

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

На правах рукопису

ДЬОМІНА Ганна Анатоліївна

УДК 373.5.015.3.032:316.614.5(043)

*РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ЩОДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ*

19.00.07 –педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

ЛИСЯНСЬКА Таїса Миколаївна,

кандидат психологічних наук,

професор

Київ – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ОСОБИСТІСНА ЗРІЛОСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	13
1.1. Теоретичний аналіз проблеми особистості та особистісної зрілості	13
1.2. Структура і зміст особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя.....	25
1.3. Методичне забезпечення емпіричного дослідження особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя.....	37
Висновки до першого розділу.....	41
РОЗДІЛ 2	
СТАТЕВО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ	44
2.1. Стан сформованості когнітивного компонента особистісної зрілості щодо подружнього життя в юнацькому віці	44
2.2. Особливості емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя	57
2.3. Регулятивно-поведінковий компонент особистісної зрілості щодо подружнього життя та особливості його вияву в юнацькому віці	81
2.4. Критерії оцінювання та рівні розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя	129
Висновки до другого розділу	138

РОЗДІЛ 3	
ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	144
3.1. Основні підходи до розвитку особистісної зрілості	144
3.2. Зміст і організація розвивальної роботи над особистісною зрілістю старшокласників щодо майбутнього подружнього життя.....	153
3.3. Порівняльний аналіз результатів ефективності психолого-педагогічного забезпечення формування особистісної зрілості щодо подружнього життя учнів старших класів.....	170
Висновки до третього розділу	188
ВИСНОВКИ	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
ДОДАТКИ	221

ВСТУП

Актуальність теми. У наш час проблема особистості та особистісної зрілості має особливе значення. Сучасне суспільство пред'являє випускнику середньої загальноосвітньої школи певні вимоги, серед яких важливе місце займає становлення зрілої особистості (Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”). Виконання цієї вимоги передбачає психолого-педагогічне обґрунтування тих важливих змін у становленні особистісної зрілості, які зумовлені не тільки фізіологічним розвитком, а й підготовкою до самостійного життя, вибором професії, соціалізацією в будь-яких колективах. Суспільству потрібні люди, котрі є суб'єктами своєї діяльності та життя в цілому, а це можливе лише при становленні особистісної зрілості.

Становлення особистісної зрілості та розвиток різнобічно розвиненої, активної особистості є важливою метою освітньої політики України. Процеси, що виникли в останні п'ятнадцять років під впливом політичних та економічних перетворень, непомітно змінювали ідеали суспільства та безпосередньо сім'ї (як малої соціальної групи суспільства). Особистісна незрілість молоді при вступі до шлюбу призвела до зростання числа розлучень, нестабільності подружніх стосунків, зміни сімейних цінностей та стандартів статевої поведінки. В умовах постійних змін в різних галузях суспільства виникла потреба розглядати проблему становлення особистісної зрілості як базову основу в підготовці молодого покоління до шлюбно-сімейного життя.

До проблеми молоді сім'ї, закономірностей її розвитку зверталися демографи і соціологи, економісти і юристи, медики, психологи та педагоги, підкреслюючи саме ту грань сімейних стосунків, яка найщільніше стосується її предмета. У психолого-педагогічній літературі розкриваються такі аспекти даної проблеми: виховання учнів у сім'ї, взаємодія школи та сім'ї в підготовці учнів до шлюбу (М.Й.Боришевський, С.В.Ковальов, С.Г.Шуман та ін.); теоретичні основи статевого виховання (Д.М.Ісаєв, В.Є.Каган, В.П.Кравець, А.В.Петровський та ін.); сімейні відносини (В.С.Заслуженюк, В.А.Семиченко, С.Г.Шуман, В.П.Шуман та

ін.); спілкування (В.А.Сисенко та ін.); підготовка дівчат до заміжжя (В.Є.Каган та ін.); моральні аспекти підготовки школярів до подружнього життя (Л.Я.Верб, І.О.Трухін та ін.); статево-рольове самовизначення (Т.М.Титаренко та ін.); сексуальне здоров'я та гігієна статі (І.Ф.Юнда, Л.І.Юнда [246]); підготовка до виконання батьківських та материнських функцій (В.П.Кравець, Д.З.Луцик та ін.); причини розлучень (М.Мартінова [139] та ін.); проблеми молоді сім'ї (В.П.Кравець та ін.); психологія сучасної сім'ї (С.В.Ковальов та ін.).

Радянські педагоги та психологи розглядали психолого-педагогічні проблеми підготовки молоді до подружнього життя (В.І.Барський, Т.А.Демидова, І.В.Дубровіна, О.І.Зрітнева, С.В.Ковальов, Я.Л.Коломінський, І.С.Кон, Г.Крайг, Е.Д.Мар'ясіс, О.І.Пенькова та ін.). У своїх роботах вони підкреслювали, що потреба у створенні сім'ї не виникає сама по собі, її слід виховувати і розвивати у кожній людині (В.І.Барський), розвиток особистості сім'янина має здійснюватися на всіх етапах розвитку дитини відповідно до її віку (І.В.Дубровіна), а ще й необхідною умовою, яка передує та покращує підготовку молоді щодо шлюбно-сімейного життя, повинна бути її зрілість (О.І.Зрітнева, Г.Крайг). Таким чином, розвиток особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя сприятиме покращенню процесу подальшої підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин.

Особливе місце в розв'язанні проблеми особистісної зрілості належить працям як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (Ю.З.Гільбух, І.С.Кон, Г.Ю.Кравець, Є.О.Нестерова, Л.М.Потапчук, А.О.Реан, В.Ф.Сафін, О.В.Темрук, Р.М.Шаміонов, О.С.Штепа, П.М.Якобсон тощо). Так, наприклад, І.С.Кон і В.Ф.Сафін розглядають розвиток особистісної зрілості як один із найважливіших показників самовизначення особистості. Вступаючи у світ різнобічних відносин, старшокласники засвоюють загальнолюдські цінності, виробляють своє ставлення до них, формують свої погляди та переконання, котрі стають базовими в сімейному житті.

У віковий період, який припадає на роки навчання в старших класах загальноосвітньої середньої школи, людина перебуває під впливом багатьох

факторів довкілля, так чи інакше реагуючи на них. Це зумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє майбутнє. Така ситуація визначає актуальність вивчення проблеми становлення особистісної зрілості старшокласників.

Особистісну зрілість науковці розглядають як один із структурних компонентів зрілої людини (А.О.Реан, Р.М.Шаміонов, О.С.Штепа, П.М.Якобсон), у той же час, особистісна зрілість є цілком самостійним поняттям і складним психологічним утворенням (А.В.Іващенко, Л.М.Потапчук, С.Тадеуш, О.В.Темрук). Як будь-яке комплексне, інтегральне явище, особистісна зрілість включає ряд компонентів. Ними виступають стани та властивості особистості, що супроводжують її діяльність у різних сферах буття (Л.М.Потапчук, Р.М.Шаміонов). Особистісна зрілість характеризується стійкими ціннісними орієнтаціями (А.Г.Здравомислов, О.І.Пенькова, В.А.Ядов), відповідальністю (П.Я.Гальперін, К.М.Муздибаєв, Ж.Піаже, Дж.Роттер, М.В.Савчин), самостійністю (Є.І.Головаха, І.С.Кон, В.І.Слободчиков), самоствердженням (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Б.Ф.Ломов, О.М.Леонтьєв, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн), адекватним цілепокладанням (Б.С.Братусь, І.В.Дубровіна). Таким чином, ряд науковців (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, П.Я.Гальперін, Б.В.Зейгарник, А.В.Іващенко, Л.В.Потапчук, А.О.Реан, С.Тадеуш, О.С.Штепа та ін.) вивчали особистісну зрілість молоді з різних боків, визначаючи поняття даного феномену через його структурні компоненти та їх елементи, критерії та деякі особливості становлення.

Аналіз наукових праць дає нам можливість зробити висновок, що особистісна зрілість – це складне структурне утворення, яке включає певні характеристики: стійку систему знань, уявлень, ціннісних орієнтацій відповідно до предмету вивчення, потребу в піклуванні про іншу людину, самоконтроль, емоційну зрілість, відповідальність у різних сферах життєдіяльності, адекватне самоствердження, автономність, самостійність вибору, почуття реальності,

позитивне ставлення до себе, цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя, саморозвиток та самореалізацію тощо.

Комплексному вивченню розвитку та становлення особистісної зрілості в ранньому юнацькому віці присвячені роботи М.Браун-Галковської, А.О.Кошелевої, Л.В.Потапчук, Р.М.Шаміонова, О.С.Штепи та ін. Дослідники зауважують, що саме юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку та становлення компонентів особистісної зрілості. Так званий старший шкільний вік, що охоплює вік від 15 до 17 років, – вік ранньої юності, в якому відбуваються значні зміни в психіці, сприяє становленню особистісної зрілості. По суті – це період, в якому відбувається особистісне зростання, перехід від дитинства до початку дорослого життя, виникає потреба в самореалізації, а тому відбувається перехід до певного ступеня відповідальності, самостійності, здібності до активної участі в житті суспільства, до конструктивного вирішення різних проблем, самовизначення, в якому значне місце займає і побудова майбутнього подружнього життя. Психологічною основою становлення особистісної зрілості в юнацькому віці є процес засвоєння життєвих цінностей та їх перетворення у змістовні елементи ціннісних уявлень, що спричиняє потребу у зростанні особистісної зрілості старшокласників.

До структури особистісної зрілості старшокласника Л.М.Потапчук включає такі характеристики: відповідальність у різних сферах діяльності, самостійність, емоційну зрілість, самореалізацію, адекватне самоствердження, цілепокладання. Р.М.Шаміонов виділяє шість основних компонентів, що складають структуру особистісної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: відповідальність у різних сферах діяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, рівень самостійності, показник реалізованості життєвих подій, адекватність самовідображення та цілепокладання. За О.С.Штепою, особистісна зрілість в юнацькому віці виявляється через: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації та наявність власної життєвої філософії. О.В.Темрук підкреслює: особистісна зрілість в юнацькому віці визначається

розвитком Я-концепції, що, у свою чергу, характеризує становлення громадянської свідомості та самосвідомості, а також формуванням ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення.

Таким чином, аналіз наукових праць з проблем особистісної зрілості в ранньому юнацькому віці та підготовки учнівської молоді до подружнього життя, показав, що чимало важливих питань залишилося поза увагою науковців:

- як становлення особистісної зрілості учнівської молоді впливає на їхню підготовку до подружнього життя;
- яку структуру має особистісна зрілість щодо подружнього життя;
- чи існують гендерні відмінності в розвитку особистісної зрілості;
- які шляхи активізації розвитку структурних компонентів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя в навчально-виховному процесі є ефективними тощо.

Отже, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень у даному напрямку і визначили вибір теми дисертаційного дослідження: “Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова за напрямком “Теорія та технологія навчання і виховання у системі народної освіти”, затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №11 від 29 січня 2004 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №7 від 21 вересня 2004 року).

Мета дослідження полягає у виявленні психологічних особливостей становлення структурних компонентів та шляхів їх розвитку й інтеграції у цілісну особистісну зрілість щодо подружнього життя у старшокласників з урахуванням статі та зовнішніх умов соціалізації.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що особистісна зрілість старшокласників щодо подружнього життя має складну структуру (когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий компоненти) та підпорядкована загальним законам онтогенетичного розвитку індивіда, зовнішнім умовам соціалізації, внутрішнім спонуканням (потребам); залежить від сформованості компонентів та їх інтеграції у цілісне явище, розвиток якого може бути здійснений диференційованими шляхами активізації її структурних компонентів.

Відповідно до мети та необхідності перевірки правильності висунутої гіпотези були поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічних досліджень та визначити основні теоретичні підходи до проблеми розвитку особистісної зрілості щодо подружнього життя.

2. Визначити структуру особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя та вивчити проблему діагностики і створити психодіагностичний комплекс валідних і надійних методик для вивчення її структурних компонентів.

3. Виявити психологічні особливості розвитку структурних компонентів особистісної зрілості щодо подружнього життя та на їх основі визначити рівні її виявлення у юнаків і дівчат у залежності від зовнішніх умов соціалізації.

4. Обґрунтувати, розробити та апробувати у навчально-виховному процесі програму розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя.

Об'єкт дослідження – особистісна зрілість у ранньому юнацькому віці.

Предмет дослідження – особливості розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя.

Для досягнення поставлених в роботі мети та завдань нами використовувався такий комплекс теоретичних, емпіричних і математичних *методів* наукового дослідження:

- загальнонаукові теоретичні методи дослідження (аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація даних теоретичних та експериментальних досліджень; теоретичне моделювання та ін.);

- емпіричні методи та методики дослідження: спостереження, бесіди, анкетування, стандартизовані опитувальники та психодіагностичні методики вивчення особистості (“Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха, “Методика багатофакторного дослідження особистості” Р.Кеттелла, тест-опитувальник “Дослідження вольової саморегуляції” А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана, “Тест-опитувальник рівня суб’єктивного контролю” Дж.Роттера; методика “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча, методика діагностики поведінки особистості в конфліктних ситуаціях К.Томаса, модифікований “Тест-опитувальник емоційного відгукування” А.Мехрабієна і Н.Епштейна), психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і розвивальний); інтерактивні методи навчання та ін.;

- методи статистичної обробки даних (кореляційний аналіз, визначення достовірності відмінностей за допомогою t-критерію Ст’юдента та ін.).

Організація дослідження. Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося на базі Бахчисарайської ЗОШ I-III ступенів №3 та Скалистівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Бахчисарайського району Автономної республіки Крим упродовж 2002 – 2005 рр. Дослідженням було охоплено 238 учнів 9 – 11 класів: 102 учня з сільської місцевості; 136 учнів з міста; за статевою ознакою: дівчат – 145, хлопців – 93.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* досліджено зміст поняття “особистісної зрілості щодо подружнього життя”, визначено її структуру (когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий компоненти); розглянуто особливості вияву складників особистісної зрілості щодо подружнього життя та взаємозв’язків між ними; виявлено рівні розвитку (високий, середній та низький) особистісної зрілості щодо подружнього життя в учнів раннього юнацького віку в

залежності від статі та зовнішніх умов соціалізації; обґрунтовано критерії, показники, умови та засоби розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя;

- *розширено та доповнено* знання про шляхи становлення особистісної зрілості в ранньому юнацькому віці;

- *набуло подальшого розвитку* розуміння особистісної зрілості в юнацькому віці та підготовки молоді до майбутнього подружнього життя.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена та апробована автором дослідження навчально-розвивальна програма, спрямована на розвиток структурних складників особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя в юнацькому віці, яка може бути використана в психодіагностичній, консультативній та психокорекційній роботі психологічної служби в закладах освіти, у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, при підготовці майбутніх вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів під час викладання курсів “Вікова психологія” та “Психологія сім’ї”. Окремі результати дослідження можуть знайти своє використання в розробці інших освітніх програм, стосовно змісту та розвитку особистісної зрілості молоді щодо подружнього життя.

Результати теоретичного й емпіричного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Бахчисарайської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 Автономної республіки Крим (довідка № 01-2/63 від 17.06.2005 р.) та НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 04-10/1792 від 27.07.2006 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення та результати роботи доповідалися та отримали схвалення на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми професійної підготовки практичних психологів” (Київ, 2000); на звітно-науковій конференції молодих вчених університету “Науково-дослідна діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя” (Київ, 2004); на звітно-науковій конференції викладачів “До 170-річного ювілею: наукові досягнення – в навчальний процес” (Київ, 2005); на засіданнях та звітно-наукових конференціях

кафедри психології НПУ імені М.П. Драгоманова; на звітно-науковій конференції викладачів “Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету” (Київ, 2007); на педагогічних радах і вчительських конференціях.

Публікації. Основний зміст, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені у 9 публікаціях, серед яких 5 статей у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 4 публікації – матеріали конференцій.

РОЗДІЛ 1

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У даному розділі представлені аналітико-теоретичні основи наукових даних щодо проблем становлення та розвитку особистості, її зрілості, особистісної зрілості та особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя, визначені основні методи та методики емпіричного дослідження.

1.1. Теоретичний аналіз проблеми особистості та особистісної зрілості

Аналіз функціонування складних багатокомпонентних систем є неможливим без спеціального понятійного апарата. Базовими в нашому дослідженні є поняття: “особистість”, “зрілість”, “особистісна зрілість”.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки існують різні теоретичні напрямки і підходи, згідно з якими вивчають особистість. Тому немає єдиного визначення цього поняття. Так, американський психолог Г.В.Олпорт у своїй книзі “Особистість”, виданій у 1937 році, дає понад 50 визначень особистості, запозичених із ряду наук – філософії, соціології, теології, юриспруденції та психології. Ось деякі з них. Під особистістю К.К.Платонов [228] розуміє людину як носія свідомості. Г.Ю.Айзенк [228, с. 285] вважає, що особистість – це більш або менш стабільна, стійка організація характеру, темпераменту, інтелекту та тіла, яка визначає її індивідуальну адаптацію до середовища.

Відомі психологи (К.О.Абульханова-Славська [2], Б.Г.Ананьєв [6], Л.І.Анциферова [178], Л.І.Божович [23], Л.С.Виготський [46], О.М.Леонтьєв [129], К.К.Платонов [168], С.Л.Рубінштейн [190] та ін.) зробили значний внесок у розробку проблеми особистості: рушійних сил, закономірностей та етапів її розвитку, існування та роль кризи в розвитку особистості, можливостей прискорення процесу розвитку, створення структури особистості тощо. Вітчизняні психологи (І.Д.Бех [19], М.Й.Боришевський [28], Л.Ф.Бурлачук [31], Г.С.Костюк [114], С.Д.Максименко [135] та ін.), реалізуючи системно-структурний підхід, розглядають

особистість як цілісне структурне утворення, що включає в себе різні характеристики і властивості, які знаходяться в певних зв'язках. А тому формування особистості в психології розглядається як процес, рушійною силою якого є вирішення внутрішніх суперечностей та зміна типів діяльності [177].

Ми поділяємо точки зору Л.І.Божович [24], що особистість, розвиваючись, змінюється та К.О.Абульханової-Славської [2], що зміна особистості відбувається під впливом часу, обставин та подій. Розвиток особистості відбувається тоді, коли вона стає суб'єктом власної життєдіяльності, що, у свою чергу, визначає та утримує траєкторію життєвого руху. Тому розвиток пов'язаний із визначенням і самовизначенням особистості, а також із типом та способом вирішення суперечностей, в яких опиняється особистість: із соціальною дійсністю, особистим життям, оточуючими людьми.

У літературі спостерігається багатоплановість не лише в розумінні особистості, а й у виділенні структурних її компонентів.

Одним із психологів, котрі сформулювали концепцію особистості, є С.Л.Рубінштейн [190]. Аналізуючи внутрішні умови, він виділяє риси, обумовлені природними умовами і притаманні кожній особистості (є загальнолюдськими); риси, які змінюються під час соціально-історичного розвитку людства; індивідуальні властивості, що характеризують людину як особливу, неповторну особистість. Ця група створюється, за С.Л.Рубінштейном, внаслідок специфічного поєднання зовнішніх та внутрішніх умов. Безпосередньо особистісні властивості характеризуються тим, що “обумовлюють суспільно-значущу поведінку або діяльність людини”.

Для розуміння процесу розвитку особистості важливою є ідея її динамічної структури, яку реалізував К.К.Платонов [168]. В основу своєї динамічної структури особистості він поклав принцип співвідношення соціального і біологічного та виділив чотири підструктури: соціально спрямовані властивості особистості; індивідуально набутий досвід; індивідуальні особливості психічних процесів; біологічно зумовлені властивості особистості.

Основні компоненти структури особистості виділив О.Г.Ковальов [102]: психічні процеси (різні форми відображення), психічні стани (інтелектуальні, емоційні, вольові), психічні властивості (риси характеру, здібності тощо). Дослідник звертає увагу на необхідність інтегрального підходу щодо вивчення складних психічних структур особистості.

Модель психологічної структури особистості Б.Г.Ананьєв [6] розглядає через співвідношення тих або інших психічних утворень з різними параметрами соматіки. Він підкреслює, що індивідуальний розвиток відбувається під час взаємодії системи груп властивостей людини як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості, які в сукупності утворюють структуру людини. Таким чином, представлена автором структура особистості охоплює три групи індивідуальних, особистісних суб'єктивних властивостей (пізнання, спілкування та праця), які, з одного боку, є результатом біологічної та соціальної детермінації розвитку індивідуальної психіки, а з іншого – дією механізму, що забезпечує єдиний напрямок розвитку цих властивостей.

М.С.Каган [94] вважає, що структура особистості представлена видами людської діяльності та характеризується п'ятьма потенціалами: пізнавальним (обсяг та якість інформації, якою володіє особистість), ціннісним (набуті ідеали, життєві цілі, переконання), творчим (уміння, навички і здібності до дії – як створювати, так і руйнувати), комунікативним та художнім.

Розглянуті теоретичні підходи щодо структури особистості мають внутрішню логіку. Компоненти психологічної структури особистості використовуються для визначення індивідуальності особистості, всього того, чим відрізняється одна людина від іншої. Але також не можна відкидати той факт, що в кожній людині є риси, спільні і з рисами інших людей.

На підставі положень про багатовимірну функціональну організацію вивчення особистості (Б.Г.Ананьєв [6], М.Й.Боришевський [28], Ю.З.Гільбух [52], І.В.Дубровіна [75], С.Д.Максименко [135], К.М.Муздибаєв [144], А.О.Реан [182], В.І.Слободчиков [203] та ін.) вчені дійшли висновку про те, що однією з основних характеристик особистості є її зрілість.

Особливим підходом до проблеми зрілості особистості ми вважаємо акмеологічний напрямок (Б.Г.Ананьєв [5], О.О.Бодальов [22], А.О.Реан [180] та ін.). Предметом акмеології є “феномен зрілості особистості або процес і результат досягнення людиною вершин як індивіда, особистості та суб’єкта діяльності” [182, с.34]. Проблема зрілості особистості є однією з базових проблем акмеології і розглядається комплексно: з позиції психології та педагогіки, а також суміжних з ними наук. Поняття “акмеологічний” ототожнюється з двома якісними характеристиками: цілісний і найвищий рівень досягнень [22].

Аналізуючи зрілість не лише як результат, а й як процес становлення особистості, потрібно підкреслити, що “стан зрілості предмета, явища – не короткочасна мить його розвитку, а досить тривалий період розкриття його суттєвих сил” [65, с.7]. Торкаючись проблеми періодизації життя, О.Ф.Рибалко підкреслює, що особистість може досягти зрілості за умови становлення соціальної зрілості за особистими параметрами раніше, ніж наступить фізична зрілість людини як індивіда [192].

Поняття “зрілість” можна застосувати до людини в генетичному плані. Таке розуміння ввів Б.Г.Ананьєв [5, с. 203]. Він стверджує, що з позиції генетичної психології “зрілість (дорослість) є лише завершення процесу розвитку та реалізації вже сформованих механізмів, властивостей і структур поведінки, що були закладені в дитинстві”. Тому зрілість розглядається як сталий стан, що характеризується більш або менш повною стабілізацією функцій та властивостей особистості, яка вже склалася; інтелекту, що вже сформувався, та ціннісних орієнтацій, що вже визначилися. З цією позицією співзвучним є визначення у словнику із психології: “Зрілість (дорослість) – найбільший період онтогенезу, що характеризується тенденцією досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості. Характеристиками зрілої особистості є розвинуте почуття відповідальності, потреба в піклуванні про інших людей, здатність до активної участі в житті суспільства та ефективне використання своїх знань і здібностей, психологічна близькість з іншою людиною, конструктивне розв’язання різних життєвих проблем на шляху до повної самореалізації.

Розвиток людини в період зрілості пов'язаний з її активним включенням у сферу суспільного виробництва” [176, с. 126].

Підсумовуючи результати досліджень Б.Г.Ананьєва [5], М.Драганова [74], А.В.Іващенко [84], К.К.Платонова [168], О.Ф.Рибалко [192], Т.В.Степанової [206], С.Тадеуш [84], Р.М.Шаміонова [233], можна зробити висновок, що зрілість людини – це найвища стадія розвитку об'єкта, який має подвійну природу: біологічну (організм) та соціальну (особистість). Тому на процес і стан його дозрівання накладають відбиток його біологічна структура та соціальна сутність. У цьому розумінні є підстава розрізняти біологічну (фізичну) зрілість та зрілість як процес дозрівання особистості. Фізична зрілість – це “певний ступінь розвитку окремих органів і організму в цілому, який є достатнім для реалізації основних біологічних функцій і може слугувати передумовою для виконання ним основних соціальних ролей: участь у виробництві та відтворенні соціального середовища його існування, постійного відтворення своїх життєвих сил і себе в нащадках тощо” [65, с. 9]. Але по відношенню до людини термін “зрілий” використовується найчастіше і переважно в соціальному його значенні, близькому по суті з такими синонімічними поняттями, як “розсудливий”, “компетентний”, “знаючий”, хоч і включає в себе певний рівень фізичного розвитку – “дорослий” [237, с. 94].

Деякі автори виділили етапи (ступені, рівні) зрілості, а також пов'язали їх з віковими етапами розвитку. Так, М.Драганов запропонував ввести певні ступені для визначення рівня розвиненості особистості. Крім “мінімальної розвиненості, достатньої для того, щоб людину вважати зрілою, на думку автора, є ще два подальші ступеня розвиненості – еталон всебічної розвиненості та надрозвиненості, яка є характерною для видатних особистостей” [74, с. 315].

Дещо інший підхід спостерігається у К.К.Платонова: мінімум соціальної зрілості – близько 16 років; переоцінка життєвого шляху – близько 30 років; гармонійне удосконалення – близько 40-50 років. Мінімум соціальної зрілості, на його думку, визначається прагненням усвідомити своє місце серед інших людей, “прийняттям особистістю соціальних норм, що визначає її здатність свідомо, активно та самостійно брати участь у житті суспільства, до якого вона належить,

та існуванням свідомого прагнення до самовдосконалення” [168, с. 228]. На думку автора, мінімумом соціальної зрілості може оволодіти кожна нормальна людина, однак дехто може прожити життя, так і не досягнувши вершин зрілості.

У цьому питанні, виходячи з цілей нашого дослідження, можна погодитися з Б.Г.Ананьєвим [5], який підкреслював, що досягнення людиною зрілості як індивіда (фізична зрілість), особистості (емоційно-вольова, громадянська зрілість), суб’єкта пізнання (розумова зрілість) та праці (працездатність) не співпадають у часі. А тому “юність відноситься до зрілості, складає її першу фазу становлення розумової, емоційно-вольової, громадянської зрілості, утворення не лише структури характеру, а й власного середовища розвитку” [5, с. 71].

Аналізуючи зрілість як процес становлення особистості, Л.І.Анциферова зазначає, що це є складний, суперечливий процес становлення особистості, який не обмежується якимсь певним відрізком часу. Він здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини. “Період зрілості не може розглядатися як кінцевий стан, до якого спрямований розвиток і яким він завершується. Навпаки, чим більш зрілою в соціальному та психологічному плані стає особистість, тим збільшується її здатність до подальшого розвитку” [9, с. 8-9]. Не можна не погодитися з думкою Т.Н.Гусевої, що “формування такої якості, як зрілість, – це довготривалий процес, що відображає розвиток суб’єкта діяльності стосовно його самореалізації. Оскільки особистість має свої індивідуальні особливості, то зрілість кожної окремо взятої особистості, як і окремих її компонентів, настає неодноразово та глибоко індивідуально” [62, с. 12].

Г.В.Олпорт зазначає, що дозрівання людини – це безперервний процес, який триває протягом усього життя людини. Крім того, він звертає увагу на якісну відмінність між незрілою та зрілою особистістю. Г.Олпорт підкреслює, що психологічно зріла людина характеризується шістьма рисами: 1) має широкі межі “Я” (може подивитися на себе “з боку”, любить себе, бере активну участь у різного типу відносинах (і сімейних також)); 2) здатна до теплих, щирих соціальних та міжособистісних взаємин (дружня інтимність і співчуття, виявляє спільність з усіма людьми); 3) демонструє емоційну незаклопотаність та

самосприйняття (позитивне уявлення про самих себе та самовладання: може терпляче ставитися як до явищ, які розчаровують або дратують, так і до особистих недоліків, без внутрішнього озлоблення; вміє справитися з особистими емоційними станами; виражаючи свою думку та почуття, зважає на те, як це вплине на інших); 4) демонструє реалістичне сприймання, досвід і домагання (адекватне почуття і сприйняття реальності); 5) демонструє здатність до самопізнання і має почуття гумору (чітке уявлення про свої сильні і слабкі сторони); 6) має цільну життєву філософію (наявність свідомої, чіткої, послідовної системи цінностей, цілеспрямованість) [228, с. 288-290].

О.О.Бодальов [22] також підкреслює: якщо людина досягла повноліття, поводить ся в різних ситуаціях згідно із загальнолюдськими нормами моралі і основні цінності життя стали її власними цінностями, тоді можна із впевненістю говорити про її особистісну зрілість. В інших випадках, коли вона одних норм дотримується, а інші ігнорує, одні цінності підтримує, а інші заперечує, можна стверджувати, що така людина в особистому плані є зрілою лише частково.

Польський психолог М.Браун-Галковська [31, с. 151-153] підкреслює, що “зрілість – поняття відносне, її завжди оцінюють стосовно чогось. Отже, той, хто зрілий, як дитина, не буде зрілим, як доросла особистість... Тому можна виділити певні етапи зрілості, навіть поєднати їх з конкретним віком. Проте, точки досягнення зрілості визначити неможливо, бо вона може як зростати до кінця життя, так і припинити розвиток і швидко перейти в незрілість стосовно актуального життєвого етапу”. Дослідник наголошує, що “невпинне зростання зрілості стосується декількох її найважливіших елементів: самостійності мислення, самосвідомості і належного ставлення до інших людей (вміння любити), які спираються на розвиток самоакцентуції (визнання самого себе за цінність, сприйняття себе таким, яким є насправді). Зрілість – це не стан, а процес, напрямок нескінченного розвитку”.

Отже, основною характеристикою особистості є її зрілість, яка складається з двох великих частин: біологічної (або фізичної) та соціальної зрілості. Соціальну зрілість не можна ототожнювати з конкретним віком людини, тому що не кожна

доросла людина є соціально зрілою, але юність – це перша стадія становлення зрілості (у всіх її аспектах).

Особливе місце у розв’язанні проблеми зрілості особистості належить працям як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (Б.Г.Ананьєв [6], М.Й.Борисhevський [28], Є.І.Головаха [55], М.Р.Гінзбург [53], Т.Н.Гусєва [62], І.М.Даниленко [65], Е.Еріксон [244], [254], Л.Н.Коган [106], І.С.Кон [108], Г.С.Костюк [114], Г.В.Олпорт [228], Л.В.Потапчук [172], А.О.Реан [182], В.Ф.Сафін [194], О.В.Темрук [212], Т.М.Титаренко [216], Р.М.Шаміонов [233], О.С.Штепа [238], [239] та ін.).

Звертаючи свою увагу на розуміння понять “соціальна зрілість”, “моральна зрілість”, “громадянська зрілість”, “професійна зрілість”, “інтелектуальна зрілість”, “психологічна зрілість” та на висновки ряду авторів (Ю.П.Бардіна [15], Є.І.Головахи [55], О.Н.Гундар [60], І.М.Даниленка [65], Л.Н.Когана [106], Н.С.Темірова [211]), які стверджують, що неправомірним є використання поняття “соціальна зрілість” на одному рівні з іншими зазначеними поняттями зрілості. Нас це наводить на думку про необхідність упорядкувати ці поняття за обсягом і змістом. До складу поняття “соціальна зрілість” входять: психологічна зрілість, розумова, інтелектуальна, трудова, професійна, духовна, моральна, світосприйнятійна, політична, ідеологічна, громадянська, емоційна та ін. (М.Драганов [74]); розумова (інтелектуальна), трудова (професійна), духовна, ідейно-політична, моральна зрілість (О.Н.Гундар [60], І.М.Даниленко [65], Л.Н.Коган [106]); розумова, моральна, естетична, емоційно-вольова, громадянська, сімейна зрілість (Б.Г.Ананьєвим [6]); громадянська, соціально-моральна зрілість (Т.Н.Гусєва [62], А.О.Кошелева [117]); розумова, інтелектуальна, академічна зрілість (А.В.Іващенко [84], С.Тадеуш [209]); трудова, моральна, громадянська, правова, естетична, сімейно-побутова зрілість (Ю.П.Бардін [15], С.Н.Іконнікова [85], В.Т.Лісовський [130]) тощо і є її складниками. Отже, як будь-яке комплексне, інтегральне явище соціальна зрілість складається з окремих компонентів (психологічної зрілості тощо), ними виступають певні стани, властивості.

З проведеного аналізу досліджень, який стосується розуміння процесу розвитку та становлення особистості, простежується головне [117]: по-перше,

особистісний зміст становлення людини як зрілої особистості знаходиться в площині її самореалізації в умовах активної діяльності та взаємодії зі світом; по-друге, зрілість визначається мірою відповідального та творчого існування, самоактуалізації, самореалізації і саморозвитку особистістю свого внутрішнього потенціалу на основі розуміння та усвідомлення себе та оточуючих людей і ситуацій.

У науковому аналізі особистість є феноменом розвитку і саморозвитку людини як індивіда, що володіє свідомістю та самосвідомістю. Структурою особистості є цілісне системне утворення, що складається з певних її якостей, дій та соціальних взаємин, які склалися в процесі онтогенезу та визначають поведінку людини як усвідомленого суб'єкта діяльності, спілкування, пізнання. При цьому становлення особистісної зрілості є і процес, і результат розвитку людини в конкретному соціокультурному просторі. Людина стає такою особистістю, якою є її система потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, що, у свою чергу, відповідають або не відповідають вимогам суспільства та культури, до яких вона належить.

Проблема особистісної зрілості була предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних науковців ([6], [172], [179], [182], [212], [216], [228], [233], [238], [239], [247] та ін.). Дослідники А.О.Реан, О.С.Штепа, П.М.Якобсон зазначають, що детермінантами особистісної зрілості є психологічна та соціальна зрілість особистості. А.О.Реан [180] наголошує, що найскладнішим із всіх аспектів зрілості є особистісна зрілість. О.С.Штепа [238], [238] зазначає, що психологічним новоутворенням зрілого періоду життя людини є її особистісна зрілість. Розвиток же особистісної зрілості відбувається в підлітковому і юнацькому віці. Отже, особистісну зрілість науковці розглядають як один із структурних компонентів зрілої людини (А.О.Реан [181], Р.М.Шаміонов [232], О.С.Штепа [238], [238], П.М.Якобсон [246]) та як цілком самостійне поняття і складне психологічне утворення (А.В.Іващенко [84], Л.М.Потапчук [170], С.Тадеуш [84], О.В.Темрук [210]). Дослідники ж А.О.Реан [182], О.С.Штепа [238], [239], П.М.Якобсон [248] та ін. зазначають, що психологічна та соціальна зрілість особистості є детермінантами особистісної зрілості.

Як будь-яке комплексне, інтегральне явище, особистісна зрілість складається з окремих компонентів, ними виступають певні стани та властивості особистості, що супроводжують її діяльність в різних сферах буття.

Так, у своїх працях А.О.Реан [182] виділяє чотири базові компоненти особистісної зрілості, навколо яких ґрунтується багато інших. До базових належать: відповідальність, терпимість, саморозвиток і позитивне мислення (останнє є інтегративним компонентом).

Р.М.Шаміонов [233] у підлітковому та юнацькому віці виділяє шість основних компонентів, що складають структуру особистісної зрілості: відповідальність у різних сферах діяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, рівень самостійності, показник реалізованості життєвих подій, адекватність самовідображення та цілепокладання.

А.В.Івашенко та С.Тадеуш [84] виділяють внутрішні та зовнішні компоненти академічної особистісної зрілості. До внутрішніх (індивідуальних) компонентів належать психічна автономія, емоційна зрілість, інтерналізація цінностей, норм, вразливість, адекватна оцінка, самооцінка та ін.; до зовнішніх – інтерперсональна компетенція та близькість, суспільна діяльність, емпатія та ін.

Структуру особистісної зрілості старшокласника, за Л.М.Потапчук [172], складають: відповідальність у різних сферах діяльності, самостійність, емоційна зрілість, самореалізація, адекватне самоствердження, цілепокладання.

Ю.З.Гільбух [199] виділяє п'ять складників соціальної особистісної зрілості: мотивація досягнення, ставлення до свого "Я", почуття громадянського обов'язку, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

Пропріумом зрілої особистості, за О.С.Штепою [238], є яскраві ознаки особистості, що самоактуалізується: синергічність (здатність до цілісного сприйняття світу), автономність (мати власні судження та систему цінностей), контактність, самоприйняття, креативність (творча спрямованість), толерантність (терпимість), відповідальність, глибинність переживань (гармонія зі світом), здатність до децентрації та наявність власної життєвої філософії (життєва позиція, принципи, кредо – сенс життя).

Г.Ю.Кравець розуміє особистісну зрілість як “певний результат соціалізації, психічного розвитку та духовно-морального саморозвитку; як системотворчу комплексну характеристику особистісної визначеності, яка є свідченням душевної цілісності, свободи особистості, її здібності співвідносити суб’єктивні дані із виникаючими ситуаціями, вміння зберігати хороші стосунки всупереч неспівпаданню позицій, виявляючи емпатію та толерантність” [120, с. 67].

Особистісна зрілість, як доводить Є.О.Нестерова, є одним із факторів формування ефективного батьківства [148].

О.В.Темрук підкреслює, що особистісна зрілість в юнацькому віці визначається розвитком Я-концепції (що, у свою чергу, характеризує становлення громадянської свідомості та самосвідомості), формуванням ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення [212].

Є.І.Головаха [55], М.Р.Гінзбург [53], М.В.Савчин [191] та ін. звертають увагу на характерні ознаки зрілої особистості, до яких відносять: розвинене почуття відповідальності; потребу в піклуванні про інших людей; здатність до активної участі в житті суспільства; ефективне використання своїх знань та здібностей; конструктивне розв’язання різних проблем на шляху до повної самореалізації. Характерними для зрілої особистості, як вважає О.Ф.Рибалко [192], є створення власного середовища, сприятливого для “розвитку і самореалізації, що потребують напруженої діяльності та зусиль самої людини”. На думку Робера М.-А. і Тільмана Ф. [186, с. 146], найбільш узагальненим показником зрілості особистості є автономія, почуття реальності та відповідальності, співробітництво з іншими.

Психологи (як вітчизняні, так і зарубіжні), звертають увагу на більш конкретні ознаки особистісної зрілості, за якими можна зрозуміти структуру даного явища (Ю.З.Гільбух [199], Л.М.Потапчук [172], А.О.Реан [183], О.В.Темрук [212], Р.М.Шаміонов [233], О.С.Штепа [239]). До таких ознак відносять: існування сформованої системи мотивації, ціннісних орієнтацій, що знаходяться у стані узгодження, єдності і виражаються у здібностях особистості брати на себе відповідальність як за себе, так і за інших; розвинені самоконтроль

та самооцінка, яка знаходить своє відображення в адекватності усвідомлення власних можливостей тощо.

Поряд із працями [55], [53], [84], [182], [186], [199], [212], [233], [238], в яких розглядаються характеристики особистісної зрілості, є дослідження, присвячені питанню щодо психологічних критеріїв особистісної зрілості [49], [81], [84], [238].

Так, П.Я.Гальперін [49] зазначає, що особистістю можна вважати лише суспільно відповідального суб'єкта. Критерієм зрілості він вважає відповідальність особистості за свої вчинки. Б.С.Братусь [81] намагається підійти до критерію визначення особистісної зрілості через вивчення тактики цілепокладання. Він вважає критерії зрілості в мистецтві розрізняти ідеальні та реальні цілі, яких прагне людина. На основі встановлення критеріїв особистісної зрілості (відповідальності [49] та цілепокладання [81]) О.Г.Асмолов [11] визначає ще один компонент – здійснення вільного та самостійного особистісного вибору.

А.В.Іващенко та С.Тадеуш [84] виділяють такі критерії особистісної зрілості: сукупність зрілих властивостей особистості, рівень їх розвитку, сукупність вчинків особистості тощо.

Критерії особистісної зрілості О.С.Штепа [238] намагається виділити через вивчення потреби особистості у самоактуалізації та відчутті ідентичності. А тому конструктивність процесу забезпечується самопослідовністю особистості, а продуктивність – її оптимальним рівнем довіри до себе.

Психолого-педагогічна література з проблем особистісної зрілості подає широкий спектр визначень даного феномена та його складників, підходи щодо визначення критеріїв особистісної зрілості. Якби критерії та якості особистісної зрілості не розглядалися, в усіх простежується думка, що особистість діє, ставить нові завдання, прагне до нових цілей та досягає їх, реконструюючи проблеми, ситуації і розв'язуючи їх відповідно до своїх намірів і мотивів. З цього випливає, що зріла особистість є суб'єктом суперечливого процесу її безперервного розвитку та удосконалення.

Отже, особистісна зрілість (ОЗ) – це складне структурне утворення, яке характеризується: стійкою системою ціннісних орієнтацій, потребою в піклуванні

про іншу людину, самоконтролем, емоційною зрілістю, відповідальністю в різних сферах діяльності, адекватним самоствердженням, автономністю, самостійністю вибору, почуттям реальності, позитивним ставленням до себе, цілепокладанням, саморозвитком та самореалізацією тощо. Воно відрізняє особистісно зрілу людину від особистісно незрілої.

Таким чином, ряд науковців ([11], [27], [49], [81], [84], [172], [173], [176], [182], [186], [199], [212], [233], [238], [239]) вивчав ОЗ з різних боків, виділяючи зміст даного феномену, через: його структурні компоненти, елементи, критерії та деякі особливості становлення. Однак досі немає єдиного визначення ОЗ. Аналіз існуючих визначень ОЗ та її компонентів показав, що немає жодного визначення, яке б розкрило особистісну зрілість старшокласника (або раннього юнацького віку) як майбутнього сім'янина. З метою розкриття ОЗ в даному аспекті вважаємо за доцільне та правомірне введення терміну “особистісна зрілість щодо подружнього життя”, виявлення змісту якого є наступним етапом дослідження.

1.2. Структура і зміст особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Виходячи з наукових досліджень етапів становлення особистості, на нашу думку, найефективнішим періодом для розвитку особистісної зрілості щодо подружнього життя є старший шкільний вік або рання юність – 15-17 років.

У радянські часи були здійснені ґрунтовні дослідження щодо психічного розвитку дитини та визначені її основні характеристики (П.П.Блонський [21], Л.І.Божович [24], Л.С.Виготський [46], І.С.Кон [108], Г.С.Костюк [114], О.М.Леонтьєв [129] та ін.).

На підставі досліджень багатьох психологів можна стверджувати, що до 15-17-річного віку в школярів створюється стійке уявлення про світ і йде активний пошук шляхів самоствердження, можливостей самореалізації. Головними новоутвореннями раннього юнацького віку є: відкриття “Я”, розвиток рефлексії, усвідомлення особистої індивідуальності та її властивостей; поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя (Е.Шпрангер [24]); розширення життєвого простору, кола спілкування, групової приналежності і типу

людей, на яких школяр орієнтується; структурування виділених цілей, планів (К.Левін [24]); усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї “життєвої перспективи” (Л.І.Божович [23]); відкриття свого внутрішнього світу (І.С.Кон [108]) тощо.

У свою чергу Е.Шпрангер [24] вважає, що юнацький вік – це певний етап зрілості та розвитку людини, що знаходиться між дитинством і дорослістю. За Б.Г.Ананьєвим, юність – стартова пора, коли людина самостійно входить у суспільне життя, це період пошуку себе в різних сферах життя [6]. О.М.Кікінеджи та О.Б.Кізь підкреслюють, що “в період старшого шкільного віку завершується гендерна ідентифікація, прийняття дорослих ролей, процес перетворення хлопчиків на чоловіків, дівчаток – на жінок, тобто формується психічна стать. У ранній юності інтенсивніше формується внутрішня позиція молодих чоловіків і жінок, виникає своє ціннісно-сміслові розуміння тих якостей людини, які характеризують її як представника певної статі, активізується вироблення особистих поглядів на характер взаєностосунків чоловіка і жінки” [98, с. 51].

У своєму дослідженні Е.Еріксон підкреслює, що провідне завдання юнацького віку – життєве самовизначення. Тобто це пора розвитку часової перспективи, планів на майбутнє, світосприйняття, особистісного та професійного самовизначення [244], [254].

Р.Хавігурст [3] виділяє нові завдання розвитку в ранньому юнацькому віці: досягнення зрілих взаємин з особами протилежної статі; досягнення соціально відповідальної поведінки; створення комплексу цінностей, у відповідності до яких будується поведінка; досягнення соціально дорослої сексуальної ролі та інше.

Аналізуючи результати досліджень багатьох психологів ([24], [46], [108], [114] та інших), можна узагальнити, що в юнацькому віці закінчується фізичне дозрівання організму, завершується гендерна ідентифікація, утворюється ідейна та духовна зрілість, завдяки якій молода людина може самостійно вирішувати питання вибору професії, майбутнього подружнього життя. Рання юність – це час розвитку світогляду, вироблення поглядів та переконань. Не можна сказати, що цей процес тільки розпочинається – він підготовлений всім попереднім розвитком людини. У цьому віці досить високий рівень розвитку мотиваційної сфери. Дія на

основі свідомо прийнятих рішень також є підготовкою до вироблення особистого світогляду. Звідси виникає бажання розібратися в оточуючих і в самому собі. Хлопці та дівчата стають більш критичними і самокритичними, пред'являють високі вимоги як до дорослих, так і до однолітків [119]. У них створюється цілісне уявлення про себе та про інших людей. Як вказує Р.Бернс [18], інтелектуальний розвиток, що відбувається в юності, допомагає молодій людині краще зрозуміти себе та навколишній світ.

У проведенні аналізу психологічних досліджень з приводу сенситивності раннього юнацького віку стосовно становлення ОЗ щодо подружнього життя, ми спиралися на наукові роботи О.Я.Польської [170], Б.Г.Ананьєва [5] та В.В.Давидова [64].

Зокрема, О.Я.Польська зазначає, що в юнацькому віці інколи можна досягти такого рівня розвитку особистості, коли людина спроможна керувати (у певному розумінні) своїм розвитком. Тому для старшокласника актуальним є інтерес до процесу самовиховання, саморозвитку, який допомагає реалізувати внутрішні вимоги до самого себе [170]. Отже, створюючи певні умови розвитку особистості, ми спрямовуємо старшокласників до саморозвитку.

Б.Г.Ананьєв акцентував свою увагу на тому, що “юність відноситься до зрілості, складає її першу фазу, фазу становлення розумової, емоційно-вольової, громадянської зрілості, утворення не лише структури характеру, а й власного середовища розвитку” [6]. Дослідник підкреслював, що (з урахуванням індивідуальних особливостей) юність, як перша фаза зрілості, локалізується у віці від 16 до 18 років.

Важливим є положення В.В.Давидова [64] про те, що наприкінці раннього юнацького періоду розвитку хлопці та дівчата готові здійснювати свідомі та відповідальні дії, реалізація яких найчастіше відбувається в старшому юнацькому віці.

Отже, особливість юнацького віку полягає в тому, що в цей час формуються головні компоненти особистості – характер, спрямованість, світогляд, самосвідомість як цілісні системні утворення, відбувається активне включення в життя суспільства, що потребує спрямованих зусиль особистості, розвиненої соціальної та ОЗ.

Усе це дає нам підстави зробити висновок, що ранній юнацький вік є найбільш сенситивним для розвитку ОЗ щодо майбутнього подружнього життя.

У ряді досліджень останніх років розглядаються окремі аспекти зрілості старшокласників, а саме: відповідальність (П.Я.Гальперін [49], К.М.Муздибаєв [144], Ж.Піаже [228], Дж.Роттер [31], М.В.Савчин [193] та ін.); самостійність (Є.І.Головаха [55], І.С.Кон [108], В.І.Слободчиков [203] та ін.); самоствердження (К.О.Абульханова-Славська [2], Л.І.Анциферова [9], Б.Ф.Ломов [228], О.М.Леонт'єв [129], А.В.Петровський [165], С.Л.Рубінштейн [190] та ін.); адекватне цілепокладання (Б.С.Братусь [81], І.В.Дубровіна [75] та ін.) тощо. Проте немає праць, які б досліджували розвиток та становлення особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя, прагнення оволодіти досвідом подружнього життя тощо. А особливо бракує робіт, які б вивчали дану проблему як цілісне, інтегративне утворення в юнацькому віці, що складає фундамент для подальшої підготовки молоді до шлюбу та сім'ї.

У своєму дослідженні ми спиралися на визначення готовності, що дає професор психології Грейс Крайг: “Готовність – момент часу в житті індивідуума, коли досягнутий ним рівень зрілості дозволяє йому добути користь з конкретного досвіду навчання” [121]. Тобто термін “готовність” використовується для позначення такого моменту в процесі розвитку, коли людина досить особистісно зріла, щоб навчитися певній поведінці. Також ми поділяємо погляди О.І.Зрїтневої з приводу того, що людина може опинитися в стані неготовності засвоїти певну поведінку повністю і ефективно, допоки не настане зрілість [82].

У зв'язку з цим ми підкреслюємо, що змістом особистісної зрілості щодо подружнього життя є комплекс загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупність вмінь, що спрямовують молоду особистість до подальшої підготовки та її готовності як майбутнього сім'янина.

Саме підготовка та вступ до шлюбу вимагають від майбутніх чоловіка та дружини певної особистісної зрілості: мати потребу та прагнення займатися самовихованням, саморозвитком та будувати шлюбне життя; вміти брати на себе відповідальність за свої дії, вчинки та наслідки, приймати рішення; бути

відповідальним за інших людей (родичів); турбуватися про іншу людину; вміти ставити цілі та досягати їх; вміти регулювати свої емоції та поведінку; мати прагнення реалізувати себе як гарного сім'янина, як чоловіка (дружину) тощо.

Отже, старшокласників не можна вважати особистісно зрілими щодо подружнього життя, якщо в них немає прагнення до розуміння того, з якою метою вони беруть шлюб, чого очікують від сім'ї, які особистісні якості є важливими для побудови щасливої сім'ї, які сімейні стосунки хотіли б побудувати, які обов'язки на них покладає шлюбне життя тощо.

Базуючись на системно-інтегративному підході, ми визначаємо поняття “особистісна зрілість щодо подружнього життя” як інтегральне (динамічне) утворення, високий рівень і гармонійний розвиток складників якого забезпечують готовність до конструктивного створення сімейних взаємин. А тому особистісна зрілість щодо подружнього життя є не лише одним зі структурних компонентів зрілої людини (Б.Г.Ананьєв [5], Ю.З.Гільбух [199], Г.В.Олпорт [228], Р.М.Шаміонов [233]), а ще й необхідною умовою, що передує розвитку готовності молоді щодо шлюбно-сімейного життя (О.І.Зрітнева [82], Г.Крайг [121]).

Таким чином, розвиток особистісної зрілості (ОЗ) щодо подружнього життя сприятиме зміцненню зрілості людини та покращенню процесу подальшої підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин.

Важливою характеристикою будь-якого складного утворення є його структура. Структура – сукупність стійких зв'язків між всіма компонентами об'єкта, що забезпечує його цілісність і тотожність самому собі [164, с. 345]. При вивченні проблеми особистісної зрілості старшокласників до подружнього життя ми будемо використовувати поняття компонента як відносно самостійної частини цілої структури і поняття елемента – як дрібнішої одиниці аналізу. Таке розмежування понять необхідне для повнішого виявлення особливостей особистісної зрілості не лише на цілісному, а й на компонентно-системному та елементно-системному рівнях.

Враховуючи складність досліджуваного феномену та спираючись на диспозиційну концепцію особистості В.А.Ядова [247] (складники: когнітивний,

емоційний (оцінний) та поведінковий (регулятивний) компоненти); Я-концепцію Р.Бернса [18] (складники: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий компоненти); концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В.В.Рибалки [185] (перший вимір – соціально-психолого-індивідуальний “вертикальний”: спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості; другий вимір – діяльнісний “горизонтальний”: потребнісно-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворюючі, результативні, емоційно-почуттєві компоненти; третій вимір – генетичний “віковий”: задатки, здібності); структуру самосвідомості Т.М.Титаренко [179] (складники: самопізнання (когнітивна сфера), емоційно-ціннісне ставлення до себе та дієво-вольова сфера як саморегуляція), які виступають теоретичною базою для розробки психодіагностичного (констатувального), інтерпретаційного та психолого-педагогічного (розвивального) дослідження, ми спробували проаналізувати зміст особистісної зрілості щодо подружнього життя з точки зору трикомпонентної структури (когнітивної, емоційно-мотиваційно-ціннісної, регулятивно-поведінкової) та визначити особливості змісту кожного з трьох компонентів.

Отже, беручи до уваги розуміння особистісної зрілості, його складники, за якими визначається структура даного явища [172], [182], [199], [212], [233], [238], [239], та спираючись на трикомпонентну структуру особистості [18], [185], [247], ми акцентуємо, що особистісна зрілість (ОЗ) старшокласників щодо подружнього життя – це динамічне утворення, що залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників. Воно являє собою синтез взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: когнітивного (пізнавального), емоційно-мотиваційно-ціннісного та регулятивно-поведінкового (див. додаток А).

Становлення особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя передбачає, насамперед, розвиток **когнітивного компонента**, а саме: характерної системи знань, уявлень про себе як про людину певної статі, яка має та розуміє якості, що є необхідними для побудови, розвитку міжособистісних

стосунків і безпосередньо при створенні сім'ї. Суть особистості проектує у своїй структурі нерозривний взаємозв'язок між конкретними діями та її знаннями.

Так, щоб оволодіти певними вміннями, необхідно засвоїти знання про індивідуальні якості особистості, про те, яким чином діяти в певних умовах та розвинути відповідні навички як елемент складних умінь. Це загальне положення певною мірою стосується процесу становлення мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних рис сім'янина (емоційно-вольових та комунікативних), а також розвитку провідного способу поведінки в сімейному житті (співробітництва).

Більшу частину свого життя людина перебуває в сім'ї, спостерігаючи за поведінкою своїх батьків та інших родичів, виділяючи їхні найкращі якості, які є їхніми особистими рисами. У більшості випадків щасливе сімейне життя залежить від знань та уявлень людей про необхідні якості особистості. Молодь неможливо вважати особистісно зрілою щодо подружнього життя, якщо у неї не виявленні чіткі знання та уявлення про те, якими рисами повинні володіти шлюбні партнери, які обов'язки покладає шлюб на людей, які сімейні стосунки хотіли б побудувати, що потрібно для створення щасливого подружнього життя.

Широке коло питань, пов'язаних із психологічними проблемами сучасної сім'ї, знайшли своє відображення у працях І.С.Голода [56], М.М.Обозова [150], С.В.Ковальова [103], [104], З.Г.Кісарчук [101] та ін. Дані дослідження показують, що шлюбно-сімейні знання та уявлення старшокласників є неповними, учні невисоко оцінюють себе як майбутніх членів подружжя. Особливо акцентується увага на різниці в розумінні хлопцями та дівчатами деяких понять та в оцінці своїх можливостей в області щасливого подружнього життя [101].

Отже, когнітивний компонент передбачає існування у старшокласників певної системи знань, уявлень та переконань, необхідних для подружнього життя, позитивне ставлення до оволодіння цими знаннями (когнітивна сфера). У структурі ОЗ старшокласників знання предметного змісту діяльності, ставлення до неї та конкретні дії завжди тісно взаємопов'язані. Пізнавальний компонент є дуже важливим, тому що існує об'єктивний взаємозв'язок між теоретичними знаннями старшокласника та його діями, вчинками, поведінкою.

До **емоційно-мотиваційно-ціннісного** компонента особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя входять такі елементи: мотиви одруження, ціннісні орієнтації, емоції, почуття тощо.

Емоційний світ є важливою сферою життєдіяльності людини. Емоції являють собою своєрідний засіб реагування особистості на потрібні умови навколишнього життя. Більшість емоційних переживань людини представлені саме почуттями. Їх можна схарактеризувати як складний комплекс різноманітних емоційних переживань, що пов'язані з предметами, подіями та людьми [147].

В основі подружнього життя лежить комплекс альтруїстичних почуттів: співпереживання, співчуття, чуйність, щирість, доброта, взаєморозуміння, жалість, витримка, підтримка, готовність допомогти іншій людині. Так, емпатійність пов'язана із здатністю правильно сприймати людей, розуміти їх почуття та дії, передбачати поведінку в різних ситуаціях [48]. У структурі емоційних рис важливим елементом є емоційна стійкість – це вміння володіти собою, своїми діями, переживаннями, почуттями тощо [1], [22], [76].

Проблема становлення особистісної зрілості тісно пов'язана з мотиваційною сферою індивіда. У психології існує декілька підходів до розуміння мотивів [86], [129]. У нашій роботі, ми будемо використовувати таке визначення: мотив – складне психологічне інтегральне утворення, що спонукає людину до свідомих дій і вчинків і є їхньою основою [86]. Ефективність будь-якої спільної людської діяльності в багатьох випадках залежить від того, який особистісний зміст має ця діяльність для людей, що її здійснюють. Зміст діяльності визначається спонукальними мотивами, цілями, яких прагне людина, і установками, що реалізуються в діяльності. Тобто вміння будувати систему цілей на основі підпорядкування мотивів є однією з характеристик зрілої особистості [138]. До того ж, чим багатша мотиваційна структура сімейної пари, її духовний світ, тим більше у неї можливостей знайти спільні точки зіткнення, знайти в іншому самого себе. Мотиви в більшості випадків впливають на міцність подружжя, на подальше життя в сім'ї, хоч вони далеко не завжди зберігають своє значення упродовж тривалого часу.

П.П.Горностаї [179, с. 145] підкреслює, що ціннісні орієнтації визначають змістовну сторону спрямованості особистості, вибірковість поведінки та діяльності людини, детермінують її мотивацію, впливають на стиль її мислення та життя. Отже, важливим для особистісного самовизначення у сфері родинного життя є мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості на шлюб та сім'ю. Саме вони визначають вибір майбутнього партнера, задоволеність і стабільність у сім'ї, впливають на характер міжособистісних стосунків, рольові очікування, домагання тощо.

На нашу думку, найголовнішими елементами даного компонента є цільові уявлення про шлюб, що визначають функціонально-рольові очікування чоловіка та дружини; мотиви та ціннісні орієнтації особистості щодо подружнього життя, що спрямовують потребу в самореалізації саме в подружньому житті; емпатійність у формі співчуття і співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка та емоційна стійкість, що розкривають емоційний світ міжособистісних стосунків.

Регулятивно-поведінковий компонент у структурі особистості має важливе місце – він є невід'ємною частиною при підготовці старшокласників до подружнього життя та становленні їх ОЗ в даному напрямку. У структурі особистості існує нерозривний взаємозв'язок між конкретними знаннями, цілями, цінностями особистісних якостей та вміннями й навичками, що виражаються в поведінці.

У психології поведінка людини трактується по-різному: як така, що має природні передумови, але в основі її – соціально обумовлена діяльність, типовою формою якої є праця, що надає психічній регуляції людської поведінки якісно новий характер [222, с. 504]; як така, що визначає зовнішні рухи людини, які можна спостерігати, в основі яких лежать або якими керують психологічні фактори [147, с. 117], та ін. У нашому дослідженні ми будемо користуватися таким визначенням: поведінка – це сукупність дій і вчинків стосовно оточення, спосіб життя [113, с. 210].

Проблема регуляції й саморегуляції поведінки особистості постійно актуалізується зарубіжними та вітчизняними вченими різних галузей психології. Дана проблема відображена у вихідних положеннях загальної психології, де

аспект регуляції поведінки розглядається як структурний компонент особистості та її діяльності (Л.С.Виготський [46], Г.С.Костюк [114], О.М.Леонтьєв [129], С.Д.Максименко [135], С.Л.Рубінштейн [189]). У соціальній психології увага дослідників концентрується на вивченні механізмів ціннісної саморегуляції (І.С.Кон [108], В.А.Ядов [247]). У віковій та педагогічній психології – акцент на питаннях моральної регуляції поведінки (П.М.Якобсон [248]), сенсорної (О.А.Конопкін [110], В.Е.Чудновський [231]), мотиваційної (Е.Г.Ксенофонтова [123], А.А.Файзуллаєв [220]), емоційної (Я.Рейковський [181], О.Я.Чебикін [230]), особистісної (К.О.Абульханова-Славська [2], М.Й.Боришевський [27], Л.В.Долинська [73], Т.В.Кириченко [99]), комунікативної (Ю.А.Миславський [141]) та вольової (І.Д.Бех [19], В.А.Іванніков [83], В.К.Калін [96], М.В.Савчин [193], В.І.Селіванов [195]).

Ми вважаємо доцільним зупинитися на вольових якостях особистості, які входять до регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя. Вольові якості мають велике значення в роботі та поведінці людини загалом та безпосередньо в родинних взаєминах. Життєві умови, а також задачі, які доводиться вирішувати в сім'ї, дуже багатогранні. Тому потрібні і влада над своїми почуттями, потребами, звичками, і наполегливість, активність, рішучість, ініціативність, відповідальність, самостійність та ін. Старшокласник повинен бути завзятим, наполегливим у досягненні щасливого подружнього життя, здатним самовладати, мати витримку в будь-яких життєвих (особливо сімейних) ситуаціях. У цьому буде виражатися його самостійність, наполегливість, самовладання тощо.

Якою б не була ситуація, в ній людина повинна вміти самостійно регулювати свою поведінку. М.Й.Боришевський зазначав: “критично оцінювати та контролювати свою поведінку, вільно спрямовувати, перебудовувати свої дії та вчинки з урахуванням можливих їх наслідків для оточуючих і себе особисто, прагнути дотримуватися соціально цінних та особистісно значущих норм, правил міжлюдських взаємостосунків” – це вияв саморегуляції поведінки особистості [27, с. 1].

Вищезазначені науковці виділяють три рівні саморегуляції поведінки. При високому рівні розвитку саморегуляції поведінки спостерігається домінування довільної поведінки над ситуативною, імпульсивною; під час виникнення конфлікту переважаючим способом поведінки є співробітництво або два чи три інші позитивні способи поведінки (компроміс, уникнення, пристосування). При середньому рівні властиве майже однакове співвідношення ситуативної та вольової поведінки (старшокласники можуть здійснювати моральні вчинки при відсутності контролю з боку дорослих, але не завжди це роблять); під час виникнення конфліктної ситуації виділяється лише один позитивний спосіб поведінки – або компроміс, або уникнення, або пристосування. Низький рівень розвитку саморегуляції поведінки характеризується переважанням ситуативної, імпульсивної поведінки над довільною (старшокласники потребують постійного контролю дорослих та однолітків); під час виникнення конфлікту переважаючим способом поведінки є суперництво.

Значною мірою сімейний добробут залежить від організації процесу спілкування, тобто без даного процесу неможливо побудувати щасливе сімейне життя [198], [218]. Отже, необхідною умовою ОЗ щодо подружнього життя є комунікабельність, яка входить до елементного складу регулятивно-поведінкового компонента [141]. Правильне спілкування допомагає ухилятися від будь-яких утруднень у взаємодії з людьми.

У нашому дослідженні регулятивно-поведінковий компонент ОЗ старшокласників щодо подружнього життя має свій елементний склад, куди входять розвиток вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності, безконфліктності та навичок конструктивного спілкування.

Найскладнішим у цьому компоненті є прагнення та здатність володіти собою, своїми діями, переживаннями та почуттями. Люди різняться між собою за ступенем володіння своїми емоціями та вмінням залишатися в рамках норми, відтак вони повинні мати розвинуту систему механізмів самоконтролю, саморегуляції та самокорекції. Таким чином, для щасливого подружнього життя кожен шлюбний партнер мусить вміти управляти власними емоційними станами,

вчинками, діями та оцінювати життєві ситуації з позиції іншого, бути відповідальним, самостійним, наполегливим, вміти спілкуватися та вирішувати конфлікти. В іншому випадку будуть утруднені взаємодія, кооперація, взаєморозуміння тощо.

Успішність шлюбу, його стабільність, задоволеність сімейним життям залежать від особистісної зрілості хлопця і дівчини, а згодом чоловіка та дружини щодо подружнього життя, а саме: від сформованості когнітивної сфери щодо шлюбу, мотивації вибору шлюбного партнера та ціннісних орієнтацій сімейної пари, від рівня емпатійності та емоційної стійкості, вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності, безконфліктності, а вже потім – від психологічної сумісності партнерів, психологічного клімату, особливостей спілкування в сім'ї тощо.

Таким чином, ознаками сформованості ОЗ старшокласників щодо подружнього життя є: відповідна система знань, уявлень, переконань про шлюб та сім'ю, про необхідні умови щасливого подружнього життя, про найнеобхідніші риси сім'янина, їхні характеристики, знання своїх особливостей; система мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо вибору шлюбного партнера, створення сім'ї, цінності шлюбно-сімейного життя як такого (прагнення до подружнього життя, до самопізнання, самоствердження, самовираження, самореалізація, самовизначення); певний рівень розвитку емпатійності, емоційної стійкості, вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності та безконфліктності. Розвиненість виділених ознак зумовить появу підґрунтя щодо створення потреби у побудові сім'ї, бути щасливим подружжям і батьками; прагнень щодо саморозвитку особистісних рис та самокорекції власних дій, вчинків, почуттів, а це, у свою чергу, призведе до самореалізації та самоствердження учнів як майбутніх сім'янинів. У результаті змодельовано потенційно послідовного особистісно зрілого сім'янина.

Сформовані нами уявлення щодо поняття, змісту та структури особистісної зрілості щодо подружнього життя дозволили нам перейти до емпіричного вивчення даного феномену.

1.3. Методичне забезпечення емпіричного дослідження особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя

Мета констатуючого експерименту – виявити психологічні особливості розвитку ОЗ старшокласників щодо подружнього життя з урахуванням статі та зовнішніх умов соціалізації.

Для досягнення мети передбачалося розв’язання наступних завдань дослідження: вивчити проблему діагностики структурних компонентів ОЗ щодо майбутнього подружнього життя, виявити психологічні особливості розвитку та їхні рівні становлення з урахуванням статі та зовнішніх умов соціалізації.

Відповідно до мети і завдань констатуючого експерименту в дослідженні брали участь 238 учнів 9-11 класів шкіл Криму: 102 учні Скалистівської загальноосвітньої школи Бахчисарайського району; 136 учнів Бахчисарайської ЗОШ №3. За статевою ознакою: дівчат – 145, хлопців – 93.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є Закон України «Про освіту»; принцип єдності свідомості та діяльності (Л.С.Виготський [46], Г.С.Костюк [114], О.М.Леонтьєв [129], С.Л.Рубінштейн [190]); концептуальні положення про сутність особистості та закономірності її формування (К.О.Абульханова-Славська [2], Б.Г.Ананьєв [6], О.Г.Асмолов [11], І.Д.Бех [19], Л.І.Божович [23], М.Й.Боришевський [28], Б.С.Братусь [81], Л.С.Виготський [46], Г.С.Костюк [114], П.В.Лушин [133], С.Д.Максименко [135], С.Л.Рубінштейн [189]); положення про сутність особистісної зрілості (Л.І.Анциферова [9], М.Й.Боришевський [28], Ю.З.Гільбух [199], Є.І.Головаха [55], Г.В.Олпорт [228], Л.М.Потапчук [172], А.О.Реан [182], М.-А.Робер і Ф.Тільман [186], Т.М.Титаренко [216], О.С.Штепа [239], П.М.Якобсон [248]); науково-психологічні здобутки про суть і закономірності процесу становлення особистісної зрілості в юнацькому віці (Б.Г.Ананьєв [5], О.Г.Асмолов [11], Ю.З.Гільбух [199], І.М.Даниленко [65], М.Драганов [74], Л.Н.Коган [106], К.К.Платонов [168], Л.М.Потапчук [172], О.В.Темрук [212], О.С.Штепа [239]); концепції про суть структурних компонентів зрілої людини (О.Г.Асмолов [11], Б.С.Братусь [81], П.Я.Гальперін [49], М.Р.Гінзбург [53], Є.І.Головаха [55], Г.В.Олпорт [228], А.О.Реан [182], М.-А.Робер і Ф.Тільман [186], М.В.Савчин [193]); дослідження підготовки старшокласників до сімейного

життя (Т.М.Афанасьєва [12], Т.В.Буленко [30], Т.А.Демидова [67], А.О.Денисенко [68], О.І.Зрітнєва [82], О.Б.Кізь [98], С.В.Ковальов [103], В.П.Кравець [119]); положення про роль активних методів навчання в особистісному зростанні індивіда (І.В.Вачков [38], С.Д.Максименко [135], Л.А.Петровська [162], К.Рудестам [191], Т.С.Яценко [250]).

Так, системний підхід в дослідженні ОЗ щодо подружнього життя вимагає її розгляд в наступних аспектах: 1) як деяку якісну одиницю, яка має свої особливості розвитку як багатомірного явища, що має свої складові, різні рівні розвитку та характеристики; 2) як багатокомпонентне утворення, що включає когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти, які взаємопов'язані між собою; 3) як підсистему, що постійно розвивається, з постійною зміною зовнішніх і внутрішніх детермінацій (це виражається у тому, що на різних етапах навчання розвиваються різні якості індивіда).

У зв'язку з ідеєю Б.Г.Ананьєва, що становлення ОЗ відбувається на певному етапі життєвого шляху, у нашому дослідженні процес розвитку ОЗ щодо подружнього життя ми розпочали у ранньому юнацькому віці. Враховуючи це, реалізацію принципу розвитку ми розглядаємо в ранньому юнацькому віці, в якому старшокласник розкриває свої індивідуальні особливості та займається пошуком способів та засобів становлення своєї індивідуальності, неповторності.

Беручи до уваги положення про роль активних методів навчання у особистому зростанні індивіда та принцип самостійності гри (де гра є вищим проявом життя, що дає волю в умовах регламентованого існування), ми в розвивальному експерименті широко використовуємо інтерактивні методи навчання тощо.

Отже, експериментальне дослідження ОЗ являє собою складний процес в силу різних підходів до її структури. Саме тому дослідники використовували різні діагностичні методики залежно від мети дослідження та розуміння даного явища.

Із метою діагностики особистісної зрілості науковці використовують як комплекс методик, що дозволяють виміряти її складники (Г.Ю.Кравець [120], Л.В.Потапчук [170], О.В.Темрук [212], Р.М.Шаміонов [233]), так і одну авторську методику (Ю.З.Гільбух [197], О.С.Штепа [236]).

Враховуючи, що в сучасній психологічній науці відсутня єдина методика, яка дозволила б визначити рівень розвитку ОЗ щодо подружнього життя, нам необхідно було створити психодіагностичний комплекс (ПДК) валідних і надійних методик для дослідження кожного компонента ОЗ старшокласників щодо подружнього життя (когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного, регулятивно-поведінкового). Спираючись на трикомпонентну структуру Р.Бернса [18], В.В.Рибалки [185], Т.М.Титаренко [179], В.А.Ядова [247], ми підібрали такий ПДК у відповідності до змісту кожного компонента.

1. *Когнітивний компонент* (ЗУП), відповідно до мети та завдань дослідження, вивчався нами за допомогою модифікованих анкет В.П.Кравця [118], [119], С.В.Ковальова [104] (“Психологічні стосунки в сім’ї”, “Чого Ви чекаєте від подружнього життя”, “Сприйняття сімейного життя своїх батьків”, “Сім’я”, “Ваші знання про шлюб і сім’ю” тощо). Анкетування було спрямоване на виявлення знань та уявлень учнів про шлюб і сім’ю; розуміння умов, необхідних для щасливого подружнього життя; компоненти “мужності” та “жіночності”; очікувань молоді від шлюбу; загальний рівень готовності старшокласників до подружнього життя тощо. Більш детальну характеристику запропонованих анкет, запитання та відповіді на них подаємо в наступному розділі роботи.

2. *Емоційно-мотиваційно-ціннісний компонент* був представлений нами такими елементами, як мотиваційно-ціннісні орієнтації (МЦ), емпатійність (Em) та емоційна стійкість (Est). Для вивчення їх ми обрали: анкету “Яким Ви бачите свій майбутній шлюб”, запропоновану С.В.Ковальовим [104], якою ми визначили можливі мотиви одруження та цінності подружнього життя, їхній ранг; методику “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча, мета якої – визначити систему ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість особистості та є ядром мотивації життєвої активності [180]; “Методику багатофакторного дослідження особистості” Р.Кеттелла [180], яку використовували з метою визначення окремих рис особистості, а саме – рівня розвитку емоційної стійкості; модифікований “Тест-опитувальник емоційного відгукування” А.Мехрабієна і Н.Епштейна [158] дозволяє диференційовано здійснити вивчення рівня емпатійних тенденцій. “Тест-

опитувальник особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха [199, с. 143 - 155] був включений нами до складу ПДК з метою забезпечення більш диференційованого підходу до вивчення рівнів розвитку елементів ОЗ. Застосування цієї методики дало можливість визначити рівень емоційної стійкості за шкалою “життєва установка” та емпатійності – за шкалою “здатність до психологічної близькості з іншою людиною”.

3. До складу *регулятивно-поведінкового компонента* ОЗ увійшли: вольова саморегуляція (VI), відповідальність (I), самостійність (Sm), безконфліктність (II) та комунікабельність (K). Виділені елементи вивчалися нами за допомогою наступного ПДК: тест-опитувальник “Дослідження вольової саморегуляції” А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана [158] – використовувався з метою визначення рівня розвитку вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання; “Тест-опитувальник рівня суб’єктивного контролю” Дж.Роттера [13] – дає можливість ефективно оцінити рівень суб’єктивного контролю над різними життєвими ситуаціями; “Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха [199] – допоміг визначити рівень відповідальності за шкалою “почуття громадського обов’язку”; “Діагностика поведінки особистості в конфліктних ситуаціях” К.Томаса [103] – сприяла дослідженню переважаючого варіанту поведінки в конфліктній ситуації (суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування); “Методика багатофакторного дослідження особистості” Р.Кеттелла [199] – допомогла визначити окремі риси особистості (рівень розвитку самостійності, відповідальність, комунікабельність).

Отже, при підборі методик ми, насамперед, прагнули того, щоб на їхній основі можна було отримати результати, які б об’єктивно відображали теоретичну частину роботи та допомогли розв’язати поставлені завдання.

Відповідно, методики дають можливість визначити особливості індивідуального розвитку учнів, скласти більш-менш детальну психологічну характеристику старшокласників, встановити рівень розвитку окремих рис та якостей особистості, які є необхідними для подружнього життя. Таким чином, використання описаних вище методик дає можливість виявити рівні та динаміку

особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя, а також особливості прояву кожного із структурних її компонентів та елементів.

При опрацюванні результатів дослідження проводився кількісний і якісний аналіз матеріалу з використанням методів математичної статистики. Проведено кореляційний аналіз, що й представлено в другому розділі.

У третьому розділі роботи на основі особливостей розвитку компонентів ОЗ щодо подружнього життя з урахуванням статі і зовнішніх (територіальних) умов соціалізації будемо створювати програму, яка базуватиметься на підвищенні рівня розвитку компонентного складу та інтеграції його елементів у цілісне явище.

Висновки до першого розділу

1. Проблема особистісної зрілості щодо подружнього життя в психології є широкою. Для всебічного вивчення її необхідний не лише аналіз різних аспектів зрілої особистості (М.Й.Боришевський, Л.Ф.Бурлачук, Ю.З.Гільбух, Є.І.Головаха, М.Р.Гінзбург, Т.Н.Гусєва, І.М.Даниленко, О.В.Киричук, Л.Н.Коган, Г.С.Костюк, І.С.Кон, Г.В.Олпорт, Ю.О.Приходько, А.О.Реан, В.Ф.Сафін, О.В.Темрук, О.С.Штепа), готовності до сімейного життя (Т.М.Афанасьєва, Т.В.Буленко, А.О.Денисенко, Т.А.Демидова, В.П.Кравець та ін.), але й врахування практично всіх аспектів, що вивчаються психологічною наукою у відповідності до положень про сутність та закономірності процесу становлення ОЗ в юнацькому віці (Л.І.Анциферова, Є.І.Головаха, Г.В.Олпорт, Л.М.Потапчук, А.О.Реан, О.В.Темрук, Т.М.Титаренко, О.С.Штепа, П.М.Якобсон). Провідні ідеї психологів можуть служити методологічною основою дослідження.

2. Розвиток особистісної зрілості, її окремих компонентів були предметом психологічних досліджень, але становлення даного феномену щодо подружнього життя та його специфіка щодо юнацького віку не вивчалися. Тому змістовна сторона розвитку особистості, а точніше становлення особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя у юнаків та дівчат (її зміст, структура, особливості вияву структурних компонентів), стала предметом нашого дослідження.

3. Створення головного підґрунтя для розвитку та становлення особистісної зрілості щодо подружнього життя зумовлюють певні особистісні особливості

юнацького віку: підвищена пізнавальна активність, прагнення до самовизначення у всіх сферах життя тощо.

4. Зміст ОЗ щодо подружнього життя – це комплекс загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупність вмінь, що спрямовують молоду особистість до подальшої підготовки та її готовності як майбутнього сім'янина.

Таким чином, феномен особистісної зрілості щодо подружнього життя об'єктивно представлений як інтегральне (когнітивне, емоційно-мотиваційно-ціннісне, регулятивно-поведінкове) утворення особистості, що відображає ступінь інтеріоризації її цінностей у внутрішньому плані дій у процесі самостановлення людини. Саме цим психологічно підкреслюється координуюча роль особистісної зрілості в системі взаємодії особистості в середовищі.

5. Базуючись на системно-інтегративному підході, ми визначаємо поняття “особистісна зрілість щодо подружнього життя” як інтегральне (динамічне) утворення, високий рівень і гармонійний розвиток складників якого забезпечують готовність до конструктивного створення сімейних взаємин. Воно являє собою синтез взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного, регулятивно-поведінкового. А тому особистісна зрілість щодо подружнього життя є не лише одним зі структурних компонентів зрілої людини (Б.Г.Ананьєв, Ю.З.Гільбух, Г.В.Олпорт, Р.М.Шаміонов), а й необхідною умовою, що передує розвитку готовності молоді щодо шлюбно-сімейного життя (О.І.Зрітнева, Г.Крайг). Розвиток особистісної зрілості щодо подружнього життя сприятиме зміцненню зрілості людини та покращенню процесу подальшої підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин.

6. Зважаючи на те, що в сучасній психологічній науці відсутній єдиний метод, який дозволяє встановити рівень розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя, ми використали у своїй науково-дослідній роботі психодіагностичний комплекс валідних та надійних методик для дослідження кожного компонента ОЗ. На нашу думку, психодіагностичний комплекс (враховуючи його можливість всебічно охопити складники особистісної зрілості та те, що кожна з обраних методик відрізняється надійністю і валідністю)

дасть можливість виявити і описати рівні розвитку всіх елементів особистісної зрілості щодо подружнього життя (когнітивної сфери, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, емпатійності, емоційної стійкості, вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності, безконфліктності, комунікабельності) та на цьому ґрунті передбачити психолого-педагогічні умови становлення та розвитку ОЗ старшокласників щодо майбутнього подружнього життя.

РОЗДІЛ 2

СТАТЕВО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ

У даному розділі наведені результати констатувального експерименту щодо особливостей вияву структурних компонентів особистісної зрілості щодо подружнього життя; представлені дані експериментального дослідження рівнів розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя в аспекті статевої диференціації та зовнішніх умов соціалізації.

2.1. Стан сформованості когнітивного компонента особистісної зрілості щодо подружнього життя в юнацькому віці

Проаналізувавши дослідження останніх років стосовно знань та уявлень старшокласників про майбутню сім'ю (Т.В.Буленко [30], Т.А.Демидова [67], В.П.Кравець [118], В.О.Сисенко [208], І.М.Шалімова [232] та ін.), не можна не погодитися з висновками, що в багатьох питаннях молодь виявляє низький рівень поінформованості (це підтверджується і нашими результатами, наведеними нижче). Аналіз навчальних планів, програм свідчить про те, що формування знань з питань шлюбу, сім'ї та міжособистісних стосунків у школі відбувається за допомогою навчальних дисциплін (анатомія, фізіологія, гігієна, література, історія тощо). Зазначені результати досліджень дозволяють нам стверджувати, що така нецілеспрямована система розвитку ОЗ щодо подружнього життя недостатньо ефективна та не відповідає сучасним вимогам життя.

У результаті вивчення та аналізу наукової літератури зі шлюбно-сімейної проблеми ([7], [12], [25], [30], [37], [44], [45], [54], [56], [67], [72], [75], [101], [104], [118], [200], [232]) була визначена загальна система знань, уявлень, якими повинні оволодіти старшокласники: знання із психології та педагогіки, знання з питань моралі, етики та естетики, фізіології статі, сексології шлюбу, юридично-правові, господарсько-економічні знання, уявлення про необхідні риси сім'янина тощо. Виділена система знань та уявлень дуже широка (у межах одного дослідження неможливо дослідити таке коло питань).

Дана система знань та уявлень взята нами за основу при організації розвивального експерименту, але, виконуючи завдання дослідження, ми повинні, у першу чергу, сконцентрувати свою увагу на виявленні актуального рівня психолого-педагогічних знань, уявлень старшокласників про сім'ю та про найсуттєвіші, необхідні якості, які мають бути особистісними рисами майбутнього сім'янина.

Особливості когнітивного компонента вивчаються нами за допомогою самооцінюючих анкет. Анкетування було спрямоване на виявлення знань та уявлень старшокласників щодо особистісних рис, які є необхідними для щасливого подружнього життя, та загальних уявлень про сім'ю та ставлення до неї.

З метою вивчення ставлення старшокласників до майбутнього шлюбу та сім'ї ми запропонували їм такі питання: “Ваше ставлення до свого майбутнього шлюбу та сім'ї?” та “Яка точка зору Вам ближча?” (табл. 2.1 та 2.2).

Таблиця 2.1

Розподіл учнівських відповідей на запитання: “Ваше ставлення до свого майбутнього шлюбу та сім'ї?”

“Ваше ставлення до свого майбутнього шлюбу та сім'ї?”	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Позитивне	57	66,3	29	58,0	39	66,1	21	48,8	146	61,3
Байдуже	3	3,5	4	8,0	2	3,4	4	9,3	13	5,5
Негативне	4	4,6	1	2,0	1	1,7	1	2,3	7	3,0
Не задумувався з цього приводу	22	25,6	16	32,0	17	28,8	17	39,5	72	30,2

Таблиця 2.2

Розподіл учнівських відповідей на запитання: “Яка точка зору Вам ближча?”

“Яка точка зору Вам ближча?”	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
№ 1	30	34,9	17	34	27	45,8	24	55,8	98	41,2
№ 2	22	25,6	11	22	8	13,6	6	14,0	47	19,7
№ 3	6	7,0	13	26	7	11,8	2	4,6	28	11,8
№ 4	26	30,2	7	14	17	28,8	10	23,3	60	25,2
№ 5	2	2,3	2	4	-	-	1	2,3	5	2,1

Результати свідчать про те, що більше половини всіх досліджуваних дівчат (66,2%) та хлопців (53,8%) мають позитивне ставлення до майбутнього шлюбу та сім'ї. Третина всіх досліджуваних старшокласників “не задумувалася з цього приводу”. Для незначної частини учнів характерне негативне та байдуже ставлення до свого майбутнього шлюбу та сім'ї.

Як видно з таблиці 2.2, 41,2% всіх учнів переконані, що “шлюб – одноразове рішення та вступити в нього треба лише раз” (№ 1); 25,2% старшокласників впевнені, що “ретельний вибір шлюбного партнера забезпечить міцність сім'ї” (№ 4); 19,7% переконані, що “до розлучення може прийти кожна сім'я” (№ 2); 11,8% вважають, що “брати розлучення при наявності дітей небажано” (№ 3); 2,1% дотримуються думки, що “можна прожити життя і без сім'ї” (№ 5).

Наші результати показали певну закономірність серед міських дівчат, сільських дівчат та сільських хлопців: найбільше учнів у кожній групі на перше місце ставить твердження №1 (“шлюб – одноразове рішення та вступити в нього треба лише раз”), дещо менше учнів на друге місце ставить твердження № 4 (“ретельний вибір шлюбного партнера забезпечить міцність сім'ї”) і ще менше, по спадаючій - №2, №3, №5 (ніхто із сільських дівчат не обрав останнє твердження). Серед міських хлопців спостерігається інша ієрархія. На перше місце ставлять твердження №1 (як і всі інші), на друге місце - №3 (“брати розлучення при наявності дітей небажано”), на третє - № 2 (“до розлучення може прийти кожна сім'я”), потім №4 і № 5 (як і інші учні).

Дані результати дають підставу для висновків: 1) у старшокласників необхідно розвивати позитивну установку на сім'ю та сімейне життя; 2) учнів необхідно знайомити з перевагами шлюбно-сімейного життя.

Наступне питання, яке цікавило нас на початку експериментальної роботи, було сформульоване так: “Які умови необхідні для щасливого сімейного життя?”. Старшокласники виділили 9 умов сімейного щастя: взаємне кохання, почуття обов'язку, взаєморозуміння між подружжям, матеріальний добробут, наявність окремого житла, діти, цікава робота, хороші друзі та інтимність (табл. 2.3).

Після ранжування розуміння цінностей у досліджуваних міських хлопців

має такий порядок: взаємне кохання, взаєморозуміння між подружжям, матеріальний добробут, почуття обов'язку, діти – перші місця; інтимність, хороші друзі, наявність окремого житла – останні місця. У сільських хлопців ієрархія здійснених виборів дещо інша: взаємне кохання, взаєморозуміння між подружжям, діти, матеріальний добробут, наявність окремого житла – перші місця; почуття обов'язку, хороші друзі, інтимність – останні місця. У міських дівчат розуміння цінностей має таку послідовність: перші місця – взаємне кохання, взаєморозуміння між подружжям, матеріальний добробут, діти, наявність окремого житла; останні місця – почуття обов'язку, інтимність, хороші друзі. Майже не відрізняється послідовність і у сільських дівчат: взаємне кохання, взаєморозуміння між подружжям, матеріальний добробут, наявність окремого житла, діти – перші місця; хороші друзі, інтимність, почуття обов'язку – останні. Отже, можна підсумувати, що на перші місця старшокласники ставлять взаємне кохання, взаєморозуміння між подружжям; на останні місця - хороші друзі, інтимність та у більшості – почуття обов'язку.

Таблиця 2.3

Рангові місця умов, що є необхідними для щасливого сімейного життя

Умови щасливого сімейного життя	Місто		Село	
	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата
Взаємне кохання	1	1	1	1
Почуття обов'язку	4	9	9	7
Взаєморозуміння між подружжям	2	2	2	2
Матеріальний добробут	3	3	4	3
Наявність окремого житла	7	5	5	4
Діти	5	4	3	5
Цікава робота	6	6	6	6
Хороші друзі	8	7	8	9
Інтимність	9	8	7	8

Внаслідок ранжування результатів опитування досліджуваних міських хлопців та дівчат і сільських хлопців та дівчат за отриманими величинами щодо умов щасливого сімейного життя був визначений коефіцієнт рангової кореляції [104].

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між даними досліджуваних груп міських хлопців та дівчат дорівнює 0,73; між даними груп сільських хлопців та

дівчат дорівнює 0,90; між результатами груп міських та сільських хлопців дорівнює 0,68; між даними міських та сільських дівчат – 0,91. Отже, коефіцієнт є досить високим та статистично достовірним (при вірогідності допустимої помилки 0,01). Ці дані свідчать про те, що уявлення та переконання старшокласників (як хлопців, так і дівчат; як міських, так і сільських учнів) щодо необхідних умов для щасливого сімейного життя є дуже схожими, майже ідентичними.

У результаті детального вивчення когнітивної сфери старшокласників ми виявили відсутність бажання брати на себе відповідальність за долю іншої людини, зміцнювати шлюб, брати на себе шлюбно-сімейні обов'язки тощо. Це свідчить про те, що у значної частини школярів не сформована установка на створення майбутньої сім'ї.

Під час бесіди ми з'ясували, що учні своє сімейно-шлюбне життя бачать щасливим. Проте, провівши додаткове обстеження учнів, ми виявили дещо різне розуміння ними цього поняття. Для того, щоб з'ясувати, що для старшокласників є щастям, ми поставили їм таке питання “Що таке щастя?” та запропонували 10 афоризмів: 1) щастя – бути самим собою; 2) щастя – це коли тебе розуміють; 3) щастя – у праці; 4) щастя – бути таким, як усі; 5) найщасливіша людина та, яка потрібна людям; 6) щастя – у подоланні себе, у самовдосконаленні; 7) щоб бути щасливим, треба жити правильно; 8) щастя – у боротьбі; 9) розкажи хто твій друг, і я скажу, чи щасливий ти; 10) якщо хочеш бути щасливим – будь ним.

Після ранжування у досліджуваних хлопців розуміння “щастя” має такий порядок: I ранг – “найщасливіша людина та, яка потрібна людям” (№5); II – “щастя – це коли тебе розуміють” (№2); III – “якщо хочеш бути щасливим – будь ним” (№10). Дівчата вибирали такі афоризми: I ранг – “якщо хочеш бути щасливим – будь ним” (№10); II – “найщасливіша людина та, яка потрібна людям” (№5); III – “щастя – це коли тебе розуміють” (№2). Такі твердження, як “щастя – бути таким як усі” (№ 4), “щастя – у праці” (№3), “щоб бути щасливим, треба жити правильно” (№7), “розкажи хто твій друг, і я скажу, чи щасливий ти” (№9) та “щастя – у боротьбі” (№8) зайняли останні рангові місця.

Таким чином, кожен із старшокласників визначив щастя по-своєму, у

відповідності до свого розуміння даного поняття. Але головним є те, що на перші місця всі учні поставили однакові твердження – № 2, № 5 та №10, суть яких полягає в необхідності для подружнього життя взаєморозуміння, бажання бути корисним. Це дуже важливо, оскільки для створення щасливої сім'ї необхідно, щоб у подружжя було майже однакове уявлення про щастя [119].

Для того, щоб з'ясувати готовність учнів до вступу у шлюб, ми поставили їм наступне питання: “Чи готові Ви до вступу в шлюб та створення сім'ї?” (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Розподіл учнівських відповідей на запитання:
“Чи готові Ви до вступу в шлюб та створення сім'ї?”**

“Чи готові Ви до вступу в шлюб та створення сім'ї?”	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Так	11	12,8	10	20	5	8,5	1	2,3	27	11,3
Ні	48	55,8	21	42	32	54,2	22	51,2	123	51,7
Не зовсім	27	31,4	19	38	22	37,3	20	46,5	88	37,0

Отримані дані свідчать про те, що дуже мало досліджуваних школярів (11,3%) вважають себе готовими до вступу в шлюб та створення сім'ї, причому в місті серед школярів юнацького віку даний показник вищий, ніж серед учнів у сільській місцевості; більше половини старшокласників (51,7%) не готові до вступу в шлюб та створення сім'ї, причому дівчат з такою точкою зору більше, ніж хлопців; усі інші (37,0%) не зовсім готові до вступу у шлюб.

Як показали результати нашого дослідження, не всі хлопці та дівчата орієнтовані на створення сім'ї. Деякі хотіли б отримати сімейне щастя без особистої праці та будь-яких турбот. Споживацька психологія є однією з причин багатьох шлюбно-сімейних проблем. А звідси й висновок: школярів потрібно орієнтувати на систематичну працю по створенню сімейного щастя власними руками.

У науковій літературі виділяють такі види стосунків у сім'ї. За ознакою розподілу влади найчастіше сім'ї бувають авторитарними або демократичними. Авторитарна сім'я характеризується чітким підпорядкуванням дружини чоловікові або чоловіка дружині. Демократична сім'я заснована на взаємній

повазі членів сім'ї, на розподілі шлюбно-сімейних ролей у відповідності з потребами, особистісними якостями, здібностями та можливостями членів подружжя, на рівній участі кожного з них у всіх справах шлюбно-сімейного життя та спільному прийнятті всіх важливих рішень.

На запитання “Якими повинні бути стосунки між шлюбними партнерами?” переважна більшість учнів обрала відповідь “рівність та взаємність між шлюбними партнерами” (92,4% дівчат та 76,3% хлопців). За іншими відповідями спостерігаються розбіжності. Так, 21,5% всіх досліджуваних хлопців вважають, що “дружина повинна підкорятися чоловікові”, 2,2% – що “чоловік повинен поступатися жінці”. У дівчат спостерігається протилежний вибір: 6,2% з них вважають, що “чоловік має поступатися жінці” та 1,4% – “дружина повинна підкорятися чоловікові”, але небагато дівчат обрала даний варіант відповіді. Виявлена розбіжність у поглядах щодо взаємостосунків між партнерами може призвести до непорозумінь при міжстатевому спілкуванні та побудові подружніх стосунків. У результаті цього з'являється незадоволення собою та партнером, а згодом – і шлюбом. Отже, дані результати спрямовують нас на певний напрямок подальшої роботи з молоддю. Результати відповідей старшокласників відображені у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл учнівських відповідей на питання “Якими повинні бути стосунки між шлюбними партнерами?”

“Якими повинні бути стосунки між шлюбними партнерами?”	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Дружина повинна підкорятися чоловікові	1	1,2	13	26,0	1	1,7	7	16,3	22	9,0
Чоловік має поступатися жінці	5	5,8	-	-	4	6,8	2	4,7	11	5,0
Рівність та взаємність між партнерами	80	93,0	37	74,0	54	91,5	34	79,0	205	86,0

Аналізуючи отримані дані щодо вибору старшокласниками стосунків у своїй майбутній сім'ї, ми виділили “біархат” як переважаючий, головний тип

стосунків. Звідси виходить, що як дівчата, так і хлопці, незважаючи на місце проживання, орієнтовані на рівність та взаємність при побудові шлюбно-сімейних стосунків. Учні бажають, щоб чоловік та дружина на рівних брали участь у сімейних справах, а саме – у побуті та при виконанні батьківських функцій. Але при розподілі сімейних обов'язків, ролей хлопці та дівчата юнацького віку не завжди враховують статево-психологічні особливості чоловіка та жінки, їх індивідуальні якості, схильності, можливості.

Під час спілкування зі старшокласниками ми з'ясували, що дівчата бачать своїх майбутніх чоловіків мужніми, а хлопці хочуть, щоб їхні майбутні дружини були жіночними. Для уточнення даних понять ми запропонували виділити суттєві компоненти мужності та жіночності. Було виділено понад 25 компонентів, що входять у дані поняття.

Поняття “мужній” включає в себе: фізичну силу, безстрашність, чесність, наполегливість, відповідальність, зовнішню привабливість, вірність, скромність, самостійність, благородність, елегантність, ніжність до коханої, турботливість, освіченість, хазяйновитість, працелюбність, ерудованість, комунікабельність, готовність прийти на допомогу, енергійність, здоров'я, почуття гумору тощо. У поняття “жіночність”, на думку старшокласників, входять: материнські почуття, ніжність, відповідальність, чесність, вірність, скромність, елегантність, чуттєвість, вміння співчувати та співпереживати (емпатійність), комунікабельність, енергійність, плаксивість, вразливість, м'якість, поступливість, самопожертвування, працелюбність, душевність, тонкий смак, акуратність, освіченість, широкий кругозір, ерудованість, принциповість, вміння прощати, суспільна активність, хазяйновитість, бережливість, терплячість, доброта, зовнішня привабливість, сексуальність тощо. Послідовність обраних компонентів, що входять у поняття “мужність”, “жіночність” серед груп міських дівчат та хлопців, сільських дівчат і хлопців, виявилася різною. Ми пропонуємо перші 10 найголовніших, на думку старшокласників, компонентів з кожного поняття. Результати у табл. 2.6 та 2.7.

Аналіз уявлень старшокласників про якості, характеристики, що увійшли до змісту поняття “мужність” показав, що вся різноманітність їх може бути

представлена трьома групами. До першої групи увійшли компоненти, які найчастіше вибирали учні: безстрашність, відповідальність, ніжність до коханої, фізична сила, наполегливість, самостійність, чесність, вірність, готовність прийти на допомогу та комунікабельність. До другої – людяність, освіченість, турботливість, елегантність, здоров'я, зовнішня привабливість, працелюбність, скромність, ерудованість. Третю групу склали компоненти, які учні обрали в поодиноких випадках: хазяйновитість, широкий кругозір, елегантність та ін.

Таблиця 2.6

Рангові місця компонентів “мужності”, визначених старшокласниками

Компоненти	Місто		Село	
	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата
Безстрашність	1	5	1	1
Відповідальність	2	1	6	4
Ніжність до коханої	5	2	4	2
Фізична сила	4	8	3	3
Наполегливість	2	9	2	9
Самостійність	6	7	5	7
Чесність	9	3	7	6
Готовність прийти на допомогу	8	4	9	5
Вірність	7	6	8	8
Комунікабельність	10	10	10	10

Таблиця 2.7

Рангові місця компонентів “жіночності”, визначених старшокласниками

Компоненти	Місто		Село	
	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата
Материнські почуття	3	3	2	1
Відповідальність	1	4	4	2
Ніжність	2	1	5	3
Чесність	5	5	1	7
Скромність	4	6	3	6
Елегантність	6	2	7	4
Чуттєвість	7	7	8	5
Вірність	8	8	6	9
Емпатійність	9	9	9	8
Комунікабельність	10	10	10	10

На перші місця міські хлопці ставлять: безстрашність, відповідальність, наполегливість, фізична сила, ніжність до коханої. У сільських хлопців послідовність обраних компонентів має такий вигляд: безстрашність, наполегливість, фізична сила, ніжність до коханої, самостійність. У міських дівчат ієрархія здійснених виборів дещо інша, ніж у сільських. У них – це відповідальність, ніжність до коханої, чесність, готовність прийти на допомогу, безстрашність. У сільських дівчат: безстрашність, ніжність до коханої, фізична сила, відповідальність, готовність прийти на допомогу.

Отже, найголовнішими рисами мужності і для дівчат і для хлопців є безстрашність та ніжність до коханої. Серед наступних найсуттєвіших компонентів даного поняття спостерігаються розбіжності. Хлопці виділяють фізичну силу та наполегливість, а дівчата – відповідальність та готовність прийти на допомогу.

Внаслідок ранжування відповідей досліджуваних міських хлопців і дівчат та сільських хлопців і дівчат за характеристикою “мужність” був визначений коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Даний коефіцієнт рангового співвідношення компонентів “мужності” міських хлопців та дівчат дорівнює 0,20; сільських хлопців та дівчат дорівнює 0,52; хлопців міських та сільських – дорівнює 0,84; дівчат міських та сільських – дорівнює 0,61. Отже, коефіцієнт є досить високим та статистично достовірним між даними досліджуваних хлопців та окремо між результатами груп дівчат (при вірогідності допустимої помилки 0,01). Ці дані свідчать про те, що уявлення та переконання стосовно поняття “мужності” у групах міських та сільських хлопців виражені однаковою мірою; міських та сільських дівчат – майже співпадають; міських хлопців та дівчат – майже протилежні; сільських хлопців та дівчат – у більшій мірі не схожі.

Виявлені суперечності в поглядах щодо поняття “мужності” в групах дівчат та хлопців можуть призвести до міжособистісних непорозумінь при спілкуванні та взаємодії, а згодом – при побудові сімейних стосунків. Як наслідок – сімейне життя не є щасливим, а з часом переростає в невдоволення собою, партнером та шлюбом. Отже, розбіжності в поглядах і переконаннях старшокласників демонструють недостатній рівень розвитку когнітивної сфери, що, у свою чергу,

негативно впливає на розвиток особистісної зрілості в нашому дослідженні.

Аналіз уявлень старшокласників про якості, характеристики, що увійшли в поняття “жіночність”, ми теж здійснили за трьома групами. У першу групу увійшли компоненти, які найчастіше вибирали учні: материнські почуття, ніжність, чуттєвість, чесність, скромність, елегантність, вірність, відповідальність, емпатійність, комунікабельність (див. табл. 2.7). Другу групу складають самопожертвування, плаксивість, душевність, тонкий смак, акуратність, м'якість, привабливість, доброта. Третю групу складають компоненти, які вибирала незначна кількість учнів та в поодиноких випадках: енергійність, освіченість, поступливість, принциповість, хазяйновитість, терпеливість та ін.

На перші місця хлопці ставлять (відрізняється лише ранговий порядок): відповідальність (міські хлопці ставлять на I, сільські хлопці – на IV); ніжність (відповідно на II і V місце); материнські почуття (на III і II місце); скромність (на IV і III місце); чесність (на V і I місце). У міських дівчат послідовність обраних компонентів “жіночності” можна представити у такому порядку: ніжність, елегантність, материнські почуття, відповідальність, чесність. У сільських дівчат – материнські почуття, відповідальність, ніжність, елегантність, чуттєвість. У дівчат спільними виявилися такі компоненти, як материнські почуття, відповідальність, ніжність та елегантність.

Внаслідок ранжування результатів дослідження серед міських хлопців та дівчат і сільських хлопців та дівчат за отриманими характеристиками “жіночності” був визначений коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Даний коефіцієнт рангового співвідношення компонентів “жіночності” міських хлопців та дівчат дорівнює 0,82; сільських хлопців та дівчат дорівнює 0,50; міських та сільських хлопців – дорівнює 0,74; міських та сільських дівчат – дорівнює 0,84. Отже, коефіцієнт є досить високим та статистично достовірним (при вірогідності допустимої помилки 0,01). Ці дані показують, що уявлення та переконання старшокласників (як хлопців, так і дівчат; як міських, так і сільських учнів) щодо поняття “жіночності” за змістом дуже подібні, майже тотожні.

Отримані дані відносно знань, уявлень та переконань старшокласників щодо

необхідних характеристик “мужності” та “жіночності” були доповнені даними, що розкривають розуміння і цінування досліджуваними найважливіших якостей сім’янина.

Результати свідчать про те, що на першому місці у старшокласників стоїть відповідальність (усі вони, крім міських хлопців, на перше місце ставлять самостійність), друге поділили комунікабельність (крім міських дівчат), самостійність (у сільських хлопців і міських дівчат) та відповідальність (лише у міських хлопців), на третє місце більшість учнів ставить вміння співпереживати (крім сільських дівчат, вони на третє місце ставлять наполегливість), а міські дівчата виділили ще й комунікабельність (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Визначені рангові місця якостей сім’янина старшокласниками

	Стать	I	II	III
Село	Хлопці	відповідальність	комунікабельність, самостійність	Вміння співпереживати
	Дівчата	відповідальність	комунікабельність	наполегливість, вміння співпереживати
Місто	Хлопці	самостійність	комунікабельність, відповідальність	Вміння співпереживати
	Дівчата	відповідальність	самостійність	комунікабельність, вміння співпереживати

Вищезазначені дані показують, що старшокласників не можна вважати особистісно зрілими щодо майбутнього подружнього життя, оскільки вони мають досить чіткі, але не завжди правильні знання, уявлення та переконання щодо необхідних умов для щасливого подружнього життя, стосунків між шлюбними партнерами, характеристик мужності та жіночності; якостей, які мають бути особистими рисами сім’янина тощо. Очевидне й те, що міські хлопці, сільські хлопці, міські дівчата та сільські дівчата дещо по-різному розуміють дані поняття та характеристики. Визначені особливості, не своєчасно скореговані та уточнені, можуть сформувати у старшокласників неадекватні очікування щодо самооцінки та оцінки партнера, його поведінки, а це, у свою чергу, спричинить ряд конфліктів, міжособистісних непорозумінь, що призведе до нещасливого подружнього життя. Отже, важливо допомогти підростаючій генерації: надати

необхідну інформацію та успішно розвинути потрібні особистісні якості сім'янина. І цей процес розвитку є складним та багатостороннім.

Дуже важливу роль при становленні ОЗ щодо подружнього життя відіграє школа, оскільки підготовка до шлюбу та подружнього життя завжди була одним з головних завдань юнацького віку. Особливо гостро дане завдання постає в наш час, у зв'язку із спотвореними в суспільстві знаннями, уявленнями та переконаннями про кохання, щастя, вірність, відповідальність, добро та зло тощо.

На основі експериментально отриманих даних можна зробити висновок, що когнітивний компонент особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя характеризується наступними особливостями:

- переважна більшість учнів, незалежно від статі та зовнішніх умов соціалізації, має позитивне ставлення до свого майбутнього шлюбу та сім'ї;

- певна кількість учнів має чіткі уявлення та переконання щодо розуміння шлюбу, вважає, що вирішувати питання про вступ до шлюбу необхідно один раз у житті, а також, що ретельний вибір шлюбного партнера забезпечить міцність майбутньої сім'ї;

- щодо необхідних умов для щасливого подружнього життя старшокласники майже однотайно ставлять на перші місця взаємне кохання та взаєморозуміння між подружжям; на останні місця – хороших друзів, інтимність та почуття обов'язку;

- кожен зі старшокласників розуміє та визначає щастя по-своєму, але найголовнішим є те, що на перші місця учні ставлять однакові твердження, суть яких полягає в необхідності для подружнього життя взаєморозуміння, бажання бути корисним, мати прагнення та бажання діяти, щоб відчувати себе щасливим;

- більшість учнів переконана, що майбутні шлюбно-сімейні стосунки мають бути орієнтовані на рівність та взаємність;

- більшість старшокласників має широке та неоднозначне уявлення про мужність та жіночність, у хлопців та дівчат дані поняття дещо відрізняються. Хлопці визначають мужність як безстрашність, наполегливість, фізичну силу, ніжність до коханої, самостійність, відповідальність; жіночність – як материнські

почуття, відповідальність, чесність, ніжність, скромність. Дівчата визначають мужність не лише як ніжність до коханої, відповідальність, безстрашність та фізичну силу, а ще й як чесність та готовність прийти на допомогу; жіночність – не лише як материнські почуття, ніжність, відповідальність, але й як елегантність та чуттєвість.

- всі учні виділяють три групи найголовніших характеристик сім'янина, якими повинен володіти кожен: вольові та емоційні якості, комунікабельність;

- найбільша кількість учнів зазначає, що вона не готова або не зовсім готова до вступу в шлюб та створення сім'ї.

Отже, когнітивний компонент ОЗ старшокласників щодо подружнього життя недостатньо розвинутий, що потребує пошук шляхів його активізації у навчально-виховному процесі. Особливості емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента ОЗ щодо подружнього життя представлена у наступному підрозділі.

2.2. Особливості емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя

Емоційно-мотиваційно-ціннісний компонент передбачає існування в старшокласників стійкої позитивної мотивації до шлюбу, свідоме бажання мати сім'ю, прагнення бути щасливим у шлюбі, досягати успіхів попри різні ускладнення і труднощі. До цього компонента входять цілі та мотиви одруження, якими виступають потреби у спілкуванні та вихованні дітей, матеріальні потреби, очікування кращого життя, ціннісні орієнтації подружнього життя, життєві позиції особистості, а також емпатійність у формі співчуття і співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка та емоційна стійкість, що розкривають емоційний світ міжособистісних стосунків.

Важливу роль для розуміння процесів становлення сім'ї відіграє вивчення **ціннісних орієнтацій** особистості. Шлюб, сім'я налаштовані так, що у чоловіка і жінки має бути однакова чи подібна система цінностей. Коли один із них оцінює якісь вчинки як нормальні, а інший – як ненормальні, дуже швидко настає дисонанс у стосунках, і шлюб стає неможливим. Ціннісні орієнтації особистості

являють собою цілісну і відносно стійку систему фіксованих установок, які визначаються як специфічний стан суб'єкта, його готовність до виконання певної діяльності з метою задоволення своєї потреби [56], [119]. Ціннісні орієнтації мають важливе значення у становленні ОЗ старшокласників щодо подружнього життя. Саме ціннісні орієнтації значною мірою визначають вибір майбутнього партнера, задоволеність і стабільність у сім'ї, впливають на характер міжособистісних стосунків, рольові очікування, прагнення тощо [172].

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе, основу світобачення і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції та філософії життя. Ціннісні орієнтації є важливим елементом структури ОЗ старшокласників. Вони формуються в процесі взаємодії особистості із соціальним середовищем, характеризують стійке ставлення особистості до матеріальних і духовних цінностей, виконують функцію внутрішнього регулювання поведінки людини в певних соціальних умовах [120], [172], [182].

Для вивчення ціннісних орієнтацій школярів нами була використана методика “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча [103], [180]. Ця методика відображає особливості функціонування ціннісних орієнтацій особистості. Цінності розглянуто за двома основними групами: першу становлять цінності-цілі (термінальні цінності, далі Т-цінності), другу – цінності-засоби (інструментальні цінності, далі І-цінності).

Т-цінності – це те, що потенційно може мати значення для особистості, коли вона визначається у світі та суспільстві, а також те, до чого вона прагне нині і прагнучиме в майбутньому. Т-цінності ніби визначають сенс життя людини, вказують, що для неї є визначальним та цінним. Вміння самовизначитися, знайти самого себе, свою мету і своє місце в житті – важливий показник особистісної зрілості. І-цінності – це засоби, які людина вважає найбільш дієвими в досягненні життєво важливої мети. Ці цінності відіграють роль інструмента, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

Виділення у структурі і змісті ціннісних орієнтацій цих двох груп цінностей

дає змогу глибше інтерпретувати їхній змістовий бік. Старшокласники мали прорангувати 18 термінальних та 18 інструментальних цінностей. Таким чином, ми отримали ієрархічну (рангову) структуру ціннісних орієнтацій учнів. Цінності, що знаходяться у верхній частині цієї структури, визначають головну орієнтацію індивіда на певну мету та засоби його діяльності, що дає змогу охарактеризувати спрямованість особистості. Цінності, що знаходяться в нижній частині структури, також характеризують спрямованість особистості, оскільки показують малу значущість певних цілей та засобів для цієї людини. Цінності, що згрупувалися всередині структури, дають мало інформації для визначення спрямованості особистості. Їм властива тенденція до змін рангового місця залежно від умов життя та діяльності учня.

Аналіз даних, розглянутих вище, дав змогу визначити типологію ціннісних орієнтацій учнів 9-11 класів міста та села, а також встановити їхню статеву диференціацію (див. додатки Б. 1 та Б. 2).

Як термінальні, так і інструментальні цінності різняться залежно від статі та зовнішніх умов соціалізації. Отже, можна визначити переважно “чоловічі” та переважно “жіночі” ціннісні орієнтації, а також орієнтації, що переважають у містах і селах.

Розглянуті “чоловічі” та “жіночі” ціннісні орієнтації в місті та в селі, на нашу думку, дають змогу диференціювати їх, оскільки вони не збігаються в хлопців і дівчат. Саме хлопці з міста до Т-цінностей віднесли матеріально забезпечене життя (3 місце) та життєву мудрість (4 місце), що не спостерігається в інших хлопців. Дівчата із села до Т-цінностей включили ще й матеріально забезпечене життя (4 місце), чого не спостерігається в міських дівчат. До виділених дівчатами із села І-цінностей дівчата з міста внесли ще й відповідальність (3 місце) і незалежність (5 місце), а сільські хлопці, крім виділених міськими хлопцями, також додали відповідальність (4 місце).

Отже, на перші місця хлопці міста поставили такі Т-цінності: здоров'я, кохання, матеріально забезпечене життя, життєва мудрість, щасливе сімейне життя. Серед І-цінностей – вихованість, акуратність, освіченість, життєрадісність,

чесність. Для міських дівчат Т-цінності – це кохання, здоров'я, вірні друзі, щасливе сімейне життя, цікава робота, а І-цінності – вихованість, акуратність, відповідальність, чесність, незалежність. Перші місця Т-цінностей у хлопців із села посідають: здоров'я, кохання, вірні друзі, цікава робота, щасливе сімейне життя, а серед І-цінностей – вихованість, освіченість, акуратність, відповідальність, чесність. Для сільських дівчат Т-цінності – це здоров'я, кохання, вірні друзі, матеріально забезпечене життя, щасливе сімейне життя, а І-цінності – вихованість, чесність, акуратність, освіченість, життєрадісність.

У ранговій структурі цінностей привертає увагу те, що “вихованість”, “здоров'я” та “кохання” у всіх учнів займають перші місця, “щасливе сімейне життя” займає 5 місце, окрім міських дівчат (у них “щасливе сімейне життя” займає 4 місце). Дані цінності згруповано у верхній частині ієрархічної структури, що визначає головну орієнтацію сучасних старшокласників.

У результаті ранжування даних усіх старшокласників за термінальними та інструментальними цінностями був визначений коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між даними про цінності міських хлопців та дівчат дорівнює 0,93 (термінальні) та 0,78 (інструментальні); між цінностями сільських хлопців та дівчат дорівнює відповідно 0,91 та 0,81; між результатами міських та сільських хлопців кореляція дорівнює 0,90 та 0,91; у дівчат міських та сільських відповідно 0,65 та 0,65. Отже, коефіцієнт кореляції є досить високим та статистично достовірним, при вірогідності допустимої помилки 0,01. Ці дані показують, що цінності всіх старшокласників загалом не залежать від умов проживання та слабо залежать від статі, і що з розвитком термінальних цінностей розвинулися і інструментальні.

Ціннісні орієнтації особистості включають різні аспекти взаємостосунків людини з навколишньою дійсністю. Для того, щоб визначити ціннісні орієнтації у сфері щасливого подружнього життя старшокласників, ми дали їм таке завдання: “Виберіть цінності, потрібні для щасливого подружнього життя. Поставте їх за рівнем значущості”. Це завдання розв'язували з допомогою опитувальників С.І.Голода та В.П.Кравця. Саморангування дає учням можливість упорядкувати

своє ставлення до певного набору цінностей, визначити переваги особистості. На основі отриманих оцінок було встановлено середні оцінки – рангові місця цінностей (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Рангові місця цінностей подружнього життя у старшокласників

Цінностей подружнього життя	Місто		Село	
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці
Взаємне кохання	1	1	1	1
Взаєморозуміння	2	2	2	2
Матеріальний добробут	4	4	3	4
Діти	3	5	5	3
Окреме житло	5	7	4	5
Робота	6	6	6	6
Інтимність	7	8	8	8
Почуття обов'язку	10	3	7	7
Друзі	11	9	9	9
Цікаве дозвілля	8	10	10	12
Свобода дій	12	11	12	10
Рівномірний розподіл домашньої роботи	9	12	11	11

Отримані дані свідчать про те, що перші місця ієрархічної структури у всіх учнів займають: взаємне кохання, взаєморозуміння, матеріальний добробут, діти. Проте, почуття обов'язку у міських хлопців розвинуте більше, ніж у міських дівчат. Останні місця, як у хлопців, так і у дівчат, посіли: друзі, цікаве дозвілля, свобода дій, рівномірний розподіл домашньої роботи.

Внаслідок ранжування даних усіх старшокласників за цінностями подружнього життя був визначений коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Даний коефіцієнт між специфікою цінностей у сфері щасливого подружнього життя у міських хлопців та дівчат дорівнює 0,73. Кореляційний аналіз показав наявність тісного і високого зв'язку у сільських хлопців та дівчат – коефіцієнт 0,95; у хлопців міських та сільських – 0,90; у дівчат міських та сільських – 0,89. Коефіцієнт є досить високим та статистично достовірним, при вірогідності допустимої помилки 0,01. Ці дані показують, що узагальнені цінності подружнього життя всіх старшокласників є майже аналогічними (не залежать від зовнішніх умов соціалізації та слабо залежать від статі).

Ціннісні орієнтації особистості, у свою чергу, обумовлюють специфіку

шлюбно-сімейної **мотивації** [179]. За визначенням О.М.Леонтьєва [129], мотив ґрунтується на певній потребі, причому, чим багатшою є мотиваційна структура сімейної пари, тим багатший їхній духовний світ і тим більше вони мають можливостей виявити спільні погляди й виважено прийняти рішення.

Одружуючись, люди керуються різними мотивами. За О.Г.Кір'яною [100], ними можуть бути: господарчо-побутовий (орієнтація на налагоджений побут і ведення домашнього господарства); морально-психологічний (бажання знайти духовно близького супутника життя, вірного друга); сімейно-батьківський (орієнтація на народження і виховання дітей); інтимно-особистісний (прагнення знайти бажаного за особистісними якостями партнера для кохання).

Соціолог Н.В.Малярова [119] поділяє типи мотивацій шлюбів на три групи: досліджувані першої групи потребують самого шлюбу; другої – потребують уже певного типу шлюбу (престижність, матеріальні міркування тощо); третьої – орієнтовані на іншу людину (вони відчувають потребу саме в цій людині, а не в іншій, саме з такими, а не іншими рисами).

Зв'язок між мотивами одруження і стійкістю, задоволеністю сімейним життям виявили В.П.Кравець [119] та С.І.Голод [56]. Вони дійшли висновку, що надійна основа шлюбу – духовно близька людина, а не пристрасне кохання. На основі вивчення уявлень молоді про значущість сім'ї і цілі шлюбу вони визначають дві групи мотивів: 1) морально-емоційні мотиви; 2) мотиви, пов'язані із матеріальними стимулами.

До першої групи належать: кохання, спільність поглядів, інтересів, взаємна симпатія, повага і дружба, привабливість, моральні якості, бажання мати дітей, самотність. Друга група включає: матеріальну забезпеченість, наявність житла у майбутнього чоловіка (дружини), прагнення зміни місця проживання, позбавитись опіки батьків.

Аналіз впливу шлюбно-сімейної мотивації на задоволеність шлюбом свідчить, що серед тих, хто уклав подружній союз з кохання і за спільністю поглядів водночас, найбільше задоволених шлюбом.

Ми поділяємо погляди С.І.Голода [56], О.Г.Кір'яною [100] та В.П.Кравця [119] щодо шлюбно-сімейних мотивів. На основі їхніх класифікацій ми виділили

мотиви, що найчастіше зустрічаються, та провели анкетування серед старшокласників. Учням ми поставили таке запитання: “Що Вас, можливо, буде спонукати до одруження?” (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Можливі мотиви одруження, названі учнями 9 – 11 класів

Мотиви	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Кохання	44	51,2	26	52	35	59,0	23	53,5	128	53,8
Спільність інтересів і поглядів	23	26,7	9	18	10	17,0	10	23,3	52	21,8
Почуття самотності	2	2,3	1	2	-	-	1	2,3	4	1,7
Матеріальна забезпеченість майбутнього партнера	6	7,0	1	2	7	11,8	1	2,3	15	6,3
Зовнішня привабливість	6	7,0	9	18	5	8,8	8	18,6	28	11,7
Приклад друзів	-	-	1	2	-	-	-	-	1	0,4
Прагнення відійти від опіки батьків	2	2,3	1	2	1	1,7	-	-	4	1,7
З розрахунку	2	2,3	1	2	-	-	-	-	3	1,3
Інша відповідь	1	1,2	1	2	1	1,7	-	-	3	1,3

Результати з табл. 2.10 засвідчили, що послідовність обраних мотивів одруження в середовищі старшокласників має такий вигляд: на першому місці знаходиться мотив – кохання, на другому – спільність інтересів і поглядів, що підтверджує висновки С.І.Голода [56]. Проте, провівши уточнювальне опитування школярів щодо мотивів одруження, ми виявили й іншу їх послідовність в середовищі сучасної молоді з погляду старшокласників. Було поставлене таке запитання: “На Вашу думку, які мотиви одруження молодих людей переважають у наш час?” (табл. 2.11).

Згідно з отриманими результатами, на першому місці перебуває матеріальна забезпеченість майбутнього партнера, а вже друге місце поділили такі мотиви, як кохання та розрахунок. Таким чином, найголовнішими мотивами одруження з

погляду досліджуваних школярів є матеріальна забезпеченість майбутнього партнера, кохання, спільність інтересів і поглядів та розрахунок.

Таблиця 2.11

Можливі мотиви одруження сучасної молоді, названі старшокласниками

Мотиви	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Кохання	15	17,4	11	22	8	13,6	13	30,2	47	19,7
Спільність інтересів і поглядів	4	4,6	1	2	3	5,0	2	4,6	10	4,2
Почуття самотності	3	3,5	2	4	1	1,7	1	2,3	7	3,0
Матеріальна забезпеченість майбутнього партнера	29	33,8	13	26	18	30,5	15	35,0	75	31,5
Зовнішня привабливість	6	7,0	8	16	6	10,2	7	16,3	27	11,3
Приклад друзів	2	2,3	1	2	1	1,7	1	2,3	5	2,1
Прагнення відійти від опіки батьків	12	14,0	2	4	4	6,8	1	2,3	19	8,0
З розрахунку	11	12,8	10	20	16	27,1	2	4,6	39	16,4
Інша відповідь	4	4,6	2	4	2	3,4	1	2,3	9	3,8

Аналіз отриманих даних дає нам можливість зробити висновок, що в загальноосвітніх школах спостерігаються певні недоліки в роботі зі становлення шлюбно-сімейних мотиваційно-ціннісних орієнтацій старшокласників щодо майбутнього подружнього життя. Саме ціннісні орієнтації, мотиви одруження, моральні норми, цільові уявлення про шлюб визначають функціонально-рольові очікування чоловіка та дружини. Узгодженість очікувань партнерів, демократичність, гнучкість, готовність до виконання певних сімейних функцій і ролей сприяють успішній взаємодії в майбутній сім'ї. Це потрібно враховувати при становленні мотиваційно-ціннісних орієнтацій учнів, а також вивчати і розглядати їх в тісній взаємодії з іншими елементами особистісної зрілості щодо подружнього життя.

Від мотиваційно-ціннісних орієнтацій здебільшого залежить міцність подружнього союзу та подальше життя в сім'ї, хоча вони не завжди зберігають

своє значення протягом тривалого часу. В умовах подружнього життя відбувається пристосування партнерів один до одного [147]. Така адаптація залежить від поведінки емоційного реагування партнерів у різних ситуаціях, від рівня розвитку емоційних рис (емпатійність, емоційна стійкість).

Для подружнього життя важливого значення набувають саме ті якості, які пов'язані зі здатністю правильно сприймати людей, розуміти їх почуття та дії, передбачати поведінку в різних ситуаціях. Шлюбний партнер повинен вміти керувати своїми емоційними станами та переживати життєві ситуації з позиції іншого, в іншому випадку буде ускладнена загальна кооперація, взаєморозуміння.

Саме емпатійність (співчуття, співпереживання) та емоційна стійкість стримують агресивну поведінку людини та сприяють позитивній взаємодії. Розглянемо докладніше ці емоційні елементи, адже, на нашу думку, вони займають значне місце у структурі ОЗ щодо майбутнього подружнього життя. Зауважимо, що вміння співпереживати (розуміти й цінувати характеристики сім'янина) досліджувані старшокласники поставили на друге рангове місце (див. табл. 2.8).

Проблемою **емпатійності** займалися відомі психологи А.Валлон [34], О.Ф.Лазурський [126], Е.Фромм [225], Є.Хорні [227], В.Штерн [240], П.М.Якобсон [248] тощо.

Здійснений нами літературний аналіз праць дозволив виокремити досить велику кількість визначень емпатії. Найпоширенішими є розуміння емпатії як процесу, з одного боку, і властивості особистості – з іншого [23], [26], [33], [36], [48], [122], [147], [150], [252]. З огляду на мету даної роботи детальному аналізу буде піддане друге розуміння емпатії.

Перше експериментальне дослідження в радянській психології феномена емпатії належить Т.П.Гавриловій [48]. Авторка здійснила ґрунтовний теоретичний аналіз, а також визначила підходи до емпіричного вивчення цього явища. Її дослідження переконує нас, що тільки людина з високим рівнем розвитку емпатії, спостерігаючи горе іншого, не лише відчуває таке ж почуття, а й вживає конкретні заходи, спрямовані на покращення даної ситуації. Людина, котра досягла досить високого рівня особистісного розвитку, може не лише

співчувати та співпереживати, а й радіти за іншу. Таке явище в людських стосунках зустрічається набагато рідше, ніж жалість та співчуття.

До проблеми розвитку емпатійних переживань звертається ряд дослідників, що вивчають різні психологічні та педагогічні проблеми (І.Д.Бех [19], Б.С.Братусь [81] та ін.), що досліджують соціальні емоції та соціальні мотиви поведінки (Л.І.Божович [24], Л.С.Виготський [46], А.Є.Ольшаннікова [151] та ін.).

Проаналізувавши наукові дослідження за проблемою емпатії, ми дійшли висновку, що в структурі емпатії вчені виділяють три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (мисленнєві операції, фактичні знання про об'єкт чи особу), афективний (емоційні реакції на об'єкт чи особу) та конативний (моторні реакції, поведінкові наміри людини в ставленні до цієї особи чи об'єкта, дії, поведінка людини) [23], [26], [33], [36], [150], [204], а також дві форми вияву емпатійних почуттів: співпереживання та співчуття [48], [150], [165], [204]. Співпереживання є початковою ланкою в ланцюгу становлення емпатії та припускає переживання суб'єктом аналогічних емоцій об'єкта. Співчуття ж вимагає від суб'єкта емпатії певного інтелектуального розвитку та хисту соціально орієнтуватися, результатом чого стає реальна дія, спрямована на вирішення емпатогенної ситуації, що спостерігається. До того ж, емпатія розглядається як спрямований в одному напрямку процес, де кожна попередня ланка готує появу наступної [26], [36], [207].

Як складне особистісне утворення, емпатійність являє собою сукупність властивостей, що виражаються в якості особистості сім'янина, в яких фіксується співвідношення свідомості та поведінки, емоцій і настрою, що виявляються в діяльності та спілкуванні, і ця сукупність відбивається в її рисах [150], [204]. Загалом здатність до емпатійності більшою чи меншою мірою притаманна кожній людині, але у сім'янина ця здатність має бути добре розвинута.

Однією з методик, що була використана для експериментального дослідження рівня емпатійних тенденцій старшокласників, став модифікований "Тест-опитувальник емоційного відгукування" А.Мехрабієна і Н.Епштейна [158].

Як засвідчують результати (табл. 2.12), рівень емпатійних тенденцій у

більшості старшокласників (близько 61,7% всіх учнів) – задовільний, тобто з 33-ох запропонованих виділяють 22-24 відповіді. Типовими відповідями для дівчат є: “я хотіла б знайти професію, пов’язану із спілкуванням з людьми”, “я починаю хвилюватися, коли навколо мене всі хвилюються”, “якщо мій товариш чи моя подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, я не намагаюся перевести розмову в іншу тему”, “я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені”, “я дуже переживаю, коли дивлюся фільм”. Серед відповідей хлопців типовими є: “мені дуже прикро, коли я бачу, що незнайома людина відчувається серед людей самотньо”, “люди не перебільшують здатність тварин розуміти і переживати”, “мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки”, “чужі сльози викликають у мене співчуття, а не роздратування”. У таких учнів спостерігається середній рівень емоційності, увага до думок і переживань інших людей – в основному стійка. За нормального стану здоров’я та внутрішнього душевного комфорту схильність відгукнутися на настрої інших людей, співчувати й співпереживати дітям і дорослим виявляється досить яскраво, але вибірково.

Таблиця 2.12

Рівнева характеристика емпатійних тенденцій старшокласників за тестом-опитувальником А.Мехрабієна і Н.Епштейна

Рівні	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Високий	23	26,7	11	22,0	16	27,1	10	23,3	60	25,2
Середній	52	60,5	31	62,0	37	62,7	27	62,8	147	61,7
Низький	11	12,8	8	16,0	6	10,2	6	13,9	31	13,1

Близько 25,2% всіх учнів мають оптимальний рівень емпатійності, вищий за середній (виділяють 29-30 відповідей із 33-ох запропонованих). Для них характерна стійка схильність до співпереживання, співчуття; високий рівень чутливості й емоційного відгуку; правильні реакції на настрої інших людей, незалежно від статі і віку. Кілька типових відповідей: “мені дуже прикро, коли я бачу, що незнайома людина відчувається серед людей самотньо”, “я беру близько до серця проблеми своїх друзів”, “на мій настрій дуже впливають люди, які

оточують мене”, “я не вважаю іноземців “холодними” і байдужими”, “я хотів би знайти професію, пов’язану із спілкуванням з людьми”, “я засмучуюсь, коли мої друзі роблять необдумані вчинки” тощо.

У 13,1% всіх досліджуваних учнів спостерігається низька емоційність, що виявляється як емоційна стриманість, загальмованість, часом черствість. Найбільша кількість учнів з мінімальним рівнем емпатійних тенденцій виявилася серед хлопців – міських (16,0%) і сільських (13,9%). Серед 33-ох запропонованих відповідей вони виділяють лише 9-12, типовими з яких є: “на мій настрій інколи впливають люди, які оточують мене”, “слухаючи пісні, я відчуваю часом щасливою людиною”. Дещо менша кількість “байдужих” – серед дівчат: міські – 12,8%, сільські – 10,2% (виділяють 15-17 відповідей із 33-ох запропонованих). Типові відповіді – “мене не дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють”, “коли я бачу людину, яка плаче, то засмучуюсь”.

Визначаючи рівень емпатійних тенденцій, ми звернули увагу на те, що у хлопців та дівчат рівень емпатійності – різний, а між рівнями цього явища у старшокласників міста і села диференціація не спостерігається. Приймаючи до уваги диференціацію чоловічого та жіночого стилів життя, ми вважаємо, що емпатійні почуття хлопців та дівчат різняться способом реагування на різні емпатогенні ситуації, природа яких пояснюється сутністю чоловічого та жіночого початків.

Емпатійні почуття хлопців відрізняються раціональністю сприйняття емпатогенних переживань, практичністю, активністю і дієвістю. Емпатійні почуття дівчат характеризуються яскравим експресивним забарвленням, сентиментальністю. Дівчина, спостерігаючи емпатогенну ситуацію, відчуває та переживає жалість до людини, яка страждає, в неї виникає бажання плакати.

За результатами тесту-опитувальника Ю.З.Гільбуха (за шкалою, що вимірює здатність до психологічної близькості з іншою людиною) ми отримали такі результати: більшість учнів (54,2%) має середній рівень розвитку даного феномену, 30,3% – високий її рівень, а 15,5% – найнижчий рівень (табл. 2.13).

Авторський колектив під керівництвом Ю.З.Гільбуха в дане поняття (здатність до психологічної близькості з іншою людиною) включив такі

особистісні якості, як доброзичливість до людей, вміння слухати, емпатію тощо.

Таблиця 2.13

**Рівнева характеристика емпатійності за тестом-опитувальником
Ю.З.Гільбуха у старшокласників**

Рівні	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Високий	27	31,4	13	26,0	19	32,2	13	30,2	72	30,3
Середній	44	51,2	30	60,0	31	52,5	24	55,8	129	54,2
Низький	15	17,4	7	14,0	9	15,3	6	14,0	37	15,5

Результати дослідження показали (див. табл. 2.13), що найбільша кількість учнів (54,2%) має задовільний рівень емпатійності; причому хлопців виявилось більше, ніж дівчат. Поширеними відповідями були: “людина начебто подобається мені під час першої зустрічі, але потім я розчаровуюсь”, “ніколи не звертаюся за допомогою під час вирішення особистих проблем до сторонніх людей”. Близько 27,9% всіх хлопців та 24,8% всіх дівчат мають високий рівень емпатійності. Типові відповіді: “при першому знайомстві люди можуть мені подобатись, але не на стільки, щоб я одразу ж захотів стати їхнім найкращим другом”, “під час виникнення особистих проблем докладаю всіх зусиль для їх вирішення, перш ніж звернутись за допомогою до когось”, “ціную родичів та друзів, які стимулюють мене в інтелектуальному відношенні”. Низький рівень емпатійності характерен для 15,5% старшокласників, майже як і в попередній методиці (див. табл. 2.12). Поширеною відповіддю є: “я дуже рідко звертаюся по допомогу до своїх друзів при вирішенні особистих проблем”.

Розбіжності, хоч і незначні, виявилися в даних, отриманих за двома методиками (див. додатки В.10 та В.11) серед учнів з низьким рівнем емпатійності. Кількість сільських хлопців та дівчат однакова та дорівнює 11-15%. Найбільша кількість учнів з мінімальним рівнем емпатійності виявилася не серед міських хлопців, як за попередньою методикою, а серед міських дівчат (17,4%). З-поміж міських хлопців таких найменше (14,0%).

Наші результати підтверджують висновки досліджень останніх років, що рівні розвитку емпатійності розрізняються за статевою ознакою, тобто для юнаків

і для дівчат не співпадають. Дівчата відрізняються дещо вищим рівнем емпатійності, ніж юнаки. Порівнюючи наші результати з результатами дослідження Т.П.Гаврилової [48], можна зазначити, що рівень емпатійності серед учнів середніх класів вищий, ніж у старшокласників (це зумовлено віковими особливостями).

Сприйняття та розуміння іншої людини учнями змінюється на різних ступенях онтогенетичного розвитку. Аналіз психологічної літератури дає можливість говорити про те, що з віком відбувається поступовий перехід від опису та оцінки дій та вчинків оточуючих до прямих вказівок на характерні для них особистісні якості, до узагальнених форм сприйняття особистості іншої людини. Розвиток взаєморозуміння між людьми обумовлений досвідом спілкування з навколишньою дійсністю [23], [26], [150], [204].

Емоційна чутливість на хвилювання інших, яка в психології називається емпатією, належить до моральних почуттів. У різноманітних життєвих ситуаціях емоційна чутливість залежить від адекватності сприйняття переживань людей і емоцій тварин, а також від уявлення про причини, які їх викликали. Така чутливість є спонукальною силою, спрямованою на допомогу іншим.

Попри відсутність у дослідників загальноприйнятої точки зору щодо феномена емпатійності, її генезису і функції, ми схилиємося до поглядів таких вчених, які вважають, що здатність до співчуття та співпереживання піддається спеціальному розвитку і може підвищуватися шляхом тренувань і спеціальних вправ [26], [48], [151], [207]. Успішність цього процесу багато в чому буде залежати від прагнення людини поставити себе на місце іншої; це прагнення ґрунтується на інтересі до людини, на бажанні зрозуміти внутрішній світ іншої людини. Отже, емпатійність доступна будь-якій людині, незалежно від статі, віку, інтелекту, освіти, характеру, навколишнього середовища і світогляду.

Аналізуючи отримані результати щодо рівня емпатійності, ми виявили, що в групі міських та сільських хлопців емпатійність за тестом-опитувальником А.Мехрабієна, Н.Епштейна (EmM) має слабкий статистичний взаємозв'язок з показником емпатійності за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха (EmG),

отриманий коефіцієнт кореляції між ними дорівнює $-0,34$ у міських хлопців та $-0,43$ у сільських хлопців, але він буде значущим на рівні $0,90$; серед дівчат значущих кореляцій не виявлено. Ми припускаємо, що обидві методики досліджують різні сторони одного й того ж феномена – емпатії. У тесті Ю.З.Гільбуха в аспект “здатність до психологічної близькості з іншою людиною”, який ми взяли як показник “емпатійності”, увійшли такі особистісні властивості, як доброзичливість до людей, вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми, що пов’язані із довірою до себе та інших людей. У методиці А.Мехрабієна та Н.Епштейна до індексу “емпатійності або емпатійних тенденцій” увійшли: емоційна чутливість на хвилювання інших, вміння людини “проникати” в чуттєвий світ інших (співчуття, співпереживання, співрадість, спів-смуток); чутливість, що є спонукальною силою, спрямованою на допомогу іншим.

Сімейні стосунки та діяльність, що з цим пов’язана, бувають емоційно напруженими. Відчуваються значні труднощі, пов’язані із вмінням швидко орієнтуватися в мінливих сімейних обставинах, що склалися, знаходити оптимальні рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку, емоційну стійкість. Таким чином, вміння володіти собою є одним із факторів щасливого подружнього життя. Отже, розглянемо наступний елемент емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента ОЗ щодо майбутнього подружнього життя – емоційну стійкість.

Проблема **емоційної стійкості** досліджується в трьох напрямках: результативному, органічному та особистісному [2], [32], [46], [129], [189]. Результативний забезпечує продуктивність реалізації діяльності по відношенню до напружених ситуацій. Органічний охоплює область психосоматики та вивчає органічні захворювання емоціогенного характеру. Особистісний зосереджується на впливовості соціально-особистісних наслідків емоцій на соматiku та діяльність, що призводить до нервових зривів і заважає задоволенню основних життєвих потреб. За основу дослідники беруть характеристики самої діяльності (успішність, стабільність, результативність). У зв’язку з цим емоційна стійкість розглядається як властивість особистості, що сприяє успішному здійсненню

діяльності в напружених та емоційних ситуаціях.

Аналіз наукової літератури 1980-2000 років з проблеми емоційної стійкості [1], [22], [30], [35], [76], [103], [104], [118], [172], [200], [199], [230], [245] свідчить про те, що є велика кількість визначень поняття емоційна стійкість. Одні дослідники трактують емоційну стійкість як властивість особистості, що забезпечує гармонію між всіма компонентами діяльності в емоційній ситуації і тим самим сприяє успішному здійсненню даної діяльності або досягненню поставленої мети [1], [35]. Інші подають емоційну стійкість як певну якість особистості і як психічний стан, який забезпечує адекватну поведінку в певних ситуаціях [76]. Л.І.Бучек [32] визначає емоційну стійкість як властивість особистості, що характеризується особливостями саморегуляції. Виявами емоційної стійкості виступають ступені сформованості саморегуляції особистості за трьома напрямками: саморегуляції поведінки, саморегуляції психічного здоров'я, саморегуляції діяльності.

Спільним є те, що дані поняття визначають як певну позитивну інтегральну властивість особистості, яка забезпечує подолання складної емоціогенної ситуації, а це, у свою чергу, призводить до результативної діяльності.

При вивченні емоційної стійкості більшість авторів [1], [22], [76] враховує цілий ряд важливих емоційних параметрів: тривалість, інтенсивність, модальність емоційних переживань; здатність регулювати емоції, емоційну збудливість. Проаналізувавши все вищесказане, ми можемо дати змістову характеристику рівнів розвитку емоційної стійкості старшокласників.

До високого рівня відносяться: емоційно зрілі, спокійні, стабільні в поведінці та емоціях, розсудливі, уважні, відповідальні, енергійні, емоційно врівноважені особи, в яких спостерігається панування інтелекту над почуттями та емоціями, отже, властивий контроль над емоціями. Такі особи легко пристосовуються до оточуючих, не бояться складних ситуацій, впевнені в собі, постійні у своїх планах та прихильностях, не піддаються випадковим коливанням настрою, їх важко роздратувати. Вони мають серйозні та реалістичні погляди на речі, добре усвідомлюють вимоги дійсності, не приховують від себе особистих недоліків; здатні адекватно аналізувати умови діяльності, завчасно планувати її, застосовувати адекватні способи дії.

Низький рівень емоційної стійкості мають емоційно незрілі, тривожні, імпульсивні, емоційно неврівноважені особи, в яких спостерігається панування емоцій над інтелектом, а отже, у поведінці та емоціях – нестабільність. Для цих осіб характерними є низька толерантність до емоціогенних факторів, постійні хвилювання, підвищена роздратованість, поверховість та нереалістичність в поглядах на речі (не усвідомлюють вимоги дійсності). Такі люди уникають складних ситуацій, бо невпевнені в собі; непостійні у своїх планах, мають мінливий настрій, не можуть контролювати емоції та імпульсивні потяги, постійно капризують та приховують від себе та оточуючих свої недоліки. Вони не мають почуття відповідальності, їм не вистачає енергії, коли це необхідно. Внутрішньо ці особи відчують себе безпорадними, стомленими та нездатними справлятися з життєвими труднощами.

Оскільки емоційна стійкість є однією з важливих характеристик особистості сім'янина, то, відповідно до завдань нашого дослідження, ми виявили рівень розвитку емоційної стійкості старшокласників за “Методикою багатофакторного дослідження особистості” Р.Кеттелла [199] (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Рівнева характеристика розвитку емоційної стійкості за Р.Кеттеллом у старшокласників

Рівні	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Високий	2	2,3	2	4,0	2	3,4	-	-	6	2,6
Середній	29	33,8	24	48,0	17	28,8	21	48,8	91	38,2
Низький	55	63,9	24	48,0	40	67,8	22	51,2	141	59,2

Згідно з нашими результатами, спостерігається ряд особливостей за шкалою емоційної стійкості:

1) кількість досліджуваних міських хлопців із середнім рівнем емоційної стійкості дорівнює кількості досліджуваних міських хлопців з низьким її рівнем; така ж тенденція виявлена у вивченні емоційної стійкості у сільських хлопців (див. табл. 2.14 та додаток В. 12);

2) незначна кількість досліджуваних міських дівчат (2,3%) має високий рівень

емоційної стійкості, 33,8% – середній рівень і більше 63% – низький рівень емоційної стійкості. Аналогічно розподілені результати дослідження серед сільських дівчат у виявленні особливостей емоційної стійкості: 3,4% – високий рівень, майже 29% – середній рівень, більше 67% – низький рівень (див. додаток В. 12).

Як засвідчують результати (див. табл. 2.14), високий рівень емоційної стійкості характерний для дуже малої кількості всіх учнів (2,6%), причому, серед сільських хлопців немає жодного, хто б мав високий рівень. Ці учні стабільні в поведінці та емоціях, спокійні, впевнені в собі, легко пристосовуються до оточуючих, не бояться складних ситуацій, постійні у своїх планах та прив'язаностях, не піддаються випадковим коливанням настрою. Мають серйозні та реалістичні погляди на речі, добре усвідомлюють вимоги дійсності, не приховують від себе особистих недоліків; їм характерне панування інтелекту над почуттями та емоціями, розсудливість. Таких учнів можна назвати емоційно врівноваженими та емоційно зрілими. Найпоширенішими відповідями були: “коли я вкладаюсь спати, то засипаю швидко”, “в мене завжди вистачає енергії, коли це необхідно”, “в мене рідко не виходить те, що я роблю”, “мені дуже рідко буває нудно”.

Середній рівень емоційної стійкості мають 38,2% всіх досліджуваних, причому найбільше їх – серед всіх хлопців (більше 48%), ще менше серед міських дівчат (33,8%) та найменше – серед сільських дівчат (28,8%). Ці учні не завжди в собі впевнені, інколи в них виявляється роздратованість та хвилювання; лише в деяких випадках відчувають себе відповідальними, але по можливості відповідальність перекладають на інших; уникають складних ситуацій, але якщо потрапляють, то намагаються вирішувати її. Вони намагаються бути емоційно врівноваженими. Типові відповіді: “в мене інколи не виходить те, що я роблю”, “мені інколи буває нудно”.

Більше половини (59,2%) всіх учнів має низький рівень емоційної стійкості, причому кількість всіх дівчат (63,9% - 67,8%) перебільшує кількість усіх хлопців (48,0% - 51,2%). Характерними для них є низька толерантність виявлення емоціогенних факторів партнерів, невпевненість у собі, підвищена роздратованість, постійні хвилювання, в поведінці та емоціях – нестабільність,

відсутність почуття відповідальності, примхливість, постійне уникання складних ситуацій, непостійність у своїх планах, відсутність контролю над емоціями та імпульсивні потяги. Ці учні внутрішньо відчують себе безпорадними, стомленими та нездатними справлятися з життєвими труднощами. Їх можна назвати емоційно неврівноваженими та емоційно незрілими. Найчастіші відповіді: “в мене не завжди вистачає енергії, коли це необхідно”, “мене роздратовує все те, що відволікає від справ”, “в мене часто не виходить те, що я роблю”.

Показниками емоційної стійкості особистості є такі особистісні властивості, як панування інтелекту над почуттями та емоціями, розсудливість, емоційна врівноваженість, а це, за Ю.З.Гільбухом, є “життєвими установками” особистості [199]. Так, за шкалою, що вимірює життєві установки особистості (тест-опитувальник Ю.З.Гільбуха), ми отримали такі результати: високий рівень емоційної стійкості характерний для невеликої кількості всіх учнів (10,5%), причому серед сільських хлопців немає жодного, хто б мав високий рівень (як і в попередній методиці). Для них характерним є панування інтелекту над почуттями та емоціями, емоційна врівноваженість, розсудливість. Поширеними були такі відповіді: “я беру участь у дискусіях, суперечках, якщо тема мене цікавить”, “в своїх спробах досягти успіху в житті я покладаюся на власні зусилля та наполегливість”, “реагую на релігію так: маю релігію, яка мене влаштовує”, “моє ставлення до світу в цілому: він має багато спокус, тому важко залишитися безгріховним, але все ж таки прагнути до цього треба”.

Вибираючи відповіді “мені важко утриматися від суперечки, дискусії з будь-якого питання”, “в своїх спробах досягти успіху в житті я покладаюся на везіння або на впливових знайомих”, “я розмірковую про смерть і мрію, щоб вона була миттєвою”, “реагую на релігію так: вважаю релігію моїх батьків такою, що підходить мені”, “моє ставлення до світу в цілому: я живу лише раз, тому маю намір насолоджуватися життям, а не думати про блага всього людства”, старшокласники показували низький рівень емоційної стійкості. Таких – майже половина всіх учнів (45,8%). Вони – імпульсивні, емоційно неврівноважені; їм притаманне панування емоцій над інтелектом (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Рівень емоційної стійкості за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха у старшокласників

Рівні	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Високий	10	11,6	7	14,0	8	13,6	-	-	25	10,5
Середній	30	34,9	31	62,0	15	25,4	28	65,1	104	43,7
Низький	46	53,5	12	24,0	36	61,0	15	34,9	109	45,8

Середній рівень емоційної стійкості мають 43,7% всіх старшокласників. Типовими відповідями є: “я рідко дискутую з будь-ким, тому що учасники суперечки прагнуть не до з’ясування істини, а до визнання своєї точки зору”, “в своїх спробах досягти успіху в житті я покладаюся на допомогу сім’ї, батьків”, “реагую на релігію так: не потребую ніякої релігії, але вважаю, що для більшості людей вона необхідна”, “моє ставлення до світу в цілому: я є частиною світу, гарний він чи поганий, тому приймаю його таким, який він є”.

Як засвідчують результати дослідження (див. табл. 2.14 та 2.15), серед дівчат виявилися незначні розбіжності за двома методиками. Загальна картина залишається схожою: більше половини дівчат (за Р.Кеттеллом: 63,9% міських та 67,8% сільських; за Ю.З.Гільбухом: 53,5% міських, 61,0% сільських) має низький рівень, майже 1/3 (відповідно 33,8% - 28,8% та 34,9% - 25,4%) – середній рівень і незначна частина дівчат (2,3% - 3,4% та 11,6% - 13,6%) – високий рівень емоційної стійкості.

У хлопців є деякі розбіжності за результатами застосування двох методик: більше половини хлопців (63,5%) має середні показники за тестом Ю.З.Гільбуха, а за методикою Р. Кеттелла середні показники мають лише 48,5%. Менше 1/3 (29,0%) хлопців має низькі показники, тоді як за методикою Р.Кеттелла таких хлопців – майже половина (49,5%). За високими показниками картина незмінна: сільських хлопців з високим рівнем не виявлено, а невелика частина міських хлопців (2,0% - 7,5%) має високий рівень емоційної стійкості.

Наші результати підтверджують висновки досліджень останніх років: емоційно нестійких людей набагато більше, ніж емоційно стійких [32]. А також результати нашого дослідження продемонстрували, що рівні емоційної стійкості

старшокласників розрізняються за статевою ознакою, тобто для юнаків і для дівчат не співпадають: дівчата відрізняються дещо нижчим рівнем емоційної стійкості, ніж юнаки (це зумовлене статевими особливостями).

Аналізуючи отримані результати щодо рівня емоційної стійкості, ми виявили, що лише у групі міських хлопців показник емоційної стійкості за методикою Р.Кеттелла (EStK) має слабкий статистичний взаємозв'язок з показником емоційної стійкості за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха (EStG). Отриманий коефіцієнт кореляції між ними дорівнює 0,27, але він буде значущим на рівні 0,90. Ми припускаємо, що обидві методики досліджують різні сторони емоційної стійкості. За тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха в аспект “життєва установка”, який ми взяли як показник “емоційної стійкості”, ввійшли такі якості, як розуміння відносності всього існуючого, домінування інтелекту над почуттями, емоційна врівноваженість, розсудливість. У методиці Р. Кеттелла до індексу “емоційна стійкість”, який ми взяли як показник “емоційної стійкості”, увійшли: стабільність у поведінці та емоціях, реалістичність, спокійність, впевненість у собі, постійність щодо своїх планів та прихильностей, відсутність страху у вирішенні складних ситуацій.

За нашими результатами, особливості розвитку емоційної стійкості (ESt), мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ), емпатійності (Em) та когнітивної сфери (ЗУП) у міських та сільських хлопців, у міських та сільських дівчат дещо різні. Припускаємо, що і кореляційні зв'язки між виділеними елементами у хлопців і дівчат відрізнятимуться. Таким чином, кореляційний аналіз загалом підтвердив наші висновки на основі аналізу даних анкет (див. додатки Ж. 7-Ж. 10).

У міських хлопців виявлені слабкі непрямі кореляції між показниками емпатійності (EmM) з одного боку, а з іншого – зі здатністю до психологічної близькості з іншою людиною (EmG) ($r=-0,34$, при $p<0,05$) і мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ) ($r=-0,25$, при $p<0,1$); слабкі кореляції між показниками емоційної стійкості за методикою Р. Кеттелла (EStK) з одного боку та показниками емоційної стійкості за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха (EStG) ($r=0,27$) і емпатійності (EmM) ($r=0,28$) – з іншого, при $p<0,1$; слабкі непрямі кореляції між

показниками емоційної стійкості за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха (EStG) та показниками когнітивної сфери учнів щодо подружнього життя (ЗУП) ($r=-0,24$, при $p<0,1$).

Ми припускаємо, що емоційні риси міських хлопців – у стані розвитку, тобто учні розуміють емоційний стан, вміють проникати, відчувати переживання іншої людини, але ще не допомагають оточуючим своїми діями з метою покращення їхніх самопочуття та емоційного стану, а також не цінують дану якість. В результаті сталості емпатійності міських хлопців відбудуться якісні зміни не лише в показниках емоційної стійкості, а й в показниках мотиваційно-ціннісної сфери учнів щодо міжособистісних та майбутніх сімейних стосунків.

У сільських хлопців спостерігаються слабкі непрямі кореляції між показниками емпатійності (EmM) та здатністю до психологічної близькості з іншою людиною (EmG) ($r=-0,43$, при $p<0,05$); слабкі непрямі кореляції між показниками мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ) з одного боку, а з іншого – з показниками емпатійності (EmM) ($r=-0,33$) та емоційної стійкості за методикою Р. Кеттелла (EStK) ($r=-0,30$), при $p<0,1$.

Виявляється суперечливість у результатах кореляційного аналізу, що виражається у зниженні кореляційних зв'язків між показниками емпатійності та психологічною близькістю з іншою людиною, мотиваційно-ціннісними орієнтаціями стосовно міжособистісних стосунків. Ми припускаємо, що емоційні риси сільських хлопців знаходяться в стані дозрівання, розвитку як один з невід'ємних елементів ОЗ. Внаслідок підвищення рівня емпатійності відбудуться суттєві позитивні зміни і в рівнях емоційної стійкості (стабільності в поведінці та емоціях, спокою, впевненості в собі) та в мотиваційно-ціннісній, когнітивній сфері.

У міських дівчат виявлені міцні кореляційні зв'язки між показниками мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ) з одного боку, а з іншого – з показниками емоційної стійкості за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха (EStG) ($r=0,27$) і показниками когнітивної сфери (ЗУП) ($r=0,26$), при $p<0,05$; між показниками когнітивної сфери учнів щодо подружнього життя (ЗУП) та показниками емоційної стійкості за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха (EStG) виявлені міцні кореляції

($r=0,25$ при $p<0,05$), а з показниками емоційної стійкості за методикою Р. Кеттелла (EStK) – непрямі кореляції ($r=-0,27$), при $p<0,05$. А також невиявлені кореляційні зв'язки між показниками емпатійності та емоційної стійкості за кожною з використаних методик. Причиною цього може бути недостатня розвиненість когнітивної сфери та мотиваційно-ціннісних орієнтацій стосовно подружнього життя (середній та низький рівні їх розвитку).

У сільських дівчат – міцні кореляції між показниками емоційної стійкості за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха (EStG) з одного боку та показниками емпатійності (EmM) – з іншого ($r=0,34$, при $p<0,05$); позитивні але слабкі кореляції між показниками мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ) та показниками емпатійності (EmM) ($r=0,25$) і когнітивної сфери учнів (ЗУП) ($r=0,23$), при $p<0,1$; слабкі непрямі кореляції між показниками емоційної стійкості за методикою Р. Кеттелла (EStK) з одного боку та здатністю до психологічної близькості з людиною (EmG) – з іншого ($r=-0,29$, при $p<0,1$).

Ми припускаємо, що показники емоційних рис знаходяться в стані розвитку і носять вибірковий, мінливий характер, у результаті чого в міських та сільських дівчат знижуються або блокуються здібності до психологічної близькості з іншою людиною та рівень емпатійності, оскільки відчувають необхідність відповідати за свої дії та вчинки під час співчуття та співпереживання. Внаслідок розширення когнітивної сфери учнів та сталості мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо щасливого подружнього життя, найнеобхідніших рис сім'янина відбудуться суттєві зміни і щодо емпатійності, і щодо емоційної стійкості міських дівчат.

Отже, старшокласники характеризуються нестабільністю та суперечливістю параметрів емоційних рис ОЗ в кореляційній структурі, що позначається у зниженні кореляційних зв'язків і рівня здатності до психологічної близькості з іншою людиною, а це, у свою чергу, негативно вплине на побудову та становлення в майбутньому емоційного, довірливого, щасливого подружнього життя. Результати кореляційного дослідження ще раз підтверджують нашу думку підкреслює, що методики Р.Кеттелла та Ю.З.Гільбуха вивчають різні сторони таких характеристик, як емоційна стійкість та емпатійність.

За нашими результатами (підрозділ 2.1, 2.2) щодо рівня розвитку когнітивної сфери (ЗУП), мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ), емпатійності (Em) та емоційної стійкості (Est) можна сформулювати наступні висновки:

1) сучасні старшокласники мають чіткі, але не завжди правильні знання, уявлення та переконання щодо необхідних умов щасливого подружнього життя, стосунків між партнерами, якостей сім'янина тощо. А тому пізнавальна сфера у 66,0% учнів має середній та в 30,0% - низький рівень розвитку;

2) за рівнем розвитку (ЗУП) та (МЦ) не виявлено значної різниці між представниками різних регіонів (місто – село). Загалом, у 68,0% учнів мотиваційно-ціннісні орієнтації складають середній рівень розвитку, у 32,0% молоді виявили низький їх рівень сформованості; рівень розвитку (ЗУП) та (МЦ) за статевою ознакою слабо диференційовані;

3) у 61,7% досліджуваних спостерігається середній рівень емпатійності. Рівні розвитку емпатійності диференціюються за статевою ознакою (дівчата більш емпатійні, ніж хлопці) та за ознакою зовнішніх умов соціалізації (сільські учні мають вищий рівень емпатійності).

4) 59,2% всіх учнів мають низький та 38,2% учнів – середній рівень розвитку емоційної стійкості. Результати нашого дослідження продемонстрували, що результати емоційної стійкості розрізняються за статевою ознакою (хлопці емоційно стійкіші, ніж дівчата), а за ознакою зовнішніх умов соціалізації молоді – диференціація не спостерігається.

5) всі досліджувані учні характеризуються обмеженою кількістю кореляційних зв'язків між елементами когнітивного та емоційно-мотиваційно-ціннісного компонентів ОЗ щодо подружнього життя. Кореляційний аналіз підтвердив у загальних рисах наші висновки на основі аналізу тестових даних та результатів анкет: встановлено середній або слабкий та прямий або непрямий статистичний взаємозв'язок між виділеними елементами на рівні достовірності $p < 0,05$ та $p < 0,1$;

6) навчально-виховна діяльність у школі не стимулює розвиток системи знань, уявлень, переконань, становлення мотиваційно-ціннісних орієнтацій учнів, емпатійності та емоційної стійкості, що є необхідними для створення щасливого

подружнього життя, а тому вимагає пошуку шляхів активізації розвитку ОЗ щодо майбутнього подружнього життя.

Недостатньо розвинуті когнітивний та емоційно-мотиваційно-ціннісний компоненти особистості ускладнюють розвиток регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя, дослідженню якого присвячений наступний підрозділ дисертації.

2.3. Регулятивно-поведінковий компонент особистісної зрілості щодо подружнього життя та особливості його вияву в юнацькому віці

У нашому дослідженні регулятивно-поведінковий компонент представлений вольовою саморегуляцією, відповідальністю, самостійністю, а також вибором переважаючого способу поведінки в конфліктних ситуаціях та комунікабельністю (як умовою розв'язання конфлікту). Розглянемо їх докладніше.

Вольова саморегуляція, відповідальність, самостійність мають важливе значення в діяльності, поведінці людини загалом, в її особистісному зростанні та в сімейних стосунках зокрема. Життєві обставини та завдання, які систематично доводиться розв'язувати в сім'ї, дуже різнобічні: в першому випадку потрібна влада над своїми почуттями, потребами, звичками, у другому – наполегливість, активність, рішучість, ініціативність, а в третьому – стійкість. І все це пов'язане з виявом волі (вольових якостей).

Традиційно до сфери вольових якостей дослідники відносять активність, дисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість, витримку, організованість, саморегуляцію, рішучість, сміливість, самовладання, самоконтроль, самостійність, відповідальність, ініціативність, енергійність, принциповість, впевненість у собі тощо [5], [40], [47], [109], [111], [134], [144], [146], [149], [166], [196] та інші.

Отже, аналіз літературних джерел та експериментальних досліджень у вітчизняній психології показує, що в загальній психології немає єдиної думки щодо розуміння змісту вольових якостей, загальноприйнятого принципу класифікації таких якостей. У різних джерелах виділяють різні вольові якості.

Неоднакові підходи пов'язані з теоретичними позиціями авторів, з об'єктом та предметом наукового вивчення цієї проблеми.

Однак, дослідження показали певну закономірність: розвиток вольових якостей найефективніший у хлопців у молодшому шкільному віці, у дівчат – у середньому шкільному віці. Отже, розвиток вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності у хлопців та дівчат відбувається в різні вікові періоди, проте, різниця не в загальному рівні їхнього розвитку, а в ступені вияву тих чи інших вольових якостей у різних видах діяльності. Так, хлопці виявляють високу вольову активність у фізичній роботі, дівчата характеризуються наполегливістю та організованістю в розумовій праці. Отже, дівчата оцінюють вольові якості, спираючись на навчання, а хлопці – на працю та спорт.

Таким чином, отримані нами результати вольового розвитку у всіх досліджених вікових групах – не на користь дівчат, що може бути наслідком їхньої слабкості у фізичному плані (порівняно з хлопцями), тому механізми вольової регуляції компенсують дефіцит фізіологічного забезпечення діяльності. Висновки вчених про те, що в юнацькому віці посилюється роль свідомої вольової регуляції, визначаються вольові якості, виникає потреба усвідомити, оцінити їх, обумовили включення нами цього явища у регулятивно-поведінковий компонент ОЗ щодо подружнього життя [24], [61].

Відповідно до наших завдань, нам потрібно визначити загальний рівень розвитку вольової сфери старшокласників. Задля виявлення впливу урбанізації та гендерної специфіки даних дослідження ми здійснювали аналіз отриманих результатів з урахуванням зовнішніх умов соціалізації та статі досліджуваних учнів. В якості головного методу дослідження рівня вольового розвитку ми обрали тест-опитувальник А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана [158, с. 136].

Результати дослідження показали, що міські та сільські хлопці мають схожі результати, те ж саме спостерігається і серед дівчат. Загальний рівень вольової саморегуляції у 41,9% всіх хлопців – високий (це є більшістю); у 63,5% всіх дівчат спостерігається низький рівень. Отже, між хлопцями та дівчатами помітна

протилежна тенденція (табл. 2.16, див. додатки В. 1 та В. 2). Саме така тенденція не простежується в результатах досліджень останніх років [155], [205].

Таблиця 2.16

Загальна шкала рівня вольової саморегуляції старшокласників

Рівні	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Високий	11	12,8	22	44,0	4	6,8	17	39,5	54	22,7
Середній	23	26,7	18	36,0	15	25,4	14	32,6	70	29,4
Низький	52	60,5	10	20,0	40	67,8	12	27,9	114	47,9

Отримані дані свідчать про те, що лише 22,7% всіх досліджуваних старшокласників відповідали: “не важко стримувати спалах гніву”, “зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється”, “вважаю себе рішучою людиною”, “зіпсувати мені настрій не так-то й просто”, “я завжди прагну довести розпочату справу до кінця” тощо. Отже, їх можна назвати емоційно зрілими, активними, незалежними, самостійними особами. Їх вирізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов’язку. Вони планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свою поведінку та вчинки.

Низький рівень вольової саморегуляції, в середньому вигляді, спостерігається у 47,9% всіх досліджуваних учнів, причому більшість становлять дівчата (як міські, так і сільські). Учні відповідали так: “якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу”, “мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами”, “мені важче зосередитись на завданні чи на роботі, ніж іншим”, “мене легко відволікти від справи” тощо. Для таких старшокласників характерними є вразливість, невпевненість у собі. Також дівчатам властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов’язане як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю природи, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Для яскравої візуальної демонстрації ми побудували гістограми розподілу рівнів розвитку хлопців та дівчат окремо. У групах досліджуваних старшокласників отримані такі гістограми: 1) гістограма хлопців представляє

собою поступове позитивне збільшення: високий рівень має найбільша кількість хлопців (до 42%), а низький рівень вольової саморегуляції має найменша кількість хлопців (до 25%) (див. додаток В. 1); 2) гістограма дівчат (див. додаток В. 2) різко відрізняється від аналогічних результатів хлопців – як міських, так і сільських. Так, найменша кількість старшокласниць має високий рівень вольової саморегуляції (до 11%), а найбільша кількість дівчат має низький рівень (до 64%).

За допомогою теста-опитувальника А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана [158] ми виявили не лише загальний рівень вольової саморегуляції учнів, а ще й рівень двох вольових якостей особистості: наполегливості та самовладання (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Рівнева характеристика наполегливості та самовладання учнів

Вольові якості особистості	Рівні	Місто				Село				Всього	
		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Наполегливість	Високий	11	12,8	18	36	3	5,0	17	39,5	49	20,6
	Середній	38	44,2	22	44	28	47,5	16	37,2	104	43,7
	Низький	37	43,0	10	20	28	47,5	10	23,3	85	35,7
Самовладання	Високий	7	8,2	14	28	3	5,0	10	23,3	34	14,2
	Середній	43	50,0	22	44	25	42,5	19	44,2	109	45,8
	Низький	36	41,8	14	28	31	52,5	14	32,6	95	40,0

Як засвідчують результати (див. табл. 2.17), кількість учнів (20,6%) (як міських, так і сільських), які мають високий рівень за шкалою “Наполегливість”, перевищує кількість (14,2%) за шкалою “Самовладання”. Особливо це помітно серед хлопців. 36,0% міських та 39,5% сільських хлопців і дуже мала кількість (12,8% – міських, 5,0% – сільських) дівчат намагаються вийти з конфлікту шляхом дії: у них відбувається не стільки рефлексія особистісних переживань, скільки прагнення довести заплановане до завершення або подолати ситуацію, почавши діяти. Їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа. У відповідях таких учнів спостерігаються такі думки: “не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією”, “з фізичною втомою справляюся значно краще, ніж інші”, “прагну довести

розпочату до кінця”, “мене нелегко відволікти від справи”, “мені вдається себе примусити продовжувати роботу після серії прикрих невдач”, “якщо я ставлюся до когось погано, мені неважко приховати зневагу до нього”. Отже, така молодь намагається довільно контролювати емоційні реакції та стани, її можна назвати емоційно стійкою (оскільки добре самовладають в різноманітних ситуаціях). Для цих старшокласників характерний внутрішній спокій та впевненість у собі. Вони звільняються від страху перед невідомим.

Багато сільських та міських дівчат (45,5% - 55,8%) та менше чверті всіх хлопців має низький рівень за шкалами “Наполегливість” та “Самовладання”. Ось кілька типових відповідей: “мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації”, “мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін”, “якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу”. Для таких учнів характерними є підвищена лабільність, невпевненість, спонтанність, імпульсивність, що можуть призвести до непослідовності в поведінці.

Більшість всіх учнів (близько 43,7% – 45,8%) має середній рівень за обома шкалами, причому різниця в кількості учнів між статями – незначна.

Побудовані гістограми за останніми двома шкалами візуально демонструють розподіл рівнів наполегливості та самовладання (див. додатки В. 3 - В. 8).

Таким чином, за результатами самооцінки вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання, по-перше, не виявлено значних відмінностей між різними регіонами.

По-друге, спостерігаються цікаві закономірності: найменша кількість міських хлопців має низький рівень вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання; найменша кількість дівчат (як міських, так і сільських) має високий рівень вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання; найменша кількість сільських хлопців має низький рівень лише за двома шкалами – вольова саморегуляція та наполегливість.

Отже, експериментальні дані підтверджують закономірність, яку виявила А.Е. Пасніченко щодо українських старшокласників [155]: за рівнем вольового

розвитку хлопці випереджають дівчат. Хоча до певного віку хлопці відстають у вольовому розвитку, потім (у старшому підлітковому віці) рівень їхньої вольової сфери урівнюється з дівчатами. У 15-16 років відбувається зміна лідера – хлопці починають випереджати дівчат за рівнем вольового розвитку.

По-третє, групи хлопців (особливо сільських) більш різнопланові за результатами застосування теста-опитувальника А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана (у вибірках є одночасно досліджувані як з високим, так і з низьким рівнем вольового розвитку), водночас результати дівочих груп – однорідніші. Спираючись на отримані результати, можна припустити, що хлопці є більш зрілими у вольовому відношенні особистості (хоч це не може бути однозначним критерієм “якості” їхнього вольового розвитку), а дівчата демонструють меншу розвиненість вольового самоконтролю. Отже, в умовах Криму вольова сфера хлопців формується раніше, ніж у дівчат.

Внаслідок кореляційного аналізу даних щодо рівнів розвитку вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання і взаємозв'язків між ними, ми виявили значущі кореляції між цими елементами (додаток Д. 2). Було встановлено, що у всіх учнів спостерігається сильний кореляційний взаємозв'язок (при $p < 0,001$) між вольовою саморегуляцією (V) і наполегливістю (N) ($r=0,77$); між вольовою саморегуляцією (V) і самовладанням (So) ($r=0,64$), між наполегливістю (N) і самовладанням (So) ($r=0,57$). Отже, чим вищий рівень вольової саморегуляції (активності, незалежності, самостійності, розвиненого почуття особистого обов'язку), тим буде вищим рівень наполегливості та самовладання (впевненості в собі, володіння своїми діями та емоціями, стійкості намірів, реалістичності поглядів). Встановлені особливості пов'язані з віковими закономірностями розвитку раннього юнацького віку [24], [61]: з'являється потреба в самовихованні та саморозвитку, а отже – посилюється роль свідомої вольової регуляції, визначаються вольові якості, виникає потреба усвідомити, оцінити їх.

Згідно з отриманими результатами, показники рівня вольового розвитку у хлопців і дівчат – різні (старшокласники-хлопці випереджають дівчат-одноліток за рівнем вольового розвитку). Це підтверджує й кореляційний аналіз (зв'язки між

виділеними елементами у хлопців і дівчат – відрізняються). Дійсно, коефіцієнти кореляції між вольовою саморегуляцією (V) з одного боку і наполегливістю (N) ($r=0,78$) та самовладанням (So) ($r=0,75$) – з іншого, а також безпосередньо між наполегливістю (N) і самовладанням (So) ($r=0,65$) у хлопців вищий, ніж коефіцієнти кореляції між цими елементами у дівчат (відповідно (V) і (N) ($r=0,73$), (V) і (So) ($r=0,54$), (N) і (So) ($r=0,46$)). А значить – рівень вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання у дівчат нестабільний, ще в процесі розвитку, а отже – нижчий, ніж у хлопців. Таким чином, кореляційний аналіз підтвердив у загальних рисах наші висновки на основі аналізу тестових даних за методикою А.В.Зверкова, Е.В.Ейдмана (див. додаток Д. 2).

За результатами теста-опитувальника А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана щодо рівня вольової саморегуляції можна сформулювати наступні висновки: 1) показники рівня вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання змістовно різняться за статевою ознакою: у дівчат дані показники нижчі, ніж у хлопців; 2) за рівнем вольового розвитку не виявлено суттєвої різниці між представниками різних регіонів (місто – село); 3) встановлено середній та сильний статистичний взаємозв'язок між виділеними елементами на високому рівні достовірності ($p<0,001$); 4) рівень наполегливості тісно взаємопов'язаний із рівнем розвитку самовладання; чим вищий рівень наполегливості та самовладання, тим вищий рівень вольової саморегуляції; 5) навчально-виховна діяльність у школі недостатньо стимулює розвиток вольових якостей майбутнього сім'янина і вимагає активізації навчально-виховного процесу.

Наступний елемент регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя є **відповідальність**. Розробкою проблеми особистісної відповідальності займалися О.Г.Асмолов [11], І.Д.Бех [19], М.Й.Боришевський [27], Б.С.Братусь [81], П.Я.Гальперін [49], О.В.Киричук [199], К.Муздибаєв [144], С.Д.Максименко [135], Ж.Піаже [228], Д.Роттер [31], М.В.Савчин [193], В.А.Семиченко [199], Л.П.Татомир [210], Т.М.Титаренко [216], Н.В. Чепелева [199] та інші. Вказані автори в різні часи створили шкали для виміру рівня відповідальності особистості. Згідно з висновками Берковіц і Луттерман [144], бути відповідальним – означає

визнавати і захищати цінності свого оточення, сприяти реалізації його цілей. П.Я.Гальперін [49] відмічає, що особистістю можна вважати лише суспільно відповідальний суб'єкт; як критерій зрілості, він визначає відповідальність особистості за свої вчинки. М.В.Савчин зазначає [193], що людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах. Це передбачає включення механізмів смислоутворення у процесі прийняття обов'язку. Він обґрунтував, що відповідальність – одна з найзагальніших властивостей особистості, яка включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти. Л.П.Татомир [210] розкриває цілісну, загальну картину щодо розвитку відповідальності у дітей при переході від підліткового до старшого шкільного віку. Він показує, що з віком зростає осмисленість наслідків власної поведінки і діяльності, що відповідальність “для інших” перетворюється у відповідальність “для себе”, стає внутрішньою якістю особистості і що розвиток самоаналізу відповідальності йде в напрямку перенесення уявлення про свою відповідальність ззовні всередину, в його розширенні цілісного ставлення до себе як суб'єкта відповідальності. Цю тенденцію у становленні відповідальності ми взяли до уваги для визначення показників рівня розвитку цього явища в структурі ОЗ щодо подружнього життя у юні.

Необхідно зазначити, що різні визначення поняття “відповідальність” суттєво відрізняються в залежності від необхідності опису тих чи інших виявів поведінки, діяльності суб'єкта. Найповніше уявлення про психологічне розуміння відповідальності міститься в праці К.Муздибаєва [144]. Він дав психологічний аналіз поняття та виділив його суттєві характеристики. Відповідальність він розглядає як якість особистості. Головною характеристикою відповідальності є можливість вибору, а саме – “свідоме віддання переваги певній лінії поведінці”. Наступною суттєвою ознакою відповідальності є “точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків і готовність відповідати за наслідки своїх дій” [144, с. 21].

К.Муздибаєв [144] підкреслює, що відповідальність пов'язана з: суб'єктом, який несе відповідальність, об'єктом – тим, за що несе даний суб'єкт

відповідальність, та іншим суб'єктом – перед ким людина несе відповідальність. Центральна тенденція становлення відповідальності виявляється у виникненні додаткового внутрішнього механізму контролю. З механізмами контролю пов'язане уявлення про інстанцію, перед якою суб'єкт відповідальності звітує. Інстанція може бути зовнішньою і внутрішньою. Залежно від того, де знаходиться інстанція, перед якою суб'єкт відповідає, говорять про інтернальний (внутрішній) та екстернальний (зовнішній) локус контролю. Це є суттєвим фактором, що визначає характер відповідальності особистості. Відповідальна особистість характеризується самостійністю мислення, вмінням приймати рішення та відповідати за свої дії. А отже, поняття відповідальності взаємопов'язане з поняттям самоконтролю.

Таким чином, відповідальність приписується або зовнішнім обставинам, або власним здібностям. Наприклад, якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями, то це свідчить про наявність у неї внутрішнього (інтернального) контролю. Якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причини в інших людях, навколишньому середовищі, в долі або випадку, то це свідчить про наявність у неї зовнішнього (екстернального) контролю. На думку Д.Роттера [31], інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими особливостями особистості, сформованими в процесі соціалізації. І, як зауважує К.Муздибаєв [144], на відміну від екстерналів, інтернали більш послідовні у своїй поведінці, їхня поведінка менше змінюється, ніж поведінка екстерналів. Зміна поведінки в інтерналів відбувається у відповідності з їхньою схильністю, а екстернали демонструють нетипові зміни в протилежному напрямку.

Відповідно до завдань нашого дослідження, нам необхідно виявити рівень розвитку відповідальності старшокласників. З цією метою ми використали надійний тест-опитувальник, розроблений Є.Ф.Бажиним та ін. на основі шкали локусу контролю Дж.Роттера [13, с. 152] (табл. 2.18).

На відміну від шкали Роттера, в опитувальник були включені пункти, що

вимірюють інтернальність – екстернальність у міжособистісних та сімейних стосунках, а це, у свою чергу, відповідає завданням нашого дослідження. Зокрема, опитувальник дозволяє нам виявити інтернальність – екстернальність у ставленні до досягнень, в області невдач, у міжособистісних та сімейних стосунках, а також загальну інтернальність.

Таблиця 2.18

Особливості виявлення інтернальності старшокласників

Шкали	Стать	Результати в місті				Результати в селі				Всього=168			
		низькі		високі		низькі		високі		низькі		високі	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
“Із”	хлопці	18	42,0	26	58,0	12	35	23	65	61	37,0	107	63,0
	дівчата	16	32,0	34	68,0	15	39	24	61				
“Ід”	хлопці	16	35,5	28	64,5	9	25	26	75	54	32,0	114	68,0
	дівчата	16	32,0	34	68,0	13	33	26	67				
“Ін”	хлопці	32	72,8	12	27,2	12	35	23	65	86	51,0	82	49,0
	дівчата	24	48,0	26	52,0	18	45	21	55				
“Ім”	хлопці	27	62,0	17	28,0	14	40	21	60	80	48,0	88	52,0
	дівчата	21	42,3	29	57,7	18	45	21	55				
“Іс”	хлопці	34	77,3	10	22,7	17	48	18	52	104	62,0	64	38,0
	дівчата	40	80,0	10	20,0	13	33	26	67				

Отримані нами дані (див. табл. 2.18) свідчать про те, що міські дівчата мають вищий рівень суб’єктивного контролю, ніж міські хлопці, а сільські дівчата мають дещо нижчий рівень суб’єктивного контролю в порівнянні з сільськими хлопцями за всіма шкалами, але ця різниця – незначна. Отже, в сільській місцевості результати такі ж, як і в дослідженні Дж.Роттера, а в міській місцевості є певні розходження, які досі ще не були виявлені.

За шкалою загальної інтернальності “Із” близько 63,0% усіх учнів мають показники високого рівня, що наближуються до середніх показників. Вони вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті була наслідком їхніх особистих дій, що вони можуть інколи ними керувати та контролювати їх і, відповідно, не завжди відчувають свою відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Ось кілька типових відповідей: “коли я планую, то, здебільшого, вірю, що зможу здійснити свої плани”, “те, що багатьом людям здається успіхом чи удачею, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих

зусиль”, “мої оцінки в школі залежать переважно від моїх зусиль і від ступеня підготовки”, “те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук”. За цією шкалою екстерналів менше (37,0%). Вони не бачать зв’язок між своїми діями та вагомими подіями в їхньому житті і вважають, що більшість подій є випадковою та залежить від дій інших людей. За цією шкалою інтерналів найбільше серед міських дівчат (68,0%). Типові відповіді такі: “хвороба – справа випадку: якщо маєш захворіти, то вже нічим не зарадиш”, “я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною”, “думаю, що випадок чи доля відіграють велику роль у моєму житті”, “життя більшості людей залежить від збігу обставин”, “у складних обставинах я вважаю за краще зачекати, поки проблема розв’яжеться сама по собі”.

За шкалою інтернальності у ставленні до досягнень “Ід” близько 68,0% всіх старшокласників має високі показники, а це відповідає високому рівню суб’єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Ось кілька поширених відповідей: “те добре, що я роблю, звичайно буває гідно оціненим іншими”, “найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім’ї того, що я захочу”, “успіх – це результат наполегливої праці, і він мало залежить від випадку чи від удачі”, “більшість моїх успіхів була можливою завдяки мені”, “доклавши зусиль, можна завойовувати симпатії інших людей”. Так, учні вважають, що досягли, певною мірою, самі всього найкращого, що було та є в їхньому житті, і що можуть з успіхом реалізувати свої цілі і в майбутньому. Кількість екстерналів значно менша (32,0%). Ці учні приписують свої досягнення та успіхи зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей. Нами встановлено, що за даною шкалою інтерналів найбільше серед сільських хлопців (75,0%). Типові відповіді сільських хлопців: “здійснення моїх бажань часто залежить від удачі”, “я відчуваю, що нічого не можу змінити в стосунках, що склалися в сім’ї”, “багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей”.

За шкалою інтернальності в області невдач “Ін” переважна більшість міських хлопців (72,8%) виявляє схильність звинувачувати інших у різних невдачах, що з ними відбуваються, схильна приписувати відповідальність за

негативні події іншим людям або вважає їх результатом невезіння. Поширені відповіді: “як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху в своїх справах”, “у неприємностях і невдачах, які траплялися в моєму житті, більше були винні інші люди, ніж я”, “на жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її намагання”. Дещо відмінні результати у досліджуваних дівчат (міських і сільських) та сільських хлопців. Більше 57% цих старшокласників виявляє схильність звинувачувати самих себе в різних невдачах, неприємностях та стражданнях. За даною шкалою інтерналів найбільше серед сільських хлопців (65,0%). Кілька типових відповідей: “більшість невдач у моєму житті була від невміння, від незнання або від лінощів і мало залежала від удачі чи від невдачі”, “людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, швидше всього, не доклала достатньо зусиль для цього”.

За шкалою інтернальності стосовно міжособистісних стосунків “Ім” найвищий результат у сільських хлопців (60,0%), дещо нижчий у міських (57,7%) та сільських (55,0%) дівчат, а це свідчить про те, що більшість старшокласників може контролювати свої неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. Кілька поширених відповідей: “якщо я дуже захочу, то зможу привернути увагу до себе будь-кого”, “люди стають самотніми тому, що самі не виявляють інтересу і дружнього ставлення до оточуючих”. Більша частина всіх міських хлопців (62,0%) є екстерналами в області міжособистісних стосунків. Вони не вважають себе здатними активно формувати своє коло спілкування і схильні вважати свої стосунки результатом дії своїх партнерів. Кілька типових відповідей: “мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим”, “даремно докладати зусиль для того, щоб завойовувати симпатії інших”.

За шкалою “Ін” та “Ім” інтернальність спостерігається у сільських хлопців та дівчат (міських і сільських). Причиною цього може бути те, що сільські хлопці допомагають батькам у хатній роботі та біля землі. Дівчата (міські і сільські) мають певний ряд домашніх обов’язків, чого не скажеш про хлопців у місті. Вони мають менше або загалом не мають побутових обов’язків, менше працюють

фізично, мають більше часу для розваг. Досить поширена серед міських батьків – думка, що їхні діти ще напрацюються, тож тепер “хай гуляють!”, а це призводить до того, що спосіб засвоєння світу дитиною в одних випадках із безпосереднього перетворюється на опосередкований, внаслідок чого знижується цінність здобутого досвіду та рівень і можливості світосприйняття, в інших – безпосередність підмінює всі інші форми здобуття дітьми знань. Можливо, це і є причиною екстернальності міських хлопців за даними шкалами.

За шкалою інтернальності в області майбутніх сімейних стосунків “Іс” найвищий результат у сільських дівчат (67,0%), а це свідчить про те, що більшість вважає себе відповідальними за події в майбутніх сімейних стосунках. Кілька типових відповідей: “більшість розлучень виникає тому, що люди не захотіли пристосуватись один до одного”, “зовні обставини (батьки, добробут) впливають на сімейне щастя менше, ніж стосунки подружжя”. Більше половини всіх досліджуваних сільських хлопців у майбутніх сімейних стосунках відповідальність бере на себе, а інша частина хлопців вважає, що причиною всіх вагомих ситуацій в особистих стосунках є партнер, а не вони самі. Причиною таких розходжень є статева різниця (у дівчат раніше настає період статевої зрілості), а також те, що дівчата – активніші у виконанні сімейних обов’язків, ніж хлопці. У досліджуваних міських учнів спостерігаються зовсім інші результати. Більша частина всіх міських старшокласників (більше 78%) є екстерналами в майбутніх сімейних стосунках: відповідальність за все вагоме, що відбувається в стосунках з протилежною статтю, несе інша сторона. Кілька типових відповідей: “якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не намагалися налагодити сімейне життя, вони все одно не зможуть цього зробити”, “зовні обставини (батьки, добробут) впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя”. Значну роль у цьому відіграє урбанізація міського населення, недооцінка “живого” спілкування в сім’ї та з ровесниками. Нами виявлено, що за даною шкалою найбільше інтерналів серед сільських дівчат (67,0%). Найпоширеніші відповіді такі: “більшість розлучень виникає тому, що люди не

захотіли пристосовуватись один до одного”, “я відчуваю, що від мене більше, ніж від інших, залежить щастя моєї майбутньої сім’ї”.

Ми встановили, що більше половини досліджуваних сільських хлопців та дівчат є інтерналами майже за всіма шкалами опитувальника; понад 50% міських хлопців є інтерналами за шкалою загальної інтернальності та стосовно досягнень, більше половини міських дівчат є інтерналами майже за всіма шкалами (крім області майбутніх сімейних стосунків). Можна зробити висновок, що старшокласники беруть відповідальність на себе в конкретних життєвих ситуаціях, хоча і не в усіх, а значить, вони будуть послідовними в цих же ситуаціях і в поведінці.

З метою уточнення наших результатів щодо рівня відповідальності учнів ми використали “Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха [199, с. 143] та “Методику багатофакторного дослідження особистості” Р.Кеттелла [199, с. 156].

За тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха, 38,4% міських та 38,0% сільських хлопців і 36,8% міських та 39,0% сільських дівчат мають низький рівень громадянського обов’язку (відповідальності). Характерні відповіді: “та кількість друзів та родичів, що маю, мені достатня”, “я хочу мати більше грошей для того, щоб у мене була можливість робити те, що бажаю”. Водночас 61,6% міських та 62,0% сільських хлопців і 63,2% міських та 61,0% сільських дівчат мають високий рівень громадянського обов’язку (відповідальності). Кілька типових відповідей: “я ціную тих друзів та родичів, які мене стимулюють в інтелектуальному розвитку”, “якщо необхідно підтримати дискусію, беру участь, але не керую нею”, “я хочу мати більше грошей для того, щоб мати можливість допомагати родичам та близьким людям, які цього потребують”.

За методикою Кеттелла 34,7% досліджуваних міських та 33,0% сільських хлопців і 37,3% міських та 35,0% сільських дівчат мають низький рівень відповідальності. Їм притаманні такі відповіді: “не будь-яку роботу необхідно виконувати однаково ретельно”, “люди не повинні вимагати виконання моральних законів”, “на вечірці мені подобається дивитись, як люди відпочивають, і просто відпочиваю сам”. Досліджуваних 63,3% міських та 64,0% сільських хлопців і 56,0% міських та 63,0% сільських дівчат мають середній та незначна кількість

учнів мають високий рівень відповідальності (відповідно 2,0% міських та 3,0% сільських хлопців і 6,7% міських та 2,0% сільських дівчат). Для них характерні такі відповіді: “будь-яку роботу необхідно виконувати ретельно, якщо ми за неї взялися”, “мені важливо, щоб все те, що мене оточує, було в порядку” тощо.

Наші результати не збігаються з результатами американських вчених. За їхніми даними [253], [255] екстернальність більша у жінок, хоч результати Дж.Роттера показали незначну різницю локусу контролю хлопців та дівчат [256]. Можливо, це зумовлюється національними особливостями, умовами проведення дослідження, а можливо – тим, що дівчата у некатегоричній формі виражають свої думки, переживання, тому є нерішучими, ведуть себе нещиро (маскують свої думки). А хлопці більш визначено поведуться в ідентичних ситуаціях. Водночас отримані нами результати дещо схожі з результатами дослідження Л.В. Потапчук [172]: схожість виявляється у результатах за шкалами загальної інтернальності, у ставленні до досягнень і невдач (міських учнів).

За трьома опитувальниками виявилось наступне співвідношення параметрів загального рівня відповідальності у старшокласників: 38,4% міських хлопців та 35,4% міських дівчат, 36,3% сільських хлопців та 37,7% сільських дівчат мають низький рівень відповідальності. Вони легко кидають почату справу, бувають недобросовісними, інколи егоїстичними, часто – безвідповідальними; 61,6% міських хлопців та 64,6% міських дівчат, 63,7% сільських хлопців та 62,3% сільських дівчат мають середній та високий рівень відповідальності (причому, середній рівень має більшість учнів). Вони характеризуються обов’язковістю, сумлінністю, стійкістю моральних принципів та переконань; висока сумлінність та свідомість часто поєднуються з високим рівнем самоконтролю.

Відмінності в локусі контролю у хлопців та дівчат відображається в їхній реальній поведінці. Отже, відповідальність пов’язана з поведінковими виявами, а значить ступінь особистої відповідальності тим вищий, чим більше виражена потреба контролювати власні дії та її наслідки.

Аналізуючи отримані результати даних, що стосуються рівня розвитку відповідальності, ми виявили, що відповідальність (за методикою Р. Кеттелла)

(VpK) має слабкий статистичний взаємозв'язок з відповідальністю (за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха) (VpG) в групі сільських дівчат ($r=0,46$, $p<0,001$). Ми припускаємо, що обидві методики досліджують схожі, але не тотожні сторони одного й того ж феномена – відповідальності. В тесті-опитувальнику Ю.З.Гільбуха в аспект “почуття громадянського обов'язку”, який ми взяли як показник високого рівня відповідальності, увійшли: патріотизм, інтерес до явищ суспільно-політичного життя (“я читаю та вивчаю інформацію про соціальні, політичні або економічні зміни в нашій та інших державах”), почуття професійної відповідальності, потреба в спілкуванні, колективізм (отже, має дещо соціальний характер). У методиці Кеттелла в показник “високе “супер-его” або “виражена сила “Я” (G+)”, ми взяли як показник “відповідальності” (I) тому, що в даний показник увійшли такі характеристики, як: сумлінність, почуття відповідальності, обов'язковості, усвідомленість прийнятих рішень, прагнення притримуватись встановлених правил, стійкість моральних принципів тощо (усе це – особистісні якості відповідальної людини за К.Муздибаєвим та Л.П.Татомиром). Дані методики доповнюють одна одну за показником “відповідальності”.

Здійснивши кореляційний аналіз результатів за методиками Дж.Роттера, Р.Кеттелла і Ю.З.Гільбуха стосовно елемента відповідальності в структурі ОЗ старшокласників щодо подружнього життя, ми виявили такі значущі зв'язки:

1. Загальної інтернальності (Iз) з інтернальністю у ставленні до досягнень (Iд) ($r=0,38$, $p<0,001$), інтернальністю стосовно майбутніх сімейних стосунків (Iс) ($r=0,33$, $p<0,001$), інтернальністю щодо міжособистісних стосунків (Iм) ($r=0,32$, $p<0,001$), інтернальністю в області невдач (Iн) ($r=0,29$, $p<0,001$), відповідальністю (почуття громадянського обов'язку за тестом-опитувальником Ю.З. Гільбуха) (VpG) ($r=0,23$, при $p<0,01$).

2. Інтернальності у ставленні до досягнень (Iд) з інтернальністю щодо міжособистісних стосунків (Iм) ($r=0,38$, $p<0,001$), інтернальністю стосовно майбутніх сімейних стосунків (Iс) ($r=0,37$, $p<0,001$), інтернальністю у ставленні до здоров'я (Iзд) ($r=0,28$, $p<0,01$).

3. Інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків (Іс) з інтернальністю в області невдач (Ін) ($r=0,49$, $p<0,001$), інтернальністю щодо міжособистісних стосунків (Ім) ($r=0,36$, $p<0,001$), інтернальністю в ставленні до здоров'я (Ізд) ($r=0,18$, $p<0,05$).

4. Інтернальності щодо міжособистісних стосунків (Ім) з інтернальністю в ставленні до здоров'я (Ізд) ($r=0,28$, $p<0,01$) (див. додаток Д. 3).

Отже, за даними кореляційного аналізу ми можемо припустити, що міцні та тісні взаємозв'язки між різними напрямками інтернальності зможуть виявитися в позитивних вчинках учнів та ставленні один до одного в міжособистісних стосунках. Ми очікуємо, що сучасні старшокласники в майбутньому сімейному житті при досягненні високого рівня відповідальності будуть більш наполегливими при покращенні міжособистісних стосунків та більш відповідальними не лише за свої здоров'я, життя, вчинки, поведінку, а й за здоров'я та життя близьких людей.

У досліджуваних старшокласників, підвищення рівня розвитку кожного з напрямків в інтернальності буде підвищувати якість кожного з них та загальну інтернальність. Центральними елементами у структурі відповідальності-інтернальності виступають загальна інтернальність (Із) та інтернальність стосовно майбутніх сімейних стосунків (Іс) (див. додаток Ж.1).

Кореляційний аналіз даних, що стосується рівнів інтернальності, відповідальності, вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання і взаємозв'язків між ними показав, що інтернальність та відповідальність у різних досліджуваних групах корелюють по-різному з показниками вольової саморегуляції (V), наполегливості (N) та самовладання (So) (див. додаток Д. 4).

Таким чином, було з'ясовано, що у міських хлопців з підвищенням рівня загальної інтернальності, інтернальності стосовно невдач, інтернальності щодо майбутніх сімейних стосунків та відповідальності (почуття громадянського обов'язку за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха) – підвищується вольова саморегуляція; із зростанням рівня інтернальності стосовно невдач та майбутніх сімейних стосунків – зростає рівень наполегливості; інтернальність стосовно

майбутніх сімейних стосунків та здоров'я тісно взаємопов'язана з самовладанням. У сільських хлопців з підвищенням рівня інтернальності у ставленні до досягнень, почуття громадянського обов'язку та відповідальності за методикою Р. Кеттелла – підвищується вольова саморегуляція; із зростанням рівня інтернальності у ставленні до досягнень та майбутніх сімейних стосунків – зростає рівень наполегливості; інтернальність у ставленні до досягнень та здоров'я взаємопов'язана з самовладанням. У міських дівчат з підвищенням рівня інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків – підвищується рівень наполегливості; із зростанням рівня інтернальності в міжособистісних стосунках – зростає рівень самовладання. У сільських дівчат рівень вольової саморегуляції впливає на рівень відповідальності (почуття громадянського обов'язку за тестом-опитувальником Ю.З. Гільбуха), з підвищенням рівня інтернальності у ставленні до досягнень, невдач, майбутніх сімейних стосунків та почуття громадянського обов'язку – зростає рівень наполегливості; інтернальність щодо майбутніх сімейних стосунків взаємопов'язана з самовладанням.

Узагальнюючи все вищесказане у даному підрозділі, ми можемо окреслити загальні кореляційні зв'язки між відповідальністю та волею у всіх досліджуваних: з підвищенням рівня вольової саморегуляції (V) посилюються не лише наполегливість (N) та самовладання (So) у всіх учнів (див. додаток Д. 4), а й інтернальність стосовно майбутніх сімейних стосунків (Ic), почуття громадянського обов'язку та інтернальність стосовно невдач (In) (див. додаток Д. 4). З підвищенням рівня інтернальності щодо майбутніх сімейних стосунків (Ic), інтернальності стосовно невдач (In), відповідальності (почуття громадянського обов'язку за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха) (VpG) – зростає рівень наполегливості (N). Із зростанням рівня інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків (Ic), міжособистісних стосунків (Im) – збільшується рівень самовладання (So) у всіх старшокласників. Центральними елементами у структурі відповідальності і вольової саморегуляції особистості виступають інтернальність в області майбутніх сімейних стосунків (Ic), вольова саморегуляція (V) та наполегливість (N). Отже, високий рівень інтернальності в області

майбутніх сімейних стосунків (Ic) відповідає високому рівню вольової саморегуляції (V) та наполегливості (N). На підставі отриманих результатів, можемо прогнозувати, що розвиваючи вольову саморегуляцію школярів, ми розвиваємо в учня, як майбутнього сім'янина, і наполегливість, і відповідальність щодо майбутніх сімейних стосунків, тим самим формуємо послідовну, активну та відповідальну особистість.

У шкільній роботі спостерігаються деякі недоліки щодо становлення відповідальності у старшокласників, особливо в майбутніх сімейних та міжособистісних стосунках, а це свідчить про низький рівень відповідальності хлопців та дівчат юнацького віку і до майбутнього подружнього життя, що призводить до непослідовності, хаотичності в поведінці. Поява відповідальності за майбутнє – результат спроможності старшокласника усвідомлювати особисту відповідальність за виконання своїх обов'язків та передбачати наслідки своєї діяльності. Але від простої здатності усвідомлювати відповідальність до її перетворення в стійку якість особистості шлях нелегкий. Очевидно, що головним завданням системи виховання має бути саме розвиток відповідальності як риси характеру особистості, яка може прийняти відповідальність заздалегідь, усвідомлено та добровільно.

Розвиток відповідальності тісно пов'язаний з формуванням такої якості особистості, як **самостійність**. Зауважимо, що таку необхідну якість сім'янина, як самостійність, старшокласники поставили на I та II рангові місця (у якості розуміння і цінування характеристик сім'янина) (див. табл. 2.8).

До вирішення проблеми розвитку самостійності учнів у навчально-виховному процесі упродовж останніх десятиліть підхід був неоднозначним. Це визначалося соціально-економічними, суспільними умовами і вимогами, поставленими суспільством перед освітою. Ще А.Дістерверг, Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинський та інші відомі просвітителі минулого неодноразово підкреслювали у своїх працях необхідність розвитку самостійності підростаючого покоління [189].

Питання розвитку самостійності учнів знайшло своє відображення у працях багатьох сучасних науковців. Так, серед педагогів та психологів ґрунтовне дослідження окремих аспектів самостійності провели П.Я.Гальперін [49], А.В.Петровський [163], С.Л.Рубінштейн [189] та інші.

Привертає нашу увагу велика кількість визначень самостійності. У дослідженнях самостійність розглядають як рису характеру [243], рису всієї особистості [166], [221], властивість особистості [157], інтегральну якість всієї особистості [88], [142]. Водночас, виходячи з філософського тлумачення, категорію якості об'єкта не зводять до окремих його властивостей. Кожен об'єкт має багато властивостей, а саме їх єдність виражає його якість. Зіставлення властивості з якістю призводить до розгляду властивості як зовнішнього вияву якості [222].

Значна кількість науковців дотримується класичного підходу до визначення самостійності, яке запропонував С.Л.Рубінштейн, котрий виділив три аспекти: самостійність як свідомо мотивація дій та обґрунтованість їх; самостійність як непадвладність чужому впливу та навіюванню; самостійність як здатність людини самостійно вбачати об'єктивне обґрунтування для того, щоб чинити так, а не інакше. Це свідчить, що вчений звертає увагу на внутрішній зміст самостійності. С.Л. Рубінштейн відзначає, що справжнє джерело та рушійні сили самосвідомості необхідно шукати у зростаючій реальній самостійності індивіда [189, с. 236].

Характерним для ряду наукових досліджень є визначення самостійності через певні показники. Наприклад, у М.Ф.Данилова [66] – це критичність розуму, здатність висловлювати свою точку зору; Ш.І.Ганеліна [50] – незалежність, ініціативність, активність, наполегливість; у М.І.Дідори [70] – уміння передбачати, планувати, здійснювати контроль, а також адекватно оцінювати процес та результати своєї праці; у Н.І.Дідусь [71] – ініціативність, впевненість, здатність приймати рішення, самокритичність, відповідальність, цілеспрямованість; у Г.С.Поддубської [169] – організованість, ретельність, ініціативність, прогностичність, здатність до самоконтролю та самооцінки

поведінки. Як бачимо, підходи до даного питання – різноманітні, що, в першу чергу, пов'язане із спрямованістю досліджень на певний аспект проблеми.

Ми розглядаємо самостійність як інтегровану якість особистості, що розвивається та виявляється в різних видах діяльності на основі свідомої мотивації та обґрунтованості дій і характеризується вищеназваними ознаками: активність, ініціативність, бачення проблеми, відповідальність, впевненість у своїх силах та здібностях, здатність до передбачення результатів діяльності, здатність до самооцінки, до самоконтролю, наполегливість та цілеспрямованість тощо [50], [70], [71], [169].

Самостійність полягає в умінні людини самостійно мислити, приймати обдумані рішення, орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях та відповідально втілювати їх у життя. Вона знаходить свій вияв в ініціативності, а саме – у вмінні діяти по-своєму, згідно з особистими переконаннями, в умінні добровільно, усвідомлено брати на себе більшу відповідальність. Отже, важливим елементом досягнення ОЗ щодо подружнього життя є самостійність.

Відповідно до завдань нашого дослідження, ми виявили рівень розвитку самостійності старшокласників за методикою Р.Кеттелла [199, с. 156] (табл. 2.19; див. додаток В. 9).

Таблиця 2.19

Особливості виявлення самостійності у старшокласників за Р. Кеттеллом

Рівні	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Високий	4	4,6	3	6,0	4	6,8	2	4,6	13	5,5
Середній	24	27,9	15	30,0	18	30,5	12	27,9	69	29,0
Низький	58	67,5	32	64,0	37	62,7	29	67,5	156	65,5

Як засвідчують результати (див. табл. 2.19), рівень самостійності (Sm) у більшості старшокласників – низький. Для 65,5% всіх учнів характерними є несамоствійність, залежність. У своїй поведінці вони орієнтуються на думку групи, потребують постійної підтримки з боку оточуючих, поради та схвалення (орієнтир на соціальне схвалення). Вони надають перевагу жити та працювати разом з іншими не тому, що є дуже комунікабельними, а швидше тому, що у них

відсутня ініціатива та сміливість у виборі власної лінії поведінки. Такий висновок ми зробили на підставі відповідей учнів: “мені подобаються комунікабельні, компанійські люди”, “я отримую велике задоволення, розповідаючи місцеві новини”, “я віддаю перевагу іграм, де треба грати в команді або мати партнера”.

Найбільше учнів, які мають середній рівень самостійності, – серед сільських дівчат (30,5%) та міських хлопців (30,0%). Вони лише в деяких питаннях виявляють самостійність та незалежність. У поведінці орієнтуються то на думку групи, то свої пріоритети ставлять на перше місце. Рідко приймають самостійні рішення та найчастіше відповідальність перекладають на плечі оточуючих. Частина таких учнів добре пристосовується до оточуючих і, якщо потрібно, отримує підтримку з боку дорослих та однолітків. Типові відповіді: “коли я планую щось, то інколи це роблю самостійно, а інколи – з допомогою інших”, “я інколи ухиляюсь від суспільної роботи та пов’язаної з нею відповідальності”.

Найбільше учнів з високим рівнем самостійності (S_m) – серед сільських дівчат (6,8%), найменше – серед міських дівчат та сільських хлопців (4,6%). Отже, середня кількість усіх учнів, котрі мають високий рівень самостійності, дорівнює 5,5%. Саме така кількість учнів погодилася із твердженнями “коли планую будь-що, то надаю перевагу робити це самостійно, без допомоги інших” та “я віддаю перевагу іграм, де кожен грає сам за себе”. Для них характерні незалежність у поглядах, самостійність. Ці старшокласники за власною ініціативою не шукають контакту з оточуючими, намагаються все робити самостійно (самі приймають рішення, самі вимагають його виконання, самі несуть відповідальність). Вони готові пожертвувати будь-якими зручностями заради збереження своєї незалежності. Не можна сказати, що вони зневажають людей, просто вони не потребують підтримки та схвалення з боку оточуючих.

Між нашими результатами та останніми дослідженням Л.В.Потапчук [172] є деякі розбіжності. Така неузгодженість зумовлена тим, що ми здійснюємо диференціацію не лише за статтю досліджуваних, а ще й за місцем проживання учнів. За висновками Л.В.Потапчук, дівчата мають вищий рівень самостійності, ніж хлопці. У нашому ж дослідженні лише сільські дівчата мають вищий рівень

самостійності, ніж сільські хлопці, а у досліджуваних міста – навпаки(хлопці більш самостійні). Але у більшості учнів рівень самостійності низький (як і у дослідженні Л.В.Потапчук). Ще Т.В.Гуськова підкреслила: “чим самостійніша у своїх вчинках людина, тим у більшій мірі вона є зрілою” [63, с. 56].

Вияви особистістю самостійності можуть розглядатися як показник високого рівня розвитку відповідальності в міжособистісних та майбутніх сімейних стосунках. У нашому дослідженні більшість старшокласників має низький рівень самостійності, небагато учнів має високий рівень відповідальності як такої та незначна кількість міських учнів має високий рівень відповідальності в міжособистісних та майбутніх сімейних стосунках.

Внаслідок кореляційного аналізу даних, що стосуються рівня розвитку самостійності і взаємозв'язків даного елемента з іншими вольовими якостями регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя (вольовою саморегуляцією (V), наполегливістю (N), самовладанням (So) інтернальністю (Із, Ід, Ін, Іс, Ім, Ізд), відповідальністю (VpG, VpK)), ми виявили різні кореляційні зв'язки у хлопців і дівчат (див. додатки Д. 5 – Д. 8, Ж.2).

У досліджуваних міських хлопців виділяються міцні кореляційні зв'язки між показником самостійності з одного боку та з показниками вольової саморегуляції, самовладання – з іншого. У сільських хлопців виділяються міцні кореляційні зв'язки між показником самостійності з одного боку та показниками вольової саморегуляції, самовладання, інтернальності у ставленні до досягнень та здоров'я – з іншого. У міських дівчат виділяються міцні кореляційні зв'язки між показником самостійності з одного боку та показниками наполегливості, інтернальності стосовно міжособистісних стосунків – з іншого. У сільських дівчат виділяється лише один міцний кореляційний зв'язок між показником самостійності та показником інтернальності стосовно міжособистісних стосунків.

Узагальнюючи все вищесказане у даному підрозділі, ми можемо окреслити значущі кореляційні зв'язки вольових якостей (вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання, інтернальності, відповідальності, самостійності) для кожної з виділених груп старшокласників (див. додаток Д. 5).

У групі досліджуваних міських хлопців, можна виділити міцні кореляції між показником інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків з одного боку та показниками загальної інтернальності, інтернальності у ставленні до досягнень та невдач, почуття громадянського обов'язку, вольової саморегуляції, наполегливості – з іншого боку; між показниками наполегливості, самовладання, інтернальності у ставленні до здоров'я з одного боку та показником вольової саморегуляції – з іншого; між показником загальної інтернальності та показниками відповідальності (почуття громадянського обов'язку за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха), інтернальності стосовно досягнень, інтернальності в міжособистісних стосунках; між показником самовладання з одного боку та показниками наполегливості, самостійності, інтернальності у ставленні до здоров'я – з іншого; між показником інтернальності щодо міжособистісних стосунків та показником інтернальності стосовно досягнень і здоров'я (див. додаток Ж.3).

Таким чином, міські хлопці характеризуються різноманітністю параметрів вольових якостей ОЗ щодо подружнього життя в кореляційній структурі. Але виявляється занадто мала кількість зв'язків із самостійністю. Ми припускаємо, що самовладання, наполегливість, вольова саморегуляція та відповідальність як механізми виникнення самостійності, очевидно, не набули сили та міцності, а отже – знаходяться у стані розвитку та становлення. Із набуттям стійкості у вольовій саморегуляції та відповідальності відбуватимуться якісні зміни в самостійності міських хлопців, а це позитивно вплине на становлення вольової особистості майбутнього сім'янина. Центральними елементами у структурі вольових якостей досліджуваних виступають інтернальність стосовно майбутніх сімейних стосунків та у ставленні до досягнень, вольова саморегуляція та самовладання (див. додаток Ж.3).

У досліджуваних сільських хлопців (за результатами) можна виділити міцні кореляційні зв'язки між показниками загальної інтернальності, інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків, вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання з одного боку та з показником інтернальності у ставленні до

досягнень – з іншого боку; між показником рівня самовладання з одного боку та показником рівня вольової саморегуляції, наполегливості, самостійності, інтернальності у ставленні до здоров'я – з іншого; причому, з підвищенням рівня вольової саморегуляції – зростає рівень наполегливості та самостійності; показник інтернальності у ставленні до здоров'я позитивно впливає на показник інтернальності щодо міжособистісних стосунків; показник інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків позитивно впливає на показник інтернальності стосовно невдач; показник загальної інтернальності прямо впливає на почуття громадянського обов'язку. Таким чином, розвиваючи вольову саморегуляцію учнів, ми підвищимо рівень розвитку самостійності та відповідальності, тим самим сформуємо найнеобхідніший рівень вольових рис майбутнього сім'янина (див. додаток Ж.4).

Отже, для групи сільських хлопців виявлені такі міцні взаємозв'язки, за якими вони характеризуються різноманітністю параметрів вольових якостей особистісної зрілості в кореляційній структурі. Головними елементами в структурі вольових якостей ОЗ виступають інтернальність у ставленні до досягнень, самовладання та вольова саморегуляція (див. додатки Д.6 та Ж.4).

Серед результатів міських дівчат виявлені наступні міцні зв'язки виділених вольових якостей: між показником інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків з одного боку та показниками інтернальності щодо міжособистісних стосунків, стосовно невдач, досягнень і наполегливості – з іншого боку; між показником інтернальності щодо міжособистісних стосунків з одного боку та показниками самовладання, загального рівня інтернальності та інтернальності у ставленні до досягнень – з іншого боку; причому, із зростанням рівня наполегливості – підвищується рівень вольової саморегуляції, самовладання та самостійності; інтернальність у ставленні до досягнень впливає на загальну інтернальність та на інтернальність щодо здоров'я; вольова саморегуляція тісно взаємопов'язана із самовладанням; із підвищенням рівня загальної інтернальності посилюється інтернальність відносно невдач (див. додатки Д. 7 та Ж.5).

Таким чином, міські дівчата характеризуються різноманітністю параметрів вольових якостей ОЗ щодо подружнього життя в кореляційній структурі. Але, поряд з цим, виявляється слабкий та одиничний зв'язок із самостійністю. Ми припускаємо, що самовладання, наполегливість, вольова саморегуляція та відповідальність, як механізми виникнення самостійності, очевидно не набули у них сили та міцності, а отже – знаходяться у стані розвитку та становлення, як і у міських хлопців. Із набуванням стійкості вольової саморегуляції і відповідальності відбудуться якісні зміни і в самостійності міських дівчат. Визначальними елементами у структурі виступають інтернальність в області майбутніх сімейних стосунків, інтернальність в області міжособистісних стосунків, інтернальність у ставленні до досягнень та наполегливості. Це означає, що, впливаючи на рівень розвитку відповідальності та наполегливості, ми сформуємо вольового і самостійного сім'янина.

За отриманими показниками, для сільських дівчат з підвищенням рівня вольової саморегуляції, самовладання, інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків, стосовно невдач, почуття громадянського обов'язку – зростає наполегливість; з підвищенням рівня загальної інтернальності, інтернальності стосовно майбутніх сімейних стосунків, у ставленні до досягнень, здоров'я та самовладання – посилюється інтернальність щодо міжособистісних стосунків; інтернальність у ставленні до досягнень впливає на інтернальність відносно здоров'я, інтернальність стосовно майбутніх сімейних стосунків та на загальну інтернальність; інтернальність стосовно невдач тісно взаємопов'язана із загальною інтернальністю та інтернальністю стосовно майбутніх сімейних стосунків; з підвищенням вольової саморегуляції зростає рівень самовладання та почуття громадянського обов'язку; відповідальність за методикою Кеттелла щільно пов'язана з відповідальністю (почуття громадянського обов'язку) за тестом-опитувальником Ю.З. Гільбуха (див. додатки Д.8 та Ж.6).

Таким чином, сільські дівчата характеризуються різноманітністю параметрів вольових якостей ОЗ щодо подружнього життя в кореляційній структурі. Домінантами кореляційної структури є наполегливість, інтернальність щодо

міжособистісних стосунків, інтернальність стосовно майбутніх сімейних стосунків та інтернальність у ставленні до досягнень. Отже, впливаючи на рівень розвитку відповідальності та наполегливості у дівчат (сільських і міських), ми сформуємо вольового та самостійного сім'янина, що повинно позитивно вплинути на становлення вольових якостей, які мають бути найнеобхіднішими особистісними рисами.

З метою оцінки взаємозв'язків всіх виділених нами найголовніших вольових якостей сім'янина, які є необхідними для становлення ОЗ учнів щодо подружнього життя (вольової саморегуляції VI), відповідальності (I) та самостійності (Sm)), ми визначили їхні коефіцієнти кореляції (див. додаток Д. 1). До складу вольової саморегуляції (VI) увійшли такі елементи: наполегливість та самовладання; до складу відповідальності (I) увійшли: загальна інтернальність, інтернальність у ставленні до досягнень, невдач, здоров'я, інтернальність стосовно майбутніх сімейних стосунків та міжособистісних стосунків, відповідальність (за тестом-опитувальником Ю.З.Гільбуха) (VpG) та відповідальність (за методикою Р.Кеттелла) (VpK).

Здійснивши кореляційний аналіз даних, що стосується рівнів розвитку самостійності, вольової саморегуляції та відповідальності і взаємозв'язків між ними в учнів, ми виявили: 1) у всіх хлопців з підвищенням рівня вольової саморегуляції (VI) підвищується рівень самостійності (Sm) та загальний рівень відповідальності (I); 2) у міських дівчат з підвищенням рівня самостійності (Sm) зростає рівень волі (VI); 3) у сільських дівчат з підвищенням рівня самостійності (Sm) зростає загальний рівень відповідальності (I); 4) у всіх дівчат статистичний взаємозв'язок між самостійністю, загальною волею та відповідальністю дуже слабкий, а також і низька достовірність результатів ($p < 0,1$).

Отже, старшокласники характеризуються нестабільністю та суперечливістю параметрів вольових якостей ОЗ в кореляційній структурі. Ми припускаємо, що механізми розвитку самостійності, очевидно, не набули сили та міцності і знаходяться в процесі розвитку та становлення, а тому самостійність знаходиться в стані перебудови. Набуваючи стійкості, показники загального рівня

відповідальності (I) та вольової саморегуляції (VI) впливатимуть на якісні зміни і в самостійності старшокласників, що, у свою чергу, позитивно вплине на становлення вольових якостей, які мають стати особистими рисами сім'янина.

Цікавими є висновки Є.І.Головахи [55] стосовно зв'язку самостійності і реалізації життєвих цілей. Домагання старшокласників у сфері освіти, праці, подружнього життя не пов'язані з надією на допомогу. У багатьох випадках така самостійність характеризується рисами дитячого віку. Зріліший і реалістичніший підхід виявляють ті, хто розраховує на допомогу з боку оточуючих. Даний висновок ми вважаємо припущенням, що вимагає глибшого дослідження та обґрунтування. Згідно з В.І.Слободчиковим [203], напрямком розвитку є рух у бік самостійності, самодіяльності, самосвідомості, цілеспрямованості, що призводить у певний момент до універсального саморозвитку. На нашу думку, ці параметри також є характерними для особистісної зрілості. А отже, самостійність сприймається як один із елементів-характеристик ОЗ людини щодо подружнього життя.

Наші результати не розходяться із твердженнями науковців, що становлення головних вольових якостей особистості відбувається саме в ранньому юнацькому віці [96], [241], а також що вольовий розвиток не закінчується в даному віці [155]. Вольові якості, які виявляються в ранньому юнацькому віці, характеризуються середніми показниками, при свідомому саморозвитку набувають більш зрілої форми в старшому віці, а це відкриває перспективу розвитку вольових якостей протягом всього життя людини.

Наступним елементом регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя є **безконфліктність**. Проблема конфлікту в психології розглядається багатьма зарубіжними (А.Басс, М.Дойч, У.МакДугал [10], М.-А.Робер і Ф.Тільман [186], К.Томас, З.Фрейд, К.Хорні [10]) та вітчизняними вченими (А.Я.Анцупова [10], А.М.Бандурка [14], К.Вітек [41], Н.В.Гришина [59], В.А. Друзь [14], С.В.Ковальов [104], М.М.Обозом [150], М.І.Пірен [167], В.О.Сисенко [208], Т.М.Титаренко [216], А.І.Шипілова [10] тощо).

Конфлікт – це складне психологічне і соціальне явище. На сьогодні в психологічній науці немає єдиного визначення даного терміну. Спільним у

вищезазначених авторів є те, що сутність конфлікту вони бачать у виникненні суперечностей, зіткненні інтересів, способі вирішення цих суперечностей.

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми будемо вивчати саме міжособистісний конфлікт (оскільки конфлікти в сім'ї є міжособистісними). Міжособистісний конфлікт – це ситуація протистояння, суперечностей, зіткнень між людьми і виникає, коли дійові особи домагаються несумісних цілей, або одночасно в конкурентній боротьбі прагнуть досягти однієї мети, яку досягає одна із сторін. Але пам'ятаймо, що міжособистісний конфлікт може призвести до внутріособистісного та міжгрупового конфліктів [10], [59], [167], [187].

Одним із найпоширеніших підходів до аналізу причин міжособистісних конфліктів, а також конфліктів у сім'ї є підхід, який виходить з того, що конфлікт між двома особами (чоловіком та дружиною) виникає через незадоволеність певних потреб у одного з них або в обох [208]. В.О.Сисенко [208] дійшов висновку, що всі сімейні розбіжності можна розділити на три групи. До першої групи увійшли розбіжності, що виникають на місці непогодженого та несправедливого розподілу праці в сім'ї, різного розуміння прав та обов'язків, недостатнього вкладу одного з партнерів у домашню працю та самообслуговування. До другої потрапили конфлікти, що виникають на базі хронічного незадоволення будь-яких потреб одного або обох членів сім'ї. До третьої відносять сварки та непорозуміння, що мають своїм джерелом недоліки виховання та індивідуальні особливості партнерів. Наше завдання якраз і полягає в розвитку та становленні найголовніших індивідуальних особливостей учнів, необхідних у сімейному житті (відповідальності, самостійності, вольової саморегуляції, комунікабельності, безконфліктності тощо).

Є багато класифікацій щодо типів міжособистісних конфліктів. В основу класифікацій покладені різні характеристики: за статусом опонентів (горизонтальні, вертикальні), за формою виявлення (відкриті, приховані); у тактичному плані (виправдані, невиправдані); за результативністю (мобілізуючі, дезорганізуючі); з етичної точки зору (соціально прийнятні, неприйнятні форми поведінки); за станом дії (на етапі виникнення – стихійний, запланований; на етапі

розвитку – короткочасний, тривалий, затяжний; на етапі усунення – керований, погано керований, не керований; на етапі затухання – спонтанно припиняються, припиняються при взаємному бажанні, вирішуються при втручанні зовнішніх сил) тощо [10], [14], [19], [59], [104], [167] та інші.

На нашу думку, всі вищезазначені види конфліктів можуть мати місце в шлюбно-сімейних стосунках. Але, яким би не був конфлікт, необхідно вміти взаємодіяти та будувати поведінку так, щоб проблему вирішити.

Перебуваючи в конфліктній ситуації, люди діють по-різному і виявляють характерний для них спосіб поведінки. Науковці (Г.М.Андрєєва [8], Н.В.Гришина [59], Л.А.Петровська [161]) виділяють кілька типів взаємодії в конфліктній ситуації. Найпоширенішими є такі три типи: співробітництво, кооперація та конкуренція. Вони можуть мати місце в шлюбно-сімейних стосунках тощо. Загальновідома в психологічній науці класифікація К.Томаса [180, с. 470-475], що виділяє п'ять основних способів поведінки при розв'язанні конфліктів, зокрема: суперництво (конкуренція), співробітництво, компроміс, уникнення (уникання) та пристосування. Ними і будемо оперувати далі.

Так, до суперництва звертаються тоді, коли результат дуже вагомий для обох опонентів і робиться велика ставка на власне вирішення проблемної ситуації, що склалася, причому найчастіше один з учасників взаємодії має достатній авторитет або вагу для прийняття рішення, яке є найкращим. До суперництва вдаються також за ситуації, в якій іншого вибору немає – тільки суперництво, причому обидва опоненти перебувають у критичній ситуації, яка вимагає саме такого миттєвого реагування.

Співробітництво доцільне тоді, коли вирішення проблеми є надважливим для обох сторін і ніхто не хоче повністю від нього відмовлятися. Воно можливе лише тоді, коли між сторонами – тривалі та взаємозалежні стосунки і вони мають наміри до обговорення та вироблення спільного рішення. Обидві сторони спроможні викласти суть своїх інтересів та вислухати одна одну, причому, вони наділені однаковою владою (конкретно до даної ситуації), а отже на рівних шукають шляхи вирішення проблеми.

Компромiс найкраще пiдходить до ситуацiї, коли обидвi сторони, втягнутi в конфлiктну ситуацiю, надiленi однаковою владою i мають iнтереси, якi виключають один одного, при цьому iншi пiдходи до вирiшення проблеми виявилися неефективними. Компромiс дозволить зберегти взаємини, хоч рiшення може бути тимчасовим.

Уникнення застосовують тодi, коли опоненти усвiдомлюють, що конфлiкт не буде розв'язаний на чиюсь користь, i, врештi-решт, вихiд не дуже важливий i не варто витратити на нього сили. Також уникнення використовують, коли хоча б один iз опонентiв усвiдомлює, що намагатися розв'язати проблему небезпечно, оскiльки висвiтлення та вiдкрите обговорення її погiршить i так складну ситуацiю.

Пристосування може бути вигiдним тодi, коли опоненти прагнуть зберегти гарнi стосунки, вважаючи, що результат конфлiкту значно важливіший для протилежної сторони. Також застосовують пристосування, коли бачать, що немає жодних шансiв перемогти.

За свiдченнями дослiдникiв [10], [59], [167], [187], [208], якi вивчали проблему мiжособистiсних конфлiктiв, вищезазначенi характеристики мають безпосереднє вiдношення до iндивiдуальних поведiнкових реакцiй особистостi.

У сiмейних стосунках при виникненнi конфлiкту партнерам необхідно зрозумiти стан та причини поведiнки, а потiм вже дiяти. Тому нам важливо дiзнатися, який спосiб поведiнки в конфлiктнiй ситуацiї вибирають старшокласники з метою попередження, недопускання або усунення конфлiктiв. Вiдомо, що спiвробiтництво – найкращий спосiб поведiнки в сiмейному конфлiктi та будь-якому iншому конфлiктi (тут простежується рiвнiсть прав та обов'язкiв, вiдкритiсть вимог, взаємнi поступки партнерiв, найповнiше задоволення потреб кожного).

Вiдповiдно до завдань нашого дослiдження, ми виявили провiдний прийом поведiнки як для дiвчат, так i для хлопцiв за допомогою надiйної адаптованої методики К.Н.Томаса "Як ти дiєш у конфлiктнiй ситуацiї" [235] (табл. 2.20).

Ключ опитувальника дозволив нам визначити, що прагнення до компромiсу вибирають 32,3% усiх дослiджуваних старшокласникiв – це бiльшiсть. Їхнiми

типовими відповідями є: “я намагаюся дійти згоди на ґрунті взаємних поступок”, “я намагаюся знайти рішення проблеми, яке задовольнило б обох”.

Таблиця 2.20

Особливості вибору способу поведінки за методикою К.Томаса в учнів

Спосіб поведінки	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Суперництво	8	9,3	10	20	-	-	13	30,2	31	13,0
Співробітництво	25	29,1	5	10	23	39,0	3	7,0	56	23,5
Компроміс	28	32,6	20	40	17	28,8	12	27,9	77	32,3
Уникнення	3	3,5	-	-	4	6,8	-	-	7	3,0
Пристосування	8	9,3	5	10	7	11,8	-	-	20	8,4
Суперництво та співробітництво	-	-	-	-	2	3,4	3	7,0	5	2,1
Співробітництво та компроміс	6	7,0	-	-	4	6,8	6	14,0	16	6,7
Співробітництво та уникнення	3	3,5	-	-	-	-	-	-	3	1,3
Компроміс та пристосування	5	5,8	10	20	2	3,4	6	14,0	23	9,7

Прагнення співробітництва під час вирішення конфліктів властиве для 23,5% учнів. Ця група старшокласників найчастіше вибирала такі відповіді: “я намагаюся залагодити суперечку з урахуванням всіх інтересів іншої людини та моїх особистих”, “в суперечці я спочатку намагаюся розібратись, які та чий інтереси зачеплені і навколо чого з’явилась суперечка”, “я повідомляю іншій людині свою позицію щодо проблеми і цікавлюся її поглядами”, “я завжди намагаюся в суперечці зайняти таку позицію, щоб ми спільно змогли досягти успіху”.

Суперництво виявлене у 13,0% молоді (“зазвичай я наполегливо прагну досягти свого”, “я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму”, “я намагаюся переконати іншу людину у правильності та перевазі моїх поглядів”); пристосування – 8,4% (“інколи я жертвую своїми особистими інтересами заради інтересів іншої людини”, “я намагаюся не зачепити почуття іншої людини”, “якщо інша особа вважає свою позицію дуже важливою, я намагаюся піти їй назустріч”); уникнення – 3,0% всіх досліджуваних старшокласників (“інколи я

надаю можливість іншій особі взяти на себе відповідальність за розв'язання суперечливого питання”, “я намагаюся зробити все, щоб уникнути непотрібної напруги”, “вирішуючи конфлікт, я намагаюся знайти підтримку в іншій людині”).

У певної частини старшокласників спостерігається поєднання двох провідних способів поведінки в конфліктній ситуації: пристосування і компроміс – 9,7% усіх досліджуваних учнів; співробітництво і компроміс – 6,7%; суперництво і співробітництво – 2,1%; співробітництво і уникнення – 1,3% всіх досліджуваних старшокласників.

Переважаючими способами поведінки в конфліктній ситуації серед хлопців є компроміс (близько 34,4% всіх хлопців) та суперництво (24,7%), кожен інший спосіб поведінки складає менше 9%. Виділяється незначна кількість хлопців, що змінюють свій спосіб поведінки залежно від ситуації: і компроміс, і пристосування вибирають 17,2%; співробітництво і компроміс – 6,5%, суперництво і співробітництво – 3,2%. Такий спосіб поведінки, як уникнення, жоден хлопець не вибирає для себе. Ми пояснюємо це тим, що хлопці більш чітко та визначено поведуться в конфліктних ситуаціях, ніж дівчата.

Серед дівчат, переважаючими способами поведінки в конфліктній ситуації є співробітництво (близько 33,1% всіх дівчат) та компроміс (31,0%); невелика частина дівчат вибирає пристосування (10,3%); кожен інший спосіб поведінки складає менше 7%. Виділяється незначна кількість дівчат, котрі змінюють свій спосіб поведінки залежно від ситуації, вибираючи: співробітництво і компроміс – 6,9%, компроміс і пристосування – 4,8%, суперництво і співробітництво – 1,4%; співробітництво і уникнення – 2,1%.

Отже, результати показали, що більшість хлопців має такий спосіб поведінки, як компроміс та суперництво, а для дівчат властиві – співробітництво і компроміс, при цьому, такий спосіб поведінки, як уникнення, спостерігається лише у дівчат.

Лише 32,3% хлопців та дівчат намагаються знайти компромісне рішення, дійти згоди на основі взаємних поступок. Вважають можливим у чомусь одному поступитися, щоб в іншому досягти успіху. Стараються знайти рішення проблеми, яке влаштувало б обох. Дають можливість іншому в чомусь

залишитись при своїй думці, якщо він також йде назустріч. Пропонують у суперечці середню позицію, котра остаточно не влаштовує жодну із сторін. Дана частина учнів готова в сімейному конфлікті дійти згоди, знайти компромісне рішення, в чомусь відступитися, але остаточно даний конфлікт не вирішує. Цей висновок підтверджує вибір відповідей. Так, наприклад, у місті учні 10А класу №1, №2, №4 між пристосуванням та компромісом у конфліктній ситуації вибирають компроміс, між співробітництвом та компромісом вибирають лише компроміс, з-поміж суперництва та компромісу віддають перевагу однозначно останньому.

Найбільша кількість дівчат (33,1%) та невелика – хлопців (8,6%) прагнуть співробітництва. Вони намагаються швидше подолати розбіжності, що призвели до суперечки, та владнати її з урахуванням інтересів іншої людини та своїх особистих. Мають схильність до прямого, відкритого обговорення проблеми (повідомляють іншій стороні свою точку зору та запитують про погляди іншої сторони). Залагоджуючи суперечливу ситуацію, завжди намагаються знайти підтримку з іншого боку. Якщо це принесе радість іншій людині, вони інколи поступаються їй, але завжди пропонують у суперечці середню позицію. Завжди стараються зайняти в конфліктній ситуації таку позицію, в результаті якої спільними зусиллями досягається успіх.

Отже, ця частина вихованців може владнати сімейні конфліктні ситуації з урахуванням як своїх інтересів, так і інтересів протилежної сторони; лише спільними зусиллями намагається розібратися в суперечці, внаслідок чого ситуація вирішується повністю. Цей висновок підтверджує вибір відповідей. Так, наприклад, у місті учні 10Г класу №2, №3, №5, №8 між компромісом та співробітництвом вибирають лише співробітництво, між пристосуванням та співробітництвом у конфліктній ситуації – співробітництво, між уникненням та співробітництвом – співробітництво, з-поміж суперництва та співробітництва також віддають перевагу останньому.

Такий спосіб поведінки, як суперництво, частіше домінує у сільських хлопців (30,2%), рідше – у міських хлопців (20,0%) та міських дівчат (9,3%) і

зовсім відсутній – у сільських дівчат. Прихильники такого способу поведінки наполегливо прагнуть досягти свого, відстоюють свою позицію. Намагаються переконати іншого в правильності та перевазі саме своїх позицій, поглядів, думок. Наполягають, щоб усе було зроблено, як потрібно їм. Можна зазначити, що при такій поведінці сімейний конфлікт не буде залагоджено. Суперництво спричинить загострення й так складної ситуації. Цей висновок підтверджує вибір відповідей. Так, наприклад, у місті учні 11А класу №2, №7, №11, №12 між компромісом та суперництвом в конфліктній ситуації вибирають суперництво, між пристосуванням та суперництвом вибирають суперництво, між уникненням та суперництвом вибирають суперництво, з-поміж співробітництва та суперництва також віддають перевагу останньому.

Пристосування характерне для невеликої кількості учнів, причому, для сільських хлопців даний спосіб поведінки не є характерним (за нашими результатами). Лише 11,8% сільських дівчат, 9,3% міських дівчат та 10,0% міських хлопців прагнуть задовольнити інтереси кожного з учасників конфлікту, намагаються бути уважним до доказів іншого. При суперечці прихильники цього способу поведінки намагаються звернути увагу на те, з чим обидві сторони згодні, а не на те, у чому полягають розбіжності. Інколи вони жертвують своїми особистими інтересами заради інтересів іншої людини, тим самим зберігають хороші стосунки. Якщо іншим їхня позиція здається дуже важливою або принесе радість, вони намагаються йти назустріч, дають можливість іншій стороні наполягти на своєму. Отже, невелика частина учнів готова в сімейному конфлікті йти на поступки; вона готова до використання таких способів, які задовольняють вимоги протилежної сторони, але це не вирішує конфліктної ситуації. Цей висновок підтверджує вибір відповідей. Так, наприклад, у місті учні 11Б класу №1, №3, №7 між пристосуванням та суперництвом вибирають пристосування, між співробітництвом та пристосуванням – пристосування, між компромісом та пристосуванням у конфліктній ситуації – пристосування, з-поміж уникнення та пристосування також віддають перевагу останньому.

Найменша кількість учнів вибрала такий спосіб поведінки, як уникнення, при цьому – тільки 4,8% всіх дівчат та жоден хлопець. Лише представники групи дівчат намагаються уникати неприємностей для себе. Інколи вони надають можливість іншим узяти на себе відповідальність за рішення суперечливого питання. Роблять усе, щоб уникнути напруження в стосунках. І взагалі – прагнуть не займати таку позицію, що може призвести до суперечки.

Отже, за нашими результатами, спостерігається ряд особливостей: 1) провідний спосіб поведінки хлопців у конфліктній ситуації – компроміс та суперництво; 2) визначальний спосіб поведінки дівчат у конфліктній ситуації – компроміс та співробітництво; 3) лише 32,3% всіх досліджуваних учнів притаманний компромісний спосіб вирішення конфліктів (це – більшість); 4) результати дослідження способу поведінки розрізняються за статевою ознакою, тобто для юнаків і для дівчат не співпадають. Уникнення притаманне лише дівчатам, оскільки вони менш рішучі у вираженні своїх переживань та думок (див. додаток В. 14).

Ми можемо підкреслити, що наші результати здебільшого співпадають з результатами новітніх досліджень Є.П.Ільїна [86, с. 190-192]. А саме: при подоланні конфліктів у чоловіків більш виражені суперництво та особливо – компроміс, а у жінок – пристосування, співробітництво; деякі науковці виділяють і компроміс. Наші результати частково схожі з результатами Т.В.Буленко [30] та Т.А.Демидової [67]. Так, за даними Т.В.Буленко, у студентської молоді в конфліктних ситуаціях виявляються суперництво та уникнення, а точніше – студент із сільської сім'ї переважно орієнтований на пристосування, а з міської сім'ї – на суперництво (різниця між хлопцями та дівчатами не простежується). За даними Т.А.Демидової, старшокласники, як хлопці, так і дівчата, виявляють прагнення до компромісного вирішення конфліктів, особливо в сімейному та домашньому колі (як і в нашому дослідженні).

Розвиток найефективнішого способу поведінки (співробітництва) залежить від багатьох факторів (зовнішніх та внутрішніх): від ступеня актуалізації потреб у добробуті інших людей, від життєвого досвіду, світогляду, мотиваційних

характеристик, від розуміння та рівня розвитку вольових та емоційних якостей, комунікабельності тощо. Так, В.О.Сисенко [208] зазначає, що такі риси, як терпимість, поступливість, доброзичливість, дружелюбність тощо, сприяють співробітництву та взаємодії в шлюбі, взаємному розумінню та спілкуванню. Такі ж, як підозрілість, грубість, власність, жорстокість, самозакоханість, агресивність, егоїзм та цілий ряд інших рис, перешкоджають встановленню нормальних взаєностосунків у шлюбі. Звичайно, перший ряд названих рис особистості допомагає уникати або відвертати конфлікти, а якщо вони й виникають, то протікають у м'яких формах (це – дружелюбний та альтруїстичний тип ставлення до людей). У таких випадках шлюбні партнери завжди знаходять розумне рішення: намагаються вибирати засоби, які сприяють виявленню причин, шукати їх насамперед у своїх діях та вчинках, виявляти взаємну готовність змінити дані взаєностосунки. В даному випадку починається процес самовиховання. Другий ряд рис сприяє розвитку конфліктів, котрі протікають бурхливо, із взаємними образами, галасом тощо. В наслідок цього зникає взаємна повага, така взаємодія в шлюбі стає неприємним обов'язком. Отже, недостатній розвиток особистості (відсутність такту, нерозвиненість емоційних та вольових якостей, егоїзм тощо) є джерелом сімейних конфліктів і може сприяти розпаду сім'ї.

С.Г.Шуман та В.П.Шуман [242] зазначили, і ми повністю їх підтримуємо, що конфліктів (сімейних) можна уникнути, якщо ще в школі цілеспрямовано розвивати у дітей необхідні якості та характеристики, дати учням необхідні знання про психологічний розвиток людини, про мотиви поведінки, особливості та закономірності міжособистісних стосунків. Учнів потрібно навчити спілкуватися з іншими людьми, вміти аналізувати та розуміти причини вчинків людей, слід виховувати та формувати потребу турбуватися не лише про себе, а й про інших людей, приносити їм радість та щастя. Спрямовувати виховання на розвиток таких необхідних якостей сім'янина, як відповідальність, чесність, наполегливість, принциповість, самостійність, стриманість, емпатійність, самовладання тощо, що сприятиме становленню, зростанню особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя.

Конфлікти – багаті різними емоціями, переживаннями, розчаруваннями, втратами та сукупністю зусиль, спрямованих на подолання розбіжностей, труднощів, що виникають у результаті протистояння сторін, і на досягнення цілей, яких домагаються учасники конфлікту. Конфлікт впливає на самопочуття, поведінку і діяльність опонентів, а водночас і оточуючих [187]. У процесі спілкування конфліктні сторони виявляють здатність до саморегуляції, бо конфлікти ми розглядаємо як поведінковий акт, як одиницю аналізу поведінки. Провідну роль у попередженні конфліктів відіграє правильна поведінка учасників конфліктної ситуації та їхня комунікабельність.

Отже, у дошлюбний період та в подружньому житті відіграє важливу роль налагоджене **спілкування**, в якому виявляється і розвивається комунікабельність. Спілкування – дуже складний феномен у житті кожної людини. Правильне спілкування допомагає людині уникати різних труднощів та конфліктів у взаємодії з іншими людьми, що виникають внаслідок непорозумінь. Загострює проблему спілкування і процес урбанізації, що послаблює зв'язки людей з родиною та сусідами. Спілкування є також самостійною цінністю, однією з головних соціальних потреб людини. Значною мірою гармонія в сім'ї залежить від організації процесу спілкування. А отже, без цього процесу неможливо побудувати щасливе подружнє життя [198], [218].

На сьогодні в психологічній науці – багато праць, присвячених проблемі спілкування. Найбільше психологічних досліджень з даної проблеми – у соціальній психології (В.С.Агєєв і Г.М.Андрєєва [8], Л.А.Петровська [161] та ін.). У рамках цього підходу спілкування вивчається безпосередньо в групах та колективах: встановлюються партнери спілкування, яким віддається перевага, особливості спілкування; виділяються функції, структура спілкування, умови й засоби взаємовпливу людей; вивчаються різні види спілкування тощо.

Інший підхід до проблеми спілкування – психолого-педагогічний (О.О.Бодальов [22], М.М.Обозов [150] та ін.). У межах цього підходу розглядається специфіка спілкування в умовах навчання і виховання: вікові,

статеві, індивідуальні особливості учнів; проблема розвитку умінь, навичок спілкування; вплив спілкування на загальний розвиток особистості тощо.

Нашу увагу привернуло дослідження Ю.Л.Ханіна [226] з визначення структури комунікативної особистості, В.І.Кабріна з проблеми комунікативної самореалізації особистості [92] та Я.Л.Коломінського – з психології спілкування [107].

Вивчаючи структуру комунікативності особистості, Ю.Л.Ханін [226] виділяє три основні її компоненти: потреба у спілкуванні; емоційний стан до, під час та після спілкування; комунікативні вміння й навички (певні способи спілкування, що допомагають особистості активно входити в процес міжособистісного спілкування). З низки обставин людина вступає у відносини та взаємодіє з іншими людьми. Саме в таких стосунках розкривається рівень її комунікабельності, виявляється комунікативність особистості.

В.І.Кабрін розуміє комунікабельність як інтегральну характеристику особистості, її цілісний морально-творчий потенціал, своєрідну багатогранну тенденцію, що забезпечує життєздатність особистості. У своєму дослідженні він наголосив, що комунікативно самореалізуватися можна лише безпосередньо під час спілкування. Саме в процесі спілкування виникають, актуалізуються та розвиваються істотні комунікативні властивості особистості [92]. Цей висновок автора має для нас певне значення в контексті розв'язання поставлених у дослідженні завдань, адже розвиток комунікативних умінь старшокласників є необхідним елементом у розвитку ОЗ щодо подружнього життя.

Я.Л. Коломінський, визначаючи спілкування як взаємодію між людьми, у процесі якої реалізуються, виявляються та розвиваються їхні міжособистісні стосунки, вказує, що спілкування має зовнішню та внутрішню частини. Невидиму внутрішню частину складають комунікативні потреби особистості. Оскільки саме в діяльності, спрямованій на задоволення потреб, розвиваються здібності людей, логічним є висновок, що особистість у процесі спілкування удосконалюється [107] (це підтверджують і наші експериментальні результати).

Велике значення для дослідження означеної проблеми мають праці, в яких розглядаються питання, пов'язані з онтогенетичним розвитком спілкування

(Л.С.Виготський [46], І.С.Кон [108], Г.С.Костюк [114], О.М.Леонт'єв [129], Р.С.Немов [146], Л.С.Рубінштейн [189] та ін.), механізмами регуляції та саморегуляції особистості (М.Й.Боришевський [28], С.Д.Максименко [135] та ін.), особливостями міжособистісної взаємодії (Г.В.Ложкін і Н.І.Пов'якель [131], В.А.Семиченко [197], Л.А.Петровська [161], [162] та ін.).

Теоретичний аналіз наукових праць Н.В.Кузьміної [124], Р.С.Немова [146], К.К.Платонова [168], Н.Р.Вітюк [43] та ін. виявляє широту інтерпретації поняття “комунікативні схильності”. Спільним у різних авторів є те, що вони наголошують на спрямованості комунікативної здібності на позитивний результат спілкування. В нашому науковому дослідженні ми будемо користуватися визначенням Р.С. Немова: комунікативні схильності – це певні вміння й навички, від яких залежить ефективність та успішність спілкування з людьми [146].

Проаналізувавши роботи Р.С.Немова [146], С.Л.Рубінштейна [189] та інших науковців, ми дійшли висновків: 1) людину, яка знає норми етикету і дотримується їх під час спілкування, можна назвати здатною до спілкування; 2) становлення та розвиток комунікативної здібності відбувається в процесі спілкування.

У психолого-педагогічній літературі неоднозначно й не досить чітко постає також питання структури комунікативної здібності. Аналізуючи структурні складники, які виділили Н.Р.Вітюк [43], О.О.Леонт'єв [128], С.Д.Максименко [135], Р.С.Немов [146] та інші науковці, бачимо, що в структурі комунікативної схильності вони виділяють низку умінь та специфічних якостей особистості: вміння слухати і розуміти інших, правильно передавати та отримувати інформацію, сприймати й оцінювати ситуацію спілкування, прогнозувати її розвиток, самовиражатися; вміння використовувати зворотній зв'язок, емоційно відгукуватися; вміння переконувати, тактовність, дисциплінованість, уважність, ввічливість, емпатійність, контактність, ініціативність; вимогливість не лише до інших, а й до себе тощо. Ці якості позитивно впливають на процес взаємодії.

Проаналізувавши все вищесказане, ми можемо дати наступну змістову характеристику рівнів розвитку комунікативних умінь старшокласників.

Високий рівень розвитку комунікативних умінь характеризується простим, логічним, виразним формулюванням своєї думки, доцільним використанням різних систем знаків, правильним вибором способу спілкування відповідно до ситуації. Учні з високим рівнем розвитку комунікативних умінь сприймають партнера по спілкуванню, передбачають його емоційні реакції та швидко реагують на зміни в його поведінці, добре керують своїм емоційним станом, легко встановлюють емоційний контакт, а виявивши труднощі, які виникають під час спілкування, докладають зусиль, щоб подолати їх.

При середньому рівні розвитку комунікативних умінь старшокласники формулюють свої думки зрозуміло, але їм бракує лаконічності. Спосіб спілкування вони вибирають правильний і, хоч не завжди передбачають емоційні реакції партнера, швидко реагують на зміни в його поведінці. Окрім того, такі старшокласники намагаються враховувати емоційний стан партнера в ході спілкування, проте психологічні бар'єри в спілкуванні долають не без труднощів.

Низький рівень розвитку комунікативних умінь характеризується відсутністю логіки та зрозумілості при висловлюванні думок, обмеженням вибору засобів комунікативного впливу. Такі учні не зважають на емоційний стан партнера в спілкуванні; до інформації, одержаної в результаті спілкування, ставляться неадекватно. Низькі теоретичні знання не дають їм змоги прогнозувати реакції партнера на власні комунікативні дії.

Оскільки важливими характеристиками комунікативних умінь є комунікативні якості особистості, ми вважаємо, що високий розвиток цих умінь особистості формує таку якість, як комунікабельність.

Для визначення ролі комунікабельності як якості сім'янина було проведено анкетування. За результатами наших досліджень, комунікабельність (у якості розуміння і цінування характеристик сім'янина) старшокласники поставили на II та III рангові місця (див. табл. 2.8).

Відповідно до завдань нашого дослідження, ми виявили рівень розвитку комунікабельності старшокласників за методикою Р.Кеттелла. За допомогою цієї

методики особистість вивчається за цілою низкою взаємопов'язаних характеристик, куди увійшла й комунікабельність.

Рівень комунікабельності старшокласників ми оцінювали згідно з методикою за такими показниками: сформованість потреби в спілкуванні з людьми, зацікавленість життям оточуючих, готовність до співпраці, емоційність під час спілкування, природність та невимушеність поведінки, спостережливість, уважність та чуйність до людей, гнучкість у стосунках з людьми, доброзичливість, готовність до компромісу, активна участь у житті класу, школи (табл. 2.21).

Таблиця 2.21

Рівнева характеристика комунікабельності у старшокласників

Рівні	Місто				Село				Всього	
	дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		Абс. к-сть	%
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
Високий	11	12,8	1	2,0	4	6,8	-	-	16	7,0
Середній	39	45,4	25	50,0	30	50,8	23	53,5	117	49,0
Низький	36	41,8	24	48,0	25	42,4	20	46,5	105	44,0

Аналіз результатів (див. табл. 2.21) засвідчив, що в більшості учнів низькі та середні результати схожі між собою (44,0% учнів мають низький рівень комунікабельності та 49,0% всіх учнів – середній рівень). Відмінність спостерігається лише за високим рівнем комунікабельності у дівчат, особливо міських. Високий рівень мають лише 7,0% усіх досліджуваних (див. додаток В. 13). Пояснимо докладніше.

Велика кількість учнів (48,0% міських хлопців, 46,5% сільських хлопців, 42,4% сільських дівчат та 41,8% міських дівчат) дає такі відповіді: “мені подобається жити в будинку, що знаходиться самотньо в лісі, в горах, біля моря”; “свої думки та секрети я записую в щоденник, а не розповідаю про них своїм друзям”; “цікавіше займатися підрахунком чого-небудь, писати вірші та інші твори, працювати з машинами, механізмами, ніж з людьми”; “часто буває так, що весь ранок я не хочу ні з ким розмовляти”; “на свята або дні народження я відчуваю дискомфорт, а особливо – коли необхідно робити подарунок”; “я вважаю, що цікавіше бути художником, поетом, ніж організатором культурних розваг”. Ми їх віднесли до групи учнів, котрі мають низький рівень

комунікабельності. У цієї групи учнів немає потреби у спілкуванні з людьми, їхні контакти – часто формальні. Ці учні не цікавляться життям оточуючих, уникають людей. Пріоритетом для таких дітей є не контакти з людьми, а надмірне “спілкування” з книгами, комп’ютером тощо. Під час спілкування вони виявляють скутість у поведінці та емоціях, не йдуть на компроміс. У справах такі старшокласники обов’язкові, але недостатньо гнучкі; для них характерні утаємниченість, підозрілість, обережність, егоїстичність. Вони намагаються працювати на самоті, уникають колективних заходів.

У більшості старшокласників (50,0% всіх учнів) переважає середній рівень комунікабельності. Половина всіх учнів дала такі відповіді: “інколи мені хочеться побути на самоті із своїми думками”; “я маю особистий щоденник, де треба записувати свої переживання та думки, але користуюся ним рідко” або “я не маю особистого щоденника, він мені не потрібен”; “мені подобається бути і працювати з людьми із найближчого оточення”; “інколи в мене виникає бажання допомагати іншим, але перший крок я зробити не можу”; “за проханням дорослих чи друзів я допомагаю іншим”; “за ініціативою інших я займаю активну позицію щодо підготовки та проведення будь-якого свята в школі та вдома”. Отже, дана група учнів інколи цікавиться життям оточуючих, лише в обмеженому колі йде на співпрацю, під час спілкування емоційна, але різноманітність в емоціях відсутня. У поведінці ці учні стримані, до невеликого кола найближчих людей – уважні та чуйні, але часто приховують це. Такі старшокласники інколи йдуть на компроміс, за необхідністю беруть участь у житті класу та школи.

Високий рівень комунікабельності має незначна кількість (7,0%) учнів (див. табл. 2.21; додаток В. 13), при цьому кількість дівчат перевищує кількість хлопців (майже 1/8 міських та 1/14 сільських дівчат, лише 2,0% міських хлопців, серед сільських – жодного). Ця невелика група учнів дала такі відповіді: “мені подобається бути в оточенні людей”; “своїми думками я ділюся з подругами (друзями)”; “мені цікаво спілкуватися з людьми”; “мені подобається не лише бути на святі, а й організувати його”. Отже, у них сформована потреба в спілкуванні з людьми. Ці учні завжди цікавляться життям оточуючих. Під час спілкування

спостерігається яскравість та різноманітність емоцій, природність та нескутість поведінки. Вони завжди чуйні та уважні, гнучкі в стосунках з людьми, доброзичливі, йдуть на компроміс і готові до співпраці, активні у встановленні нових контактів та в розв'язуванні конфліктних ситуацій. Такі старшокласники довірливі, не бояться критики у свій бік, завжди беруть активну участь у житті класу та школи, їм подобається працювати з людьми.

Результати за запитальником дали нам змогу встановити, що високий рівень комунікабельності зустрічається рідко. Більш типовим є середній та низький рівні розвитку комунікативних умінь. Таким чином, діагностичний зріз нашого експерименту показав наявність типових для сучасної молоді проблем у спілкуванні: недостатній для майбутнього подружнього життя рівень розвитку комунікативної здібності (комунікабельності), знань та вмінь, невисока потреба в міжособистісному спілкуванні, труднощі у внутрішньогруповій взаємодії. Наше дослідження ще раз підтвердило відомий факт, що дівчата вільніше почуваються в спілкуванні з хлопцями, ніж хлопці – у спілкуванні з дівчатами.

Ми можемо зробити висновок, що без спілкування життя людини неможливе, а нерозвинені своєчасно комунікативні схильності негативно впливають на подальший розвиток особистості, її комунікативну діяльність. Тому без достатнього рівня розвитку комунікабельності, без необхідної актуалізації комунікативного потенціалу жодна взаємодія не може бути ефективною. Таким чином, науковий аналіз цього питання стає своєрідним ключем до розв'язування багатьох психологічних проблем міжособистісної взаємодії в сімейно-побутовому середовищі.

Внаслідок кореляційного аналізу даних, що стосується рівня розвитку безконфліктності (П) та комунікабельності (К) і взаємозв'язків їх з іншими виділеними раніше елементами регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя, ми виявили дещо різні результати у міських та сільських хлопців з одного боку та міських і сільських дівчат – з іншого (див. додаток Д. 9).

Для міських хлопців-старшокласників можна виділити міцні та слабкі кореляції між комунікабельністю (К) та показниками безконфліктності (П)

($r=0,31$, при $p<0,1$), загальної інтернальності “Із” ($r=0,42$, при $p<0,05$), інтернальності у ставленні до здоров’я (Ізд) ($r=0,35$, $p<0,1$), інтернальності стосовно міжособистісних стосунків “Ім” ($r=0,34$, $p<0,1$), відповідальності (VpK) ($r=0,35$, $p<0,1$); а також – міцні кореляції з показниками безконфліктності (П) та відповідальності (VpK) ($r=0,62$, $p<0,001$) і слабкий непрямий кореляційний зв’язок безконфліктності (П) з показниками інтернальності у ставленні до досягнень “Ід” ($r=-0,35$, $p<0,1$) (див. додатки Ж. 11 та Д. 9).

Для досліджуваних сільських хлопців спостерігаються надійні кореляції між показниками безконфліктності (П) та показниками комунікабельності (К) ($r=0,36$, при $p<0,1$), самостійності (Sm) ($r=0,31$, при $p<0,1$), інтернальності в області невдач “Ін” ($r=0,32$, при $p<0,1$), відповідальності (VpK) ($r=0,45$, при $p<0,05$) та слабкі непрямі кореляції з показниками інтернальності у ставленні до досягнень “Ід” ($r=-0,28$), наполегливості (N) ($r=-0,30$), при $p<0,1$; а також – кореляції з показниками комунікабельності (К) з одного боку, а з іншого – з показниками самовладання (So) ($r=0,29$, при $p<0,1$) та відповідальності (почуття громадянського обов’язку) (VpG) ($r=-0,40$, при $p<0,05$) (див. додаток Ж. 12).

Таким чином, міські та сільські хлопці характеризуються певною, але недостатньою кількістю параметрів безконфліктності та комунікабельності в кореляційній структурі регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя та суперечливості, що виражається у зниженні кореляційних зв’язків з інтернальністю у ставленні до досягнень (у всіх хлопців), з наполегливістю та відповідальністю (почуття громадянського обов’язку) (у сільських хлопців). Тобто, з підвищенням рівня наполегливості та інтернальності у ставленні до досягнень знижується рівень безконфліктності та з підвищенням комунікабельності знижується почуття громадянського обов’язку. Ми пояснюємо це тим, що під час наполегливого досягнення своєї мети у хлопців переважаючим способом поведінки стає суперництво, внаслідок чого знижується рівень комунікабельності та може підвищитися почуття громадянського обов’язку (особливо – у сільських хлопців).

Дані, що стосуються групи міських дівчат, дозволяють виділити такі значущі кореляційні зв'язки показників безконфліктності (П) з наполегливістю (N) ($r=-0,33$, $p<0,01$), інтернальністю стосовно міжособистісних стосунків "Ім" V1 ($r=-0,19$, $p<0,1$) та самостійністю (Sm) ($r=0,22$, $p<0,1$). Отже, у міських дівчат з підвищенням рівня безконфліктності підвищується рівень самостійності та знижується рівень наполегливості, інтернальності стосовно міжособистісних стосунків (див. додатки Ж. 14 та Д. 9).

Таким чином, міські дівчата характеризуються недостатньою кількістю параметрів у даній кореляційній структурі та суперечливістю, що виражається у зниженні кореляції з наполегливістю та інтернальністю стосовно міжособистісних стосунків. Ми припускаємо, що наполегливість та інтернальність, які виражаються в саморегуляції поведінки, ймовірно, не набули сили та міцності, а отже, знаходяться в стані розвитку. Внаслідок їхньої сталості підвищиться рівень безконфліктності міських дівчат.

Група сільських дівчат характеризується обмеженою кількістю кореляційних зв'язків між безконфліктністю, комунікабельністю та іншими елементами регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо майбутнього подружнього життя (див. додатки Ж. 13 та Д. 9). Виявлені наступні значущі зв'язки: показників безконфліктності (П) з показниками самостійності (Sm) ($r=0,26$, $p<0,05$) та з показниками інтернальності стосовно здоров'я (Ізд) ($r=-0,31$, $p<0,01$); комунікабельності (К) з показниками самостійності (Sm) ($r=0,31$, $p<0,05$), з показниками загального рівня інтернальності (Із) ($r=0,23$, $p<0,05$), з показниками інтернальності стосовно здоров'я (Ізд) ($r=0,18$, $p<0,1$), з показниками відповідальності (VpK) ($r=-0,20$, $p<0,1$).

У досліджуваних сільських дівчат кореляція загалом є, але недостатньої міцності, а тому спостерігається деяка суперечливість, наприклад, інтернальність стосовно здоров'я розвивається, а рівень безконфліктності та самостійності (як і у міських дівчат) – знижується; рівень комунікабельності і самостійності підвищується, а рівень відповідальності (за методикою Р. Кеттелла) – знижується. Ми припускаємо, що в результаті розвитку комунікабельності та відповідальності

в групі сільських дівчат відбудуться якісно-позитивні зміни щодо рівня безконфліктності та самостійності.

Отже, для групи міських та сільських дівчат не виявлено значущих кореляційних зв'язків між показниками безконфліктності та комунікабельності. Ми припускаємо, що рівень комунікабельності нестабільний, знаходиться в стані розвитку і носить вибіркового характер. Внаслідок сталості рівня комунікабельності відбудуться суттєві кількісні та якісні зміни і в інших елементах особистісної зрілості у міських та сільських дівчат (див. додатки Ж. 13 та Ж. 14).

В результаті кореляційного аналізу даних про рівні розвитку виділених нами елементів регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя і взаємозв'язки між ними ми розкрили значущі кореляційні зв'язки між даними для хлопців і дівчат за зовнішніми умовами соціалізації (див. додаток Д. 1).

У групі міських хлопців з підвищенням рівня вольової саморегуляції (VI) підвищується рівень комунікабельності (К), відповідальності (І) та самостійності (Sm); з підвищенням рівня комунікабельності (К) зростає рівень відповідальності (І) та безконфліктності (П). Отже, міські хлопці характеризуються різноманітністю параметрів регулятивно-поведінкового компонента ОЗ. Особливою відмінністю кореляційної структури регулятивно-поведінкового компонента ОЗ міських хлопців є існування центрального елемента – вольової саморегуляції, що об'єднує навколо себе всі елементи даного компонента.

У групі сільських хлопців з підвищенням рівня вольової саморегуляції (VI) підвищується рівень самостійності (Sm), відповідальності (І) та комунікабельності (К); з підвищенням рівня комунікабельності (К) та самостійності (Sm) зростає рівень безконфліктності (П). Отже, сільські хлопці характеризуються різноманітністю параметрів регулятивно-поведінкового компонента ОЗ. Центральним елементом у структурі регулятивно-поведінкового компонента ОЗ сільських хлопців виступає вольова саморегуляція (VI).

У міських дівчат з підвищенням рівня безконфліктності (П) підвищується рівень комунікабельності (К) та самостійності (Sm) і знижується рівень вольової саморегуляції (VI); з підвищенням рівня самостійності (Sm) – покращуються

показники рівня вольової саморегуляції (VI). Центральним елементом у структурі регулятивно-поведінкового компонента ОЗ міських дівчат виступає безконфліктність (II).

Відповідно, у сільських дівчат з підвищенням рівня самостійності (Sm) підвищується рівень комунікабельності (K), безконфліктності (II) та відповідальності (I). Центральним елементом у даній структурі виступає самостійність (Sm).

Сформованість та виразність всіх елементів регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя (відповідальності, самостійності, вольової саморегуляції, безконфліктності та комунікабельності) допомагає людині в будь-яких ситуаціях обрати правильну форму діяльності, поведінки у взаємовідносинах з іншими людьми та особливо в сімейному оточенні. Але на успішне виконання будь-якої діяльності навіть при існуванні здібностей залежить від певного поєднання якостей особистості. Лише одні здібності, що не поєднуються з відповідною спрямованістю та потребами особистості, її емоційними та вольовими властивостями, не можуть привести до високих досягнень, до гармонійного подружнього життя.

Таким чином, тестовий та кореляційний аналізи даних регулятивно-поведінкового компонента показали, що результати міських дівчат та сільських дівчат дещо різні і суттєво відрізняються від результатів хлопців. Ми вважаємо, що розвиток вольових якостей, безконфліктності та комунікабельності у всіх учнів призведе до зростання ОЗ щодо майбутнього подружнього життя.

Теоретичний аналіз дослідження ОЗ старшокласників щодо подружнього життя передбачає діагностичне вивчення рівнів найголовніших її компонентів та її загальної сформованості в учнів старших класів. Для цього необхідно виділити елементи, їхні показники ступеня вияву даної особистісної характеристики та критерії [20]. При цьому головна роль належить ознакам і показникам, які характеризують вияв ОЗ в спілкуванні, діяльності, поведінці, вчинках як засобах впливу на об'єкт відносин, що й представлено у наступному підрозділі.

2.4. Критерії оцінювання та рівні розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Діючи у відповідності того, що у науковій літературі є такі визначення критерію: “критерій – засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка визначення або класифікація чого-небудь”; “мірило оцінки, судження”; “основна ознака, за якою одне рішення вибирається із багатьох можливих” [80]. При цьому критерії розуміють як певну найзагальнішу властивість, за якою міркують про те чи інше явище, утворення, що об’єднує в собі ряд простих показників. Самі ж показники можуть бути виявлені через ряд ознак, прикмет, які можуть безпосередньо спостерігатися та підлягати вимірюванню [80], [234].

Виходячи з результатів теоретичного аналізу (розділу 1), ми зробили спробу обґрунтувати визначальні критерії та показники розвитку ОЗ старшокласників щодо подружнього життя у вигляді моделі (див. додатки А та З).

Модель дозволяє умовно виділити в структурі ОЗ щодо подружнього життя когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти. Визначаючи і доповнюючи один одного, компоненти через показники характеризують кількісний і якісний аспект ОЗ старшокласника. Під показниками ОЗ старшокласників щодо подружнього життя ми розуміємо особливості виявлення кожного з її компонентів. Показники всіх критеріїв реалізують за допомогою індикаторів, які визначені відповідно до таких характеристик: ступінь вияву, глибина, значущість, самостійність у реалізації знань, умінь, навичок тощо (див. додаток 3.1).

У когнітивному компоненті ОЗ щодо майбутнього подружнього життя основними критеріями є розуміння своїх якостей та якостей, властивих партнеру, міжособистісної активності, необхідних умов щасливого подружнього життя тощо. Усвідомлена потреба у щасливому подружньому житті, що спонукає діяти згідно зі своїми ціннісними орієнтаціями. Розуміння необхідності узгодження інтересів, переконань, поглядів, думок, мотивів, ціннісних орієнтацій в умовах подружнього життя. Визначальними показниками є прояви пізнавальної та міжособистісної активності; прагнення до знань своїх особливостей

(самоусвідомлення, самопізнання) з метою перевірки правильності своїх думок, уявлень про себе та інших, що має вияв у орієнтовних реакціях, зовнішніх виявах інтересів стосовно знань про себе та інших, а також відповідності себе еталонам.

Критеріями емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента є існування реально-діючих мотивів вибору партнера та створення шлюбу, а також морально-етичних шлюбно-сімейних взаємин як цінностей. Емоційна стійкість, проникнення в переживання іншої людини, прагнення допомоги, високої взаємної оцінки, взаємоповаги, наявність зрілих стійких мотивів побудови подружнього життя. Основними показниками є: емоційна врівноваженість та розсудливість; доброзичливість, вираження жалю, чуйність, милосердя, готовність прийти на допомогу, що свідчить про властиву досліджуваним емпатійність (співпереживання, співчуття). Відповіді, у яких чітко вказані зрілі мотиви та цінування подружнього життя, вираження інтересу до проблеми шлюбу, подружніх взаємин під час обговорення.

У регулятивно-поведінковому компоненті основними критеріями є: здатність до формулювання цілей, до послідовного самовдосконалення внаслідок співвідношення індивідуальних якостей з еталонними, до внутрішніх зусиль долати труднощі, витримка; усвідомлення й оцінка власних дій, психічних процесів і станів; вміння перевірити свої судження та здійснювати у різних формах самоперевірку діяльності; здатність регулювати та виправляти ситуацію, поведінку; схильність до комунікації, встановлення контактів; сприйняття та розуміння партнера; вміння толерантно розв'язувати конфлікти. Характерними показниками є: визначення цілей, розробка планів, сприйнятливості, що сприяє поглибленню знань про себе, встановленню відповідностей індивідуальних особливостей еталонним (відповідальності, комунікабельності, емпатійності та ін.), а також вияви емоційної стійкості, урівноваженості, витримки, імпульсивності, послідовності; вміння помітити, виділити, виправити свої дії; виявлення уваги не лише до своїх інтересів, а й поваги до інших; схильність до виважування у розв'язанні конфліктів, виборі способів розв'язання конфліктних ситуацій; легке встановлення контактів і міжособистісних зв'язків; наявність

толерантності у комунікативній взаємодії; приклади досягнення мети (наполегливість); схильність брати на себе відповідальність за розв'язання власних проблем; самостійність у прийнятті рішень; точність, пунктуальність, послідовність особистості у виконанні обов'язків; постійний “звіт” (рефлексія) особистості перед собою про потрібні дії, форми поведінки; саморегуляція з метою самоперетворення у плані підготовки себе до подружнього життя.

Суперечливим моментом є питання про градацію шкал сформованості, про виділення критичної точки відліку. Найчастіше дослідники виділяють від трьох до п'яти рангових градацій, іноді – від двох до шести й більше. Число таких градацій у дослідженнях, в основному, визначається теоретично і підкріплюється даними спостережень, лабораторних експериментів і тощо.

Оскільки виділяти велику кількість градацій рівнів ОЗ старшокласників щодо подружнього життя, на нашу думку, не доцільно (бо це ускладнює сприйняття і використання матеріалу), то ми пропонуємо використати традиційну шкалу (на основі критеріїв оцінки та показників компонентного складу ОЗ щодо подружнього життя за надійними і валідними діагностичними методиками), за якою має оцінюватися рівень її розвитку як високий, середній, низький, та покласти трьохступеневий аналіз компонентів, які в цілісній основі відображають зміст даного утворення. При цьому виявлені параметри розвитку кожного з компонентів у своїй єдності і становлять визначеність рівня ОЗ щодо майбутнього подружнього життя (див. додаток 3.2). Так, наприклад, характерними показниками високого рівня ОЗ старшокласників щодо майбутнього подружнього життя є:

- розвинене самопізнання, чітка система знань про сім'ю, про найнеобхідніші риси сім'янина, уявлення про необхідні умови для щасливого сімейного життя, про стосунки між шлюбними партнерами тощо, позитивне ставлення до майбутнього шлюбу (когнітивний компонент);

- розвинені емоційно-ціннісне самоствавлення та ставлення до здійснення вибору; критеріальний склад еталонних мотивів і ціннісних орієнтацій щодо подружнього життя – стійкий (особистість цілеспрямована та пробуджує цілеспрямованість у інших, наполегливо досягає мети); у поведінці і діяльності виявляються внутрішні

мотиви (самоствердження, самовираження, самореалізація); добре розвинена особистісна рефлексія та емпатійність; характерна врівноваженість, розсудливість, емоційна стійкість (емоційно-мотиваційно-ціннісний компонент);

- включеність у поведінку результатів самопізнання та емоційно-мотиваційно-ціннісного ставлення; розвинута здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами шляхом встановлення зворотних зв'язків, оцінювати і виправляти свої дії; легке встановлення емоційних контактів; стійка сила намірів: прагнення до активного здійснення розпочатої справи; свідоме дотримання моральних принципів та правових норм; висока здатність здійснювати діяльність в умовах, що дезорганізують її; внутрішній спокій, упевненість у собі, підвищена готовність до сприймання нового, непередбаченого; у поведінці простежується послідовність, врівноваженість, розсудливість, рішучість; тверда і послідовна лінія поведінки у спілкуванні, взаєминах (регулятивно-поведінковий компонент).

У визначенні рівнів сформованості ОЗ щодо подружнього життя потрібно враховувати розвиток усіх структурних компонентів та їхніх елементів, стале вираження їхнього внутрішнього мотиваційного спонукання, усвідомлення значущості діяльності, поведінки та наявність достатніх знань, уявлень, переконань та вмінь для виконання їх (див. додаток 3.2). Внаслідок кореляційного аналізу даних, що стосуються елементів ОЗ щодо подружнього життя, ми виявили різні взаємозв'язки в групах міських та сільських хлопців, міських та сільських дівчат (див. додаток Д).

Узагальнюючі дані, що стосуються групи міських хлопців, дозволяють виокремити такі особливості становлення ОЗ щодо майбутнього подружнього життя: з підвищенням рівня вольової саморегуляції підвищується рівень емоційної стійкості, комунікабельності, відповідальності, самостійності, емпатійності та збільшується і стає чіткішою, стійкішою їхня система знань, уявлень, переконань щодо шлюбу, умов щасливого подружнього життя, найнеобхідніших рис сім'янина та їхні вияви тощо. Із зростанням комунікабельності зростає не лише рівень вольової саморегуляції, а й рівень емоційної стійкості, відповідальності, хлопці стають безконфліктними.

У даній кореляційній структурі спостерігається суперечливість між мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та рівнем відповідальності і емпатійності. Дана суперечливість показує, що процес становлення мотивів та ціннісних орієнтацій міських хлопців знаходиться на етапі вікового розвитку. Ми припускаємо, що в результаті розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій у досліджуваних міських хлопців відбудуться суттєві якісні зміни щодо рівня розвитку відповідальності та емпатійності.

Кореляційна структура, що об'єднує всі елементи ОЗ міських хлопців щодо подружнього життя, характеризується яскравою інтегрованістю (рис. 2.1.). Центральними елементами у структурі ОЗ міських хлопців виступають вольова саморегуляція, відповідальність та комунікабельність.

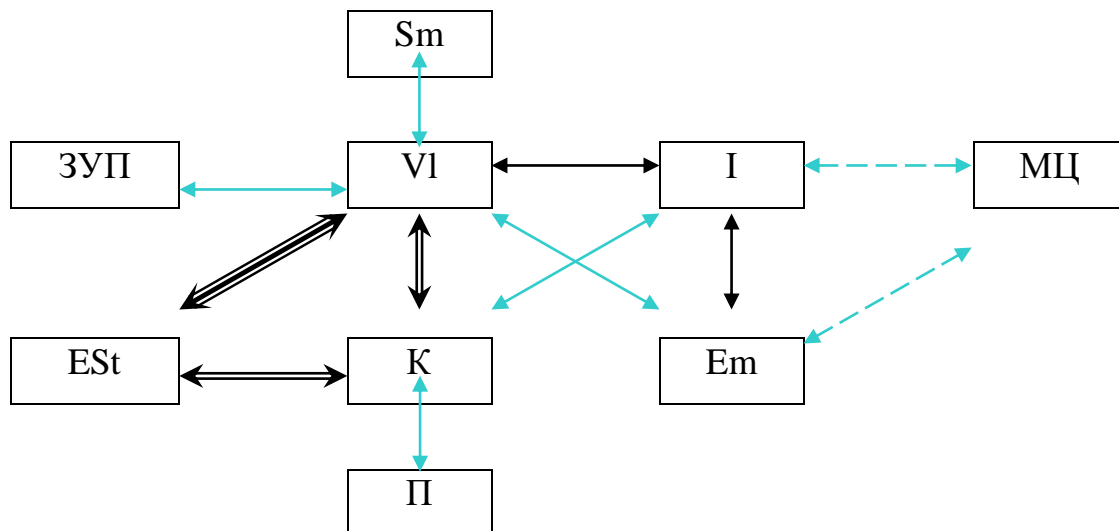


Рис. 2.1. Особливості кореляційних зв'язків всіх елементів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя у міських хлопців
Примітка: світлішим кольором позначений слабкий кореляційний зв'язок

Для групи сільських хлопців-старшокласників із підвищенням рівня вольової саморегуляції підвищується рівень самостійності, відповідальності, емоційної стійкості та комунікабельності. Із зростанням самостійності зростає не лише вольова саморегуляція, а й емоційна стійкість, емпатійність. Сільські хлопці, як і міські, стають менш конфліктними. Також простежується позитивний взаємозв'язок між відповідальністю, емпатійністю та мотиваційно-ціннісними орієнтаціями учнів; комунікабельністю, саморегуляцією та безконфліктністю. У даній кореляційній структурі спостерігається суперечливість між мотиваційно-

ціннісними орієнтаціями та рівнем емпатійності, як і у міських хлопців. Дана суперечливість показує, що процес становлення мотивів та ціннісних орієнтацій сільських і міських хлопців знаходиться на етапі розвитку. Ми припускаємо, що в результаті розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій у сільських хлопців відбудуться суттєві якісні зміни щодо емпатійності.

Кореляційна структура, що об'єднує майже всі елементи ОЗ сільських хлопців щодо подружнього життя, характеризується певною інтегрованістю (рис. 2.2.). На даному етапі розвитку сільських хлопців не виявлено суттєвого зв'язку між системою знань, уявлень, переконань та всіма іншими елементами ОЗ щодо подружнього життя. Дану відмінність сільських хлопців від міських можемо пояснити тим, що в місті – розвинена інфраструктура (необмеженість доступу до літератури, інтернету, кінотеатру, театру; діє Центр розвитку молоді тощо), а в селі – певні обмеження. Центральними елементами у структурі ОЗ сільських хлопців виступають вольова саморегуляція та самостійність.

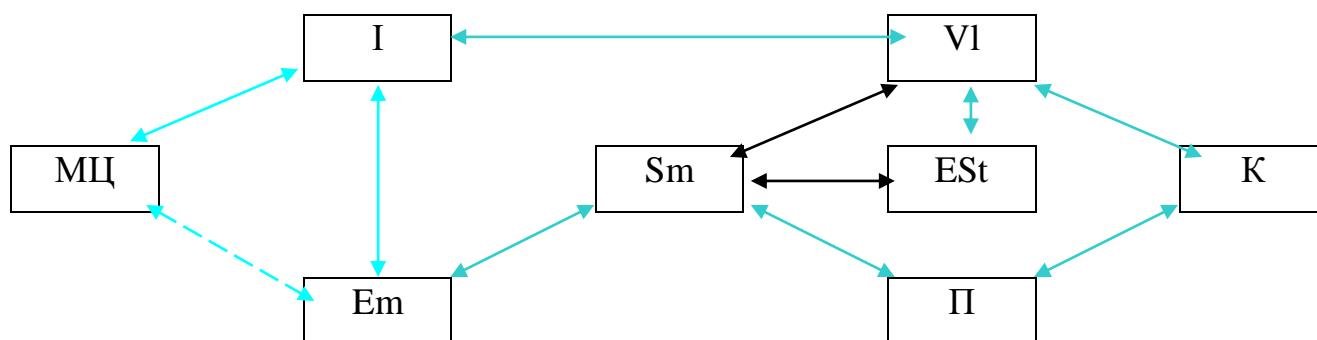


Рис. 2.2. Особливості кореляційних зв'язків всіх елементів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя у сільських хлопців
Примітка: світлішим кольором позначений слабкий кореляційний зв'язок

Дані, що стосуються групи міських дівчат, дозволяють виділити наступні особливості становлення ОЗ щодо подружнього життя: з підвищенням рівня самостійності зростає рівень емпатійності, стає міцнішою система знань, уявлень, переконань, мотивів, ціннісних орієнтацій, підвищується рівень безконфліктності. Із зростанням рівня безконфліктності підвищується не лише рівень самостійності, а й комунікабельності та знижується рівень вольової саморегуляції та емоційної стійкості. Виділяються тісні парні взаємозв'язки між емоційною стійкістю та

відповідальністю і волею, між волею та емпатійністю, між мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та когнітивною системою.

Кореляційна структура, що об'єднує всі елементи ОЗ міських дівчат щодо майбутнього подружнього життя, характеризується виразною інтегрованістю. Центральним елементом у даній структурі виступає самостійність (рис. 2.3.).

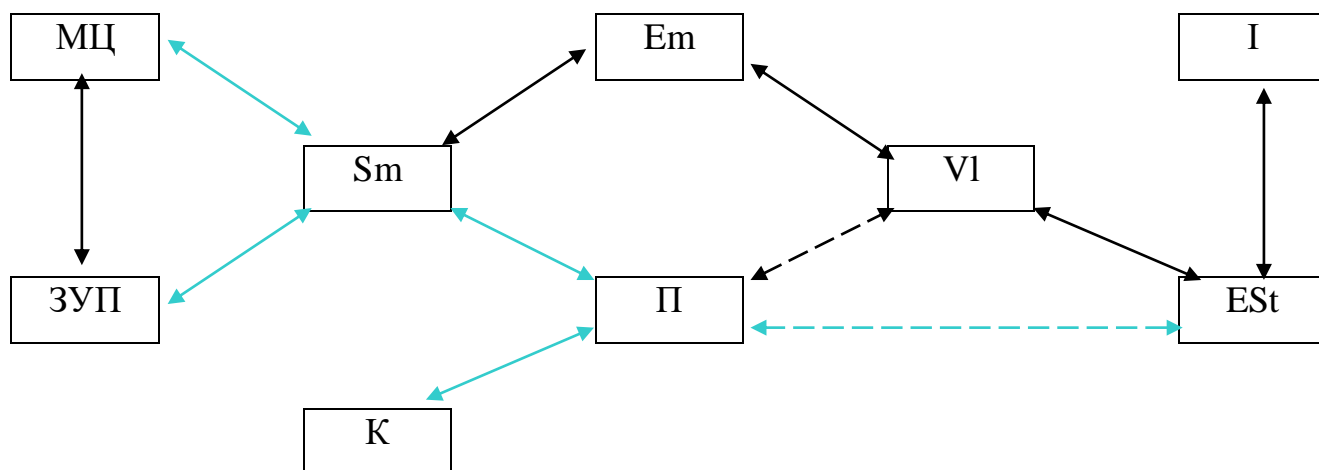


Рис. 2.3. Особливості кореляційних зв'язків всіх елементів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя у міських дівчат

Примітка: світлішим кольором позначений слабкий кореляційний зв'язок

Для групи сільських дівчат характерними є такі особливості становлення ОЗ: з підвищенням рівня вольової саморегуляції зміцнюються мотиваційно-ціннісні орієнтації та підвищується рівень емпатійності й емоційної стійкості. Із зростанням самостійності підвищується рівень комунікабельності, емпатійності, безконфліктності. У даній кореляційній структурі відбиваються такі парні позитивні взаємозв'язки: між відповідальністю та емоційною стійкістю, мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та системою знань, уявлень, переконань старшокласниць про шлюб та сім'ю, про необхідні умови щасливого подружнього життя тощо (рис. 2.4.).

Кореляційна структура, що об'єднує всі елементи ОЗ сільських дівчат щодо подружнього життя, характеризується чіткою інтегрованістю. Центральними елементами структури виступають вольова саморегуляція та самостійність.

Отже, для всіх старшокласників з підвищенням рівня вольової саморегуляції зростає емоційна стійкість, емпатійність, відповідальність, комунікабельність, безконфліктність. Також виділяються тісні взаємозв'язки між

мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та відповідальністю, самостійністю та системою знань, уявлень, переконань учнів. Із зростанням відповідальності зміцнюються не лише мотиваційно-ціннісні орієнтації та підвищується волева саморегуляція, а й підвищується рівень емоційної стійкості.

Кореляційна структура, що об'єднує всі елементи ОЗ щодо майбутнього подружнього життя, характеризується виразною інтегрованістю. Центральним елементом у структурі ОЗ виступає показник волевої саморегуляції (рис. 2.5.).

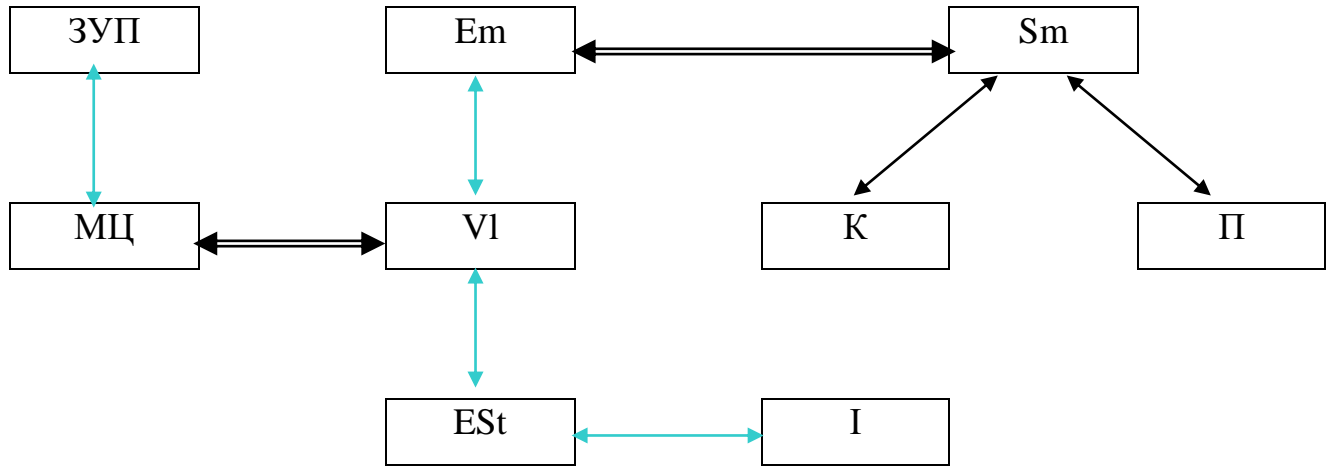


Рис. 2.4. Особливості кореляційних зв'язків всіх елементів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя у сільських дівчат
Примітка: світлішим кольором позначений слабкий кореляційний зв'язок

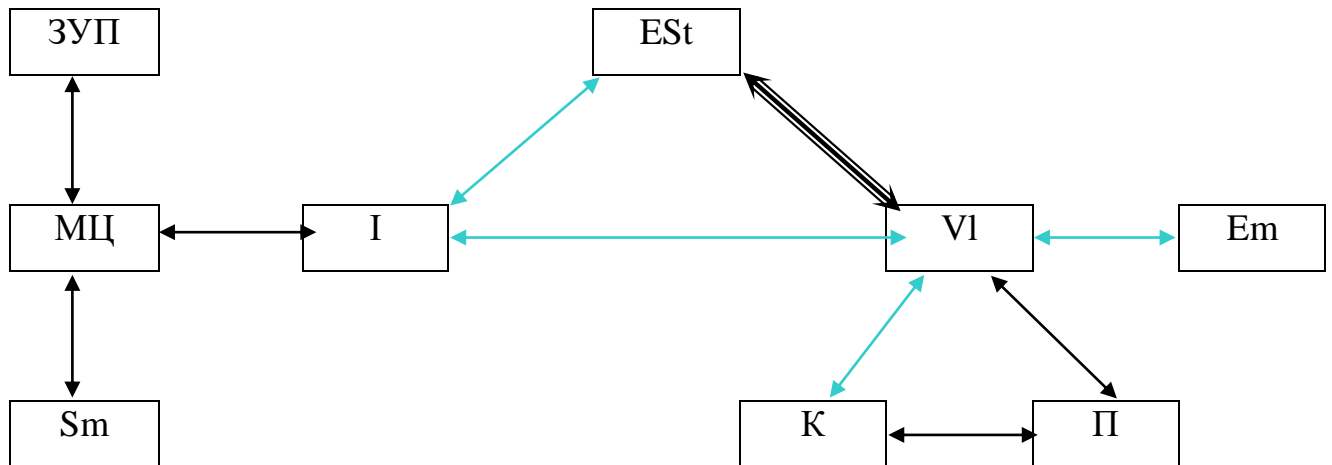


Рис. 2.5. Особливості кореляційних зв'язків всіх елементів особистісної зрілості щодо подружнього життя у старшокласників
Примітка: світлішим кольором позначений слабкий кореляційний зв'язок

У результаті кореляційного аналізу даних, що стосуються рівнів розвитку виділених нами дев'яти елементів ОЗ щодо подружнього життя і взаємозв'язків між ними, ми розкрили значущі кореляційні зв'язки між даними елементами для

всіх старшокласників та окремо – для міських і сільських хлопців, для міських і сільських дівчат. Як зазначали ми в першому розділі, дані елементи входять до складу трикомпонентної структури ОЗ щодо подружнього життя (когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного та регулятивно-поведінкового) яка, у свою чергу, входить до загальної структури психологічної готовності до шлюбного життя.

В основу вимірів рівнів розвитку ОЗ щодо подружнього життя покладено аналіз, формалізацію та узагальнення як результатів досліджень, так і власних даних.

Визначаючи рівень розвитку ОЗ старшокласників щодо подружнього життя, ми з'ясували (див. табл. 2.22), що загальний рівень ОЗ у 64,0% досліджуваних міських хлопців – середній (це – більшість), найменша кількість учнів (8,0%) – має високий рівень ОЗ, близько чверті міських хлопців – низький рівень ОЗ. Подібна ситуація і в досліджуваних сільських хлопців: середній рівень ОЗ характерний для більшості хлопців – 69,8%, високий рівень має найменша кількість учнів – 9,3% (але це дещо більше, ніж у міських хлопців), низький рівень спостерігається у 20,9% сільських хлопців. Отже, сільські хлопці – більш особистісно зрілі, ніж міські хлопці, але ця різниця – незначна.

Таблиця 2.22

Загальний рівень розвитку особистісної зрілості старшокласників
щодо подружнього життя

Рівні	Всього		Місто				Село			
	Абс. к-сть	%	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	24	10,1	4	8,0	7	8,1	4	9,3	9	15,3
Середній	142	59,6	32	64,0	49	57,0	30	69,8	31	52,5
Низький	72	30,3	14	28,0	30	34,9	9	20,9	19	32,2

Аналогічна ситуація – серед досліджуваних дівчат: більшість міських (57,0%) та сільських дівчат (52,5%) має середній рівень ОЗ, найменша кількість (8,1% міських та відповідно 15,3% сільських дівчат) має високий рівень ОЗ, для 1/5 міських та для 1/3 сільських дівчат характерний низький рівень ОЗ. Отже, сільські дівчата – більш зрілі до подружнього життя, ніж міські дівчата, але ця різниця незначна (так само як і серед хлопців). Порівнюючи досліджуваних міських хлопців та дівчат, а також сільських хлопців та дівчат, ми підкреслюємо,

що загалом дівчата (як міські, так і сільські) особистісно дещо більш зрілі до подружнього життя, ніж хлопці.

Таким чином, високий рівень ОЗ щодо подружнього життя мають лише 10,1% всіх учнів, 59,6% досліджуваних мають середній рівень та 30,3% – низький.

Емпіричні дані підтверджують закономірність: дівчата в більшості показників випереджають своїх однокласників-хлопців у розвитку та становленні ОЗ щодо подружнього життя, у них раніше формуються знання, уявлення, переконання, необхідні для створення щасливого подружнього життя, механізми регуляції поведінкою, відповідальність, емпатійність, комунікабельність; у хлопців раніше, ніж у дівчат, формуються лише вольова саморегуляція, наполегливість, самовладання та емоційна стійкість.

Висновки до другого розділу

1. Емпіричне констатувальне дослідження забезпечувалося комплексом психодіагностичних методик та модифікованих опитувальників. На основі зібраного матеріалу було виокремлено основні напрямки та сфери дослідження, його етапи та елементи, розроблено прогностичну модель становлення особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя. До даної моделі було включено когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти даного феномену. Визначаючи структуру особистісної зрілості щодо подружнього життя, ми спиралися на системно-інтегративний підхід, що забезпечує виявлення значущих для щасливого подружнього життя якостей особистості.

2. Когнітивна сфера особистості має важливе значення в процесі розвитку ОЗ молоді щодо майбутнього подружнього життя. На уявлення та переконання сучасної молоді про шлюб, сім'ю виховний вплив мають сім'я, найближче оточення, академічна група, література, засоби масової інформації тощо. Далеко не вся інформація вказаних джерел є адекватною та формуючою.

Когнітивний компонент зводиться до сукупності знань, уявлень про сім'ю і шлюб, особистісні якості сім'янина та переконань щодо її створення.

Характерними показниками високого рівня даного компонента є розвинене самопізнання, чітка система знань про сім'ю, про найнеобхідніші риси сім'янина, уявлення про необхідні умови для щасливого сімейного життя, про стосунки між шлюбними партнерами тощо. Особистість переконана, що сім'я - це невід'ємна частина його майбутнього життя, тобто має позитивне ставлення до майбутнього шлюбу.

Наше дослідження показало, що сучасні старшокласники мають чіткі, але не завжди правильні знання, уявлення та переконання щодо необхідних умов щасливого подружнього життя, стосунків між партнерами, якостей сім'янина тощо. А тому пізнавальна сфера учнів, в нашому контексті, (66,0%) має середній, 30,0% - низький і 4,0% - високий рівень розвитку, за статевою ознакою та за ознакою зовнішніх умов соціалізації старшокласників – слабо диференційована.

3. Емоційно-мотиваційно-ціннісний компонент є одним із важливих критеріїв рівня особистісного самовизначення в різних сферах діяльності, а також у сфері подружнього життя і мають важливе значення в процесі становлення та розвитку ОЗ молоді щодо майбутнього подружнього життя.

Елементами даного компонента є мотиваційно-ціннісні орієнтації щодо шлюбно-сімейного життя, емпатійність та емоційна стійкість особистості.

Даний компонент виявляється в гуманістичному спрямуванні особистості. Характерними показниками високого рівня є розвинені емоційно-ціннісне самоставлення та ставлення до здійснення вибору, врівноваженість, розсудливість, емоційна стійкість. Критеріальний склад еталонних мотивів і ціннісних орієнтацій щодо подружнього життя – стійкий (особистість цілеспрямована та пробуджує цілеспрямованість у інших, наполегливо досягає мети). За результатами дослідження у поведінці і діяльності учнів виявляються внутрішні мотиви (самоствердження, самовираження, самореалізація). Вони розуміють емоційний стан, проникають в переживання іншої людини; завжди готові прийти на допомогу іншому. Добре розвинена особистісна рефлексія та емпатійність.

Отримані результати дослідження свідчать про те, що мотиваційно-ціннісні орієнтації досліджуваних старшокласників за статевою ознакою слабо диференційовані та не залежать від зовнішніх умов соціалізації. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена щодо термінальних та інструментальних цінностей і щодо цінностей щасливого подружнього життя є досить високим ($r = 0,65 - 0,93$) та статистично достовірним, при вірогідності допустимої помилки 0,01. Загалом у 68,0% учнів мотиваційно-ціннісні орієнтації складають середній рівень розвитку, у 32,0% молоді виявили низький їх рівень сформованості.

Аналіз результатів дослідження дає нам можливість підкреслити, що показники емпатійності диференціюються за статевою ознакою та за ознакою зовнішніх умов соціалізації, тобто у юнаків і дівчат та у молоді з міста і села – не співпадають: у 61,7% досліджуваних спостерігається середній рівень емпатійності, у 25,2% - високий і у 13,1% - низький її рівень. А тому дівчата більш емпатійні, ніж хлопці, у порівнянні міських і сільських учнів останні мають вищий її рівень.

За нашими загальними результатами, у кількісному співвідношенні, більше молоді емоційно нестійкої: 59,2% всіх досліджуваних старшокласників мають низький рівень емоційної стійкості, при цьому кількість дівчат перебільшує кількість хлопців. Майже половина хлопців (48,0%) має ще й середній рівень розвитку емоційної стійкості. Отже, хлопці – емоційно стійкіші, ніж дівчата. Результати нашого дослідження продемонстрували, що показники емоційної стійкості розрізняються за статевою ознакою (дівчата відрізняються дещо нижчим рівнем емоційної стійкості, ніж юнаки). А за ознакою зовнішніх умов соціалізації молоді – диференціація не спостерігається.

4. Регулятивно-поведінковий компонент виявляється через зовнішні вміння та навички, які є необхідними для створення щасливого подружнього життя. Його характерними показниками високого рівня розвитку є включеність у поведінку результатів самопізнання та емоційно-мотиваційно-ціннісного ставлення; досить розвинена вольова саморегуляція поведінки, відповідальність, самоконтроль, наполегливість та самовладання; людина самостійно вирішує всі питання, не

звертаючись за допомогою до інших; здійснює правильний вибір способу спілкування у відповідності до ситуації; відсутній переважаючий спосіб поведінки в конфліктній ситуації тощо.

Отримані результати дослідження свідчать про те, що:

– більшість досліджуваних хлопців має високий та середній рівні наполегливості і середній рівень самовладання, а більшість дівчат – середній та низький рівень і наполегливості, і самовладання; 42,0% хлопців-старшокласників мають високий рівень вольової саморегуляції, 64,0% дівчат – низький її рівень. Залежно від зовнішніх умов соціалізації у виявах цих властивостей спостерігається слабка диференціація;

– більшість старшокласників (63,0%) має середній рівень відповідальності (вони характеризуються обов'язковістю, сумлінністю, стійкістю моральних принципів та переконань, висока сумлінність та свідомість часто поєднуються з високим рівнем самоконтролю); 36,0% всіх досліджуваних учнів характеризуються низьким рівнем відповідальності (вони бувають недобросовісними, інколи егоїстичними, часто безвідповідальними).;

– щодо самостійності, то у більшості досліджуваних учнів (65,5%) старших класів спостерігається низький, у 29,0% досліджуваних учнів – середній, у 5,5% - високий її рівень. Але й тут є деякі несуттєві відмінності. Так, у міських хлопців рівень самостійності дещо вищий, ніж у міських дівчат, а в сільській місцевості навпаки – дівчата більш самостійні, ніж хлопці. Отже, результати показують, що рівень розвитку самостійності залежить від статі та зовнішніх умов соціалізації, але несуттєво;

– результати дослідження безконфліктності показали, що для більшості досліджуваних хлопців притаманними способами поведінки у конфлікті є компроміс (34,4%) та суперництво (24,7%), а для дівчат – співробітництво (33,1%) та компроміс (31,0%). Отже, лише 32,0% всіх досліджуваних учнів властивий компромісний спосіб вирішення конфліктів;

– стосовно комунікабельності, то 49,0% досліджуваних учнів мають середній рівень її розвитку, 44,0% – низький рівень і в незначній частини молоді – високий

рівень її розвитку (7,0%). У дівчат (в загальному вигляді) показники даного явища вищі, ніж у хлопців, і не залежать від зовнішніх умов соціалізації.

5. Вивчивши рівні розвитку виділених нами компонентів ОЗ щодо майбутнього подружнього життя та їхніх елементів, підкреслюємо, що простежується чітка диференціація за статевою ознакою (за такими елементами, як емпатійність, емоційна стійкість, вольова саморегуляція, самостійність, комунікабельність, безконфліктність) та слабка диференціація – залежна від зовнішніх умов соціалізації (за наступними елементами ОЗ: ціннісні орієнтації, самостійність, емпатійність).

6. Порівнюючи результати досліджуваних хлопців і дівчат раннього юнацького віку за всіма критеріями та показниками, ми встановили, що хлопці мають високий рівень вольової саморегуляції, вони – більш наполегливі, самостійні, емоційно стійкіші, а дівчата мають низький рівень вольової саморегуляції, але вони – більш емпатійні та комунікабельні. Серед досліджуваних сільські дівчата – більш самостійні, ніж хлопці, сільські учні – більш емпатійні, ніж міські. Щодо поведінки в конфліктних ситуаціях, то досліджувані міські учні перевагу надають компромісу та співробітництву (лише дівчата), а серед сільської молоді спостерігається чітка диференціація: дівчата перевагу надають співробітництву, а хлопці – суперництву і компромісу.

Визначено недостатній рівень розвитку знань та уявлень старшокласників, мотивів та ціннісних орієнтацій, відповідальності, комунікабельності, а також домінування нижче середнього рівня самостійності та емоційної стійкості. Водночас старшокласники демонструють достатній рівень емпатійності до своїх однокласників, прагнення до вищого рівня спілкування в академічній групі та вказують на потребу в міжособистісному спілкуванні.

7. Кореляційний аналіз показав, що у структурі взаємозв'язків елементів ОЗ щодо майбутнього подружнього життя залежно від статі та зовнішніх умов соціалізації спостерігається певна варіативність та інтегрованість.

Для досліджуваних міських хлопців-старшокласників центральними елементами у структурі особистісної зрілості виступають вольова саморегуляція,

відповідальність і комунікабельність, для міських дівчат – самостійність, а для сільських хлопців і дівчат – вольова саморегуляція і самостійність.

Отже, для всіх досліджуваних старшокласників з підвищенням рівня вольової саморегуляції зростає емоційна стійкість, емпатійність, відповідальність, комунікабельність, безконфліктність. Також виділяються тісні взаємозв'язки між мотиваційно-ціннісними орієнтаціями, відповідальністю, самостійністю та системою знань, уявлень, переконань учнів. Із зростанням відповідальності зміцнюються не лише мотиваційно-ціннісні орієнтації та підвищується вольова саморегуляція, а й покращується рівень емоційної стійкості.

8. Визначаючи рівень розвитку ОЗ щодо подружнього життя, ми з'ясували, що:

- у більшості досліджуваних старшокласників (59,6%) загальний рівень є середнім, чверть молоді (30,3%) має низький її рівень, решта (10,1%) – високий рівень;
- сільські учні особистісно зріліші, ніж міські, але ця різниця – незначна;
- у порівнянні з хлопцями дівчата загалом особистісно зріліші щодо подружнього життя, але ця диференціація слабка.

9. Наведені констатувальні зрізи аргументовано підтвердили актуальність проблеми розвитку всіх виділених нами компонентів та елементів ОЗ старшокласників щодо майбутнього подружнього життя. Встановлені відмінності показників, рівнів розвитку за рядом чинників (стать та місце проживання) вказують на необхідність пошуку шляхів активізації розвитку структурних елементів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя та перетворення її в цілісне явище.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У даному розділі представлені: теоретичні основи цілеспрямованого розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя різними формами та інтерактивними методами навчання; зміст навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім’янина”; результати розвивального експерименту (аналізуються кількісні та якісні показники апробації запропонованої програми в навчально-виховному процесі школи).

3.1. Основні підходи до розвитку особистісної зрілості

Всі розглянуті нами складники ОЗ старшокласників щодо подружнього життя є взаємопов’язаними та взаємообумовленими (див. розділи 1 та 2, додаток А). А тому розвиток ОЗ в нашому контексті являє собою складний процес, якому притаманні цілісність, динамізм, стійкість. Таким чином, становлення особистісної зрілості старшокласників до подружнього життя передбачає, крім розвитку особистості в онтогенезі, що формується самою природою, навколишнім світом та способом життя батьківської сім’ї, ще й розвиток усіх її складників (певних знань, умінь та якостей, потрібних для подружнього життя, позитивне ставлення, прагнення та бажання до оволодіння ними).

Значну увагу у вітчизняній та зарубіжній психології приділено аналізу формування окремих елементів та компонентів особистості, що увійшли до складу вище викладеної нами утвореної структури ОЗ щодо подружнього життя.

Так, Л.М. Гридковець [58], розкриваючи зміст когнітивного компонента щодо подружнього життя та впливаючи на нього, зазначає, що ще з ранніх стадій розвитку дітей необхідно поступово формувати уявлення та розширювати коло їхніх знань про стать, фізіологічну будову тіла, взаємостосунки, дружбу тощо. З роками отримані знання та уявлення необхідно поповнювати та уточнювати (тобто в будь-якому віці необхідно давати доступну і необхідну інформацію з

метою правильного формування Я-концепції). Зокрема, в юнацькому віці надається інформація про супутника життя, шлюб та сім'ю тощо. Отже, поступово, впливаючи на когнітивну сферу дітей, розкриваємо світ подружнього життя.

Формуванням уявлень про майбутню сім'ю у старшокласників займалася Т.А. Демидова [67], впливаючи на когнітивну сферу (знання, уявлення про шлюб, сім'ю і структуру та на усвідомлення їх), емоційно-оцінну (ставлення до майбутньої сім'ї, оцінка як сім'ї, так і її окремих членів) та поведінкову сферу (поведінка в конфліктних ситуаціях тощо).

В.Є. Каган [93], впливаючи на когнітивний та мотиваційний компоненти (формує поняття про сім'ю, кохання, здоров'я, проблеми сім'ї, мотиви вступу до шлюбу), – підвищує рівень статевого виховання дітей та молоді в середніх загальноосвітніх закладах.

Т.В. Буленко [30], А.О. Денисенко [68] та В.П. Кравець [119], формує психологічну готовність до сімейного та подружнього життя, впливають на когнітивну (знання з психології та сексології шлюбу, позитивні установки на шлюб тощо), емоційну (керування емоціями, волею, відповідальністю, розвиток емпатійності) та комунікативну сфери (розвиток навичок ефективного безконфліктного спілкування, взаєморозуміння, взаємодопомога та вміння вирішувати міжособистісні проблеми). Крім цього, В.П. Кравець ще впливає на мотиваційну та поведінкову сфери особистості (самовладання, впевненість).

І.М. Шалімова [232], впливаючи на когнітивну сферу (розширення знань про морально-етичні норми та цінності сучасної сім'ї, морально-етичної установки на материнство, відповідального ставлення до інтимного життя) та емоційну сферу (розвиток емпатійних здібностей дівчат), а також розвиваючи комунікативність, підвищує ефективність морально-етичної підготовки старшокласниць до сімейного життя.

Здійснюючи основний вплив на когнітивну сферу (на знання про кохання, сімейне життя, обов'язки, відповідальність та поведінку в шлюбі, переконання, ідеали), В.І. Барський [16] намагається морально підготувати старшокласників до особистого життя, тобто підвищує моральну зрілість учнів, а це впливає на розвиток самовиховання молоді.

Формуючи загальні духовні цінності та ціннісні орієнтації у сфері міжстатевих взаємин старшокласників та молоді, Н.О.Кордунова [112], Л.І. Мороз [143] та Е.О. Помиткін [171] здійснюють вплив на такі сфери: когнітивну – знання та уявлення про цінності, осіб протилежної статі, форми взаємин, зміст спілкування та усвідомлення життєвих орієнтирів; мотиваційно-емоційну – емоційне ставлення до осіб протилежної статі; мотивація, що веде до міжстатевих стосунків [143]; поведінкову – усвідомлення засобів досягнення життєвих орієнтирів тощо [112], [171], комунікативну – вміння спілкуватися [112].

М.В. Савчин [193], Л.П. Татомир [210] і В.І. Тернопільська [214], формуючи та розвиваючи відповідальність у дітей підліткового та старшого шкільного віку, що виявляється у відповідальній поведінці особистості, намагаються впливати на: когнітивний компонент (тобто розширювати знання про норми і правила відповідальної поведінки; розвиток рефлексії, умінь прогнозувати, аналізувати і оцінювати власну поведінку та поведінку оточуючих); емоційно-мотиваційний компонент (на розвиток уміння і потреби відчувати переживання інших людей, співпереживати їм, формувати мотивацію і позитивне ставлення до моральних норм і бажання діяти згідно з ними); поведінковий компонент (що полягає у включенні школярів у практичні моральні ситуації, які вимагають вияву відповідальності; надання можливості для реалізації самостійності, ініціативи, творчості; спонукання до зусиль, спрямованих на самоствердження, самореалізацію та самовираження власних можливостей, до саморозвитку). М.В. Савчин більше уваги приділяє мотиваційному та поведінковому компонентам.

Н.І. Дідусь [71] та Г.В. Ігнатенко [89] з метою розвинути самостійну особистість роблять кроки у розвитку такої вольової якості, як самостійність. На нашу думку, таким чином дослідники в процесі навчання школярів впливають на мотиваційну сферу (мотивація діяльності) [89]; когнітивну сферу та самооцінку [71]; вольову та поведінкову сфери (прийняття рішень та їх здійснення, емоційна стійкість) [71], [89].

Формуванням емпатійності молоді займалися С.Б. Борисенко [26], Т.В. Василюшина [36], О.Д. Кайрис [95], О.Г. Коваленко [105], В.І. Кротенко [122], О.А. Орищенко [152], впливаючи на: когнітивну сферу – розуміння емпатійності,

емпатогенної ситуації і шляхів її розв'язання, формування переконань, потреба в самопізнанні; емоційно-чуттєву сферу – співпереживання, співчуття, рефлексію; комунікативну сферу, зокрема готовність до комунікативної взаємодії, вміння спілкуватися, міжособистісну співдію; поведінковий компонент – керовані волею дії, активну допомогу, самоконтроль [95], [122], [152].

Розвиваючи емоційно стійку особистість, Л.І. Бучек [32] (теоретично), Л.М. Котова [115] (практично) впливають на: вольову сферу (наполегливість, самокритичність, вміння приймати рішення); емоційну сферу (емоційна оцінка, міра збудливості, впевненість у правильності рішень); практичну сферу (саморегуляція поведінки, усунення конфліктів, поступливість, спрямованість на вирішення проблем, навички несприйняття негативного впливу емоційних умов).

Н.Р. Вітюк [43], М.М. Ісаєнко [91], Т.Л. Шепеленко [236] та Н.В. Яковлева [249], розвиваючи комунікативні вміння та здібності особистості, впливають на: теоретичний компонент або інформаційно-когнітивну сферу, пізнавальну активність; практичний компонент або гностичну сферу, тобто на регулювання та корекцію мовлення, моделювання взаємодії та співробітництва під час спілкування, організацію комунікативної діяльності, побудову взаємовідносин і самопідготовку; мотиваційний компонент – на розвиток потреби в спілкуванні [43], [249], емоційно-оцінну сферу особистості – самовладання емоціями, самоконтролем, самооцінкою, адекватність мовлення ситуації [91], [249].

Л.В. Долинська [73], І.М. Гоян [57], Т.В. Кириченко [99], Е.Г. Ксенофонтова [123], намагалися розвивати самоконтроль та саморегуляцію поведінки підростаючої особистості, впливаючи на: когнітивний компонент – знання норм і правил поведінки, розвиток переконань та рівня домагань, усвідомлення себе як суб'єкта поведінки [57], [99], [123], вольову сферу – внутрішній локус контролю [99], [123], мотиваційно-ціннісний компонент – розвиток ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення схвалення, потреби у досягненні успіху, самооцінка, самоствердження [57], [73], [99].

Створюючи модель подолання конфліктів (конфліктної поведінки) підлітків, В.І. Ілійчук [90] намагається підвищити рівень розвитку безконфліктності шляхом формування об'єктивної самооцінки, врахування

конкретних обставин та орієнтацій у них, гнучкості у прийнятті рішень, емпатійності і тактовності у ставленні до учасників конфлікту, тобто впливає на когнітивну, емоційну, вольову сфери.

Підсумовуючи вище зазначені досягнення науковців, можемо стверджувати, що формування та розвиток таких особливостей людини, як відповідальність, самостійність, наполегливість, емпатійність, емоційна стійкість, комунікабельність, безконфліктність тощо, є важливими елементами становлення особистості. Дані особливості залежать від рівня розвитку когнітивної, мотиваційної, ціннісної, емоційної, вольової, поведінкової та комунікативної сфер людини. І в нашому дослідженні виділені сфери є одними з головних компонентів та елементів особистісної зрілості щодо подружнього життя.

Отже, наше дослідження показало, що особистісна зрілість щодо подружнього життя є інтегральним утворенням, яке має у своїй основі високий рівень розвитку таких взаємопов'язаних компонентів, як когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий. Виділені компоненти складаються з ряду елементів, що мають певний рівень розвитку. Елементами, що ввійшли до складу особистісної зрілості щодо подружнього життя, є: когнітивна сфера (у нашому контексті це система знань, уявлень, переконань); мотиваційно-ціннісні орієнтації, емпатійність, емоційна стійкість; вольова саморегуляція (наполегливість, самовладання), відповідальність, самостійність, безконфліктність поведінки та комунікабельність.

На основі експериментально отриманих нами даних (див. розділ 2) робимо такий висновок, що краще сформованими, але недостатньо розвинутими у школярів раннього юнацького віку є: когнітивний компонент ОЗ щодо подружнього життя (більше половини учнів мають позитивне ставлення до свого майбутнього шлюбу та сім'ї, а також чіткі знання, уявлення, переконання щодо розуміння шлюбу, щодо необхідних умов для щасливого подружнього життя; водночас більша кількість учнів визначила свою неготовність до вступу в шлюб та створення сім'ї); такий елемент емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента, як

емпатійність; наступні елементи регулятивно-поведінкового компонента – вольова саморегуляція (у хлопців), відповідальність, безконфліктність.

Менш розвиненими та нестійкими є: елементи емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента (мотиви вибору шлюбного партнера та мотиви одруження, ціннісні орієнтації в житті особистості та цінності майбутнього подружнього життя старшокласників, емоційна стійкість); елементи регулятивно-поведінкового компонента (вольова саморегуляція (у дівчат); інтернальність в області майбутніх сімейних стосунків; самостійність). Майже половина досліджуваних (44,0%) не відрізняються комунікабельністю і лише 49,0% всіх досліджуваних учнів мають середній та 7,0% - високий рівень її розвитку.

Однак, не зважаючи на те, що деякі елементи розвинені краще, інші – гірше, розвиваючи ОЗ, необхідно враховувати таку особливість, як цілісність цього явища, що підтверджує наш кореляційний аналіз. Отже, з метою її розвитку необхідно змінювати всі компоненти, впливаючи на конкретні елементи особистості.

Визначення компонентів та елементів, їх взаємозалежність (див. додаток Д) і вагомість (див. рис. 2.5.) дозволяють побудувати систему підготовки в школі молоді до подружнього життя, а в результаті нашого дослідження ми можемо за допомогою розвивальної програми змоделювати ОЗ щодо подружнього життя.

Таким чином, парадигма нашого дослідження полягає в тому, що, впливаючи на розвиток мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо шлюбу (як побуджувальні чинники), розвиваючи вольові якості особистості (відповідальність, здатність до саморегуляції), а також комунікабельність молоді (як поведінкові прояви досвіду) в контексті зрілості (таким чином, підсилюючи кореляцію між всіма компонентами особистісної зрілості), ми підвищимо загальний рівень ОЗ та змоделюємо потенційно послідовного особистісно зрілого сім'янина, який буде психологічно обізнаним і частково готовим до створення сім'ї (оскільки особистісна зрілість входить до структури і є лише одним з елементів психологічної готовності молоді до шлюбно-сімейного життя). Отже, парадигмічна модель змінювання особистісної зрілості в нашому дослідженні набуває такого спрямування (рис. 3.1.).

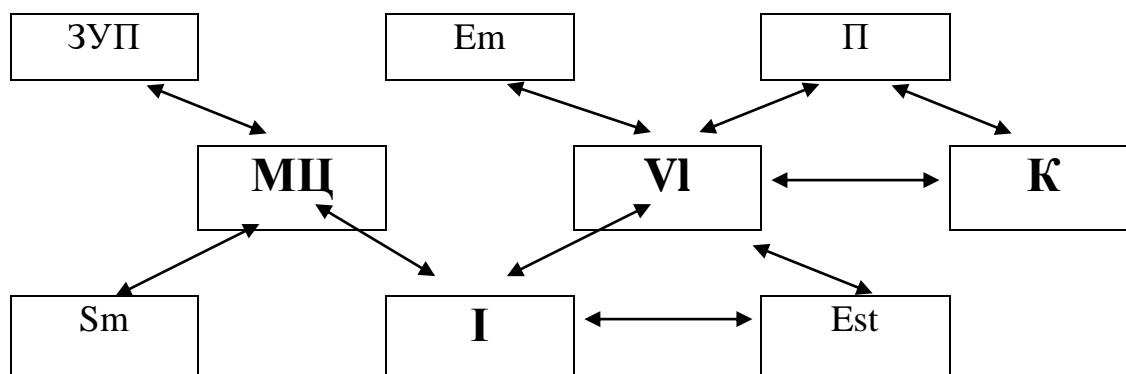


Рис. 3.1. Зображення кореляційних зв'язків елементів ОЗ щодо подружнього життя
Примітка: ЗУП – система знань, уявлень, переконань; МЦ – мотиваційно-ціннісні орієнтації, VI – вольова саморегуляція, I – відповідальність, Sm – самостійність, Em – емпатійність, Est – емоційна стійкість, К – комунікабельність, П – безконфліктність

Розвиваючи *мотиваційно-ціннісні орієнтації* старшокласників щодо подружнього життя, ми будемо впливати на: 1) когнітивну сферу – розширюватимемо знання та уявлення про особистість та необхідні елементи щасливого подружнього життя, спрямовуватимемо на важливі життєві та сімейні цінності; розвиватимемо правильну мотивацію щодо вибору партнера та створення сім'ї тощо; 2) регулятивно-поведінкову – збагачуватимемо усвідомлення прийомів досягнення життєвих орієнтирів.

Оскільки існує пряма кореляція між мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та когнітивною сферою і вольовими рисами майбутнього сім'янина, то це дозволило нам зробити припущення, що розвиток мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ) призведе до якісного зростання знань, уявлень, переконань учнів щодо себе та подружнього життя (ЗУП), а також покращиться рівень їхньої самостійності (Sm) та відповідальності (I).

Маючи на меті розвинути *вольову саморегуляцію* молоді, ми будемо впливати на: 1) когнітивну сферу – надамо певну систему знань щодо власних вольових якостей та особливостей особистості; 2) емоційно-мотиваційно-ціннісну – розвиватимемо адекватну самооцінку, достатній рівень домагань, ціннісних орієнтації, мотивації схвалення, потреб у досягненні успіху тощо; 3) регулятивно-поведінкову – підвищуватимемо рівень волі, наполегливості, самовладання та самоконтролю, удосконалюватимемо уміння організувати діяльність, долати труднощі, виявляти стриманість у конфлікті, приймати рішення.

Розвиваючи *відповідальність*, ми впливаємо на: 1) когнітивну сферу –

допомагатимемо самосприйняти та усвідомити власні якості особистості, підкреслюватимемо їхню індивідуальність; розширюватимемо, уточнюватимемо знання про норми і правила відповідальної поведінки; розвиватимемо уміння прогнозувати, аналізувати і оцінювати власну поведінку та поведінку оточуючих; 2) емоційно-мотиваційно-ціннісну сферу – удосконалюватимемо співпереживання і співчуття та контроль учнів над ситуаціями; розвиватимемо мотивацію і прагнення приймати рішення, діяти та відповідати за результати тощо; 3) регулятивно-поведінкову – створюватимемо практичні ситуації, які вимагають контролю над діяльністю; розвиваємо самостійність та творчість у рішеннях.

У результаті проведення дослідно-експериментальної роботи виявлено найбільший ряд позитивних кореляційних зв'язків. Керуючись отриманими результатами, ми припускаємо, що з підвищенням рівня розвитку вольової саморегуляції (VI) підвищиться рівень безконфліктності (П), емоційної стійкості (Est), відповідальності (I), емпатійності (Em) та комунікабельності (K).

Оскільки в ході констатувального експерименту були виявлені прямі кореляційні зв'язки між рівнем відповідальності (інтернальності) та рівнем розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій, емоційної стійкості та вольової саморегуляції, то це дозволило нам зробити припущення, що розвиток відповідальності (I) призведе до якісного зростання мотиваційно-ціннісних орієнтацій (МЦ), підвищення рівня вольової саморегуляції (VI) та емоційної стійкості (Est) підростаючої особистості.

Враховуючи те, що комунікабельність як одна з найголовніших рис сім'янина недостатньо розвинена в учнів старших класів, ми вирішили на даний елемент ОЗ щодо подружнього життя звернути особливу увагу. Розвиваючи *комунікабельність*, впливатимемо на: 1) когнітивну сферу – допомагатимемо самосприйняти та досягнути таку якість, як комунікабельність, розширюватимемо знання щодо способів та можливостей правильного спілкування, знайомитимемо з особливостями міжособистісного спілкування, інформуватимемо про причини конфліктного спілкування та його результатів тощо; 2) емоційно-мотиваційно-ціннісну сферу – формуватимемо адекватну самооцінку та адекватність мовлення ситуації; 3) регулятивно-поведінкову – створюватимемо ситуації, в яких необхідно

застосовувати комунікативну діяльність та будувати взаємовідносини; розвиватимемо самоконтроль над емоціями; спрямовуватимемо до безконфліктного спілкування.

Результати кореляційного аналізу стосовно зв'язків між рівнем розвитку комунікабельності та іншими елементами ОЗ щодо подружнього життя дають нам підстави вважати, що з розвитком комунікабельності (К) підвищиться рівень вольової саморегуляції (VI) та безконфліктності (П), а це призведе до конструктивної взаємодії з оточуючими.

Таким чином, здійснюючи достатній розвиток (гармонізацію) всіх зазначених елементів, ми не тільки досягнемо інтеграції (міцності) виділених зв'язків між частинами ОЗ, а й, можливо, нових міцних кореляційних зв'язків між елементами ОЗ учнів щодо майбутнього подружнього життя.

На основі результатів наукових досліджень Т.В. Буленко [30], Т.А. Демидової [67], А.О. Денисенко [68], В.П. Кравця [118], [119], Д.З. Луцика [132] та інших вчених ми акцентуємо: незаперечним фактом є те, що на знання, уявлення, переконання старшокласників про сім'ю, шлюб, найнеобхідніші риси сім'янина, на уміння володіти своєю поведінкою в різних ситуаціях впливають сім'я, найближче оточення, спілкування з однолітками, мистецтво, література, засоби масової інформації та школа. Отримані результати констатувального експерименту демонструють, що вище перераховані зовнішні фактори мають певний вплив і на становлення особистісної зрілості щодо подружнього життя.

Отже, розвинути ОЗ щодо подружнього життя можливо лише в єдності та взаємозалежності всіх виділених нами компонентів (когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного та регулятивно-поведінкового), враховуючи не лише індивідуальні особливості учнів, а й зовнішні фактори – макросередовище (суспільство) та мікросередовище (сім'я, школа, група однолітків та друзів).

Становлення моделі у старшокласників особистісної зрілості щодо шлюбу, подружнього життя залежить від різних умов та факторів. Взаємодія їх є головною умовою ефективного вирішення даної проблеми. Але ми не можемо змінити ні суспільство, в якому живемо, ні засоби масової інформації, які впливають на свідомість, ні сім'ю, в якій мешкає школяр. А також відомо, що в

інтелектуальному та фізичному розвитку дітей сім'я і школа виступають як головні та рівноправні учасники. Тому при становленні в учнів правильних поглядів на проблеми статі, шлюбу, сім'ї вирішальна роль має належати батькам. Проте не у всіх сім'ях панує необхідний для цього здоровий, сприятливий морально-психологічний клімат. І в такому випадку на допомогу батькам повинна прийти школа [135]. Отже, одним з головних факторів, за допомогою якого ми можемо впливати на розвиток особистісної зрілості учня, є навчально-виховний процес у школі та група однокласників.

3.2. Зміст і організація розвивальної роботи над особистісною зрілістю старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Центральний емпіричний метод наукового дослідження, що отримав широке використання у віковій та педагогічній психології – експеримент. Одним із найбільш ефективних та широко використовуваних на практиці форм експерименту є розвивальний експеримент. Ми використали природний лонгітюдний груповий експеримент, що здійснюється в звичайних умовах життя, праці, навчання, але із спеціальною організацією, вплив чого і вивчався нами під час роботи.

Психологи та педагоги зазначають, що заняття по підготовці до подружнього життя належить проводити як в урочний, так і в позаурочний час. Виходячи з того, що саме підготовка до шлюбу вимагає від молоді певної особистісної зрілості [121], [82], ми цілеспрямовано розвивали дану зрілість старшокласників за допомогою впливу однокласників, вчителів та батьків. Особливу увагу ми надаємо шкільному психологу з його різними напрямками роботи (видами діяльності): діагностика, корекція та розвиток, консультативна допомога, просвіта, профілактика.

Як уже зазначали, дослідницько-експериментальна робота здійснювалася в Бахчисарайській загальноосвітній школі №3 (констатувальний і розвивальний експерименти) та Скалистівській загальноосвітній школі Бахчисарайського району (констатувальний експеримент). Наша робота була пов'язана з перспективним планом науково-дослідної роботи шкіл щодо роботи з сім'єю, батьками, вчителями та учнями.

Розвивальним експериментом було охоплено 50 учнів 10-х класів Бахчисарайської школи №3 (25 учнів експериментальної групи та 25 учнів контрольної групи). Підбір контингенту досліджуваних і статистичне дослідження чисельності вибірки були виконані у відповідності до вимог в області психолого-педагогічних досліджень.

Контрольна та експериментальна групи учнів знаходилися в ідентичних умовах: навчання відбувалося за однаковими програмами тими ж вчителями. Єдиною відмінністю було те, що в експериментальній групі впроваджувалася навчально-розвивальна програма “Особистість майбутнього сім’янина” (за згодою батьків). Дана програма передбачала розвиток ОЗ старшокласників щодо майбутнього подружнього життя, а саме: розширення і збагачення знання, уявлення, переконання щодо подружнього життя, необхідні умови щасливого сімейного життя, найнеобхідніші риси сім’янина, їхні характеристики; мотиви вибору партнера та створення шлюбу, цінності сімейного життя та особистісних рис через сприяння усвідомлення учнями власних особистих якостей та використання інтерактивних шляхів для розвитку комунікабельності, толерантності, відповідальності, вольової саморегуляції, наполегливості, емпатійності, довіри, емоційної стійкості, розширення ціннісних орієнтацій (це відповідає парадигмі).

При розробці цілеспрямованого, системного комплексу розвитку ОЗ щодо подружнього життя у старшокласників ми керувалися індивідуально-психологічними особливостями учнів старших класів та виділеними компонентами особистісної зрілості щодо подружнього життя. У зв’язку з цим розробили програму, яка за своїм змістом є доступною для хлопців і дівчат юнацького віку, та могла б реалізуватися в навчально-виховній роботі шкіл вчителями, батьками та шкільним психологом під обов’язковим керівництвом останнього.

У навчально-розвивальній програмі “Особистість майбутнього сім’янина” (див. додаток Л) ми використали різні види робіт, що реалізувалися за допомогою різних форм, методів та технік. Яку б організаційну форму ми не обрали, є загальноприйняті дидактичні та специфічні вимоги до теоретичних та практичних занять, яких необхідно дотримуватись як шкільному психологу, так і вчителю. Серед специфічних вимог ми виділили: партнерство та довіру між вчителем,

психологом і учнями при аналізі, обговоренні питань; тактовне використання випадків із життя дітей та шлюбів оточуючих людей, конкретних прикладів взаємин учнів даного класу; право учня відмовитися від відповіді чи участі, наприклад, у рольовій грі; право учня висловити незгоду з деякими твердженнями психолога, вчителя чи іншого учня з обов'язковим обґрунтуванням своєї точки зору тощо.

Під час заняття необхідно було дотримуватися загальних вимог викладу матеріалу: змістовність, обґрунтованість, доцільність, послідовність, оцінка різноманітних життєвих ситуацій і явищ, емоційність поданого матеріалу, зв'язок з життям, з особистим досвідом учнів, проблемний підхід до викладання. Таким чином, рівень розвитку особистісної зрілості щодо подружнього життя залежав від комплексу психолого-педагогічних умов, засобів, основу яких складають: 1) психолого-педагогічна підтримка батьків та вчителів стосовно їхнього впливу на розвиток майбутнього сім'янина (вид роботи – психологічна просвіта та консультативна допомога); 2) індивідуальний підхід та цілеспрямована робота шкільного психолога з учнями у становленні особистісної зрілості щодо подружнього життя (вид роботи – психодіагностика, корекція і розвиток, просвіта, профілактика, консультації); 3) обов'язкове дотримання дидактичних і специфічних вимог до занять та загальних вимог щодо подачі матеріалу, використання різних форм та інтерактивних методів роботи щодо розвитку особистісної зрілості (організаційний вид роботи).

Результати наших досліджень особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя, стали основою для створення моделі цілеспрямованої комплексної системи її становлення та розвитку.

Під час побудови навчально-теоретичних та корекційно-розвивальних практичних занять передбачалося визначення: теми, мети, завдань, плану організації заняття, методів та прийомів, опису розвивальних та корекційних вправ. Їхній зміст ми взяли з різних психолого-педагогічних джерел [4], [30], [43], [68], [69], [72], [77], [78], [79], [98], [103], [118], [153], [154], [156], [174], [184], [188], [191], [223], [224], [229], [250]. Більшість з завдань ми модифікували через адаптацію їх до умов

нашої навчально-розвивальної програми, деякі – розробили самі. Кожна доповідь, теоретичне або практичне заняття складалося з: вступу (привітання, оголошення теми, мети); базової частини (інформація або корекційно-розвивальні вправи, обговорення); заключної частини (підсумок, рекомендації, прощання).

Розвиток особистісної зрілості молодого покоління на всіх етапах розвивального експерименту (підготовчий, безпосередньо розвивальний, підсумковий) забезпечувалося двома напрямками роботи шкільного психолога: 1) безпосередня робота з хлопцями та дівчатами юнацького віку на теоретичних та практичних заняттях, що відбуваються один-два рази на тиждень, тривалістю 40-100 хвилин (чисельність групи до 25 осіб різної статі однієї вікової групи); 2) робота з батьками і педагогами на батьківських зборах і педагогічних зібраннях (на початку та в кінці навчального року), на “вечорах запитань і відповідей” (протягом навчального року) (див. додаток Л). Дані напрямки реалізуються в теоретичній, практичній, діагностичній роботі нашої навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім’янина”, що складається з чотирьох частин: робота шкільного психолога з учнями, з педагогічним колективом, робота класного керівника з учнями, робота шкільного психолога з батьками. Розглянемо детальніше частини програми.

I – теоретична робота, спрямована на збагачення когнітивного та емоційно-мотиваційно-ціннісного компонентів ОЗ щодо подружнього життя і розрахована на тринадцять занять для учнів (п’ять занять проводять вчителі, вісім – психолог), п’ять доповідей перед педагогами та дві доповіді перед батьками.

1. Робота з учнями. Головною формою організації роботи є урок-лекція, урок-бесіда, урок-дискусія, урок-роздуми, де головними методами є розповідь, бесіда, дискусія, реферативне повідомлення тощо. Завдання: сформувати мотиваційно-ціннісну базу для розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя, що, в свою чергу, розширить та поглибить знання, уявлення, переконання про себе та шлюб, відбудеться уточнення та конкретизація умов щасливого подружнього життя, життєвих та сімейних цінностей, розвинеться мотивація щодо вибору партнера та створення сім’ї; відбудеться

усвідомлення найнеобхідніших якостей сім'янина тощо. Додатково, під час занять, учні проходять індивідуальне тестування, з метою самопізнання, виявлення типологічних якостей особистості, необхідних для майбутнього щасливого подружнього життя. Учні мали можливість використати їх для розвитку уявлень та переконань щодо себе, майбутньої сім'ї; для розвитку мотивів, ціннісних орієнтацій та планування свого майбутнього щасливого подружнього життя.

2. Робота з батьками та вчителями на батьківських зборах та педагогічних зібраннях. Завдання: показати батькам і вчителям актуальність, доцільність та необхідність розвитку особистісної зрілості учнів щодо подружнього життя, про їхній безпосередній та ефективний вплив на розвиток майбутнього сім'янина, ознайомити з діагностичними даними учнів про когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти, а також загальний рівень особистісної зрілості щодо подружнього життя.

II – практична робота, спрямована на розвиток емоційно-мотиваційно-ціннісного та регулятивно-поведінкового компонентів ОЗ щодо подружнього життя і розрахована на сімнадцять занять з учнями, дві зустрічі з педагогами та на дві зустрічі з батьками.

1. Робота з учнями. Основною формою організації роботи є “вечори запитань і відповідей” та активне соціально-психологічне навчання, різноманітні тренінгові методики, де головними методами є дискусія, презентація і “криголами”, мозковий штурм, моделювання, психодрама, рольові ігри, ситуації тощо. Завдання даної частини – різними методами, прийомами розширити та поглибити зміст когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного та регулятивно-поведінкового компонентів, а саме: розвинути уявлення, переконання стосовно себе, майбутнього обранця, одруження, поведінки та взаємодії з протилежною статтю, міжособистісні конфлікти та їхні причини; мотиви одруження, ціннісні орієнтації щодо взаєностосунків у майбутній сім'ї; розвинути найнеобхідніші риси сім'янина (відповідальність, самостійність, волю, емпатійність, емоційну стійкість, комунікабельність); розвинути навички міжстатевого спілкування та

міжособистісної взаємодії, спрямувати учнів на удосконалення вмінь вирішувати проблеми та міжособистісні конфлікти, розвинути і закріпити форми поведінки, пов'язані з відповідальністю, самостійністю, емоційною та вольовою саморегуляцією, взаємодопомогою, співпрацею. Таким чином, створені передумови для міжособистісної та групової співпраці, взаємоповаги та взаємодопомоги, підвищили загальний рівень довіри, самоповаги, впевненість у собі та своїх можливостях. Як активне соціально-психологічне навчання, різноманітні тренінгові методики сприяли найкращому та цілеспрямованому розвитку у старшокласників особистісної зрілості щодо подружнього життя.

2. Робота з батьками та вчителями на “вечорах запитань і відповідей” передбачала ознайомлення із змістом роботи та способами розвитку потенційно послідовного особистісно зрілого сім'янина.

III – діагностична робота, розрахована на три заняття з учнями та одну доповідь перед педагогами і батьками.

1. Робота з учнями. Головною формою організації роботи є урок-аналіз. Завдання: здійснити психодіагностику за головними параметрами та критеріями розвитку рівня особистісної зрілості щодо подружнього життя за допомогою тестових методик, анкет, та обов'язковий аналіз і підсумок результатів; вироблення і надання учням додаткових рекомендацій щодо подальшого їхнього розвитку в розрізі нашої проблематики.

2. Робота з батьками та вчителями на батьківських зборах та педагогічних зібраннях. Завдання: ознайомити дорослих з підсумовуючими діагностичними даними учнів про рівень розвитку особистісної зрілості щодо подружнього життя та надати психолого-педагогічні рекомендації щодо подальшого розвитку особистісної зрілості як компонента психологічної готовності до сімейного життя.

Перша частина нашої навчально-розвивальної програми була підготовлена для роботи з учнями (див. додатки Л та Н).

Перші дванадцять занять розраховані на 40-45 хвилин (№ 1-12). Метою та завданням їх є уточнення, розширення і збагачення знань старшокласників стосовно: шлюбу, сім'ї; мотивів одруження та вибору шлюбного партнера;

життєвих та сімейних ціннісних орієнтацій; найважливіших особистісних якостей сім'янина тощо. Заняття проходили у формі бесід і дискусій. Експериментальна діагностика відбувалася на попередніх заняттях з визначеною темою (див. додаток Л “Робота шкільного психолога з учнями”). Наприклад, спочатку в психологічній студії відбулося анкетування щодо мотивів одруження та вибору шлюбного партнера (тема “Мотиви одруження та вибору шлюбного партнера”), а вже наступного дня на класній годині ми виділили та охарактеризували можливі мотиви одруження старшокласників та з'ясували їх погляд на мотиви одруження нинішньої молоді. Також обговорили мотиви щодо вибору шлюбного партнера в темі “Мотив як рушійна сила в житті людини”. Отже, заняття з розробленої програми проводилися з учнями протягом навчального року як під час класних годин, так і в психологічній студії. Мету та завдання занять пропонуємо у додатку Л.

Шкільний психолог (згідно з нашою програмою) розкривав перед учнями суть ОЗ, шлюбу, шлюбних статевих стосунків з урахуванням психології юнацького віку і сексуальності, психологічної проблеми статевих стосунків, специфіки молоді сім'ї, необхідні умови щасливого подружнього життя; допомагав усвідомити свої емоційні риси, вольові якості (самостійність, відповідальність), розвинути навички міжстатевого спілкування, спрямовував учнів на удосконалення вмінь вирішувати міжособистісні проблеми (за парадигмою).

Наступні сімнадцять занять (№ 13-29) були розподілені на п'ять блоків, кожне заняття розраховане на 90-100 хв. (див. додатки Л, Н).

Мета занять: здійснити розвиток елементів ОЗ старшокласників, у процесі якого вони мали можливість вільно виражати свої емоції, думки, регулювати свою поведінку та ефективно взаємодіяти з іншими. Такий характер роботи покращив рівень особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя, що є основою для подальшої готовності молоді до шлюбно-сімейного життя.

Завдання: 1) збагатити систему знань про особистісні риси, визначити індивідуальні особливості та можливості старшокласників (напр., поділитися досвідом або навчитися знайомитися та розпочинати бесіду з протилежною статтю) (“Самопрезентація”, “Дзеркала”, “Комплімент”, “Перетворення”, “Віriamo в

довіру”, “Молодець!”, “Ім’я з прикметниками”, “Чим ми схожі, чим відрізняємося”, “Схвалення” та ін.); 2) виробити адекватні мотиви, ціннісні орієнтації та установки учнів щодо прийняття рішень та вибору (“Молодець!”, “Людина”, “Цінності”, “Похвали-посвари”, “Аукціон”, “Мафія”, “Я – в ХХІ столітті” та ін.); 3) розвинути навички міжстатевого та безконфліктного спілкування (“Спілкування – це просто”, “Зрозумій або вгадай”, “Дзеркала”, “Глухий-сліпий-німий”, “Товсте скло”, “Взаємні презентації”, “Похвали-посвари”, “Сила мови”, “Зіпсований телефон”, “Заграна платівка”, “Я вмю казати “Ні” та ін.); 4) навчити відчувати, розуміти та довіряти партнеру та розвинути почуття довіри до навколишнього світу (“Взаємні презентації”, “Малювання вдвох картини”, “Хто дивиться недобррозичливо”, “Воскова паличка” або “Свічка”, “Сліпий і поводитир”, “Передай апельсин”, “Розплутування змії”, “Човник”, “Падіння на руки”, “Віримо в довіру” та ін.); 5) усвідомити свою відповідальність (вправи: “Аукціон”, “Візитка сусіда”, “Сила мови”, “Зіпсований телефон”, “Мафія” та ін.); 6) розвинути навички самоаналізу та саморегуляції поведінки (вправи: “Взаємні презентації”, “Упевненість у своїх здібностях”, “Вияви себе” та ін.). Заняття проходили у формі тренінгу.

Тренінгові заняття склалися з певних загальноприйнятих структурних частин, яких ми дотримувалися: 1) привітання, уточнення самопочуття; 2) вправи для емоційної розминки, оголошення тренером теми заняття, очікування від всього тренінгу (на першому й останньому занятті тренінгу); 3) групова взаємодія (спрямовуюча дискусія, обговорення, мозковий штурм, моделювання, рольові ігри, розв’язання задач-ситуацій); 4) підведення підсумків; 5) прощання.

Після кожної вправи, гри, обговорення здійснювалася рефлексія (будь-який інтерактивний метод впливу має завершуватися рефлексією, тобто розмірковуванням людини над особистим життєвим досвідом, або аналізом своїх переживань, почуттів та вчинків, іншими словами, має відбутися зворотній зв’язок. Мета рефлексії – навчити самостійно оцінювати свої дії, вчинки, поведінку, усвідомлювати цю необхідність.). Рефлексія приймала такі форми, як конструктивна пропозиція відносно покращення дії, підказка, схвалення. Задля отримання ефективнішого результату, схвалення йшло від оточуючих і одразу

після події чи ситуації. Схвалення посилювало саме ту поведінку, яка була безпосередньо перед схваленням; таким чином підвищувалася вірогідність вироблення саме такої поведінки, а отже допомагало розвинути необхідні вміння.

Запропонована на першому тренінговому занятті схема майже вся повторювалася і на всіх наступних. Через свою повторюваність вона діяла як норма для нашої групи учнів, завдяки чому з'явилися позитивні моменти, які створили умови для продуктивної дії тренінгу.

Перший блок “Знайомство” – складається з одного заняття (див. додатки Л та Н).

Заняття № 13 спрямоване на знайомство і саморозкриття учасників групи, створення позитивної, невимушеної атмосфери та прийняття правил роботи в групі. Для досягнення поставленої мети нами запропоновані перероблені та відомі психологічні вправи: “Струм”, “Я змінюю своє ім'я”, “Сусід ліворуч та праворуч” [77], “Випікаємо пиріг”, “Гра з маркером”, мотив-тест “Квітка”, адаптований Я. Обуховим [77] та модифікований нами у вправу “Я-квітка, він-квітка”. Завершує перше заняття вправа “Посмішка по колу”, яка завершувала більшість наших тренінгових занять.

Другий блок “Вчимося безконфліктно спілкуватися” – складається з п'яти занять (див. додатки Л та Н).

Заняття № 14-18 спрямовані на подолання психологічних бар'єрів під час спілкування, на розвиток навичок ефективної взаємодії вербальними та невербальними засобами, на покращення рефлексії та основ довіри. Для досягнення поставленої мети ми використали такі психологічні вправи: “Самопрезентація” [77], [139], [173], [237], “Взаємні презентації” [38], [137], “Зрозумій або вгадай” [139], [136], “Розвиваємо інтуїцію” [42], [68], “Дзеркала” [137], “Товсте скло”, “Глухий-сліпий-німий” [68], [140], [137], “День народження”, “Спілкування – це просто”, “Перетворення” [215], [79], “Комплімент” [72], [140], [215], [175], “Зустріч поглядами” [38], [72], “Малювання вдвох картини” [42], [68], “Хто дивиться недобррозичливо, а хто підтримує” [42], [140], “Воскова паличка” або “Свічка”, “Сліпий і поводитир”, “Падіння на руки”

[42], [72], “Передай апельсин” [42], “Розплутування змії” [175], “Човник” [77], “Віримо в довіру” [174] тощо.

Під час виконання деяких вправ спостерігалися певні труднощі та особливості, характерні для даного віку. Наприклад, під час взаємної презентації учні задавали різні запитання (“які якості ти найбільше цінуєш в людях?”, “ким хотів би працювати?”, “з ким любила б спілкуватися?”, “чого би ти хотів досягти в житті?”, “чи розумієш ти жарти?”, “де ти відпочиваєш влітку?”). Найбільш проблемними виявилися такі: “назви своє бажання”, “чи є в тебе подруга?”, “чи є в тебе друг?”, “хто тобі подобається в школі/класі з протилежної статті?”. Виявилися деякі обмеження під час виконання вправи “Падіння на руки”. В ідеалі, учні повинні розділитися на пари і ловити один одного, але, з метою усунення можливого травмування, в нашій групі, лише сильні учні ловили падаючих (це міцні хлопці і деякі дівчата).

В даному блоці деякі вправи були спрямовані не лише на розвиток комунікабельності, безконфліктності і розуміння іншого, а й на розвиток вольових рис (“Сліпий і поводитир”, “Човник”, “Падіння на руки”), розширення когнітивної сфери учнів (“Спілкування – це просто”, “Віримо в довіру”).

Третій блок “Мотивація і ціннісні орієнтації” – складається з трьох занять (див. додатки Л та Н).

Заняття № 19 – 21 орієнтовані на розвиток позитивного ставлення щодо подружнього життя, прискорення мотиваційних та ціннісних перетворень, посилення прагнення досягати власних цілей. Для проведення занять нами підібрані та адаптовані наступні психологічні вправи “Аукціон” [174], “Молодець!” [215], “Людина”, “Цінності” [219], “Чим ми схожі, чим відрізняємося” [72], [140], [215], “Схвалення” [43], [79] тощо.

Так, наприклад, під час проведення вправи на знайомство “Молодець!” (яке надало можливість краще познайомитися членам групи та виділити певні свої якості, уміння, цінності, важливі для майбутнього подружнього життя), учні самостійно (без сором’язливості) виділяли в себе таке, як “Я завжди намагаюся тримаю в порядку свої речі”, “Я дбайливо ставлюся до кімнатних рослин”, “Я вмію готувати смачний плов”, “У мене є хатні обов’язки, які я відповідально виконую”.

Цікаво та емоційно проходила гра “Аукціон” на визначення цінностей. Під час обговорення результатів гри учні запропонували додаткові правила: “Перш ніж щось купувати, необхідно знати весь перелік лотів”, “Важливо мати можливість обміняти раніше куплену річ на будь-яку іншу, що пропонують пізніше”, “Необхідно, щоб перед початком гри давали більше жетонів”. Після проведеної гри тренер озвучив зв'язок між обраними речами та певними особистими якостями: “ти віддав жетон щоб “змінити зовнішність”, отже, ти надаєш великого значення тому, що про тебе думають оточуючі”. Потім такі зв'язки почали виділяти й учні, наприклад: “якщо обрав “бути задоволеним собою” – більше цінуєш власну думку про себе” тощо.

Після обговорення учні самі зробили висновок, що більшість запропонованих ідей та пропозицій – правильна та обміркована. Але проблема в тому, що в житті так не буває. Неможливо двічі зробити той самий вибір, як і неможливо “відмінити” наслідки раніше прийнятого рішення. Неможливо досягти свого одразу або скористатися одразу всіма можливостями. Ми не знаємо заздалегідь: з чого необхідно буде обирати в майбутньому. Завжди будуть обмежені час, сили, вибір можливостей, кошти, інтереси. За все, що ми для себе обираємо, доведеться платити певну ціну, і в багатьох випадках ціна виявиться вищою, ніж очікуємо.

Четвертий блок “Відповідальність у житті” – складається з чотирьох занять.

Заняття № 22-25 спрямовані на розвиток здібності до групового прийняття рішень, а також мають на меті допомогти учням усвідомити свою відповідальність як майбутніх сім'янинів, засвоїти навички впевненості, розвинути вміння здійснювати в різних формах контроль над своєю діяльністю та навички відповідальної і безпечної поведінки. Тут ми використовували перероблені та вже відомі психологічні вправи: “Візитка сусіда” [215], “Сила мови” [191], [175], “Зіпсований телефон” [42], [140], [174], “Два портрети” [140], “Стереотипи” [219], “Я хочу тебе назвати” [68], “Мої прикметники” [77], [236], “Мафія” [72], [137], “Життя ідеальної сім'ї”, “Зв'язані одним ланцюгом” [68], “Безлюдний острів” [42], [72], [175] тощо (див. додатки Л та Н).

У даному блоці деякі вправи були спрямовані не лише на розвиток відповідальності, а й комунікабельності, розширення когнітивної сфери учнів (“Сила мови”, “Стереотипи”, “Зіпсований телефон”, “Безлюдний острів”).

П’ятий блок “Вольова саморегуляція” – нараховує чотири заняття.

Заняття № 26-29 спрямовані на актуалізацію наполегливості, сили волі та підвищення рівня самовладання. Для проведення даних занять нами підібрані наступні психологічні вправи “Заграна платівка”, “Я вмю казати “Ні”” [174], “Щоб говорити правду”, “Емоції та ситуації” [215], “Так – ні”, “Заграна платівка” [175], “Упевненість у своїх здібностях” [79], “Стратегії”, “Випускний вечір”, “Добудовування конфлікту” [42], “Гвалт”, “Шпигун” [137] тощо.

У даному блоці деякі вправи були спрямовані і на розвиток вольової саморегуляції, і на комунікабельність (“Так – ні”, “Заграна платівка”, “Я вмю казати “Ні”, “Щоб говорити правду” і ін.) та розширення когнітивної і регулятивно-поведінкової сфер учнів (“Вияви себе”, “Стратегії”, “Випускний вечір”, “Щоб говорити правду”, “Добудовування конфлікту”) (див. додатки Л та Н).

Такі тренінгові вправи та ігри як “Мафія”, “Зрозумій або вгадай”, “Зіпсований телефон”, “Вияви себе” учні самостійно виконували в позаурочний час (у поході) та коли з’являлися вільні хвилини в класі.

Навчально-розвивальна програма була завершена діагностично-підсумовуючою роботою і складається з трьох занять (див. додатки Л та Н).

Заняття № 30-31 “Підсумовуюча психодіагностика та підведення підсумків” пов’язані з формуванням основ самодіагностики елементів ОЗ щодо подружнього життя та аналіз результатів. На даному етапі роботи ми провели ряд діагностичних методик на виявлення: рівня розвитку знань, уявлень, переконань, мотивів, ціннісних орієнтацій за допомогою анкетування та бесід; рівня розвитку вольової саморегуляції за допомогою теста-опитувальника А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана; рівня емпатійних тенденцій старшокласників за тестом-опитувальником А. Мехрабієна і Н. Епштейна; рівня розвитку самостійності, відповідальності, емоційної стійкості та комунікабельності за допомогою

“Методики багатofакторного дослідження особистості” Кеттелла; рівня безконфліктності за допомогою адаптованої методики К. Томаса.

Після цього підбили підсумки щодо рівня розвитку елементів особистісної зрілості та безпосередньо рівня розвитку ОЗ старшокласників щодо майбутнього подружнього життя (див. підрозділ 3.3).

Завершальним етапом розробленої навчально-розвивальної програми стало заняття для учнів № 32 “Я – в ХХІ столітті” спрямоване на активізацію вміння планувати своє майбутнє, приймати рішення з метою впливати на хід подій; на розвиток самовпевненості. Була використана вправа “Я – в ХХІ столітті” Т.П. Авельцевої і Н.В. Зимівець [219], вправа “Рівень щастя” А.О. Денисенко [68] та вправа “Минуле – сьогодні – майбутнє”, яку пропонують О. Главник та Г. Бевз [215].

Дуже цікавими виявилися відповіді в останньому практичному занятті (див. додаток Н). Під час виконання вправи “Я – в ХХІ столітті” учні не мали жодних ускладнень при виділенні життєвих цінностей. Під час виділення цілей життя простежується як звичайна лінія цілей, так і лінія, пов’язана саме з проживанням у Криму: “знайти дорогоцінний скарб”, “відшукати нові поселення караїмів”, “знайти археологічну цінність і прославитися не лише в м. Бахчисарай”, “мати дачу біля моря”, “жити і працювати в м. Севастополь”, “жити і працювати у великому місті Київ або Москва”, “стати депутатом або політиком і відстоювати права різних національностей у Криму” та ін. Найпоширенішими цілями життя стали: “закінчити школу на високі бали”, “отримати вищу освіту”, “створити сім’ю”, “бути Людиною та гарним сім’янином”, “побудувати будинок”, “мати оплачувану роботу”, “мати свою прибуткову справу” та ін.

Щодо критеріїв успіху, то тут простежується теж 2 лінії. Перша лінія відповідей узагальнена, характерна як для хлопців, так і для дівчат: “став успішним бізнесменом або бізнес-леді”, “має машину іноземної марки”, “має свою квартиру, а краще – будинок”, “часто виїжджає за кордон”... Друга лінія відповідей характерна виключно для дівчат: “має міцну сім’ю та кілька дітей”, “чоловік утримує фінансово всю свою сім’ю” тощо. Зміст занять у додатках М – П.

Друга частина навчально-розвивальної програми була розроблена для роботи шкільного психолога з педагогічним колективом (див. додаток Л). До неї увійшли: доповіді на науково-практичних семінарах класних керівників (“Програма виховання і розвитку ОЗ щодо подружнього життя в роботі класного керівника”, “Особливості вияву та розвиток комунікабельності учнів старших класів”, “Виховання і розвиток вольових якостей старшокласників”); доповідь на семінарі для завучів шкіл Бахчисарайського району (“Планування виховної роботи в школі з метою розвитку ОЗ щодо подружнього життя”); “Вечір запитань та відповідей” (на основі матеріалів скриньки та звернень); доповідь на семінарі для вчителів-предметників (“Виховання і розвиток особистості старшокласників, їх зрілості щодо подружнього життя у роботі вчителя літератури, історії, біології та інших навчальних дисциплін”).

Можемо зазначити, що навчально-тематичні програми вчителів з літератури, біології, праці, історії, правознавства, курсу “Людина і суспільство” дозволили розв’язати завдання нашої навчально-розвивальної програми. Зміст і засоби цих предметів є потужним потенціалом у розв’язанні проблем молоді щодо майбутнього подружнього життя.

Так, наприклад, на початку навчального року при вивченні повісті Івана Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я” перед учнями постає образ сім’ї з постійними сварками та короткочасними примиреннями, які швидко перериваються загостренням суперечностей, спричинених відсутністю прагнення зрозуміти один одного.

Ми порадили вчителю звернути увагу учнів на причини конфліктів, бо вони можуть бути в будь-якій сім’ї (“На вашу думку, що може бути поштовхом до конфліктів у сім’ї?”), на ті характеристики героїв, які є, та на ті, яких героям бракує (“Назвіть позитивні риси характеру Мотрі, Малашки, Лавріна?” (працьовита, енергійна, терпелива, чесна, щира; привітний, лагідний і т. ін.), “Які негативні риси простежуються у героїв повісті? Чому ми їх називаємо негативними?”, “Яких рис характеру бракує головним героям твору для побудови щасливого подружнього життя?” (співчуття, співпереживання, розуміння та

цінування один одного, справедливості, поступливості, щирості, порядності, комунікабельності тощо)). Поряд із запитаннями “Як автор ставився до проблеми виховання особистості в сім’ї?”, “Чи порушуються у творі питання внутрішнього життя людини?”, “Які морально-етичні проблеми розкриваються у повісті?” ми пропонували вчителю спонукати учнів до роздумів щодо важливості певних рис характеру, необхідних для щастя, миру та злагоди в сім’ї. Наприклад, “Давайте поміркуємо, як би змінилася лінія сюжету твору, якщо б наші герої були поступливішими та справедливими, мали розвинуте співчуття та співпереживання, залишалися і надалі щирими та порядними?”.

При вивченні соціально-психологічної драми І. Франка “Украдене щастя” ми запропонували вчителю поставити такі запитання учням: “Які можуть бути й інші мотиви руйнування щастя сім’ї, окрім зради?”, “Які можуть бути причини виникнення напружених стосунків у сім’ї та конфлікту?”, “Чому пристрасний порив до щастя головної героїні Анни призвів до трагедії? (Ідеалізація почуттів до щастя з Михайлом, яке було в минулому. Анна, засліплена спалахом дівочих почуттів, не зважила, що Михайло – це вже не той прямодушний сільський парубок, яким він був колись, він став брутальним та немилосердним)”.

Таким чином, вчитель української літератури, додатково підкреслюючи позитивні та негативні риси шлюбних партнерів у художній літературі, звертає увагу учнів на важливість позитивних рис для створення доброзичливої атмосфери в сім’ї, для повноцінного та щасливого шлюбно-сімейного життя, для самореалізації себе як чоловіка-батька та дружини-матері. Цим педагог займає активну позицію щодо розвитку когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя.

На уроках праці учні засвоюють знання, уміння та навички домогосподарства (кухварити, прибирати, шити, ремонтувати тощо). Так, наприклад, під час вивчення теми “Приготування пісочного тіста” ми порадили вчителю акцентувати на тому, що готувати тісто та печиво з нього необхідно певним чином – вкладаючи в роботу своє тепло, любов та гарний настрій (тобто до тіста

ставитися, як до людини, і воно тоді віддячить – печиво буде м'яким і смачним). Отже, педагог через любов до праці розвиває доброзичливе ставлення до людей.

Під час вивчення теми “Виготовлення скриньок для інструментів” ми пропонували вчителю зробити такий висновок уроку: “Ви навчилися виконувати нележку, але потрібну роботу по дереву – виготовлення скриньки. Під час виконання цього завдання ви навчилися робити: правильні обчислення, виміри, зарізи під кутом 90 градусів, з'єднувати їх за допомогою маленьких цвяхів, шурупів та клею. Отже, я вважаю, що у своєму самотньому сімейному житті ви зможете, де буде потрібно, використати цвях, шуруп, клей, наприклад, зробити полицку, правильно обчислити і виготовити потрібну в господарстві скриньку. Як результат – будь-яка господиня вважатиме вас майстром на всі руки. Таким чином, ви уникнете побутових сварок та конфліктів (які інколи трапляються)”.

Отже, вчителі праці на своїх уроках можуть розвивати не лише когнітивну та емоційно-мотиваційно-ціннісну сфери майбутнього господаря, а й регулятивно-поведінкову сферу, тобто впливати на всі компоненти ОЗ щодо подружнього життя.

Вчителю історії ми порадили частіше звертати увагу учнів на тенденцію змін у побудові шлюбно-сімейних стосунків, вплив політичних, економічних, культурних змін на особливості побудови взаємостосунків, організацію побуту та інше. Таким чином, виконуючи план навчально-тематичної програми, вчитель додатково уточнює, конкретизує та розширює когнітивну сферу майбутнього сім'янина щодо шлюбно-сімейного життя.

Вчитель біології (працюючи за навчально-тематичним планом) дає знання учням щодо фізіологічних особливостей будови чоловіка, жінки та їхніх потреб у даному напрямку. Але ми порадили йому додатково на цих уроках пояснити деякі пов'язані з цим функції шлюбно-сімейного життя (репродуктивну, сексуальну, рекреативну, психотерапевтичну). Під час розкриття тем щодо процесів утворення, функціонування та особливостей пам'яті, уваги, уяви, мислення ми запропонували вчителю провести психодіагностичні методики та з'ясувати індивідуальні особливості пам'яті, уваги, уяви, мислення учнів. Такими діями

педагог зміг розширити та уточнити розуміння учнями своїх індивідуальних особливостей, а це є важливою частиною для становлення особистісної зрілості.

На уроках правознавства та курсу “Людина і суспільство” учні оволодівають знаннями про законодавчу базу вступу в шлюб, шлюбний контракт, цивільні та політичні права, статус та життя людини, суспільство тощо (розвивається когнітивна сфера майбутнього сім'янина). Поряд з цим задля розширення та уточнення законодавчо-когнітивної бази учнів щодо особистого життя ми запропонували вчителю на уроках з правознавства та курсу “Людина і суспільство” провести два теоретико-практичні заняття, де використовувалися перероблені та адаптовані версії рольової гри “Право на особисте життя” та вправи “Історія Марії та Романа”, що запропонували Т.П. Авельцева і Н.В. Зимівець [219] (див. додаток М).

Третя частина навчально-розвивальної програми була підготовлена для роботи класного керівника з учнями (див. додаток Л). До даної частини увійшли п'ять тем: “Людина серед людей”, “Особливості міжособистісних стосунків юнацтва”, “Темперамент та його вияви в сімейному житті”, “Відповідальність у сімейно-правових стосунках”, “Щастя в житті людини” (на останньому занятті використовується вправа “Зроби батьків щасливими”, яку запропонувала Т.А. Демидова [72, с. 53]). Мета цих класних годин – зорієнтувати учнівську молодь у визначених питаннях (як було зазначено в парадигмі).

Для роботи шкільного психолога з батьками була розроблена четверта частина навчально-розвивальної програми (див. додаток Л). До даної частини увійшли доповіді (на початку навчального року – “Розвиток ОЗ старшокласників щодо подружнього життя та роль батьків у цій справі” та в кінці навчального року – “Рівень розвитку ОЗ старшокласників на основі аналізу діагностичних результатів”) та “Вечори запитань та відповідей” (на основі матеріалів скриньки та звернень). Мета цих заходів: показати актуальність проблеми ОЗ щодо подружнього життя, ознайомити батьків з діагностичними результатами щодо рівня розвитку особистісної зрілості і її окремих елементів у старшокласників

(їхніх дітей), ознайомити із змістом роботи та способами розвитку потенційно послідовного особистісно зрілого сім'янина.

Протягом усього навчального року оформлювалася стінгазета та проводилися уроки запитань і відповідей (на основі матеріалів скриньки).

Після проведення навчально-розвивальної програми учні почали виявляти активність стосовно того, щоб з ними проводили й інші теоретичні та розвивальні заняття з певних цікавих тем (для учнів). Такий вияв бажань старшокласників підкреслює й ще раз доводить те, що наша програма розвинула прагнення учнів до подальшого розвитку в даному напрямку та заклала основу для майбутньої роботи з молоддю щодо її підготовки до подружнього життя.

Отже, за зверненнями учнів, додатково була проведена лекція з елементами гри “СНІД та його профілактика” (див. додаток П) та заплановані інші заняття на наступний навчальний рік.

Апробацію розробленої програми розкриваємо в підрозділі 3.3.

3.3. Порівняльний аналіз результатів ефективності психолого-педагогічного забезпечення формування особистісної зрілості щодо подружнього життя учнів старших класів

Впровадження навчально-розвивальної програми дало можливість простежити кількісні і якісні зміни, які мали місце у процесі розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя. Аналіз результатів експерименту дозволив перевірити припущення щодо позитивного впливу застосування системи вправ і засобів, спрямованих на активізацію структурних компонентів та елементів особистісної зрілості (когнітивної сфери, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, емпатійності, емоційної стійкості, відповідальності, вольової саморегуляції, самостійності, комунікабельності, безконфліктності).

Для оцінки ефективності розробленої системи порівнювалися результати до (констатувальний 1-ий “зріз”), під час (проміжний 2-ий “зріз” з метою встановлення ефективності теоретичної частини розробленої програми) та після навчання

(підсумковий 3-ій “зріз”). Здійснювалася первинна та вторинна статистична обробка даних, а також результати піддавалися кількісному та якісному аналізу.

Відповідно до теми й мети дослідження нас цікавили саме відмінності в поглядах та переконаннях про шлюб та сім'ю, в розвитку особистісних якостей майбутніх дружини та чоловіка, проблемах міжособистісних стосунків у сучасних дівчат і хлопців юнацького віку. Тому ми визначили дисперсії варіаційного ряду даних дівчат і хлопців як разом, так і окремо. Адже без визначення дисперсії ми не змогли б розпізнати, чи дійсно результати різняться за статтю та місцем проживання, тому що лише за середніми величинами це не завжди можна виявити.

Для порівняння вибірових середніх величин, що належать до двох сукупностей даних, і для вирішення питання про те, чи відрізняються середні значення статистично достовірних одне від одного, з метою встановлення ефективності розробленої навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім'янина”, ми використовуємо t-критерій Ст'юдента [145].

На початковому етапі роботи в межах констатувального експерименту ми провели анкетування та тестування учнів. Під час анкетування ми з'ясували, що: у більшості десятикласників спостерігається реальне оцінювання себе щодо підготовленості до майбутнього подружнього життя та відзначається позитивне спрямування на створення майбутньої сім'ї; у досліджуваних старшокласників є певні уявлення про сімейне щастя, потреби щодо стосунків у майбутній сім'ї. Сучасні старшокласники значно вище оцінюють взаєморозуміння і кохання, ніж наявність дітей, почуття обов'язку та матеріальний добробут сім'ї.

Ми вважаємо, що отримані результати виявили недостатнє усвідомлення учнями обох статей значення праці та наявність обов'язків, які є невід'ємною частиною шлюбу.

Описуючи необхідні якості сім'янина, старшокласники виділяли “вольові якості (відповідальність, самостійність, наполегливість)” – 58,0%; “комунікабельність” – 43,0%; “співпереживання” – 39,0%; “освіченість” – 17,0%. Вивчаючи анкети учнів, ми відмітили, що “середній бажаний супутник життя” за своїми якостями

перевершує можливості та якості середньої молоді людини з безпосереднього оточення старшокласників. Таким чином, спостерігається певна нереалістичність очікувань сучасної молоді у ставленні до існуючого і можливого обранця. Тобто бажані якості сім'янина у сучасної молоді мало виражені.

Наше дослідження показало, що більшість старшокласників має середній рівень когнітивної сфери, безконфліктності (у хлопців) та середній, але недостатній рівень розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій, вольової саморегуляції, відповідальності, безконфліктності (у дівчат) та низькі показники розвитку емпатійності, емоційної стійкості, самостійності та, над усе, комунікабельності (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку елементів ОЗ щодо подружнього життя (у %). 1-ий “зріз”

Елементи особистісної зрілості щодо подружнього життя	Експериментальна група (5 – хлопців, 20 - дівчат)						Контрольна група (6 – хлопців, 19 - дівчат)					
	рівні						рівні					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.
Когнітивна сфера	-	-	60	85	40	15	-	10	50	53	50	37
Емпатійність	-	10	20	40	80	50	-	-	50	58	50	42
Емоційна стійкість	20	5	40	15	40	80	17	5	50	53	33	42
Мотиваційно-ціннісні орієнтації	-	-	80	70	20	30	-	-	67	63	33	37
Комунікабельність	-	5	40	35	60	60	-	-	50	74	50	26
Вольова саморегуляція	-	-	60	65	40	35	17	5	83	79	-	16
Відповідальність	-	-	60	60	40	40	-	5	83	85	17	10
Самостійність	-	-	-	15	100	85	-	-	50	21	50	79
Безконфліктність	-	20	80	65	20	15	-	16	100	58	-	26

Проведені нами під час констатувального експерименту дослідження показали, що на початковому етапі учні контрольної та експериментальної груп мали деякі відмінності стосовно рівнів розвитку комунікабельності, емпатійності та емоційної стійкості.

Що ж до рівнів розвитку вольової саморегуляції, відповідальності та самостійності – результати в групах суттєво не відрізняються. Рівні розвитку вольової саморегуляції та відповідальності у більшості учнів обох груп – середні.

Що стосується низького рівня, то в експериментальній групі з таким рівнем учнів більше, ніж у контрольній. У контрольній групі навіть були виявлені поодинокі випадки високого рівня вольової саморегуляції і відповідальності, а в експериментальній – не виявлено жодного учня з високим рівнем виділених елементів.

Стосовно самостійності учнів, то в більшості досліджуваних було виявлено низький її рівень. Але в експериментальній групі результати щодо рівня самостійності гірші, ніж у контрольній.

Серед таких елементів особистісної зрілості щодо подружнього життя, як емпатійність, емоційна стійкість та комунікабельність, в експериментальній групі у більшості учнів спостерігається низький рівень, тоді як у контрольній групі помічається у більшості учнів середній їх рівень розвитку.

Отже, перший констатувальний контрольний зріз, проведений на початку навчального року, показав, що учні контрольної групи мають дещо краще розвинуті вольову саморегуляцію, відповідальність, самостійність, емпатійність, емоційну стійкість та комунікабельність. Тобто, перший “зріз” продемонстрував: у більшості старшокласників (контрольної та експериментальної груп) спостерігається середній рівень розвитку особистісної зрілості, у деяких учнів – низьких рівень і немає жодного учня з високим рівнем розвитку ОЗ щодо подружнього життя (див. додаток К).

Подальша наша робота будувалася за визначеними видами роботи, формами її організації, напрямками та виділеними методами, вказаними вище.

Однією з вирішальних форм експериментальної роботи став тренінг, який розпочався наприкінці жовтня. Головними методами і техніками стали рольові ігри, проблемні ситуації та різні розвивальні вправи (див. вище підрозділ 3.2).

Після проведення теоретичної частини нашої програми та на початковій стадії практичної роботи нами були проведені повторні дослідження – діагностичний супровід розвивального експерименту з метою виявлення змін у предметі вивчення під впливом навчально-розвивальної програми.

За допомогою проміжного “зрізу” ми вирішили з’ясувати рівень впливу теоретичної частини програми на розвиток виділених нами елементів ОЗ щодо

майбутнього подружнього життя учнів експериментальної групи. Враховуючи те, що робота з батьками та педагогами була частково проведена, а також практична (тренінгова) частина програми розпочалася в жовтні і до 2-ого “зрізу” ми вже провели два блоки занять із запланованих (“Вчимося безконфліктно спілкуватися” та “Мотивація і ціннісні орієнтації”), то ми прогнозували зміни в когнітивній сфері, мотиваційно-ціннісних орієнтаціях, в підвищенні рівня розвитку комунікабельності та безконфліктності у старшокласників. У 2-му “зрізі” нашого дослідження діагностика показала значні зміни в прогнозованих елементах ОЗ щодо подружнього життя, а також спостерігалось стійке підвищення рівня вольової саморегуляції. Без змін залишилися лише відповідальність (у всіх досліджуваних) та емпатійність (у хлопців експериментальної групи) (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку елементів ОЗ щодо подружнього життя (у %). Проміжний 2-ий “зріз”

Елементи ОЗ щодо подружнього життя	Експериментальна група						Контрольна група					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.
Когнітивна сфера	-	-	100	100	-	-	17	16	50	52	33	32
Мотиваційно-ціннісні орієнтації	-	10	100	80	-	10	-	5	50	32	50	63
Комунікабельність	-	10	100	65	-	25	-	-	50	74	50	26
Вольова саморегуляція	-	-	80	80	20	20	17	5	83	79	-	16
Відповідальність	-	-	60	60	40	40	-	5	83	85	17	10
Самостійність	-	5	20	25	80	70	-	-	50	26	50	74
Емпатійність	-	20	20	50	80	30	17	5	50	58	33	37
Емоційна стійкість	-	-	80	30	20	70	17	5	50	74	33	21
Безконфліктність	80	60	-	35	20	5	-	16	83	58	17	26

Ми вважаємо, що зміни, які спостерігаються в межах 4-8%, не можуть вважатися позитивними. Тим більше, що зміни відбулися і в контрольній і в експериментальній групах. Очевидним є те, що на рівень розвитку самостійності, емпатійності та емоційної стійкості вплинули природні чинники. Отже, ми можемо підкреслити поступові зміни рівня розвитку ОЗ щодо подружнього життя

в учнів експериментальної групи (дані зміни є очікуваними, за винятком відповідальності).

Отже, проміжний 2-ий “зріз” показав, що деякі елементи особистісної зрілості щодо подружнього життя знаходяться в стадії активного розвитку у молоді експериментальної групи (когнітивна сфера, мотиваційно-ціннісні орієнтації, комунікабельність та безконфліктність).

Для порівняння результатів експериментальної групи констатувального 1-го “зрізу” та проміжного 2-го “зрізу” і встановлення ефективності теоретичної частини розробленої навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім’янина” ми використовуємо t-критерій Ст’юдента.

Дане діагностичне дослідження підтвердило, що спеціально організована, скоординована та цілеспрямована робота педагогічного колективу, батьків і психолога з розвитку ОЗ щодо майбутнього подружнього життя підвищує інтерес до психологічних проблем міжособистісних стосунків і сім’ї.

Детальне вивчення і порівняння результатів констатувального та проміжного “зрізу” показали, що в учнів контрольної групи вагомих змін елементів ОЗ не відбулося (виняток становить емпатійність ($t_{0,01} = 3,16$) та безконфліктність ($t_{0,001} = 3,68$), і, навпаки, в експериментальній групі зміни елементів ОЗ виявилися статистично значущими (див. додаток Р). Так, t-критерій Ст’юдента підкреслює, що в досліджуваних учнів експериментальної групи були виявлені помітні зміни щодо рівнів розвитку когнітивної сфери ($t_{0,01} = 3,22$), комунікабельності ($t_{0,01} = 2,71$), вольової саморегуляції ($t_{0,01} = 2,78$); недостатні зміни щодо рівнів розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій ($t_{0,05} = 2,21$), самостійності ($t_{0,05} = 2,03$), відповідальності ($t_{0,05} = 2,13$), безконфліктності ($t_{0,05} = 2,01$); статистично значущої різниці встановити не вдалось в емпатійності ($t = 0,83$) та емоційної стійкості ($t = 0,15$). Також ми очікували, що когнітивний та мотиваційно-ціннісний компоненти матимуть дещо вищі показники. У зв’язку з цим, ми неодноразово наголошували на значенні знань, уявлень учнів щодо особистісних рис майбутнього сім’янина, змісту мотиваційного вступу в шлюб, створення особистісної цінності сім’ї для кожної людини. Був організований та

проведений диспут, питання якого запропонували самі старшокласники. Регулярно відбувалося обговорення ситуацій з життя.

Змінюваність результатів даних експериментальної групи (як покращення, так і погіршення) свідчить про те, що відбувається поступовий, планомірний процес розвитку елементів ОЗ щодо майбутнього подружнього життя в середині розвивального експерименту.

Після проміжного 2-го “зрізу” в бесідах з батьками було з’ясовано, що 68% учнів експериментальної групи розповідають батькам про спецкурс, розпитують про те, як знайомилися з майбутнім партнером, на які якості особистості звертали увагу, як створювали сім’ю, як готувалися до народження дітей та інше. Також підвищився інтерес до спеціальної літератури щодо проблем сім’ї та шлюбу. Все це, безперечно, позитивно вплинуло на підвищення рівня когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів ОЗ щодо майбутнього подружнього життя.

На бажання учнів та пропозиції батьків у другому півріччі (крім запланованих) ще були окремо проведені заняття з тем здорового способу життя сучасної сім’ї та молоді. Були запрошені медпрацівники, котрі проводили лекції та відповідали на запитання старшокласників.

У квітні ми провели повторне дослідження рівнів розвитку виділених нами елементів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя, третій “зріз” (табл. 3.3).

Наш експеримент показав суттєві зміни в рівнях розвитку всіх елементів особистісної зрілості щодо подружнього життя як дівчат, так і хлопців. Так, зміни, пов’язані з інтелектуально-пізнавальною сферою, показують, що високий рівень в експериментальній групі виявлено у 80% хлопців і 70% дівчат, у контрольній – відповідно 33% хлопців і 16% дівчат. Достатній рівень даної сфери – у 20% хлопців і 30% дівчат експериментальної групи, а в контрольній – 33% хлопців і 63% дівчат. Низький рівень зафіксовано лише в учнів контрольної групи – 33% хлопців і 21% дівчат. Типовими відповідями в експериментальній групі стали: “я ще не готовий до створення серйозних шлюбно-сімейних стосунків, але думаю про це з позитивом”, “я прагну змінити себе на краще”, “для щасливого сімейного

життя необхідним є не лише взаємне кохання, а й взаєморозуміння та підтримка, розвинуте почуття обов'язку, відповідальності тощо”, “для побудови міжособистісних стосунків важливим є вміння конструктивного спілкування”, “я – коваль свого майбутнього”.

Таблиця 3.3

Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку елементів ОЗ щодо майбутнього подружнього життя (у % до кількості людей в групі). Підсумковий 3-ій “зріз”

Елементи ОЗ	Експериментальна група						Контрольна група					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.	хл.	дв.
Когнітивна сфера	80	70	20	30	-	-	33	16	33	63	33	21
Мотиваційно-ціннісні орієнтації	80	60	20	35	-	5	-	5	50	37	50	58
Комунікабельність	20	40	80	60	-	-	-	10	50	79	50	10
Вольова саморегуляція	60	25	40	65	-	10	17	5	67	79	17	16
Відповідальність	40	15	40	80	20	5	-	5	83	85	17	10
Самостійність	20	30	40	60	40	10	-	-	50	42	50	58
Емпатійність	20	40	80	60	-	-	17	5	50	68	33	26
Емоційна стійкість	20	25	80	55	-	20	17	10	67	74	17	16
Безконфліктність	80	80	20	20	-	-	-	16	100	63	-	21

Значущим є те, що по закінченні експерименту суттєво збільшилася група досліджуваних старшокласників із високим рівнем когнітивної сфери (на 72%), значно меншою стала група досліджуваних із середнім (на 52%) та низьким рівнем (на 20%). У контрольній же групі кількісна представленість низького рівня когнітивної сфери зменшилася на 16%, зросла представленість високого рівня на 12% та лише на 4% – середнього рівня (див. додаток К).

Розвиток мотиваційно-ціннісної сфери виявляється у збільшенні кількості учнів, у яких помічено її високий та середній рівень. Ось кілька поширених відповідей в експериментальній групі: “я одружусь, якщо відчую, що ця людина є саме тією, з якою я міг би прожити все життя”, “я одружусь, якщо відчую, що це – моя друга половинка, яка мене розуміє, підтримує, цінує таким (такою), яким я є”, “я одружусь з людиною, з якою мені буде легко, тобто буду відчувати споріднену

душу”, “під час сумісного життя найважливіше дивитися в одному напрямку (мати схожі ціннісні орієнтації), а не одне на одного (милуватися один одним)”. Також бачимо, що така цінність щасливого сімейного життя, як “рівномірний розподіл домашньої роботи”, з останніх рангових місць (особливо у хлопців) піднялася на 7-8 рангове місце. Таким чином, в експериментальній групі у 80% хлопців і 60% дівчат зареєстровано високий рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери, а у 20% хлопців і 35% дівчат – середній рівень її розвитку. У контрольній групі високий рівень виявлено лише у 5% дівчат, а середній – у 50% хлопців і 37% дівчат (див. табл. 3.3).

Значущим також є зростання на 64% кількості досліджуваних експериментальної групи, які виявляють високий рівень мотиваційно-ціннісної сфери, та зменшення кількості учнів із середнім та низьким рівнями емпатії – відповідно на 40% і 24% (див. додаток К). У контрольній групі – навпаки: на 24% зменшилася група із середнім рівнем мотиваційно-ціннісної сфери та на 20% збільшилася група із низьким рівнем мотиваційно-ціннісної сфери; високий рівень у контрольній групі має незначні зміни – збільшення чисельності на 4%.

Завдяки розвитку емпатійної сфери спостерігаємо (див. табл. 3.3), що кількість учнів із середнім і високим рівнями збільшилася: 80% хлопців і 60% дівчат експериментальної групи мають середній рівень емпатійності, 20% хлопців і 40% дівчат – високий її рівень; у контрольній групі високий рівень виявлено у 17% хлопців і 5% дівчат, середній – у 50% хлопців і 68% дівчат, низький рівень – у 33% хлопців і 26% дівчат. Типові відповіді в експериментальній групі: “якщо мій товариш чи моя подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, я не намагаюся перевести розмову в іншу тему”, “я дуже переживаю, коли дивлюся фільм”, “мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки”, “чужі сльози викликають у мене співчуття”, “я беру близько до серця проблеми своїх друзів”, “на мій настрій дуже впливають люди, які оточують”.

В експериментальній групі на 56% знизилася чисельність досліджуваних, які мають низький рівень емпатійності (у контрольній групі чисельність знизилась на 16%), та збільшилася чисельність досліджуваних із середнім та

високим рівнем емпатійності – на 28% за кожним рівнем (у контрольній групі – лише на 8%) (див. додаток К).

Зміни щодо емоційної стійкості показують, що в експериментальній групі високий її рівень зафіксовано у 20% хлопців і 25% дівчат, середній рівень – у 80% хлопців і 55% дівчат. Молодь обирала такі варіанти відповідей: “в мене завжди вистачає енергії, коли це необхідно”, “мені дуже рідко буває нудно”, “в мене інколи не виходить те, що я роблю”. Щодо контрольної групи, то 17% хлопців і лише 10% дівчат мають високий рівень емоційної стійкості, 67% хлопців і 74% дівчат – середній рівень, а всі інші – низький рівень емоційної стійкості (табл. 3.3).

По закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що виявляє високий рівень емоційної стійкості (на 16%) та середній рівень (на 40%), значно меншою стала група досліджуваних із низьким рівнем емоційної стійкості (на 56%). У контрольній же групі кількісна представленість низького рівня емоційної стійкості зменшилась на 24%, зросла представленість середнього рівня на 20% та несуттєво (лише на 4%) – кількісна представленість високого рівня емоційної стійкості (див. додаток К).

Стосовно рівня вольової саморегуляції, то тут простежуються чітка динаміка росту в експериментальній групі: 60% хлопців і 25% дівчат мають високий її рівень, середній рівень виявлено у 40% хлопців і 65% дівчат, 10% дівчат мають низький рівень розвитку даного елемента. У відповідях учнів експериментальної групи частіше стали виділятися такі думки: “зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється”, “я завжди прагну довести розпочату справу до кінця”, “не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією”, “мені вдається себе примусити продовжувати роботу після серії прикрих невдач”. Схожа динаміка спостерігається і в контрольній групі, тобто у хлопців рівень вольової саморегуляції вищий, ніж у дівчат, але порівнюючи кількісні показники, бачимо, що рівень розвитку даного елемента в контрольній групі майже не змінився і більшість учнів має середній рівень його розвитку (див. табл. 3.3).

В експериментальній групі – зростання кількості досліджуваних, які виявляють високий рівень вольової саморегуляції (на 32%), та зменшення кількості учнів із середнім та низьким рівнями вольової саморегуляції (на 4% і 28% відповідно). У контрольній групі високий рівень вольової саморегуляції залишився без змін, зменшилася група із середнім рівнем вольової саморегуляції лише на 4% та збільшилася група із низьким її рівнем на 4% (див. додаток К).

Щодо рівня розвитку відповідальності (табл. 3.3), то тут теж спостерігається динаміка росту: в експериментальній групі 40% хлопців і 15% дівчат мають високий її рівень, середній рівень виявлено у 40% хлопців і 80% дівчат, а всі інші учні (відповідно 20% і 5%) мають низький рівень розвитку даного елемента. Ось кілька поширених відповідей в експериментальній групі: “будь-яку роботу необхідно виконувати ретельно, якщо ми за неї взялися”, “люди інколи повинні вимагати виконання моральних законів”, “дома у вільний час займаюсь справами, які мене цікавлять”. У контрольній групі рівень розвитку відповідальності суттєво не змінився: високий рівень виявлено лише у 5% дівчат, середній – у 83% хлопців і 85% дівчат, низький – у 17% хлопців і 10% дівчат.

В експериментальній групі на 32% знизилася чисельність досліджуваних, які мають низький рівень відповідальності, збільшилася чисельність досліджуваних із середнім та високим рівнем відповідальності (на 12% і 20% відповідно). У контрольній групі рівень відповідальності залишився без змін (див. додаток К).

Вивчення самостійності в учнів експериментальної групи показала, що високий рівень зафіксовано у 20% хлопців і 30% дівчат, середній її рівень у 40% хлопців і 60% дівчат, низький – у 40% хлопців та 10% дівчат. Поширеними були такі відповіді: “коли я планую щось, то намагаюся це робити самостійно, а інколи з допомогою інших”, “я інколи ухиляюсь від суспільної роботи та пов’язаної з нею відповідальності”, “я не отримую великого задоволення, розповідаючи місцеві новини”. У контрольній групі високий рівень розвитку самостійності в жодного учня не виявлено, середній рівень – у 50% хлопців і 42% дівчат, низький – у 50% хлопців і 58% дівчат (див. табл. 3.3).

По закінченні експерименту суттєво зменшилася група досліджуваних, котрі виявляють низький рівень самостійності (на 72%), та збільшилася група з високим та середнім рівнем (на 28% і 44% відповідно). У контрольній же групі кількісна представленість низького рівня самостійності зменшалась на 16% та на ті ж 16% зросла чисельність середнього рівня, високий рівень – без змін (див. додаток К).

Зміни щодо комунікабельності (див. табл. 3.3) показують, що в експериментальній групі високий рівень зафіксовано у 20% хлопців і 40% дівчат, у контрольній – лише у 10% дівчат. Середній рівень виявлено у 80% хлопців і 60% дівчат експериментальної групи, а в контрольній – у 50% хлопців і 79% дівчат. Низький рівень мають лише учні контрольної групи – 50% хлопців і 10% дівчат. Типовими відповідями в експериментальній групі були: “мені подобається бути в оточені людей”, “мені цікаво спілкуватись з людьми”, “мені подобається бути і працювати з людьми із найближчого оточення: родичі та друзі”, “своїми думками я ділюся з подругами (друзями)”.

В експериментальній групі на 60% знизилася чисельність досліджуваних, які мають низький рівень комунікабельності (у контрольній групі чисельність знизилась на 12%); збільшилася чисельність досліджуваних із середнім (на 28%) та високим рівнем комунікабельності (на 32%), а в контрольній групі – лише на 4% і 8% відповідно (див. додаток К).

Вивчаючи безконфліктність учнів (табл. 3.3), ми виявили таку її динаміку: 80% хлопців і дівчат експериментальної групи мають високий її рівень (тобто обирають поєднання кількох способів поведінки: співробітництво, компроміс та уникнення або пристосування), 20% хлопців і дівчат мають середній рівень (тобто обирають компроміс та пристосування, уникнення та пристосування, суперництво та співробітництво тощо), низький рівень не виявлено (тобто немає жодного, хто б обрав якийсь один спосіб поведінки: або суперництво, або уникнення). У контрольній групі високий рівень виявлено лише у 16% дівчат, середній рівень у 100% хлопців і 63% дівчат, низький рівень – у 21% дівчат. Більшість відповідей в експериментальній групі була спрямована на компроміс та співпрацю: “я

намагаюся прийти до згоди на ґрунті взаємних поступок”, “я намагаюся знайти рішення проблеми, яке задовольнило б обох”, “я повідомляю іншій людині свою позицію щодо проблеми і цікавлюся її поглядами”, “я завжди намагаюся в суперечці зайняти таку позицію, щоб ми спільно змогли досягти успіху”.

Значущим є зростання кількості досліджуваних експериментальної групи, які виявляють високий рівень безконфліктності (на 64%) та зменшення кількості учнів із середнім та низьким рівнями безконфліктності (на 48% і 16% відповідно) (див. додаток К). У контрольній же групі кількісна представленість низького рівня самостійності зменшалась на 4% та на ті ж 4% зростає чисельність середнього рівня, а високий рівень – без змін.

Ґрунтовний аналіз динаміки розвитку кожного елемента особистісної зрілості в експериментальній групі показує, що відбуваються суттєві зміни в когнітивному, емоційно-мотиваційно-ціннісному та регулятивно-поведінковому компонентах особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя.

Таким чином, здійснивши гармонізацію всіх елементів ОЗ, ми вплинули на інтеграцію виділених зв'язків між частинами даного явища (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Особливості значущих кореляційних зв'язків всіх елементів ОЗ учнів експериментальної групи щодо подружнього життя після експерименту

	ЗУП	МЦ	VI	I	Sm	Em	ESt	К	П
ЗУП	–	0,31							
МЦ		–		0,40*	0,39				
VI		0,63***	–	0,54***		0,44*	0,50*	0,46*	0,41*
I	0,48*			–			0,60***		
Sm	0,53**		0,64***	0,75***	–				
Em	-0,30				0,63***	–			
ESt					0,45*	0,55**	–		
К						0,50*		–	0,39
П	0,72***			0,41*	0,53**		0,43*		–

Примітка: $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ЗУП – система знань, уявлень, переконань; МЦ – мотиваційно-ціннісні орієнтації, VI – вольова саморегуляція, I – відповідальність, Sm – самостійність, Em – емпатійність, ESt – емоційна стійкість, К – комунікабельність, П – саморегуляції та безконфліктність.

Світлішим кольором позначені нові міцні кореляційні зв'язки.

З'явилися нові кореляційні зв'язки між елементами особистісної зрілості старшокласників експериментальної групи щодо майбутнього подружнього

життя. Посилення інтеграції спостерігається між вольовою саморегуляцією та відповідальністю ($r=0,54$, $p<0,01$), емпатійністю ($r=0,44$, $p<0,05$), комунікабельністю ($r=0,46$, $p<0,05$); між емоційною стійкістю та відповідальністю ($r=0,60$, $p<0,01$).

У структурі ОЗ щодо подружнього життя, як ми зазначали, виникли нові кореляційні зв'язки. З підвищенням рівня розвитку системи знань, уявлень, переконань про себе, необхідні риси сім'янина, подружнє життя – підвищується рівень розвитку відповідальності ($r=0,48$, $p<0,05$), самостійності ($r=0,53$, $p<0,01$), безконфліктності ($r=0,72$, $p<0,001$); з підвищенням рівня вольової саморегуляції – зростає самостійність ($r=0,64$, $p<0,001$) та стають більш стійкими мотивація, ціннісні орієнтації учнів щодо себе, своїх рис, майбутньої сім'ї ($r=0,63$, $p<0,001$); з підвищенням рівня самостійності – стабілізується не лише рівень вольової саморегуляції та система знань, уявлень, переконань, а й позитивно змінюється рівень відповідальності ($r=0,75$, $p<0,001$), емпатійності ($r=0,63$, $p<0,001$), емоційної стійкості ($r=0,45$, $p<0,05$) та безконфліктності ($r=0,53$, $p<0,01$); з підвищенням рівня емпатійності – не тільки зростає рівень самостійності, а й позитивно змінюється рівень емоційної стійкості ($r=0,55$, $p<0,01$) та комунікабельності ($r=0,50$, $p<0,05$); у процесі позитивної зміни безконфліктності – підвищується рівень розвитку не лише самостійності та системи знань, уявлень, переконань учнів, а й покращується рівень відповідальності ($r=0,41$, $p<0,05$) та емоційної стійкості ($r=0,43$, $p<0,05$).

Отже, через вплив на вольову саморегуляцію (V1) та комунікабельність (K) ми розвинули в учнів експериментальної групи емпатійність (Em); розвиваючи вольову саморегуляцію (V1) та відповідальність (I) – сформували емоційну стійкість молоді (ESt); впливаючи на мотиваційно-ціннісну сферу (MЦ), вольову саморегуляцію (V1) та відповідальність (I) – розвинули самостійність (Sm); через вплив на вольову саморегуляцію (V1), відповідальність (I) та комунікабельність (K) – розвинули безконфліктну, саморегулюючу особистість (П) (рис. 3.2). Таким чином, підвищуючи рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери, вольової саморегуляції, відповідальності, комунікабельності та підсилюючи цим кореляційні зв'язки між всіма елементами особистісної зрілості, ми змоделювали потенційно послідовного особистісно зрілого сім'янина.

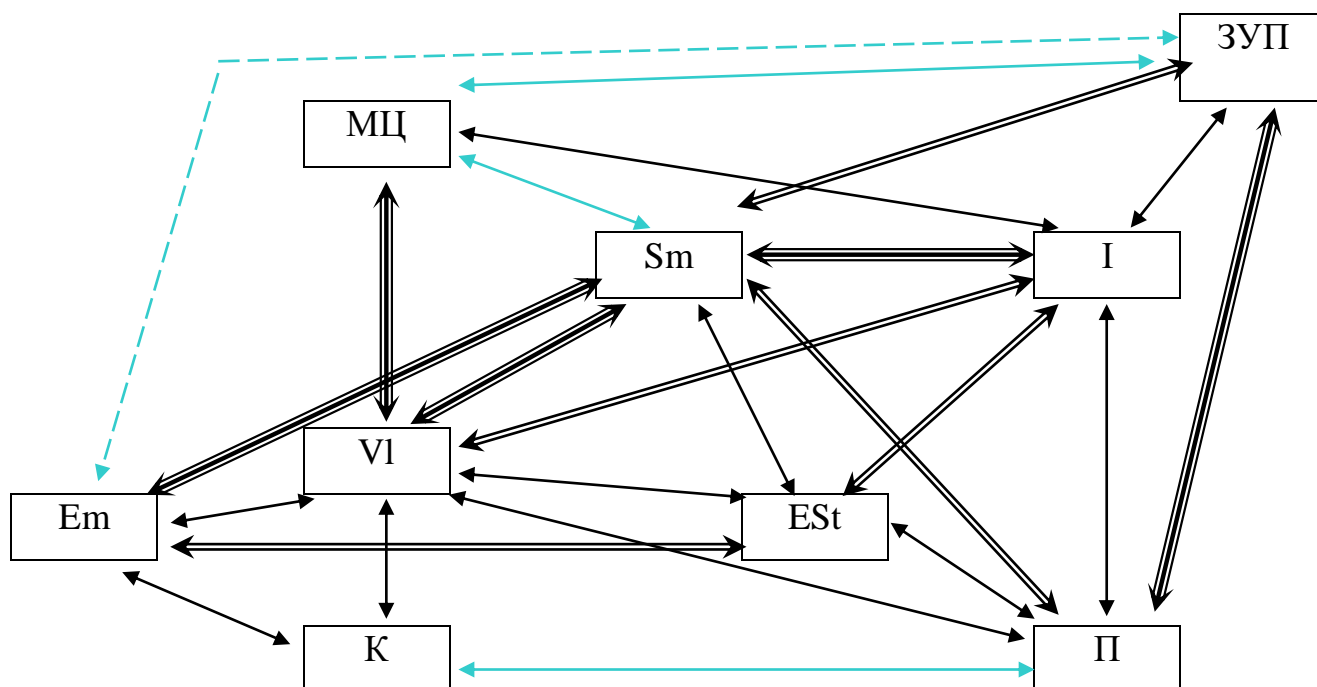


Рис. 3.2. Особливості кореляційних зв'язків всіх елементів ОЗ щодо подружнього життя у старшокласників експериментальної групи після експерименту

Примітка: (\longleftrightarrow - $p < 0,001$; \longleftrightarrow - $p < 0,01$; \longleftrightarrow - $p < 0,05$; \longleftrightarrow - $p < 0,1$)

ЗУП – когнітивна сфера; МЦ – мотиваційно-ціннісні орієнтації, VI – вольова саморегуляція, I – відповідальність, Sm – самостійність, Em – емпатійність, ESt – емоційна стійкість, K – комунікабельність, П – безконфліктність

Старшокласники характеризуються покращенням рівня розвитку всіх елементів ОЗ щодо подружнього життя та різноманітністю параметрів у кореляційній структурі (поява нових міцних зв'язків). Таким чином, наше припущення щодо ефективності навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім'янина” підтверджується різними методами первинної та вторинної статистичної обробки даних.

За допомогою результатів підсумкового третього “зрізу” ми побачили яскраві позитивні зміни в учнів експериментальної групи, що відбулися в розвитку ОЗ щодо подружнього життя (див. додаток К; табл. 3.4 та 3.5).

З метою встановлення ефективності розробленої навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім'янина” ми використали t-критерій Ст'юдента (першого, другого та третього “зрізів”) (див. додаток Р).

Детальне вивчення і порівняння результатів проміжного та підсумкового “зрізу” показало, що в учнів контрольної групи вагомих змін елементів особистісної зрілості не відбулося і навпаки – в експериментальній групі зміни елементів особистісної зрілості виявилися статистично значущими. У

досліджуваних учнів експериментальної групи були виявлені помітні зміни щодо рівня розвитку когнітивної сфери ($t_{0,01} = 2,73$), мотиваційно-ціннісних орієнтацій ($t_{0,01} = 2,73$), емпатійності ($t_{0,05} = 2,32$), емоційної стійкості ($t_{0,001} = 4,11$), самостійності ($t_{0,001} = 4,58$), відповідальності ($t_{0,05} = 2,21$), комунікабельності ($t_{0,01} = 2,70$), безконфліктності ($t_{0,05} = 2,04$), а статистично значущої різниці щодо вольової саморегуляції ($t = 1,39$) встановити не вдалось (додаток Р).

Таблиця 3.5

Зміни у рівнях розвитку ОЗ старшокласників щодо подружнього життя до та після розвивального експерименту

Рівень ОЗ	Стать	Експериментальна група						Контрольна група					
		до експ.		після експ.		різниця		до експ.		після експ.		різниця	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	Хл.	-	-	1	20	1	20	-	-	-	-	-	-
	Дв.	-	-	5	25	5	25	-	-	-	-	-	-
	Всі	-	-	6	24	6	24	-	-	-	-	-	-
Середній	Хл.	4	80	4	80	-	-	5	83	5	83	-	-
	Дв.	15	75	15	75	-	-	14	74	16	84	2	10
	Всі	19	76	19	76	-	-	19	76	21	84	2	8
Низький	Хл.	1	20	-	-	1	20	1	17	1	17	-	-
	Дв.	5	25	-	-	5	25	5	26	3	16	2	10
	Всі	6	24	-	-	6	24	6	24	4	16	2	8

Грунтовний аналіз динаміки кожного елемента в експериментальній групі (до і після експерименту) показує, що відбулися значні зміни у всіх виділених сферах (див. додаток Р), а вони також є статистично достовірними (когнітивна сфера ($t_{0,001} = 4,74$), мотиваційно-ціннісні орієнтації ($t_{0,001} = 4,26$), емпатійність ($t_{0,001} = 3,50$), емоційна стійкість ($t_{0,001} = 3,57$), вольова саморегуляція ($t_{0,001} = 3,66$), самостійність ($t_{0,001} = 3,68$), відповідальність ($t_{0,001} = 3,66$), комунікабельність ($t_{0,001} = 5,51$), безконфліктність ($t_{0,001} = 3,78$). У контрольній групі вагомих змін рівня розвитку елементів ОЗ щодо подружнього життя не відбулося (виняток становить когнітивна сфера ($t_{0,05} = 2,11$), емпатійність ($t_{0,01} = 3,34$), емоційна стійкість ($t_{0,05} = 2,50$), комунікабельність ($t_{0,05} = 2,49$) та безконфліктність ($t_{0,001} = 3,75$)).

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках виділених рівнів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя в

експериментальній групі після експерименту статистично значущі при $t_{0,001} = 7,36$, тоді як у контрольній групі – лише при $t_{0,001} = 3,66$. Вважаємо, що зміни, які відбулися у контрольній групі, не можуть бути задовільними, оскільки вони – переважно в межах одного елемента та рівня, тоді як в експериментальній групі здебільшого є зміни у всіх показниках рівнів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя.

Загалом можна зробити висновок, що дослідницько-експериментальна робота викликала певні позитивні зміни стосовно рівня розвитку особистісної зрілості молоді щодо майбутнього подружнього життя та його всіх елементів (див. додатки К.2 та Р). Отже, розроблена нами програма “Особистість майбутнього сім’янина” впливає на рівень розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя. Але межі розвивального експерименту не дають остаточних підстав бути впевненими, що ми сформували сталу особистісну зрілість учнів щодо майбутнього подружнього життя. Ми можемо стверджувати, що нам вдалося збільшити кількість учнів потенційно послідовних, особистісно зрілих щодо майбутнього подружнього життя.

Підсумовуючи, можна сказати, що в учнів експериментальної групи підвищились цінність знань основ сімейних взаємостосунків та сім’ї загалом, усвідомлення психологічних основ інтимного життя подружжя, цілеспрямованість щодо отримання специфічних знань з даної проблематики. Використовуючи свої знання та уявлення, отримані на класних годинах, факультативних заняттях та з рекомендованої літератури, учні здобули можливість моделювати позитивне розв’язання багатьох життєвих ситуацій, співпрацювати з батьками, однолітками та з особами протилежної статі, здійснювати виховний вплив на молодших братів і сестер. Зросла увага старшокласників щодо творчої спрямованості особистості сім’янина, вони почали високо оцінювати вміння володіти психолого-педагогічними прийомами організації життєдіяльності сім’ї та будувати сім’ю на основі співпраці. Зміни у показниках контрольної групи, на нашу думку, свідчать про вплив, насамперед, навчально-виховного процесу на розвиток здатності учнів аналізувати та

оцінювати свої особливості (безконфліктність, емпатійність, емоційну стійкість та комунікабельність). Однак, це відбувається не такими швидкими темпами і не так продуктивно, як в експериментальній групі.

Якісний і кількісний аналіз отриманих даних підкреслює стійку динаміку розвитку особистісної зрілості в умовах дослідно-експериментальної роботи та підтверджує нашу гіпотезу про те, що особистісна зрілість старшокласників щодо подружнього життя має складну структуру (когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий компоненти); підпорядкована загальним законам онтогенетичного розвитку індивіда, зовнішнім умовам соціалізації, внутрішнім спонуканням (потребам); залежить від сформованості компонентів та їх інтеграції у цілісне явище, розвиток якого може бути здійснений диференційованими шляхами активізації її структурних компонентів.

Для ефективної роботи експериментальної навчально-розвивальної програми ми виділили такі методичні рекомендації:

1) до річного плану роботи шкільного психолога обов'язково слід вносити питання, що стосуються розвитку ОЗ щодо майбутнього подружнього життя, визначати місце, час і зміст навчально-розвивальних занять;

2) розуміючи актуальність розвитку особистісної зрілості щодо майбутнього життя шкільний психолог зобов'язаний використовувати різні напрямки роботи: діагностика, консультування, просвіта, психокорекція, розвиток;

3) виходячи з цілісності структури особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя процес його розвитку у старшокласників стає більш ефективним за умов використання різних форм роботи (класні збори, семінар, урок, тренінг), інтерактивних методів (бесіда, дискусія, круглий стіл) та технологій навчання (мозковий штурм, рольові ігри, моделювання, вправи, розв'язування проблемних ситуацій), а також цілеспрямованої співпраці батьків, вчителів, шкільного психолога, що впливатимуть на когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти ОЗ щодо майбутнього подружнього життя;

4) постійно вивчати можливості реалізації завдань розвитку особистісної зрілості в процесі навчання літературі, біології, праці, історії, правознавства, курсу “Людина і суспільство”; систематично виступати перед педагогічним колективом з порадами, проектами з реалізації завдань стосовно розвитку особистісної зрілості у старшокласників щодо майбутнього подружнього життя;

5) практичні рекомендації, проекти повинні відображати можливості розширення когнітивного компонента ОЗ щодо подружнього життя (знань, уявлень про особливості подружнього життя тощо); сприяти підвищенню емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента даного явища (показувати перетворення почуттів між подружжям у цінності, впливати на позитивні емоції, вміння планувати сімейне життя, підвищувати мотиваційну сферу); впливати на виховання і розвиток необхідних якостей майбутнього сім'янина (відповідальності, самостійності, безконфліктності тощо); сприяти виробленню комунікабельних вмінь, конструктивних форм поведінки учнів;

б) постійно цікавитися особливостями подружнього життя випускників для перевірки ефективності своєї діяльності і шукати шляхи, засоби удосконалення цієї роботи, що призведе до становлення послідовного особистісно зрілого сім'янина.

Висновки до третього розділу

1. Традиційна система освіти не передбачає розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя. Однак урбанізація та негативна статистика щодо стійкості шлюбу робить актуальною проблему проектування шлюбної готовності, зокрема її компонента – особистісної зрілості. У зв'язку з цим необхідно переглянути зміст і технологію навчання та виховання в старших класах шкіл, ліцеїв, гімназій та училищ, посиливши вплив на розвиток особистісної зрілості в курсі вивчення окремих обов'язкових предметів та шляхом введення спеціальних.

2. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та становлення особистісної зрілості щодо подружнього життя вимагає комплексного охоплення

якнайширшого діапазону основних ознак вияву її параметрів. Згідно з метою, гіпотезою, завданнями, аналізом результатів експерименту та парадигмічною моделлю нашого дослідження ми можемо загалом сказати, що, впливаючи на розвиток мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо шлюбу, створюючи умови для розвитку вольової саморегуляції, відповідальності та комунікабельності, ми підвищимо рівень розвитку і всіх інших елементів особистісної зрілості щодо подружнього життя (когнітивна сфера; емпатійність, емоційна стійкість; самостійність, безконфліктність). Цим і був зумовлений підбір форм, методів, методик і технік нашої навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім’янина”, яка сприяє розвитку структурних компонентів особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя (когнітивної сфери, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, емпатійності, емоційної стійкості, вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності, безконфліктності, комунікабельності).

Розвиток особистісної зрілості молодого покоління на всіх етапах навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім’янина” забезпечується двома напрямками роботи шкільного психолога: 1) безпосередня робота з хлопцями та дівчатами юнацького віку (I частина); 2) робота з педагогами і батьками (частини II-IV програми). Дані напрямки реалізуються в теоретичній, практичній та діагностичній роботі нашої програми.

3. Розвивальний експеримент підтвердив робочу гіпотезу про важливу роль спеціально організованої, професійно спрямованої роботи шкільного психолога щодо розвитку у старшокласників психологічних якостей сім’янина як елементів особистісної зрілості, необхідних для створення повноцінної, гармонійної та щасливої сім’ї.

4. Для виявлення ефективності розробленої програми та динаміки розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя ми робили два “зрізи” (проміжний та підсумковий), результати яких порівнювали між собою та з результатами констатувального “зрізу”, а також порівнювали

діагностичні результати експериментальної групи молоді з тестовими даними контрольної групи учнів.

5. Встановлено, що експериментальні данні хлопців і дівчат контрольної та експериментальної груп до проведення розвивального експерименту певним чином свідчать про суттєву відсутність статистично достовірної різниці в компонентах особистісної зрілості щодо подружнього життя.

6. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив виявити значний її вплив на елементи когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного, регулятивно-поведінкового компонентів особистісної зрілості: розширення знань та підвищення позитивної мотивації до отримання психологічних знань; формування нового рівня життєвих пріоритетів особистості, в основі яких лежить змістовність знань стосовно подружніх цінностей та усвідомлення свого ставлення до них (намагались ціннісні орієнтації перетворити в цінності особистості); покращення самоконтролю особистості, оцінювання та самокорекція своїх дій у процесі саморозвитку та досягнення більш високого їхнього рівня; підвищення майстерності застосовувати співробітництво і компроміс при вирішенні конфліктних ситуацій (особливо у хлопців) і зменшення популярності конкуренції і пристосування як непродуктивних форм міжособистісної взаємодії (особливо у дівчат); самоорганізація життєдіяльності та розвиток моральної поведінки.

7. Експериментом доведено, що процес розвитку особистісної зрілості старшокласників відбувається успішно, якщо на навчальних заняттях і поза ними утворюється прагнення розвинути в собі найнеобхідніші риси сім'янина, що будується на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємовідповідальності, взаємовимогливості. Обґрунтовано, що процес становлення особистісної зрілості щодо подружнього життя відбувається при наступному внутрішньому стані особистості: при прийнятті психолого-педагогічної інформації (сприймання); при наявності знань, необхідних для розуміння та аналізу (вміння, навички); системи поглядів; при наявності інтересу (певної системи ставлень до будь-яких рис, дій, міжособистісних та сімейних ситуацій); при позитивному емоційному стані та

достатньому рівні емпатійності; при вольових якостях (відповідній готовності долати труднощі, впевненості в собі); при наявності потреб та мотивів (внутрішній необхідності); комунікативних зв'язках (симпатіях, особистісному спілкуванні, дружніх стосунках); при наявності джерела активності та спонукальних факторів до дії, участі.

Це дає підставу більш узагальнено сказати, що в процесі становлення особистісної зрілості щодо подружнього життя задіяні всі сфери особистості.

8. На основі реалізованої програми, яка була створена з урахуванням методологічних та теоретичних аспектів досліджуваної проблеми, ми здійснили аналіз практики розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя, який дозволив виявити:

- рівень розвитку елементів особистісної зрілості: когнітивної сфери, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, емпатійності, емоційної стійкості, вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності, комунікабельності, безконфліктності;

- загальний рівень розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя;

- внутрішній взаємозв'язок складників, критеріїв та показників виділених рівнів ОЗ щодо подружнього життя;

- тенденції та необхідні умови, що забезпечують даний процес.

9. Відповідно, для осіб із розвинутою особистісною зрілістю щодо подружнього життя характерними є розвинута когнітивна сфера, мотиваційно-ціннісні орієнтації, емпатійність, емоційна стабільність, адекватна самооцінка, критичність, вольова саморегуляція, відповідальність, довіра, наполегливість, комунікабельність, безконфліктність, що, врешті, призводить до підвищення загального рівня особистісної зрілості, підтверджує висунуту нами гіпотезу і демонструє ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження проблеми розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя, що виявляється в розкритті й уточненні структурних компонентів та специфіки становлення особистісної зрілості, її критеріїв та показників, в обґрунтуванні, розробці та апробації програми розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя в навчально-виховному процесі.

1. Зміни, яких зазнало українське суспільство (трансформація соціально-культурної сфери, демократизація політичних, економічних, ідеологічних засад державотворення), справляють значний вплив на особистість майбутнього сім'янина та процеси життєдіяльності молодого сім'ї. Необхідність розвитку в демократичній державі інституту шлюбу ставить вимоги до становлення послідовного особистісно зрілого сім'янина і проведення досліджень, що пропонують нові науково достовірні результати, які стосуються підвищення рівня особистісної зрілості молоді щодо майбутнього подружнього життя. Показано, що особистісна зрілість, її окремі компоненти в сучасних дослідженнях аналізуються і вивчаються, але розвиток даного феномену щодо подружнього життя та його специфіка в юнацькому віці не вивчалися. Для всебічного її вивчення необхідний не лише аналіз різних аспектів зрілої особистості, готовності до сімейного життя, але й врахування практично всіх аспектів, які вивчаються психологічною наукою у відповідності до положень про сутність та закономірності процесу становлення особистісної зрілості в юнацькому віці. Провідні ідеї цих положень складають методологічну основу дослідження. Відтак – актуальність дослідження проблеми особистісної зрілості щодо подружнього життя є очевидною.

2. Особистісна зрілість щодо майбутнього подружнього життя – це інтегральне (динамічне) утворення, високий рівень і гармонійний розвиток складників якого забезпечують готовність до конструктивного створення сімейних взаємин. Особистісна зрілість щодо подружнього життя з одного боку є одним із структурних компонентів зрілості людини, а з іншого входить до

структури психологічної готовності молоді до шлюбно-сімейного життя та має свою структуру.

Зміст особистісної зрілості щодо подружнього життя – це комплекс загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупність вмінь, що спрямовують молоду особистість до подальшої підготовки до шлюбно-сімейного життя та її становлення як майбутнього сім'янина. Отже, особистісна зрілість щодо подружнього життя є синтезом взаємопов'язаних і взаємообумовлених структурних компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного та регулятивно-поведінкового.

У вивченні особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя був використаний комплексний підхід, який передбачає такі основні напрямки: систематичні наукові дослідження щодо розвитку особистісної зрілості та психологічних особливостей статей, теоретичну розробку проблем шлюбу та найнеобхідніших рис сім'янина, спеціальну підготовку вчителів та шкільних психологів у педагогічних закладах освіти, психологічну просвіту батьків, організацію цілеспрямованої роботи з розвитку особистісної зрілості щодо подружнього життя на всіх етапах виховання і навчання з урахуванням вікових та статевих особливостей юні, використання різних форм та методів дошлюбного виховання та розвитку. Отже, з метою становлення особистісної зрілості необхідно змінювати всі її компоненти, впливаючи на конкретні елементи особистості.

Становлення особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя передбачає, насамперед, розвиток когнітивного компонента, а саме характерної системи знань, уявлень про себе як про людину певної статі, яка має та розуміє якості, необхідні для побудови, розвитку міжособистісних стосунків і безпосередньо при створенні сім'ї. До емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя входять такі елементи, як мотиви одруження, ціннісні орієнтації, емпатійність, емоційна стійкість. Регулятивно-поведінковий компонент має свій елементний склад, до якого входять розвиток вольових якостей (вольової саморегуляції,

відповідальності, самостійності), безконфліктності та навичок конструктивного спілкування.

3. Юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку особистісної зрілості. Особистісна зрілість щодо майбутнього подружнього життя в юнацькому віці визначається рівнем розвитку

- знань, уявлень, переконань про шлюб та сім'ю, про необхідні умови щасливого подружнього життя, про найнеобхідніші риси сім'янина та їхні характеристики;
- мотивів вибору партнера, мотивів створення шлюбу, ціннісних орієнтацій у житті особистості та цінностей подружнього життя, емпатійності, емоційної стійкості;
- відповідальності, самостійності, безконфліктності, комунікабельності, самоконтролю поведінки та діяльності, вольової саморегуляції та самокорекції тощо.

Ми вважаємо, що виділені особливості особистості можуть претендувати на критерії розвитку структурних компонентів особистісної зрілості щодо подружнього життя, оскільки вони об'єднують основні її риси. Також ми виділили загальні показники та три рівні (високий, середній та низький) розвитку кожного виділеного елемента особистісної зрілості щодо подружнього життя.

4. Існують вікові та статеві відмінності, вплив урбанізації на розвиток структурних елементів особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя. Дівчата характеризуються більш раннім становленням особистісної зрілості, ніж хлопці (у дівчат раннього юнацького віку фізична і психічна зрілість випереджає відповідні показники хлопців).

Переважає більшість старшокласників виявляє середній рівень та третина учнів низький рівень розвитку знань, уявлень переконань щодо шлюбу; мотиваційно-ціннісних орієнтацій, емпатійності, відповідальності, комунікабельності, безконфліктності, що у більшості випадків характеризується:

- 1) позитивним ставленням до майбутнього шлюбу, існуванням нестійких уявлень та переконань щодо необхідних умов щасливого подружнього життя, стосунків між партнерами, якостей сім'янина та недостатньо нерозвиненим самопізнанням;
- 2) не досить розвиненим емоційно-ціннісним самоствавленням та ставленням до

здійснення вибору; досить стійкою увагою до думок і переживань інших людей; вибірковістю виявлення схильності відгукуватися на настрої інших, співпереживати й співчувати; в поведінці не враховуються мотиви, цілі, цінності учасників взаємодії; 3) свідомим керуванням поведінкою та діяльністю, але в саморегуляції відчувається вплив емоцій, настроїв; намагаються не створювати складних ситуацій та уникати їх; під час спілкування інколи бракує лаконічності, логічності, не завжди передбачають емоційні реакції партнера. Все це може призвести до непослідовності в поведінці та викликати труднощі під час спілкування з іншими людьми, вирішення сімейних проблем, утруднення при встановленні міжособистісних контактів з протилежною статтю, неможливість встановлювати щирі, емоційно теплі, близькі стосунки особистісного плану.

Водночас, близько половини хлопців мають високий рівень вольової саморегуляції і характеризуються розвинутою здатністю свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами; опануванням особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, високим рівнем розвитку наполегливості та самовладання, а у дівчат спостерігається низький рівень вольової саморегуляції, що характеризуються чутливістю, імпульсивністю, невпевненістю у собі, не послідовністю в поведінці, а отже, не володіють прийомами самоконтролю та саморегуляції поведінки.

У старшокласників виявлена недостатньо розвинена емоційна стійкість та самостійність, що мають низький рівень розвитку і характеризуються емоційною неврівноваженістю та імпульсивністю, підвищеною роздратованістю; самостійність не є головною рисою особистості, тому лише інколи вирішують труднощі самостійно, але найчастіше звертаються за допомогою до інших, що може призвести до небажаного втручання в шлюбне життя сторонніх осіб.

5. Існують міцні зв'язки між елементами особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя, а тому впливаючи на мотиви, ціннісні орієнтації (як побуджувальні чинники), розвиваючи вольові риси особистості (відповідальність, здатність до саморегуляції), а також комунікабельність молоді (як поведінкові прояви досвіду) у контексті особистісної зрілості щодо подружнього життя, можна піднімати

загальний рівень особистісної зрілості та моделювати потенційно послідовного особистісно зрілого сім'янина.

У ході дослідження розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель становлення особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя, визначено психолого-педагогічні умови реалізації в системі навчально-виховної та розвивальної діяльності школи та сім'ї, визначено психологічні основи дошлюбного розвитку особистісної зрілості старшокласників.

Концепція розвитку особистісної зрілості щодо подружнього життя передбачає розвиток особливої системи знань, уявлень, переконань про шлюб, міжстатеві безконфліктні взаємовідносини, найнеобхідніші риси сім'янина; про себе як про людину певної статі, що включає специфічні для юнаків і дівчат потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення до представників протилежної статі, відповідні форми поведінки; усвідомлення учнями особливостей та відмінностей кожної статі, що виявляються в міжстатевому спілкуванні.

На основі результатів, отриманих під час констатуючого експерименту, розроблена структура та сформовані основні завдання всіх аспектів розвитку особистісної зрілості майбутнього сім'янина, які й визначили змістову основу моделі навчально-виховної та розвивальної діяльності школи і сім'ї з метою підвищення рівня особистісної зрілості учнів щодо подружнього життя, знайшовши втілення в експериментальній навчально-розвивальній програмі “Особистість майбутнього сім'янина”.

6. Розвиток особистісної зрілості молодого покоління забезпечується двома напрямками роботи шкільного психолога: 1) безпосередня робота з хлопцями та дівчатами юнацького віку; 2) робота з педагогами і батьками. Зокрема, в нашому експерименті дані напрямки реалізуються в теоретичній, практичній, діагностичній роботі навчально-розвивальної програми “Особистість майбутнього сім'янина” що складається з чотирьох частин: робота шкільного психолога з учнями, з педагогічним колективом, робота класного керівника з учнями, робота шкільного психолога з батьками. Дана

програма реалізувалася з використанням різних форм (урок, тренінг), інтерактивних методів (бесіди, дискусії) та технік (рольові ігри, вправи, розв'язування проблемних ситуацій).

Зміст навчально-розвивальної програми складається з розвитку знань, уявлень, переконань стосовно себе, майбутнього обранця, одруження, поведінки та взаємодії з протилежною статтю, міжособистісних конфліктів та їхніх причин; усвідомлення мотивів одруження, ціннісних орієнтацій щодо взаємостосунків у майбутній сім'ї; розвиток найнеобхідніших рис сім'янина (відповідальності, самостійності, вольової саморегуляції, емпатійності, емоційної стійкості, безконфліктності, комунікабельності); розвиток навичок міжстатевого спілкування та міжособистісної взаємодії, на спрямування учнів на удосконалення вмінь вирішувати проблеми та міжособистісні конфлікти; розвиток і закріплення форм поведінки, пов'язаних з відповідальністю, самостійністю, емоційною та вольовою саморегуляцією, взаємодопомогою, співпрацею (як було зазначено в парадигмі). Домінуюча роль у даному процесі відводиться шкільному психологу. З цією метою розроблена й успішно апробована модель діяльності психолога з реалізації завдань особистісного, статевого та дошлюбного розвитку юнаків, яка розподіляється серед всіх напрямків його роботи (діагностика, консультування, просвіта, психокорекція і розвиток).

7. Спеціально організована розвивально-експериментальна робота здійснює значний вплив на всі складники особистісної зрілості щодо подружнього життя: підвищення позитивної мотивації до отримання психологічних знань; розвиток нового рівня життєвих пріоритетів особистості, в основі яких лежить змістовність знань стосовно подружніх цінностей та усвідомлення свого ставлення до них; урізноманітнення стратегій реагування в конфліктних ситуаціях; підвищення майстерності застосовувати співробітництво і компроміс при вирішенні конфліктних ситуацій (особливо у хлопців) і зменшення популярності конкуренції і пристосування як непродуктивних форм міжособистісної взаємодії (особливо у дівчат); самоорганізація життєдіяльності та розвиток моральної поведінки; простежується позитивна тенденція щодо змін характеру емоційних переживань

(особливо у хлопців), підвищення вольової саморегуляції, самостійності, комунікабельності та відповідальності вчинків), що, в кінцевому рахунку, призводить до підвищення загального рівня особистісної зрілості учнів. Розвивальний експеримент підтвердив робочу гіпотезу про важливу роль спеціально організованої, професійно спрямованої роботи шкільного психолога щодо розвитку у старшокласників психологічних рис сім'янина, необхідних для створення повноцінної, гармонійної та щасливої сім'ї. Зіставлення діагностичних результатів констатуючого і розвивального експериментів дозволяє говорити про підвищення рівня розвитку особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя в міській місцевості. Ми вважаємо: якщо відбулися зміни особистісної зрілості молоді щодо майбутнього подружнього життя в умовах міста, то певних змін можна досягнути і в умовах села. Власне, це і складає перспективу нашого дослідження.

Дана експериментальна робота не претендує на вичерпний аналіз проблеми особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя. Її актуальність та складність вимагають подальшого теоретичного і практичного вирішення таких аспектів: уточнення змісту особистісної зрілості щодо подружнього життя; аналіз динаміки розвитку особистісної зрілості щодо подружнього життя, впливу демографічних чинників, національних особливостей на становлення правильної установки та переконань учнівської молоді щодо шлюбу, необхідних рис сім'янина; подальша інтеграція спільних зусиль сім'ї, школи, громадськості у становленні майбутнього сім'янина та особистісної зрілості загалом; шляхи, форми та методи роботи щодо здійснення професійно спрямованої підготовки майбутніх шкільних психологів до процесу становлення у школярів особистісних рис сім'янина, необхідних для створення повноцінної щасливої сім'ї та становлення особистісної зрілості щодо подружнього життя. З вивченням цих проблем ми пов'язуємо подальше вдосконалення процесу розвитку та становлення особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя.

Результати нашого дослідження викладено в наступних публікаціях:

1. Дьоміна Г.А. Мотиваційно-ціннісний компонент особистісної зрілості старшокласників стосовно подружнього життя. // Психологія. Збірник наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 21. – 2003. – С.196-204.
2. Дьоміна Г.А. Особливості поведінкового компонента в структурі особистісної зрілості старшокласників стосовно подружнього життя. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12: Психологічні науки. Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. № 7(31). – С.70-78.
3. Дьоміна Г.А. Комунікбельність як одна з найголовніших якостей сім'янина. // Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. VII. Вип. 4. – К.: “Гнозис”, 2005. – С.102-110.
4. Дьоміна Г.А. Місце когнітивного компонента в структурі особистісної зрілості старшокласників Криму стосовно подружнього життя. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12: Психологічні науки. Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. № 12(36). – С.154-162.
5. Дьоміна Г.А. Становлення особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя. // Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія: Психологія. – Вип. 21. – Х.: ХНПУ, 2007. – С.54-66.
6. Дьоміна Г.А. Особливості емпатії у ранньому юнацькому віці як одного із структурних елементів особистісної зрілості. // Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів і аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова за 2004 р., Київ, 25-26 січня 2005 р. – Науковий часопис. – Серія № 12: Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. № 5 (29). – 2005. – С.58-62.
7. Дьоміна Г.А. Особливості відповідальності старшокласників як одного із структурних елементів особистісної зрілості. // Збірник матеріалів звітної-наукової конференції молодих вчених, Київ, 18-19 травня 2004 р. – Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 4(28). – 2005. – С.33-38.

8. Неділько Г.А. (Дьоміна Г.А.) Соціально-психологічні проблеми діяльності практичного психолога з підготовки старшокласників до сімейного життя. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Актуальні проблеми підготовки практичних психологів до роботи в різних сферах людської діяльності”. Зб. наук. праць. Додаток № 10(15) до наук. журналу “Персонал”, № 5(59). – К.: МАУП, 2000. – С.196-198.

9. Неділько Г.А. (Дьоміна Г.А.) Конфлікт в сім’ї як суїцидальний чинник // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної студентської конференції “Соціально-психологічні проблеми молоді в умовах трансформації суспільства”, Кіровоград, 25-27 квітня 2001 р. – Кіровоград: Соціально-педагогічний інститут “Педагогічна Академія”. – 2001. – С.144-145.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 262 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.19-44.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. Изд-во Михайлова В.А., 1998. – С.125-126.
4. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Я сам строю свою жизнь. /Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2001. – 216 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. Т 2. – 232 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. Андреев И.С. Социально-психологические проблемы пола, брака и семьи // Вопросы философии. – 1980. – №2. – С.135-143.
8. Андреева Г.М., Агеев В.С. Методы исследования социально-перцептивных процессов // Общение и оптимизация совместной деятельности. – Изд-во МГУ, 1987. – С.42-53.
9. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.3-19.
10. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: Изд-во ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
11. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 105 с.
12. Афанасьева Т.М. Семья. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
13. Бажин Е.Ф., Голынкин С.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, №3. – С.152-162.

14. Бандурка А.М., Друзь В.А. Конфликтология. – Харьков: Ун-т ВД Украины, 1997. – 335 с.
15. Бардин Ю.П. Социальная зрелость личности: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / ХГУ им. А.М. Горького. – Харьков, 1986. – 15 с.
16. Барский В.И. Воспитание “потребности человека в семье” как необходимое условие подготовки подрастающего поколения к будущей семейной жизни. Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов СССР. – Тбилиси. 21-24 июня 1971. – 1005 с.
17. Белоус В.В., Щebetенко А.И. Тип нервной системы и успешность группового решения кратковременных задач на движение // Психологический журнал – 1984. – №2, – С.92-95.
18. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
19. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 280 с., 344 с.
20. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
21. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности. – М.: Пед-ка, 1980 – 304 с.
22. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Пед-ка, 1983. – 272 с.
23. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Д.И. Фельдштейн (ред.). – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.
24. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психология исследования. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
25. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
26. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / ЛГУ. – Л., 1988. – 14 с.
27. Боришевський М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников (в форме научного доклада): Дис. ... докторара психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 77 с.
28. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка та психологія. – 1996. – №3(12). – С.26-33.

29. Браун-Галковська М. Домашня психологія: Подружжя, діти, родина / Пер. з польськ. З. Городенчук. – Львів: Свічадо, 2000. – 176 с.
30. Буленко Т.В. Особливості формування психологічної готовності до сімейного життя студентської молоді: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології України. – К., 1995. – 24 с.
31. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
32. Бучек Л.І. Про дослідження емоційної зрілості студентів педвузу // Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи. Тези доповідей мужвузів-ської науково-практичної конференції. – Ч.1. – Ніжин, 1990. – С.87-88.
33. Валантинас А.А. Взаимосвязь эмпатии и усвоение нравственных форм детьми младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Вильнюсский гос. ун-т им.В. Капсукаса. – Вильнюс, 1988. – 16 с.
34. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967.–196с.
35. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М.: Наука, 1983. – С.542-543.
36. Василишина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 20 с.
37. Васильченко Г.С., Решетняк Ю.А. Психология супружеской жизни. – М.: Наука, – 1989. – 301 с.
38. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Осъ-89, 2005. – 256 с.
39. Верб Л.Я. Половое воспитание старших школьников как морально-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / ЛГУ. – М., 1972. – 18 с.
40. Виноградова М.Г. Некоторые психологические особенности дисциплинированности подростков // Тезы докладов на межвузовской науч. конф.

по проблемам психологии воли и формирование вол. качеств личности. – Рязань, 1994. – С.35-40.

41. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. – М.: Прогресс, 1988. – 134с.
42. Від конфліктів до злагоди (методичні рекомендації) / Авт.-укл. Т.Д. Кушнірук. – Луцьк: Волинський обл. ін-т. післядипломної освіти пед. кадрів, 1998. – 32 с.
43. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Рівненський держ. гуманітарн. ун-т. – Рівне, 2002. – 20 с.
44. Влади́н В.З., Капустин Д.З. Гармония семейных отношений. – Ростов-н/Д.: Кн. Изд-во, 1989. – 304 с.
45. Войтка В.І. Етика сімейних відносин. – К.: Політвидав. України, 1981. – 70 с.
46. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
47. Высоцкий А.И. К развитию настойчивости у подростков // Проблемы психологии воли. Материалы 4-й научной конференции. – Рязань, 1974. – С.100-102.
48. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1981. – С.122-139.
49. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 332 с.
50. Ганелин Ш.И. Воспитание активности и самостоятельности как черты личности учащихся // Воспитание самостоятельности и активности учащихся. Учёные записки Ленинградского государственного пед. ин-та им. Герцена. – Л., 1966. – Т. 297. – С.5-25.
51. Гергишанов Т. Семейные будни, или Нежность на каждый день / Перевод с болг. В. Легентова. – М.: Республика, 1992. – 143 с.
52. Гільбух Ю.З. Як учитися і працювати ефективно. – К.: «ВИПОЛ», 1994. – 116 с.
53. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С.43-53.
54. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс: Навч. посіб. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.

55. Головаха Е.И. Путь к зрелости: Формирование социальной зрелости советской молодёжи. / В.Ю. Барков. – К.: Молодь, 1988. – 78 с.
56. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
57. Гоян І.М. Психолого педагогічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / АПН Укр. ін-т психол. ім. Г.С. Костюка. – К., 1997. – 18 с.
58. Гридковець Л.М. Світ подружнього життя. Навчально-практичний посібник. – К., 2004. – 169 с.
59. Гришина Н.В. Психология конфликта. – Москва – Харьков – Минск. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 464 с.
60. Гундарь О.Н. Социальная зрелость личности как проблема теории научного социализма: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.08. – Ростов-н/Д, 1990. – 187 с.
61. Гурин В.Е. Воспитание морально-волевой активности старшеклассников // Современная педагогика. – 1974. – №3. – С.49-57.
62. Гусева Т.Н. Формирование гражданской зрелости учащейся молодёжи: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.08. – М., 1991. – 20 с.
63. Гуськова Т.В. Развитие самостоятельности как свойства личности на ранних этапах онтогенеза // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика. – 1988. – №1. – С.56-60.
64. Давыдов В.В. Генезис развития личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. – № 1-2 – С.22-33.
65. Даниленко И.М. Моральные критерии социальной зрелости личности. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
66. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. – 1961. – №5. – С.32-42.
67. Демидова Т.А. Особливості формування уявлень про майбутню сім'ю у старшокласників: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

68. Денисенко А.А. Психологическая готовность старших подростков и юношества к супружеским взаимоотношениям: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Защищена 13.02.2004. – Одесса, 2003. – 303 с.
69. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. – Луганск: Изд-во “Глобус”, 1998. – 186 с.
70. Дидора М.И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1982. – 23 с.
71. Дидусь Н.И. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / КГПИ им. А.М. Горького. – К., 1988. – 23 с.
72. Долинська Л.В., Демидова Т.А. Підготовка молоді до сімейного життя. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 73 с.
73. Долинская Л.В. Психологические особенности самоконтроля поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НИИ Психологии УССР. – К., 1978. – 24 с.
74. Драганов М. Переход к зрелости как этап социализации личности // Идеологический процесс и воспитание личности. – М.: Прогресс, 1980. – С.312-327.
75. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Пед-ка, 1987. – 182 с.
76. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии, 1990. – №1. – С.106-112.
77. Емоційний розвиток дитини / Упорядник: С. Максименко, К. Максименко, О. Плавник – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
78. Ефремцева С.А. Тренинг общения для старшеклассников /Под ред. Ю.З. Гильбуха. – К.: АПН Украины. Ин-т психологии и др., 1994. – 79 с.
79. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. – К.: Плавник, 2004. – 96 с.
80. Зверева І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості школярів: Метод. посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 156 с.
81. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки о психологии аномального развития личности. – М.: МГУ, 1980. – 157 с.

82. Зритнева Е.И. Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Северо-кавказский государственный технический университет. – Ставрополь, 2000. – 21 с.
83. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
84. Иващенко А.В., Тадеуш С. Академическая зрелость студентов. – М.: Социум, 2000. – 164 с.
85. Иконников С.Н., Лисовский В.Т. На пороге гражданской зрелости. (Об активной жизненной позиции современного молодого человека). – Л.: Лениздат, 1982. – 176 с.
86. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
87. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1979. – 183 с.
88. Исаев Т.Е. Формирование самостоятельности как интегрального качества личности подростков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 1990. – 227 с.
89. Ігнатенко Г.В. Розвиток самостійності школярів у процесі трудового навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Захищена 02.11.1999. – К., 1999. – 195 с.
90. Ілійчук В.І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / Прикарпатський ун-т імені В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1996. – 25 с.
91. Ісаєнко М.М. Формування комунікативних вмінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Південно-українській держ. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 21 с.
92. Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие. – Томск: ТГУ им. В.В. Куйбышева, 1992. – 165 с.
93. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
94. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

95. Кайрис Е.Д. Развитие эмпатии в профессиональном становлении студентов высших учебных заведений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Херсонский гос. пед. ун-т МОН Украины. – К., 2002. – 19 с.
96. Калинин В.К., Аргентов Ю.А., Комаров Л.Н. Особенности воли учащихся старших классов // Ученые записки РГПИ. Возрастные особенности воли школьников. – Рязань. – 1974. – Т.100. – Гл.4. – С.123.
97. Кізь О.Б. Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
98. Кікінежді О.М., Кізь О.Б. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навч. кн.. – Богдан, 2004. – 176 с.
99. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
100. Кирьянова О.Г. Кризис американской семьи. – М.: Педагогика, 1984. – 224 с.
101. Кисарчук З.Г. Особенности брачно-семейных представлений старшеклассников // Психология: Респ. науч.-метод. сб. / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1990. – Вып.34. – С.65-73.
102. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 381 с.
103. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
104. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу “Этика и психология семейной жизни”: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
105. Коваленко О.Г. Развитие эмпатии та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / Ін-т педагогіки та психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 21 с.
106. Коган Л.Н. О понятии “социальная зрелость” // Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов. Сб. науч. трудов. Отв. ред. В.Д. Семенов. – Свердловск: УРГУ, 1985. – С.3-11.
107. Коломинский Я.Л. Психология общения. – М.: Знание, 1974. – 96 с.

108. Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 368 с.
109. Кондаленко Л.К. Формирование у младших школьников целеустремлённости // Тезы докладов к 7-му съезду Общества психологов СССР. Проблемы возрастной психологии. – М., 1989. – С.93-94.
110. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (Структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.5-12.
111. Конорева Т.С. Возрастные изменения в проявлении волевой активности человека // Тезы докладов к 7-му съезду Общества психологов СССР. Проблемы возрастной психологии. – М., 1989. –С. 95-96.
112. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Захищена 21.03.2000. – Луцьк., 2000 – 257 с.
113. Короткий тлумачний словник української мови: Близько 6750 слів / Під ред. Д.Г. Гринчишина. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Рад. шк., 1988. – 320 с.
114. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1980. – 608 с.
115. Котова Л.М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально виконавської надійності студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мелітопольський держ. пед. ун-т. – Мелітополь, 2000 – 18 с.
116. Кочетов А.И. Начала семейной жизни. – Минск: Полымя, 1987. – 221 с.
117. Кошелева А.О. Становление социально-нравственной зрелости личности в условиях высшего профессионального образования: Автореф. дис ... канд. пед. наук / Академия федерального агентства правительственной связи и информации при президенте Российской Федерации. – Орел, 2001. – 19 с.
118. Кравець В.П. Діяльність шкільного психолога з дошлюбної підготовки школярів. – Тернопіль, ТДПУ, 1997. – 163 с.
119. Кравець В.П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. Монографія – К.: Київська правда, 2000. – 688 с.

120. Кравець Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: Автореф. дис...к.пед.н. / ГОУ ВПО Иркутский государственный педагогический университет. – Иркутск: 2005. – 18 с.
121. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 992 с.
122. Кротенко В.И. Психологические особенности эмпатии подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НПУ ім. Драгоманова. – К., 2001. – 19 с.
123. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №2. – С.103-113.
124. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1970. – 114 с.
125. Кэджусон Х., Шеффер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
126. Лазурский А.Ф. Классификация личности // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982. С.179-199.
127. Лебедев С.Г. Психологический тренинг развития самосознания у подростков // Практична психологія та соціальна робота, 2004, №5. – С.61-73.
128. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
129. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М.: Изд-во политич. лит-ры, 1977. – 302 с.
130. Лисовский В.Т. Рослые, да не взрослые. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
131. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
132. Луцык Д.З. Подготовка старшеклассников к созданию семьи и выполнению воспитательных родительских функций: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / НИИ пед-ки. – К., 1976. – 19 с.
133. Лушин П.В. Психология личностного изменения. – Кировоград: КГПУ им. В.Винниченко, 2002. – 352 с.

134. Любимцев М.Н. Психологическая характеристика настойчивости и условий её формирования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). – М., 1956. – 16 с.
135. Максименко С.Д., Заброцкий М.М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцкий. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
136. Максименко Ю.Б., Матвеев Г.П. Основы теории вероятности и математической статистики для психологов. – Донецк: Юго-Восток, 2001 – 122 с.
137. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг: Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. – М.: Совершенство, 1998. – 208 с.
138. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
139. Мартинова М. Почему мы развелись: Пер. с болг. – М.: Знание, 1984. – 142 с.
140. Марьясис Е.Д. Гармония семейной жизни. – Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 1985. – 223 с.
141. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Пед-ка, 1991. – 152 с.
142. Молнар И.Н. Некоторые особенности самостоятельности подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии)/ ЛГПИ им. А.Г. Герцена. – Л., 1965. – 30 с.
143. Мороз Л.І. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у між статевій поведінці молоді раннього юнацького віку: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1993. – 153 с.
144. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
145. Немов Р.С. Психология. В 3х кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 632 с.
146. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии. Кн.1. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 368 с.
147. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.1. – 304 с., Ч.2. – 352 с.

148. Нестерова Е.А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников. – Автореф. дис....к. психол. н. / Курганский гос. университет. – Курган, 2005. – 21 с.
149. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 191 с.
150. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 191 с.
151. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. – М.: Знание, 1994. – 272 с.
152. Орищенко О.А. Диференційно-психологічний аналіз емпатії: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Південноукраїнський держ. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.
153. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2000. – 240 с.
154. Панкова Л.М. У порога семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 134 с.
155. Пасниченко А.Э. Оценка индивидуально-возрастных особенностей развития волевых качеств личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / МГУ им.М.В. Ломоносова. – Черновцы, 1995. – 20 с.
156. Пауэлл Т., Пауэлл Дж. Психотренинг по методу Хосе Сильва. /Пер. с англ. П.А. Самсонов. 3-е изд. – Мн.: ООО Попурри, 1999. – 240 с.
157. Пахомова Т.А. Развитие самостоятельности старшеклассников в соответствии с закономерностями читательской деятельности при изучении литературы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Запорожье, 1991. – 358 с.
158. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології / Т.І.Пашукової. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2000. – 204 с.
159. Пенькова О.І. Сімейно-родинні ціннісні орієнтації у розвитку громадянської спрямованості особистості./Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості / За заг. ред. М.Й. Боришевського. – К.: Міленіум, 2006. С.216-256.
160. Пенькова О.І. Роль сімейних цінностей у розвитку духовності особистості./Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць

Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.IX, част.5. – К., 2007. С.270-276.

161. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник МГУ: Психология. – 1997. – №4. – С.41-45.

162. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.

163. Петровский А.В., Абраменкова В.В., Зеленова М.Е. и др. Социальная психология для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

164. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. (ред.). Краткий психологический словарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 512 с.

165. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.40-46.

166. Пименова Л.М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лен. гос. пед. ин-т им. А.Г.Герцена. – Л., 1960. – 19 с.

167. Пірен М.І. Основи конфліктології: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 1997. – 78 с.

168. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

169. Поддубская Г.С. Формирование самостоятельности младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 1990. – 163 с.

170. Польская О.Я. Психологический практикум в школе. – М.: Просвещение, 1984. – 97 с.

171. Помиткін Е.О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1998. – 173 с.

172. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Захищена 14.06.2001. – Луцк, 2001. – 219 с.

173. Проблемы индивидуальности в онтопсихологии / Под ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: СПбГУ, 1994. – 123 с.
174. Програма Міністерства освіти і науки України / ПРООН / ЮНЕЙДС “Сприяння просвітницькій роботі “рівний рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”. – К., 2001
175. Психологічні тренінги / Упоряд. О. Главник. – К.: Шкільний світ, 2002. – 112 с.
176. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
177. Психология современного подростка. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 236 с.
178. Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
179. Психологія особистості: Словник-довідник / П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
180. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
181. Райковская Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979, – 392 с.
182. Реан А.А. Личностная зрелость и социальная практика / Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб.: СПбГУ, 1995. – С.34-39.
183. Реан А.А. Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – 316 с.
184. Репнова Т.П. Тренінг емоційної зрілості // Емоційний розвиток дитини / Упорядник: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник – К.: Мікрос-СВС, 2003. – С.55-100.
185. Рыбалка В.В. Методологічні питання наукової психології: Навчально-методичний посібник . – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
186. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. – М.: Прогресс, 1988. – 250 с.

187. Романкова Л.М. Моделивання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації міжособистісних стосунків в педагогічному колективі: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Рівненській держ. гум. у-т. – Рівне, 2002. – 20 с.
188. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2003. – 175 с.
189. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
190. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С.255-385.
191. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.
192. Рыбалко Е.Ф. Взаимовлияние жизненного пути и онтогенеза в индивидуальном развитии человека. // Проблема индивидуальности в онтопсихологии. – СПб.: СПбГУ, 1994. – С.38-50.
193. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис... доктора психол. наук: 19.00.07; Захищена 28.05.1997. – К., 1997. – 447 с.
194. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии, 1982. – № 1. – С.69-75.
195. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – №4. – С.14-26.
196. Селиванов В.И., Гаврилина С.А. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов // Психологический журнал. – 1991. – Т.12. – №5. – С.44-50.
197. Семиченко В.А. Психология общения. – К.: Магистр-S, 1998. – 152 с.
198. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навчальний посібник для студентів вищ. навч. закладів. – Київ: Веселка, 1998. – 210 с.
199. Семиченко В.А. Психологія особистості. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
200. Семья. Социально-психологические и этические проблемы: Справочник / Вениамин Иванович Зацепин (рук. авт. кол.), Людмила Максимовна Бучинская, Иван Николаевич Гавриленко и др. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 255 с.

201. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Кр. пролетарий, 1947. – С.110-116.
202. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО “Речь”, 2000. – 350 с.
203. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии., 1991.№2. – С.37-50.
204. Сопиков А.П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: Сб. статей. – Краснодар, 1977. – С.23-31.
205. Сорока А.В. Умови формування вольових якостей курсантів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / МВД України ун-т внутр. справ. – Х., 1997. – 18 с.
206. Степанова Т.В. Педагогические условия формирования социально-психологической зрелости студентов (на примере технического ун-та): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кузбасский гос. технический ун-т. – Кемерово, 1998. – 18 с.
207. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / АПН СССР НИИ дошкольного воспитания. – М., 1987. – 24 с.
208. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
209. Тадеуш С. Академическая зрелость как интегральная ценность и показатель готовности студентов к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... доктора пед. наук / Институт молодежи. – М., 1999. – 35 с.
210. Татомир Л.П. Розвиток відповідальності у дітей підліткового і старшого шкільного віку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології Г.С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 17 с.
211. Темиров Н.С. Социальная зрелость выпускников сельских школ республики Узбекистан (социолого-педагогический и этнопедагогический аспекты): Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – М., 1994. – 221 с.
212. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 21 с.

213. Теплов Б.М. Простейшие способы факторного анализа / Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М.: Просвещение. – 1967. – Т.5. – С.19.
214. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у поза навчальній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. – К, 2003. – 20 с.
215. Технологія тренінгу / Упоряд.: О. Главник, Г. Бевз / За заг. ред. С. Максименко. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
216. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / АПН Укр-ни. Ін-т психол. – К., 1994. – 48 с.
217. Трубавіна І.М., Бугаєць Н.А. Методи вивчення сім'ї: Науково – методичні матеріали / І. М. Трубавіної – Х.: УДЦССМ, 2001. – 68 с.
218. Трухин И.А. Будущему семьянину. – К.: Рад. шк., 1987. – 272 с.
219. Усвідомлене право – право на кожен день: Посібник для тренера-початківця, який працює в області правової освіти / Упоряд. та загаль. ред. Т.П. Авельцевої, Н.В. Зимівець. – Дніпропетровськ: Січ, 2001. – 315 с.
220. Файзулаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. – Ташкент: Изд-во ФАН Узбекитанской ССР, 1987. – 134 с.
221. Федоренко І.Т. Шляхи формування самостійності учнів у навчальній роботі школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 1963. – 320 с.
222. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
223. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: /Пер. с нем.: В 4-х томах. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.
224. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 240 с.
225. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 672 с.
226. Ханин Ю.Л. К вопросу об оценке коммуникативности личности // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л.: ЛГУ, 1973. – С.172-173.

227. Хорни Е. Невротические личности нашего времени. Самоанализ: Пер. с англ. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.
228. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
229. Цзен Н.В., Пахонов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 268 с.
230. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 157 с.
231. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения “внешнего” и “внутреннего” в психологии // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – №5. – С.3-12.
232. Шалимова И.Н. Морально-этическая подготовка старшеклассниц к семейной жизни: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Защищена 11.04.1997. – К., 1997. – 224 с.
233. Шамионов Р.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Санкт-Петербургский гос. университет. – СПб., 1997. – 20 с.
234. Шапиро Б.Ю. Психологические аспекты подготовки молодёжи к семейной жизни. – М.: Знание, 1983. – 40 с.
235. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Владос, 1998. – 512 с.
236. Шепеленко Т.Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического ун-та в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К., 1999. – 19 с.
237. Шмелев А.Г., Похилько И.В., Козловская-Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психотематике. (Тезаурус личностных черт). – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – 207 с.
238. Штепа О.С. Пропріум зрілості особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004., № 2. – С.26-35.
239. Штепа О.С. Формування особистісної зрілості у підлітковому і юнацькому віці // Соціальна психологія. – 2006., № 1. – С.129-146.

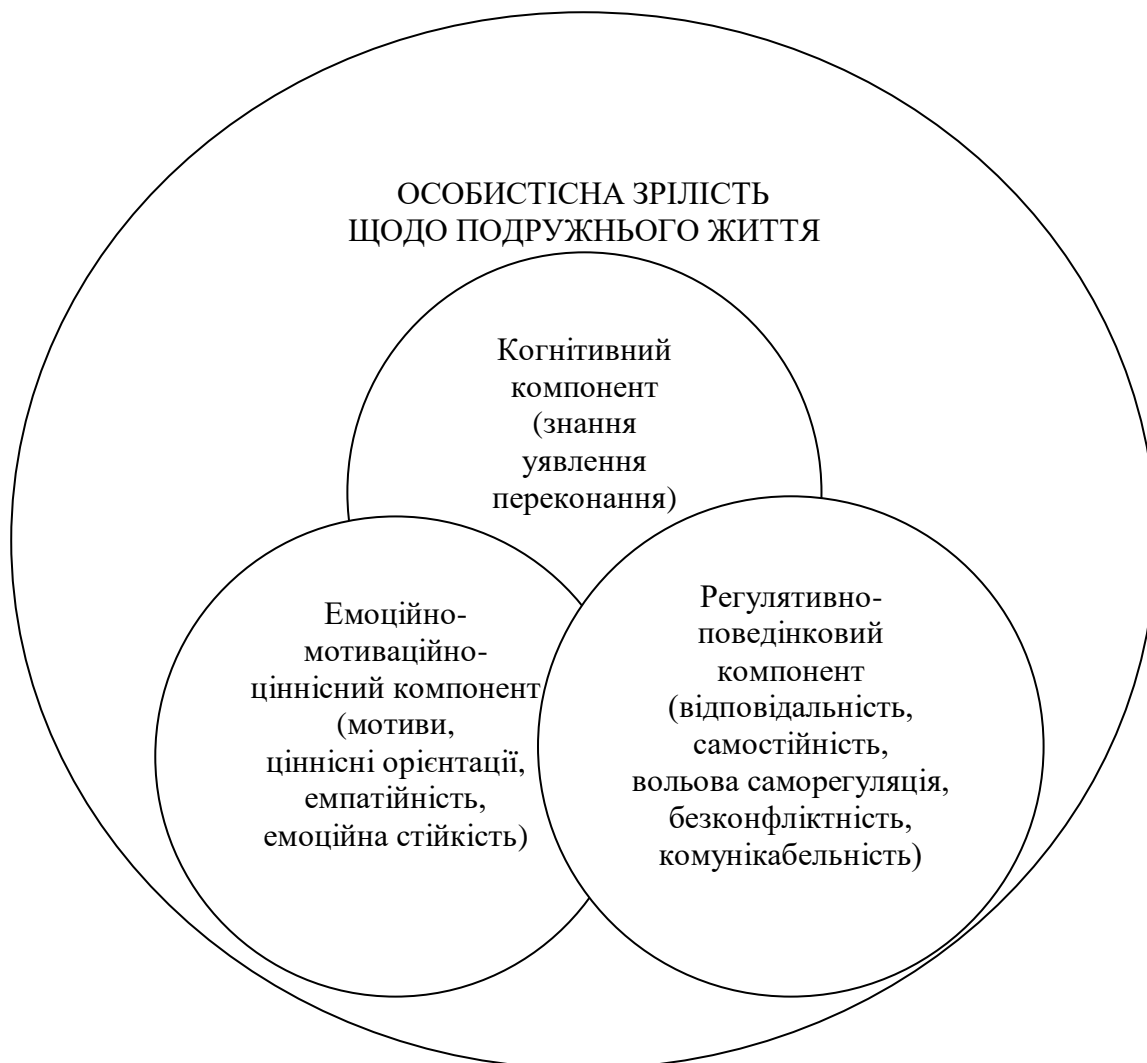
240. Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы. – М.: Наука, 1998. – 336 с.
241. Шульга Т.И. Формирование волевых качеств личности учащихся // Тезы докладов к 7-му съезду Общества психологов СССР. Проблемы возрастной психологии. – М., 1989. – С.167-168.
242. Шуман С.Г., Шуман В.П. Конфликты в молодой семье: причины, пути, устранения. – Мн.: Университетское, 1989. – 80 с.
243. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
244. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
245. Этика и психология семейной жизни: Кн. для учителя / Н.Г. Юркевич, А.С. Красовский, С.Н. Бутова и др.; Под ред. Н.Г. Юркевича. – Минск: Нар. асвета, 1989. – 286 с.
246. Юнда И.Ф., Юнда Л.И. Как стать счастливым в браке. – К.: Укр. центр психотерапии, 1991. – 95 с.
247. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
248. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк). – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.
249. Яковлева Н.В. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения ин. яз.: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / МПУ имени Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
250. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
251. Ach N. Uber die Willenstatigkeit und das Denken. Gottingen, 1905. – 45 p.
252. Buber M. Beturen man and man. New York: Macmillan. 1976.
253. Gurin P., Gurin G., and Morrison B.M. Personal and ideological aspects of internal and external control. – Social Psychology, 1978, 41, 275-296.
254. Erikson E. Identity: youth and crisis. New York: W.W. Norton, 1968. – 264 p.

255. McNeill B.W. and Jacobs M. Effects of locus of control, sex, and failure on causal attribution. – Psychological Reports, 1980, 46, 1137-1138.
256. Rohracher H. Theorie des Willens auf experimenteller Grundlage. Leipzig, 1932. – 72 p.
257. Selzo O. Amnerkungen in eigener Sache // Z. Psychol. 1912. Bd. 62. – P.21-32.

ДОДАТКИ

Додаток А

Модель особистісної зрілості щодо подружнього життя



Додаток Б

Таблиця Б.1

Рангові місця термінальних цінностей

Зміст цілей (цінностей) життя	Місто		Село	
	дв.	хл.	дв.	хл.
Здоров'я (фізичне та психологічне)	2	1	1	1
Кохання (духовна і фізична близькість)	1	2	2	2
Вірні друзі	3	7	3	3
Щасливе сімейне життя	4	5	5	5
Цікава робота	5	6	6	4
Матеріально забезпечене життя	7	3	4	6
Упевненість у собі (свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)	9	9	7	9
Активне, діяльне життя	8	8	9	8
Життєва мудрість (зрілість суджень, здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)	6	4	8	7
Громадське визнання (повага колег, оточення)	10	12	11	14
Розваги, дозвілля	17	15	13	10
Свобода як незалежність у вчинках та діях	11	10	12	12
Самостійність як незалежність у судженнях і оцінках	13	11	17	11
Нормальна ситуація в країні, суспільстві, збереження миру між народами (як умова добробуту кожного)	14	13	10	13
Можливість розширення освіти, світогляду	15	16	15	16
Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві)	16	17	14	15
Рівність (братерство, рівні можливості для кожного)	12	14	16	17
Творчість (можливість творчої діяльності)	18	18	18	18

Рангові місця інструментальних цінностей

Зміст якостей особистості (як цінностей)	Місто		Село	
	дв.	хл.	дв.	хл.
Вихованість (добрі манери, ввічливість)	1	1	1	1
Чесність (правдивість, щирість)	4	5	2	5
Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	6	3	4	2
Акуратність (охайність, уміння тримати в порядку свої речі, справи)	2	2	3	3
Життєрадісність (почуття гумору)	8	4	5	7
Відповідальність (почуття обов'язку)	3	8	6	4
Терпимість до поглядів і думок інших (уміння вибачити іншим їхні помилки, помилкові думки)	12	14	11	10
Сильна воля (уміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами)	10	9	13	14
Нескутість думки (уміння зрозуміти чужі погляди, поважати інші смаки, звичаї, звички)	15	15	15	16
Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	5	10	9	8
Чутливість (дбайливість)	9	13	7	12
Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі)	17	16	17	9
Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів	14	6	10	13
Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	7	7	8	16
Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати рішення)	11	12	14	15
Дисциплінованість	13	18	12	11
Високі домагання (потреби)	16	11	16	17
Нетерпимість до вад у собі та в інших	18	17	18	18

Додаток В

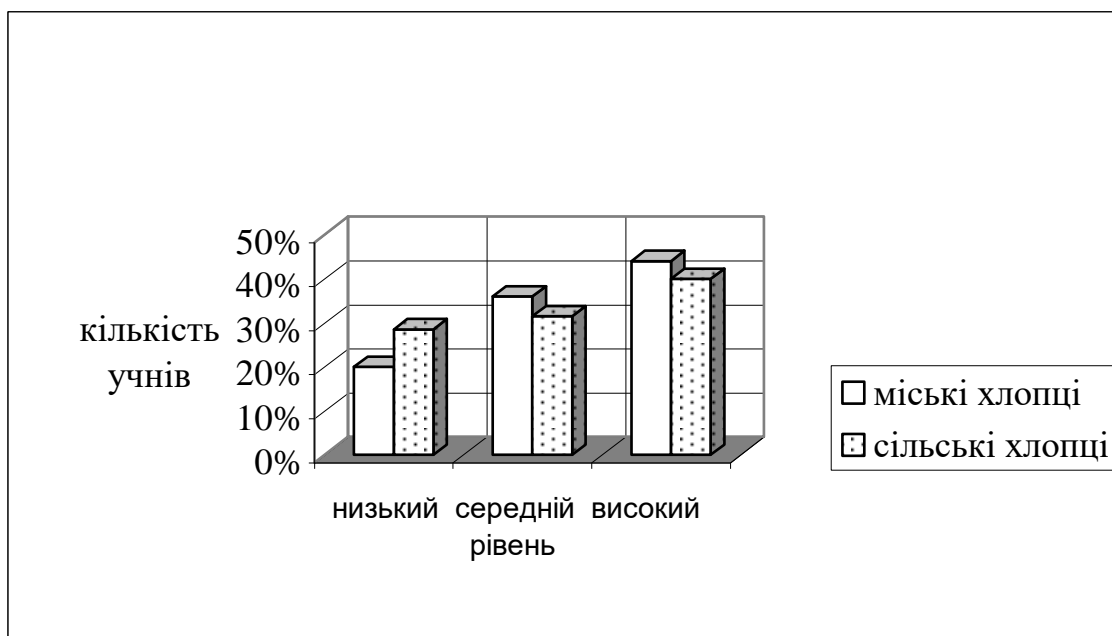


Рис. В.1 Гістограма розподілу загального рівня вольової саморегуляції у хлопців за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

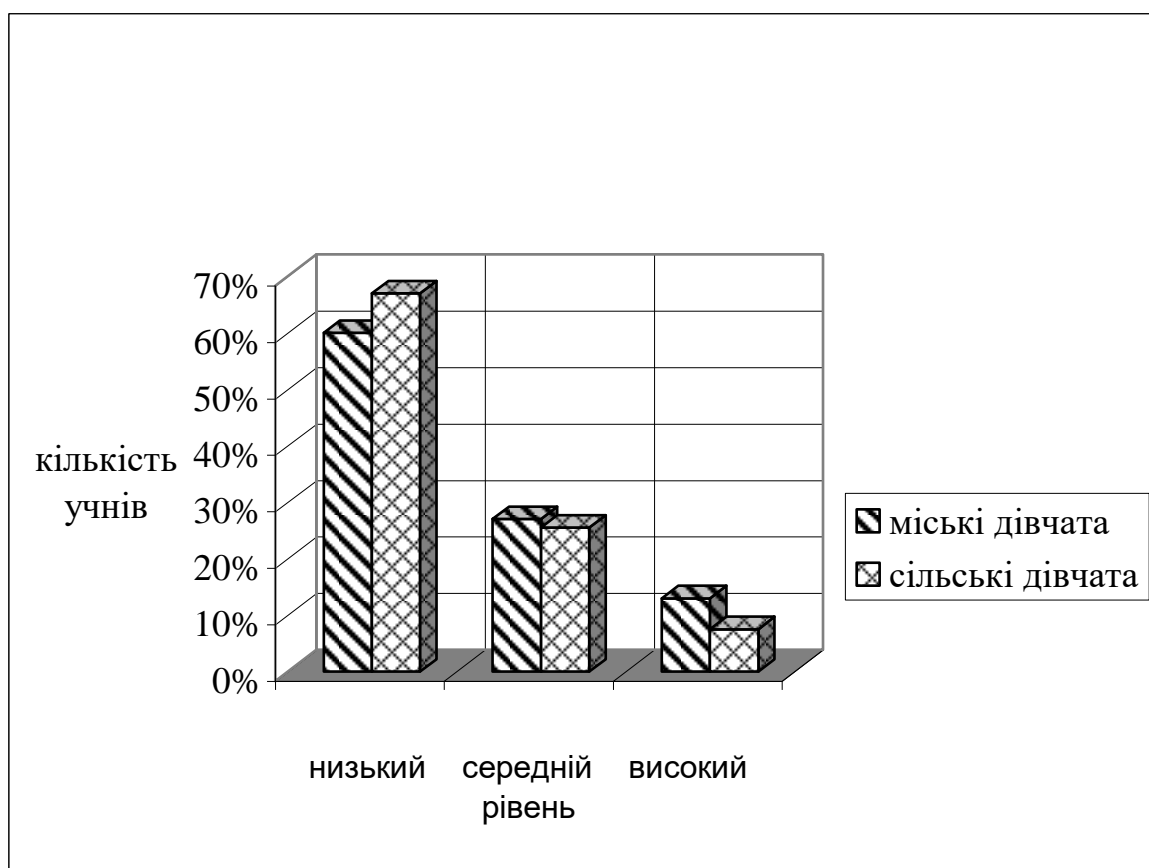


Рис. В.2 Гістограма розподілу загального рівня вольової саморегуляції у дівчат за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

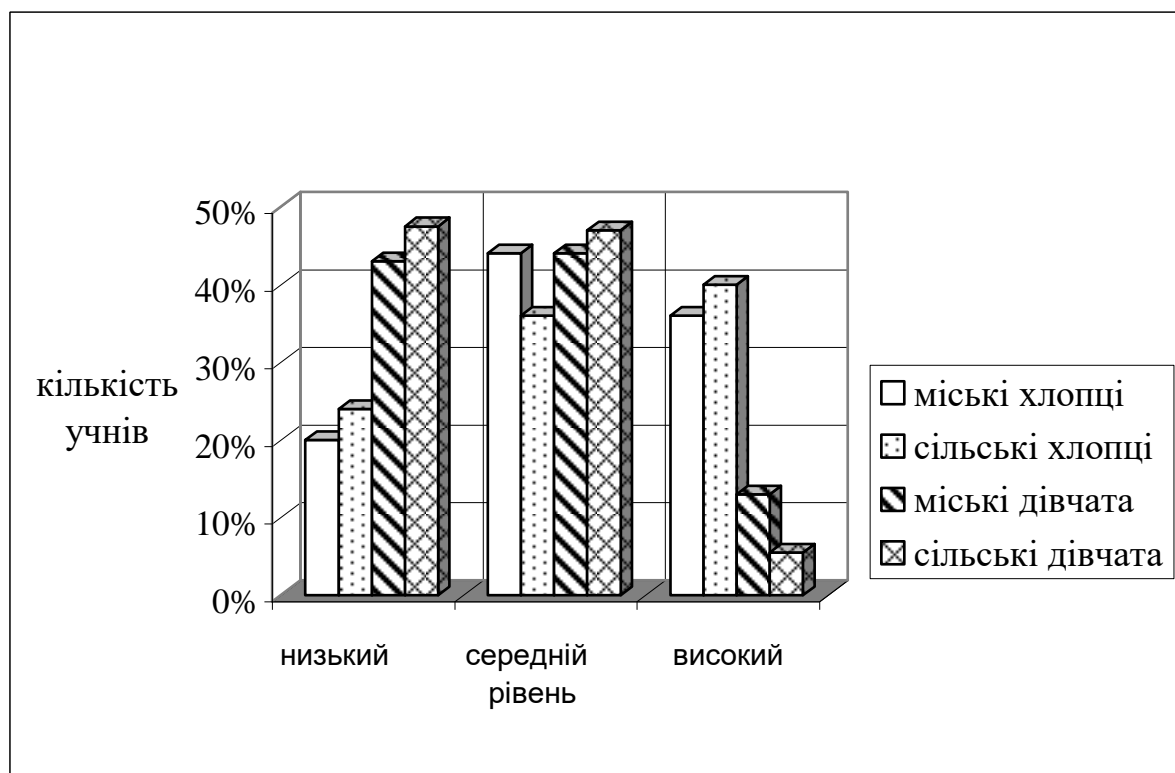


Рис. В.3 Гістограма розподілу рівня наполегливості за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

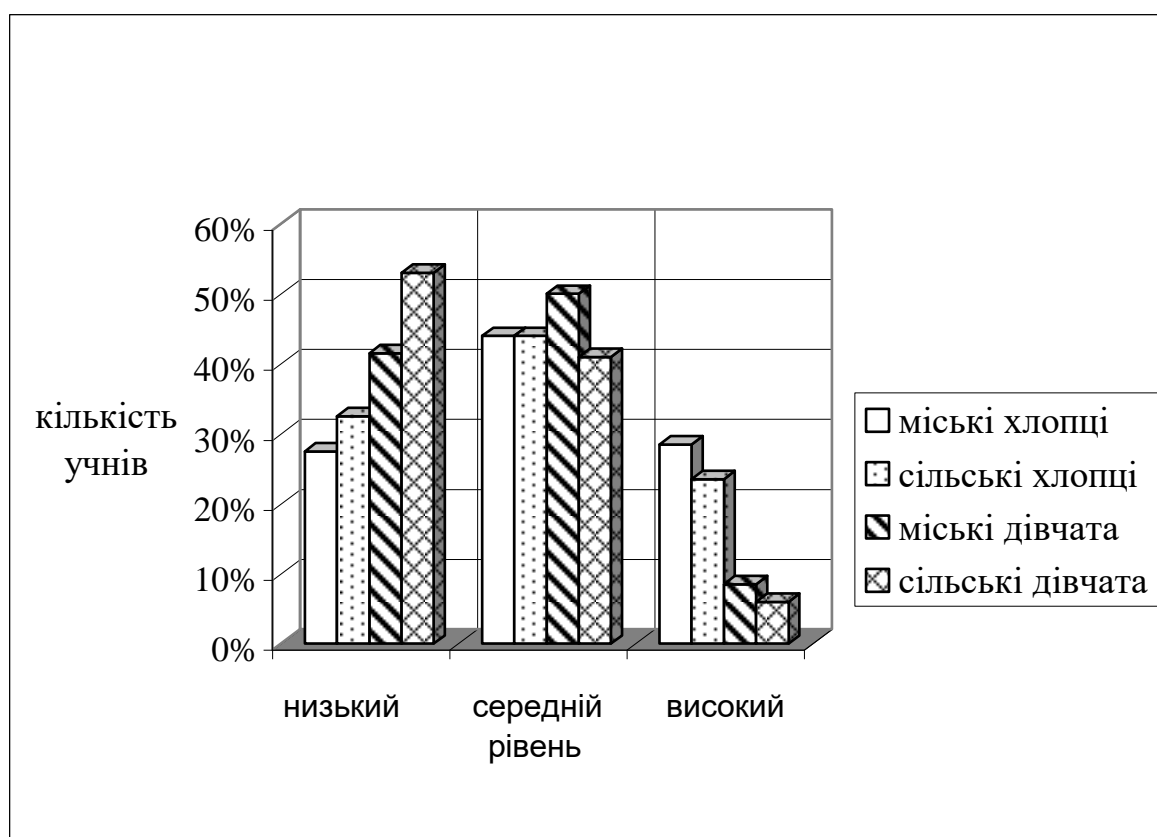


Рис. В.4 Гістограма розподілу рівня самовладання за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

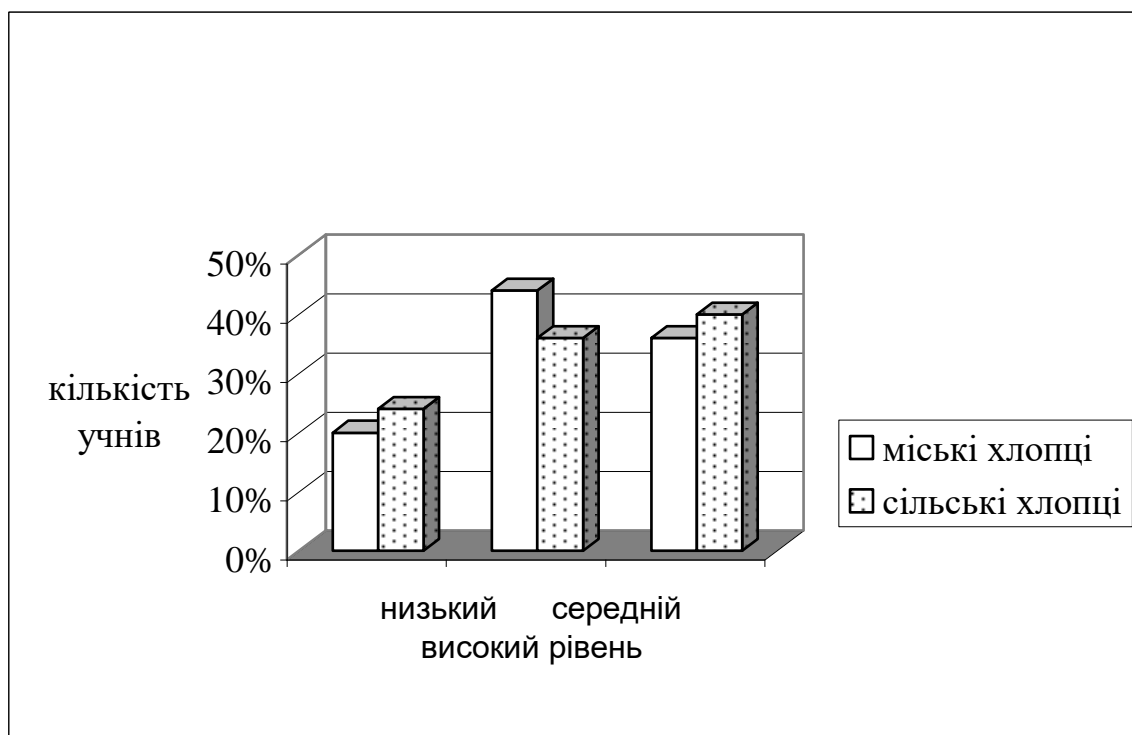


Рис. В.5 Гістограма розподілу рівня наполегливості серед хлопців за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

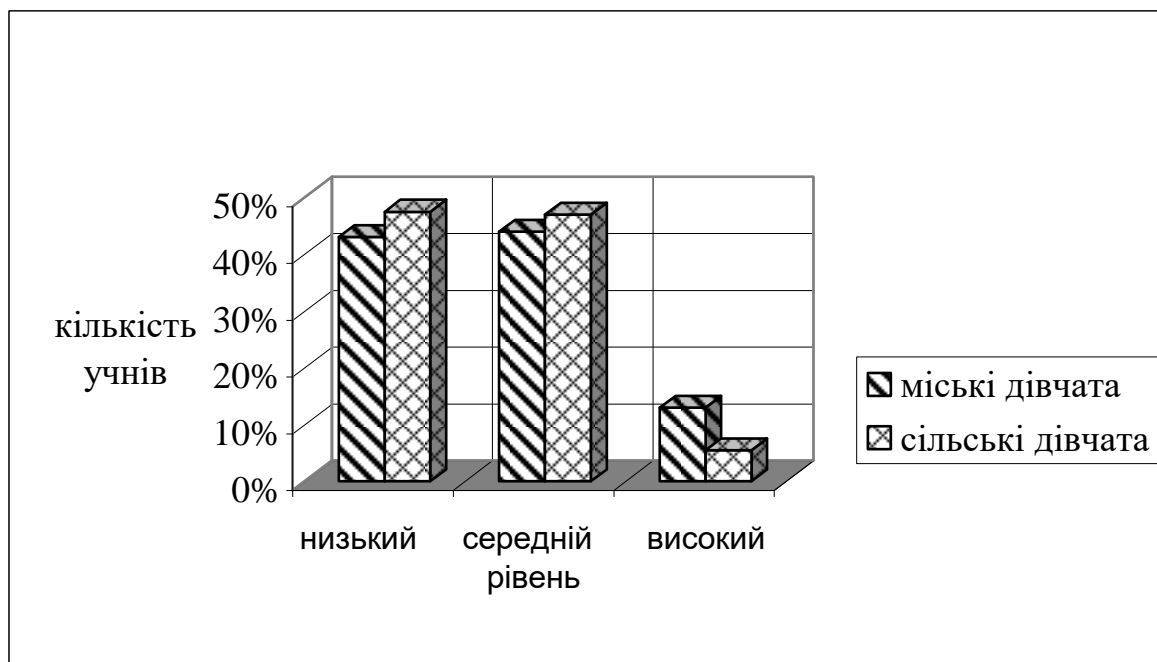


Рис. В.6 Гістограма розподілу рівня наполегливості серед дівчат за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

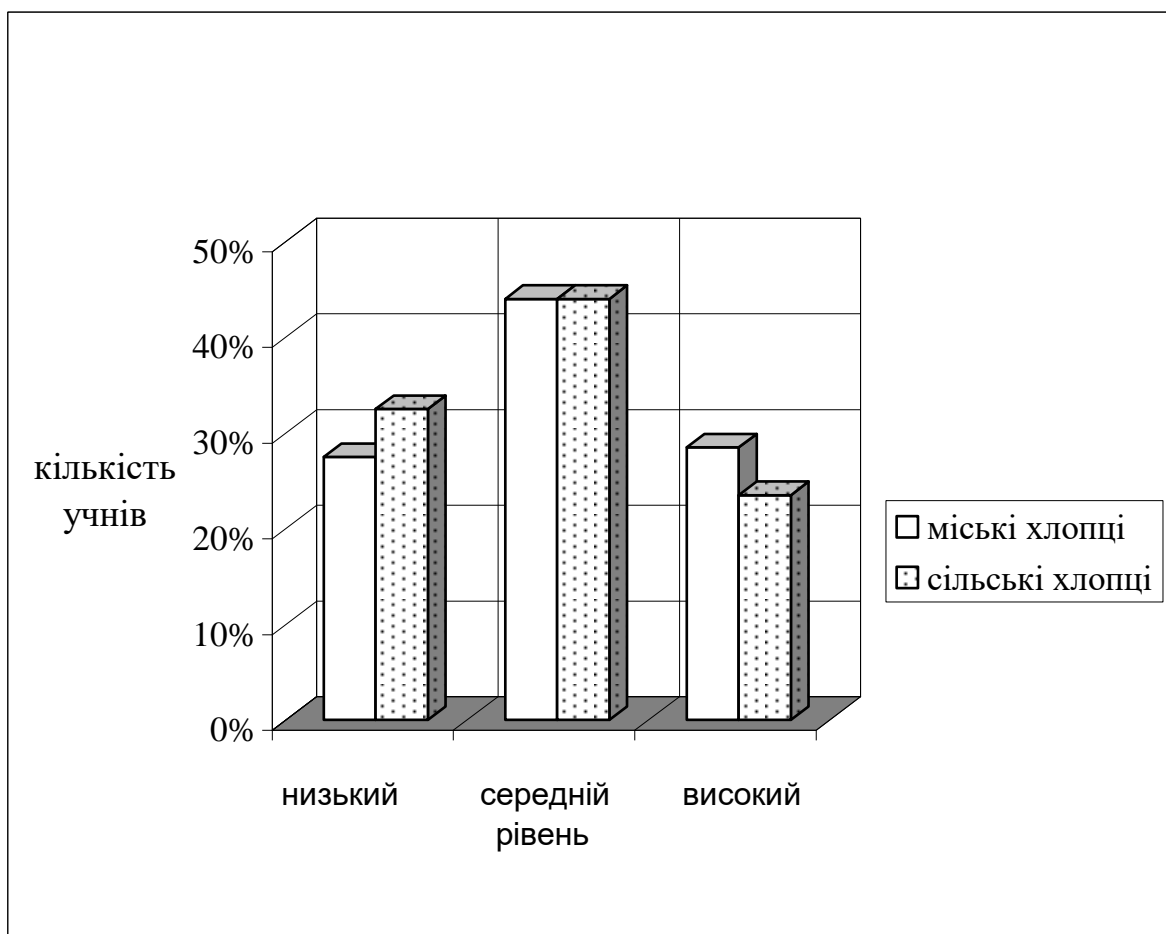


Рис. В.7 Гістограма розподілу рівня самовладання серед хлопців за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

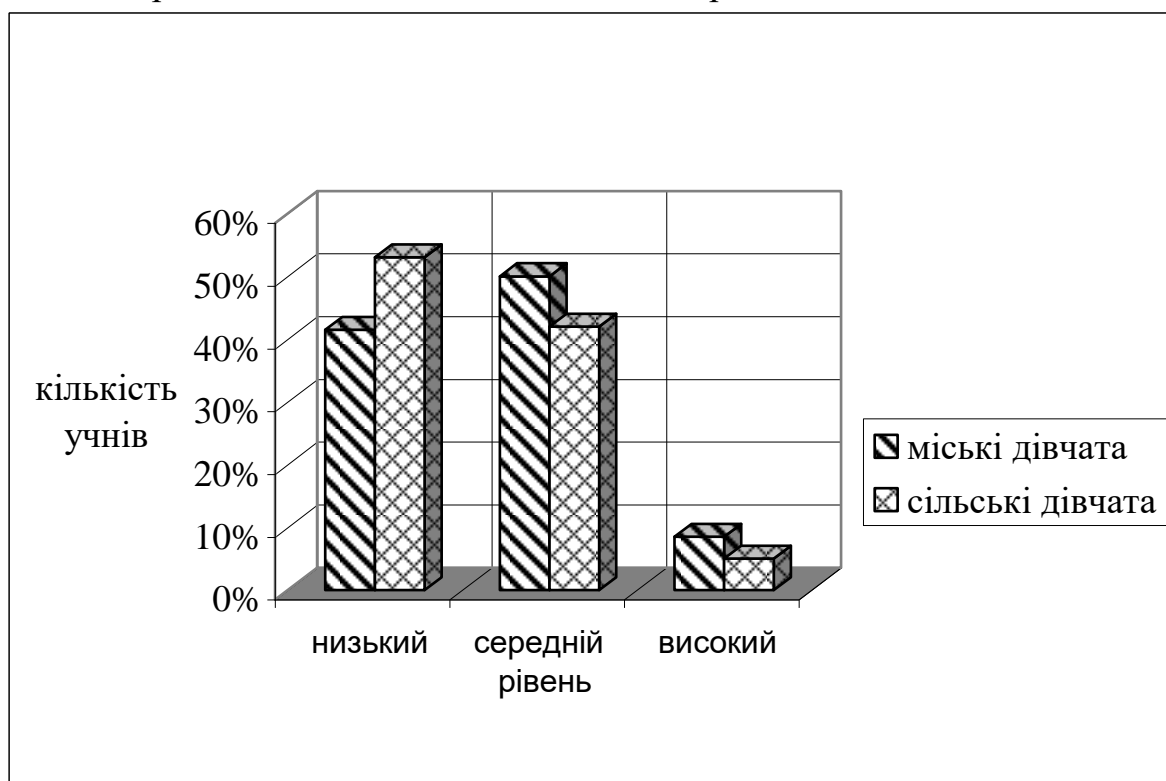


Рис. В.8 Гістограма розподілу рівня самовладання серед дівчат за методикою А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана

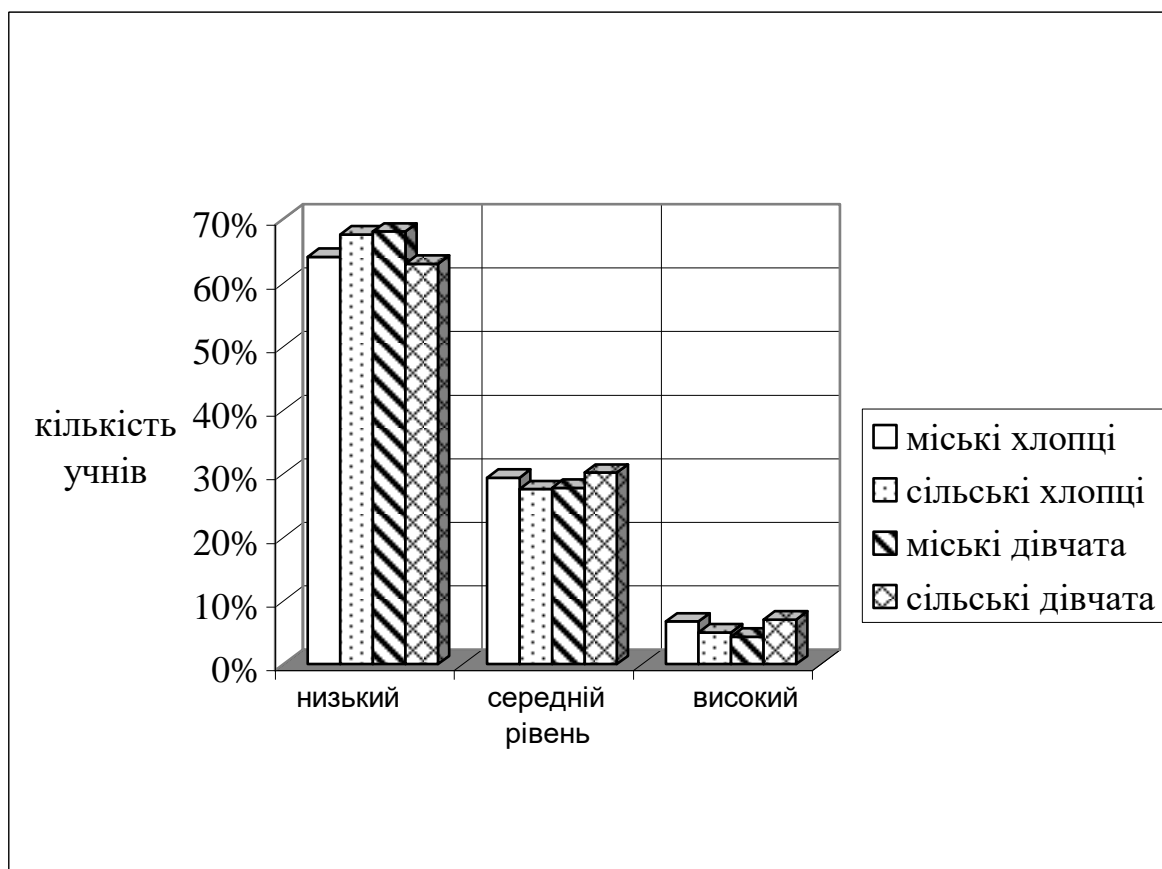


Рис. В.9 Гістограма розподілу рівня виявлення самостійності старшокласників за методикою Р. Кеттелла

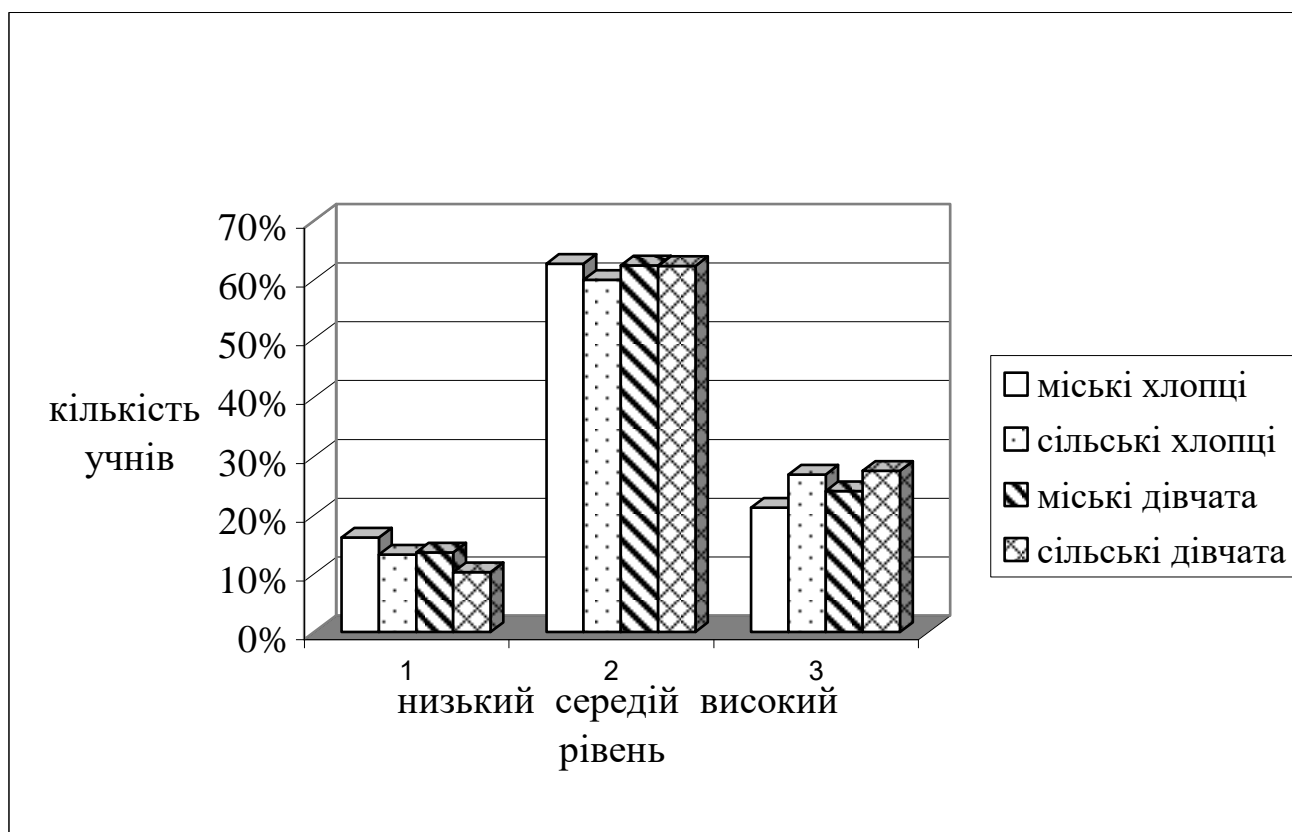


Рис. В.10 Гістограма розподілу рівня емпатійних тенденцій старшокласників за тестом-опитувальником А. Мехрабієна і Н. Епштейна

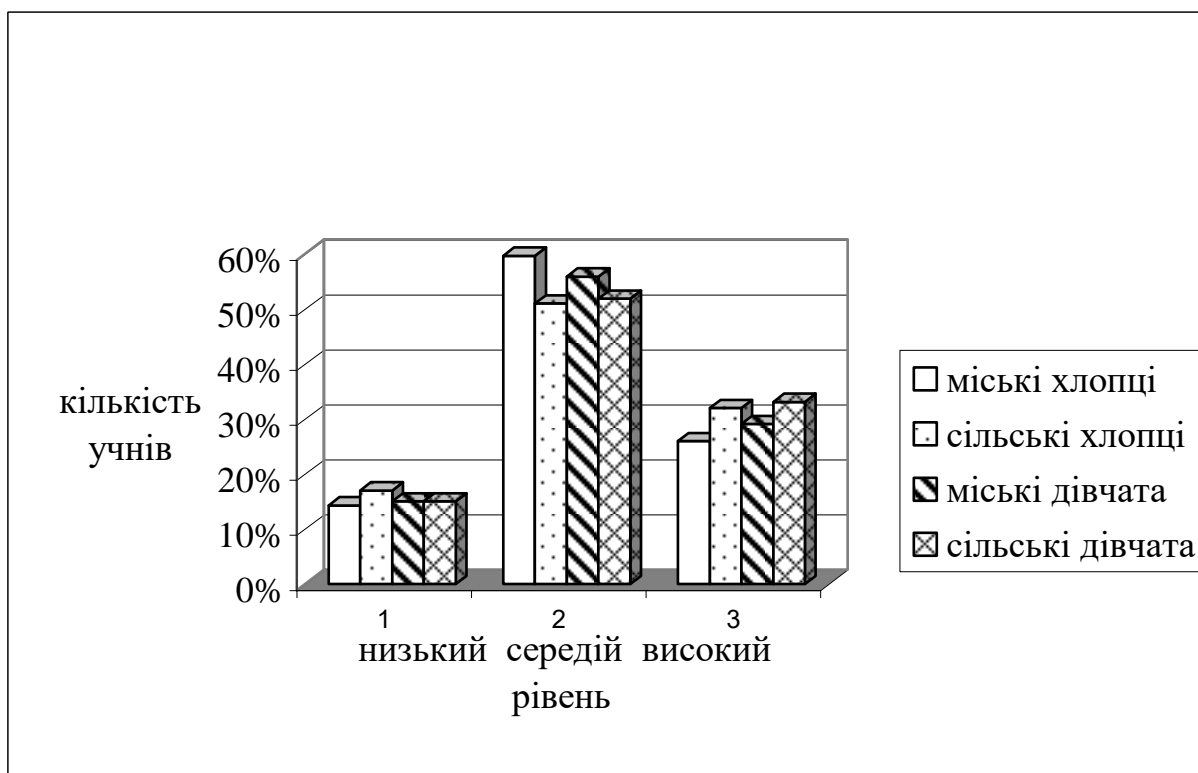


Рис. В.11 Гістограма розподілу загального рівня емпатії старшокласників за тестом-опитувальником Ю.З. Гільбуха

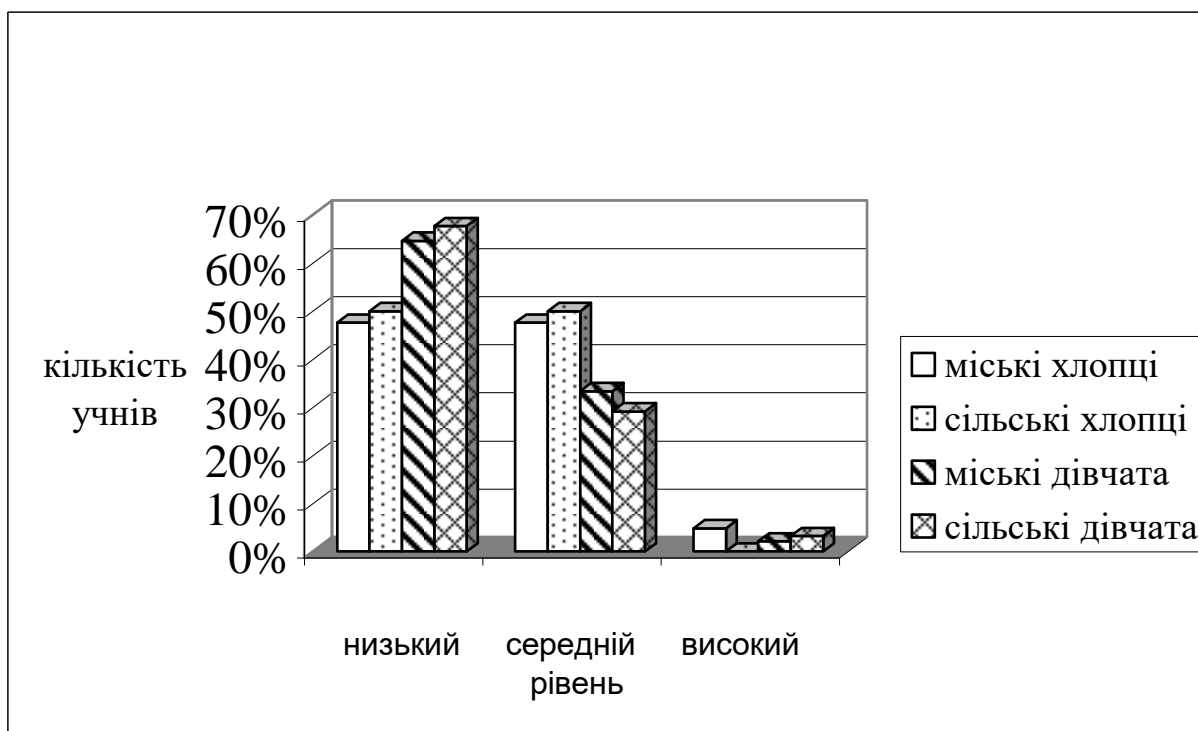


Рис. В.12 Гістограма розподілу рівня емоційної стійкості старшокласників за методикою Р. Кеттелла

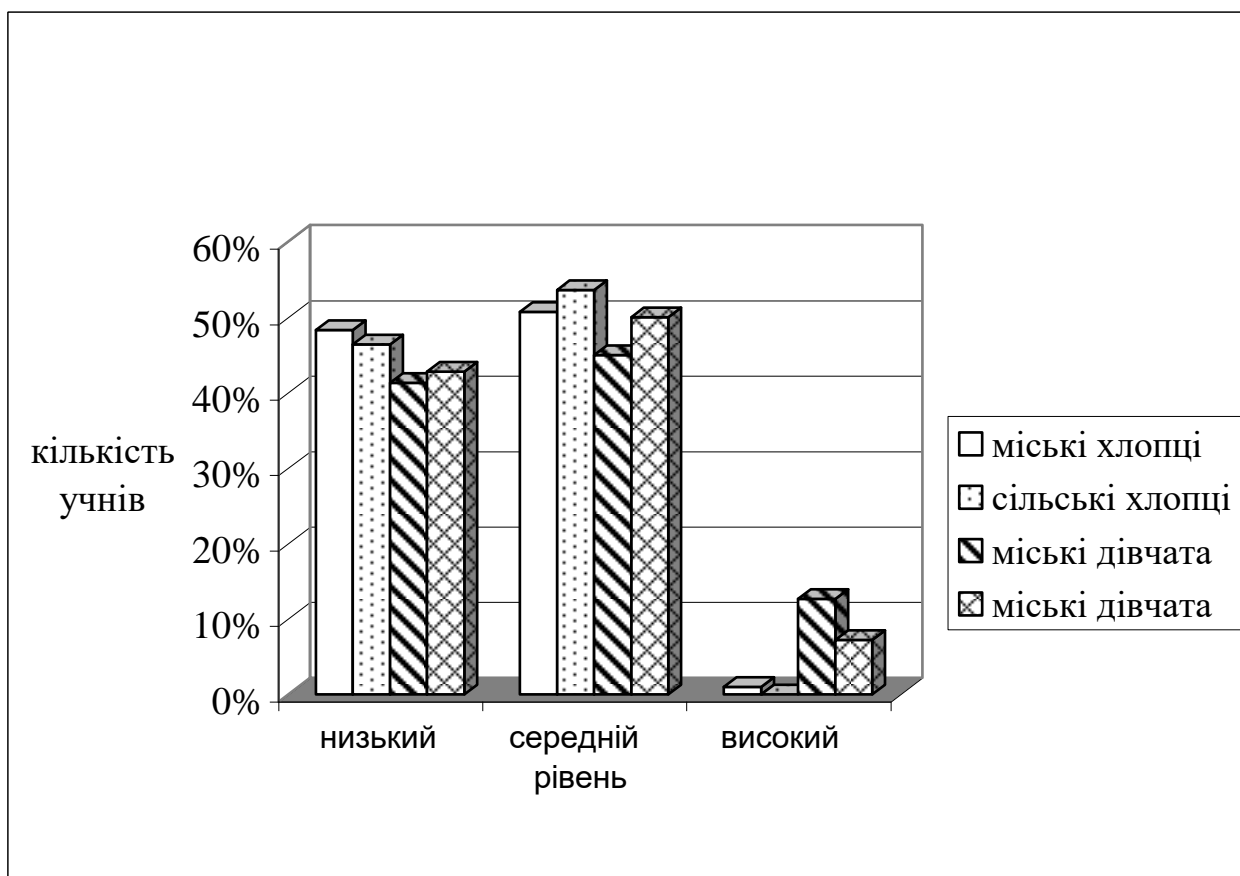


Рис. В.13 Гістограма розподілу рівня комунікабельності старшокласників за методикою Р. Кеттелла

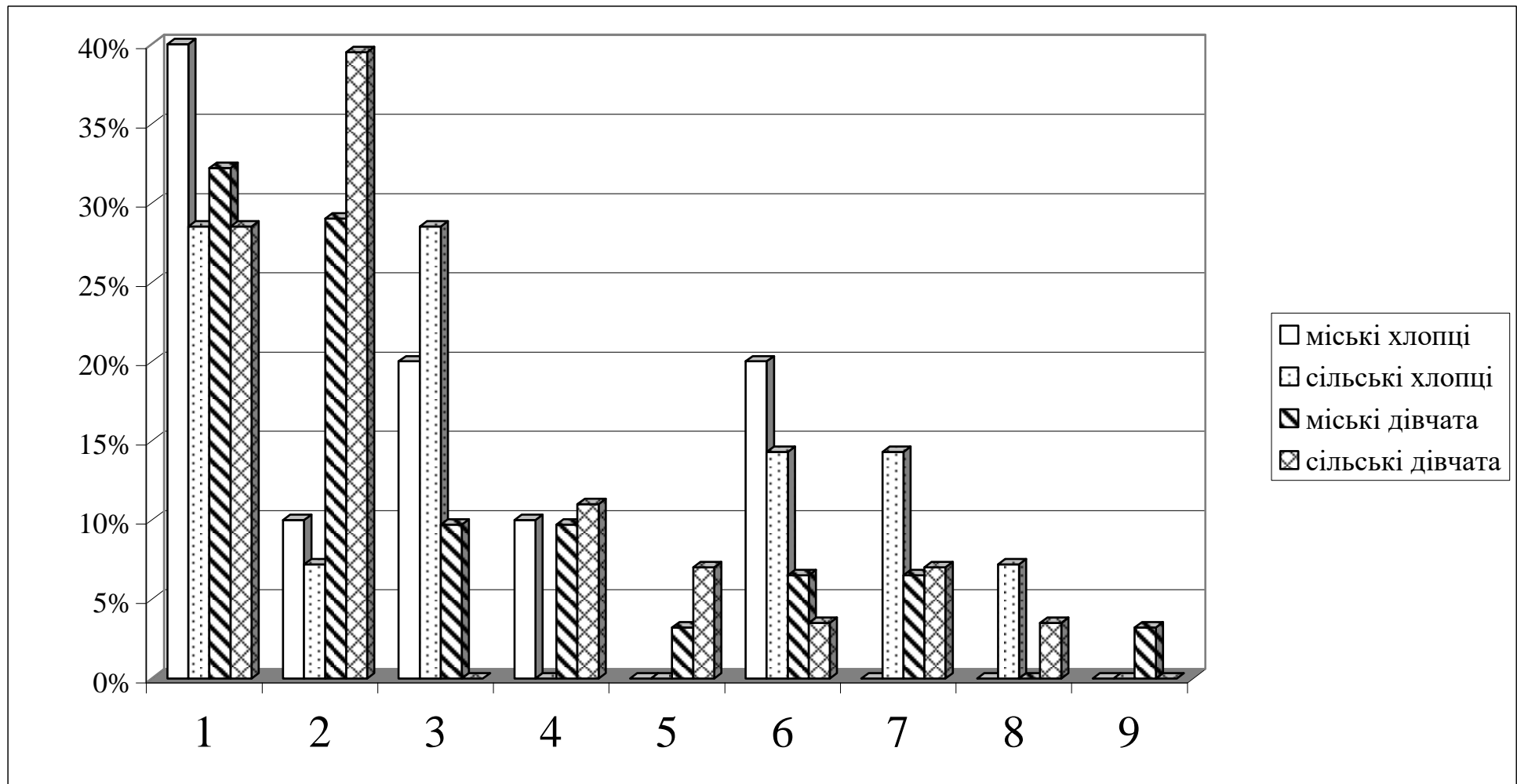


Рис. В.14 Гістограма вибору способу поведінки старшокласників за методикою К. Томаса

Примітка: 1 – компроміс, 2 – співробітництво, 3 – суперництво, 4 – пристосування, 5 – уникнення, 6 – пристосування і компроміс, 7 – співробітництво і компроміс, 8 – суперництво і співробітництво, 9 – співробітництво і уникнення.

Додаток Д

Таблиця Д.1

Особливості кореляційних зв'язків всіх елементів особистісної зрілості старшокласників стосовно подружнього життя

Групи учнів	Елементи особистісної зрілості									
		ЗУП	МЦ	VI	I	Sm	Em	ESt	K	П
Міські хлопці	ЗУП	–	0,13	0,20						
	МЦ		–		-0,35		-0,34			
	VI			–	0,37*	0,32	0,19	0,54***	0,49**	
	I				–		0,21*		0,30	
	ESt							–	0,47**	
	K								–	0,31
Міські дівчата	ЗУП	–	0,26*			0,20				
	МЦ		–			0,21				
	VI			–		0,17	0,25*	0,32*		-0,27*
	I				–			0,25*		
	Sm					–	0,28*			0,22
	ESt							–		-0,24
	K								–	0,19
Сільські хлопці	МЦ	0,05	–		0,39		-0,37			
	VI			–	0,34	0,50*		0,43	0,34	
	I				–		0,44			
	Sm					–	0,34	0,52*		0,31
	K							-0,26	–	0,36
Сільські дівчата	ЗУП	–	0,23							
	МЦ		–	0,38**						
	VI			–			0,23	0,30		
	I				–	0,19		0,24		
	Sm					–	0,43**		0,31*	0,26*
Всі учні	ЗУП	–	0,23*							
	МЦ		–		0,20*	0,20*				
	VI			–	0,18		0,18	0,49***	0,18	0,20*
	I				–			0,18		
	K								–	0,22*

Примітка: (приводяться лише значущі кореляції): ($p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$); ЗУП – система знань, уявлень, переконань; МЦ – мотиваційно-ціннісні орієнтації, VI – волява саморегуляція, I – відповідальність, Sm – самостійність, Em – емпатійність, ESt – емоційна стійкість, K – комунікабельність, П – безконфліктність.

Таблиця Д.2

Особливості кореляційних зв'язків вольових властивостей у різних групах учнів за методикою А.В. Зверкова, Е.В. Ейдмана

	Всі учні			Всі хлопці			Всі дівчата		
	V	N	So	V	N	So	V	N	So
V	–	0,77	0,64	–	0,78	0,75	–	0,73	0,54
N	0,77	–	0,57	0,78	–	0,65	0,73	–	0,46
So	0,64	0,57	–	0,75	0,65	–	0,54	0,46	–

Примітка: V – вольова саморегуляція, N – наполегливість, So – самовладання (при $p < 0,001$).

Таблиця Д.3

Особливості кореляційних зв'язків між шкалами інтернальності та відповідальності у всіх учнів

	Із	Ід	Ін	Іс	Ім	Ізд	VpG
Із	–	0,38***	0,29***	0,33***	0,32***		0,23**
Ід	0,38***	–		0,37***	0,38***	0,28**	
Ін	0,29***		–	0,49***			
Іс	0,33***	0,37***	0,49***	–	0,36***	0,18*	
Ім	0,32***	0,38***		0,36***	–	0,28**	
Ізд		0,28**		0,18*	0,28	–	
VpG	0,23**						–

Примітка: ($p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$); Із – загальна інтернальність, Ід – інтернальність у ставленні до досягнень, Ін – інтернальність в області невдач, Іс – інтернальність в області майбутніх сімейних стосунків, Ім – інтернальність стосовно міжособистісних стосунків, Ізд – інтернальність у ставленні до здоров'я; VpG – відповідальність (за тестом-опитувальником Ю.З. Гільбуха).

Таблиця Д.4

Особливості кореляційних зв'язків між шкалами інтернальності, відповідальності та вольовою саморегуляцією, наполегливістю, самовладанням у різних групах

		Із	Ід	Ін	Іс	Ім	Ізд	VpG	VpK
Міські хлопці	V	0,28		0,25	0,37*			0,48**	
	N			0,26	0,44*				
	So				0,33		0,45*		
Сільські хлопці	V		0,49*					0,39	0,33
	N		0,53*		0,38				
	So		0,56*				0,47*		
Міські дівчата	V								
	N				0,23*				
	So					0,37**			
Сільські дівчата	V							0,25*	
	N		0,21	0,23*	0,24*			0,25*	
	So					0,26*			
Всі учні	V			0,17*	0,25**			0,18*	
	N			0,19*	0,32***			0,18*	
	So				0,18*	0,17*			

Примітка: ($p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$); V – вольова саморегуляція, N – наполегливість, So – самовладання; Із – загальна інтернальність, Ід – інтернальність у ставленні до досягнень, Ін – інтернальність в області невдач, Іс – інтернальність в області майбутніх сімейних стосунків, Ім – інтернальність стосовно міжособистісних стосунків, Ізд – інтернальність у ставленні до здоров'я; VpG – відповідальність (за тестом-опитувальником Ю.З. Гільбуха); VpK – відповідальність (за методикою Р. Кеттелла).

Таблиця Д. 5

Особливості кореляційних зв'язків вольових якостей у міських хлопців

	N	So	Ід	Іс	Ім	Ізд	VpG	Sm
V	0,73***	0,71***		0,37*		0,48**		0,30
N	–	0,60***		0,44*				
So		–				0,45*		0,40*
Із			0,42*	0,61***	0,40*		0,44*	
Ід			–	0,44*	0,66***			
Ін				0,58***				
Іс				–			0,47**	
Ім					–	0,49**		

Примітка для таблиць 5-9: (p<0,1; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001); V – вольова саморегуляція, N – наполегливість, So – самовладання; Із – загальна інтернальність, Ід – інтернальність у ставленні до досягнень, Ін – інтернальність в області невдач, Іс – інтернальність в області майбутніх сімейних стосунків, Ім – інтернальність стосовно міжособистісних стосунків, Ізд – інтернальність у ставленні до здоров'я; VpG – відповідальність (за тестом-опитувальником Ю.З. Гільбуха); VpK – відповідальність (за методикою Р. Кеттелла); Sm – самостійність.

Таблиця Д.6

Особливості кореляційних зв'язків вольових якостей у сільських хлопців

	V	N	So	Із	Ід	Ізд	Ін	Ім
N	0,78***	–						
So	0,76***	0,63**	–					
Ід	0,49**	0,53**	0,66**	0,51**	–			
Іс					0,49*		0,67***	
Ізд			0,47*					0,61***
VpG				0,39*				
Sm	0,52*		0,49*	0,38		0,38		

Таблиця Д.7

Особливості кореляційних зв'язків вольових якостей у міських дівчат

	N	So	Ід	Ін	Іс	Ім	Ізд	Sm
V	0,70***	0,45***						
N	–	0,39***			0,23*			0,23*
So		–				0,37**		
Із			0,28*	0,52***		0,26*		
Ід			–		0,35**	0,25*	0,35**	
Ін				–	0,39**			
Іс					–	0,43***		
Ім						–		0,20

Таблиця Д.8

Особливості кореляційних зв'язків вольових якостей у сільських дівчат

	V	N	So	Із	Ід	Ін	Іс	Ім	VpG
N	0,71***	–							
So	0,50****	0,45**	–						
Ід				0,39**	–				
Ін		0,23*		0,37**		–			
Іс		0,24*			0,39**	0,51****	–		
Ім			0,26*	0,33**	0,28*		0,40****	–	
Ізд					0,40****			0,27*	
Sm								0,17	
VpG	0,25*	0,25*							–
VpK									0,46****

Таблиця Д.9

Особливості кореляційних зв'язків безконфліктності і комунікабельності з іншими елементами регулятивно-поведінкового компонента ОЗ щодо подружнього життя

Риси сім'янина	Місто				Село				Всі учні	
	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		П	К
	П	К	П	К	П	К	П	К		
N			-0,33**		-0,30				-0,27**	
So						0,29				
Із		0,42*						0,23*		0,25**
Ід	-0,35				-0,28				-0,23*	
Ін					0,32					
Іс		0,34								
Ізд		0,35					-0,31**	0,18		0,19*
Ім			-0,19						-0,17	
VpG						-0,40*				
VpK	0,62***	0,35			0,45*			-0,20		
Sm			0,22		0,31		0,26*	0,31*		
П		0,31				0,36				0,22*
К	0,31				0,36				0,22*	

Додаток Ж

Примітка: \longleftrightarrow – $p < 0,001$; \longleftrightarrow – $p < 0,01$; \longleftrightarrow – $p < 0,05$;
 світлішим кольором позначений слабкий кореляційний зв'язок $p < 0,1$;

Sm – самостійність, V – вольова саморегуляція, N – наполегливість, So – самовладання, VI – вольова саморегуляція, I – відповідальність, Sm – самостійність, Em – емпатійність, ESt – емоційна стійкість, K – комунікабельність.

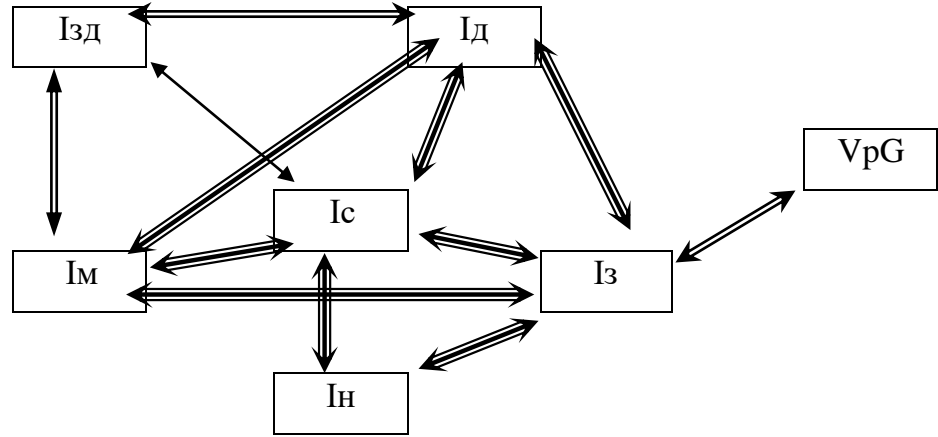


Рис. Ж.1 Кореляційні плеяди взаємозв'язків між шкалами інтернальності та відповідальності у всіх старшокласників.

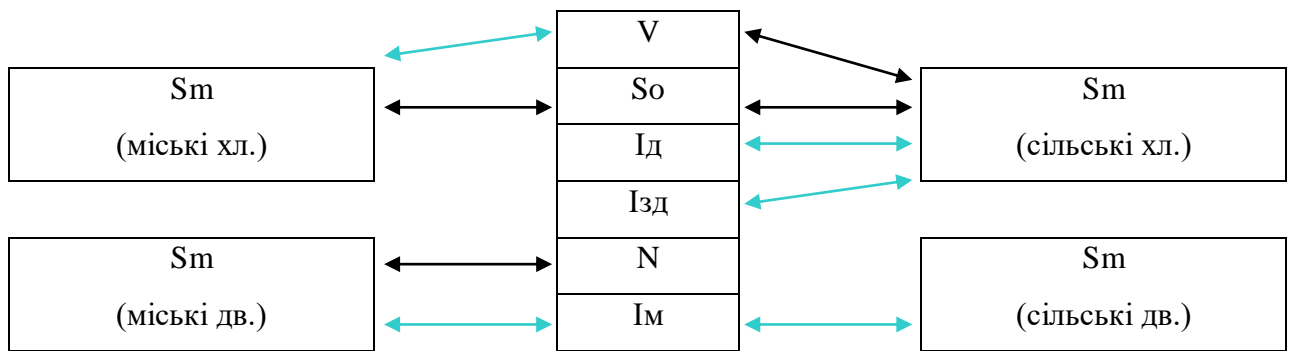


Рис. Ж.2 Особливості кореляційних зв'язків між самостійністю та іншими вольовими якостями у різних групах учнів.

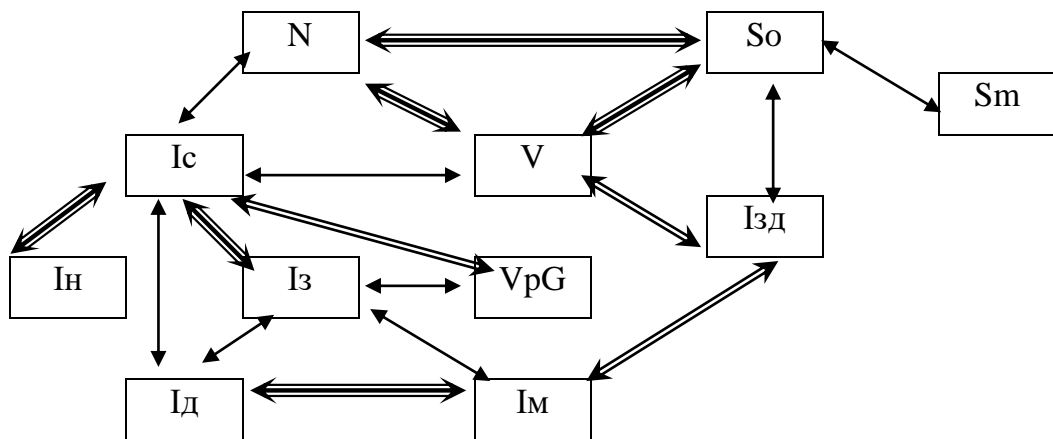


Рис. Ж.3 Кореляційні плеяди взаємозв'язків між вольовими якостями у міських хлопців.

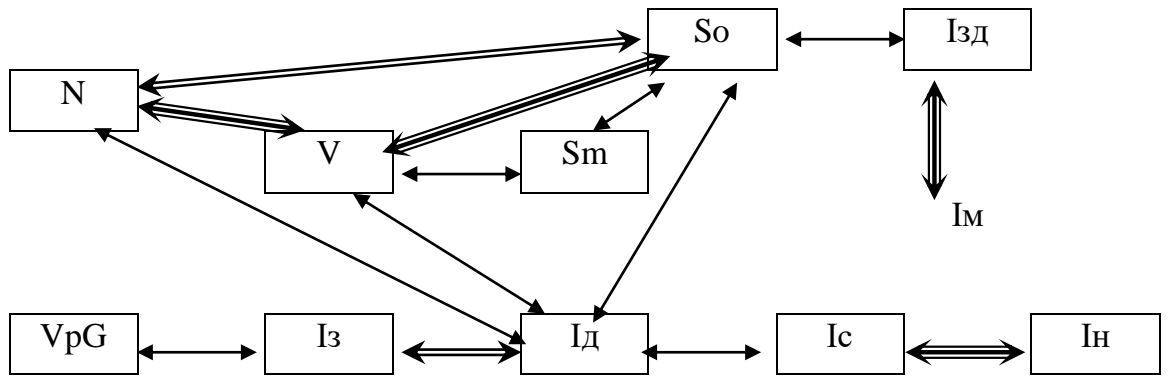


Рис. Ж.4 Кореляційні плеяди що виражають особливості взаємовпливу між вольовими якостями у сільських хлопців.

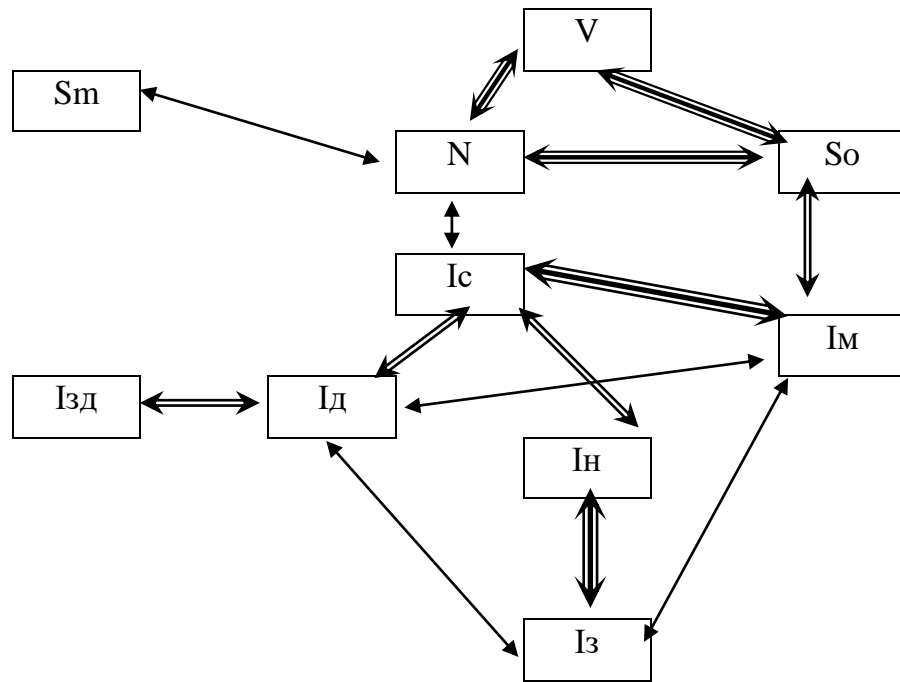


Рис. Ж.5 Кореляційні плеяди взаємозв'язків між вольовими якостями у міських дівчат.

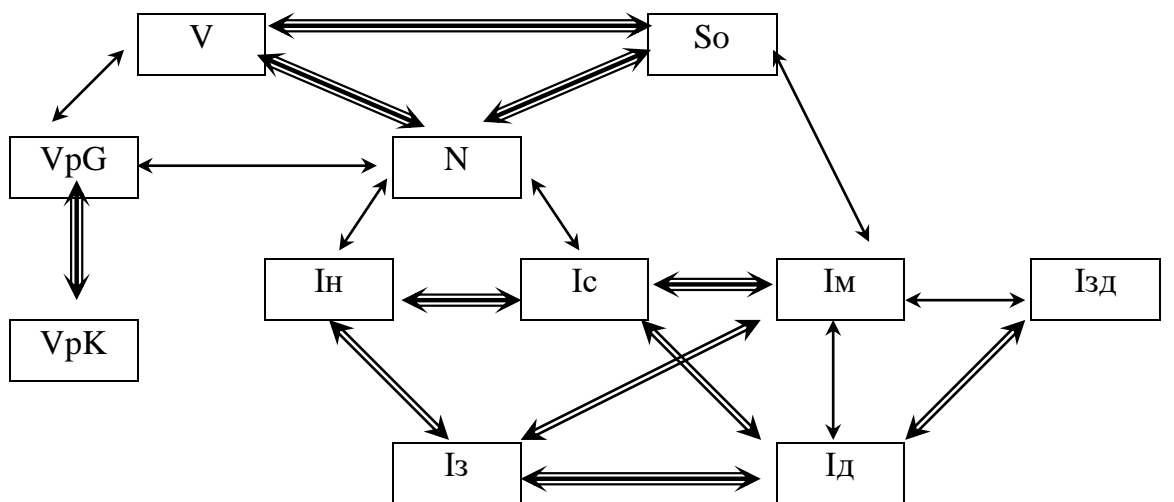


Рис. Ж.6 Кореляційні плеяди взаємозв'язків між вольовими рисами у сільських дівчат.

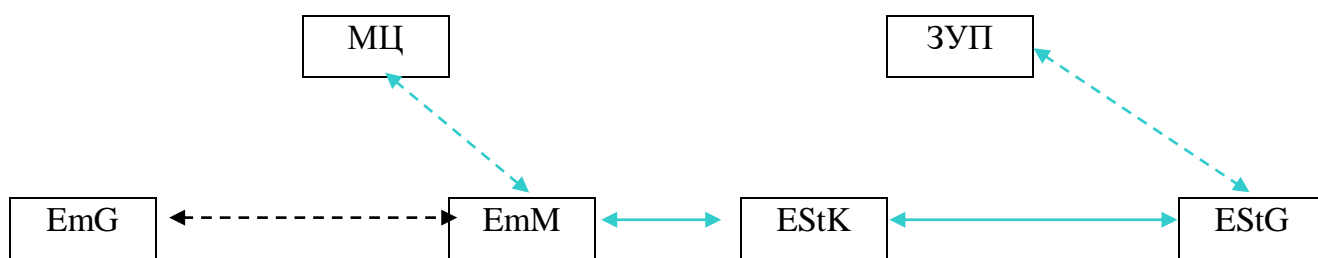


Рис. Ж.7 Особливості кореляційних зв'язків між емоційною стійкістю, емпатійністю, мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та когнітивною сферою міських хлопців.

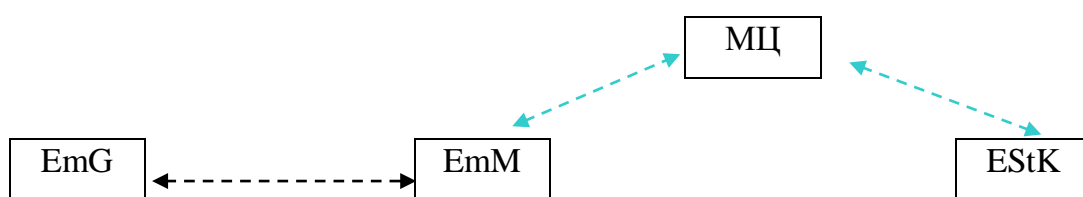


Рис. Ж.8 Особливості кореляційних зв'язків між емоційною стійкістю, емпатійністю, мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та когнітивною сферою сільських хлопців.

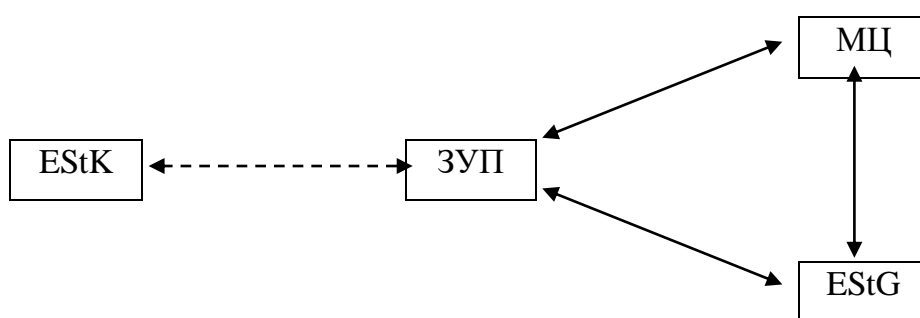


Рис. Ж.9 Особливості кореляційних зв'язків між емоційною стійкістю, емпатійністю, мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та когнітивною сферою міських дівчат.

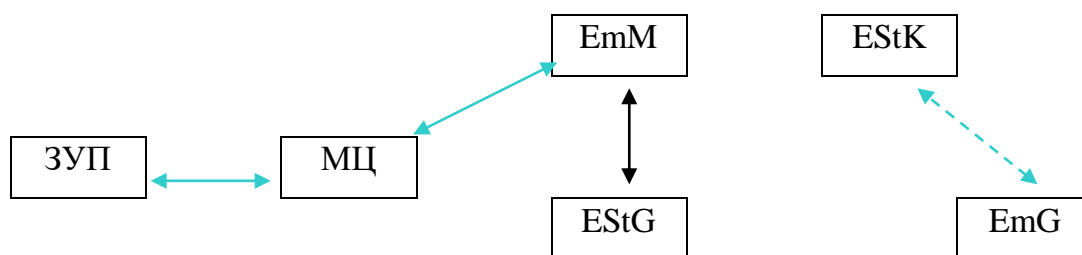


Рис. Ж.10 Особливості кореляційних зв'язків між емоційною стійкістю, емпатійністю, мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та когнітивною сферою сільських дівчат.

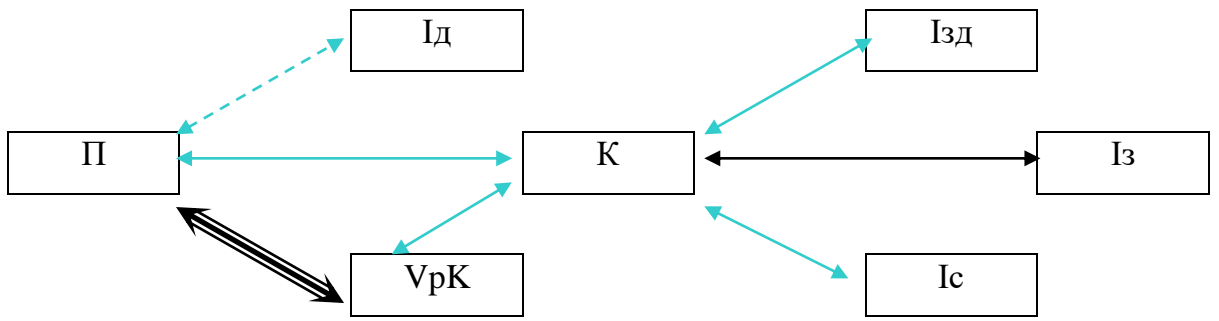


Рис. Ж.11 Особливості кореляційних зв'язків між показниками безконфліктності (П), комунікабельності (К) та показниками вольової саморегуляції (V, N, So), відповідальності (I, Vp), самостійності (Sm) у міських хлопців.

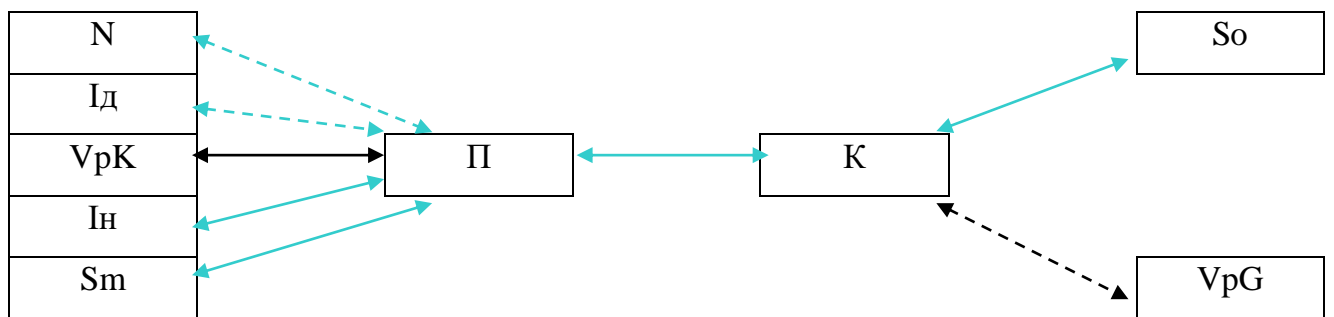


Рис. Ж.12 Особливості кореляційних зв'язків між показниками безконфліктності (П), комунікабельності (К) та показниками вольової саморегуляції (V, N, So), відповідальності (I, Vp), самостійності (Sm) у сільських хлопців.

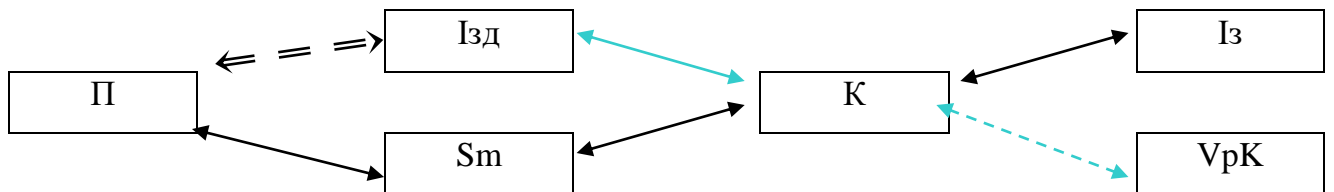


Рис. Ж.13 Особливості кореляційних зв'язків між показниками безконфліктності (П), комунікабельності (К) та показниками вольової саморегуляції (V, N, So), відповідальності (I, Vp), самостійності (Sm) у сільських дівчат.

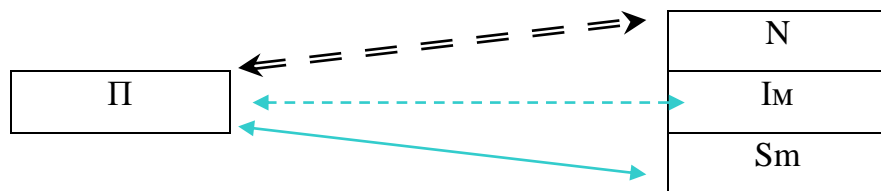


Рис. Ж.14 Особливості кореляційних зв'язків між показниками безконфліктності (П), комунікабельності (К) та показниками вольової саморегуляції (V, N, So), відповідальності (I, Vp), самостійності (Sm) у міських дівчат.

Додаток 3

Таблиця 3.1

Критерії оцінки та показники сформованості особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя

особистісна зрілість старшокласників щодо подружнього життя		
когнітивний компонент	емоційно-мотиваційно-ціннісний	регулятивно-поведінковий компонент
<p>Критерії: розуміння своїх якостей та якостей, властивих іншому партнеру, міжособистісної активності, необхідних умов щасливого подружнього життя тощо. Усвідомлена потреба у щасливому подружньому житті, що спонукає діяти згідно зі своїми ціннісними орієнтаціями. Розуміння необхідності узгодження інтересів, переконань, поглядів, думок, мотивів, ціннісних орієнтацій в умовах подружнього життя.</p> <p>Показники: вияви пізнавальної та міжособистісної активності; прагнення до знань своїх особливостей (самоусвідомлення, самопізнання) з метою перевірки правильності своїх думок, уявлень про себе та інших, що має вираження у орієнтовних реакціях, зовнішніх виявах інтересів стосовно знань про себе та інших, а також відповідності себе еталонам.</p>	<p>Критерії: наявність реально-діючих мотивів вибору партнера та створення шлюбу, а також морально-етичних шлюбно-сімейних взаємин як цінностей. Емоційна стійкість, проникнення в переживання іншої людини, прагнення допомоги, високої взаємної оцінки, взаємоповаги, наявність зрілих стійких мотивів побудови подружнього життя.</p> <p>Показники: Емоційна врівноваженість та розсудливість; доброзичливість, вираження жалю, чуйності, милосердя, готовності прийти на допомогу, що свідчить про властиву досліджуваним емпатійність (співпереживання, співчуття). Відповіді, у яких чітко вказані зрілі мотиви та цінування подружнього життя, вираження інтересу до проблеми шлюбу, подружніх взаємин під час обговорення.</p>	<p>Критерії: здатність до формулювання цілей, до послідовного самовдосконалення внаслідок співвідношення індивідуальних якостей з еталонними, до внутрішніх зусиль долати труднощі, витримка; усвідомлення й оцінка власних дій, психічних процесів і станів; вміння перевірити свої судження та здійснювати у різних формах самоперевірку діяльності; здатність регулювати та виправляти ситуацію, поведінку; схильність до комунікації, встановлення контактів; сприйняття та розуміння партнера; вміння толерантно розв'язувати конфлікти.</p> <p>Показники: визначення цілей, розробки планів, сприйнятливості, що сприяє поглибленню знань про себе, встановлення відповідності індивідуальних особливостей еталонним (відповідальності, комунікабельності, емпатійності та ін.), а також вияви емоційної стійкості, урівноваженості, витримки, послідовності; вміння помітити, виділити, виправити свої дії. Виявлення уваги не лише до своїх інтересів, а й поваги до інших; схильність до виважування у розв'язанні конфліктів, виборі способів розв'язання конфліктних ситуацій; легке встановлення контактів і міжособистісних зв'язків; наявність толерантності у комунікативному взаємодіянні. Приклади досягнення мети (наполегливість); схильність брати на себе відповідальність за розв'язання власних проблем; самостійність у прийнятті рішень; точність, пунктуальність, послідовність особистості у виконанні обов'язків. Постійний "звіт" (рефлексія) особистості перед собою про потрібні дії, форми поведінки; саморегуляція з метою самоперетворення у плані підготовки себе до подружнього життя.</p>

Таблиця 3.2

Характерні показники виділених рівнів особистісної зрілості (ОЗ) старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Складники ОЗ	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	2	3	4
Когнітивний компонент (система знань, уявлень, переконань)	Розвинене самопізнання, чітка система знань про сім'ю, про найнеобхідніші риси сім'янина, уявлення про необхідні умови для щасливого сімейного життя, про стосунки між шлюбними партнерами тощо. Вони переконані, що сім'я це невід'ємна частина їхнього майбутнього життя, тобто мають позитивне ставлення до майбутнього шлюбу.	Недостатньо розвинуте знання своїх окремих ситуативних образів, самопізнання та самоусвідомлення свого місця в міжособистісних та сімейних взаємостосунках. Мають неглибокі знання, уявлення та переконання стосовно рис сім'янина. Вони визнають, що не зовсім готові до вступу у шлюб та створення сім'ї.	Нечіткі уявлення про себе та еталонні якості, властиві партнерам. Вікова потреба у самопізнанні та самовдосконаленні практично не усвідомлюється, як наслідок – неадекватна самооцінка та сприймання зовнішніх факторів, які впливають на становлення та розвиток особистості. Майже відсутній самоаналіз.
Емоційно-мотиваційно-ціннісний компонент (система ціннісних орієнтацій та мотивів, емпатійність, емоційна стійкість)	Розвинені емоційно-ціннісне самоставлення та ставлення до здійснення вибору. Критеріальний склад еталонних мотивів і ціннісних орієнтацій щодо подружнього життя – стійкий (особистість цілеспрямована та пробуджує цілеспрямованість у інших, наполегливо досягає мети). За результатами дослідження у поведінці і діяльності учнів виявляються внутрішні мотиви (самоствердження, самовираження, само-реалізація). Вони розуміють емоційний стан, проникають в переживання іншої людини; завжди готові прийти на допомогу іншому. Добре розвинена особистісна рефлексія та емпатійність. Характерна врівноваженість, розсудливість, емоційна стійкість.	Мотивами поведінки є лише особисті мотиви, тобто не враховуються мотиви учасників взаємодії. Шкала цінностей недостатньо стійка. Наполегливі у досягненні поставленої мети, але не виявляють впливу на інших у цьому напрямку активності. Емоційно-ціннісне самоставлення та ставлення до здійснення вибору недосить розвинені. Досить стійка увага до думок і переживань інших людей. Вибірково виявляється схильність відгукуватися на настрої інших, співпереживати й співчувати. В емоціях не завжди виявляється врівноваженість.	Нерозвинені емоційно-ціннісне самоставлення та мотивація, вони характеризуються егоцентричною спрямованістю, користолобством. Мотиви та ціннісні орієнтації нестійкі. Низька емоційність, ознаки загальмованості, часом емоційної неврівноваженості та імпульсивності, підвищеної роздратованості, нереалістичності в поглядах, відсутності прагнення бути зрозумілим для інших, завойовувати симпатію.
Регулятивно-поведінковий компонент (вольова	Включеність у поведінку результатів самопізнання та емоційно-мотиваційно-ціннісного ставлення (послідовні у поглибленні знань про себе, постійно звіряють свої якості з еталонними, роблять спроби відкоригувати свої мовлення і поведінку з метою урівноваження	На шляху до мети можуть зупинитися на перешкодах, увагу відвертають яскраві спокуси та альтернативи. Є інтерналами у значущих сферах діяльності. Намагаються обмежувати свою спонтанність, довільно контролюють емоційні стани	Прихована саморегуляція та самокорекція поведінки – відсутня відповідність діяльності між мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та поведінкою. Регулюється переважно вимогами старших, зовнішніми

1	2	3	4
<p>саморегуляція, відповідальність, самостійність, безконфліктність, комунікабельність)</p>	<p>себе і вияву витримки). Досить розвинена вольова саморегуляція поведінки, відповідальність, самоконтроль, наполегливість та самовладання (розвинута здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами шляхом встановлення зворотніх зв'язків, оцінювати і виправляти свої дії).</p> <p>Відсутній переважаючий спосіб поведінки в конфліктній ситуації. Поеднуються кілька способів, наприклад: компроміс із співробітництвом, компроміс із пристосуванням тощо. Здійснюють правильний вибір способу спілкування у відповідності до ситуації. Легко встановлюють емоційний контакт, передбачають емоційні реакції партнера та самостійно долають труднощі, що виникли під час спілкування.</p> <p>Стійка сила намірів учнів: прагнуть до активного здійснення розпочатої справи.</p> <p>Свідомо дотримуються моральних принципів та правових норм. Самостійно вирішують всі питання, не звертаючись за допомогою до інших.</p> <p>Висока здатність здійснювати діяльність в умовах, що дезорганізують її. Характерні для них – внутрішній спокій, упевненість у собі, підвищена готовність до сприймання нового, непередбаченого.</p> <p>У поведінці послідовні, врівноважені, розсудливі, рішучі, діють відповідно до своєї позиції, тобто тверда і послідовна лінія поведінки у спілкуванні, у взаєминах.</p> <p>Характерним є прагнення зберегти свої базові якості незалежно від ситуації, дотримання своєї життєвої стратегії, зміцнення позитивного ставлення до себе.</p>	<p>та реакції, добре самовладають в знайомих та стандартних ситуаціях. Намагаються не створювати складних ситуацій та уникати їх.</p> <p>Переважаючим способом розв'язання конфліктної ситуації є один з нижче перелічених: або співробітництво, або компроміс, або уникнення, або пристосування. Вміють свідомо керувати своєю поведінкою та діяльністю, але в саморегуляції відчувається вплив емоцій, настроїв, не завжди послідовні в поведінці, вибірково активні. Самостійні у вирішенні питань, які викликають у них особистий інтерес.</p> <p>Впевнені у собі, але під тиском впливових для них осіб розгублюються, не зберігають свою позицію.</p> <p>Під час спілкування інколи бракує лаконічності, логічності, не завжди передбачають емоційні реакції партнера. Відсутня чітка диференціація способів поведінки відповідно до обставин, умов.</p>	<p>стимулами та спонуканнями. Спостерігається конфліктність та екстернальність (не бачать зв'язку між своїми діями та вагомими подіями в їхньому житті і вважають, що більшість подій є випадковими та залежать від дій інших людей).</p> <p>Переважаючим способом поведінки в конфліктній ситуації є суперництво. Вважають, що самостійність, відповідальність не є головними в сімейному житті або спостерігається виявлення конформності. Інколи вирішують труднощі самі, але найчастіше звертаються за допомогою до інших.</p> <p>Чутливі, імпульсивні, вразливі, невпевнені в собі, непослідовні в поведінці, а отже, не вдаються до самоперевірки. Знижений фон активності і працездатності.</p> <p>Відсутня логіка та зрозумілість при висловлюванні думок; не відчувають потреби підтримувати розмову з співбесідниками, а отже, намагаються обмежити коло осіб, з якими спілкуються.</p>

Додаток К

Таблиця К.1

Рівень розвитку ОЗ щодо подружнього життя до розвивального експерименту. Констатувальний 1-ий “зріз”

ОЗ	Експериментальна група			Контрольна група		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Хлопці	-	80%	20%	-	83%	17%
Дівчата	-	75%	25%	-	74%	26%
Всього	-	76%	24%	-	76%	24%

Таблиця К.2

Зміни елементів рівня особистісної зрілості щодо подружнього життя в учнів раннього юнацького віку у ході розвивального експерименту

Елементи ОЗ щодо подружнього життя	Рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Когнітивна сфера	Високий	-	-	18	72	18	72	2	8	5	20	3	12
	Середній	20	80	7	28	13	52	13	52	14	56	1	4
	Низький	5	20	-	-	5	20	10	40	6	24	4	16
Мотиваційно-ціннісні орієнтації	Високий	-	-	16	64	16	64	-	-	1	4	1	4
	Середній	18	72	8	32	10	40	16	64	10	40	6	24
	Низький	7	28	1	4	3	24	9	36	14	56	5	20
Емпатійність	Високий	2	8	9	36	7	28	-	-	2	8	2	8
	Середній	9	36	16	64	7	28	14	56	16	64	2	8
	Низький	14	56	-	-	14	56	11	44	7	28	4	16
Емоційна стійкість	Високий	2	8	6	24	4	16	2	8	3	12	1	4
	Середній	5	20	15	60	10	40	13	52	18	72	5	20
	Низький	18	72	4	16	14	56	10	40	4	16	6	24
Вольова саморегуляція	Високий	-	-	8	32	8	32	2	8	2	8	-	-
	Середній	16	64	15	60	1	4	20	80	19	76	1	4
	Низький	9	36	2	8	7	28	3	12	4	16	1	4
Відповідальність	Високий	-	-	5	20	5	20	1	4	1	4	-	-
	Середній	15	60	18	72	3	12	21	84	21	84	-	-
	Низький	10	40	2	8	8	32	3	12	3	12	-	-
Самостійність	Високий	-	-	7	28	7	28	-	-	-	-	-	-
	Середній	3	12	14	56	11	44	7	28	11	44	4	16
	Низький	22	88	4	16	18	72	18	72	14	56	4	16
Комунікабельність	Високий	1	4	9	36	8	32	-	-	2	8	2	8
	Середній	9	36	16	64	7	28	17	68	18	72	1	4
	Низький	15	60	-	-	15	60	8	32	5	20	3	12
Безконфліктність	Високий	4	16	20	80	16	64	3	12	3	12	-	-
	Середній	17	68	5	20	12	48	17	68	18	72	1	4
	Низький	4	16	-	-	4	16	5	20	4	16	1	4

Додаток Л

НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА “ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО СІМ’ЯНИНА”

Частина І. Робота шкільного психолога з учнями

Вид роботи / Дата	Форми організації / Напрямки роботи	Тема	Мета	Завдання	Методи і техніки
1	2	3	4	5	6
Індивідуальне консульт. / Кожного четверга.	Консультативний день / будь-який компонент.	Вільна тема.	Надати індивідуальну допомогу учням за звертанням.	1. Вивчити проблему звертання. 2. Рекомендації з конкретної проблеми.	Бесіда
Просвіта / Протягом року.	Стінгазета / Когнітивний компонент.	Вільна тема.	Надати учням (батькам і вчителям) необхідну та корисну інформацію за різною тематикою.		Повідомлення
Психологічна просвіта + психодіагностика / 10.09.04 – Пт., урок 0.	Урок-бесіда (класна година) / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний компоненти.	1. Вступ до курсу “Особистість майбутнього сім’янина”.	Ознайомлення з теоретичною та практичною частиною курсу.	1. Розкрити учням мету, завдання, структуру курсу. 2. Націлити на важливість курсу. 3. Мотивувати на вивчення курсу.	Повідомлення
16.09.04.	Психологічна студія.	2. Мотиви одруження та вибору шлюбного партнера.	Здійснити психодіагностику учнів.	Психодіагностика учнів щодо виявлення мотивів одруження та вибору шлюбного партнера.	Діагностика
Психологічна просвіта + психодіагностика / 17.09.04.	Урок-бесіда (класна година) / Когнітивний, емоц.-мотив.-ціннісний к-ти.	3. Мотив як рушійна сила в житті людини.	Впорядкувати мотиви учнів та виявити їх вплив на розвиток ОЗ щодо подружнього життя.	1. Обговорення обраних мотивів щодо вибору супутника життя та шлюбного партнера. 2. Виділити та охарактеризувати мотиви одруження та ранніх сексуальних стосунків.	Бесіда

1	2	3	4	5	6
23.09.04.	Психологічна студія.	4. Ціннісні орієнтації учнів щодо ПЖ .	Здійснити психодіагностику учнів.	Психодіагностика учнів щодо виявлення (на основі адаптованих опитувальників [56], [119] та методики “Ціннісних орієнтацій” М. Рокіча [103], [180]: життєвих ціннісних орієнтацій; цінностей сімейного життя.	Діагностика
Психологічна просвіта + психодіагностика / 24.09.04.	Урок-бесіда (класна година) / Когнітивний, емоц.-мотив.-ціннісний к-ти.	5. Ціннісні орієнтації в житті людини.	Націлити учнів на важливість ціннісних орієнтацій.	1. Зазначити важливість розвитку ціннісних орієнтацій та їхній вплив на інші сфери життя молоді. 2. Психодіагностика учнів щодо виявлення спрямованості ціннісних орієнтацій учнів.	Бесіда
30.09.04.	Психологічна студія.	6. Особистісні якості.	Здійснити психодіагностику учнів.	Психодіагностика учнів щодо виявлення рівня розвитку комунікабельності та безконфліктної поведінки, самостійності, відповідальності та емоційної стійкості [13], [158], [199], [217], [235].	Діагностика
Психологічна просвіта + психодіагностика / 1.10.04 – Пт., урок 0.	Урок-бесіда (класна година) / Усі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	7. Комунікабельність.	Зорієнтувати учнів щодо розвитку комунікабельності.	1. Розкрити важливість розвитку комунікабельності та її вплив на інші сфери життя молоді. 2. Аналіз діагностичних результатів учнів щодо виявлення рівня розвитку комунікабельності та безконфліктної поведінки. 3. Вправа “Що таке конфлікт” [42].	Бесіда
7.10.04.	Урок-бесіда (Психологічна студія) / Когнітивний, емоц.-мотив.-ціннісний к-ти.	8. Емоційні основи в побудові взаємостосунків.	Розкрити динаміку емоційних стосунків в життєдіяльності людини.	1. Виділити та ознайомити учнів з поняттями емпатія і емоційна стійкість. Обґрунтувати їх важливість у життєвих та сімейних ситуаціях. 2. Аналіз діагностичних результатів учнів щодо рівня розвитку емоційної стійкості. 3. Психодіагностика емпатії та аналіз.	Бесіда, діагностика
Просвіта + психодіагностика / 8.10.04.	Урок-бесіда (класна година) / Усі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	9. Вольові риси особистості.	Здійснити психодіагностику учнів.	Психодіагностика учнів щодо виявлення рівня розвитку вольової саморегуляції, наполегливості та самовладання [158].	Діагностика
14.10.04.	Урок-бесіда (Психологічна студія) / Всі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	10. Вольові риси особистості.	Зорієнтувати учнів щодо вольових рис особистості та рівня їхнього розвитку.	1. Познайомити учнів з особливостями вольової сфери. 2. Аналіз діагностичних результатів учнів щодо рівня розвитку вольових рис (самостійності, відповідальності, вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання).	Бесіда

1	2	3	4	5	6
Психологічна просвіта + психодіагностика / 15.10.04.	Урок-бесіда (класна година) / Всі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	11. Вольові риси особистості (продовження).	Зорієнтувати учнів щодо вольових рис особистості та рівня їх розвитку.	1. Скерувати учнів на необхідність розвитку вольових рис. 2. Психодіагностика відповідальності та аналіз результатів.	Бесіда, діагностика
Психологічна просвіта / 22.10.04 – Пт., урок 0.	Урок-диспут, дискусія (класна година) / Всі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	12. Відповідальність та вольова саморегуляція – необхідні риси сім'янина.	Розкрити зміст виділених понять та спрямувати дії учнів на розвиток вольових рис.	1. Виділити поняття: відповідальність, вольова саморегуляція, наполегливість, стійкість, самостійність та зазначити їхні особливості. 2. Окреслити шляхи розвитку відповідальності та вольової саморегуляції старшокласників.	Дискусія
Корекційно-розвивальна робота (гурток) / Протягом року (17 занять).	Психологічна студія / Усі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	“Особистість майбутнього сім'янина”.	Здійснити розвиток структурних елементів ОЗ старшокласників щодо подружнього життя, що дозволить їм вільно виражати свої емоції, регулювати свою поведінку та ефективно взаємодіяти з іншими. Внаслідок цього зросте рівень особистісної зрілості.	1. Збагатити систему знань про особистісні риси сім'янина. 2. Визначити індивідуальні особливості та можливості старшокласників (напр., поділитися досвідом або навчитися знайомитись та розпочинати бесіду із представником протилежної статі). 3. Виробити адекватні мотиви, ціннісні орієнтації та установки учнів щодо прийняття рішень, вибору шлюбного партнера та створення сім'ї. 4. Розвинути навички міжстатевого, а також безконфліктного спілкування. 5. Усвідомити свою відповідальність як майбутнього сім'янина. 6. Розвинути навички самоаналізу та саморегуляції поведінки.	(тренінг – 1 заняття = 80 - 100 хв.)
21.10.04.	Когнітивний, регулятивно-поведінковий к-ти.	13. Знайомство.	Знайомство і саморозкриття учасників групи, створення позитивної атмосфери.	1. Навчити учнів працювати в умовах тренінгу. 2. Вироблення та прийняття правил роботи у групі. 3. Організувати процес самосприйняття та самопізнання.	Презентація
28.10.04; 4.11.04; 11.11.04; 18.11.04; 25.11.04.	Когнітивний, поведінковий компоненти.	14-18. Вчимося безконфліктно спілкуватися.	Ознайомити з основними принципами спілкування та розвинути навички ефективної взаємодії з протилежною статтю.	1. Розвинути навички працювати у групі та розвиток вміння активно слухати. 2. Вчити різноманітним прийомам вербального і невербального спілкування. 3. Розвинути позитивне ставлення до близьких та	Вправи, рольові ігри та ситуації

1	2	3	4	5	6
				розвинути здатність до розуміння інших людей. 4. Навчити самостійно формувати взаємини з іншими та керувати ними. Осмислити взаємодію з позиції партнерства та співробітництва. 5. Розвинути вміння спілкуватися в конфлікті.	
2.12.04; 9.12.04; 16.12.04.	Емоційно-мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий компоненти.	19-21. Мотивація і ціннісні орієнтації .	Систематизувати мотиви, ціннісні орієнтації учнів та розвинути позитивне ставлення щодо подружнього життя.	1. Актуалізація мотивації учнів для розвитку їхньої особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя. 2. Виробити адекватні мотиви, ціннісні орієнтації та установки учнів щодо прийняття рішень, вибору шлюбного партнера та створення сім'ї.	Вправи, моделювання
27.01.05; 3.02.05; 10.02.05; 17.02.05.	Усі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	22-25. Відповідальність у житті.	Спрямувати старшокласників на свідому активно-позитивну діяльність.	1. Розвинути здатності до групового прийняття рішень. 2. Усвідомити свою відповідальність як майбутнього сім'янина. 3. Розвивати вміння здійснювати у різних формах контроль над діяльністю та навички відповідальної поведінки.	Вправи, рольові ігри та ситуації
24.02.05; 3.03.05; 10.03.05; 17.03.05.	Регулятивно-поведінковий компонент.	26-29. Вольова саморегуляція.	Актуалізувати наполегливість, вольову саморегуляцію та підвищити рівень самовладання.	1. Моделювання наполегливості та самовладання у подоланні труднощів. 2. Знайти можливості для нової поведінки і випробувати себе та свої можливості в новій, незнайомій ролі. Допомогти знайти власну лінію поведінки. 3. Розвинути навички самоаналізу та саморегуляції поведінки.	Вправи, рольові ігри та ситуації
Психодіагностика / Кінець навчального року: 14-15.04.05; 29.04.05 – Пт., урок 0.	Урок-аналіз (класна година) / Когнітивний компонент.	30. Підсумовуюча психодіагностика.	Здійснити підсумовуючу психодіагностику найважливіших елементів ОЗ щодо подружнього життя.	1. Самооцінка старшокласників щодо рівня розвитку мотивів, ціннісних орієнтацій за допомогою анкетування. 2. Психодіагностика учнів щодо вольової саморегуляції за допомогою методики А.В. Зверкова та Е.В. Ейдмана. 3. Психодіагностика щодо рівня розвитку самостійності, відповідальності, емоційної стійкості та комунікабельності за допомогою методики Р. Кеттелла.	Діагностика

1	2	3	4	5	6
	Урок-аналіз (класна година) / Когнітивний компонент.	31. Підбиття підсумків.	Ознайомити учнів з результатами розвитку ОЗ щодо подружнього життя за рік на основі діагностичних даних.	1. Проаналізувати та надати порівняльну характеристику учнів стосовно розвитку елементів ОЗ та її загального рівня щодо подружнього життя (до і після розвивальної програми). 2. Рекомендації та побажання щодо самовиховання та самореалізації.	Повідомлення, дискусія
	Урок-підсумок та прощання / Усі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	32. «Я – у ХХІ столітті».	Розвиток вмінь планувати своє майбутнє.	1. Розвинути навички обговорення, оцінки ситуації, вибору засобу, прийняття рішення з метою вплинути на хід подій. 2. Зорієнтувати на розвиток самовпевненості.	Вправи, бесіда (60 хв.)
Просвіта + групова консультація / Протягом року – за потребою: 10.12.04; 25.03.05.	Урок запитань і відповідей на основі матеріалів скриньки та звертань (класна година) / Усі компоненти ОЗ щодо ПЖ.		Надати теоретичну і практичну інформацію за звертаннями на основі матеріалів скриньки.	1. Вивчити проблеми звертання. 2. Програш різних необхідних ситуацій та рольових ігор. 3. Рекомендації учням з конкретних проблем щодо становлення ОЗ стосовно майбутнього подружнього життя та щодо регуляції взаємин з протилежною статтю та батьками.	Лекція, бесіда, дискусія, диспут, рольові ігри

Частина II. Робота шкільного психолога з вчителями

Вид роботи / Дата	Форми організації / Напрямки роботи	Тема	Мета	Завдання	Методи і техніки
1	2	3	4	5	6
Психологічна просвіта / Протягом навчального року – осінні, зимові, весняні канікули.	Науково-практичний семінар класних керівників / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-	1. Програма виховання і розвитку ОЗ ст-ків стосовно подружнього життя в роботі класного керівника.	Обґрунтувати важливість розвитку ОЗ учнів щодо подружнього життя. Спрямувати класних керівників до співпраці з шкільним психологом.	1. Розкрити значення поняття ОЗ щодо подружнього життя. 2. Ознайомити з психологічними особливостями дітей різного віку. 3. Окреслити шляхи розвитку ОЗ щодо подружнього життя. 4. Надати рекомендації стосовно напрямків, методів та об'єму роботи вчителів з учнями.	Лекція, бесіда

1	2	3	4	5	6
	ціннісний компоненти (к-ти).	2. Особливості прояву та розвиток комунікабельності учнів старших класів.	Показати вчителям доцільність розвитку комунікабельності учнів.	1. Розкрити важливість розвитку комунікабельності учнів в навчально виховному процесі та його вплив на інші сфери життя молоді. 2. Надати рекомендації щодо виявлення та розвитку комунікабельності та безконфліктної поведінки.	Лекція, бесіда, вправи
		3. Виховання і розвиток вольових якостей старшокласників.	Спрямувати вчителів на розвиток вольових якостей особистості.	1. Розкрити поняття про волю, вольові дії, саморегуляцію, вольові зусилля людини. 2. Ознайомити з методами дослідження вольових якостей особистості. 3. Надати рекомендації стосовно розвитку та становлення самостійної, відповідальної, наполегливої особистості.	Лекція, бесіда
Психологічна просвіта / До початку навчального року (серпень).	Семінар завучів шкіл / Когнітивний к-т.	4. Планування виховної роботи в школі з метою розвитку ОЗ ст-ків щодо майбутнього подружнього життя.	Зорієнтувати та спрямувати завучів з виховної роботи на тісну співпрацю зі шкільним психологом та вчителями щодо спільних дій у становленні ОЗ щодо подружнього життя.	1. Розкрити значення поняття ОЗ щодо подружнього життя. 2. Ознайомити з діагностичними методиками, які допомагають виявити рівень розвитку ОЗ щодо подружнього життя. 3. Окреслити шляхи розвитку ОЗ у старшокласників щодо майбутнього подружнього життя.	Лекція, бесіда
Психологічна просвіта / Осінні канікули.	Семінар вчителів-предметників / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий к-ти .	5. Виховання і розвиток особистості ст-ків, їх зрілості щодо подружнього життя у роботі вчителя-предметника.	Спрямувати вчителів на цільове використання конкретних предметних знань на розвиток особистості старшокласника щодо майбутнього подружнього життя.	1. Обговорення художніх творів з акцентом на мотиви, ціннісні орієнтації героїв, їхню поведінку, риси сім'янина, взаємостосунки в сім'ї. Відстеження взаємозв'язку художніх образів із сучасним життям. 2. Показ та пояснення будови і створення сім'ї, її функцій та місця в суспільстві з боку історії. 3. Біологічний, фізіологічний розвиток хлопців і дівчат та взаємозв'язок з подружнім життям (біологія, фізкультура). 4. Правовий бік шлюбних стосунків у курсі правознавства. Розкриття необхідних рис сім'янина.	Лекція, дискусія

1	2/3	4	5	6
Індивідуальна консультація / Кожного четверга.	Консультативний день / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий компоненти.	Надати індивідуальну допомогу вчителям за звертанням.	1. Вивчити проблему звертання. 2. Рекомендації з конкретної проблеми.	Бесіда
Групова консультація / Протягом року – за потребою.	“Вечір запитань і відповідей” на основі матеріалів скриньки та звертань / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний, регуляційно-поведінковий компоненти.	Надати теоретичну і практичну інформацію за тематикою звертання вчителів.	1. Вивчити проблеми звертання. 2. Рекомендації з конкретних проблем.	Лекція, бесіда, дискусія

Частина III. Робота вчителів з учнями

Вид роботи / Виконавець	Форми організації / Напрямки роботи	Тема	Мета	Завдання	Методи і техніки
1	2	3	4	5	6
Просвіта / Класний керівник (перше півріччя).	Урок-бесіда (класна година) / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний компоненти.	1. Людина серед людей.	Розкрити найвищу цінність – цінність самої людини та окреслити значення інших людей в житті людини. Допомогти усвідомити себе як цінність, неповторність та своєрідність.	1. Визначити значущість інших людей та їхню роль в житті інших. 2. Продемонструвати вплив досягнень минулих років людини на сучасних людей, а також їхній вплив на майбутні події. 3. Посилити самооцінку учнів.	Бесіда, дискусія, ситуації
Просвіта / Класний керівник (перше півріччя).	Урок-бесіда (класна година) / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний компоненти.	2. Особливості міжособистісних стосунків юнацтва.	Зорієнтувати молодь в питаннях міжособистісних стосунків та спілкування.	1. Визначити ставлення до інших та окреслити поняття <i>міжособистісні стосунки, симпатія, антипатія, конфлікт</i> тощо. 2. Виділити рівні спілкування та взаємин. 3. Акцентувати на культурі спілкування.	Бесіда, дискусія
		3. Особливості міжособистісних стосунків юнацтва.	Спрямувати увагу учнів на розмежування понять приятелювання, дружби і кохання.	1. Визначити поняття приятель, товариш, дружба, кохання. 2. З'ясувати засади міцної дружби. 3. Ознайомити з культурою поведінки закоханих.	Бесіда, дискусія

1	2	3	4	5	6
Просвіта / Класний керівник (друге півріччя).	Урок-бесіда (класна година) / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний компоненти.	4. Темперамент та його прояви в сімейному житті.	Ознайомити учнів із різновидами темпераменту та його впливом на подружнє життя.	1. Визначити свій тип темпераменту за допомогою самодослідження на основі методики А. Белова. 2. Проаналізувати, як проявляться в майбутньому сімейному житті деякі риси характеру. 3. Рольова гра “Скульптура, що оживає” [103].	Діагностика, дискусія, рольова гра
Просвіта / Класний керівник та вчитель правознавства.	Урок-бесіда (класна година) / Всі компоненти ОЗ щодо ПЖ.	5. Відповідальність у сімейно-правових стосунках.	Звернути увагу учнів на важливість шлюбу, необхідність відповідально ставлення до нього.	1. Пояснити, що таке сім'я і шлюб, якими законами регулюються дані стосунки; які права неповнолітніх при вступі до шлюбу. 2. Навчити оцінювати наслідки створення сім'ї для шлюбних партнерів. Сформувати особисте ставлення щодо створення сім'ї.	Бесіда, дискусія, ситуації
Просвіта / Класний керівник (друге півріччя).	Урок-бесіда (класна година) / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний компоненти.	6. Щастя в житті людини.	Окреслити поняття <i>щастя як ціннісна категорія, як умова життя, як мета буття.</i>	1. Оцінити особистісну значущість щастя. 2. Визначити вплив ситуацій на почуття щастя. 3. Сприяти визначенню шляху до щастя.	Бесіда, дискусія

Частина IV. Робота шкільного психолога з батьками

Вид роботи / Дата	Форми організації / Напрямки роботи	Тема	Мета	Завдання	Методи і техніки
1	2	3	4	5	6
Психологічна просвіта / Перша половина навчального року –	Класні збори / Когнітивний компонент (к-т).	1. Розвиток ОЗ старшокласників (ст-ків) щодо подружнього життя та роль батьків у цій	Ознайомити батьків з діагностичними результатами щодо рівня розвитку ОЗ і її окремих елементів у старшокласників та показати актуальність цієї	1. Розкрити значення ОЗ щодо подружнього життя. 2. Ознайомити з психологічними особливостями дітей різного віку. Проаналізувати первинні діагностичні дані учнів стосовно розвитку ОЗ щодо подружнього життя (аналітичний підхід). 3. Окреслити шляхи розвитку ОЗ та спрямувати	Лекція, бесіда

1	2	3	4	5	6
14.10.04 – Чт.		справі.	проблеми, ознайомити із змістом роботи.	діяльність батьків на покращення рівня ОЗ щодо подружнього життя (рекомендації).	
Психологічна просвіта / Кінець навчального року – 5.05.05 – Чт.	Класні збори / Когнітивний к-т.	2. Рівень розвитку ОЗ ст-ків на основі аналізу діагностичних результатів.	Проінформувати батьків щодо рівня розвитку ОЗ та її окремих елементів у молоді.	1. Проаналізувати річні діагностичні результати учнів стосовно розвитку елементів ОЗ щодо подружнього життя. 2. Надати порівняльну характеристику рівня розвитку ОЗ щодо подружнього життя (до і після розвивальної програми). 3. Рекомендації стосовно напрямків подальшої роботи батьків з учнями.	Лекція, бесіда, дискусія
Психологічна просвіта + групова консультація / Протягом року – за потребою.	“Вечір запитань та відповідей” на основі матеріалів скриньки та звертань / Когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти особистісної зрілості (ОЗ) щодо подружнього життя (ПЖ)).	Надати теоретичну і практичну інформацію за тематикою звертання батьків. Поділитися досвідом розв’язання виділених проблем.	1. Вивчити проблеми звертання. 2. Надати рекомендації щодо становлення когнітивного, емоційно-мотиваційно-ціннісного, регулятивно-поведінкового компонентів ОЗ учнів щодо майбутнього подружнього життя.	Лекція, бесіда, дискусія	
Індивідуальне консультування / Кожного четверга.	Консультативний день / Усі компоненти ОЗ щодо ПЖ (когнітивний, емоційно-мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий).	Надати індивідуальну допомогу батькам за звертанням.	1. Вивчити проблему звертання. 2. Рекомендації з конкретної проблеми.	Бесіда	

Додаток М

Частина II. Робота шкільного психолога з вчителями

Зміст додаткового заняття на уроці правознавства [219, с. 233-239].

Розділ. Основи правового статусу людини і громадянина.

Тема. Декларація прав людини (I півріччя, 10 клас).

Рольова гра “Право на приватне життя” (60 - 80 хв.).

Мета: розвиток в учнів переконання у значущості права на приватне життя.

Завдання: знайомство з поняттям “приватне життя”; навчання вмінням визначати межі приватного життя; розвиток навичок конструктивного розв’язання конфліктів (на прикладі конфліктів, що пов’язані із втручанням у приватне життя).

Вид роботи: правова та психологічна просвіта, розвивальна робота.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: картки з описом ситуацій.

План проведення:

I. Вступ.

Психолог ділить клас на 6 груп. Вчитель роздає картки з описом ситуацій.

Ситуація 1. Взаємостосунки між дітьми та батьками.

Син (дочка) приходять до батька і говорить: “Батьку, мені потрібно, щоб дома сьогодні нікого не було. Я купив вам з мамою квитки у кіно, дуже гарний фільм, дві серії.....”.

Ситуація 2. Взаємостосунки між дітьми та батьками.

Батько та мати турбуються про сина: останнім часом він пізно приходять, часто просить гроші, інколи складається враження, що він погано себе почуває. Батько обшукує його кишені і знаходить у піджаку “травку”. За цією справою його помічає син.

Ситуація 3. Стосунки з друзями.

Оксана К. сидить разом із найтовстішою в класі (а можливо, і у всій школі) дівчинкою - Світланою Б. Якось Оксана випадково знайшла на парті особистий щоденник Світлани. Зацікавлена Оксана прочитала кілька сторінок. Виявилось, що Світлана давно закохалася у красунчика класу Сашка К. Сміх та й годі! Оксана розповідає про це всім, а також і Сашкові.

Ситуація 4. Стосунки з друзями.

Микола Н. розповідає своєму другові Антону Л. про те, що його брат “круто вляпався”: у нетверезому стані побив з друзями міліціонера, і тепер йому загрожує суд. Антон розповідає про це подрузі Миколи – Яні. Вона заявляє, що не бажає зустрічатися з братом “злочинця”, і розриває з Миколою стосунки.

Ситуація 5. Стосунки з дорослими.

Семен Р. та новенький, Павло, вирішили з’ясувати, хто з них найголовніший у класі, “як чоловіки” – після уроків у дворі. Вчитель В’ячеслав Миколайович, котрий проходив поряд, намагається їх зупинити.

Ситуація 6. Стосунки з дорослими.

Під час уроку по класу передають записку. Вчителька перехоплює її і

II. Робота в групах.

Групи на основі ситуацій готують сценки до виступу.

Примітка 1. Особливий інтерес представляє ситуація 2. На даному прикладі добре простежити різницю між приватним життям й особистими вподобаннями та державними й суспільними інтересами. Зберігання наркотиків – злочин проти держави, тому заява типу “хочу – колюся, хочу – ні” – недоречна.

Примітка 2. Ситуацію 5 необхідно обговорити, оскільки тут теж слід розмежувати приватне життя й особисті вподобання та державні й суспільні інтереси. Суспільство не може допустити, щоб життя та здоров'я людини були справою виключно індивідуального вибору, інакше воно не буде виконувати одну із своїх функцій – збереження та продовження людського роду.

III. Показ та обговорення ситуацій.

Група демонструє свою ситуацію. Інші групи виступають у ролі художньої ради (це дозволяє втягнути їх в обговорення ситуативних сюжетів). Після показу сюжету фіксується думка групи: що вони хотіли показати (можна нагадати зміст ситуації), що відчували актори, а що могли відчувати їхні персонажі.

Потім необхідно обговорити сюжети худрадою за тими ж питаннями, але з іншим відтінком: чи вдалося акторам виразити бажане; чи погоджуються члени худради з таким розв'язанням ситуації.

Варіант: якщо дозволяє час, можна запропонувати групам показати свої варіанти розв'язання ситуацій.

IV. Обговорення.

Після показу сюжетів формулюють висновки. Обговорюють, що включає поняття “приватне життя” (за висновками гри). Можна ставити такі проблемні запитання: “Коли фраза “це його особиста справа” – не найкращий вихід?” (можна повернутися до ситуацій 2 та 5), “Де межі приватного життя?”, “Коли оточуючі можуть втручатися у приватне життя?”, “Чи завжди необхідно захищати право на приватне життя через суд?” тощо.

Зміст додаткового заняття з курсі “Людина і суспільство” [219, с. 233-239].

Розділ. Людина. Тема. Життя людини (І півріччя, 10 клас).

Вправа “Історія Марії та Романа” (60 хв.).

Мета: звернути увагу учнів на важливість укладання шлюбу, необхідність відповідального ставлення до цього життєвого кроку.

Завдання: пояснити, що таке сім'я та шлюб, якими законами регулюються сімейні відносини; які права мають неповнолітні при вступі до шлюбу; навчити оцінювати можливі наслідки створення сім'ї та укладання шлюбу для подружжя; допомогти сформуванню особистого ставлення до створення сім'ї.

Вид роботи: правова та психологічна просвіта, розвивальна робота.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: дошка, крейда, аркуші паперу, олівці, текст опису ситуації.

План проведення:

I. Вступ.

Вчитель проводить бесіду за питаннями:

- Що таке сім'я? (Сім'я – мала група людей, пов'язаних між собою кровними, сімейними або шлюбними зв'язками, стосунками усиновлення або іншого прийому дітей на виховання, взаємною моральною і матеріальною підтримкою, взаємними особистими і матеріальними обов'язками; спільним проживанням та веденням господарства.)

- Які можуть бути сім'ї за складом? (повні і неповні)

- Що можна назвати сімейним правом? (Сімейне право – система норм, що регулюють стосунки, які виникають у сім'ї між подружжям, дітьми та батьками, а також родичами, опікунами...)

- Що таке шлюб? (Старослов'янське “сьлюб” – урочиста обіцянка. Шлюб – сімейний, рівноправний, вільний союз чоловіка та жінки, зареєстрований у встановленому законодавчому порядку, який охороняється державою.)

- Що таке щасливий шлюб?

- Чи є важливими у шлюбі: щастя, любов, діти, релігійні погляди, подібність інтересів, романтичні стосунки?

- Чи є важливими різниця у віці, стосунки з батьками?

- Чим відрізняється шлюб від сім'ї?

II. Відповідальність у сімейно-правових стосунках.

1. Учням пропонується скласти список питань, які необхідно поставити собі перед тим, як прийняти рішення щодо укладання шлюбу.

2. Розігрується ситуація в парах, що готуються укласти шлюб. Після сюжетних ситуацій слід запитати: чи співпадають очікування хлопців та дівчат? Якщо так, то в чому?

III. Знайомство із законодавчою базою.

1. Ведучий пропонує познайомитися з таким текстом:

“Марія, якій виповнилося 16 років, хоче укласти шлюб з Миколою. Вони знайомі 6 місяців, і Марія вагітна.

Миколі вже 19 років. Він навчається на юридичному факультеті університету, а вечорами працює барменом. Батьки Миколи живуть у селі і нічим допомогти йому не можуть. Сам хлопець живе в гуртожитку. Микола хоче укласти шлюб, сподівається, що зможе знайти квартиру і роботу на умовах повного робочого дня, щоб отримувати гроші на утримання майбутньої сім'ї та одночасно продовжувати навчання на вечірньому або заочному відділенні. Але поки що він не має такої роботи.

Батьки Марії погоджуються на те, щоб Марія залишилася в їхній оселі та народила дитину, про яку вони будуть піклуватися. Але вони не дають згоди на шлюб”.

2. Аналіз правової ситуації. Вчитель пропонує викласти факти, не обговорюючи їх. Факти: Що відбувається? Кого стосуються ці питання? Що про них відомо? Чи можна вступити до шлюбу без згоди батьків? На які доходи Микола розраховує утримувати сім'ю?

Отже, найголовніше питання: чи зобов'язаний РАГС дозволити Марії та Миколі вступити до шлюбу?

IV. Робота в групах.

1. Учні розподіляються на три групи: прихильники шлюбу, противники шлюбу, працівники РАГСу. Завдання для груп:

Завдання для групи “прихильники шлюбу”: “знайдіть 5-8 аргументів (доказів), які свідчать, що Микола та Марія обов'язково повинні одружитися”. Кожен член групи пропонує один аргумент.

Завдання для групи “противники шлюбу”: “знайдіть 5-8 аргументів (доказів), які свідчать, що право вирішувати долю цього шлюбу має бути віддане родичам Марії, які готові в майбутньому турбуватися про доньку та її дитину”. Кожен член групи пропонує один аргумент.

Завдання для групи “працівники РАГСу”: “Ви – працівники РАГСу. Складіть перелік питань, які б Ви поставили: 1) молодим людям; 2) батькам Марії. Ці питання мають прояснити для Вас ситуацію і допомогти прийняти виважене рішення”.

2. Працівники РАГСу по черзі вислуховують аргументи представників груп “за” і “проти”. Групи “за” і “проти” по черзі пропонують свої варіанти розв'язання.

3. Учасники групи “працівники РАГСу” згуртовуються в центрі кімнати, і кожен пропонує свої рішення-аргументи. Потім вони ухвалюють спільне рішення, яке повідомляють іншим учасникам.

V. Обговорення. (Чи вирішує прийняте рішення проблему? Чи можуть бути інші шляхи розв'язання цієї проблемної ситуації? Чи було важко шукати аргументи? Чи були такі, котрі мали захищати думку, яку не підтримують? Що нового ви дізналися? Чому навчилися?).

Додаток Н

РОЗРОБКА ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ
ПРОГРАМИ “ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СІМ’ЯНИНА”**Частина I. Робота шкільного психолога з учнями****Тема 13. Знайомство (100 хв.).**

Мета. Знайомство учасників групи та їхнє саморозкриття, створення позитивної, невимушеної атмосфери.

Завдання: встановити емоційний та психологічний контакти; навчити учнів працювати в умовах тренінгу; виробити і прийняти правила роботи в групі; організувати процес самосприйняття та самопізнання.

Вид роботи: корекційно-розвивальна робота.

Форми організації: психологічна студія.

Напрямок роботи: розвиток когнітивної та регулятивно-поведінкової сфер учнів.

Необхідний матеріал: візитка, папір, ватман 1, фломастери, маркери, м'яч, різнокольорові олівці.

Зміст заняття:I. Привітання.**1. Гра “Струм” (3 хв.) [172].**

Мета: створити у членів групи почуття цілісності, належності до однієї команди, об'єднаної спільною метою.

Учні стають у коло, беруться за руки, утворюють ланцюжок. Тренер дає установку відчувати себе складовою цілісного організму; відчувати той струм, який зароджується в колі і передається через руки товаришів, згуртовуючи всіх в єдину команду.

2. Уточнення самопочуття кожного (7 хв.).II. Вправа для емоційної розминки.**1. Знайомство.****Гра “Я зміню своє ім'я” (10 хв.) [72], [172].**

Мета: знайомство учасників групи та їхнє саморозкриття, створення комфортної атмосфери.

Кожен учасник групи називає своє справжнє ім'я і те, яке хоче мати під час тренінгових занять (записуємо на візитці).

Тренер підбиває підсумок: “Ця вправа дозволила нам познайомитись...”.

2. Оголошення тренером теми заняття.**3. Вправа для емоційної розминки.****Вправа “Сусід ліворуч та праворуч” (10 хв.) [77].**

Мета: знайомство і створення позитивної атмосфери.

Учасник, у руках якого – м'яч, називає імена своїх сусідів ліворуч та праворуч. Після цього він кидає м'яч будь-кому із членів групи, називаючи його ім'я, і так далі.

4. Озвучення очікувань від усього тренінгу.**Вправа “Випікаємо пиріг” (10 хв.) [172].**

Мета: знайомство з очікуваннями учнів від роботи.

Учасникам роздають невеликі аркуші паперу. Тренер пропонує написати на них очікування старшокласників від занять. Після цього аркуші вивішують на плакаті із зображенням пирога. Тренер “подивимося – який пиріг, яка у нього начинка”. Читає всі очікування та приблизно їх класифікує, дякує за співпрацю.

До очікувань повертаємося на останньому тренінговому занятті.

III. Групова взаємодія.

1. **“Гра з маркером”** (10 хв.).

Мета: пояснити потребу в правилах, їх цінність та необхідність.

Тренер розбиває учнів на групи по 5-7 осіб, пропонує їм вишикуватися в колони й дає маркер першому члену кожної групи. Коли кожна група має маркер, тренер пропонує розпочати гру.

Учні починають розгублюватись, обурюватись через відсутність вказівок. Після хвилини такої гри тренер, на вимогу учасників, пояснює гру: “Маркер треба спочатку передати в кінець колони, а потім повернути його тим, хто починав. Виграє команда, яка закінчує першою. Почали!”.

Учні починають, а тренер знов зупиняє їх. І каже: “Ви забули, що можна передавати маркер лише через ліве плече”. Вони можуть почати скаржитися або обурюватись тим, що ви не казали про ці правила. Не відповідайте на ці скарги і обурення. Після чергового старту зупиніть їх знову, додаючи якесь нове правило гри (передавати правою рукою, а приймати лівою). Гра починається знов у чіткому темпі.

Коли переможці оголошені, більшість учнів обурюються перебігом гри. Це обурення має стати основою для обговорення: “Що ви відчуваєте стосовно гри? Що було несправедливим? Чому? Що було неправильно в грі? Що може зробити гру справедливою? – Правила.

Крім гри, де ще потрібні правила? (дім, школа, магазин, вуличний рух). Для подальшої роботи нам теж потрібні правила”.

2. **Прийняття правил** гри (20 хв.) [72], [77], [136] та ін.

Мета: розуміти доцільність встановлених правил, обговорення та прийняття правил усіма учасниками групи.

Учні вже розбиті на групи по 5-7 осіб. Тренер пропонує на аркушах визначити і написати три правила для ефективної роботи в групі. Кожна група пояснює свої правила. На основі запропонованих учнями правил та відомих правил Т-групи, тренер записує головні правила роботи в групі:

- принцип “тут і тепер” – говорити про те, що турбує вас саме зараз, що відбувається з вами у групі, і не обговорювати поза групою;

- нікого не критикувати і не оцінювати – оцінювати не учасника, а його дії, поведінку;

- говорити від свого імені, тільки про себе, свої переживання (“Я вважаю, що...”, “Я думаю...”, “Я відчуваю...”);

- поважати того, хто говорить, та його думки: один говорить – усі слухають;

- бути активним та добровільним – кожен має право відмовитися від участі в грі чи обговоренні;

- правило піднятої руки;
- приходити вчасно;
- ці правила мають силу протягом усіх наших занять.

Можна виділити й інші правила, якщо група виявляє бажання.

3. Динамічне уявлення базується на методі активного, спрямованого уявлення, запропонованого Х. Льюїнером. Мотив-тест “Квітка”, адаптований Я. Обуховим [77] та модифікований нами у праву “Я-квітка, він-квітка”.

Вправа “Я-квітка, він-квітка” (15 хв.) ідея [77].

Мета: з’ясувати, чи здатен учень розслаблюватись, утворювати образи, встановлювати емоційні зв’язки між частинами образу.

Тренер: “Займіть зручне положення. Спробуйте прислухатися до свого тіла і поступово розслабитися... Уявіть собі будь-яку квітку... Ця квітка – це ви...”

Усе, що ви собі уявите, – добре. Ми можемо працювати з будь-яким образом.

Спробуйте торкнутися стебла квітки... Запам’ятайте, яке воно на дотик. Торкніться листків, пелюсток... Які вони на дотик, якого кольору?.. Спробуйте зазирнути в середину квітки... Як виглядає ця середина? Що там є? Як ви відчуваєте запах квітки?..

Поряд з вами з’явилася ще одна квітка – це ваш друг, можливо, кохана людина, ваш майбутній обранець... Зверніть увагу на те, які в іншій квітки стебло, листя, пелюстки... Якого кольору?.. Який має запах?..

Порівняйте, чим ви схожі, чим відрізняєтесь...

А тепер озирніться і погляньте навкруги... Де знаходяться ці дві квітки?.. Що вас оточує?..

Зверніть увагу на те, які враження викликають у вас квітка-ви та квітка, що поряд з вами... Що вам зараз хотілося б зробити з квіткою? – Зробіть це, будь ласка...

А тепер попрощайтеся з образами. Запам’ятайте усі свої враження, почуття, всі кольори, звуки. Коли будете готові, попрощайтеся з образами, стисніть руки в кулаки, міцно потягніться вперед і вгору, повільно розплющуючи очі.”

Питання для зворотнього зв’язку: Як ви себе зараз відчуваєте? Чи є у вас якісь неприємні почуття? Чи вдалося розслабитися? Що заважало? Що вам запам’яталося і викликало позитивні почуття? Чи було в образі щось таке, що вас здивувало, щось несподіване для вас? Чим були схожі та чим відрізнялися дві квітки: квітка-ви та інша квітка?

Пропонуємо кожному висловитись, поділитися своїми почуттями.

Якщо є час, то пропонуємо учням намалювати все те, що їм запам’яталося. На малювання відводиться 10 хв. Після закінчення малювання проводиться обговорення.

IV. Підбиття підсумків (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі. Наприклад, “Мені було.., тому що...”.

- Що із заняття вам більше сподобалось або що не сподобалось?
- Які завдання було виконувати найважче?”

V. Прощання.

Вправа “Посмішка по колу” (5 хв.) ідея [68].

Мета: встановити емоційний контакт між учасниками та попроситися.

Усі учасники тренінгу стають у коло, беруться за руки і посміхаються один одному. Вправа продовжується, поки кожен із учасників не подарує посмішку.

Тема 14. Вчимося безконфліктно спілкуватися (90 хв.).

Мета. Ознайомити з основними принципами та механізмами спілкування і розвинути навички ефективної взаємодії з представниками будь-якої статі. Розвинути вміння долати психологічні бар'єри під час спілкування; розвинути рефлексію.

Завдання: сформувати навички роботи в групі; розвинути вміння активно слухати та вміння використовувати вербальні методи спілкування; розвинути вміння долати бар'єри спілкування; розвинути рефлексію.

Напрямок роботи: розвиток когнітивної та регулятивно-поведінкової сфер учнів.

Необхідний матеріал: картки з малюнками, приладдя для малювання.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (2 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Самопрезентація” (10 хв.) [77], [139], [173], [237].

Мета: згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; розвивати установки щодо значущості своєї особистості; створити умови для саморозкриття.

Тренер пропонує всім учасникам по черзі назвати своє ім'я і розповісти про себе, про свої особливі звички, якості, вміння, вподобання, хобі, які відрізняють його від інших, найсуттєвіше. Основне завдання самопрезентації – підкреслити свою індивідуальність. Після того, як кожен повідомить про себе, тренер пропонує учням пригадати, в чому ж унікальність учасників групи.

Тренер підбиває підсумок: “Ця вправа дозволила нам ближче познайомитися і краще дізнатися про деякі особливості кожного.”

2. Оголошення тренером теми заняття або блоку занять.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Знайди не схожого на себе” (5 хв.).

Мета: поділити на пари, розвинути спостережливість.

Завдання: учень має знайти собі пару за довжиною волосся, кольором очей тощо.

III. Групова взаємодія.

Вправа “Спілкування – це просто” (15 хв.) [215].

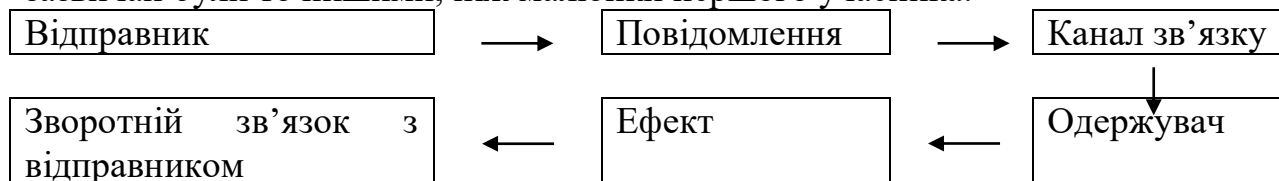
Мета: виробити усвідомлення структури і складності процесу спілкування.

Учні розподілені на пари. Тренер перед вправою роздає кожному картку з простим малюнком, за умови, що малюнки один одному не показують. Члени пари сідають спинами один до одного. **Завдання:** перший учасник описує другому

свій малюнок словами. Другий учасник намагається відтворити малюнок, виконуючи вказівки першого, без додаткових запитань. Учасники міняються ролями, але цього разу учень, який відтворює малюнок за описом партнера, уже може ставити додаткові запитання. Потім члени пари обмінюються результатами.

Обговорення: (Кому було легше відтворити малюнок? Чому?)

Необхідно зафіксувати увагу на тому, що процес ефективного спілкування складається з певних структурних компонентів (мал. нижче). Зокрема, підкреслити, чому малюнки другого учасника пари, який мав можливість ставити додаткові запитання (мав зворотній зв'язок з відправником повідомлення) зазвичай були точнішими, ніж малюнки першого учасника.



Гра “Зрозумій або вгадай” (40 хв.) модифікована [136], [139].

Мета: навчити використовувати невербальні та вербальні методи взаємодії; розвинути рефлексію.

Ведучий знайомить учасників з інструкцією такого змісту: “Багато хто з людей боїться видатися оточуючим смішним чи безглуздим. Кому з вас знайоме це почуття?.. (відповіді учнів)

Зараз ми попрацюємо над тим, щоб позбутися такого переживання. Нехай група розділиться на дві команди. Перша загадує якесь слово чи словосполучення (зі шлюбно-сімейної тематики: маленька дівчинка, чоловік, сварка, день народження, весілля, закоханість, пральна машина, пропозиція (вийти заміж), дзеркало, пілосос, романтична вечерея (вечерея на двох) тощо), друга делегує свого учасника (краще, якщо добровільно), якому повідомляється загадане слово. Останній має зобразити це слово тільки за допомогою жестів і міміки, а його команда – спробувати зрозуміти, що ж було задумано. Команда, що відгадує, може ставити різні запитання”.

Команди учасників по черзі загадують слова.

Після того, як більшість побувала в ролі тих, хто показує, можна обговорити ті переживання та почуття, що виникали під час вправи.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренера і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (3 хв.) (див. заняття 13).

Тема 15. Вчимося безконфліктно спілкуватися (90 хв.).

Мета. Ознайомити з основними принципами й механізмами спілкування та розвинути навички ефективної взаємодії з протилежною статтю.

Формування вмінь подолання психологічних бар’єрів під час спілкування.

Завдання: навчити різноманітним прийомам невербального спілкування; розвинути вміння долати бар’єри спілкування.

Напрямок роботи: розвиток всіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).
2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “День народження” (5 хв.) [215].

Мета: згуртувати групу; сприяти знайомству за допомогою рухів; сформуванню позитивних настроїв на спільну роботу.

Учасники розміщуються, стоячи колом. Тренер пропонує учасникам вишикуватися в лінію відповідно до дня народження кожного (наприклад, щоб ліворуч стояли народжені у січні, далі – у лютому тощо), але повідомляти іншим свій місяць/день народження дозволяється лише мовчки, використовуючи рухи, міміку. Коли учасники вишикуються, тренер пропонує назвати вголос день свого народження. Дії тренера мають сприяти тому, щоб можливі помилки й непорозуміння слугували створенню веселої атмосфери, сприймалися з гумором, без образ.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Розвиваємо інтуїцію” (10 хв.) модифікована [42], [68], [72], [140].

Мета: навчити досягати синхронності та зосереджуватися не лише на рухах рук, голови, а й на міміці, на особливості психоемоційного стану партнера; розвинути вміння інтуїтивно розуміти емоційний стан партнера та “віддзеркалювати” емоції, міміку, жести, рухи.

Виконавці вправи розподіляються на пари і стають обличчям один до одного. Один із них робить повільні рухи руками, головою, всім тілом. Завдання другого – намагатися стати “дзеркальним відображенням” свого напарника. Складність рухів і темп їх виконання – пари добирають самостійно. Через деякий час виконавці міняються ролями (і так кілька разів).

Обговорення: (Хто з учасників виявився найкращим “дзеркалом”, передав не лише жести, а й міміку? Що ви відчули, коли бачили своє “дзеркальне відображення”?)

III. Групова взаємодія.

Вправа “Дзеркала” (30 хв.) [137].

Мета: розвинути невербальні засоби взаємодії та спілкування; збагатити уявлення учнів щодо свого “Я”.

Тренер пропонує бажаному вийти в коло: він буде головним героєм і дивитиметься у два “дзеркала”.

“Завдання: дивитися на зображення у двох “дзеркалах” і визначити, хто із членів групи стоїть у тебе за спиною. Ці два “дзеркала”, звичайно, будуть живими. Одне мовчатиме; воно зможе пояснити тобі, хто знаходиться за твоєю спиною, лише за допомогою міміки та жестів. Друге “дзеркало” може говорити. Воно пояснюватиме, що це за людина, не називаючи її імені. Вибери з групи двох осіб, що стануть “дзеркалами”.

Для “дзеркал” роздаються інструкції.

Інструкція для “дзеркала”, що мовчить: обмежень щодо способу відображення людини майже немає. Але не варто акцентувати увагу лише на зовнішніх особливостях, тим паче підкреслювати будь-які фізичні характеристики.

Інструкція для “дзеркала”, що говорить: не називати імен; описуючи людину, не можна посилатися на події з участю цієї людини поза Т-групою; необхідно уникати звичайних описів зовнішності (це дозволяється лише за третім разом).

“Дзеркала” стають перед головним героєм. Усі інші учасники групи стають за його спиною і один за одним тихенько підходять до нього ззаду. Відображення “дзеркалами” відбувається по черзі. Спочатку працює мовчазне “дзеркало”. Якщо головний герой не може вгадати людину, що стоїть за спиною, то розпочинає виступ друге “дзеркало” і говорить лише одну фразу. Якщо герой не вгадує, то знову працює мовчазне “дзеркало” (може відображати іншим чином) і так далі. Мета героя – вгадати людину, що стоїть у нього за спиною, якомога швидше.

Через кілька хвилин тренер пропонує змінити головного героя, а той отримує право змінити “дзеркала”.

Трьох-чотирьох циклів гри достатньо, щоб не втратити темп заняття.

Обговорення: (Кому з головних героїв знадобилося найменше часу та дзеркальних відображень, щоб визначити того, хто за спиною? У чому секрет? Хто з учасників виявився найталановитішим “дзеркалом”? Що йому в цьому допомогло? Хто з учасників був здивований тим, як його відображають “дзеркала”? Що ви відчували, коли побачили своє відображення в “дзеркалі”?)

Вправа “Глухий-сліпий-німий” (20 хв.) модифікований [68], [137], [140].

Мета: розвинути вміння невербального та інтуїтивного спілкування і навчитися долати бар’єри спілкування.

Групу розподіляють на пари. Ролі розподіляються так: “глухий і німий” – не може чути та говорити, “сліпий і німий” – не бачить та не може говорити. Завдання: не виходячи з приписаних ролей, домовитися між собою про щось (приміром, про місце зустрічі, про день одруження, познайомитися, обрати подарунок імениннику тощо).

Обговорення: (Кому вдалося домовитися найшвидше? У чому секрет? Яка ситуація була найлегша? Що ви відчували, коли розмова була продуктивною (непродуктивною)?)

Вправа “Товсте скло” (10 хв.) [140].

Мета: розвинути вміння невербального, інтуїтивного розуміння свого партнера.

Учасники в парах стають обличчям один до одного. Завдання: “Уявіть між вами товсте скло і спробуйте передати напарнику якесь повідомлення, не користуючись при цьому словами”.

Обговорення: (Кому вдалося і кому не вдалося передати повідомлення? Чому? Що при цьому ви відчували?)

IV. Підбиття підсумків. (5 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (4 хв.) (див. заняття 13).

Тема 16. Вчимося безконфліктно спілкуватися (100 хв.).

Мета. Ознайомити з основними принципами та механізмами спілкування та розвинути навички ефективної взаємодії з протилежною статтю. Формування вмінь долати психологічні бар'єри під час спілкування.

Завдання: розвинути позитивне ставлення до близьких людей та розвинути здатність до розуміння себе та інших; розвинути вміння долати бар'єри під час спілкування.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: м'яч.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Комплімент” (5-7 хв.) [72], [140], [175], [215].

Мета: згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; надати можливість учасникам висловитися на адресу колег по групі.

Учасники стоять у колі. Тренер пропонує придумати компліменти партнерам. Перший учасник говорить комплімент і кидає м'яч тому, кому цей комплімент призначений. Другий учасник кидає м'яч іншому, якому хоче сказати свій комплімент, і так далі. Компліменти не можна повторювати. Тренер стежить, щоб комплімент отримав кожний учасник.

Обговорення: (Чи важко говорити компліменти? Якщо важко, то чому? Чи приємно було слухати компліменти на свою адресу?)

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Зустріч поглядами” (5 хв.) [38], [72].

Мета: розвинути навички соціальної перцепції.

Учасники стоять у колі, очі та голови опущені. За командою тренера вони одночасно піднімають голови. Їх мета – зустрітися з будь-ким поглядом. Та пара учасників, якій це вдалося, покидає коло.

III. Групова взаємодія.

Наступна вправа дозволить вам не лише ближче познайомитися, а й краще дізнатися про деякі особливості кожного з вас. А найголовніше – навчить відчувати іншу людину та правильно її презентувати.

Вправа “Взаємні презентації” (60 хв.) [38], [137].

Мета: сприяти знайомству через розуміння іншого учасника та розвинути вміння правильного його презентування.

Група вже поділена на пари (за допомогою попередньої вправи). Тренер дає 5 хвилин кожному учаснику на те, щоб він міг розповісти про себе іншому якнайбільше. Наприклад, чого я чекаю від тренінгових занять; що я ціную в собі; що я вмію робити найкраще тощо.

Після цього – робота в парах.

Через 10 хвилин тренер дає додаткові інструкції: “Презентації відбуватимуться таким чином: один із членів пари сидить на стільці, інший стоїть за його спиною, поклавши першому руку на плече. Той, хто стоїть, говоритиме від імені сидячого, називаючи себе іменем партнера. Протягом однієї хвилини (не більше й не менше) той, хто стоїть, грає роль того, хто сидить. Через хвилину я зупиню монолог; якщо хтось закінчить раніше, ми будемо мовчати, поки не спливе виділена хвилинка. Таким чином, ваше завдання – побудувати свою презентацію так, щоб вона тривала 60 секунд. Після цього будь-який член групи (і я також) має право задати виступаючому питання, на які він повинен відповідати також від імені сидячого. Зрозуміло, що ви можете і не знати відповіді на запитання, тому вам необхідно зрозуміти, відчути, яку відповідь дав би партнер. Той, кого презентують, – мовчить”.

Обговорення почуттів та думок учасників: (Оціни успішність твоєї презентації свого партнера. Що ти відчував, коли твій партнер не зумів укластися в одну хвилину або не використав свій час (закінчив раніше)? Чи вдалося партнеру правильно викласти інформацію про тебе? Чи вийшло у партнера стати твоїм двійником? Чи правильно він відчув тебе та дав відповіді від твого імені?)

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. Вправа “Посмішка по колу” (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 17. Вчимося безконфліктно спілкуватися (100 хв.).

Мета. Ознайомити з основними принципами та механізмами спілкування та розвинути навички ефективної взаємодії. Розвинути почуття взаємної підтримки та довіри.

Завдання: допомогти осмислити взаємодію з позиції партнерства та співробітництва; пояснити, що означає “покладатися на іншого”.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: магнітола, аркуші паперу А4, олівці.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Броунівський рух за кольором” (5 хв.) модифікований [42], [77], [140], [215].

Мета: навчити спостережливості; згуртувати групу; сформувані позитивний настрій на спільну роботу.

Усі учасники стоять в колі. Очі закриті. Тренер пропонує учням рухатися довільно у різних напрямках (хаотично, як атоми в просторі). Розмовляти не можна. За командою тренера: “Я називаю будь-яке число, і таке ж число “атомів” має об’єднатися в “молекулу”, але враховуючи колір вашого одягу. Тобто

об'єднатися повинні ті, у кого є спільні кольори: 5 атомів, 3 атоми, 2 атоми” (учні мають залишитися в парах для наступної вправи).

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Малювання вдвох картин” (10 хв.) [42], [68].

Мета: навчити відчувати, розуміти та довіряти партнеру; сформувати позитивний настрій на спільну роботу.

Тренер пропонує кожній парі взяти аркуш паперу та один олівець. Тримавши олівець разом, кожна пара за 5 хвилин мовчки створює спільний витвір мистецтва, дає назву йому та підписує його.

Обговорення: (Чи є картина спільним витвором? Хто був ініціатором створення такої лінії сюжету? Хто став лідером, а хто підлеглим? Чи враховувалися бажання кожного в парі? Чи розуміли один одного? Яким чином? Які почуття з'явилися під час виконання роботи?)

Вправа “Хто дивиться недоброзичливо, а хто підтримує” (20 хв.) [42], [140].

Мета: навчити визначати за допомогою контакту очей, хто дивиться недоброзичливо, а хто з присутніх – підтримує.

Один із учасників (за бажанням) виходить з аудиторії секунд на 10, інші за цей час домовляються, хто підтримуватиме його, а хто дивитиметься на нього недоброзичливо (як кажуть, “лихим оком”). Тренер повертає в кімнату учасника, який повинен вгадати (за допомогою контакту очей), хто із групи “недоброзичливець”, а хто підтримує його.

Обговорення: (аналізуємо, чи зміг учасник виявити ці дві групи та що допомагало (заважало) йому у вирішенні цього завдання?)

III. Групова взаємодія.

Вправа “Воскова паличка” або “Свічка” (20 хв.) [42], [72], [77].

Мета: навчити розслаблятися та довіряти іншим людям; розвинути вміння створювати комфорт і безпеку для інших.

Група стає в щільне коло – пліч о пліч. Один учасник виходить у центр, руки на грудях схрещені – це “свічка”. Завдання “свічки”: максимально розслабитися, довіритися групі і здійснювати вільне падіння на руки учасників. Інші ставлять руки перед собою і, похитуючи “свічку” в центрі з боку в бік, підтримують її, не даючи впасти. Завдання учасників: забезпечити безпечний простір для вільного падіння.

Через цю процедуру проходять усі по черзі.

Обговорення відчуттів та переживань.

Вправа “Сліпий і поводитир” (20 хв.) [42], [72], [137].

Мета: навчити довіряти іншій людині та посилити турботу про інших.

Учасники поділені на пари (найкраще проводити на вулиці). Тренер дає інструкцію: “Чи довіряємо ми іншим людям, чи довіряємо ми самим собі? Як часто нам бракує довіри, і як багато іноді ми від цього втрачаємо... Особливо необхідна довіра під час взаємодії, а точніше під час вирішення будь-яких конфліктів, у першу чергу – сімейних.

Отже, один учасник пари закриває очі, спирається на руку партнера, який водить його по класу та за його межами (по парку), дає можливість торкнутися різних предметів, допомагає уникнути зіткнень з іншими предметами, парами, дає відповідні пояснення щодо їх пересувань тощо. Водити партнера слід дуже уважно, щоб він не впав, не вдарився тощо. Почнемо...”

Через 5 хвилин тренер пропонує учням припинити підтримку своїх партнерів. Тепер учні із закритими очима ходитимуть, орієнтуючись лише на те, що говорить партнер.

Через деякий час тренер дає наступну команду: “Добре, а тепер поміняйтеся ролями. Кожен має пройти “школу довіри”. Будь ласка, почали...” (повторюються попередні два етапи). “Закінчили”.

Обговорення: (Що ви відчували, коли ходили із заплющеними очима? Порівняйте з почуттями попередньої вправи. Чим вони відрізняються? Чи відкривали ви очі під час прогулянки? Чому? Що ви відчували, коли поклалися на чийсь допамогу під час прогулянки? Яке відношення ці вправи мають до довіри? Чому важливо довіряти один одному під час взаємодії та вирішення конфліктної ситуації?)

Учнів слід підвести до того, що вони в змозі вирішити будь-які конфлікти, коли довіряться один одному. Рішення співпрацювати – перший крок до вирішення конфлікту.

Вправа “Паросток” (3 хв.).

Мета: розвинути вміння використовувати невербальні методи спілкування та вміння виражати емоційні стани.

Під музику за допомогою пантоміми учні показують своїм тілом, як проростає зернятко, як воно радіє сонцю, теплу, повітрю тощо.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 18. Вчимося безконфліктно спілкуватися (100 хв.).

Мета. Ознайомити з основними принципами та механізмами спілкування та сформувати навички ефективної взаємодії. Розвинути почуття взаємної підтримки та довіри.

Завдання: навчити відчувати, розуміти партнера та довіряти йому; підкріпити почуття довіри до навколишнього світу.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: апельсин або м’ячик, 2 широкі ковдри; письмове приладдя, дошка.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Перетворення” (5 хв.) [79], [215].

Мета: згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; надати можливість членам групи виразити себе через асоціації, підкреслюючи елементи подібності.

Учасники сидять на стільцях колом. Тренер пропонує учасникам завершити кілька речень: “Якби я був явищем природи, то був би...”, “Якби я був моїм улюбленим предметом, то був би...”. Усі відповідають по черзі.

Так само тренер може запропонувати ще кілька речень, замінюючи ключове слово, яким є узагальнююча категорія (книга, їжа, енциклопедія, вид транспорту тощо). Знову відповіді різні, але всі вони стосуються однієї категорії. Наприкінці вправи тренер підкреслює, що всі відповіді належать до спільних категорій, тобто всі учасники – особистості, але вони подібні один до одного.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Передай апельсин” (10 хв.) [42].

Мета: навчити відчувати, розуміти та довіряти партнеру; сформувати позитивний настрій на спільну роботу.

Група ділиться на 2 команди, які стають у 2 шеренги – одна напроти одної. Гравці в кожній команді від першого до останнього повинні передати якусь круглу річ (апельсин, м’ячик). При цьому можна користуватися тільки підборіддям чи плечем. Руками собі допомагати не можна. Якщо річ падає на підлогу – усе починається з початку. Вправа вважається завершеною, коли якась команда першою справиться із завданням.

Обговорення відчуттів та переживань (підвести учнів до того, що для досягнення кращого результату під час взаємодії необхідно довіряти один одному).

Вправа “Розплутування змії” (10 хв.) [175].

Мета: сприяти зближенню та згуртуванню групи через тісний фізичний контакт.

Учасники встають. Тренер пропонує одному з них якийсь час побути у коридорі. Іншим дає таку інструкцію: “Візьмімося за руки так, щоб у нас вийшов ланцюг. Цей ланцюг зображає змію, а два крайніх учасники – її голову та хвіст. Як це часто буває, змія згортається у всілякі кільця – заплутується. Давайте і ми заплутаємося”. (Тренер допомагає “змії” заплутатися, надаючи ініціативу заплутування голові. Під час заплутування можна переступати через зімкненні руки, підлазити під них. Наприкінці заплутування і голова, і хвіст змії можуть сховати свої вільні руки, але братися за руки вони не можуть.)

Коли змія заплуталася, тренер запрошує одного учасника, який знаходився за дверима, і пропонує йому розплутати змію. При цьому можна повідомити, що в неї є голова і хвіст.

Обговорення відчуттів та переживань.

III. Групова взаємодія.

Вправа “Човник” (20 хв.) [77].

Мета: підкріпити почуття довіри до навколишнього світу.

Усі учасники діляться навпіл. Потім стають у коло, міцно тримаючи за край широку ковдру. По черзі учні лягають у середину імпровізованого “човника”, де можуть розслабитися і відчутти себе на хвилях моря. Підгрупи обережно підіймають “човник” і плавно гойдають. Кожен учасник має побудувати усередині “човника”, його завдання – максимально розслабитись, довіритись “хвилям”.

Обговорення відчуттів, вражень та переживань; наскільки вдалося порозумітися і що цьому сприяло.

Вправа “Падіння на руки” (20 хв.) модифікована вправа [42], [72].

Мета: навчити довіряти іншій людині.

Одна людина падатиме, а інша – ловитиме. Якщо ви ловите, то ледь присядьте на відстані приблизно 90 см позаду свого партнера, щоб попередити падіння до того, як він торкнеться підлоги. Якщо ви падаєте, станьте спиною до свого партнера, закрийте очі, розслабтеся і падайте на руки партнера. Намагайтеся не підстраховувати себе під час падіння. Падати слід не переступаючи ногами і не намагаючись уникнути падіння. Зверніть увагу на свої почуття, коли готуетесь падати чи ловити. У кожного має бути кілька спроб падати на руки різних партнерів і у більшості, по можливості, ловити.

Обговорення: (Що ви відчували, коли падали та коли ловили? Чи підстраховувалися ви, коли падали? Чому? Яке відношення ця вправа має до довіри?)

Вправа “Віримо в довіру” (15 хв.) ідея [174].

Мета: виділити та пояснити, якими якостями має володіти людина, щоб ми змогли їй довіритися.

Тренер пропонує учням написати 5 рис, якими має володіти людина, щоб їй довіряли. Наприклад, це можуть бути: відвертість, чесність, вірність, вміння сприймати і розуміти інших тощо.

Розподіл учнів на групи по 5-6 осіб. Тренер пропонує учням назвати один одному та обміркувати риси, які вони написали на аркушах паперу, та спільно виділити дві найважливіші, якими, на їхню думку, має володіти людина, щоб їй можна було довіряти (названі риси тренер записує на дошці).

Тренер пропонує провести мозковий штурм (тобто давати будь-яку ідею, яка спадає на думку; не оцінювати її як погану чи гарну; не обговорювати, не обмірковувати ідеї; придумувати якомога більше ідей) і сказати якнайбільше слів, якими можна описати людей, котрі викликають нашу довіру (записує на дошці). Коли учні вже не можуть запропонувати жодного слова, тренер має доповнити список словами, які вони, можливо, пропустили.

Обговорення: (Які риси не дозволяють довірятися людині? Що відбувається, коли людина, якій ви довіряєте, говорить або робить щось недобре щодо Вас. Що в такому випадку ви відчуваєте?)

Тренер повинен підвести учнів до того, що в результаті цієї вправи вони почали задумуватися, кому достатньо довіряють, на кого можуть “покластися”.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 19. Мотивація і ціннісні орієнтації (100 хв.).

Мета. Систематизувати мотиви, ціннісні орієнтації учнів та розвинути позитивне ставлення щодо міжособистісної взаємодії та майбутнього подружнього життя.

Завдання: виявити пріоритети особистих цінностей, актуалізувати розуміння індивідуальності учнів для розвитку їхньої особистісної зрілості щодо майбутнього подружнього життя.

Напрямок роботи: розвиток емоційно-мотиваційно-ціннісної та регулятивно-поведінкової сфер.

Необхідний матеріал: аркуші паперу форматом А4, ручки або олівці; бланк зі списком “Цінностей”, папір для позначок (3 арк. на кожного), дошка, крейда.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).
2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Молодець!” (20 хв.) ідея [215].

Мета: сприяти знайомству учасників; згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; надати можливість членам групи виділити якусь свою якість, цінність, особливість.

Учасники стоять півколом, достатньо великим, щоб промовцям було зручно виступати. Тренер пропонує кожному по черзі вийти у центр півкола і розповісти про якісь реальні особисті риси, уміння чи цінності, що є важливими для майбутнього подружнього життя (наприклад, “Я завжди намагаюся тримати в порядку свої речі”, “Я дбайливо ставлюся до кімнатних рослин”, “Я маю почуття гумору” тощо). У відповідь на кожне таке висловлювання всі, хто стоїть у півколі, повинні хором відповісти: “Молодець!” – і водночас підняти вгору великий палець. Вправа триває, поки всі члени групи не опиняться в ролі промовця.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Дика кішка” (5 хв.).

Мета: розкріпачити своє тіло та емоції, розвинути почуття довіри.

Усі учасники рухаються по кімнаті, намагаючись продемонструвати рухи дикої кішки (кота).

III. Групова взаємодія.

Вправа “Людина” (20 хв.) ідея [219].

Мета: виявити ціннісні орієнтації та вподобання учнів; довести, що індивідуальність учнів є найвищою цінністю; сформувати систему уявлень про людину, її неповторність.

Учасникам роздають аркуші паперу форматом А4. Завдання:

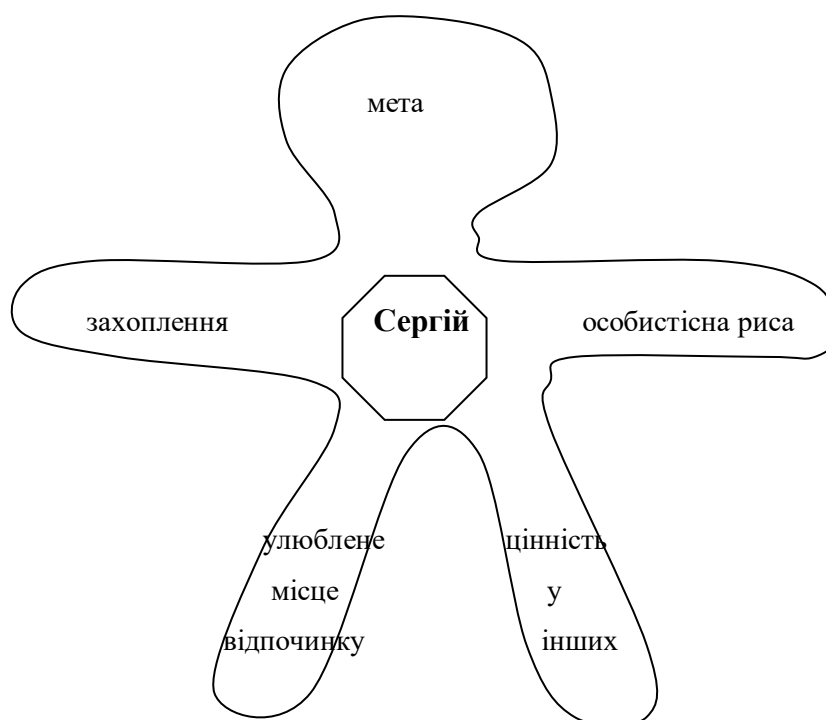
- 1) скласти аркуш А4 вертикально навпіл і відірвати непотрібні частини, щоб вийшла людина.

2) кожен учень на своєму макеті людини записує власне ім'я (у центрі), свою мету щодо розвитку в собі певної якості, риси (там, де голова), захоплення (права рука), найяскравішу особистісну рису (ліва рука), улюблене місце відпочинку (права нога), особливість, рису, яку виділяє і цінує в інших людях (ліва нога).

3) переміщуючись по класній кімнаті та зустрічаючись один з одним, учні з'ясовують, у кого з них збігаються мета, захоплення, особистісна риса тощо. І якщо таке виявляється, записують ім'я цієї людини поряд із назвами своїх рис, інтересів, цінностей тощо.

Обговорення: (Що дає нам ця вправа? Яка мета даної вправи? Чи є такі учні, у яких немає жодного збігу? Чи є такі, котрі мають усі 5 спільних складових, 4, 3, 2?)

Підводимо учнів до того, що всі ми є особистостями з індивідуальними особливостями, прагненнями, цінностями.



Вправа “Цінності” (35 хв.) ідея [219].

Мета: порівняти значення особистих пріоритетних цінностей, які є необхідними для міжособистісної взаємодії, для майбутнього щасливого сімейного життя, з цінностями оточуючих.

1. Тренер роздає учням бланки з перерахованими цінностями. Пропонує обрати 10, а потім з них виділити 5 цінностей, найнеобхідніших для міжособистісної взаємодії, та пронумерувати їх за ступенем значущості.

Тренер роздає по 3 невеличкі аркуші паперу і пропонує на кожному написати по одній з 5-ти найбільш пріоритетних для себе цінностей. Після цього пропонує віддати одну з 3-х цих цінностей, яку, в порівнянні з іншими, можна легко віддати (втратити). Потім тренер пропонує віддати ще одну цінність і залишити, таким чином, найціннішу для себе.

2. На тому ж бланку цінностей тренер пропонує учням обрати 10, а потім 5 цінностей, найнеобхідніших для майбутнього щасливого сімейного життя та пронумерувати їх іншим кольором за ступенем значущості для них.

Тренер роздає по 3 невеличкі аркуші паперу і пропонує на кожному написати по одній з 5-ти найпріоритетніших для них цінностей. Після цього пропонує віддати одну з 3-х цих цінностей, яку, в порівнянні з іншими, можна легко віддати (втратити). Потім тренер пропонує віддати ще одну цінність і залишити, таким чином, найціннішу.

Обговорення: (Назвіть ту цінність, яка залишилася у вас після виконання першого завдання (відповіді записують на дошці під написом “Цінності для міжособистісної взаємодії”). Поясніть, чому залишили саме цю цінність? Назвіть ту цінність, яка залишилася у вас після виконання другого завдання (відповіді записують на дошці під написом “Цінності для майбутнього щасливого сімейного життя”). Чи однакові цінності ви обрали та залишили в першому та другому варіанті? Чому? Для чого ми робили цю вправу?)

Бланк цінностей, визначних для мене

Цінності	Обери 10 цінностей, важливих для тебе	3 обраних 10 цінностей обери 5	Спробуй пронумерувати їх за ступенем значущості
Наполегливість			
Відвертість			
Скромність			
Здатність розуміти			
Самоповага			
Довіра			
Терпіння			
Вірність			
Кохання			
Ніжність			
Щирість			
Здоровий глузд			
Життєрадісність			
Зосередженість			
Надія			
Охайність			
Уява			
Винахідливість			
Чесність			
Самодисципліна			
Незалежність			
Рішучість			
Прагнення до знань			
Логічність			
Практичність			
Здатність мислити			
Розум			
Досконалість			
Комунікабельність			
Совість (сумління)			

Гнучкість			
Старанність			
Ґрунтовність			
Уважність			
Дипломатичність			
Допитливість			
Стриманість			
Неординарність			
Чесність			
Стабільність			
Здоров'я			
Користь			
Ризик			
Увага			
Віра			
Доброта			
Краса			
Благополуччя			
Відповідальність			
Самостійність			
Досягнення мети			
Освіта			
Терпимість			

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 20. Мотивація і ціннісні орієнтації (90 хв.).

Мета. Систематизувати мотиви, ціннісні орієнтації учнів та сформувати позитивне ставлення до майбутнього.

Завдання: виробити адекватні мотиви, ціннісні орієнтації та установки учнів щодо прийняття рішень, вибору цінностей життя.

Напрямок роботи: розвиток емоційно-мотиваційно-ціннісної та регулятивно-поведінкової сфер.

Необхідний матеріал: жетони для аукціону (10 шт. для кожного), варіанти товарів з аукціону (по 20 примірників кожного товару), письмове приладдя (ручки та аркуші).

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Ім’я з прикметниками” (10 хв.) [43], [79], [140].

Мета: згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; надати можливість членам групи виділити якусь свою рису, цінність, особливість.

Усі учасники по черзі називають своє ім'я з епітетом перед ним. Епітет-прикметник має починатися на ту ж літеру, що й ім'я. (Наприклад, Сміливий Стас, Лагідна Лариса, Акуратний Ахмед.) Прикметники мають бути лише позитивними.

Тренер підбиває підсумок: “Ця вправа дозволила нам дізнатися про деякі особливості кожного з вас.”

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Похвали-посвари” (20 хв.).

Мета: визначити установки під час спілкування (що можна, а що ні).

Учасники поділяються на пари, домовляються, хто буде першим, хто другим. Перший крок: перший учасник хвалить другого, другий відповідає. Мінюються місцями. Другий крок: перший хвалить себе, другий відповідає. Мінюються місцями. Третій і четвертий кроки: перший сварить другого, а потім сварить себе. Мінюються місцями.

Обговорення: (Що відчували, що було легше: хвалити чи сварити, звертатися до себе чи до іншої людини, чому?)

III. Групова взаємодія.

Перш ніж розпочати наступну гру, дайте відповідь: “На що б Ви обміняли своє життя?”. Зараз ми пограємо в гру “Аукціон”, яка допоможе вам дати відповідь на питання: “На що потратити своє життя?”.

Гра “Аукціон” (40 хв.) [174].

Мета: визначити цінності, навчити робити вибір та цінувати його, брати за це відповідальність на себе.

Тренер: “Перед початком гри я роздам вам по 10 жетонів. Кожен жетон є частиною вас – це 1/10 доля вашого часу, енергії, засобів, цінностей, інтересів, індивідуальності. На час гри ці 10 жетонів будуть якостями та можливостями, з яких складається ваша особистість. Не порвіть та не загубіть їх!

Коли ми розпочнемо гру, перед вами буде вибір: “витратити” жетони або “зеконмити”. На продаж будуть запропоновані одразу дві речі. Ви можете не обрати жодної з них або обрати будь-яку, але не обидві одразу. Якщо жетони закінчаться, ви вже нічого не в змозі купувати.

Купити запропоновану річ можна лише в момент, коли вона виставлена на продаж. Перехід до наступної пари означає, що попередня пара вже знята з продажу.

Примітка: на останній жетон можна придбати будь-який із запропонованих лотів (на той момент), навіть якщо жетонів не вистачає.”

Тренер роздає учням жетони.

- Готові? Отже, перша пара цінностей:

Варіант А	Варіант Б
Гарна простора квартира або дім (1 жетон)	Новий спортивний автомобіль (1 жетон)

- Хто бажає придбати один із двох запропонованих лотів? (тренер збирає жетони у бажаючих та віддає їм обрану картку із запропонованих лотів).

Наступна пара:

Варіант А	Варіант Б
Повністю оплачувана відпустка протягом місяця в будь-якій точці земної кулі для вас і вашого найкращого друга (2 жетони)	Повна гарантія того, що дівчина, з якою ви мрієте одружитись (юнак, за якого мрієте вийти заміж), дійсно в недалекому майбутньому стане вашою дружиною (вашим чоловіком) (2 жетони)

Наступне:

Варіант А	Варіант Б
Найбільша популярність у колі знайомих протягом двох років (1 жетон)	Один справжній друг (2 жетони)

Наступне:

Варіант А	Варіант Б
Гарна освіта (2 жетони)	Підприємство, що приносить великий прибуток (2 жетони)

Наступна пара:

Варіант А	Варіант Б
Здорова сім'я (3 жетони)	Всесвітня слава (3 жетони)

Після того, як всі учні прийняли рішення придбати один з лотів або не придбати, повідомити, що ті, хто обрали здорову сім'ю, отримають в нагороду 2 жетони.

Наступний лот:

Варіант А	Варіант Б
Змінити будь-яку рису зовнішності (1 жетон)	Бути все життя задоволеним собою (2 жетони)

Наступний лот:

Варіант А	Варіант Б
П'ять років нічим не порушеної фізичної насолоди (2 жетони)	Повага та любов до вас тих, кого ви найбільше цінуєте (2 жетони)

Ті, хто обрали варіант А, повинні заплатити ще 1 жетон (якщо жетони залишилися). Поясніть, що є речі, за які нам інколи доводиться платити більше, ніж ми очікували.

Наступна пара:

Варіант А	Варіант Б
Чисте сумління (2 жетони)	Вміння досягати успіху в усьому, чого б не побажали (2 жетони)

Наступна пара:

Варіант А	Варіант Б
Диво, яке буде здійснене заради людини, яку ви любите (2 жетони)	Можливість з початку пережити (повторити) будь-яку подію минулого (2 жетони)

І остання пара:

Варіант А	Варіант Б
Сім додаткових років життя (3 жетони)	Безболісна смерть, коли прийде час (3 жетони)

Слово тренера: “Більше купувати нічого не можна. Якщо ви потратили не всі жетони – вони пропали”.

Обговорення:

Я пропоную вам протягом наступних 5 хвилин, поділитися на групи по 3-5 осіб, обміркувати придбані цінності та відповісти на такі питання: “Яким лотом ви найбільше задоволені? Чи пожалкували ви про те, що щось не купили? Чи хотіли б ви що-небудь змінити в правилах гри?”

Через 5 хвилин вислуховують враження підгруп.

Тренер повинен звернути увагу на те, які правила гри учні хотіли б змінити. Важливо, щоб учасники виділили такі правила: “Перш ніж щось купувати, необхідно знати, що ще буде на торгах”; “Я хочу, щоб можна було обміняти раніше куплену річ на будь-яку іншу, яку запропонували пізніше”; “Необхідно, щоб перед початком гри нам давали більше жетонів”. Якщо ніхто не запропонує подібних змін, тренер повинен сам їх запропонувати і запитати: чи не вважають вони, що гра завдяки цим змінам стане цікавішою? Якщо виникне необхідність, тренер допоможе учням побачити зв'язок між обраними речами та певними особистими якостями. (Наприклад, ти віддав жетон, щоб “змінити зовнішність”, отже, надаєш великого значення тому, що про тебе думають оточуючі. Якщо обрав “бути задоволеним собою” – більше цінуєш свою думку про себе тощо.)

Після обговорення тренер повинен підбити підсумок: більшість запропонованих пропозицій – правильні та обмірковані. Але проблема в тому, що в житті так не буває. Неможливо двічі зробити один і той же вибір; “відмінити” наслідки раніше прийнятого рішення; досягти свого одразу або скористатися всіма можливостями. Ми не знаємо заздалегідь, з чого доведеться обирати в майбутньому. Завжди будуть обмежені час, сили, вибір можливостей, кошти, інтереси. За все, що ви для себе оберете, доведеться платити певну ціну, і в багатьох випадках ціна виявиться вищою, ніж ви очікували.

Це була лише гра. Але те, як ми витрачаємо свій час, можливості, енергію в реальному житті, дозволяє достатньо правильно зробити висновок щодо наших цінностей.

Протягом 1-2 хвилин спробуйте відповісти на питання: “Якби хто-небудь проаналізував прийняті вами протягом гри рішення, які висновки змогла б зробити ця людина щодо ваших життєвих цінностей?” Відповідь зафіксуйте на аркушах.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.)

“Якщо ви поквапилися або, навпаки, занадто довго чекали і щось прогавили, або в декого з вас промайнула думка: “Якби повторити гру! Тоді б я зробив інакше!”, то можу вас утішити: у вас є можливість зробити правильний вибір, і не у грі, а в реальному житті.

Коли прийде час вирішувати, що робити, на що спрямувати себе, прошу вас лише про одне: не розмінюйте своє життя на дріб’язок, не продавайте його за безцінь. Воно найчастіше коштує набагато дорожче, ніж ви вважаєте.”

Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 21. Мотивація і ціннісні орієнтації (100 хв.)

Мета. Систематизувати мотиви, ціннісні орієнтації учнів та сформувати позитивне ставлення щодо подружнього життя.

Завдання: озброїти учнів ефективними засобами схвалення, підтримки та спонукання самих себе до позитивних змін.

Напрямок роботи: розвиток емоційно-мотиваційно-ціннісної та регулятивно-поведінкової сфер учнів.

Необхідний матеріал: письмове приладдя (ручки та папір).

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Чим ми схожі, чим відрізняємося” (15 хв.) [72], [140], [215].

Мета: згуртувати групу, підвищити внутрішньогрупову довіру; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; надати можливість членам групи відчути подібність один до одного.

Учасники сидять на стільцях колом. Тренер запрошує в центр кола одного з учасників, підкреслюючи його подібність до себе за якоюсь більш-менш узагальненою ознакою: “ти такий же (така ж), як я, у тебе...” (наприклад, “схожий колір волосся”, “ми обидва – мешканці Землі” тощо). Учасник виходить у центр кола й у свою чергу запрошує вийти наступного учасника, схожого з ним за якоюсь ознакою. Вправа триває, поки всі члени групи не опиняться разом у центрі кола. Тренер підкреслює, що всі учасники подібні.

На другому етапі вправи (приблизно через 7 хвилин після початку роботи) учасники по черзі говоритимуть один одному по одній фразі, що починається зі

слів: “я дуже відрізняюся від тебе, я...”. Таким чином, усі по черзі сідають на місця.

- Які почуття у вас виникли на першому етапі роботи, а які на другому?

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

III. Групова взаємодія.

Вправа “Схвалення” (60 хв.) [79], [43].

Мета: через тренування і міркування озброїти учнів ефективними засобами схвалення, підтримки і спонукання самих себе, що призведе до прагнення досягати власних цілей.

Тренер: “Чи знаєте ви свої позитивні риси, свої переваги, які здатні забезпечити вам успіх у житті, зокрема, у сімейному? Чи вмієте підбадьорювати себе та інших?”

Вчителі, родичі, друзі постійно вдаються до схвалення та підбадьорювання вас. Внаслідок похвали ви відчували емоційне піднесення і прагнення працювати наполегливіше задля досягнення успіху, поставленої мети.

Часом у вас не все вдавалося і ви розчаровувалися, втрачали віру в себе, а позитивного емоційного підкріплення (похвали) від навколишніх не було. За таких обставин ви втрачали впевненість у своїх силах і були знемотивованими (тобто не відчували спонуку, стимулу до роботи, особистісних позитивних змін). Але раптом пригадали свої успіхи в минулому і актуалізувалися в пам’яті слова-схвалення, колись почуті від учителя, класного керівника, близької людини. Вам стало легше, знов захотілося працювати і щось змінювати. У вас виникає думка: “Чому я повинен чекати схвалення від інших людей, чи не можна знаходити підтримку у самого себе?” Виявляється, що це цілком можливо.

Давайте потренуємося це робити.

1. Запишіть 5 своїх позитивних рис, які здатні забезпечити вам успіх у діяльності, у досягненні певної мети (учні виконують це завдання з легкістю, тому що на попередніх заняттях за допомогою вправ вони вчилися усвідомлювати і виділяти свої риси та якості). Виділіть одну найсуттєвішу рису і назвіть її для запису на дошці.

2. Запишіть 5 своїх позитивних рис, які допомагають вам у спілкуванні, у взаємодії з іншими людьми. Виділіть одну найсуттєвішу і назвіть її для запису на дошці.

3. Згадайте і запишіть свої успіхи в минулому і їхній вплив на ваші життя і діяльність. (Не просто ситуації, коли ви досягали позитивного для вас результату, а значні успіхи, які емоційно були досить привабливими для вас, про які приємно згадати і які мали істотний вплив на ваші життя і діяльність).

4. Згадайте і запишіть слова-схвалення, які були спрямовані на вашу адресу іншими людьми (вчителями, батьками, друзями тощо) і які мали вплив на ваші життя і діяльність, тобто слова, які спонукали вас до активності, надихали на певні досягнення тощо.

Обговоріть їх з групою в 5 осіб та виділіть найефективніші слова-схвалення. Запишіть їх на дошці. Можливо, хтось доповнить свій список.

5. Запишіть, як ви підбадьорюєте самого себе, коли зазнали невдачі, коли не все клеїться, коли відчуваєте труднощі в роботі.

Обговоріть їх з групою в 5 осіб та виділіть найефективніші підбадьорюючі слова. Запишіть їх на дошці. Можливо, хтось доповнить свій список.

6. Як ви підбадьорюєте інших людей, коли хтось зазнав невдачі, відчуває розчарування і значні труднощі? (Після індивідуальної роботи та подальшого обговорення в малих групах тренер записує варіанти на дошці.)

7. Згадайте і запишіть, як ви хвалили самого себе, коли досягли певних успіхів. (Після індивідуальної роботи та подальшого обговорення в малих групах тренер записує варіанти на дошці.)

8. Враховуючи досвід, поміркуйте і запишіть новий, ефективний текст для самохвалення у разі досягнення вами певних успіхів, переборення труднощів тощо. (Після індивідуальної роботи та подальшого обговорення в малих групах тренер записує варіанти на дошці.)

9. Згадайте і запишіть, як ви хвалите інших, коли хтось досягнув успіхів, зробив щось важливе тощо. (Після індивідуальної роботи та подальшого обговорення в малих групах – запис на дошці.)

10. Враховуючи досвід і знання, поміркуйте і напишіть новий текст схвалення інших людей у разі досягнення ними позитивного результату. (Після індивідуальної роботи та подальшого обговорення в малих групах – запис на дошці.)

11. Запишіть вітання іншій людині з нагоди успішного завершення нею важливої справи. Намагайтеся надати таке схвалення і підтримку цій людині, щоб це було новим стимулом (імпульсом) для неї, спонукало її до подальших успіхів і змін. (Після індивідуальної роботи та подальшого обговорення в малих групах – запис на дошці.)”

Обговорення: (Як ви вважаєте, навіщо ми виконували цю вправу? Які ваші враження та почуття? Що для вас було нового та несподіваного в цій вправі?)

Усе, що ви записали, збережіть у вашому щоденнику, спеціальному блокноті, щоб за несприятливих для вас обставин звертатися за підтримкою.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

Підсумкова вправа “Телеграма” (5 хв.) [77].

Мета: підбити підсумки за півріччя роботи навчально-розвивальної програми; допомогти усвідомити власні можливості.

Кожен учасник відповідає на питання: “Що мені вдалося за період наших зустрічей? Над чим мені ще потрібно попрацювати на наступних заняттях?”

- Напишіть, будь ласка, про це коротке послання-телеграму з 11 слів.

Обговорення: (актуалізувати плани кожного щодо саморозвитку, обговорити можливі усвідомлення саморозкриття).

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 22. Відповідальність у житті (90 хв.).

Мета. Спрямувати старшокласників на свідому активно-позитивну діяльність.

Завдання: розвинути здатність до групового прийняття рішень та допомогти учням усвідомити свою відповідальність.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.
Необхідний матеріал: папір, олівці, ножиці, тексти та малюнок до вправи “Зіпсований телефон”.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).
2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Візитка сусіда” (7 хв.) [215].

Мета: сприяти знайомству учасників; згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу.

Учасники розташовані на стільцях колом, мають вільний доступ до канцелярських приладів. Тренер пропонує кожному зробити графічне зображення візитки для свого сусіда ліворуч і представити його всій групі.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.
3. Емоційна розминка.

Вправа “Моя внутрішня тварина” (10 хв.).

Мета: розвинути невербальні засоби спілкування, збагатити вміння виразити себе.

Учням пропонують уявити себе якоюсь твариною. Кілька хвилин із закритими очима кожний залишається наодинці зі своєю внутрішньою твариною, уявляє, яка вона, як рухається, які звуки видає тощо.

Кожен по черзі стає в коло і ходом демонструє свою тварину, виконуючи кілька рухів, комунікабельних жестів щодо оточуючих. Учні вгадують, хто був якою твариною.

III. Групова взаємодія.

Вправа “Сила мови” (20 хв.) [175], [191].

Мета: допомогти членам групи змінити структуру своєї мови; сприяти розвитку відповідальності за власні думки, почуття, дії.

Робота в парах. Тренер пропонує сісти обличчям один до одного і сказати три фрази, починаючи кожен словами “я повинен”. Не надаючи вам зворотнього зв’язку, партнер теж вимовить три фрази, починаючи кожен словами “я повинен”. Тепер поверніться до своїх фраз і замініть у них слова “я повинен” словами “я віддаю перевагу”, зберігши незмінними інші частини. Потім вислухайте змінені фрази у твердженнях партнера.

Поділіться своїми переживаннями.

Вправа “Зіпсований телефон” (30 хв.) ідея [42], [140], [174].

Мета: навчити учнів брати відповідальність на себе під час передачі певної інформації.

Вправа проводиться у 3 етапи.

I. Учні розподіляються на кілька підгруп (мета – усі учні беруть участь) і кожна підгрупа стає в шеренгу. Тренер дає першому учню з кожної підгрупи текст на аркуші (у всіх однаковий): “Дівчина Аня, котра проживала в місті Києві, є двоюрідною сестрою дружини мого брата та стала мені чудовою дружиною,

переїхала до Сімферополя” або “Низенький хлопчик з темним волоссям підвищував голос на високого хлопчика зі світлим волоссям, тому що сестра низенького хлопчика з темним волоссям наговорила грубощів брату високого хлопчика зі світлим волоссям, але тепер вони знову помирилися” (зміст може бути й іншим).

Отримавши повідомлення, кожен учень повинен пошепки передати його наступному. Порівняти перше й останнє повідомлення в кожній підгрупі.

У результаті передачі повідомлення стають очевидними деякі розходження в розумінні та передачі цієї фрази. Група аналізує цей феномен.

II. Декілька учнів (бажано, не менше 5 і за бажанням) виходять з кімнати. Усі інші – спостерігачі. Заходить перший учасник, тренер говорить йому невеличку фразу (можна зачитати речення з книги, газети, підручника, але бажано, щоб це був опис переживань, почуттів). Заходить другий учасник, перший повідомляє йому почуту фразу. І так кожен, заходячи, вислуховує фразу, яку йому повідомляє попередній учасник, і передає її наступному. Останній повідомляє всім почуту фразу. Ті, котрі знаходяться в кімнаті, не можуть виражати емоції стосовно почутого чи допомагати.

III. Та ж процедура, тільки замість фрази використовується малюнок. Перший учасник його розглядає і словесно описує другому, той третьому і так далі, поки останній учасник не опише його групі.

Обговорення (підвести учнів до того, що кожен учасник несе відповідальність за передане повідомлення): Чи змінилися зміст повідомлення та малюнку? Чому? Як можна перевірити, правду вам говорять чи ні? (Наприклад, у вас є дві знайомі дівчини, Женя і Катя. Після занять Катя підходить до вас і на вухо шепоче, що вона чула, ніби Жені подобається ви. Як вам дізнатися, чи дійсно ви Жені подобається? Як можуть перекручуватися повідомлення?) Хто несе відповідальність за нечітке або неправильне повідомлення? Як дізнатися, правильне повідомлення чи ні?

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 23. Відповідальність у житті (90 хв.).

Мета. Спрямувати старшокласників на свідому активно-позитивну діяльність.

Завдання: розвинути здатність до групового прийняття рішень та допомогти учням усвідомити свою відповідальність.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: гральні карти, набір свічок за кількістю учнів.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Ім’я-рух” (5 хв.) [38], [175].

Мета: сприяти знайомству за допомогою рухів; згуртувати групу; сформуванню позитивний настрій на спільну роботу.

Учасники стоять колом. Тренер пропонує першому учаснику: промовляючи своє ім’я, виразити його певним рухом. Учасник виконує, а всі присутні повторюють. Тренер стежить, щоб ім’я-рух показав кожний учасник.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

III. Групова взаємодія.

Рольова гра “Мафія” (60 хв.) модифікована [72], [137].

Мета: розвинути здатність до групового прийняття рішень; закріпити вміння бути спостережливим та правильно розуміти невербальні сигнали; розширити способи і методи переконливого впливу.

1. Підготовка. Учасники сідають на стільці обличчям до центру кола. Тренер теж сідає в коло та грає роль ведучого. Кожен учень дістає одну карту з колоди (25 – за кількістю учасників) і, нікому не показуючи, тримає її. Перед кожним учасником на підлозі палає свічка.

2. Розподіл ролей. Тренер повідомляє: у місті – 2 шерифи (2 червоних тузи); 5-6 “мафіозі” (“пікові” туз, король, дама, валет, десятка, дев’ятка); решта – чесні жителі міста. “Мафіозі” не показують, що вони пов’язані з кримінальним світом; чесні люди повинні за особливостями поведінки знайти їх, а шерифи – знешкодити.

3. Введення у гру. Тренер повідомляє, що учасники тепер стають звичайними жителями міста, де діє мафія. Вона – серед нас. Спробуємо знайти її зараз своїми силами. Місцеві жителі можуть у відкритому обговоренні виказувати підозри по відношенню до тих жителів міста, які чомусь викликають сумнів, мимовільні, навіть важко пояснювані здогади щодо їхньої приналежності до мафії. Підозрювані повинні триматися до останнього, незалежно від того, яка у них карта. Завдання підозрюваних – переконати інших в тому, що їхні підозри – марні. Відповівши на деякі запитання учасників, тренер пропонує продовжити гру і повідомляє, що прийшла “ніч”.

4. “Ніч мафії”. “Місто заснуло!” – і всі по команді закривають очі, не підглядають. “Мафія” прокинулася і знайомиться! “Мафіозі” відкривають очі, поглядами знаходять один одного, намагаючись не виказати себе зайвими рухами та звуками. Переглядаючись, вони намагаються домовитися про те, кого з місцевих жителів зараз буде ліквідовано.” Тренер гасить свічку цього учня.

Після цього тренер пропонує знову всім закрити очі й повідомляє “початок нового дня”.

5. “День”. “Місто прокидається!” – за цією командою всі, включаючи “мафію”, відкривають очі. Тренер коментує: жителі прокидаються і бачать, що жертвою “мафії” став житель Б. Житель Б показує всім свою карту. Залежно від його карти, тренер коментує розвиток гри.

Якщо жертвою став один із шерифів – “мафія” почала перемагати. Місцеві жителі повинні боротися за себе. Починається групова дискусія з приводу того, хто ж із них є членом злочинного угруповання (п.3). Група веде обговорення, аналізує поведінку і слова кожного учасника, причому “мафіозі” поводяться

найвищою мірою лицемірно, ніяк не виказуючи свої кримінальні корені. Нарешті група доходить висновку, що один або двоє з учасників – “мафіозі”. Якщо більшість наполягає на “арешті” одного з підозрюваних, а підозрюваному так і не вдається переконати всіх у непричетності, тренер надає йому право на останнє слово. Усі слухають. Мета останнього слова – використати шанс усе-таки переконати місцевих жителів. Якщо це не вдається й цього разу – його виводять із гри. Свічку гасять. Підозрюваний розкриває свою карту. Тренер може дещо посилити емоційний бік гри щодо несправедливості “сліпого” суспільства, яке карає невинуватого, або навіть працівника правопорядку – шерифа (якщо у постраждалого виявилася відповідна карта).

6. Коротке обговорення емоцій, відчуттів, переживань. Можна спробувати обговорити причини непереконливої поведінки підозрюваного з різних точок зору.

7. “Ніч шерифів”. Сюжет гри розгортається так само, як і в п.4, з тієї лише різницею, що шерифи намагаються погасити свічку одного з “мафіозі”. Якщо вони дійсно виявляють члена “мафії”, то тренер коментує: “Шерифи роблять постріл і вбивають “мафіозі”! Поздоровляю вас!”. Якщо шерифи попадають на чесного члена міста, то тренер коментує так: “Шерифи роблять постріл, але промахуються!” А місто все спить, і шерифи засинають.

8. Див. п.3, 4, 5, 7. Гра продовжується, поки всі свічки “мафії” або “шерифів” та жителів міста не погаснуть.

9. Підсумкове обговорення емоцій, відчуттів, переживань, причин непереконливої поведінки підозрюваного тощо.

Вправа на зняття напруги “Масаж” (4 хв.) [72], [137].

Усі стають колом, обличчям до центру. За команду “направо” – повертаються праворуч, стають один за одним і роблять масаж тому, хто стоїть попереду. За команду “кругом” – повертаються на 180 градусів і починають робити масаж тому, хто щойно робив масаж їм.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. ***Вправа “Посмішка по колу”*** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 24. Відповідальність у житті (100 хв.).

Мета. Спрямувати старшокласників на свідому активно-позитивну діяльність, показати стереотипність мислення та засвоїти навички відповідальної поведінки.

Завдання: розвинути вміння здійснювати у різних формах контроль над своєю діяльністю, засвоїти навички впевненості; сформувати навички відповідальної поведінки.

Вид роботи: корекційно-розвивальна робота.

Форми організації: психологічна студія.

Напрямок роботи: розвиток усіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: ручки, папір; два портрети незнайомих людей; дошка, крейда.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).
2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

Знайомство.

Вправа “Мої прикметники” (9 хв.) [77], [236].

Мета: згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; надати можливість членам групи впізнати людину за якостями, цінностями, особливостями.

Кожен учень пише на аркуші паперу 3-5 прикметників, що найсуттєвіше характеризують його. Потім аркуші здають і зміст зачитує тренер. По черзі він пропонує знайти автора даного листка.

Тренер підбиває підсумок: “Ця вправа дозволила нам не лише дізнатися про деякі особливості кожного з вас, а й ще показала, наскільки ви уважні один до одного”.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.
3. Емоційна розминка.

Вправа “Зустріч” (10 хв.) [77], [198].

Мета: створити доброзичливу атмосферу в групі.

Тренер пропонує всім учасникам підвестись, обрати собі пару і домовитися хто буде “Х”, а хто – “У”. “Х” повинні стати з одного боку класної кімнати, а “У” – з протилежного. Завдання: пройти через кімнату кілька разів; щоразу, при зустрічі, необхідно вітатися один з одним. Перший раз – як давні знайомі, що давно не бачилися; другий – у ситуації, коли “Х” винен “У” гроші; третій – коли “У” давно посварився з “Х”; четвертий – коли обидва не знають одне одного і “Х” – поспішає, а “У” заблукав і не знає, куди йти. Вправа проводиться швидко.

Обговорення (Що, на вашу думку, впливає на встановлення стосунків?)

III. Групова взаємодія.

Вправа “Два портрети” (10 хв.) [140].

Мета: розширити уявлення учнів про установки (негативні) та їхній вплив на встановлення щирих стосунків.

Учням пропонується розглянути портрети двох незнайомих людей. А тому, тренер повідомляє: “один із них – рецидивіст, який недавно вийшов із тюрми; другий – священик.

Обговорення (Хто на фото є рецидивістом, а хто священиком? Чому ви так вирішили? Що ви можете про них сказати? Чому більшість учнів характеризує портрет рецидивіста негативно?).

Висновок. Ми створюємо у своїй уяві різні типи людей (це означає – чіпляти на них ярлики). Але насправді люди дуже різні і наші негативні установки можуть перешкоджати встановленню добрих стосунків. Якщо людина погано вчинила, це не означає, що вона ніколи не зміниться. Тому потрібно навчитися давати їй шанс стати кращою.

Вправа “Стереотипи” (50 хв.) [219].

Мета: показати стереотипність мислення та додаткові шляхи покращення взаєморозуміння між людьми.

Тренер бере два аркуші паперу. На одному написано “ЧОЛОВІКИ – ”, на іншому “ЖІНКИ – ”. Перший аркуш тренер пропонує заповнити дівчатам, а другий – хлопцям, як представникам своєї статі. Писати можна все. Через 15-20 хв. групи завершують роботу, обмінюються аркушами. Хлопці обговорюють перелік думок про чоловіків, а дівчата – про жінок. Після обговорення, кожна група виділяє 5 тверджень про свою стать, з якими вони погоджуються (вони зазначають їх в переліку тверджень).

Обговорення (Усі учні повинні висловити свою думку з приводу вправи): Чому ми людям “чіпляємо ярлики”? Чи ускладнюють вони стосунки між людьми? Хто бере відповідальність за “чіплення ярликів” чи створення стереотипів? Чи легко змінити “ярлик”, який на вас “почепили”?

Висновок. У всіх нас є упередження щодо людей, які відрізняються від нас. Ці упередження впливають на нашу поведінку при побудові міжособистісних стосунків. Ви повинні пам’ятати, що кожна людина – це особистість, а не набір стереотипів, “ярликів” щодо раси, статі, професії тощо. Не всі жінки поведуться як “типові жінки”, і взагалі – “типових” людей не існує.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 25. Відповідальність у житті (100 хв.).

Мета. Спрямувати старшокласників на свідому активно-позитивну та відповідальну діяльність.

Завдання: придбати досвід тісного співробітництва і спільної роботи.

Напрямок роботи: розвиток всіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: дошка, крейда; мотузки.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Я хочу тебе назвати” (7 хв.) [68].

Мета: дізнатися щось нове про себе; згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу.

Учасники стоять колом. Тренер пропонує по черзі підібрати кожному нове ім’я у відповідності з характерними якостями, особливостями, зовнішнім виглядом. Право вибору нового імені має кожен учасник. Якщо учень залишає собі ім’я, з яким він прийшов до Т-групи, тоді розкриває причини. Проходить обговорення та записуються нові імена на візитках.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

III. Групова взаємодія.

Рольова гра “Життя ідеальної сім’ї” (20 хв.) [68].

Мета: змодельовати родинне життя з ймовірними проблемами.

Один з учнів обирає партнера протилежної статі для розігрування сценки з життя ідеальної родини, використовуючи радісні або сумні події. Усі інші учні – глядачі. Після цього відбувається обговорення, яке дозволяє виявити найсуттєвіші проблеми та шляхи їх вирішення.

За бажанням учнів гру можна повторити.

Рольова гра “Зв’язані одним ланцюгом” (20 хв.) [68].

Мета: змодельовати та усвідомити відповідальні, емоційні взаємостосунки в сім’ї.

Члени будь-якої сім’ї пов’язані один з одним відповідальністю, обов’язками та мають вплив один на одного тощо. Дана гра допоможе вам зрозуміти всю складність подружніх взаємин.

За бажанням учнів тренер обирає двох осіб. Кожен набирає свою “сімейну команду”, до якої входять чоловік, дружина, діти, бабусі, дідусі. Отже – дві великі сім’ї. Учні, котрі грають чоловіка та дружину, зв’язують коротенькою мотузкою за пояси. Потім прив’язують до цієї мотузки інші, довші, мотузки, щоб бути зв’язаними з кожним членом сім’ї. Не повинно бути жодної вільної мотузки. Це не означає, що ви кожен день бігаєте з мотузками, але ви відчуваєте їх.

Завдання: уявіть собі будь-яку сімейну ситуацію і розіграйте її.

Обговорення (в обговоренні беруть участь і учасники гри, і спостерігачі): Наскільки ви відчували себе “зв’язаними” з іншими членами сім’ї? Коли ви відчували напругу? Що скажуть спостерігачі? Що ви зробили, щоб послабити напругу?

Запропоновані мотузки можна розглядати як кохання, відповідальність, занепокоєння, хвилювання тощо. Ми послаблюємо мотузку, коли визнаємо право кожної людини на особисту свободу.

Гра “Безлюдний острів” (35 хв.) [42], [72], [175].

Мета: відпрацювати відповідальні способи взаємодії; психологічні уміння, необхідних для ефективного вирішення поставленої мети.

Тренер ділить групу на дві команди: “Уявіть, що випливете до Африки. Унаслідок катастрофи ви потрапили на безлюдний острів. Коли вас урятують і чи зможуть узагалі це зробити – не відомо. Природно, перед вами стоїть завдання – вижити, адже життя повне небезпек і несподіванок.

Потрібно освоїти острів, організувати на ньому господарство, налагодити соціальне життя, розподілити основні функції й обов’язки. Варто продумати й те, яким чином їх виконувати. Вирішіть питання про владу. Якою вона буде на вашому острові? Хто прийматиме остаточне відповідальне рішення? Проїшов день, тиждень, місяць, рік і т.д.”

Завдання для груп: придумайте назву острову, намалюйте схематично, де і що будуватимете (на дошці); продумайте правила й норми життя тощо.

Тренер доповнює життя поселенців екстремальними подіями (злива знищила..., почалися хвороби, виверження вулкану) та звичайними подіями (відзначити першу річницю перебування на острові, приготувати подарунки до дня народження).

Гра не має завершення, оскільки його не потребує.

Обговорення малюнків, правил, подій, розподіл ролей та обов'язків і пов'язаних з цим емоцій та переживань (Які думки, почуття навіяла гра? Наскільки ви були активними чи пасивними під час гри? Від чого чи від кого це залежало? Яку позицію обирали? Як ви себе відчуваєте? Чому?)

Обговорення метафори: “Щоб вітрильник йшов уперед, необхідні не тільки вітер, а й підняте вітрило”.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренера і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (2 хв.) (див. заняття 13).

Тема 26. Вольова саморегуляція (90 хв.).

Мета. Актуалізувати наполегливість, вольову саморегуляцію та підвищити рівень самовладання.

Завдання: змоделювати наполегливості та самовладання у подоланні труднощів; виробити уміння казати “ні”.

Напрямок роботи: розвиток регулятивно-поведінкової сфери.

Необхідний матеріал: карта з описом проблемних ситуацій.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Кольори” (7 хв.) ідея [140], [219].

Мета: згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу; розподілити групу на пари.

Учасники групи сидять колом. Тренер пропонує подумати про те, якого вони (він, вона) кольору (мовчки, 1-2 хв.): подивіться один на одного і постарайтесь зрозуміти, хто якого кольору (на ваш погляд). Знайдіть собі пару за кольором. Треба не лише сказати, хто якого кольору, а й ще пояснити, чому. Потім кожен називає свій колір, що він для себе обрав на початку вправи.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Вправа “Так – ні” (10 хв.) [175].

Мета: розвинути навички наполегливості.

Вправа виконується в парах: один із учасників діалогу впродовж трьох хвилин говорить лише “так”, інший лише “ні”. Потім міняються ролями.

Обговорення (Що ви відчули, коли в діалозі ви казали “так”, а співбесідник лише “ні” (ніби суперечив вам)? Що було легше?)

III. Групова взаємодія.

Вправа “Заграна платівка” (5 хв.) [175].

Мета: набути навички наполегливого відстоювання своєї думки, виробити уміння казати “ні”.

Виконується у вигляді “вертушки”. Учасники, що стоять у зовнішньому колі, щось пропонують, а ті, що стоять у внутрішньому колі, твердо й упевнено говорять “ні”. Але говорити треба тихим і спокійним тоном, не використовуючи слово “ні”. Наприклад: “Я розумію, про що ти говориш, але мене це не цікавить”.

Спокійне повторення того, що ви хочете, знову й знову – вчить наполегливості, а також тому, що ви не зобов’язані пояснювати причини своїх бажань. А також допомагає не дратуватися заздалегідь. Отже, ви наполегливо просуваєтеся до бажаної мети.

Обговорення (Кому вдалося наполягти на пропозиції і отримати позитивну відповідь? Чи вдалося відстояти своє прагнення і не погодитися на пропозицію? Що ви відчули?)

Вправа “Я вмю казати “Ні” (40 хв.) [174].

Мета: набути навичок наполегливого відстоювання своїх думок, переконань: виробити вміння казати “ні”; розвинути навички відповідальної поведінки.

Усі учасники поділяються на 5 груп по 5 осіб (у кожній групі – хоча б один хлопець). Кожна група отримує картку зі своєю ситуацією. Упродовж 10 хв. учасникам потрібно дати декілька варіантів гідної поведінки в даній ситуації. Ситуації обіграти.

Можливі ситуації:

1. Однокласники пропонують вам піти з уроку, а у вас з цього предмета немає жодного балу.
2. Друг (подруга) пропонує піти на дискотеку, а ви не в настрої.
3. Однокласник просить вас розв’язати задачу на контрольній, а ви ще не розв’язали свій варіант.
4. Ваш друг (подруга) пропонує разом піти в гості до його (її) друзів, які вам не подобаються.
5. Друг (подруга) просить вас позичити якийсь одяг, який ви не хочете давати.

Обговорення варіантів запропонованої поведінки та колективне висунення інших варіантів реагування.

Прикінцеве слово тренера “Усе залежить від тебе” (5 хв.).

- Колись давно у стародавньому Китаї жив дуже розумний, але дуже пихатий мандарин. Весь день його складався з примірок багатого вбрання та розмов із підданими про свій розум і спогадів про давню зустріч з імператором. Так ішли дні за днями, роки за роками... Аж ось по всій країні пройшов поголос, що неподалік кордону з’явився мудрець, розумніший за всіх на світі. Дійшов той поголос і до нашого мандарина. Дуже розлютився він: хто може називати якогось там ченця найрозумнішою людиною у світі!? Але вигляду нікому про своє обурення не подав, а запросив мудреця до себе у палац. Сам же задумав обдурити ченця: “Я візьму в руки метелика, сховаю його за спиною і запитаю, що в мене в руках – живе чи мертве. І якщо чернець скаже, що живе – я роздушу метелика, а якщо – мертве – я випущу його...” І, ось, настав день зустрічі. У пишній залі зібралось багато людей, усім хотілося подивитись на двобій найрозумніших людей у світі. Мандарин сидів на високому троні, тримав за спиною метелика і з

нетерпінням чекав приходу ченця. Аж ось двері відчинилися, і до зали ввійшов невеличкий худорлявий чоловік. Він підійшов до мандарина, привітався і сказав, що готовий відповісти на будь-яке його запитання. І тоді, зло всміхаючись, мандарин проказав: “Скажи-но мені, що я тримаю в руках – живе чи мертве?” Мудрець трохи подумав, усміхнувся і відповів: “Усе – у твоїх руках!” І збентежений мандарин випустив метелика з рук, і той полетів на волю, радісно тріпочучи своїми яскравими крильцями.

Отже, лише від вас залежить, чи буде ваша взаємодія з іншими людьми яскравою, плідною, чи навпаки. Усе – у ваших руках!

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 27. Вольова саморегуляція (100 хв.).

Мета. Актуалізувати наполегливість, вольову саморегуляцію та підвищити рівень самовладання та відчуття компетентності.

Завдання: знайти можливості для нової поведінки і випробувати себе та свої можливості в новій, незнайомій ролі; допомогти знайти власну лінію поведінки.

Напрямок роботи: розвиток емоційно-мотиваційно-ціннісної та регулятивно-поведінкової сфер.

Необхідний матеріал: капелюх, дошка, канцелярське приладдя, крейда.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Емоції та ситуації” (7 хв.) [215].

Мета: надати можливість учасникам спільно переживати якусь ситуацію; згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу.

Учасники стоять у колі. Тренер інструктує: “Зараз ми будемо ходити по кімнаті, і той, чиє ім’я назву, має запропонувати продовження ситуації, яку я розповідатиму. Я починаю: “Ми йдемо у гущавину лісу... Сашко...”, – звертаюся до Сашка і той продовжує. Далі, через кожні 20-30 секунд, тренер називає ім’я наступного учасника.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

III. Групова взаємодія.

Вправа “Упевненість у своїх здібностях” (60 хв.) модифікована [79].

Мета: посилити відчуття компетентності, прагнення досягати власних цілей.

Бувають різні ситуації в житті, і ви кажете собі: “Я обов’язково досягну своєї мети!”

Не виправдовуйтеся тим, що зараз ви “ніхто”, не апелюйте до відсутності у вас можливостей, схильностей, якостей, таланту. Важливе тільки ваше нестримне бажання досягти мети; і тоді прокинуться ваші сплячі сили, нахили, таланти.

Відкиньте всі сумніви, усі упередження. Чим вищою, більшою є ваша ціль, чим сильнішим є ваше бажання її досягти, тим більше вам будуть допомагати, сприяти люди, обставини, Всесвіт, “підтягуючи” вас до необхідного рівня, даруючи вам натхнення, енергію, творчі ідеї.

Якщо вам здається, що у вас мало шансів, що ви дуже далекі від мети – перепрограмуйте свою психіку, налаштуйтеся на те, що ви обов’язково досягнете своєї мети. Почнімо!

1. Поміркуйте, якої якості, риси характеру вам бракує на даний момент. Зазначте на аркуші паперу.

2. Проаналізуйте свої сильні сторони, переваги, нахили, навички, якості, риси характеру, які можуть допомогти вам розвинути виділену особливість, тобто досягти мети. Позначте на тому ж аркуші. Аркуші не підписуйте.

Ці невеличкі аркуші кидаємо в капелюх. Тренер поділяє групу на 3 підгрупи (за бажанням). Водночас він групує аркуші з капелюха і по черзі дістає, читає їх уголос.

3. Завдання підгрупам: поміркуйте і напишіть на дошці речення, твердження, девізи, які б підбадьорили автора цих якостей і надали йому впевненості в собі. (Таким чином кожен отримує кілька варіантів девізу для підтримки.)

4. Оберіть девіз, який найбільше вам підходить. Зазначте його собі десь. Дома оформіть це естетично і розмістіть на видному місці (над столом, на столі під склом, на обкладинках ваших зошитів тощо). Щодня повторюйте мотивуючі вас твердження і девізи принаймні по 10 разів.

5. Щодня візуалізуйте, тобто уявляйте собі ситуації свого майбутнього, в яких ви досягнули своєї мети.

Обговорення (почуття, переживання, труднощі, які дає вправа).

Коли досягнете певної мети, ставте іншу. Визначте, яким чином можете її досягти, а також девіз, повторюйте його та візуалізуйте результат – і ви досягнете успіху.

Вправа “Вияви себе” (10 хв.).

Мета: навчитись демонструвати поведінкою емоції.

Кожному учню прикріплюють на спину певну емоцію (гнів, роздратування, образу, радість, здивування, захоплення тощо). Інші учасники повинні продемонструвати емоцію сусіда так, щоб той зрозумів, яка емоція на ньому прикріплена.

Обговорення (детальніше зупиняємося на тих емоціях, які було важко продемонструвати, та пропонуємо кілька варіантів показу їх (учні беруть активну участь).

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. Вправа “Посмішка по колу” (5 хв.) (див. заняття 13).

Тема 28. Вольова саморегуляція (95 хв.).

Мета. Актуалізувати наполегливість, вольову саморегуляцію та підвищити рівень самовладання в конфлікті.

Завдання: розвинути навички самоаналізу та саморегуляції поведінки; проаналізувати типові причини виникнення конфліктів; актуалізувати конструктивні засоби взаємодії; стимулювати процес саморозвитку.

Напрямок роботи: розвиток когнітивної та регулятивно-поведінкової сфер.

Необхідний матеріал: м'яч, аркуші паперу, ручки, дошка.

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

II. Оголошення тренером теми та мети заняття.

III. Групова взаємодія.

Вправа “Стратегії” (35 хв.) [42].

Мета: навчити впізнавати і свідомо обирати певний спосіб поведінки у конфлікті у відповідності до ситуації.

1. Група ділиться на пари. Один з партнерів сідає на стілець, інший стає перед ним. Вони торкаються один одного долонями рук. Їхнє завдання – зафіксувати свій внутрішній стан під час вправи. Той, що стоїть, тисне на долоні партнера, а інший чинить опір (тривалість 30 сек.). За командою “стоп” учні міняються місцями, і вправа повторюється.

Обговорення. Звернути увагу на те, що в конфліктних ситуаціях люди почувають себе дискомфортно, коли на них тиснуть словами, інтонацією. Не дивно, що багато людей намагається уникнути конфлікту. Їхній девіз: “Ніхто не виграє у конфлікті, тому я залишу його”. Цей вид поведінки називається “уникання”. Тренер нагадує учням стратегії поведінки в конфлікті за методикою К. Томаса: конкуренція, уникання, компроміс, співробітництво, пристосування (заняття №7).

Під час обговорення результатів роботи на дошці заповнюють схему позицій партнерів у спілкуванні і визначають ведучу стратегію поведінки в конфлікті (див. схему нижче).



- При якій поведінці в конфлікті партнер “тисне”?
- При якій поведінці в конфлікті партнер може відчути себе “роздавленим”, переможеним?
- Яка поведінка в конфліктній ситуації вважається найкращою для обох партнерів?

2. Тренер ділить групу на 4 підгрупи. Кожна з них обирає одну картку з назвою одного із основних способів поведінки в конфлікті і відповідним девізом.

Зміст текстів на картках:

Конкуренція: “Щоб я переміг, ти повинен програти”.

Пристосування: “Щоб ти виграв, я повинен програти”.
Компроміс: “Щоб кожен із нас щось виграв, кожен із нас повинен щось програти”.
Співробітництво: “Щоб виграв я, ти повинен теж виграти”.

Протягом 15 хв. кожна підгрупа повинна обговорити, підготувати і продемонструвати конфліктну ситуацію, в якій показується певний вид поведінки. Через 15 хв. – демонстрація результатів. Вони називають девіз, отриманий як завдання.

Обговорення емоційних станів, почуттів. Чи відповідає девіз заявленому способу поведінки? Які причини спонукають людей обирати такий спосіб поведінки в конфлікті? Який спосіб найконструктивніший для взаємостосунків?

Вправа “Випускний вечір” (40 хв.) [42].

Мета: закріпити вміння учнів щодо оптимальної поведінки в конфлікті.

1. Учасники діляться на 4 підгрупи.

Інструкція тренера: “Завтра відбудеться зустріч орггрупи з підготовки випускного вечора для старшокласників. Там будуть члени батьківського комітету класу, класні керівники, вчителі і працівники школи, які беруть участь у підготовці свята, запрошені та старшокласники, точніше, їхні представники. Природна відмінність інтересів сторін (наприклад, щодо тривалості вечора) може призвести до конфлікту.

Отже, ми маємо 4 підгрупи, кожна з яких виступає відповідно від імені батьків, класних керівників, вчителів, учнів. Ваше завдання: з’ясувати в обговоренні, а потім записати в три колонки таблиці інтереси, проблеми і пропозиції тієї групи учасників зустрічі, яких ви представляєте. Запис у колонці “Інтереси” відповідає на запитання “Чому?”, “Проблеми” – “Що?”, “Пропозиції” – “Як?”.

Після обговорення тренер повинен перевірити, чи обрано представника для висвітлення результатів.

На дошці тренер фіксує результати роботи груп за запитаннями: “У чому полягають інтереси? Які проблеми обговорюватимуться?”

Пропозиції зачитують, фіксують на дошці. Слід звернути увагу на ті інтереси і потреби, які в різних сторін збігаються. Наприклад: гарантувати безпеку, створити гарний настрій. Доречними тут будуть запитання: “Які проблеми буде вирішувати найлегше? Які – найважче? З чим це пов’язане?”.

2. Група поділяється на 3 підгрупи: “вчителі”, “батьки”, “учні”. Кожна готується до переговорів про організацію випускного вечора, які розпочнуться через 15 хв. Завдання підгрупи на цьому етапі формулюється так: “Знайти спільні інтереси сторін. Підготувати пропозиції”. Після підготовки тренер роздає учасникам картки із завданням, попереджує, що завдання слід тримати в таємниці до кінця вправи.

Зміст карток:

Твоє завдання: з’ясувати точку зору того, хто говорить, щоб краще зрозуміти його (4 шт.).

Твоє завдання: виділити проблему і спрямовувати хід обговорення до неї (4 шт.).

Твоє завдання: у будь-якій ситуації намагатися захопити ініціативу в розмові (2 шт.).

Твоє завдання: знаходити спільне в точках зору сторін і показувати це спільне всім учасникам переговорів (3 шт.).

Твоє завдання: переводити розмову на зовсім сторонню тему, що не стосується обговорюваної проблеми (2 шт.).

Твоє завдання: підкреслювати спільні інтереси сторін у переговорах (2 шт.)

Твоє завдання: вибрати незвичайний для тебе спосіб спілкування і дотримуватися його (3 шт.).

Твоє завдання: уважно слухати того, хто говорить, і повторювати його головну думку своїми словами так, як її зрозумів (5 шт.).

Група протягом 25-30 хв. веде переговори щодо підготовки вечора, дотримуючись своїх ролей. Після переговорів учасники намагаються відгадати “таємні завдання” інших.

Обговорення відчуттів, переживань, емоцій (Що допомагало (заважало) досягти домовленості?)

Кожен оцінює ефективність переговорів за 5-бальною шкалою. Результати порівнюють, “таємні завдання” розкривають, обговорюють.

Вправа на зняття напруги “Повітряна кулька” (5 хв.).

Мета: навчити знімати напругу.

Набираємо багато повітря в легені, у щоки. На 2 секунди затримуємо подих, відчуваючи напругу. Потім розтягуємо губи до вузької щілини та дуже повільно випускаємо повітря зі звуком “С-с-с” і демонструємо це рухами. Зверніть увагу на те, як зникає напруга.

IV. Підбиття підсумків. (10 хв.). Висловлювання учасників по черзі щодо своїх відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі.

V. Прощання. **Вправа “Посмішка по колу”** (4 хв.) (див. заняття 13).

Тема 29. Вольова саморегуляція (100 хв.).

Мета. Актуалізувати наполегливість, вольову саморегуляцію та підвищити рівень самовладання.

Завдання: знайти можливості для нової поведінки і випробувати себе та свої можливості в новій, незнайомій ролі; допомогти знайти власну лінію поведінки.

Напрямок роботи: розвиток регулятивно-поведінкової сфери.

Необхідний матеріал: “телеграми” (заняття 21); “пиріг” (заняття 13).

Зміст заняття:

I. Привітання.

1. **Гра “Струм”** (1 хв.) (див. заняття 13).

2. Уточнення самопочуття кожного (5 хв.).

II. Вправа для емоційної розминки.

1. Знайомство.

Вправа “Щоб говорити правду” (15 хв.) [215].

Мета: сформувати позитивний настрій на спільну роботу; надати можливість учасникам дізнатися один про одного щось нове на передостанньому тренінговому занятті.

Учасники розташовані на стільцях колом, по черзі повідомляють про себе чотири твердження. Три з них – справжні, одне – неправильне. Інші учасники, які слухають повідомлення, занотовують те твердження, яке вони вважають неправильним. Після того, як усі учасники зробили повідомлення, вони порівнюють свої здогадки. Під час цієї вправи інколи трапляються справжні сюрпризи.

2. Оголошення тренером теми та мети заняття.

3. Емоційна розминка.

Гра “Гвалт” (10 хв.) [137].

Мета: розширити вміння учнів сконцентрувати свою увагу під час взаємодії та взаєморозуміння; навчити орієнтуватися в певних умовах.

Один учасник Д виходить з кімнати. У цей час група обирає відомий вірш, афоризм, приказку для використання в грі. Обрана фраза розподіляється між учнями, по одному слову на людину.

Коли учень Д заходить до кімнати, група промовляє обрану фразу наступним чином: кожен учень невпинно повторює лише своє слово з фрази; всі учні промовляють свої слова одночасно, хором; хтось з них може взяти на себе функцію диригента цього гвалту. Учень Д повинен зрозуміти, яку фразу вимовляє група. (Бажаючих спробувати швидко зрозуміти, про що говорять одночасно всі, чимало.)

III. Групова взаємодія.

Вправа “Шпигун” (15 хв.) [137].

Мета: розвинути вміння зосереджуватися; підвищити рівень самовладання та саморегуляції поведінки.

Група стоїть або сидить колом. В центр кола виходить учень і починає шпигувати. Завдання шпигуна – запитувати оточуючих. Оточуючі реагують на запитання за правилом: “Коли тебе запитують – мовчи. Відповідь повинен дати сусід праворуч”. Той, хто порушує правило – стає шпигуном. Запитувати можна будь-що. Найголовніше – не порушувати правил.

Вправа “Добудовування конфлікту” (30 хв.) [42].

Мета: проаналізувати конфлікт з точки зору позитивного (негативного) впливу на міжособистісні стосунки та типові причини виникнення конфліктів.

Група ділиться на підгрупи по 2-3 учасники. Їм пропонується опис складної ситуації – взаємодії (вчителя і учня, хлопця та дівчини, закоханої пари тощо). За цим описом потрібно розробити версії причини конфлікту. Чому ситуація склалася саме так? Які хвилювання, очікування, почуття можуть бути у кожної із сторін? Що це за конфлікт? Яким може бути вихід з нього?

IV. Підбиття підсумків всього тренінгу (15 хв.). Чи справдилися очікування учнів? Висловлювання учасників по черзі щодо свої відчуттів, вражень, побажань тренеру і групі. Наприклад, “Мені було..., тому що...”, “Що із вправ та тренінгу загалом вам сподобалося більше, або що не сподобалося? Чи справдилися ваші очікування?”. Аналізуємо “телеграми” (заняття 21 Вправа “Телеграма” [77]) та

розкриваємо наш “пиріг” (заняття 13 Вправа “Випікаємо пиріг” [174]). Кожен учень бере свій папірець і підсумовує, чи здійснилися очікування, чи ні.

V. Прощання.

Вправа “Спасибі тобі за те, що ти...” (10 хв.) [219].

Мета: виявити уявлення учасників групи щодо себе; сформувати позитивний настрій класу на майбутнє.

Учні продовжують дану фразу, звертаючись до сусіда. Після фрази дарується посмішка.

Тема 32. “Я в ХХІ столітті” (70 хв.).

Мета. Спрямувати старшокласників на формування вмінь планувати своє майбутнє.

Завдання: розвинути навички обговорення, оцінки ситуації, вибору засобу, прийняття рішення з метою вплинути на хід подій; зорієнтувати на розвиток упевненості у своїх силах.

Вид роботи: просвіта, розвивальна робота.

Напрямок роботи: розвиток всіх компонентів ОЗ щодо ПЖ.

Необхідний матеріал: велика дошка, крейда, приладдя для письма та малювання.

Зміст заняття:

I. Вступ.

II. Вправа для емоційної розминки.

Вправа “Побажання на день” (10 хв.) [175].

Мета: дізнатись щось нове про себе; згуртувати групу; сформувати позитивний настрій на спільну роботу.

Тренер пропонує розпочати роботу з висловлювання один одному побажання та сьогоднішній день. Воно має бути коротким, одне-два слова. “Ви кидаєте м’яч тому, кому хочете побажати, і водночас висловлюєте це побажання. Той, кому кинули м’яч, кидає його наступному, висловлюючи побажання на сьогоднішній день. Будемо уважно стежити за тим, щоб м’яч побував у всіх, і постараємося нікого не пропустити”.

III. Групова взаємодія.

Вправа “Я – у ХХІ столітті” (25-30 хв.) [219].

Мета: розвинути вміння виділяти життєві цінності, критерії успіху, планувати своє майбутнє.

1. Половину дошки ділимо на три частини. Біля дошки - ведучий і бажуючий. Ведучий пропонує назвати життєві цінності, потім – цілі в житті, потім – критерії успіху. Взаємодіяють усі. Вчитель фіксує на дошці всі варіанти і стежить за часом.

Наприклад:

Цінності	Цілі в житті	Критерії успіху
здоров’я	отримати вищу освіту	став успішним бізнесменом
сім’я	створити сім’ю	має машину, квартиру
робота	мати свою прибуткову справу	вийжджає за кордон

Кожний стовпчик заповнюється по черзі, відповіді приймаються всі, навіть в “цілях життя” може бути – пограбувати банк.

Під час роботи ведучий повинен бачити весь клас, щоб кожен хоча б погоджувальними вигуками, але взяв участь у грі. Як правило, працюють усі.

2. Наступна частина роботи – деталізація і конкретизація життєвих цілей – виконується на другій частині дошки. Реалізується за такою схемою: Що робити? Що може завадити?

Аналіз вправи “Я – у XXI столітті”.

Працюючи з цінностями, цілями в житті та аналізуючи шляхи їх досягнення, ми помітили спільні закономірності. Щоб досягти успіху в житті, треба мати певну освіту (необов’язково вищу), гарне здоров’я, вміти будувати стосунки з людьми. Що може завадити досягненню мети? Хвороби, захоплення наркотиками і т. ін. Є обставини, що не залежать від нас, але в багатьох випадках ми все ж таки можемо впливати на події та робити свідомий вибір. Оцінивши ситуацію, ми можемо передбачити наслідки своїх дій. Наприклад, загальновідомий факт: людина, котра випила вино або горілку, вже не може так добре, як у тверезому стані, керувати автомобілем, а отже, може скоїти аварію. Спираючись на це знання, кожен приймає рішення – і в його ж інтересах, щоб воно було правильним.

Кожен з вас чекає, що хтось зробить ваше життя щасливим. Але, дотримуючись цієї думки, ви звалюєте великий тягар відповідальності на ваші стосунки з майбутнім партнером. Тому надзвичайно важливо – володіти мистецтвом самоспостереження та самовдосконалення, тобто не лише розуміти, яким чином треба створювати умови для щасливого життя, а й виконувати певні дії в цьому напрямку.

Вправа “Рівень щастя” (20 хв.) [68].

Мета: зорієнтувати учнів на розвиток самовпевненості.

Рівень щастя постійно дорівнює 100%, при умові, якщо ваші думки не тяжіють до самокатування.

Займіть зручне положення. Спробуйте прислухатися до свого тіла і поволі розслабитися.... Уявіть собі своє щастя... Яке воно?.. Яке на дотик?.. Якого кольору?.. Насолодіться ним... Намагайтеся зрозуміти, що вам заважає повністю насолодитися щастям... Що загрожує?.. Занепокоєння майбутнім?.. Хвилювання щодо минулого?.. Порівняння з іншою людиною?... Що ти зробив, щоб бути самодостатнім та щасливим?... Що ти маєш зробити?... Запитай себе і ти отримаєш відповідь.

Тепер склади список того, за що ти можеш подякувати долі на сьогоднішній день. Простежте, щоб до нього було включене все, варте подяки.

Обговорення: (Що ви відчували, коли уявляли своє щастя? Що ж треба зробити, щоб бути щасливою людиною?)

Вправа “Минуле – сьогодні – майбутнє” (5 хв.) [215].

Мета: дати можливість учасникам відпочити та усвідомити свій життєвий шлях.

Тренер пропонує кожному учаснику намалювати відрізок прямої лінії та розділити його на три частини, які відповідатимуть минулому, сьогоднішню й майбутньому. Позначити, де учасник знаходиться на цей час (яка частина життя

вже пройдена, яка – попереду). Поділитися своїми думками, написавши коротко (умовно) або намалювавши символічно під відрізками відповідних частин, що відбувалося в дитинстві, що нині, чого хочеться в майбутньому (цілі, мрії). Учасники можуть обмінюватися малюнками або коротко виступати усно.

III. Підсумки заняття.

Сьогодні ми обговорювали ваші цілі на майбутнє, чого ви хотіли б досягти і що для цього необхідно зробити в найближчі 10 років. Але 10 років – немалий період життя. Особливо для вас, це будуть найбурхливіші роки вашого життя – це період вашого самостійного становлення. Те, як ви проживете ці 10 років, визначить наступні 50 років вашого дорослого життя. Але не забувайте цінувати кожен хвилину вашого життя.

IV. Прощання.

Я хочу, щоб ви змогли зробити своє доросле життя щасливим, повноцінним та гармонійним. Я не хочу, щоб ви робили фатальні помилки в приватному житті. Я не хочу, щоб ви померли в молодому віці від СНІДу або внаслідок нещасного випадку, особливо тоді, коли цього можна уникнути. Я бажаю вам стати успішними, благополучними та щасливими Людьми. Успіхів вам!

Додаткові вправи

Розподіл групи на підгрупи (5-10 хв.):

1. “Руки”. Тренер пропонує учням підняти руку і знайти того, хто підняв таку ж руку.
2. “Стрибки”. Тренер пропонує учням стрибати на одній нозі і знайти того, хто також стрибає на тій же нозі.
3. “Рахунок”. Запропонуйте учням розрахуватися за номерами, і всі учні з однаковими номерами складають одну групу. (Наприклад, якщо необхідно поділити групу на 5 підгруп, запропонуйте їм розрахуватись на 1-5.)
4. “Броунівський рух” [42], [77], [140], [215]. Запропонуйте учням рухатися хаотично, як атоми в просторі, за командою: “Я називаю будь-яке число, і таке ж число атомів повинне об’єднатися в молекулу: 2 атоми, 5 атомів...”
5. “Обери...” [219]. Якщо хочете поділити групу на 5, то викликаєте 5 бажаних. Тренер задає питання 5-ти бажаним: “Кого б ви взяли із собою в похід?”. Бажаючі вибирають по одному учню у свою команду. Тим, кого вибрали, задають наступне питання: “Кому б ви довірили нести рюкзак?”. Інші питання тренер придумує сам, а може використати такі: “З ким би ви розділили яблуко?” або “Кому б ви довірили свою таємницю?”. Якщо залишається кілька осіб, яких не вибрали, можна запропонувати їм самим визначитися з командою, в якій вони б хотіли працювати.
6. “Фішка” [219]. Якщо ви хочете поділити групу на 3 підгрупи, підготуйте невеличкі аркуші паперу трьох кольорів або різних зображень (дім, дерево, сонце, людина...); якщо на 5 підгруп – із 5-ти кольорів або зображень і тощо. Учні стають колом і закривають очі. Тренер на спину кожному чіпляє аркуші. За командою

тренера всі відкривають очі. Після цього без слів та звуків усі учасники повинні розподілитися по підгрупах.

7. “Кольори” [219]. До заняття необхідно підготувати фішки 2-5 кольорів. Перед початком заняття змішати фішки і роздати кожному учаснику по одній. Коли необхідно буде поділити групу, слід лише повідомити учням, що один колір фішки – це перша команда, інший колір – друга і так далі.

8. “Тварини” або “Масті карт” [175]. Перед початком гри роздати кожному учаснику по одному аркушу із зображенням тварини або гральні карти з мастями: бубна, черві, хрест, піка (скільки різновидів тварин, карт – стільки і груп). За командою тренера необхідно з’єднати учасників у команди за звуками тварин або за мастю карт (мовчки).

9. “Лічилка”. Тренер дає лічилку (наприклад, троянда, мімоза, лілія, мак). Тим самим розподіляє учасників на 4 групи.

Вправи на зняття напруги:

1. “Хендбол” (паперовий м’яч). Усі стають колом. Ноги – на ширині плечей, руки – як у голкіперів (воротарів). Необхідно паперовий м’яч закинути у ворота тому, хто навпроти. Після пропуску м’яча (голу) голкіпер прибирає одну руку, після другого голу – другу руку, але м’яч можна ловити і ногами. Третій гол – вихід із гри.

2. “Масаж”. Усі стають колом, обличчям до центру. За сигналом “направо” – повертаються направо, стають один за одним і роблять масаж тим, хто стоїть попереду. За сигналом “кругом” – повертаються на 180 градусів і починають робити масаж тим, хто щойно робив масаж їм.

3. “Коло аплодисментів” ідея [215]. Всі сидять у колі. Слова тренера: “Підведіться ті, хто вміє... (вишивати, гарно малювати, шити, клеїти шпалери, ремонтувати одяг тощо)”. Хто не встає – аплодує і так далі. Варіанти: “Підведіться, ті хто має... (кішку, сестру, брата...)”.

4. “Скульптура кохання” [140].

5. Уявіть що-небудь заспокійливе: улюблений колір, приємну ситуацію, природу...

Ігри-ритуали, що проводяться в кінці заняття:

1. “Свічка”. Передаємо по колу уявну палаючу свічку і бажаємо один одному щось приємне.

2. “Посмішка по колу”. Усі сидять у колі, беруться за руки і передають “посмішку по колу”: кожен повертається до свого сусіда справа і по черзі, один за одним, побажавши щось приємне, хороше, дарує посмішку і тощо.

3. “Емоційний ланцюжок”. Усі учасники стають колом, кладуть ліву руку на плече сусіда і по черзі, один за одним, дякують сусіду ліворуч за гарну роботу, позитивні емоції, висловлюють побажання тощо. Останнім висловлюється тренер.

4. “Подарунки”. Кожному учаснику дають олівець та набір аркушів – на одиницю менше, ніж кількість учасників. Усі члени групи анонімно дарують один одному уявні подарунки, немовби можливості того, хто дарує, нічим не обмежені. Усі пишуть назви, характеристики та кількість тих речей, об’єктів, явищ, які хочеться

подарувати конкретному учасникові групи. Подарунки не підписують ті, хто дарує. Потім тренер збирає подарунки та складає за адресатами. Зібравши всі подарунки – віддає адресатам. Деякий час учні вивчають зміст записок. Потім може виникнути обмін враженнями. При цьому було б непогано поцікавитися, чи є в когось однакові записки, чи є в кого-небудь подарунки, які стали неприємним сюрпризом, чи навпаки, які приємно здивували. Висновки, здогадки, пов'язані з характером подарунків, учасники роблять самостійно [42], [137], [140], [175], [219].

5. “Групова поема”. Кожному дають ручку та аркуш паперу, який підписують. Кожен учасник пише коротку фразу або речення, з якого почнеться поема. Передає свій аркуш сусіду ліворуч, і той дописує свій рядок, який продовжує поему. Після того, як кожен напише по одному рядку на всіх аркушах, завершена поема повертається до автора першого рядка. Усі поеми написі. Прочитайте свою. Потім запитайте, хто ще хоче прочитати свою поему [219].

Додаток П

Додаткове заняття (за зверненнями учнів) [218, 251-260, 298-299].Лекція з елементами гри “СНІД та його профілактика” (60-80 хв.).

Мета: підвищити рівень знань старшокласників щодо ВІЛ і СНІД, дати історію їх виникнення та шляхи передачі; підвести учнів до того, що ВІЛ/СНІД – це поведінкові ускладнення, запобігти яким можна через розвиток в них навичок відповідальної поведінки.

Завдання: ознайомити учнів з проблемою розповсюдження ВІЛ-інфекції у світі; дати інформацію щодо шляхів поширення та наслідків ВІЛ/СНІДу; сформувати у старшокласників розуміння власної відповідальності стосовно ризику інфікування ВІЛ; розвинути терпиме ставлення до ВІЛ-інфікованих та хворих СНІДом.

Вид роботи: просвіта, розвивальна робота.

Напрямок роботи: розвиток всіх компонентів ОЗ старшокласників щодо ПЖ.

Ведучі: психолог, медпрацівник, вчитель правознавства.

Необхідний матеріал: картки з твердженнями про передачу ВІЛ, картки з позначками для ділової гри “Зараження СНІДом”, олівці.

План проведення:I. Вступ.

II. Інформаційне повідомлення “Вірус імунодефіциту людини (ВІЛ) та синдром набутого імунного дефіциту (СНІД)”.

1. Основні поняття СНІД, ВІЛ.
2. Епідеміологічна ситуація в світі та в Україні
3. Гіпотези походження вірусу.
4. Стадії захворювання.
5. Шляхи передачі ВІЛ від однієї людини до іншої.

Шляхи, якими ВІЛ-інфекція не передається.

Вправа “Шляхи передачі ВІЛ” (15 хв.).

Мета: систематизувати отримані знання щодо передачі ВІЛ.

Учасникам роздають картки із твердженнями про шляхи та способи передачі ВІЛ. Картки із твердженнями:

1. Рукостискання.
2. Спільне з ВІЛ-інфікованим користування верхнім одягом.
3. Обійми.
4. Спільне користування фонтанчиком для питної води.
5. Спільне користування голками та шприцами для ін’єкцій.
6. Чхання та кашель.
7. Плавання в басейні.
8. Спільне користування шкільними приладами.
9. Статеві зносини без використання презерватива.
10. Домашні тварини.
11. Посуд, їжа.
12. Туалети (унітази).
13. Статеві зносини з використанням презерватива.

14. Монети та паперові гроші.
15. Дверні ручки та спортивні снаряди.
16. Переливання крові.
17. Постільна та натільна білизна.
18. Спільне користування голками для проколювання вух.
19. Поцілунки.
20. Комарі та інші комахи.
21. Годування немовляти груддю.
22. Народження від ВІЛ-інфікованої матері.
23. Рушники, мило, мочалка.
24. Громадський транспорт.
25. Догляд за хворою людиною.
26. Спільне користування комп'ютером.

Ведучий готує 2 аркуші паперу з написами: на одному аркуші “так”, на іншому – “ні”. Після фрази: “Вірус імунодефіциту людини (ВІЛ) передається через...” він пропонує учням розкласти картки відповідно до двох тверджень – “так” або “ні”.

Питання для обговорення: “Які шляхи передачі ВІЛ? ”, “ВІЛ не передається через...”

Якщо учні відповіли “так” лише на питання 5, 9, 16, 18, 21, 22, то вони добре засвоїли матеріал і усвідомили, що від ВІЛ-інфекції можна вберегтися, дотримуючись певних правил поведінки. Але якщо є помилки у відповідях, необхідно повернутися ще раз до попереднього матеріалу або перейти до наступного пункту і розібратися з міфами та фактами про ВІЛ/СНІД.

6. Міфи і факти про ВІЛ/СНІД.

Перелік тверджень:

1. ВІЛ – це вірус, що викликає СНІД.
 2. Можна заразитися ВІЛ, випивши зі склянки, якою, користувався ВІЛ-інфікований.
 3. ВІЛ передається при дружньому поцілунку.
 4. Можна заразитися ВІЛ при переливанні неперевіреної крові.
 5. Людина – носій ВІЛ може заразити свого статевого партнера.
 6. Вживання алкоголю може підвищити ризик зараження ВІЛ.
 7. Комарі можуть бути переносниками ВІЛ.
 8. Використання одноразових шприців може захистити від ВІЛ/СНІД.
 9. Використання презервативів під час статевого контакту може зменшити ризик зараження ВІЛ.
 10. Прийом протизаплідних таблеток може убезпечити жінку від зараження ВІЛ.
 11. Можна заразитися ВІЛ через сидіння на унітазі.
 12. Більшість людей, інфікованих ВІЛ, становить загрозу для суспільства.
 13. ВІЛ – кінцева стадія захворювання СНІД.
 14. СНІД – це респіраторна хвороба (простуда).
- Міфи: 2, 3, 7, 10 – 14. Факти: 1, 4, 5, 6, 8, 9.
7. Шляхи профілактики.

Статевий шлях зараження та профілактика. У людини, котра не має статевих контактів і не практикує введення наркотиків через кров, ризик заразитися ВІЛ дорівнює нулю. Тому, вирішивши вступити в ранні статеві

відносини, поміркуйте: Чи потрібно вам це зараз? Чи готові ви стати мамою (батьком) і взяти відповідальність за свою поведінку? Крім задоволення та ствердження свого Я, ранні статеві стосунки можуть призвести до небажаної вагітності, зараження венеричними захворюваннями, вірусом імунодефіциту людини. Чи потрібно вам це? Однак, якщо ви вже все обміркували і вирішили свідомо розпочати статеве життя, лише використання презерватива дозволить вам уникнути небажаної вагітності, зараження венеричними захворюваннями, вірусом імунодефіциту людини. Є й інші безпечні форми сексуального спілкування, які виключають ВІЛ-інфікування: поцілунки, обійми, розглядання будь-якої частини тіла, пестоші, масаж, мастурбація.

Парентеральний шлях (попадання вірусу в кров). Велику групу серед хворих на СНІД та носіїв ВІЛ складають наркомани, котрі користуються шприцами. У більшості випадків в таких групах наркотик вводять одним шприцом. Зараженню ВІЛ сприяє використання інфікованого наркотику або спільних предметів під час його використання (посуд). Як тільки серед наркоманів з'являється хоча б один ВІЛ-інфікований, через деякий час члени групи (приблизно 70% протягом 2-3 років) стають ВІЛ-інфікованими. Крім того, слід знати, що, наприклад, проколювати вуха необхідно лише в косметичних кабінетах, робити тату – у спеціальних кабінетах і обов'язково мати особисті предмети гігієни: станок для гоління, манікюрний набір. Ризик інфікуватися в медичних закладах – мінімальний.

Вертикальний шлях зараження. Зараження дитини від ВІЛ-інфікованої матері відбувається через проникнення вірусу від матері до плоду під час вагітності, пологів, годування немовляти груддю. Тому рішення щодо народження дитини приймає сама ВІЛ-інфікована жінка, яка повинна подумати про наслідки. Лікарі роблять усе можливе для того, щоб дитина народилася неінфікованою. Вірогідність народження ВІЛ-інфікованої дитини в таких випадках – 30-45%.

III. Імітація життєвої ситуації.

Ділова гра “Захворювання на СНІД” (15 хв.).

Мета: закріпити в ігровій формі знання про принципи поширення ВІЛ.

Кожному учаснику роздається картка з позначками та олівець. Значення позначок учасникам невідоме. Пропонується зав'язати знайомство з 3-4 учасниками гри та вписати на картку їхні імена. Через 1-2 хвилини психолог зупиняє учасників фразою: “Більшість із вас думає: “З ким завгодно, але тільки не зі мною, не з моїми друзями, може статися така біда – зараження вірусом імунодефіциту людини. Хай про це кажуть, але мене це не стосується”. Зараз це й перевіримо.”

Потім психолог поступово визначає зміст кожної позначки, починаючи з “*” (“ВІЛ-інфікований”). Учня з цією позначкою запрошує стати в голові умовної колони. Після цього психолог запрошує прочитати імена людей, з якими умовний ВІЛ-інфікований встиг завести контакт. За наявності в учасника гри “небезпечного зв'язку” (статеві контакти або сумісне користування шприцом) з умовним ВІЛ-інфікованим ведучий запрошує учасника зайняти місце в колоні позаду умовного ВІЛ-інфікованого. І так далі, поки поза колоною не залишаться ті, хто не був умовно уражений.

Позначки на картках:

X – статеві контакти без презерватива (кількість карток залежить від кількості учасників);

I – спільне користування шприцом (кількість карток залежить від кількості учасників);

O – статеві контакти з презервативом (3 картки);

* – ВІЛ-інфікований (1 картка);

V – зв'язок тільки з одним статевим партнером (2 картки). (Особливу увагу варто приділити обговоренню карток з даною позначкою. Зазначити, що стосунки, побудовані на довірі, допоможуть поспілкуватися відверто один з одним, розповісти навіть найнеприємнішу свою таємницю.)

Учасникам, яким дісталася картка з позначкою X, I, O, *, слід зробити акцент на тому, як можна було запобігти ВІЛ-інфікуванню.

Обговорення. Ведучий звертається спочатку до людини, яка була умовно ВІЛ-інфікованою, потім до тих, котрі знаходяться в другій (третій і т.д.) лінії, із питаннями: Що ви відчуваєте? Хто відчув страх? Наскільки великий ризик при використанні одного шприца? Який ступінь ризику при статевих контактах? Наскільки ви ризикуєте, якщо ваші стосунки з другом (подругою) побудовані на довірі? Що буде, коли дізнаються ваші близькі? Хто з вас розповість своєму партнеру про хворобу? Чому “так”? Чому “ні”?

Вправа на зняття напруги.

IV. Додаткове інформаційне повідомлення:

1. ВІЛ-інфікований та хворий на СНІД: етика стосунків з ними.
2. Правові аспекти проблеми ВІЛ/СНІД (вчитель правознавства).

V. Підсумки заняття.

Повторити основні шляхи передачі ВІЛ та засоби запобігання інфікуванню.

Класна година “Лист у майбутнє” (45 хв.).

Мета: спрямувати думки учнів у майбутнє.

Завдання: написати лист до себе в майбутнє та окреслити 20 бажань та прагнень.

Ведучі: класний керівник.

Необхідний матеріал: приладдя для письма та малювання, конверти.

Зміст заняття:

I. Вступ. Оголошення вчителем теми та мети класної години (5 хв.).

II. Групова взаємодія.

Вправа “Лист до себе в майбутнє” (15 хв.) [215].

Мета: дати можливість учням подивитися на себе, сучасних, та спрямувати своє майбутнє.

Завдання – написати собі лист, який зараз буде заклеєний та відкритий лише через 10 років. Учні мають коротко описати, які вони нині, що їх цікавить, що вони думають стосовно свого майбутнього, який вигляд матимуть, чим займатимуться, хто буде поряд з ними, що вони хочуть побажати собі на майбутнє.

Вправа “20 бажань” (10 хв.) [215].

Мета: надати можливість учням помріяти, набратися оптимізму.

Вчитель пропонує учням 20 разів закінчити речення, яке починається словами: “Я хочу...”. Учні записують усі бажання, які спадають на думку, не дбаючи про їхню реалістичність або прийнятність для інших.

Листи та бажання збирають і заклеюють в один підписаний конверт.

Обговорення: (У чому виникли труднощі при написанні? Що зараз відчуваєте?)

III. Підбиття підсумків. Сьогодні ви написали для себе лист. Чи перетворилися в життя ваші очікування, бажання, мрії, прагнення – ми дізнаємося через 10 років.

IV. Прощання (пиття чаю) (15 хв.).

Додаток Р

Таблиця Р.1

Порівняльна таблиця експериментальної групи за рівнями сформованості елементів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Елементи ОЗ	1-ий “зріз”						2-ий “зріз”						t-критерій Ст’юдента
	високий		середній		низький		високий		середній		низький		
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
Когнітивна сфера	-	-	20	80	5	20	-	-	25	100	-	-	$t_{0,01} = 3,22$
Мотивоційно- ціннісні орієнтації	-	-	18	72	7	28	2	8	21	84	2	8	$t_{0,05} = 2,21$
Емпатійність	2	8	9	36	14	56	4	16	11	44	10	40	$t = 0,83$
Емоційна стійкість	2	8	5	20	18	72	-	-	10	40	15	60	$t = 0,15$
Комунікабельність	1	4	9	36	15	60	2	8	18	72	5	20	$t_{0,01} = 2,71$
Вольова саморегуляція	-	-	16	64	9	36	-	-	20	80	5	20	$t_{0,01} = 2,78$
Відповідальність	-	-	15	60	10	40	-	-	15	60	10	40	$t_{0,05} = 2,13$
Самостійність	-	-	3	12	22	88	1	4	6	24	18	72	$t_{0,05} = 2,03$
Безконфліктність	4	16	17	68	4	16	16	64	7	28	2	8	$t_{0,05} = 2,01$

Таблиця Р.2

Порівняльна таблиця контрольної групи за рівнями сформованості елементів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Елементи ОЗ	1-ий “зріз”						2-ий “зріз”						t-критерій Ст’юдента
	високий		середній		низький		високий		середній		низький		
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
Когнітивна сфера	2	8	13	52	10	40	4	16	13	52	8	32	t = 1,93
Мотивоційно- ціннісні орієнтації	-	-	16	64	9	36	1	4	9	36	15	60	t = 0,47
Емпатійність	-	-	14	56	11	44	2	8	14	56	9	36	t _{0,01} = 3,16
Емоційна стійкість	2	8	13	52	10	40	2	8	17	68	6	24	t = 1,66
Комунікабельність	-	-	17	68	8	32	-	-	17	68	8	32	t = 0,84
Вольова саморегуляція	2	8	20	80	3	12	2	8	20	80	3	12	t = 1,00
Відповідальність	1	4	21	84	3	12	1	4	21	84	3	12	t = 1,04
Самостійність	-	-	7	28	18	72	-	-	8	32	17	68	t = 1,11
Безконфліктність	3	12	17	68	5	20	3	12	16	64	6	24	t _{0,001} = 3,68

Таблиця Р.3

Порівняльна таблиця експериментальної групи за рівнями сформованості елементів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Елементи ОЗ	2-ий “зріз”						3-ий “зріз”						t-критерій Ст’юдента
	високий		високий		високий		високий		високий		високий		
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
Когнітивна сфера	-	-	25	100	-	-	18	72	7	28	-	-	$t_{0,01} = 2,73$
Мотивоційно- ціннісні орієнтації	2	8	21	84	2	8	16	64	8	32	1	4	$t_{0,01} = 2,73$
Емпатійність	4	16	11	44	10	40	9	36	16	64	-	-	$t_{0,05} = 2,32$
Емоційна стійкість	-	-	10	40	15	60	6	24	15	60	4	16	$t_{0,001} = 4,11$
Комунікабельність	2	8	18	72	5	20	9	36	16	64	-	-	$t_{0,01} = 2,70$
Вольова саморегуляція	-	-	20	80	5	20	8	32	15	60	2	8	$t = 1,39$
Відповідальність	-	-	15	60	10	40	5	20	18	72	2	8	$t_{0,05} = 2,21$
Самостійність	1	4	6	24	18	72	7	28	14	56	4	16	$t_{0,001} = 4,58$
Безконфліктність	16	64	7	28	2	8	20	80	5	20	-	-	$t_{0,05} = 2,04$

Таблиця Р.4

Порівняльна таблиця контрольної групи за рівнями сформованості елементів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Елементи ОЗ	2-ий “зріз”						3-ий “зріз”						t-критерій Ст’юдента”
	високий		високий		високий		високий		високий		високий		
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
Когнітивна сфера	4	16	13	52	8	32	5	20	14	56	6	24	t = 0,16
Мотивоційно- ціннісні орієнтації	1	4	9	36	15	60	1	4	10	40	14	56	t = 0,13
Емпатійність	2	8	14	56	9	36	2	8	16	64	7	28	t = 0,14
Емоційна стійкість	2	8	17	68	6	24	3	12	18	72	4	16	t = 0,75
Комунікабельність	-	-	17	68	8	32	2	8	18	72	5	20	t = 1,81
Вольова саморегуляція	2	8	20	80	3	12	2	8	19	76	4	16	t = 0,01
Відповідальність	1	4	21	84	3	12	1	4	21	84	3	12	t = 0,01
Самостійність	-	-	8	32	17	68	-	-	11	44	14	56	t = 0,18
Безконфліктність	3	12	16	64	6	24	3	12	18	72	4	16	t = 0,04

Таблиця Р.5

Порівняльна таблиця експериментальної групи за рівнями сформованості елементів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Елементи ОЗ	1-ий “зріз”						3-ий “зріз”						t-критерій Ст’юдента
	високий		середній		низький		високий		середній		низький		
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
Когнітивна сфера	-	-	20	80	5	20	18	72	7	28	-	-	$t_{0,001} = 4,74$
Мотивоційно- ціннісні орієнтації	-	-	18	72	7	28	16	64	8	32	1	4	$t_{0,001} = 4,26$
Емпатійність	2	8	9	36	14	56	9	36	16	64	-	-	$t_{0,001} = 3,50$
Емоційна стійкість	2	8	5	20	18	72	6	24	15	60	4	16	$t_{0,001} = 3,57$
Комунікабельність	1	4	9	36	15	60	9	36	16	64	-	-	$t_{0,001} = 5,51$
Вольова саморегуляція	-	-	16	64	9	36	8	32	15	60	2	8	$t_{0,001} = 3,66$
Відповідальність	-	-	15	60	10	40	5	20	18	72	2	8	$t_{0,001} = 3,66$
Самостійність	-	-	3	12	22	88	7	28	14	56	4	16	$t_{0,001} = 3,68$
Безконфліктність	4	16	17	68	4	16	20	80	5	20	-	-	$t_{0,001} = 3,78$

Таблиця Р.6

Порівняльна таблиця контрольної групи за рівнями сформованості елементів особистісної зрілості старшокласників щодо майбутнього подружнього життя

Елементи ОЗ	1-ий “зріз”						3-ий “зріз”						t-критерій Ст’юдента
	високий		середній		низький		високий		середній		низький		
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	
Когнітивна сфера	2	8	13	52	10	40	5	20	14	56	6	24	$t_{0,05} = 2,11$
Мотивоційно- ціннісні орієнтації	-	-	16	64	9	36	1	4	10	40	14	56	$t = 0,61$
Емпатійність	-	-	14	56	11	44	2	8	16	64	7	28	$t_{0,01} = 3,34$
Емоційна стійкість	2	8	13	52	10	40	3	12	18	72	4	16	$t_{0,05} = 2,50$
Комунікабельність	-	-	17	68	8	32	2	8	18	72	5	20	$t_{0,05} = 2,49$
Вольова саморегуляція	2	8	20	80	3	12	2	8	19	76	4	16	$t = 1,00$
Відповідальність	1	4	21	84	3	12	1	4	21	84	3	12	$t = 1,04$
Самостійність	-	-	7	28	18	72	-	-	11	44	14	56	$t = 1,27$
Безконфліктність	3	12	17	68	5	20	3	12	18	72	4	16	$t_{0,001} = 3,75$

