у своїй визначеності, і розгортається у справах, які несуть загальний ефект (результат) для інших людей [53; 162; 209; 224; 271; 380; 487].

З позиції тих, хто сповідує принцип діалогізму, резерви розвитку особистості вкладені не у зовнішню предметну реальність, не усередину психобіологічного ества, вони – у формах словесного спілкування, у слові. Слово є двостороннім актом, продуктом взаємин між тим, хто говорить, і тим, хто слухає. У слові особистість формує себе з точки зору іншого. В розвитку особистості потенціал спілкування однією стороною спирається переважно на різноманітні форми «висловлювань», досить часто на форму «малих мовленнєвих жанрів», внутрішніх і зовнішніх. Другою стороною – на пошук загальнопсихологічного критерію внутрішньої розвинутості особистості. Однак немає кінцевого стану розвинутості особистості, вона здатна нескінченно перевищувати себе та існуючі еталони особистісного розвитку. Враховуючи цю точку зору, можна стверджувати, що різні форми взаємодій, зокрема спілкування, слугують умовою розвитку особистості. При цьому сама особистість є принципово відкритим, незавершеним буттям, і постійне відтворення на новому рівні цієї «відкритості», тобто можливості вийти за межі себе, стати іншою особистістю, іншим «Я» і є критерієм її розвитку [43; 44; 151; 316; 419; 420; 428; 432].

В концепції суб'єкта життєдіяльності особистість розглядається як джерело і рушійна сила динаміки життєвого шляху. На основі такого підходу вивчення періодів життєвих структур особистості виявляє пролонговані критерії її розвитку. Такими виступають суб'єктивні ставлення, смисли, цінності та вчинки як форми вираження цінностей життя. Ознаками розвитку особистості є також її здатність здійснювати просоціальні вибори, приймати довільні рішення і знаходити адекватні способи реалізації цих рішень у справах та діяннях життя [44; 152; 155; 257; 325; 404].

У так звані «застійні часи» за деклараціями, «правильними» лозунгами стояли не завжди адекватні дії. Постійне порушення зв'язку слова і реальної справи розривало природний зв'язок намірів і діянь особистості, через що вона часто втрачала власне волевиявлення. В особистісному розвитку це призводило до втрачання людиною істинних, моральних мотивів, до втрати нею почуття власної позиції і смислу життя. В період плюралізму думок, особистість отримала право на вирішення індивідуальних проблем, на пошук власного смислу життя. Саме здатність особистості переживати цінність життєвих проявів своєї індивідуальності, своєї особистості, свого «Я» й визначає сутнісний аспект смислу життя. Нагадаємо, що в психології смислом (не тільки життя, але й вчинків, подій) прийнято називати внутрішнє мотивування,

індивідуальне значення для індивіда того чи іншого вчинку, поведінки, взаємодії. Смысл у такому ракурсі виступає як цінність і одночасне переживання цієї цінності особистістю у процесі її вироблення, привласнення чи здійснення. Нами констатовано розширення позицій вчених відносно того, що лише наявність смыслу життя може слугувати критерієм розвитку особистості. При цьому смысл визначається як стосовно життєвих потреб особистості, які численні та різноманітні, так і стосовно її самореалізації. Остання потреба є потребою у самовираженні, самоствердженні та самовизначенні власного «Я» особистості [78; 81; 169; 432; 437 та ін.].

Вивчення функціонального розвитку, тобто такого, що здійснюється усередині певної стадії розвитку індивіда і веде до кількісного накопичення якісно нових елементів (потенційних резервів), привело до визначення інших критеріїв розвитку особистості. Ними стали нові потенції, нові особистісні утворення (властивості, якості, риси) людини, які розгортаються і накопичуються в її внутрішній організації завдяки постійним взаємодіям з навколишньою дійсністю [24; 66; 124; 329].

Існує думка, що зростаюча особистість – це особистість, яка виявляє прогресивні тенденції розвитку суспільства, а тому вона спрямована на вирішення просоціальних завдань. Відповідно до цього визначено, що формальний критерій розвитку особистості – це здатність ставити і реалізовувати конкретні завдання, в той час як змістовний критерій – це вибір тих чи інших соціальних цінностей [325].

Слід зауважити, що у вихованні підростаючої особистості оптимальна точка двох моментів детермінації (внутрішньої і зовнішньої) поведінки деякою мірою зміщується до суб'єктивно-процесуального полюса. В управлінні ж зрілою особистістю ця точка, навпаки, трохи переміщується до об'єктивно-результативного полюса. Однак у кожному випадку дуже небезпечно удаватися в крайнощі, завжди слід враховувати обидві сторони єдиного психологічного механізму детермінації поведінки особистості. В зв'язку з такою альтернативною позицією критерії розвитку особистості визначаються її вчинком. Дуже влучно обґрунтував цей критерій П.Я.Гальперін, який зазначав, що психологи розрізняють поняття «дія» і «вчинок». Діємо ми нескінченно: одягаємося, сідаємо в автобус, обідаємо. А вчинок – це зміна долі; піднесення чи загибель наших цінностей, переосмислення життєво значущого. Маючи на увазі таку відмінність, не можна помилитися в оцінці особистості, знаючи, що вона проявляє себе далеко не у всіх діях, а у вчинках, тобто діях, узгоджених з моральними цінностями, такими діями, що потребують морального вибору [113].

Оцінка вчинку особистості відбувається на основі:

а) об'єктивних результатів, тобто позитивних чи негативних суспільно-значущих наслідків вчинку (змістовний критерій);

б) способів мотивації, тобто суб'єктивних характеристик реалізації вчинку: ступеня «витрат» при позитивних діях та ступеня «вигоди» при

негативних діях (динамічний критерій) [53; 152; 448].

Головний критерій розвитку особистості, який утверджувався у педагогічній думці ще А.С.Макаренком і який по праву можна визнати моральним критерієм, утілював наступне: вчинок особистості повинен бути правильним (благородним, суспільно значущим для інших) не тільки на людях (контрольованим ззовні), але й наодинці з собою (контрольованим внутрішньо). Показово, що в художній літературі, яка постійно накопичувала практичний психологічний досвід, трохи раніше вустами Л.М.Толстого був проголошений подібний критерій розвитку особистості, за яким вчинок завжди повинен нести благо іншим людям. Утвердження власним життям, власними вчинками буття «іншого» виступає єдиним критерієм морального прогресу і духовного становлення особистості [224; 409].

Процес становлення підростаючої особистості не відбувається в ізольованому середовищі, а здійснюється в контексті більше чи менше розвинутих взаємодій з людьми, суспільними інститутами, різними «проводарями» масової комунікації. В результаті свідомо, чи несвідомо тією або іншою мірою зростаюча особистість схоплює, засвоює тенденції сучасної їй епохи, характер пануючого сприйняття і розуміння життя. І цей «дух часу» накладає відбиток на зростання особистості. Саме у привласненні суспільної сутності полягає смисл соціального становлення підростаючої особистості: від самосприйняття, рефлексії, самооцінки, самоствердження – до самосвідомості, соціальної відповідальності, інтеріоризованих соціальних мотивів і, зрештою, до суб'єктивного усвідомлення себе самостійним членом суспільства. Отже, важливим критерієм розвитку особистості, за таким простеженням думок, є ступінь розвинутої її соціальності. Оволодіння зростаючою людиною соціальним досвідом взаємин, усвідомлення себе у суспільстві, бачення себе в інших людях, готовність до відповідальних дій і вчинків – все це своєрідно акумулюється в позиції «Я» особистості відносно суспільства. Характер змін соціальної позиції виступає показником соціального дозрівання особистості [421; 422; 424].

Необхідність розробки критеріїв розвитку особистості на певних етапах онтогенезу, зокрема в період підлітковості, ставить перед дослідниками цього віку завдання побудови цілісної теоретичної моделі особистісного зростання підлітка. Серед методологічних передумов побудови такої моделі саме аспект визначення критеріїв особистісного зростання підлітка є найскладнішим. Певно, що оцінку розвитку особистості підлітка варто будувати на фундаменті таких категорій аналізу, які ширші за традиційні категорії вікової психології.

Одні психологи намагаються підійти до показників особистісного та морального зростання з позиції визначення почуття соціальної відповідальності. Все ж її діапазон (коло соціальних ставлень, за які підліток може відчувати себе особисто відповідальним) та ступінь (міра відповідальності) значною мірою залежать від суб'єктивних передумов. У зв'язку з цим, як критерій моральності визнається індивідуальна

відповідальність особистості за свої вчинки. Інші психологи головні ставлення особистості до світу, інших людей і до самої себе визначають через моральну позицію, в основу якої покладаються динамічні смислові утворення – особистісні цінності. Сповідування цих цінностей закріплює єдність і самототожність особистості у значних відрізках часу, визначаючи тим самим ознаки її духовного становлення. Саме особистісні цінності, що обираються особистістю, складають її стрижень, її мораль, її внутрішньо прийнятий смисл [53; 54; 78; 79; 345; 346].

За сучасними поглядами, ствердження власної самостійності індивіда виявляється в ситуаціях особистісного вибору, що характерне для підліткового віку. Самостійна регуляція поведінки, зорієнтованої на допомогу спочатку значущим іншим (рідним, близьким), а надалі всім людям (незнайомим, далеким) і нарешті, людству залежить від моральних почуттів особистості. В дослідженнях, присвячених особистісному зростанню людини, простежується тісне співвідношення моральних почуттів і моральних виборів. Специфіка будь-якої моральної ситуації полягає в тому, що в ній особистість повинна зробити свій вибір самостійно, за власним волевиявленням. Безумовно, що передумови морального вибору не в ідеалі як такому, а в повсякденних, побутових ситуаціях. Моральний вибір в альтернативних ситуаціях робити важко, відповідальні рішення приймати теж нелегко. Але втеча від вибору – це депривація смислу існування особистості. Певно, що особистість творить себе тим, що саме вона вибирає. Особистість починається й здійснюється можливістю вибору. Отже, критерієм особистісного і морального зростання визначено здійснення вільного вибору [52; 169].

На основі описаних у зарубіжній науково-психологічній літературі особливостей розвитку моральних суджень підростаючої особистості та виявлених стадій морального реалізму і моральної автономії визначено відповідні критерії, які цілим рядом психологів покладаються в контекст дослідження моральної сфери зростаючої людини [38; 195; 311; 312; 319; 326].

Так, критеріями морального реалізму виступають:

- абсолютність моральної перспективи;
- розуміння правил як незмінних;
- переконання у неминучості покарання, в «іманентній справедливості»;
- «об'єктивна відповідальність» при оцінці вини;
- визначення морального вчинку, виходячи з того, що саме підлягає забороні чи покаранню;
- переконання в довільності чи спокутуванні покарання;
- схвалення покарання, накладеного авторитетом;
- схвалення довільного, нерівного розподілу благ чи нагород, проведеного авторитетом;
- визначення та прийняття повинного через покірність авторитету.

Критеріями автономної моралі стали наступні параметри:

- усвідомлення інших точок зору;

розуміння правил, вимог та норм як змінних;  
природне сприйняття покарання і справедливості;  
суб'єктивна відповідальність, врахування намірів (мотивів);  
визначення морального вчинку, виходячи з порушення норм  
співтворчості, кооперативності;  
погляд на покарання як на відшкодування чи реципрокність  
(обопільність);  
схвалення відплати за принципом «око за око»;  
вимоги рівного розподілу благ, винагород;  
визнання принципу рівності чи інтересів інших людей.

Психологічні явища, що конституують моральне буття особистості існують як скороминущий момент складних процесів її життєдіяльності, і їх дослідники часто опиняються перед питанням: що саме треба вивчати та з якими явищами треба експериментувати. На думку Х.Хартшорна і М.Мея, неможливе ніяке вивчення морального зростання, поки не будуть віднайдені способи, що дозволять відтворити феномени моральної поведінки в контрольованих умовах. Згідно з їх позицією, феноменом, який визначає сутність моральної поведінки особистості, є виконання норм моралі в умовах, коли дитина зацікавлена в їх порушенні і знає, що може це зробити безкарно [484].

Саме так починають зав'язуватися перші усвідомлені «вузли» зв'язку моральних конфліктів і перші досвіди моральних виборів. З цього моменту розпочинається також і моральна саморегуляція поведінки. Утворення складних ієрархічних зв'язків (між ставленням до предмета винагороди і ставленням до вимог іншої особистості), які характеризують особистість дитини, відбувається не само собою, не автоматично, а у внутрішній роботі її особистості. Особистісне становлення в описаній ситуації відтворює таке глибинне утворення, як совість. Наявним став факт певного самоствавлення дитини до себе: негативна оцінка себе є, одночасно, позитивним утвердженням себе, знаходженням себе, хоча це й було пов'язано з гіркотою.

Самоствавлення дитини і реалізуюча її внутрішня робота постали як інтерпсихологічний процес, що здійснюється при співучасті іншого. Дитина переживає почуття вини лише у присутності іншого, що вказує на витоки її моралі, яка у цьому випадку є чисто об'єктивною. Проте парадокс у тому, що дитина на особистісному рівні «перевернула» ставлення дорослого (позитивну оцінку експериментатора) на самоствавлення (негативну оцінку самої себе). І головне тут те, що на внутрішньому рівні відбувається робота особистості дитини, яка визначає ставлення до себе всупереч ставленню іншого, який нагороджує її за псевдоуспіх. Отже, важливим критерієм морального і особистісного розвитку стає самоствавлення як моральна оцінка себе в альтернативній ситуації вибору [169; 208; 209; 223].

Слід зауважити, що серед психологічних досліджень є і такі, де мірило моральності диференціюється відносно жіночого і чоловічого представництва.

Згідно лонгітюдних досліджень К.Гілліган, критерій моральності для чоловіків визначається справедливістю (виконанням законів, нормативів, правил), а для жінок пов'язується з відповідальністю перед конкретною людиною. За такою позицією, особистісний аспект представників жіночої статі в процесі їх морального зростання трансформує в себе такі ознаки: превалювання чужих інтересів над власними, емпатійність, потребу допомагати ближньому, офірування особистими потребами, сумлінне виконання обов'язків. Але головне – це етика універсальної перспективи – усвідомлення особистістю необхідності самостійно приймати рішення і бути відповідальною за них [319]. Вважаємо, що відповідальність особистості за різні сторони буття інших людей, включаючи таке її ставлення і до власного життя, тісно узгоджена зі здатністю приймати ефективні рішення [90; 91].

Отже, процес психологічного аналізу різних точок зору вчених показав, що критерії особистісного зростання за багатьма параметрами у смисловому полі узгоджуються з критеріями морального зростання. В концепціях розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності показниками її становлення виступають такі пролонговані критерії: суб'єктивні ставлення, смисли, особистісні цінності, вчинки, моральні вибори та здатність приймати і реалізовувати довільні (моральні) рішення.

У підсумку зазначимо, що існують різноманітні орієнтації психологів щодо визначення провідних компонентів та критеріїв розвитку особистості. Для нас показовим стало те, що існує пряме співвідношення між домінуючим атрибутом теоретичної моделі дослідження і тими ознаками, оцінками психологічних утворень, на основі яких визначаються показники особистісного і морального зростання.

### **Висновки (до розділу 1).**

Здійснений нами науковий аналіз аспектів розвитку особистості в потоці тих психологічних досліджень, яких ми торкнулися, не може вважатись цілком вичерпаним. Проте наші орієнтації в різновидах наукових просторів, які були сконцентровані навколо процесу становлення людини як суб'єкта життєдіяльності, розуміння і визначення сутності розвитку особистості, вказують на різноманітність вихідних положень вчених щодо пояснення генезису людини як особистості. В процесі узагальнення основних теоретичних позицій були визначені основні тенденції щодо вирішення проблеми розвитку особистості. Ретельне простеження кожної концептуальної схеми і змістовно-смыслових контекстів поняття «розвиток особистості» надає можливість стверджувати, що стрижень в його розумінні залежить від обраного вченим провідного положення, а саме: чому він надає перевагу детермінізму чи свободі розвитку особистості.

Генезис особистості у традиційній психології у зв'язку з привілеюванням в ній зовнішнього детермінізму переважно зумовлюється соціальними

чинниками. Закони соціогенезу домінують у такій тенденції і вказують на неможливість абстрагування розвитку особистості від суспільства, в якому формується її свідомість і образ життєдіяльності. При цьому діяльність виступає засадою процесу становлення особистості.

В тенденції актуалізації активності особистості стверджується активна роль свідомості в її генезисі і домінує постулат рівноцінної взаємодії внутрішньої і зовнішньої детермінації. Це означає, що творча активність особистості та соціальна детермінація її свідомості і поведінки являють собою глибоко внутрішньо взаємопов'язані аспекти єдиного процесу розвитку особистості.

Впродовж останніх десятиліть одним з головних питань, що має відношення до людської природи, генезису розвитку особистості, стало питання ступенів внутрішньої свободи, якою особистість володіє при виборі власних думок, поведінки і способу життя в цілому. Таку тенденцію у вітчизняній психології слід вважати новою, порівняно з американськими і європейськими концепціями розвитку особистості, де положення свободи, як альтернативне до інших позицій вчених, існувало набагато раніше.

Згідно з першою тенденцією, в процесі онтогенезу зростаюча особистість оволодіває суспільним досвідом, привласнює його, робить своїм здобутком, тобто відбувається соціалізація. Представляючи становлення особистості в канві даної тенденції, необхідно пов'язувати його з актами інтеріоризації суспільних взаємин, завдяки яким поняття «розвиток особистості» конкретизується як «засвоєння суспільного досвіду», як «оволодіння нормами, зразками і еталонами суспільства», як «перетворення суспільних мотивів у особистісні», як «уростання індивіда в культуру», як «входження в соціальне середовище та інтеграцію в ньому».

З позицій другої тенденції потенціал розвитку особистості співвідноситься з положенням взаємного детермінізму. Шляхи удосконалення природи людини, її розвиток пов'язані з можливостями збалансування внутрішніх, індивідуальних і зовнішніх, соціальних змін. Головне джерело детермінації знаходиться в діалектичній взаємодії суб'єктивного, особистісного і об'єктивного, суспільного. Така взаємна детермінація в розвитку особистості значно «виграє» перед попередньою тенденцією, оскільки, покладаючись на це положення, дослідники уникають крайнощів. По-перше, при рівноцінній взаємодії суб'єктивного і об'єктивного, відсутнє неправомірне ототожнення закономірностей розвитку особистості з законами розвитку суспільства, що не «розчиняє» особистість в соціумі і не веде до втрати її специфічних особливостей. По-друге, в такому ракурсі не гіпертрофується самостійність і автономність розвитку особистості. При цьому, свідомість виступає найважливішою спонукальною силою, що внутрішньо детермінує становлення особистості. Взаємозв'язок, взаємодоповнення різних сторін цілісного духовного світу особистості, її свідомості і поведінки є внутрішньою умовою, що стимулює її розвиток та саморозвиток.

Беручи до уваги в межах другої тенденції стрижньовий, інформаційно-значущий контекст поняття «розвиток особистості», його можна представити як «визначення способу суспільного життя і способів індивідуальної реалізації себе», як «життєвий рух і зміни у часовому просторі», як «накопичення нових суспільних можливостей та індивідуальних потенціалів», як «зміну специфічних розвиваючих форм: дозрівання і формування», як «перетворення потенційного і актуального», як «зміну процесуального і змістовного», як «виникнення і становлення нових психічних і особистісних утворень», як «здатність до активності і самоактивності», як «сходження до духовного і набуття персонального».

В основі третьої тенденції розвиток людини як суб'єкта власної психічної активності розглядається в єдності (але не тотожності) з власною психікою. В такому випадку психологи знаходять сутність буття людини в ній самій, то розвиток особистості визначається на основі уявлень про саморух, спонтанність, самосходження індивіда до глибин своєї психіки, до воз'єднання з самим собою.

Суб'єктивна свобода особистості виступає в ролі регулятивного початку, центру її життя. Особистість первісно є відповідальною за своє власне становлення і функціонування, тим самим, покладаючи в основу розвитку саму себе як цінність вищого порядку порівняно з власною психікою, котра є цінністю-засобом. Як самопробудження, так і самоствердження людини відбувається в її глибинах, найостаннішому корінні – енергії, силі, що являє собою вільний рух, вільний вибір вільної особистості.

В цілому процес розвитку особистості, навіть у логіці мисленнєвого ланцюгу, в останній тенденції уявляється досить складним. Це процес деякого динамічного, конструктивного «еволюціювання», для розуміння якого треба «звільнити» суб'єкта розвитку від зовнішнього середовища і діяльності. Особистість у зв'язку з цим несе в собі і постійно накопичує власний потенціал (вільний рух, субстанціальні інтуїції) розвитку і саморозвитку. Тому з позиції представників цієї тенденції правомірно говорити про самоактивність, спонтанність, саморозгортання, самоздійснення і саморозвиток особистості. В їх роботах з поняттям «розвиток» уподібнюються терміни «самоінтегрування», «свобода», «творчість», «самореалізація».

Подальший аналіз гуманістичного та феноменологічного напрямку в психології показав, що взаємозв'язок понять «розвиток особистості» та «особистісне зростання» тісний, але смислові акценти в них різні.

«Розвиток особистості», згідно з Маслоу, це динамічний процес («рух вперед і вгору», «змінність», «постійний напрямок руху протягом життя»), який триває безперервно. І саме в цьому динамічному процесі, коли задовольняються базові (дефіцитарні) потреби, пріоритет починає набувати мотивація зростання, тобто можна відмічати активне «особистісне зростання». Останнє фактично залежить від внутрішнього стану, від «психології свободи» особистості, а не від зовнішнього світу, впливи якого на процес її зростання відносні.



Передумовою «особистісного зростання», за Маслоу, є первісно існуюча, спадково детермінована внутрішня природа і «серцевина» особистості – самість. «Особистісне зростання» принаймні впритул наближається до «розвитку в напрямку самоактуалізації», однак це не одне і те ж; і розуміти його можна як самовираження самості, тобто як реалізацію прихованих здібностей і потенційних можливостей людини.

Мотиваційна сила розвитку людини підштовхує особистість до зростання, до осягнення цілісності і унікальності її самості, до повної реалізації всіх здібностей, до впевненості перед лицем зовнішнього світу і, в той же час, до здатності прийняти свою глибинну, істинну, безсвідому самість. Отже, поняття «особистісне зростання» (як воно представлено у Маслоу) є зростання зсередини, з «серцевини» особистості – її самості як актуалізація і поступове сходження до самоцінного: життєвості, цілісності, завершеності, краси, справедливості, простоти, самодостатності.

За позицією Роджерса «Я-концепція» є ядром особистості, в якому сконцентрована позитивна, здорова і конструктивна «тенденція до зростання, спонукання до самоактуалізації або тенденція рухатися вперед» як головна рушійна сила життя. Максимальне особистісне зростання у людини відбувається тоді, коли до неї щиро, з емпатією і розумінням ставляться оточуючі та приймають її такою, якою вона є. «Особистісне зростання» – це прагнення перебудувати чи змінити свою особистість і своє ставлення до життя, зробити його досить зрілим. У процесі особистісного зростання у людини змінюється сприйняття себе, вона реальніше оцінює себе; така людина стає дуже схожою на ту, якою вона хоче бути; вона впевненіша у собі і краще володіє собою; вона краще розуміє себе, стає відкритішою досвіду, менше заперечує і придушує свій власний досвід.

За Роджерсом, у динаміці змін людина «зростає як особистість». Отже, «особистісне зростання» – це зміни, які актуалізують «здібності людини відчувати себе» і бути відкритою тому, що відбувається усередині неї, розуміти і «приймати себе такою, як є», а також постійно «просуватися до високої конгруентності». Виходить, що в динамічному процесі розвитку людини особистісне зростання пов'язане зі зміною способів сприйняття свого внутрішнього світу. Чим більше внутрішньо особистість осягає своє «Я», тим більше вона зростає. Визначена динаміка внутрішніх змін людини за своєю суттю і є запропонована Роджерсом модель особистісного зростання, яка на сьогодні залишається найгуманнішою і найоптимістичнішою моделлю.

Отже, представники гуманістичного напрямку, звертаючись до поняття «особистісне зростання», досить часто розуміють його як процес динамічний безперервний і такий, що відбувається у внутрішньому світі, «усередині» особистості.

Більшість вчених висувають положення про те, що особистісне зростання тісно корелює з моральним зростанням. При цьому особистісною передумовою морального зростання виступає процес становлення самосвідомості, зокрема її

ядра, сутнісного центру людини – образу Я (Р. і Д.Байярди, І.Д.Бех, Г.Крайг, К.Свенкон, М. і Р.Снайдери, Д.Й.Фельдштейн, Р.Хіл, Г.А.Цукерман). Природа моральних уявлень інтерпретується по-різному: як звичка виконувати «належне» (Д.Болдуїн), як набуття власної системи цінностей (А.Бандура, Б.С.Братусь, Р.М.Грановська, Х.Ремшмідт, В.Хоффман), як особистісні цінності (І.Д.Бех), як мотиваційна цінність (Л.І.Божович), як здатність переносити нетерпиме ставлення до порушення норм на власну поведінку (С.Г.Якобсон), як емоційно-ціннісні переживання (М.Кле, Г.Крайг, П.Массен, О.І.Раєв, М. і Р.Снайдери). З різних точок зору також представлені детермінанти морального становлення особистості. Ними виступають зростаюча проблематизація та інтерналізація моральних норм, звичаїв, традицій (П.Массен, Г.Томе, Л.А.Регуш), збіг та розбіжність суспільних норм і норм родинного оточення, та їх наслідування (А.Бандура, Ф.Райс), процес входження і пристосування до нормативів референтного оточення (Л.І.Божович, М.Ю.Кондратьєв, А.Є.Лічко, В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман), імперативів сімейного середовища (Ф.Райс, Л.А.Регуш, А.Є.Лічко).

У цілому моральне зростання особистості зумовлюється специфічними фактами оточуючого світу і в першу чергу тими, що визначають «належність», «повинність», «нормативність». Нормативна регуляція як першооснова моральної регуляції виникає на ранніх етапах онтогенезу особистості; її детермінантами стають як зовнішні, так і внутрішні передумови.

Синтезуючи розглянуті нами моделі особистісного зростання і вирізняючи з них контекст «морального зростання», ми змогли відтінити значущий момент, який тісно сполучається з відкриттям «особистісної самосвідомості», з процесом метапізнання власного «Я». В змістовне наповнення поняття «особистісне зростання» цілком виправдано вводити момент метапізнання особистістю самої себе як носія певних моральних норм. Лише оволодіння цим процесом може характеризувати підняття людини над самою собою, її потенційні можливості сприймати себе з нової позиції – позиції носія нормативного «Я» та морального «Я».

Результати аналізу різних наукових підходів закріпили впевненість у правильності обраної нами тенденції: особистісне зростання як якісне набуття індивідом нових психологічних, просоціальних утворень виступає в нерозривній єдності, цілісності з моральним зростанням як таким само якісним набуттям людиною просоціальних новоутворень.

# Розділ 2



## Психологічні основи особистісного розвитку в підлітковому віці



Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. В ньому багато джерел та починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, критичний, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей оточуючої дійсності.

Саме в період дорослішання<sup>1</sup> відбувається втрата дитячого статусу, хоча ще зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї та статус дорослих. Такому положенню сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення якомога швидше набути статусу дорослої людини. Під періодом дорослішання розуміють фазу життя, змістом якої є перехід від дитинства до дорослості. Дорослішання – багатомірне психічне явище, яке охоплює радикальні зміни соматичного, фізичного, статевого, соціального і психологічного характеру. Проте у нашому дослідженні аргументація фактів життєдіяльності підлітка більшою мірою буде стосуватись соціально-психологічних змін його особистості. На нашу думку, особистість у період дорослішання треба розглядати не тільки як таку, що не досягла статусу дорослої людини, але й таку, що має специфічні потреби, мотиви, цінності, проблеми і труднощі. У цей період особистості притаманні особливі форми поведінки, специфічні норми, установки, соціальні ролі, конфлікти та приналежність до різних типів спільнот. Проблеми і труднощі у цій фазі розвитку зобов'язують суспільство і, зокрема, психологів постійно досліджувати особистість підліткового віку.

За короткий історичний період у нашому суспільстві відбулися глибинні зміни в різних сферах життя, які вплинули на процес становлення підростаючої особистості. Життєвий досвід підлітка, його домінуючі цінності та норми поведінки піддалися цим історичним змінам. У результаті на очах сучасного покоління відбулася суттєва перебудова загальної спрямованості особистості підлітка. У перехідний від дитинства до дорослості період індивід проходить великий шлях у своєму особистісному розвитку: через внутрішні конфлікти з самим собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні сходження до «придбання» почуття особистості.

Специфіка підліткового віку в тому, що він є і часом досягнень, і часом певних втрат. Досягнення особистості в період дорослішання пов'язані зі стрімким збільшенням обсягу знань, умінь, становленням моральності, відкриттям «Я» та опануванням нової соціальної позиції. Її втрати корелюють зі зникненням дитячого світовідчуття, безтурботливого і безвідповідального способу життя, що пов'язано з відсутністю можливості не сумніватися у собі, у своїх здібностях, з мукою пошуків правди у собі та в інших людях. Крім того, досягнувши періоду статевого дозрівання, підліток потрапляє в суперечливе положення: він вже не дитина, але ще не ствердився в культурі дорослих.

---

<sup>1</sup> В роботі ми використовуємо поняття період «дорослішання», «підлітковий вік», «підлітковість» та «перехідний вік» в одному синонімічному ряду.

## 2.1. Особливості особистісного зростання підлітка.

Класична психологія розвиток особистості підлітка пов'язувала з процесом статевого дозрівання [61; 180; 439; 440; 446; 468; 473; 474]. Дослідження другої половини ХХ століття підсилили роль процесу соціалізації у психологічних змінах особистості підліткового віку. Цей вік вважається найважливішим і найскладнішим періодом людського життя, а психічна напруженість, що узгоджується з формуванням цілісності особистості підлітка, залежить як від психофізичного дозрівання, особистої біографії, так і від суперечностей суспільної ідеології та духовної атмосфери соціального простору [311; 312; 319; 326 та ін.].

Уявлення про психічний розвиток як процес якісних перетворень (криз), періодичного зламу старих структур і формування нових, найповніше вираження знайшли у роботах Л.С.Виготського. При цьому вченим підкреслювалося, що чим яскравіше, енергійніше проходить криза, тим продуктивнішим стає процес формування особистості [106; 107; 108; 109].

Підліткова криза не має симптомів хвороби, але може у гострій стадії сприяти виникненню екстремальної ситуації і визначити розвиток психогеній, акцентуацій, неврозів [58; 182; 212; 213; 231; 292; 321].

У період дорослішання в особистості з'являються різні проблеми, і вона не завжди буває спроможна виробити механізми подолання труднощів відповідно до нової соціальної ситуації розвитку. Підліткова криза об'єднує в собі різні види поведінки і переживань, які пов'язані з труднощами особистісного зростання. Найчастіше вони характеризують кризу ідентичності. Останню можна розглядати як реакцію на втрату статусу дитини, на глибоку невідповідність між біологічними і соціальними можливостями, на невпевненість у своїй компетентності щодо багатьох питань життя. Підлітки починають «пошук себе», ставлячи вічні питання: хто я? для чого я? яким я хочу бути? яким мене бачать інші?

Актуальним для підлітка стає порівняння себе з однолітками. Пильно спостерігаючи за ними і постійно порівнюючи себе з іншими, підліток часто перебільшує свої дійсні фізичні недоліки. Заниження самооцінки, обумовлене переживаннями з приводу надуманих недоліків образу фізичного «Я», призводить до появи твк званого «комплексу Терзіта».

У багатьох підлітків переживання кризи пов'язане із зовнішніми проявами негативізму та егоцентризму. Негативізм відносно нетривалий за часом емоційний стан, який виявляється у діях і вчинках підлітка, що не мають ніякого смислу. Точніше, це протидія іншому та немотивовані протистояння дорослим (частіше батькам). Підлітковий егоцентризм являє собою неадекватно сильну сконцентрованість на власній особистості. Однак у переважної більшості підлітків егоцентризм має тимчасовий характер і не досягає значної виразності.

Здійснивши аналіз класичних і сучасних джерел з проблеми становлення

особистості в період дорослішання, ми змогли класифікувати особистісні риси і новоутворення підлітка відповідно до того, які з них превалювали в класичній парадигмі, та які (типові й специфічні властивості його особистості) виявлено в сучасних наукових дослідженнях [1; 8; 40; 42; 64; 87; 97; 103; 110; 132; 133; 178; 180; 188; 196; 232; 256; 263; 300; 311; 326; 414 та ін.].

Так, у класичному варіанті виділялися такі типові особистісні утворення підлітка: *егоцентризм, амбівалентність почуттів, прагнення до самотності, потреба у самоствердженні, самоаналіз, почуття невпевненості у собі, ідентичність, почуття виключності, емансипація, прагнення до створення ідеалів, вразливість, мрійливість, конформність.*

У сучасному варіанті вибір здійснено нами за високими ранговими показниками особистісних властивостей згідно з частотою їх виділення в наукових роботах широкого кола дослідників-підліткознавців.

Типовими особливостями особистості сучасного підлітка треба визнати:

- підвищену *сензитивність до оцінних взаємин з оточуючими*;
- *вибірковість в оцінці* якостей іншої людини (фетишизація тих якостей, які найбільше імпонують підлітку);
- появу *прямолінійних оцінок та критичних суджень* про оточуючих;
- чітку диференціацію оцінних ставлень і *яву рефлексивних очікувань* (тобто здатності передбачати, як можуть оцінити особистість підлітка знайомі, родина, однолітки, вчителі);
- *нестійкість самооцінки*;
- *мотивацію досягнення* (потребу в успіху чи уникненні невдачі та гостре їх переживання);
- *високу сприйнятливості* думок оточуючих (головним чином референтних осіб) про власну особистість;
- появу *відносно стійких цілей* і здатності *довільно приймати рішення*;
- *вимогливість* (взаємну вимогливість) до однолітків (друзів) і дорослих (батьків, вчителів) у дотримуванні слова, обіцянок, у відданості та довірі;
- виникнення особливого особистісного новоутворення – *рольового самовизначення*, котре можна охарактеризувати як усвідомлення підлітком себе як представника суспільства, підліткової субкультури, референтної групи та конкретизація себе в них через прийняття певних рольових позицій;
- прагнення бути значущим (авторитетним) у колі однолітків;
- потребу в інтимно-особистісному спілкуванні зі значущими ровесниками;
- конформність щодо думок і позицій референтних однолітків;
- відносну незалежність поведінки від порад дорослих;
- прагнення до автономності та самостійності;
- прагнення до нової соціальної позиції – позиції бути і вважатися дорослим (почуття дорослості);
- здатність до саморозвитку;
- усвідомлення власної наступності (стійкості особистості у часі), зміна

часової перспективи (поглядів на майбутнє);

– відмову від віри в особисте безсмертя і прийняття неминучості смерті, що спонукає підлітка замислюватися про сенс життя і створювати власну філософію буття.

Поряд з типовими характеристиками особистісного розвитку підлітка важливо відзначити і специфічні особливості його зростання. Специфічні психологічні особливості відносно типових властивостей особистості ми розглядаємо як дещо, перш за все, схоже з останніми, але й таке, що має відмінності (своєрідність, новизна, яскрава виразність). Власне моменти своєрідності та новизни й охоплюються поняттям специфіки. Отже, специфічними особливостями особистості в період дорослішання виступають:

– поява нової мотивації – глобального інтересу до власної особистості, коли предметом свідомості стають своя зовнішність, поведінка, думки, мова, інтелект, здібності, риси характеру і переживання;

– гостра потреба (як новий мотив!) розібратися у власному внутрішньому світі, що знаменує появу особистісної рефлексії як здатності до самоаналізу особистісних якостей;

– потреба (як новий мотив!) занурюватися у власні переживання, сприймати й осмислювати цілий світ нових власних емоцій як станів і почуттів своєї особистості;

– виникнення особистісної саморегуляції як здібності оволодівати власною поведінкою у значущих для себе ситуаціях за рахунок трансформації зовнішнього контролю (зі сторони оточуючих) у самоконтроль;

– амбівалентне ставлення до власної особистості та оточуючих;

– разом з усвідомленням своєї неповторності, несхожості на інших виникає почуття розпливчастості та невизначеності власної індивідуальності;

– усвідомлення співвідношення (узгодженості – неузгодженості) внутрішнього плану (мотивів) і зовнішніх проявів (поведінки), а саме: коли думаю одне, а роблю зовсім інше;

– неадекватне співвідношення власної особистості з особистістю ровесника як потреба порівнювати, ідентифікувати себе з іншим (коли власний образ може бути осяжніший, тонший, ніж образ ровесника, і навпаки);

– зростає прагнення до афіліації і одночасно з'являється прагнення до самотності;

– інтерес до моральних якостей власної особистості, який стимулюється новою потребою відірватися від об'єктивної моралі та створити суб'єктивну (автономну) мораль;

– пошук особистісних мотивів вчинків, що характеризують внутрішню сутність особистості.

Соціальна ситуація як умова розвитку і буття особистості в підлітковий період має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дитинстві. Розбіжність пов'язана не стільки із зовнішніми обставинами, скільки з внутрішніми чинниками. Підліток продовжує жити в сім'ї, вчитися у школі,

контактувати з однолітками, але сама соціальна ситуація трансформується в його свідомості у зовсім нові ціннісні орієнтації. Тепер вже інакше розставляються акценти між сім'єю, однолітками і школою.

Саме у підлітковому віці змінюється внутрішня позиція у ставленні до школи і навчання. Якщо у молодших класах діти психологічно захоплені власне учбовою діяльністю, то в період пубертату їх починають приваблювати взаємостосунки з однолітками. Ці взаємини стають основою внутрішнього інтересу підлітків.

У шкільних умовах, не ігноруючи навчання, підліток особливої уваги надає спілкуванню. Головне місце серед мотивів позитивного ставлення до школи займає мотив спілкування з однолітками. Учбова мотивація підлітків формується на основі пізнавальних потреб і учбових інтересів. А для формування в них більш широкого кола нахилів і здібностей велику роль починає відігравати активне випробовування сил в різних галузях трудової діяльності. Такі практичні орієнтації обумовлюють можливість особистісного самоствердження і самовдосконалення.

У сучасному соціальному просторі підліток володіє таким багатоохоплюючим арсеналом умов і можливих провокацій для самодослідження особистості, що дорослі навіть і не уявляють собі деяких орієнтирів. Так, один підліток може прагнути до найкращих досягнень духовної культури, відвідуючи театри, картинні галереї, музеї, різні виставки, а інший – шукати контактів з безпритульними, вивчаючи міру людського падіння і досліджуючи незвідане. Треба наголосити, що в підлітковому віці відбувається надзвичайне розширення соціальних умов буття особистості: як у фізичному просторі, так і в особистісному – у плані збільшення діапазону духовних випробувань самого себе.

Особистісно орієнтований підхід, який було покладено в основу нашого дослідження, вимагав, по-перше, визначити тенденції особистісного зростання підлітка у сучасній ситуації розвитку, а, по-друге, конкретизувати мету нашої роботи, що вимагало розгортання пілотажного дослідження. Останнє було спрямоване як на ознайомлення з соціальними обставинами життя підлітків, так і на вивчення компонентних характеристик їх особистісного становлення. Покладаючись на провідні структурні складові в розвитку особистості, які у своїх роботах виділяв С.Л.Рубінштейн та ряд дослідників підліткового віку (В.А.Аверін, К.Н.Поліванова, Ф.Райс, Х.Ремшідт, Д.Й.Фельдштейн, Г.А.Цукерман), ми поставили за мету на підготовчому етапі психологічного дослідження виявити ті особистісні властивості та якості характеру, які «підкріплюють» творче розгортання внутрішніх потенціалів людини (впевненість у собі, цілеспрямованість).

Враховуючи сутність положення єдності свідомості та діяльності, основна увага акцентувалась на тій діяльнісній основі, яка виступала активуючим «організмом» розвитку свідомості підлітка – інтимно-особистісному спілкуванні та рівні впевненості у ньому. Важливим



параметром особистісного зростання виступав для нас мотиваційний компонент, який було проаналізовано з позицій показників мотивації досягнення.

Пам'ятаючи про те, що одне із сутнісних протиріч підлітковості уособлює невідповідність між сформованими можливостями і прагненнями підлітка та його об'єктивним положенням в оточенні, ми виявили ступінь узгодженості емоційних переживань, які актуалізуються мотивацією запобігання невдачі – самозахистом. Загальну особистісну спрямованість, тенденцію до самоактуалізації та домінуючі ціннісні орієнтації підлітків ми вважали значущими показниками зростання, а тому ці категорії також підлягали вивченню та інтерпретації на цьому етапі нашої роботи.

Для вивчення зазначених особистісних характеристик нами був використаний валідний методичний інструментарій, яким широко користуються вчені-підліткознавці (тест визначення впевненості у собі, шкала визначення впевненості у спілкуванні, методика визначення цілеспрямованості – автор В.А.Лосенков; методика домінуючих ціннісних орієнтацій – автор Х.Ніємі; опитувальник особистісної орієнтації – автор А.Джоунс, Р.Крендалл; тест вимірювання мотивації досягнення – автор А.Мехрабіан; тест мотивації запобігання невдачі – самозахисту – автор Т.Елерс тощо).

Пошук відповіді на питання, що лежить в основі особистісного зростання людини в період дорослішання, ми здійснювали з використанням положення А.Маслоу, сутність якого становить наступне: лише вивчаючи природу здорової особистості, що здатна до актуалізації власних потенціалів, і яка володіє позитивною системою мотивації, емоцій, цінностей, спрямованості, самоусвідомлення, можна віднайти засади повноцінного зростання [501; 502; 503].

В процесі пілотажного дослідження було обстежено 1127 учнів підліткового віку в різних регіонах України. Кількісний і якісний аналіз даних дав можливість визначити генеральну сукупність для дослідницької діяльності, яка становила 560 досліджуваних віком від 12 до 15 років. З цієї вибірки 112 досліджуваних обстежено у м. Києві, 104 – м. Сумах, 167 – м. Луцьку і 177 – у м. Переяслав-Хмельницькому. З них віком 12-13 років – 160, 13-14 – 224 і 14-15 – 176 досліджуваних. Контингент обстежених становили учні звичайних загальноосвітніх шкіл, але з достатньо сприятливою атмосферою взаємин і мікроклімату в класі, з помірним та високим ступенем розвитку групової згуртованості та «симпатичної» дистанції у мікрогрупах. У класах, що брали участь в експерименті, у ситуаціях незлагоди домінували, в основному, такі стилі поведінки, як співдружність, компроміс, лише інколи

запобігання та пристосування. Допоміжну психологічну інформацію<sup>1</sup> про міжособистісні стосунки підлітків у шкільному середовищі ми отримували під час безпосередніх контактів з вчителями та практичними психологами базових середніх шкіл.

Показники різних компонентів особистості, як-от: а) особистісних рис, б) мотивації як змістовної сторони поведінки, в) самоактуалізації, г) ціннісної та особистісної спрямованості (на основі отриманих кількісних даних) були охарактеризовані нами як такі, що мають норму (статистичну). Це означає, що середній статистичний діапазон значень за шкалою особистісних властивостей, котрі вимірювалися, наближається до властивостей того рівня, який характеризує середньостатистичного індивіда [363]. Точніше, це соціокультурний норматив розвитку властивостей, які явно чи неявно вважаються прийнятними для життя у суспільстві.

Статистичні дані використаного банку методик було отримано за допомогою комп'ютерної обробки даних. На основі цих даних (високого і помірного рівня розвитку тієї чи іншої якості) визначалася позитивна тенденція у становленні особистісних властивостей.

За якісними даними дослідження підлітки, які були впевнені в собі та довіряли власним почуттям, звично «приймали» оточуючих, виявляли емпатійне ставлення до них та були уважними до їх проблем. Кількісні дані вказують на те, що дуже високий рівень (самовпевненість) не притаманний загальній вибірці (560) досліджуваних, високий рівень впевненості у собі становив 12,7%, помірний – 66,2%. На низькому рівні розвитку цієї властивості знаходився 21,1% досліджуваних. Досліджувані з низькою впевненістю у собі становили лише 1/5 кількості генеральної сукупності, що дозволяло оперувати з «надійним» контингентом (4/5) досліджуваних при вивченні феномену особистісного зростання.

Позитивну тенденцію визначили кількісні показники з високим (17,5%) і помірним (78,8%) рівнем розвитку впевненості у спілкуванні підлітків, що разом становило 96,3%. У незначного контингенту (лише 3,7%) обстежених виявився низький рівень. Вважаємо, що домінування у підлітків потреби в особистісному, інтимному спілкуванні все ж таки «задає тон» як становленню у них комунікативної функції, так і прагненню до переживання (усвідомлення, обговорення) разом значущих в їх субкультурі проблем, актуалізації власних поглядів, сприяючи утвердженню власних позицій серед спільноти рівних собі за рольовим статусом.

Схожі показники були отримані за такою якістю характеру як

---

<sup>2</sup> Загальна програма пілотажного, а надалі генетико-моделюючого експерименту передбачала укладення з керівниками шкіл усних угод морально-етичного порядку про те, що наше дослідження носить суто науковий характер і його результати, так само як згадування конкретних шкіл, вчителів та окремо взятої дитини не можуть бути використані в публіцистичних або інших цілях (окрім змісту нашої дисертаційної роботи).

цілеспрямованість, що визначило позитивну тенденцію її становлення у 93,8% (34,2% – високий і 59,6% – помірний рівень розвитку) досліджуваних і лише 6,2% мали низький рівень досліджуваної якості. Переважна більшість підлітків наголошували на тому, що вони ставлять перед собою певні цілі (близькі та далекі) і сподіваються на успіх в їх реалізації, вважаючи, що для цього в них є необхідні особистісні якості.

Нами вже зазначалося, що значний потенціал зростання особистості знаходиться в її мотиваційній сфері, зокрема, у потребі досягнення. Ця потреба базується на протилежних особистісних орієнтаціях – прагненні до успіху та уникненні невдач. За нашими даними категорія обстежених, які прагнуть до успіху, перевищує баланс – їх біля 60%. А тих, що прагнуть уникати невдач, близько 40%. Проте констатовано тенденцію до збільшення останніх у віковому аспекті: від 37% досліджуваних у діапазоні 12-13 років до 67% – у діапазоні 14-15 років. Передбачаємо, що ця тенденція зумовлена тим, що підлітки чіткіше усвідомлюють власні можливості щодо свого «входження» у сучасний соціальний простір, зокрема, багатьох турбує нездатність повністю опанувати позицію дорослої людини як представника широкого соціального загалу (позиція «Я в суспільстві»). З цим ми пов'язуємо, по-перше, те, що з віком особистістю осмислюється великий ряд власних нереалістичних бажань і прагнень, а, по-друге, в її свідомості виразніше відбиваються власні взаємини і життєві події у навколишній дійсності, що викликає переживання феномену «включеної невключеності». Пошук свого місця у соціальному просторі вказує підлітку, що життя його залишається переважно шкільним і він виключений із суспільної діяльності як такої. На основі самооцінки він установлює специфічність свого положення: можливість реалізувати почуття діяльній сили тільки в уяві. Це означає, що більшість ціннісних орієнтацій підлітків реалізуються лише у мріях і не можуть бути включені в реальне буття. Безсумнівно, що суперечливість такого положення й визначає зростання мотиву уникнення невдач, здатність варіювати, пристосовуватися, ухилятися від відповідальності.

Проранговані кількісні показники мотивації досягнення (представлені нами за зразком вікового діапазону 13-14 років, інші дані з цими схожі) показують, що загальний розмах отриманих балів (від 104 до 168) у хлопчиків трохи перевищує розмах балів (від 84 до 163) у дівчаток, що свідчить про вищий потенціал досягнення успіху в представників чоловічої статі. При цьому розмах балів у показниках помірному рівня розвитку мотивації досягнення знову вищий у хлопчиків (від 128 до 146) порівняно з дівчатками (від 115 до 128), що також вказує на пріоритет перших. Ці показники засвідчують, що деякі дівчатка зовсім не схильні прагнути до високих досягнень, вважаючи цей момент не жіночою справою. В цілому ж загальна позитивна тенденція за даними мотивації досягнення (високий і помірний рівень розвитку якості) у хлопчиків становить 71%, у дівчаток – 69%.

Надійність отриманих результатів підтверджують показники мотивації

запобігання невдачі, які до певної міри асинхронні з даними потреби у досягненні. Так, високий ступінь запобігання невдачі співвідноситься з низьким рівнем потреби у досягненні і навпаки. Крім того, цей ступінь (мотивація до самозахисту) є досить варіативним, оскільки збільшується у підлітків між 13 і 14 роками і зменшується між 14 і 15 роками, вказуючи на неузгодженість, амбівалентність внутрішніх переживань особистості підлітка, і в цілому становить 56% досліджуваних. Помірний ступінь цієї властивості має таку ж варіативність, але характеризується ситуативною наявністю внутрішньої напруженості і відповідає показнику 40,8%. І лише 3,2% досліджуваних не мають внутрішньоособистісних конфліктів, що пов'язано зі здатністю протистояти невдачам.

Якісна і кількісна інтерпретація домінуючих ціннісних орієнтацій показала, що в цьому ієрархічному ряду, згідно з середньостатистичними даними, перше місце належить «потребі в інтимному спілкуванні» (42,1), друге – «визнанню серед оточуючих» (40,6), і третє місце поділили «моральні цінності» (38,4) та «взаємини з дорослими» (38,3). Отже, з одного боку, основним особистісним мотивом підлітків виступив мотив до близького, автономного від світу дорослих спілкування з ровесниками, а з іншого боку, мотив до самоствердження і визнання серед оточуючих: референтних дорослих і однолітків. При цьому потреба у взаєминах з дорослими неухильно зростає завдяки засвоєнню універсальних моральних законів та виникненню суб'єктивної, автономної моральності, коли не дорослий пропонує і диктує правила та обов'язки, а сам підліток поводить себе серед оточуючих згідно з прийнятими моральними імперативами.

Високий ступінь потреби в самоактуалізації притаманний незначній кількості досліджуваних (12%), до того ж між 12-14 роками він більший, ніж між 13 і 14 роками, але надалі у досліджуваних між 14 і 15 роками починає зростати. Більшість показників цієї потреби визначає помірний ступінь її становлення (82%) на обстежених етапах дорослішання, за винятком вікового інтервалу між 13 і 14 роками, де констатовано низький ступінь (6%) мотивації зростання. Така ситуація в особистісному зростанні цілком зрозуміла, оскільки вказаний діапазон є найскладнішим і представляє власне момент кризи – внутрішньої напруженості та складних особистісних перебудов. Уважне вивчення кількісних даних показало, що в період між 13-14 роками статистичні показники більшості психологічних утворень погіршувалися, проте у подальшому віковому діапазоні спостерігалася їх стабілізація.

Складність і багатогранність обраного для дослідження феномена вимагали вивчення сучасних обставин життя підлітків. Було проведено опитування за шкалою, запропонованою М.Р.Бітяною в роботі «Психологія особистісного зростання» [59].

Прорангувавши всі вибори, які здійснили досліджені, ми відібрали показники дуже високі (а), високі (б) й помірні (в) та внесли їх у табл. 1.

## Особистісні орієнтації підлітків у сучасному соціальному просторі

n=560

Узагальнена характеристика змісту питань	Ранги виборів
	а – найвищий; б – високий; в – помірний
<i>I. Вільний час:</i>	
уподобання і захоплення у вільний час	а – зустрічі з друзями б – слухання музики в – перегляд телепередач
переваги серед жанрів фільмів і телепередач	а – комедія; а – спортивні б – бойовик; б – телесеріали в – детектив; в – музичні
переваги серед жанрів музики	а – важкий рок б – попмузика в – класичний рок
що читаєте у вільний час	а – журнали б – детективи в – газети
<i>II. Здоровий спосіб життя:</i>	
основні погляди на здоровий спосіб життя	а – займатися спортом б – не вживати алкоголь в – не палити і не вживати наркотики
необхідність у дотримванні принципів здорового способу життя	а – так б – частково в – ця проблема поки що мене не хвилює
якщо б Ваш друг вживав наркотики, то Ви б:	а – намагався б допомогти позбутися звички б – відразу припинив би з ним стосунки в – немає відповідей
чи вважаєте Ви проституцію прийнятним способом заробляння грошей	а – вважаю, що з цим необхідно боротися в – ставлюся з засудженням в – це спосіб отримати великі гроші
віковий термін початку статевого життя	а – після 18 років б – з 17 років в – з 13 років
ставлення до проблем ранньої вагітності	а – вважаю це особистою справою кожного б – ця проблема мене не цікавить в – ставлюся з засудженням
ставлення до проблеми абортів	а – вважаю особистою справою кожного б – можу підтримати морально в – не замислювався над цим
ставлення до рекету	а – вважаю, що з цим треба боротися б – вважаю це явище неминучим злом в – ця проблема мене не хвилює

Узагальнена характеристика змісту питань	Ранги виборів
	а – найвищий; б – високий; в – помірний
<i>III. Небезпека, страхи і тривога:</i>	
наскільки себе безпечно відчуваєте	а – ніколи не стикався з небезпекою б – з небезпечними ситуаціями справляюся в – нічого та нікого не боюся
хотіли б мати зброю для самозахисту	а – пістолет б – нічого в – газовий балончик
<i>IV. Ставлення до школи, професії, оточуючих:</i>	
чи достатньо школа готує до життя	а – дещо з того, чому навчають у школі, згодиться б – так, достатньо в – відстає від швидкоплинного життя
можливість вибору навчального закладу	а – школа, в якій навчаюся б – спецшкола з поглибленим вивченням предмету в – курси, де навчаються певній професії
престижна професія	а – бізнесмен б – юрист в – лікар
хто Вас підтримує у важку хвилину	а – батьки б – друзі в – мистецтво; природа

Зазначимо, що домінуючі орієнтації підлітків у сучасному соціальному просторі виявилися за параметром заповнення «вільного часу» таким чином: зустрічі з друзями, перегляд фільмів (комедій), телепередач (спортивних), прослуховування музики (важкий рок). Параметр «здоровий спосіб життя» підлітки пов'язують з заняттями спортом, відсутністю потреби вживати алкоголь чи наркотики. Ними засуджуються такі соціальні «негативи», як проституція, рекет. Між тим ставлення до проблем ранньої вагітності та абортів виявляється індиферентним. Спостерігається самовпевненість щодо обізнаності про засоби безпечного сексу. В параметрі «небезпека» пріоритетним виступає судження із вказівкою на відсутність небезпечних ситуацій у житті підлітків. Проте соціальні події і, певно, засоби масової інформації створюють внутрішню тривогу, оскільки підлітки прагнуть мати власні засоби для самозахисту. Параметр «ставлення до школи» визначає вибір підлітками тієї школи, в якій вони навчаються. Разом з тим, вони впевнені, що отримувані в школі знання недостатньо готують їх до сучасного життя. Важливо відзначити, що загальна тенденція емансипації, виокремлення від батьків заперечується їх

зверненням до своїх рідних у складних життєвих ситуаціях.

На основі установлених тенденцій особистісного розвитку слід наголосити, що відібраний контингент досліджуваних володіє позитивним потенціалом особистісних властивостей, мотивації досягнення, потреби в утвердженні власних ціннісних орієнтацій тощо. Актуалізовані погляди підлітків щодо сучасного способу їх життя можуть бути представлені як більш-менш адекватні. Разом з тим, якісний аналіз показав, що враховані нами параметри до кінця не можуть вичерпати всю складність внутрішніх аспектів особистісного зростання. Немає сумнівів, що основна мета нашої подальшої роботи повинна бути сконцентрована навколо конструкту «самосвідомість» підлітка. Відповіді на питання: «Хто Я? Який Я?» – залишалися поза нашою увагою. Проблема самооцінки, самоповаги, рівня домагань, реального Я, ідеального Я та нормативного Я потребує досліджень, і лише в процесі вирішення цього ряду питань можливо буде відкривати нові сторінки досліджуваних аспектів особистісного зростання сучасних підлітків.

У підсумку підкреслимо, що процес особистісного розвитку в період дорослішання, з одного боку, тісно пов'язаний з генотипічними і віковими аспектами, на що вказують варіативність, гетерохронність становлення особистісних властивостей між різними віковими інтервалами. Ситуації внутрішньої напруженості, емоційних переживань, внутрішньоособистісних конфліктів розбалансовують в діапазоні 13-14 років інтеграційні процеси та ускладнюють поведінкові реакції підлітків, що знаменує перехідний, кризовий момент становлення особистості. З іншого боку, особистісне зростання у підлітковому віці нерозривно пов'язане з соціальною ситуацією розвитку, оскільки всі перипетії сучасної соціальної історії: нові віяння, мода, соціально-політичні погляди, ідеологія, вибір цінностей, престижність професій, заповнення вільного часу, курйози і катаклізми, досягнення духовної культури, підйоми і падіння моральності, провокації молодіжних випробувань, знаменний мовленнєвий сленг, інновації субкультури – все це та багато іншого відбиваються у свідомості й самосвідомості сучасного підлітка, вводячи його в повсякденність буття.

Отже, тільки в єдності зовнішнього, соціального і внутрішнього, психологічного відбувається відчуття, ствердження та зростання сутнісного – особистісного в людині. Специфічними виявляються ті особистісні якості, які вражають своєю неординарністю, своєрідністю, новизною. Такими виступають особистісні новоутворення підлітка: потреба в оцінних взаєминах, особистісна рефлексія, потреба в самозахисті та самоповазі, особистісна саморегуляція, потреба у досягненні та самоствердженні тощо. Вважаємо, що лише через внутрішнє, через самоусвідомлення підлітком себе як особистості відбувається складний процес його зростання.

## 2.2. Самосвідомість як психологічне новоутворення у підлітковому віці.

У процесі набуття підлітком життєвого досвіду, його «теорія» осмислення самого себе стає конкретнішою і реалістичнішою. Він перевіряє її положення, щоб запобігти непотрібних розчарувань і забезпечити ефективність діянь.

Становлення самосвідомості в цей період визначає певне соціальне зростання відносно визначення нової «внутрішньої позиції, в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, свої погляди і здатність самостійно відстоювати власні переконання. Підліток сензитивний до свого духовного зростання, а тому він починає інтенсивно просуватися в розвитку всіх ланок самосвідомості. У цьому віці вона вже включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої людини. Інша річ, якого рівня вони досягають у своєму розвитку в підлітка і які з них займають центральне положення у структурі його особистості.

Треба віддати належне Л.С.Виготському, який в історії розвитку вищих форм поведінки поділив генезис процесу самосвідомості на три ступені. Перший ступінь пов'язаний з тим, що кожна вища форма поведінки засвоюється дитиною виключно зовнішньо, і об'єктивно вона несе в собі всі елементи вищої функції, хоча суб'єктивно для самої дитини, яка її ще не усвідомила, виступає природним способом поведінки. Другий ступінь пов'язаний із взаємодіями з іншими людьми, які наповнюють натуральну, природну форму поведінки відповідним соціальним змістом і вона для інших раніше, ніж для самої дитини, набуває значення вищої функції. Третій ступінь характеризується тривалішим періодом розвитку дитини, коли вона починає усвідомлювати будову цієї функції, починає керувати власними внутрішніми операціями і регулювати їх. Ці три ступені проходить у своєму розвитку кожна психічна функція. Лише на третьому, вищому ступені вона стає функцією особистості у прямому смислі цього слова.

Вважаємо достатньо актуальною для сучасної вікової психології позицію вченого стосовно рівня розвинутої самосвідомості підлітка, судити про який він пропонував на основі таких фактів: а) здатності рефлексувати власне соціальне положення в оточуючому середовищі; б) здатності постійно знаходити в собі якісь нові можливості, оскільки самосвідомість не є статичною та закріпленою якістю, і процес її становлення проходить через різні ступені, маючи тривалий характер.

Цікавими і в той же час не досить глибоко використаними сучасною психологією вважаються нам шість напрямків розвитку самосвідомості підлітка, з яких складаються головні аспекти, що її характеризують.

Перший напрямок пов'язаний з фізичним ростом і з виникненням більш-менш адекватних і зв'язних знань про фізичний образ самого себе. Але тут існує багато проміжних ступенів між низьким рівнем знань про себе і широким, поглибленим знанням свого фізичного образу.



Другий напрямок включає становлення «внутрішньої самосвідомості», коли власний образ переноситься усередину. Проте його випереджає усвідомлення того, що існує внутрішній світ інших людей. Зростання переходу усередину залежить від соціальної ситуації розвитку, і можна спостерігати, як деякі підлітки «застряють» на ступені «зовнішньої» самосвідомості.

Третій напрямок розвитку самосвідомості підлітка – це інтегрування зовнішнього та внутрішнього образу в єдине ціле. Окремі якості стають у самосвідомості підлітка рисами характеру. Тут спостерігається ряд ступенів, які якісно різняться між собою, і які поступово проходить підліток залежно від впливу вікових та соціальних особливостей.

Четвертий напрямок визначає становлення автономності особистості підлітка, тобто чіткого виокремлення власної особистості з усіма її особливостями, своєрідністю, унікальністю в оточуючому світі. Завищений розвиток самосвідомості у цьому напрямку дуже часто приводить багатьох підлітків на ступінь ізоляції, роз'єднаності з оточенням, що може викликати в них тяжкі переживання.

П'ятий напрямок включає перехід до суджень про себе за «духовними масштабами», які запозичуються з об'єктивної культури, і згідно з ними оцінюється власна особистість. Оцінка духовного образу «Я» заснована на ряді ступенів, серед яких перше місце займає ступінь «тілесної цнотливості та краси», або так звана «зігфрідова мораль». Друге – здатність до дій і моральних вмінь, тобто здатність набувати вміння в тих справах, за які підліток отримує повагу дорослих. Третій ступінь пов'язаний зі здатністю до рефлексивних очікувань, а саме, оцінок, які визначають те, що від підлітка чекають дорослі. Ступінь, який завершує цей напрямок, характеризується становленням соціальної, колективної моралі, точніше – здатністю сприймати і виконувати суспільні нормативи, вимоги, еталони, які прийняті у певному суспільстві.

Шостий напрямок розвитку самосвідомості і особистості підлітка пов'язаний зі зростанням інтеріндивідуальної варіації, тобто зі зростанням відмінностей між індивідами. Можна визначити цей ступінь скоріше як ступінь індивідуалізації.

З викладеного вище випливає що, самосвідомість є похідним фактом у психології перехідного віку, і виникає вона не в процесі миттєвого відкриття, а шляхом створення історії особистості на попередніх етапах життєдіяльності. Отже, центральним фактом перехідного віку, у розумінні Л.С.Виготського, є те, що самосвідомість, як психологічний феномен, знаходиться у безперервному розвитку. До того ж у структурі компонентів особистості підлітка самосвідомість є верхньою і останньою перебудовою, якій підлягає його психологія [104; 105; 107].

Важливо відзначити, що у подальшому вивчення особистісного розвитку підлітка приводило багатьох психологів до висновку про суттєву роль генезису самосвідомості у період дорослішання.

У перехідний період виникає найважливіше новоутворення – нова форма

самосвідомості, для якої характерні узагальнені уявлення і думки про властивості власної особистості та їх оцінка. Спочатку на основі рефлексії відбувається узагальнення і осмислення особливостей поведінки, а надалі і якостей всієї особистості. Для того, щоб виділити у самого себе певні особистісні якості і визначити до них ставлення, підлітку необхідно позначити їх словом (поняттям) і ввести в систему морально-психологічних понять. Лише на такій основі можна осягати морально-психологічний склад власної особистості (Л.І.Божович, 1955; 1968).

Саме у підлітковому віці виникає новий мотив – спеціально вивчати і пізнавати себе. Потреба самопізнання у підлітків є провідною і обумовлюється передусім необхідністю повніше, раціональніше використовувати свої внутрішні можливості з метою реалізації тих підвищених вимог, які висуває до них суспільство. Підліток здатен диференціювати у самому собі позитивні і негативні якості, порівнюючи себе з іншими, виявляючи підвищену чутливість до тих оцінок, які дають йому оточуючі (П.Р.Чамата, 1968).

Увага підлітка цілковито прикута до власної особистості. Вперше у розвитку особистості з'являються окремі прояви самосвідомості: самостереження, самопізнання, самоствердження, саморегуляція, які утворюють ієрархічний ряд саморозвитку підлітка. Глибокий інтерес до себе у нього виникає на основі інтересу до іншого, зокрема до однолітка. Пізнання якостей іншого відкриває можливості до самопізнання. Осмислення власних якостей відбувається у тій же послідовності, що й усвідомлення якостей іншого: спочатку виділяються зовнішні, фізичні характеристики, потім якості, пов'язані з виконанням певних видів діяльності і, зрештою, осмислюються особисті риси характеру та приховані властивості внутрішнього світу. Це період, коли в психічному світі особистості закладаються моральні системи (І.І.Чеснокова, 1978; 1982).

Дослідження моральної саморегуляції поведінки підлітків показало, що в умовах взаємодій, які задовольняли їх потреби у самоствердженні, цей феномен проявлявся на достатньо високому рівні. Проте, якщо умови взаємодій змінювалися (недооцінювалися можливості, обмежувалася самостійність, принижувалася гідність, підвищувалася регламентація дій), то моральна саморегуляція порушувалася. У такому разі в підлітків знижувався рівень впевненості у собі, зменшувалася ініціативність у поведінці, вони ставали виконавцями волі інших, однак частіше при цьому зривалися і виступали супроти вимог авторитетів (М.Й.Боришевський, 1980; 1992; 1996).

Головне психологічне набуття підлітковості – відкриття свого внутрішнього світу. Перебудова самосвідомості пов'язана не стільки з когнітивним розвитком підлітка, скільки з появою в нього нових питань про себе і нових точок зору, згідно з якими він себе розглядає (І.С.Кон, 1978; 1984; 1991).

До центрального психологічного новоутворення періоду дорослішання відносить В.А.Аверін самосвідомість особистості підлітка, становлення якої

пов'язується ним з потребою у спілкуванні. Спілкування дозволяє здійснювати підлітку пошук самого себе, виробляти самооцінку, власну позицію. Лише у спілкуванні засвоюються норми соціальної поведінки і норми моралі, устанавлюються взаємини рівності і поваги один до одного. У генезисі самосвідомості підлітка, ним виділено два етапи: формування почуття відмеженості свого «Я» від оточуючих та становлення ідентичності підлітка (В.А.Аверін, 1998).

Треба зазначити, що в наукових джерелах для розуміння поняття «самосвідомість» використовується багато найрізноманітніших термінів: «самоусвідомленість», «самоідентичність», «уявлення про себе», «Я-система», «образ самого себе», «Я-концепція», «образ Я» [49; 183; 185; 314; 349; 387; 467 та ін.]. Ми не будемо удаватися у висвітлення цієї проблеми, оскільки вона потребує спеціального аналізу, а уточнимо вживання поняття «самосвідомість» у нашій роботі.

Перш за все відзначимо, що наше розуміння досліджуваного поняття відштовхується від рубінштейнівської тези про співвідношення свідомості і самосвідомості. Свідомість – це процес усвідомлення суб'єктом довкілля і тих відносин, в які він з ним вступає в міру того, як з життя і безпосереднього переживання виділяється рефлексія на світ та власне життя. Свідомість завжди передбачає пізнавальне ставлення (когнітивно-емоційну єдність) до предмета, що знаходиться поза свідомістю. На певному етапі онтогенезу людини предметом свідомості стають її психічні процеси і переживання. Усвідомлення відбувається завжди опосередковано – через об'єктивні дії, вчинки і поведінку людини. Свідомість починається там, де з'являється образ у власному, гносеологічному смислі, тобто утворення, засобом якого перед суб'єктом виступає об'єктивний зміст предмета. Самосвідомість завжди є пізнання реального індивіда, існування якого виходить за межі свідомості і являє собою для нього об'єктивну реальність. Отже, самоусвідомлення – це також пізнавальне ставлення (когнітивно-емоційна єдність) до предмета (індивіда як об'єктивної реальності). Це також означає, що самосвідомість здійснюється опосередковано – через об'єктивні дії, вчинки, поведінку людини, через усвідомлення об'єкта і причин, які викликають переживання-ставлення. При цьому для нас важливим є положення про те, що зовнішні причини діють через внутрішні умови (сукупність психічних процесів, свідомість), а зовнішня обумовленість (детермінованість) розвитку особистості закономірно сполучається зі спонтанністю її розвитку.

По-друге, саме свідомість ми розглядаємо як складний психічний процес, який виявляється у сприйнятті та осмисленні людиною численних образів самої себе в різних ситуаціях взаємодій і спілкування. Ці образи виникають спочатку на основі усвідомлення людиною оцінок її іншими людьми, а у подальшому на основі співвідношення оцінок інших і власних оцінок. Самосвідомість – це процес самопізнання, узгоджений з переживаннями, в яких виражено ставлення особистості до пізнаного у собі. Як складне психологічне утворення,

самосвідомість являє собою нерозривну єдність трьох її сторін – когнітивної (самопізнання), емоційної (емоційно-ціннісне ставлення) та регулятивної (поведінка).

Вважаємо, що в розвитку самосвідомості виділяються онтогенетичні стадії, які поступово розгортаються у часі (значно інтенсивніше в період кризи) і характеризуються все більшим ускладненням форм самопізнання і саморегуляції. При цьому одночасно з тенденцією до інтегративності всіх сфер самосвідомості є наявною інша тенденція – їх диференціація.

В науково-психологічному аналізі самосвідомості ми передбачаємо виділяти два аспекти: систему психічних процесів, що пов'язані з самопізнанням, з переживанням власного ставлення до себе, з саморегулюванням своєї поведінки; систему відносно статичних утворень зростаючої особистості, які виникають як продукти цих процесів. До них належать знання особистості про себе: «Я-концепція», «Образ Я», самооцінка.

Становлення самосвідомості як процесу невід'ємне від становлення зростаючої особистості. При цьому самосвідомість виступатиме внутрішньою умовою, яка значною мірою визначатиме зростання і формування специфічних особливостей її структури.

Апелюючи до аргументацій, доказів і конкретних фактів тих психологів, які займалися проблемою становлення самосвідомості особистості в період підлітковості [42; 45; 49; 76; 90; 181; 299; 305; 332; 353; 377 та ін.], ми інтегрували наукову інформацію з тим, щоб визначити специфічне у вказаному процесі.

Специфічні особливості становлення самосвідомості в період підлітковості:

- уявлення про себе, самосприйняття набувають особливої афективної значущості;

- ускладнюється і поглиблюється самопізнання;

- одночасно підсилюються процеси диференціації та інтеграції психічних утворень у структурі самосвідомості:

- активний і поглиблений розвиток рефлексивного аналізу як здатність «вивчати» власну особистість з різних сторін (власні риси характеру, емоції, вчинки, поведінку);

- підсилення диференційованості компонентів самосвідомості (рефлексія різних образів «Я»: фізичного, ідеального, реального, нормативного, соціального та ін.);

- синтезування-узагальнення властивостей різних аспектів «Я» у глобальне уявлення про себе як цілісну особистість, відносно автономну і незалежну від інших особистостей;

- розгортання інтеграційних процесів, що активізують появу відносно стійкого особистісного утворення – особистісної ідентичності як почуття індивідуальної самототожності, наступності та єдності;

- гостра потреба в емоційно-ціннісному ставленні до себе:

- переважання загального позитивного ставлення до себе (10-11 років);
- домінування позитивної самооцінки з появою негативних висловлювань про себе (11-12 років);
- поряд з прийняттям самого себе виникає неприйняття себе, яке зумовлене оцінками оточуючих (12-13 років);
- виникнення оперативної самооцінки, що відображає як позитивне, так і негативне ставлення до себе у теперішній час («тут і тепер») і заснована на зіставленні своїх особливостей, якостей, форм поведінки з певними соціальними нормами (13-14 років);
- поява самооцінок, які мають невизначений та амбівалентний характер і поступове зниження у зв'язку з цим негативних висловлювань про себе (14-15 років);
- нові, глибокі зміни у «самоприйнятті», а саме: з одного боку, переживання власної динамічності, змінності, а з іншого – тенденція до цілісного уявлення про себе, що породжує уявлення про власну складність, неоднозначність;
- починає переважати тенденція до адекватної реакції на успіх або неуспіх, що визначає динаміку рівня домагань – показника регулятивної сторони самосвідомості:
- вміння правильно поставитися до успіху як ситуативного досягнення у діяльності та спілкуванні;
- вміння правильно поставитися до невдачі як до конкретних прорахунків у взаємодіях (а не краху самооцінки взагалі).

Таким чином, можна визначити загальний напрямок у становленні самосвідомості особистості підлітка: якщо у самопізнанні (когнітивна сторона) та емоційно-ціннісному ставленні до себе (емоційна сторона) визначається тенденція до все більшої цілісності і самототожності, інтегрованості, то в саморегуляції (поведінкова сторона) відмічається диференційованість – вміння адекватно усвідомлювати і розрізняти різні результати (успішні і неуспішні) власних дій, вчинків, поведінки в цілому. При цьому в структурі самосвідомості підлітка вагомої значущості починає набувати розвиток саме нового рівня емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Орієнтація на специфіку становлення самосвідомості у період підлітковості не знімала необхідності перевірки виявлених феноменів, оскільки вагомий масив даних у цьому ракурсі був отриманий вченими на початку 90-х років. Як відомо, надійність (достовірність) психологічної інформації полягає в її однозначності та відносній схожості при здійсненні повторних досліджень одними і тими ж чи різними вченими.

Зауважимо, що у нашому дослідженні аспект «особистісне зростання» ми використовуємо як родове поняття, «самосвідомість» – як видове, що стає центральним структурним компонентом особистості в період дорослішання. Останнє поняття використовується для позначення всіх сторін самосвідомості в цілому, включаючи як процесуальні, змістовні, так і структурні характеристики.

Терміни «самопізнання», «уявлення про себе» необхідні нам для описування когнітивної сторони, при чому перше поняття означає процес пізнання особистістю самої себе, а друге – результат цього пізнання. Емоційна сторона описується за допомогою термінів «самоствавлення», «емоційно-ціннісне ставлення до себе» та «самооцінка». Перші два вживаються як більш широкі, що характеризують зазначену сторону цілком (оцінне і безоцінне ставлення), останнє – у вузькому значенні цього слова. Досить часто ми будемо вдаватися до використання термінів «рефлексія», «саморефлексія», «рефлексивний аналіз», сутнісний аспект яких зводиться до когнітивно-емоційної єдності. Когнітивна сторона виявляється у суб'єктивному визначенні підлітком особистісних рис, вчинків, міжособистісних взаємодій. Когнітивне ставлення до себе – це аналіз багатств внутрішнього світу, якими є власні думки, уявлення, фантазії, вольові якості, а також те, як вони співвідносяться зі світом дорослих. Емоційна сторона пов'язана з «оформленням» емоцій, переживань, що спрямовані на самого себе. Особливості поведінки, вчинків будуть пов'язані з терміном «саморегуляція».

Для визначення загальної розвинутої самосвідомості підлітків було використано модифікований А.М.Прихожан тест «Рефлексія», який проходив перевірку на надійність інформаційних показників у наших попередніх дослідженнях [97]. Кінцеві дані цього тесту зорієнтовують у різних індексах когнітивно-емоційної цілісності особистості підлітка.

Кількісні показники індексу «прийняття-неприйняття себе» засвідчують, що дуже високий ступінь прийняття себе виявився лише у 28,2% досліджуваних, на збалансований ступінь ставлення до себе припадає основний їх контингент, що становить 69,9%. Збалансованість ставлення до себе припускає різні емоційно-ціннісні прояви відносно власної поведінки, вчинків і особистості в цілому. Так, якщо підліток правильно поводить себе в оточенні дорослих, однолітків, виявляє зацікавленість до них, буває щирим і відповідальним, то рефлексуючи такий простір навколо самого себе в цьому просторі, він здатен приймати себе на високому рівні. В той час, коли його поведінкові реакції «невтішні», він проявляє грубість, егоїзм, непослідовність, і в такі хвилини критична оцінка себе може змінювати планку прийняття себе, переміщуючи її навіть на ступінь неприйняття себе. Проте підлітки зі збалансованим ступенем прийняття себе завжди прагнуть до пошуку прояву таких особистих якостей, які б підтримували їх власну впевненість у собі, самоповагу і викликали позитивне ставлення тієї спільноти, до якої вони належать. Неприйняття себе може бути пов'язане зі складними психогеніями: дезадаптивністю, афектом неадекватності, невротичним егоцентризмом, комплексом неповноцінності, депресією тощо. Як установлено, таких досліджуваних незначна кількість – 1,9%, і вони були включені у спеціальні корекційні форми роботи, які здійснював шкільний психолог.

Наступний індекс «стабільність-лабільність» ставлення вказав на ступінь статичності і динамічності уявлень підлітка про себе. Підлітки здатні усвідомлювати і аналізувати в собі деякі постійні, інваріантні особистісні властивості; однак вони вже осмислюють і те, що кожна якість характеру може

бути змінена, удосконалена, якщо докласти вольових зусиль і зайнятися самовихованням. Крім того, схоплення відносної статичності та динамічності в розвитку своєї особистості дає підстави підліткам проявляти різне (залежно від суб'єктивних і об'єктивних чинників), ставлення до себе: лабільне, яке досить швидко змінюється, і збалансоване, коли лабільність замінюється статикою і навпаки. Останній ступінь, що становить 56% досліджуваних, більш характерний для загальної вибірки, і в ньому, певно, значні можливості просування до все більшої статичності. Все ж існує немаловажний факт, що для певної частини досліджуваних ставлення до самого себе поки що варіативне і залежить від величезної кількості значущих для їх особистості смислоутворюючих мотивів. Ступінь лабільності був визначений у 44% досліджуваних. Відсутні показники за ступенем стабільності у перехідному віці, що не суперечить науковій інформації стосовно цього моменту [314; 388; 389].

Статистичні показники індексу «наступності» вказували на те, що низький ступінь послідовності ставлення до себе у 19,9% досліджуваних пов'язаний не з цілісним баченням своєї особистості, а з виявленням конкретних якостей, які сприяють успіху взаємодій (спілкуванню, діяльності, взаєминам). Не простежуються тут і послідовні трансформації особистісних властивостей у трансцендентальну сферу – ту, яка пов'язана з майбутнім самовизначенням (рольовим, професійним). Помірний ступінь наступності у 44,1% досліджуваних визначив їх можливість бачити ретроспективу (ті особистісні якості, які були набуті раніше і знадобилися сьогодні) і актуальне (якості і здібності, які приносять успішні результати зараз і знадобляться у майбутньому). Все ж цей ступінь «залишає» послідовність ставлення до себе, точніше здатність виділяти в собі особливе і типове, у стані диференційованості. І лише підлітки з високим ступенем – 36,0% – здатні інтегровано, цілісно сприймати досягнення власної особистості в минулому і теперішньому та передбачати їх використання в перспективі. Взагалі позитивна тенденція індексу «наступність» становить 80,1% досліджуваних, що корелює з потребою продуктивної самореалізації особистісних потенціалів.

Когнітивно-емоційна єдність внутрішнього світу підлітків була визначена за допомогою індексу «саморефлексія». Високий ступінь здатності до рефлексивного аналізу виявлено у незначній кількості досліджуваних лише у 3,8%. Для іншої частини вибірки був характерний збалансований аналіз – 96,2% досліджуваних. Це вказувало на можливість останніх осмислювати власні думки, особистісні якості, форми поведінки. У взаємодіях зі значущими людьми ці підлітки мають спроможність оперувати рефлексивними очікуваннями, тобто передбачати оцінне ставлення до власної особистості з боку референтних осіб. Вони також здатні спиратися у самопізнанні і самоставленні на ретроспективний, конструктивний та перспективний вид саморефлексії. Між тим існують ситуації і події життя підлітків, де спостерігається дисбаланс такого рівня аналізу, рефлексія нівелюється, поведінка не регулюється, а вибори здійснюються необмірковано. Все ж тенденція до самоспостереження починає домінувати у внутрішньому світі

підлітків. Особливу роль починає відігравати афективна сторона власної самосвідомості: самоповага (наскільки я поважаю себе, за що я поважаю себе, що таке особливе в мені, за що я поважаю себе), впевненість у собі, любов до себе.

Для нас було важливо визначити супідрядну залежність тих самооцінних ставлень, які притаманні сучасним підліткам. Тест-опитувальник визначення самоствавлення дав змогу визначити їх провідні оцінні ставлення до самих себе. Оскільки ми вважали, що смислова «тканина» самоствавлення реалізується у вигляді ціннісного ставлення до себе і не має орієнтацій на зовнішнє оцінне ставлення інших, то брали до уваги феноменологічну площину самооцінного компоненту. В такому разі правомірно було ставити питання про його адекватність. Важливо підкреслити, що самоствавлення являє собою складну рівневу систему, яка може бути проаналізована з різних ракурсів та зрізів (С.Р.Пантілеєв, 2000).

Узагальнивши кількісні показники тесту, ми отримали три рівні самооцінного ставлення до себе: високий, адекватний, низький. В основі макроструктури самоствавлення як емоційно-оцінної системи лежать такі емоційні виміри: самоповага, аутосимпатія, очікування позитивного ставлення від оточуючих, близькість до себе (самоінтерес). В основі мікроструктури самоствавлення знаходяться самооцінні виміри, а саме: самовпевненість, очікування ставлення інших, самоінтерес, самоприйняття, саморегуляція, самообвинувачення і саморозуміння. Крім того, існує інтегральна шкала, яка визначає загальний емоційно-оцінний вимір – цілісне, інтегроване ставлення до себе.

У ранговому полі макроструктури самоствавлення високий ранг зайняв вимір «самоінтерес» (72,3%), друге місце належить «аутосимпатії» (61,3%) і третє – «самоповазі» (34,1%). Висота емоційної напруги у внутрішньому світі підлітка сконцентрована навколо власної особистості і підтримується «зацікавленим» питанням: «Хто Я?». Далі наші дані співпадають з позицією В.В.Століна про те, що на рівні самопідтримки, захист особистістю себе від антипатії є важливішим, ніж самоповага [388]. Як видно, аутосимпатія для підлітка є більш значущим виміром, ніж самоповага. При цьому варто звернути увагу на те, що високі очікування позитивного ставлення оточуючих виявилися у 3/4 вибірки досліджуваних, а низькі лише у 1/4 частини досліджуваних. У ранговому полі мікроструктури самоствавлення високий ранг належить виміру «самоприйняття» (64,6%). Характерно, що показник за цим виміром достовірно наближений до попереднього результату за тестом «Рефлексія», де високий ступінь самоприйняття (збалансоване ставлення до себе) становить 69,9%. Самоприйняття підлітка як стилю ставлення до себе властива усвідомленість істинної картини тих суджень, які релевантні його «натурі». На цьому рівні для нього характерне переживання почуття впевненості у собі та своїх силах, прийняття себе незалежно від власних рис та досягнень (успіхів чи невдач). Другий ранг належить «самоінтересу» (47,5%), що знову ж таки вказує на пріоритет уваги до власної особистості. В такому разі «афективне захоплення»



самим собою, пошук відповіді на пекуче питання «Який Я?» укорінюється у внутрішній структурі самосвідомості.

В мікроструктурі самооцінного компоненту сутнісним є адекватний рівень, оскільки саме він засвідчував статистичну нормативність ставлення до себе у підлітків і слугував для нас надійним показником актуальних та потенціальних резервів їх особистісного зростання. Так, виділяється ієрархічна послідовність модальностей з певними семантичними забарвленнями: саморегуляція (67,4%), саморозуміння (57,0%), самовпевненість (56,2%), самообвинувачення (50,5%) та рефлексивні очікування ставлення інших (46,9%). Такі показники вказують на достатню репрезентативність і надійність вибірки досліджуваних. Все ж треба зазначити, що майже 1/4 досліджуваних мають низькі показники за вимірами саморозуміння, самообвинувачення та очікування ставлення оточуючих. Чинники такого ставлення до себе, за нашими передбаченнями, приховуються у неузгодженості смислоутворюючих мотивів (цінностей) і мотивів-стимулів (актуальних бажань і потреб), що зумовлені соціальними умовами розвитку підлітків.

Отже, загальна ієрархічна субординація самоствавлення вимальовується таким чином: на першому місці знаходиться «самоінтерес», на другому – «самоприйняття» і на третьому – «аутосимпатія». Інтегральна шкала вказує на те, що модальності з високим порядком притаманні 59,8% дослідженим, адекватним – 35,5% – і лише 4,7% досліджуваних залишаються проблематичними для самих себе.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що в період дорослішання, особистісний розвиток підлітка підлягає змінам, перебудові, трансформаціям. Домінуюче положення в структурі особистості підлітка починає займати складне психологічне утворення – самосвідомість. Виступаючи внутрішньою умовою становлення особистості підлітка, самосвідомість концентрує в собі витoki особистісних утворень, що закономірні у цьому віці: почуття дорослості, самоствердження, емоційно-ціннісне ставлення до себе та ін. В її структурі високої активаційної енергії набувають такі конструкти: самопізнання, самоствавлення, саморегуляція. В силу інтенсивності диференційних та інтеграційних процесів, які виникають у структурних компонентах самосвідомості підлітка виникає цілісне уявлення про самого себе і з'являється ціннісне ставлення до власної особистості, до свого «Я».

### **2.2.1. Феномен «Я» у структурі самосвідомості підлітка.**

Визначення різних аспектів «Я» у структурному конструкті самосвідомості особистості у певний віковий період, зокрема, у період дорослішання, потребує пред'явлення хоча б стислої історичної канви, присвяченої даному питанню. Це потрібно з метою установлення чіткого розуміння терміну «Я», уточнення, згідно з нашим підходом, співвідношення

термінів «самосвідомість», «образ Я», «Я-концепція» та визначення цих понять.

Онтологічне осмислення найбільш значущого конструкту особистості – її самосвідомості пов'язують з установленням сутності останньої. Вона полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях взаємодій та поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – в узагальнене уявлення, а надалі в поняття свого власного Я [185; 314; 339; 349; 387; 458; 460 та ін.].

Для чіткого розуміння «буття» самосвідомості доречно використати модифіковану В.П.Зінченком класичну парадигму: «самосвідомість у світі свідомості». Епіцентром самосвідомості, за позицією вченого, виступає усвідомлення власного Я. Без включення в «буття» самосвідомості її внутрішньої сутності – Я, буде незрозуміло не тільки що ж таке «самосвідомість», але й буде відсутній суб'єкт, який потребує відповіді на це питання [151].

Згадаймо тезу З.Фрейда про те, що центральним вузлом всіх життєвих ситуацій особистості є відносна сила або слабкість Я [440]. Як уточнював Ф.Б.Басін, «сила Я» виявляється у толерантності до незадовільних афективних переживань, у «витерплюванні» їх особистістю без особливих витрат і розпаду поведінки [349].

Психологічне осмислення поняття самосвідомості особистості, особливо її внутрішнього джерела активності – «Я», викликає значні труднощі, оскільки класифікація відповідних теорій досить широка. Ми запозичимо з «духовного» спадку дослідників проблеми «Я» ті класифікаційні аспекти, позиції, положення та розуміння терміну, які будуть необхідні у трактуванні цього поняття під час розв'язання нашої проблеми.

Будемо вважати справедливою думку про те, що «поняття «Я» завжди співвідноситься, а нерідко навіть зливається, з одного боку, з поняттям особистості, а з іншого – з поняттям самосвідомості» [349; с. 15]. З психологічної точки зору «Я» – це найвище і найскладніше інтегральне утворення духовного світу людини і водночас це субстанціальний початок, своєрідний осередок дійових сил особистості; це динамічна система всіх свідомо і підсвідомо здійснюваних психічних функцій; це певний характерологічний, морально-психологічний і світоглядний стрижень особистості.

Більшість вчених на початку XIX ст. бачили в «Я» чуттєвий образ, який формувався на основі самовідчуттів (Дж.Міль, Ч.Пірс, О.А.Потебня, І.М.Сеченов). Така позиція ставила дослідників самосвідомості перед рядом питань: що спонукає особистість до саморефлексії, які критерії її самооцінки, чому вона акцентує увагу на одних властивостях на шкоду іншим? Пошук відповідей на ці питання підвів до розуміння соціальної природи «Я».

Так, першим соціальний аспект в «образ – Я» ввів У.Джемс. Створена ним модель «образу Я» включала «пізнаюче Я» (як потік усвідомлюючої думки, що йде із середини, з органічного самовідчуття) та «емпіричне Я» (як потік усвідомлюючої думки, що йде ззовні, через взаємодії з іншими людьми) [128].

Надалі Ч.Х.Кулі розробив модель «дзеркального Я», згідно з якою

уявлення особистості про себе створюються на основі думок значущих оточуючих (їх оцінок, власних уявлень про їх оцінки, самооцінок). Тим часом особисте «Я», яке залежало лише від думок оточуючих, виглядало цілком пасивним. Подолати механічне засвоєння думок оточуючої спільноти вдалося Д.Г.Міду. Його модель «образу Я» включала не тільки думки інших людей, але й реальні взаємодії особистості з соціальним довкіллям. У таких взаємодіях особистість починає не прямо, а опосередковано засвоювати досвід про себе. Це відбувається за умови, коли «Я» індивіда стає для себе таким об'єктом, яким є для нього інший індивід [349]. Треба лише додати, що поза увагою дослідника залишились емоції, як передумови розвитку самосвідомості.

Складність самосвідомості особистості визначається не тільки змістом ірраціонального, але й постійною потребою осмислювати, перебудовувати, координувати величезну кількість різної внутрішньої і зовнішньої інформації. І чим суперечливіша така інформація, тим гостріше у людини її самовідчуття і складніше диференціювання, що властиве її «образу Я». Поряд з тим, що поняття «Я» передбачає внутрішню цілісність, самототожність особистості, фактично вона має багато різноманітних «образів Я», які конструюються під різними кутами зору.

Глобальне уявлення особистості про себе Р.Бернс визначив через поняття «Я-концепція», яке виступало в одному синонімічному ряду з поняттям «самосвідомість». Глобальна «Я-концепція» – це її вершина, що включає найрізноманітніші «потoki самосвідомості». Її компонентами виступають: образ Я (когнітивна складова), самооцінка або прийняття себе (емоційна складова) та сукупність поведінкових реакцій (поведінкова складова). Установки, які утворюють кожну складову, мають різні модальності: реальне Я, ідеальне Я, дзеркальне Я [49].

При глибокому аналізі теорій розвитку Я, «Я-концепції» з'ясовується, що створення їх змістовних конструктів у подальшому перехрещується, якоюсь мірою уподібнюється, або зовсім співпадає з вже розглянутими. Важливо зауважити лише про те, що в одних дослідженнях спостерігається більше загострення уваги на суб'єктному, рефлексивному Я, тоді як в інших домінуюче положення може займати об'єктне, феноменологічне Я. Однак вченими розроблені та продовжують розроблятися дуже різноманітні модальності самоустановок: рефлексивне «Я» і рефлексивне «Я» (І.С.Кон, 1981), фальшиве «Я», безпомічне «Я» (В.В.Столін, 1983), фізичне (тілесне) Я (О.Т.Соколова, 1989), функціональне Я і субстанціональне Я (І.Н.Міхеєва, 1991), процесуальне Я і структурне Я (К.Блага, М.Шебек, 1991), утілюване «Я» і неутілюване «Я» (Р.У.Лейнг, 1995), езотеричне Я і екзотеричне (імерсивне) Я (В.А.Петровський, 1996), маленьке Я і велике Я (Т.С.Яценко, 1993), зовнішнє, наявне Я і внутрішнє, сутнісне Я (М.Боуен, 1992; Н.Роджерс, 1995; А.Б.Орлов, 1995), ідеальне Я і реальне Я (К.Хорні, 1997; К.Роджерс, 1994), егоцентричне Я, егоїстичне Я (Т.О.Флоренська, 1985; 1995), ноуменальне (апріорне) Я (З.С.Карпенко, 1999), нормативне Я, моральне Я (Д.М.Болдуїн, 1913; М.Л.Раусте фон Вріхт, 1982) та ін.

Взагалі, у сучасній психології стільки модальностей «Я», скільки вчених, що взяли на себе сміливість дати їм визначення. При цьому кожний з них прагнув виявити протиріччя між концепціями і пропонував свою власну концепцію, яка неминуче суперечила чиїм-небудь поглядам.

Особистісно орієнтований підхід надає нам можливості уточнити категоріальний статус Я. Образ Я ми будемо розглядати як своєрідну установку, розвиток якої детермінований зовнішніми і внутрішніми умовами. Тоді образ Я – не тільки інтегральне утворення різних образів самого себе (де акцент роблять на когнітивному компоненті самосвідомості), але й соціальна установка, пов'язана з системою ціннісних орієнтацій і засобів їх досягнення особистістю (де акцент робиться на поведінковому компоненті). Таким чином, в понятті Я будемо виділяти уявлення особистості про себе, що засновані як на власних реальних, так і на бажаних (ідеальних та нормативно-ціннісних) якостях, що дозволяють персоніфікувати й ототожнювати себе зі значущими іншими. Подібної позиції дотримується цілий ряд психологів (І.Д.Бех, І.С.Кон, А.А.Налчаджян, Н.П.Рязанова, О.Т.Соколова, Л.А.Флегонтова та ін.).

Становлення «Я» підлітка являє собою безперервний розвиток процесів, які мають свій початок ще в дитинстві. Це досягнення значної вольової саморегуляції: незалежність у плануванні свого часу і прийманні рішень; засвоєння нових значущих цінностей, безвідносно до поглядів референтних осіб; зростання довіри до групи однолітків; більший реалізм у формуванні цілей; підсилена потреба впливати на інших; зростання стійкості до фрустрацій. Це також зміна цілей на основі ціннісних уявлень; потреба в самотійності; підвищення вимог до самого себе; поглиблення самооцінки, прийняття на себе відповідальності з урахуванням загальних цінностей. Зрештою, це заміна гедоністичних мотивів значно віддаленішими цілями, які спрямовані на досягнення у майбутньому певного соціального статусу.

При цьому слід зауважити, що Е.Еріксон наполягав на адаптивній функції «Я», розуміючи його як утворення, що підтримує постійність, тривалість існування особистості; це «сила», що дозволяє подолати розірваність та амбівалентність буття. Саме «Я» підлітка виступає охоронцем ідентичності його особистості [473; 474].

Головною особливістю набуття особистісної ідентичності у підлітковому віці стає поглиблене вивчення самого себе. Відбувається це завдяки особистісній рефлексії. Вивчаючи свої особливості, розмірковуючи про самого себе у минулому, теперішньому і майбутньому, аналізуючи свої домагання у взаємостосунках і діяльності, підліток реалізує свою потребу в самоідентифікації.

Отже, в процесі пошуків свого «Я» (цінностей, ідеалів, поглядів), набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку у підлітків на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я» – «Я-концепція» (самосвідомість).

Генезис самосвідомості підлітка, зокрема, схематичний огляд розвитку Я представлений нами на рис. 2.1.

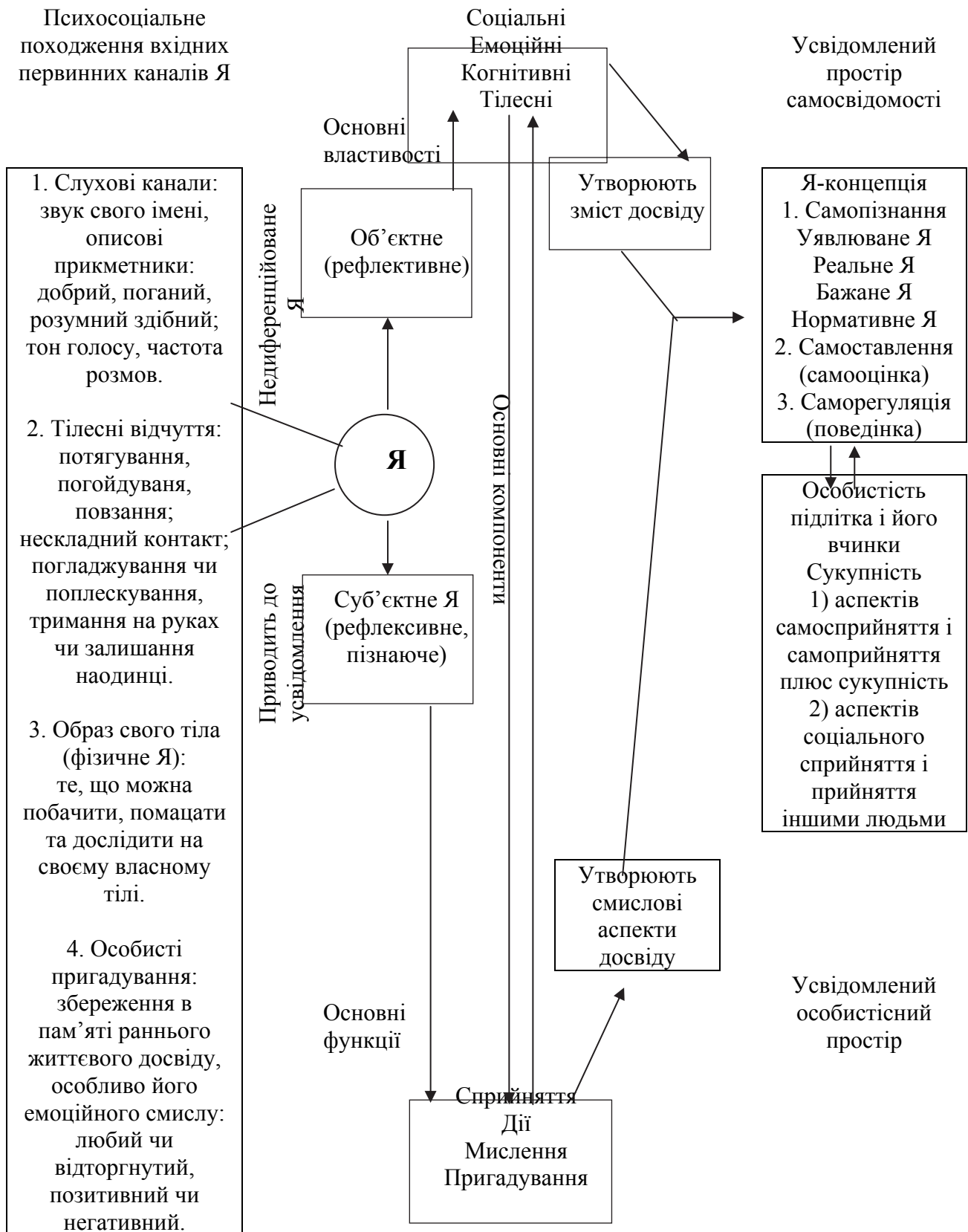


Рис. 2.1. Схематичний огляд генезису Я підлітка

Солідаризуючись з позицією Д.Е.Гамахек (1985), Ф.Ф.Райса (2000), ми вважаємо, що розвиток Я відбувається за різноманітними інформаційними каналами. Проте існує чотири основних входних канали, які утворюють емоційне середовище, що дозволяє зростати Я.

Саме у підлітковому віці виникає здатність особистості повніше осмислювати зовнішній світ (бути пізнаним і пізнаючим), бачити самого себе як об'єкт зовнішнього світу. Я як об'єкт володіє різними властивостями: тілесними, емоційними і т.д., які взаємодіють з тими вищими функціями (сприйняття, мислення, уявлення), що сприяють становленню різних аспектів Я: реального, бажаного, уявлюваного, нормативного тощо. Рефлексивне, пізнаюче Я і об'єктне, рефлексивне Я в єдності й взаємодії утворюють зміст досвіду підлітка. Сполучення, пряме і зворотне співвідношення, узгодженість (синергійність) і неузгодженість (асинергійність) всіх властивостей та функцій приводить до формування трьох складових самосвідомості (когнітивної, емоційної, регулятивної). В процесі набуття підлітком життєвого досвіду, коли ускладнюється когнітивно-емоційний конструкт, відбувається подальша диференціація Я. З сукупності різних аспектів досвіду утворюються різні образи «Я». Ці складові утворюють особистісний простір підлітка і впливають на його вчинки та поведінку.

Отже, пізнання себе, своїх різних якостей приводить до формування різних образів «Я». Різні аспекти Я, які виникають у самосвідомості підлітка, відображають різнопланові уявлення про себе – реальні й ідеальні. Реальні уявлення про власну зовнішність, привабливість чи відсутність її, уявлення про свій розум, здібності в різних галузях, про силу характеру, комунікабельність, доброту чи жорсткість та інші якості, сполучаючись, створюють значне нашарування в «Я-концепції» – так зване «реальне Я». «Реальне Я» підлітка завжди пов'язане з оцінними уявленнями про себе: когнітивними, вольовими і поведінковими. Для нього завжди важливо знати, який він є насправді та наскільки значущі його індивідуальні особливості. Оцінка підлітком своїх якостей залежить певною мірою від системи цінностей, які склалися під впливом суспільних інститутів та об'єднань (сім'ї, школи; міста, села; групи однолітків, друзів тощо).

Все ж особливої значущості для розвитку особистості підлітка набуває «ідеальне Я». Це оцінка особистістю підлітка самого себе згідно з бажаним образом («яким би я хотів бути»). Спеціально слід зупинитися на змісті поняття «ідеального Я» підлітка. Досконально вивчивши різні наукові погляди, ми дійшли висновку, що саме підліткознавці мають специфічну позицію щодо цього. Більшість з них дотримуються думки, що у перехідному віці процес вироблення «узагальненого ідеалу» тільки розпочинається. Підліток здійснює вибір свого ідеалу безпосередньо, за певним яскравим враженням. Найчастіше це людина (і не обов'язково така, що керується у взаємодіях моральними принципами), яку підліток починає наслідувати у всьому: манерах, одязі, спілкуванні і т. ін. На думку Б.С.Братуся, «...наочний, конкретно накреслений

образ, отриманий як ідеал (рівно як і сукупність таких образів) не можуть стати по-справжньому універсальним психологічним і моральним мірилом, інструментом для орієнтації в реальних – широких і таких різнорідних життєвих ситуаціях. З певного часу такий конкретний наочний образ може почати гальмувати розвиток, потребуючи постійного підгону дій і вчинків під певний шаблон» [78; с. 29].

Таку ж позицію ми знаходимо в роботах Д.Й.Фельдштейна, який констатував, що на початку підлітковості у більшості досліджуваних, майже у 93%, ідеали носять конкретний характер. У середині перехідного віку показник знижується до 68%, а 30% підлітків – мають вже «узагальнені ідеали». І лише наприкінці періоду дорослішання у 81% підлітків як ідеал починає виступати узагальнений образ – сукупність ідеальних рис, що наближаються до морального зразка (Д.Й.Фельдштейн, 1989, 1994)].

Деякі психологи взагалі обходять поняття «ідеальне Я», підмінюючи його поняттям «бажане Я», за яким стоять уявлення підлітка про те, яким він хотів би бути. Бажане Я дуже різноманітне: це й ідеалізовані образи, що виступають як недосяжні, необов'язкові ідеали; це й запрограмовані образи, прийняті особистістю як серйозний обов'язок; це й моральні образи, що втілюють нормативну повинність і т.ін. Подібної точки зору дотримується цілий ряд інших психологів (Р.Бернс, 1986; М.Г.Казакіна, 1970; Б.В.Кайгородов, 1987; І.С.Кон, 1984; А.М.Прихожан, 1983, 1990; Г.Оллпорт, 1998; В.Е.Чудновський, 1981).

Цікавою виявляється серія досліджень динаміки оцінних еталонів у підлітковому та юнацькому віці, здійснена В.Ф.Сафіним. Ним було виявлено, що оцінювання підлітком свого «Я» пов'язане з очікуваною оцінкою, яку дають його особистості значущі інші, особливо однолітки. При цьому констатовано невисокий ступінь зв'язку «Я» з ідеалом особистості підлітка, значущість якого, як підкреслюється вченим, не треба перебільшувати при характеристиці особистісного розвитку (В.Ф.Сафін, 1982).

М.Кле наводить дані крос-культурного дослідження ідеального Я європейських підлітків, здійсненого Т.Люттом. Аналіз культурних корелятивів національності підлітків не дав суттєвих результатів. Проте була виявлена інша, головна тенденція – розвиток ідеального Я пов'язаний з поступовою відмовою від конкретних, «близьких» образів (батьків, учителів) на користь узагальнених, більш «далеких» образів; при цьому незалежність – це та якість, до якої, як до ідеалу, прагнуть усі підлітки (М.Кле, 1991).

Така детальна представленість контексту «ідеальне Я» у підлітковому віці була необхідна нам, щоб показати недостатність врахування в процесі особистісного зростання лише тих співвідношень, які існують між реальним Я та ідеальним Я підлітка.

У схемі генезису Я нами виділено аспекти «Я-концепції», що з великою долею ймовірності виступають як найбільш значущі в процесі особистісного зростання підлітка. Такими є: уявлюване Я – це те, яким індивід показує себе

«іншим»; ідеальне Я – це те, яким індивід хотів би стати; реальне Я – це те, яким індивід бачить себе у теперішній момент; нормативне Я – це те, яким індивід повинен бути в певному оточенні. Цілий ряд аспектів Я (реальне Я, уявлюване Я, ідеальне Я) самосвідомості підлітка репрезентовані у дослідженнях Н.І.Гуткіної (1987), М.Кирай-Деваї (1983), В.Н.Лозоцевої (1992), Ф.Патакі (1983), А.М.Прихожан (1990), Н.Н.Толстих (1990), Г.А.Цукерман (1995, 1998).

Тим часом, у роботах В.Н.Лозоцевої (1992), Н.П.Рязанової (1981), Т.О.Флоренської (1985, 1995) та ін. високий рейтинг мають нормативно-ціннісні, моральні якості (дотримування правил, виконання даного слова, відповідальність, взаємодопомога, повага до іншого, сумлінність, справедливість), що були вибрані підлітками як особливо цінні в друзях, однолітках, значущих дорослих.

Зауважимо, що вивчення нами виконання підлітками моральних імперативів у стресовій ситуації показало наступне: у перехідному віці значно підвищується сензитивність до виконання моральних вимог. Частіше висока емоційна напруженість, стреси виникають тоді, коли підлітки порушують нормативні вимоги (пропозиції, накази) у референтному оточенні. При цьому напруженість простежується у 53% досліджуваних (при генеральній вибірці 560 досліджуваних), яким притаманний інтернальний локус контролю, тобто у тих, хто схильний брати на себе відповідальність за вибір. Рефлексуючи себе у критичних ситуаціях, досліджені по-різному пояснюють власні переживання: безвідповідально поставився до спільної справи; допустив нечесність, щоб зберегти свій престиж; проявив лицемірство, «підіграв» сильнішому; ніколи вчасно не виконував обіцянок; знехтував тим, хто часто виручав з біди; не надав допомоги однолітку, хоча міг би це зробити тощо (І.С.Булах, 2000). Ясно, що переживання, а відтак і стреси, свідчать про протилежний, відносно реалізованого мотив – мотив нормативно-ціннісного характеру. Виходить, на внутрішньому рівні ідеальне Я «підказує» підлітку вчинок, за який його особистість не втратила б самоповагу, і разом з тим на зовнішньому рівні нормативне Я «спонукає» до етичного поведіння, за яке схвалювали б і поважали оточуючі.

Цілком зрозуміло, що треба було перевірити ті тенденції, які явно чи неявно висвітлюють нормативно-ціннісний аспект у розвитку Я підлітка. Для цього ми звернулися до модифікованого Ф.Патакі тесту «Хто Я? – 20 суджень» (авт. М.Kuhn, McPartland) [282]. Досліджуючи за допомогою цього тесту установки підлітків на себе (яким рольовим позиціям вони віддають переваги, від яких цінностей вони відчужені, які їх рольові очікування, на яких рисах характеру чи взагалі якостях особистості вони акцентують увагу, яка модель їх власного Я тощо), ми прагнули визначити рангову значущість нормативної і моральної складової (які нижче в табл. 2.2 виділені жирним шрифтом) у власній моделі Я сучасних підлітків. Результати кількісної обробки висловлювань за змістом образу «Я» підлітків подано у табл. 2.2.



Таблиця 2.2

Кількісні показники рангування категорій висловлювань за змістом образу «Я» підлітків

n=560

Назва категорії висловлювання	Загальна кількість висловлювань за категорією	Показники (у %)	Ранги
Формально-біографічні, рольові відомості	2381	26, 1	II
Взаємостосунки з оточуючими, батьками, однолітками	432	4, 7	V
<b>Моральні цінності</b> , переконання, права і обов'язки, ідеали	713	7, 8	IV
Ставлення до свого віку, уявлення про власну дорослість, самотійність	151	1, 7	IX
Самооцінка, прийняття себе, якості особистості, характер	2889	31, 6	I
Вміння, інтереси, здібності, інтелект	1355	14, 8	III
Життєві плани («ким бути», «яким бути»)	81	0, 9	X
Почуття, переживання, настрої, їх вплив на поведінку	270	2, 9	VIII
Особливості поведінки, <b>нормативна регуляція поведінки</b>	427	4, 7	VI
Зовнішність, ставлення до однолітків протилежної статі	373	4, 1	VII
Гумор, жарти, ставлення до експерименту	65	0, 7	XI

Як видно з табл. 2.2, провідне місце в ранговому полі зайняла категорія суб'єктивних висловлювань про себе (характеристики, які пов'язані з рисами, якостями, станами особистості). Ці ж висловлювання визначають домінантне положення емоційно-ціннісної складової у структурі «Я-концепції» підлітків. Отже, пріоритетними є смислові переживання у внутрішньому світі підлітків, що підкреслює об'єктність їх Я (самоусвідомлення, самооцінювання, самоповаги, прийняття себе). Друге місце посіла категорія об'єктивних висловлювань про себе (співвідношення себе з групою, класом, соціальною роллю), які знаменують становлення, «примірювання» і випробовування рольових позицій підлітками та пред'явлення завдяки ним соціально-схвалюваних чи несхвалюваних форм поведінки. Третє місце належить когнітивній складовій образу Я, якою утверджується значущість для особистості підлітка знань, умінь, інтелекту, здібностей, пізнавальних інтересів. Четверте місце виявилось за параметром

моральні цінності, переконання і права підлітків. Не важко дійти висновку про те, що значна увага у підлітковому віці починає приділятися цінностям морального порядку. Інша справа, наскільки підлітки здатні їх осмислити і використати у повсякденному житті, які особливості має їх моральна саморегуляція, що лежить в основі морального зростання особистості підлітка. Відповіді на ці та інші питання ми намагалися знайти в процесі нашого дослідження. Шоста позиція відкриває положення нормативної регуляції поведінки підлітків, підкреслюючи ймовірність наших передбачень щодо «генетичних основ» зростання особистості, які треба шукати у витоках її морального зростання. Між четвертою і шостою позицією розташовані висловлювання, які визначають цінність для розвитку Я підлітків взаємних ставлень, завдяки яким відбувається їх самоствердження, визнання і самовизначення.

Таким чином, ми пересвідчилися, що в структурі «Я – концепції», у період підлітковості зароджуються нові модальності, які пов'язані з нормативно-ціннісним, морально-духовним людським досвідом. Саме прийняття цього досвіду особистістю підлітка, прагнення його осмислити та персоніфікувати є однією з найскладніших проблем психології виховання, яку важливо розв'язувати на сучасному етапі.

### **2.2.2. Суб'єктивація соціальної норми і розвиток нормативного «Я» підлітка.**

Проблема усвідомлення людиною норм соціального життя, їх інтерналізація, лібералізація та подальша інтерполяція протягом онтогенезу виступає як одна з найменш розроблених у психології. Усвідомлення того, що нормативна регуляція поведінки є генетично первинною, що вона передуює появі моральної саморегуляції, спрямувало нас на пошук аргументованих доказів правомірності зазначеного співвідношення. Перш ніж описати нормативне Я, що постулюється рядом психологів (Д.М.Болдуїн, М.І.Бобнєва, Б.М.Мастеров, М.Л.Раусте фон Вріхт, Т.Хіггінс, С.Г.Якобсон та ін.) і представлене нами в схемі генезису самосвідомості підлітка (див. рис. 2.1), важливо визначити генетичні основи самої норми, її сутність та специфіку. Ці аспекти відображатимуть роль соціальної норми як утворення свідомості й виявлятимуть особливості її впливу на суб'єктне, дійове Я та об'єктне, рефлексивне Я зростаючої особистості підлітка.

Найпростішим регулятором поведінки підростаючої особистості виступає норма. При цьому важливим завданням психології виховання є вивчення механізмів дії соціальних норм на розвиток особистості та визначення закономірностей нормативної поведінки останньої. Як зазначає М.І.Бобнєва, актуалізація питання про психологізацію норми – явище не

випадкове, а обумовлене і суспільним замовленням, і соціальною ситуацією розвитку, і логікою розвитку науки [62].

Зауважимо, що на рівні сучасного психологічного аналізу питання про психологічні механізми уявлення норми у свідомості та співвідношення соціальної норми й самосвідомості майже не розглядаються.

Отже, використання норми, доказом чого є здійснення людиною нормативної поведінки, коли остання в умовах суспільних взаємодій може бути проаналізована та оцінена в термінах норми чи відхилення від неї, виявляється у такому: усвідомлюємо ми це чи ні, але ми завжди поведимося згідно з тими або іншими соціальними зразками та еталонами.

Стверджуючи наявність норм у феноменальному полі свідомості й самосвідомості, М.І.Бобнєва, мабуть найвиразніше з усіх тих, хто розв'язував цю проблему в психології, змогла подати норму в ракурсі самосвідомості. Вчена наголошувала, що «Я» людини здатне визначити ставлення до норми та оцінити власні й чужі вчинки зі змістовної, якісної сторони в категорії ціннісного, морального ставлення; оцінити себе, ситуацію, партнерів та їх поведінку; співвіднести оцінювані явища з певним еталоном; відібрати, відсіяти, сформулювати й спрямувати емоційне ставлення, точніше, якісно урегулювати свою поведінку та спілкування [62].

Соціальна природа норм простежується через їх функціональне розмаїття в міру того, як вони усвідомлюються та приймаються у внутрішній досвід суб'єктів взаємодій.

Соціальні норми, презентовані самосвідомості, використовуються як еталони, масштаби, міри, критерії. Саме з їх допомогою особистість виробляє емоційно-ціннісне ставлення до себе, через їх призму оцінює та формує ставлення до своєї поведінки і партнерів по контактному спілкуванню, а також до членів референтної групи та суспільства в цілому. У такому разі для особистості норми виступають умовою, засобом, основою, продуктом пізнання соціальної дійсності, оскільки лише завдяки ним виробляється ціннісне ставлення до фактів, ситуацій, подій повсякденності, через їх призму оцінюються й обираються ціннісні сторони реального життя особистості та актуалізуються її самоціннісні потенціали.

Суттєвим фактором генезису соціальної норми виступають суспільні цінності. При глибокому аналізі сутності детермінації цінності та норми, з'ясовується, що перша – потенційна засада, чинник виникнення другої. Історично норми є досить пізнім утворенням. Генетично (за походженням) їм передували ціннісні уявлення про значущість різних предметів і явищ для людей [120; 121; 122; 475; 476].

Наука до сьогодні не виробила глобального, цілісного поняття норми як феномену практичних взаємодій людей, як об'єкта по суті загального для усіх наук. Відносини соціальних груп і людей у життєдіяльності багатозначні й регулюються різними соціальними нормами: політичними, релігійними, культурними, моральними. Особливе місце класифікація соціальних норм

займає у роботах зарубіжних вчених. Ними, залежно від обраної основи для класифікації, систематизовано різні типи й види соціальних норм: технічні, права, етикету, моди (М.Шериф); універсальні, специфічні, альтернативні (Р.Лінтон); технічні, конвенціональні, естетичні, моральні, інституціоналізовані (Р.Уільямс); абсолютні й умовні (конвенціональні) (Р.Морріс). Особливе співвідношення між соціальною нормою і типом поведінки було зафіксовано М.І.Бобневою: альтруїстичний тип поведінки – абсолютні норми, формально-егалітарний – полярні норми, реципрокний – реципрокні норми і т.д. Подібні дані були отримані С.К.Нартовою-Бочавер, яка досліджувала типи моральної самоактуалізації підлітків: цінності альтруїзму (абсолютні норми) та цінності особистих досягнень (утилітарні норми) [62; 261].

Для нас важливо наблизитися до визначення норми, яка урегульовує взаємодії людей, тобто норми соціальної. Норма (від лат. norma – керуючий початок, правило, зразок) – загальновизнане в певному соціальному середовищі правило, вимога, переконання; правило поведінки людей в суспільстві, зафіксоване в законі; загальні принципи поведінки, відображені в моралі; правило, закон певної галузі знань. Користуючись різними тлумачними довідниками та словниками ми змогли розширити цю формулу: норма = припис, порядок, мірило, усталена міра, цінність. Всі ці терміни відображають різні відтінки багатоаспектності цього поняття, але у кінцевому підсумку вони трактуються через термін «норма». В цілому формула норми – це ідеалізована логічна модель.

Як форма свідомості, соціальна норма виникає на основі стандартів поведінки. Вона є синтетичним узагальненням масової практики людей. Безперечно, що соціальна норма – це нероздільна цілісність трьох сторін: по-перше, це компонент суспільної свідомості, по-друге – елемент індивідуальної свідомості, по-третє, вона є результатом кореляції особистістю своїх індивідуальних правил життя з правилами й принципами, що панують у певному суспільстві. Складне, багатопланове поняття норми навряд чи можна втиснути в обмежені рамки дефініції.

Слід підкреслити, що проблема визначення психологічної норми розвитку для спеціалістів психології, особливо прикладної, і досі залишається відкритою. Нам найбільш імпонує позиція В.П.Зінченко, який наголошує на тому, що «людина завжди більше того, що ми можемо про неї дізнатися або сказати. Вона ніколи не об'єктивується перед нами як щось стале, закінчене, вона вистрибує з «піфагорових штанів». Тому для психології, особливо для психології розвитку варто осмислювати не проблему «норми розвитку», а проблему «розвитку як норми» (курсив наш – І.Б.) [169, с. 72].

Звичайно, в психології залишається прийнятним використання статистичних норм та розробка нормативів, які наближають науковців до розуміння соціальної норми поведінки та можливостей її виконання

людиною. Норма (статистична) – це середній діапазон значень за шкалою властивості, яка вимірюється (точніше, властивість, яка наближається до центральної на профілі). Нормою вважається близькість значення властивості до того рівня, який характеризує статистично середнього індивіда [384].

Повернемося тепер до структурного компонента «Я-концепції» особистості підлітка, який ми маємо намір виділяти, розглядаючи генезис становлення моральної самосвідомості у період дорослішання. Безумовно такі особистісні утворення підлітка, як саморефлексія і саморегуляція, а тим більше їх моральні характеристики, мають у своїй основі такий конструкт, який виступає дійовим зразком, еталоном, мірилом, що допомагає індивіду визначити як належить діяти, розмовляти, поводитися в оточуючому просторі.

Першим на початку минулого століття термін нормативне «я» в психологічній літературі використав Д.М.Болдуїн. Вчений піддав аналізу такі феномени зростаючої особистості, як нормативне «я» та моральне «я». Дороговказом у соціальному розвитку дитини, за позицією цього вченого, виступає наявність безпосереднього соціуму, присутність інших людей. Постійні «уроки», які дитина здобуває, спостерігаючи за діями та спілкуванням інших людей, простежуючи їх поведінку відносно один одного, а також ті правила, якими дорослі користуються, спонукаючи дитину до їх наслідування, їх зауваження та прохання дотримуватися порядку, їх пояснення у разі неправильного розуміння дитиною певної міри виявлення своїх емоцій, способів поведінки – все це наближує маленьку особистість до виконання більш або менш складних нормативних дій у безпосередній соціальній сфері. При виникненні звички дотримуватися порядку, почуття дитини накладаються на сторону «належного» – нормативного «Я». Причому сторона «належного» з генетичної точки зору, як це розумів вчений, є сторона рухова, оскільки будь-яке почуття завжди «рухове», точніше, це певне ставлення до оточуючого. Отже, в основі нормативного «я» лежить почуття «належного» дотримування порядку, зразка, правила. Таке особистісне утворення виникає раніше, ніж моральне «я» дитини [68; 69].

Протягом 70-х і 80-х р. ХХ ст. у наукових публікаціях з'являються результати лонгітюдних досліджень фінського психолога М.Л.Раусте фон Вріхт, присвячені вивченню ідеального «Я», нормативного «Я» та образу «Я» особистості підліткового і юнацького віку. За висунутими положеннями вченого, в процесі розвитку в людини створюються уявлення про оточуючу дійсність – образ світу, який являє собою ієрархічну цілісну структуру. В ранньому дитинстві в результаті диференціації образу світу виникають підструктури: образ «Я», ідеальне «Я», нормативне «Я». Образ «Я» як частина образу світу включає в себе уявлення про своє «Я» і про відносини з оточуючою дійсністю. У процесі виховання дорослі диференціюють перед дитиною цілі, показуючи їй, якою необхідно бути, які цінності соціально

прийнятні. В результаті інтерналізації систем цінностей, що задаються оцінками дорослих, у дитини формується самооцінка, отже і уявлення про ідеальне «Я».

Завдяки тому, що дитина зростає, очікування, спрямовані на неї, стають багатосторонніми та різноманітними відповідно до того, наскільки розширилося її соціальне оточення (сім'я, коло ровесників, школа, позашкільні заклади). За позицією вченого, уявлення індивіда про соціальні очікування його оточення, утворюють зміст нормативного образу «Я». Точніше, під «нормативним образом «Я» розуміються уявлення людини про те, якою вона повинна бути у певному оточенні, щоб її дії і вчинки схвалювали, а її поважали» [322, с. 106].

В цілому результати проведеного дослідження дали можливість їх автору зробити такі висновки:

– з одного боку, особистість відчуває «внутрішній» тиск, що вимагає від неї відповідності своєму ідеалу. Референтом тут виступає ідеальний образ «Я»;

– з іншого боку, особистість відчуває «зовнішній тиск, що примушує її відповідати соціальним очікуванням середовища у теперішній момент. Референтом таких почуттів виступає нормативний образ «Я». При цьому, рефлексуючи певну інформацію стосовно до релевантного в цей момент нормативного образу «Я», людина зараховує себе до більш або менш соціально успішного типу [509].

З контекстом засвоєння дитиною норми пов'язані праці С.Г.Якобсон. Загальні орієнтації цієї вченої визначаються тим, що поведінка людей у суспільстві детермінується ієрархізованою системою цінностей. Така детермінація здійснюється на основі різних форм нормативної (інституціональної – право та інші державні закони; неінституціональної – звичай, мораль) регуляції. Засобами нормативної регуляції виступають різноманітні, зафіксовані в культурі соціальні норми, які реалізуються у взаємодіях між людьми.

Процес опанування дитиною соціальних норм простежений С.Г.Якобсон на основі генезису типів нормативної регуляції. В ранньому онтогенезі первісно виконання способів дій, прохань, розпоряджень, порядку, правил підпорядковане односторонній нормативній регуляції, коли зразки правильного виконання наочно демонструються чи вербально пропонуються дитині дорослим. Дитина при цьому знаходиться в позиції об'єкта нормативної регуляції, наслідуючи соціальні еталони.

На початку дошкільного дитинства можна констатувати взаємну нормативну регуляцію, що виникає за умови, коли дитина перебуває відносно всіх інших (дорослих та ровесників) як суб'єктом, так і об'єктом регуляції. За результатами цього дослідження, взаємна нормативна регуляція частіше всього зароджується у дитячій кооперативній спільноті (рухливі, дидактичні, конструктивні ігри). За такого виду взаємодій інтереси дітей

часто вступають у протиріччя, які набувають характеру зіткнення різноспрямованих інтересів. Це стимулює дітей до використання та інтерференції соціальних норм з метою відстояти рівність позицій, визнати права та інтереси кожного.

Специфіка цих норм, по-перше, полягає в тому, що вони мають конвенціональний характер, тобто установлюються на основі домовленості та вступають у силу після згоди більшості. По-друге, такі норми мають інструментальний характер, а це означає, що вони виступають як засіб подолання конфліктів і установлення співдружності та рівності. Найчастіше дітьми у міжособистісних взаємодіях використовуються такі норми: жеребкування, черговість, підкорення меншості більшості. Важливим у таких ситуаціях є те, що жереб, черга – це скоріше засоби розв'язування конфлікту, а нормою виступає необхідність поставити власне «Я» (спрямувати, урегулювати) у відповідність з результатами (певним мірилом) жеребкування або необхідністю дотримуватись черги.

Використання подібних засобів і є за своєю суттю оволодінням соціальними нормами. І хоча автор цієї позиції не оперує терміном нормативне «Я», все ж за даними дослідження впливає, що у дошкільному віці у спільних іграх дітей (ситуації неузгодженості, незлагоди) виникає необхідність ставити власне «Я» у позицію розуміння та використання зразка, мірила, правила. Спочатку така позиція стимулюється ззовні тиском більшості або пропозицією того, хто визначає той чи інший варіант розв'язання конфлікту. Потім процес прийняття норм актуалізується внутрішньо і залежить від психологічних властивостей дитини.

Особливою цінністю виступає норма в межах саморегуляції – третього типу нормативної поведінки. Ситуація саморегуляції характеризується відсутністю зовнішніх вимог і тиску зацікавлених осіб. А виконання норм при відсутності зовнішнього контролю означає, що дитина суміщає функції суб'єктивної і об'єктивної регуляції відносно себе самої. Тому протиріччя інтересів для дитини виступає у формі протиріччя між власними бажаннями та їх моральною оцінкою. У такому разі дитина опиняється в ситуації морального вибору. Вибір правильної альтернативи дій підпорядковується моральній нормі. Особистісною передумовою опанування моральної норми стає здатність дитини виступати для самої себе ідеальним об'єктом саморегуляції. Це надає можливості відрефлексувати наслідки порушення моральних норм і викликати до себе певне критичне ставлення. Всі ці факти свідчать про те, що суб'єктом саморегуляції дитина стає лише тоді, коли внутрішньо починає переживати оцінне ставлення до себе як оточуючих, так і власне самої себе в умовах виконання чи порушення нею норм [483; 484].

Останнім часом у зарубіжних джерелах загальною лінією дослідницьких підходів до аналізу самосвідомості (Я-концепції) особистості став перехід від уявлення про неї як структурно-функціонального утворення до ідеї її змінності та невизначеності. Характерний для сучасної культури

постмодернізму епос незавершеності, «відкритості» особистості підвів до виділення потенціального, як специфічної риси людського взагалі.

Слід зауважити, що настійливе небажання вчених, які вивчають проблему «Я-концепції», відійти від ідеї багаторівневої будови концепту «Я», призвело сьогодні до актуалізації відомої тези «змінності – незмінності» «Я». В межах останнього бачення ми знайшли цікаві позиції, які утверджують вимір: нормативне «Я» є структурним конструктом самосвідомості особистості [45].

Так, Т.Хіггінс, врахувавши наукові ідеї, представлені в роботах Х.Маркуса і П.Нуріуса, розробив концепцію суперечностей між «Я». Як відомо, на суб'єктивному рівні «Я-концепція» є основним особистісним утворенням, отже, більш-менш стійкою структурою. Проте соціально-психологічні дослідження у цьому напрямку наводили на думку про відносність змісту «Я-концепції» – не тільки «народжуваного», але й реального, що виявляє себе лише в динаміці соціальних взаємодій. Це протиріччя було знято введенням поняття «робоча Я-концепція», яка діє «тут і тепер» і в цьому соціальному контексті взаємодій. Це дуже близько, на нашу думку, за смыслом до суб'єктного, рефлексивного або «реального Я».

Втім, положення «ймовірності» самопроявів визначило надалі появу категорії «можливе Я». Згідно з Х.Маркусом і П.Нуріусом, воно є екстраполяцією реальної «робочої Я-концепції». Виходить, що кількість «можливих Я» така ж необмежена, як і «реальних Я». Причому було констатовано, що обидва концепти можуть бути і позитивними, і негативними. Взагалі «можливі Я» – це наші уявлення про те, ким ми можемо стати у майбутньому. Цей конструкт, на нашу думку, близький до об'єктного, феноменологічного Я.

За позицією Т.Хіггінса, категорія «повинне», «належне» виступає в ракурсі «можливого Я». Проте ця категорія знаходиться в особливому вимірі. Перш за все, окремий інтерес для вченого являло співвідношення «реальних Я» і «можливих Я». Було визначено, що великі розбіжності між «робочою Я-концепцією» і «можливим Я» є джерелом тривожних і навіть депресивних станів. Ці розбіжності виникають завдяки особливому провіднику – «нормативному Я», що розташоване між «реальним Я» і «можливим Я»; при цьому категорія «повинне» виходить за межі їх простору, однак створює з «Я-концепцією» нерозривну цілісність. Якщо «можливі Я» створюють вертикальний вимір самосвідомості, а «реальні Я» – горизонтальний вимір, то «нормативне Я» знаходиться у метавимірі, впливаючи певним чином на різні аспекти «Я-концепції».

Аналіз суперечностей «Я» та їх вплив на емоційний стан людини Т.Хіггінс розглядає через призму «нормативного Я», того, якими повинно (належить) нам бути або якими очікують від нас, що ми будемо. Останнє, за визначенням вченого, створює змістовно-смыслову складову «провідника Я». В «нормативному Я» таких складових чотири: це, по-перше, наше власне



«належне» – ті риси, якими ми, на нашу думку, повинні володіти; по-друге, наші уявлення про те, ким ми хотіли б бути (позитивне «можливе Я»); по-третє, наше «повинне», пов'язане з іншими, яке вказує на те, що, на нашу думку, інші очікують від нас; по-четверте, – це наші ідеали, пов'язані з іншими, що відображають те, що інші, на нашу думку, хочуть від нас. Власне кажучи, цими «складовими» представлено структурний контекст «нормативного Я» [494; 495; 499; 500; 514].

Зауважимо, що актуалізуючи проблему «нормативного Я, «ми спеціально заручилися тими ідеями, які вже існували чи існують на сьогодні у психології. Процес осмислення соціально-нормативного дуже складний і генетично його можна простежити, звертаючись до засвоєння дітьми елементарних правил взаємодій (ігор, взаємин, спілкування).

В дитинстві інтерналізація соціальних норм розпочинається із засвоєння індивідом соціальних правил. Значну їх кількість дитина отримує від дорослих. Спочатку діти, виконуючи в іграх різні соціальні ролі, тільки ознайомлюються з правилами і засвоюють деякі з них в процесі ігрових дій. З часом у результаті повторюваності їх виконання та набуття звички дотримуватися правил діти оволодівають ними, тобто починають вільно їх виконувати.

Ретроспектива психологічного досвіду відкриває нам завісу над генезисом засвоєння дітьми правил гри. Класичним прикладом стало для нас дослідження Ж.Піаже, яке він здійснив перш ніж розпочав вивчення генезису моральних суджень дітей. Стосовно інтерналізації правил гри вченим було відкрито два феномени. Перший феномен був визначений як «практичні правила», точніше, – це способи застосування практичних правил.

Другий феномен визначено як «усвідомлення правил», що означає становлення знань, ідей про характер гри. Осмислення правил проходить три стадії. На першій стадії, оскільки правила ще не увійшли в життя дитини, вони не сприймаються нею як примусові чи обов'язкові. На другій правила осмислюються як незмінні, священні, продиктовані авторитетом дорослих. На третій стадії правила осмислюються як норми, закони, що установлені завдяки двосторонній угоді. Відтепер вони не є незмінними і сприймаються як відносні (релятивні), оскільки можуть бути змінені, якщо всі учасники гри з цим погодяться [289; 290; 427].

Виключно вдало обраним, на нашу думку, був предмет дослідження В.А.Горбачової. Вчена (незалежно від Піаже) вивчала закономірності засвоєння дітьми правил. Для цієї мети було обрано аспект їх порушення, тобто відстежувалися скарги дітей. Визначено, що засвоєння побутових правил у дошкільників пов'язане з постійним повідомленням дорослому (вихователю) про їх порушення. Діти таким чином утверджують для себе перші зразки і міри того, що повинно і чого не повинно бути. Саме побутові правила діти засвоюють набагато раніше, ніж правила взаємостосунків.

В осмисленні останніх діти проходять ряд етапів. Так, на початку

перебування в дитячому садку 3-річні діти не роблять ніяких заяв про порушення правил взаємостосунків. Дитина в цей період сприймає правила як такі, що пропонуються дорослим (авторитетом) і мають відношення лише до неї у певній ситуації. Отже, правила «центруються» виключно навколо «Я» особистості дитини. Надалі, беручи участь у групових взаємодіях, дитина починає помічати, що виконання правил вимагається від усіх і не тільки у конкретній ситуації, але й у всіх випадках взаємостосунків. Правило, таким чином, розуміється як «правило для всіх». У подальшому змінюється частота і зміст заяв: у 5 років скарги стають різноманітнішими; у 7 років їх кількість значно знижується, але починають домінувати заяви про власні порушення правил. Отже, діти починають мотивувати свою поведінку і набувають здатності критично ставитися до своїх дій і вчинків [115].

Процес засвоєння соціальних правил у молодших школярів підпорядковується різним видам нормативних дій, що пронизують навчальну діяльність. Все ж, за свідченням психологів, основні досягнення в цьому плані пов'язані з вільними взаємодіями дітей: ігровою діяльністю, фольклором дитячої субкультури, зокрема різноманітним мовленнєвим ігровим полем. У цьому випадку ми маємо на увазі дослідницькі матеріали М.В.Осоріної, що уразили психологів, яким вона запропонувала їх на розсуд. Секретний світ дітей у просторі світу дорослих вчена відкриває завдяки аналізу багатства дитячих культурних традицій.

Дитячі традиції, як показує вчена, не є хаотичними, їм властиві свої правила, закони і норми. Взагалі поведінка дітей у традиційних колективних іграх найбільш підкорена жорсткому регламенту. Дитина 7-11 років у звичайних дворових іграх (козаки-розбійники, схованки, квач) проходить важливу школу усвідомлення законів співробітництва: вона на власному досвіді отримує впевненість, що норми необхідні, аби група, як соціальне ціле, не розпалася і могла безконфліктно діяти. Для усунення конфліктів у таких іграх діти використовують лічилки, фольклорні тексти, ігрові приспівки, різні мовленнєві формули.

Використання культурних фольклорних текстів – це оволодіння механізмом розв'язання суперечок, конфліктів, проблем. Цей механізм безумовний, і дитина розуміє його глибинну справедливість. Важливим тут є те, що це не нав'язані дорослими «правила справедливості», які відразу ж порушуються при відсутності авторитета, а норми поведінки, що існують у самій дитячій спільноті. Закон підкорення результатам жеребкування визнається всіма дітьми, він підтримується тиском звичаю, традиції і, головне, практичною значущістю. Осмислена таким чином соціальна норма допомагає знаходити мирний, «культурний» вихід зі складних ситуацій, типових для соціального життя дітей [280].

Процес становлення нормативної регуляції у період підлітковості, як показав аналіз досліджень, безпосередньо не вивчався. Проте в контексті власних пошуків, психологи не могли не розглядати цього питання. Так,

А.М.Прихожан, аналізуючи моральне становлення та виховання підростаючої особистості на різних етапах онтогенезу, апелює до проблеми засвоєння дитиною елементарних правил і норм. За її поглядами, саме на шляху оволодіння та закріплення соціальних норм і правил, створюється підґрунтя для засвоєння складніших моральних норм.

Однією з передумов становлення моральної норми виступає, за припущенням А.М.Прихожан, процес інтерналізації специфічних соціальних норм. Своєрідність їх полягає в тому, що ці норми у період дорослішання починають стихійно виникати в підліткових групах. Значущість цих норм дуже велика, оскільки центральним фактором становлення особистості підлітка стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Іншою особливістю «групових норм» є те, що вони утворюються зі сполучення занадто загального принципу товарищкості та принципу ригоризму (максимальною конкретизацією вимог, які ставляться до поведінки один одного). Як правило, нормативні вимоги підлітків розбіжні з вимогами дорослих, але незважаючи на труднощі, які виникають в цей час у дорослих у взаєминах з підлітками наявність «групових норм» важлива і необхідна для повноцінного морального зростання особистості.

Значущість норм підліткової спільноти полягає у тому, що вони, по-перше, сприяють розхитуванню висунутих раніше дорослими і некритично засвоєних підлітком вимог та розвитку на основі його власного досвіду нових нормативних установок; по-друге, норми взаємостосунків між однолітками у групі не даються підлітку в розгорнутій формі (так, як пред'являються правила поведінки в школі чи іграх), він повинен сам вирізнити їх з міжособистісних взаємин з однолітками, самостійно відкриваючи кожну норму для себе; по-третє, такі відкриття трансформують інтерес підлітка до норм взаємостосунків між дорослими; по-четверте, домінування у свідомості підлітка емпатійного, гуманного ставлення до однолітка, що підпорядковане принципу товарищкості та нормативам дружби, сприяє рефлексії його власних цінностей; по-п'яте виконання «групових норм» стає умовою визнання підлітка однолітками; зрештою, дотримання нормативної поведінки актуалізує становлення у підлітка моральних якостей, що виступають критерієм оцінки ним власного «Я» [298].

Спираючись на здобутки психологів, які вивчали специфіку особистісного розвитку в підлітковому віці (В.В.Барцалкіна, Л.В.Бороздіна, Л.І.Воробйова, Т.П.Гаврилова, Б.С.Круглов, В.Н.Лозоцева, Є.С.Махлах, Л.С.Сапожнікова та ін.), ми поділили соціальні норми підлітків, які «народжуються» в їх безпосередніх міжособистісних стосунках на такі групи:

- норми, що мають форму традиції: хто і де сидить, хто з ким контактує, йде додому, в їдальню тощо;
- норми, що мають форму правил: вони пронизують сферу спільних

взаємодій – технічні, спортивні ігри, відпочинок, захоплення. Ці норми, у свою чергу, поділяються на дві підгрупи: а) установлення змісту, обсягу, послідовності дій, наприклад, у іграх на комп'ютері; б) використання черговості, наприклад, на читання цікавої книги, статті у журналі, перегляд відеокасет, прослуховування музичних касет та ін.;

– норми, що мають форму групового нормативу (групових установок): це заборони і дозволи різного характеру, які не завжди співпадають з нормами моралі; вони часто заново не створюються, а запозичуються з оточуючої субкультури;

– норми, що мають форму етикету, моди. Ці норми пов'язані з підтриманням зовнішнього вигляду (модний одяг, атрибути: плеєри, диски, технічні ігри, значки, татування, прикраси) та контактів (ритуали, певні жести, сленг);

– норми, що мають форму цінностей (групових): не зрадити, не підвести, бути відповідальним, «не виставлятися», «не висовуватися», дбати про інших тощо.

З актуальної на сьогодні ідеї саморозвитку підлітка (Б.М.Мастеров, Г.А.Цукерман), для нас важливо було відтінити аспект засвоєння соціальної норми та цінностей, а також виявити роль нормативного Я в особистісному самотворенні [451; 452].

Через різні грані ризику – фізичного, соціального, невідповідності, вибору та саморозкриття відкриває для нас вчений особистісний простір підлітка та особливості побудови його «Я».

За рахунок фізичного ризику, як відзначає Б.М.Мастеров, виникає чуттєвий досвід реальності самого себе, відбувається власне самоствердження. Ситуації фізичного ризику постачають бурхливо зростаюче «Я» підлітка «чуттєвою тканиною» цього «Я», виступають «паливом» його становлення, забезпечують «кипіння котла» самоусвідомлення і самовідчуття. Останні моменти актуалізують розуміння самого себе в межах «нормативного Я». Причому воно піднімається в простір моральної самосвідомості тоді, коли підліток переживає або почуття гордості за себе, ризикнувши і досягнувши бажаного результату, або почуття сорому, у випадку відступу від ризикованого наміру.

Соціальний ризик підлітка пов'язаний з порушенням конвенціональних (групових) норм у спільноті ровесників. Саме міжособистісні взаємини в групі дозволяють підлітку втілювати почуття власного «Я» у вчинки, слова, мозаїку переживань. Цінності та норми підліткової групи і є тим духовним простором, у якому особистість підлітка розгортає будівництво свого нормативно-ціннісного «Я». Взагалі соціальний ризик пов'язаний з тим, що дотримання групових норм чи нехтування ними в кожному конкретному випадку виступає критерієм оцінки особистості підлітка з боку однолітків. Ця оцінка може викликати значно складніший ризик – бути невідповідним.

За позицією Б.М.Мастерова, групові цінності та норми завжди стають

частиною ідеального «Я» підлітка і критерієм його самооцінки. Він ризикує потрапити у положення невідповідності за сповідуваними ним норми, наприклад, стиль одягу, розмовне мовлення, фізичні досягнення (силу, спортивність, спритність). Ризик за своєю природою виконує для підлітка функцію активізації його самосвідомості, допомагаючи перетворити невиразні почуття, потік досвіду в структуровані переживання. Так, невідповідність тій чи іншій цінності або нормі вимагає усвідомлення того, в чому полягає ця невідповідність, що породжує такий елемент образу «Я». Тим часом, ризик невідповідності нормі може приховувати і значну небезпеку, коли виникають фіксації на певній стадії розвитку і «включаються» компенсаторні психологічні захисти: регресія, застрявання, витіснення, раціоналізація, проекція, одягання «маски» тощо. Всі ці механізми є компенсацією «відповідності – невідповідності» підлітка тим нормам і цінностям, які постулюються у підлітковій групі.

Ситуація вибору виникає тоді, коли підліток опиняється перед необхідністю віддати перевагу тій або іншій цінності, коли внутрішні критерії самооцінки починають конкурувати між собою. Проте опанування підлітком цінностей різних соціальних груп та компонування їх у внутрішньому світі приводить до утворення внутрішньоособистісних інстанцій – реального «Я», ідеального «Я» та нормативного «Я». Між реальним «Я» та ідеальним «Я» відбувається постійний напружений діалог. Одночасно в цей діалог включається нормативне «Я», що виконує функцію «коректора», запускаючи механізм внутрішньої рефлексії. Вона дозволяє підлітку краще усвідомлювати власне «Я». Іншими словами, відбувається внутрішня робота, що створює динамічний баланс зв'язку між особистісними інстанціями.

Ризик саморозкриття підлітка, відповідно до положень Б.М.Мастерова, можна проілюструвати на прикладі взаємозалежності інтерпсихічного (інтимно-особистісного спілкування, динаміки групових норм і цінностей, оцінювання з боку «значущих інших») та інтрапсихічного (побудови образу «Я», самооцінки, співвідношення ідеального, реального та нормативного «Я»). Поява у підлітка потайливості у взаєминах з дорослими та однолітками пов'язана з відкриттям ним у собі того, що вирізняє його серед інших, робить у власних очах і самовідчуттях автономною, унікальною особистістю. Він починає відчувати це як якусь глибинну основу, сутність «Я». Саме глибинне «Я» виступає ядром самосвідомості особистості підлітка, у той час, коли всі інші якості, риси характеру, здібності відчуються ним як щось зовнішнє.

Саме глибинне «Я», як вказує цей вчений, сприймається як безумовна цінність. Підліток також починає оберігати й інші інстанції «Я», які найближче прилягають до глибинного «Я», що зовні починає проявлятися як потайливість. Почуття небезпеки, пов'язане з пошкодженням глибинного «Я», може виникати в ситуаціях стабільно негативного ставлення до підлітка, зокрема, емоційно несприятливих оцінок з боку дорослих чи однолітків.

Адже у підлітка відбувається напружена робота з будівництва «Я»: здійснюються поведінкові спроби реалізації особистих задумів, актуалізуються власні здібності, а результати діянь перевіряються на «відповідність – невідповідність» з нормативним «Я».

Отже, саморозкриття безпосередньо відчувається як особливий ризик, як небезпека для «Я». Якщо ж воно стосується глибинного «Я», то ця небезпека погрожує самим основам існування «Я». Соціально-психологічні процеси втягують підлітка в нові самовідчуття, включаючи оцінні та самооцінні механізми та активізуючи процеси рольової ідентифікації. Одночасно все нове в собі сприймається підлітком як щось інтимне, таємниче, глибинне. Вчений пропонує такі відчуття підлітка оберігати, ставитися до його особистості з високим ступенем поваги, без удаваності, «загравання», сарказму, цілком серйозно і довірливо, завжди пам'ятаючи формулу: «Не нашкодь!» [452].

На завершення зазначимо, що дії і вчинки особистості в соціумі регулюються (оцінюються, координуються, стабілізуються, упорядковуються, санкціонуються) на основі соціальних норм. Історично норма є значно пізнішим утворенням, ніж цінності. В онтогенетичному розвитку дитини в її свідомості цінності також передують нормі. Проте диференціація цінностей і подальша їх інтеграція в новому якісному вимірі здійснюється завдяки соціальній нормі.

Норма виступає як історично виважене, стандартизоване та перевірене практикою взаємин між людьми соціально-психологічне явище. Нормалізація взаємодій у суспільстві, взаємостосунків у групових контактах та ціннісних ставлень між окремими людьми відбувається лише на основі вироблених досвідом соціальної історії зразків, мірил, категорій «належного» й «повинного». Норма, презентована у свідомості та самосвідомості особистості, виконує різні соціальні функції, маючи при цьому соціальну природу. Для психології розвитку особистості та психології виховання важливою повинна стати теза «розвитку як норми».

Процес інтерналізації соціальної норми на різних вікових стадіях онтогенезу має свої особливості. У підлітковому віці соціальні норми починають виступати важливими регуляторами дій, вчинків і поведінки в цілому. Досягаючи в свідомості та самосвідомості підлітка певної структурної «ніші», інтерналізовані норми створюють особливий нормативно-ціннісний конструкт, котрий можна визначити як нормативне «Я». Змістовну сторону цього поняття визначають як: почуття «належного» дотримування порядку, правил, зразків (Д.М.Болдуїн); уявлення індивіда про нормативні очікування референтних осіб відповідно того, яким він повинен бути у певному оточенні, щоб його дії та вчинки схвалювали, а його поважали (М.Л.Раусте фон Вріхт); здатність використовувати принципи справедливості та рівності для досягнення взаєморозуміння у кооперативній спільноті (С.Г.Якобсон); «провідник» різних аспектів «Я» особистості, що

означає те, якими нам належить бути або очікують від нас інші, що ми будемо такими (Т.Хіггінс); нормативно-ціннісна регуляція інстанцій «Я» в просторі особистісного ризику (Б.М.Мастеров).

Взагалі нормативне «Я» у феноменальному полі свідомості й самосвідомості особистості може виступати з різних позицій: як «коректор», «провідник», регулятор; як установка на «належне», рефлексія очікувань, антиципація «повинного», уявлення ціннісного.

Підкреслимо, що, аналізуючи природу та процес засвоєння соціальних правил та норм дитиною, ми, власне кажучи, простежували структурування в її свідомості й самосвідомості нормативно-ціннісного конструкта – нормативного «Я». Як було показано, у цьому конструкті одночасно закладаються основи інтерналізації моральних норм. Саме використання останніх у міжособистісних взаємодіях є надійним показником того, що зростаюча особистість досягла моральної саморегуляції та володіє певним рівнем моральної самосвідомості. Для вивчення механізмів функціонування цього психологічного утворення нам необхідно звернутися до проблеми становлення моральності зростаючої особистості.

### **2.3. Моральні витоки особистісного зростання у підлітковому віці**

Індиферентність стосовно розв'язання проблем моралі – одна з характерних прикмет сучасності. Моральні колізії, які обговорюються на екранах телебачення чи на сторінках газет і журналів, не викликають живого відгуку в суспільстві. Теперішнє життя молодого покоління завдяки різним економічним і соціально-політичним обставинам перенасичене явищами морального порядку, які розташовані в дихотомії категорій добра і зла. Причому останній полюс, на жаль, претендує на домінуючу позицію, адже зростаюча особистість не лише осмислює всі життєві перипетії, але й «убирає» в себе, як губка, соціальні негаразди, дестабілізуючі явища та інноваційні потоки різнобічної інформації переважно зі змістом морального ризику. У зв'язку з цим в освітянському середовищі нагальним стало відродження аспектів морального виховання підростаючої особистості.

Моральне зростання особистості підлітка виступає як цілісний, динамічний процес актуалізації зсередини, з самості самоціннісного: життєвості, свободи, відповідальності, справедливості, совісті. Це процес сходження до опанування морально-духовних взаємодій, тенденція до досягнення свободи й відповідальності вчинку, можливість приймати морально-відповідальні рішення.

Як особистісне, так і моральне зростання підлітка передбачають опанування нових цінностей, здійснення вільного (відповідального) вибору, визнання та прийняття іншої людини. Це спрямованість на альтруїстичне ставлення до «ближніх» і «дальніх», на добро для всіх людей, можливість

об'єктивно сприймати власний нормативно-ціннісний образ самого себе, здатність рефлексувати власні особистісні якості, здібність урегульовувати поведінку згідно з осмисленими морально-духовними цінностями.

Змістовний аналіз процесу особистісного та морального зростання підлітка підвів нас до визначення психологічної основи зазначених процесів, якою, відповідно до аргументів і доказів цілого ряду підліткознавців, виступає самосвідомість як така. Проте цей аналіз не дав відповіді на питання: чим зумовлена специфіка морального у процесі самоусвідомлення особистістю підлітка самої себе і що виступає джерелом, першопочатком цього психологічного утворення. Щоб наблизитись до розв'язування цих питань, ми висуваємо *перше припущення*: тісне співвідношення смислового поля конструктів «особистісне зростання» і «моральне зростання» дає підстави визначити психологічною основою особистісного зростання підлітка процес становлення його моральної самосвідомості.

Зрозуміти сутність процесу особистісного зростання у період дорослішання, на нашу думку, можна лише тоді, коли буде простежений генезис моральної самосвідомості особистості підлітка. У зв'язку з цим ми висуваємо *друге припущення*: особистісне зростання підлітка, акумулюючи у своїй основі процес становлення моральної самосвідомості, має моральні витoki.

Підкреслимо, за цим положенням, початок, витoki – це дещо інше, ніж основа. Адже ніхто не сумнівається в тому, що Земля є основою дому, проте вона не є його початком. Звичайно ж його початком стане перший камінь, закладений у фундамент дому.

Безперечно, витoki особистісного зростання треба шукати в генезисі моральної самосвідомості, відстежуючи її першооснову. Моральна самосвідомість, у свою чергу, зароджується в надрах моральної свідомості та моралі. Витoki останньої є тими наріжними каменями, на яких будуються моральні взаємини і моральна діяльність особистості, її моральна свідомість й самосвідомість. Думаємо, що усвідомлення моральних витоків особистісного зростання і апеляція до них у перехідному віці як до енергетичної першооснови моральної самосвідомості, дасть змогу виявити морально-духовні потенціали особистості підлітка.

Узагальнивши наші попередні наукові інтерпретації, ми робимо *третьє припущення*: моральні витoki особистісного зростання представлені в аксіологічному вимірі як безумовне ціннісне ставлення до іншого.

Моделювання генетичного плану становлення моральної самосвідомості підлітка вимагає представити допоміжні знання з етики й «психології моралі». У моралі як цілісному структурному утворенні вичленовуються такі три компоненти: моральна свідомість, моральна діяльність (поведінка), моральні відносини (взаємини). Для нас важливим є перший компонент.

Моральна свідомість – це специфічна форма духовної культури, яка



спирається на загальноживані моральні норми та цінності, ідеали та принципи, поняття добра й зла, совісті й гідності, справедливості й відповідальності. Роль моральної свідомості в тому, що завдяки їй відбувається регуляція поведінки та взаємин. За її допомогою здійснюються моральні санкції (схвалення чи засудження вчинків), що мають духовний характер і є не матеріальною мірою суспільної відплати (нагороди чи покарання), а моральними оцінками, котрі індивід самостійно усвідомлює, внутрішньо приймає і згідно з ними спрямовує свої дії, мотивує, контролює та обґрунтовує свої вчинки, планує і виробляє власну позицію та лінію поведінки в межах референтної спільноти, офіційної групи чи суспільства цілому. Моральною свідомістю володіє кожна особистість внаслідок того, що вона людина та живе і діє в суспільстві собі подібних. За своєю природою моральна свідомість є масовою, загальною, всеосяжною, всеохоплюючою, залишаючись у той же час глибоко особистісною, індивідуальною [233].

Ступінь особистісного розвитку індивіда характеризує психологічний зміст структури його моральної свідомості. Основними її компонентами виступають: моральні норми, цінності, принципи та ідеали; її провідні категорії – добро і зло, обов'язок, відповідальність, справедливість; сенс життя і ставлення до смерті; щастя; моральна самосвідомість.

Про соціально-психологічну сутність таких структурних компонентів моральної свідомості як моральні цінності та норми, і такі її категорії, як обов'язок та відповідальність було вже сказано у цьому і попередньому розділах роботи. Однак ще раз: хоч як би ми не визначали мораль, її не можна уявити без відповідного рівня розвитку моральної свідомості (суспільної та індивідуальної). Жоден акт людської поведінки (дія, вчинок), жоден акт взаємодій (взаємини, комунікація) не могли б отримати морального виміру, якби особистість не була здатна усвідомлювати їх внутрішню проблематику, співвідносити їх з власними знаннями (уявленнями, поняттями, судженнями) про добро і зло, належне і справедливе з «голосом» власного сумління. Лише завдяки моральній свідомості здійснюється характеристика моральної діяльності людини – вчинків, поведінки, активності взагалі.

Взагалі моральна свідомість – це не лише осмислення певних проблем та обставин життя з точки зору моральних цінностей та імперативів, що їх приймає певна особистість, це й власна самооцінка останньої і її спроба розібратися у справедливості й обґрунтованості моральних засад, якими вона керується. Іншими словами, моральна самосвідомість людини співвідноситься з моральною свідомістю таким чином, як ця остання – з дійсністю, котру вона відображає. Зрештою, моральна самосвідомість являє собою специфічну форму моральної свідомості, предметом якої виступає вона сама, а також особистість як її носій. Основними функціями цього феномена є осмислення, спрямування, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов особистості як суб'єкта

життєіснування [26; 463; 464].

В контексті пошуку витоків особистісного розвитку підростаючої людини та в процесі презентації методологічної канви лексичної тональності моралі, через якісну характеристику якої й можна було простежити джерела, провідні компоненти й базові засади становлення (самореалізації, самовираження, самоудосконалення) індивіда, ми дійшли до власне субдомінантної основи особистісного зростання – моральної самосвідомості.

В ході теоретичного аналізу нами було доведено, що виток моральнісного осмислюється у ціннісному вимірі як безумовне ставлення до іншого й виступають невід'ємним конструюючим елементом всіх форм моралі: – взаємин, діяльності, свідомості та моральної самосвідомості зокрема.

Підсумовуючи все вищевикладене, ми солідаризуємо власну позицію з позицією відомої дослідниці моральної самосвідомості Т.О.Флоренської, яка стверджує, що саме у підлітковому віці стає помітним зростання досвіду моральної свідомості й поведінки. Особистість підлітка стає здатною до морального самопізнання та самоставлення. Старші підлітки відкривають самі в собі психологічні «механізми» таких форм моральної самосвідомості, як власна гідність, совість, сором. Одним з таких «механізмів» виступає конфлікт між егоїстичним «Я» та альтруїстичним «Я», що відбувається у внутрішньому світі особистості цього віку. Перше «Я» слідує суто власним інтересам, друге – протистоїть йому і спрямоване на ціннісне ставлення до інших людей [429; 430; 431].

## **Висновки (до розділу 2).**

На основі ретельного вивчення теоретичного і дослідницького матеріалу та аналізу його результатів підіб'ємо підсумок.

Розвиток особистості підлітка характеризує цілий ряд типових та специфічних властивостей, а саме: здатність довільно приймати рішення; вимогливість до однолітків і до себе у дотримуванні слова, обіцянок та виконанні обов'язків; рольове самовизначення як представника референтної групи та суспільства через прийняття певної рольової та моральної позиції; усвідомлення власної наступності завдяки здатності схоплювати не тільки модус реальності (взаємини, поведінку), але й модус потенційності (належне, ідеальне); розмірковування про сенс власного життя та спроби творити власну філософію буття тощо. Ці властивості сприяють виникненню нових психологічних утворень у свідомості особистості перехідного віку. Це особистісна рефлексія, особистісна регуляція, особистісна мотивація, емоційно-ціннісне ставлення до себе. Вказані специфічні властивості як самовартісні смислові утворення виступають цінностями особистості

підлітка. Вони переструктуровують форми свідомості (мислення, волевиявлення, переживання) та самосвідомості (самосприйняття, самопізнання, самооцінне ставлення, саморегуляцію), надаючи тим самим останній домінуючий статус серед вимірів особистісного зростання.

Самосвідомість стає центральним структурним компонентом зростання особистості в період дорослішання. Цей феномен характеризують узагальненні уявлення про власну особистість через осмислення своєї поведінки, якостей, власних думок і почуттів.

Пізнання особистістю підліткового віку самої себе, своїх різних якостей відображає різнопланові її уявлення про себе – реальні та ідеальні. Крім того, генезис самосвідомості у цей період визначають найбільш значущі в особистісному розвитку компоненти цього утворення: реальне Я, ідеальне Я та нормативне Я. Наявність останнього доведена виявленою у досліджуваних підлітків чіткою здатністю аргументувати, мотивувати й пояснювати напружені аспекти спілкування, критичних чи складних ситуацій взаємин, проблематичність дій, вчинків і поведінки в цілому з позицій нормативно-ціннісного рівня. Власні уявлення підлітків про те, якими вони повинні бути в тому чи іншому оточенні, а також про те, чого від них очікують різні категорії оточуючих чи спільнот, і становлять змістовно-сміслову наповненість поняття «нормативне Я». Тим самим у структурі самосвідомості підлітків на передній план виступає й утверджується нова модальність – самоустановка, що заповнена соціально-нормативним людським досвідом.

Генезис нормативного Я зростаючої особистості пов'язаний із засвоєнням соціальної норми. У період дорослішання особистість вже здатна самостійно висувати нормативні вимоги, трансформуючи їх у міжособистісні взаємини з дорослими та однолітками. У свідомості підлітка соціальні норми існують у формі традицій, правил, цінностей, моди, заборон та дозволів і т.д. Інтерналізовані соціальні норми, досягаючи в його самосвідомості певної структурної «ніші», створюють особливий нормативно-ціннісний конструкт – нормативне Я. Це психологічне утворення в особистісному просторі підлітка може виступати в різних якостях: як «коректор», регулятор, «провідник», установка на «належне», рефлексія очікувань, уявлення ціннісного, антиципація «повинного».

В процесі особистісного зростання підлітка відбувається трансформація нормативного, повинного у ціннісне, морально-духовне. Соціальна норма з ціннісним змістом виступає як моральна норма.

Особистісне зростання являє собою динамічний процес опанування нових цінностей, здійснення відповідальних виборів, безумовне прийняття інших людей, об'єктивне усвідомлення нормативно-ціннісного образу самого себе, здатність рефлексувати особистісні якості, власні вчинки та здатність до морального самоконтролю взаємодій (спілкування, взаємин, поведінки).

В цілому специфіка особистісного зростання в період дорослішання

полягає в тому, що процеси самоусвідомлення, самоствердження, самовираження й самореалізації підлітка набувають нового якісного змісту. Для цього періоду онтогенезу характерне розширення смислових меж складного особистісного утворення – моральної свідомості. Остання виступає засадою якісно нової рефлексивної субдомінанти – морально-духовної самосвідомості підлітка.

Отже, основною метою нашого дослідження повинно стати теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення моральної самосвідомості підлітка як основи його особистісного зростання.

# Розділ 3



Концептуальна модель  
становлення моральної  
самосвідомості  
в підлітковому віці



### 3.1. Генезис моральної самосвідомості особистості підлітка.

Проблема особистісного зростання людини сьогодні стала провідною для психологічної теорії та педагогічної практики. Проте психологічні дослідження проблем розвитку і виховання підростаючої особистості в більшості випадків ґрунтуються на таких психологічних концепціях, які, на жаль, не можуть бути використані в педагогічній психології як теоретичні моделі, що дозволяють здійснити їх достовірну перевірку експериментальним шляхом, і які могли б забезпечити вихователя в його практичній діяльності конкретними засобами і прийомами виховних впливів (виховуючих ситуацій) на особистість дитини. Крім того, наукові парадигми моделювання психологічних утворень підростаючої особистості, які актуалізуються в її структурі на певних етапах онтогенетичного розвитку, здебільшого залишаються на описовому рівні їх відображення. Це означає, що внутрішньофункціональні взаємозв'язки вищих психічних функцій, котрі структурують особистісні новоутворення дитини, підмінюються такими, які фіксують лише зовнішні, доступні для спостереження взаємозалежності, тобто виконавську частину психічного акту (предметні дії, вчинки, різні форми поведінки). У зв'язку з цим у психології актуальною є проблема створення таких психологічних моделей виховання особистості, які базувалися б не стільки на описовій процедурі реалій особистісного зростання, скільки на теоретичному осмисленні прихованих психологічних механізмів її внутрішнього світу. Саме винесення "назовні" цих механізмів, точніше, їх об'єктивація, надасть можливість з їх допомогою керувати процесом розвитку, навчання і виховання підростаючої особистості.

Постулювання закону єдності навчання, виховання і розвитку особистості, сформульованого у свій час С.Л.Рубінштейном і сприйнятого надалі багатьма психологами, означає, що виховання й навчання не надбудовуються над процесом розвитку дитини, а включаються в цей процес, активно змінюючи і поступово просуваючи підростаючу особистість на нові рівні опанування світу і себе в ньому. Ця методологічна теза особистісного розвитку дитини була підтримана і всебічно обґрунтована Г.С.Костюком, який стверджував, що об'єктивний закон, котрий діє в усякому соціумі, полягає у наступному: суспільство визначає розвиток особистості через її навчання й виховання. При цьому вчений застерігав, що такий закон діє по-різному, залежно від того, як будується вся система навчання й виховання нового покоління. І провідна роль виховання в процесі зростання особистості не дана сама собою, а задана [191; 339].

Дійсно, роль виховання у становленні зростаючої особистості підноситься, коли воно активно охоплює всю систему ефективних взаємодій особистості з навколишньою дійсністю, використовуючи їх у своїх цілях і у змозі при цьому протидіяти тим негативним впливам, які суперечать його цілям.

У сучасній психології стала помітною тенденція до спрощеного тлумачення деякими психологами ідеї вільного виховання і зведення її загалом до спонтанності, а також до підсилення акценту на природному прагненні зростаючої особистості до самоактуалізації й самореалізації, що нівелює у взаємодіях між дитиною й вихователем (батьком, вчителем, референтною особою) вплив останнього. Вихователю відводиться роль помічника, посередника, провідника зростаючої особистості, котра самостійно відтворює так звані спонтанні (вільні) дії. У цій ситуації, як запевняють нас оптимістично налаштовані прихильники вказаних поглядів [40; 119; 239; 319; 375; 376; 395; 415; 448 та ін.], іншого й не треба, тому що дитина від природи наділена відповідальністю, свободою й прагненням до актуалізації. Вихователю (учителю, батькам) важливо лише навчитися створювати зовнішні умови для реалізації природних потенціалів зростаючої особистості.

Повертаючись до наукових позицій Г.С.Костюка, можна стверджувати, що виховання, організоване таким чином, зазнає невдач. Воно повинно зводитися не тільки до створення сукупності зовнішніх умов та впливів на підростаючу особистість, але й до того, щоб підсилити увагу на її внутрішньому світі, її потребах, мотивах, думках, почуттях і прагненнях, саме через які виховні впливи тільки й зможуть досягти важливої цілі – особистісного розвитку дитини. «Виховання веде за собою розвиток учнів, – зазначав Г.С.Костюк, – якщо педагоги... стежать за тим, що і як учні сприймають, що думають, переживають, які тенденції у них складаються й закріплюються, і відповідно вдосконалюють способи своєї виховної роботи» [192, с. 409].

Відзначимо, що зараз, на відміну від гіперболізації ідеї спонтанного розвитку, за якою внутрішні потенціали (емоції, мотиви, переживання) дитини мають вільно актуалізуватися, а вихователь повинен лише страхувати прояв цих потенціалів, рядом сучасних учених стали активно підтримуватися ідеї цілеспрямованого впливу вихователя на внутрішній світ вихованця [51; 307; 311; 312 та ін.].

Підтримуючи позицію саме цих учених, ми ні в якому разі не відмовляємося від гуманістичних положень представників феноменологічного й гуманістичного підходів у психології, розуміючи, що такі ідеї, як самоцінність особистості, глибока повага до неї (розуміння, визнання й прийняття), емпатійне ставлення до людини як унікальної особи, створення умов для самореалізації внутрішніх потенціалів особистості та ін., повинні неодмінно покладатися в основу новітніх психолого-педагогічних виховних моделей, які допускать їх експериментальну перевірку та забезпечуватимуть організацію виховних впливів.

Зміни економічного, політичного та ідеологічного характеру в нашій країні привели до перебудови соціальних механізмів передачі досвіду минулого покоління сучасному. Внаслідок таких змін психологія поступово почала виходити на шлях опанування нових наукових технологій. Важливе місце в її

оновлених надрах займають концепції, що спрямовані на вирішення проблем виховання та особистісного зростання дитини. Сьогодні найактуальнішими для нашої освіти стали ідеї особистісно зорієнтованого виховання. Цей новий підхід до виховання (конструктивні засоби його реалізації у педагогічній практиці) пропагується й упроваджується І.Д.Бехом. Його основна наукова позиція – це створення нових психологічних механізмів виховання й моральної саморегуляції підростаючої особистості, які будуть активізувати закономірний процес її зростання. Особистісно зорієнтоване виховання у цьому плані видається досить перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її моральності та духовності. Його метою є творення неповторної особистості як автора вільної й відповідальної дії. Це означає набуття людиною таких моральних якостей, за допомогою яких долаються її егоцентричні бажання й потреби та наповнені прагматизмом життєві ситуації. Отже, сутність такої особистості визначатимуть морально-духовні цінності (самоцінності), котрі здатні актуалізувати її вільні вчинки.

Цей підхід видається ефективним ще й тому, що в ньому робиться наголос на розвитку в підростаючої особистості моральної самосвідомості. Причому, чим раніше (наскільки це дозволяють вікові психологічні особливості) спеціально організуються виховні впливи для осмислення моральних норм як життєвих цінностей і з цієї позиції усвідомлюється сутність власного Я (мої особистісні якості, вчинки, ціннісне ставлення до інших і до себе), тим кращою буде орієнтація на моральну творчість вихованця. Іншими словами, культивування вільних та відповідальних вчинків вихованця повинно пронизувати як навчально-виховний процес у закладах освіти, так і процес самовиховання. Адже осмислення власних дій як вільних вчинків стає початком зростання особистості, початком її свободи й відповідальності. Важливо, що безумовний, ціннісний результат здійсненого особистістю вчинку – це і є певний ступінь її свободи.

Розуміння поняття свободи у даному контексті співзвучне з положеннями І.Д.Бека, які утворюють ціннісний зміст його наукових робіт. Свобода, за позицією вченого, є найважливішою цінністю особистості, її духовне самовизначення. Саме духовне є вільне в ній. У психологічному ракурсі "свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати" [51, с. 23].

Прагнення до свободи, як підкреслює автор концепції особистісно зорієнтованого виховання, має бути одним з найважливіших серед соціальних прагнень. І не варто спрощувати процес його виникнення й розвитку. Проблемні чи кризові соціальні ситуації можуть суттєво його деформувати або взагалі загальмувати. У зв'язку з превалюванням у нинішньому соціальному просторі подібних ситуацій для психолого-педагогічної науки постає важливе соціальне завдання: ціле спрямовано формувати у підростаючої особистості прагнення до свободи.

Виховання моральної самосвідомості особистості успішно здійснюється,



якщо воно пробуджує у неї прагнення до свободи. Особливо це прагнення актуалізується у підлітків та старшокласників у зв'язку з характерною для них тенденцією до самостійності, самоствердження й самовизначення власної особистості. Тим часом вільний вчинок та відповідальність перед іншими і самим собою слід розглядати як найвищий рівень розвитку моральної самосвідомості особистості у підлітковому віці.

Здобутки психологічної науки в цьому напрямку досить обмежені, з них важко скласти узагальнену картину генезису моральної самосвідомості, яка, за нашим припущенням, є засадою особистісного зростання у період дорослішання. Зрозуміло, що генезис морально-духовної самосвідомості підлітка сягає корінням у більш ранні етапи особистісного розвитку дитини. Його розкриття потребує відповідей на цілий ряд невіршених питань: на основі яких показників у різні вікові періоди онтогенезу можна визначати наявність у зростаючої особистості моральної самосвідомості; які особливості характеризують на початковому і подальших етапах процес її становлення; що являють собою форми її існування у підлітковому віці; якими є зміст, смисл, функції морально-духовної самосвідомості у цей складний для особистісного розвитку період. Але головне – це виявити основні психологічні механізми та закономірності розвитку цього інтегрального й багатогранного особистісного утворення, що є рушійною силою особистісного зростання підлітка.

Перейдемо до послідовних аргументованих відповідей на зазначені вище питання. Перш за все, слід визнати (не вдаючись до відтворення індивідуальних позицій учених, адже це здійснено у розділі I), що існують різні точки зору щодо початку особистісного розвитку людини. Ми приєднуємося до поглядів учених, які вважають, що особистісний розвиток дитини розпочинається з її народження як моменту «входження» у соціальний простір, власне кажучи, моменту налагодження відносин спочатку з «близьким» оточенням, а згодом і з «далеким». Цей розвиток дитини відбувається у нерозривній єдності з фізичним, розумовим, естетичним, морально-духовним розвитком.

Взявши у нашому психологічному дослідженні за основу визначення особистості як автора вільних і відповідальних вчинків, важливо підкреслити, що воно доводиться нами у контексті осмислення поняття «особистісне зростання». Уточнимо, **особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного Я, що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків.** Особистісне зростання більшою мірою характеризує самостійність суб'єкта, його незалежність від внутрішнього диктату егоїстичних бажань і зовнішнього прагматизму соціальних ситуацій. Це той рівень самоздійснення людини, коли вона починає не тільки усвідомлювати, але й оволодівати своїми діями, намагаючись приймати довільні рішення, і постійно прагне їх завершувати в нормативно-ціннісному просторі. Останнє означає, що вчинки особистості набувають елементів

свободи й відповідальності, і вона духовно зростає.

Отже, на нашу думку, процес особистісного зростання підлітка нерозривно пов'язаний зі становленням особливого виду самосвідомості – моральної самосвідомості. Моральна самосвідомість є найдієвішою у плані духовних «внесків» у внутрішній світ особистості, її ціннісних досягнень – від безпосереднього самотворення до безумовної самореалізації. Адже лише моральне самоусвідомлення пов'язане із засвоєнням особистістю таких загальнолюдських цінностей як добро й благо для інших. Лише прийнявши такі цінності, особистість стає вільною і в міжособистісних взаємодіях самореалізується.

Перш ніж відстежити генезис моральної самосвідомості від її перших проявів на ранніх етапах онтогенезу до складніших проявів у період підлітковості, варто визначити її основний зміст, охарактеризувати форми існування, визначити те смислове «навантаження», яке створює вона у самосвідомості особистості.

Спрямувавши наші пошуки на наукові доробки учених [1; 2; 42; 59; 73; 74; 90; 99; 103; 112; 117; 133; 167; 168; 180; 196; 217; 232; 256; 273; 286; 295; 305; 312; 353; 379; 407; 414; 429 та ін.], які намагалися конкретизувати зазначені параметри, ми вивчили та узагальнили їх положення, але безвідносно до цього спробували побудувати нові методологічні принципи дослідження цього феномена. Тим самим ми прагнули створити нову методологію пізнання моральної самосвідомості як такої.

Процес узагальнення теоретичних постулатів наших наукових пошуків та результатів безпосередніх психологічних досліджень (пілотажне дослідження, констатувальний експеримент, практична робота у школі) дав змогу викристалізувати цілісну модель (рис. 3.1) становлення моральної самосвідомості підлітка як основи його особистісного зростання.

За нашим розумінням, особистісне зростання підлітка невідривне від процесу його входження у соціальний простір («Підліток і суспільство» та «Підліток у суспільстві») і прийняття у ньому певної життєвої позиції. В цьому просторі зростаюча особистість підлітка, включаючись у моральні взаємини і моральну діяльність, одночасно опановує суспільну моральну свідомість та відкриває для себе нові знання про світ, інших людей і саму себе. Виходить, суспільна моральна свідомість, з одного боку, виступає як результат включення підлітка у міжособистісні взаємодії (діяльність, взаємини), з іншого, вона є передумовою соціалізації, оскільки бути суб'єктом моральних взаємин і діяльності можна лише за умови володіння певним рівнем суспільної моральної свідомості.

Осягнення соціального простору одночасно визначає утворення відповідних характеристик особистісного простору («Я і оточуючі» та «Я з оточуючими») підлітка: моральних ставлень і моральної поведінки, які структурують його індивідуальну моральну свідомість, що дає можливість пізнавати інших і себе серед них. Індивідуальна моральна свідомість також є і результатом, і передумовою особистісного розвитку підлітка.



Рис.3.1. Психологічна модель особистісного зростання підлітка

На фоні ієрархізації систем особистісного простору підлітка висвітлюється феноменальне поле його морально-духовної самосвідомості. Психологічними механізмами становлення останньої виступають моральна саморефлексія, котра збалансовує як внутрішню роботу когнітивної складової (моральних знань), так і емоційно-ціннісної складової (моральних самооцінок,

моральних самопочуттів), та моральна саморегуляція, змістом якої є виконання функцій координації, регуляції, керування, контролю, точніше, активізація вільних дій на рівні поведінкової складової структури моральної самосвідомості. Саме ця форма самосвідомості виступає засадою особистісного зростання підлітка, просуваючи його в опануванні «світу в собі». В той же час досягнення підлітком відносно високого рівня (наскільки це дозволяють вікові можливості) морального самоусвідомлення є результатом його особистісного зростання.

Основними формами морального зростання підлітка стають складні моральні самопочуття (емоційно-ціннісні переживання): сором і вина, честь і гідність, совість і відповідальність. Саме ці форми, як видно з моделі, заповнюють феноменальне поле моральної самосвідомості підлітка. Їх смисловий рівень – це ціннісне самоставлення, яке виступає у нерозривній єдності з нормативно-ціннісним ставленням до іншого. Епіцентром особистісного зростання підлітка стає оформлення в структурі його самосвідомості такого стійкого конструкту, як нормативне «Я». В полі нормативного «Я» знаходяться особистісні утворення підлітка – моральні якості – самоцінності (відповідальність, доброта, справедливість, співчутливість та ін.). Найважливішою самоцінністю підлітка є відповідальність, яка являє собою інтегративне особистісне утворення, що структурується в процесі моральних взаємодій з сукупності його позитивних моральних якостей.

У психологічній моделі особистісного зростання підлітка сутнісним для нас є простір самоусвідомлення – центральна частина конструкції. Якісна інтерпретація даного простору з логічним відстеженням генезису моральної самосвідомості вимагала пред'явлення наступного:

- розкрити змістовну наповненість морального самоусвідомлення;
- охарактеризувати нормативне «Я» як епіцентр моральної самосвідомості;
- визначити специфічність її структурних складових;
- обґрунтувати психологічні засоби, точніше, форми існування моральної самосвідомості: сором, вину, совість, честь, гідність;
- відтворити генезис моральної самосвідомості в контексті генезису її психологічних засобів та інтегративної особистісної якості – відповідальності підлітка.

Як відомо, у повсякденному житті прояви моральної самосвідомості пов'язують з наявністю певних особистісних якостей і здібностей людини, наприклад, з усвідомленням нею власної гідності та честі, з проявами почуття совісті та відповідальності (у такому разі актуалізують самосвідомість у позитивному смислі). Якщо ж ці прояви характеризують людську зарозумілість, гордовитість, зневажливе ставлення до оточуючих, тоді актуалізують самосвідомість у негативному смислі. У будь-якому випадку це поняття неодмінно наповнюється оцінно-нормативним змістом.

Етико-філософський аспект цього поняття (див. 2.3.) визначає, як у соціальному просторі структурується суспільна моральна свідомість, і яким чином у феномені індивідуальної самосвідомості відображені специфічні характеристики моралі.

У традиційній психології змістовний контекст поняття моральна самосвідомість розкривається у ракурсі набуття людиною здатності контролювати власні вчинки, самостійно їх оцінювати, спрямовувати свої потреби, бажання та уявлення відповідно до вимог суспільства [185; 407; 455; 458 та ін.]. Проте, у разі такого розуміння, це поняття фактично не пояснюється саме як моральна самосвідомість, оскільки у презентованому змісті відсутнє співвідношення з природою моралі – безумовним ціннісним ставленням до іншої людини. Крім того, психологічний аспект вивчення цього феномена повинен відтворити механізми й закономірності становлення цієї форми свідомості людини. Адже зрозуміти самосвідомість як моральну самосвідомість можна, визначивши її роль і місце у регуляції й саморегуляції взаємодій як найістотніших функцій моралі, а цілеспрямовано виховувати – за умови з'ясування її змісту, форм існування, смислового поля і психологічних механізмів розвитку.

Відштовхуючись від природи самосвідомості, зокрема, моральної самосвідомості, слід розглядати її через наявність у ній двох «Я», або багатьох «Я», які певним чином співвідносяться один з одним. Ця двоїстість (чи множинність) самосвідомості з філософської точки зору простежується вже в історично перших, ще досить простих формах моральності, які фіксували безліч розбіжностей між приватними та суспільними інтересами. А це означає, що в особистості передбачається не тільки готовність до безкорисливих чи прагматичних взаємин з «іншим», але й здатність до рефлексії, активне ставлення до обставин, свобода волевиявлення і, зрештою, вміння дивитися на себе очима «іншого». Що ж це за «інший», очима якого особистість дивиться на себе, вустами якого себе судить, якого вона знаходить у собі, і за приписами якого будує свої дії, вчинки та моральне життя в цілому?

Нормативне «Я», на нашу думку, найточніше з усіх «Я» визначає сутність морально-духовної самосвідомості особистості взагалі та особистості підлітка зокрема. Змістовно-смілова наповненість саме цього поняття відбиває соціальні вимоги й моральні приписи різного характеру (конвенційного, правового, естетичного тощо), які врегульовують міжособистісні (групові) взаємини, спілкування, діяльність та поведінку підлітків у цілому.

Щоб простежити правомірність такого вибору, розглянемо поняття нормативне «Я» у співвідношенні з такими відомими у психології поняттями, як соціальне «Я» та моральне «Я». Відмова від використання останніх відбулася не тому, що був знайдений рідковживаний та специфічний термін для визначення моральної самосвідомості, що гарантувало б певною мірою новизну та актуальність його вивчення. Логіка наукової інтерпретації мала інший ракурс. Поняття соціальне «Я», на нашу думку, досить широке за обсягом і

містить у собі утворення, які визначають не тільки позитивні особистісні утворення, що активізують прогресивний розвиток, але й негативні, що призводять до регресу. До того ж масштаби соціального виміру як на макрорівні (суспільна самосвідомість), так і на мікрорівні (індивідуальна самосвідомість) не можуть виразно вказати на специфічне у моральній самосвідомості (ціннісне ставлення до іншої людини), хоча саме у соціальному її специфічність і приховується. Причому кожний вид самосвідомості – релігійної, національної, політичної та ін. має особливе смислове навантаження. По суті різні образи «Я» (ідеальне, реальне, нормативне і т.д.) мають соціальну природу, а, отже, соціальне «Я» виступає джерелом, з якого для створення ідеальних моделей різних образів «Я» береться щось притаманне кожному з них – соціально специфічне.

Моральне «Я», як може здатися на перший погляд, визначає істинну сутність морально-духовної самосвідомості підлітка. Але глибоке вивчення питання показало, що її переструктурування пов'язане з переходом підлітка від гетерономної моралі до автономної і цей процес тільки розпочинається. Отже, не можна припускати, що у структурі моральної самосвідомості домінантне положення відразу належатиме моральному «Я», оскільки категорія морального сконцентровує у собі деонтологічну (категорію обов'язку) і аксіологічну (категорію цінності) модальності. В ракурсі останньої, як відомо, існують не тільки цінності, але й антицінності. Саме категорія цінності поляризує моральне «Я» на добро (ціннісне) й зло (антиціннісне). Виходить, поняття моральне «Я» сконцентровує у своєму змісті як моральну дію, моральний вчинок, так і аморальну дію, аморальний вчинок. Це також означає, що в межах морального «Я» утворюється ієрархія цінностей (самоцінностей), які визначаються як позитивні моральні якості та почуття (вірність, співчуття, щирість, скромність, правдивість, любов, гідність, честь тощо), так і негативні (лицемірство, заздрість, пихатість, цинізм, марнославство, ненависть, егоїзм, хтивість тощо).

Тим часом вирішення проблеми особистісного зростання підлітків, а саме акцентування уваги на становленні їх морально-духовної самосвідомості привело нас до виокремлення в ній такого конструкта, який і в соціальному (вимогах і приписах), і в моральному (вимогах і приписах) скоординує, орієнтує, спрямовує на цінності, що схвалюються, очікуються, приймаються більшістю людей. Таким конструктом, як ми вважаємо, є нормативне «Я», завдяки якому система соціальних і моральних норм, якщо вони усвідомлено переживаються, осмислюються людиною (дитиною), трансформується у систему моральних цінностей. Таким чином, якщо особистість підлітка має епіцентром власної самосвідомості «нормативне Я», то вона буде свою поведінку так, що її можна характеризувати лише висловлюваннями-зразками: як «належить», як «необхідно», як «личить», як «слід», як «годиться», як «повинно», як «треба».

Лише окремі люди досягають моральної зрілості і мають такий ступінь

моральної самосвідомості, коли провідним її змістовним компонентом стає моральне «Я», точніше моральнісне «Я» (рос. нравственное «Я»). Тоді на рівні моральної свідомості й самосвідомості особистість досягає прийняття моральних норм як суб'єктивних цінностей, не здійснюючи морального вибору. Він не здійснюється не тому, що його взагалі в життєдіяльності не існувало, а тому, що особистість досягла такого рівня особистісного розвитку, коли цей вибір втратив необхідність. Хоча в свідомості особистості залишаються як фонові уявлення про антиціннісне, неналежне, але вона відразу, не замислюючись, починає діяти у нормативно-ціннісному вимірі. Це й означає, що для людини не існує проблеми морального вибору, тобто вона досягла моральної зрілості.

Проте в онтогенетичному розвитку, особливо в перехідний період особистість підлітка постійно опиняється перед моральним вибором. І лише тоді, коли у структурі її морально-духовної самосвідомості домінуватиме нормативне «Я», то здійснювані нею вибори мотивів дій, вчинків і лінії поведінки будуть набувати безумовно ціннісного характеру. Однак конфліктні ситуації, у яких підліток прагне здійснити моральні вибори, не завжди можуть завершуватися добрими вчинками. Причини цього простежуються не стільки у змістовному аспекті, скільки у смисловому.

Важливо відзначити, що смисловий параметр моральної самосвідомості особистості взагалі, і підлітка зокрема, визначається моральними конфліктами, тобто зіткненням різних внутрішніх позицій, ціннісних орієнтацій, ролей, установок, потреб і бажань, які в кожній окремій ситуації по-своєму символізують «добро» і «зло», «належне» і «неналежне». В остаточному підсумку зіткнення різних бажань, потреб, інтересів, установок є боротьбою різних моральних мотивів. Моральні мотиви та їх вибір як орієнтирів, регуляторів, що спрямовують довільні дії у складних ситуаціях – колізіях, перипетіях, проблемах якраз і визначають смислове навантаження морально-духовної самосвідомості підростаючої особистості. Вибір завершується тоді, коли особистість зупиняється на тому чи іншому мотиві, що виступає для неї цінністю. Певний мотив як цінність обирається у випадку, якщо для особистості він набуває особливої значущості, тобто суттєвого смислу. Мотив як смислове утворення і стає дійовим «провідником» до певного результату – дій, вчинків. Визначеність самого результату залежить від того, який саме мотив (в категорії «належного» чи «неналежного») став смислом і привів до морального чи аморального вчинку.

Моральні ж досягнення підлітків є свідченням осмисленого переживання морального лише тоді, коли вони стають здатними мотивувати свої дії, чітко означувати якісний потенціал «доброго» і «злого» вчинку, коли вони у змозі відійти від морального абсолюту і створити свої власні, наприклад, «групові норми», сприймаючи вже моральне як відносне та універсальне, коли вони починають розуміти власну міру відповідальності за скоєне і навіть призначати за це собі моральне покарання, коли, розбираючи моральні конфлікти, вони у

зможі піддавати аналізу не тільки зовнішні, конкретні обставини, але й діапазон внутрішніх можливостей і потреб, коли вже не вихователь (вчитель, батьки) апелює до сумління підлітка, а він сам потрапляє у полон таких почуттів, як сором, совість, вина. Так, осмисленість моральних колізій, які вирішуються підлітками, простежується на основі висловлених ними моральних суджень і переконань. Осмисленість здійсненого вчинку простежується на основі аналізу вербалізацій, точніше відтворених уголос причин здійсненого. За поясненими причинами якраз і приховуються моральні мотиви.

Відзначимо таке: якщо у змісті моральної самосвідомості домінуючим є нормативне «Я», то для її структури властива певна специфічність компонентів. У когнітивній складовій превалує моральна саморефлексія, в емоційній – нормативно-ціннісне ставлення, у поведінковій – моральна саморегуляція. Це також означає, що певному рівню розвитку моральної самосвідомості відповідає певний рівень розвитку моральної саморефлексії, осмисленого співпереживання іншому, здатності приймати довільні (моральні) рішення. Принагідно скажемо, що у підлітковому віці зазначені структурні складові навряд чи виступають у тісному співвідношенні й завжди приводять до моральних звершень.

Особистісна поведінка людини є досить складною і залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників. Досить часто нестійкість поведінки простежується у підлітків, особливо тоді, коли починає набирати активного розвитку самоствердження їх власної особистості. Прояви цього процесу настільки різноманітні, що інколи буває важко передбачити поведінкові реакції цілком здавалося б відповідальних підлітків. Причина цього експліцитно пов'язана з активізацією в структурі самосвідомості егоцентричного «Я». Останнє, з одного боку, ревно захищає «раптом відкриті» в самому собі нові якості, почуття, конкретні досягнення, з іншого – провокує неадекватні нормативно-ціннісним зразкам способи ствердження власної особистості.

У результаті такого самоствердження підлітки з неадекватною самооцінкою власних надбань, яким більшою мірою притаманні нереалістичні чи конкретно-утилітарні ідеали, найчастіше не беруть до уваги того, що схвалюється в їх особі іншими, не зважають на те, якої поведінки від них очікують оточуючі, як належить їм поводитися в тій чи іншій проблемній ситуації. Тим часом і підлітки, які мають адекватну самооцінку та чітко диференціюють у собі позитивні й негативні якості, реалістично ставляться до своїх планів та ідеалів, можуть продемонструвати, і не так уже й рідко, негативну поведінку. Але як перші, так і другі, якщо брати до уваги їх поведінку в діапазоні початку і кінця перехідного періоду, просуваються по висхідній у становленні нормативного «Я», а відтак і морально-духовної самосвідомості в цілому. Питання у цьому випадку необхідно ставити так, щоб з'ясувати, на основі яких форм прояву моральної самосвідомості можна фіксувати певні прогресивні зрушення в її розвитку. Відповідь будемо шукати в інтерпретації основних форм прояву цього виду самосвідомості.



В генезисі моральної самосвідомості найпростішою її формою виступає сором. Це почуття є витокком морального самоусвідомлення зростаючої особистості, оскільки первісно актуалізує у неї певний моральний стан – внутрішню ситуацію зустрічі з «іншим Я». «Інший» стає витокком, енергетичним джерелом цього почуття. Погляд «іншого Я» зливається з власним «Я» і одночасно засуджує власні негативні дії та вчинки. Отже, трансформація нормативно-ціннісної точки зору «іншого Я» на самого себе виступає необхідною психологічною передумовою почуття сорому як форми моральної самосвідомості особистості. Без погляду «іншого Я», тобто без здатності бачити себе очима інших людей і з їхньої позиції, а не виключно лише власним самодостатнім «Я», сором психологічно неможливий. Адже соромно насамперед перед тим, хто любить і вірить нам, хто турбується і підтримує нас. Охоплена соромом людина проектує погляд свого «іншого Я» на таємні, часом відомі тільки їй, вади власної душі і в цьому кристалізується здатність переживати сором, отже, й моральне зростання особистості.

Треба зазначити, що вже діти старшого дошкільного віку здатні переживати почуття сорому у тих випадках, коли вони зафіксували вимогу чи прохання, але всупереч тому, навмисно чи забувши, порушили їх. І коли дитина починає уявляти, як відреагує на той чи інший її вчинок хтось із близького оточення, вона може переживати не тільки страх покарання, але й сором. Адже діти цього віку добре розуміють, якої поведінки від них очікують дорослі. Почуття це підсилюється, якщо з'являється поруч значущий дорослий, який не карає словом, а лише демонструє дитині свою занепокоєність, хвилювання чи образу з приводу скоєного.

У молодших школярів прояви почуття сорому посилюються, оскільки у дітей розширюється уявлення про моральні вимоги та приписи. Причому молодші школярі можуть переживати сором не тільки з приводу порушення поведінки, але й у позитивних ситуаціях, коли з боку дорослих отримують схвальну оцінку. Феномен цього переживання підказує психологічну глибину такого морального почуття, яке надає можливості дитині зрозуміти прикру невідповідність власних досягнень почутим похвалам. Дитина в такому разі розуміє, що вона могла б здійснити щось набагато краще, тобто вона осягає власні внутрішні потенції, до реалізації яких вона не намагалася прикладати належних зусиль. Таке розуміння виступає як новий крок в оформленні здатності осмислювати власне нормативне «Я».

Простежимо, як підліток піднімається на новий щабель в особистісному зростанні, проаналізувавши особливості прояву почуття сорому в цьому віці. Саме у період дорослішання особистість здатна осмислювати, що вона здійснює вибір між добром і злом, належним і неналежним, і в той же час здатна збагнути, що вона потрапила у стан душевного роздвоєння (амбівалентності). Це означає, що для багатьох підлітків сутнісним є стан морального конфлікту. Його вирішення залежить від рівня розвитку моральної саморегуляції та нормативно-ціннісного самоствавлення, точніше від того, які

моральні мотиви здобудуть вагому перевагу в його самосвідомості. Якщо підліток буде мати більшу внутрішню прихильність до належного, але всупереч тому (під тиском спільноти однолітків чи досить сильних власних егоцентричних мотивів) усе ж таки буде поводитися неналежно, він потрапить у стан незадоволення собою – переживатиме почуття сорому.

Щоб став можливим моральний спосіб саморегуляції поведінки підлітка, він повинен оволодіти вмінням осмислено переживати свої негативні дії та вчинки. Безперечно, що не емоційне, а осмислене переживання «сигналізує» підлітку, що такий вчинок принижує його гідність, гнітить нормативно-ціннісне «Я». Отже, на рівні переживання сорому особистість починає осягати й інші форми моральної самосвідомості – честь і гідність.

Яка ж специфічна роль сорому у моральному самоусвідомленні підлітка? Сором (як найперша ланка морального самоосягнення) передбачає актуалізацію моральної самооцінки, котра приводить до засудження власних аморальних дій та вчинків, вірніше, до внутрішнього суду «Я» над самим собою. При цьому не треба забувати, що підліток, якого охопив сором, не тільки сам на сам засуджує власні вчинки, але й одночасно перебуває під пильним поглядом «іншого Я» – нормативного «Я». Адже у стані сорому в його душі неодмінно «просвічується» осудливий погляд іншого, того, хто очікує належного, схвального, ціннісного. Ясно, що ці узагальнені уявлення особистості підлітка сконцентровані у внутрішньому змісті нормативного «Я».

Якщо мотив належного (нормативного) більш-менш стійкий і доречно актуалізується у підлітка в ситуаціях неузгоджених взаємодій, то він, крім сорому, здатний переживати почуття вини. У психології існує версія, згідно з якою психологічною основою почуття вини виступають психодинамічні задатки, які можуть в окремих людей визначити високу схильність до переживання цього почуття. У зв'язку з цим деякі психологи обережно ставляться до його використання як одного з стратегічних засобів виховного впливу на підростаючу особистість. Втім, інший погляд на розв'язання цього важливого і поки що не до кінця вивченого питання свідчить: якщо батьки й учителі застосовують правильні виховні впливи, то це приводить у структурі самосвідомості зростаючої особистості до появи такого самодетермінуючого процесу, як почуття вини.

По суті це оцінно-ціннісне ставлення до себе, до власного «Я» на рівні самозаохочення й самопокарання. Різні характеристики прояву останніх можна відзначити саме у підлітковому віці. Мотивація самозасудження, каяття, самопокарання є нічим іншим, як почуттям вини. Якщо сором – це негативне почуття перед іншим за себе (інколи за значущого іншого перед кимось авторитетним), то вина – це осуд самою особистістю (без погляду «іншого Я») власних дій та вчинків. Виходить, у моральній самосвідомості трансформація почуття належного від сорому до вини, є наступним важливим кроком в особистісному зростанні підлітка.

Почуття вини свідчить про те, що підліток здатний осмислено

переживати власний проступок. Причому і в таких ситуаціях, коли референтні особи не помітили або зробили вигляд, що не помітили його провини, чи, більше того, намагалися нівелювати якісь недоліки, зменшуючи їх небезпечність, щоб дати шанс для виправлення. Можна сказати, що підліток здатен цілком автономно, стереоскопічно, тобто незалежно від того, як до вчинку поставились (позитивно чи негативно) оточуючі, пережити почуття вини. Він ніби сам установлює собі еталон незалежного. Порівняно з соромом значення для становлення зростаючої особистості почуття вини набагато змістовніше. Якщо перше найчастіше зумовлюється безпосередньою, конкретною ситуацією, то друге зберігається у моральній свідомості незалежно від місця дії, часу перебігу подій, наявності оточуючих як свідків того чи іншого негативного вчинку. Такі оцінно-нормативні переживання особистості підлітка приводять її до більш-менш тривалого внутрішнього діалогу із собою, в процесі якого засуджується щось негативне в собі та здійснюється пошук шляхів виправлення чогось несхвального у власному «Я». При цьому погляд «іншого Я» не зникає зовсім, він згортається, локалізується у моральній свідомості підлітка, точніше у смислі нормативного «Я», стаючи невід'ємним, глибинним єством особистості.

Важливо відзначити, що саме почуття вини як внутрішній суддя просуває підлітка до особистісної відповідальності та свободи в реалізації довільних рішень. Долаючи численні моральні конфлікти з оточуючими і з собою, підліток кожного разу здійснює моральні вибори. І якщо в дихотомії «добраго» і «злого», він починає здійснювати вибір полюса «добра», то це означає, що у його моральній самосвідомості превалюють позитивні якості – чесність, відповідальність, співпереживання та ін. Усе це є свідченням того, що становлення моральної самосвідомості неможливе без такої духовної форми її прояву, як почуття вини.

У будь-якому випадку поведінку підлітка не можна вважати виваженою і стійкою. Часто процес самоствердження може заводити у безвихідь здавалося б самих добропорядних підлітків. З огляду на високу емоціогенність егоцентричного «Я», підліток реалізує довільні рішення не завжди на очікуваному рівні. Причому буває так, що згодом, після самоаналізу несхвальних дій, підліток сам дивується своїй поведінці. І якщо б раптом не стало переживання почуття вини, то ніколи б не були оформлені стійкі позитивні моральні якості особистості. Це почуття, хоч і класифікується у фокусі негативної модальності, проте є корисним, відфільтровуючим засобом всього неналежного в собі й постійно піднімає особистість, зокрема, її самосвідомість до належного, а відтак і стійкого морального потенціалу в самому собі.

Почуття вини здебільшого виникає у ситуаціях невідповідності, неузгодженості, коли особистість ненавмисно чи умисно здійснює вчинки, які суперечать її нормативному «Я» як безумовному контролеру й провіднику санкцій щодо власних моральних падінь. У підлітків з достатнім ступенем

особистої відповідальності завжди на суб'єктивному (емоційних переживаннях) чи об'єктивному (вербалізованих самозасудженнях, самокритиці, зізнаннях і пробаченнях тощо) рівнях можна помітити прояви цієї форми самосвідомості, специфічного партнера гідності та совісті.

Отже, генезис почуття вини відбувається одночасно з моральним зростанням особистості підлітка. Адже психологічні механізми виникнення й розвитку цього почуття знаходяться у моральній свідомості підлітка, точніше у загальних моральних уявленнях про належні зразки дій і вчинків. Тим часом актуалізовані у моральній самосвідомості образи реально здійснюваних підлітком вчинків, які мало чи зовсім не узгоджуються із загальновизнаними еталонами, приводять його до інтенсивної мисленневої (рефлексивної) діяльності. Рефлексія однаковою мірою стосується як особистості самого підлітка, так і того, хто був співучасником взаємодій і отримав якісь «незаслужені» страждання. Якщо підліток здатний усвідомлювати свій негативний вчинок як такий, що викликає страждання іншого, то у нього з'являється осмислене переживання своєї ролі у негативних станах (пригніченість, смуток) співучасника подій. До того ж, якщо у підлітка на основі моральної саморефлексії поряд із співпереживанням іншому виникають почуття самоосуду, самокритики і каяття, то така когнітивно-емоційна єдність приводить до появи почуття вини. Без цього почуття особистість у процесі онтогенетичного розвитку ніколи б не відчула голосу власної совісті (сумління).

Насамперед визначимо якою є психологічна природа сумління. Безперечно, визначальну роль у морально-духовному розвитку особистості взагалі та становленні її морально-духовної самосвідомості зокрема відіграє совість. Вона являє собою інтегративне особистісне утворення, що корелює з такими самоцінними якостями людини, як чесність, відповідальність, доброта, емпатійність, милосердя, справедливість, любов до іншого, толерантність, та з такими почуттями, як сором, вина, честь і гідність. Совість – це духовне осягнення особистістю з позиції моральної самооцінки цілісності власних життєвих звершень. Треба мати на увазі, що совість є потаємною, внутрішньо прихованою здатністю особистості. Голос сумління постає як таїна людської душі, що мало піддається гучному озвученню, він з'являється у самих глибинах ества – у самості, скеровуючи дії і вчинки «Я» особистості.

Не можна розглядати реальну людську совість лише як «суддю» при моральному законі, вона скоріше є автономною духовною інстанцією, яка керується власними інтимними підставами, даючи змогу особистості оцінювати реальні умови дотримання загальних норм моралі у ситуаціях конфлікту (між обов'язками та особистими переживаннями). Проте в критичних ситуаціях совість може змусити особистість вступити у суперечність з «етикою закону».

Корені сумління знаходяться у моральній самосвідомості, і відповідно їх енергетична сила пов'язана зі сповіщенням, засвідченням особистості змісту її моральної позиції. Хоча феномен совісті невіддільний від реалій повсякденного

життя, все ж він сутнісно, екзистенційно вкорінений у свободі людини. Це означає, що голос сумління наповнений загальнолюдськими, універсальними цінностями. В істинному сенсі говорити про совість варто тоді, коли «вість», що подається із внутрішнього «Я», має моральний зміст, коли ця «вість» торкається питань добра і зла, обов'язку і відповідальності, коли вона актуалізує свободу вибору і свободу волі. Саме совість із притаманною їй екзистенційною вагомністю знову і знову повертає особистість до ситуації альтернативного вибору, спонукаючи її переосмислити і заново подивитися на «Я» іншого, пережити його страждання.

Совість, на думку О.О.Ухтомського, є «домінантою на переживання (страждання) іншого» [417]. Це щира родинна увага до кожної людини. Немає сумніву в тому, що співпереживання, співчуття є емоційною основою совісті. Кожного разу, коли особистість відчуває докори сумління, вона ставить себе на місце тієї людини, перед якою почуває себе винуватою. Відчувши себе у несприятливому положенні іншого, особистість досягає почуття причетності, спільності з іншим, яке актуалізується з нормативного «Я». Корінь цього слова «вість» указує на сигналізуючу, пізнавальну функцію совісті в житті людини. Вона сигналізує про належне або неналежне в її поведінці. Доречно відзначити, що у грецькій мові поняття «совість» похідне від дієслівної форми «бути своїм власним співучасником». Отже, з одного боку, емоційний компонент совісті пов'язаний з почуттям спільності, співпереживання, страждання, з іншого, її когнітивний компонент тісно корелює з осмисленням моральних норм (належного), усвідомленою оцінкою власного вчинку.

Найскладнішою формою моральної самосвідомості особистості підлітка треба вважати совість. Її наявність може бути констатована, коли в структурі самосвідомості превалюють моральна саморефлексія й самооцінка та моральні норми як стійкі мотиви особистісної поведінки підлітка. У період дорослішання переживання вже досягає розвинених форм, тобто відбувається трансформація емоційного переживання в осмислене, а надалі й у вольове. Це означає, що особистість підлітка здатна дотримуватися моральних норм, не примушуючи себе до цього, вільно реалізуючи прийняті нею довільні рішення. Такий рівень оволодіння собою свідчить, що сумлінність стала сутнісною характеристикою підлітка.

Вольове переживання поступово обмежує доступ у моральну свідомість й самосвідомість підлітка зовнішнього контролю з боку оцінюючих дорослих чи контролюючих поведінку інстанцій. Кінець кінцем у зовнішньому контролі відпадає необхідність у зв'язку з активацією внутрішнього самоконтролю. Останній є найважливішим регулятивним агентом совісті. Така загальна позитивна картина проявів сумлінності вимальовується для тієї категорії підлітків, які досягають високого ступеня розвитку моральної самосвідомості. Генезис почуття совісті у підлітків молодшого, середнього й старшого віку має певну специфіку.

Так, у молодших підлітків (10-12 років) домінує емоційний компонент

совісті. Він насамперед, хоч і не досить явно для самих підлітків, узгоджений з позитивним почуттям любові до близьких (батьків, друзів, вчителів) та бережливим ставленням до тварин і природи. І якщо належне (нормативне) ставлення до значущих людей чи до тваринного і рослинного світу порушується, то у підлітка виникають негативні почуття сорому й вини. Саме на основі цих почуттів у нього структурується значно глибше почуття – совість. У повсякденному житті воно простежується при вирішенні моральних колізій, коли порушується нормативний хід подій. У такому разі особистість підлітка, здійснюючи рефлексивний аналіз своїх вчинків, починає усвідомлювати власні переживання, їх глибинну сутність. За висловлюваннями десяти – дванадцятирічних установлено, що у більшості випадків осмислюються переживання негативного характеру. У зв'язку з цим совість молодших підлітків співвідноситься з почуттями негативної модальності – «муками совісті».

У середньому підлітковому віці (12-14 років) у зв'язку з накопиченням досвіду свідомої орієнтації у власній поведінці на «голос совісті» з'являється вже її усвідомлення як позитивного морального почуття. Поряд із розумінням цього феномена, як сповіщення про правильний вчинок, зберігаються й виразні негативні почуття – «докори сумління». Крім того, виникають зовсім нові відтінки в розумінні цього почуття, котрі визначають совість як самоконтролюючу інстанцію у самому собі, а саме: «здатність дивитися на себе очима іншого», «здатність подивитися на себе начебто з боку», «здатність поставити себе на місце іншого». Характерно, що порівняно з молодшими, у підлітків середнього віку майже відсутній зв'язок совісті з вимогами дорослих. Її усвідомлення значною мірою узгоджується з власними внутрішніми переживаннями, часом досить витонченими. Останнє простежується у підлітків через їх висловлювання: «совість – це моє внутрішнє обличчя» «совість – це мій внутрішній голос», «совість – це біль моєї душі» тощо. Власне кажучи, у дванадцяти – чотирнадцятирічних в істинному сенсі «прокидається совість». Вона виступає як сильне почуття, що здатне перебудувати, змінити їх поведінку. Все ж прояви цього почуття більше залежні від міжособистісних стосунків підлітків, оскільки вони набагато важче переживають недовіру, докори й звинувачення однолітків, ніж дорослих.

У цей період підлітки починають чіткіше відчувати власний егоцентризм, поступове витіснення якого із самосвідомості відбувається лише завдяки появі нового психологічного утворення – децентрації – здатності побачити позицію іншого. Совість сприймається не тільки як емоційне переживання (позитивне і негативне), але і як свідомо моральна самооцінка (як звіт перед собою за провину). У цьому випадку емоційне переживання трансформується в осмислене переживання, виступаючи емоційно-когнітивною єдністю з якісно новим рівнем, і тим самим ускладнюється зміст і смисл моральної самосвідомості підлітка. Втім, підлітки 12-14 років можуть змішувати почуття сорому і совісті. Дійсно, ці почуття мають спільну основу – співпереживання

іншому як можливість відчувати себе на місці іншого, здатність зрозуміти, що він думає і переживає. Але вони ще не схоплюють таку досить тонку різницю між ними: сором існує перед іншим за себе, а совість – страждання за іншого через мене.

Старші підлітки (14-15 років) піднімаються на новий рівень осягнення цього почуття. Вони пов'язують совість з власними переживаннями і починають розуміти, що це почуття визначає їх вчинки тоді, коли внутрішні прагнення не відповідають зовнішнім вимогам. У розумінні совісті помітної сили починає набирати її когнітивний компонент. Вона починає сприйматися у взаємозв'язку з нормативним «Я», котре володіє лише позитивними моральними якостями. У чотирнадцять – п'ятнадцять років усвідомлюється, що сумління є найкращим внутрішнім контролером вчинків. За таких умов це почуття приймає статус найчистішого, що існує в душі кожної людини. Сприймаючи людське сумління через призму належного, ціннісного, старші підлітки надають йому таких характеристик: «моральний регулятор», «здоровий глузд», «нормативний контролер», «свідома самооцінка», «людська душа, що володіє лише позитивними якостями» тощо.

Деякі висловлювання старших підлітків вирізняються надзвичайною емоційною глибиною й зрілістю: совість «мучить», «гнітить», «тіснить», «крає», «гризе» душу і серце. Старші вже схоплюють момент, коли «мучить совість», тобто в житті людини існує моральний конфлікт і «душа болить» за страждання іншого через мене. Совість починає трактуватися як «інше Я» людини, неодмінне у всіх людей. Це «Я» завжди ідеально правильне, воно підказує що, як, коли належить здійснювати людині. Відбувається чітке відчуття «іншого Я» у самому собі – «Я» ідеального, яке містить у собі всі найкращі людські самоцінності. Можна сказати, що у моральній самосвідомості підлітка конкретний образ ідеального «Я» поступається місцем узагальненому образу ідеального «Я».

Отже, складні проблемні ситуації та ситуації ризику невідповідності й саморозкриття, в які досить часто потрапляє підліток, показують: якщо він у них був організованим, виявляв уміння планувати свої дії, приймав довільні рішення та був наполегливим в їх реалізації, стримував свої прагматичні бажання задля загальних корисних справ, то він оволодів достатнім рівнем самоконтролю, вірніше моральною саморегуляцією поведінки. Такий рівень розвитку самосвідомості є показником сумлінного ставлення до значущих моментів свого життя. Поява у підлітка виразної тенденції будувати філософію власного буття на лоні «форми» совісті свідчить про його сходження на новий щабель особистісного зростання.

Досить важливим компонентом моральної самосвідомості підлітка стає моральна самооцінка. У будь-якому випадку переживання сорому, вини, совісті нерозривно пов'язане з нормативно-ціннісним самоствавленням – самооцінкою морального рівня. У підлітковому віці особистість починає дивитися на себе й утверджувати (санкціонувати) власне «Я» з позиції ціннісних стандартів. Ці

стандарти самооцінки є почуттями честі та гідності, що притаманні самосвідомості кожної людини. У генезисі морального усвідомлення підлітком самого себе з'являється і поступово оформлюється певна сукупність критеріїв (ціннісних стандартів) життєвої самореалізації. У значущих життєвих ситуаціях підліток прагне дотримуватися цих свідомо прийнятих цінностей (стандартів) і вимагає їх дотримання від близького оточення.

Підкреслимо, що на початку і особливо в середині перехідного віку, коли у підлітків підсилюються прояви его-позицій, паралельно виникає тенденція санкціонування (утвердження) морального статусу – власне честі як форми самосвідомості. Перш за все, моральний статус підлітка визначається його належністю до тієї чи іншої конкретної групи (однокласників, друзів, спортивної команди, дворової компанії, музичного гурту тощо). Разом з тим закономірні прояви у період підлітковості статевої і родової ідентифікації активізують нормативно-оцінне ставлення до себе з позиції утвердження статево-вікових досягнень. Такий статус санкціонується для підлітків появою у них специфічних якостей маскулінності (для хлопчиків) та фемінінності (для дівчат). Ці показники відіграють неабияку роль в оформленні їх положення у групових взаєминах. Тим часом і захоплення як найхарактерніші «хоббі» та уподобання підлітків, визначають їх честь як членів певної групи, котрі обізнані, зорієнтовані, зацікавлені у тій чи іншій справі, на основі якої вони себе й презентують. Оскільки етимологічно термін «честь» походить від «частка», «частина», тобто визначає належність до певної групи, то своїми діями і вчинками підліток може підтримати або «підірвати» не тільки свою честь (репутацію), але й референтної групи (сім'ї, класу, команди). Репутація, точніше думка, яка складається про підлітка у соціальному просторі однолітків, визначає його моральне обличчя. Отже, моральний статус підлітка як «Я у групі» та «Я і група» висвітлює площину його особливих (самоціннісних) якостей, за які він набуває честі бути визнаним серед однолітків чи дорослих. Виходить, у підлітковий період конкретне значення поняття честі, з одного боку, пов'язане з чимось внутрішньо притаманним особистості підлітка, з іншого боку, це його визнання.

Втім, найбільш показовим у становленні моральної самосвідомості підлітка виступає такий феномен, як гідність. Це поняття характеризує немов би інший, протилежний полюс самосвідомості. Воно утворює цінність індивіда як людини взагалі. Для особистості підлітка проблема гідності – це проблема забезпечення уваги до власного індивідуального «Я», до своєї позиції, переконань, цінностей. Обстояти, утвердити власну гідність можна лише конкретними вчинками. Добрий вчинок – це прояв людяності, утвердження власної гідності. Якщо в міжособистісних взаєминах підліток виявляє співчуття, доброзичливість, підтримку, відповідальність, то це буде свідченням того, що універсальні цінності набувають стійкого положення у структурі його самосвідомості. Саме площина універсального (доброго, альтруїстичного, справедливого, відповідального) в особистості становить сутність поняття



людської гідності. Це також означає, що сутнісні компоненти людяності – любов до Іншого, творчість, свобода і відповідальність – репрезентують змістовний континуум такої форми моральної свідомості, як гідність.

Феномени честі та гідності, активізація розвитку яких розпочинається у період дорослішання, в полі зору дослідників не тільки не перебували, але й зовсім мало згадуються. Більше того, надання психологами переваг загальній несприятливій тенденції у розвитку особистості цього віку, відразу націлювало їх на вивчення дезадаптивності, делінквентності, адиктивності, агресивності, акцентуованості [212; 213; 229; 230; 292; 311 та ін]. Така ситуація у психології виховання майже нівелювала позитивний ракурс – особистісне зростання підлітка. У зв'язку з цим залишається без відповіді питання: який шлях особистісного становлення проходять всі ті підлітки, які у подальшому житті стають успішними студентами і з часом спеціалістами-професіоналами у певній діяльності? Невже зазначені вище форми самосвідомості, цілком нівельовані у перехідному віці, раптово виникають у юнацькому та «визрівають» у дорослому? Немає сумніву, що ці питання потребують додаткового глибокого вивчення. На нашу думку, особистісне зростання підлітка тісно корелює зі свідомістю честі та гідності.

Кожного разу інтерпретація форм моральної самосвідомості – сорому, вини, совісті, честі, гідності – виступала у взаємозв'язку з такою категорією, як моральна відповідальність. Це здатність особистості усвідомлювати суспільно значущий обов'язок, що визначає її добродійні вчинки. Відповідальність, як відомо, тісно пов'язана зі свободою. Якби особистість не мала свободи, то вона ніколи не могла б відповідати за свої вчинки. Її діяння були б вираженням чужої волі, обставин, долі, природних чи потойбічних сил тощо. Але ж особистості, якщо вона не має психогенних деформацій, притаманна свобода волі та вибору. В такому разі особистість здатна осмислено, передбачаючи результати власних вчинків, обирати той чи інший варіант поведінки і тому вона несе відповідальність за наслідки власної поведінки.

Тим часом питання про відповідальність особистості взагалі та особистості підлітка зокрема досить складне і вирішується неоднозначно. Для вчителів, батьків, близьких дорослих підлітка важливим є факт, що ступінь його відповідальності в кожній психологічній ситуації має бути зваженим. У будь-якому випадку треба визначити, чи мав підліток достатньо свободи, аби він ніс відповідальність перед іншими. До того ж, при розгляді відповідальності підлітка неприпустимі щодо цієї властивості гіперболізовані установки, необхідно чітко і зважено уявити її реальну міру і межу.

У добропорядної людини особистісна позиція і сумління завжди підносять міру власної відповідальності. Крім того, особистість з високим ступенем морального самоусвідомлення здатна самостійно виборювати і забезпечувати для себе простір свободи. Доречною у зв'язку з цим є класична кантівська теза про те, що не свобода є передумовою усвідомлення обов'язку, а навпаки, усвідомлення обов'язку є передумовою свободи [172]. Це означає, що

особистість має розширювати межі власної відповідальності, створювати собі можливості для виконання обов'язків, тобто виступати творцем власної свободи.

Все ж, коли йдеться про особистісну відповідальність підлітка, важливо враховувати цілий ряд умов: можливості адекватного усвідомлення наслідків вчинку, повнота осмислення реальних обставин здійснення поведінкового акту, внутрішній психічний стан (чи стан здоров'я) в момент перебігу подій, особистісні мотиви та засоби досягнення результатів вчинку, особливості цілепокладання та потенціали його реалізації, наявність альтернатив вибору та актуальність того чи іншого варіанта поведінки, існування або відсутність тенденції до ризику.

Природу відповідальності, слідом за І.Д.Бехом, ми розглядаємо у взаємозв'язку з моральним ставленням. Це дає змогу інтерпретувати спонуки моральних дій і вчинків як узагальнені мотиви відповідального звершення. Якщо здатність до відповідального звершення вчинків закріплюється і кристалізується у морально-духовній самосвідомості підлітка, то в процесі неодноразового повторення подібних вчинків, вона перетворюється у стійкий мотив його моральної поведінки. Можна сказати, що цей мотив трансформується у стійку якість – відповідальність. При цьому морально-духовне зростання особистості підлітка пов'язане не стільки з результатом вчинку, скільки з втіленням у ньому мотивом. Таким чином, відповідальність як особистісне утворення виступає внутрішньою мотивацією вчинку, яка й надає йому особливої моральної цінності.

Зауважимо, що відповідальність виступає специфічним мотивом моральних вчинків людини, оскільки, перетворившись у стійку якість особистості, вона стає її вершинним утворенням, духовним самодосягненням. Безперечно, якщо мотив відповідального звершення досягає в ієрархії особистісних цінностей вершини, піку, то у взаємозв'язку з ним реалізація у діях та вчинках потенціалів особистості є свідченням її самоактуалізації. Відповідальність, а відтак і самоактуалізація – найвищі духовні досягнення зрілої особистості.

На різних етапах онтогенезу ця найсуттєвіша людська якість набуває особливих характеристик, поступово зазнаючи трансформацій, розпочинаючи розвиток від простих, конкретних, диференційованих форм і завершуючи складними, узагальненими, інтегрованими формами. Взагалі відповідальність є інтегративною властивістю особистості, що виникає в результаті синтезу в свідомості та самосвідомості різних її форм (сорому, вини, гідності, совісті) та позитивних якостей (чесності, справедливості, співпереживання та ін.). Узагальнюючи класичні та сучасні здобутки вчених у розвитку свідомості підростаючої людини [6; 8; 42; 55; 98; 118; 139; 167; 168; 169; 194; 211; 281; 320; 332; 377; 426 та ін.], а також результати нашого психологічного дослідження, відтворимо генезис становлення відповідальності у період дорослішання.

Елементи відповідального ставлення дитини до різних людей, а також справ, ситуацій, подій, учасником яких вона є сама і які переживаються нею як значущі, можна помітити вже у старшому дошкільному віці. Дитина в цьому віці найчастіше буває «відкритою» зі значущими дорослими і, скоївши щось недоречне, здатна переживати сором, визнавати себе винуватою, просити пробачення тощо. У взаєминах з людьми, яким вона довіряє і яких любить, буває правдивою, щирою, може справедливо оцінити досягнення інших порівняно з власними досягненнями і т.п. Однак внаслідок нестійкості емоційних проявів, моральні почуття швидко змінюються на інші переживання. Позитивні емоційні переживання не завжди виникають як узагальнені уявлення (образи передбачень) результатів тих дій і вчинків, які будуть наслідком міжособистісних взаємин дитини. Але можна стверджувати, що конкретні, диференційовані прояви нестійких моральних якостей і почуттів (мотивів) і є основою становлення мотиву відповідального звершення.

У дітей молодшого шкільного віку з'являються такі новоутворення, як внутрішній план дій та довільний характер розвитку вищих психічних функцій, від чого у них починає поступово стабілізуватися перебіг емоційних процесів. До того ж становлення інтелектуальної рефлексії у цьому віці розширює можливості когнітивно-емоційної єдності (мислення та емоцій), які актуалізують появу більш осмисленого переживання ставлень дитини до оточуючого світу і до самої себе. З огляду на цей факт, у взаємодіях молодшого школяра інтенсивніше починають проявлятися моральні почуття і моральні якості.

У більшості дітей цього віку відмічається сумлінне ставлення до навчання, повага, співучасть, доброзичливість у взаєминах з дорослими і однолітками, здатність здійснювати особистісні вибори у суперечливих ситуаціях, виникає тенденція вирішувати значну кількість проблем за принципом рівності. Саме рівень осмислення особистістю молодшого школяра у власному життєвому просторі справедливості та утвердження її при вирішенні багатьох питань визначає більшу чи меншу стійкість проявів таких форм моральної самосвідомості, як почуття провини, совісті, морального статусу серед інших. Наприкінці молодшого шкільного віку в поведінці одних дітей чіткіше починають визначатися старанність, організованість, самостійність, ініціативність, обов'язковість, а у інших – відсутність або низький рівень сформованості таких властивостей. Конкретні особистісні якості поведінки першої категорії дітей з часом набувають інтегративних зв'язків і утворюють у свідомості змістовно-сміслову поле відповідальності.

Феноменальне поле свідомості й самосвідомості особистості підліткового віку значно розширює свій обсяг. На відміну від попередніх етапів онтогенетичного розвитку в підлітків з'являються узагальнені уявлення про власні риси, вчинки та власну індивідуальність як цілісне «Я». Адже інтенсифікація розвитку особистісної рефлексії приводить не тільки до можливості диференціювати в собі певні позитивні чи негативні риси, але й

визначає здатність інтегрувати окремі особистісні властивості у цілісність, надаючи тим самим нових штрихів самовідображенню власної особистості. Інтеграційні процеси, посилюючись, ніби відкривають особистості підлітка нові, ще не прочитані сторінки книги, в якій написано про нього самого. Знання з цієї книги наповнюють новими враженнями власні погляди, ускладнюють і змінюють особистісну позицію, значно розширюють світогляд. Така гармонійна картина особистісного зростання є характерною для тих підлітків, становлення особистості яких відбувається в межах нормативного «Я».

Не можна забувати й про те, що одночасно здійснюються якісні переструктурування динамічних взаємозв'язків вищих психічних функцій, що приводить до нового рівня когнітивно-емоційної єдності. Емоційні процеси підлітків стають стабільнішими порівняно з попереднім віковим періодом. Це означає, що осмислені переживання трансформуються у вольові переживання. Якщо будемо точнішими, то в особистісному просторі підлітка не тільки зростає ступінь усвідомлення самого себе і всіх тих, хто до цього простору входить, але й розширюється оволодіння власними ставленнями, коли довільні рішення усвідомлено приймаються і реалізуються у діях, вчинках, поведінці в цілому. Особливості функціонування індивідуального «Я» під егідою вольового переживання – це не що інше, як саморегуляція. Остання у підлітків може мати характер особистісної, моральної чи ціннісної. Такі ступені досягнення у саморегуляції поведінки можливі за єдиної умови: певного рівня сформованості відповідальності особистості підлітка.

Підкреслимо, що синтез різних особистісних властивостей (здатності здійснювати вільний вибір, самостійності, почуття обов'язку, чесності, довільності, сумлінного ставлення до справ та ін.) конструє цілісне особистісне утворення – відповідальність. Тим часом констатація цієї особистісної риси викликає деякі труднощі, оскільки вона являє собою інтегративну якість, а тому нерідко прояви однієї чи двох – трьох особистісних властивостей можуть прийматися за власне відповідальність. Ясно, що самостійність, організованість, почуття вини чи сумління не дорівнюють відповідальності як такої. Щоб уникнути непередбачених помилок у питанні вивчення рівня розвитку відповідальності у підлітків, нами були ретельно простежені такі параметри свідомості й самосвідомості, як їх емоційно-ціннісне ставлення до інших і до самих себе, ступінь розвитку саморегуляції поведінки та прояв у взаємодіях особистісних якостей. Нами також бралися до уваги особливості вивчення відповідальності у відомому дослідженні К.Муздибаєва, який розставив акценти на параметрах рівня домагань, каузальній атрибуції (екстрапунітивності та інтрапунітивності), мотивації досягнення та особистісних рисах людини [253]. Проте їх врахування не могло повністю визначити аспект відтворення такої складної властивості, як відповідальність особистості підлітка.

Генезис становлення мотиву відповідального звернення, який виявляється в діях і вчинках підлітків, має свою специфіку. Вона полягає в

тому, що особливості розвитку такої позитивної моральної риси, як відповідальність у молодших підлітків (10-12 років), найвиразніше виявляються у так званій «дисциплінарній відповідальності», у середньому підлітковому віці (12-14 років) її характеристики поєднанні з активізацією «відповідальності за себе», у старших підлітків (14-15 років) вона трансформується у «відповідальність за інших».

У підлітків десяти-дванадцяти років, внаслідок розвитку самооцінки та оцінних взаємин з оточуючими, ставлення до себе і до інших починають набувати емоційно-оцінного характеру. З одного боку, це означає, що дисциплінарна відповідальність молодших підлітків досягає помірного рівня розвитку, з іншого, що прояви почуття обов'язку та сумління спостерігаються переважно в особистісно значущих ситуаціях. Виконання суспільних справ, які оцінюються підлітками як малозначущі, здійснюється лише завдяки зовнішньому контролю. У таких ситуаціях вони не прагнуть брати на себе відповідальність чи підтримувати і заохочувати інших до досягнення успіху. Особистісні інтереси спрямовані на внутрішньогрупові взаєностосунки з однолітками (друзями), які частково знижують їх співучасть у сімейних справах та суспільному діапазоні шкільних взаємин. Позиція співтворчості, співробітництва демонструється у тих справах чи подіях, що мають особистісний сенс. У взаємодіях з референтними особами характерною є особистісна саморегуляція з високим ступенем самоконтролю. Відмічається варіативність у проявах самодисципліни і вимогливості до себе, що залежить від ступеня самоцінності навчального предмета, соціального доручення, висунутих прохань до підлітків іншими. Альтернативні умови вибору для молодших підлітків нерідко видаються складними, і моральні вибори, прийняття довільних рішень та їх реалізація відбуваються лише в особистісно значущому життєвому просторі. У міжособистісних взаєминах, діяльності та спілкуванні у підлітків 10-12 років можуть проявлятися як самотійність, обов'язковість, організованість, сумлінність, чесність, так і протилежні цим особистісні риси.

У підлітків дванадцяти-чотирнадцяти років ставлення до себе і до інших також має емоційно-оцінний характер. Показники відповідальності за себе якісно ширші за обсягом порівняно з показниками дисциплінарної відповідальності молодших підлітків. Однак ці показники розташовуються в межах помірного рівня розвитку. У середньому підлітковому віці так само демонструється сумлінність, доброзичливість та повага до інших в особистісно значущих взаєминах, діяльності та спілкуванні. Залежно від мотивації досягнення підлітків під час вирішення тієї чи іншої справи або діяльності у цілому може варіювати їх самоповага (від високого до низького рівня і навпаки). Нездатність, а скоріше небажання самотійно усунути прорахунки чи труднощі у взаєминах можуть приводити як до переживання почуття сорому, вини, так і до нейтрального, байдужого ставлення. Тим часом дванадцяти – чотирнадцятирічні підлітки неодмінно прагнуть виконувати внутрішньогрупові

норми взаємин з однолітками (друзями), підтримуючи тим самим власну честь і гідність. У діапазоні ж родинних та суспільних шкільних відносин дозволяють собі не дотримуватися слова, бути необов'язковими, що актуалізує з боку дорослих зовнішній контроль. Самоконтроль і самодисципліна на рівні особистісної саморегуляції відмічається у взаємостосунках зі значущими дорослими та однолітками. Якщо складні життєві ситуації їх захоплюють, то підлітки цього віку здатні приймати моральні рішення і доводити справу до кінця. Лише у референтних взаєминах відмічається інтернальний локус контролю, у всіх інших – екстернальний. Не систематично займаються самовихованням вольових якостей, що залежить від наявності інтересів та захоплень. В особистісно значущих взаєминах вчинки цих підлітків характеризують їх як надійних, відповідальних, чесних тощо. В той же час у взаєминах, які оцінюються ними як малозначущі, на основі здійснених вчинків можна дати їм зовсім протилежні характеристики.

У підлітків чотирнадцяти-п'ятнадцяти років показники емоційно-оцінних ставлень до себе та інших більше виявляються у помірному діапазоні розвитку. Причому в старших підлітків якісні показники відповідальності за інших дещо перевищують показники відповідальності за себе, як це було у середньому підлітковому віці. Отже, здатність бачити і приймати позицію іншого, тобто досягнення певного рівня децентрації, переструктурує змістовно-сміслову поле відповідальності, в якому розширюється компонент відповідальності за інших. Взаємини з референтними дорослими та однолітками наповнені турботливим ставленням до них. При вирішенні суспільних справ, якими захоплюються, відмічаються позитивні мотиви взаємодопомоги, взаємопідтримки. У всіх інших справах тенденція до співучасті помітно згасає. Залежно від значущості життєвої ситуації, вона вирішується або покладанням відповідальності на себе, або на всю групу (клас). Безкорислива підтримка репутації (честі) стосується як друзів, так і всіх однолітків (групи, класу), якщо їх діяння оцінюються як суттєві та необхідні. Почуття сорому і вини можуть переживати лише за недоліки у поведінці близьких друзів. Виявляють інтерес до думок, почуттів та позицій тих людей, які займають значуще положення в їх особистісному просторі. У старших підлітків особистісна саморегуляція спостерігається в колі референтних осіб, заради яких вони здатні офірувати власними інтересами. У значущих взаєминах приймають довільні рішення й реалізують їх. У внутрішньогрупових стосунках намагаються не перекладати тягар спільних справ на плечі інших, проте у родинному середовищі не проявляють подібної ініціативності. Всім тим, до кого переймаються довірою і повагою, можуть підставити своє плече у важку хвилину. На основі ставлень старших підлітків до інших можна відмітити як емпатійність, толерантність, альтруїзм, так і відсутність цих особистісних якостей.

Отже, витоком морально-духовної самосвідомості, її сутнісним показником, екзистенцією існування у структурі особистості виступає позитивне емоційно-ціннісне ставлення до іншої людини. Важливо, що таке

ставлення до іншого є безумовним і ніколи не співвідноситься з якимись переживаннями, що стали лише відповіддю на почуття іншого. Вони не можуть бути прагматичними, а є емоційним поривом доброго, енергетичним зарядом існуючого належного, нормативного «Я» підростаючої особистості.

Первісно ці емоційні пориви конкретизовані відносно тих, кого безпосередньо любить і приймає дитина. Вони ще не інтегровані в цілісне особистісне утворення і виявляються ситуативно, спонтанно. З поступовим розвитком самосвідомості у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці, а особливо з ускладненням змісту і смислу самосвідомості у підлітковому віці, актуалізуються прояви більш інтегрованих, узагальнених емоційних переживань: сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності.

Змістовно-сміслові поле кожної форми моральної самосвідомості підлітка, а також найважливіша її властивість – відповідальність, котра синтезує у своєму змісті рідкісну сукупність позитивних моральних якостей та почуттів, уміщують у собі ціннісне ставлення до іншого – співпереживання. Саме ця розвинута емоція підлітка є психологічною одиницею його моральної самосвідомості внаслідок того, що вона пронизує кожний її структурний компонент. Протягом підліткового періоду в генезисі цієї емоції визначається певна закономірність: відбувається трансформація емоційного переживання в осмислене, а надалі - вольове. Інша закономірність визначає логіку утворення позитивних моральних якостей: перехід від диференційованих, конкретних особистісних утворень (нестійких моральних мотивів) до інтегрованих, узагальнених їх форм (стійких моральних мотивів). Ці психологічні закономірності складають сутність особистісного зростання підлітка.

### **3.2. Психологічні механізми розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка**

Складність трактування процесу особистісного зростання підлітка полягає для нас у тому, що спеціалісти з вікової і педагогічної психології більшою мірою зосереджуються на «негативах» (адиктивності, делінквентності, девіантності, акцентуованості тощо) життєдіяльності сучасної молоді, на тих «небезпечностях» дезадаптивних форм взаємодій (спілкування, діяльності, взаємин), через вивчення яких не можна розкрити сутність феномену «зростання особистості». На нашу думку, навпаки доцільно сконцентрувати увагу на «позитивах» (доброзичливості, альтруїзмі, взаємодопомозі, любові, відповідальності, взаємоповазі тощо) взаємодій тих представників підліткової спільноти, у яких домінують добропорядні способи життєіснування. Лише глибоко занурившись у вивчення позитивних надбань особистості періоду підлітковості, можна більш-менш достовірно теоретично спроектувати механізми процесу її особистісного зростання.

Нами встановлено, що ознаками особистісних надбань підлітка у полі

його свідомості й самосвідомості можуть бути різновиди виборів (цільовий, особистісний, моральний тощо), моральна спрямованість, способи досягнення основних цілей самовизначення (соціального, професійного, морального), здатність долати виникаючі у соціальному просторі об'єктивні перешкоди та знаходити засоби подолання внутрішніх труднощів, можливість приймати активну, творчу позицію і відтворювати (з огляду на віковий рівень світорозуміння) загальнолюдські цінності [90]. Введення особистості підлітка в поле зазначених способів життєіснування є досить складним виховним завданням і вимагає звернення не стільки до переліку змістовних характеристик того, що належить досягти, скільки до виокремлення психологічних механізмів, за допомогою яких здійснюються моральні рішення та реалізуються цінності позитивних взаємовідносин у життєвому просторі підлітків.

При цьому слід неодмінно враховувати те, що суспільні вимоги, норми, приписи у жодному суспільстві повністю не можуть співпадати з позицією кожної людини, вірніше, не відповідають цінностям окремої індивідуальності. Адже однією з характерних суперечностей у життєвому просторі індивіда є суперечність між загальнолюдським, суспільним і автономним, індивідуальним. Саме тому так важливо сформулювати нормативно-ціннісне ставлення підростаючої особистості до соціальних вимог з метою їх осмислення та інтерналізації (перетворення зовнішніх вимог у «внутрішню» норму як цінність) [339].

Ставлення завжди виступає як переживання чогось. Відповідно до змодульованої парадигми нашої концепції значущими в просторі самоусвідомлення підлітка можуть бути переживання моральних самопочуттів: гідності, честі, совісті та ін.. Наявність цих переживань свідчить про становлення позитивних моральних якостей зростаючої особистості підлітка. Які ж психологічні механізми, за висловом Л.С.Виготського, «самооформлення» таких переживань? У свій час цей вчений для означення розвитку вищих психічних функцій ввів поняття «оволодіння» нижчими психічними функціями. В контексті нашої концептуальної моделі особистісного зростання підлітка передбачається постійне зростання ступеня та розширення простору таких «оволодінь». В онтогенетичному розвитку дитини первісно відбувається «оволодіння» власними предметними діями для надання їм потребової спрямованості, надалі засобом вже не тільки предметних, але й розумових дій здійснюється «оволодіння» ситуаціями. З часом на цій самій основі будуються ціннісні ставлення, через їх осмислення й регуляцію починають розкриватися глибинні внутрішні резерви (потенціали) підлітка і він зростає як цілісна особистість [87; 88; 91].

Підкреслимо, що процеси осмислення й регуляції у своїх витоках спираються на когнітивно-емоційну єдність. При цьому положення про «оволодіння» емоцією і мисленням актуалізує інше положення: процес трансформації емоційного переживання в осмислене, а надалі у вольове [53]. Останнє положення, за нашим розумінням, необхідно розглядати як



найсуттєвіше у науковій інтерпретації психологічних механізмів моральної самосвідомості особистості. Саме за участю цих механізмів здійснюються процеси переструктурування, перебудови, внутрішніх змін компонентів «Я-концепції у підлітковому віці».

У науковому аналізі механізмів розвитку моральної самосвідомості підлітка доцільно, відволікаючись від змістовних характеристик «Я-концепції», сконцентруватися на функціональному забезпеченні, конкретно на тому, яким чином певні механізми забезпечують розвиток та актуалізацію позитивних форм поведінки підлітка, які закономірності становлення його моральних утворень. Утім, спочатку логічно буде відповісти на питання: який зміст стоїть за поняттям «психологічні механізми» як такі?

Наголосимо, що проблема вивчення психологічних механізмів є актуальною не тільки в психології особистості, але й активно піднімається до розгляду в психології виховання. Виявилось, що з метою визначення способів регуляції у просторі міжособистісних взаємин, діяльності, спілкування підлітка та способів його саморегуляції у просторі самоусвідомлення, вихователю важливо у кожному з цих параметрів орієнтуватися на конкретні психологічні механізми [51]. Останні, за позицією Л.І.Анциферової, М.Й.Боришевського, В.К.Віллунаса, є теоретичною категорією і презентуються у будь-якій психологічній системі як стан оптимальних взаємодій та співвідношень між її актуальними елементами, що й забезпечує функціонування, становлення і розвиток цієї системи. Передусім характеристика психологічних механізмів може базуватися на аналізі особливостей структурних елементів психологічної системи [20; 21; 22; 74; 75; 96].

Враховуючи пред'явлену вище позицію, здійснити досить чітко визначення психологічних елементів системи не можна, у зв'язку з тим, що йдеться лише про гносеологічні абстракції, котрі не мають конкретних ознак різниці, оскільки вони невідривні одне від одного в онтологічних проявах. Один і той самий феномен може бути схарактеризований і як процес, і як механізм залежно від контексту висунутих перед дослідником завдань. Так, психологічний захист «витіснення» залежно від мети обговорення (припустимо, особистісної поведінки підлітка) може виступати як механізм усунення суперечностей у мотиваційній сфері. У той самий час в основі цього захисту як процесу лежить свій психологічний механізм, пов'язаний із взаємодією негативних емоцій.

У багатьох провідних напрямках (зарубіжної і вітчизняної психології) дослідження свідомості, особистості, діяльності, спілкування простежуються тенденції до виявлення конкретних психологічних механізмів їх розвитку і визначення форм і способів існування індивіда як суб'єкта життя. Проте різні автори виділяють різні механізми. Саме цим частково пояснюється те, що шляхи різних наукових шкіл, у межах яких вивчаються процеси становлення особистості, практично не перетинаються [12; 16; 38; 65; 70; 80; 155; 174; 195; 209; 225; 238; 255; 272; 329; 336; 370; 424; 441; 446; 447; 461 та ін.].

Аналіз ретроспективи вивчення процесу розвитку особистості у зарубіжній психології показує, що існує певна обмеженість підходів до розкриття цього процесу, оскільки його зводять до якогось одного механізму, котрий і визначає особистісний розвиток. Так, у К.Хорні (1995) – це природне почуття тривоги, у Е.Фромма (1995) – це прагнення подолати фрустрацію, у Г.Оллпорта (1998) – це «риси – мотив», у К.Ясперса (1991) – це потреба до саморозкриття тощо.

Однак серед сучасних вчених з'явилися інші наукові погляди. Так, К.О.Абульханова-Славська (1991) висуває ряд таких взаємопов'язаних психологічних механізмів розвитку особистості, як домагання, задоволеність, саморегуляція, тенденція до підвищення ролі «Я», орієнтація на оцінки оточуючих; Н.І.Непомняща (1992) покладає в центр розвитку особистості такі узагальнені механізми, як ціннісність, «Я» та суб'єктивну форму ставлення до інших людей, вірніше, так зване ставлення «Я – інший»; В.К.Віллонас (1990) механізмами біологічної і соціальної мотивації, що впливають на розвиток особистості, бачить мотиваційне обумовлювання та опосередковування. У свою чергу, переключення емоцій, на його думку, є першоосновою особистісної мотивації і виступає як універсальний механізм її розвитку.

Вітчизняні вчені (І.Д.Бех, 1991, 1996, 2000) не залишалися осторонь цих важливих питань і в контексті створення нових теоретичних моделей особистісного розвитку дитини вирішували завдання знаходження та об'єктивації тих прихованих у внутрішньому світі психологічних механізмів, за допомогою яких здійснюються складні психічні операції, зокрема, формуються особистісні якості дитини. Сутнісна характеристика особистісного зростання дитини, за таким підходом, пов'язана з появою інтегрованої системи психологічних новоутворень – особистісних якостей. У зв'язку з цим відбувався пошук відповіді на питання: у чому ж зміст внутрішнього механізму породження особистісної якості? За І.Д.Бехом, він зводиться до процесу виклику емоційного переживання, як спонуки до вчинку. «Психологічними засобами (знаряддями) даного процесу є засоби породження у вихованця емоційного рухомого образу поставленої вимоги і засоби створення у нього глибинної рефлексії щодо цієї вимоги. Такі засоби і мусять бути об'єктивованими у певній формі: вербальній (аргументації), предметній (модель поведінки)» [53, с. 173].

Виходячи зі специфіки нашого дослідження, важливою проблемою, яка була визначена нами, стала проблема виявлення специфічних психологічних механізмів розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка. Свого часу про необхідність вирішення цього питання, але відносно розвитку самосвідомості як такої говорив Б.Г.Ананьєв [17]. На його думку, в період підлітковості перетворення психологічної структури самосвідомості (перехід від наочно-дійового до абстрактно-логічного знання підлітка про самого себе як суб'єкта життя) корінним чином змінює його мовно-мисленнєві функції. Специфічним психологічним механізмом самосвідомості особистості підлітка

стає внутрішнє мовлення, вірніше, внутрішні монологи і мисленнєві діалоги, утворюючи тим самим основні рефлексивні операції у функціях цієї складної форми свідомості. Саме з питання про внутрішнє мовлення і його рефлексивне походження неминуче піднімається глобальніше питання про рефлексивний, отож, вторинний (найвищий) цикл розвитку всіх психічних процесів (мислення, мови, емоцій, волі) особистості у підлітковому віці (Б.Г.Ананьєв, 1980). У подальшому дослідженнями Н.І.Гуткіної було підтверджено, що особистісна рефлексія (саморефлексія) виступає особливим психологічним механізмом становлення самосвідомості у період дорослішання [434].

На сьогодні досить актуальною є ідея стосовно іншого психологічного механізму становлення «Я-концепції» підлітка, яка виводить нас на аспект саморегуляції. Закріпленню цієї ідеї передували численні дослідження процесу регуляції поведінки особистості, які в межах вирішення даної проблеми сприяли утвердженню нової категорії – саморегуляції. При цьому предметом дослідження психологів були різні види саморегуляції поведінки особистості (сенсомоторна, емоційна, вольова, мотиваційна, моральна, особистісна, ціннісна) (В.А.Іванніков, 1991; В.К.Калін, 1983; О.Я.Чебикін, 1999 та ін.).

З метою більш глибокого вивчення особистісної рефлексії та саморегуляції як психологічних механізмів розвитку самосвідомості особистості підлітка під нашим керівництвом були проведені психологічні дослідження, результати яких стали підґрунтям наукової інтерпретації цих механізмів (А.М.Виногородський, 1999; Т.В.Кириченко, 2001).

У цілому теоретичний характер вивчення цього питання дозволив нам зробити певні висновки про сутність психологічних механізмів, котрі являють собою глибинні психологічні утворення. Слідом за Л.І.Анциферовою, психологічні механізми ми розуміємо як закріплені у психологічній структурі особистості способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості структурних компонентів, змінюється режим їх функціонування. Крім того, аналіз окремих наукових позицій вчених з цього питання [21; 24], а також результатів наших досліджень [86; 87; 90; 91] допоміг відтворити процес їх функціонування у структурі моральної самосвідомості підлітка.

Звернемося спочатку до інтерпретації рефлексії, яка виступає найхарактернішим механізмом самосвідомості підлітка.

Зважимо на той факт, що в період підлітковості основним новоутворенням, котре актуалізоване інтенсивною перебудовою і удосконаленням мовно-мисленнєвих функцій, а відтак і когнітивної складової самосвідомості, стає особистісна рефлексія. Сутність останньої полягає в осмисленні та переосмисленні особистісних змістів (власних образів «Я»), які відбивають нові знання про самого себе. Тим самим рефлексивний аналіз приводить до переосмислення особистістю підлітка власних рис характеру, якостей, можливостей та здібностей і залежно від спрямованості осмислення у

нього може актуалізуватися минулий образ «Я» (ретроспективна рефлексія), теперішній образ «Я» (ситуативна рефлексія) або майбутній образ «Я» (перспективна рефлексія).

Однак специфіка моралі, її сутність і природа вказують на те, що рефлексія в межах такої її форми, як моральна свідомість, має утримувати у собі певні специфічні акценти. І це дійсно так, оскільки в дефініції моральної рефлексії необхідністю є екзистенція морального: належне (категорія норми) і ціннісне (категорія добра). Звідси випливає, 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 в досліджуваному контексті 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.

Звісно, за допомогою моральної саморефлексії підліток, залежно від певної спрямованості у просторі та часі, здійснює аналіз і осмислення не тільки актуальних, але й потенційних можливостей, якостей, вчинків та особистісної поведінки в цілому. Саме в просторі моральної рефлексії відбувається осмислення і переосмислення змістовних параметрів моральної самосвідомості, переважно нормативного «Я», яке відбиває позитивні, самодостатні уявлення про самого себе. Лише такі відрефлексовані, емоційно-ціннісні образи підлітка про самого себе і можуть підтримувати процес його зростання. Наприклад, уявлення про власну гідність (доброзичливість, відповідальність, чесність, справедливість, емпатійність та ін.) та честь (здатність до відданості у дружбі, прагнення допомагати друзям, можливість зберігати альтруїстичну позицію тощо). Більше того, механізм переосмислення вчинків власного «Я» може енергетизувати відгук ціннісного з глибинних надр совісті у зв'язку з якимись помилками або порушеннями, неадекватними діями або афективними реакціями. Моральна саморефлексія підлітка корелює з вимірами сумлінності, соромливості, співпереживання та іншими моральними почуттями у випадках, коли він через певні соціальні обставини опинився у проблемній ситуації чи перед моральною колізією.

Отже, поява такого морального новоутворення, як нормативне «Я» у структурі самосвідомості особистості підлітка обумовлена наступним: по-перше, образ нормативного «Я» перетворюється і досягає нових ціннісних рівнів тоді, коли він осмислюється особистістю цього віку через власні дійові позиції, вчинки, взаємини, тобто, коли цей образ стає емоційно насиченим, рухомим, коли завдяки вільним діям осягається цінність іншої людини, а через це і власна самоцінність; по-друге, цей рухомий емоційний образ набуває спонукальної сили у процесі теоретичної рефлексії – абстракції узагальнених уявлень певної сукупності особистісних якостей, які в результаті їх

генералізації утворюють змістовно-сміслове поле нормативного «Я» підлітка; по-третє, відрефлексовані моральні якості цього новоутворення тоді стають стійкими моральними мотивами підлітка, коли в результаті вольового переживання (прийнятих довільних рішень) він оволодіває ними і втілює у вчинок.

Отже, якщо моральні новоутворення неодноразово реалізуються у вчинках підлітка, то вони стають стійкими якостями його особистості. Зрозуміло, що процеси оволодіння й реалізації не здійснюються самі собою, а пов'язані з таким механізмом нормативно-ціннісної самосвідомості підлітка, як моральна саморегуляція.

Уточнимо: моральна саморегуляція – це психологічний феномен, котрий може розглядатися і як джерело творення власної особистості, і як засіб гармонізації способів життєдіяльності, і як механізм гуманізації міжособистісних взаємин, і як інструмент ідентифікації зі значущими іншими, і як механізм оволодіння й реалізації моральних норм, і, зрештою, як функція процесу самосвідомості. Однією з найсуттєвіших функцій моральної саморегуляції є функція забезпечення у структурі особистості синергійності взаємозв'язків загальнолюдських імперативів з індивідуальними максимами з метою досягнення на цій основі суспільно значущої мети. Проте у змістовно-функціональному контексті самосвідомості моральна саморегуляція виступає механізмом творення нормативного «Я» підлітка як суб'єкта вільних вчинків.

Враховуючи те, що моральна саморегуляція є конструктом поведінкової (вольової) складової нормативно-ціннісної самосвідомості, вона, у нашому розумінні, виступає як здатність довільно, за внутрішніми спонуканими керувати власними діями і вчинкам згідно з прийнятими у соціальному середовищі загальнолюдськими нормами.

Звернувшись до нашого емпіричного досвіду і побачивши ту дистанцію, яку долають підлітки у процесі опанування самих себе та того природного і соціального довкілля, в якому вони життєстверджуються, ми можемо наголошувати на наступному: саме для тих, хто досягає високого ступеня розвитку моральної саморегуляції характерними стають вільні дії та вчинки. З цього випливає наступне: підлітки з достатнім ступенем розвитку моральної самосвідомості, на основі неодноразово здійснюваних під егідою моральної саморегуляції (яка виступає у нерозривній єдності, точніше, «симбіозному» взаємозв'язку з моральною рефлексією) вільних дій і вчинків, оволодівають новими моральними утвореннями. Зазначені психологічні механізми самосвідомості особистості підлітка приводять не тільки до утворення в її структурі нормативного «Я», відображення своїх актуальних можливостей та ступеня ефективності їх реалізації, розуміння потенціалів саморозвитку своєї особистості, але й до усвідомлення смислу взаємодій з оточуючими, здатності побачити моральну позицію іншого, можливості досягнення того, як власна особистість сприймається оточуючими і, що головне, виявлення безумовного ціннісного ставлення до значущого кола осіб.

Отже, становлення такої складової моральної самосвідомості підлітка, як емоційно-ціннісне ставлення до себе, «визріває» завдяки моральній саморефлексії й саморегуляції з нормативно-ціннісного ставлення до інших.

При цьому сутність механізму моральної саморегуляції полягає у включенні тих чи інших особистісних утворень (моральних якостей) до процесу структурування й керування (оволодіння й реалізації) власними діями, вчинками та поведінкою у цілому. Тим самим удосконалюється процес побудови моральної самосвідомості, оскільки виникає зворотний процес. Тепер кожний вільний вчинок виступає еквівалентом нового морального утворення – самоцінності особистості підлітка.

У підсумку поставимо акцент на специфічності розглянутих нами механізмів моральної самосвідомості підлітка. По-перше, специфічність цих механізмів полягає у тому, що вони являють собою ідеальні утворення: у контексті моральної саморефлексії – це осмислення й переосмислення особистісних змістів «Я» (більшою мірою нормативного «Я»); у контексті моральної саморегуляції – це включення до прийняття і реалізації довільних рішень (вільних дій) особистісних якостей. По-друге, специфічними виявляються самі результати удосконалення моральної самосвідомості. Цими результатами стають нові моральні утворення (особистісні якості), що спонукають особистість підлітка до вільних дій і вчинків. По-третє, особливими також виявляються допоміжні засоби становлення моральної самосвідомості, серед яких мовленнєві і вольові самовпливи: самозаборона, самозаохочення, самонавіювання, самосповідь, самопереконавання, самонаказ, самопідкріплення, самокоректування, самоконтроль та багато інших.

Отже, ми прагнули презентувати (незважаючи на високий ступінь складності проблеми) такі психологічні механізми становлення моральної самосвідомості підлітка, як моральна саморефлексія та моральна саморегуляція. Було відтворено їх інтегративний та глибинний характер. По суті, ці складні механізми презентуються як ідеальні утворення. Однак завдяки цим механізмам конкретні результати трансформації моральної самосвідомості особистості підлітка виявляються в її моральних новоутвореннях: особистісній гідності, честі, совісті та відповідальності. Узагальнені уявлення про специфіку перетворень, які здійснюються за допомогою зазначених психологічних механізмів у внутрішній структурі моральної самосвідомості підлітка, відкривають шляхи до процесу її удосконалення.

### **3.3. Принципи розвитку моральної самосвідомості підлітка.**

Серед проблем методології психології однією з найактуальніших є проблема методології процесу дослідження. Психічна реальність, природне і соціальне буття людини в їх єдності, особистість в її цілісності лише тоді

втрачають у результатах дослідження описовий характер, коли в межах емпіричних знань вчені прагнуть застосувати такий метод, який давав би можливість теоретично осмислити й відтворити генезис психічних властивостей суб'єкта взаємодій.

Як відомо, на зорі створення культурно-історичної теорії таким методом в обґрунтуванні Л.С.Виготського виступав інструментальний. Логіка даного методу була спрямована не тільки на відтворення психічних властивостей тих чи інших форм прояву поведінки людської особистості, але й на активне їх моделювання у специфічно організованих умовах. Це дозволяло розкрити сутність вищих психічних функцій, тобто закономірності їх виникнення і становлення в процесі онтогенезу людини.

Методологічною лінією побудови цього методу стало положення вченого про те, що специфічні форми психіки (емпіричні форми прояву поведінки) не успадковані людиною, а задані як суспільні еталони (зразки). Тому психічний розвиток здійснюється засобами засвоєння цих еталонів (зразків), вірніше, у процесі цілеспрямованого навчання і виховання. Це означало, що досліджувана вища психічна функція або форма прояву поведінки реконструюється у вигляді моделі певних предметних взаємодій (діяльності, спілкування, взаємин), а потім актуалізується через посередництво спеціальних способів організації активності людської особистості.

Отже, цей метод ніс у собі способи побудови вищих психічних функцій (форм поведінки), які привласнюються людиною у процесі перетворення нею певного соціально-культурного змісту. Саме перетворення акумулює у собі генетичний та структурно-функціональний аспекти об'єктивної дійсності, задаючи тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) свідомості людини. Способи перетворення, інтеріоризуючись, виступають психологічними механізмами предметних взаємодій людини. Таким чином, психічні процеси (вищі психічні функції як довільні опосередковані утворення) виступали регуляторами людської поведінки. Головне завдання, яке мало вирішуватися за допомогою цього методу, було пов'язано з тим, щоб проникнути в механізм виникнення і розвитку психологічного новоутворення.

Крім того, інструментальний метод найвиразніше з усіх методів може показати історію того, як дитина у процесі виховання засвоює все те, що людство пророблювало протягом тривалої історії, а це, власне кажучи, можна визначити також як метод історико-генетичний.

Серед різних галузей психології, як зазначав у свій час Л.С.Виготський, у процесі організації психологічних досліджень інструментальний метод з успіхом може бути застосований у дитячій і педагогічній психології. На основі цього методу можна вивчати особистісний розвиток дитини в процесі виховання. Виховання, за розумінням вченого, являє собою штучне оволодіння природними процесами розвитку. Саме виховання впливає на ті чи інші процеси розвитку і суттєво перебудовує всі функції поведінки. При цьому даний метод дає можливість вивчати процеси розвитку і виховання в єдності,

ставлячи перед дослідником найважливішу мету – розкрити механізми перетворення природних функцій дитини на певному ступені виховання [104; 105; 106].

Втім, ефективно ідеї інструментального методу спочатку були реалізовані плеядою відомих російських вчених (П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін та ін.) у психології навчання під час вивчення закономірностей процесу становлення нових видів навчальної діяльності. Апробований і модифікований у численних дослідженнях, пов'язаних з проблемами навчання, зокрема, з виникненням й розвитком інтелектуальних утворень, цей метод був названий експериментально-генетичним. Вивчення досвіду експериментального навчання підростаючої особистості у руслі даного підходу привело до узагальнення вихідних положень – принципів побудови експериментально-генетичного дослідження.

Сьогодні у вітчизняній психології активна роль у теоретичному обґрунтуванні змістовного контексту цих принципів належить С.Д.Максименку. Створюючи нову галузь психологічних знань – генетичну психологію, вчений підкреслює, що «єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання виступає завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу» [225, с. 85].

Експериментально-генетичний метод репрезентує особливий підхід до вивчення психічних утворень людини, що впливає з розуміння їх природи і сутності (закономірностей) предмету дослідження. У розумінні сучасних психологів цей метод виступає як методологічний принцип, який дозволяє моделювати «динамічну систему», дублювати «моменти розвитку», відтворюючи й демонструючи генезис нового психологічного утворення. Тому важливо розглянути принципи побудови цього методу дослідження і вказати на оптимальні умови його реалізації. Основними принципами стали такі.

Принцип аналізу за одиницями. Аналіз за одиницями спрямовує на виокремлення вихідного відношення, що породжує сукупність психічних явищ як цілого. Віднайдена психологічна одиниця – клітинка, завжди утримує властивості цілого, причому цілого у потенції як можливості його виникнення у процесі розвитку. Такий аналіз приводить до наукового обґрунтування розвитку психологічних утворень, оскільки пояснює виникнення і походження їх зовнішніх ознак. Він можливий при умові динамічного розгортання усіх моментів психічного процесу, що вимагає використання понять «динамічна система» і «моменти (етапи) розвитку».

Принцип історизму. Він реалізує положення єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні. Історизм вимагає простеження усіх моментів (етапів) розвитку і закономірностей їхніх взаємозв'язків. Слід враховувати, що цей принцип у пізнанні психологічного утворення спирається на події соціальної історії (соціальної реальності), що зумовлюють певний психічний стан досліджуваного, але ні в якому разі не на тотожність



філогенетичного та онтогенетичного розвитку. Історичний підхід утверджує преваліювання соціального у розвитку психічних процесів та форм людської поведінки, що яскраво виражено в ідеї опосередкування психіки психологічними знаряддями (засобами).

Принцип системності. Цей принцип актуалізує цілісний розгляд психологічних утворень, утверджуючи систему, що розвивається. Оскільки генетичним вибитком динамічної системи є клітинка як вихідне відношення, що містить у собі всі компоненти розвинутого цілого, то своєю змістовно-операційною стороною цей принцип фіксує всі необхідні переходи в діалектичному розгортанні виокремленої психологічної одиниці. Саме переходи від менш розвинутих психологічних утворень до більш розвинутих обумовлюють принцип системності. Система психологічних утворень вимагає адекватної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких відповідно приводить до утворення системи нових властивостей, нових типів взаємодій.

Принцип моделювання форм психіки. Цей принцип розкриває особливості створення (проектування) таких психологічних утворень, генезис яких у внутрішньому світі індивіда ще не виявлено. У зв'язку з цим, конструювання експериментальної моделі цих утворень диктується необхідністю вивчення генезису та закономірностей їх розвитку. Експериментальна модель завжди є прообразом реальної внутрішньої структури психологічного утворення і виникає у результаті складних теоретичних обґрунтувань процесу пізнання здобутків людської культури.

У психології виховання найбільш конструктивною є наукова позиція І.Д.Беха щодо утвердження й реалізації розроблених ним методологічних принципів (удосконалення предметної діяльності індивіда як основи його моральної сфери, об'єктивації моральних утворень особистості, опосередкованості моральних функцій особистості, узгодженості моральних утворень особистості) дослідження морального розвитку людини як такої. У більшості його праць акцент ставиться на тому, що без теоретичного обґрунтування процесу виховання неможливо побудувати наукову картину розвитку і зростання особистості дитини. З метою розв'язання цього важливого завдання експериментально-генетичний метод був екстрапольований вченим у психологію особистості, де поширюється під назвою генетико-моделюючий. Сутнісна характеристика цього методу полягає у тому, що він спрямований на розвиток самосвідомості, причому з акцентом на її формуванні у процесі виховання.

Як нами вже відзначалося, автор трансформації генетико-моделюючого методу в психологію особистості застосував його у теоретичному обґрунтуванні й емпіричному вивченні стосовно розробленого ним механізму вольового спонукання. Визначення психологічних засобів (знарядь), за допомогою яких особистість організовує довільну поведінку як на етапі сприймання соціальної вимоги (рухомий емоційний образ вимоги), так і на

етапі її довільного прийняття (глибинна рефлексія реалізації соціальної вимоги), привело вченого до науково обгрунтованого моделювання розвитку особистісних якостей індивіда як суб'єкта вільних дій.

Створення теоретичних моделей в галузі розвитку особистості вимагало виокремлення основоположних принципів щодо організації педагогічних впливів і міжособистісних взаємодій індивіда у виховному процесі. Ці принципи були реконструйовані І.Д.Бехом.

У сутність генетико-моделюючого методу вченим покладено принцип активності компонентів ситуації. Цей принцип визначає відношення між суб'єктом активності та соціальним оточенням. Суб'єкт і середовище являють собою первісну цілісність, а соціальна ситуація виступає рушійною силою взаємодій індивіда. Соціальні фактори (вимоги, приписи, події, предмети тощо) включаються у структуру вищих психічних функцій, тобто ззовні керують внутрішніми процесами.

У процесі соціально-культурного розвитку індивіда відбувається складний процес трансформації його особистісних утворень. Їх перетворення у взаємозв'язках і закономірностях розкриває принцип системності особистісних якостей. Першоосновою особистісних якостей виступає емоційне переживання, що трансформується в усвідомлене почуття-мотив довільної поведінки індивіда. Отже, усвідомленість, осмисленість перетворюють прості емоційні переживання у складні осмислені переживання. Останні є системними утвореннями, тобто емоційно-когнітивною цілісністю. Саме така цілісність стає психічним еквівалентом психологічної якості індивіда.

Специфіку виникнення особистісних утворень пояснює принцип довільності особистісних якостей. Їх розвиток завжди є вольовим (довільним) процесом. Уже на ранніх етапах онтогенезу стійкому прагненню індивіда діяти за законами природних способів поведінки починає чинити опір усвідомлене прийняття соціальних норм як культурних способів людських взаємодій. У процесі особистісного зростання людина набуває здатності будувати свою поведінку свідомо (довільно), звільняючись від влади афекту та влади конкретних соціальних подій.

Спираючись на зазначені вище методологічні принципи та враховуючи їх загальну спрямованість щодо особистісного розвитку людини в онтогенезі, ми створили вихідні положення дослідження моральної самосвідомості особистості на певному ступені її виховання, зокрема, у період дорослішання. Важливими теоретичними й емпіричними аргументами їх відтворення слугували узагальнені результати майже десятирічних включних та констатувально-оцінних спостережень, пілотажного дослідження, групової та індивідуальної консультативної роботи з підлітками, що проводилися у базових середніх школах різних регіонів нашої країни.

З метою впровадження у практику виховання спроектованих методологічних принципів нами була розроблена програма психологічного дослідження, що базувалася на спеціально відібраних методах виховного

впливу на особистість підліткового віку. В процесі реалізації цієї програми, з одного боку, були актуалізовані реальні особистісні утворення підлітків, з іншого – в умовах штучно спроектованих виховних ситуацій структуровані нові особистісні утворення підлітка. У цілому, реалізуючи психологічну модель виховних впливів, яка презентувала собою генезис становлення моральної самосвідомості особистості підлітка, ми одночасно отримували модель морального, а відтак і особистісного зростання у період підлітковості. В науковому пізнанні особистісного зростання підлітка як основні принципи розвитку його моральної самосвідомості ми висуваємо принцип об'єктивації нормативного «Я», принцип трансформації морального мотиву в моральну якість (самоцінність), принцип відносної синергійності та співвідносності реального, ідеального та нормативного «Я» у структурі самосвідомості підлітка.

### **3.3.1. Принцип об'єктивації нормативного «Я» особистості підлітка.**

У просторі психологічної науки визначається стратегія утвердження генетико-моделюючого методу як одного з найважливіших методів психологічного дослідження особистості, на основі якого можна розкривати психологічні засоби становлення різних особистісних утворень, форм свідомості, самосвідомості та поведінки індивіда.

Створення принципу об'єктивації нормативного «Я» особистості підлітка обумовлено необхідністю розкриття психологічних засобів становлення цього особистісного утворення на певному етапі онтогенезу. Об'єктивація – це винесення назовні внутрішнього механізму становлення нормативного «Я» підлітка, тобто розкриття психологічних засобів його розвитку. Причинно обумовлюють появу даного вихідного положення закономірні особливості становлення такого особистісного новоутворення, як самосвідомість. Процеси самоствердження, самототожності, самовизначення, становлення его-позиції, прагнення до визнання власної особистості серед оточуючих, тенденції до самореалізації задумів активізуються у взаємодіях підлітка і починають інтенсивно впливати на будову внутрішніх компонентів самосвідомості. Саме становлення різних аспектів «Я» (реального, ідеального, нормативного) виступає підґрунтям особистісного зростання підлітка.

Враховуючи специфіку моральної самосвідомості підлітка, в її основу ми покладаємо нормативне «Я», сутність якого досить довго залишається прихованою від особистості підлітка і з'являється в полі його свідомості одночасно з психологічними засобами пред'явлення у конкретних взаємодіях реального «Я». У практиці виховання не існує спеціальних конструктивних виховних впливів на особистість даного віку, тому диференціація нормативного метаобразу відбувається спонтанно. Оскільки підліток здатний подивитися на себе з боку, ніби очима іншої людини, абстрагуючи власні моральні утворення, то це дозволяє йому пізнати різні свої якості та риси, визначити об'єктивне

ставлення до своїх поведінкових реакцій, здійснити рефлексивний аналіз окремих вчинків, відмітити у себе певні, найбільш цінні властивості і (у зв'язку з усім цим) поставити для самого себе нові цілі та співвіднести їх із власними внутрішніми потенціалами. Треба сказати, що процес спонтанної об'єктивації у підлітків набуває активного розмаху ще й у зв'язку з розвитком особистісної рефлексії. Втім, смисловий рівень осягнення особистісних утворень у цьому віці не завжди буває високим.

Об'єктивація нормативного «Я» особистості підлітка набуває спрямованості, значно полегшується й прискорюється при умові втілення внутрішнього образу соціально-нормативних вимог у реальні образи. За допомогою психологічних засобів (знарядь), що спрямовані на оволодіння процесами чужого чи власного досвіду, відбувається втілення нормативно-ціннісного у конкретні образи.

Нагадаємо, що згідно з науковою позицією представників культурно-історичної теорії (як у класичному, так і в сучасному варіанті) психологічні знаряддя являють собою психологічні утворення, в яких моменти зовнішнього, соціального світу виступають у нерозривній єдності з моментами внутрішнього, психічного світу. З одного боку, психологічні знаряддя (засоби) існують у природному і соціальному докільлі, з іншого – предмети і явища оточуючого світу можуть стати психологічними засобами лише завдяки психологічним властивостям, а ні в якому разі не фізичним. Це означає, що психологічних властивостей предмети і явища навколишньої дійсності набувають саме в той момент, коли виникає емоційно-ціннісне ставлення людини до них. Виходить, психологічні знаряддя (засоби) породжують вищі психічні функції (психічні процеси). Останні – це і є психологічні засоби у дії. Отже, під психологічними засобами будемо розуміти засоби впливу на самого себе (чи на іншого), а також на дії, взаємини, спілкування, діяльність та на поведінку в цілому.

У процесі особистісного розвитку підлітка визначається цілий ряд психологічних засобів, які спрямовані на оволодіння власними формами поведінки. Включаючись у різні види взаємодій підлітків, ці засоби переструктуровують динамічні взаємозв'язки психологічних процесів та структуру самосвідомості і тим самим визначають своїми психологічними властивостями конструювання нових особистісних утворень. У зв'язку з цим виділимо важливу закономірність: якщо об'єктивація образу нормативного «Я», зокрема, психологічні засоби його розвитку знаходять втілення у конструктивних формах прояву поведінки, то відбувається процес морального й особистісного зростання. Під конструктивними формами прояву поведінки треба розуміти просоціальну позицію «Я» особистості у взаємодіях, яка мотивується її нормативно-ціннісною системою.

Аналіз психологічних засобів об'єктивації образу «Я» у дошкільному і молодшому шкільному віці показує, що найефективнішим засобом об'єктивації «Я» стає роль. Сутність об'єктивації за допомогою ролі визначається нами у

нерозривній єдності внутрішнього (рольової позиції) і зовнішнього (рольових дій). У сюжетно-рольових іграх дитина, первісно перевтілюючись у різні ролі та приймаючи рольові позиції, завдяки рольовим діям «виносить» у зовнішні міжособистісні взаємини внутрішні психологічні утворення, якими вона на той час оволоділа. Важливо, що роль (точніше, рольова позиція і рольові дії), яку дитина виконує у взаємодіях, виступає опосередкованим засобом (знаряддям) між дитиною і соціальними правилами поведінки, котрі пропонуються їй із соціального простору. Відомо: якщо правило поведінки об'єктивується у ролі, воно значно швидше усвідомлюється дитиною.

Молодший школяр, об'єктивуючи своє «Я» у новій соціальній ролі – учня, засвоює учнівські правила, права і обов'язки шкільного середовища та ряд нормативних вимог ширшого соціального загалу. Певний обсяг нормативно-ціннісного «Я» з внутрішньої структури самосвідомості молодшого школяра, так само, як і на попередньому віковому етапі, виноситься назовні, вірніше, об'єктивується у ролі учня як нерозривній єдності учнівської позиції та учбових дій.

Генезис свідомості у період підлітковості пов'язаний з новими досягненнями в особистісному розвитку. Насамперед розширення особистісного простору підлітка визначає структурування в його самосвідомості цілого ряду нових соціальних вимог, моральних приписів і велінь, прав і обов'язків, які впливають з нового емоційно-ціннісного прагнення – бути і вважатися дорослим. Мотивація до нової рольової позиції дорослого виступає найважливішим емоційним переживанням, яке є «провідником» до опанування способу життя дорослих. З соціального простору дорослих усвідомлено відбираються й осмислюються диспозиції належно-ціннісного.

Таким чином, при збереженні рольової позиції учня, з'являється нова рольова позиція – дорослого. Феноменологія такої позиції вже підлягала інтерпретації. Фактично підліток досить сильно переживає феномен «включеної невключеності», чітко розуміючи, що багато своїх особистісних прагнень і форм поведінки він зможе реалізувати лише в уявленнях. Практично у соціальному просторі дорослих не існує нормативно прийнятних засобів самоствердження й самовизначення особистості цього віку, чим і зумовлений значний ряд неузгоджених взаємин підліткової і дорослої спільноти.

Проте вихід для утвердження себе у ролі дорослого повинен бути знайдений. І він знаходиться, оскільки проектується і, що суттєво, реально втілюється у діях та вчинках у підлітковій спільноті. Саме у цій спільноті можна з повною силою емоційно пережити не в уяві, а реально, сутність ролі дорослого. У ній всім підліткам «дозволяється» утверджувати себе у дорослій позиції і дорослих діях (вилучених з простору дорослих формах поведінки). Істинне «прогривання» ролі дорослого допомагає особистості підлітка досягнути значну кількість соціальних і моральних норм. Зрештою, серед однолітків підліток реально опановує власне нормативне «Я», об'єктивуючи його в єдності

соціальної позиції і соціальних дій, які утворюють сутність соціальної ролі дорослого.

Принагідно ще раз підкреслимо, що між особистістю підлітка й тими соціальними нормами, які вона осягає, існує психологічний засіб у вигляді ролі дорослого, який опосередковує засвоєння і втілення у дійсність досвіду належного й ціннісного. Схематично це зображено на рисунку 3.2.

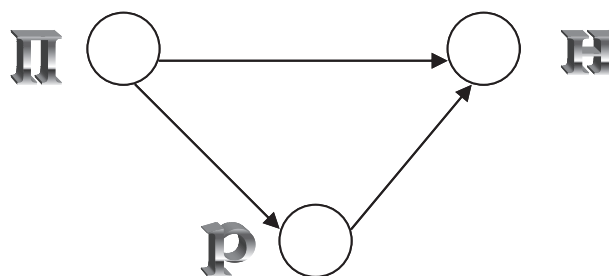


Рис. 3.2. Психологічний засіб об'єктивації нормативного «Я» особистості підлітка

Соціальні позиції і соціальні дії підлітка (П), завдяки яким об'єктивуються соціальні нормативи (Н), визначають його соціальний статус серед однолітків. Важливо, що саме роль (Р) як психологічний засіб втілення належного слугує джерелом, з якого вибудовується його репутація у міжособистісних взаємодіях підліткової групи. Тим часом специфіка моралі у соціальних позиціях і соціальних діях полягає у тому, що вона актуалізує таку форму моральної самосвідомості підлітка, як честь. З одного боку, досягнутий соціальний статус (репутація) підлітка визначають його честь як представника певної підліткової спільноти. З іншого, визнання підлітка серед однолітків і навіть дорослих відбувається через площину внутрішніх нормативно-ціннісних якостей, які утверджують його честь як особистості. Саме за допомогою ролі ця нормативно-ціннісна площина зовнішньо об'єктивується.

Особистісне зростання підлітка приводить до появи моральної автономії, коли осягнення моральних імперативів та індивідуальних максимумів відволікається від процесів наслідування й ідентифікації поведінки дорослих, коли нормативно-ціннісне набуває статусу релятивності. У цілому наступає новий етап моральних взаємин – етап їх моральної лібералізації. Моральне зростання стає на шлях свободи творчості.

У підлітків, які досягають такого ступеня розвитку моральної самосвідомості, соціальні позиції за рахунок усвідомлення відносності моральних норм і виявлення їх універсальності кристалізуються, тобто набувають характеристик моральних позицій. У той же час соціальні дії, основними спонуканими яких у вирішенні моральних конфліктів стають моральні мотиви, набувають характеристик моральних дій. Виходить, у цей віковий період з ускладненням змістовних конструктів моральної самосвідомості,

особливо смислового поля нормативного «Я», одночасно ускладнюється змістовно-смілова сутність соціальної ролі як нерозривної єдності моральної позиції і моральної дії підлітка.

Сутність того, як, де, коли, в яких ситуаціях, з ким, при яких умовах об'єктивується нормативне «Я» підлітка, точніше, втілюється у реальність соціальна роль, визначає його престиж (авторитет) у спільноті як однолітків, так і дорослих. Проте не тільки відмічені вище аспекти визначають авторитет підлітка, скільки його гідні вчинки. Доведемо, що особистісна гідність, а відтак і авторитет прямо пропорційні моральному статусу. По-перше, на відміну від соціального статусу досягнення морального статусу детерміноване специфікою морального – безумовним ціннісним ставленням до іншого. По-друге, моральний статус може бути актуалізований такою формою моральної свідомості, як гідність. Виявляючи до оточуючих (однолітків, дорослих) нормативно-ціннісне ставлення - повагу, людяність, доброту, уважність, підтримку та ін., підліток тим самим презентує себе як гідну особистість. Отже, гідність підлітка тісно взаємопов'язана з нормативно-ціннісним полюсом моральної самосвідомості. Цей полюс визначає моральний статус підлітка, а відтак і утверджує такими психологічними засобами, як моральні дії, його гідність.

Особливим психологічним засобом об'єктивації нормативного «Я» підлітка слід вважати різні мовленнєві форми, точніше, вербалізації. До цього додамо, що дитина в процесі особистісного зростання, набуваючи морального досвіду, виносить з внутрішнього світу свідомості певний моральний зміст, об'єктивуючи його у мовленні. При цьому також згадаємо, що порівняно з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку, які більшою мірою оперують наочно-практичними операціями і оволодівають конкретними видами мислення, підлітки оволодівають формальними (пропозиціональними) операціями й досягають певного рівня розвитку абстрактного мислення. Пропозиціональні операції дають можливість підлітку здійснювати розумові дії не з предметними уявленнями, а з абстрактними поняттями. Саме з їх допомогою розгортаються моральні судження, які комбінуються з точки зору їх відповідності чи невідповідності (істинності чи неістинності) змісту морального конфлікту. Це вже нова словесно-логічна система взаємозв'язку фактів, яка набагато варіабельніша, ніж конкретні операції. В підлітків у зв'язку з цим з'являється здатність аналізувати моральні перипетії й ситуації незалежно від конкретних обставин. Одночасно стає можливою моральна рефлексія власних думок. На розвитку останньої заснована поява нормативно-ціннісних умовиводів.

Динаміка когнітивних структур свідомості підлітка приводить до оволодіння ним системою понятійного мислення, яка забезпечує як процес інтерналізації абстрактних моральних знань (суджень, понять, переконань, умовиводів), так і процес персоніфікації – привнесення власного досвіду в моральну поведінку.

Такі важливі зрушення у розвитку мисленневих форм підлітка позначаються й на розвитку його мовленневих форм. Стають виразнішими потенціали об'єктивації внутрішніх думок, суджень, засвоєних понять за допомогою такого психологічного засобу, як зовнішня вербалізація. Як відомо, у цей період особливої інтенсивності в розвитку набуває особистісна рефлексія, яка допомагає підлітку "виводити", тобто зовнішньо вербалізувати собі й іншим, узагальнені уявлення про індивідуальне «Я», про власну особистість. Підліток здатний не тільки назвати, але й пояснити, промотивувати набуті особистісні властивості й риси характеру, дати моральну самооцінку собі й власним вчинкам, проаргументувати свої особистісні досягнення з точки зору того, який вони мають моральний сенс у побудові його власного способу життя. Отже, вивчення внутрішнього нормативно-ціннісного змісту (моральних понять, суджень, оцінок інших, самооцінок, рефлексивних очікувань, думок, аргументів, доказів, задумів, мотивувань, схарактеризованих переживань і почуттів) моральної самосвідомості підлітка може відбуватися опосередкованим шляхом, на основі такого психологічного засобу, як вербалізація.

Вивчення особливостей розвитку структури моральної самосвідомості у період дорослішання засвідчує, що між підлітками існує виразний розрив в опануванні морального досвіду. Значна дистанція з'являється між тими підлітками, які мають низький ступінь розвитку емоційно-ціннісного ставлення до інших і самого себе, котрі прагнуть у міжособистісних взаєминах реалізувати власні еґо-позиції, наповнюючи поведінку негативними «внесками» еґоцентризму, а їх потреби у самоствердженні й визнанні структуруються у площині прагматичних чи гедоністичних досягнень, та тими, які усвідомлено оперують рефлексивними очікуваннями інших, здатні до моральної рефлексії власної особистості, прагнуть використовувати у взаємостосунках різні психологічні механізми (локус контролю, мотивацію досягнення, просоціальне самоствердження й визнання та ін.) моральної саморегуляції поведінки. Лише останні досягають такого ступеня розвитку моральної самосвідомості, коли у когнітивній складовій балансує моральна саморефлексія, в емоційній актуалізується нормативно-ціннісне самоставлення, у поведінковій домінує моральна саморегуляція.

Метапізнання власного образу «Я» з позиції того, якими моральними знаннями я володію, як я їх використовую у діяльності, спілкуванні, взаєминах, наскільки правильно оцінюю себе та інших, чи завжди послідовно й відповідально поводжуся, чи завжди чесний перед самим собою та іншими, чи достатньо люблю й приділяю уваги рідним, наскільки справедливий з друзями, чи сумлінно ставлюся до своїх обов'язків, наскільки добрий та щирий з оточуючими, чи можу проконтролювати свої дії у складних ситуаціях, на що спрямовані мої цілі, і чого я повинен досягти у житті – все це показники рефлексивного аналізу належного, нормативно-ціннісного змісту навколо самого себе. Ці показники є нічим іншим, як змістовно-смісловим полем



нормативного «Я» підлітка. У полі такої моральної позиції особистісна поведінка підлітка завжди об'єктивується у моральних діях і вчинках.

Можна стверджувати, що особливим і найвиразнішим психологічним засобом об'єктивації змісту нормативного «Я», структури моральної самосвідомості, моральних взаємин і спілкування підлітка виступає моральний вчинок.

Якщо в процесі міжособистісних взаємодій, підліток, опинившись у дихотомії належного (добропорядного) і аморального (недобропорядного), повсякчас прагне завершувати моральні вибори, тобто приймати й реалізувати довільні вибори у позитивній модальності належного, очікуваного, прийнятого іншими, то зовнішні результати його діянь – конкретні продукти діяльності, стилі спілкування, моральні дії та вчинки стають найвиразнішими психологічними засобами об'єктивації внутрішнього смислу його нормативного «Я». Отже, серед усіх засобів розвитку моральної самосвідомості пріоритет належить саме моральному вчинку, оскільки кожного разу його здійснення є зміною долі, духовним піднесенням зростаючої особистості підлітка та новим ступенем її самодосягнення й самовдосконалення.

### **3.3.2. Принцип трансформації морального мотиву у моральну якість (самоцінність) особистості підлітка.**

Вчення про мотивацію, відповідно до однієї з відомих класичних ідей, утворює основне ядро психології розвитку й зростання особистості. Не можна зрозуміти мотивацію людської поведінки без урахування складності взаємовідносин особистості, її свідомості й самосвідомості. Особливо важливим у мотивації людських взаємодій є її суспільний зміст, точніше, виявлені в ньому мотиви ставлення людини до норм моральності [165].

Традиційне зовнішнє протиставлення морального (суспільно значущого) й природного (особистісно значущого) саме завдяки інноваційним поглядам і подіям у сучасній соціальній історії та новим лініям становлення вітчизняної психології отримало своєрідний відбиток у психологічному трактуванні мотивації людських дій, вчинків і поведінки в цілому [51].

У зв'язку з тим, що поведінка людини містить у собі такий специфічний загальнолюдський аспект, як ставлення до моральних норм, то найсуттєвішим у ній є моральний зміст. Як відомо, «одиницею» поведінки є вчинок. Вчинком у істинному значенні цього слова не може бути кожна дія людини, а лише така, в якій провідне значення має свідоме ставлення особистості до інших людей, до загальнолюдського – норм суспільної моралі. Безперечно, природа морального вчинку визначається тим, що містить у собі безумовне ціннісне ставлення особистості до іншого, до оточуючого її світу. Це ставлення утворює внутрішній зміст вчинку, який виявляється в цілях і мотивах особистості. Саме мотиви як більш чи менш глибокі, значущі психологічні засоби – смислові

утворення, виступаючи у ролі внутрішніх детермінант, зумовлюють дійову участь особистості у певній ситуації, події чи справі.

У розумінні поняття «мотив» ми дотримуємося рубінштейнівської формули, за якою мотив виступає «як усвідомлене спонукання до певної дії» [339; с. 467].

Ми також приймаємо положення про те, що процес формування мотиву відбувається у міру того, як особистість враховує, оцінює, зважає обставини, в яких вона перебуває, й усвідомлює цілі, які перед нею виникають. Саме зі ставлення до них і народжується мотив у його конкретній змістовності, що необхідна для реальної життєвої дії. Мотив як спонукання – це джерело, що породжує дію, вчинок, поведінку, і щоб стати рушійною силою зростання особистості, він повинен сформуватися. Тому ніяк не можна вважати мотив якимось абсолютним початком.

Будемо розглядати мотив як пристрасно пережите явище, що виділене людиною у соціальному просторі й введене нею в особистісно значущий простір. Це означає, що загальнолюдське й особистісне переживаються людиною як безпосередня єдність, цілісність, як єдиний виразник її індивідуальності. Істинні, скільки-небудь значущі в житті особистості мотиви (як її спонуки до дійової участі у будь-якій соціальній події та у вирішенні власних справ) завжди своїм початком мають переживання.

Адже все те, що спонукає особистість до дій і вчинків, повинно бути значущим для неї. Саме здійснюване у діях і вчинках ставлення до того, що значуще для індивіда, і є для нього переживанням, тобто виступає джерелом, породжуючим поведінку, її мотивом і тим, що надає їй смисл. При цьому особистісна значущість того чи іншого мотиву людини як істоти суспільної опосередкована її суспільною значущістю.

Отже, соціальні фактори, а відтак і моральні, перетворені у трансцендентні відносно індивіда норми як ірреальні цінності, неминуче трансформуються в особистісно значущі мотиви. Як перші, так і другі є взаємодоповнюючими корелятами, що походять з єдиної протилежності: суспільно й особистісно значущого. Коли ж суспільно значуще як дійова сила мотиваційних тенденцій належного стає особистісно значущим, то поведінка особистості здійснюється на основі морального мотиву. Вважають, що лише належне (почуття обов'язку) як закріплена зовні нормативна сила обмежує безпосередність і спонтанність свідомості й самосвідомості особистості, надаючи їм моральної свободи. Самосвідомість, як вже підкреслювалося нами, не є данністю особистості у безпосередності її переживань, вона виступає результатом когнітивно-емоційної єдності, завдяки якій здійснюється моральна обумовленість власних переживань.

Дійсно, моделюючи генезис особистісних утворень (якостей, рис характеру), що охоплюють періоди дошкільного і молодшого шкільного дитинства, можна чітко побачити передування безпосередніх і спонтанних проявів дитини у процесі побудови нею особистісної поведінки. Внутрішні

динамічні тенденції як мотиваційні сили діянь зростаючої особистості безпосередньо відбивають ті зовнішні предметні умови й міжособистісні взаємини, в яких вона перебуває. У ці вікові періоди питома вага належить емоційності дитини. При цьому ми спираємося на динамічну структуру когнітивно-емоційних взаємозв'язків, що презентована «бехівським положенням», яке можна довести наступним співвідношенням: «спочатку інтелектуальний компонент «крокує» за емоцією, яка своєю силою блокує його. Вирішальні зміни у цій системі, що ведуть до перебудови, відбуваються тоді, коли мислення починає супроводжувати емоційне переживання, а потім випереджає його. Таке зміщення означає не лише часовий момент, а й зміну функціонального центру всієї системи. У процесі онтогенетичного розвитку первинний механізм стримування трансформується у самостійну внутрішню роботу щодо свідомого регулювання поведінки й діяльності і виявляється в оволодінні суб'єктом психологічними функціями» [53; с. 177]. Отже, когнітивний компонент на певному етапі життя дитини «просвітлює» емоційний компонент, надаючи останньому новий порядок прояву і тим самим соціалізує, «унормовує» первинний органічний емоційний процес.

У дошкільників у змісті самосвідомості хоч і з'являється нормативне «Я», все ж особистісні утворення (якості, риси характеру), визначають його змістовно-сміслову наповненість, ще перебувають у стані динамічних, досить гнучких генералізованих зв'язків, що через спонтанну змінність не набувають сили, стійкості й спрямованості. У молодших школярів такі психічні новоутворення, як рефлексія і внутрішній план дій виводять на рівень «супроводження», точніше, на більш-менш рівнозначне співвідношення між когнітивним та емоційним конструктами самосвідомості. Емоційно-мотиваційні процеси при цьому набувають відносної сили й стійкості. Але таке співвідношення має свої особливості.

Так, вже старші дошкільники й молодші школярі можуть здійснювати добropорядні, нормативні вчинки. Проте діти цього віку, враховуючи їх гетерономну залежність від дорослих, здійснюють моральні вчинки лише підкорюючись тому, що визнано іншими як належне, досить часто всупереч власним мотиваційним тенденціям (потягам, бажанням, потребам, устремлінням). Такий особистісний розвиток дитини, її нормативного «Я» свідчить про те, що вона лише «схиляється» перед моральною нормою, але не «підноситься» до неї. Норма у такому разі не стає внутрішнім, особистісним мотивом, а виступає як зовнішній, гетерономний закон, як «чужостороння» мотиваційна сила, якій особистість дитини лише покійно підкоряє свої внутрішні потяги, бажання й інтереси. Це означає, що в мотивації ще панує розбіжність між суспільно значущим та особистісно значущим, а дитина, виконуючи норму, часто діє всупереч власним бажанням.

Наприкінці молодшого шкільного й на початку підліткового віку діти починають помітно звільнятися від моральних вимог і приписів дорослих, самостійно моделюючи внутрішньогрупові норми міжособистісних взаємодій у

просторі підліткової субкультури. Саме цим нормам діти вільно підкоряються. Ясно, що зміст групових норм не завжди має яскраво виражені деонтологічні характеристики. А тому ці норми можна іменувати як соціальні, в які підлітки самостійно, автономно від дорослих, більшою чи меншою мірою, вводять належне, нормативно-ціннісне. Тим часом у цих нормах аксіологічна модальність має пріоритет, оскільки вони виходять з внутрішніх бажань і прагнень, інтересів і потреб, захоплень і намірів, тобто особистих цінностей-мотивів підлітків. Це також означає, що, починаючи з самостійно вибраних і вільно прийнятих особистістю підлітка групових норм, в його внутрішньому світі починає нівелюватися розбіжність між суспільно й особистісно значущим. Соціальна норма поступово стає внутрішньою мотиваційною силою поведінкових проявів. Зовнішньо підпорядковані таким нормам форми поведінки цілком сприймаються як автономні.

Такі зміни в свідомості підлітка опосередковані значним кроком у розвитку його когнітивної сфери, а саме: появою формального, дивергентного й критичного мислення. Ці показники розвитку мисленнєвої діяльності обумовлюють становлення ідентичності, автономності, самостійності підлітка, що дають йому можливість ставити перед собою ті чи інші життєві завдання, висувати мету діяльності й визначати напрямок тих чи інших предметних та міжособистісних взаємодій. Все це пов'язано з великою внутрішньою роботою – здатністю вільно мислити, звернути свій погляд на самого себе, можливістю змінити егоцентричну позицію на децентричну тощо. Отже, в особистості цього віку спостерігається різкий відхід від наївного невідання відносно свого «Я» та актуалізується поглиблений інтерес до самопізнання. Більше того, центр ваги в розвитку самосвідомості підлітка все більше й більше переноситься із зовнішніх властивостей його особистості до її внутрішніх якостей і станів, від випадкових, нестійких рис – до стійких рис характеру в цілому. Можна констатувати, що когнітивний конструкт починає випереджати емоційний і тим самим створюються внутрішні умови інкрустації особистісних утворень (якостей, рис характеру), тобто вони стають більш чи менш визначеними та стійкими.

Однак новими зовнішніми способами дій і внутрішніми переструктуруваннями, що змінюють ставлення підлітка до інших людей і самого себе, аж ніяк не вичерпується процес становлення і зростання його особистості. Вони тільки закладають фундамент, створюють лише основу особистості, здійснюючи первинну її надбудову. Подальша добудова, якщо розташувати її в понятійному аспекті процесу зростання, пов'язана з іншою, досить складною, внутрішньою роботою самосвідомості, за допомогою якої досягається власна особистість у вищих, ціннісних її проявах.

Саме в період дорослішання з'являються передумови, підготовлені всім попереднім ходом онтогенетичного розвитку індивіда для інкорпорації – об'єднання у самосвідомості в одну цілісність двох основ, автономних за своїм значенням: суспільно виробленого, загальнолюдського й особистісно

ціннісного.

Певна річ, що при зазначеному вище підході, не пояснюється якісний бік інкрустації тієї чи іншої особистісної властивості й риси характеру. Так, у одного підлітка в характері можуть превалювати безтурботність, неорганізованість, марнолюбство, заздрість, у іншого – шанобливість, витримка, відповідальність, чесність і т. ін. Першу категорію особистісних якостей можна розташувати у змістовно-смысловому полі егоцентричного «Я», другу – нормативного «Я».

Розташування різних особистісних якостей у полі цих «Я» доцільно обґрунтувати. Якщо ми скористаємося аналізом ретроспектив, в яких, припустимо, підліток у нестандартних проблемних ситуаціях демонстрував витримку, сміливість, організованість, рішучість, то виявиться, що не завжди ці особистісні якості мають моральний зміст. Смысловий вибір (мотиваційні тенденції) як самих взаємодій, так і особистісних утворень може бути далеким від належного й ціннісного і спиратися на егоцентричні, аморальні мотиви, які є координаторами недобрих, аморальних вчинків (наприклад, підліток з великим ризиком для себе щось вкрав, когось сильнішого за себе обдурив, десь вчинив бійку для власного асоціального самоствердження, колись зірвав урок, за справедливе покарання «провчив» батьків тощо).

Зазначені особистісні якості лише тоді набувають морального змісту, коли у взаємодіях за способами дій підлітка приховуються моральні мотиви. Вважають, що така особистісна якість, як доброта є цілком нормативно-ціннісним утворенням людини. І все ж, коли доброта втрачає межі осмысленості, коли до агресивної людини, яка необґрунтовано гнітить інших, принижуючи їх гідність, проявляється доброта, то вона втрачає свій моральний сенс. Отже, основне наше положення пов'язане з утвердженням такої закономірності: якщо узагальнення спонукань, а відтак і подальше набуття сили і стійкості особистісної якості, буде відбуватися у смысловому просторі морального мотиву, то така якість виступатиме як самоцінність й утворюватиме зміст нормативного «Я» підлітка.

З метою утвердження надійності подальших доказів, ми вважаємо за необхідне спочатку послатися на ряд наукових положень у працях як класичних представників психологічної науки, так і наших сучасників.

Розвиток особистісних якостей людини С.Л.Рубінштейн пов'язував зі становленням її характеру. На його думку, питання про характер – це перш за все питання про загальну будову особистості. Характер виступає як єдність особистості, опосередковуюча всю її поведінку: дії, взаємини, діяльність, а, головне, вчинки. Саме у вчинках характер, з одного боку, зароджується, з іншого, виявляється. «Взаємозв'язок характеру і вчинку опосередкований взаємозалежністю властивостей характеру й мотивів поведінки: риси характеру не тільки обумовлюють мотиви поведінки людини, але й самі обумовлені ними. Мотиви поведінки, переходять у дію і, закріплюючись у ній, фіксуються у характері. *Кожний дійовий мотив поведінки, який набуває стійкості, – це в*

*потенції майбутня риса характеру в її генезисі* (І.Б. – курсив наш). У мотивах риси характеру виступають вперше ще у вигляді тенденцій; надалі дія переводить їх у стійкі властивості. Шлях до формування характеру лежить тому через формування належних мотивів поведінки й організацію спрямованих на них вчинків» [339; с. 622].

Отже, особистісні якості й риси характеру, за такою позицією, являють собою закріплену в індивіді систему генералізованих узагальнених мотивів. Особистісний розвиток у цьому контексті є лінією на диференціацію як ускладнення структур, з одного боку, і на генералізацію – з іншого. Генералізація тут виступає як можливість необмежених гнучких узагальнених зв'язків між структурами. Генералізовані мотиви саме завдяки своїй генералізованості можуть абстрагуватися від ситуації, в якій вони первісно з'явилися, поширитись на всі подібні до першої ситуації і закріпитися в особистості у її суттєвих рисах. Таким чином, «ситуаційно обумовлений мотив або спонування до того чи іншого вчинку – це і є особистісна риса в його генезисі» [339, с. 633].

Серед сучасних психологів подібної позиції дотримується І.Д.Бех, який неодноразово наголошував у своїх роботах на тому, що формування особистісних якостей пов'язане з установленням зв'язків узагальнених емоційних переживань зі змістом (сміслом) ситуації. Стратегічною лінією виховання особистості дитини повинен стати принцип ситуаційного інваріанта, коли емоційна енергія з одиничної ситуації трансформується на узагальнену смисловою складову однорідних з першою ситуацій, що фіксує певне морально-етичне поняття. При цьому емоційне переживання, стаючи смисловим, виступає як спонука до дій, як мотив вчинку особистості, який вона прагне реалізувати.

Процес формування моральної якості як одиниці морально-духовного розвитку дитини, вчений пов'язує з сукупністю вільних, відповідальних вчинків, в основі яких лежить ланцюг прийнятих довільних рішень. Реалізація довільного рішення як мотиву цілеспрямованого вчинку одночасно приводить до формування особистісної якості. Сформована у результаті вправління дитини у довільних вчинках відповідна якість, набуваючи особистісної значущості (сили, стійкості, змістовної спрямованості), виступає в кінцевому підсумку змістовною клітинкою її моральної самосвідомості [51].

Тепер сконцентруємо увагу на внутрішніх перебудовах, які відбуваються у свідомості й самосвідомості підлітка. Важливо ще раз підкреслити, що ці перебудови обумовлені якісними змінами, котрі відбуваються в когнітивно-емоційній єдності. В період підлітковості у цій неподільній єдності з'являється нове співвідношення між мисленневою та емоційною функціями. Мисленневий компонент починає «випереджати» емоційний, займаючи центральне місце у змісті свідомості. З цим пов'язане виникнення ряду нових когнітивних структур: формальних операцій, комбінаторики неоднорідних об'єктів, абстрагування за межами предметної дійсності, оперування ідеальними

проекціями (гіпотезами), рефлексії власних думок, дивергентності тощо. У змісті самосвідомості великого розмаху в становленні набувають самопізнання, інтроспекція, саморефлексія, самооставлення, самоствердження, рольове самовизначення, самоідентичність та ін.

Когнітивні структури, займаючи провідну позицію у свідомості підлітків, тісно взаємопов'язані з розвитком у них загального інтелекту. Останній підсилює і розширює можливості самосвідомості, завдяки чому збагачується спектр оволодіння особистістю підлітка власною емоційною поведінкою. Саме в цьому зв'язку інтенсифікується процес становлення нормативного «Я» підлітка – найважливішого показника його моральної самосвідомості. Треба додати, що з розвитком формального мислення моральне зростання підлітка набуває нового смислу.

Новий рівень функціонального співвідношення когнітивно-емоційної єдності активізує становлення процесу смислоутворення як ядра мотиваційної сфери. Оскільки мотив являє собою пристрасно-пізнавальне утворення, що спонукає й спрямовує способи дій індивіда відповідно до партикулярно-особистісних максим, або загальнолюдських імперативів, то саме він надає смислу ситуаціям, подіям, діяльності, взаєминам, спілкуванню. І залежно від того, в якому контексті (прагматичних максим чи загальнолюдських цінностей) відбувається осмислене й вольове переживання особистістю взаємодій, буде визначатися характер мотивів. Якщо спонукальною силою способів дій, вчинків та поведінки в цілому виступатиме осмислене переживання належного (чогось як свого обов'язку), то це й буде суто моральним мотивом. З цього випливає, що природа будь-якого мотиву, і морального у тому числі, визначається як когнітивно-емоційна єдність.

Надаючи мотиву особливої значущості в процесі становлення особистісної якості, яка є нічим іншим, як системним утворенням, ми у процесі наукового аналізу дійшли висновку, що саме мотив, тоді, коли він досягає стійкості як пристрасно пережите, смислове утворення, первісно генерує, «вводить» у простір самосвідомості, в поле її змісту – в «Я» особистості вольові переживання. Останні – це реалізовані довільні рішення особистості (наприклад, справедливий, чесний, відповідальний спосіб дії, або хитрий, заздрісний, хтивий спосіб дії), котрі опосередковуються вищими психічними функціями – когнітивно-емоційною єдністю як їх витоком та волею, як психологічним засобом їх завершення у дії, вчинку та поведінці у цілому. І саме за допомогою мотиву здійснюється опосередкування, інакше кажучи, відбувається процес вибору (боротьби мотивів) того способу дій, який особистість реалізує в межах свого «Я». Тим самим опосередковане опосередковується й закріплюється у смислі «Я».

За допомогою мотиву відбувається новий рівень осягнення осмисленого переживання, точніше, переживання переживання, що надає сили й стійкості певній особистісній якості у змістовно-смисловому полі «Я» особистості. Зрештою, узагальнення окремих однорідних ситуацій (ситуаційних інваріантів),

правильніше виділеного у них змісту (смислу), відбувається за участю цього смислового утворення. Адже в уявленнях особистості зв'язок опосередкованих способів дій, що відповідають певним суспільним вимогам, з однорідними ситуаціями, точніше, з їх абстрагованим змістом (соціальною нормою) як генералізованим мотивом, визначає узагальнення узагальнення в смисловому полі «Я» особистості, надаючи змістовної спрямованості тій чи іншій особистісній якості (позитивної чи негативної модальності).

Певна річ, ракурс «особистісного зростання» виводить нас на психологічний аналіз ціннісного досвіду особистості підлітка безвідносно до асоціальних параметрів його існування у життєвому просторі людей.

Моральний досвід базується на тому, що способи дій та мотиви, які їх спонукають, мають єдиний нормативно-ціннісний смисл. Які ж механізми трансформації морального мотиву в моральну якість у цей віковий період? Моральна якість виступає як моральний мотив, спонукання особистості підлітка до дій і вчинків. Оскільки мотив являє собою когнітивно-емоційну єдність, то здійснювати пошук витоків особистісної якості необхідно в емоційно-мотиваційній сфері. Первісно, переважно у ранньому дитинстві, емоційні переживання дитини виступають джерелом її дій, енергетичним спонуканням до них. З часом, у дошкільному і молодшому шкільному віці, переживання поступово стають осмисленими і набувають нового статусу в просторі самосвідомості – більш чи менш усвідомлених і відносно нестабільних мотивів дій та вчинків дитини. У зв'язку з цим прояви особистісних властивостей дітей цього віку мають динамічний характер, вони ще дуже гнучкі й варіативні, часто залежні від соціальних обставин. Надалі, у підлітковому віці, виникають психологічні передумови (довільність вищих психічних функцій, абстрактне мислення, автономність), на основі яких досягаються нові рівні смислового й вольового переживання, що визначають більшу стабільність мотивів дій та вчинків підлітка. Стійкі мотиви, проявляючись в одній ситуації, викликаній обставинами життя підлітка, закономірно проявляються у нього і в інших подібних ситуаціях. Такі мотиви трансформуються у стійкі особистісні утворення, що характеризують ту чи іншу особистість підлітка.

Тим часом основні проблеми у трансформації мотиву в особистісну якість пов'язані з його спрямованістю, тобто з установленням стійкого зв'язку зі смислом (моральною нормою) ситуації, в якому зафіксовано соціальний спосіб поведінки підлітка. У тих випадках, коли особистісно значуще й загальнолюдське ціннісне стають цілісністю, мотив, набуваючи моральних характеристик, генералізується й закріплюється в особистості підлітка як моральна якість.

Процеси генералізації й узагальнення зв'язків відносин у внутрішньому просторі свідомості й самосвідомості особистості підлітка досить складні явища. Щоб відбувся зв'язок вольового переживання як стійкого морального мотиву дії чи вчинку особистості підлітка зі змістом (моральною нормою) однорідних ситуацій, необхідне їх узагальнення. Лише неодноразове



повторення моральних мотивів у подібних за життєвими обставинами ситуаціях призводить до їх абстрагування від окремих ситуацій та узагальнення й закріплення як генералізованих моральних якостей у нормативному «Я» підлітка. Таким чином, моральна якість особистості підлітка є синтезуючим утворенням, що містить у собі, з одного боку, генералізацію мотивів, з іншого – узагальнення смислу (моральної норми) подібних ситуацій. У змісті моральної самосвідомості, її епіцентрі – нормативному «Я» - генералізований, узагальнений моральний мотив закріплюється як моральна якість. Остання, утворюючи ціннісний досвід, осмислюється в просторі нормативно-ціннісного «Я» особистості підлітка як самоцінність.

### **3.3.3. Принцип відносної синергійності та співвідносності «Я-утворень» у структурі самосвідомості підлітка.**

Актуалізуючи цілісний розгляд такого психологічного новоутворення, як моральна самосвідомість особистості періоду підлітковості, ми розглядаємо її як динамічну систему, що розвивається. Оскільки генетичним витоком цієї динамічної системи є «клітинка», яка первісно містить у собі «зародки усіх елементів чи сторін психіки» [339, с. 136], то на різних ступенях розвитку вона сама змінюється, набуваючи різного змісту і нових зв'язків. Отже, генетичний принцип поширюється і на неї. Це означає, що моральна самосвідомість своєю змістовно-сисловою стороною презентує необхідні переходи, співвідношення й узгодження якісних змін виокремленої психологічної одиниці, якою є когнітивно-емоційна єдність.

Основна тенденція розвитку когнітивно-емоційної єдності пов'язана з динамікою міжфункціональних зв'язків. Безумовно, ці психічні функції не залишаються у тих зв'язках, через які вони з початку онтогенезу були презентовані у психіці дитини. У підлітковому віці особистість досягає такого рівня розвитку, коли між вищими психічними функціями виникають нові якісні сполучення, нові взаємозалежності, нові типи їх відносин у різних компонентах структури, коли з'являється єдність (система) високого порядку (моральна самосвідомість), усередині якої панують особливі закономірності, узгодження й співвідношення.

З одного боку, як системне утворення, моральна самосвідомість особистості періоду дорослішання має складні поліфункціональні взаємозв'язки різних компонентів власної структури, котрі, якісно змінюючись, приводять до утворення нових властивостей і нових типів взаємодій. У процесі особистісного зростання підлітка відбуваються якісні переструктурування як складових «Я-концепції», так і змісту різних аспектів «Я» (реального, нормативного, ідеального). З іншого боку, у зв'язку з цими перебудовами між різними аспектами «Я» установлюється певне співвідношення і виникає певне узгодження, вивчення яких може пояснити, як у цей період суб'єктивно

диференційовані, автономні одне від одного за рольовими позиціями змістовні поля різних аспектів «Я» утворюють єдність емоційно-сислового простору «Я-концепції» підлітка, інтегровану цілісність його внутрішнього світу.

Як відомо, у численних експериментальних дослідженнях, в основному зарубіжних психологів (С.Rogers, 1979; R.Dymond, 1979; В.Stevens, 1979 та ін.), було з'ясовано, що для повноцінно функціонуючої людини, її «Я-концепції», важливим є відносне узгодження між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». Причому таке узгодження актуалізує не стільки цілковите пристосування до нормативних вимог суспільства, скільки їх розумне використання у міжособистісних взаємодіях. Проте воно не приводить до повної відсутності внутрішньої напруженості, оскільки саме в останній знаходиться мотиваційна тенденція до змін (нових зв'язків і узгоджень) тих внутрішніх сторін життя особистості, які викликають емоційні переживання.

Досягнення відносного узгодження між реальними та ідеальними уявленнями людини про себе «звільняє» її мотиваційну тенденцію до зростання від вигадливих фасадів психологічних захистів і актуалізує прагнення особистості рухатися вперед – розширюватися, розповсюджуватися, ставати незалежною, дозрівати, охоплювати і підносити всі потенціали організму до таких рівнів, які підсилюють смисл «Я». В остаточному підсумку змінюється головним чином «Я-реальне». Тим часом не меншою мірою має тенденцію до змін «Я-ідеальне», але ці зміни полягають лише у тому, що зменшуються домагання останнього, і воно стає більш-менш осяжним. Особистість у зв'язку з усім цим оволодіває самоповагою, саморозумінням, самоприйняттям і значним ступенем відповідальності за власні вчинки.

Подібного характеру узгодження між реальними та нормативними уявленнями індивіда констатовані в процесі дослідження особистості дорослого, юнацького (М.Раусте фон Вріхт, 1982; Х.Маркус, 1999; П.Нуріус, 1999; Т.Хіггінс, 1986) та підліткового віку (Б.М.Мастеров, 1995; Г.А.Цукерман, 1995).

Крім відносного «узгодження» змістовних компонентів моральної самосвідомості, багато дослідників відмічають також процес їх «співвідношення». Етимологічно ці процеси мають різну фонемоторчу структуру слова, а також містять у собі різне семантичне навантаження. Виходячи з цього, відстежимо спочатку значення цих слів у науковій лексиці взагалі, а потім їх вживання в контексті взаємодій різних компонентів «Я» моральної самосвідомості підлітка.

Термін узгодженість (від грец. synergetikos – узгоджено діючий, сумісний) відтворимо в його вихідній формі, що відбиває істинне значення цього слова, а саме, як синергійність. В енциклопедичному словнику термін синергійність виступає як зв'язок між елементами структури (підсистемами), які виникають у різних системах (біологічних, фізичних, хімічних). У таких системах спостерігається узгоджена «поведінка» підсистем, у результаті чого зростає ступінь їх упорядкованості. При цьому упорядкування не означає

супідрядну (ієрархічну) залежність одного компонента від іншого. Певно, у такому випадку досягається синергійна єдність між різними за змістом компонентами. До цього додамо, що іменникова форма терміну синергія (від грец. *sinergeia*) означає співдружню, сумісну дію двох чи декількох компонентів структури, які мають одну й ту саму спрямованість.

Якщо брати до уваги внутрішньофункціональні зв'язки змістовних компонентів самосвідомості підлітка, то, по-перше, поняття синергійність охоплює не стільки дію, скільки зв'язок між різними аспектами «Я»; по-друге, воно передбачає «дружній контакт» цих компонентів. Ми вже наголошували на таких випадках, коли у внутрішньому світі особистості виникає синергійна (несуперечлива) система мотиваційних утворень, тобто, коли суспільно значуще трансформується у смисловий простір особистості, стаючи для неї особистісно значущим. Так, просоціальна поведінка підлітків завжди пов'язана з їх узгодженими діями і вчинками. До цього важливо додати те, що у тлумачних довідниках «узгоджений вчинок» пояснюється як такий, котрий базується на вимогах соціального обов'язку. Таке трактування підтверджують також факти існування протилежних – неузгоджених форм поведінки. Так, у підлітків у поведінці домінують неузгоджені дії та вчинки у тих випадках, коли ними «володіють» амбівалентні почуття, коли превалює афективна сфера, що сполучена з «афектом неадекватності» й різними похідними від нього феноменами, коли у взаєминах спостерігається ефект публічної конформності тощо. До зазначеного вище метафорично можна додати, що ватерлінією, яка узгоджує зовнішні, «надводні» раціональні й ірраціональні спонуки з внутрішніми усвідомленими й неусвідомленими глибинами, стає ланцюг функцій (стабілізації, упорядкування, санкціонування, оцінювання, координації, регуляції) нормативного «Я» підлітка. Отже, синергійність, а відтак і єдність між різними аспектами «Я» самосвідомості особистості підлітка, впливає з положення про те, що її моральна поведінка зовнішньо і внутрішньо причинно (мотиваційно) обумовлена.

Яка ж при цьому сутнісна характеристика синергійності? Безсумнівно, що це виникнення таких умов у внутрішньому світі особистості підлітка, за яких задуми, наміри, прагнення як мотиваційні тенденції з нормативно-ціннісним змістом виступають у синергійності з реалізованими способами дій, вчинків і поведінки в цілому. Важливо відзначити, що синергійність демонструє не тільки внутрішні умови (звісно, імпліцитно) упорядкування зв'язків змістовних компонентів самосвідомості підлітка, але вона презентує й зовнішні умови (експліцитно) упорядкування зв'язків компонентів «Я» через психологічні засоби (знаряддя), точніше, через конкретні результати узгоджених і неузгоджених форм поведінки. Підкреслимо, що це такі ситуації, під час яких у підлітків внутрішні бажання, хотіння й прагнення зовнішньо вербалізуються у висловлюваннях, які не розходяться з їх завершеними справами та вчинками, або навпаки.

Термін «співвідношення» у семантичному значенні виступає як зв'язок,

супідрядна залежність між предметами і явищами дійсності. У контексті міжфункціональних зв'язків певної психологічної системи поняття співвідношення – це вид супідрядного зв'язку, в процесі якого залежний компонент (підсистема) уподібнюється за своїми значеннями компоненту (підсистемі), котрий підпорядковує. Це означає, що між двома чи більшою кількістю компонентів існує ієрархічна взаємозалежність. Варіанти такої залежності між двома компонентами можуть бути різними. У психології широко використовується співвідношення компонентів системи у значенні імплікації, тобто логічного зв'язку, як еквівалента словесного звороту «якщо..., то...». До того ж такий зв'язок може бути як прямим, так і зворотним. Характеристика співвідносності компонентів системи у психологічних дослідженнях устанавлюється за допомогою кореляційного аналізу.

Прямі співвідношення означають, що відносно великі значення одного компонента мають тенденцію бути пов'язаними з такими ж значеннями іншого компонента, або малі значення одного компонента – з малими значеннями іншого. Іншими словами, при прямому співвідношенні компоненти системи збільшуються чи зменшуються разом. Так, психологами (Р.Берон, 1997; Д.Ричардсон, 1997) з'ясовано: якщо підлітки досить багато часу проводять біля телевізора, віддаючи перевагу фільмам зі сценами насилля, то при цьому відзначається прямий зв'язок між кількістю побачених сцен насилля і тенденцією поводити себе агресивно. І навпаки, якщо підлітки мало чи зовсім не дивляться екранізацій подібного характеру, то у них мало або зовсім немає таких форм поведінки.

Зворотні співвідношення означають, що високі значення одного компонента системи пов'язані з низькими значеннями іншого компонента і навпаки. Аналіз результатів досліджень показує, що зворотні співвідношення є реальністю. Так, якщо підліток, ігноруючи шкільні правила і вимоги, дозволяє собі пропустити якийсь урок, то устанавлюється співвідношення: чим більша кількість пропущених уроків з певного предмету, тим нижчі оцінки учень з нього отримує. Учні підліткового віку, які не дозволяють собі подібного свавілля, мають інші результати, тобто, чим менше пропусків, тим вищі їх оцінки з предметів. Зворотне співвідношення устанавлюється також між деякими особистісними якостями. Якщо підліток має високі показники боязкості, то у нього низькі показники рішучості в поведінці. Якщо ж інший підліток має низькі показники боязкості, то, навпаки, у нього виявляються високі показники рішучих дій.

Отже, положення синергійності та співвідносності компонентів моральної самосвідомості, а саме таких, як реальне «Я», ідеальне «Я» і нормативне «Я», свідчить про існування в її внутрішньофункціональній структурі зв'язків типу узгодженості (як упорядкованих дій компонентів) та співвідносності (як супідрядної залежності одного конструкту від іншого).

Оскільки епіцентром моральної самосвідомості особистості підлітка є нормативне «Я», то ми припускаємо, що від того, наскільки у

внутрішньофункціональній структурі буде виявлятися сила і стійкість цього утворення залежатиме його роль в узгодженні й співвідношенні з іншими компонентами. Якщо моральні якості (самоцінності), що утворюють змістовно-сміслову поле нормативного «Я», будуть узгоджуватися і в той же час підпорядковувати особистісні якості (самоцінності) інших аспектів «Я», то моральні потенціали самосвідомості підлітка зростатимуть. Якщо ж його сила і стійкість буде лавірувати між реальним «Я» та ідеальним «Я», не досягаючи з кожним з них синергійності, а тим більше супідрядної залежності, то нормативно-ціннісна характеристика самосвідомості підлітка буде невисокою.

Важливо довести, що повної синергійності між компонентами моральної самосвідомості не може бути, оскільки їх змістовно-сміслові характеристики різні. Існує лише узгоджений зв'язок між окремими особистісними (моральними) якостями, які утворюють ціннісний простір того чи іншого компонента «Я». Зауважимо: якщо досягнуто відносної синергійності між реальним «Я» і нормативним «Я», то це означає, що певні моральні якості, припустимо, відповідальність, емпатійність, справедливість виступають у взаємозв'язку, вірніше, діють в одному напрямку з рядом особистісних якостей реального «Я», припустимо, небайдужістю до оточуючих, організованістю, сміливістю, самостійністю та ін. При цьому поле реального «Я» можуть заповнювати й інші особистісні утворення – хитрість, хвалькуватість, марнославство, що зовсім не узгоджуються із самоцінностями нормативного «Я» підлітка. У зв'язку з цим варто наголошувати на відносній синергійності компонентів системи моральної самосвідомості.

Процес синергії особистісних якостей різних компонентів «Я» – досить складна психологічна процедура, і механізмом, котрий усуває певні розбіжності, суперечності між моральними якостями як мотивами дій і вчинків підлітка, виступає волевове переживання. Саме воля надає сили і стійкості (довільності) окремим особистісним утворенням, саме завдяки волевій регуляції відбуваються співставлення основних самоцінностей різних аспектів «Я», а взаємодіяти в одному й тому напрямку вони починають тоді, коли особистістю підлітка вибираються нормативно-ціннісні способи поведінки. Ясно, що конкретна закономірність синергійності різних компонентів самосвідомості залежить і від ряду зовнішніх детермінант: способу життя, особливостей соціальної ситуації навчання, референтного оточення, умов виховання в сім'ї тощо. І в цьому випадку воля піднімає на поверхню, точніше, актуалізує у внутрішньому просторі самосвідомості такі механізми, як моральна рефлексія і моральна саморегуляція, дії яких спрямовані на узгодження й співвідношення дій, вчинків, взаємин, спілкування особистості у реальній дійсності.

Тепер звернемо увагу на можливість співвідношення нормативного «Я» і реального «Я», чи нормативного «Я» та ідеального «Я».

Якщо простежується пряма супідрядна залежність між нормативними та реальними уявленнями особистості підлітка про себе, то це означає, що моральні

якості як стійкі мотиваційні утворення нормативного «Я» підпорядковують собі такого ж рівня розвитку особистісні якості реального «Я», що мають ціннісний зміст і при цьому відтіняють усі інші якості, в яких цей зміст відсутній. Так, чим активніше особистість підлітка у взаєминах і спілкуванні з однолітками та дорослими прагне виявляти справедливість як цінність рівності між взаємодіючими партнерами, тим вища вірогідність того, що цій якості підпорядковуються й інші такою ж мірою розвинуті особистісні утворення (уважність, децентрація, толерантність, турботливість, самоконтроль, чуйність та ін.), які знаходяться у смисловому полі реального «Я».

У зворотному співвідношенні між нормативним «Я» та ідеальним «Я» можна простежити таке: якщо високі показники самоцінностей (якостей) нормативного «Я» вступають у супідрядну залежність з самоцінностями (якостями) ідеального «Я», то в кінцевому рахунку перші підпорядковують, точніше, підтягують до себе, зменшують домагання других. Виходить, чим більша сила нормативно-ціннісного (нормативного «Я»), тим менші егоцентричні домагання ідеалізованих утворень (ідеального «Я»). Так, якщо у підлітка значного розвитку досягає самоцінність відповідальності, що розташована у смисловому полі нормативного «Я», то проєкційні лінії його планів на майбутнє, вибір професії чи вибір друзів і того кола людей, до якого він прагне належати, завжди будуть підпорядковуватися набутій цінності. І якими б не були завищеними, нереалістичними чи амбіційними антиципації щодо власного «Его» в ідеальному просторі, підліток завжди буде знижувати свої завищені домагання і поступово схилитися до реалістичніших цілей в нормативно-ціннісному просторі, тобто таких, які можна реалізувати і за результати здійснення яких можна нести відповідальність перед самим собою та іншими.

Однак під час прямого співвідношення цих самих компонентів у самосвідомості підлітка комбінуються прямо пропорційні залежності.

Отже, принцип відносної синергійності та співвідносності є важливим не тільки у плані орієнтації на удосконалення різних компонентів «Я», особливо нормативного «Я» як центрального утворення моральної поведінки підлітка, але й у плані визначення якості (висоти і міцності) зв'язків у структурі його моральної самосвідомості. Відносна синергійність, пряма та зворотна співвідносність різних конструктів «Я-концепції» відтворюють внутрішню картину єдності, цілісності морально-духовного світу особистості підлітка.

### **Висновки (до розділу 3).**

Особистісне зростання у період дорослішання визначається законом єдності психічного розвитку з процесами навчання і виховання підлітка як автора вільних дій і вчинків.

В онтогенетичному розвитку особистості лише у період дорослішання

з'являються передумови для об'єктивного, автономного становлення моральної самосвідомості як основи й одночасно умови зростання підлітка.

Основою зростання особистості у перехідному віці є генезис її моральної самосвідомості. Феномен «особистісне зростання» визначається за фактом самоусвідомлення підлітка, що виявляється у його здатності відрефлексувати власні самоцінності, почуття, мотиви, вчинки та взаємодії у цілому, досягаючи при цьому осмисленого і вольового переживання результату кожної дії як акту вільного й відповідального вчинку.

Зростання особистості підлітка та її моральне зростання виступає як процес нерозривної цілісності, єдності, взаємозв'язку всіх структурних компонентів особистісної системи. Обидва поняття презентуються у роботі в одному синонімічному ряду.

Інтенсифікація особистісного становлення (якщо брати до уваги певний «генетичний зріз» як момент процесу «зростання», що окреслений межами підліткового віку) визначає нові якісні зміни, переструктурування змісту, смислу і форм моральної самосвідомості підлітка.

Змістовним контекстом моральної самосвідомості особистості підлітка виступає нормативне «Я». Сутність останнього має моральну природу, яка у своїх витоках базується на безумовному, ціннісному ставленні до інших людей. Отже, епіцентром такого особистісного новоутворення підлітка, як моральна самосвідомість, є нормативно-ціннісне «Я».

Процес самоусвідомлення підлітка як сходження на рефлексивний рівень осягнення власної сутності пов'язаний зі смисловим контекстом у його моральній самосвідомості. Саме моральні мотиви як смислові утворення дають змогу підлітку здійснювати моральні вибори у діапазоні добра чи зла. Відповідно до реалізації цих виборів (у межах «належного» чи «неналежного») визначаються результати його добродішних чи недобродішних дій і вчинків.

Особлива роль в особистісному зростанні підлітка належить новим якісним перебудовам різних форм його моральної самосвідомості. Такі її форми, як почуття сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності, з одного боку, є глибинними, суб'єктивними утвореннями підлітка, з іншого боку, ці форми виступають засобами об'єктивації нормативного «Я» підлітка, через які відбиваються в його взаємодіях нормативно-ціннісні ставлення до оточуючого світу і «світу» у самому собі.

У просторі генетико-моделюючого методу нами реконструйовано принципи психологічного дослідження особистісного зростання підлітка взагалі та його моральної самосвідомості зокрема.

Принцип об'єктивації нормативного «Я» особистості підлітка відтворює процес винесення назовні внутрішніх механізмів становлення цього морального утворення, тобто допомагає розкрити психологічні засоби (знаряддя) його розвитку. Отже, психологічними засобами об'єктивації нормативного «Я» підлітка виступають тенденції до програвання соціальної ролі дорослого, мовленнєві форми у вигляді вербалізацій, реалізовані довільні рішення,

результатом яких стають моральні дії та моральні вчинки. Саме моральний вчинок є критерієм зростання підлітка як відповідальної особистості.

Принцип трансформації морального мотиву в моральну якість (самоцінність) визначає психологічні закономірності перетворення моральних мотивів, які неодноразово проявляються у подібних життєвих ситуаціях і подіях, у моральні якості, що абстрагуються від них та узагальнюються і закріплюються як генералізовані особистісні утворення (самоцінності) у смислового просторі нормативно-ціннісного «Я» особистості підлітка.

Принцип відносної синергійності та співвідносності реального, ідеального і нормативного «Я» у структурі «Я-концепції» презентує закономірні переходи, співвідношення та узгодження цих змістовних компонентів моральної самосвідомості особистості підлітка.

У процесі особистісного зростання підлітка у внутрішньофункціональній структурі його самосвідомості устанавлюються між її компонентами (реальним «Я» та нормативним «Я», ідеальним «Я» та нормативним «Я», реальним «Я» та ідеальним «Я» тощо) складні поліфункціональні взаємозв'язки типу узгодженості – упорядкованих дій компонентів та співвідносності – супідрядної залежності одного конструкту від іншого. Установлення якості (висоти і міцності) взаємозв'язків зазначених компонентів націлює на визначення методичних орієнтирів, які спрямовані на удосконалення процесу становлення моральної самосвідомості та особистісного зростання у період дорослішання у цілому.

Психологічними механізмами процесу становлення особистості взагалі та генезису моральної самосвідомості підлітка зокрема виступають моральна саморефлексія та моральна саморегуляція. Ці механізми являють собою внутрішні, глибинні психологічні утворення, котрі можна уявити як закріплені у психологічній організації особистості способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення та підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи.

Моральна саморефлексія структурує феноменальне поле моральної самосвідомості особистості підлітка і є механізмом осмислення й переосмислення з точки зору належного й ціннісного особистісних змістів (різних аспектів «Я»: нормативного, реального, ідеального), що відображають нові ціннісні знання підлітка про самого себе.

Моральна саморегуляція є конструюючим механізмом поведінкової складової нормативно-ціннісної самосвідомості підлітка і виступає як його здатність довільно, за внутрішніми спонуками керувати власними діями і вчинками згідно з прийнятими ним загальнолюдськими цінностями.

Отже, результатом нашого теоретичного узагальнення стала психологічна модель процесу особистісного зростання у період дорослішання. Вона презентує собою генезис моральної самосвідомості особистості підлітка, принципи, механізми та закономірності виникнення і розвитку його моральних особистісних новоутворень – самоцінностей.



# Розділ 4



## Теоретико-методичні засади вивчення моральної самосвідомості особистості підлітка



#### **4.1. Основні положення особистісно-орієнтованого виховання підлітка.**

Зважаючи на те, що особистісне зростання підлітка, згідно висунутих нами методологічних положень, знаходиться у тісному взаємозв'язку з його моральною самосвідомістю, важливо зупинитися на спеціальній методології підходу та визначити методичні характеристики вивчення змістовних компонентів зазначеного психологічного новоутворення у період дорослішання.

Неодноразово підкреслюючи важливість особистісного підходу, ми прагнули у виховному процесі підлітків дотримуватися основних постулатів особистісно зорієнтованого виховання. Філософія цього підходу стала невід'ємною частиною методології дослідження, зокрема, у процесах організації і проведення констатуючого і генетико-моделюючого експериментів. По-перше, міжособистісні взаємодії з особистістю підлітка наповнювалися безумовним ціннісним ставленням до неї, особливо з боку значущих осіб (батьків, психолога, педагогів, однолітків). По-друге, для підлітка був створений соціальний простір взаємин, спілкування, діяльності, в котрому він відчував себе самодостатньою особистістю, з якою оточуючі рахуються, яку поважають, визнають і люблять незалежно від реальних досягнень у навчанні чи матеріальної забезпеченості його сім'ї або наявності інших ординарних чи неординарних факторів. По-третє, міжособистісні взаємодії мали такий характер, що кожний підліток був поставлений в умови відповідального і вільного самовираження. Причому прояви такої здатності всіляко підтримувалися, заохочувалися, хоча через це на плечі підлітка лягав «важкий тягар» актуалізації власних морально-ціннісних якостей: самостійності, добропорядності, справедливості тощо.

Здійснена протягом психологічного дослідження (1996-2001 р.р.) у базових середніх школах м. Києва (СШ № 218, № 256), м. Луцька (СШ № 22, № 26), м. Суми (СШ № 3, № 24), м. Переяслав-Хмельницького (СШ № 1 та Переяслав-Хмельницька гімназія) широкомасштабна освітньо-методична робота психологічної служби з педагогічним персоналом цих шкіл відіграла свою позитивну роль і позначилася на змісті міжособистісних взаємодій підлітків з класними керівниками і вчителями-предметниками, які безпосередньо викладали в експериментальних класах. Активна робота класних керівників та психолога, їх групові та індивідуальні консультації, спецсемінари для вчителів і батьків, диспути і дискусії, гурткова робота з підлітками – все це порушило традиційну виховну практику, спрямувавши її в русло особистісно орієнтованого підходу.

В цілому основні завдання, що закладені у створеній нами виховній програмі, були спрямовані на запровадження таких вихідних положень особистісно зорієнтованого виховання, як:

– закріплення цінності самостійності, автономності реального «Я» підлітка за рахунок підвищення рівня шкільного самоврядування під час проведення загальношкільних або класних виховних заходів. Саме орієнтири дорослих на довіру щодо утвердження самостійності та моральної позиції особистості підлітків значною мірою усувають інфантилізм багатьох з них;

– уважне відстеження педагогічним персоналом прагнень підлітків до певних якісних змін в особистісній поведінці, підтримування цих прагнень і створення умов для реалізації тих чи інших моральних цінностей;

– об'єктивне і навіть критичне ставлення до порушень і помилок у взаємодіях підлітка, але при цьому категоричне відкидання спроб навіювання йому образу власного «Я», начебто він не такий, яким належить бути. Навпаки, постійний пошук засобів, щоб нівелювати егоцентричні форми поведінки підлітка і одночасно підсилити його увагу до утвердження своїх позитивних можливостей, проявів сили волі, а також підтримати віру в самого себе;

– утримування на належному рівні особистісної гідності підлітка за рахунок виконання висунутих перед ним доступних його світорозумінню соціальних і моральних вимог і приписів. Доброзичливе залучання до спільної з дорослим реалізації соціальних цінностей. Толерантне роз'яснення їх життєвої значущості у випадках невірного осмислення;

– цілеспрямованість дорослих на підтримання самоповаги підлітка з метою зняття у нього внутрішньої напруженості, пов'язаної з механізмами психологічного захисту і одночасне «використання» емоційного заряду цієї напруженості як позитивної мотивації у процесі особистісного зростання. Таке «позитивне використання» емоційної енергії у процесі зростання впливає лише із задоволеної потреби підлітка у безумовній увазі до його особистості з боку референтних дорослих;

– утвердження цінності особистих досягнень підлітка, яке здійснюється лише на фоні цінності поваги до іншої людини. При цьому репутація підлітка, тобто честь бути презентованим моральними діями у міжособистісних взаєминах, досягається завдяки нормативно-ціннісному ставленню до оточуючих (однолітків, дорослих);

– організація таких виховних взаємодій (виховних ситуацій), які забезпечують розвиток нормативно-ціннісного рівня свідомості. Цей рівень мотивує підлітка до морального самопізнання, самоактивності, саморозвитку;

– спрямування ціннісних орієнтирів значущих дорослих на створення умов виявлення авторства і відповідальності підлітка щодо власного морально-духовного способу життя. Відчуття авторської позиції підлітка у творенні власної особистості визріває лише у ситуаціях самодостатніх, доброзичливих взаємин з дорослими, коли він переживає моральне почуття власної цінності – гідності своєї особистості;

– забезпечення пріоритетного права підлітка висловлювати думки про самого себе, впливаючи таким чином на судження дорослих чи однолітків про власне «Я»;

– моделювання виховних ситуацій вільної співтворчості, точніше, співпраці з підлітком в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, за рахунок чого відбувається активізація всіх компонентів (спрямованості, мотивів, самосвідомості) структури особистості підлітка у процесі побудови соціальних та міжособистісних взаємин;

– сприяння розвитку в підлітка здібності якнайточніше розуміти свій внутрішній стан і ті обставини, які склалися в його особистісному просторі, з метою вибору добродесної поведінки;

– знаходження конкретних ситуацій для реалізації альтруїстичної поведінки підлітка, яка активізуватиме вищий ступінь прояву його моральної самосвідомості, особливо емоційно-ціннісного самоствалення;

– домінування довіри у міжособистісних взаєминах, коли зникають побоювання підлітка щодо «вторгнення» в його особистісний простір, а існує лише бажання «допустити» значущого іншого в поле внутрішнього світорозуміння;

– підтримування прагнення бути і стати самим собою, тобто набуття відповідальності і свободи у даний момент – «тут і тепер» – утверджувати цінність сьогоденного життя;

– стимулювання виховними впливами такого рівня особистісної мотивації, в процесі осмислення якої підліток самостійно приймає би позитивні моральні рішення. Врахування при цьому соціального досвіду підлітка з тим, щоб йому було під силу вирішувати моральні проблеми.

У кінцевому рахунку філософія особистісно орієнтованого підходу забезпечує право підлітка на вільний вибір, на можливість ціннісного ставлення до оточуючого світу, на вироблення моральної позиції та її дійове втілення у міжособистісних взаєминах. Утвердження дорослими у цих взаєминах особистості підлітка як найвищої цінності – це і є за своєю суттю процес реалізації особистісно зорієнтованого виховання.

Кожна особистість прагне до того, щоб її розуміли, приймали і визнавали оточуючі. У такому разі позиція, що виходить з таких прагнень, мусить стати домінуючою в особистісно зорієнтованому вихованні.

Професіоналізм вихователя визначає саме здатність розуміти переживання інших людей. Дозволити собі розуміти іншого завжди означає позитивні зміни у самому собі. До того ж моє розуміння іншого спонукає і його до ціннісних змін.

Втім, розуміння, як воно інтерпретується у традиційній психології, не може визначати всю складність міжособистісних взаємодій сучасного підлітка. Лише актуалізуючи положення особистісно зорієнтованого виховання, можна наблизитися до істинного розуміння особистості як такої.

Розуміння вихователем особистості підлітка може відбуватися лише на фоні широкого варіанту сформованих у першого особистісних ознак (критеріїв) зростання другого. Саме здатність вихователя бачити у поведінці підлітка як позитивні, так і негативні зміни дає йому можливість своєчасно і ненав'язливо розгортати «допомагаючі взаємини» з вихованцем.

Для вихователя важливо при входженні у процес розуміння підлітка на основі «допомагаючих взаємин» бути надійною, конгруентною людиною. Під цим розуміється наступне: які б почуття не переживав вихователь, вони повинні адекватно ним осмислюватися. У такому разі вихователь стає цілісною людиною, якою він є у своєму глибинному «Я». Підліток за таких взаємин не відчуватиме непослідовності, омани почуттів і сприйматиме вихователя як надійну, гідну довіри людину, яка може його зрозуміти.

Для вихователя найскладніше завдання – це зрозуміти власні почуття і дозволити собі показати їх вихованцю. Висловлюючись інакше, розуміння підлітка розпочинається для вихователя з розуміння і прийняття власних почуттів і ставлень. Лише за таких умов існує велика ймовірність того, що процес розуміння вихованця відбудеться. У міжособистісних взаєминах вихователь може сприяти особистісному зростанню підлітка тоді, коли він сам спрямований на зростання, коли він сам розуміє себе.

Процес розуміння підлітка виявляється важливим досягненням педагога в тих ситуаціях, коли він позбавляється тенденції створювати дистанцію у вигляді «професійної відчуженості», почасти безособового ставлення до вихованця. Наявність останньої тенденції означає, що вихователь досить часто стримує себе від проявів атракції, прихильності до особистості підлітка. Для нього зручнішою видається заборона собі вільно переживати почуття прихильності до вихованця. Причому ця заборона зумовлюється, по-перше, побоюванням вихователя, що підліток почне висувати якісь вимоги до нього, по-друге, вихователь не готовий турбувати себе розчаруваннями у випадках, коли довіра до вихованця руйнується. Безсумнівно, вигідніше і спокійніше зберігати «професійну дистанцію», але глибокого розуміння між взаємодіючими партнерами не існуватиме. Якщо ж вихователь хоча б у складних, проблемних ситуаціях, у вільний від ділових контактів час дозволить собі без остраху переживати особисту прихильність до підлітка – це стане його найсуттєвішою моральною самоцінністю, яка й визначить розуміння особистості вихованця.

Одночасно для вихователя важливим видається питання його особистісної ідентичності, незалежності, автономності, які сприяють конструктивному розумінню особистості підлітка. Якщо вихователю притаманна свободна воля, здатність бути автономним, несхожим на інших людей, якщо він не боїться бути поглинутим залежністю від іншого, його депресією, безпорадністю, гнівом чи, навпаки, його любов'ю, успіхом, досягненнями, якщо педагог залишається на рівні самоповаги до свого власного, реалістичного «Я», якщо він довіряє своїм почуттям, якщо у нього

тверді щодо них переконання, то він вільно відчуває, що здатний глибоко розуміти іншого, не втрачаючи при цьому самого себе.

Тісно пов'язаний з попереднім аспектом аспект розуміння вихователем несхожості, окремоті, відкритості вихованця. Найголовніше у розумінні особистості підлітка – це допустити, щоб вона була такою, якою вона є насправді: чесною чи брехливою, успішною чи неуспішною, щирою чи підступною, безпорадною чи впевненою у собі. Шлях до розуміння особистості підлітка є шляхом надання їй моральної свободи. Тоді вільні поведінкові прояви продемонструють глибинну сутність ціннісного «Я» підлітка, що дасть змогу правильно визначити стратегію міжособистісних взаємодій з ним.

Наскільки у зв'язку з цим може бути безмежним процес розуміння вихователем особистості підлітка? Чи варто глибоко занурюватися в особистісне життя вихованця, щоб вільно «рухатися» в його просторі, не зачіпаючи ті цінності, які є значущими для нього? Як вихователь повинен сприймати і розуміти очевидні для нього смисли (особистісні позиції) існування підлітка? Єдино правильною відповіддю на всі запитання є можливість «емпатійного розуміння» вихованця. На такому рівні вихователь розуміє не тільки заплутану складність смислів життєвого досвіду підлітка, але й здатен їх щиросердно прийняти. Адже, коли не створюється загроза з боку вихователя відносно негативних форм поведінки вихованця, то останній знаходить центр відповідальності (звісно, при відсутності особистісної тривожності) усередині самого себе. У такому разі цінності особистісної позиції визначаються самим підлітком.

Спрямованість особистості вихователя у міжособистісних взаєминах з підлітком мусить завжди розгортатися в межах емпатійного розуміння останнього. Це означає, що перший актуалізуватиме свободу другого, вірячи в його потенціал: бути відповідальним за самого себе. Тому емпатійне розуміння передбачає відсутність оцінних суджень у міжособистісних взаєминах вихователя з вихованцем. Якщо вихователь не використовує у взаєминах з підлітком оцінних суджень, цим він дає йому можливість зрозуміти, що фокус оцінки, центр відповідальності знаходиться усередині його самого. Врешті-решт філософію життя, його цінності, досвід належить визначити самій особистості і ніякі зовнішні судження не зможуть цього змінити. Але міжособистісні взаємини дорослих і підлітків та підлітків між собою не можна уявити у безоцінному просторі, тому що практично неможливо не здійснювати хоча б позитивних оцінок один одного. Тому суттєвою ознакою «допомагаючих взаємин» стає теза: не висловлювати негативні оцінки уголос. Хоча, безсумнівно, контактуючи з підлітками, вихователь оцінює їх недоліки, неуспіх і проблеми у взаємодіях. При цьому етична заборона собі не використовувати оцінних суджень передусім означає, що вихователь не повинен навішувати на особистість вихованця «ярликів».

Зрештою, важливим моментом, який розкриває сутність емпатійного розуміння, є здатність вихователя сприймати особистість вихованця як таку, що знаходиться у процесі зростання, і ніщо: ні минуле, ні теперішнє не повинно обмежувати це розуміння. Воно розпочинається з внутрішнього правила вихователя, сутність якого має гуманний життєвий сенс – «утверджувати іншого». Для вихователя утвердження іншого завжди мусить означати прийняття внутрішніх потенціалів вихованця. Саме вихователь здатен зрозуміти, передбачити, упізнати у вихованцеві особистість, якою їй визначено стати. Отже, за таким емпатійним розумінням, вихователь ніби утверджує підлітка спочатку в самому собі (у своїх уявленнях), а потім у ньому самому з його потенційними можливостями.

Якщо ж вихователь сприймає підлітка як незрілого, невігласа, акцентуїзованого чи ще якимось чином, прикладаючи до нього «ярлик», точніше відносить його до сформованої у власному досвіді категорії, то він перебуває на шляху «неузгоджених взаємин» зі зворотною стороною, оскільки ним обмежуються потенціали вихованця, тобто те, ким він може стати. Інакше кажучи, з одного боку, якщо вихователь сприймає підлітка як особистість, яка перебуває у процесі становлення, то він обов'язково прагне її утвердити, зробити її потенціали реальністю. З іншого боку, і сам підліток розуміє все те, чим він є, тобто розуміє власні можливості і прагне взаємодіяти так, щоб підтвердити сподівання того, хто в нього вірить. Отже, лише емпатійне розуміння вихователем підлітка, утверджує його як особистість, яка здатна до творчого розвитку власного внутрішнього світу.

Передусім вихователю важливо оволодіти мистецтвом спостереження за емоційним станом підлітка, що є найголовнішою стратегією налагодження «допомагаючих взаємин». Досить інформативними у поведінці підлітка виявляються його емоційні переживання. Тому першочерговою для вихователя виступає здатність «схоплювати» і адекватно інтерпретувати зміни у поведінці підлітка, безпосередньо відстежуючи його емоційний фон. Безперечно, суттєву роль при цьому відіграє можливість вихователя побачити зовнішнє вираження емоцій та почуттів, завдяки фіксуванню експресій (інтонації і темпу мовленнєвих висловлювань, рухових реакцій, пози, жестикулювань, міміки, виразу очей тощо). Лише пов'язуючи емоційні переживання підлітка з його мовленням, діями і вчинками в єдиний ланцюг, вихователь зможе зрозуміти та інтелектуально відрефлексувати для себе внутрішній стан вихованця, його мотиви, потенціали, здібності та моральну позицію.

Однак глибоке входження у внутрішній світ вихованця, адекватне відображення його станів, потреб, особистісних якостей і, особливо, мотивів залежить від такого особистісного утворення вихователя, як його емпатійна проникливість. Це особистісне утворення є цінністю і мусить виступати необхідною професійною рисою вихователя. Емпатійна проникливість, являючи собою когнітивно-емоційну єдність, сприяє актуалізації осмислених

переживань, інтуїції, інсайту, які кристалізують узагальнені уявлення про сутність особистості підлітка, причому без довготривалого рефлексування та пошуку певних фактів як доказів тих чи інших проявів її поведінки. Саме психологічна проникливість дає змогу вихователю засобом миттєвого узагальнення, швидкої мобілізації досвіду осягнути сутність вчинку підлітка. У більшості випадків емпатійна проникливість вихователя є результатом його роботи над самим собою. Якщо він дбає про зростання власної спостережливості, емпатійності, відповідальності, уміння проявити мудрість при використанні свого досвіду, це у сукупності й створить ефект емпатійного розуміння вихованця.

Особистісно зорієнтоване виховання передбачає, що педагог завжди актуалізуватиме у собі позицію визнання особистості підлітка, її поведінку, позицію, моральний статус і честь. Невід'ємне право кожної особистості, зокрема, особистості у період підлітковості – це право бути собою, з тими своєрідними, унікальними і неповторними властивостями, які їй притаманні. Саме теза «визнання» має високий сенс у міжособистісних взаєминах дорослих і підлітків. На жаль, ця теза часто залишається осторонь взаємодій, оскільки її дотримання вимагає від вихователя високої моральної ерудиції, уміння чітко диференціювати найсуттєвіші, неординарні якості індивідуальності вихованця, здатності підтримувати честь і гідність кожного підлітка, демонструючи одночасно визнання цих форм його моральної самосвідомості серед спільноти однолітків. Такі виховні взаємини видаються складними і потребують безперервного зацікавленого, щиросердного і довірливого контакту вихователя з окремим підлітком чи цілою групою (класом, командою, формальним чи неформальним об'єднанням) підлітків. І все ж необхідно конструювати взаємини на паритетному рівні, коли пропозиції кожного, окремі думки, висловлені зауваження, не завжди обґрунтовані мотиви, цінності та норми підліткової спільноти, – все береться до уваги вихователем, і він разом з підлітками прагне досягти діалогічного спілкування.

Втім, почуття визнання не завжди правильно розуміється самим підлітком. Проте, якщо воно руйнується оточуючими, то підліток переживає цілу гаму негативних емоцій, які вербалізуються у мовленні так: «зі мною не рахуються», «мене вважають за ніщо», «моя думка не варта уваги», «я сказав своє слово, а на нього ніхто не звернув уваги», «мені боляче, що мені приписують лише ганебні вчинки», «а хто мене питав про те, що я думаю», «завжди підтримують тих, хто добре поводиться», «я в цьому класі сам по собі», «хіба мої права хтось поважає» та ін.

Досягнення високого рівня визнання особистості підлітка, підтримування її соціального і морального статусу, її особистісної гідності, а також тих соціальних ролей, через які вона з цілим набором своєрідних індивідуальних утворень повсякчас себе презентує, виявляється дуже складною виховною метою і вимагає попередньої психологічної і методичної



підготовки вихователя. Адже для педагога нелегкою виявляється виховна ситуація, в якій важливо повірити в особистісні потенціали підлітка, котрий постійно порушує дисципліну, «зриває» уроки чи принижує гідність однолітків. Визнати своєрідні індивідуальні властивості цього підлітка, точніше показати розуміння та визнання його особистості як такої, і разом з тим продемонструвати засудження власне його дій та вчинків – це найскладніша душевна робота вихователя, власне кажучи, показник особистісного зростання самого педагога.

Наше прагнення втілити виховну позицію – визнання особистості підлітка – у більшості випадків було позитивно сприйняте і реалізоване вихователями. Хоча не завжди їм вдавалося докласти достатніх вольових зусиль, щоб зберегти таку позицію у кожній проблемній ситуації чи складних обставинах, створених тим або іншим підлітком.

Основні виховні орієнтири вихователя, які були визначені у процесі реалізації позиції визнання особистості кожного підлітка, були такими:

- віра у потенційні можливості та благородство душі вихованця;
- створення у взаємодіях з підлітком умов позитивної перспективи його зростання як особистості;
- підтримання особистісної ідентичності підлітка, його автономності, суверенності та самостійності;
- зацікавлене ставлення до намірів, інтересів, цінностей особистості підлітка;
- сприймання особистості кожного вихованця, її індивідуальних якостей і рис характеру у міжособистісному просторі, який не обмежений подібністю з «ідеалізованим Я» іншого чи якимись стандартами та еталонами;
- врахування індивідуального способу організації, перебігу та регуляції вищих психічних функцій підлітка, зокрема, розумової, емоційної та вольової складової самосвідомості;
- добирання таких засобів виховного впливу на підлітка, які активізували б конкретні, притаманні лише йому, психофізіологічні властивості та особистісні якості (самоцінності);
- підведення кожного підлітка, незалежно від його індивідуальних особливостей до свободи, ціннісного вибору, точніше, вільного сходження на вищі шаблі загальнолюдських норм і цінностей.

Нарівні із зазначеним вище, професійною цінністю вихователя треба вважати також позицію «прийняття» вихованця. Як відомо, корені цієї позиції знаходяться у недирективному, вірніше, особистісноцентрованому підході, піонером якого був К.Роджерс. Якщо перенести гуманістичні положення стосовно цієї позиції з клієнтоцентрованої психотерапії у галузь виховання підростаючої особистості, то у процесі їх трансформації позиція «прийняття» у сучасному варіанті виглядатиме так: у міжособистісних взаєминах прийняття з боку вихователя характеризується прозорістю його

істинних почуттів, щирістю, позитивним ставленням до вихованця як окремої, неповторної індивідуальності, досить тонкою здатністю бачити внутрішній світ вихованця таким, яким він сам його бачить. Саме тоді, коли вихованець опиниться у ситуації прийняття, він почне відчувати й розуміти власні якості, які не завжди ним усвідомлювалися, або були за екраном психологічних захистів; буде самостійно осягати те, що він стає цілісною особистістю, яка здатна жити з користю для інших; почне краще розуміти і приймати інших людей; буде впевненим, самокерованим, здатним виразити себе; ставатиме людиною схожою на ту, якою він хотів би бути; буде прагнути врівноважено і успішно досягати мети та вирішувати життєві проблеми.

З позицій особистісно зорієнтованого виховання «прийняття» означає безумовне позитивне ставлення до дитини незалежно від того, тішить вона дорослих у даний момент чи ні. «Прийняття – це не позитивна оцінка, а визнання того, що інший має право бути таким, яким він є. Якщо педагог приймає дитину, то приймає і її недоліки, не оцінюючи їх. Він просто знає, що вони існують. Безперечно, значно легше приймати вихованця, якщо його достоїнства значно перевищують недоліки. Все ж педагог, який здатен до прийняття, не тільки приймає особистість вихованця в усій її цілісності, але й показує їй, що поважає її такою, якою вона є» [51, с. 45-46].

Методологія нашого підходу в процесі організації міжособистісних взаємин педагога з підлітками (для реалізації позиції прийняття) базувалася на цілому ряді моральних положень:

- для прийняття особистості підлітка вихователю важливо уникати зосередження на власному світорозумінні, тобто підводити її думки, почуття, віру під свій життєвий досвід;

- у міжособистісних взаєминах вихователя з особистістю підлітка домінуючою мусить бути установка на повне прийняття її духовного «Я»;

- лише у змістовному контексті позитивного ставлення, повного прийняття і мотивації допомогти вихованцеві педагогу можна виявляти (у разі необхідності) принциповість і вимогливість до нього;

- безумовна повага до думок, переживань, дій, прав і цінностей особистості підлітка, незалежно від її минулих чи теперішніх успіхів або неуспіхів;

- особистісно-професійна позиція педагога – це знаходження спільної справи з підлітком, віра у щось разом, це глибока впевненість останнього у тому, що вихователь, взаємодіючи з ним, переживає за нього;

- розумна і безкорислива любов педагога до вихованця як підтримка його добродійної сутності, коли останньому висуваються вимоги відповідні його можливостям, волі, ступеню та межі відповідальності, коли домінують виховні ситуації, котрі, з одного боку, активізують децентричну позицію підлітка, з іншого – нівелюють його егоцентричні орієнтації;

– налагодження вихователем емоційно збагаченого діалогу: постійного психологічного контакту з підлітком, коли наявною стає рівність позицій, коли у ставленні педагога до підлітка визначальною є справедливість;

– головною якістю професійної компетентності педагога мусить бути лише справедливість, яка спрямовується не стільки на зовнішній характер дій підлітка, скільки на його внутрішні мотиви, здібності, якості;

– вихователь ніколи не здійснює широких узагальнень про честь, совість, почуття обов'язку особистості підлітка на основі її поодиноких несхвальних дій або вчинків;

– діалогічне спілкування вихователя з підлітками будується за принципом зворотного зв'язку, за модифікованим варіантом «золотого правила моральності»: спілкуйся з підлітками так, як би ти хотів, щоб вони спілкувалися з тобою;

– прийняття педагогом особистості підлітка як своєрідне творення образу її нормативно-ціннісного «Я», який інтенсивно структурується в період дорослішання.

У підсумку підкреслимо те, що ставлення педагога до підлітків, для якого позиція розуміння, визнання і прийняття стала справжньою професійною цінністю, завжди пронизане співпереживанням і при цьому у нього домінують емоції радості та задоволення від взаємодії з ними. Зрештою, загальна етична стратегія особистості вихователя у позиціях розуміння, визнання і прийняття – це постійне піклування про становлення морально-духовної самосвідомості особистості підлітка.

#### **4.2. Методичний арсенал дослідження особистісного зростання підлітка.**

На різних етапах психологічного дослідження у навчально-виховному процесі підлітків нами впроваджувався генетико-моделюючий метод. Основним завданням було вивчення і відображення генезису моральної самосвідомості у цьому віці та одночасно активізація моральної спрямованості працюючих з підлітками педагогів, точніше, прийняття і дотримання останніми конструктивної позиції у взаємодіях (спілкуванні, діяльності, взаєминах) з підлітками. Це означало, по-перше, підтримання педагогом високої позиції «Я» іншого, по-друге, систематичне утвердження у взаєминах і спілкуванні загальнолюдських норм і цінностей. Щоб забезпечити точність та достовірність якісних показників (критеріїв і рівнів) становлення моральної самосвідомості підлітків, перед початком констатуючого експерименту для педагогів базових середніх шкіл нами, у співдружності з психологами цих навчальних закладів, було здійснено цілий комплекс заходів: організація зустрічей та співбесід з відомими психологами,

викладачами кафедр психології, докторантами і аспірантами; обговорення сучасних видань (книг, посібників, статей) з аспекту особистісного зростання людини; проведення психологами консультацій, виховних заходів, диспутів, комунікативних тренінгів тощо.

Ми вважали, що підсилення позитивного мислення, а також позитивного мікроклімату міжособистісних взаємин вчителів і підлітків, відтворить достовірну картину особистісного зростання у період дорослішання. Адже лише у «виховній ситуації» безкомпромісності, спокою, довіри, очікування доброзичливого ставлення з боку дорослих можуть реалізуватися найхарактерніші внутрішні потенціали особистості підлітка. На нашу думку, саме у таких навчально-виховних ситуаціях підліток меншою мірою буде «уражений» психологічними захистами, тривогою, невпевненістю у собі чи низькою самоповагою. Ясно, що позитивне мислення педагога, його альтруїстична позиція – це той фундамент, на якому належить будувати міжособистісні взаємодії двох сторін (вихователя і вихованця). Уточнюючи зміст такої позиції, треба вказати на суттєве, а саме: позитивні взаємини можливі лише тоді, коли між взаємодіючими сторонами існує зворотний зв'язок, коли актуалізуються креативні потенціали для самоствердження й визнання кожної особистості, коли у людини переважає прагнення до самореалізації.

Констатуючий експеримент проводився у тих самих базових школах різних регіонів України, що й пілотажне дослідження. Всього в експерименті взяли участь 573 досліджуваних (116 осіб обстежено у м.Києві, 107 – у Сумах, 171 – у Луцьку, 179 – у Переяславі-Хмельницькому). З них за віковим показником в експерименті було учасників: 12-13 років – 163 підлітки, 13-14 – 229 підлітків і 14-15 – 181 підліток.

У зв'язку з відсутністю даних інших дослідників з аспекту особистісного зростання підлітків, а також з метою визначення достовірності отриманої психологічної інформації, на початку і в кінці генетико-моделюючого експерименту (1998 р., 2001 р., 2006 Р) нами (для порівняльного аналізу) були повторно здійснені дослідження з використанням «методу поперечних зрізів» за напрямками пілотажного дослідження. Отримані кількісні показники дали змогу побудувати та відрефлексувати порівняльні характеристики даних про підлітків у різні роки їх обстеження. За результатами порівняльного аналізу, отримані показники були схожі, що засвідчувало надійність використаної нами інформації.

Вивчення специфіки особистісного зростання у період підлітковості здійснювалося нами у процесі реалізації основних концептуальних положень становлення моральної самосвідомості підлітка. Констатуючий експеримент включав три етапи. На першому етапі були виявлені особливості особистісного становлення підлітків в умовах сучасної соціальної ситуації (соціальний простір взаємодій) та розвиток потенціалів особистісного конструкту (особистісний простір взаємодій). На другому етапі, що являв

собою найширший варіант обстеження досліджуваних, вивчалися показники становлення моральної самосвідомості, зокрема, рівні розвитку її структурних складових (моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоставлення, моральної саморегуляції), нормативного «Я» та моральних якостей. На третьому етапі за допомогою кореляційного і факторного аналізу визначався провідний конструкт у структурі моральної самосвідомості та особливості взаємозв'язків (синергійність і співвідносність) між нормативним «Я» і реальним «Я» та між ідеальним «Я» і нормативним «Я».

Важливо відзначити, що процес особистісного зростання підлітка вивчався за допомогою банку методик, валідність яких перевірялася на основі якісних і кількісних показників, отриманих з репрезентативної вибірки досліджуваних (1133 особи генеральної сукупності). Більше того, достовірність методичного арсеналу, який був використаний нами, була підкріплена цілою серією наукових публікацій [167; 177; 190; 215; 218; 229; 265; 279; 282; 302; 303; 304; 308; 320; 342; 361; 378; 388; 411; 426; 429; 434; 449 та ін.] щодо можливостей його використання як в інших, так і в наших дослідженнях.

Для вивчення взаємодій сучасних підлітків у соціальному просторі нами був створений і апробований опитувальник «Моє ставлення до життя». Мета цього опитувальника спрямована на виявлення загальних тенденцій ставлення підлітків до життя. Сислове навантаження провідних питань допомагало також відтворити ступінь розуміння підлітками смислу життя, власних життєвих планів та особливості прийняття особистісних позицій, реальних можливостей включення у сучасне соціальне докільля. За основними змістовними лініями цієї методики вибудовувалася соціальна картина життєіснування підлітків: їх цінності, конкретні плани на майбутнє, проблеми і труднощі «сьогоднішнього дня», безпосередні бажання і захоплення, моральні вибори, особистісні позиції, прагнення до діяльнісного способу життя та професійні уподобання.

Вивчення особистісного простору підлітків здійснювалося на основі банку методик, які давали можливість виявити у них особливості реалізації внутрішніх потенціалів (прагнень, здібностей, умінь), орієнтири на здоровий спосіб життя, домінуючі смислові одиниці (цінності) самоствердження й особистісного самовизначення, загальнолюдські норми, які визначають їх дії, вчинки та поведінку в цілому. Основний акцент в особистісному конструкті ставився на визначенні головних цілей життя (їх наявності) та дієвості моральних якостей (чесності, справедливості, відданості, відповідальності, емпатійності тощо) кожного підлітка.

Процес самоактуалізації особистості підлітка, котрий ґрунтується на здоровому розвитку її здібностей, здатності брати на себе відповідальність за максимально повну реалізацію внутрішніх можливостей, досліджувався за допомогою методики «Опитувальник особистісної орієнтації». Цей опитувальник, розроблений американськими психологами А.Джоунсом і Р.Крен-

далом [447], модифіковано для російської вибірки досліджуваних підліткового віку Г.А.Цукерман [451; 452], М.Р.Бітяною [59] та для української вибірки – І.С.Булах [86].

Вивчення провідних ціннісних орієнтацій сучасних підлітків, уточнення конкретної мети життєдіяльності та трансцендентних образів (перспектив) майбутнього, що актуалізують їх особистісне самовизначення й самоствердження, проводилося на основі «Методики вивчення домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків». Авторська розробка цієї методики належить Х.Ніємі, апробацію та модифікацію для використання вона пройшла у дослідженнях М.Р.Гінзбурга [308].

Ставлення підлітків до суспільно прийнятих етичних норм та цінностей, які виступають мотивами їх вчинків, а відтак і засвідчують про наявність у структурі їх особистості більш-менш стійких моральних утворень (якостей), визначалося за результатами опитувальника «Особистісний вибір». Використаний нами варіант зазначеної методики модифікований з оригіналу опитувальника, розробленого І.Д.Бехом [53].

Розвиток моральної самосвідомості як основи особистісного зростання підлітків досліджувався не тільки з врахуванням показників когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів, але й з врахуванням результатів становлення специфічної складової кожного із зазначених компонентів: моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення, моральної саморегуляції. Для вивчення особливостей самопрезентації особистості підлітка, точніше, виявлення ступеня розвитку моральної саморефлексії та здійснення якісного аналізу особистісних змістів (різних образів «Я», формально-біографічних даних, ролей, прав і обов'язків, самооцінки, ставлення до однолітків і т.д.) була обрана методика «Хто Я? – 20 суджень» авторів М.Kuhn і Т.МсPartland у модифікації та апробації Н.І.Гуткіної [434].

Іншим важливим напрямком на рівні вивчення когнітивного компонента самосвідомості підлітків було відтворення їх емпіричних знань в контексті оперування поняттями власних моральних якостей та таких якостей у інших людей. Скориставшись пропозицією інтерпретувати моральні поняття, які широко використовуються у соціальному просторі (взаємини, преса, радіо, телебачення, творчі зустрічі тощо), підлітки самостійно визначали їх смислові контексти. Надалі завдання ускладнювалося таким чином, щоб перетворити його на техніку самодослідження. Процес її виконання був пов'язаний з вибором одного правильного визначення тієї чи іншої моральної якості з чотирьох варіантів визначень, які пропонувалися до розгляду. Отже, процес виконання цієї методики був певною мірою тренінговим. Крім того, підлітки здійснювали рефлексивний аналіз інформаційних каналів надходження та набуття у досвід цих понять, а також частоту їх використання в особистісному просторі. Ця методика була апробована у наших дослідженнях і затверджена під назвою «Моє розуміння особистісних якостей людини» [86].

Емоційно-ціннісна складова моральної самосвідомості підлітка, зокрема цілий комплекс факторів (самоповага, аутосимпатія, очікування позитивного ставлення від оточуючих, самоприйняття та ін.) була презентована (якісно і кількісно) за результатами «Тесту-опитувальника самоставлення», створеного В.В.Столїним і С.Р.Пантілеєвим та апробованого в їх дослідженнях [386; 388; 389].

На нашу думку, специфічними показниками зазначеного компонента моральної самосвідомості виступають рівні розвитку нормативно-ціннісного самоставлення. У зв'язку з цим нами бралися до уваги, з одного боку, можливості самооцінювання особистістю підліткового віку рівня розвитку в собі (у теперішній момент) певних сторін і якостей, з іншого – самооцінка тих самих сторін і якостей, але з позиції того, що від особистості цього віку очікують оточуючі, точніше, це узагальнені уявлення про те, якою їй належить бути, щоб її дії та вчинки схвалювалися, а вона поважалася іншими. У реалізації цього завдання нами було використано модифікований А.М.Прихожан варіант методики Дембо-Рубінштейн «Самооцінка реального «Я» та нормативного «Я», що пройшов апробацію у дослідженнях, виконаних під нашим керівництвом [434].

Особлива проблема була пов'язана з вивченням поведінкової складової самосвідомості підлітка. Ретельно проаналізувавши ряд методів [92; 93; 279 та ін.], ми дійшли висновку, що найкращим способом дослідження моральної саморегуляції поведінки особистості підлітка буде використання проєктивних методик [92]. За аналогією з методами, використаними в експериментальних дослідженнях В.С.Мухіної [256], ми створили методику самоопису: «Я і мої враження про проблемну ситуацію». Відтворюючи певну проблемну ситуацію, підліток мав визначити ряд моментів: чому описана подія є проблемною, хто був її учасником (при цьому з етичних міркувань пропонувалося вказати вигадані імена, зберігаючи істинний зміст події), які дії і вчинки (справедливі чи несправедливі) здійснювалися її учасниками, як поведився у цій ситуації сам підліток (що говорив і як діяв).

Суто моральні орієнтації підлітків вивчалися у процесі індивідуальної співбесіди, яка відбувалася у них з експериментатором (психологом) щодо сюжетної лінії, зображеної на малюнку. Засобом запитань у досліджуваних викликалися розмірковування з приводу можливих варіантів поведінки у критичній ситуації. На основі механізмів проєкції та інтроекції підліток був поставлений в умови доведення власної моральної позиції у складній ситуації, визначав мотиви, від яких залежить вибір моральної поведінки за тих чи інших життєвих обставин. Для інтерпретації цього складного конструкту самосвідомості особистості підлітка ми скористалися проєктивною методикою «Прогноз поведінки у проблемній ситуації», автором якої є Д.В.Ронзін [317]. Ця методика була нами модифікована і апробована у пілотажному дослідженні.

Образ нормативного «Я» підлітка виступає епіцентром його моральної

самосвідомості, а тому особливого обґрунтування вимагали саме методики дослідження цього особистісного утворення. Виходячи зі смислової сутності вказаного поняття, яка пов'язувалася нами з узагальненими уявленнями підлітка про соціальні очікування оточуючих щодо його поведінкових проявів, ми відібрали методику «Я – очима інших людей», модифікований варіант якої презентовано в опублікованих результатах досліджень Г.А.Цукерман [451]. Вдалий варіант модифікації змісту методики давав можливість визначати рефлексивні очікування підлітків, які закодовані у судженнях дорослих (батьків, вчителів, учених) про них. При цьому був актуалізований процес прийняття підлітком нормативних суджень дорослих відносно власної особистості («Я» сам), свого друга («Мій друг») та спільноти однолітків («Мої ровесники»), вірніше визначався глобальний нормативний простір «Я – концепції» підлітка. На основі іншого тесту «Вивчення образу «Я» були виявлені особливості розвитку різних образів «Я» (реального, ідеального, нормативного). Цей тест створений і апробований М.Л.Раусте фон Вріхт [322], а у подальшому його апробацію здійснено у дослідженнях, які виконані під нашим керівництвом [97; 178].

Виходячи з методологічних положень нашої концепції, ми вважали: якщо особистість підлітка у взаєминах постійно керується певними особистісними мотивами, що утворюють змістовно-смісловий простір її нормативного «Я» і, більше того, такі мотиви набувають стійкості, то у неї кристалізуються нові особистісні утворення – самоцінності (моральні якості). Провідними самоцінностями змістовно-сміслового поля моральної самосвідомості, як вже відзначалося нами раніше, слід вважати здатність особистості підлітка приймати довільні рішення, відповідальність, совість, емпатійність, справедливість тощо. Визначення рівня розвитку провідних моральних утворень розширює наукові уявлення про специфіку особистісного зростання підлітка. Тому важливо, за нашим розумінням, виявити у підлітків ступінь розвинутої здатності до прийняття довільних рішень, особливості розвитку відповідальності та їх знання щодо проявів совісті у себе та інших людей.

З метою реалізації цього завдання ми, по-перше, використали методику «Вивчення особливостей прийняття рішень», яка була запропонована Є.П.Ільїним [165]. Ця методика орієнтує як у тих властивостях особистості підлітка, що активізують її до прийняття довільного рішення (настійливість, рішучість, незалежність, цілеспрямованість), так і у тих, що нівелюють певне рішення (обережність, нерішучість, залежність, прагматичність, імпульсивність).

По-друге, таке складне інтегроване особистісне утворення як відповідальність, вивчалось на основі надійного і обґрунтованого у дослідженнях М.А.Осташевої засобу – «Методики вивчення відповідальності» [308]. Особливою формою моральної активності підлітка виступає саме ця самоцінність. Її наявність у структурі самосвідомості є



найсуттєвішим внутрішнім мотивом добропорядних вчинків підлітка. У результаті синтезу багатьох самоцінностей (добротливості, почуття вини, самоконтролю тощо) вибудовується дана інтегрована моральна якість. Наявність чи відсутність відповідальності у структурі моральної самосвідомості підлітка визначатиме ступінь його готовності (здатність) до самоактуалізації, а відтак до особистісного зростання.

По-третє, скориставшись досвідом Т.О.Флоренської [429] з вивчення у підлітків особливостей прояву їх сумління, ми за аналогією побудували проєктивну методику, пов'язану з написанням твору «Мої роздуми про совість». До плану цього твору були введені такі пункти: як Ви розумієте слово «совість»; які дії та вчинки можуть свідчити про прояви совісті; опишіть епізод, в якому покажіть ситуацію прояву почуття совісті (з життя відомої Вам людини, літературного героя, кіногероя чи Вашого власного життя). У процесі інтерпретації результатів твору, ми виходили з того, що особистість підлітка, проєктуючи свої розмірковування відносно поняття совість, вчинків та ситуацій прояву совісті інших людей одночасно імпліцитно буде пред'являти власні орієнтири і цінності як у відрефлексуванні певних подій, так і в рефлексії образів власного «Я» (реального, ідеального, нормативного).

З метою перевірки надійності отриманих кількісних і якісних даних та для констатації ступенів взаємозв'язку (синергійності та співвідносності) різних компонентів «Я» у структурі моральної самосвідомості, виявлення провідного її конструкту ми скористалися відомим методом У.Стефенсона [447], що отримав назву «Техніка Q-сортування». Модифікований варіант цієї техніки презентовано А.А.Карелініним [309]. Головною особливістю цього методу є те, що особистість підлітка потрапляє в умови сортування спеціально підібраних (з урахуванням вікових закономірностей розвитку і специфіки дослідження) карток. Їх сортування проходить відповідно до заздалегідь підготовленого вимушеного розподілу. Саме вимушений нормальний розподіл дозволяє правильно обчислити статистичні результати, оскільки середні значення і похибка завжди постійна для будь-якої генеральної сукупності досліджуваних. Такий розподіл також допомагає контролювати набори відповідей підлітків незважаючи на існуючі тенденції «середнього» реагування. Власне кажучи, це метод емпіричного визначення того, якою уявляє себе особистість підлітка з позицій реального простору (реальне «Я»), нормативно-ціннісного (нормативне «Я»), бажаного (ідеальне «Я»). Для визначення співвідносності («відповідності – невідповідності») різних аспектів «Я» у структурі моральної самосвідомості підлітка підраховується коефіцієнт лінійної кореляції (за Пірсоном). Знак позитивної кореляції «+» демонструє відповідність між компонентами «Я-концепції» підлітка. Знак негативної кореляції «-» – їх невідповідність. Висота коефіцієнтів кореляції засвідчує про «узгодженість – неузгодженість» взаємозв'язків компонентів моральної самосвідомості. Кореляція в межах від

$\pm 30$  до  $\pm 60$  приймається як достовірні і вказує на відносну узгодженість структурних компонентів. Значення, які наближаються до нуля, вказують на неузгодженість взаємозв'язків компонентів і, навпаки, значення, що наближаються до  $\pm 1$ , вказують на їх узгодженість.

Підсумовуючи весь хід думок та основні методологічні положення, на засадах яких вибудовувалася концептуальна модель морально-духовного зростання особистості підлітка, ми узагальнили результати наших теоретичних та експериментальних доробок і визначили показники процесу зростання особистості у період підлітковості. Загальним критерієм особистісного становлення підлітка є вільний відповідальний вчинок. По суті це здійснення підлітком вільної дії, високий рівень розвитку якої у нього пов'язаний з процесом прийняття і реалізації морального рішення. Середній рівень – відповідно з прийняттям і частковою реалізацією морального рішення і низький – лише з прийняттям останнього.

Психологічні рівні особистісного зростання підлітка систематизовані та унормовані нами згідно із зовнішніми показниками: моральні знання (поняття, судження, переконання), моральна регуляція поведінки (дій, вчинків), а також з акцентом на внутрішніх показниках: емоційно-ціннісному самоусвідомленні (переживання сорому, вини, совісті, честі, гідності). Узагальненими ознаками, на основі яких диференціювався якісний потенціал особистісного зростання, були: ціннісне ставлення до інших і до себе та особливості прояву специфічних конструктів (моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення, моральної саморегуляції) структури моральної самосвідомості особистості підлітка. Частковими показниками особистісного становлення підлітка у зв'язку з визначенням рівнів його самовизначення, самоствердження й самоактуалізації стали особливості прояву нормативного «Я», самоцінностей (відповідальності та ін.). Характеристику рівнів особистісного зростання підлітка подано в табл. 4.1.

В остаточному підсумку зазначимо, що у повному обсязі палітра міжособистісних взаємодій (діяльності, спілкування, взаємин) та особистісного розвитку сучасного підлітка може бути пред'явлена в процесі подальшої актуалізації зовнішніх показників (особистісних орієнтацій у соціальному просторі) та внутрішніх потенціалів зростання (особистісний простір), які були отримані при вивченні генезису становлення моральної самосвідомості, особливо психологічних засобів об'єктивації нормативного «Я» підлітка, специфіки прояву його моральних якостей та внутрішньофункціональних взаємозв'язків змістовних компонентів морально-духовної самосвідомості.

## Характеристика рівнів особистісного зростання підлітків

Критерії	Рівні	Характеристика рівнів
Вільний, відповідальний вчинок	Високий	<p>У підлітка відмічається ціннісне ставлення до інших і самого себе.</p> <p>Особистість підлітка здатна здійснити рефлексивний аналіз ступеня власної дорослості, самостійності, власних ролей, прав і обов'язків, цінностей, спрямованості (інтересів, мотивів, здібностей, вмінь, переконань тощо), життєвих планів, взаємостосунків з іншими людьми і, головне, своїх моральних якостей (самоцінностей).</p> <p>У взаємодіях (діяльності, взаєминах, спілкуванні) у підлітка домінує нормативно-ціннісне самоствавлення (самоповага, самоінтерес, аутосимпатія, самоприйняття, впевненість у собі, саморозуміння), тобто він переживає такі форми моральних почуттів (сором, вину, совість, честь, гідність), за які інші схвалюють і поважають його як особистість.</p> <p>У будь-яких обставинах, у тому числі й проблемних, складних, підліток здатен самостійно приймати довільні (моральні) рішення й реалізовувати їх. Моральна саморегуляція поведінки не залежить від зовнішнього контролю і цілком підпорядкована самоконтролю, який базується на засвоєних моральних нормах, що стали особистісними цінностями.</p> <p>У міжособистісних взаєминах підліток поводить належно, на рівні нормативного «Я», не принижуючи власної честі й гідності, головним чином орієнтуючись на соціальні очікування оточуючих. Проявляє дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе і за інших.</p>
Прийняття і часткова реалізація вільного, відповідального рішення	Середній	<p>У процесі міжособистісних взаємодій у підлітка більшою мірою відмічається ціннісне ставлення до інших і до себе, проте у проблемних і складних ситуаціях спостерігаються егоцентричні прояви.</p> <p>Особистість підлітка не завжди адекватно може здійснити рефлексивний аналіз ступеня власної дорослості, самостійності, власних ролей, прав і обов'язків, цінностей, спрямованості (інтересів, мотивів, переконань, здібностей, вмінь тощо), життєвих планів, взаємостосунків з іншими і, як наслідок, своїх моральних якостей (самоцінностей).</p> <p>У взаємодіях (діяльності, взаєминах, спілкуванні) у підлітка виявляється більш-менш збалансоване афективно-оцінне і нормативно-ціннісне самоствавлення (самоповага, самоінтерес, аутосимпатія, самоприйняття, впевненість у собі, саморозуміння), тобто лише у значущих для нього ситуаціях він здатен переживати такі форми моральних почуттів (сором, вину, совість, честь, гідність), за які референтні інші схвалюють і поважають його як особистість.</p> <p>У більшості проблемних і складних ситуацій підліток здатен самостійно приймати довільні (моральні) рішення, однак розпочаті справи він не завжди прагне довести до кінця. Моральна саморегуляція поведінки підпорядкована самоконтролю лише у значущих для підлітка ситуаціях. У всіх інших випадках він потребує зовнішнього контролю, внаслідок чого не всі моральні норми стають для нього особистісними цінностями.</p> <p>У міжособистісних взаєминах у підлітка може спостерігатися неналежна поведінка, порушення рівня нормативного «Я». Це знижує його турботу про власну честь і гідність та активізує орієнтації на соціальні очікування лише референтних осіб. Дисциплінарну відповідальність та відповідальність за себе і за інших може виявляти в колі значущих для нього оточуючих.</p>

Критерії	Рівні	Характеристика рівнів
Прийняття вільного, відповідального рішення	Низький	<p>У процесі міжособистісних взаємодій у підлітка незначною мірою відмічається ціннісне ставлення до інших і до себе, при цьому у проблемних і складних ситуаціях домінують егоцентричні позиції.</p> <p>Особистість підлітка досить рідко може адекватно відрефлексувати ступінь власної дорослості, самостійності, власні ролі, права і обов'язки, цінності, спрямованість (інтереси, мотиви, переконання та ін.), життєві плани, взаємостосунки з іншими, а також власні моральні якості (самоцінності).</p> <p>У взаємодіях (діяльності, взаєминах, спілкуванні) у підлітка значні переваги має афективно-оцінне самоставлення порівняно з нормативно-ціннісним, тобто лише в окремих ситуаціях він здатен пережити такі форми моральних почуттів (сором, вину, совість тощо), за які інші можуть поважати його як особистість.</p> <p>У різних життєвих обставинах, у тому числі й проблемних ситуаціях, підліток спроможний приймати довільні (моральні) рішення, проте до їх реалізації він зовсім не прикладає зусиль. Моральна саморегуляція більшою мірою залежить від зовнішнього контролю і вибірково підпорядкована самоконтролю. У такому випадку, моральні норми ще не стали для підлітка особистісними цінностями.</p> <p>У міжособистісних взаєминах у підлітка превалює неналежна поведінка, а також домінує егоцентричне «Я», що нівелює його моральний статус (честь і гідність) і визначає орієнтації на соціальні очікування референтного кола однолітків, які керуються в поведінці специфічними нормами підліткової субкультури.</p>

#### Висновки (до розділу 4).

У нашому дослідженні положення особистісно орієнтованого підходу виступили базовими орієнтирами для визначення провідних постулатів особистісно зорієнтованого виховання підлітків.

Методологія дослідження, зокрема процеси організації і проведення констатуючого, генетико-моделюючого експерименту, базувалися на філософії особистісно зорієнтованого виховання підлітків.

Методичні завдання і характеристики вивчення особистісного зростання підлітків, особливо їх моральної самосвідомості, закладені у створеній нами виховній програмі, змістом якої стали вихідні положення особистісно зорієнтованого виховання.

Конкретний зміст методики виховних впливів на особистість підлітка можна, узагальнивши, пов'язати з таким рядом гуманістичних положень:

- закріплення цінності самостійності, автономності, свободи «Я» особистості підлітка;
- підтримування найменших прагнень підлітка до позитивних змін в особистісній поведінці;
- використання різних психологічних засобів (підтримка, довіра, ціннісне ставлення, уважне вислуховування, емпатійне розуміння та ін.) для утвердження позитивних можливостей особистості підлітка;

– актуалізація позитивної мотивації у ставленні підлітка до власної особистості та особистості іншої людини (повага і самоповага, гідність, честь, відповідальність за себе і за інших, свобода прийняття моральних рішень);

– моделювання виховних ситуацій вільної співтворчості вихователя і вихованця, знаходження конкретних ситуацій для реалізації альтруїстичної поведінки особистості підлітка, котра активізує прояви моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення та моральної саморегуляції поведінки;

– утвердження прагнення бути і стати самим собою, а саме: розширювати відповідальність, свободу, утверджувати цінність повсякденного життя.

Філософія особистісно зорієнтованого виховання забезпечує право підлітка на вільний вибір, можливість ціннісного ставлення до життя, вироблення моральної позиції та її дійове втілення у міжособистісних взаєминах. Утвердження дорослими (батьками, вчителями, оточуючими) у цих взаєминах особистості підлітка як найвищої цінності – це і є реалізація особистісно зорієнтованого виховання.

Домінантами реалізації особистісно зорієнтованого виховання стають позиції розуміння, визнання і прийняття особистості підлітка.

Розуміння вихователем (педагогом) особистості підлітка відбувається за таких психологічних умов:

– розгортання «допомагаючих взаємин» з вихованцем у зв'язку з можливістю бачити в його особистісній поведінці позитивні і негативні зміни;

– цілісності особистості вихователя (надійності, конгруентності, усвідомлення власних почуттів і самоствавлень, самоповаги, спрямованості на зростання);

– нівелювання тенденцій створювати «професіональну дистанцію» і вільно переживати особисту прихильність до підлітка;

– відкритості, автономності, ідентичності вихованця, щоб він був таким, яким є (успішним чи неуспішним, безпорадним чи впевненим);

– емпатійного розуміння вихованця (відсутності «ярликів», оцінних суджень, сприйняття особистісних потенціалів як постійно зростаючих, емпатійної проникливості).

Визнання вихователем (педагогом) особистості підлітка відбувається за таких психологічних умов:

– зацікавленого, щиросердного, довірливого ставлення вихователя до кожного підлітка;

– утвердження права особистості вихованця бути собою, демонстрування у взаємодіях притаманних лише їй своєрідних, унікальних і неповторних природних властивостей;

– конструювання взаємин з підлітком на позиціях рівності;

– підтримування соціального, морального статусу, соціальних ролей та особистісної гідності вихованця.

Прийняття вихователем (педагогом) особистості підлітка відбувається за

таких психологічних умов:

- позитивного ставлення і безумовної поваги до думок, переживань, дій, цінностей і прав особистості підлітка;
- знаходження спільних справ, налагодження емоційно збагаченого діалогу – спілкування з вихованцем;
- безкорисливої любові та підтримки різних форм позитивної поведінки особистості підлітка;
- установа зворотного зв'язку за принципом «золотого правила моральності»: «спілкуйся з підлітками так, як би ти хотів, щоб вони спілкувалися з тобою».

Вивчення специфіки особистісного зростання сучасних підлітків здійснено в процесі реалізації основних концептуальних положень (принципу об'єктивації нормативного «Я», принципу трансформації морального мотиву в моральну якість, принципу відносної синергійності та співвідносності різних аспектів «Я» у структурі «Я-концепції») становлення їх моральної самосвідомості.

Основним методом організації і проведення психологічного дослідження (на різних етапах його впровадження) виступив генетико-моделюючий. За своєю сутністю констатуючий експеримент будувався як генетико-моделюючий експеримент, оскільки методичному обстеженню досліджуваних, з одного боку, передував процес підготовки працюючих з ними педагогів (активізація позитивного мислення, моральної спрямованості, конструктивної позиції у взаємодіях, підтримування високої позиції «Я» іншого), з іншого – процес підготовки підлітків (активізація позитивного мікроклімату міжособистісних взаємин, рефлексивних очікувань ціннісного ставлення оточуючих, нівелювання ситуацій конфліктності, тривоги, невпевненості у собі). Крім того, в ході реалізації апробованого методичного арсеналу були змодульовані конкретні виховні ситуації для актуалізації генезису особистісних потенціалів підлітків (у віковому діапазоні 12-15 років).

Отже, завданням першого етапу генетико-моделюючого експерименту було поставлено визначити особливості особистісного зростання сучасних підлітків у контексті соціального та особистісного простору їх життєдіяльності; завданням другого – особливості, закономірності та механізми становлення моральної самосвідомості, зокрема рівні розвитку її структурних складових, а саме: моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоставлення, моральної саморегуляції та епіцентру цього особистісного утворення – нормативного «Я» і провідних моральних якостей особистості підлітка. Для реалізації завдань третього етапу дослідження важливо було презентувати особливості взаємозв'язків (синергійність і співвідносність) між нормативним «Я» та реальним (ідеальним) «Я» підлітків 12-15 років.

Для вивчення показників особистісного зростання підлітків апробовано і відібрано 16 методик, валідність яких перевірялася в ході пілотажного дослідження і підкріплена кількісними і якісними результатами як в інших, так

і в нашому психологічному дослідженні.

В процесі узагальнення наших теоретичних та експериментальних доробок визначено показники особистісного зростання підлітків.

Критерієм особистісного зростання є вільний відповідальний вчинок. Рівні особистісного зростання систематизовані та унормовані як згідно із зовнішніми проявами (моральні знання: поняття, судження, переконання; моральна регуляція поведінки: дії, вчинки), так і з акцентом на внутрішніх проявах (переживання моральних почуттів: сорому, вини, совісті). Узагальненими ознаками, на основі яких було диференційовано три рівні (високий, середній, низький) особистісного зростання підлітків, виступили: ціннісне ставлення до інших і до себе та прояви моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення, моральної саморегуляції як специфічних конструктів структури моральної самосвідомості особистості підлітка. Частковими ознаками їх особистісного становлення у зв'язку з визначенням рівнів самоактуалізації стали особливості прояву нормативного «Я» та моральних якостей (відповідальності та ін.).

# Розділ 5



**Актуальний потенціал  
особистісного зростання  
сучасного підлітка**





На кожному етапі онтогенезу для будь-якої людини існує проблема вибору між позитивними і негативними перспективами власного життєствердження. І лише досягнення позитивних перспектив завжди сприяє особистісному зростанню людини. На жаль, події сучасної соціальної історії в життєвому просторі молодих людей здебільшого призводять до реалізації негативних перспектив, які підсилюють асоціальний розвиток підростаючої особистості.

Однак здійснений нами психологічний аналіз особливостей особистісного становлення в період дорослішання показав, що саме підліткова вікова категорія презентує більш-менш збалансовану кількість (за соціологічними статистичними показниками) представників, які мають як асоціальні, так і просоціальні орієнтації у самовираженні, самоствердженні й самовизначенні власного «Я». Саме останні орієнтації мають чітку соціальну визначеність. А вже з року в рік середні та вищі навчальні заклади поповнюються кращими представниками юнацтва, які пройшли через труднощі самовизначення, через підліткову кризу, через захоплюючі інтелект «ресурси» зарубіжних технічних інновацій, шоу-бізнесу, мас-медіа та інших «провокаційних» атрибутів соціального життя і не постраждали особистісно.

Глибоко вивчивши проблему особистісного зростання в період підлітковості, ми можемо стверджувати наступне: всім тим, хто не «зійшов» з просоціального шляху становлення, властиві нормативно-ціннісні якості та позитивні показники змін особистості. Узагальнивши результати пілотажного дослідження, а також констатуючого експерименту, ми визначили та обґрунтували в кожній окремій ситуації взаємодій (діяльності, спілкуванні, взаєминах) підлітків певні особистісні ознаки як свідчення процесу динамічного становлення їх особистості.

Отже, узагальненими якісними показниками, на основі яких важливо пред'являти та обґрунтовувати позитивні зрушення в особистісному становленні підлітків, треба вважати:

- взаємодії (діяльність, спілкування, взаємини), які несуть загальний позитивний результат для інших;
- відкритість як відтворення себе на новому рівні, тобто можливість вийти за межі себе і стати іншою особистістю;
- моральне ставлення як цінність співпереживання іншому;
- пошук смислу життя як цінність самовираження, самоствердження й самовизначення власного «Я»;
- прояви нових моральних особистісних утворень (рис, якостей);
- здатність здійснювати вибір тих чи інших соціальних цінностей і у зв'язку з ними реалізовувати конкретні завдання (цілі);
- здійснення вчинку як вільної дії;
- утвердження власними вчинками «благ іншого»;
- ступінь розвинутої соціальності (соціальної та моральної позиції)

зростаючої особистості;

- потребу в персоналізації;
- готовність особистості, точніше, її свідомості та самосвідомості до постійних власних змін (становлення);
- індивідуальну відповідальність за власні вчинки;
- свідоме виконання звичайних реальних завдань заради утвердження у подальшому житті піднесених цінностей (устремлень);
- нормативно-ціннісне самоставлення як моральну оцінку себе в альтернативній ситуації вибору;
- прийняття та реалізацію довільних рішень і відповідальність за них.

### **5.1. Життєвий простір зростання особистості підлітка**

У психологічній моделі особистісного зростання підлітка важливим атрибутом, за нашим розумінням, виступає соціальний простір. Він охоплює широку ланку соціальних взаємодій (міжособистісні взаємини, спілкування, діяльність, подійність, соціальну ситуацію розвитку, соціалізацію тощо), в які включається особистість у період дорослішання.

У соціальному просторі дитина ще на ранніх етапах онтогенезу набуває первинного досвіду (первинної соціалізації), пов'язаного з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки. Досягаючи періоду підлітковості, особистість вже оволодіває певною системою психічних процесів і соціальних явищ, на основі яких вона засвоює систему знань, цінностей і моральних норм. Саме засвоєння підлітком соціального досвіду, тобто набуття відомостей про форми й способи суспільного життя, стає підґрунтям розвитку моральної свідомості. До того ж активне відтворення ним суспільного досвіду (результатів соціалізації) у міжособистісних взаєминах, спілкуванні та діяльності також розширює межі розвитку моральної свідомості.

Отже, включаючись певною мірою у моральні взаємини і діяльність, підліток починає здійснювати самостійні вибори відносно предметів оточуючого світу, участі у подіях, прийняття рольових позицій, ставлення до інших і до себе. Самостійні вибори підлітка поступово «згортають» вплив зовнішнього контролю, місце якого у структурі самосвідомості починає займати самоконтроль.

Як відомо, сучасне життя підлітка наповнене багатим арсеналом соціальних заохочень та різних виборів, і характеристика особистісного зростання буде залежати від його моральної спрямованості у соціальному просторі: можливостей здійснити правильний вибір, вміння обрати належну життєву позицію, прагнення розібратися у смислі життя, здатності побудувати плани на майбутнє та ін. У зв'язку з цим перший етап експериментального

дослідження (1997-1998 рр.) був пов'язаний з вивченням соціально-психологічних надбань у процесі особистісного становлення підлітка.

Результати проведеного дослідження показали, що в особистості підліткового віку з'являється ціннісне ставлення до подій у соціальному довіллі і вона прагне включитися у суспільні взаємодії. Однак співвідношення «Підліток в суспільстві» та «Підліток і суспільство» мають різні сутнісні параметри: у першому випадку особистість об'єднує, узагальнює, персоніфікує себе з образами вимог і приписів соціального простору, в другому – прагне самоствердитися, визначитися, стати незалежною і автономною від імперативів суспільства, створюючи свої уявлення, позиції, власну ідентичність. Умовно абстрагуючи зазначені параметри, можна сказати, що перший простір – це соціальний, другий – особистісний.

Спочатку здійснимо інтерпретацію загальних тенденцій ставлення підлітків до соціального довілля, життя, планів на майбутнє, проблем сьогодення та ін., які були виявлені за результатами використання опитувальника «Моє ставлення до життя».

Нами встановлено, що із загальної сукупності (573 особи) досліджуваних, які брали участь в експерименті, майже половина (281 – 49%) постійно цікавляться проблемами у суспільстві. Їх турбують події, які відбуваються в нашій країні та за її межами. Ці підлітки орієнтуються щодо загального стану розвитку економіки, характеризують її кризу, володіють окремими знаннями з політичних подій у країні, виділяють окремі політичні партії та їх лідерів. Втім, останні орієнтації виявляються поверховими, оскільки, крім назв політичних партій, іншою інформацією підлітки не володіють. Разом з тим життєві труднощі окремих людей, особливо дітей «вулиці» їх хвилюють і вони вносять різні пропозиції щодо їх вирішення. Проте самостійно ініціативи в наданні реальної допомоги дітям, що залишилися «один на один зі світом», вони не виявляють, посилаючись на те, що хтось із дорослих їх повинен організовувати на такі «допомогаючі взаєминами». Найбільше їх турбують проблеми, пов'язані з навчанням у школі, з обставинами сімейного життя та взаєностосунки з друзями.

Не завжди, але досить часто проблемами суспільного характеру цікавиться чверть (149 – 26%) досліджуваних. Їх особистісні орієнтації більш обумовлені сімейними проблемами, матеріальним станом сім'ї, можливістю чи неможливістю навчатися у «престижній» школі або ліцеї, бажанням включитися у громадські чи спортивні організації, в яких виховують позитивні сторони особистості: силу волі, витримку, спортивність або такі, як толерантність, вміння устанавлювати діалог та компромісно взаємодіяти з людьми тощо.

Намагається думати про суспільне життя і проблеми, які виникають у ньому, шоста частина (97 – 17%) досліджуваних. Ці підлітки глибоко не занурюються у пошук відповідей на питання «Що діється навкруги мене? Хто ці люди? Як вони живуть? Як живу Я?». Основною турботою для них стає

особистісне самовизначення у спільноті однолітків. І, зрештою, досить рідко, поверхово та ніколи не виявляє інтересу до суспільних подій незначна кількість (відповідно 23 – 4% та 23 – 4%) досліджуваних, які не аргументують своїх відповідей.

Інший аспект, який визначає ціннісне ставлення підлітків до життя, свідчить про наступне: замислюються над сутністю свого життєіснування, над способами власного самоствердження у житті 32% (184) досліджуваних, досить часто про це думають 28% (163), рідко, тільки у проблемних ситуаціях розмірковують над цими питаннями 16% (92) і не впевнені, що думають про такі «речі», або зовсім не думають про це відповідно 13% (76) і 11% (58) досліджуваних. Узагальнивши ці результати, можна відмітити, що 3/4 (75%) досліджуваних тією чи іншою мірою небайдуже ставляться до свого життя як такого, розуміючи його цінність.

Додамо до попередніх інтерпретувань також кількісні і якісні показники, що отримані з аналізу продовження незавершеного речення: «Жити, на мою думку, це означає ...». Не виявили бажання розмірковувати з цього приводу лише 2% (11) досліджуваних, не змогли відповісти, обмежившись написанням фраз: «треба подумати», «так відразу не скажеш», «це дуже складне питання» та ін. 24% (138) підлітків і дали стислі чи розгорнуті відповіді 74% (424) респондентів.

Здійснивши якісний аналіз суджень, ми згрупували їх за змістом відповідно до орієнтацій, які визначені підлітками у власному житті. Ці особистісні орієнтації та їх кількісні показники подані у табл. 5.1.

Таблиця 5.1

Показники визначення особистісних орієнтацій підлітків  
у соціальному просторі

n=573

Особистісні орієнтації	Кількість досліджуваних	Показники у відсотках (%)
Морально-духовна	195	34
Пізнавальна	86	15
Гедоністична	46	8
Праксична	40	7
Патріотична	34	6
Оптимістична	23	4
Не змогли відповісти	138	24
Зовсім не відповідали	11	2

Як показано у табл. 5.1, пріоритетне місце належить морально-духовній орієнтації (34%) в житті підлітків. Аргументовано пред'явити орієнтацію такого рівня можна звертаючись до прикладів мовленнєвих висловлювань підлітків. Так, схарактеризувати її можуть наступні фрагменти суджень: «...

прагнути допомагати іншим», «... бути вільним», «... все життя бути для інших людей корисним», «... творити добро рідним, близьким і всім людям», «... шанувати всіх тих, з ким живеш, спілкуєшся, працюєш», «... любити людей і так робити, щоб тебе любили», «... бути відповідальним за себе та інших», «... турбуватися про іншу людину», «... мати обов'язки перед іншими і обов'язково дотримуватись їх виконання» тощо.

Пізнавальна орієнтація в житті притаманна 15% підлітків. За якісним змістом її відображають судження такого рівня: «... прагнути вчитися, пізнавати світ», «... дихати, розмовляти, спілкуватися, працювати, відкривати щось нове для себе», «... пізнавати світ і людей, що тебе оточують, прагнути зробити їх життя цікавим і кращим ніж наше життя» та ін.

Гедоністична орієнтація (8%) відображена у таких висловлюваннях підлітків, у котрих вказується на те, що вони хотіли б заповнити своє життя розвагами, задоволеннями, веселощами: «... весело проводити вільний час, жити як забажаєш», «... веселитися, не перейматися проблемами, кохатися та бути закоханим», «... насолоджуватися життям (пити, курити, але не колотися)», «... відпочивати, розважатися на повну «котушку» та ін.

Праксична орієнтація (7%) визначає спрямованість досліджуваних на матеріальний добробут, високий зарібок, заможну сім'ю, престижну професію. Значною мірою у судженнях такого змісту відбиваються мотиваційні тенденції батьків та близьких знайомих, погляди яких підлітки прагнуть перенести у соціальний простір власного життя. Прикладами такої орієнтації можуть бути фрагменти суджень такого рівня: «... жити щасливо, працювати, мати гроші, великий будинок і гарну сім'ю», «... мати престижну професію та міцну сім'ю», «... вчитися, заробляти гроші для достатку, мати гарного чоловіка, трьох дітей, жити у злагоді, виростити дітей» тощо.

Для патріотичної орієнтації (6%) характерними є висловлювання: «... кожному і мені прагнути змінити становище у нашій країні на краще», «... зробити щось важливе для свого народу, щоб майбутнє було краще за теперішнє», «... весь час змагатися за краще життя у нашій країні», «... щоб був мир і наша країна була багатою» та ін.

Зрештою, оптимістична орієнтація (4%) визначається судженням підлітків, узагальнений зміст якого відбиває наступне: «... з радістю зустрічати кожний день, вірити, що все, що ти робиш, потрібне людям, і життя твоє щасливе».

На завершення інтерпретації особистісної спрямованості підлітків у соціальному просторі важливо наголосити на наступному: серед тих, хто спрогнозував особистісні орієнтації самоствердження й самовизначення у житті, найбільша кількість (66%) таких, котрі мають позитивну спрямованість особистості (моральну, пізнавальну, праксичну, патріотичну, оптимістичну) і, лише незначна кількість (8%) віддала перевагу гедонізму.

При здійсненні вибору життєвих цінностей підлітки особливої значущості надали «любові» (30%), наступною виявилася «справедливість»

(19%), третє, четверте і п'яте місця відповідно зайняли «дружба» (18%), «свобода» (16%) і «вірність» (11%). Коментуючи здійснені підлітками вибори, треба зазначити, що «любов» є найгуманнішою цінністю, яка актуалізує у людини безумовне ціннісне ставлення до всього оточуючого: природи, суспільства, людини. «Справедливість» виступає як цінність утвердження рівності між людьми і її вибір, безумовно, вказує на розвиток моральної свідомості у період підлітковості. Цінність «дружба» відповідно взаємопов'язана з провідною діяльністю цього віку – інтимно-особистісним спілкуванням з однолітками.

Будуючи свої плани на майбутнє, більше половини (56%) підлітків, у першу чергу, проєктують продовжувати подальше навчання у вищому навчальному закладі, інші (25%) прагнуть поступити на престижні курси, щоб після їх закінчення швидко отримати вигідну роботу. Однак соціальні зміни у суспільстві визначили нові перспективи деяких підлітків (19%), котрі націлені поступити у вищий навчальний заклад приватного характеру і отримати спеціальність, яка пов'язана з бізнесом. До цього додамо таке: половина підлітків (52%) серйозно ставить перед собою питання про вибір майбутньої професії, однак більше третини (38%) вважає, що, коли прийде час, то ситуація покаже, яку професію необхідно вибрати і, зрештою, десята частина (10%) намагається не думати про вибір професії. Більше того, розширення можливостей особистісного самовизначення сучасних підлітків у соціальному просторі активізує у них прагнення включатися у таку трудову діяльність, яка не заважала б заняттям у школі. Серед спроектованих пропозицій такого характеру провідним було бажання деяких підлітків (46%) посилено працювати, щоб мати власні гроші, четверта частина (25%) обов'язково десь би підробляла, щоб допомагати сім'ї і ще четверта частина (25%) не змогла визначитися.

У соціальному просторі підлітки включаються в різноманітні взаємини, діяльність і, контактуючи з оточуючими або займаючи ту чи іншу дійову позицію, досить часто наштовхуються на зовнішні перешкоди та психологічні труднощі. Серед усіх життєвих труднощів, на їх погляд, найскладнішими у вирішенні є питання, які пов'язані з міжособистісними взаєминами з друзями (55%), друге місце відводиться проблемі взаємостосунків з батьками (30%), наступною виявляється трудність (10%), що має інтимний, особистісний характер, яка не обговорюється ні з друзями, ні з батьками чи іншими дорослими, і найчастіше пов'язана зі стосунками з «коханою людиною», референтною особою, матеріальним станом сім'ї, неприємностями у школі та ін. До життєвих труднощів, які не вирішуються, підлітки також віднесли взаємостосунки з вчителями (5%), наголосивши на тому, що непорозуміння з педагогом нівелює бажання вчитися, ходити до школи і взагалі продовжувати навчання.

Процес особистісного зростання підлітків передбачає самореалізацію їх творчих здібностей і від того, яку соціальну позицію вони займають чи хотіли б

займати у соціальному просторі, залежатиме їх морально-духовне вдосконалення. Здійснивши психологічний аналіз тих позицій, які визначили для себе підлітки, ми прорангували їх і відобразили у табл. 5.2.

Таблиця 5.2

Показники вибору соціальної позиції підлітків у соціальному просторі

n=573

Характеристика соціальної позиції:	Кількість досліджуваних	Показники у відсотках	Ранг
– бути авторитетним у близькому оточенні, серед друзів	160	28%	I
– реалізувати одну позицію в житті – робити добро для всіх людей	103	18%	II
– обов’язково бути відповідальним у будь-якій ситуації та у будь-якій ролі	97	17%	III
– бути спрямованим на допомогу близьким людям	69	12%	IV
– мати доброзичливі стосунки з батьками, так, щоб вони схвалювали мої вчинки	69	12%	IV
– добитися престижу в школі, в основному бути визнаним вчителями	34	6%	V
– остаточно змінити соціальну позицію підлітка на соціальну позицію дорослого	30	5%	VI
– зайняти високий статус (першість) у класі	11	2%	VII

Як видно з табл. 5.2, найвищий ранг належить позиції, яка відображає наступний зміст: «бути авторитетним у близькому оточенні, серед друзів» (28%). Зважимо на той факт, що авторитет підлітка у референтному оточенні, серед друзів може піднятися лише за рахунок добропорядних вчинків. Власне кажучи, з того, як, з ким, у яких умовах об’єктивується соціальна позиція підлітка, і визначатиметься його авторитет. Останній, як вже зазначалося, набувається за рахунок гідних вчинків, точніше, особистісної гідності. Отже, підліток, виявляючи до друзів та інших оточуючих нормативно-ціннісне ставлення повагу, доброту, емпатію, підтримку, лише через таке ставлення презентує себе як гідну особистість, і таким чином набуває авторитету. Вважаємо, що реалізація цієї позиції тісно пов’язана з морально-духовним зростанням підлітків і саме така позиція повинна стати реальністю для них, оскільки вони відводять їй перше місце.

У прорангованому співвідношенні друга (реалізувати одну позицію в житті – робити добро для всіх людей – 18%), третя (обов’язково бути відповідальним у будь-якій ролі – 17%) і четверта (бути спрямованим на допомогу близьким людям – 12%) позиції інтенсивно відбивають змістовно-

сміслову сутність моральної свідомості підлітка, яка є специфічною – наповненою універсальним як таким (добром, відповідальністю, допомогою іншим). Іntenція зрозуміти важливість реалізації таких моральних позицій – це крок в осягненні універсальності світу і самодосягненні, це також крок у моральному зростанні особистості даного віку.

Наступні позиції, які презентовані підлітками, вказують на те, що універсальне взаємопов'язане з індивідуальним. Для певної частини підлітків індивідуальне виступає більш значущим і змістовним. Їх соціальні позиції розміщуються у сфері безпосередніх міжособистісних взаємин: «доброзичливі стосунки з батьками» (12%), «престиж у школі і визнання вчителями» (6%), «бути і стати дорослим» (5%), статус (першість) у класі (2%). Показово те, що авторитет серед друзів і статус (першість) у класі мають для підлітків різну значущість. Для них позиція бути першим у всьому: навчанні, поведінці, комунікабельності, спортивності тощо не є життєво важливою, головне, яким бути (добрим, справедливим, відданим та ін.).

У цілому мотиваційні тенденції підлітків (особистісні орієнтації, соціальні та рольові позиції, цінності, прагнення до вибору майбутньої професії, бажання включитися у трудову діяльність та ін.) у соціальному просторі відбивають особливості засвоєння і відтворення у власному житті того досвіду, який вони набувають завдяки інтерналізації суспільної свідомості. Остання виступає умовою розвитку індивідуальної свідомості. У підлітковому віці ця форма свідомості набуває специфічного, морального змісту. Найвиразніше її характеристика простежується через вивчення особистісного простору підлітка.

На шляху особистісного зростання підліток реалізує свою самість з цілісності соціально-особистісного простору та простору самоусвідомлення. Безумовно, що не існує ніякого поетапного переходу від одного простору до іншого. Зростаюча особистість набуває досвіду і збагачується духовно в єдності соціального та індивідуального. Між тим умовно, щоб глибше розібратися у складних процесах особистісного становлення підлітка, ми виокремлюємо вказані психологічні феномени і, відволікаючись в одному випадку від багатства соціальних, в іншому – від особистісних явищ, аналізуємо особливості та закономірності зростання його особистості.

Як відомо, індивідуальна моральна свідомість інтенсивніше порівняно з попередніми віковими етапами починає розширювати свої «межі» саме у підлітковому віці. Вона є результатом засвоєння моральних взаємин, діяльності та суспільної свідомості. Одночасно ця форма свідомості виступає умовою прояву моральної поведінки і взаємин підлітка у найближчому оточенні (в системі «Я і оточуючі» та «Я з оточуючими»), в якому він найчастіше самостверджується, персоніфікується, самоактуалізується, активізує рольові позиції, досягає певної ідентичності, а також ідентифікується зі значущими іншими, які «допущені» в його особистісний простір і, більше того, які об'єднані з ним займенником «Мої». Взагалі все, що рефлексується підлітком



під терміном «Мое», вводиться ним в особистісний простір.

Наслідуючи представників класичної гуманістичної психології, відмітимо, що в руслі дослідження особистісного зростання, вагомим показником визначення цього процесу треба вважати прагнення до самоактуалізації. Це природне прагнення з часом набуває в онтогенетичному розвитку людини особистісних характеристик. Причому ці характеристики мають морально-духовний контекст. Самоактуалізуюча особистість спрямована на осмислене і творче ставлення до життя, вона завжди здійснює вільні вибори і несе відповідальність за власні вчинки, оскільки розуміє, що вона їх автор.

Скориставшись шкалою вимірювання прагнення до самоактуалізації, ми визначили рівень його розвитку в особистості підліткового віку. Так, за результатами обстеження низький рівень самоактуалізації виявлено у 6,1% (35) досліджуваних, на противагу цьому помірний рівень характерний для 81,7% (468) досліджуваних і на високому рівні знаходяться лише 12,2% (70) підлітків (див. дод. В.7). Треба відзначити, що навіть підлітки, які мають високі потенціали здорового розвитку здібностей, мало усвідомлюють той факт, що вони відповідальні за реалізацію своїх внутрішніх можливостей.

Можна сказати, що феномен самоактуалізації – явище підсвідоме, яке скеровується природними потенціалами особистості цього віку. Якщо ж у позитивних виховних умовах ці внутрішні можливості починають сполучатися з особистісно набутими, довільними психічними утвореннями, то особистість підлітка здатна усвідомлювати себе автором власних дій і вчинків. Підлітки, у яких помірно розвинуте прагнення до самоактуалізації, частіше всього виявляють у значущих для них ситуаціях дисциплінарну відповідальність або можуть взяти відповідальність на себе, знову ж таки у важливій, як на їх погляд, ситуації.

Отримані показники є свідченням того, що сучасні підлітки звичайних середніх шкіл (треба також враховувати, що експериментом було охоплено різні регіони нашої країни) мають відповідні до їх віку, природні потенціали для особистісного зростання.

Значущим аспектом у психологічній характеристиці особистісного простору підлітків виступав ієрархічний ряд ціннісних орієнтацій, який було отримано за результатами проведення методики Х.Ніємі. Так, надання винятковості окремим життєвим звершенням власного теперішнього та майбутнього, вміння в інформаційному розмаїтті соціальних впливів спочатку віднайти, а потім трансформувати до простору власної особистості «домінанти»: позиції, інтереси, захоплення, ролі, переконання і, головне, цінності, є показниками розширення обсягу знань (когнітивного потенціалу) у структурі особистості підлітків. Всі проранговані ними ціннісні орієнтації (на основі зведених кількісних показників) було віднесено до трьох рівнів: високого, середнього, низького та розміщено у табл. 5.3.

Таблиця 5.3

Показники рангування домінуючих ціннісних орієнтацій підлітків

n = 573

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

Домінуюче положення у прорангованому ряду, як видно з табл. 5.3, зайняла цінність «інтимне спілкування», що має найвищий статистичний показник, адже середнє арифметичне (М) її вибору підлітками становить 10,5. Ця цінність вказує на певну специфічність особистісного простору, оскільки являє собою одночасно складну єдність зовнішньої активності (як провідної діяльності) і внутрішньої, глибинної потреби (як актуалізації інтимного «Я») особистості в безумовному емоційно-ціннісному контакті зі значущими іншими (референтними дорослими та однолітками). Більше того, дана специфіка полягає у спрямованості особистості підлітка у глибинне, інтимне власного внутрішнього світу, в прагненні до самопізнання та актуалізації власного «Я» у ціннісному, емпатійному спілкуванні з іншими. Розкриваючи свій і пізнаючи у спілкуванні з іншим його внутрішній світ, підліток все більше і більше у такій цілісності осягає своє інтимне «Я». Це підкреслює, що таїни людської душі не можуть «розгортатися» перед усіма (загальним), а тому особисті переживання «довіряються» лише тим, хто є значущим для підлітка. Саме в інтимному спілкуванні особистість підлітка утверджує власне, глибинне «Я», прагне самореалізувати свої здібності, набутий досвід, самовизначитися у рольовій позиції надійного друга тощо.

Друге місце належить ціннісній орієнтації «визнання з боку оточуючих»

( $M=10,4$ ), яка виступає у тісному взаємозв'язку з першою цінністю. Якщо ранг першої цінності показує, що для підлітка сутнісним виступає емоційно-ціннісне ставлення до іншого, котрого він любить, поважає, з оцінками якого рахується, то вибір другої цінності означає, що не менш важливим параметром є визнання (любов і повага) його як особистості з боку іншого. Розбіжності статистичних показників цих цінностей незначні, лише 0,1.

В особистісному просторі третє місце, як це не дивно, підлітки відводять сімейно-побутовим орієнтаціям ( $M=10$ ). Сутність вказаних орієнтацій зведена до інтимної потреби мати у майбутньому гарну сім'ю і неодмінно дітей. На нашу думку, це означає, що в особистості вже у підлітковому віці актуалізується цілком природне бажання інтимно-особистісного характеру – бути персоналізованим у власних дітях, створити емоційно-благополучний осередок власного життєіснування у добрій та надійній сім'ї. Такі вибори засвідчують про орієнтації на здоровий спосіб життя, на перспективу ствердження себе серед близьких інших, заради яких треба жити у цьому світі. Сім'я, діти – чи не є це найкращим зразком реалізації, поки що у перспективі, прагнення до самоактуалізації!

До високого рівня віднесений нами четвертий ранг, який утворюють дві групи ціннісних орієнтацій: моральні та наявність мети і смислу життя. По-перше, отримані показники не суперечать даним пілотажного дослідження (див. 2.2.1), що підтверджує їх достовірність. По-друге, узгодженість зазначених орієнтацій ( $M=9,8$ ;  $M=9,8$ ) свідчить, що в особистості підлітка її структурний компонент «спрямованість» набуває характеристик моральності, оскільки мета і смисл є якраз особистісними мотивами, які співвідносяться з моральними орієнтаціями підлітка і регулюють його міжособистісні взаємодії. Змістова сутність моральних орієнтацій відтворюється через розуміння підлітком необхідності приймати у житті такі особистісні позиції, як «робити добро людям», «виконувати свої обов'язки», «бути відповідальною людиною», «у взаєминах ставити на перше місце сумління». У даному випадку найпарадоксальнішим є те, що досліджені дійсно були щирі у виборі моральних цінностей, приймаючи останні у свій внутрішній світ, хоча наслідки міжособистісних взаємин підлітків досить часто не узгоджуються з їх задумами. Думаємо, що такий рівень цілком відповідає можливостям морального розвитку в цьому віці.

До середнього рівня увійшли ціннісні орієнтації в діапазоні від 5 до 8 рангу, причому в 6,7,8 рангах співвідносяться по дві групи цінностей. Так, суспільно-політичні ціннісні орієнтації ( $M=9,7$ ) схарактеризовані підлітками у таких висловлюваннях: «головне, щоб наша країна була багатою» і «важливо, щоб всі країни жили в мирі». Вони, у свою чергу, мають синергійний зв'язок з наступною парою цінностей: альтруїстичними («необхідно, щоб всі люди були щасливі», «треба допомагати іншим людям») та взаємини з дорослими («добрі взаєностосунки з батьками і вчителями»), у яких тотожні кількісні показники ( $M=9,5$ ;  $M=9,5$ ).

Узгоджений зв'язок також простежується між наступними двома парами цінностей: саморозвиток (M=9,4) і професійні (M=9,4) та матеріальні (M=9,3) і самостійність (M=9,3). Певно, що підлітки усвідомлюють, що тільки розвиваючи власні здібності і уміння можна отримати гарну професію і мати цікаву роботу, а для досягнення матеріального добробуту необхідно стати самостійним і наполегливим.

На жаль, до низького рівня віднесені цінності навчання і творчість. Вважаємо, що спад інтересу до таких важливих орієнтацій у житті обумовлений незацікавленим ставленням у суспільстві до людей творчих і освічених, які мають значно більше проблем, ніж ті, хто живе прагматично, не дбаючи про свій загальний культурний рівень. Наші дані співпадають з результатами досліджень Санкт-Петербурзьких вчених (див. 1.3).

Важливим показником зростання особистості підлітка є здатність приймати довільне рішення і здійснювати особистісний вибір. Анонімність проведення опитування за методикою «Особистісний вибір» актуалізувала параметр точності якісних даних та визначила їх достовірність. Результати дали можливість вивчити здійснені підлітками особистісні вибори, точніше, їх нормативно-ціннісне ставлення до таких різноманітних моральних аспектів у особистісному просторі, як власна негативна поведінка, очікування оцінного ставлення з боку інших, власні прорахунки, недбайливість, грубість або навпаки, індивідуальна відповідальність, чесність, емпатійність, соромливість та ін., а також виявити вибір способів дій і характер вчинків у спроектованих моральних колізіях, проблемних ситуаціях, значущих для себе подіях. Всі здійснені особистісні вибори були згруповані за сімома параметрами: 1) самоосуд, самокритика; 2) рефлексія оцінок і ставлення інших; 3) моральні почуття (вини, сумління, обов'язку, сорому, відповідальності); 4) моральні якості (чесність, справедливість, емпатійність); 5) моральне ставлення до зради, нещирості, брехні, критики інших; 6) моральна позиція щодо паління, вживання жаргону і сленгу; 7) особистісний вибір ідеального зразка поведінки. Розглянемо деякі з цих параметрів.

Констатовано, що рідко вдаються до самозасудження своєї негативної поведінки 48,3% (277) досліджуваних, тобто кожний другий підліток рідко аналізує свої недобрі діяння. Проте часто вдаються до їх осуду 27,5% (158) досліджуваних. Це означає, що кожний четвертий здатен бачити свої помилки і неналежні дії. Досить часто рефлексують свої несхвальні вчинки 16,6% (95) респондентів, а це свідчить, що кожний шостий здатен глибоко відчувати власну причетність до скоєного. І ніколи себе не засуджують за здійснені негативні дії 7,6% (43) підлітків, тобто кожний тринадцятий не замислюється над тим, як він поводить і який результат принесуть йому та іншим недобрі діяння.

До самокритики досліджувані також ставляться по-різному. Так, нема необхідності критикувати себе за недоречні, погані вчинки вважає третя частина (31% – 178) досліджуваних; четверта частина (26,2% – 130) підлітків згодна, що треба себе покритикувати, знайти собі якість покарання, щоб мати

певний «життєвий урок»; і п'ята частина (20,1% – 115) досліджуваних має позицію, пов'язану з прийняттям самокритики, але остання не повинна нічого обмежувати у подальших взаємодіях людини.

В цілому, виходить, що здійснити «суд над самим собою», пережити почуття вини, точніше, осмислене переживання скоєного є фактом у генезисі моральної самосвідомості виразнішим та інтенсивнішим порівняно з самокритикою як детальним рефлексивним аналізом багатьох сторін власної поведінки, а відтак і власної особистості. Аргументами до наших інтерпретувань стають відповідні показники самоосуду і самокритики: ніколи не засуджують свої вчинки 7,6%; рідко, часто і досить часто 92,4%; вважають, що не слід вдаватися до самокритики 31% та з різним ступенем її вираження погоджується 69% досліджуваних.

Наступні фактичні дані показали, наскільки впливають в особистісному просторі на позицію вибору, на реальне «Я» підлітків оцінне ставлення інших. Так, розглядаючи певне моральне питання, вважають, що, мабуть, будуть враховувати думку референтних дорослих у його вирішенні 52,5% досліджуваних; мабуть, не будуть – 20,7%; чітко знають, що будуть рахуватися з оцінками значущих інших 19,4% і зовсім не будуть брати до уваги їх оцінки 7,4%.

Втім, ситуація для здійснення особистісного вибору змінюється, якщо підліток орієнтується не просто на негативні оцінки чи схвалення інших, а цей вибір відбувається серед значущих однолітків, яких він «вводить» у свій ціннісний простір. Так, якщо у «компанії» однолітків вибудовується відносно когось несправедливе ставлення, то кращою поведінкою, як вважають 47,9% досліджуваних, буде нейтральна позиція («не висловлювати позиції до того, хто постраждав, а скоріше припинити «розбірку»); прагнення проявити незалежність від інших і визначити оцінне ставлення до постраждалого («не вважаю його винуватим») виявили 28,4% підлітків; чітко визначену особистісну позицію («активно стану на бік того, кого несправедливо «бойкотують» «) продемонстрували 16,5% респондентів; цілком залежними від оцінок однолітків («чинити «як всі», адже ця людина щось таке зробила, що проти неї вся група») будуть 7,2% досліджуваних.

Отже, залежні від оцінок значущих дорослих трохи більше 70% підлітків і незалежні біля 30%, проте у спільноті однолітків приймуть нейтральну позицію біля половини (50%) досліджуваних, у той час як 44,9% підлітків здійснюватимуть вибір, не орієнтуючись на схвалення і оцінки однолітків, а конформну позицію виявлятиме лише кожний тринадцятий з обстежених.

Таку розбіжність результатів можна пояснити тим, що у період підлітковості зростає цінність взаємин серед однолітків, а тому важливо бути приналежним до цієї спільноти. Отже, ті, що мають високий авторитет, відчують себе впевненими, гідними, такими, які незалежні від оцінок однолітків. Навпаки, ті, що мають низький статус, прагнуть діяти «як всі». Зрештою, є такі, що займають позицію вичікування, нейтралітету і залежно від

сприятливих чи несприятливих умов вирішення ситуації можуть «переметнутися» на вигідніший бік. При цьому зважимо на той факт, що нормативи підліткових груп відрізняються від моральних вимог суспільства. Зрозуміло, що підлітки цю різницю усвідомлюють, а тому більше 70% все ж таки націлені будувати свою поведінку, враховуючи оцінки і схвалення з боку оточуючих (батьків, вчителів, референтних осіб).

У різних моральних колізіях і проблемних ситуаціях підліток завжди знаходиться в умовах вибору і від того, як він буде осмислювати і переживати результати власних дій і вчинків, буде залежати модальність прояву його моральних почуттів. У зв'язку з цим специфічний зміст спроектованих різних за характером колізій, перипетій, критичних ситуацій у кожному окремому випадку спонукав досліджуваних до морального вибору, за результатами якого вдалося простежити сутність їх емоційних переживань (почуття вини чи сорому, почуття обов'язку чи безвідповідальності, почуття сумління чи безсумління).

Так, сюжетна лінія проблемної ситуації, котра була пов'язана з неетичною поведінкою підлітка у суспільному транспорті, ставила в умови вибору тих чи інших почуттів, які в результаті таких подій переживав би цей підліток. У даному випадку ми дотримуємося позиції, що у процесі проекції емоцій та почуттів іншого, підліток психологічним засобом інтродекції передає власні переживання. У цьому зв'язку аналіз передбачень досліджуваних показав, що з них відчували б сором 39,9%, вину – 22,9%, одночасно не відчували б сорому 6,6%, вини – 30,6%. Взагалі відчували б почуття сорому і вини 62,8%, не відчували б – 37,2% досліджуваних. Ці факти показують, що більше половини підлітків здійснюють адекватний рефлексивний аналіз вчинків та більшою мірою виявляють до них належне ціннісне ставлення.

На основі ціннісного ставлення до змісту критичної ситуації, коли підліток не проявив обов'язковості, хоч мав попередити відсутнього у школі з причин хвороби свого друга про поїздку класу на екскурсію в інше місто, визначалися особливості прояву почуття обов'язку. Констатовано, що у 53,4% досліджуваних відбувалася реабілітація порушеного обов'язку, оскільки вони намагалися виправити положення («залишуся разом з другом і не поїду на екскурсію», або «запропоную йому все своє, що необхідно для екскурсії, а сам не поїду»). Проте 46,6% досліджуваних не переживали з цього приводу і продемонстрували відсутність почуття обов'язку («не зверну уваги на цей момент і поїду з класом»). Коментуючи ці дані, треба відмітити, що почуття обов'язку (як складний соціальний феномен) повільніше, порівняно з іншими моральними почуттями, вводиться в особистісний простір підлітків, що пов'язано зі складністю усвідомлення для багатьох з них загальності та універсальності морального як такого.

Розгляд моральної колізії, у котрій відбулося непередбачене, коли підліток незаслужено та й у присутності інших принизив гідність свого друга, наговоривши йому грубощів, визначив особливості прояву такого морального

почуття, як совість. Виявилося, що відчуватимуть докори сумління 48,3% досліджуваних, вірніше, за свідченнями цих підлітків, їх буде «мучити» і «гризти» совість. Продемонструють зовні байдужу позицію, хоча «про себе» будуть переживати 32,7% респондентів і відразу ж забудуть про цей випадок, наче б його й не було, 19,0%. Виходить, що десь одна п'ята частина досліджуваних зовсім не апелює до почуття совісті, проте значній більшості (81%) притаманне це почуття, яке частіше співвідноситься з переживаннями негативної валентності (совість «мучить», «гризе», «докоряє»).

Ставлення до наступної ситуації визначало переваги у проявах відповідальності за себе та відповідальності за інших. Так, підліток умовив однокласника відвідати дискотеку без повідомлення про це його батьків і, затримавшись з ним до пізньої ночі, мав якимось чином розв'язати цю проблему. Відповіді щодо виходу з такої ситуації показали, що візьмуть відповідальність на себе за іншого («прийду разом з однокласником додому, щоб пояснити свою і його провину батькам») 39,8% досліджуваних, переважна більшість інших 60,2% вважають, що у будь-якому випадку кожен повинен нести індивідуальну відповідальність за вчинок («відправлю самого додому, він повинен проявити сміливість і сам нести відповідальність за скоєне»).

На основі особистісних виборів, які здійснювалися підлітками під час розв'язання моральних колізій, перипетій, подібних до описаних вище, визначалося їх нормативно-ціннісне ставлення до таких моральних якостей, як чесність, справедливість та ін. (див. дод. К.1). Так, пошкодивши ненароком цінну музичну касету товариша, чесно про це йому розкажуть 56% досліджуваних, придумують складні обставини, щоб «вигородити» себе 31,8%, і тихенько повернуть касету, наче нічого не сталося, 12,2% підлітків. В іншій ситуації, коли фізично сильніший принижує людську гідність фізично слабшого, але розумнішого, на сторону останнього, щоб отримала перевагу справедливість, стануть 48,9% респондентів, однак приймуть таку поведінку, як звичайний факт життя («адже завжди десь існує несправедливість») 51,1% досліджуваних. На жаль, останній показник відбиває тональність сучасного соціального простору, взаємини з якого почасти, а іноді й цілком трансформуються підлітками у власний особистісний простір.

Моральне ставлення до такої якості, як «зрадливий» у всіх підлітків пов'язане з її неприйняттям. Втім, вони по-різному розуміють зрадництво. Так, найбільш засуджується факт лестощів «в очі» і розпускання пліток «за спиною» (31,2%), зрадливим вважається і той, хто у всіх справах «постійно підводить» (27,7%), такою ж якістю володіє і той, хто в успіху з вами, а в разі неуспіху – зникає (23,5%) і, зрештою, таким є той, хто не може зберігати довірені секрети (17,6%).

Моральне ставлення до якості «брехливий» також виявилось різним. Так, якщо хтось страждає тим, що постійно бреше, то половина (50,1%) підлітків відповіли, що виявлять до такої людини більш-менш толерантне ставлення («обов'язково зроблю зауваження, але надалі буду вищим за її «побрехеньки»),

деякі (16,9%) поставляться до цього явища зовсім байдуже («пропущу все «повз вуха», хай собі говорить») і є такі (33%), що займатимуть активну позицію, вказуючи людині на її недолік («скажу їй прямо в очі, що про неї думаю», або «разом з усім класом розберемося з цією людиною і, якщо вона продовжуватиме брехати, припинимо з нею стосунки»). Думаємо, що у окремих підлітків, особливо з байдужим ставленням до брехливості, виявляються певні психологічні захисти, які спрямовані на збереження їх власної самооцінки, оскільки вони також дозволяють собі бути нещирими і нечесними. У тих, хто виявляє толерантне ставлення до брехні, спрацьовує механізм раціоналізації, який дає можливість цим підліткам більш поблажливо поставитися до себе, адже вони у тих чи інших ситуаціях також дозволяють собі поступати нечесно.

Установлюючи один з одним тісні контакти, спілкуючись у школі, на вулиці, телефоном, підлітки досить часто прилучаються до таких розповсюджених негативних атрибутів дорослості як жаргон, сленг та паління. Прагнучи подолати усі випробовування на життєвому шляху до дорослості, вони все ж таки вибудовують в особистісному просторі певну моральну позицію відносно цих атрибутів. Так, мовленнєвий сленг, жаргон часто застосовують 22% досліджуваних; тільки серед близьких друзів 27,9%; користуються тоді, коли це необхідно, щоб не бути «білою вороною» 33,9% і досить рідко, вживають лише окремі слова 16,2% підлітків. Потяг до паління на сьогодні захоплює свідомість багатьох підлітків і є небезпечним явищем, шкідливим для їх здоров'я. Однак в особистісному просторі підлітків також існує певна моральна позиція щодо паління. Засуджують паління, але все ж таки припускають, що у кожної людини є свої бажання 29,6% досліджуваних; прагнуть пояснити тим, хто палить, що це шкідливо також 29,6% підлітків; вважають, що це справа кожної людини 33,9% респондентів і не замислюються над цим питанням 6% підлітків.

Нормативно-ціннісне ставлення до здорового способу життя є також важливим показником особистісного зростання підлітка. Як визначено, неоднозначною є моральна позиція сучасних підлітків до різних, захоплюючих їх свідомість, атрибутів дорослості (див. дод. В.7 і К.1). Однак такі небезпечні для здоров'я і повноцінного особистісного розвитку способи проведення вільного часу, як паління і більше того використання токсичних речовин чи наркотиків, залишається відкритою проблемою, яку важливо розв'язувати засобами особистісного зорієнтованого виховання, залучаючи підлітків до активного, діяльнісного та насиченого новим і творчим, змістом життя.

У підсумку відзначимо, що життєствердження особистості підлітка у соціальному просторі (в системі «Підліток і суспільство») пов'язане з процесами інтерналізації, лібералізації та персоніфікації нею соціальних імперативів дійсності. Ускладнення змістовно-сислового рівня моральної свідомості (поява оцінно-нормативного ставлення до подій сучасної соціальної історії, прагнення зрозуміти цінність життя як такого, вибір певної соціальної позиції, актуалізація установки на загальнолюдське: морально-духовну,



патріотичну, альтруїстичну орієнтації тощо) виступає найважливішою умовою особистісного зростання в період дорослішання.

Одночасно з розширенням особистісного простору (в системі «Підліток з оточуючими») відбувається ускладнення змісту індивідуальної моральної свідомості підлітка. Ясно, що такі морально-духовні досягнення піднімають особистість даного віку на новий рівень ціннісного ставлення до інших і до самої себе. По-перше, механізми децентрації та переосмислення різних життєвих змістів визначають домінування в особистісному просторі підлітка цінності іншого як такого (прагнення до інтимно-особистісного спілкування з іншим) та цінності власного «Я» (прагнення до визнання себе як особистості з боку оточуючих). По-друге, ці механізми актуалізують адекватну закономірностям вікового розвитку здатність до особистісного вибору, точніше, активізують реалізацію моральних рішень (з тенденцією до збільшення позитивних показників ціннісного ставлення до самоаналізу, рефлексивних оцінок з боку оточуючих, самоприйняття позитивних і негативних власних особистісних якостей) та здатність приймати певну моральну позицію під час виходу з колізій і проблемних ситуацій (з тенденцією до збільшення позитивних показників у проявах складних моральних почуттів: сорому, вини, сумління, відповідальності тощо). Констатовані якісні та кількісні показники особистісного зростання сучасних підлітків у соціальному та особистісному просторі вимагають пред'явлення емпіричних показників з так званого «простору самоусвідомлення».

## **5.2. Показники становлення моральної самосвідомості підлітка**

Процес побудови генетичної моделі становлення моральної самосвідомості показав, що у період підлітковості структурні компоненти цього особистісного утворення набувають нових специфічних властивостей. На рівні когнітивної складової у підлітків з'являється здатність відрефлексувати не лише моральні знання (поняття, судження, умовисновки), але й можливість відобразити власний образ «Я» з різних позицій, у тому числі й у плані відтворення власних моральних якостей, цінностей, прав і обов'язків, життєвих планів на майбутнє та ін. На рівні емоційно-ціннісного компонента можна констатувати як особливості прояву самооцінки (самоінтересу, аутосимпатії, самоприйняття тощо), так і нормативно-ціннісне самоставлення, що розкриває зміст модусу належного у самому собі, точніше, ставлення до засвоєних соціальних імперативів, виходячи з яких у підлітків антиципіюються рефлексивні очікування з боку референтних оточуючих відносно власного нормативного образу «Я»: яким мені належить бути, щоб мої дії і вчинки схвалювали, а мене поважали. На рівні поведінкової складової підлітки володіють спроможністю до актуалізації тих форм поведінки, які вони можуть здійснити (і часто здійснюють) у проблемних ситуаціях, найчастіше тоді, коли

розв'язуються різні моральні конфлікти у групі однолітків, та в неузгоджених взаєминах з дорослими. Прогнозуючи власні дії і вчинки, вірніше, те, як би підліток став діяти у моральній колізії або складній ситуації, він тим самим демонструє особливості прояву моральної поведінки, зокрема, моральної саморегуляції.

Вказані специфічні характеристики прояву моральної самосвідомості підлітків, які будуть пред'явлені нами у подальшому, визначатимуть актуальний потенціал розвитку цього новоутворення у перехідний від дитинства до дорослості період онтогенезу. При цьому ми дотримуємося думки, що однією з найважливіших закономірностей особистісного зростання підлітка виступає така залежність: чим вищі позитивні показники актуалізації складових моральної самосвідомості, тим вищі показники зростання особистості в період дорослішання.

Другий етап експериментального дослідження був спрямований саме на вивчення психологічних особливостей та закономірностей становлення моральної самосвідомості особистості підліткового віку. Психологічне обґрунтування так званого «простору самоусвідомлення», який виступав, з одного боку, основним конструктивним початком, фундаментом особистісного зростання, з іншого – умовою і результатом цього процесу, потребувало дворічних (1998-2000 рр.) обстежень досліджуваних. На початку експерименту (1998-1999 рр.) нашим завданням було виявити психологічні особливості розвитку складових (когнітивної, емоційної, поведінкової) самосвідомості як такої і паралельно з цим вивчити специфічні показники розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка. Для реалізації останнього завдання було акцентовано увагу на розвитку моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення та моральної саморегуляції. Згідно з цим етапом психологічного дослідження, як було показано вище (див. 4.2), реалізовано програму методичного обстеження підлітків.

Надаючи важливого значення простору самоусвідомлення підлітків, ми акцентували увагу на особливостях прояву їх моральної рефлексії, тобто на знаннях, за допомогою яких можна відтворити більш-менш адекватний їх віку ступінь розвитку моральної свідомості й самосвідомості. Оскільки у процесі пілотажного дослідження констатовано, що у міжособистісних взаєминах і спілкуванні підлітки більшою мірою оперують моральними судженнями (уявленнями) ніж моральними поняттями, то у констатуючому експерименті важливо було конкретизувати рівень рефлексії ними моральних понять. Це стало вирішенням одного із завдань, яке пов'язане з дослідженням когнітивного компоненту моральної самосвідомості підлітків.

Для здійснення вказаного завдання було використано методику «Мое розуміння особистісних якостей людини». Коротко зауважимо, що результати, які були відібрані в ході апробації цієї методики (в процесі психометричної обробки даних), підлягали також статистичній обробці на ЕОМ за допомогою факторного аналізу. Цей аналіз дозволив серед запропонованих підліткам до

розгляду назв термінів (21 поняття), відібрати 13 термінів (13 факторів, які значущі на рівні  $p \leq 0,01$ ), з якими вони були здатні працювати. На наш погляд, адекватна рефлексія сутності позитивних понять допоможе підліткам краще осмислити та прийняти ці поняття у свій внутрішній світ, у той час як знання сутності негативних – сприятиме недопусканню подібних проявів у власній поведінці. Орієнтири подібного рівня у підлітків було визначено за результатами досліджень К.Свенком та Р.Хіла (див 1.3).

У процесі обробки результатів методики при вивченні особливостей прояву рефлексивних знань когнітивного конструкту самосвідомості підлітків, ми враховували таку важливу характеристику, як їх суб'єктивна і об'єктивна правильність. Тут підкреслимо той момент, що не завжди в основі моральних суджень (уявлень) підлітків лежать адекватно відрефлексовані ними знання. Під адекватним ступенем рефлексії ми розуміємо ступінь певного збігу відображеної сутності морального поняття підлітком з об'єктивною сутністю (науковим визначенням) цього поняття. Відомо, що моральний досвід підлітків формується спонтанно, завдяки різним джерелам (інформаційним каналам надходження). Більше того, об'єктивно існуючі моральні цінності дійсності відбиваються через суб'єктивні особливості особистості.

Отже, за результатами використання цієї методики було виявлено здатність підлітків відрефлексовувати моральні знання, які більш адекватно відображають сутність моральних понять (об'єктивно правильні) і ті знання, які менш адекватно відображають їх сутність (суб'єктивно правильні). Стосовно останніх, ми можемо стверджувати, що саме вони і визначають значний потік емпіричних моральних знань, оскільки відбиваються у внутрішній структурі свідомості та самосвідомості підлітка. При цьому моральна рефлексія (завдяки суб'єктивному визначенню морального поняття) проектується не стільки з аналізу поведінки інших людей, скільки з аналізу власної поведінки. Так, в усній індивідуальній співбесіді підлітки, характеризуючи себе та власну поведінку з того чи іншого боку, «наділяли» себе певними моральними якостями.

При отриманні емпіричних даних використано індивідуальне та групове письмове опитування з постановкою відкритого (перше завдання) і закритого (третє завдання) питання. За результатами аналізу другого завдання ми робили висновок про можливість використання моральних знань та інформаційні канали їх надходження у свідомість підлітків.

У результаті виконання першого завдання отримано і проаналізовано нами 7449 відповідей<sup>1</sup>. Спочатку відповіді досліджуваних розподілялись згідно з наведеними нижче варіантами:

- а) об'єктивна правильність морального поняття;
- б) суб'єктивна правильність морального поняття;

<sup>1</sup> Примітка. Опитування і розподіл відповідей за варіантами здійснювали разом з нами аспіранти Кулагіна Л.М. і Кустова Ю.А.

в) моральні поняття, які не визначені;

г) загальна кількість об'єктивно і суб'єктивно правильних моральних понять.

Узагальнення результатів першого завдання показало, що об'єктивно правильні (адекватний рівень рефлексії) моральні поняття простежуються у 879 відповідях підлітків, що становить 11,8%, суб'єктивно правильні – у 5788 відповідях – 77,7%, не визначено моральних понять у 782 відповідях – 10,5%, і, нарешті, загальна кількість визначених об'єктивно і суб'єктивно правильних моральних понять становить 6667 (89,5%) відповідей досліджуваних.

Отже, саме розкриття змісту об'єктивно правильних моральних понять пов'язане з адекватною моральною рефлексією. А тому, здійснивши рангування, точніше операцію упорядкування за принципом вираження ознаки (адекватної моральної рефлексії), ми побудували гістограму, яка зображена на рис. 5.1.

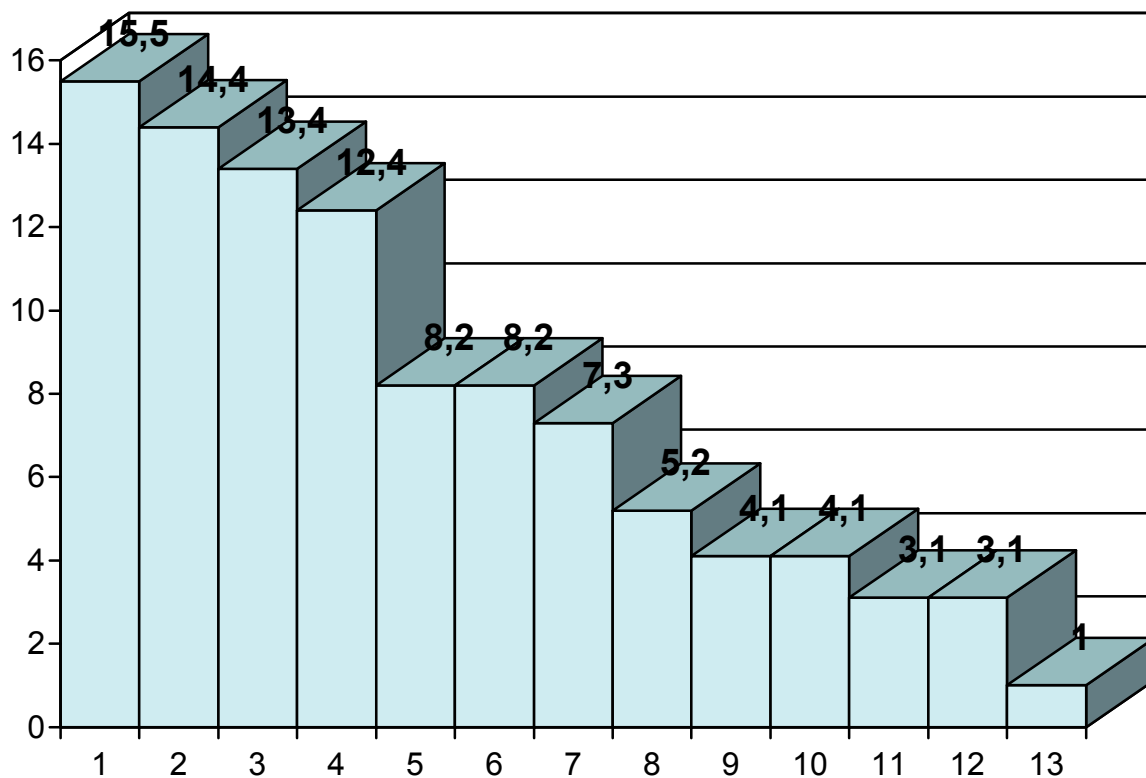


Рис. 5.1. Гістограма визначення ступеня розвитку моральної рефлексії підлітків (на основі рангування об'єктивно правильних моральних понять)

Умовні позначення: 1 – благородство; 2 – співчуття; 3 – совість; 4 – людяність; 5 – відповідальність; 6 – самолюбство; 7 – чесність; 8 – зарозумілість; 9 – зрадливість; 10 – корисливість; 11 – егоїзм; 12 – заздрість; 13 – скупість.

На рис. 5.1 видно, що вищі ранги: перший, другий і третій відповідно належать моральним поняттям благородство, співчуття, совість. Так, у процесі

тлумачення поняття «благородство» підлітки акцентували увагу на узагальнені сутності таких смислових одиниць (особистісних якостей), як чесність, добропорядність, непідкупність, мужність, позитивне ставлення до людей, вірність обраним життєвим цінностям, котрі розкривали його змістовий контекст.

Тепер продемонструємо особливості прояву моральної рефлексії за допомогою конкретного визначення цього поняття: «Благородство – це таке ставлення до інших, яке людина хотіла б отримати по відношенню до себе: доброта, співчуття, чесність, вірність і мужність». У визначенні поняття «співчуття» також відрефлексовано основні сутнісні одиниці його смислу, а саме: підтримання інтересів іншої людини, прийняття її переживань як своїх власних, надання необхідної підтримки людині у скрутну для неї хвилину. Моральна рефлексія підлітків у цьому випадку має об'єктивно правильний ступінь розвитку: «Співчуття – це здатність людини проявити до іншого глибоке розуміння, сприйняти його думки і, особливо, переживання, як свої власні, проявити співучасть і підтримку». Так само при визначенні поняття «совість» відрефлексовано сутнісний параметр цього поняття: «Совість – це здатність людини завжди діяти морально, не порушуючи ніяких обов'язків, вміння контролювати себе та аналізувати власні вчинки».

Адекватний ступінь моральної рефлексії припадає лише на 1/8 частину від загальної кількості (7449) проаналізованих відповідей підлітків. Однак цей факт свідчить про те, що у підлітковому віці особистість, самотійно опановуючи більшість моральних взаємодій, здатна сходити на нові щаблини самодосягнення, а саме: інтерналізувати складні моральні знання. Треба також відзначити, що підліткам більше імпонують моральні якості з позитивною валентністю. Підтвердженням тому є четвертий, п'ятий і шостий ранги, які також належать позитивним моральним поняттям – людяність, відповідальність і чесність.

На противагу до зазначеного рефлексивного аналізу підлітків, якщо звернутися до понять, які вони не здатні визначити, виявляється, що перша трудність припадає на моральне поняття «скупий» (48,8%), друга на два поняття: «корисливість» (11,6%) та «совість» (11,6%) і третя – на зарозумілість (8,2%). Виходить, що деякі моральні поняття з негативною валентністю (частіше у молодших підлітків, ніж старших) витісняються із свідомості, над ними особистість менше розмірковує і, що досить очевидно, ці поняття завдяки психологічним захистам переносяться у підсвідоме. Стосовно поняття «совість» необхідно зауважити, що рефлексивний аналіз цього поняття у багатьох підлітків пов'язується з негативними переживаннями: «муками совісті», «докорами сумління» та тим, що «совість гризе і шматує душу» та ін. В генезисі цього почуття перший етап пов'язаний з відтворенням саме негативних переживань, а тому воно не завжди об'єктивно правильно рефлексується підлітками, особливо тими, які перебувають на низькому ступені розвитку моральної рефлексії.

Іншу класифікацію здійснено нами при вивченні суб'єктивно правильних

відповідей, яких 5788 (77,7%). Під останніми ми розуміємо відрефлексовані підлітками моральні знання, які менш адекватно відображають сутність морального поняття. Проте зміст таких моральних понять персоніфікований суб'єктивними моральними уявленнями (еталонами) підлітків, а тому вони лише наближено до об'єктивного визначення передають смисловий рівень того чи іншого морального поняття.

Аналіз моральної рефлексії підлітків дозволив в основу класифікації суб'єктивно правильних відповідей покласти такі категорії:

1) квазівизначення (тавтологія) (1,7%): «чесність – це чесність...», «заздрість – це заздрість...»;

2) визначення через емпіричне зведення до однієї або декількох ознак (34,5%): «самолюбство – це коли людина любить тільки себе...», «співчуття – це коли допомагають морально особі...» або «чесність – це коли не брешуть, завжди говорять правду, ніколи не підводять і завжди бувають послідовними»;

3) визначення через трансдукцію (29,3%), точніше, синоніми одного чи декількох рівнів: «заздрість – це пихатість, самозакоханість...», «корисливість – це користолобна, корислива людина... це здирник», «відповідальність – це почуття честі та обов'язку, принциповість, серйозність...»;

4) визначення через виділення окремої, приватної функції (8,4%): «людяність дозволяє залишатися людині собою... незалежно від обставин...», «совість допомагає людині справитися зі своєю поведінкою...»;

5) визначення через вказівку на джерело (без конкретизування) (2,2%): «егоїзм дається від природи...», «чесність виховується в сім'ї»;

6) визначення через один компонент структури (пізнавальний, емоційний, регулятивний) поняття (0,8%): «совість – це переживання і муки за те, що неправильно зробив...», «зрадливість – це хитре продумування того, як зробити зло іншим...»;

7) визначення через віднесення до загальної категорії (0,5%): «егоїзм – це якість людини...», «зрозумілість – це ставлення до людей...», «скупість – це властивість якоїсь особи...»;

8) визначеність через родову чи видову відмінність (логічне суб'єктивне визначення) (0,3%): «людяність – це добропорядне ставлення до людей...», «відповідність – це здатність людини чесно виконувати свої обов'язки і свою діяльність...».

Можна зазначити, що за суб'єктивно правильними поняттями підлітків простежується моральна рефлексія з такими ступенями (категоріями розвитку) як емпіричне зведення – 34,5% (1997) відповідей, трансдукція – 29,3% (1696) та визначення через функцію – 8,4% (486). При цьому якісний аналіз генезису моральної рефлексії від молодшого до старшого підліткового віку показав, що найбільшим розмаїттям відповідей вирізняються старші підлітки, особливо восьмикласники. Близькі до них відповіді учнів 7 і 9 класів. Однак, моральна рефлексія старших підлітків, згідно із загальним аналізом розподілу відповідей за категоріями, виявилася «перехідною» (з явищами переструктурування) від

одного ступеня розвитку до іншого. Так, у молодших підлітків моральна рефлексія актуалізується через квазівизначення, емпіричне зведення та трансдукцію порівняно з визначенням через функцію і низькою ймовірністю проявів всіх інших категорій. Одночасно у старших підлітків моральна рефлексія частіше актуалізується за рахунок визначення через функцію, визначення через джерело, визначення через віднесення до загальної категорії і навіть до родової та видової відмінності порівняно з низькою ймовірністю проявів квазівизначення, емпіричного зведення і трансдукції.

Простору самоусвідомлення особливого морального пафосу надають кількісні показники рефлексивного аналізу підлітків, які відображають процес використання ними моральних понять у взаємодіях (спілкуванні, взаєминах, діяльності). Анонімність проведення другого завдання визначила надійність його показників. Рефлексуючи особливості використання кожного поняття, підлітки одночасно відзначали частоту їх застосування у власному досвіді за п'ятьма варіантами відповідей: «досить часто», «часто», «рідко», «досить рідко», «ніколи». Звернемося до перегляду цих варіантів, беручи до уваги дуже високі (I ранг), високі (II ранг) і помірні (III ранг) кількісні показники у відсотках. Так, 1/3 частина підлітків відмічає, що у взаємодіях вони «досить часто» проявляють співчуття (37%), совість (30%) і відповідальність (29%). Інші підлітки, їх більше половини, мають високий ступінь розвитку моральної рефлексії у зв'язку з частими проявами чесності (73%), людяності (61%) і відповідальності (53%). При цьому ще 1/3 частина підлітків визнають, що вони «рідко», але проявляють благородство (39%), втім, з-поміж них є такі, яким притаманний егоїзм (36%) і зарозумілість (28%). За варіантом відповіді «досить рідко» були ширими ті підлітки, які визначили, що у взаєминах і спілкуванні вони можуть бути егоїстичними, скоріше, егоцентричними (42%), заздрісними (32%) і зарозумілими (29%). І, зрештою, є підлітки, які категорично, тобто ніколи не вдаються до зрадництва (55%), скупощів (52%) та зарозумілості й самолюбства (29% і 29%).

Рефлексивний аналіз підлітками інформаційних каналів надходження моральних понять у самосвідомість показав (див. дод. Л.2), що пріоритет у їх моральному вихованні належить, у першу чергу, батькам і вчителям. Підлітки відзначають, що у взаємодіях з батьками вони дізнаються про чесність (93%), благородство (75%), людяність (65%) і відповідальність (64%). Разом з тим, на думку підлітків, щодо виховання у них відповідальності та, особливо, совісті, вищі можливості впливу на їх свідомість мають вчителі (80% і 53%). Варто підкреслити й те, що у взаєминах з батьками і вчителями домінує рефлексивне осмислення позитивних моральних понять, у той час, як у процесі інтимно-особистісного спілкування з однолітками вони більшою мірою усвідомлюють і глибоко переживають особистісні якості та почуття з негативною модальністю: зрадливість (88%), заздрість (75%), самолюбство (71%) і корисливість (52%).

Показники впливу на самосвідомість підлітків засобів масової інформації трохи нижче від показників впливу батьків, вчителів, однолітків, але вони по-

різному зорієнтовують їх у моральних взаєминах.

Більші можливості у цьому плані у телебачення, ніж радіо і преси. Проте радіо, згідно рефлексії підлітків, «закладає» в їх свідомість і самосвідомість скоріше позитивні знання (співчуття – 50%, чесність – 49%, людяність – 42%) на відміну від негативного впливу телебачення (зрадництво – 67%, самолюбство – 66%, егоїзм – 62%) і преси (самолюбство – 71%, корисливість – 53%, егоїзм – 45%),

На основі третього завдання визначено потенціали зростання моральної рефлексії і саморефлексії підлітків. Це здійснено за допомогою осмислення чотирьох запропонованих визначень і знаходження з-поміж них правильного на пред'явлене поняття. Найкраще підлітки зорієнтовані у таких поняттях, як людяність (59%), співчуття (56%) і зрадливність (50%). Близько до цих понять, але з трохи нижчими показниками відрефлексовано чесність (48%) і заздрість (44%). При цьому низький потенціал рефлексивного аналізу виявився стосовно понять відповідальність, корисливість та егоїзм.

Підсумовуючи інтерпретування за даною методикою, відзначимо, що майже 1/2 частина досліджуваних здатна до самоактуалізації позитивних особистісних потенціалів, оскільки у процесі рефлексивного аналізу підлітки здебільшого демонструють прагнення як до осмислення моральних знань, так і до використання їх у межах простору власного «Я» – в інтимно-особистісному спілкуванні з однолітками, міжособистісних взаєминах зі значущими дорослими, у будь-якій продуктивній діяльності.

Використання методики «Хто Я? – 20 суджень» розширило обсяг наших знань у ракурсі когнітивного компонента самосвідомості за допомогою вивчення особливостей самопрезентації «Я» підлітків.

Дослідження простору самоусвідомлення підлітка на основі саморефлексії реального «Я», точніше відображення певних формальних і рольових відомостей про себе, особливостей взаємостосунків з іншими, ставлень до моральних цінностей, життєвих планів на майбутнє, до власної самостійності, пред'явлення нормативних форм поведінки і власних переживань, самооцінка своїх особистісних якостей, характеру, інтересів, здібностей – все це створює умови для більш-менш точного відтворення характеристик розвитку моральної самосвідомості у цьому віці. Модифікований варіант методики дав змогу здійснити акцент на особливостях прояву моральної саморефлексії підлітків, зокрема на аналізі їх моральних цінностей, прав, обов'язків, на нормативах їх ставлень до себе, інших та навколишнього світу в цілому.

Шляхом підрахунку середньої кількості висловлювань підлітків про себе (за моральними категоріями) і визначення характеру їх розмаху (W max-min) виявлено потенціал досліджуваних щодо проявів їх моральної саморефлексії, який у середньому становить 17 суджень. Це означає, що особистість підлітка здатна побачити і відмітити у самому собі близько 17 позицій, які мають морально-духовний рівень.



Результати кількісної обробки даних за передбаченою у цьому методі системою категорій ми розмістили в табл. 5.4.

Таблиця 5.4

Кількісні показники ранжування категорій суджень  
за змістом образу «Я» підлітків

Назва категорії судження	Кількість суджень кожної категорії	Суб'єктивна значущість кожної категорії самоопису (%)	Ранги
Формально-біографічні, рольові відомості	2454	25,9	II
Взаємостосунки з батьками, однолітками	512	5,4	V
Моральні цінності, переконання, права і обов'язки	767	8,1	IV
Ставлення до свого віку, уявлення про власну дорослість, самостійність	152	1,6	IX
Самооцінка, прийняття себе, якості особистості, характер	3041	32,1	I
Вміння, інтереси, здібності, інтелект	1355	14,3	III
Життєві плани («ким бути», «яким бути»)	85	0,9	X
Почуття, переживання, настрої, їх вплив на поведінку	208	2,2	VIII
Особливості поведінки, нормативна регуляція поведінки	483	5,1	VI
Зовнішність, ставлення до однолітків протилежної статі	370	3,9	VII
Гумор, жарти, ставлення до експерименту	47	0,5	XI

Як видно з табл. 5.4, у процесі саморефлексії підлітками власного образу Я перший ранг (згідно з суб'єктивною значущістю категорій самоопису) належить самооцінці (32,1%) особистісних якостей, властивостей характеру та прийняттю самого себе. Всього у цій категорії проаналізовано 3041 висловлювання і виділено 146 видів особистісних якостей, з-поміж яких відрефлексовано позитивних – 2159 (71%), негативних – 760 (25%) і суджень прийняття себе – 122 (4%).

За частотою повторення особистісних якостей і рис характеру ми визначили, що у переліку позитивних домінують такі моральні потенціали підлітків, як добрий, співчутливий, щирий, чемний, працьовитий, самостійний, відповідальний. За ними відстежуються властивості з позитивною емоційною енергією як-от: веселий, гуморист, жартівливий, життєрадісний, оптиміст, а далі властивості, що відбивають вольовий потенціал: сміливий, рішучий, енергійний, цілеспрямований, спортивний та ін.

Позитивним кроком у розвитку моральної саморефлексії є те, що деякі

підлітки здатні бачити власні негативні якості, і не приховуючи їх, чесно визнати приналежність таких утворень своєму внутрішньому «Я». Так, серед негативних домінують такі, як лінивий, впертий, хитрий, ревнивий, невірноважений, уразливий, самовпевнений та ін. Втім, порівняння генезису моральної саморефлексії підлітків молодшого і старшого підліткового віку показало, що такий ступінь її розвитку притаманний лише старшим підліткам.

Ще одним важливим досягненням в особистісному зростанні є здатність підлітків до прийняття самих себе, причому це простежується через судження різного рівня: «Я хотів би бути такою людиною, якою є зараз», Мені подобається в собі те, що я можу зберігати таємниці», «Це дуже добре, що я можу вирішувати суперечки», «Нема нічого страшного в тому, що я не люблю точних наук», «Для мене важливо, що я такий, який не любить «золотої середини» тощо.

Другий ранг визначився за формально біографічними та рольовими відомостями підлітків про себе. В цій категорії досліджені відрефлексували 2454 (25,9%) суджень. Здійснивши упорядкування за частотою прояву висловлювань підлітків про себе, ми за найвищими кількісними показниками виділили такі параметри: а) соціальна роль: учень, учениця; б) статеві приналежності: хлопець, дівчина; в) родинні зв'язки: син, донька, онука, правнука, брат, сестра, племінник, племінниця; г) широкі соціальні ролі: покупець, пасажир, співбесідник, болільник, помічник, споживач, глядач, сусід та ін. Важливо відзначити, що у цій категорії простежується моральний пафос пред'явлення підлітками реального «Я» через власні досягнення у продуктивній діяльності (відмінник, помічник, спортсмен), через членство у якійсь спільноті (я учасник..., я член клубу...), через патріотичні почуття (я житель рідного міста...), через національну гідність (я українець... я українка...).

Третій ранг належить категорії «Вміння, інтереси, здібності, інтелект», за якою досліджені відрефлексували 1355 суджень з суб'єктивною значущістю 14,3%. Узагальнивши частоту висловлених підлітками суджень, ми відмітили, що найбільший інтерес і специфічні прояви вмінь і здібностей досліджені пов'язують, по-перше, з музикою (поп– і рок-музикою), по-друге, з ціннісним ставленням до спорту (активні заняття чи пасивні спостереження – «фанат» футболу, болільник), по-третє, з переглядом телепередач (я телеман, я кіноман), по-четверте, з нормативно-ціннісним ставленням до природи і тварин (я люблю тварин..., я оберігаю природу..., я люблю річку, море, пісок і поле...), і, зрештою, по-п'яте з інтелектуальним потенціалом (я читаю книги..., я пишу вірші..., я люблю грати в шахмати..., я вивчаю комп'ютер...).

Оптимально моральна саморефлексія репрезентована через категорії «Моральні цінності», «Взаємостосунки» та «Особливості поведінки...», які відповідно займають четверту, п'яту і шосту позиції у ранговому полі. Спочатку звернемося до рефлексії підлітками моральних цінностей, прав і обов'язків, яких виявилось 767 з суб'єктивною значущістю самоопису 8,1%. При цьому констатовано, що самоопис за допомогою використання моральних суджень здійснили 62,1% досліджуваних і не використовували їх 37,9%. Аналіз якості та

частоти застосування висловлювань показав, що з-поміж моральних цінностей першість відводиться співчуттю (чуйності до чужого горя), далі ієрархічно розташовані (згідно порядку зменшення кількісних показників) чесність, справедливість, відповідальність, дружелюбність і добросовісність.

Власні права і обов'язки підлітки пов'язують у першу чергу з приналежністю до своєї країни, з почуттям громадянської гордості (Я громадянин(ка) України), з любов'ю до рідного міста, Батьківщини, до людей. Деякі з них утверджують власне «Я» через соціальний статус громадянина («я маю громадянські права», «я маю певні обов'язки», «я не порушую закони»). Досить часто моральні цінності переплітаються з моральним правом кожної людини, а тому в окремих судженнях звучить: «я люблю свободу», «я маю демократичні погляди», «я обожаю мир і ненавиджу війну», «я люблю життя». Деякі з досліджуваних підкреслюють своє право на віру («я вірю в Бога», «я вірю у свій ідеал»).

Для категорії «Взаємини з оточуючими, батьками і однолітками» нами було відібрано 512 суджень з суб'єктивною значущістю 5,4%. Біля 55% досліджуваних висловлювання такого характеру використовують у самоописі власного «Я». В них моральна рефлексія спрямована на пред'явлення змісту «Я» через ціннісне ставлення до інших («я поважаю людей», «я допомагаю тим, хто цього потребує», «я вмю добре спілкуватися з людьми», «я ціную людей справедливих», «я завжди розумію інших»).

Подібного характеру судження констатовані у зв'язку із взаємостосунками з батьками, однак їх рівно наполовину менше, ніж тих, які стосуються міжособистісних контактів з однолітками. У першому випадку підлітки рефлексують ціннісне ставлення до батьків (я люблю..., ...поважаю, ...шаную..., ...допомагаю батькам), у другому – висловлюється не лише емпатійне чи довірливе ставлення до друзів («я поважаю друзів...», «у мене досить надійні друзі», «...мене друзі ніколи не підводять»), але й самоактуалізується значущість свого «Я», утверджується особистісна гідність в колі однолітків («я любима друзями», «я популярний серед друзів», «я вирізняюся з-поміж усіх моїх друзів...», «я надіюсь, що подобаюся своїм друзям»).

В арсеналі когнітивного компонента «Я» особистості підлітка, у зв'язку з таким переструктуруванням моральної самосвідомості, починають займати місця модальності негативного рівня («я ненавиджу тих людей, які брешуть», «нічого гарного в людях не бачу», «для мене низькою людиною є зрадник», «я не поважаю деяких вчителів, особливо тих, які постійно принижують», «я ніколи не знаходжу спільної мови з батьками», «я не дуже хороший друг», «я друзям нічого і ніколи не довіряю, і надіюся лише на себе» та ін.).

Простеживши генезис розвитку моральної саморефлексії у зв'язку з цими категоріями, ми констатували, що у досліджуваних наприкінці старшого підліткового віку з'являються нові якісні утворення, які зовсім не притаманні молодшим і досить рідко – досліджуваним середнього підліткового віку. Виходить, що моральна саморефлексія наче б то набирає нових обертів і

бачення особистістю підлітка самого себе стає значно реалістичнішим, а саме: актуалізуються чіткі уявлення в просторі самоусвідомлення не тільки про ціннісне, але й про антиціннісне в собі. Через ставлення до оточуючих, батьків, однолітків «визріває» істинний зміст свого образу, точніше починають осмислюватися власні самопочуття, які вже не сховані за екраном психологічних захистів, а відбивають все те, що притаманне цілісній особистості, або, говорячи словами Е.Еріксона, у підлітка зникає розпливчастість власного «Я», він переходить зі стану «дифузії ідентичності» у стан цілісності, психосоціальної ідентичності.

За категорією «Особливості поведінки...», яка презентована 483 судженнями з суб'єктивною значущістю самоопису 5,1%, так само простежується розбалансування позитивних і негативних форм поведінки. В ракурсі нормативної регуляції поведінки актуалізуються вчинки і дії, що пов'язані з вибором здорового способу життя («я ніколи не мав шкідливих звичок», «я не наркоман», «я не курю і не вживаю алкоголь», «я не вживаю нецензурних слів»), а також підкреслюється прийняття певних нормативів поведінки («я не буваю зухвалим з людьми», «я не ставлю себе високо над іншими», «я не починаю першим сварки», «я людина вихована»).

За частотою використання суджень виявляється, що більшість підлітків намагається, по-перше, відмежувати себе від вживання алкоголю, по-друге, від куріння і, по-третє, від наркотиків. В той час як на рівні визнання негативних проявів поведінки першість належить курінню («я курець», «я курю»), друге місце – вживанню алкоголю («я випиваю у компаніях», «я випиваю на днях народження»), третє – вживанню наркотиків («я вже пробував наркотики», «ніколи нюхаю наркотики») і четверте – сексуальним взаєминам («я маю сексуальні проблеми»). Треба додати, що співвідношення між дослідженими, які дотримуються позитивних та негативних форм поведінки, таке: 52% (298) і 27% (155), при цьому 21% (120) підлітків не відрефлексовували суджень цієї категорії.

Наступні ранги (7, 8, 9, 10) розподілилися за суб'єктивною значущістю самоопису між категоріями «Зовнішність...» (3,95%), «Почуття...» (2,2%), «Ставлення до віку...» (1,6%) та «Життєві плани...» (0,9%). Проінтерпретуємо найбільш важливі моменти, які розкривають специфічність когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітка.

В межах категорії «Зовнішність, ставлення до однолітків протилежної статі» сутнісним є параметр рефлексивного аналізу образу фізичного «Я» (стрункий, мініатюрна, блондин, голубоока, невисокий, фізично розвинутий). Особливо значущим виявляється елемент фізичної краси, оскільки четверта частина підлітків вдається до таких самоописів: красивий, симпатичний, вродливий, привабливий.

У ставленні до однолітків протилежної статі демонструються різні моральні переживання і часом досить глибокі («я ніколи не зраджу коханої людини», «я буду завжди вірний своїй подрузі», «мені важко, бо я сильно закохана в хлопця, а він не знає про це»).

В категорії «Почуття...» у різноголосі прояву почуттів та розмаїтті переживань, за частотою застосування підлітками цих суджень, треба виділити характеристику власної емоційної нестабільності (я трохи нервовий, я нервовий, я істеричка, я уразливий), далі – характеристику цінності любові до оточуючого та емпатійність (я люблю рідних, я не байдужий до природи, ...до школи, ...до навчання, ...до краси) і ще далі – амбівалентність почуттів («інколи без причини сміюся, інколи плачу», «мені то подобається вчитися, то не подобається», «я люблю і не люблю школу»). Окремо треба зауважити про існування у підлітків деяких страхів («я боюся темряви», «я зовсім не переносю маленьких приміщень», «я боюся залишатися на самоті», «у мене постійний страх перед невдачею»).

На основі категорії «Ставлення до віку...» можна відстежити деякі особливості генезису моральної саморефлексії підлітків. Якщо молодші підлітки виявляють інфантильність при осмисленні самостійності власного «Я» («я маленька дитина своїх батьків», «мені тільки 11 років», «я малоліток», «я поки що не особистість»), то вже у середньому підлітковому віці з'являються судження, які утверджують особисту співдружність з кимось, співучасть у чомусь («я частина класу», «я член своєї сім'ї», «я частина природи»), і, зрештою, старші підлітки актуалізують прагнення «бути дорослим», самостійність, єдність своєї особистості зі світом, природою, суспільством («я людина, що живе в цьому світі», «я землянин», «я поєднаний з природою», «я частина земної фауни і флори», «я живу в людському суспільстві», «я людина нового тисячоліття», «я щось значу в історії», «я маленька частинка Всесвіту» та ін.).

У цілому підсумовуючи якісні показники щодо розвитку когнітивного компонента «Я-концепції» підлітків, необхідно відзначити, що психологічним механізмом зростання їх моральної свідомості виступає моральна рефлексія, так само як моральна саморефлексія є психологічним механізмом зростання моральної самосвідомості. Остання активний характер розвитку набуває, починаючи з середнього і особливо старшого підліткового віку. Відкриття морально-духовних потенціалів свого «Я» підлітки здійснюють рефлексуючи власний досвід: ціннісне ставлення до інших, інтереси і здібності, цінності та переконання, права і обов'язки, особливості прояву власної поведінки.

Специфічною закономірністю особистісного зростання підлітка виступає поява у структурі самосвідомості нової мотивації, що пов'язана з глибоким інтересом до власної особистості, до цінностей у просторі свого «Я». З одного боку, у підлітка з'являється підсилення акценту на власній зовнішності, думках, здібностях, особистісних якостях і поведінці (що проаналізовано нами з позиції вивчення когнітивного компонента), з іншого – виникає гостра потреба (як новий мотив) розібратися у своєму внутрішньому світі, а саме: зануритися у свої переживання, сприймати і осмислювати світ нових власних емоцій як самопочуттів своєї особистості. У зв'язку з цим емоційно-ціннісна складова як найбільш енергетизована у структурі самосвідомості підлітка, являє собою провідне утворення, що особливим чином активізує його прагнення до самоствердження, визнання, самовдосконалення.

Емоції та почуття як складні ціннісні ставлення до оточуючого визначають мотиваційну сутність різних аспектів «Я» підлітка. При цьому, враховуючи виокремлення і вивчення нами такої форми самосвідомості, як моральна, правильніше говорити про ціннісне самоставлення. Самоставлення, як відмічалось нами раніше, є вираженням смислу «Я» для особистості підлітка. Воно утримує в собі дві підструктури: емоційно-ціннісну (цінність «Я» для себе) і самооцінку (самооцінка), котрі перебувають у синергійному зв'язку, оскільки по-різному корелюють зі смислом «Я». Нагадаємо також, що в основі макроструктури (як емоційно-ціннісної підструктури) та мікроструктури (як самооцінної підструктури) самоставлення лежать емоційні виміри (самопочуття) з різним семантичним означенням (самоповага, самовпевненість) і різною модальністю, точніше, різним емоційним тоном (самоприйняття, самообвинувачення). З метою вивчення ціннісного самоставлення підлітків, ми звернулися до відомого «Тесту-опитувальника самоставлення» (В.В.Століна і С.Р.Пантілєєва).

За результатами кількісної обробки даних були визначені три рівні ціннісного самоставлення підлітків. У блоці макроструктури високий рівень зайняли два самопочуття: самоінтерес (73,1%) та аутосимпатія (63,4%). Почуття самоінтересу спрямовує підлітка на пошук відповідей на питання: «Який я? Що в мені цікавого? Які у мене якості позитивні, які негативні? Чим я живу? Які мої цінності?» Самопочуття симпатії визначає цінність для себе власного «Я» і слугує захистом від самопочуття негативної модальності – антипатії до себе. Тут важливо підкреслити, що для підлітків позитивний емоційний вимір аутосимпатії є важливішим порівняно з емоційним виміром високої самоповаги (35,6%). Але остання має більшу статистичну значущість на адекватному рівні розвитку (49%). Відомо, що адекватний рівень самоповаги в процесі особистісного зростання є надійним і стійким емоційним «зарядом» у досягненні успіхів і прийнятті невдач, реалізації своїх здібностей, умінні бачити та осмислювати власні позитивні і негативні переживання та їх вплив на поведінку. До того ж самоповага підлітка тісно переплітається з такими формами нормативно-ціннісного самоставлення, як почуття честі та особистісної гідності. Додамо, що самопочуття, які пов'язані з очікуванням позитивного ставлення від оточуючих мають більші статистичні показники на адекватному рівні (46,4%), ніж на високому (24,7%). Довіра і толерантне ставлення з боку підлітків до значущих інших структурує в емоційній складовій їх самосвідомості подібні за емоційним змістом позитивні очікування. Все ж біля 1/3 частини досліджуваних сумніваються у позитивних взаєминах з оточуючими, певно, покладаючись цілком на власні негативні переживання, які вони відчувають до інших.

У блоці мікроструктури високі показники розвитку почуттів належать самоприйняттю (65,2%) і самоінтересу (45,9%). Щодо першого самопочуття, то його супроводжують такі переживання як впевненість у собі, самоповага, особистісна гідність та самодостатність. Однак самоприйняття з таким масштабом взаємозв'язків, відповідно до генезису цього почуття, простежується, починаючи з середнього підліткового віку, і майже відсутнє у молодших підлітків. У

мікроблоці високого рівня почуття самоінтересу також займає помітне місце (45,9%). Виходить, що у досліджуваних інтерес до власного «Я» поширюється і зростає на всіх рівнях, адже вони постійно самооцінюють особистісні досягнення, здібності, риси характеру, вчинки тощо.

Тим часом у мікроструктурному блоці більшість самопочуттів підлітків досягає адекватного рівня розвитку. Так, перше місце належить почуттю самопослідовності (66,8%) досліджуваних, яке вказує на їх можливість щодо саморегуляції емоцій, на здатність приймати і реалізовувати довільні рішення, точніше, вказує на дієвий потенціал особистісного вибору. На другому місці знаходиться почуття саморозуміння (57,3%). У період дорослішання саморозуміння невід'ємно корелює з розумінням іншого. Простежуючи генезис цих почуттів, уточнимо, що у підлітків середнього підліткового віку найвищих проявів досягає почуття егоцентризму, в той час, як молодші та особливо старші підлітки демонструють позицію децентризму, тобто виявляють поступливість, толерантність, уміння зрозуміти погляди партнерів взаємодій. Можна сказати, що наприкінці перехідного віку з якісно новим змістом з'являються показники розуміння інших та самого себе. Цікаво, що тенденція до егоцентризму в середньому підлітковому віці співвідноситься з такою ж тенденцією самовпевненості (57%), яка найбільше притаманна цим досліджуваним.

Майже половині підлітків властиве почуття самообвинувачення (49,8%), яке приховує в собі різну гаму складних емоцій з негативною модальністю (почуття вини, сорому, самокритики). Одні з них кристалізують у внутрішньому світі особистості духовні початки (сором, вина), інші можуть призводити до стійкої емоційної нестабільності (особистісної тривожності). І навпаки, близько половини (47,7%) досліджуваних мають почуття очікування позитивного ставлення оточуючих. Це означає розбалансування зазначених почуттів підлітків у діапазоні «доброго – злого», оскільки у першому випадку їм протистоїть ціннісне ставлення до себе, у другому – емоційні виміри з негативним семантичним означенням (недовіра, обвинувачення інших).

В мікроструктурному блоці на низькому рівні розвитку самопочуттів існує, на наш погляд, тенденція взаємозв'язку між почуттями саморозуміння (24,9%), самообвинувачення (24,7%) та очікуванням позитивного ставлення від оточуючих (24,1%). Отже, приблизно 1/4 частина підлітків з низьким рівнем розуміння самих себе однозначно частіше всього потрапляє у стан емоційної напруженості – звинувачення себе, а ніяк не знаходження шляхів виправлення несприятливого становища. Все це безперечно існує у взаємозв'язку з відсутністю надій на «допомагаючі взаємини» з іншими людьми.

Таким чином, згідно з ієрархією статистичних показників, у ціннісному самоставленні підлітків перше місце займає емоційний вимір «самоінтерес», на другому – знаходиться «самоприйняття» і на третьому – «аутосимпатія». Якісні показники інтегральної шкали вказують на те, що самопочуття високого рівня притаманні 57,3% досліджуваних, адекватного – 37,1% та 5,6% досліджуваних мало або зовсім не контролюють свої самопочуття.

Для дослідження особливостей самооцінювання різних аспектів власного образу «Я» підлітків ми використовували модифікований А.М.Прихожан варіант методики «Самооцінка реального «Я» та нормативного «Я». Цей варіант вмщував шість графічних шкал (розум і здібності, характер, авторитет серед однолітків, вміння, зовнішність, впевненість у собі), на яких підлітки позначали самоставлення до образу реального «Я» (рівень розвитку якості чи сторони особистості у даний момент) та нормативного «Я» (рівень розвитку якості чи сторони особистості, якої від неї очікують оточуючі).

За умовами проведення цього методу через самоставлення до реального образу «Я» підлітки презентували самооцінку (реалістичні форми розвитку якостей за відповідними шкалами), через нормативне «Я» – рівень домагань (ідеальні форми розвитку якостей, які належить мати згідно з антиципацією очікувань оточуючих). Як правило, домагання визначають рівні майбутніх дій і вчинків, яких підлітки, знаючи свій реальний рівень, прагнуть досягти. Як відмічалось, домагання актуалізуються нормативно-ціннісними очікуваннями оточуючих (батьків, вчителів, однолітків) і вони пов'язані з перспективою досягнення певної мети. А це означає, що підлітки найчастіше знаходяться перед вибором реалізації мети у діапазоні між позитивними і негативними валентностями. Проблема вибору, у свою чергу, пов'язана з оцінкою рівня труднощів досягнення успіху, точніше, з оцінкою тих результатів, які їм належить отримати за тією чи іншою шкалою. Результати кількісної обробки даних, одержаних за цією методикою, розміщені в табл. 5.5.

Таблиця 5.5

Кількісні показники (%) нормативно-ціннісного самоставлення підлітків до реального «Я» та нормативного «Я»

n=573

Назви шкал	Реальне «Я» (самооцінка)			Нормативне «Я» (рівень домагань)			Ступінь розбіжності між образами «Я»		
	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)								
	високий	адекватний	низький	високий	адекватний	низький	сильний	помірний	слабкий
Розум і здібності	47,6	52,4	-	73,8	26,2	-	48,1	51,9	-
Характер	50	40,5	9,5	81	14,3	4,7	38,1	33,3	28,6
Авторитет серед однолітків	45,2	52,4	2,4	83,3	16,7	-	47,6	21,4	31
Вміння	40,5	50	9,5	78,6	24,4	-	45,2	35,7	19,1
Зовнішність	57,1	38,1	4,8	73,8	19	7,2	42,9	21,4	35,7
Впевненість у собі	33,8	42,9	23,3	92,9	7,1	-	42,8	26,2	31



Аналізуючи самоствавлення підлітків до реального образу «Я», треба відмітити, що високий рівень самооцінки притаманний приблизно половині досліджуваних, за винятком двох шкал: «впевненість у собі» (33,8%) і «вміння» (40,5%). При цьому підлітки з високою самооцінкою значну увагу акцентують на своїй зовнішності (57,1%) та характері (50%). У той час, як у половини досліджуваних з адекватним рівнем розвитку самооцінки особливої значущості у їх самосвідомості набувають шкали «розум і здібності» (52,4%), «авторитет серед однолітків» (52,4%), «вміння» (50%), порівняно менша їх кількість турбується про зовнішність (38,1%). Характерно, що для досліджуваних з низьким рівнем самооцінки проблемним стає почуття впевненості у собі (23,3%) і десь 1/10 частина підлітків занепокоєна власними рисами характеру та вміннями.

В процесі кількісного аналізу самоствавлення до нормативного «Я» виявилось, що більшість досліджуваних (від 70% до 80%) з високим рівнем домагань майже за всіма шкалами прагне досягнути таких потенціалів у розвитку якостей та сторін особистості, яких очікують від них оточуючі. Як виняток, знову ж таки постає шкала «впевненість у собі» (92,9%), за якою показник найвищий. На нашу думку, цей показник вказує на існування механізму психологічної компенсації у тих підлітків, які мають низький рівень самооцінки цього самопочуття. Наголосимо також на тому, що якісні особливості співвідношення високої самооцінки (реальне «Я») і високого рівня домагань (нормативне «Я») є цілком сприятливими, оскільки вони вказують на адекватний рівень цілепокладання досліджуваних. Останні розуміють, чого від них очікують їх батьки, вчителі, друзі і здатні чітко усвідомлювати, якими їм належить бути у школі, вдома, серед знайомих і друзів, як поводитися у громадських місцях, які необхідно приймати рішення у проблемних ситуаціях. Але, серед них є й такі, що декларують свої можливості, – на це вказують (за відповідним рівнем розвитку) розбіжності між образами «Я». Найбільше продекларовано особистісних якостей за шкалами «Авторитет серед однолітків», «Вміння», «Зовнішність» та «Впевненість у собі».

З адекватним рівнем розвитку нормативного «Я» залишається незначна кількість досліджуваних (від 14% до 26%) за майже всіма шкалами. У цих підлітків розбіжність між домаганнями і самооцінкою помірною. Саме у таких випадках домагання виконують свою основну функцію – стимулюють особистісне зростання. Самоствавлення цієї категорії підлітків до різних сторін своєї особистості більш-менш збалансоване і стійке, тому що в них не зустрічаються завищені і занижені самооцінки за окремими шкалами. У цілому таке нормативно-ціннісне самоствавлення підлітків може бути схарактеризоване як узгоджене, тобто поєднуюче розумні пропорції між вибором і оцінкою власних можливостей. Проінтерпретуємо тепер отримані результати відповідно до стандартних значень показників (рівня домагань і самооцінки), які розміщені у табл. 5.6.

Таблиця 5.6

Середні стандартні показники (%) нормативно-ціннісного самоствавлення (самооцінки і рівня домагань) підлітків

n=573

Назви шкал самоствавлення	Рівень домагань	Самооцінка	Ступінь розбіжності рівня домагань і самооцінки
Розум і здібності	96	71	25
Характер	95	73	22
Авторитет серед однолітків	95	74	21
Вміння	94	69	25
Зовнішність	90	75	15
Впевненість у собі	98	77	23

Основне значення у характеристиці шкал має середня міра. Нею виступає медіана кожного з показників за всіма шести шкалами. Індивідуальні варіанти самоствавлення підлітків до реального «Я» та нормативного «Я» презентовані на основі середніх показників ступеня диференційованості самооцінки та середніх показників ступеня диференційованості рівня домагань. Кількісна характеристика диференційованості показника підраховується на основі розмаху між максимальним і мінімальним значеннями ( $W = X_{\max} - X_{\min}$ ).

За норму приймається сполучення середньої (від 45 до 74 балів) і високої (від 75 до 90 балів) самооцінки з помірним ступенем її диференційованості. У цьому випадку нормативним є середній рівень домагань (від 60 до 89 балів) з помірною його диференційованістю. Досить сприятливим також виступає сполучення високої самооцінки при помірній її диференційованості з досить високим рівнем домагань (від 90 до 95 балів) при помірному ступені його диференційованості. В обох випадках важливою умовою стає наявність помірного ступеня (від 8 до 22 балів) розбіжності між домаганнями і самооцінкою.

Отже, визначимо основну тенденцію розвитку нормативно-ціннісного самоствавлення підлітків, яка актуалізується наступним чином: згідно з результатами таблиці 5.6. за показниками більшості шкал у досліджуваних превалює сполучення високої і середньої самооцінки з високим рівнем домагань. У зв'язку з останнім виняток утворюють шкали «Розум і здібності» та «Впевненість у собі», які відхиляються від меж помірного стандарту. При цьому згідно з індивідуальними варіаціями до уваги беруться лише показники середньої самооцінки з помірним ступенем її диференційованості та показники високого і середнього рівня домагань відповідно з помірним ступенем його диференційованості.

На рівні індивідуальних варіацій з середньою самооцінкою виняток становлять знову ж таки шкали «Впевненість у собі» та «Розум і здібності». Для частини досліджуваних з низькою самооцінкою та слабким ступенем її

диференційованості особливо проблематичними стають шкали «Зовнішність» та «Характер». Індивідуальні варіації у зв'язку з високим і середнім рівнем домагань демонструють значне відхилення від помірнього стандарту за шкалою «Зовнішність». До цього додамо, що за таким самоствавленням деяких підлітків до власної зовнішності приховуються два зовсім різних психологічних явища: з одного боку, це неможливість прийняття себе з таким фізичним образом «Я», яким особистість наділена від природи, з іншого – це механізм психологічної компенсації, точніше, декларування очікуванням інших і самому собі відсутності власних умінь, здібностей, авторитету серед інших і, як правило, така компенсація пов'язана з акцентуацією на зовнішності.

Нагадаємо, що ступінь розбіжності між домаганнями підлітків і їх самооцінкою є досить сприятливим, за винятком незначного відступу від помірнього стандарту за шкалами «Розум і здібності», «Вміння» та «Впевненість у собі». За частотою відхилення від стандарту показники саме за цими шкалами є найбільшими. А тому неузгоджене самоствавлення цієї категорії досліджуваних до такої особистісної якості, як впевненість у собі та до таких особистісних потенціалів, як розум, здібності, вміння, може свідчити про нереалістичні уявлення про себе як особистість. Виходить, що підлітки з високим рівнем домагань і високою самооцінкою при сильній її диференціації не здатні досягнути перспектив власної діяльності, труднощів реалізації мети, рефлексивних очікувань значущих інших. Як правило, такі завищені, досить нереалістичні перспективи у досягненні мети говорять про те, що у підлітків існує «закритість» до набуття нормативно-ціннісного досвіду, нечутливість до зауважень, вимог та аналізу оцінок оточуючих.

Усе ж таки для половини досліджуваних (від 42,9% до 52,4%) з адекватним, реалістичним рівнем розвитку самооцінки характерне нормативно-ціннісне самоствавлення (майже за всіма шкалами). У них переважає конструктивне ставлення до всіх проблем, які виникають в їх особистісному просторі. Представники цієї категорії досліджуваних здатні враховувати рефлексивні очікування оточуючих, осмислювати те, що референтні дорослі зорієнтовані на сприйняття особистісних властивостей кожної людини, враховують індивідуальний потенціал розвитку її знань, здібностей, вмінь і особливо моральних якостей і почуттів. До того ж впевненість у собі цих підлітків є психологічним засобом оволодіння здатністю узгоджувати свою поведінку, аналізувати і контролювати свої вчинки і, у разі несхвальних дій, визнавати як свою причетність до них, так і вину за скоєне.

Отже, з одного боку, правдивість і сміливість у визнанні власних прорахунків, з іншого – здатність переживати почуття вини, сорому чи сумління за здійснений вчинок, визначають аспекти цілком адекватного самоствавлення підлітків, коли власні дії і вчинки, точніше, власне «Я» приймається таким, яким воно є. При цьому суттєвою рисою їхніх взаємодій з оточуючими стає почуття відповідальності за себе і за інших, яке підтримує їх честь та авторитет серед однолітків і дорослих.

Особливості моральної саморегуляції досліджуваних були схарактеризовані за результатами використання проєктивних методик «Я і мої враження про проблемну ситуацію» та «Прогноз поведінки у проблемній ситуації». Проблемні ситуації, які вражають, приваблюють, викликають занепокоєність, а також активізують прагнення дійово їх вирішувати, досить часто пов'язані у підлітків з міжособистісними взаєминами з однолітками. До цих ситуацій також треба додати особливості взаємостосунків з вчителями і батьками. Однак не можна охопити психологічним аналізом весь комплекс взаємодій підлітків у одному дослідженні, а тому при вивченні поведінкового компоненту моральної самосвідомості досліджуваних цього віку, ми здебільшого концентрували увагу на таких поведінкових проявах (особистісних виборах, реалізації довільних рішень, діях, вчинках), які мали для них високу мотиваційну силу. Більше того, поведінка у високо змотивованих умовах, за нашим розумінням, пов'язана з певним життєвим смислом («Я-позицією») досліджуваних, тому що впливає з їх провідної діяльності – інтимно-особистісних взаємин з однолітками.

Аналізуючи самоописи підлітків щодо їх вражень про проблемні ситуації, у котрих вони були задіяні, ми, власне, рефлексували, яку конкретно позицію займали досліджені: пасивного спостерігача, коли форми поведінки, продиктовані більшістю, приймаються без заперечень, чи активного діяча, коли структуруються моральні вчинки, установлюється контакт з однолітками і при цьому висуваються вимоги справедливого розв'язання проблеми. До того ж моральні рішення підлітків, які утворювали сутнісний зміст їх «Я-позиції» (самозасудження – засудження, самопідтримки – підтримки, самоповаги – поваги, самодопомоги – допомоги, аутосимпатії – атракції, егоцентризму – децентрації тощо), вказували на переваги контролю чи самоконтролю у розвитку самосвідомості.

Так, «Я-позиція» активного учасника подій була притаманна рівно половині – 50% (286) досліджуваних, у 34% (195) – виявилось пасивне ставлення до вирішення ситуації, яке обмежувалося або лінією поведінки за аналогом «як всі», або ж внутрішнім вербальним монологом – монологом «про себе». Крім того, 11% (63) досліджуваних не змогли чітко визначити власну позицію і описати ситуацію, обмежившись реченнями такого характеру: «з моїми друзями і зі мною протягом навчання у школі проблемних ситуацій не було» або «проблемні ситуації траплялися зі мною і з моїми друзями, але про них я не писатиму», і ще у 5% (29) підлітків спостерігалася нейтральна позиція, за якою не відмічалось чіткого морального рішення, вона являла собою реалізацію лозунгу «і вашим, і нашим».

Розглянемо окремі фрагменти виходу з проблемних ситуацій дослідженими, для яких важливо у будь-яких життєвих обставинах, особливо у проблемній чи конфліктній ситуації, самостійно приймати довільні рішення, здійснювати особистісний вибір, самоконтролювати власні дії та вчинки.

Зміст проблемної ситуації №1 (скорочено). Між двома друзями, які

ненавмисно розбили м'ячем велику шибку в шкільному коридорі, виник моральний конфлікт. Один (автор самоопису ситуації) відразу мав сміливість визнати вину перед усіма, у той час як інший співучасник подій мовчав і не визнавав своєї причетності до скоєного. Коли виникло питання оплати за розбите скло, знову автор цього сюжету взяв усі обов'язки по усуненню пошкоджень на себе, пояснивши прикромі власної поведінки батькам. Перед усім класом останній заявив про нечесність і безвідповідальність свого однокласника. Клас став на бік того, хто виявив порядність і чесно визнав свій проступок. Коли ж інший учасник подій залишився самотнім, практично «ізольованим» у класі, він попросив пробачення у всіх і у друга і запропонував заплатити гроші порівну за пошкодження. Автор цих подій пробачив свого друга.

Проінтерпретуємо «Я-позиції» підлітків (моральні рішення, дії і вчинки). В процесі розгортання подій у автора сюжету виявилася позиція самозасудження, визнання власної вини, відповідальності за свої дії і, як це не дивно, самоповаги, оскільки цей підліток не став брехати, ухилятися чи вигороджувати себе. У цій ситуації він був здатен до самоконтролю власних дій. У іншого учасника подій виявилася позиція боязкості, нечесності, замовчування, уникнення самопокарання, нездатність до самоконтролю власних вчинків. До того ж позиція вичікування привела його до повної ізоляції від класу. І лише сила громадської думки, власне кажучи, ставлення всього класу примусило його піднятися над самим собою, проконтролювати власні дії і визнати свою причетність до того, що відбулося. Отже, нами було відображено дві позиції: активну і пасивну; на жаль, для тих, хто дотримується останньої позиції характерним буває прийняття довільних рішень і самоконтроль лише у значущих для себе (а не для інших!) життєвих обставинах.

Зміст проблемної ситуації №2 (скорочено). Проходить свято «Осінній бал». Проводиться гра «Щасливий випадок». Конкурс капітанів. У одній з команд знаходиться донька класного керівника. Команда автора сюжету виграє. Завершено конкурс капітанів і в ньому також отримано перемогу. Всі це визнають, у тому числі й журі. Раптом донька класного керівника починає плакати і пропонує замінити капітана, висуваючи доводи, що він нечесно поведився у грі. Класний керівник, як член журі, звертається до інших членів журі з проханням розглянути і прийняти таку пропозицію. Команда з такою пропозицією не погоджується. Їй висувають умови: або програш, або гра з самого початку з новим капітаном. Автор сюжету виступає перед усіма і заперечує необхідність повторення гри, обґрунтовуючи власну правоту разом з капітаном і всією командою. Вчителька покидає журі. Автора розповіді підтримують члени батьківського комітету. Одна з мам, аналізуючи процес гри, визнає правоту команди – переможниці. Але інші члени журі мовчать, і члени команди – суперника також мовчать, хоча видно, що вони думають так, як і автор описаної події. Всі розходяться. Результат невизначений.

Можна тільки передбачити, що почуттями класного керівника керувало

бажання, щоб команда її доньки виграла. І сама дівчинка, очевидно, відрізняється нестриманістю та ексцентричністю. Таке ставлення вчительки до результатів гри, звичайно, завдає значної моральної шкоди підліткам. Адже і як особистість, і як вихователь, вчителька продемонструвала, що не вільна від своїх егоцентричних бажань, які шкодять не тільки її доньці, але й її вихованцям. Доказом цього є те, що команда суперників не спростувала власних переваг у грі і тільки тихенько чекала, чим все скінчиться. До того ж подібна поведінка є показником того, як не слід поводитися вихователю. Втім, головна героїня цього сюжету зайняла активну моральну позицію і виступила перед усіма, намагаючись довести правоту команди. Відповідальність за інших і за себе, відстоювання честі команди, капітана і прагнення врешті-решт не досягти перемоги, а знайти справедливість, керує вчинками автора описаного сюжету. У цій ситуації демонструється «Я-позиція» самоповаги, децентрації, атракції, допомоги, підтримки. Автор самостійно реалізує моральне рішення виступити і захистити особистісну гідність і честь всієї команди.

Іншими якісними показниками відрізняється «Я-позиція» досліджуваних з низьким рівнем розвитку моральної самосвідомості, які можуть приймати довільні рішення, однак ініціативи для їх реалізації не проявляють. Частіше всього вони залишаються пасивними спостерігачами і приймають ту ситуацію, в якій опинилися. Хоч інколи спостерігається, що на рівні глибинного «Я», вони можуть себе засуджувати.

Прикладом цього може бути зміст проблемної ситуації №3, яка подається скорочено. Неузгоджені взаємостосунки між групами у класі. У автора розповіді було багато друзів у класі. А потім майже всі «переметнулися» до іншої компанії, в якій курять і п'ють та взагалі всі «круті». Всі забули про те добре, що було: як разом проводили час, дні народження, літні канікули. З автором сюжету залишилося лише четверо. Найобразливішим для нього було те, що всі «кинулися» у компанію, про яку тиждень тому говорили «що попало». Автор розповіді розумів, що треба щось робити, треба довести всім їх помилку. А потім поміркував і вирішив, що нехай залишається все так, як є. У нього «відкрилися очі» на те, хто для нього тепер залишився «дійсним другом». Позиція підлітка – це позиція погодження, прийняття ситуації і того, що сталося з його друзями, захист власного «Я» засобом раціоналізації, неможливість проявити ініціативу і разом з тими, хто залишився з ним, вийти на контакт з усіма іншими. Для таких рішень і дій характерний низький рівень самоконтролю і сили волі.

За допомогою наступного проективного методу (див. дод. Д.10), який був пов'язаний з умовами прогнозування у проблемній ситуації поведінки іншої людини (тієї, що зображена на малюнку), власних дій і вчинків підлітка, засобів поводження його друга та однолітка, з яким стосунки неузгоджені, визначалися наступні параметри:

1. Зміст морально-етичних знань. Акцент ставився на ступені розуміння моральної ситуації, на тому, як вона інтерпретується дослідженими, а також на

рівні репрезентації моральної позиції тих, хто зображений на малюнку. У даному випадку механізми проєкції та інтроєкції імпліцитно сприяли доведенню кожним підлітком власної моральної позиції, тобто, як саме (зміст) і чому (мотив) так можна діяти у тій чи іншій ситуації.

2. Особливості моральної мотивації підлітками вчинків, які здійснюються людиною у різних за змістом проєктивних зображеннях. При цьому у діалозі дослідженого з експериментатором останній загострював увагу на моральній мотивації вчинку самого підлітка, потім його близького друга і, зрештою, однолітка, з яким стосунки не склалися.

3. Специфіка морального вибору та моральної саморегуляції поведінки підлітка у проблемній ситуації. З'ясувалася думка досліджуваних про те, що спонукає людину до вибору тієї чи іншої форми поведінки і від чого залежить саморегуляція її дій, вчинків та поведінки в цілому.

Аналіз ступеня розуміння проблемної ситуації показав, що існують розбіжності у сприйнятті моделей проєктивного зображення у молодших і старших підлітків. У молодших домінує описова характеристика сюжету, що відтворюється засобом скороченого опису події: «Дві дівчинки чекають людину, одна з них хвилюється», «Людину штовхнули і вона впала», «Суперечка між жінками», «Жінки розмовляють про людину, з якою трапилося нещастя», «Водій був необережним і під'їхав близько до тротуару, забризкавши з калюжі костюм людині», «Хлопці розбираються, хто говорив правду, а хто брехав», «Два юнаки з'ясовують щось про свою подругу» тощо.

У підлітків середнього підліткового віку з'являється акцент на визначенні якості свого враження від сприймання ситуації, але їх уявлення набувають узагальненого характеру, локалізуються у більш-менш точних двох чи трьох словах: ситуація несподівана, хвилююча; суперечлива, застережлива; співучасті; конфліктна, напружена та ін. Тут треба додати, що приписування подіям характеру розсудливості займає перше місце, друге бачення подій відображає конфліктність, звинувачення, суперечливість і третє – ввічливість, самозахист, компроміс.

Підлітки старшого підліткового віку цілісно схоплюють ситуацію, усвідомлюють основний кульмінаційний момент події і здатні пред'явити на основі формальних операцій та логічної конкретизації узагальнену назву моральної колізії: «Зустріч друзів», «Необачність», «Падіння», «Обвинувачення», «Зрада», «Суперниці», «Чекання», «Випадковість», «Неправда» та ін.

Рівні репрезентації моральних позицій досліджуваних на основі вивчення їх вербальних висловлювань, аргументів, доказів, пояснень, мотивувань виявилися різними відносно змісту того чи іншого проєктивного малюнка. Для прикладу звернемося до розгляду деяких моральних сюжетів-колізій.

Так, сюжет, де автомобіліст забризкав костюм людині на тротуарі, означений умовною назвою «Необачність». Він інтерпретується дослідженими з різних моральних позицій. Останні якраз і визначають сутність людських дій,

вчинків та поведінки в цілому. Отже, у прорангованому полі пред'явлених моральних позицій перше місце належить вихованості та ввічливості (58,4%) досліджуваних, відповіді яких мають такий зміст: «Нічого страшного», «Ну що ж, буває», «Наступний раз будьте обережніші», «Не хвилюйтеся, я приведу себе в порядок», «Я розумію, що Ви не хотіли цього зробити» та ін. Друге місце відводиться конфліктності, роздратуванню (20,8%) підлітків, у відповідях яких це й простежується: «Куди Ви дивилися, треба ж бути обережнішим!», «Ви що, не могли об'їхати цю калюжу?», «Як Ви могли це зробити, Ви, певно, недосвідчений водій» тощо. Третій і четвертий ранг відповідно розподілилися між такими позиціями підлітків, як звинувачення (12,5%) та байдужість (8,3%). Відповіді досліджуваних були такого характеру: «Ви винні у тому, що сталося», «Що Ви нарobili, Ви зіпсували мій новий костюм!», «Ваша необачність привела до такої неприємності», або «Мені байдуже», «Мене це не хвилює» та ін.

До наступного проективного малюнку під умовною назвою «Обвинувачення» дослідженими висувається певний ряд моральних позицій, за яким простежуються конкретні моральні дії людини при вирішенні нею проблемної ситуації. Коли одна людина у присутності свідків обвинувачує іншу у брехні, то нормативно правильними, як вважають підлітки, будуть дії, що спрямовані на те, щоб розібратися у ситуації. По-перше, кожній людині у такій ситуації необхідно висунути обвинувачеві умову: довести пред'явлене обвинувачення. Цієї позиції дотримуються 33,3% досліджуваних, відповіді яких мають такий зміст: «Доведіть, будь ласка, що це так», «Яким чином Ви це доведете?», «Я хотів би, щоб Ви пред'явили мені щось на доказ», «Без конкретних прикладів і доказів, я такі обвинувачення не приймаю» та ін. По-друге, якщо неправда дійсно була фактом у взаємостосунках з іншими, то важливо зайняти позицію каяття (16,7%). Відповіді цієї категорії досліджуваних звучали так: «Я зараз точно не пригадую такого, але, якщо я сказав неправду, то визнаю свою помилку», «Якщо у Вас є приклади, що вказують на таку мою поведінку, то я готовий прийняти вину на себе», «Я розумію Ваше обурення, адже одного разу це сталося зі мною, я це визнаю» та ін. По-третє, ряд досліджуваних буде діяти конфліктно і навіть агресивно, погрожуючи супернику за необґрунтоване обвинувачення (12,5%). Зміст відповідей цих підлітків має провокаційний, неетичний характер: «Ти подивися спочатку на себе, який ти сам», «Я? Мене це зовсім не стосується, адже я чую це від людини, яка сама усім говорить неправду», «Сам ти брехун та підлабузник і тебе треба провчити», «Ти до мене звертаєшся? От я зараз тобі покажу, як звинувачувати чесну людину» тощо. По-четверте, принагідно стільки ж досліджуваних (12,5%) вважають, що будуть здивовані таким обвинуваченням, на це вказують їх висловлювання: «Я дуже здивований цим обвинуваченням», «Дивуюся, як це сталося зі мною», «Ви знаєте, мене самого ця брехня приголомшила» тощо. І, зрештою, по-п'яте, четверта частина досліджуваних (25%) зазначила, що займе позицію самозахисту, висуваючи



різні факти і обставини, які примушували діяти подібним чином: «Ви знаєте, так склалася обставина, що я був нещирий», «Я поки що не можу розповісти причин такого вчинку», «Я повинен був захищати нашу таємницю і говорити неправду», «Вибачте, мені багато чого загрожувало і я мусив говорити неправду», «Це так, але мене до цього примусили» тощо.

Розглянемо особливості мотивації підлітками зображеного ще на одному малюнку, де дві дівчинки чекають третю, яка запізнюється, а на вулиці розпочинається дощ. Він означений дослідженими умовною назвою «Чекання». Узагальнення пред'явлених підлітками вербальних висловлювань, які здійснені за одного з персонажів сюжету, виявило, що у прорангованому полі устанавлюється супідрядний ряд (відповідно до кількісних показників) таких моральних позицій: переживання, тривога – 50% досліджуваних, толерантність, витримка – 20,8%, звинувачення – 16,7%, образа – 8,3%, самозахист – 4,2%.

У цілому, узагальнені показники моральних позицій підлітків за всіма шістьма проєктивними зображеннями розміщені у додатках (див. дод. Н.1). За кількісними показниками репрезентованих підлітками моральних позицій (їх дій, вчинків) у проблемній ситуації вибудовується тенденція прийняття нормативно-ціннісних рішень (від 50% до 80%) за більшістю моральних колізій. Виняток становить лише моральна ситуація («Зустріч друзів»), у вирішенні якої представники чоловічої статі обрали позицію конфліктності (37,5%). Цей момент підкреслює особливу значущість для досліджуваних підліткового віку позиції вірності та відданості у дружбі між хлопцем і дівчиною. Проте на відміну від хлопців дещо спокійнішою виявилася позиція у дівчат (22,7%).

Подальший характер обстеження досліджуваних немов би продовжував попередній, з тією лише різницею, що досліджені здійснювали моральну мотивацію власних дій і вчинків у розглянутих моральних колізіях, а також передбачали поведінку свого друга та того однолітка, з яким стосунки не склалися, і з яким досліджений не хотів би взаємодіяти і спілкуватися.

Важливо, що в генезисі розвитку моральної саморегуляції поведінки у досліджуваних молодшого підліткового віку домінує «вихід» на ідеалізований образ власного «Я», тобто вони більшою мірою здійснювали вибори у межах нормативно-ціннісної позиції (вихованість, ввічливість, стриманість, толерантність, спокій). Це підкреслює, що позиції молодших підлітків тісно корелюють з орієнтаціями на рефлексивні очікування оточуючих, точніше, вони чітко уявляють, якої поведінки від них очікують батьки, вчителі та їх однолітки, і прагнуть побудувати в ракурсі цих передбачень власний образ «Я». У старших підлітків така тенденція поступово спадає і з'являється значно реалістичніший образ власного «Я», який за формами поведінки починає співвідноситися з діями і вчинками персонажів (як більш реалістичних образів) моральних колізій.

Однак порівняння моральної мотивації дій і вчинків, які здійснили б самі підлітки у тій чи іншій ситуації, з моральними рішеннями, які вони

приписували своїм друзям, засвідчило, що існує тенденція до певної ідеалізації себе (прагнення представити власні дії і вчинки кращими, ніж у свого друга). Проекція поведінки друга, тобто його образ «Я» є реалістичнішим і майже співвідноситься з показниками поведінки персонажів моральних колізій. Хоч така тенденція і спадає на кінець підліткового віку, все ж вона у цілому превалює у підлітків молодшого і середнього віку та деякою мірою зберігається у старшому.

Знову ж таки порівняння якісних показників моральної мотивації вчинків, які підлітки проектували самі собі, з вчинками однолітків, які не прийняті ними у власний особистісний простір, продемонстрували тенденцію до розбіжностей в уявленнях щодо моральної саморегуляції поведінки молодших і старших підлітків. Одні проектували вчинки таких однолітків з позиції порушення ними моральних норм і цінностей (грубість, агресивність, конфліктність, нестриманість), тоді, як у інших така тенденція, хоч і є помітною, але з'являються досить об'єктивні уявлення про людину, з якою стосунки неузгоджені. Деякими їй проектується здатність діяти з позиції ввічливості, спокою, доброзичливості та ін.

Особливості здійснюваних підлітками виборів та моральної саморегуляції поведінки вивчалися на основі аналізу думок досліджуваних про те, що конкретно спонукає людину до прийняття того чи іншого рішення та від чого залежить саморегуляція її поведінки.

Як виявилось, молодші підлітки пов'язують особистісні вибори і регуляцію моральної поведінки з особливостями характеру (I ранг), темпераменту (II ранг), настроєм (III ранг), життєвими обставинами (IV ранг) і почуттями (V ранг). У старших підлітків здебільшого конкретизуються особистісні якості (названо 39 позитивних і 8 негативних моральних якостей), серед яких перше місце відводиться вихованості (ввічливості, уважності, співучасті, доброзичливості), друге – почуттям (сорому, вини, сумлінню, співпереживанню), третє – терплячості, витримці, четверте – відповідальності та справедливості, п'яте – чесності. Крім того, висуваються мотиви, що пов'язані з умовами життя людини, соціальними обставинами, кліматичними умовами, особливостями сімейних взаємин, причетністю до тих чи інших подій, станом здоров'я та ін.

Отже, в період підлітковості поведінковий компонент моральної самосвідомості зазнає важливих змін. У особистості підлітка поступово втрачається залежність від зовнішнього контролю і відбувається перехід до самоконтролю. Зазнають смислових змін спонуки моральних виборів і моральної саморегуляції поведінки. Для молодших підлітків характерною є ідеалізація власного образу «Я», у зв'язку з чим превалює тенденція структурувати свою поведінку відповідно до рефлексивних очікувань інших. При цьому правильне розуміння морального змісту цих очікувань не призводить до остаточної інтерналізації та персоніфікації моральних норм, які по суті не стають ще особистісними цінностями підлітка. У старших підлітків

поведінка структурується з більш високим осмисленням моральних норм, які включаються як цінності в особистісний простір власного «Я». Підтвердженням цього є те, що моральна мотивація більшості дій і вчинків підлітків пов'язується ними з особистісними якостями, які є інтерналізованими і персоніфікованими цінностями особистісного простору, зокрема епіцентру моральної самосвідомості – нормативного «Я».

### **5.2.1. Психологічні засоби об'єктивації нормативного «Я» особистості підлітка.**

Реалізація принципу об'єктивації передбачає актуалізувати психологічні засоби становлення епіцентру моральної самосвідомості нормативного «Я» особистості підлітка. Це означає, що необхідно винести назовні внутрішні механізми розвитку нормативного «Я», правильніше – об'єктивувати ціннісне поле цього морального утворення. За нашим розумінням, у внутрішньому плані особистості періоду дорослішання існує цілий арсенал психологічних засобів, за допомогою яких, часом усвідомлено, часом неусвідомлено для самого підлітка, реконструюється його «Я» з нормативним змістом.

Як зазначалося нами раніше, такими психологічними засобами виступають соціальні ролі, котрі актуалізуються через єдність моральних позицій та моральних дій у спілкуванні, взаєминах, діяльності підлітків. Реалізація таких позицій і дій підлітків була презентована нами при об'єктивації складових моральної самосвідомості. Існують також інші важливі засоби об'єктивації поля нормативного «Я» підлітка, серед яких особливий акцент ставиться на вербалізації та вчинку. Останній за своєю сутністю є вільним і виступає дійовим актом самотворення особистості. Тому з етичних міркувань не можна «задати» особистості підлітка здійснити «тут і тепер» чи навіть «трансцендентально» моральний вчинок. Він виступає як самотворчий, ціннісний результат, що акумулює у собі цілісність моральних звершень: особистісних виборів, довільних рішень, моральних позицій і дій, пережитих моральних почуттів та якостей (самоцінностей) особистості. У зв'язку з цим буде достовірним і надійним пов'язувати процес об'єктивації поля нормативного «Я» підлітків з вивченням їх вербалізацій.

Як відомо, інтенсивний розвиток особистісної рефлексії підлітків сприяє «підняття» з внутрішнього світу в зовнішній узагальнених уявленнях про власне «Я». Виведення назовні, точніше, об'єктивація внутрішніх розмірковувань про самого себе засобом відображення у зовнішньому мовленні аргументацій власних вчинків, оцінок прийнятих рішень, мотивувань власних позицій, моральних суджень відносно пережитих власних почуттів у проблемних ситуаціях чи колізіях, інтерпретацій здійснених моральних виборів та проєкцій очікувань інших відносно побудови особистістю поведінки – все це особливі характеристики вербалізацій у просторі самоусвідомлення підлітка. На нашу думку, якщо підлітки володіють достатнім рівнем розвитку моральної

саморефлексії, то вони здатні усвідомлено оперувати рефлексивними очікуваннями інших. Спрямованість підлітків на останні, вірніше, привнесення їх у простір власної «Я-концепції», приводить до активного конструювання поля нормативно-ціннісного «Я». У зв'язку з цим вивчення вербалізацій підлітків у вигляді аргументацій рефлексивних очікувань інших відносно самих себе, своїх друзів і ровесників, виступатиме якісним показником змістовного контексту нормативного «Я» підлітка.

Якісний аналіз отриманих результатів за методикою «Я – очима інших людей» дав можливість визначити ставлення підлітків до рефлексивних очікувань інших, які були презентовані узагальненими соціальними судженнями дорослих про них. Уважне співставлення експертних оцінок з аргументаціями, які здійснювалися кожним підлітком відносно нормативних суджень дорослих (вчителів, батьків, вчених), допомогло виявити змістовні характеристики поля нормативного «Я», котрі належать самому собі, своєму другу та ровесникам. Зауважимо, що досліджені здійснювали вербалізацію 18 нормативних суджень (рефлексивних очікувань) дорослих, серед яких 8 з позитивним і 8 з негативним змістом та 2 з нейтральним. Виразний моральний контекст був притаманний 6 судженням, з-поміж яких 2 позитивного характеру і 4 негативного.

Узагальнивши здійснені підлітками аргументації рефлексивних очікувань інших, експертні оцінки наданні останнім, та підрахувавши середні арифметичні показники, ми отримали відповідні рівні співвідношень цих суджень у полі нормативного «Я» особистості підлітка, особистості його друга та однолітків. Перші вісім суджень утворювали високий рівень їх співвідносності, що слугував показником того, з яким змістом рефлексивних очікувань дорослих підлітки погоджуються і вводять їх як у поле власного нормативного «Я», так і свого друга та однолітків. Наступні вісім суджень увійшли до середнього рівня, що вказував на часткове погодження підлітків з судженнями дорослих про самих себе. До речі, у процесі вивчення вербалізацій уточнювалися окремі мотивування, думки, докази досліджуваних і визначався ступінь неприйняття цих рефлексивних очікувань у полі нормативного «Я» підлітка. Зрештою, останні два судження належали до низького рівня їх співвідносності, а тому ігнорувалися дослідженими, оскільки в аргументаціях до них простежувалося, що рефлексивні очікування дорослих зазначеного порядку не відповідають дійсності і не можуть прийматися підлітками як істинні. Однак досліджені відзначали й те, що ці рефлексивні очікування можуть відповідати поведінці тих підлітків, котрі постійно порушують моральні імперативи, і поведінка їх здебільшого є аморальною. Отже, цього рівня судження не приймалися більшістю підлітків у «простір самоусвідомлення».

Як найбільш достовірні та надійні, до уваги бралися показники високого рівня співвідносності суджень досліджуваних з рефлексивними очікуваннями інших. За основу кількісної обробки цих даних була прийнята міра центральної

тенденції, точніше характеристика сукупності змінних, які вказували на найбільш типові, репрезентативні для досліджуваної вибірки результати. У зв'язку з цим підраховувалася середня гармонійна за формулою:

$$H = \frac{\sum n_i}{\sum (1/x_i)n_i}, \text{ де} \quad (1)$$

$x_i$  – ступінь значущості змінної;  $n_i$  – частота ознаки.

Визначивши ступінь значущості кожного рефлексивного очікування інших, ми унаочнили ці показники і побудували голограму, яка розміщена на рис. 5.2.

Зауважимо, що згідно з кількісними показниками досліджуваних в їх «просторі самоусвідомлення» розмістилися п'ять нормативних суджень з позитивним змістом, одне з нейтральним і 2 з негативним. Перший, другий і третій ранг зайняли позитивні нормативні судження, до четвертого рангу увійшли нейтральне і негативне, до п'ятого – позитивне і, нарешті, до шостого – негативне судження. З виразним моральним змістом у полі власного нормативного «Я» підлітка знаходилося два позитивних рефлексивних очікування інших.

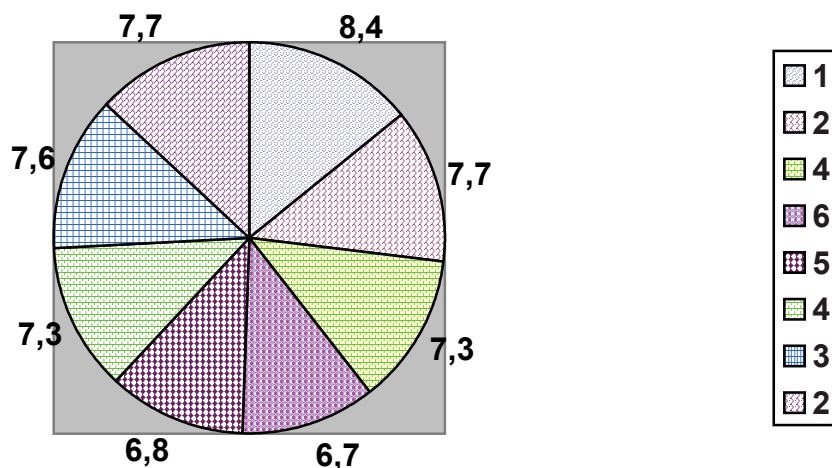


Рис. 5.2. Показники визначення ступеня значущості рефлексивних очікувань інших у полі нормативного «Я» підлітка

Умовні позначення: 1, 2, 3, 4, 5, 6 – ранги вербалізацій підлітками нормативних суджень інших; 8,4; 7,7; 7,7... – ступені значущості рефлексивних очікувань інших.

Перший ранг у полі власного нормативного «Я» підлітка виявився за судженням (8,4), яке знаменує, що «підлітки завжди у пошуках свого життєвого стилю, хочуть бути оригінальними, не схожими на інших, своєрідними». Це

означає, що найголовнішою аргументацією особистості підлітка стає така, котра висвітлює контекст самоусвідомлення у взаємозв'язку з позицією власної відокремленості від інших, автономності, неповторності та ідентичності. При цьому прагнення бути оригінальним, а відтак, і творчим, є показником домінування тенденції, яка пов'язана з прагненням до самоактуалізації, до особистісного зростання.

До другого рангу увійшли два нормативних судження (7,7; 7,7). Одне з них з виразним моральним змістом і вербалізується у взаємозв'язку з тим, що «підлітки природжені бунтівники, вони хочуть перебудувати світ за своїми мірками: справедливо і достойно; вони роблять опір будь-якому насиллю, повстають супроти будь-якої несправедливості...». За цією вербалізацією виходить, що бунт проти насилля і несправедливості повинен включатися у стиль життя кожної людини, і особистість підлітка належним, ціннісним аргументом власних досягнень бачить зразки (мірки) справедливості та достойності. Отже, вільні вибори та аргументації, здійснені дослідженими за цією методикою, знову, як і за отриманими нами раніше показниками, підкреслюють пріоритет морального у процесі самоусвідомлення підлітка. Водночас досліджувані надають перевагу і таким рефлексивним очікуванням дорослих, які вербалізуються наступним чином: «у підлітків з'являється здатність змінювати самих себе, займатися самопізнанням; вони стають авторами, творцями власного життя». Усвідомлення, можливо, на інтуїтивному рівні значущості того, що кожна людина є автором, творцем власного життя, що вона є відповідальною за здійснювані нею дії і вчинки, виступає новим гарантом якісних показників самоактуалізації та особистісного зростання підлітків. Більше того, включення ними у поле самопізнання рефлексивних очікувань інших, наповнених особливим, морально-духовним змістом, визначає їх моральне зростання.

Третім у ранговому полі було судження (7,6) такого змісту: «підлітки більше за все займаються побудовою своїх взаємин з іншими людьми; дружба – головне, що цікавить їх у житті». За такою вербалізацією поле нормативного «Я» підлітка наповнюється цінністю «дружба», яка у побудові взаємостосунків з однолітками стає найхарактернішою моральною мірою, нормою у провідній діяльності досліджуваних цього віку.

Згідно з аргументацією досліджуваних, четвертий ранг виявився за двома судженнями, пов'язаними з рефлексивними очікуваннями інших (7,3; 7,3). Одне спрямоване на констатацію того, що підлітки починають байдуже ставитись до навчання, яке обтяжує їх, і обов'язки у соціальній ролі учня не завжди ними виконуються. Це є дійсний факт шкільного життя підлітків, який відверто ними визнається і вводиться у поле власного нормативного «Я». Друге судження спрямоване на демонстрацію власного «Я». За вербалізаціями досліджуваних презентується докази того, що необхідно якомога ефективніше (і діями, і вчинками, і одягом, і особливим мовленням) привертати увагу оточуючих до себе. При цьому наголошується, що власне «Я» – найголовніше. Безперечно, це нормальний рівень розвитку самосвідомості підлітків. Однак важливо якомога

раніше показати особистості цього віку, що поряд з цінністю власного «Я» існує цінність «Я» іншої людини. Підлітковий егоцентризм – явище перехідне, і воно, як доводять спеціалісти з цього питання, є необхідним для самопрезентації, самоствердження і самовизначення особистості. Втім, якщо прослідкувати генезис егоцентризму від молодшого до старшого підліткового віку, то виявляється, що накінець періоду дорослішання егоцентрична тенденція спадає і з'являється протилежна їй – децентрація. Все ж загальний фон аргументацій досліджуваних підкреслює значущість для них «виставляння», демонстрації свого «Его».

До п'ятого рангу належить рефлексивне очікування (6,8), у якому вербалізується думка про те, що «підлітки відчувають нестачу поваги з боку дорослих; вони хочуть досягти рівноправних взаємин з дорослими». Потреба будувати взаємини з іншими, особливо зі значущими дорослими за принципом рівності вказує, з одного боку, на реалізацію прагнення «бути і вважатися дорослим», з іншого – на дискомфорт у почуттях підлітків у зв'язку з недостатнім рівнем поваги до них дорослих. Ці переживання досить сильно впливають на особливості становлення їх самоповаги. Отже, таке осмислене переживання підлітками того, що вони не отримують належної уваги, рівноцінної позиції та поважливого ставлення до себе від значущих дорослих, може призводити до мінімізації або навіть до нівелювання орієнтації на визнання як власної особистості, так і особистості іншого.

На останньому місці у полі нормативного «Я» підлітка опинилося рефлексивне очікування інших з негативних змістом (6,7), сутність якого в тому, що «підлітки часто конфліктують зі своїми батьками, незгоди виникають через дрібниці; вдома раз по раз спалахують суперечки, чвари, роздратування». Думаємо, що остання вербалізація виступає у взаємозв'язку з попередньою, оскільки, як видно, саме нестача поваги та відсутність рівності позицій в умовах сім'ї призводять до неузгоджених взаємин з батьками. В системі таких взаємин формується нестійка, неадекватна самооцінка підлітків. Навпаки, якщо у підлітків існують нормативні умови взаємодій у сім'ї та за її межами, то у них формується достатній рівень самоповаги та адекватна самооцінка. Безперечно, володіння такими особистісними властивостями не може бути пов'язане з орієнтацією на конфлікти, чвари чи суперечки. Адже при адекватній самооцінці та самоповазі людська гідність і честь не дозволить особистості втратити ціннісне ставлення до себе і до іншого. Взагалі для «простору самоусвідомлення» у період дорослішання, якщо брати до уваги його нормативно-ціннісний вимір, зокрема поле власного нормативного «Я» підлітка, характерними стають прагнення до самоактуалізації, переживання моральних почуттів дружби, поваги до іншого і до себе, потреба у досягненні справедливості та гідності, устремління бути автором, самостійним, відповідальним у міжособистісних взаємодіях. Одночасно визнається й те, що не всі рольові обов'язки, зокрема, учнівські завжди виконуються. Відтворюється також невирішена моральна проблема – дотримання дорослими

у взаєминах з підлітками рівності позицій і, як правило, поява на цій основі неузгоджених взаємин з оточуючими. Не приховується підлітками і власний егоцентризм, який несе у собі орієнтири як негативних, так і позитивних змін в особистісному розвитку в цей період.

Надалі, порівнявши простори самоусвідомлення, які за допомогою вербалізацій проектувалися підлітком власному другу та своїм ровесникам, ми побачили, що вони за змістовним контекстом набули незначних змін, за винятком того, що у полі нормативного «Я» друга і ровесників не увійшло по одному рефлексивному очікуванню інших і їх ранг зайняли інші нормативні судження. До того ж у полі нормативного «Я» однолітків з'явилося три вербалізації (рефлексивних очікуваннь інших), яких не було у попередніх просторах. Отже, розглянемо ті якісні та кількісні зміни, які пов'язані з вербалізаціями зазначених нормативних суджень. Ступені значущості рефлексивних очікувань інших у полі нормативного «Я» друга та полі нормативного «Я» однолітків показані на рис. 5.3.

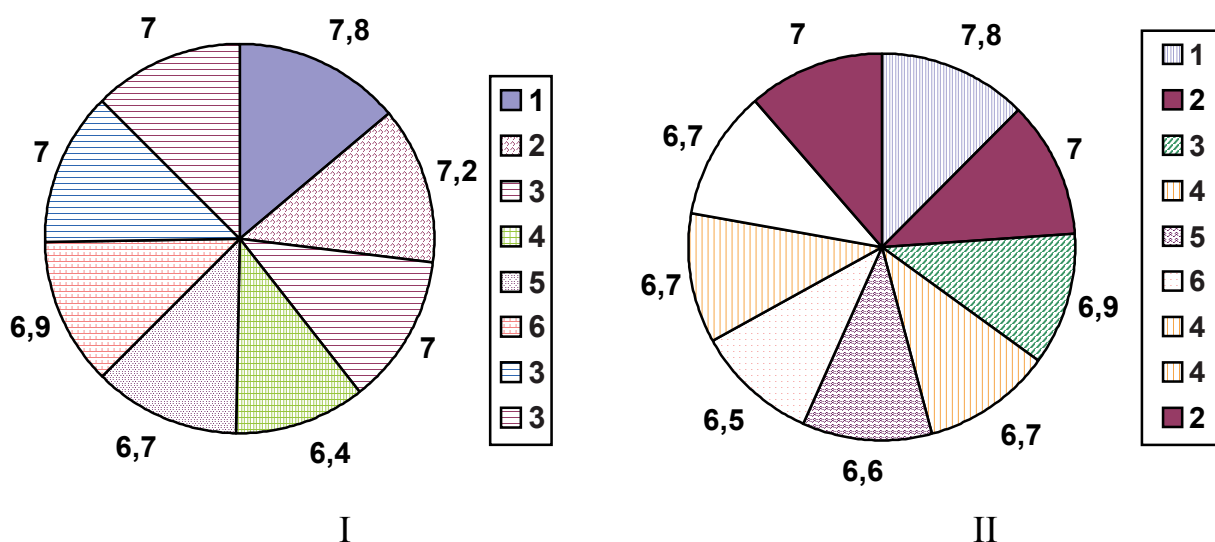


Рис. 5.3. Показники визначення ступеня значущості рефлексивних очікувань інших у полі нормативного «Я» друга підлітка (I) та у полі нормативного «Я» однолітків підлітка (II)

Умовні позначення: I, II, III... ранги вербалізацій підлітками нормативних суджень інших; 7,8; 7,0; 7,2... – ступені значущості рефлексивних очікувань інших.

У полі нормативного «Я» друга підлітка (I) перший ранг (7,8) належить нормативному судженню дорослих, яке тотожне за змістом («підлітки завжди у пошуках свого життєвого стилю; вони хочуть бути оригінальними і своєрідними») з судженням у просторі самоусвідомлення самого підлітка. До того ж і рефлексивне очікування першого рангу (7,8) у полі нормативного «Я» однолітків (II) за змістом таке саме. При цьому аналіз аргументацій досліджуваних ще раз



закріпив наше положення про те, що прагнення до нового та оригінального у самому собі і, треба сказати, творчого початку в життєвому стилі існування визначає активізацію тенденцій до самоактуалізації, а відтак, до особистісного зростання у перехідний від дитинства до дорослості період.

Інші рефлексивні очікування дорослих лише змінили у ранговому полі нормативного «Я» друга підлітка свої місця. Так, другий ранг (7,2) вербалізовано рефлексивним очікуванням («підлітки прагнуть змінити самих себе, займаються самопізнанням; вони стають авторами, творцями власного життя»), котре у просторі самоусвідомлення самого підлітка було на третьому місці. Також до третього рангу (7,0; 7,0) увійшли два нормативних судження дорослих (відповідно: «підлітки відчувають нестачу поваги з боку дорослих, вони хочуть рівноправних взаємин з ними» та «підлітки прагнуть виставляти своє «Я», вони вважають, що їхнє «Я» – найголовніше»), які попередньо були на четвертому і п'ятому місцях.

У вербалізаціях досліджуваних про свого друга змістилося рефлексивне очікування з таким змістом: «підлітки природжені бунтівники; вони хочуть перебудувати світ за своїми мірками справедливо і достойно...» на четверте місце (6,9), яке спочатку було на другому. І, зрештою, не увійшло до простору самоусвідомлення друга підлітка таке судження дорослих: «підлітки часто конфліктують зі своїми батьками...», а тому його ранг зайняло нове у цьому просторі рефлексивне очікування інших (6,4) з наступним контекстом: «підлітків найбільше цікавить власна особистість; питання «хто я?», «чим я відрізняюся від інших людей?» стають запитаннями номер один».

На нашу думку, реалістичнішими видаються змодульовані вербалізації у просторі самоусвідомлення друга («Мій друг») підлітка. Вони, безперечно, мають суб'єктивний зміст (розмірковування, погляди, орієнтири), як такі, що притаманні самому підлітку («Я сам») і лише завдяки умовам виконання тесту проєктуються у простір самоусвідомлення власного друга.

У цілому в полі нормативного «Я» друга підлітка вибудовується ієрархічний ряд взаємозалежностей: від прагнення бути оригінальним, незалежним, автономним, творцем і автором власного життя, рівноправним з дорослими, справедливим і достойним у будь-якій ситуації до визнання необхідності демонстрації, утвердження власного «Я» перед іншими, адже у всьому домінує переймання і персоніфікація атрибутів дорослого життя (мовлення, засобів відпочинку, одягу тощо). Всі наведені вище форми поведінки (дії і вчинки), вербалізації, рольові позиції об'єктивовані, тобто винесені з внутрішнього світу назовні психологічні засоби самоствердження підлітка у новій соціальній ролі – ролі дорослої особистості. Характерною стає суперечливість цієї рольової позиції: з одного боку, актуалізується прагнення до відокремленості від інших, з іншого – прагнення утвердити своє власне «Я» з-поміж рівноправних однолітків і, що досить важливо, дорослих.

Інтерпретуючи поле нормативного «Я» ровесників підлітка, зауважимо, що воно також зазнало незначних змін. По-перше, цей простір самоусвідомлення

розширився, оскільки до другого рангу увійшли два судження (7,0; 7,0), а до четвертого – три (6,7; 6,7; 6,7) з тотожними відповідно до цих рангів кількісними показниками. З-поміж трьох нових рефлексивних очікувань одне вербалізоване з негативним, інше з позитивним і ще інше – з нейтральним контекстом.

Досить критично вербалізуються ставлення однолітків до виконання обов'язків (і не лише учнівських!), оскільки в одному з нових суджень (7,0), яке потрапило до другого рангу, звучить, що «підлітки – люди безвідповідальні; вони хочуть мати всі права (як дорослі) і ніяких обов'язків (як діти)». Думаємо, що складна сутність почуття обов'язку як такого лише починає осмислено переживатися особистістю підліткового віку. Цей факт підтверджують і раніше отримані нами показники за цим моральним утворенням (див. 5.1.). В іншому новому судженні (7,0), яке належить також до другого рангу, вербалізується такий зміст: «підлітки створюють свою власну культуру (моду, манери, засоби спілкування); вони соромляться бути не як всі їхні однолітки». Актуальна для підлітків цінність «дружба» витісняється цінністю «злитості» з іншими, а саме: «бути як всі», бути конформними, щоб не стати самотнім, самотнім. І знову констатуємо суперечливість особистісних позицій (і відповідно аргументацій) підлітків: це прагнення до оригінальності, неповторності, відокремленості від інших, і одночасно це прагнення до наслідування значущих інших, конформна позиція щодо них. Єдність суперечливого – у цьому виявляється основна вікова закономірність становлення особистісної позиції підлітка, його нормативного «Я».

Насамкінець прокоментуємо, які рефлексивні очікування інших не були категорично «прийняті» в поле нормативного «Я» підлітка. В аргументаціях вони або трактувалися як зовсім неправдиві, або сприймалися як звинувачувальні. За всіма просторами самоусвідомлення (особисто «Я», «Я» мого друга, «Я» моїх ровесників) виявилось, що досліджені в аргументаціях зовсім не погоджуються з такими рефлексивними очікуваннями дорослих (батьків, вчителів, вчених), як-от: «підлітки не поспішають чогось досягти, не прагнуть до нового, не завжди самостійні; для них вірним є лозунг: «Хай все буде, як буде!»», «підліткам не властиве почуття провини; якщо вони щось накоїли, то не визнають цього, не намагаються виправити становище, попросити пробачення; почуття совісті ще «не разом з ними». Втім, досліджені досить чітко усвідомлюють, що такі очікування дорослих відносно них існують. Перше з цих рефлексивних очікувань гостро заперечує самостійність, своєрідність, авторство підлітків у певних досягненнях, і тому воно не вводиться ними до простору самоусвідомлення. Друга вербалізація нівелює прояви різних форм моральної самосвідомості: почуття вини, каяття, совісті, відповідальності, поважливого ставлення до інших. Саме аргументуючи це рефлексивне очікування, підлітки найбільше хвилювалися і категорично не погоджувалися навіть з частковим проявом його у кожному з досліджуваних просторів самоусвідомлення. Це означає, що всупереч останньому рефлексивному очікуванню дорослих підлітки мають власну внутрішню позицію щодо презентації власного «Я», в полі якого існує місце для зазначених форм моральної самосвідомості. Інша річ – як, коли, де, і з ким вони об'єктивуються. Однак, за

аргументаціями підлітків, «відсутність почуття совісті» – це не про них.

Надалі, заглиблюючись в аспект вивчення психологічних засобів винесення назовні внутрішніх механізмів становлення образу нормативного «Я» особистості підлітка, необхідно повернутися до висунутих у концептуальній моделі положень про те, що об'єктивація зазначеного образу, зокрема, засоби його розвитку знаходять втілення у конструктивних формах прояву поведінки (діях і вчинках). Під конструктивними формами прояву поведінки розуміється досягнення особистістю підлітка просоціальної позиції «Я» у взаємодіях з іншими. Такі досягнення, як ми вважаємо, пов'язані з ускладненням змістовних конструктів моральної самосвідомості особистості підлітка. Особливих переструктурувань при цьому зазнає смислове поле нормативного «Я», зміни у якому одночасно призводять до ускладнення змістовно-смислової сутності соціальних ролей, які прагне виконувати підліток у полі однолітків та дорослих. Як відомо, будь-яка соціальна роль підлітка, у тому числі й жадана роль дорослого, виступає як нерозривна єдність його соціальних позицій і соціальних дій.

У зв'язку з викладеним вище, відтворення вербалізацій підлітків, які об'єктивують сутність поля нормативного «Я», є недостатнім. Важливо відобразити суб'єктивно-особистісний зміст цього утворення. За нашим положенням, суб'єктивний зміст поля нормативного «Я» структурують особистісні якості (самоцінності) підлітка.

Особистісні якості являють собою результат засвоєння (у процесі вправлення) існуючих у певному суспільстві форм поведінки (дій і вчинків). До того ж особистісні якості за своєю психологічною природою є синтезом, сплавом специфічного для певної якості генералізованого мотиву і специфічного для останнього способу (соціальної позиції та соціальної дії) поведінки. Виходить, що, виконуючи певну соціальну роль і здійснюючи завдяки цій ролі певні соціальні дії і вчинки, особистість підлітка виносить у зовнішній світ ті внутрішні механізми (психологічні засоби), які знаходяться у внутрішній структурі її самосвідомості. Отже, особистість трансформує через поведінку (дії і вчинки) ті особистісні самоцінності, які є домінуючими в просторі її самоусвідомлення, зокрема у полі нормативного (реального, ідеального) «Я». Принагідно нагадаємо: оскільки вчинок є самотворчим і вільним актом поведінки, то передбачити його результат в емпіричних умовах взаємодій підлітка можна, беручи до уваги домінуючі особистісні якості поля його нормативного «Я» і порівнюючи їх з відповідними якостями реального (ідеального) «Я».

З метою вивчення нормативного «Я» у співвідношенні його з іншими аспектами (реальним та ідеальним) «Я», був використаний метод дослідження образу «Я» (авт. Л.М.Раусте фон Вріхте) у модифікованому варіанті. Метод являв собою тест, який вміщував показники (особистісні якості), що відбиралися у процесі пілотажного дослідження за допомогою факторного аналізу.

Цей аналіз дозволив виділити сім достовірних (при  $P > 0,01$ ) факторів – особистісних якостей, за якими підлітки здійснювали групування прикметників у процесі самооцінювання. У шкалу «самооцінки», де пред'явлено різні

характеристики власного образу «Я» підлітка, увійшли фактори такого типу: «інтелектуальний – неінтелектуальний», «ініціативний – неініціативний», «урівноважений – імпульсивний», «відповідальний – безвідповідальний», «сумлінний – несумлінний», «спокійний – тривожний», «справедливий – несправедливий»<sup>1</sup>. Спеціально підкреслимо, що відібрані особистісні якості не задані теоретично чи запозичені з основного тесту, а є емпіричним результатом нашого експериментального дослідження.

Тест побудовано за принципом семантичного диференціалу. Відомо, що цей метод дозволяє аналізувати не тільки особливості психосемантики, але й здійснювати кількісне і якісне індексування суб'єктивно-особистісного смислу якостей людини, розбіжностей у самооцінці різних аспектів «Я» (нормативного, реального, ідеального). У нашому випадку семантичний диференціал використано з наступною метою:

а) оцінювання значущості для підлітка поля нормативного «Я» у співвідношенні з реальним «Я» та ідеальним «Я»;

б) оцінювання генезису становлення образу нормативного (реального, ідеального) «Я» з врахуванням фактору віку (12, 13, 14, 15 років);

в) оцінювання та виділення ряду особистісних якостей, які мають особливу значущість для підлітка, тобто займають домінуюче положення у полі його нормативного (реального, ідеального) «Я».

Ступінь розбіжності між різними аспектами «Я», виходячи з моделі семантичного простору (СП), розраховували за формулою:

$$D(x, y) = \sqrt{\sum d(x_i, y_i)^2}, \text{ де} \quad (2)$$

$D(x, y)$  – семантична відстань між факторами  $x$  і  $y$ ;  $x_i$  і  $y_i$  – різниця між координатами двох точок, що являють собою виважені середні арифметичні значення за кожним фактором ( $X$  і  $Y$ ).

Здійснивши ряд математичних розрахунків, ми отримали узагальнені значення поля нормативного (реального, ідеального) «Я» особистості підлітка. Процес визначення значущості кожного аспекту «Я» для підлітків певного віку дозволив за сукупністю середніх факторних оцінок побудувати графічні профілі (відповідно до кожної особистісної якості) поля їх нормативного (реального та ідеального) «Я». Ці профілі показано на рис. 5.4.

Як видно з рис. 5.4, графічні профілі нормативного «Я» (майже за всіма віковими групами досліджуваних) вказують на пріоритетну його значущість для підлітків у процесі самоусвідомлення ними власних дій та вчинків, соціальних ролей та особистісних позицій, що реалізуються у міжособистісних взаємодіях. Виняток становлять досліджені віком 12-ти років, у яких показники ідеального «Я» перевищують за всіма факторами, вказуючи цим на їх ціннісне ставлення до ідеалів і зразків як таких.

<sup>1</sup> Примітка. Далі у тексті дисертації з метою локалізації його змісту та для зручності якісної інтерпретації у співвідношенні двох термінів опустимо ті, що протилежні до перших (неінтелектуальний, неініціативний та ін.), за винятком двох позицій: урівноважений – імпульсивний, спокійний – тривожний.

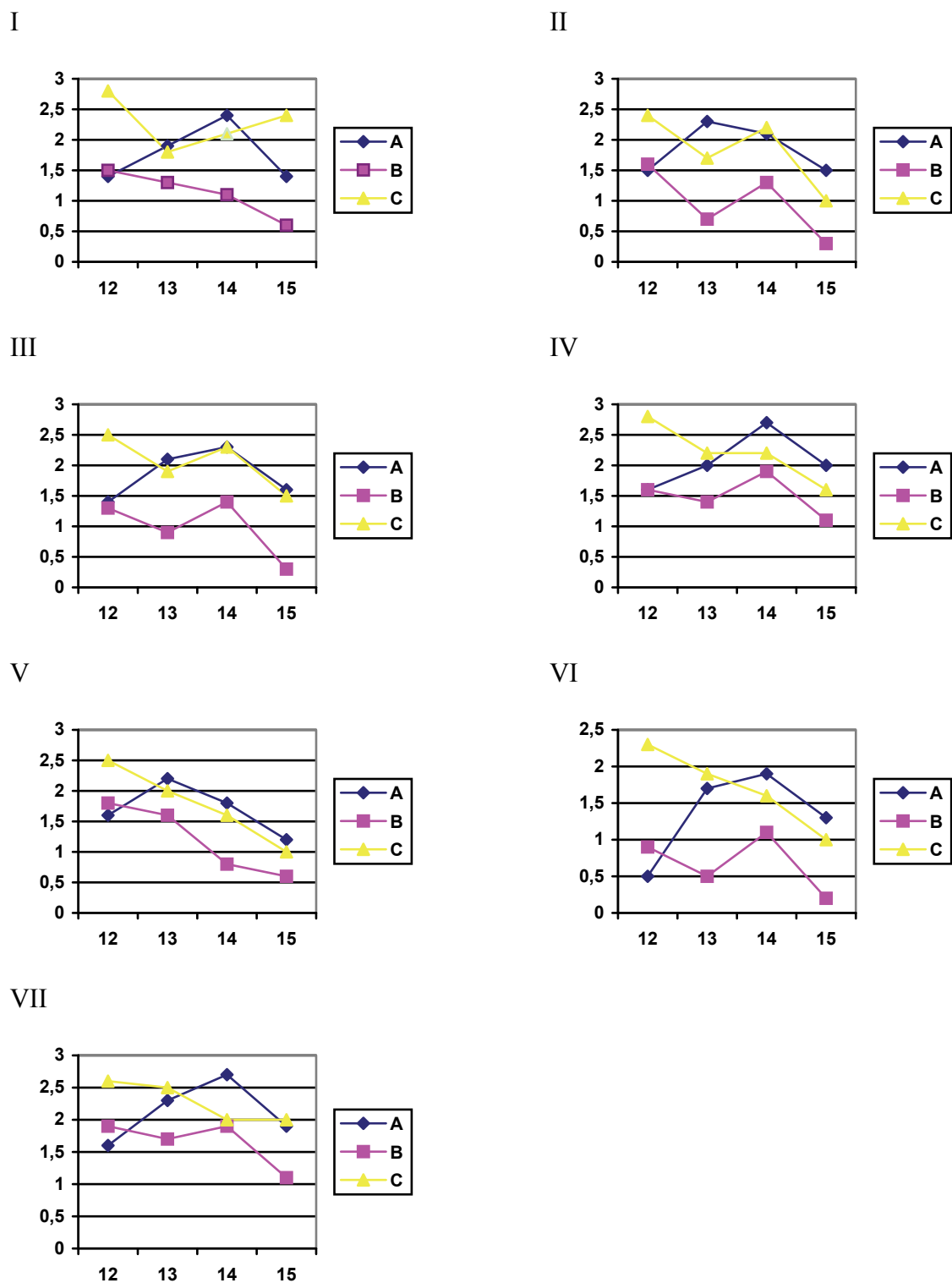


Рис. 5.4. Графічні профілі середніх показників (факторів) співвідношення образу нормативного «Я», реального «Я» та ідеального «Я» особистості підлітка

Умовні позначення: I – інтелектуальний; II – ініціативний; III – урівноважений – імпульсивний; IV – відповідальний; V – сумлінний; VI – спокійний – тривожний; VII – справедливий. А – нормативний образ «Я»; В – реальний образ «Я»; С – ідеальний образ «Я»; за осью ординат – середні бали факторів, за осью абсцис – вік.

Одночасно показники факторів нормативного «Я» та ідеального «Я» є кількісно вищими і зближуються між собою порівняно з показниками факторів реального «Я». Виняток щодо цих профілей знову становлять показники факторів досліджуваних віком 12-ти років. У них показники поля нормативного «Я» корелюють з показниками реального «Я». Це означає, що досліджені цього віку найбільше з-поміж усіх інших прагнуть побудувати свою реальну поведінку так, як того очікують від них оточуючі. Для досліджуваних цього віку найважливішим є не виконання моральних вимог як таких, а схвалення їх поведінки значущими іншими.

Здійснено подальше співставлення профілів, беручи до уваги віковий аспект та фактори різного типу. Так, у 12-річних досліджуваних у полі нормативного «Я» у тісному зв'язку з показниками реального «Я» знаходяться чотири фактори: «інтелектуальний», «ініціативний», «урівноважений – імпульсивний» та «відповідальний». Однак підлітки цього віку трохи перевищують свої можливості, точніше ідеалізують свою поведінку, оскільки вважають, що вони діють на реальному рівні сумлінніше, справедливіше, спокійніше, ніж того вимагають оточуючі. У зв'язку з цим показники нормативного «Я» за цими факторами є нижчими ніж показники реального «Я».

За профілями 13-річних досліджуваних для поля нормативного «Я» характерно, що в ньому їх моральна поведінка певною мірою співвідноситься з тими ідеалами, яких вони прагнуть досягти у майбутньому. Так, тісний зв'язок за вказаними параметрами мають між собою фактори «інтелектуальний» та «справедливий», не набагато вищими за їх ідеальні зразки стають нормативні вимоги дорослих за факторами «урівноважений – імпульсивний» та «сумлінний». Втім, за факторами «спокійний – тривожний» та «відповідальний» досліджені цього віку трохи не досягають належних форм поведінки, і, зрештою, нормативні вимоги дорослих за фактором «ініціативний» перевищують задуми і бажання самих досліджуваних. Треба також зазначити, що розбіжності між нормативним «Я» і реальним «Я» у 13-річних досліджуваних найбільші порівняно з 12-річними та 14-річними і певною мірою схожі з показниками 15-річних.

Аналізуючи профіль нормативного «Я» 14-річних досліджуваних порівняно з профілями ідеального «Я» та реального «Я», слід зазначити, що прагнення підлітків цього віку до нормативно-ціннісних дій, вчинків та взаємин з оточуючими утворює синергійний зв'язок з прагненнями (бажаннями і хотіннями) ідеального характеру. Цей зв'язок простежується за факторами «інтелектуальний», «ініціативний», «урівноважений – імпульсивний». Одночасно у полі нормативного «Я» рефлексивні очікування оточуючих трохи перевищують бажання самих досліджуваних за факторами «відповідальний», «сумлінний», «спокійний – тривожний» та «справедливий». Це означає, що у полі нормативного «Я» 14-річних досліджуваних відбуваються складні процеси переструктурування вказаних факторів (особистісних якостей). Взагалі нормативно-ціннісні вимоги оточуючих надбудовуються над ідеальними

вимогами підлітків до самих себе і нормативні приписи ще віддалені від реальних форм їх поведінки.

За графічними профілями 15-річних досліджуваних їх показники за всіма факторами на рівні нормативного (ідеального, реального) «Я» знижуються і наближаються до координатних значень абсциси. Це демонструє генезис змін в уявленнях досліджуваних даного віку про власні образи «Я». Останні стають реалістичнішими, оскільки підлітки перестають ідеалізувати власні досягнення, майже позбавляються демонстративності та егоцентризму і спрямовують особистісні позиції на самовідображення «Я» через призму єдності власної особистості зі значущими іншими. У «просторі самоусвідомлення» ставлення «Я і оточуючі» переростає у ставлення «Я з оточуючими».

Так, профіль нормативного «Я» вказує, що його показники майже синхронно за більшістю факторів (ініціативний, відповідальний, сумлінний, спокійний – тривожний, справедливий) наближаються до показників ідеального «Я» та реального «Я». Виняток становлять розбіжності між показниками нормативних вимог та реальними досягненнями підлітків за факторами «інтелектуальний» і «урівноважений – імпульсивний». Досліджені цього віку розуміють, що їх досягнення в інтелектуальній сфері та їх досягнення у самореалізації поведінки не відповідають ні власним ідеалам, ні нормативним вимогам оточуючих. До речі, кількісні показники за цими факторами збігаються між собою. Крім того, в самоаналізі 15-тирічних досліджуваних простежується те, що їх особистісна поведінка в ракурсі «спокійний – тривожний», «ініціативний», «урівноважений – імпульсивний» та «сумлінний» не відповідає тим соціальним імперативам, які існують у міжособистісних взаємодіях дорослих людей.

У цілому співвідношення графічного профілю нормативного «Я» з такими ж профілями ідеального «Я» та реального «Я» (причому в координатних точках різного віку) виявляє не тільки генезис структурних компонентів моральної самосвідомості особистості підлітка, але й чітко визначає роль нормативно-ціннісного утворення в особистісному зростанні у період дорослішання. Адже профілі об'єктивують трансформацію співвідношення нормативного «Я» з іншими «Я». За цими співвідношеннями виявляється наступне: для 12-річних підлітків характерним є зближення нормативних вимог з реальними досягненнями у поведінці, надалі у 13-річних реальні досягнення вже не відповідають нормативним вимогам оточуючих, але останні узгоджуються з ідеальними зразками самих підлітків, потім у 14-річних нормативно-ціннісні очікування інших стають вищими як за ідеали самих підлітків, так і за їх реальні досягнення у поведінці, і, зрештою, у 15-річних нормативні, ідеальні та реальні уявлення про себе синхронізуються і зближуються між собою у структурі самосвідомості. Це означає, що особистість підлітка вже значно реалістичніше починає ставитися до самої себе, тобто осмислює себе з позиції того, які соціальні ролі їй належить виконувати, яку особистісну поведінку вона здатна демонструвати в тому чи іншому

соціальному оточенні.

Перемістивши середні показники за кожним фактором (якістю) відповідно до кожного вікового періоду в координатні точки прямих ОХ і ОУ, ми отримали загальні графіки кривих розподілу значущості особистісних якостей поля нормативного (реального, ідеального) «Я» підлітків (див. додатки Н<sub>2</sub> – Н<sub>4</sub>). Виявилось, що у полі нормативного «Я» досліджуваних підліткового віку домінують положення займають такі особистісні якості, як «справедливий» (2,1), «відповідальний» (2,1), інтелектуальний (1,8), сумлінний (1,7) та ініціативний (1,5). Цікаво, що у полі ідеального «Я», окрім вже зазначених факторів, вводиться фактор «урівноважений – імпульсивний» (2,1) на відміну від поля реального «Я», з якого (з-поміж рівнозначних за якістю попереднім) виводиться фактор «ініціативний» (0,9). Справді, сучасні підлітки не відрізняються особливою ініціативністю, швидше їм притаманна пасивність, деяка публічна конформність і не завжди належний рівень саморегуляції поведінки.

У підсумку скажемо, що генетико-моделююча парадигма нашого дослідження дозволила нам визначити таку закономірність: особистість підлітка усвідомлює для самої себе нормативно-ціннісний зміст рефлексивних очікувань інших і здатна трансцендентувати їх в уявлюваний образ нормативного «Я». Треба також додати, що особистість у період дорослішання оволодіває інтелектуальним потенціалом, який приводить не до поверхового, а до осмисленого переживання тих соціальних ролей (соціальних дій та соціальних позицій), які вона у найближчому оточенні може реалізувати чи буде здатна реалізувати у майбутньому.

Тепер треба поставити питання та відповісти на нього щодо реальних можливостей прояву особистісних якостей підлітка у міжособистісних взаємодіях.

### **5.2.2. Особливості прояву моральних цінностей у підлітковому віці.**

Найважливішою змістовно-сисловою одиницею концептуальної моделі особистісного зростання підлітка виступає центральне утворення структури моральної самосвідомості – нормативне «Я», в полі якого «оформляються» різноманітні моральні якості (самоцінності). Моральна якість згідно з цією моделлю є системним утворенням, що містить у собі генералізовані мотиви та узагальнений смисл соціальних способів (моральних норм) поведінки. Власне, будь-яка моральна якість (самоцінність) особистості підлітка виступає як моральний мотив, спонука до дій і вчинків.

Передусім у період дорослішання виникають психологічні передумови (довільність вищих психічних функцій, формальні операції мислення, автономність, незалежність «Я» та ін.), на основі яких мотив як когнітивно-емоційно-вольова єдність досягає нових рівнів смислового і вольового



переживання. Це означає, що у підлітків мотиви дій і вчинків набувають у результаті розвитку нових якісних змін, котрі пов'язані з їх більшою осмисленістю і стійкістю. Як відомо, стійкі моральні мотиви, проявляючись в одній життєвій ситуації, закономірно проявляються і в інших подібних ситуаціях. Такі факти вказують на те, що мотиви підлітка трансформуються у стійкі особистісні утворення, точніше в його самоцінності (якості).

При цьому нагадаємо: з одного боку, генералізовані та узагальнені моральні мотиви закріплюються у вигляді стійких якостей (самоцінностей) у полі нормативного «Я» підлітка, з іншого боку, ці моральні якості виступають стійкими мотивами, що актуалізують його моральні вчинки. Це свідчить про те, що в перехідному віці виникають нові психологічні засоби становлення особистісних якостей. Основним засобом самотворення особистості виступає вчинок як такий. Оскільки в основі морального вчинку завжди лежать реалізовані довільні (моральні) рішення, то в результаті вправління підлітка в реалізації подібних рішень «оформляються» та проявляються відповідні самоцінності (якості).

Отже, вивчаючи процес реалізації довільних (моральних) рішень підлітків, можна констатувати особливості прояву їх особистісних якостей і (що важливо) визначити, які з них приводять до акту вільної дії, які актуалізують неоднозначні вчинки (схвальні та несхвальні) і, зрештою, які утруднюють вільні дії та вчинки, що призводить до неузгоджених реакцій підлітків.

З метою підтвердження зазначеного умовисновку було використано «Методику вивчення особливостей прийняття рішень». Згідно з технікою проведення методики та в результаті здійснення кількісної обробки даних за допомогою методів варіаційної статистики (ротації особистісних якостей), ми отримали два варіанти відповідей (А і Б).

Перший варіант (А) показав, як співвідносяться кількісні показники (вибірки 573 досліджуваних) та якісні параметри прояву самоцінностей у випадку, коли реалізуються довільні (моральні) рішення підлітків. Так, прийняття довільних рішень підлітків актуалізувалися наступними їх якостями (перша цифра – показники досліджуваних у відсотках, друга – їх кількість):

Розсудливий під час прийняття рішень	19% (109)	Імпульсивний під час прийняття рішень	23% (120)
Рішучий	18% (103)	Нерішучий	14% (80)
Самостійний	27% (155)	Залежний від обставин	45% (257)
Прагматичний	59% (338)	Романтичний	11% (64)
Наполегливий	36% (206)	Нестійкий у намірах	26% (149)

Другий варіант (Б) визначив, які особистісні якості характерні для особистісної позиції підлітків у повсякденному житті, коли виникає ситуація особистісного вибору. Отже, у ситуації вибору в підлітків проявляються такі якості:

Не залежний від обставин у ситуації вибору	27% (156)	Залежний від обставин у ситуації вибору	45% (257)
Цілеспрямований	33% (189)	Нецілеспрямований	51% (292)
Урівноважений	14% (80)	Імпульсивний	24% (138)
Прагне прогнозувати майбутнє	64% (366)	Не прогнозує майбутнє	23% (132)
Прагматичний	73% (418)	Романтичний	11% (64)

Подальший якісний аналіз особливостей прояву самоцінностей досліджуваних у процесі реалізації ними довільних рішень допоміг визначити (відповідно до рівнів особистісного зростання) три психологічні портрети підлітків.

Перший психологічний портрет належить підліткам, яких характеризує здатність здійснювати вільні вчинки, тобто можливість реалізовувати моральні рішення. Для реалізації таких рішень у міжособистісних взаємодіях (спілкуванні, діяльності, взаєминах) необхідно бути цілеспрямованим, самостійним, наполегливим у досягненні мети та прагнути прогнозувати своє майбутнє. Сучасні умови соціалізації досліджуваних приводять до структурування у них такої особистісної якості, як прагматичність. Вона є домінуючою для особистісної позиції сучасного підлітка. Прагматичність виступає скоріше як практичність, вигода від певних дій, що задовольняють суб'єктивні інтереси підлітків. У зв'язку з інтенсифікацією морального зростання особистості перехідного віку, а саме, з появою морального релятивізму, що неминуче під час будь-якої доцільної діяльності, підліток починає усвідомлювати, що благо обумовлюється вигодою практичного та духовного характеру. Правильніше сказати, «добре» одночасно є вигідним для досягнення мети, з точки зору якої воно визначається як «добре». Отже, самоцінність «прагматичний» більшість (73%) досліджуваних спрямовує на вибір професії, яка принесе користь не тільки суспільству, але й самому підлітку, на турботу про матеріальне забезпечення своєї сім'ї, на надання допомоги рідним, на відкриття власного бізнесу тощо.

У ракурсі другого психологічного портрета для підлітків характерна здатність реалізовувати довільні рішення лише у сильно змотивованих взаємодіях. Виявляється, що у значущих для досліджуваних міжособистісних

взаєминах вони здатні сконцентрувати вольові переживання (довільні дії) на реалізації моральних рішень. Однак моральне ставлення до діяльності та взаємин з оточуючими у таких підлітків неоднозначне. Воно більшою мірою обумовлюється індивідуальними інтересами, зокрема, тими психологічними засобами, які забезпечують протікання провідної діяльності – інтимно-особистісного спілкування підлітків.

На основі якісної інтерпретації характеристик другого психологічного портрета було виявлено два виміри особистісних якостей підлітків. Причому кожний вимір містить у собі амбівалентні якості (з позитивною і негативною валентністю). Виявилось, що для першої категорії досліджуваних притаманна як здатність до самостійності, прагматичності, наполегливості при здійсненні рішень, так і нецілеспрямованість та імпульсивність. Для другої – здатність до прагматичності, цілеспрямованості, прогнозування майбутнього одночасно з нестійкістю у намірах та імпульсивністю.

У межах третього психологічного портрета висвітлюються особистісні якості, що хоча і можуть приводити до прийняття рішень, проте остаточною фазою – реалізація рішення майже відсутня. Досліджені демонструють такі особистісні якості, як залежність від обставин в процесі прийняття рішень, нестійкість у намірах, нецілеспрямованість та імпульсивність.

Підкреслимо, що (відповідно до узагальнених кількісних показників прояву особистісних якостей) у полі нормативного «Я» особистості сучасного підлітка з достовірною ймовірністю домінують такі самоцінності, як прагматичний (73%), прогнозуючий своє майбутнє (64%), наполегливий у намірах (36%), цілеспрямований (33%) та самостійний (27%).

Наступним, досить вагомим моральним мотивом вчинків особистості перехідного віку, виступає інтегративна особистісна цінність підлітка – відповідальність. У генетичній моделі процесу становлення цього особистісного утворення нами визначено його специфіку. Вона полягає у тому, що у досліджуваних молодшого підліткового віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, у досліджуваних середнього віку – відповідальність за себе і у старшого – відповідальність за інших.

Для вивчення специфічних особливостей зазначеної системної якості було використано «Методику визначення відповідальності» (див. дод. Д. 14). Психологічний аналіз результатів дослідження за цією методикою дозволив побудувати гістограми і пред'явити через них особливості розвитку дисциплінарної відповідальності (ДВ) підлітків, відповідальності за себе (ВС) та відповідальності за інших (ВІ), акцентуючи увагу при цьому на кількісних потенціалах кожного рівня (високого, середнього, низького) відповідальності та на їх динаміці відповідно до кожного вікового періоду (від 12 до 15 років).

Спочатку розглянемо гістограму, яка відображає особливості генезису дисциплінарної відповідальності підлітків, що зображена на рис. 5.5.

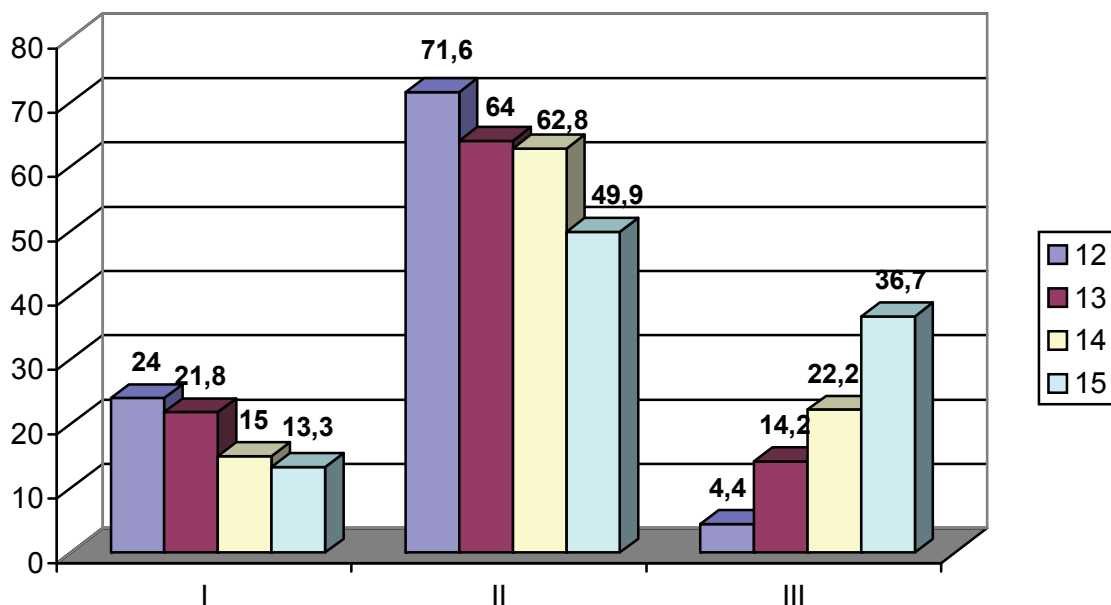


Рис. 5.5. Гістограма визначення кількісних показників розвитку дисциплінарної відповідальності підлітків

Умовні позначення: ДВ – дисциплінарна відповідальність; 12, 13, 14, 15 – вік досліджуваних; I – високий рівень розвитку ДВ; II – середній; III – низький.

Як видно з рис. 5.5, найвищі якісні потенціали ДВ підлітків виявляються у них на помірному рівні її розвитку. Так, у 12-річних це становить 71,6% (410) досліджуваних, у 13-річних – 64% (367) підлітків, у 14-річних – 62,8% (360) – і, зрештою, у 15-річних – 49,3% (282) респондентів. Причому, простежуючи динаміку розвитку цієї самоцінності підлітків, треба сказати, що у молодших підлітків її показники найкращі. Адже, крім вже зазначеного середнього рівня розвитку ДВ, на високому рівні знаходиться 24% (138) досліджуваних молодшого віку, тоді як на низькому рівні їх найменше – 4,4% (25) порівняно з показниками досліджуваних усіх інших вікових періодів.

Крім того, за гістограмою простежується, що з віком кількісні показники високого та помірного рівня розвитку ДВ підлітків зменшуються, тоді як на низькому рівні вони зростають. Це говорить про те, що з віком підлітки стають менш дисциплінованими, їх дії і вчинки часто будуються всупереч суспільним вимогам, приписам і контролю, які висуваються до них з боку батьків, вчителів та контролюючих їх поведінку інстанцій. Цей факт є свідченням не погіршення знань про моральні норми, а скоріше егоцентричного протесту проти таких нав'язуваних суспільних обов'язків, як «ти повинен...», «тобі необхідно...», «вам належить...».

Якщо приписи і вимоги, що базуються на зазначених вище словосполученнях, пристрасно не пережиті, не прийняті на позитивному, ціннісному рівні у свідомість підлітка, то вони відкидаються ним. Це й

зрозуміло, оскільки в самоусвідомленні починають домінувати особистісні позиції «Я є», «Я існую», «Я хочу», «Я буду», «Я повинен», «Я дорослий», «Я здатний розібратися у всьому» тощо. Отже, підлітків починає турбувати і бентежити свідомість того, що дорослі не стільки щось пропонують чи довіряють їм, скільки диктують. До того ж опанування і прийняття на себе суспільної ролі дорослої людини немовби дає підлітку свободу і позбавляє від постійного підкорення суспільним імперативам. Самостійність, автономність, незалежність – це рушійні сили поведінки підлітка. Позаяк у період дорослішання починають інтенсивно створюватися групові нормативи, саме їм підліток із задоволенням підкоряється, і саме у колі однолітків та референтних осіб у нього зростає самоконтроль та відповідальність за себе. Тепер звернемося до кількісних показників гістограми, яка відображає особливості генезису відповідальності за себе у підлітків, що презентовані на рис. 5.6.

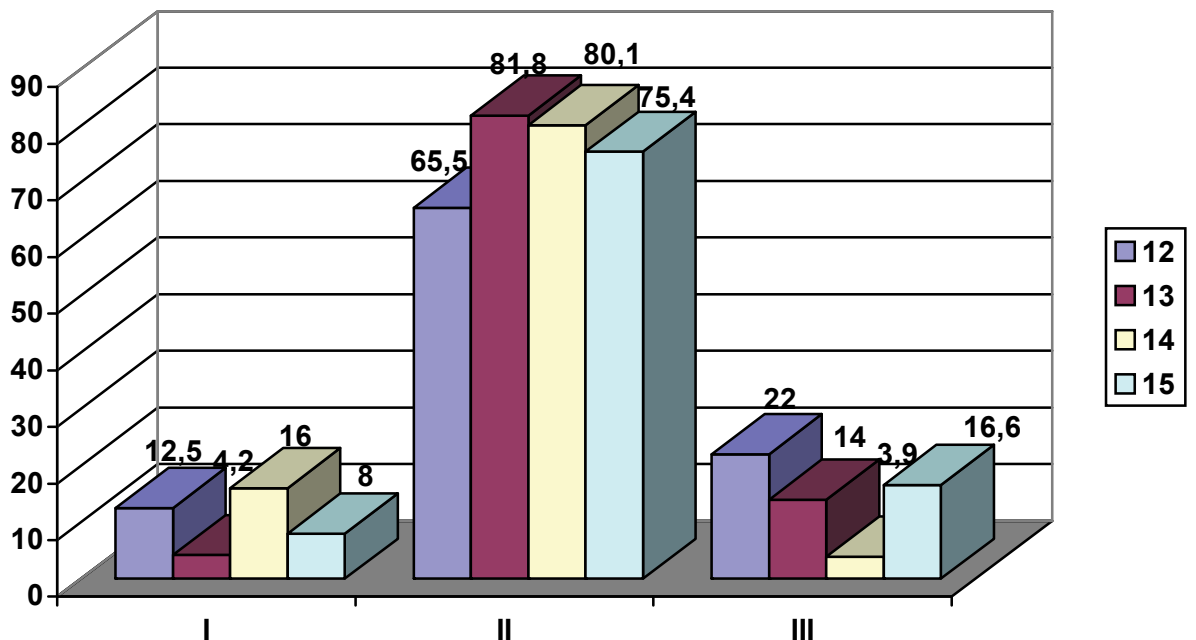


Рис. 5.6. Гістограма визначення кількісних показників розвитку відповідальності за себе у підлітків

Умовні позначення: ВС – відповідальність за себе; 12, 13, 14, 15 – вік досліджуваних; I – високий рівень розвитку ВС; II – середній; III – низький.

Найвищі кількісні показники відповідальності за себе у досліджуваних, як видно з рис. 5.6, простежуються на помірному рівні розвитку. Так, серед 12-річних цей рівень презентують 65,5% (375) досліджуваних, серед 13-річних – 81,1% (469) підлітків, 14-річних 80,1% (459), і нарешті, 15-річних – 75,4% (433) респондентів. Специфічним фактом є те, що у досліджуваних середнього підліткового віку потенціали відповідальності за себе характеризуються певною відмінністю, якщо їх порівнювати з кількісними показниками щодо молодших і

старших підлітків. Вони перевищують всі інші показники на помірному рівні розвитку ВС, зменшуються на низькому рівні її розвитку та збільшуються на високому рівні, особливо у досліджуваних 14-ти років.

Треба сказати, що взаємодії підлітків з помірним рівнем розвитку відповідальності за себе досить різноманітні, точніше, вони можуть бути наповнені як позитивним, так і негативним змістом. В особливо значущих для себе ситуаціях, зокрема, у підлітковій спільноті досліджені підвищують вимоги до самих себе, прагнуть дотримуватися слова, а висунуті пропозиції або звернені до них прохання однолітків прагнуть виконувати. Постійно дбають про свою честь і статус поміж рівних собі. У зв'язку з цим вироблені у підлітковій субкультурі групові норми привласнюються ними і обов'язково виконуються. В полі взаємин з референтними дорослими також демонструють належні форми поведінки. Як правило, з референтними дорослими підлітків пов'язують однаково спрямовані ціннісні орієнтації, інтереси та захоплення. Позитивне ставлення до значущих інших базується на довірі, рівності позицій, співпереживанні та здатності нести відповідальність за себе, свої вчинки у будь-якій ситуації.

Проте у життєвому просторі, який за уявленнями досліджуваних не є значущим, вони здатні демонструвати амбівалентні почуття, робити алогічні висновки і приймати суперечливі рішення, тобто у багатьох випадках залишаються на позиції непослідовності, коли відповідальність з себе знімається і покладається на когось іншого чи на якісь обставини. Досить часто у шкільному чи родинному середовищі підліткам буває притаманна тенденція до екстернального локусу контролю. У таких випадках вони дозволяють собі не дотримуватися слова, чим і зумовлюють зовнішній контроль за їх поведінкою з боку дорослих (вчителів і батьків).

Важливо наголосити, що почуття відповідальності за себе (як структурне утворення моральної самосвідомості підлітків) перебуває в інтенсивному внутрішньому переструктуруванні, коли особистістю апріорі апробуються та перевіряються на надійність імперативи добросовісного і недобросовісного, відповідального і безвідповідального. І лише здійснивши «зондування» відповідальності за себе через перевірку (в кожному крайньому варіанті: відповідальності – безвідповідальності) ставлення до себе інших, кожний підліток обирає для себе оптимальний варіант – бути чи не бути відповідальним за себе.

Результати такого вибору визначають, чи буде особистість динамічно зростати, чи залишатиметься у стані стагнації, чи може регресувати, поступово деформуватися.

Тим часом кількісні показники високого рівня розвитку відповідальності за себе незначні і у презентованому віковому діапазоні коливаються від 4,2% (24) до 16% (92) досліджуваних. Так само виглядають і показники низького рівня, оскільки їх кількісні варіації розміщуються в межах від 3,9% (22) до 22% (126) досліджуваних. Виходить, що у більшій частині підлітків (у середньому 76,7% від генеральної сукупності досліджуваних) відповідальність за себе

перебуває у процесі переструктурування. Цим ми пояснюємо незначні показники високого рівня розвитку відповідальності за себе у період дорослішання, адже процес осмисленого і вольового переживання цієї складної інтегративної самоцінності тільки розпочинається.

Здійснивши психологічний аналіз кількісних показників щодо генезису відповідальності підлітків за інших, ми також розмістили їх у гістограмі, яка зображена на рис. 5.7.

У процесі психологічного аналізу гістограми з'ясовується, що помірний рівень розвитку відповідальності за інших найхарактерніший для досліджуваних старшого підліткового віку. Так, у 12-річних він становить 67,7% (367) досліджуваних, у 13-річних – 62,5% (358), у 14-річних – 69,8% (400) і у 15-річних – 93,1% (533). При цьому кількісні показники високого рівня відповідальності за інших незначні, на цей факт вказують їх варіації (від 6,7% до 33,3% досліджуваних) в межах цих вікових періодів.

Проте слід сказати, що у 13-річних якісний потенціал ставлення до інших трохи зростає (це простежується за високим рівнем розвитку, який підвищується, та за низьким, який знижується) порівняно з усіма іншими віковими періодами. Також зауважимо, що у 15-річних показники і високого, і низького рівня відповідальності за інших знижуються, але набирають висоти на помірному рівні розвитку.

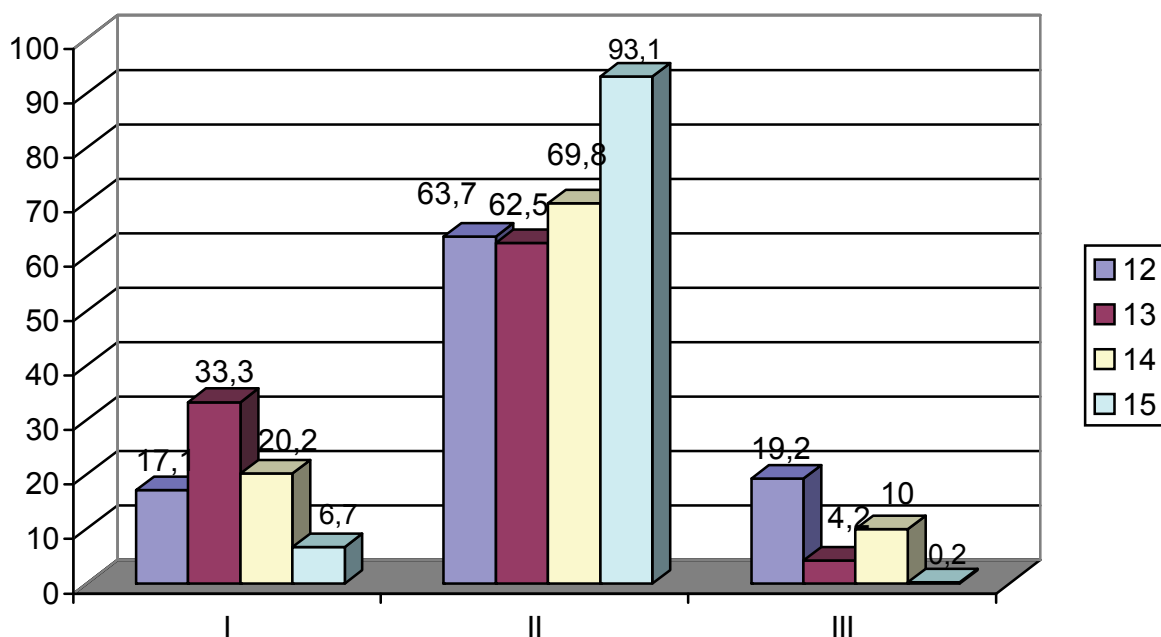


Рис. 5.7. Гістограма визначення кількісних показників розвитку відповідальності за інших у підлітків

Умовні позначення: ВІ – відповідальність за інших; 12, 13, 14, 15 – вік досліджуваних; I – високий рівень розвитку; II – середній; III – низький.

Причому, якщо середній рівень розвитку ВІ у віковому діапазоні від 12 до

14 років майже збалансований, то у 15-річних він стрибкоподібно зростає і відривається від інших. Певна річ, цей факт вказує на процес переструктурування відповідальності за інших у досліджуваних даного віку, а також на набуття ними нової якісної орієнтації у самопізнанні цієї самоцінності. Безперечно, процеси децентрації та афіліації, які підсилюються наприкінці перехідного віку, приводять не тільки до внутрішніх перебудов багатьох моральних якостей, але й наповнюють взаємини зі значущими іншими новим, ціннісним ставленням до іншого як такого. Адже особистість підлітка, втрачаючи егоцентричну позицію, починає набувати здатності до безумовного розуміння, прийняття та визнання значущого іншого, а через нього і самої себе.

А тому явище переструктурування відповідальності за інших виступає як закономірне у цьому віці, оскільки воно несе у собі позитивні потенціали якісно нового змісту для потенційного, точніше, майбутнього нормативного образу «Я» підлітка.

Змістовна сутність відповідальності за інших, яку треба схарактеризувати для досліджуваних з помірним рівнем її розвитку, пов'язана з неоднозначними якісними проявами у поведінці підлітків. Так, ціннісне ставлення до інших (турботливість, небайдужість, взаємодопомогу та ін.) вони виявляють лише у колі значущих інших (дорослих і однолітків). Виходить, моральний статус, особистісна гідність, взаємопідтримка, сумлінність – це ті властивості моральних взаємодій, які більшою мірою простежуються в інтимно-особистісних стосунках з однолітками, особливо з близькими друзями. Одночасно у ситуаціях, які за розумінням підлітків, не є важливими, вони можуть займати позицію байдужості чи нейтралітету, бути цілком пасивними та ухилятися від відповідальності за інших. Втім, і через ставлення до однолітків можна констатувати як прояви співпереживання, чесності, відданості, альтруїзму, так і відсутність співтворчості, толерантності та безумовної ціннісної віддачі.

Все вище зазначене, з одного боку, вказує на деяке посилення проявів амбівалентної поведінки підлітків, з іншого – вказує на якісну перебудову відповідальності за себе та відповідальності за інших, що корелює зі зростанням проявів позитивних самоцінностей, які інтегрують у структурі моральної самосвідомості складну самоцінність особистості підлітка – відповідальність як таку.

Важливим структурним елементом моральної самосвідомості підлітків виступає також совість. При високому рівні розвитку цієї самоцінності особистість оволодіває здатністю реалізовувати свої соціальні дії та вчинки за допомогою такого психологічного засобу, як моральний самоконтроль. Однак з огляду на зорієнтованість у нашому дослідженні на генетико-моделюючий підхід, сумління підлітка структурується в його самосвідомості не відразу як самоконтролююча інстанція, а спочатку в формі осмисленого емоційного переживання (когнітивно-емоційної єдності). У такому разі у підлітків совість може проявлятися, з одного боку, у формі усвідомлення морального значення



здійснюваних ними дій, з іншого, у формі емоційних переживань різної модальності (позитивних і негативних). Треба сказати, що совість для підлітка виступає як суб'єктивне усвідомлення своєї відповідальності перед іншими. Проте це усвідомлення таке, що зазначена відповідальність виступає як відповідальність перед самим собою, точніше підліток оцінює свої дії та вчинки немовби від свого власного імені.

Складність вивчення «глибинного Я» підлітка з його «внутрішнім голосом» – совістю обумовлена тим, що до сьогодні у психології не існує більш-менш достовірних методів дослідження цього феномена. Все ж проникнути в його емпіричну сутність, вивчаючи особливості емоційних переживань та самоконтролю поведінки, котрі об'єктивують його зміст, потроху вдається. Спираючись на науковий досвід російської вченої Т.О.Флоренської, ми, за аналогією з її дослідженням совісті у підлітків [298], побудували власну методику, що пов'язана з написанням твору. Якісний аналіз результатів творів підлітків зорієнтовує в особливостях розуміння і прояву в них почуття совісті, що відображено в табл. 5.7.

Таблиця 5.7

Кількісні показники особливостей розуміння і прояву самоцінності «совість» у підлітків

n=573

Стать	Форма прояву совісті:					
	як негативне емоційне переживання («муки совісті»)		як негативне і одночасно позитивне переживання («докори сумління» і «спокійна совість»)		як осмислення морального значення здійснених дій, як самоконтролююча інстанція («голос совісті»)	
	Вік					
	12-13 років		13-14 років		14-15 років	
Дівчата	69	12%	103	18%	91	16%
Хлопчики	47	8%	69	12%	68	12%
Не дали відповідей	47	8%	57	10%	22	4%
Всього:	163	28%	229	40%	181	32%

З'ясовується, що існують певні розбіжності у показниках представників різної статі. Так, дівчаткам, у разі порушення ними моральних імперативів, властиве осмислення совісті з позиції емоційних переживань, причому переважно негативного характеру. Хлопчики трохи менше схильні пояснювати прояви цієї самоцінності у взаємозв'язку з негативними переживаннями. Взагалі, самовідтворюючи її прояви, досліджені більше апелювали до емоційних переживань з позитивним знаком (позитивних особистісних якостей) та до самоконтролю у поведінці.

Психологічний аналіз генезису почуття сумління у межах від молодшого

і включно до старшого підліткового віку показав, що існує тенденція поступового збільшення кількісних показників і одночасно якісних змін змістовної наповненості цього феномена. Причому якісно ця тенденція визначає результати процесів самосприйняття і самовідображення підлітками проявів совісті спочатку через призму емоцій з негативною валентністю (сором, вина, каяття, «муки совісті»), надалі емоцій як позитивної, так і негативної валентності («спокійна совість», «докори сумління») і ще далі осмисленої, вольової саморегуляції, скоріше, як самоконтролюючої поведінку особистісної якості («голос совісті»).

У межах 12-ти і 13-ти років дівчатка (12%) і хлопчики (8%) схильні описувати епізоди з ситуаціями прояву совісті, звертаючись до розмаїття негативних емоційних переживань: «Совість – це зізнання у поганому вчинку, який здійснив якийсь учень, а потім він сильно жалкує з цього приводу. У нього з'являється каяття у тому, що він наробив... Взагалі винуватця гризе і мучить совість...», «Совість – це почуття вини, яке з часом починає мучити людину...», «...Совість – це такий хвилюючий стан, коли серце не може заспокоїтися і б'ється з великою силою...», «...Совість – це почуття, яке досить сильно починає турбувати людину, не дає їй ні спати, ні їсти, ні пити...» тощо.

Підлітки середнього підліткового віку, як дівчатка (18%), так і хлопчики (12%), здійснюють характеристику власних дій, вчинків однолітків чи взагалі людей, спираючись не лише на усвідомлені ними негативні прояви емоцій, але схоплюючи і той момент, що совість – це така властивість, яка первісно несе у собі позитивне. Хоча у більшості досліджуваних цього віку такі емоції (позитивні та негативні) у процесі самовідтворення совісті однаковою мірою покладаються у її зміст. Звернемося до прикладів зазначеного рівня: «Совість – це позитивне почуття, яке виникає у ситуаціях неправоти. Так, коли людина ображає іншу (і вона неправа і розуміє це), то у неї виникають негативні переживання, її «мучить» совість...», «Совість – це складне поняття. У кожного вона проявляється по-різному. Для мене це, перш за все, чесність і правдивість. Але, якщо я щось зроблю погане, то мене «гризе совість...», «Совість проявляється у взаєминах... Людина, яка має совість, завжди добра, чесна, чуйна. Вона не бреше і не краде. Якщо ж людина зробила щось недобре іншій людині і жалкує з цього приводу, це означає, у неї є совість. Якщо не усвідомлює і не переживає, це означає, що вона утратила совість...», «Кожна людина має хоч «краплинку» совісті, яка розливається в ній з великою позитивною силою. Коли людина опиняється у ситуації, в якій вона відчуває себе винною, вона за допомогою цієї «краплинки» прагне виправити своє становище, просить пробачення, незалежно від того, хто б це не був. Адже всі люди мають рівні права. Може це й є совість...», «Совість – це такий емоційний стан, який сповіщає людину про її недобрі вчинки. Вона сповіщає також людину про її обов'язки. Якщо такої вісті у людини нема, то вона безсовісна. Найкращі людські якості – доброта і чесність – це і є совість. Наприклад, одні вважають себе досить розумними, хоча насправді це не так. Інші недооцінюють

себе. Думаю, що совість – це чесність кожного перед самим собою та іншими...».

У підлітків 14-ти і 15-ти років, як у дівчат (16%), так і хлопців (12%), у творах простежуються проблемні ситуації, в котрих совість виступає як стійка моральна якість людини. Саме вона актуалізує нормативно-ціннісні вчинки людини у міжособистісних взаєминах. В основу совісті при цьому покладається таке вольове утворення, як самоконтроль. Крім того, сумління поєднується з різними позитивними особистісними якостями людини, такими як доброта, справедливість, відповідальність, чесність, відданість, чуйність, гідність тощо. Все ж більшість досліджуваних презентують совість як внутрішнє «Я» людини. Це «Я» володіє «внутрішнім голосом» або «правильним знанням», або «здоровим глуздом» та ін.

Для прикладу розглянемо деякі фрагменти з творів досліджуваних. «...Совість – це внутрішній голос людини, який подає їй сигнал, як треба поводитися... Якщо нас хвилює власна поведінка: правильно чи неправильно ми щось робимо, добре чи погано, дозволено це чи ні, то це свідчить, що совість наша не втрачена... Дуже важливо мати совість... Людина без совісті – це спустошена людина...», «...Совість пов'язана з безпосередньою правдою людини. Правдою «у вічі». Совість – це настільки велике почуття, коли люди відповідають за свої вчинки. Щоб побудувати добрі взаєностосунки з іншими людьми необхідна «чиста» совість», «...Думаю, що совість – це наявність позитивних людських якостей: ввічливості, чесності, доброти, надійності, вірності у дружбі...», «Ця якість об'єднує у собі багато позитивних рис людини: довіру, доброту, відданість, нездатність до зради...», «Совість і вихованість – це одне й те ж. Совість – це те, коли людина поводить себе доброзичливо і виховано», «Совість – це відповідальність людини за свої вчинки...», «...Прояви совісті – це прояви людської гідності та честі...» та багато ін. Треба сказати, що більшість досліджуваних старшого підліткового віку наближаються до об'єктивного розуміння цього поняття.

В процесі подальшої роботи, а саме психологічного аналізу змісту визначень совісті та індивідуальних співбесід з підлітками було констатовано, що існує 12 категорій відображення ними цього поняття. Отже, презентуємо їх. Совість людини розуміється як:

- внутрішній голос (1);
- позитивні переживання (почуття) (2);
- негативні переживання (почуття) (3);
- ціннісне ставлення до інших і до себе (4);
- відповідальність за власні вчинки (5);
- риса власного характеру чи стійка якість (6);
- моральна вихованість (7);
- особистісна гідність і честь (8);
- обов'язок перед іншими людьми (9);

- любов до природи, людей і світу (10);
- глибинне «Я», що має правильні знання (11);
- здоровий розум, що сповіщає про належне (12).

Як вже відмічалось, існують певні розбіжності між підлітками різної статі щодо самопрезентації ними поняття «совість» у власному досвіді. Кількісні показники цих відмінностей розміщені в табл. 5.8.

Таблиця 5.8

Кількісні показники розуміння підлітками поняття совість  
(відповідно до виявлених категорій)

n = 573

Категорія розуміння	Кількість та % досліджуваних			
	Дівчата		Хлопчики	
<i>Совість виступає як:</i>				
* внутрішній голос	33	5,8	32	5,5
* позитивні почуття	24	4,2	12	2,0
* негативні почуття	70	12,3	29	5,1
* ціннісне ставлення до інших	30	5,2	42	7,4
* відповідальність за власні вчинки	22	3,8	50	8,8
* стійкі якості чи риси характеру	69	12,0	37	6,5
* вихованість	21	3,6	-	-
* особистісна гідність і честь	-	-	11	1,9
* обов'язок перед іншими людьми	-	-	13	2,3
* любов до природи, людей, світу	-	-	17	2,9
* глибинне «Я», що має «правильні знання»	25	4,4	13	2,3
* здоровий глузд, що сповіщає про належне	17	3,0	6	1,0

Порівнюючи категорії розуміння підлітками поняття совість, важливо зазначити, що пріоритет у дівчаток належить самосприйняттю цього феномена через негативні переживання (12,3%). Беручи до уваги фрагменти їх висловлювань щодо пережитих почуттів, треба відмітити, що в них домінують дієслівні форми першої особи однини (совість мучить, гризе, гнітить, турбує, тіснить, терзає, тривожить та ін.), які вказують на відповідний знак пережитих емоцій. У хлопчиків пріоритет належить самовідображенню совісті з позиції відповідальності за власні вчинки (8,8%). Представники чоловічої статі осмислюють сумління в ракурсі соціальних вимог: необхідно відповідати за власні дії і вчинки. Цей момент вказує на об'єктивний, раціональний бік усвідомлення хлопчиками цього поняття порівняно з осмисленням його дівчатками, у яких домінує суб'єктивний, ірраціональний бік.

Якщо у дівчаток друге місце визначилося за категорією «сукупність стійких особистісних якостей та рис характеру» (12%), то у хлопчиків воно належить категорії «ціннісне ставлення до інших і до самого себе» (7,4%). У перших совість осмислюється через наявність у людини позитивних чи

негативних особистісних якостей, які актуалізують різні вчинки (добропорядні, альтруїстичні, гедоністичні, аморальні). Це означає, що у такому випадку людські вчинки регулюють і координують особистісні якості різного рівня (позитивного та негативного), і від того, які з них є стійкими проявами поведінки особистості, можна судити про її сумління чи несумління. У других совість усвідомлюється з позиції родової категорії як позитивне ціннісне ставлення до інших. Безперечно, таке ставлення базується на загальнолюдських нормах і завжди пов'язане у людини з прагненням до самореалізації.

Згідно з кількісними показниками третю категорію у дівчаток визначає розуміння совісті як «внутрішнього голосу» (5,8%). Останній знаходиться у глибинах людського єства і звідти сповіщає особистість як їй належить діяти, або як не можна чинити. Найчастіше дівчатка апелювали до уявлень про те, що «голос сумління» йде з душі людини, з її «глибинного» чи «індивідуального Я». На відміну від такого розуміння, третя категорія у хлопчиків визначилася за «стійкими особистісними якостями...» (6,5%). Тут треба зауважити, що хлопчиками акцент серед позитивних якостей ставився на справедливості, відданості, чесності, а серед негативних якостей засуджувалися нечесність, зрада та несправедливість.

Звернемо увагу ще на один важливий факт: четверте місце щодо розуміння совісті у дівчаток виявилось за категорією «ціннісне ставлення до інших» (5,2%), тоді як у хлопчиків це місце належить категорії «внутрішній голос» (5,5%). По суті, лише перші категорії принципово відмінні між собою. Далі (друга, третя і четверта) категорії суміжно перетинаються і повторюються у межах розглянутих місць з незначним кількісним дисбалансом.

Проте подальше співставлення якісних даних показало, що хлопчики звертаються до осмислення совісті з позицій таких категорій, як «особистісна гідність і честь», «обов'язок перед іншими людьми» та «любов до природи, людей і світу в цілому», чого немає у творах дівчаток. Разом з тим для останніх важливою виступає «культура поведінки, правильне поводження і спілкування». У зв'язку з цим дівчатками виділяється категорія «вихованість», чого не констатовано у хлопчиків.

Скажемо так: підлітки починають надавати особливої значущості тим якостям (самоцінностям), які можуть докорінно змінити їх позицію, урегулювати дії і вчинки або вплинути на їх ставлення до самих себе. Безумовно, що специфічною емоційною енергією володіє совість, яка подає свої «знаки» з глибин розуму, яка відразу може підказати способи поведінки у різних життєвих обставинах, яка наділяє людину лише добром. Все ж, як виявилось, в генезисі становлення цієї самоцінності у підлітків така логіка розмірковувань стає для них притаманною лише наприкінці підліткового віку, коли совість осмислюється як прояви ціннісного ставлення до інших людей, як обов'язок і відповідальність, як самоконтроль, що підносить особистісну гідність і честь людини.

Отже, вивчаючи простір самоусвідомлення підлітків, зокрема, поле

нормативного «Я», ми констатували, що вони виявляють активне ставлення до моральних якостей інших людей і таких якостей у самих себе. Соціальна ситуація особистісного зростання сучасних підлітків така, що, здавалося б, у просторі їх самоусвідомлення повинні утверджуватися тенденції до успіху, прагнення досягати цілей, не рахуючись з ближнім, бажання дбати лише про власні інтереси та ін. Однак результати психологічного аналізу вказують на протилежне. Підліток, пізнаючи інших людей як з позитивної, так і з негативної точки зору, здебільшого прагне привласнити, персоніфікувати, ввести у свій особистісний простір ціннісне: совість, доброту, чесність та відповідальність.

### **5.3. Внутрішньофункціональні взаємозв'язки Я-утворень у структурі моральної самосвідомості підлітка**

У генезисі особистості підліткового віку істотне значення поряд із зовнішніми об'єктивованими психологічними засобами (особистісними позиціями, ролями, вербалізаціями) мають внутрішні приховані міжфункціональні зв'язки змістовних компонентів моральної самосвідомості. Саме у період підлітковості у структурі моральної самосвідомості починають якісно змінюватися взаємозв'язки між різними за змістом компонентами (нормативним «Я», реальним «Я», ідеальним «Я»).

Динаміка, характер та ускладнення зв'язків (висоти і міцності) визначають, з одного боку, нові ступені змін у процесі особистісного зростання підлітка, з іншого – демонструють тип взаємозалежностей (узгодженість та співвідносність) між компонентами структури.

Як зазначалося нами раніше, синергійність (узгодженість) виникає у результаті упорядкування між різними за змістом конструктами. Так, особистісні якості з поля нормативного «Я» підлітка починають односпрямовано діяти з особистісними якостями реального «Я». При цьому синергійність виступає як сумісний, «дружній» зв'язок між різними змістовними компонентами «Я-концепції» підлітка. Треба також додати, що синергійність ні в якому разі не передбачає ієрархічної залежності, уподібнення окремих конструктивних одиниць, припустімо, «Я-нормативного» з конструктивними одиницями «Я-ідеального». Вони різні, однак для досягнення певної мети узгоджуються, точніше мають одну й ту саму спрямованість у структурі самосвідомості підлітка.

Співвідносність виступає як супідрядний (ієрархічний) зв'язок, у результаті якої конструктивні одиниці залежного компонента, припустімо, поля реального «Я», уподібнюються до конструктивних одиниць поля нормативного «Я» як такого, що підпорядковує. При цьому прямий зв'язок означає, що великі або малі значення конструктів, наприклад, поля нормативного «Я» ієрархізуються з відповідними значеннями конструктів поля ідеального «Я». Зворотний зв'язок означає, що високі значення конструктів поля нормативного

«Я» співвідносяться з низькими значеннями конструктів поля реального «Я».

У структурі моральної самосвідомості її епіцентр презентує нормативне «Я», і від того, якою виявиться якість (висота і міцність, чи сила і стійкість) внутріфункціональних взаємозв'язків цього компонента з іншими компонентами, буде залежати тенденція до удосконалення процесу морального, а відтак і особистісного зростання підлітка. Якщо особистісні якості, що утворюють смислове поле нормативного «Я», будуть мати тісні взаємозв'язки з позитивними особистісними якостями інших аспектів «Я», то моральні потенціали самосвідомості особистості підлітка зростатимуть, що й буде визначати тенденцію до самоактуалізації, особистісного зростання.

Для вивчення внутріфункціональних взаємозв'язків компонентів моральної самосвідомості підлітка нами був використаний метод «Техніка Q-сортування». За результатами обробки одержаних даних було визначено динаміку і якість внутріфункціональних зв'язків структурних компонентів зазначеної системи. З метою простеження динаміки розвитку взаємозв'язків між різними аспектами «Я» до уваги бралися показники досліджуваних у віковому діапазоні від 12 до 13 років, від 13 до 14 років та від 14 до 15 років. У тому ж самому віковому діапазоні вивчалися особливості процесу удосконалення (якісних та кількісних змін) внутріфункціональних зв'язків між нормативним «Я» та іншими аспектами «Я» моральної самосвідомості підлітка.

Синергійність у структурі моральної самосвідомості визначалася на основі пріоритетних для підлітків тверджень, а саме: тих, які (за розумінням досліджуваних) повністю їм підходять (перша категорія) та звично підходять (друга категорія), що утворювали змістовно-смислове поле того чи іншого аспекту «Я».

У зв'язку з великою кількістю спостережень (при вибірці 573 досліджуваних) для визначення співвідносності (відповідності – невідповідності) компонентів структури підраховувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Розрахункова формула кількісних ознак, які співвідносилися ( $x_i$  та  $y_i$ ), мала такий вигляд:

$$r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2][n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}, \text{ де } (3)$$

$x_i$  та  $y_i$  – кількісні ознаки, які співвідносяться;

$n$  – кількість пар числових значень ознак, що корелюються.

Визначення статистичної значущості коефіцієнтів  $r_{xy}$  при  $n \leq 50$  проводилося за допомогою критерію Стьюдента [388']. До уваги бралися статистична значущість виявлених значень кореляцій ознак на рівні  $P \leq 0,05$  та на рівні  $P \leq 0,01$ . Як відомо, у дослідженнях розвитку особистості коефіцієнт кореляції в межах від  $\pm 30$  до  $\pm 60$  є достовірним, оскільки така його висота є надійною (на рівні  $t$ -критерію Стьюдента) для теоретичної і практичної інтерпретації [100].

Перейдемо до розгляду синергійних та ієрархічних взаємозв'язків

нормативного «Я» (як центрального утворення моральної самосвідомості підлітка) з реальним «Я», нормативного «Я» з ідеальним «Я» та реального «Я» з ідеальним «Я».

Спочатку проінтерпретуємо якісні потенціали синергійності, а потім кількісні показники співвідносності між вище згаданими компонентами структури, котрі притаманні досліджуваним 12-13 років. У досліджуваних цього віку смислове поле нормативного «Я» згідно із статистичними показниками першої категорії суджень наповнене таким змістом: «Я більше дружелюбний, ніж злостивий», «Я більше потребую схвалення, ніж якихось досягнень», «Я люблю компанії і вечірки», котрі узгоджуються з такими конструктивними одиницями поля реального «Я», як «Я довіряю друзям», «Я злий на тих, хто зраджує». Крім того, поле реального «Я» вміщує судження такого порядку: «Я дуже люблю тварин» та «Я віддаю більшу перевагу естрадній музиці перед класичною», які, хоча певною мірою і узгоджуються з попередніми, але не співвідносяться з ними. Власне кажучи, ієрархічної залежності між визначеними ознаками не виявлено, оскільки внутріфункціональний зв'язок між нормативним «Я» та реальним «Я» виявився ненадійним ( $r \approx 0,24$ ).

Поле нормативного «Я» згідно з другою категорією суджень має якісний зміст такого характеру: «Я більше дружелюбний, ніж злостивий», «Я злий на тих, хто зраджує», «Я часто закохуюся», «Я люблю компанії і вечірки», «Я віддаю перевагу естрадній музиці перед класичною». Виявлені судження вступають у синергійний зв'язок з такими конструктивними одиницями поля реального «Я», як «Я співпереживаю тому, у кого великі неприємності», «Я завжди етичний з друзями і дорослими», «Я довіряю друзям» та «Я люблю мандрувати». Між нормативним «Я» і реальним «Я» встановлюється зворотний зв'язок ( $r \approx -0,36$ , значущий при  $P \leq 0,05$ ).

Отже, за першою категорією суджень (тих, які повністю підходять підліткам) у досліджуваних 12-13 років між структурними компонентами моральної самосвідомості визначився синергійний зв'язок, але ієрархічної взаємозалежності між ними не існує, тоді як за другою категорією суджень (тих, які звично підходять підліткам) між вказаними компонентами визначено як синергійний зв'язок, так і зворотна ієрархія. Показники першої категорії свідчать про те, що сила і стійкість нормативного «Я» підлітків не досить висока і це утворення залишається поки що автономним у структурі моральної самосвідомості досліджуваних 12-13 років. Хоча за показниками другої категорії виявилось, що нормативне «Я», маючи високі значення певних конструктивних одиниць, підпорядковує, точніше, підтягує до себе малі значення конструктивних одиниць реального «Я». Зворотний зв'язок між зазначеними компонентами вказує на процеси переструктурування у змістовно-смислового полі нормативного «Я», які спрямовані на збільшення сили і стійкості цього нормативно-ціннісного утворення «Я-концепції» підлітків.

Треба сказати, що висота внутріфункціональних взаємозв'язків (як за



першою, так і за другою категорією суджень) між нормативним «Я» та ідеальним «Я» у підлітків 12-13 років виявилася вищою ( $r \approx 0,49$ , при  $P \leq 0,01$ ;  $r \approx 0,44$ , при  $P \leq 0,05$ ) порівняно з кількісними і якісними потенціалами взаємозв'язків нормативного «Я» і реального «Я» ( $r \approx 0,24$ ;  $r \approx -0,36$ , при  $P \leq 0,05$ ), і реального «Я» та ідеального «Я» ( $r \approx 0,34$ ;  $r \approx 0,38$ , обидва значущі при  $P \leq 0,05$ ). Ці показники не суперечать попередньо визначеним співвідношенням між досліджуваними аспектами «Я» структури моральної самосвідомості підлітків.

Так, між нормативним «Я» та ідеальним «Я» виявився синергійний зв'язок за таким змістовним контекстом першої категорії суджень: «Я рішучий і відповідальний у складних ситуаціях», «Я завжди етичний з друзями та дорослими», «Я довіряю друзям», «Я більше дружелюбний, ніж злостивий», котрі узгоджуються з бажаннями і намірами такого рівня: «Я хотів би досягати того, до чого прагну», «Я більше хотів би досягати успішного результату, ніж схвалення», «Я хотів би бути рішучим і відповідальним у складних ситуаціях». Крім того, в ракурсі ідеального «Я» значущим стало таке судження: «Я хотів би навчитися добре працювати на комп'ютері».

В одному напрямку у полів нормативного «Я» та ідеального «Я» «діють» також судження другої категорії: «Я більше дружелюбний, ніж злостивий», «Я відчуваю себе винним, якщо когось несправедливо ображу» та «Я хотів би бути завжди етичним з друзями і дорослими», «Я прагну бути чесним і вірним другом», «Я хотів би довіряти друзям», однак значущим є і таке судження: «Я хотів би завжди діяти самостійно і ні на кого не розраховувати».

Безперечно, у підлітків цього віку показники нормативного «Я» та ідеального «Я» (порівняно з іншими зв'язками між «Я») вказують як на їх синергійність, так і на ієрархічну залежність, точніше, визначають, що внутрішні кореляції є стійкішими і міцнішими. Фактично це прямий зв'язок між конструктивними одиницями полів одного і другого «Я», коли високі значення одного компонента структури співвідносяться в ній з високими значеннями іншого компонента.

Ясна річ, що саме за показниками синергійності і співвідносності нормативного «Я» та ідеального «Я» можна констатувати, що нормативна поведінка підлітків певною мірою співвідноситься з тими конкретними ідеалами, яких вони хочуть досягти у майбутньому. Втім, синергійний зв'язок не позбавлений деяких суперечностей, оскільки прагнення підлітків до контакту з однолітками та прагнення мати з друзями моральні взаємини на такому рівні, як відповідальність, довіра, дружелюбність, чесність тощо виявляються, з одного боку, найважливішими конструктивними одиницями у полі зазначених аспектів «Я», а з іншого – прагнення бути самостійним, незалежним та вирішувати власні проблеми з нової особистісної позиції – позиції дорослої людини, стає також важливим моментом у структурі моральної самосвідомості у цьому віці.

Як зазначалося, внутріфункціональні взаємозв'язки конструктивних одиниць поля реального «Я» та конструктивних одиниць поля ідеального «Я»

досліджуваних 12-13 років виявилися значущими, але порівняно із наведеними вище кореляціями вони менш міцні та стійкі. До того ж синергійний зв'язок у полі реального «Я» визначився за першою категорією суджень з таким змістом: «Я люблю компанії і вечірки», «Я дуже люблю тварин», «Я люблю розгадувати кросворди», «Я буваю агресивним, але швидко відхожу», «Я охоче працюю на комп'ютері», «Я довіряю друзям». Одночасно у полі ідеального «Я» значущими були наступні судження: «Я хотів би досягати того, до чого прагну», «Я хотів би бути чесним і вірним другом», «Я хотів би засвоїти іноземну мову», «Я хотів би бути рішучим і відповідальним», «Я хотів би прагнути краще до успішного результату, ніж до схвалення». При цьому за другою категорією у полі реального «Я» та у полі ідеального «Я» з'явилося по два нових судження: «Я віддаю перевагу естрадній музиці перед класичною», «Я здатний за справедливість вступати у суперечки і бійки» та «Я хотів би діяти самостійно і ні на кого не розраховувати», «Я хотів би бути етичним з друзями і дорослими».

Як бачимо, поле реального «Я» більшою мірою наповнене реальними соціальними діями (контактом з однолітками у компаніях, розгадуванням кросвордів, роботою на комп'ютері, слуханням естрадної музики, піклуванням про тварин), у той час, як поле ідеального «Я» починають заповнювати, хоча ще не досить стійкі, але особистісні позиції з моральним змістом (хочу бути чесним, вірним, рішучим, успішним, самостійним, відповідальним).

Тепер розглянемо внутріфункціональні взаємозв'язки компонентів моральної самосвідомості досліджуваних 13-14 років. Так, поле нормативного «Я» згідно з першою категорією суджень має наступний зміст: «Я співчуваю тому, у кого великі неприємності», «Я рішучий і відповідальний у складних ситуаціях», «Я завжди прагну діяти самостійно і ні на кого не розраховую». Цей зміст узгоджується зі змістом таких суджень у полі реального «Я», як «Я дуже чесний і вірний друг», «Я здатний за справедливість вступати у суперечки і бійки», «Я буваю агресивним, але швидко відхожу». Поряд із зазначеними судженнями, особливої значущості у полі реального «Я» досліджувані надають судженням такого змісту: «Я люблю компанії і вечірки», «Я часто закохуюся», «Я відчуваю себе спокійно біля телевізора».

Думаємо, що у зв'язку з наданням особливої значущості останнім судженням, котрі мало узгоджуються з нормативно-ціннісним простором «Я», внутріфункціональний зв'язок нормативного «Я» і реального «Я», хоч і є значущим ( $r \approx 0,45$ , при  $P \leq 0,05$ ), але він нижчий за висотою порівняно з кореляцією за другою категорією суджень.

Так, у полі нормативного «Я» за цією категорією розмістилися судження такого змісту: «Я рішучий і відповідальний у складних ситуаціях», «Я співчуваю тому, у кого великі неприємності». Разом з ними у полі реального «Я» значущими були такі судження: «Я почуваю себе винним, якщо когось несправедливо ображу», «Я дуже чесний і вірний друг», «Я більше дружелюбний, ніж злостивий». Внутріфункціональна кореляція у даному

випадку є вищою ( $r \approx 0,54$ , при  $P \leq 0,01$ ) порівняно з попередньою.

Власне кажучи, в процесі першого вибору (суджень, які цілком підходять) досліджувані знаходилися під впливом емоційно енергетизованої суб'єктивної установки щодо пред'явлення ними особливо значущих конструктивних одиниць у просторі як нормативного «Я», так і реального «Я». Виходить, що свідомий, а, можливо, більшою мірою підсвідомий рівень цієї установки «вивів» досліджуваних на об'єктивацію конкретних зразків соціальних дій та позицій, які ними щоденно реалізуються. Простежується, що зовнішні, соціальні приписи, хоча і зрозумілі підліткам, але вони ще не прийняті до їх внутрішнього світу, тобто ще не стали для них цінностями. Адже поряд із зовнішніми, об'єктивними приписами у поле зазначених аспектів «Я» покладаються нормативні максими внутрішнього, суб'єктивного характеру (прагнення відпочивати на вечірках, дивитися телебачення, зустрічатися з компанією своїх однолітків, кохати тощо).

Вважаємо, що це нормальні процеси самоствердження і самовизначення підлітків 13-14 років. А розміщення у смисловому просторі нормативного «Я» та реального «Я» суперечливих позицій вказує, по-перше, на новий виток переструктурувань у моральній самосвідомості досліджуваних цього віку, а по-друге, визначає їх «відходження» від морального реалізму та «сходження» до моральної автономності (можливість створювати індивідуальні максими, групові норми, здатність зрозуміти відносність моральних норм).

У процесі другого вибору (суджень, які досить часто підходять) «емоційний тиск» спадає і суб'єктивна установка сприяє виходу досліджуваних на дещо ідеалізовані образи нормативного «Я» та реального «Я». З одного боку, в полі першого образу вони декларують такі самоцінності, як рішучість, відповідальність, співчуття, взаємодопомога, підтримка, а з іншого – в полі другого – чесність, вірність, дружелюбність, почуття вини та прагнення до справедливості. Ясно, що смислові утворення у полі зазначених аспектів «Я» тісніше співвідносяться, тому їх кореляційний зв'язок вищий. Проте деяка декларативність нормативних приписів свідчить про те, що підлітків турбує не стільки виконання нормативів як таких, скільки схвалення їхньої поведінки значущими іншими.

У досліджуваних 13-14 років внутріфункціональні взаємозв'язки (відповідно до показників двох категорій суджень) між нормативним «Я» та ідеальним «Я» за стійкістю і висотою виявилися нижчими ( $r \approx 0,38$ , при  $P \leq 0,05$ ;  $r \approx -0,46$ , при  $P \leq 0,01$ ) порівняно з кількісними потенціалами кореляцій між нормативним «Я» і реальним «Я» ( $r \approx 0,45$ ;  $r \approx 0,54$ ) та між реальним і ідеальним «Я» ( $r \approx 0,51$ , при  $P \leq 0,01$ ;  $r \approx 0,48$ , при  $P \leq 0,01$ ). Крім того, за висотою кореляцій співвідносність цих аспектів «Я» (нормативного та ідеального) у віковому діапазоні 12-13 років була вищою ( $r \approx 0,49$ ;  $r \approx 0,44$ ).

Якісний аналіз показав, якщо у структурі моральної самосвідомості досліджуваних 12-13-річного віку перебудова конструктивних одиниць з моральним змістом припадала на взаємозв'язки між нормативним «Я» і

реальним «Я», то у досліджуваних 13-14-річного віку значущі переструктурування моральних конструктів пов'язані з ієрархічними взаємозалежностями між нормативним «Я» та ідеальним «Я». На це вказують як послаблення кореляцій (за першою категорією суджень), так і значущий зворотний зв'язок (за другою категорією суджень). Останній є свідченням того, що високі показники конструктивних одиниць з поля нормативного «Я» починають «піднімати» до себе низькі показники ідеального «Я». Це означає, що підлітки даного віку поступово починають відходити від використання конкретних ідеалів і усвідомлювати їх на новому смислового рівні, тобто ідеальні зразки переструктуровуються у взаємозв'язку із нормативно-ціннісними зразками, котрі мають узагальнений, універсальний характер. Знову зазначимо, що проінтерпретовані показники (кількісні та якісні) не суперечать отриманим раніше даним (див. 5.2.1).

Між нормативним «Я» та ідеальним «Я» синергійний зв'язок (за першою категорією суджень) визначився з таким змістом: «Я дуже чесний і вірний друг», «Я співчуваю тому, у кого великі неприємності», «Я більше дружелюбний, ніж злостивий» та «Я хотів би прагнути краще до успішного результату, ніж до схвалення», «Я хотів би бути чесним і вірним другом», «Я завжди хотів би діяти самостійно, щоб ні на кого не розраховувати». Одночасно у полі нормативного «Я» (за другою категорією) значущими були судження такого змісту: «Я дуже чесний і вірний друг», «Я рішучий і відповідальний у складних ситуаціях», «Я довіряю друзям», «Я люблю тварин». В узгодженні з останніми у полі ідеального «Я» були судження наступного змісту: «Я хотів би бути діловим і практичним», «Я хотів би довіряти друзям», «Я хотів би любити тварин», «Я більше хотів би бути дружелюбним, ніж злостивим».

У процесі узагальнення конструктивних одиниць (особистісних якостей) у полі нормативного «Я» було визначено такий їх ряд: чесний, вірний, співчутливий, дружелюбний, рішучий, відповідальний. При цьому в полі ідеального «Я» значущими стали такі самоцінності: успішний, діловий, практичний, самостійний, вірний, дружелюбний. Безперечно, у першому ряду особистісні якості мають узагальнений нормативно-ціннісний зміст, тоді як у другому ряду їх зміст конкретно-ціннісний.

Принагідно скажемо, що внутріфункціональні взаємозв'язки конструктивних одиниць нормативного «Я» та ідеального «Я» є специфічними у структурі моральної самосвідомості підлітків 13-14 років. Адже динаміка розвитку цих взаємозв'язків обумовлена саме віковими закономірностями особистісного становлення підлітків цього віку, коли у структурі свідомості й самосвідомості з'являються нові рівні комбінаторики узагальненого та конкретного. Зміни взаємозв'язків між різними аспектами «Я», певно, оптимізують процес удосконалення морального зростання особистості підліткового віку.

У синергійному зв'язку реального «Я» та ідеального «Я» досліджуваних 13-14 років (за першою і другою категорією суджень) змістовний контекст на

реальному рівні був таким: «Я дуже люблю тварин», «Я охоче працюю на комп'ютері», «Я люблю розгадувати кросворди», «Я віддаю перевагу естрадній музиці перед класичною», «Я люблю компанії і вечірки», тоді як на ідеальному рівні він визначився таким чином: «Я хотів би бути діловим і практичним», «Я хотів би прагнути краще до успішного результату, ніж до схвалення», «Я хотів би бути рішучим і відповідальним», «Я хотів би діяти самостійно і ні на кого не розраховувати». Можна легко побачити, що конструктивні одиниці поля реального «Я» і поля ідеального «Я» повторюються незалежно від того, як вони у структурі моральної самосвідомості узгоджуються (синергізуються). Така повторюваність конструктів (особистісних якостей) у межах певного віку (12-13 років чи 13-14 років) визначає їх надійність і статичність (стійкість) у просторі кожного аспекту «Я». До того ж значущий кореляційний зв'язок цих «Я», на наш погляд, обумовлений реалістичністю обраних підлітками соціальних дій, позицій та планів на майбутнє. Останні, як бачимо, продиктовані суспільними умовами життя сучасних підлітків.

Тепер здійснимо інтерпретацію якісних і кількісних показників співвідносності і синергійності різних аспектів «Я» у структурі моральної самосвідомості досліджуваних 14-15 років.

У синергійному зв'язку нормативного і реального «Я» на нормативно-ціннісному рівні значущими виступили такі судження першої категорії: «Я завжди етичний з друзями і дорослими», «Я дуже чесний і вірний друг», «Я довіряю друзям», «Я злий на тих, хто зраджує», «Я здатний за справедливість вступати у суперечки і бійки», «Я досягаю того, до чого прагну». Одночасно на реальному рівні це були такі судження: «Я люблю компанії і вечірки», «Я почуваю себе винним, якщо когось несправедливо ображу», «Я буваю агресивним, але швидко відхожу», «Я часто закохуюся», «Я люблю тварин», «Я рішучий і відповідальний у складних ситуаціях», «Я відчуваю себе спокійно біля телевізора», «Я часто розчаровуюся в людях». Кореляційний зв'язок між нормативним «Я» і реальним «Я» виявився високим і міцним ( $r \approx 0,71$ , при  $P \leq 0,01$ ).

Судження другої категорії на нормативно-ціннісному рівні мали такий зміст: «Я довіряю друзям», «Я дуже чесний і вірний друг», «Я злий на тих, хто зраджує». На реальному рівні вони мали наступний зміст: «Я люблю компанії і вечірки», «Я досягаю того, до чого прагну», «Я охоче працюю на комп'ютері», «Я люблю тварин». Внутріфункціональний взаємозв'язок у зазначеному змістовному співвідношенні також виявився значущим ( $r \approx 0,53$ , при  $P \leq 0,01$ ).

Здійснивши психологічний аналіз суджень (як за першою, так і за другою категорією), ми констатували, що підлітки 14-15 років прагнуть наповнити поле власного нормативного «Я» особистісними якостями з виразним моральним змістом: етичний, вихований, чесний, вірний, надійний, відданий, справедливий. Безсумнівно, що такий зміст вимог і приписів морального характеру актуалізований провідною діяльністю (інтимно-особистісним спілкуванням) досліджуваних цього віку, зокрема, змістом нормативно-

ціннісних вимог, які висуваються у дружбі, та які значною мірою самостійно ними створюються у вигляді персоніфікацій досвіду (образів, почуттів, уставовок, уявлень про інших) підліткової субкультури.

Зміст поля реального «Я» реалістичний і «дійовий», оскільки він наповнений соціальними діями і особистісними позиціями, які підлітки реалізують «тут і тепер» у найближчому оточенні (сім'ї, спільноті однолітків, школі, колі значущих дорослих, на вулиці, у громадських місцях тощо). Такими виявилися постійне прагнення до спілкування і відпочинку разом зі своїми друзями, бажання піклуватися про тварин, заповнювати свій вільний час переглядом телепередач чи працею на комп'ютері. Разом з тим у безпосередніх взаємодіях підлітків, точніше, для їх особистісної позиції характерним був ряд таких самоцінностей: винуватий, агресивний, несправедливий, рішучий, відповідальний, закоханий, співчутливий, спокійний, розчарований, комунікативний, цілеспрямований. Цей ряд вказує на те, що підлітки не ідеалізують уявлення про себе, більше того, вони намагаються правдивіше (через призму доброго і злого) пред'явити свої психологічні портрети.

Аналіз синергійності між нормативним «Я» та ідеальним «Я» (за першою і другою категорією суджень) показав, що самоцінності (особистісні якості) підлітків 14-15 років на нормативно-ціннісному рівні зберігають той самий зміст, що і у попередньому взаємозв'язку (між нормативним «Я» і реальним «Я»), а саме: етичний, вихований, чесний, вірний, відданий, справедливий, рішучий, відповідальний. Виняток становлять лише дві останні особистісні якості, які раніше розміщувалися досліджуваними у полі реального «Я». При цьому поле ідеального «Я» розширюється, якщо порівняти його зміст зі змістом ідеального «Я» досліджуваних 13-14 років. Крім таких самоцінностей з конкретним особистісним змістом, як діловий, практичний, успішний, з'являються особистісні якості, що мають більш узагальнений характер: відвертий, щирий, співчутливий, відповідальний.

Зазначимо, що поле нормативного «Я» і поле ідеального «Я» підлітків 14-15 років узгоджуються на вищому смисловому рівні. Адже досліджувані піднімаються до досягнення формального, узагальненого змісту особистісних утворень власної «Я-концепції». Це підтверджують і внутріфункціональні взаємозв'язки (за двома категоріями суджень) між досліджуваними аспектами «Я», кореляції яких є значущими ( $r \approx 0,66$ , при  $P \leq 0,01$   $r \approx 0,53$ , при  $P \leq 0,01$ ).

Синергійний зв'язок між реальним «Я» та ідеальним «Я» досліджуваних 14-15 років має незначні зміни порівняно з попереднім віковим періодом. Так, до поля реального «Я» (за першою і другою категорією суджень) потрапляють соціальні дії з таким реальним змістом: спілкування і тісний інтимний контакт з однолітками та друзями, дружні взаємини і кохання, встановлення справедливих міжособистісних взаєностосунків з однолітками та дорослими, піклування про оточуючий світ, особливо про тварин, дотримання позиції вірності у дружбі і, зрештою, пізнання навколишнього простору, свого краю, міста тощо.

У полі ідеального «Я» розмістилися прагнення, бажання, наміри підлітків з різним (більш конкретним та більш абстрактним) сутнісним змістом: я хотів би мандрувати, працювати добре на комп'ютері, вільно володіти іноземною мовою, не конфліктувати ніколи і ні з ким, не заздрити людям, не відчувати себе приниженим, бути рішучим, відповідальним, цілеспрямованим, чесним, щирим. На відміну від синергійності показники співвідносності (внутріфункціональних ієрархічних зв'язків) між реальним «Я» та ідеальним «Я» у досліджуваних 14-15 років збільшилися. Коефіцієнти кореляцій (за двома варіантами суджень) виявилися значущими ( $r \approx 0,67$ , при  $P \leq 0,01$   $r \approx 0,55$ , при  $P \leq 0,01$ ). Виходить, що з віком висота взаємозв'язків між реальним «Я» та ідеальним «Я» поступово зростає, що констатує факт відносної узгодженості та стійкої співвідносності реальних дій підлітків з тими установками і планами, які вони прагнуть реалізувати у просторі міжособистісної взаємодії зі значущими іншими.

У підсумку зазначимо, що у структурі моральної самосвідомості підлітків між різними аспектами «Я» (нормативним, реальним, ідеальним) установлюються взаємозв'язки різного типу: синергійності та співвідносності.

По-перше, синергійність взаємозв'язків в інтервалі певного віку (12-13 років та 13-14 років) характеризується тим, що у полі того чи іншого «Я» відносно узгоджуються конструктивні одиниці (особистісні якості) з різним і навіть протилежним змістом. Такий факт ми пояснюємо існуванням вікової закономірності – гетерохронності розвитку особистості. При цьому нами береться до уваги нерівномірність становлення окремих структурних складових самосвідомості особистості, а саме: інтелектуальної, мотиваційно-емоційної та поведінкової. Синергійність взаємозв'язків у структурі особистості підлітка є специфічним варіантом феномена відносної узгодженості (неузгодженості) вербально (інтелектуально) об'єктивованих особистісних позицій підлітків з їх реальними формами поведінки. У такому разі відносно узгоджені (неузгоджені) взаємозв'язки об'єктивуються засобом вербальних висловлювань та різних форм поведінки (дій, вчинків), котрі презентують різні, у тому числі й суперечливі, факти життєіснування підлітків.

Отже, у структурі моральної самосвідомості специфічним синергійний взаємозв'язок був між конструктивними одиницями поля нормативного «Я» та поля реального «Я» підлітків 12-13 років. Особливим цей зв'язок також виявився між змістом поля нормативного «Я» та змістом поля ідеального «Я» підлітків 13-14 років. Це означає, що причини неузгодженої, суперечливої поведінки підлітків 12-13 років слід пов'язувати з розбіжностями між нормативним «Я» та реальним «Я», тоді як подібна поведінка підлітків 13-14 років зумовлена розбіжностями між нормативним «Я» і ідеальним «Я». У підлітків 14-15 років поведінкові прояви за всіма аспектами «Я» відносно узгоджені.

По-друге, співвідносність взаємозв'язків визначає динаміку і характер латентних змін і переструктурувань конструктивних одиниць різних аспектів «Я»

у структурі моральної самосвідомості підлітків. Кількісні показники (коефіцієнти кореляцій) визначають особливості ієрархічної взаємозалежності компонентів структури моральної самосвідомості.

Найважливішою властивістю моральної самосвідомості підлітків є динаміка внутріфункціональних взаємозв'язків її структурних компонентів.

Установлено, що між нормативним «Я» і реальним «Я» висота і стійкість кореляційних взаємозв'язків поступово збільшується. Так, у підлітків 12-13 років між цими компонентами визначено значущий зворотний зв'язок, який вказує на глибинні переструктурування конструктивних одиниць у кожному аспекті. При цьому нормативне «Я» у структурі «Я-концепції» підлітка ще досить автономне. У підлітків 13-14 років у структурі моральної самосвідомості висота і стійкість взаємозв'язків збільшується, про що свідчить прямий зв'язок зазначених компонентів та їх значущі коефіцієнти кореляцій. Нормативне «Я» зближується з реальним «Я», на основі чого відбувається досягнення підлітками морального релятивізму (усвідомлення відносності моральних норм). У підлітків 14-15 років між нормативним і реальним «Я» устанавлюється ще тісніший взаємозв'язок, оскільки висота коефіцієнтів кореляцій зростає. Нормативне «Я» тісно співвідноситься з реальним «Я», що пов'язано з виявленням та усвідомленням підлітками у самих себе та в інших наявності особистісних якостей з виразним моральним змістом. У зв'язку з цим активізується процес моральної автономії – здатність підлітків самостійно створювати групові моральні норми та можливість лібералізувати соціальні нормативи у спільноті однолітків.

Внутріфункціональні взаємозв'язки між нормативним «Я» та ідеальним «Я» у віковому діапазоні 12-13 років за висотою кореляцій виявилися значущими. Нормативне «Я» ієрархічно співвідноситься з ідеальним «Я», однак сутність конструктивних одиниць (особистісних якостей) цих компонентів «Я-концепції» актуалізується з емпіричним, конкретним змістом, що зумовлюється тими ситуаціями і подіями, в яких безпосередньо перебувають підлітки. Взаємозв'язки між нормативним «Я» та ідеальним «Я» підлітків 13-14 років виявилися значущими, але зворотними, коефіцієнти кореляцій наближаються до  $-1$ . Це означає, що специфічних змін набувають у полі нормативного «Я» особистісні якості підлітків. Переструктурування пов'язані з появою нових смислових рівнів у співвідношенні узагальненого (загальнолюдського, морального) та конкретного (актуального). Висота і стійкість кореляційних зв'язків нормативного «Я» та ідеального «Я» у підлітків 14-15 років зростають. У полі нормативного «Я» ієрархізуються особистісні якості з новим моральним (узагальненим) змістом.

### **Висновки (до 5 розділу).**

Особистісне зростання сучасних підлітків, з одного боку, зумовлене широкою ланкою соціальних та міжособистісних взаємодій, з іншого – становленням їх індивідуальної моральної свідомості й самосвідомості.

За результатами проведеного психологічного дослідження встановлено,



що в особистості підліткового віку актуалізується ціннісне ставлення до подій у соціальному довіллі і вона тією чи іншою мірою включається у суспільні та міжособистісні взаємини.

Особистісна спрямованість сучасних підлітків у соціальному просторі пов'язана з їх нормативно-ціннісним ставленням до проблем і подій соціального характеру, до сутності власного життя, до вибору соціальних орієнтирів та соціальних позицій. Як виявилось, здатні спрогнозувати особистісні орієнтації самоствердження й самовизначення у житті 74% підлітків, серед яких 66% мають позитивну особистісну спрямованість (моральну, пізнавальну, практичну, патріотичну, оптимістичну), 8% – гедоністичну і 26% не змогли визначитися. Пріоритетною для самореалізації особистості підлітків стала соціальна позиція «бути авторитетним у близькому оточенні, серед друзів», наступною – «виявляти добре ставлення до людей і бути відповідальним» і останньою – «мати приватні міжособистісні взаємини з іншими».

В особистісному просторі моральна спрямованість сучасних підлітків актуалізується становленням їх індивідуальної моральної свідомості. Визначено, що у підлітків джерелами такого становлення (як рівня розширення обсягу моральних знань та усвідомлення моральних почуттів) є природне прагнення до самоактуалізації.

За результатами проведеного нами психологічного дослідження у більшості підлітків (81,7%) виявлено помірний рівень самоактуалізації. Ці підлітки найчастіше здійснюють вільні вибори у значущих для них ситуаціях, здатні брати на себе відповідальність, однак лише у важливих, як на їх погляд, ситуаціях. Такі дані є свідченням того, що сучасні підлітки звичайних середніх шкіл мають відповідні їх віку природні потенціали для особистісного зростання. Наступним важливим параметром у психологічній характеристиці особистісного простору підлітків став ієрархічний ряд ціннісних орієнтацій. На вищій щаблі ієрархії, згідно з виборами досліджуваних, піднялися, точніше, стали домінуючими такі орієнтації: інтимне спілкування ( $M=10,5$ ), визнання з боку оточуючих ( $M=10,4$ ), сімейно-побутові ( $M=10,0$ ), моральні ( $M=9,8$ ) та наявність мети і смислу ( $M=9,8$ ).

У генетичній моделі становлення моральної самосвідомості як епіцентру особистісного зростання підлітка акцент зроблено на виявленні розвитку специфічних характеристик складових цього морального утворення. На рівні когнітивної складової бралися до уваги особливості становлення моральної рефлексії та саморефлексії, на рівні емоційно-оцінної – особливості розвитку моральної самооцінки та нормативно-ціннісного самоставлення, на поведінковому – специфіка становлення моральної регуляції та саморегуляції підлітків у віковому діапазоні від 12 до 15 років включно. У психологічній моделі особистісного зростання підлітка її центральний конструкт – моральна самосвідомість, умовно визначався як простір самоусвідомлення.

Узагальнення даних щодо особливостей розвитку моральної рефлексії у

підлітків показало, що кількість відрефлексованих ними об'єктивно і суб'єктивно правильних моральних понять становить 6667 (89,5%) відповідей, при загальній їх кількості 7449 (100%). Не було відрефлексовано понять у 782 (10,5%) відповідях.

Отже, нами виявлена здатність підлітків відрефлексовувати моральні знання, які більш адекватно відображають сутність моральних понять (об'єктивно правильні), і ті знання, які менш адекватно відображають їх сутність (суб'єктивно правильні). При цьому статистичні показники визначення об'єктивно правильних моральних понять (об'єктивної моральної рефлексії) становили 879 (11,8%) відповідей підлітків. Разом з тим показники визначення суб'єктивно правильних моральних понять (суб'єктивної моральної рефлексії) були вищими, що було характерно для 5788 (77,7%) відповідей підлітків.

Зміст моральних понять, що персоніфікований суб'єктивними моральними уявленнями підлітків, передавав їх смисловий рівень наближено до об'єктивних визначень. Їх класифіковано за такими вісьмома категоріями: квазівизначення (1,7%), визначення через емпіричне зведення (34,5%), визначення через трансдукцію (29,3%), визначення через виділення окремої функції (8,4%), визначення через вказівку на джерело (2,2%), визначення через компонент структури (0,8%), визначення через загальну категорію (0,5%), визначення через родову чи видову відмінність (0,3%). Взагалі за статистичною значущістю суб'єктивна моральна рефлексія припадає на такі категорії, як емпіричне зведення, трансдукція та визначення через функцію. Проте у старшому підлітковому віці моральна рефлексія актуалізується за рахунок визначення через функцію, джерело, віднесення до загальної категорії та видової і родової відмінності, тоді як у молодших підлітків превалює квазівизначення, емпіричне зведення і трансдукція.

В процесі якісного аналізу макро- і мікроструктури нормативно-ціннісного самоствалення (емоційно-оцінної складової) виявлено, що у підлітків високий рівень розвитку притаманний таким самопочуттям, як самоінтерес (73,1%), самоприйняття (65,2%) та аутосимпатія (63,4%).

Почуття самоінтересу до власного «Я» поширюється і зростає на високому і адекватному рівнях у підлітків молодшого, середнього і старшого віку. Вони постійно оцінюють особистісні досягнення, риси характеру, здібності, вчинки тощо. Для підлітків позитивний емоційний вимір аутосимпатії є суттєвішим (63,4%), ніж високий рівень самоповаги (35,5%). У даному випадку самопочуття симпатії визначає цінність для себе власного «Я» і слугує захистом від негативного самопочуття антипатії до себе. Почуття самоприйняття супроводжують такі переживання, як впевненість у собі, особистісна гідність, самодостатність та самоповага. Остання має більшу статистичну значущість на адекватному рівні розвитку (49%). Такий рівень самоповаги в процесі особистісного зростання є стійким емоційним «зарядом» у досягненні успіхів і прийнятті невдач, реалізації своїх здібностей, умінні бачити власні позитивні і негативні переживання та їх вплив на поведінку. Але

як самоприйняття, так і самоповага із зазначеним масштабом взаємозв'язків (відповідно до генезису цих самопочуттів) майже не простежуються у молодшому, з'являються у середньому і виразно помітні у старшому підлітковому віці.

Іншим важливим аспектом дослідження стало вивчення самоставлення підлітків до реального «Я» та нормативного «Я». Через самоставлення до реального образу «Я» підлітки презентували самооцінку (реалістичні форми розвитку якостей), через нормативне «Я» – рівень домагань (ідеальні форми розвитку якостей, які належить мати згідно з антиципацією очікувань оточуючих). Самопрезентацію цих образів «Я» здійснено на основі шести шкал: «розум і здібності», «характер», «авторитет серед однолітків», «вміння», «зовнішність», «впевненість у собі».

За результатами аналізу даних про самоставлення до реального образу «Я» визначено, що високий рівень самооцінки притаманний приблизно половині (від 45% до 57%) підлітків, за винятком показників за двома шкалами: «впевненість у собі» (33,8%) та «вміння» (40,5%). Основну увагу ці підлітки приділяли своїй зовнішності (57,1%) та характеру (50%). Підлітки з адекватним рівнем розвитку самооцінки особливої значущості надавали розуму і здібностям (52,4%), авторитету серед однолітків (52,4%) та вмінням (50%), порівняно менше їх турбувала зовнішність (38,1%). Для підлітків з низьким рівнем розвитку самооцінки актуальним було почуття впевненості у собі (23,3%) і близько 1/10 досліджуваних занепокоєні власними рисами характеру та вміннями.

Аналіз самоставлення до нормативного образу «Я» показав, що більшість підлітків (від 73% до 83%) мають високий рівень домагань майже за всіма шкалами. Ці підлітки прагнуть досягти таких потенціалів у розвитку якостей та сторін особистості, яких очікують від них значущі інші. Як виняток знову постає шкала «впевненість у собі», показники за якою найвищі. Це вказує на існування механізму психологічної компенсації у тих підлітків, які мають низький рівень самооцінки цього самопочуття.

Особливості моральної саморегуляції підлітків були вивчені на основі самоописів, аргументів, проєкцій, доказів, пояснень, які використовувалися ними під час аналізу проблемних ситуацій, моральних колізій, перипетій.

Констатовано, що активна «Я-позиція» участі у подіях (проблемних ситуаціях, колізіях) притаманна половині (50%) підлітків. Їм властиве намагання будувати взаємостосунки з однолітками (оточуючими) на позиціях рівності, у будь-яких життєвих обставинах вони прагнуть самостійно приймати довільні рішення, здійснювати особистісні вибори, самоконтролювати власні дії та вчинки. Як правило, дії і вчинки підлітків з активною моральною «Я-позицією» пов'язані з почуттям відповідальності за свої дії, а у випадку порушення соціальних норм вони не ухиляються і не вигороджують себе, визнають свою вину і при цьому не втрачають самоповаги і почуття власної гідності. Пасивне ставлення до вирішення моральних ситуацій було виявлено у 34% підлітків. Лінія їх поведінки найчастіше

була конформною, дії і вчинки будувалися за аналогом «як всі». Близькою до пасивної була нейтральна позиція, за якою не відмічалось чіткого морального рішення, вона являла собою реалізацію лозунгу «і вашим, і нашим» (5%). Крім того, 11% підлітків не змогли чітко визначити особистісну позицію і описати ситуацію з свого власного досвіду. Показовим є те, що для підлітків з пасивною «Я-позицією» у моральній перипетії характерними були боязкість, замовчування якихось фактів, уникнення самопокарання, нездатність до самоконтролю, але вони могли приймати довільні рішення у значущих для себе (а не для інших) ситуаціях чи життєвих обставинах. Для підлітків з нейтральною «Я-позицією» характерним було неприйняття пропозицій ні однієї зі сторін, захист власного «Я» засобом раціоналізації, неспроможність проявити ініціативу і здійснити остаточний вибір.

Моральна мотивація, специфіка особистісного вибору та моральна регуляція поведінки підлітків аналізувалися на основі прогнозування ними дій і вчинків персонажів, які були зображені на проєктивних малюнках. За показниками презентованих підлітками моральних позицій (їх дій, вчинків) у проблемній ситуації вибудовується тенденція прийняття нормативно-ціннісних рішень (від 50% до 80%) за більшістю моральних колізій («Необачність», «Звинувачення», «Чекання», «Розмова жінок», «Падіння»). Виняток становила лише одна ситуація («Зустріч друзів»), у вирішенні якої представники чоловічої статі обрали позицію морального конфлікту (35,7%). Позитивне її вирішення, судячи з аргументацій досліджуваних підліткового віку, сприяє осмисленню ними позицій вірності, відданості, підтримки, взаємодопомоги у дружбі.

За вихідними положеннями нашої концепції в просторі моральної самосвідомості підлітка основним смисловим утворенням виступає нормативне «Я». Специфічними психологічними засобами його об'єктивації стали вербалізації (аргументації та експертні оцінки підлітків щодо рефлексивних очікувань інших відносно їх «Я») та особистісні якості, пред'явлені через співвідношення змістовно-смислового поля нормативного «Я» з реальним (ідеальним) «Я». Взагалі для простору самоусвідомлення підлітків, в ракурсі нормативно-ціннісного виміру на основі проаналізованих вербалізацій характерними стають прагнення до самоактуалізації, переживання моральних почуттів дружби, поваги до іншого і до себе, потреба у досягненні справедливості, устремління бути автором, самостійним, відповідальним у побудові міжособистісних взаємодій. Разом з тим визнається, що не всі рольові обов'язки, зокрема учнівські, завжди виконуються; актуалізується не вирішена моральна проблема – дотримання оточуючими у взаєминах з підлітками рівності позицій; не приховується власний егоцентризм, що має у собі орієнтири як позитивних, так і негативних змін в особистісному розвитку. У цілому вибудовується ієрархічний ряд взаємозалежностей: від прагнення бути оригінальним, незалежним, автономним, творцем і автором власного життя, рівноправним з дорослими, справедливим у будь-якій ситуації до визнання необхідності демонстрації, утвердження власного «Я» перед іншими, особливо з-поміж рівноправних однолітків і, що досить важливо, дорослих. Єдність

суперечливого – у цьому виявляється основна вікова закономірність становлення моральної позиції підлітка – його нормативного «Я».

В науковій інтерпретації вихідного положення, яке пов'язане з трансформацією морального мотиву в моральну якість, акцент здійснювався на особливостях прояву самоцінностей (особистісних якостей) моральної самосвідомості підлітків.

Процес реалізації довільних (моральних) рішень давав можливість вивчити особливості прояву самоцінностей підлітків. Як було констатовано, при здійсненні моральних рішень підліткам у міжособистісних взаємодіях важливо володіти вмінням прогнозувати певні дії та їх наслідки, а також своє майбутнє (64%), у спілкуванні та діяльності належить бути наполегливим у намірах (36%), цілеспрямованим (33%) та самостійним (27%). Сучасні умови соціалізації підлітків привели їх до структурування в особистісному просторі такої особистісної якості, як прагматичність (73%). У даному випадку ця якість скоріше виступила як практичність, вигода від певних дій, що дозволяють задовольнити суб'єктивні інтереси підлітків. Самоцінність «прагматичний» за мотивацією більшості підлітків спрямовує на вибір професії, яка принесе користь не тільки суспільству, але й самому підлітку, на відкриття власного бізнесу, на турботу про матеріальне забезпечення своєї сім'ї, на надання допомоги рідним та ін.

Досить вагомим моральним мотивом вчинків для особистості підлітка виступає інтегративна самоцінність – відповідальність. У генетичній моделі самосвідомості визначено специфіку становлення цього утворення. Вона полягає у тому, що у підлітків молодшого віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, середнього віку – відповідальність за себе і старшого – відповідальність за інших.

Найвищі якісні і кількісні потенціали дисциплінарної відповідальності простежуються у молодших підлітків на помірному рівні її розвитку (71,6%) порівняно з такими ж рівнями у 13-річних (64%), 14-річних (62,8%) та 15-річних (49,3%). З віком показники високого і помірного рівня дисциплінарної відповідальності спадають, тоді як на низькому рівні вони зростають. Це вказує на те, що з віком підлітки стають менш дисциплінованими, їх дії і вчинки часто будуються всупереч суспільним вимогам, приписам і контролю, які висувуються до них з боку дорослих.

За особливостями генезису відповідальності за себе простежується, що у середньому підлітковому віці її якісні потенціали на помірному рівні розвитку починають зростати. Причому у цьому віці кількісні показники за цим рівнем найвищі, що у 13-річних становить 81,1% досліджуваних, у 14-річних 80,1%, тоді як у 12-річних – 65,5% і 15-річних – 75,4%. Почуття відповідальності за себе, як структурне утворення моральної самосвідомості підлітків, перебуває в інтенсивному внутрішньому переструктуруванні, коли особистістю цього віку апріорі апробуються та перевіряються на надійність імперативи відповідального і безвідповідального. Взагалі процес структурування

відповідальності за себе простежується на помірному рівні її розвитку, оскільки він охопив свідомість більшої частини підлітків (76,7%). Цим пояснюється незначний потенціал високого рівня розвитку відповідальності за себе у період дорослішання.

Як виявилось, помірний рівень розвитку відповідальності за інших найхарактерніший для підлітків старшого віку, що у 15-річних становить 93,1% досліджуваних, тоді як у 12-річних – 67,7%, у 13-річних – 62,5%, у 14-річних – 69,8%. Якщо помірний рівень розвитку цієї якості у віковому діапазоні від 12 до 14 років майже збалансований, то у 15-річних він стрибкоподібно зростає і відривається від інших. Цей факт вказує на процес переструктурування відповідальності за інших у підлітків цього віку, а також на набуття ними нової якісної орієнтації у самопізнанні цієї самоцінності. Особистість підлітка, втрачаючи егоцентричну позицію, починає набувати здатності до безумовного розуміння, прийняття та визнання значущого іншого, а через нього і самої себе.

Важливим структурним компонентом моральної самосвідомості підлітків виступає совість. Якісний аналіз результатів творів підлітків показав, що існують розбіжності у розумінні ними проявів почуття совісті. В генезисі почуття сумління у межах від молодшого і включно до старшого підліткового віку простежується тенденція поступового збільшення показників (кількісних і якісних) щодо самосприйняття та самовідображення досліджуваними проявів цього морального утворення. Спочатку воно сприймається підлітками через призму емоцій з негативною валентністю (сором, вина, каяття, «муки совісті»), надалі емоцій як позитивної, так і негативною валентності («спокійна совість», «докори сумління») і, нарешті, як осмисленої вольової саморегуляції, як самоконтролюючої поведінку особистісної якості («голос совісті»).

У цілому підлітки починають надавати особливої значущості особистісним якостям, які можуть змінити їх позиції, урегулювати дії і вчинки та вплинути на ставлення до інших і самих себе. Специфічною емоційною енергією, як виявилось, володіє совість. Саме вона подає «знаки» з глибин розуму, саме вона може підказати способи поведінки у різних життєвих ситуаціях і вона наділяє особистість такою абсолютною цінністю як добро. В генезисі становлення цієї самоцінності логіка таких розмірковувань стає притаманною особистості підлітка наприкінці періоду дорослішання.

Міцність внутріфункціональних взаємозв'язків між реальним «Я» та ідеальним «Я» за всіма віковими інтервалами, які досліджувалися, збільшується в арифметичній прогресії. Наприкінці підліткового віку взаємозв'язки у структурі моральної самосвідомості підлітків між зазначеними компонентами стабілізуються. Це також означає, що особистісні якості (самоцінності) підлітків набувають більшої стійкості на реальному, ідеальному та нормативному рівні у структурі особистості як такої.

## ВИСНОВКИ

На підставі проведеного нами теоретичного аналізу різноманітних підходів у розв'язанні проблеми особистісного зростання підлітка та на основі наукової інтерпретації даних емпіричного психологічного дослідження можна сформулювати такі висновки:

Вирішення проблеми розвитку особистості у традиційній та сучасній психології відображає три основні тенденції. З позицій першої тенденції генезис особистості зумовлюється переважно соціальною ситуацією розвитку. В процесі онтогенезу особистість оволодіває суспільним досвідом, привласнює його, робить своїм здобутком. Розвиток особистості передбачає аналіз соціальних умов, факторів і джерел її зародження, розгляд особливостей її функціонування в динаміці діяльності.

З позицій другої тенденції актуалізується активність особистості і підкреслюється роль її свідомості. В генезисі особистості рівноцінне значення мають зовнішня, соціальна і внутрішня, психологічна детермінація. Це означає, що особистість в процесі соціалізації набуває все більшої самостійності, відносної автономності, досягає певного рівня особистісного розвитку, який породжує самодетермінацію, самоуправління, що в цілому і визначає її індивідуальний та соціальний розвиток.

З позицій третьої тенденції розвиток людини як суб'єкта власної психічної активності розглядається в єдності з власною психікою. Впродовж останніх років в генезисі розвитку особистості вирішується питання ступенів внутрішньої свободи, якою особистість володіє в процесі організації власного способу життя. Суб'єктивна свобода виступає як регулятивний початок, центр її життя. Особистість первісно є відповідальною за власне становлення, спираючись в генезисі на саму себе як цінність вищого порядку порівняно з психікою, що є цінністю-засобом. Розвиток особистості в такому випадку визначається на основі уявлень про саморух, спонтанність, самосходження індивіда до глибин свого єства.

Подальший психологічний аналіз гуманістичного та феноменологічного напрямків у психології показав, що взаємозв'язок понять «розвиток особистості» та «особистісне зростання» тісний, але смислові акценти в них різні.

Особистісне зростання принаймні досить тісно корелює з розвитком у напрямку самореалізації та самоактуалізації особистості. Однак глибинна, внутрішня сутність цих понять різна.

Передумовою особистісного зростання є первісно існуюча, спадково детермінована внутрішня природа і «серцевина» особистості – самість. Остання володіє характеристиками, що властиві як всьому роду, так і конкретній людині, і саме вона здійснює пошук шляхів зростання.

Узагальнення досвіду психологічних досліджень з проблеми особистісного зростання дозволило наповнити сутність цього поняття

наступним: це «активний процес становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях» (Т.М.Титаренко), або «це розгортання особливої діяльності переживання особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх стимулів, коли вона, здійснивши вчинок, приймає себе новою, такою, що виходить за межі попередньої даності» (О.Г.Лідерс).

Аналіз здобутків розвитку і зростання підрастаючої особистості виявив, що більшість вчених висувають положення про тісне співвідношення особистісного і морального зростання дитини. Останнє поняття так само інтерпретується як процес набуття відповідального ставлення до свого життя. Найчастіше особистісною передумовою морального зростання виступає процес становлення самосвідомості (Я-концепції), зокрема її епіцентру – образу Я. При цьому природа моральних уявлень зростаючої особистості інтерпретується по-різному: як звичка виконувати «належне», як набуття власної системи цінностей, як мотиваційна цінність, як емоційно-ціннісні переживання тощо.

Синтезуючи розглянуті психологічні моделі особистісного (морального) зростання, ми констатували, що одні вчені, будуючи таку модель, концентрують увагу на стадіях морального розвитку, інші здійснюють пошук природи моральних уявлень, ще інші аналізують детермінанти морального становлення особистості. Однак не презентується при цьому цілісна психологічна модель особистісного зростання дитини.

В сучасних умовах з позицій особистісно орієнтованого підходу до виховання підкреслюється значущість розв'язання проблеми особистісного зростання дитини. В ракурсі інноваційних ідей цього підходу накреслено нові шляхи вирішення цієї проблеми. Особистісне зростання, відповідно до такого підходу, розуміється як процес поєднання в свідомості людини загальноприйнятої системи духовних цінностей з системою особистісних цінностей. З метою реалізації в процесі виховання останнього положення актуалізується питання про визначення морально-духовного складу самосвідомості зростаючої особистості. Акцент робиться на становленні внутрішньої сутності самосвідомості, її ядра, з яким особистість залишається протягом всього життя, – образі Я (І.Д.Бех).

Складність і багатогранність обраного для дослідження феномену вимагали спочатку вивчити обставини життя та особистісні властивості сучасних підлітків. Для цього було здійснено пілотажне дослідження, результати якого допомогли перевірити не тільки валідність особистісної психодіагностики, але й надійність наших попередніх припущень. Оскільки в ході теоретичного аналізу було встановлено тісне співвідношення смислового поля конструктів «особистісне зростання» і «моральне зростання», то це дало підстави прийняти в якості психологічної основи особистісного зростання підлітка процес становлення його моральної самосвідомості.

На основі ретельного вивчення теоретичного і дослідницького матеріалу виявлено, що зростання особистості сучасного підлітка характеризує цілий ряд типових та специфічних властивостей. Специфічними особливостями



особистості підлітка визначено: появу нової мотивації – глобального інтересу до власної особистості, особистісної рефлексії як здатності до самоаналізу власних якостей, емоційно-ціннісного самоставлення як осмислення цілого світу нових власних емоцій та почуттів; виникнення особистісної саморегуляції як здатність довільно приймати і реалізовувати рішення; рольове самовизначення як представника референтної групи через прийняття певної рольової і моральної позиції; прагнення відійти від об'єктивної моралі і створити суб'єктивну (автономну) мораль, інтерес до моральних якостей власної особистості; вимогливість до однолітків і до себе у дотримуванні слова, обіцянок та виконанні обов'язків; усвідомлення власної наступності як здатності схоплювати реальне (взаємини, поведінку) та потенційне (ідеальне, належне).

Визначені специфічні властивості як самовартісні смислові утворення виступають цінностями особистості підлітка. Вони переструктуровують форми свідомості (мислення, уяву, волевиявлення, почуття) та самосвідомості (самосприйняття, самопізнання, самооцінне ставлення, саморегуляцію), надаючи тим самим останній домінуючий статус серед вимірів особистісного зростання. Самосвідомість стає центральним структурним компонентом особистості в період дорослішання. Іманентна перебудова структурних компонентів самосвідомості актуалізує зворотні процеси, що зумовлюють якісно новий прояв таких її форм, як самоспостереження, самореалізація, самовираження, самоствердження. Останні у взаємодіях (діяльності, взаєминах, спілкуванні) наповнюються суб'єктивним моральним змістом.

Генезис моральної самосвідомості у цей період визначають найбільш значущі в особистісному зростанні компоненти цього утворення: реальне Я, ідеальне Я та нормативне Я. Наявність останнього доведена нами на основі виявленої у досліджуваних підлітків здатності з позицій нормативно-ціннісного аргументувати, мотивувати й пояснювати напружені чи неузгоджені аспекти спілкування, критичні ситуації взаємин, проблематичність дій та поведінки в цілому. Змістовно-смислово наповненість поняття «нормативне Я» становлять уявлення підлітків про те, якими їм належить бути в тому чи іншому оточенні, а також те, чого від них очікують різні категорії оточуючих чи спільнот. Отже, у структурі моральної свідомості на передній план виступає й утверджується нова модальність – самоустановка, що заповнена нормативно-ціннісним людським досвідом.

Установлено, що генезис нормативного Я зростаючої особистості пов'язаний із засвоєнням соціальної норми. В основі останньої, як показують результати теоретичного аналізу, лежить акт безпосереднього ставлення до іншого. В такому випадку її розуміння ми пов'язуємо з моментом ціннісного ставлення до іншої людини. У кожній соціальній ситуації, в якій особистість взаємодіє, соціальна норма «прагне» закріпити, упорядкувати, оформити, узаконити момент взаєморозуміння і ціннісного ставлення до іншого. Як виявилось, у свідомості підлітка соціальні норми існують у формі правил,

цінностей, зразків, вимог, приписів, усталеної міри, традицій, моди, заборон та дозволів. Крім того, у період дорослішання особистість набуває здатності самостійно створювати і висувати нормативні вимоги, екстраполюючи їх у міжособистісні взаємини з дорослими і однолітками. Нормативному «Я» у структурі самосвідомості підлітка належать функції «коректора», регулятора, провідника, установки на «належне», рефлексивних очікувань інших, узагальнених уявлень ціннісного, антиципації «повинного».

Отже, специфіка особистісного зростання в період дорослішання полягає у тому, що процеси самоусвідомлення, самоствердження, самовираження й самореалізації набувають нового якісного змісту. Особливо суттєвим стає розширення смислових меж такого складного особистісного утворення, як моральна свідомість. Остання слугує рефлексивною субдомінантою для розвитку морально-духовної самосвідомості підлітка. Результати наших теоретичних і емпіричних здобутків показали, що витoki моральнісного осмислюються у ціннісному вимірі як безумовне ціннісне ставлення до іншого й виступають невід'ємним конструюючим елементом всіх форм моралі: взаємин, діяльності, свідомості та моральної самосвідомості зокрема.

Методологічною парадигмою побудови концептуальної моделі особистісного зростання підлітка став генетико-моделюючий метод, який реалізовано у психології навчання плеядою відомих вчених (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, С.Д.Максименко). Сьогодні у психології виховання цей метод впроваджується І.Д.Бехом. Його сутнісна характеристика у цій галузі знань пов'язана з вивченням генезису самосвідомості на різних етапах онтогенезу.

Генетико-моделюючий метод презентує особливий підхід до вивчення психологічного утворення, що пов'язано з розумінням його природи, сутності та закономірностей розвитку. Він актуалізує розгляд психологічного утворення як динамічної системи, що розвивається і зростає. Генетичним витокom динамічної системи виступає одиниця – клітинка як вихідне відношення. У зв'язку з цим конструювання експериментальної моделі особистісного зростання підлітка пов'язано з необхідністю вивчення генезису та закономірностей цього процесу.

У нашому психологічному дослідженні особистість визначено як автора вільних, відповідальних вчинків. Це розуміння доводиться нами у контексті осмислення поняття «особистісне зростання».

Особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного Я, що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків.

Обґрунтовано, що процес особистісного зростання підлітка нерозривно пов'язаний зі становленням особливої форми свідомості – моральної самосвідомості. Показники особистісного зростання підлітка визначили нові якісні зміни, переструктурування змісту, смислу і форм моральної самосвідомості. При цьому «генетичний зріз» цього особистісного утворення як

момент процесу зростання здійснено у межах підліткового віку. Установлено, якщо у змісті моральної самосвідомості домінуючим є нормативне «Я», то її структура набуває специфічних характеристик: у когнітивній складовій превалює моральна саморефлексія, в емоційній – нормативно-ціннісне самоставлення, у поведінковій – моральна саморегуляція.

Процес самоусвідомлення підлітка як сходження на рефлексивний рівень осягнення власної сутності пов'язаний зі смисловим контекстом у його моральній самосвідомості. Саме моральні мотиви як смислові самовартісні утворення дають змогу підлітку здійснювати моральні вибори у діапазоні добра чи зла. Відповідно до реалізації цих виборів визначають результати його дій та вчинків (добродесних чи недобродесних).

Особлива роль в особистісному зростанні підлітка належить генезису різних форм його моральної самосвідомості. Такі її форми як почуття сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності, з одного боку, є глибинними, суб'єктивними утвореннями підлітка, з іншого боку – ці форми виступають засобами об'єктивації нормативного «Я» підлітка, через які відбиваються в його взаємодіях ціннісні ставлення до оточуючого світу і «світу» в самому собі.

Положення особистісно орієнтованого підходу виступили методологічною засадою побудови принципів психологічного дослідження особистісного зростання підлітка взагалі та його моральної самосвідомості зокрема.

Принцип об'єктивації нормативного «Я» відтворює процес винесення назовні внутрішніх механізмів становлення цього морального утворення (соціальних ролей, вербалізацій, вільних вчинків).

Принцип трансформації морального мотиву в моральну якість визначає психологічні закономірності перетворення моральних мотивів, які неодноразово проявляються у подібних життєвих ситуаціях, у моральні якості.

Принцип відносної синергійності та співвідносності реального, ідеального та нормативного «Я» у структурі самосвідомості презентує закономірні переходи співвідношення та узгодження цих змістовних компонентів моральної самосвідомості особистості підлітка. Визначення якості (висоти і міцності) взаємозв'язків у внутріфункціональній структурі самосвідомості націлює на визначення методичних орієнтирів щодо удосконалення процесу особистісного зростання у період дорослішання.

Психологічними механізмами процесу становлення особистості підлітка та генезису її моральної самосвідомості виступають моральна саморефлексія і моральна саморегуляція. Ці механізми являють собою глибинні психологічні утворення, котрі можна уявити як закріплені у структурі особистості способи її перетворень.

Методологія дослідження, а саме процес організації і впровадження генетико-моделюючого методу, базувалася на філософії особистісно зорієнтованого виховання.

Методичні завдання і характеристики вивчення особистісного зростання

підлітків, особливо їх моральної самосвідомості, закладені у створеній нами виховній програмі, змістом якої стали такі гуманістичні положення, як розуміння, визнання і прийняття особистості підлітка.

Філософія особистісно зорієнтованого виховання забезпечила право підлітка на вільний вибір, можливість ціннісного ставлення до життя, вироблення моральної позиції та її дійове втілення у міжособистісних взаємодіях.

Основним методом проведення психологічного дослідження став генетико-моделюючий експеримент. На першому етапі цього експерименту визначено особливості особистісного зростання сучасних підлітків у контексті соціального та особистісного простору їх життєдіяльності. На другому етапі – особливості, закономірності та механізми становлення моральної самосвідомості, зокрема рівні розвитку її структурних складових (моральної саморефлексії, нормативно-ціннісного самоствавлення, моральної саморегуляції) та епіцентру цього особистісного утворення – нормативного «Я» і провідних моральних якостей особистості підлітка. На третьому етапі презентовано взаємозв'язки (синергійність та співвідносність) між нормативним «Я» та реальним (ідеальним) «Я».

В процесі узагальнення наших експериментальних даних визначено показники особистісного зростання. Основним критерієм особистісного зростання є вільний, відповідальний вчинок. Рівні особистісного зростання систематизовано та унормовано як відповідно із зовнішніми проявами (моральні знання: поняття, судження, переконання; моральна регуляція поведінки: дії, вчинки), так і внутрішніми (переживання моральних почуттів: сорому, вини, совісті та відповідальності).

Найсуттєвішими якісними показниками морально-духовного зростання підлітків виступають взаємодії (взаємини, діяльність, спілкування), які несуть позитивний результат для інших, і які невід'ємно пов'язані зі здатністю особистості цього віку здійснювати вільні вчинки та виявляти ціннісне ставлення до оточуючих і до самої себе.

У співвідношенні «Підліток в суспільстві» особистість об'єднує, узагальнює, персоніфікує себе з образами вимог і приписів оточуючого середовища. У співвідношенні «Підліток і суспільство» особистість намагається стати самототожною, незалежною, автономною від імперативів суспільства, прагне до самоствердження, самовизначення і самореалізації. Перше співвідношення умовно визначається як соціальний простір особистісного зростання підлітка друге – як особистісний простір його зростання.

За результатами якісної інтерпретації загальних тенденцій ставлення сучасних підлітків до соціального довкілля, життя, планів на майбутнє, проблем сьогодення було виявлено наступне: особистісна спрямованість підлітків у соціальному просторі пов'язана з їх здатністю спрогнозувати особистісні орієнтації самоствердження і самовизначення (74%).

Ці орієнтації в основному мають позитивну спрямованість (66%) – пізнавальну, моральну, праксичну, патріотичну, оптимістичну. При цьому четверта частина підлітків (26%) не змогла визначитись. Пріоритетними в самоствердженні та самореалізації особистості підлітка стали такі соціальні позиції, як «бути авторитетним у близькому оточенні, серед друзів», «виявляти позитивне ставлення до людей і бути відповідальним» та «мати приватні міжособистісні взаємини з іншими». Зазначені дані вказують, що статистично значуща частина підлітків (70%) не виокремлює себе від загального соціального простору, об'єднуючи, узгоджуючи і персоніфікуючи себе з образами соціальних вимог і приписів оточуючої дійсності.

В особистісному просторі моральна спрямованість сучасних підлітків визначається становленням їх індивідуальної моральної свідомості. Джерелом такого становлення є природне прагнення до самоактуалізації. Констатовано, що це прагнення пов'язане з можливістю надати значущості окремим моральним звершенням власного теперішнього, вмінням у розмаїтті соціальних впливів віднайти і трансформувати до особистісного простору «домінанти» – цінності, а також інші мотиваційні установки: інтереси, захоплення, ролі, переконання та ін. Специфічним при цьому виступив моральний вибір як нормативно-ціннісне ставлення підлітка до проблематичних ситуацій в особистісному просторі.

Здатність приймати довільні рішення і здійснювати особистісні (моральні) вибори виступила найсуттєвішим показником морального зростання підлітків. Особистісні вибори способів дій та характер вчинків підлітків констатовано на основі реалізованих ними довільних рішень у процесі розв'язання моральних колізій, проблемних ситуацій, значущих для них подій. Як виявилось, сучасні підлітки володіють здатністю до особистісного вибору з тенденцією до збільшення позитивних показників ціннісного ставлення до самоаналізу, рефлексивних оцінок з боку оточуючих, самоприйняття власних позитивних і негативних якостей.

У психологічній моделі особистісного зростання підлітка її центральний конструкт – моральна самосвідомість виступила як простір самоусвідомлення.

На рівні когнітивної складової виявлено здатність підлітків відрефлексовувати моральні знання, які більш адекватно відображають сутність моральних понять (об'єктивна моральна рефлексія) та ті знання, які менш адекватно відображають їх сутність (суб'єктивна моральна рефлексія).

Адекватний рівень моральної рефлексії припадає лише на 1/8 частину відповідей підлітків. Однак це є свідченням того, що особистість у період підлітковості, опановуючи самостійно більшість моральних взаємодій, здатна сходити на нові шаблі самодосягнення, а саме: інтерналізувати складні моральні знання.

В генезисі моральної саморефлексії констатовано, що наприкінці старшого підліткового віку в особистості з'являються такі нові якісні уявлення про саму себе, які рідко властиві підліткам середнього і майже зовсім не

притаманні підліткам молодшого віку. В період підлітковості моральна саморефлексія починає набирати нових обертів, тому в особистості з'являється реалістичне бачення самої себе, а саме: в просторі самоусвідомлення актуалізуються чіткі уявлення не тільки про ціннісне, але й про антиціннісне в собі.

Психологічний аналіз розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості показав, що психологічним механізмом її становлення виступає моральна саморефлексія. Активного характеру розвитку вона набуває, починаючи з середнього і особливо у старшому підлітковому віці. Рефлексуючи власний досвід, особистість підлітка здійснює відкриття морально-духовних потенціалів свого «Я»: ціннісне ставлення до інших, права і обов'язки, цінності та переконання, особливості прояву власної поведінки.

Якісний аналіз емоційно-ціннісної складової, зокрема нормативно-ціннісного самоствавлення, показав, що високий рівень розвитку притаманний таким самопочуттям, як самоінтерес (73,1%), самоприйняття (65,2%) та аутосимпатія (63,4%). Ці позитивні почуття самоствавлення підлітка супроводжують такі осмислені переживання, як впевненість у собі, особистісна гідність, самоповага і самодостатність. Наявність таких почуттів сприяє в процесі особистісного зростання реалізації власних здібностей, прояву уміння бачити свої позитивні і негативні досягнення та усвідомлювати їх вплив на взаємодію з іншими людьми, активізації прагнення досягати успіху чи гідно приймати невдачі. Однак позитивні самопочуття з окресленим масштабом взаємозв'язків (відповідно до простеження їх генезису) майже не простежуються у молодшому, з'являються у середньому і виразно помітні у старшому підлітковому віці.

На основі вивчення результатів самоствавлення підлітків до реального «Я» та нормативного «Я» констатовано, що досліджувані у зв'язку з першим презентують реалістичні форми розвитку власних якостей, а стасовно з другого – ідеальні форми розвитку якостей, які належить мати згідно з антиципацією очікувань оточуючих. Як визначено, високий рівень самооцінки реального образу «Я» притаманний приблизно половині (від 45% до 57%) досліджуваних у діапазоні від молодшого до старшого підліткового віку. Тоді як показники самооцінки нормативного образу «Я» виявилися значно вищими (від 73% до 83%) у тому ж віковому діапазоні. Це свідчить про те, що сучасні підлітки прагнуть досягти таких потенціалів у розвитку якостей та сторін власної особистості, які очікують від них значущі інші.

Особливості співвідношення високої самооцінки (реального «Я») і високого рівня домагань (нормативного «Я») є цілком сприятливими, оскільки визначають адекватний рівень цілепокладання цих підлітків. Вони розуміють очікування батьків, вчителів, друзів, здатні чітко усвідомлювати якими їм належить бути в школі, вдома, серед знайомих і друзів, як поводитися у громадських місцях, які необхідно приймати рішення у проблемних ситуаціях. Однак розбіжності між зазначеними образами «Я» (приблизно у 25%) свідчать,

що серед підлітків є такі, що декларують свої можливості, зокрема, за шкалами «Вміння», «Зовнішність», «Авторитет серед однолітків» та «Впевненість у собі».

Дослідження поведінкової складової на основі особливостей прояву моральної саморегуляції показало, що активна «Я-позиція» участі в подіях (проблемних ситуаціях і колізіях) притаманна половині (50%) досліджуваних. Їм властиве намагання будувати взаємини з оточуючими на позиціях рівності. У складних життєвих обставинах вони прагнуть самостійно приймати довільні рішення, здійснювати особистісний вибір, самоконтролювати власні дії і вчинки. Найчастіше дії і вчинки підлітків з активною «Я-позицією» пов'язані з почуттям відповідальності. У випадку порушення соціальних норм вони не ухиляються і не вигороджують себе, визнають свою провину і при цьому не втрачають самоповаги і почуття власної гідності. Пасивне ставлення до вирішення моральних ситуацій виявлено у третій частині досліджуваних (34%) та одна десята частина не змогла презентувати особистісну позицію щодо неузгоджених взаємин у власному життєвому просторі.

В генезисі розвитку моральної саморегуляції поведінки виявилось, що у молодших підлітків домінує тенденція виходу на ідеалізований образ власного «Я», їх позиції тісно корелюють з рефлексивними очікуваннями оточуючих. У старших підлітків така тенденція спадає і з'являється значно реалістичніший образ власного «Я», який за формами поведінки починає співвідноситися з діями і вчинками персонажів (як більш реалістичних образів) проблемних ситуацій. Особистісні вибори і регуляцію моральної поведінки молодші підлітки пов'язують з особливостями характеру, темпераменту, настроєм, життєвими обставинами, почуттями. У старших конкретизуються особистісні якості, серед яких перше місце відводиться вихованості, друге – моральним почуттям, третє – витримці, четверте – відповідальності.

В просторі моральної самосвідомості підлітка основним смисловим утворенням виступає нормативне «Я». Генезис структурних компонентів моральної самосвідомості, зокрема роль нормативно-ціннісного утворення в особистісному зростанні, виявлено за допомогою реконструйованих профілів (на основі особистісних якостей) основних складових «Я-концепції» підлітка. Профілі об'єктивують трансформацію співвідношення нормативного «Я» з іншими (реальним, ідеальним) «Я». За цими співвідношеннями виявилось наступне: для 12-річних підлітків характерним є зближення нормативних вимог з реальними досягненнями у поведінці; у 13-річних реальні досягнення вже не відповідають нормативним вимогам оточуючих, але останні узгоджуються з ідеальними зразками самих підлітків; у 14-річних нормативно-ціннісні очікування інших стають вищими як за ідеали самих підлітків, так і за їх реальні досягнення у поведінці, і, зрештою, у 15-річних нормативні, ідеальні і реальні уявлення про себе синхронізуються і зближуються між собою у структурі самосвідомості. Це є показником того, що особистість підлітка вже значно реалістичніше починає ставитися до самої себе, осмислюючи власні

особистісні позиції і ті соціальні ролі, які їй належить виконувати в тому чи іншому соціальному оточенні.

Найсуттєвішим моральним мотивом вчинків виступає інтегративна якість – відповідальність. Специфіка становлення цього особистісного утворення полягає у тому, що у підлітків молодшого віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, середнього віку – відповідальність за себе і старшого – відповідальність за інших.

Найвищі якісні і кількісні показники дисциплінарної відповідальності простежуються у молодших підлітків на помірному рівні її розвитку (71,6%) порівняно з підлітками середнього (62,8%) та старшого віку (49,3%). В особливо значущих для себе ситуаціях, зокрема у підлітковій спільноті, підлітки з помірним рівнем розвитку дисциплінарної відповідальності виявляють сумніння та почуття обов'язку. Виконання суспільних справ, які оцінюються ними як малозначущі, здійснюється лише завдяки зовнішньому контролю. Особистісні інтереси спрямовані на внутрішньогрупові взаємовідносини з однолітками. Позиція співтворчості, співробітництва демонструється у тих справах чи подіях, що мають особистісний сенс. У міжособистісних взаєминах молодших підлітків може проявлятися як самостійність, обов'язковість, чесність, так і протилежні їм особистісні риси.

За особливостями генезису відповідальності за себе простежується, що у підлітків середнього віку її якісні потенціали зростають на помірному рівні розвитку (81,1%) на відміну від досліджуваних молодшого (65,5%) і старшого (75,4%) віку. В особливо значущих для себе ситуаціях ці підлітки підвищують вимоги до себе, прагнуть дотримуватися слова, а висунуті пропозиції чи звернені до них прохання однолітків прагнуть доводити до кінця. Постійно дбають про свою честь з-поміж рівних собі. Позитивне ставлення до значущих інших базується у них на довірі, рівності позицій, співпереживанні. У ситуаціях, які, за уявленнями досліджуваних 13-14 років, не є значущими, демонструють амбівалентні почуття, здійснюють алогічні висновки, приймають суперечливі рішення.

Відповідальність за інших на помірному рівні розвитку найхарактерніша для підлітків старшого віку (93,1%) порівняно з досліджуваними молодшого (67,7%) та середнього підліткового віку (62,5%). Змістова наповненість відповідальності за інших у цих підлітків пов'язана з неоднозначними якісними проявами у поведінці. Ціннісне ставлення до інших (турботливість, взаємодопомогу, небайдужість та ін.) вони виявляють лише у колі значущих інших (дорослих і однолітків). Моральний статус, особистісна гідність, взаємопідтримка, сумлінність – це ті властивості моральних взаємодій, які більшою мірою простежуються у міжособистісних стосунках з однолітками і референтними дорослими. Через ставлення до однолітків констатовано як прояви співпереживання, чесності, відданості, альтруїзму, так і відсутність цих якостей.

Відповідальність як найсуттєвіше інтегративне утворення моральної



самосвідомості підлітка перебуває в інтенсивному внутрішньому переструктуруванні, оскільки особистість цього віку апріорі апробує і перевіряє на надійність у власному життєвому просторі імперативи відповідального і безвідповідального.

Підсумком проведеного нами психологічного дослідження стало визначення специфіки особистісного зростання підлітків, виявлення закономірностей, механізмів і показників цього процесу, простеження генезису моральної самосвідомості як засади зростання особистості сучасного підлітка. Психологічна модель особистісного зростання підлітка та поставлені нами завдання було реалізовано всім ходом психологічного дослідження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменко В.И. Закономерности развития характера у подростков и условия его формирования: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1986. – 476 с.
2. Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // Вопр. психол. – 1985. – № 6. – С. 23-28.
3. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 19-44.
5. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский В.А. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
6. Абульханова К.А., Воловикова М.И., Елисеев В.А. Проблемы исследования индивидуального сознания // Психол. журнал. – 1991. – №4. – С.27-40.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
8. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб: Питер, 1998. – 379 с.
9. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Пер. с нем. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
10. Адлер А. Понять природу человека. – СПб: «Академ. проект», 1997. – 265 с.
11. Адорно Т.В. Проблемы философии морали / Пер. с нем. – М.: Республика, 2000. – 239 с.
12. Айзенк А. Структура личности / Пер. с англ. – СПб: Ювента, М.: «КСП+», 1999. – 464 с.
13. Алексеева М.И., Дригус М.Т. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка. – К., 1994. – 126 с.
14. Амонашвили Ш.А. Нравственное воспитание // Психологические основы педагогики сотрудничества. – К., 1991. – С. 85-89.
15. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – Вып. 2. – 249 с.
16. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
17. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психол. тр. В 2 т.: Т. II. – М.: Педагогика, 1980. – С. 103-127.
18. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. тр. – М., Воронеж: Академия пед. и соц. наук, 1996. – 384 с.
19. Анн Л. Психологический тренинг с подростками. – СПб: Питер, 2002. – 227 с.
20. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития //

- Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 3-20.
21. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
  22. Анцыферова Л.И. Системный подход к изучению формирования и развития личности // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 140-147.
  23. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Кольберга и его школы) // Психол. журнал. – 1999. – № 3. – С. 5-17.
  24. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журнал. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
  25. Аплетаев М.Н. Теоретические и методические основы нравственного воспитания личности подростка в процессе обучения: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. – М., 1989. – 47 с.
  26. Апресян Р.Г. Проблема «другого Я» и моральное самосознание личности // Философские науки. – 1986. – № 6. – С. 53-59.
  27. Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы. – М.: Рос. академ. наук, 1995. – 348 с.
  28. Аристотель. Большая этика // Соч.: В 4 т. – М., 1983. – Т.4. – С. 324-332.
  29. Артемьева Т.И. Психология способностей и всестороннее развитие личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 142-155.
  30. Артемьева Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 67-87.
  31. Артемьева Т.И. Развитие личности и её способностей // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 169-172.
  32. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. – М.: Наука, 1974. – 221 с.
  33. Асеев В.Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 21-38.
  34. Асеев В.Г. Единство содержательной и динамической сторон в воспитательном процессе // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 198-222.
  35. Асеев В.Г. Единство содержательной и динамической сторон мотивации // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 78-85.
  36. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. – М.: Мысль, 1993. – 223 с.
  37. Асмолов А.Г. Слагаемые воспитания: взгляд психолога // Воспитание школьников. – 1989. – № 3. – С. 33-43.
  38. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.

39. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М.: «Рефл-бук», 1994. – 314 с.
40. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток / Пер. с англ.. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
41. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопр. психол. – 1990. – № 2. – С. 153-159.
42. Барцалкина В.В. Развитие самосознания в подростковом и юношеском возрастах как основа личностного самоопределения // Психологические условия формирования ответственности школьников. – М., 1987. – С. 22-28.
43. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопр. философии. – 1995. – № 3. – С. 109-129.
44. Бахтин М.М. К философии поступка // Работы 1920-х годов. – К., 1994. – С. 9-68.
45. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 140-147.
46. Белинская Е.П., Куликова И.В. Представление подростков о своём социальном будущем // Мир психологии. – 2000. – № 4. – С. 135-147.
47. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М.: «Книга», 1991. – 446 с.
48. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
49. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
50. Бех И.Д. Нравственность личности: Стратегия становления. – Ровно, 1991. – 146 с.
51. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 320 с.
52. Бех І.Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі // Філософ. і соціолог. думка. – 1994. – № 3, 4. – С. 172-184.
53. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
54. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: УЗМН, 1998. – 204 с.
55. Бех І.Д. Ядро особистості у фокусі виховання // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т. 1. – С. 135-144.
56. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские размышления о жизненных проблемах). – М.: Знание, 1990. – 62 с.
57. Библер В.С. Философско-психологические предположения. Школы диалога культур. – М.: РОССПЭН, 1998. – 215 с.
58. Битенский В.С., Личко А.Е., Херсонский Б.Г. Психологические факторы в развитии токсикоманий у подростков // Психол. журнал. – 1991. – № 4. – С. 87-93.
59. Битянова М.П. Психология личностного роста. – М: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.

60. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель / Пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
61. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Пер. с англ. А.Б.Хавина. – М.: Изд-во «КСП», 1996. – 247 с.
62. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1987. – 311 с.
63. Бодалев А.А. Воспитание и акме (к проблеме структурно-содержательной характеристики развития способности, возможности и действительности акме в онтогенезе) // Мир психологии. – 2000. – № 3. – С. 253-266.
64. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков // Вопр. психол. – 1955. – № 1. – С. 98-107.
65. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
66. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.
67. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Информ.-изд. дом «Филинь», 1996. – 472 с.
68. Болдуин Д.М. Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. Исследования по социальной психологии. Кн.1.– М., 1913.– 399 с.
69. Болдуин Д.М. Личность в качестве нравственного «Я» // Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. – М., 1913. – Кн. 2. – С. 42-67.
70. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психоаналитический подход). – К.: КГПИИЯ, 1991. – 187 с.
71. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
72. Боришевский М.И., Максименко С.Д. О саморегуляции поведения подростков в учебной деятельности // Вопр. психол. – 1977. – № 3. – С. 57-65.
73. Боришевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: Рад. школа, 1985. – С. 3-11.
74. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. ...докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 77 с.
75. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26-33.
76. Бороздина Л.В. Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 1(3). – С. 23-28.
77. Боуэн М.В. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопр. психол. – 1992. – № 3, 4. – С. 24-33.
78. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
79. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое

- исследование). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
80. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988. – 304 с.
81. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопр. психол. – 1993. – № 1. – С. 6-13.
82. Братусь Б.С. Психологическое и нравственное пространство нормы // Журнал практического психолога. – К., 1997. – Вып. 3. – С. 6-15.
83. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журнал. – 1991. – № 6. – С. 3-11.
84. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
85. Бубер М. Я и Ты. Диалог // Два образа веры. – М., 1995. – С. 15-124.
86. 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.
87. Булах І.С. Особистісний підхід до вивчення самопізнання підлітків // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження: Зб. наук. пр. /За ред. С.Д.Максименка, М.Й.Боришевського. – К.: «Любіть Україну», 1999. – С. 16-17.
88. Булах І.С. Погляди Л.С.Виготського на розвиток самосвідомості підлітка як освітній простір практичного психолога // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – Вип. 1(8). – С. 217-223.
89. Булах І.С. До проблеми провідного психологічного новоутворення особистості підліткового віку // Вісник Харків. держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 22-36.
90. Булах І.С. Специфіка особистісного зростання підлітка: ракурс сучасного психологічного дослідження // Журнал практикуючого психолога. – К., 2002. – Вип. 8. – С. 72-85.
91. Булах І.С., Алексеева Ю.А. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: Навчально – методичний посібник.- К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 72с.
92. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика личности. – К.: Здоровье, 1989. – 168 с.
93. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. – К.: Наука-Центр, 1997. – 128 с.
94. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
95. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
96. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
97. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 232 с.
98. Виноградов П.Н. Возрастная динамика познавательной самостоятельности у подростков // Личность и сознание. – Л., 1989. – С. 45-58.

99. Вислоузова М.А. Использование творческой деятельности учащихся как средство усвоения ими нравственных норм // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1989. – Вып. 1/571. – С. 26-29.
100. Водзинский Д.И. Нравственное поведение: сущность, структура, воспитание // Идеино-нравственное воспитание учащихся. Педагогика. – Минск: Народная асвета, 1985. – Вып. 24. – С. 3-10.
101. Воловикова М.И. Моральные суждения младших школьников // Вопр. психол. – 1987 – № 2. – С. 40-47.
102. Воловикова М.И., Ребеко Т.А. Соотношение когнитивного и морального развития // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1990. – Ч. II. – С. 80-87.
103. Воробьева Л.И. К проблеме новообразований подросткового возраста // Психологические условия и механизмы воспитания подростков: Сб. науч. тр. – М., 1983. – С. 83-89.
104. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии /Под ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
105. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
106. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики /Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
107. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология /Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
108. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 6. /Под ред. М.Г.Ярошевского, А.В.Запорожца. – М.: Педагогика, 1984. – 397 с.
109. Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, 1996. – 216 с.
110. Гаврилова Т.А. Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста // Вопр. психол. – 1984. – № 1. – С. 152-157.
111. Гаврилова Т.П. Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 88-92.
112. Гаврилова Т.П. Личностные трудности и проблемы подростков // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 3. – С. 104-109.
113. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие /Ред., предисл. А.И.Подольского. – М.: Университет, 1999. – 332 с.
114. Гегель Г.В. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
115. Горбачева В.А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста. – Известия АПН СССР. – 1945. – Вып. 1. – С. 125-164.
116. Гоч В.П., Белов С.В. Теория причинности. – К.: «Наука-Центр», 1999. – 304 с.
117. Грановская Р.М. Подростковая и юношеская психология // Элементы практической психологии. – 3-е изд. – СПб: Свет, 1997. – С. 406-440.
118. Грицишин М. Моральный ідеал очима старшокласників // Шлях освіти. –

1997. – № 1. – С. 31-33.
119. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня /Под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Пед. общество России, 1998. – 336 с.
120. Гусейнов А.А. Истоки нравственности. – М.: Знание, 1970. – 32 с.
121. Гусейнов А.А. Социальная природа нравственности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 157 с.
122. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
123. Давыдов В.В. Личностью надо «выделаться» // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 109-139.
124. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопр. психол. – 1992. – № 1-2. – С. 22-33.
125. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. – 1992. – №3-4. – С. 14-19.
126. Давыдов Ю.Н. Этика любви и метафизика своеволия: Проблемы нравственной философии. – 2-е изд. – М., 1989. – 320 с.
127. Деев В.Г. Факторы формирования отрицательных потребностей в подростковом возрасте и их влияние на поведение // Проблемы формирования социогенных потребностей /Под ред. Ш.Н.Чхартишвили, Л.И.Сарджвеладзе. – Тбилиси, 1974. – С. 178-181.
128. Джемс У. Психология /Под ред. Л.А.Петровской. – М., 1991. – 369 с.
129. Долинская Л.В. О мотивах самоконтроля поведения подростков // Психология. – К., 1976. – Вып. 15.
130. Долинская Л.В. Психологические особенности самоконтроля подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1978. – 24 с.
131. Долинська Л.В. Умови та критерії особистісного зростання в основних персонологічних теоріях // Психологія. Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – Вип. 11. – С. 60-72.
132. Дольто Ф. На стороне подростка / Пер. с франц. – СПб: Петербург – XXI век, 1997. – 280 с.
133. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подросткового возраста // Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961. – С. 63-87.
134. Дробницкий О.Г. Моральное сознание и его структура // Вопр. филос. – 1972. – № 2. – С. 31-42.
135. Дробницкий О.Г. Понятие морали. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
136. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 333 с.
137. Дубровина И.В. Развитие способностей и формирование личности школьника // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1980. – С. 156-160.
138. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростков и метод ее диагностики // Мир психологии. – 1999. – № 1(7). – С. 264-277.



139. Емельянов Г.А. Восприятие поэтической формы в подростковом и юношеском возрасте // Вопр. психол. – 1998. – № 1. – С. 31-43.
140. Еремеев Б.А. Осознание нравственных ценностей учащимися разного возраста и учителями // Личность и сознание (Проблемы развития): Сб. науч. тр. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – С. 93-113.
141. Етичні норми і цінності: проблема обґрунтування /Авт.: Аболина Т.Г., Єрмоленко А.М., Кисільова О.О., Малахов В.А. – К.: Стилос, 1997. – 243 с.
142. Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія: Підручник. – К., 1999. – 448 с.
143. Загальна психологія: Навч. посібник /О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук та ін. – К.: «А.П.Н.», 1999. – 463 с.
144. Запорожец А.В. Избр. психол. тр.: В 2-х т. Т.1. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
145. Зарубіжна філософія ХХ століття: У 6 кн. /Під ред. Г.І.Волинки. – К.: «Довіра», 1993. – Кн. 6. – 239 с.
146. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология /Под ред. М.Р.Гинзбурга. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 352 с.
147. Зеличенко А.И. Психология духовности. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 400 с.
148. Зеньковский В.В. Воспитательная проблема в школе // Народное образование. – 1999. – № 9-10. – С. 126-129.
149. Зиверт Х. Тестирование личности / Пер. с нем. – М.: АО «Интерэксперт», 1997. – 198 с.
150. Зинченко В.П. Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека // Вопр. психол. – 1988. – № 6. – С. 15-30.
151. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психол. – 1991. – № 2. – С. 24-36.
152. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О.Мандельштама) // Вопр. психол. – 1991. – № 6. – С. 117-130.
153. Зинченко В.П. Системный анализ в психологии? (Развернутый комментарий к тезисам А.Н.Леонтьева, или Опыт психоаналитической интерпретации в науке) // Психол. журнал. – 1991. – № 4. – С. 120-138.
154. Зинченко В.П. Структура сознания и психотерапевтическая парадигма // Человек. – 1991. – № 3. – С. 124-132.
155. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития (читая О.Мандельштама) // Вопр. психол. – 1992. – № 5-6. – С. 44-53.
156. Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика: истоки и проблемы. – Ростов на/Д., 1998. – 448 с.
157. Зосимовский А.В. Критерии нравственной воспитанности // Педагогика. – 1992. – № 11-12. – С 22-26.
158. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.

159. Идея морали: теория, норма, смысл // Человек. – 1997. – № 2. – С. 76-88.
160. Изард К.Э. Психология эмоций / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
161. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежиной. – М., 1972. – 371 с.
162. Ильенков Э.В. Что такое личность? // Психология личности. Тексты /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыряя. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 11-20.
163. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
164. Ильин В.С. Концептуальный подход в исследовании формирования целостности личности // Основные направления повышения эффективности педагогической науки: Сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 49-54.
165. Ильин Е.П. Мотивы человека: теория и методы изучения. – К.: Вища школа, 1998. – 293 с.
166. Каган М.С. Философия культуры. – СПб: Петрополис, 1996. – 416 с.
167. Казакина М.Г. Процесс формирования нравственного идеала и методы его исследования // О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков. – М., 1970. – С. 79-87.
168. Кайгородов Б.В. Роль идеала в формировании личности подростка // Психологические условия формирования ответственности школьников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 138-140.
169. Как построить свое «Я» /Под ред. В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
170. Калинин В.К. Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – М., 1983. – 192 с.
171. Камю А. Бунтующий человек // Философия. Политика. Искусство. – М.: Политиздат, 1990. – С. 24-28.
172. Кант И. Основы метафизики нравственности // Соч.: В 6-ти т. – М., 1965. – Т.4, ч.1. – С. 228-289.
173. Кара-Мурза С.Г. Разрушение ядра нравственности // Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – С. 463-472.
174. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1999. – 37 с.
175. Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 256 с.
176. Кинчер Дж. Книга о тебе. 40 тестов-самоисследований. – СПб: Питер Пресс, 1996. – 224 с.
177. Кирай-Деваи М. Формирование функций идеального Я в школьном возрасте // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М.: Наука, 1983. – С. 51-56.
178. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2001. – 249 с.
179. Кисилёва О.А. Переживание как нравственное бытие сознания // Философ-

- ская и социологическая мысль. – 1994. – № 1-2. – С. 208-223.
180. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) / Пер. с франц. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
181. Клименко И.Ф. Психологические особенности отношений к себе и другим как носителям нравственных ценностей на разных этапах онтогенеза личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1989. – 17 с.
182. Козубовська І.І. Рання профілактика противоправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічний аспект). – Ужгород: Відділ у справах преси та інформації, 1996. – 256 с.
183. Кон И.С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
184. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности /Отв. ред. М.И.Бобнева, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 86-113.
185. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
186. Кон И.С. Психология доброго поступка // Этическая мысль. – М.: Политиздат, 1988. – С. 46-60.
187. Кондратов Р.Р. Отношение личности к самой себе как фундаментальный психологический феномен // Методологические проблемы психологии личности. – М., 1981. – С. 145-166.
188. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопр. психол. – 1997. – № 3. – С. 69-78.
189. Кондрашов В.А., Чичина Е.А. Этика. Эстетика. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 512 с.
190. Корнилов А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психол. журнал. – 1995. – № 1. – С. 107-114.
191. Костюк Г.С. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
192. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
193. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопр. психол. – 1995. – № 5. – С. 5-20.
194. Коч Л.А. Креативная этика. Психология освоения подростками этических норм и понятий. – М., Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 192 с.
195. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Питер, 2000. – 992 с.
196. Краковский А.П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.
197. Креч Д., Кратчфильд Р., Ливсон Н. Нравственность, агрессия, справедливость (Элементы психологии) // Вопр. психол. – 1992. – № 1. – С. 84-97.
198. Круглов Б.С. Методика исследования отношения учащихся к социальным нормам // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 141-145.

199. Крылов Н.И. О намерениях старших школьников в отношении будущей профессии // Известия АПН РСФСР. – 1962. – Вып. 123. – С. 14-46.
200. Кудинов С.И. Полоролевые аспекты любознательности подростков // Психол. журнал. – 1998. – № 1. – С. 26-36.
201. Кузанский Н. Сочинения в 2-х т. / Пер. с латин. А.Ф.Лосева, В.В.Бибихина, Ю.А.Шигалина. – М.: Мысль, 1980. – Т. 2. – 471 с.
202. Кульчицкая Е.И. Мотивы нарушения подростками правил общественного поведения // Матер. III Всесоюз. съезда Об-ва психологов /Под ред. М.И.Лисиной. – М., 1968. – Т. 2. – С. 429-431.
203. Кучинский С.А. Человек моральный. – М.: Наука, 1989. – 302 с.
204. Кэлвин С.Х., Гарднер А. Теории личности. – М.: «КСП+», 1997. – 720 с.
205. Ланге Н.Н. Психический мир /Под ред. М.Г.Ярошевского. – М., Воронеж, 1996. – 368 с.
206. Лейнг Р.У. Разделенное Я. – К.: Госуд. биб. Украины для юношества, 1995. – 320 с.
207. Леонтович К.Ф. Стадии морального развития личности, стиль поведения и художественный вкус // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 204-218.
208. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1959. – 496 с.
209. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
210. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та: Сер. 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.
211. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 256 с.
212. Личко А.Е., Иванов М.Я. Патохарактерологические исследования у подростков // Тр. психоневролог. ин-та им. В.М.Бехтерева. – Л.: Минздрав РСФСР, 1981. – 120 с.
213. Личко А.Е., Лавкай И.Ю. Акцентуации характера у подростков // Психол. журнал. – 1987. – № 2. – С. 112-117.
214. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М.: Ин-т практической психологии, 1997. – 256 с.
215. Логинова Г.П. Опросники в психологической диагностике личности // Психологическая диагностика. – М.: Педагогика, 1981. – С. 35-101.
216. Ложкин Г.В., Чепелева Н.В., Повьякель Н.И. Личностный рост психолога в системе профессиональной подготовки // Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л.С.Выготского): Матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 1999. – Ч. 1. – С. 24-27.
217. Лозоцева В.Н. Развитие образа самого себя на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов // Психологические условия и механизмы воспитания подростков: Сб. науч. тр. /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1988. – С. 33-39.

218. Лозоцева В.Н., Усманова А.А. Опыт исследования личностных устремлений подростков // Вопросы обучения и воспитания. Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 33-40.
219. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 64-93.
220. Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 10-18.
221. Лосев А.Ф. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
222. Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Знание, 1982. – 176 с.
223. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. – 496 с.
224. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
225. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
226. Максименко С.Д., Ракитянская С.С. Подросток: проблемы и перспективы // Наука і освіта: Матер. Міжнар. конгресу. – Одеса, 2000. – С. 98-99.
227. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
228. Максимов Л.В. Проблема обоснования морали: Логико-когнитивные аспекты. – М., 1991. – 143 с.
229. Максимова Н.Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков // Вопр. психол. – 1988. – № 3. – С. 93-99.
230. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками: Метод. реком. / МО Украины, Ин-т психологии АПН Украины. – К., 1997. – 136 с.
231. Максимова Н.Ю. Психологічні фактори узалежнення неповнолітніх від алкоголю і наркотиків та засоби його попереджування: Дис. ... докт. психол. наук: 19. 00. 07 / Інститут психології ім Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 468 с.
232. Макферлайн А., Макферсон А. Дневник подростка. – М.: Медицина, 1992.
233. Малахов В.А. Этика: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2000. – 384 с.
234. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, Культура, 1990. – 414 с.
235. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема // Вопр. философии. – 1990. – № 10. – С. 3-18.
236. Марио Якоби. Стыд и истоки самоуважения. – М.: Ин-т аналитической психологии, 2001. – 256 с.
237. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1974. – Т. 42. – 535 с.
238. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.

239. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер с англ. Г.А.Балла. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
240. Масляев О.И. Психология личности. – Д.: Сталкер, 1997. – 416 с.
241. Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
242. Махлах Е.С. Некоторые данные об отношении детей подросткового возраста к различным положительным качествам личности // Вопр. психол. – № 2. – С. 127-140.
243. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. – М.: «Класс», 1994. – 144 с.
244. Мей Р. Любовь и воля. – К.: «Ваклер, М.: «Рефл-бук», 1997. – 376 с.
245. Менегетти А. Детерминизм морали жизни: рождение Я // Система и личность / Пер. с итал. – М.: Серебряные нити, 1996. – С. 101-103.
246. Менингер К. Война с самим собой / Пер. с англ. – М.: Изд-во ЕКСМО – Прогресс, 2000. – 480 с.
247. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. – М., Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 448 с.
248. Методи і форми морального виховання учнів // Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 49-74.
249. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности: Философ.-психолог. очерк. – М: Политиздат, 1990. – 211 с.
250. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект. – М.: Наука, 1991. – 128 с.
251. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 81 с.
252. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности. – Полтава, 1989. – 56 с.
253. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
254. Мур Э.Дж. Принципы этики. – М.: Прогресс, 1984. – 326 с.
255. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М.: МГПИ, 1985. – 103 с.
256. Мухина В.С. Личность отрока // Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. – 2-е изд. – М.: Академия, 1998. – С. 398-421.
257. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопр. психол. – 1957. – № 5. – С. 142-156.
258. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. – М.: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
259. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Прометей, 1989. – 287 с.
260. Налимов В.В. В поисках иных смыслов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.
261. Нартова-Бочавер С.К. Два типа нравственной самоактуализации личности // Психол. журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 24-31.
262. Наш проблемный подросток: Учеб. пособие /Науч. ред. Л.А.Регуш. – СПб:

- Союз, 1999. – 144 с.
263. Наш проблемный подросток: понять и договориться /Под ред Л.А. Регуш. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. – 191 с.
264. Неверович Я.З. Роль эмоций в просоциальной мотивации у детей // Тез. науч. сообщ. психол. к XXI Междунар. психол. конгрессу. – М., 1976. – С. 129-132.
265. Непомнящая Н.И., Котова М.Е. Методы изучения личностной ценности // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1972. – № 2. – С. 78-84.
266. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
267. Ницше Ф. Генеалогия морали. По ту сторону добра и зла: Избр. тр. – М., Л.: Изд-во «Сирин», 1990. – Кн. 2. – 415 с.
268. Новохатько А.Г. К проблеме соотношения образа и самосознания // Вопр. психол. – 1992. – № 1. – С. 129-137.
269. Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога: Матер. доповідей та повідомлень. – К.: Гнозис, 1998. – 584 с.
270. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 306 с.
271. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 45-67.
272. Оллпорт Г. Личность в психологии / Пер. с англ. – М.: КСП, СПб: «Ювента», 1998. – 347 с.
273. Орбан Л. Моральне становлення підлітків // Рідна школа. – 1991. – № 4. – С. 9-14.
274. Оржеховська В.М. Крок до себе. – К., 1995. – 328 с.
275. Орлов А.В. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995. – 214 с.
276. Орлов А.В. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопр. психол. – 1995. – № 2. – С. 5-18.
277. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. – М., 1987. – 223 с.
278. Освобождение духа /Под ред. А.А.Гусейнова, В.И.Толстых. – М.: Политиздат, 1991. – 352 с.
279. Основы психодиагностики /Под. общ. ред. А.Г.Шмелева. – М., Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 544 с.
280. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб: Питер, 1999. – 278 с.
281. Осьмак Л.П. Профілактика асоціальних форм самоствердження підлітків // Рідна школа. – 1997. – № 3-4. – С. 37-40.
282. Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Я-образа // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М.: Наука, 1983. –

С. 45-51.

283. Пек М.С. Нехоженые тропы. Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного роста / Пер. с англ. – М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. – 301 с.
284. Петровская Л.А. Тренинг сензитивности как школа рефлексии // Проблемы практической психологии: Науч. зап. Таллин. гос. пед. ин-та, 1984. – С. 47-58.
285. Петровская Л.А. Самоутверждение: пути истинные и ложные. – М.: Знание, 1987. – 62 с.
286. Петровская Л.А. Воспитатель – подросток: пути развития диалога // Учителям и родителям о психологии подростка /Под ред. Г.Г.Аракелова. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 130-153.
287. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
288. Петровский В.А. К построению модели развития личности в переходном возрасте // Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – С. 255-268.
289. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 488 с.
290. Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 4. – С. 56-64.
291. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності до підприємницької діяльності. – К.: Знання, 1999. – 298 с.
292. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с трудным характером. – К.: НПЦ Перспектива, 1996. – 160 с.
293. Подоляк Л.Г. Розвиток самосвідомості і самооцінки у молодших школярів // Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і І-ІІІ класів загальноосвітньої школи: Зб. наук. пр. – К.: КДП, 1984. – С. 91-97.
294. Позднова Г.П., Золотнякова А.С. Индивидуальное изучение личности подростка. – Ростов-на-Дону, 1976. – 35 с.
295. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопр. психол. – 1996. – № 1. – С. 20-33.
296. Потебня А.А. Полн. собр. соч. – Всеукр. акад. наук. – Т.1. – Мысль и язык. – ГИЗ Украины, 1926. – 205 с.
297. Похилько В.И. Психодиагностика индивидуального сознания // Общая психодиагностика. – М.: Изд-во Моск. ун.-та, 1987. – С. 228-244.
298. Прихожан А.М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Вопр. психол. – 1981. – № 2. – С. 143-149.
299. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. – М., 1983. – Ч. 3. – С. 672-764.
300. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание, 1990. – 80 с.



301. Психоанализ и культура: Избр. тр. Карен Хорни и Эриха Фромма. – М.: Юрист, 1995.– 623 с.
302. Психодиагностика /Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1997. – 638 с.
303. Психологическая диагностика детей и подростков /Под. ред. К.М.Гуревича и Е.М.Борисовой. – М.: Межд. пед. академ., 1995. – 360 с.
304. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков: Учеб. пособие / МО, ИСМО, Институт психологии. Сост.: А.Г.Антонова-Турченко, Е.И.Дранишева, Л.С.Дробот. – К.: ИСМО, 1997. – 312 с.
305. Психологические особенности самосознания подростка /Под. ред. М.И.Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.
306. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – 368 с.
307. Психологические программы развития личности в подростковом и юношеском возрасте /Под ред. И.В.Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 128 с.
308. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. тр. /Ред. Д.И.Фельдштейн и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – 166 с.
309. Психологические тесты: В 2 т. /Сост. А.А.Карелин. – М.: Владос, 1999. – Т.1. – 312 с. – Т.2. – 248 с.
310. Психология и этика: опыт построения дискуссии. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1999. – 128 с.
311. Психология подростка. Полное руководство /Под ред. А.А.Реана. – СПб: «Прайм – ЕВРОЗНАК», М.: «ОЛМА – ПРЕСС», 2003. – 432с.
312. Психология подростка: Хрестоматия /Сост. Ю.П.Фролов. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 526 с.
313. Психология развивающейся личности /Под. ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
314. Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 2000. – 672 с.
315. Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т. 1. – 614 с.
316. Радионова Е.А. Общение как условие развития личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 177-197.
317. Раев А.И. Нравственное убеждение как объект психологического исследования // Психологические проблемы развития нравственных убеждений: Сб. науч. тр. /Ред. кол. В.В.Богословский, Л.А.Матвеева, А.И.Раев, А.И.Щербаков. – Л., 1987. – С. 3-10.
318. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
319. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб: Изд-во

- «Питер», 2000. – 624 с.
320. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 201-214.
321. Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. /Общ. ред. А.С.Спиваковой. – М.: Прогрес, 1987. – 424 с.
322. Раусте фон Врихт М.Л. Образ «Я» как подструктура личности // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 104-111.
323. Раченко И.П. Познай, организуй и воспитай себя // Диагностика и методические советы. – Пятигорск, 1991. – С. 44-47.
324. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер Ком, 1999. – 416 с.
325. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» // Вестн. Моск. ун.-та: Сер. 14. Психология. – 1981. – № 1. – С. 14-22.
326. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Пер. с нем. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
327. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О.Балла. – К.: ДЕМІУР, ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
328. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник Моск. ун.-та. Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 64-71.
329. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
330. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Пер. с англ. – М.: «Рефлбук», К.: «Ваклер», 1997. – 320 с.
331. Роджерс Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопр. психол. – 1999. – № 1. – С. 132-139.
332. Розен Г.Я. Роль самосознания в социальной перцепции // Проблемы зарубежной социальной психологии. – М., 1976. – С. 150-172.
333. Романов И.В. Особенности половой идентичности подростков // Вопр. психол. – 1997. – № 4. – С. 123-129.
334. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
335. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
336. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Тексты /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун.-та, 1982. – С. 28-34.
337. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопр. психол. – 1986. – № 4. – С. 101-108.
338. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
339. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2001. – 720 с.
340. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание подростков. – М.: Знание, 1980.

– 48 с.

341. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. – М., 1981. – 184 с.
342. Рязанова Н.П. Приемы выявления качеств, входящих в образ своего Я у подростков // Самосознание, речь и мышление. Психология, вып. XI. – 1981. – С. 56-61.
343. Савчин М.В. Методологічні засади вивчення відповідальності та її проявів у поведінці людини // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – Луцьк, 1994. – I ч., розд. III. – С. 539-541.
344. Савчин М.В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії // Рідна школа. – 1996. – № 1. – С. 70-71.
345. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.
346. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.
347. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.
348. Салецл Р. (Из) вращение любви и ненависти / Пер. с англ. – М.: Худ. журнал, 1999. – 206 с.
349. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 2000. – 656 с.
350. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. Психотехнические упражнения. Коррекционная программа. – М., 1995.
351. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют... – Дубна: Феникс, 1996. – 160 с.
352. Сапожникова Л.С. О проблемности подростков в общении и их нравственное поведение // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 229-233.
353. Сапожникова Л.С. Соотношение самооценки и взаимооценки подростков с их творческим статусом // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 1. – С. 106-110.
354. Сартр Ж.-П. Воображение // Логос: философско-литературный журнал. – М., 1992. – Т. 3. – С. 98-116.
355. Сартр Ж.-П. Фрейд / Пер. с франц. – М.: Новости, 1992. – 304 с.
356. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – гуманізм // Зарубіжна філософія ХХ століття / Під ред. Г.І.Волинки. – К.: Довіра, 1993. – Кн. 6. – С. 131-138.
357. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопр. психол. – 1982. – № 1. – С. 69-75.
358. Селиванов Ф.А. Оценка и норма в моральном сознании. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
359. Семенов В.Г. Императивы практического духа / Под ред. Н.Ф.Тарасенко и др. – К.: Лыбидь, 1990. – С. 71-92.
360. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 46 с.

361. Сент-Джеймс Э. Будьте проще! 100 способов достичь согласия с собой. – СПб: Питер Пресс, 1997. – 224 с.
362. Сеченов И.М. Избр. произв. /Под ред. В.М.Каганова. – Изд. 2-е. – М.: Учпедгиз, 1958. – 414 с.
363. Сидоренко Е.В. Методы математической статистики в психологии. – СПб: Речь, 1998. – 350 с.
364. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
365. Сковорода Г.С. Твори у 2х т. Т.2. – Т.П.К. АТ «Обереги», 1994. – 479 с.
366. Скорбилина Н.И. Ответственность как стержневое качество личности старшеклассника // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: Сб. науч. тр. /Редкол. М.Р.Гинзбург. – М., 1987. – С. 48-51.
367. Скрипник Т.В. Поняття «самосвідомість» у контексті психічного розвитку особистості // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження /За ред. С.Д.Максименка, М.Й.Боришевського. – К.: Любіть Україну, 1999. – С. 73-77.
368. Скрипченко А.В. Умственное развитие младших школьников: Автореф. дис. ...докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1971. – 56 с.
369. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психол. – 1991. – № 2. – С. 37-49.
370. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности // Вопросы психологической антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
371. Слуцкий В.М., Моррис А.К. Когнитивные механизмы способности рассуждать у подростка: вклад культурных и образовательных факторов // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 79-96.
372. Сמיד Р. Групповая работа с детьми и подростками. – М.: Генезис, 1999. – 272 с.
373. Смирнов И., Безносюк Е., Журавлев А. Психотехнологии. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 416 с.
374. Смит А. Теория нравственных чувств. – М.: Республика, 1997. – 351 с.
375. Снайдер Д. Курс выживания для подростков / Пер. с англ. – М.: Горизонт, 1995. – 208 с.
376. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер Р.-мл. Ребенок как личность. Становление культуры справедливости и воспитание совести /Под ред. В.Кагана. – М.: Смысл, СПб: Гармония, 1994. – 237 с.
377. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989. – 215 с.
378. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С. К обоснованию метода диалогического анализа случая // Вопр. психол. – 1997. – № 2.
379. Солдатова Г.У., Шейгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2001. – 112 с.

380. Социально-психологические проблемы нормативного воспитания личности /Под ред. В.Е.Семенова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 159 с.
381. Спенсер Г. Синтетическая философия. Научные основы нравственности. – К.: Ника-Центр, 1997. – 512 с.
382. Спиноза Б. Этика /Под ред. проф. В.И.Модестова. – СПб: Изд-во Л.Ф.Пантелеева, 1896. – 380 с.
383. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
384. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста /Под общ. ред. С.Ю.Циркина. – СПб, 2001. – 752 с.
385. Старовойтенко Е.Б. Дух влияния как основа воспитания и саморазвития личности // Психол. журнал. – 1992. – Т. 13. – № 4. – С. 95-98.
386. Столин В.В. Исследования эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции // Психол. журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 104-117.
387. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Наука, 1983. – 284 с.
388. Столин В.В. Психодиагностика самоотношения // Общая психодиагностика. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 245-289.
389. Столин В.В., Пантеев С.Л. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 175 с.
390. Субботский Е.В. Формирование морального действия у ребенка // Вопр. психол. – 1979. – № 3. – С. 47-55.
391. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопр. психол. – 1981. – № 2. – С. 26-31.
392. Субботский Е.В. Психологические основы нравственного развития личности дошкольника: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – Тбилиси, 1984.
393. Татаркевич В.О. О счастье и совершенстве человека. – М., 1981. – 368 с.
394. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23-34.
395. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
396. Татомир Л.А. Розвиток відповідальної поведінки у дітей підліткового і старшого шкільного віку: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1998. – 180 с.
397. Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження акад. Г.С.Костюка: Матер. III з'їзду Товариства психологів України. – К., 2000. – 311 с.
398. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. – Самара: «БАХРАХ», 1996. – 480 с.
399. Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси: Мецниереба, 1990. – 303 с.

400. Тидор С.Н. Проективная функция самосознания личности // Психологические условия формирования ответственности школьников. – М., 1987. – С. 22-28.
401. Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
402. Титаренко А.И. Моральный выбор. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 344 с.
403. Титаренко А.И. Нравственные проблемы развития личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 144 с.
404. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. – К., 1994. – 305 с.
405. Титаренко Т.М. Личностный рост // Психология личности: Словарь-справочник /Под ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – С. 65-66.
406. Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психол. журнал. – 1983. – № 6. – С. 54-61.
407. Тищенко С.П. Моральна самосвідомість та її розвиток у підлітків // Радянська школа. – 1972. – № 10. – С. 18-25.
408. Тищенко С.П. Рефлексія як механізм розвитку структур самосвідомості в ранньому онтогенезі // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспектива дослідження. – К.: Любіть Україну, 1999. – С. 84-86.
409. Толстой Л.Н. Круг чтения // Полн. собр. соч.: В 80-ти т. Т. 41. – М., 1957. – 608 с.
410. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопр. психол. – 1984. – № 3. – С. 79-86.
411. Толстых Н.Н. Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. науч. тр. /Ред. И.В.Дубровина и др. – М., 1988. – С. 95-109.
412. Томчук М.І. Соціально-психологічні проблеми готовності учнів до служби в збройних силах України: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К.: УДПУ імені М.П.Драгоманова, 1996.
413. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии // Принципы развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 173-196.
414. Трудный подросток: причины и следствия /Под ред. В.А.Татенко. – К., 1985. – 175 с.
415. У лабіринтах психології особистості: Світ психічних явищ /Авт.-упорядн. О.В.Тимченко, В.Б.Шапар. – Х.: Прапор, 1997. – 414 с.
416. Урванцев Б.А. Порядок и нормы. – М., 1991. – 240 с.
417. Ухтомский А.А. Собр. соч.: В 2-х т. Т. 1. Учение о доминанте. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1950. – 328 с.
418. Файзулаев А.А. Принятие мотива личностью // Психол. журнал. – 1985. – № 4. – С. 87-96.
419. Фейдимен Д., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной

- психологии. – Т.1. – М.: «Три Л», 1996. – 208 с.
420. Фейдимен Д., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии. – Т.2. – М.: «Три Л», 1996. – 208 с.
421. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
422. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 192 с.
423. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // *Вопр. психол.* – 1998. – № 1. – С. 3-19.
424. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Моск.изд.-психол.ин-т: Флинта, 1999. – 672 с.
425. Филонов Л.Б. Интерес к собственной личности и регуляция человеком своего поведения // *Психологические механизмы регуляции социального поведения.* – М.: Наука, 1979. – С. 268-296.
426. Флегонтова Л.А. Методика исследования возрастной динамики образа «Я» в подростковом возрасте // *Психологические особенности выявления особенностей личностного развития подростков и юношества.* – М., 1990. – С. 123-130.
427. Флейвелл Д.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. – М.: Наука, 1967. – 623 с.
428. Флоренская Т.А. Проблема катарсиса как преобразование личности // *Психологические механизмы регуляции социального поведения.* – М.: Наука, 1979. – С. 151-174.
429. Флоренская Т.А. Я – против «Я» (Индивидуальность в борьбе с эгоизмом). – М.: Знание, 1985. – 80 с.
430. Флоренская Т.А. Диалог как метод психологии консультирования. Духовно-ориентированный подход // *Психол. журнал.* – 1994. – Т. 15. – № 5. – С. 44-56.
431. Флоренская Т.А. Диалогическое общение как путь духовного преображения личности // *Гуманистические проблемы психологической теории.* – М.: Наука, 1995. – С. 24-37.
432. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М.: Владос, 2001. – 208 с.
433. Флоренский П.А. Собр. соч.: В 4-х т. Т.2. У водоразделов мысли. – М.: Правда, 1990. – 448 с.
434. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
435. Формирование мировоззрения подростка (особенности созревания подросткового индивида и роль мировоззренческих установок в этом процессе) // *Формирование мировоззренческой культуры молодежи.* – К., 1990. – С. 236-253.

436. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
437. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
438. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
439. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произв. /Сост., науч. ред. М.Г.Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
440. Фрейд З. «Я» и «Оно». Тр. разных лет. Кн. I. – Тбилиси: «Мерани», 1991. – 398 с.
441. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
442. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
443. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопр. психол. – 1993. – № 1. – С. 24-32.
444. Хайдеггер М. Время и Бытие: Статьи и выступления / Пер с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
445. Холмс Р. Мораль и общественное благо // Мораль и рациональность. – М.: Рос. академ. наук, 1995. – 496 с.
446. Хорни К. Невроз и личностный рост /Под ред. В.Е.Кагана, Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 1998. – 375 с.
447. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер Пресс, 1997. – 606 с.
448. Царев В.Е., Кузмичева И.А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К.Оллерд // Вопр. психол. – 1988. – № 6. – С. 134-141.
449. Цветков Э.А. Мастер самосознания, или погружение в «Я». – СПб: Лань, 1997. – 192 с.
450. Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості: Наук.-метод. зб. – Дрогобич: Відродження, 1998. – 194 с.
451. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – М.-Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с.
452. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 228 с..
453. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб: Питер Ком, 1999. – 272 с.
454. Чамакова Э.Н., Чеснокова В.Ф. К операционализации понятий «нормы» и ценности // Социология культуры. – М., 1975. – Вып. 2. – С. 74-123.
455. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. – М.: Наука, 1968. – С. 230-235.
456. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Науч.-метод. пособие. – Одесса: Астро Принт, 1999. – 158 с.
457. Чепелева Н.В. Поведение // Психология личности: Словарь-справочник /Под ред. П.П.Горностаева, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
458. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316-337.



459. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 223-235.
460. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 121-126.
461. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологические исследования. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
462. Шестопалова Л.Ф., Кукуруза А.В. Особенности личности подростков, эвакуированных из зоны аварии Чернобыльской АЭС // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 48-55.
463. Шимановский Д.С. Развитие морального самосознания личности // Нравственный прогресс и личность. – Вильнюс, 1976. – С. 138-144.
464. Шимановский Д.С. Моральное самосознание. Этико-философский аспект. – К.: Вища школа, 1986. – 143 с.
465. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Пер. с англ. – СПб: Ювента, 1999. – 436 с.
466. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. – М.: Республика, 1992. – 448 с.
467. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. – М.: Соцэкгиз, 1961. – 364 с.
468. Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте // Педология юности. – М.-Л., 1931. – С. 124-196.
469. Штерн Э. Психическая структура подростка / Пер. с нем. // Педология юности / Под ред. И.Арямова. – М.-Л.: Гос. уч. пед. гиз, 1931. – С. 89-124.
470. Шуригина И.И. Жизненные стратегии подростков // Социологические исследования. – 1998. – № 5.
471. Шустер В.А. К проблеме оценки поступка. Анализ вербальных оценок поступков // Формирование личности: психолого-педагогические проблемы: Сб. науч. тр. – М., 1989. – С. 17-23.
472. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избр. психол. тр. – М.: Педагогика, 1989. – С. 258-280.
473. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
474. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
475. Этика: новые старые проблемы. – М.: Гардарики, 1999. – 255 с.
476. Этика: Учебник / Под общ. ред. А.А.Гусейнова, Е.Л.Дубко. – М.: Гардарики, 1999. – 496 с.
477. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: «Ренессанс» СП «ИВО-Сид», 1991. – 304 с.
478. Юнг К.Г. Конфликты детской души / Пер с нем. – М.: Канон, 1994. – 336 с.
479. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психол. – 1994. – № 2. – С. 64-77.

480. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков. – М., 1961. – 234 с.
481. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969. – 313 с.
482. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психол. журнал. – 1981. – Т. 2. – № 4. – С. 141-149.
483. Якобсон С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М., 1977. – С. 59-108.
484. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
485. Яковлева Е.А. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психол. – 1997. – № 4. – С. 20-27.
486. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.
487. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: Русский путь // Вопр. психол. – 1995. – № 4. – С. 5-18.
488. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка // Вопр. психол. – 1999. – № 6. – С. 54-59.
489. Ясвин В.А. Особенности личностного отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте // Вопр. психол. – 1995. – № 4. – С. 19-28.
490. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
491. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освита, 1993. – 208 с.
492. Blasi A. Bridging Moral Cognition and Moral Action // Psycholog. Bulletin. – 1980. – Vol. 88. – N 1. – P. 143-169.
493. Gilligan C. In a Different Voice. Psychological Theory and Woman's Development. – Cambridge, 1982. – 205 p.
494. Higgins T., Strauman T., Klein R. Standards the process of self-evaluation: multiple-affects from multiple stages // Annual Reviews of Social Cognition. – 1986. – V. 3 (2).
495. Higgins T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect // Psychological Review. – 1987. – N 94. – P. 319-340.
496. Kohlberg L. The development of children's orientation toward a moral order, J: Sequence in the development of moral thought. Vita humana. – 1963. – N 6. – P. 11-33.
497. Lazarus R.S. The stress and coping paradigms // Bond A., Rosen J.E. Competence and Coping during Adulthood. – Univ.-Press New England, Boston. – 1980. – 267 p.
498. Maccoby E.E. Developmental psychology // Annual Review of Psychology. – 1964. – N 15. – P. 203-205.
499. Markus H. Self-knowledge: An expanded view // Journal of Personality. – 1983.

- N 51. – P. 543-565.
500. Markus H., Nurius P. Possible selves // *American Psychologist*. – 1986. – N 41. – P. 954-969.
501. Maslow A.H. Neurosis as a failure of personal growth // *Humanitas*. – 1967. – N 3. – P. 153-170.
502. Maslow A.H. *Toward a psychology of being*. – 2<sup>nd</sup> ed. – Princeton: Van Nostrand, 1968. – 340 p.
503. Maslow A.H. *Toward the study of violence* // L.Ng (Ed.). *Alternatives to violence*. – N.Y.: Time-Life Books, 1968. – P. 34-37.
504. Merleau-Ponty M. *Phenomenology of Perception*. – N.Y.: Humanites Press Ins., 1975. – P. 5-17.
505. Mussen P.N., Conger J.J., Kagan J. *Child development and personality*. – N.Y., 1964. – 329 p.
506. Piaget J. *Das moralische Urteil beim Kinde*. – Rascher, Zurich, 1954. – 362 s.
507. Piaget J. *Le judgement moral chez l'enfant*. – Nouv. ed. Paris, Presse Universitaire de France, 1957. – 320 p.
508. Piaget J. *The moral judgement of the child*. – London, 1977. – 339 p.
509. Rauste M. *The image of man among Finnish boys and girls, on the basis of material from Helsinki and North-Karelia* // Rep. from Departament of Psychol. Univ. of Turku. – 1975. – N 41.
510. Rogers C.R. *The role of self-understanding in the prediction of behaviour* // *J. Consulting Psychol.* – 1948. – V. 12. – P. 174-186.
511. Rogers C.R., Dymond R. *Psychotherapy and personality change* // Chicago: University of Chicago Press. – 1954. – V. 2. – P. 1-24.
512. Rogers C.R., Stevens B. *Person to person* // *The problem of being human*. – N.Y.: Simon and Schuster. – 1967. – V. 5. – P. 341-384.
513. Rogers C.R. *A theory of therapy, personality, an interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework* // S.Koch (Ed.). *Psychology: a study of a science*. – N.Y.: McGraw-Hill, 1979. – V. 3. – P. 184-256.
514. *Social Self* // *Invitation to Social Psychology*. – N.Y., 1996.
515. Thomae H. *Das Individuum und Scine Welt. Eine Personalkeits theorie*. – Gottingen, 1968. – 350 s.
516. Thomae H. *Ansätze zu einer Theorie der Reifezeit* // *Vita Humana*. – 1969. – V. 12 (1-2). – 211 s.
517. Uhr R., Thomae H., Becker J. *Verlaufsformen der seelischen Entwicklung im Judendalter* // *Z. Entwicklungspsychol. und Padagog. Psychol.* – 1969. – H. 1. – 265 s.

**БУЛАХ І. С.**  
**(ПОТРІБНО ПОВНІСТЮ)**

# **ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Підписано до друку 08.07.16.  
Формат 84x60/16. Папір офсетний.  
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Умов. друк. арк. 21,25. Обл.-вид. арк. 19,76.  
Наклад 300 прим. Зам. № 15078.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.