

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

На правах рукопису

**МИРОНЧУК Наталія Миколаївна**

УДК 37.06: 371.4

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН  
СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.07 – теорія та методика виховання

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**ЛЕВКІВСЬКИЙ Михайло  
Васильович,**  
доктор педагогічних наук,  
професор

Житомир – 2007

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ</b> .....	11
1.1. Культура міжособистісних взаємин як педагогічна проблема.....	12
1.2. Історико-педагогічні підходи до виховання культури взаємин школярів у вітчизняній і зарубіжній педагогіці.....	30
1.3. Змістова структура культури міжособистісних взаємин старших підлітків .....	51
1.4. Характеристика особливостей взаємин старших підлітків із однолітками та дорослими у позаурочний час .....	66
Висновки до першого розділу.....	77
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b> .....	79
2.1. Критерії, показники і рівні сформованості культури взаємин школярів.....	80
2.2. Аналіз стану виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності.....	90
2.3. Розробка й упровадження моделі формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності як ефективної педагогічної умови виховного впливу на школярів.....	120
2.4. Оцінка ефективності організаційно-методичного комплексу забезпечення формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків.....	150
Висновки до другого розділу.....	177
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	180
<b>ДОДАТКИ</b> .....	184
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	232

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Процеси демократизації й гуманізації в українському суспільстві, інтеграція у Європейське і світове співтовариство потребують зміни пріоритетів виховання сучасного школяра. Зростання кількості різноманітних соціальних контактів, у які вступає особистість, вимагає сформованості у неї моральних знань, умінь і навичок культури взаємин, розвитку відповідних ділових і особистісних якостей.

У „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, „Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, „Державній національній програмі „Освіта”, Конвенції ООН „Про права дитини” підкреслюється необхідність створення умов для розвитку і самореалізації кожної людини, виховання у дітей та молоді здатності протидіяти проявам бездуховності, формування умінь міжособистісного спілкування та високої культури взаємин.

Актуальність представленого дослідження зумовлена необхідністю розробки й упровадження у виховний процес загальноосвітньої школи змістовних і адекватних викликам часу інноваційних технологій формування культури міжособистісних взаємин у старших підлітків, а також існуючими суперечностями: між потребою суспільства у високорозвинених, комунікабельних, творчих, із високим рівнем культури, особистостях, здатних реалізувати себе у будь-якій сфері ділових взаємин, і недостатнім рівнем розробки теоретичних аспектів культури взаємин; між вимогами сучасного суспільства щодо вияву особистістю культури взаємин у діловій і особистій сфері й відсутністю у старших підлітків знань і умінь міжособистісної взаємодії; між потребою школярів цієї вікової категорії у позитивних, змістовних взаєминах із однолітками і труднощами у виборі ними адекватної поведінки.

У вирішенні цих суперечностей істотну роль відіграє позаурочна діяльність, орієнтована на розширення і поглиблення знань, умінь і навичок школярів, розвиток їхньої самостійності, індивідуальних здібностей, задоволення інтересів та налагодження позитивних взаємин з однолітками. Однак вивчення виховного процесу загальноосвітньої школи вказує на традиційність змісту й організації

позаурочної діяльності старших підлітків: відсутність або епізодичність форм роботи, які спонукають школярів до активно-творчої діяльності, сприяють задоволенню їхньої потреби в спілкуванні, у взаємодії; орієнтація діяльності вихованців на результат, а не на зміст взаємин, на зовнішній аспект, а не на активізацію внутрішніх сил особистості; репродуктивний характер діяльності, позбавлений пізнавальної й особистісно розвивальної основи.

Науковий доробок сучасних зарубіжних і вітчизняних учених щодо проблеми культури взаємин вміщує дослідження ролі даного феномену в досягненні особистістю успіху в діловій і особистісній сферах (П. Вацлавік, Р. Вердебер, В. Вілмот, Є. Головаха, Н. Джой, Є. Мелібруда, М. Ніколс, А. Піз, С. Хібелс, К. Хоган, Г. Чайка); з'ясування сутності та змістових аспектів культури взаємин (Л. Бутенко, Л. Винославська, Л. Волченко, Г. Горак, М. Горлач, В. Грехнев, П. Козловський, В. Куніцина, М. Левківський, В. Малахов, О. Назаренко, С. Сарновська, Л. Сохань); вивчення особливостей міжособистісних взаємин підлітків (В. Белкіна, І. Булах, О. Киричук, Я. Коломинський, М. Красовицький, А. Мудрик, А. Реан, В. Ролінський, О. Товбаз, Д. Фельдштейн); дослідження емоційної основи і мотивів взаємин підлітків (І. Бех, Л. Божович, Т. Кириленко, В. Семиченко, В. Лабунська); виховання етики взаємин і культури спілкування підлітків (В. Білоусова, І. Мачуська, І. Романишин, В. Штифурак, Н. Щуркова); з'ясування ролі вчителя у вихованні позитивних взаємин школярів (І. Дубровіна, Ю. Костюшко, В. Лозовцева, О. Поєнко, М. Рібакова, Л. Фрідман).

В історико-педагогічних джерелах простежується ідея виховання у дітей культури взаємин на основі поваги, людинолюбства, ціннісного ставлення до інших (Аристотель, М. Аврелій, П. Верджеріо, Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, К. Єльніцький, Я. Коменський, Дж. Локк, А. Макаренко, І. Огієнко, Ф. Рабле, Є. Славинецький, В. Сухомлинський, С. Френе).

Істотне значення для нашого дослідження мають праці, в яких розкриваються зміст, форми і методи організації виховної позаурочної діяльності школярів (В. Білоусова, В. Воронов, І. Кравченко, В. Оржеховська, О. Столяренко, Н. Хамська). Заслуговують на увагу дослідження, спрямовані на вивчення і

формування культури взаємин у дітей різних категорій: виховання культури взаємин батьків і молодших школярів (І. Сіданіч), культури взаємин між представниками різних статей (С. Вихор, І. Мачуська, І. Мезеря); культури спілкування старших підлітків (В. Штифурак).

Попри те відзначимо, що наукових досліджень, які б розкривали сутність і зміст формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, немає. Отже, соціальна значущість, практична необхідність підвищення культури взаємин у підлітковому середовищі, а також недостатня теоретична і методична розробленість даної проблеми й визначили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: *„Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності”*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до наукової комплексної програми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка „Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах освітньої інтеграції”. Тему дослідження затверджено на засіданні вченої ради Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 28.11.2003 р.) та узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 1 від 27.01.2004 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес виховання старших підлітків у позаурочній діяльності.

**Предмет дослідження** – змістовно-методичні засади формування у старших підлітків культури міжособистісних взаємин у позаурочній діяльності.

**Мета дослідження** полягає у визначенні, науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності змісту, форм і методів формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності.

**Гіпотеза** полягає у припущенні, що формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків набуде ефективності, якщо:

– у процесі організації позаурочної діяльності забезпечуватиметься розвиток у старших підлітків когнітивної, емоційно-мотиваційної, діяльнісно-практичної,

регулятивної сфер, що полягає в засвоєнні, розумінні на рівні переконання важливості набуття та використання знань і вмінь культури взаємин для успішної життєдіяльності у соціумі;

– збагачуватиметься морально-етичний зміст позаурочної діяльності у загальноосвітній школі, який сприятиме реалізації соціально цінних потреб особистості старшого підлітка й забезпечуватиме розширення сфери його взаємодій у позаурочний час;

– методика виховання культури взаємин старших підлітків спиратиметься на врахування їх психологічних особливостей, особистісного досвіду, специфіки міжособистісних взаємин у шкільному колективі та включатиме теоретико-методичну підготовку вчителів і батьків як чинника ефективної виховної взаємодії з дітьми.

Відповідно до мети та гіпотези поставлено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз сутності та змісту формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків на різних етапах розвитку педагогічної науки.

2. Розкрити структуру поняття „культура міжособистісних взаємин старших підлітків” як системи взаємопов’язаних і взаємозумовлюючих компонентів та з’ясувати особливості взаємин старших підлітків із однолітками і дорослими у позаурочний час.

3. Визначити критерії, показники і рівні сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків та виявити сучасний стан її виховання в школярів у позаурочній діяльності.

4. Розробити та впровадити модель формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, експериментально перевірити її ефективність.

5. Підготувати методичні рекомендації для вчителів із формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності.

**Методологічною основою дослідження** є положення філософської науки про культуру як важливий засіб цілісного формування людської особистості; про

взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі формування особистості, її активну позицію щодо власного удосконалення; про механізм трансформації загальнолюдських цінностей в особисті надбання.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: наукові положення про закономірності розвитку дітей підліткового віку (І. Бех, Л. Божович, І. Булах, Л. Долинська, І. Дубровіна, О. Реан, В. Сухомлинський, Д. Фельдштейн); про особливості міжособистісних взаємин підлітків (Ю. Гільбух, М. Боришевський, Я. Коломинський, М. Красовицький, А. Мудрик, Л. Фрідман); вчення про закономірності виховного процесу (І. Бех, А. Бойко, О. Киричук, М. Левківський, Л. Лузіна, І. Харламов); наукові висновки про роль спеціально організованої діяльності й спілкування у розвитку особистості школяра (В. Білоусова, О. Бодальов, С. Карпенчук, В. М'ясищев, Н. Хамська, Н. Щуркова); Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Конвенція ООН „Про права дитини”, нормативні документи Міністерства освіти і науки України.

З метою розв'язання поставлених у дослідженні завдань і перевірки гіпотези було застосовано комплекс **методів дослідження**:

– теоретичні: аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури, нормативних документів, контент-аналіз базових понять, синтез, порівняння, систематизація, моделювання, узагальнення, що дало змогу розкрити стан розробки проблеми дослідження, її актуальність, уточнити зміст і структуру поняття „культура міжособистісних взаємин старших підлітків”; системно-структурний, порівняльний аналіз для визначення експериментальної моделі формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності;

– емпіричні: анкетування, бесіди зі старшими підлітками, вчителями, тестування, пряме і непряме спостереження за поведінкою школярів, організацією їх позаурочної діяльності, виховним процесом школи, метод узагальнення незалежних характеристик, самооцінювання застосовувалися з метою вивчення рівнів сформованості у старших підлітків культури міжособистісних взаємин та

обґрунтування висновків про доцільність оптимізації їх позаурочної діяльності задля підвищення рівня їх культури у міжособистісній взаємодії;

– експериментальні (констатувальний, формувальний експеримент) використовувалися з метою моделювання і перевірки ефективності обґрунтованих теоретичних положень щодо формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків; математичної статистики (статистичний і математичний методи, аналіз і синтез) застосовувалися для опрацювання отриманих даних і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами і процесами.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальні дослідження проводилися на базі загальноосвітніх шкіл № 3, 5, 10, 12, 28, гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира, Брусилівської, Лазарівської, Хомуцької, Краснопільської загальноосвітніх шкіл Житомирської області. На різних етапах дослідження в експериментальній роботі брало участь 538 старших підлітків, 106 батьків, 47 учителів та 69 студентів педагогічних ВНЗ.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше* науково *обґрунтовано* модель формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, визначено зміст, узагальнено й проаналізовано форми і методи виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, що забезпечило вдосконалення змісту й організації позаурочного виховного процесу школи;

*уточнено* дефініцію „культура міжособистісних взаємин старших підлітків”, що поглибило наукові уявлення про сутнісні характеристики її прояву в міжособистісних взаєминах як інтегрального новоутворення школярів; *виділено* критерії (повнота, глибина осмислення і міцність знань; зміст, спрямованість і стійкість мотивів, характер емоцій; ступінь розвитку вмінь і навичок поведінки, їх стійкість; ступінь розвитку саморегуляції й контролю поведінки) для визначення рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків (активно-творчого, рефлексивно-пасивного, ситуативного і негативно-активного);



*подальшого розвитку* набули питання обґрунтування структури культури міжособистісних взаємин, як системи взаємопов'язаних компонентів – когнітивного, емоційно-мотиваційного, діяльнісно-практичного і регулятивного.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в узагальненні практичного досвіду загальноосвітніх навчальних закладів із формування в позаурочній діяльності культури міжособистісних взаємин у школярів старшого підліткового віку, в розробці та апробації моделі формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, в упровадженні у практику роботи загальноосвітніх шкіл факультативного курсу для учнів 8-9 класів „Культура взаємин”, семінару-практикуму для вчителів „Оптимізація міжособистісних взаємин у підлітковому колективі”, педагогічного практикуму для батьків „Батьки і дитина: гармонізація взаємин”, а також спецкурсу для студентів „Підготовка майбутніх учителів до формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків”.

Матеріали дисертації можуть використовуватися для подальшого вдосконалення програм і посібників з морального виховання старших підлітків; у практиці роботи загальноосвітніх шкіл для проектування виховного процесу щодо поліпшення взаємин у підліткових колективах; для доповнення курсів із педагогіки, теорії й методики виховання для майбутніх педагогів; у системі підвищення кваліфікації вчителів, класних керівників, заступників директорів шкіл із виховної роботи в інститутах післядипломної педагогічної освіти; у практичній діяльності методичних служб управлінь освіти.

Наукові положення дисертаційного дослідження, основні висновки і методичні рекомендації впроваджено у навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 606 від 08.06.2007 р.), Краснопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів імені В. Й. Развадовського (довідка № 54 від 03.04.2007 р.), Брусилівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 імені Г. О. Готовчиця (довідка № 504/1 від 22.12.2006 р.), Лазарівської загальноосвітньої школи-сад I-III ступенів Брусилівського району Житомирської області (довідка № 321 від 22.12.2006 р.); загальноосвітньої школи

I-III ступенів № 3 м. Хмільника Вінницької області (довідка № 36 від 01.09.2007 р.).

**Особистий внесок здобувача** у статті „Підготовка студентів ВНЗ до виховної діяльності у загальноосвітній школі”, підготовленій у співавторстві з М. В. Левківським, полягає в теоретичному обґрунтуванні аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів до здійснення виховної діяльності в загальноосвітній школі, розробці й апробації спецкурсу „Підготовка майбутніх учителів до формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків”.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення і результати дослідження доповідалися автором та обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: „Іван Огієнко і розвиток національної освіти, науки і культури” (Житомир, 2002), „Психолого-педагогічні та економічні проблеми гуманізації навчально-виховного процесу в закладах освіти” (Рівне, 2002); „Формування професійної майстерності вчителя в умовах ступеневої освіти” (Київ-Житомир, 2003); „Формування професійної компетентності вчителя в умовах Європейської інтеграції” (Київ-Житомир, 2005); „Чорнобильська катастрофа: 20 років потому (інтердисциплінарні аспекти)” (Житомир, 2006); Всеукраїнських науково-практичних конференціях „Сучасні тенденції та пріоритети виховання” (Київ, 2004), „Інноваційні технології виховання учнів і молоді у позанавчальний час” (Житомир, 2005); регіональних науково-практичних конференціях: „Магістратура: досвід, проблеми, прогнози” (Київ, 2002); „А. С. Макаренко і розвиток національної освіти” (Житомир, 2003); „Розвиток творчого потенціалу особистості в контексті педагогічної спадщини В. Сухомлинського” (Новоград-Волинський, 2004); на щорічних засіданнях кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка; на семінарах і методичних об’єднаннях класних керівників загальноосвітніх шкіл м. Житомира і Житомирської області.

**Публікації.** Основний зміст і результати дисертації висвітлено в 12 наукових працях, з яких 11 є одноосібними, 8 надруковано у фахових виданнях, затверджених ВАК України, а також 1 одноосібному методичному посібнику.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ**

Нові пріоритети розвитку системи освіти потребують підвищення якості процесу виховання школярів у загальноосвітніх навчальних закладах. Завдання виховання мають скеровуватися на утвердження людини як найвищої цінності, розкриття її здібностей, розвиток її особистісних і ділових якостей, підвищення культури її взаємин із соціальним оточенням. Розв'язання поставленого завдання істотно залежить від належної організації процесу виховання школярів у позаурочний час: підвищення рівня знань, вмінь і навичок; розширення сфери їх діяльності, створення умов для самореалізації, розкриття кожним вихованцем своїх можливостей; забезпечення теоретичної та методичної підготовки учителів, підвищення рівня виховної майстерності батьків.

Розглядаючи у загальному аспекті розвиток учення про культуру людських взаємин, стверджуватимемо, що сучасні виховні системи ґрунтуються на узагальненні досвіду виховання в зарубіжній та вітчизняній історико-педагогічній науці. З огляду на це вважаємо за доцільне визначити основні ідеї щодо розвитку культури взаємин дітей, здійснити аналіз її змісту й характерних ознак, визначити форми, методи її виховання співвідносно до закономірностей функціонування кожної суспільної формації в конкретний історичний період.

Розробка системи формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків потребує аналізу наукової літератури з метою визначення сутності й змісту культури міжособистісних взаємин, виділення її структурних компонентів, виявлення чинників, які актуалізують розгляд даної проблеми саме у старшому підлітковому віці. Таким чином, означені напрямки роботи ми вважаємо за доцільне розкрити нижче.

## 1.1. Культура міжособистісних взаємин як педагогічна проблема

Проблема культури людських взаємин є предметом розгляду широкого кола гуманітарних наук, зокрема філософії, соціології, етики, естетики, культурології, конфліктології, педагогіки, психології, соціоніки, які в центрі своєї уваги ставлять людину, розвиток її здатності до встановлення й удосконалення соціальних контактів, вироблення пластичності й гнучкості у взаємодії як для оптимізації взаємин і встановлення позитивного соціально-психологічного клімату в малих колективах, так і для вирішення питань загальносвітового масштабу.

З'ясування сутності культури міжособистісних взаємин потребує проведення категорійного аналізу основних понять дослідження: „відносини”, „взаємини”, „міжособистісні взаємини”, „взаємодія”, „спілкування”, „ставлення”, „культура”, „культура особистості”, „культура міжособистісних взаємин”, „старший підлітковий вік”, „культура міжособистісних взаємин старших підлітків”, „діяльність”, „позаурочна діяльність”, „формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків”.

Категорія „відносини” є однією з головних у психологічній і педагогічній науці. Вона виконує гносеологічну функцію при розробці проблем характеру, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічного клімату в різних людських спільнотах, формування цілісної картини світу, гармонізації життєдіяльності дітей, пов'язаних із проявом суб'єктивних якостей людини [17, с. 27]. Вивчаючи людину з позиції її відносин, В. Білоусова доходить висновку, що відносини є чинником цілісного формування особистості. У результаті змістовних зв'язків особистості з оточуючою дійсністю й унаслідок впливів на неї середовища формуються її ціннісні орієнтації, які можна розглядати як особливий зміст її суб'єктивних відносин із зовнішнім світом.

Відносини характеризують зв'язки людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, віддзеркалюють потреби, почуття, інтереси, переконання, мотиви, волю людей і проявляються в їх емоційних реакціях, настроях, у певних шаблонах дій [118]. Термін „відносини” є базовою категорією у „теорії відношень”

В. М'ясищева, якому належить класичне визначення даного поняття: *відносини* – цілісна система індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка включає в себе ставлення людини до себе, до інших людей, до предметів зовнішнього світу [183, с. 16]. Отже, відносини є формою зв'язку індивіда з іншими людьми, який виникає у процесі спілкування, діяльності на будь-якому ґрунті.

Поняття „відносини” у зв'язку з вивченням проблем спілкування, контактів людини з людиною, їхньої взаємодії розглядаються В. Білоусовою, О. Бодальовим, А. Бойко, М. Каганом, В. Киричок, В. Куніциною, В. М'ясищевим [16-19; 22; 24; 107; 111; 137; 138; 183]. Учені наголошують на суб'єктності відносин, у основі яких лежить визнання самотності, самоцінності кожної людини. Суб'єкт-суб'єктні відносини, за твердженням А. Бойко, забезпечують перцептивне, когнітивне й емоційне відображення людьми одне одного й обов'язково повинні мати гуманний, рівноправний, морально-естетичний характер [24, с. 93].

Словник синонімів української мови [243] та Українсько-російський і російсько-український словник [262] ототожнюють поняття відносини, стосунки, взаємини, взаємовідносини. Однак у ряді наукових праць наголошується на необхідності розрізнення цих термінів. Ми притримуємося думки В. Білоусової, Т. Москвіної [17, с. 18; 179, с. 64], які розводять поняття „відносини” і взаємини” („взаємовідносини”), акцентуючи увагу на тому, що поняття „відносини” варто вживати тоді, коли йдеться про зв'язки особистості з суспільством, про процеси формування людини в колективі, про взаємодію вихователів і вихованців, про спрямованість тих чи інших людських зв'язків особистості, про дії, вчинки людей. Взаємини ж обов'язково передбачають взаємне ставлення людини до людини і є специфічною лише для людини як суб'єкта практики властивістю.

Поняття „взаємовідносини” тлумачиться як зустрічні інтегровані відносини людей, які виявляються у групових ефектах співробітництва, змагання, згуртованості, сумісності, дружби, взаємодопомоги, а також у якостях особистості, які характеризують психологічні особливості спілкування людини

(комунікабельність, привабливість, агресивність) [118, с. 65-66]. Взаємовідносини (взаємини) людей формуються у спільній життєдіяльності в процесі спілкування через міжособистісне відображення і під впливом відносин, які склалися у суспільстві [138, с. 144].

*Взаємини* – це суб'єктивно пережиті зв'язки і стосунки між людьми. Вони постають як система міжособистісних настанов, орієнтацій, очікувань, зумовлених змістом спільної діяльності людей і їхнього спілкування. Взаєминам властивий феномен вибірковості, який обумовлюється потребами людини і віддзеркалюється у її ставленнях до інших [53, с. 32]. Зокрема Я. Коломинський тлумачить їх як „особистісно значиме образне, емоційне та інтелектуальне відображення людьми один одного, яке є вираженням їх внутрішнього стану” [227, с. 110]. За О. Товбаз, на успішність спілкування між людьми впливає сприйняття суб'єктами взаємин одне одного [257, с. 3]. У цьому зв'язку можна стверджувати, що характер взаємин у групі залежить від ставлень, певних реакцій членів групи, викликаних особливостями поведінки інших у колективі, результатами їх діяльності.

В. Куніцина, В. Панфьоров зазначають, що взаємини людини з людиною є продуктом взаємодії, взаємозв'язку, взаємоспрямування, взаємовпливу, взаємопізнання, взаємовираження, взаємоставлення суб'єктів взаємин [138, с. 144]. Тому *міжособистісний* соціально-психологічний аспект є неодмінною особливістю взаємин.

Терміном „міжособистісні” Т. Шибутані, В. Куніцина, Н. Казарінова позначають взаємні орієнтації, які розвиваються і кристалізуються в індивідів, що знаходяться у тривалому контакті [137; 281, с. 274;]. На думку О. Киричука, *міжособистісні взаємини* – це прояви ставлення однієї людини до іншої: почуття симпатії чи антипатії, позитивної оцінки чи неприязні, солідарності чи антагонізму [112, с. 137]. В їх основі лежать різноманітні емоційні стани суб'єктів взаємин, їхні психологічні особливості, міжособистісні установки й очікування, які визначають зміст спільної діяльності [244, с. 70]. Таким чином, міжособистісні взаємини є суб'єктивними, мають двосторонній характер, є віддзеркаленням

внутрішнього світу особистості й характеризуються проявом особистісних рис суб'єктів взаємин.

Взаємини людей складаються у діяльній взаємодії індивідів. *Взаємодія* індивідів може розглядатися як сукупність способів, які застосовуються людиною для досягнення певних цілей – розв'язання практичних завдань чи реалізації цінностей [126; 182, с. 140; 245, с. 25-26; 282, с. 49].

А. Мудрик тлумачить поняття „взаємодія” як діалог вихователів і вихованців, а також вихованців між собою, зміст, характер і виховуюча ефективність якого визначаються тим, які особистості в ньому беруть участь, наскільки вони почуваються особистостями і бачать особистість у кожному суб'єктові спілкування [182, с. 112]. Н. Казарінова взаємодію між людьми називає особистісно орієнтованим спілкуванням, яке передбачає визнання кожним її суб'єктом незамінності, унікальності, неповторності іншого суб'єкта, врахування особливостей його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик [137, с. 12]. Вибір потрібної манери поведінки і форми звернення до суб'єкта взаємодії потребує вміння орієнтуватися у ситуації, розуміти контекст, у якому відбувається міжособистісна взаємодія.

Міжособистісні взаємини розкриваються у *спілкуванні* індивідів. Спілкування розглядається вченими як форма виявлення і спосіб реалізації взаємин між індивідами [1, с. 167; 22, с. 25; 107; 121, с. 7; 183; 277, с. 20]. На думку О. Бодальова, спілкування є обов'язковою умовою і необхідною передумовою розвитку в людини якостей, які роблять її здатною жити серед інших людей, співіснувати з ними. Такими, як вважає вчений, є: вміння розбиратися в інших людях і правильно оцінювати їх психологію; здатність адекватно емоційно відгукуватися на їхню поведінку і стан; уміння обирати спосіб звертання з урахуванням особливостей суб'єктів спілкування [22, с. 81]. Етичне спілкування, як зазначають зарубіжні вчені Р. Вевер, Д. Джонсон, С. Мосс, Ст. Тубс, С. Хібелс, допомагає досягти успіху і визнання в особистій і діловій сферах, сприяє кар'єрному зростанню, підтриманню й удосконаленню міжособистісних взаємин людей [289; 290, с. 24-25; 291, с. 20].

За своїм змістом міжособистісні взаємини є суб'єктивними *ставленнями* індивідів. Вони визначаються суб'єктивним досвідом людини і включають дії, переживання; розкривають цінність особистості; є своєрідною реакцією на предмет, явище, дію і постають як суб'єктивна позиція щодо них [42, с. 5; 49; 97, с. 42; 193, с. 33; 272, с. 297-298; 273]. В основі формування суб'єктивного ставлення людини є переживання нею значимості тих чи інших об'єктів, які пов'язані із задоволенням її потреб (у даному випадку – потреб у спілкуванні, в емоційному контакті з іншими).

Ставлення суб'єктів взаємин можуть виявлятися у формі оцінки, ціннісних суджень щодо поведінки чи позиції іншої людини. У шкільному колективі моральні ставлення – це ставлення взаємодопомоги, взаємоповаги, взаємної вимогливості. Вони постають як сплав етичних знань, моральних почуттів, морального досвіду і практичної дії, які стійко виявляються у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, в усіх сферах життя школярів [141; 183; 284]. В. Вілмот називає взаємоставлення суб'єктів взаємин особистою мінікультурою, яка визначає ефективність взаємин [292, с. 4].

Опосередковано через ставлення до інших людей встановлюється у людини і ставлення до самої себе, інакше кажучи, ставлення до оточуючих віддзеркалює ставлення людини до самої себе [42, с. 5; 232, с. 30]. С. Рубінштейн, А. Мудрик наголошують, що ставлення до себе передбачають такі характерологічні властивості: самовладання, почуття власної гідності, скромність, самооцінка, впевненість у собі, любов до себе, гордість, амбіційність [180, с. 16; 232, с. 230]. Отже, людські ставлення включають у себе цілий комплекс оцінок, дій, почуттів, особистісних рис, вольові зусилля.

Закріплене у поведінці людини звичне ставлення, яке характеризується стійкістю дій людини у будь-яких умовах, є особистісною якістю, педагогічний підхід до виховання якої передбачає формування в учнів потреби у виробленні тієї чи іншої якості; включення їх в активну пізнавальну діяльність із оволодіння знаннями про сутність, способи прояву явища, яке формується, і вироблення відповідних почуттів, поглядів, переконань; практичне формування умінь,



навичок, звичок поведінки; розвиток здібностей до прояву вольових зусиль щодо дотримання норм поведінки [272, с. 298-299]. За І. Бехом, дійовим чинником формування етичних ставлень вихованця до інших і до самого себе є позитивно сформований у нього образ світу людей, де панують відповідні суспільні норми і вимоги, на які слід орієнтуватися у своїй життєдіяльності [12, с. 11-12].

Беручи до уваги вище вказане, зазначимо, що у позитивному ставленні до іншої людини, у визнанні її цінності, неповторності, поваги її індивідуальності, особистого простору, в здатності будувати ефективні взаємини виявляється рівень етичної зрілості кожної особистості, рівень її культури.

Проблема *культури* як феномену суспільного життя, що розкриває особливості поведінки, свідомості, діяльності людей, вивчається у філософії, соціології, історії, етиці, педагогіці, психології. Кожна із наук розглядає різні її аспекти відповідно до предмету свого дослідження. Важливими, на наш погляд, є думки науковців, які в культурі вбачають шлях до людського благополуччя, удосконалення взаємин людей, розвитку особистості, ствердження її самоцінності [46; 57; 156; 173].

Феномен культури – явище багатофункціональне, багатозначне, воно пронизує усі сфери життєдіяльності суспільства. Спираючись на дослідження в галузі культури, зазначимо, що даний феномен може бути представлений як такий, що забезпечує емоційно-позитивні взаємини між людьми: виступає як якісна характеристика окремих індивідів, як спосіб життєдіяльності людини, як комплекс регулятивів: цінностей, зразків поведінки, моральних спонук тощо [72; 169, с. 128; 174, с. 21-22; 210, с. 104; 265; 266].

За усієї кількості різноманітних підходів до визначення сутності культури відзначимо її людинотворче значення. Діяльно освоюючи світ культури, людина творить себе як особистість і водночас здатна збагачувати сам світ культури. Без людини, без її суспільно-особистісних зв'язків, відносин, практичної й творчої діяльності не може бути культури. Разом із тим, культура стає істинною тоді, коли входить у життя, у звички особистості, виявляється у всій сукупності її соціальної діяльності, у практиці повсякденної поведінки [80, с. 34; 265, с. 593].

За твердженнями Г. Горака, М. Горлача, діяння індивіда у культурі здійснюється у взаєминах із іншими людьми і є самоствердженням, самопородженням, самоздійсненням особи. У процесі суспільної практики, діяльності утворюються всі якості й властивості людини, формуються її взаємини з іншими [57, с. 215; 265]. Таким чином, призначення культури – формування культурної особистості, здатної у процесі практичної діяльності обирати цінності й норми, які регулюють усі сфери її життя, і, зокрема, сферу її взаємин із іншими людьми.

Поняття „культура” часто вживається на позначення рівня вихованості й освіченості людини, рівня оволодіння нею тією чи іншою сферою знання або діяльності [39]. У даному зв'язку поняття „культура” включає певні якості людини, спосіб її поведінки, ставлення до інших людей, до діяльності.

За В. Грехневим, культура втілює стиль мислення і поведінки людини, вона характеризує людську освіченість – ширину і глибину знань людини; її вихованість, інтелігентність – уміння чітко висловити свою думку, уважно вислухати, зробити правильний зустрічний рух, тримати себе з гідністю й відповідно до обставин [62, с. 9]. Сучасний польський дослідник П. Козловський культурою називає все те, що стосується дій людини, її думок, мовлення, взаємин із іншими людьми. При цьому форми і царини культури можуть бути більш або менш розвиненими, мати певний рівень, однак „усе, що людина робить із собою та зі своїм світом, усе, що вона при цьому думає і говорить, може бути культивованим” [253, с. 224]. Таке культивування передбачає виховання у людини уважності, чуйності, здатності враховувати інтереси інших при прийнятті важливих рішень [253, с. 187].

*Культура особистості* – це суттєвий аспект розуміння культури. Дане поняття є цілісним утворенням, визначається глибиною, широтою і ступенем засвоєння особистістю загальнолюдських надбань матеріальної й духовної культури, перетворенням їх на свій внутрішній і духовний світ, умінням застосовувати їх у діяльності, в спілкуванні, у взаєминах із іншими людьми [30, с. 41-42; 156, с. 445; 216].

На думку латвійського дослідника Л. Гудайтіте, культура людини проявляється у прагненні до позитивних взаємин із оточуючими, постає як своєрідна емоційна відвертість, готовність бути співпричетним до почуттів, станів іншої людини, співпереживати їй. Такі взаємини вимагають здатності проникати у внутрішній світ іншої особистості й передбачають уміння більш критично оцінювати себе. Вони розвивають самопізнання, самооцінку, повагу до себе й до інших, оптимізм [67, с. 230-231].

Таким чином, *культура міжособистісних взаємин* містить певну сукупність моральних знань, ціннісних уявлень у сфері норм, принципів, правил взаємин, практичних умінь і навичок, застосування яких у міжособистісних взаєминах сприяє взаєморозумінню, емоційному благополуччю, забезпечує ефективне розв'язання завдань спілкування.

У науковій літературі проблема культури міжособистісних взаємин на сьогодні не достатньо досліджена. Вона є об'єктом постійних пошуків учених щодо засобів вивчення та інтерпретації взаємин між людьми, з'ясування сутності культури міжособистісних взаємин, творчого пошуку шляхів поліпшення людських взаємин. Так у *філософії* культура взаємин розглядається в аспекті філософії існування-комунікації, міжособистісних контактів, взаємозв'язку „Я-Інший” (Є. Андрос, М. Бахтін, М. Бубер, Х. Гадамер, М. Горлач, Л. Губерський, І. Кант, Т. Парсонс, П. Рікер, С. Сарновська, В. Табачковський, Н. Хамітов), які тісно переплітаються з проблемою добра і зла, моральності й аморальності [48; 59, с. 30-32; 108, с. 398-434; 156, с. 238; 229, с. 232; 236; 267, с. 158-177, 235, 256]. Філософи називають взаємозв'язок із іншим, прагнення до іншого однією з рушійних сил розвою людства, умовою самоствердження і самовизначення особистості. При цьому наголошується, що людина повинна „стверджувати своє „Я” не за рахунок „Іншого”, а визнаючи його якісну своєрідність, виявляючи зацікавленість у цій своєрідності, творити не тільки свій персональний Універсум, але й міжперсональний Мультиверсум, де кожний „голос” є самоцінним ...” [267, с. 176].

Досліджуючи феномен діалогового спілкування, сучасна дослідниця О. Назаренко робить висновок, що співбуття людини з іншими людьми має ґрунтуватися на діалогічній взаємодії, морально-етичними засадами якої є любов, співчуття, відкритість іншому, розуміння, толерантність, прощення, повага, ненасильство [184]. Таким чином, гуманний характер учинків людини визначається рівнем сформованості у неї потреби ставитися до іншого як до цінності.

Етичні аспекти людських взаємин у *соціології* (Е. Берн, А. Кемпінський, І. Кон, Ч. Кулі, Р. Лінтон, М. Лукашевич, Д. Мід, В. Циба) розглядаються у рамках соціалізації, в процесі якої відбувається адаптація індивідів у соціокультурному середовищі, засвоєння ними суспільних цінностей і норм поведінки, формування готовності до виконання очікуваних від них суспільством соціальних ролей [71, с. 59; 144, с. 31; 154, с. 57; 210, с. 47-48]. Культура взаємин тут представлена як об'єктивна якість, яка формується у результаті соціальної взаємодії з іншими людьми й навчання у процесі цієї взаємодії оцінювати себе з позиції інших, або ж як необхідний спосіб рольової поведінки.

Кожна роль передбачає цілий комплекс обов'язків, правил, норм поведінки, які складають основу людських взаємин. Зокрема, взаємини людей вимагають маскування власних почуттів, бажань, думок, вибору способів поведінки у межах своєї соціальної ролі й відповідно до етичних норм. У соціологічному плані таке маскування грає позитивну роль, у той час як, з погляду психології, має суттєві негативні моменти. Воно може як стабілізувати розвиток індивіда, так і гальмувати його [190; 282, с. 53]. Очевидно, виконання певних ролей вимагає особистісного прийняття покладених на людину функцій, вироблення позитивного ставлення до норм і правил взаємин, узгодження власних бажань із соціально очікуваними.

Таким чином, через соціалізацію відбувається успадкування і перетворення соціального досвіду взаємин у власні установки, орієнтації, навички, уміння. Однак людська поведінка не обумовлюється лише її становищем у системі суспільних відносин і тією соціальною роллю, яку вона виконує. Дії людини у

взаєминах із іншими залежать від індивідуальних особливостей суб'єктів взаємин, їх почуттів, симпатій і вимагають від неї знання певних етичних норм, правил і вмінь етичної взаємодії.

В *етиці* (Т. Аболіна, Л. Волченко, М. Горлач, В. Єфименко, В. Малахов, М. Ночевник) проблема міжособистісних взаємин реалізується за допомогою аналізу моральності людини, тобто відповідності її дій моральному добру [46, с. 48; 58, с. 408; 85, с. 192; 159; 195]. Моральне добро, як зазначає М. Горлач, – це гармонія суспільства й особистості, єдність прагнень усіх людей і кожного зокрема, це задоволення бажань усякої людини, але оскільки вони можуть не співпадати, то у взаєминах слід обирати правильні, хороші бажання, ті, які відповідають інтересам інших людей [58, с. 517]. Таким чином, моральне добро, реалізоване у людських взаєминах, учинках конкретної людини, свідчить про рівень її культури.

Взаємини в етиці розглядаються у двох формах свого вираження: „особовому” й „безособовому” спілкуванні [85]. „Безособові” людські взаємини регулюються етикетом, стандартизуючи поведінку суб'єктів взаємин у типових ситуаціях. Етикетні приписи реалізуються у поведінці, манерах, емоційних реакціях і свідчать про ввічливість, тактовність, доброзичливість, чуйність, делікатність, готовність до дійової допомоги у взаєминах [16-18; 100, с. 68; 115, с. 33; 136; 159; 195, с. 94-123; 286].

На відміну від етикетної регуляції „безособового” спілкування, міжособистісне, або „особове”, не задовольняється лише зовнішньою, формальною регуляцією. Міжособистісне спілкування являє собою „практичну форму існування самої моральності, розкриває весь набір моральних спонук: від потреби стверджувати людське в людині, творити добро, давати щастя іншому до споживацького, речового ставлення до іншого” [85, с. 194].

Моральної цінності набувають такі взаємини, які інтегрують у собі зовнішній атрибут взаємин (етикет) і внутрішню моральність особистості [9, с. 244; 46; 56; 172]. За словами Л. Волченко, головне значення етикету полягає в тому, щоб „сприяти найбільш адекватному вираженню глибинних моральних почуттів

людини, пробуджувати в неї рефлексію, забезпечувати психологічний комфорт спілкування, викликати відповідну доброзичливість і ввічливість” [46, с. 4].

Показником індивідуально-особистісних характеристик людини, її ставлень до інших, культури її взаємин із іншими є *вербальне і невербальне мовлення* [40; 71; 142; 143]. Учені Р. Вердербер, А. Гарнер, Н. Джой, А. Піз, розглядаючи аспекти мовної поведінки у ситуації взаємодії, визначають характеристики, які сприяють ефективним взаєминам: чітке, зрозуміле, багате мовлення, виключення із мови вульгаризмів, образливих слів, відсутність у мові грубих слів, малозрозумілих зворотів [40, с. 70; 74, с. 132; 195, с. 95; 213].

Відзеркаленням істинного ставлення людини до подій та інших суб’єктів взаємин є також зовнішні прояви емоційних станів, властивостей характеру, темпераменту – міміка, жести, пози, дії й інші характеристики поведінки й образу людини. Тому людські взаємини обов’язково передбачають *культуру експресивної поведінки*. Як наголошує В. Лабунська, „гармонійність експресії, синхронність елементів міміки – це своєрідний візуальний знак істинного ставлення до іншої людини” [143, с. 23]. Експресивну поведінку особистості вчена представляє як поєднання індивідуальних і типових компонентів, де типові програми експресивної поведінки закріплені в культурних нормах поведінки у ситуації спілкування, а індивідуальні експресивні звички людини відбивають її емоційно-динамічні характеристики, властивості, характер. Співвіднесення названих компонентів у експресивній поведінці створює певний образ людини відповідно до очікувань інших і є необхідним для формування певної якості взаємин [143, с. 36].

Таким чином, поведінкові аспекти культури взаємин, як-от: дії, манери, емоційні реакції, форма і стиль спілкування, вербальне і невербальне мовлення – виступають як засіб прояву людиною її моральної сутності.

Прагнення людини до гармонізації взаємин із іншими передбачає поєднання у своїй поведінці етичного й естетичного. Тому людські взаємини в *естетиці* розглядаються у категоріях „прекрасного” і „потворного”. Прекрасними є такі дії, вчинки, мовлення людини, які відбивають високий ступінь утілення у взаєминах

принципу добра. Так, аналізуючи категорію „прекрасне”, Ю. Борев відносить до неї мовлення людини, риси її характеру, етичні властивості поведінки [26, с. 60-61, 119]. Потворне і прекрасне – це протилежності, які, однак, „тисячею переходів з’єднані одне з одним. Потворне відштовхує, прекрасне ж здатне викликати у нас насолоду одним своїм виглядом” [26, с. 112-113].

Проблемі естетизації людських взаємин приділяють увагу В. Багдонавічюс, І. Зязюн, М. Колесник, Л. Левчук, О. Семашко [9; 84; 119; 185], які стверджують, що висока морально-естетична культура має характеризувати і зумовлювати будь-які дії, вчинки людини. Саме така є втіленням естетичного і морального у людських взаєминах, утверджує гармонію істини, добра і краси.

Предметом естетичної оцінки постають риси характеру людини, дії, вчинки. Людська поведінка сприймається оточуючими не лише як форма прояву добра, але і як специфічне втілення краси. Вона є показником рівня естетичної культури людини, „одне із мірил тонкості її естетичного смаку” [9, с. 247]. Разом із тим, як стверджують учені, зовнішня виразність поведінки є засобом прояву людиною її внутрішньої сутності [9, с. 250; 84, с. 42; 119, с. 153]. Отже, можна стверджувати, що естетичний бік взаємин між людьми визначає міру їх людяності.

Виховання культури взаємин передбачає глибоке засвоєння морально-естетичних норм взаємин: поваги, товариськості, приязні; створення естетично і морально привабливих образів-зразків стилю поведінки. У цьому зв’язку вчені І. Зязюн, О. Семашко [185] пропонують комплекс форм, методів, засобів, і зокрема у сфері позаурочної діяльності, застосування яких сприятиме не лише естетичному розвитку особи, а й її моральному зростанню.

З огляду на вищесказане, підкреслимо, що етичне й естетичне в людських взаєминах тісно взаємопов’язані, а тому принцип побудови етичної взаємодії обов’язково має враховувати аспект прекрасного, позитивного у людських взаєминах, передбачати гармонійне поєднання добра і краси. Міжособистісні взаємини, вибудовані за таким принципом, сприяють людському благополуччю, взаєморозумінню, психологічному комфорту.

У *конфліктології* культура міжособистісних взаємин постає як „нормальне, природне, безконфліктне спілкування”, яке ґрунтується на взаємодопомозі, взаєморозумінні, справедливості й досягається ціною постійних зусиль, спрямованих на нейтралізацію і ліквідацію конфліктів у неосяжному просторі людських інтересів [7; 106, с. 30].

Одним із компонентів культури взаємин загалом учені Є. Головаха, О. Іванова, А. Ішмуратов, Л. Орбан-Лембрик, Н. Паніна, Л. Сохань, В. Шейнов [56; 101; 106, с. 15-18; 136; 202, с. 229-230; 280] називають сформованість у особистості культури розв'язання конфліктів. Дослідники наголошують, що дотримання особистістю культури взаємин є об'єктивною умовою попередження конфліктів, а також засобом ствердження її правоти у конфліктних ситуаціях, і відповідно – створює сприятливі умови для нормальної життєдіяльності особистості у колективі. При цьому Л. Сохань підкреслює, що свідченням такої культури є наявність знань про закономірності побудови міжособистісних взаємин і здатність особистості у конфліктних ситуаціях „іти не від себе, а від іншого, його внутрішнього світу, обставин і станів” [136, с. 126].

Конфліктною основою у взаєминах, на думку дослідників, виступають як внутрішні характеристики людини: комплекси, амбіції, незадоволені потреби, низьке самохвалення, схильність до зміни настрою, емоційна напруженість, так і зовнішні прояви поведінки, які ґрунтуються на відсутності знань, виховання [90, с. 198; 101, с. 10; 280].

Таким чином, у *конфліктології* культура взаємин пов'язується з умінням запобігати виникненню конфліктних ситуацій, здатністю перетворювати конфлікти у творчий процес, умінням конструктивно їх розв'язувати, що потребує знань про закономірності побудови міжособистісних взаємин, розуміння обставин, станів і внутрішнього світу іншої людини, вміння жити у злагоді з собою, сформованості навичок саморегуляції й самоконтролю у ситуаціях взаємодії.

Серед гуманітарних наук, спеціально орієнтованих на розкриття умов взаємин між людьми, є, зокрема, *соціоніка* – наука, яка вивчає типи особистості,



їх психологічні особливості, які певним чином, попри людську волю і добрі наміри, роблять взаємодію важкою. Соціоніка вивчає внутрішні чинники, які найбільш істотно впливають на якість взаємин, її розглядають як науку про людське взаєморозуміння [8].

У соціоніці особливості поведінки людей у міжособистісних взаєминах вивчають А. Аугустинавічюте, А. Афендик, В. Гуленко, В. Ляшкявічюс, В. Мегедь, Н. Медведєв, А. Молодцов, С. Небикова, А. Овчаров, А. Тихонов, В. Шлаїна й інші [8; 68; 165-168; 186; 256; 282].

Так В. Гуленко [68] розглядає сценарії типів інформаційного метаболізму, які віднесені до різних груп комунікації, зокрема питання психосексуальної сумісності, поведінки типів у спілкуванні. В. Мегедь, А. Овчаров [165-167] детально характеризують соціонічні типи особистості, визначають особливості їх поведінки у взаєминах із іншими, характер їх дій у суперечках і конфліктах, рівень самооцінки, ступінь саморегуляції; дають рекомендації щодо розвитку позитивних аспектів кожного типу. Соціонічні типи детермінують міжособистісну поведінку людини, однак завдяки інтелігентності й сформованості культури, як зазначає Н. Медведєв, її поведінка у конфліктних ситуаціях не набуває потворних форм [168, с. 27]. Дослідники також стверджують, що знання й урахування типів людини допоможе прогнозувати її взаємини з іншими людьми. Зокрема А. Молодцов, С. Небикова підкреслюють, що визначення соціонічного типу дає уявлення про характер і поведінку конкретної людини, а також особливості її взаємин із людьми з її оточення [176, с. 65; 186, с. 57].

Спираючись на вказане, резюмуємо, що формування культури людських взаємин потребує також урахування причин, які коріняться у людській природі суб'єктів взаємин, а саме – зважання на особливості взаємодії різних типів особистостей.

У сучасних вітчизняних і зарубіжних *психолого-педагогічних дослідженнях* (П. Вацлавік, К. Вердебер, Р. Вердебер, Р. Денні, Д. Джексон, Н. Джой, Р. Жибайтис, З. Зіглар, В. Киричок, І. Мачуська, І. Мезеря, М. Ніколс, А. Піз,

І. Сіданіч, І. Томан, К. Хоган, В. Черній) культура взаємин представлена як інтегральне утворення, яке покликане забезпечити оптимальну міжсуб'єктну взаємодію, співпрацю [35; 40; 73; 74; 87; 95; 111; 164, с. 45; 170; 171; 191; 213; 241, с. 30; 259; 274; 276]. Вона спрямована на створення позитивних соціально-психологічних умов для результативної діяльності у колективі, для встановлення продуктивних ділових і особистісних контактів. Культура взаємин розглядається як така, що має суб'єкт-суб'єктний характер, який полягає у рівності психологічних позицій, загальній гуманістичній спрямованості, взаємопроникненні суб'єктів взаємин у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття думок, позицій суб'єкта взаємодії, а також співпраці з ним. (Узагальнена схема розуміння сутності поняття „культура взаємин” у гуманітарних науках подається у додатку А.)

Відносно школярів підліткового віку і старшокласників дослідники аналізують шляхи, форми й методи виховання культури людських взаємин, культури спілкування (В. Черній, В. Штифурак), культури гендерної взаємодії (С. Вихор, І. Мачуська, І. Мезеря), гуманних взаємин (В. Білоусова, І. Романишин), моральних якостей, поведінки (І. Кравченко, О. Столяренко, Н. Хамська) [17; 43; 128; 163; 170; 231; 248; 271; 276; 283]. Попри те зауважимо, що проблема формування культури міжособистісних взаємин у старших підлітків потребує визначення змісту, розробки форм, методів її виховання.

Підлітковий вік – це період розвитку дітей від 10-11 до 13-15 років, що відповідає сьогодні середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам загальноосвітньої школи. Умовно його прийнято поділяти на молодший (10-12 років) підлітковий вік, який є з'єднуючою ланкою між молодшим шкільним і власне підлітковим віком, та старший (12-15 років) підлітковий вік, який за своїми психологічними характеристиками більше наближений до ранньої юності. Вибір нами категорії „старших підлітків” (учнів 8-9 класів) зумовлений суперечностями між віковими потребами школярів, які посилюють у цьому віці значимість спілкування в групі ровесників, і незадоволеністю даної потреби через несформованість відповідних особистісних якостей школярів, що ускладнює

спілкування з однолітками, а також через невміння підлітків реалізувати дану потребу соціально позитивними способами.

Відтак, виходячи з теоретичного аналізу наукових джерел, дамо власне визначення поняттю „культура міжособистісних взаємин старших підлітків”. *Культуру міжособистісних взаємин старших підлітків* ми розуміємо як інтегральне утворення школяра, яке характеризує засвоєння ним моральних цінностей, норм, принципів, моделей поведінки, прийнятих у суспільстві, й здатність органічно й послідовно втілювати їх у міжособистісній взаємодії.

Визначення шляхів і методів роботи зі старшими підлітками з метою розвитку культури взаємин між ними потребує з’ясування сутності поняття „*формування культури міжособистісних взаємин*”. Термін „формувати” означає виробляти в комусь певні якості, риси характеру [39]. В. Білоусова характеризує термін „формування” не як зовнішній вплив на особистість, а як спонукання її внутрішніх потреб до інтелектуального, емоційного і духовного саморозвитку [19, с. 41]. На думку О. Кузнецової, формування культури міжособистісних взаємин передбачає зміцнення внутрішніх основ моральності особистості дитини, і на цій основі – виховання соціально доцільних зовнішніх форм її прояву [134, с. 42].

У контексті нашого дослідження *формування* розуміється як витворення у школяра соціально цінних якостей, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії з іншими суб’єктами соціальної групи, у якій він перебуває. Таким чином, *формування культури міжособистісних взаємин* означає вироблення у старших підлітків стійких знань, умінь і навичок, властивостей, рис характеру, які сприяють вибору оптимальних стратегій взаємодії, розвиток їх здібностей до спілкування, усунення особистісних чинників, які перешкоджають побудові взаємин із іншими.

Дослідження психологів і педагогів В. Білоусової, О. Бодальова, М. Вейта, В. Куніциної, В. М’ясищева, Л. Новикової, Н. Щуркової свідчать, що джерелом розвитку особистості є діяльність, а також ті взаємини, які складаються на її основі [17; 22; 38; 137; 183; 194, с. 60; 285]. В. М’ясищев, зокрема, вказує на те,

що сама по собі діяльність може виявитися нейтральним процесом для формування основних психічних якостей особистості, якщо між її учасниками не організовані взаємини співтворчості, взаємодопомоги, якщо в процесі діяльності не відбувається провокування таких взаємин, які спонукають до моральних учинків [183, с. 97].

*Діяльність* у психолого-педагогічній літературі [158, с. 341-342; 187, с. 146; 202, с. 76; 242] визначається як специфічний вид активності людини, спрямований на творче перетворення й удосконалення дійсності та самої себе. Включення підлітків у діяльність сприяє набуттю ними морального досвіду поведінки у міжособистісних взаєминах, визначенню свого місця в колективі, забезпечує реалізацію конкретних цілей, зміцнює контакти школярів, сприяє удосконаленню їх взаємин.

Сприятливі умови задля розв'язання завдань формування культури міжособистісних взаємин школярів створюються у *позаурочній діяльності*. Позаурочна діяльність, як доводить О. Столяренко, є чинником великого виховного потенціалу, умовою всебічного розвитку особистості, ефективним засобом оптимізації взаємин в учнівському середовищі [248].

*Позаурочний час* – час, вільний від уроків [39, с. 833]. *Позаурочною діяльністю* вважаються організовані, цілеспрямовані заняття з учнями, які проводяться школою у позаурочний час, для розширення і поглиблення їхніх знань, умінь і навичок, розвитку їх самостійності, індивідуальних здібностей, а також з метою задоволення їх інтересів та забезпечення активного і розумного дозвілля [223].

Позаурочна виховна діяльність містить арсенал засобів, методів, прийомів, які забезпечують процес формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків. Імовірно, що у спільній діяльності проявляється певне ставлення школярів до ровесників або ж відповідне ставлення формується у процесі такої діяльності. Включення вихованця у різні види позаурочної діяльності (навчально-пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, організаторської, соціально-комунікативної, трудової, громадсько корисної тощо), що слугує засобом і сферою

самоствердження особистості, розвитку її індивідуальності, породження й утвердження у неї почуття самоцінності, значимості, формування поважного ставлення до неї однолітків, педагоги І. Бех, В. Білоусова, М. Вейт, В. Воронов, К. Дорошенко, Н. Заячківська, Т. Зюзіна, С. Карпенчук, В. Киричок, О. Киричук, І. Кравченко, М. Красовицький, В. Лозовцева, Н. Мойсеюк, А. Мудрик, М. Рибаківа, О. Столяренко, А. Фоміна, Н. Хамська, І. Харламов, В. Штифурак, Н. Щуркова та інші вважають вагомим чинником у вихованні в школяра позитивного ставлення до себе й до інших, у формуванні етичних умінь, навичок поведінки у взаєминах із іншими [11, с. 48; 17; 19; 38; 47; 77; 92; 99; 109; 111; 113; 128; 130; 149, с. 85; 175; 181, с. 75; 235; 248; 268; 271; 272, с. 301; 283; 286].

Особливі виховні можливості, на переконання дослідників, має спільна колективна діяльність, яка повинна бути значимою і привабливою для більшості вихованців, спрямованою на задоволення їхніх потреб, відповідати можливостям включених у неї школярів і передбачати успіх спільної діяльності для всіх учасників і кожного зокрема. Так С. Карпенчук наголошує, що „у процесі різнопланової діяльності школярів закріплюються знання, формуються вміння, навички, звичні норми поведінки, створюються умови для внутрішньокolleктивних відносин, укорінення елементів морального етикету” [109, с. 101].

За переконанням Н. Щуркової, у процесі такої діяльності відбувається оснащення школяра етичним досвідом; набуваються відповідні етичні вміння; формуються стійкі реактивні риси, які складають характер людини; породжується структура особистісних цінностей; формується усвідомлення самоцінності власної особистості [286, с. 19]. З огляду на це, вважатимемо, що удосконалення взаємин старших підлітків потребує урізноманітнення змісту спільної діяльності школярів.

Виходячи із теоретичного аналізу наукових джерел, стверджуватимемо, що *формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків* передбачає системну діяльність учителів, батьків, школярів, інших суб'єктів виховної діяльності щодо створення у позаурочний час оптимальних умов для задоволення

потреби школярів у самореалізації, самоствердженні у взаєминах із іншими, розвитку позитивної самооцінки й оцінки інших, включення їх у активну пізнавальну діяльність із оволодіння знаннями про сутність, способи прояву культури взаємин, вироблення відповідних поглядів, переконань, почуттів, формування умінь, навичок, звичок поведінки, розвиток вольових зусиль щодо дотримання культури взаємин.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що культура міжособистісних взаємин характеризується діалектичною єдністю внутрішньої та зовнішньої моральності особистості й забезпечує емоційно-позитивні взаємини між людьми, сприяє їх взаєморозумінню, співпраці; є одним із шляхів досягнення людського благополуччя, розвитку особистості, ствердження її самоцінності. Зовнішні форми культури взаємин (поведінка, манери, емоційні реакції, форма і стиль спілкування, вербальне і невербальне мовлення) виступають як засіб прояву людиною її моральної сутності, є віддзеркаленням її внутрішніх якостей, потреби виявити у міжособистісній поведінці свою людяність.

## **1.2. Історико-педагогічні підходи до виховання культури взаємин школярів у вітчизняній і зарубіжній педагогіці**

Зміст і обсяг поняття „культура взаємин” в історико-педагогічній науці визначається рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, його політичним устроєм, а також ступенем розвитку педагогічної науки і практики. Наголосимо, що вітчизняна педагогічна думка щодо змісту і методів виховання культури взаємин школярів розвивалася на ґрунті специфічних соціально-історичних умов життя у поєднанні з найважливішими досягненнями зарубіжної педагогіки. Слід зауважити, що кожна епоха породжує і стверджує свої форми і принципи побудови міжособистісних взаємин. З метою аналізу розвитку основних педагогічних ідей щодо виховання культури взаємин ми умовно виділили такі історичні періоди: *первісне суспільство, дохристиянський період,*

епоха середньовіччя, Відродження, період буржуазних революцій і доба козаччини в Україні, період XIX ст., початок XX ст., II половина XX ст. (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

### Зміст і характер виховання культури взаємин дітей у педагогічній науці

Етапи розвитку культури взаємин	Основні ідеї щодо існування культури взаємин	Зміст і характер виховання культури взаємин	Форми, методи і засоби виховання культури взаємин
I. Організація етичної соціальної взаємодії на основі звичаю і правил табу в первісному суспільстві.	Ідея підтримання порядку і миру в общині, у сім'ї.	Взаємини рівності, взаємодопомоги, взаємовиручки, пошана до інших членів роду, сім'ї. Регуляція взаємин на основі звичаю, який виключає свідому мотивацію дій.	Спостереження форм поведінки, наслідування, участь у праці, в обрядових дійствах.
II. Пошук принципів людських взаємин у дохристиянській культурі.	Ідея культивування людинолюбства (Аристотель, М. Аврелій, М. Квінтіліан, Конфуцій, Платон, Сенека, Сократ).	Повага до інших, мудрість, помірність, справедливість, милосердя, поміркованість, доброзичливість, ціннісне ставлення до людини, гармонія внутрішньої й зовнішньої культури, дії на основі внутрішніх спонукань.	Виховання в учнівському товаристві, моральні вправи, приклад дорослих, настанови, схвалення чи осуд дій, „сократівська бесіда”.
III. Моделі етичної поведінки в епоху християнського середньовіччя.	Ідея дотримання у взаєминах християнських цінностей (Ельфрік, Л. Жидята, Ксенофонт, В. Мономах).	Смиренність, лагідність, пошана; культура мовлення: приязна розмова, відсутність грубощів, пересудів; контроль емоцій: тамування гніву; статечність.	Відвідування служби, залучення до няньчення, приклад, праця, настанови; авторитет батьків, звичаї й традиції, громадська думка.

	Ідея виховання лицаря.	Хороші манери, чемність, приємна мова у взаєминах представників вищих кіл, повага до жінки. Ритуальність лицарської поведінки.	Навчання при дружині сюзерена.
IV. Виховання культури взаємин у контексті гармонійного розвитку особистості на християнській основі в епоху Відродження (XIV-XVII ст.).	Ідея побудови взаємин на основі поваги до людини (П. Верджеріо, Я. Коменський, Дж. Манетті, М. Монтень, Ф. Рабле, К. Салютаті, Ф. Скорина, Є. Славинецький).	Повага до старших, до однолітків, турботливе ставлення до слабших, вияв смиренності й люб'язності у розмовах, дотримання культури жестів, міміки, культури мовлення; саморегуляція поведінки; формування знань, розуму, почуттів.	Бесіди на морально-етичні теми, приклад, моральні вправлення, повчання, проповіді, роз'яснення, навіювання, відвідування богослужінь, співпраця батьків і вчителів.
V. Практична і соціальна значущість культури взаємин у період буржуазних революцій і доби козаччини в Україні (XVII-XVIII ст.).	Виховання джентльмена (підготовка людини до контактів у суспільстві) (Д. Беллерс, Д. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо).  Виховання лицаря-козака.	Гречна поведінка у товаристві, Благовихованість, яка включає в себе елементи зовнішньої й внутрішньої культури.  Благородне ставлення до людини, глибока пошана до літніх і старших людей, братерська любов до друзів і товариства, мирне сусідство, скромність, весела вдача, взаємопідтримка, милосердя, піклування.	Вправлення у моральних учинках, спостереження за вчинками інших людей і їх моральна оцінка, створення виховних життєвих ситуацій; роздуми, порівняння.  Спільні ігри дітей, змагання, приклад старших, практичні справи; рідне слово, народна творчість.



<p>VI. Період боротьби за на-родність освіти (XIX ст.).</p>	<p>Проголошення ідей свободи й рівності, ідеалів гуманізму і добра у людських взаєминах (П. Віллауме, Б. Грінченко, О. Духнович, К. Єльніцький, К. Лахман, Р. Оуен, І. Франко).</p>	<p>Довірливе, сердечне ставлення, яке приносить внутрішнє задоволення. Вияв людинолюбства, поваги, люб'язності, відсутність лайливих слів, насмішок, дотримання рівності у взаєминах, контроль емоцій, поведінка на основі добра і гуманізму.</p>	<p>Ігри, спільні справи, вправи, корегування статусу, робота з авторитетними учнями, приклад учителя, батьків, наставляння.</p>
<p>VII. Статус культури взаємин у шуканнях педагогів початку XX ст.</p>	<p>Піднесення ідеї християнського ставлення до людини (Г. Ващенко, Ю. Дзерович, Т. Лубенець, І. Огієнко).</p> <p>Ідея формування навичок соціальної взаємодії (В. Зеньківський, А. Макаренко, С. Френе).</p>	<p>Повага, стриманість, доброзичливість уважність, почуття власної гідності. Культура мовлення, спілкування рідною мовою. Поєднання зовнішніх манер поведінки з внутрішніми переконаннями.</p> <p>Підготовка молоді до соціального спілкування: формування оптимальних способів поведінки, прищеплення навичок соціальної взаємодії на основі співпраці, партнерства, взаємодопомоги; поступливість, здатність гальмування, вміння відчувати іншого і діяти на цій основі.</p>	<p>Приклад, вправи, доповіді, участь школярів у організації шкільних екскурсій, літературно-мистецьких ранків і вечорів, культурних розваг.</p> <p>Колектив, праця, методи паралельної дії, вимога, громадська думка, моральний доказ.</p>

VIII. Сучасний етап розвитку культури взаємин (II пол. XX ст.).	Ідея виховання гуманних взаємин (І. Бех, В. Білоусова, М. Боришевський, М. Вейт, Т. Гуменникова, В. Киричок, Л. Новикова, В. Сухомлинський, Н. Хамська, Н. Щуркова).	Культура знань і почуттів, комунікативні уміння, пластичність поведінки, артистизм, оптимізм, неупередженість, уміння передбачати поведінку інших; висока мовна культура; емпатія; усвідомлення себе як самоцінності та унікальності; визнання цінності іншої людини; прояв толерантності, доброзичливості.	Створення ситуацій успіху, вільного вибору, колективні творчі справи, гра, спільна праця підлітків, соціокультурна діяльність дітей і батьків, спілкування з однолітками, методи групової роботи, тренінги.
---	--	---	---

Як відомо, умови життя у *первісному суспільстві* вимагали спільного проживання певної кількості людей, тому характер взаємин між членами роду був таким, що сприяв підтриманню порядку і миру. Все, що могло порушити згоду і мир між людьми, виключалося широким „кодексом” правових, моральних і релігійних заборон. У таких заборонах (табу), які становили собою норми поведінки, виражалася громадська воля [261, с. 83]. Зокрема, досить високо у первісному суспільстві цінувалися такі риси, як товариськість, чуйність, правдивість, скромність. Негативними у сфері взаємин уважалися такі вчинки: прояв невдоволення при поділі здобичі, жадібність, вихваляння тим, чого насправді не було тощо [85, с. 80; 127, с. 17-18].

Дослідниця М. Гімбутас, аналізуючи соціальну структуру первісної сім'ї, наголошує на моральному боці її життя: мир у домі, моральний стан членів родини (задруги), підтримання добрих взаємин усередині родини і з оточуючими – пошанування предків, батька, матері, інших [51, с. 163-169]. Опанування дітьми досвідом взаємин у первісному суспільстві найперше здійснювалося через спостереження форм поведінки, наслідування, участь у праці, в обрядових діях. Функції вихователів дівчаток виконувала „мати роду” – старша жінка, хлопчиків – глава дому (старійшина) [51, с. 163-169; 127, с. 20].

Взаємини людей регулювалися на основі звичаю – сукупності неписаних традиційних норм. Звичай виробляв звичку або ж, інакше, натуру людини, її характер, вдачу. Навчати звичаю, за словами М. Стельмаховича, означало виховувати дитину ввічливою, пристойною [247, с. 37-42]. Однак варто підкреслити, що моральність у поведінці первісної людини „виступала як практично неусвідомлювана звичка. Люди трималися усталених звичаїв, не замислюючись над мотивами своєї поведінки, не даючи їй моральної оцінки” [85, с. 82]. Отже, у первісному суспільстві виникає моральна регуляція людських взаємин, яка здійснюється на основі звичаю, однак активність людини за звичаєм виключає оцінку власних дій і свідомий вибір поведінки.

У класовому суспільстві моральність перетворюється у складну систему принципів, норм, оцінок, учинків і мотивів, які віддзеркалюють економічні, політичні, соціальні й духовні потреби, інтереси і цілі певної соціальної спільноти [58, с. 354]. Зокрема етична думка Стародавнього Китаю, Єгипту, Індії, Ірану підпорядковувалася зміцненню традиційно існуючих суспільних відносин, пошуку шляхів і засобів стабілізації й мудрої організації суспільного життя, встановленню суспільного порядку.

Так вихідним принципом людських взаємин іранці, єгиптяни, індійці проголосили справедливість, добродієність, які розцінювалися як правдивість, милосердя, відсутність віроломності, підступності, стриманість, культура поведінки [147, с. 91-97; 148, с. 65]. Система ідеалів у галузі культури в Стародавньому Китаї знайшла віддзеркалення у принципі гуманності, людинолюбства [33, с. 18; 125; 148, с. 78-87]. Названий принцип відображав канон взаємин між батьками й дітьми, правителями і чиновниками: син мусив ушановувати батька, підданий – правителя, правитель, у свою чергу, теж мав керуватися правилами благопристойності у взаєминах із підданими.

Уважалося, що дотримання принципу людинолюбства призводить до злагоди у взаєминах і свідчить про благородство людини. Згідно етики Конфуція, благородна людина до всього ставиться відповідно до обов’язку, діє за ритуалом; у словах стримана, у вчинках правдива; шаноблива, добродійна, гуманна, чемна,

справедлива; не вступає у суперечки, вміє бути в злагоді з іншими. Така у взаєминах із іншими дотримується принципу: „Не роби іншим того, чого не бажаєш собі” [125, с. 66]. Добродійність людини, на думку Конфуція, слід формувати з допомогою виховання і дотримання ритуальних норм. „Лише тоді у неї з’явиться поступливість, і вона стане культурною, а це породжує порядок” [125, с. 68].

Давньогрецька педагогічна думка метою виховання проголосила досягнення ідеалу калокагатії – гармонії тіла і духу, поєднання зовнішнього і внутрішнього у поведінці людини. На переконання філософів Сократа, Платона, Демокрита, внутрішнє у діях людини представлене мудрістю, яка призводить людину до усвідомлення єдності добра і краси у взаєминах із іншими, а також керує волею людини, яка визначає лінію її поведінки, робить поміркованою, стримує буянню пристрастей і афектів [33, с. 25-26; 127, с. 51-55].

Демокрит, передусім, намагається відшукати критерії моральної поведінки людини, а також ті чинники, які роблять її поміркованою, доброзичливою у ставленні до інших. Учений вважає, що людина повинна осмислювати власні вчинки і будувати взаємини з іншими на гуманній, доброзичливій основі [33, с. 25-26]. У „Фрагментах про виховання” [215, с. 9-10] філософ стверджує, що істинно моральною є та людина, яка діє на основі внутрішніх переконань. Така не здатна ні таємно, ні відкрито здійснити злочин, на відміну від того, хто до моральної дії спонукається силою, примушуванням.

Древні мислителі Марк Аврелій і Сенека акцентують увагу на ціннісному ставленні до суб’єктів взаємин [125, с. 188-192, 194]. Зокрема Сенека у „Моральних листах до Луцілія” [125, с. 188-192] виголошує, що „людина – предмет для іншої людини священний ...”, люди народилися, щоб жити разом, природа створила їх „з одного й того самого й одному призначила”, „породила ... братами”, вклала взаємну любов, зробила товариськими, а тому раціональним є вияв добра у ставленні один до одного [125, с. 190]. Платон, Сократ обстоюють думку, що дітей слід навчати помірності у спілкуванні: не зловживати

багатослів'ям, не критикувати інших, не заперечувати надміру, виявляти шанобливість, стриманість, скромність [34, с. 19; 125, с. 126; 215, с. 32].

Певні вимоги щодо поведінки дитини у взаєминах із іншими виголошує і Марк Фабій Квінтіліан, обґрунтовуючи користь суспільного виховання дитини у праці „Про виховання оратора”. Педагог наголошує на необхідності навчитися встановлювати дружні взаємини в учнівському товаристві, уникати затворництва й усамітнення, оскільки це формує негативні риси: самовпевненість, зверхність, або ж сором'язливість. Користь суспільного виховання дитини підсилюється також тим, що дитина має змогу постійно чути оцінку дій інших – схвалення чи осуд [215, с. 39-45].

Причина ж недосконалості людини, її аморальних учинків, за Сократом, полягає в недостатньому розумінні етичного знання. Саме тому, щоб „жити по-людськи”, чинити одночасно доцільно і морально, людина мусить знати природу Добра і Зла, мати уявлення про обов'язок, справедливість [60, с. 258]. Однак, на думку Аристотеля, одних знань, щоб бути добродійним, недостатньо: моральні достоїнства – результат не знань, а виховання і звички [58, с. 87].

Таким чином, досконалість людини в епоху древності розглядається у контексті міжособистісних взаємин. Основним принципом людських взаємин проголошується ідея людинолюбства, гуманності, ціннісного ставлення до людини. Поширеними методами виховання вважалися: виховання в учнівському товаристві, моральні вправи, приклад дорослих, наслідування, настанови, „сократівська бесіда”.

У *Середньовіччі* богослови намагаються надати людським взаєминам релігійно-морального змісту. Наголос робиться на залученні громадян до християнських цінностей об'єднаного Святим Духом Єдиного світу [239, с. 29]. Такими цінностями проголошено любов до ближнього, милосердя, прощення.

Теоцентрична традиція Середньовіччя ставить вимоги до поведінки людини у дусі релігійних повчань, концепцій. Окремі керівництва щодо виховання дітей у зарубіжній педагогіці (Ельфрік, „Розмова між учителем і учнями”) закликають „дотримуватися заповідей божих і всюди вести себе належним чином”: спокійно

входити і виходити з церкви чи школи, з гідністю слухати службу, говорити правильно і те, що є корисним [215, с. 53-54].

Своєрідну релігійно-моральну програму формування особистості подають у літературних творах („Златоструй”, „Ізмарагд”) богослови Київської Русі [203]. Письменники княжого періоду вимагають від людини у взаєминах із іншими проявів лагідності, щирості, гостинності, милосердя, пошани. Добре й щире ставлення виключає злослів'я, усіякі пересуди. Так Лука Жидята закликає: „Не суди, щоб ти не називався сином диявола, але смиряйся, щоб бути сином Божим. Не осуди брата ні словом, ні думкою, пам'ятаючи про свої гріхи, щоб тебе Бог не осудив” [36, с. 112].

Зміст християнсько-етичної поведінки дітей у взаєминах із іншими представлений у ряді вимог і порад у збірнику афоризмів „Бджола” [5, с. 189-193], у „Повісті про Акіра Премудрого” [5, с. 193-197], в „Поученні детям Ксенофонта” [6, с. 67], в „Наставленні о детях” Костянтина Всеволодовича [5, с. 181], в „Притчах” і „Словах” Кирила Туровського [5, с. 175], у „Повчанні” Володимира Мономаха [45]: поважати старших і коритися їм; уміти вести бесіду, під час якої більше думати, ніж говорити; приязно розмовляти; вміти слухати; тамувати в собі гнів; не лихословити; надміру не сміятися; поважати рівних собі й молодших себе; бути ввічливим, шанобливим, милосердним у ставленні до інших. Педагоги також обґрунтовують важливість прикладу у вихованні, подаючи взірець особистого ставлення до інших: любов, повага, безкорисливість у взаєминах [6, с. 67; 45].

Наголосимо, що вимоги щодо змісту культури взаємин у педагогічній думці княжого періоду віддзеркалюють неписані етичні правила, встановлені у повсякденних взаєминах простого народу: гідність, чесність, порядність, справедливість у ставленні до себе й до інших; тактовність, гуманність, милосердя, гостинність, привітність, родинна солідарність, педагогіка добросусідства, культура поведінки [66, с. 311; 246; 247].

Способами засвоєння культури взаємин у дитячому середовищі були посестринство й побратимство, утворювані на основі особистих симпатій дітей-

підлітків [145; 203]. У колі ровесників діти набиралися мудрості будувати приятельські взаємини, шліфували свої характери, навчалися узгоджувати свої потреби з потребами інших, проявляти скромність, стачність. У таких взаєминах діти збагачувалися духовно.

Крім того, залучення старших дітей до няньчення менших братів чи сестер також прекрасно гармонізувало взаємини між ними. „У зичливості стосунків між братами і сестрами, – підкреслює М. Стельмахович, – закладений великий педагогічний потенціал, вдале використання якого веде до створення доброзичливих стосунків між людьми, високої культури людських взаємин узагалі” [247, с. 125]. Основними засобами виховного впливу на особистість дитини у народній місцевій традиції визначалися слово, фольклор, авторитет батьків, праця, домашній побут, національні звичаї й традиції, громадська думка.

Таким чином, критерієм істинної культури людини-християнина у міжособистісних взаєминах проголошується гуманне ставлення, дії, вчинки, які визначаються релігійно-етичними повчаннями і визначеними народною педагогікою правилами взаємин.

Формою протипаги витвореному церквою Середньовіччя релігійному ідеалу поведінки людини у взаєминах із іншими стало лицарство. Культ лицаря викристалізував такі цінності, як відданість, шляхетність, особиста гідність. Культура взаємин була включена до „основ любові” й передбачала дотримання хороших манер, чемність, великодушність, культуру мовлення. Таке виховання отримували при дружинах сюзерена діти феодальної знаті [127, с. 88-92]. Ідеальний лицар мав бути вишукано ввічливим, здатним на прояв уваги, вміти поводитися у товаристві. Ідеї щодо виховання молодого людини, утвердження в неї почуття відповідальності й необхідності виконання певних етичних норм відтворюються у середньовічному романі, зокрема у „Персевалі, або Повісті про Грааль” Кретьєна де Труа [104, с. 109]. Варто зазначити, що лицарська поведінка була ритуальною (ігровою), вона переважно відтворювала лише зовнішні форми організації поведінки.

Отже, у християнському світі поведінка людини у взаєминах із іншими піддається духовному контролю релігії, церкви. Дидактика етичних повчань Середньовіччя зосереджує увагу на уточненні форм поведінки дитини у взаєминах із старшими і рівними собі та містить вимоги щодо культури мовлення, емоцій, дій у світлі християнсько-етичних заповідей. Однак у реальній практиці виховання культури взаємин дітей у середньовічній школі здійснювалося на формальному рівні. „І переважно звідти виходили замість слухняних ангелів дикі осли і неприборкані мули; замість характеру, схильного до добродетності, виносили звідти тільки поверхову ввічливість у поведженні, якийсь пишній, іноземний одяг, дресировані для світської пустоти очі, руки й ноги” [127, с. 135-136].

На противагу середньовічній думці гуманістична педагогіка епохи *Відродження* формує нове ставлення до людської особистості, сприяє побудові людських взаємин на основі почуття власної гідності. Пріоритетними в ієрархії духовних цінностей проголошуються особисті достоїнства людини, її благородство, головним критерієм якого виступає культура [266, с. 64]. Зазначимо, що ключове поняття епохи *humanitas* стосувалося правил людського співжиття [54, с. 79], його розуміють як доброзичливість щодо інших людей, а також тлумачать як культуру, яка протиставляється аморальності й нешляхетності [219, с. 122].

У центрі уваги мислителів-гуманістів – неповторність особистості, її своєрідність залежно від того, як вона виявляє себе у справах, учинках, манерах. Одним із головних обов’язків людини проголошується турбота про зовнішній прояв почуттів і думок, культура спілкування з іншими, ставляться вимоги до естетизації поведінки: вишуканість, витонченість, люб’язність, чемність [54; 55; 221, с. 15].

Ренесансні педагоги (П. Верджеріо, Дж. Делла Каза, М. Монтень, Е. Роттердамський, Є. Славинецький) прагнули виховати в дитини таку якість, як соціальність, яка пов’язувалася з умінням поводитися в колективі, жити серед інших людей, товаришувати з ними, поважати, любити [54, с. 198, 229-234]. Так



змістом дитячого наставляння, за Е. Роттердамським, є формування благочестя молодих людей, поштиве поводження у громаді [54, с. 54]. У книзі „Молодим дітям наука” [127, с. 107] й у трактаті „Про пристойність дитячих звичаїв” [54, с. 233-234] він закликає спонукати дітей до стриманості, гуманності у взаєминах із оточуючими і між собою: вітатися з усіма, бути люб’язним, утримуватися від нецензурних слів, образ, не блазнювати.

За Ф. Рабле, ідеалом вихованої людини є така, яка живе у громаді, послуговуючись „доброю волею і хотінням”. Мешканці створеного ним товариства у творі „Гаргантюа та Пантагрюель” люблять і поважають свою спільноту, характеризуються доброзичливістю, шляхетною поведінкою, самодисципліною. Гармонійні взаємини, на думку Ф. Рабле, вибудовуються, власне, не спонукую, не примусом, а волею людини, бо лише людей вільних „сама природа наділяє інстинктом і спонукальною силою, які постійно наставляють їх на добрі справи і відвертають від пороку” [226, с. 148]. Методами виховання такої поведінки людини є спостереження за діями інших і практичний досвід, який набувається у процесі навчання.

До свідомого керування власними емоціями, до поміркованості у поведінці закликають молодь і Дж. Манетті, К. Салютаті, М. Монтень [54, с. 31-32; 178]. Культура у взаєминах, за Я. Коменським, представлена і такими рисами, як помірність, мужність і справедливість. На думку педагога, помірність у взаєминах проявляється в розмовах, у діях, у мовчанні; мужність – у здатності керувати власною волею, долаючи самих себе, стримуючи свої потяги до надмірної біганини, в загнuzданні нетерплячості, обурення, гніву; справедливості вчать, нікого не ображаючи, уникаючи брехні й обману, проявляючи люб’язність. Неприпустимими він вважає такі риси, як грубість, зухвалість, непоміркованість, надмірна розкутість. Щодо навчання дітей благородній поведінці Я. Коменський ставить завданням „скласти правила поведінки і суворо слідкувати за тим, щоб учні скромно спілкувались” [122, с. 80].

Вплив на поведінку вихованців, на думку гуманістів епохи Відродження, можна здійснювати з допомогою бесід на морально-етичні теми, прикладу,

вправління дітей у моральній поведінці, шляхом прищеплювання добрих звичок.

Обумовлені епохою вимоги щодо взаємин дітей були спричинені проблемами, які існували у міжособистісному спілкуванні учнів: неповага, образи, бійки, а також нашепти, доноси на товаришів, які в окремих випадках заохочувалися самими педагогами. Прикладом останнього слугує єзуїтська система виховання, яка методом суперництва формувала у вихованців зовнішню благочесність, і, разом із тим, знищувала почуття товаришування, розвивала лицемірство, плекала зраду, улесливість [127, с. 114-118].

У контексті західноєвропейських гуманістичних ідей складаються вимоги щодо культури взаємин й у вітчизняній педагогіці. Було розроблено цілий кодекс правил етичної взаємодії у „Домострої” [5, с. 223-227], в „Школьном благочинии” [5, с. 282-294], у „Громадянстві звичаїв дитячих” [105, с. 91-94], у статті „Про виховання дітей” [5, с. 91-92]. Це були свого роду методичні рекомендації щодо виховання у дітей культури взаємин, засвоєння ними добродесних звичаїв. Правила вимагали глибокої поваги до старших, до однолітків, турботливого ставлення до слабших, вияву смиренності й люб’язності у розмовах, дотримання культури жестів, міміки, культури мовлення. Зміцненню взаємин і вихованню товариськості, на думку Є. Славинецького, сприяє культивування однакових бажань, навчання доброти, терпінню, поваги до інших, готовності прийти на допомогу товаришеві [5, с. 314-330]. Імперативами людської поведінки у ставленні до інших, на думку Ф. Скорини [25], мають стати такі моральні цінності, як людинолюбство, справедливість, доброта, милосердя, скромність, терпеливість, беззлобність, послух. Засадою для формування цих моральних якостей і поведінки особистості є знання, розум і людські почуття.

Надаючи великого значення формуванню особистості дитини, педагоги особливу увагу звертали на методи роботи з дітьми, на необхідність співпраці батьків і вчителів. Так засобами педагогічного впливу обиралися повчання, умовляння, проповіді, роз’яснення, навіювання, книга [25; 55, с. 54].

Плекання культури взаємин у шкільному середовищі ставилося за мету й під час організації навчання і виховання у братських школах. Тому окремі пункти

Статутів шкіл („Статут Львівської братської школи 1586 р.,” „Статут луцької греко-латино-словенської школи 1624 р.”) містили правила, які визначали етику взаємин учнів: не дружити з тими, хто входить до неприємних компаній, остерігатися поганих учинків, нецензурних слів і жартів, спілкуватися і товаришувати лише з ввічливими. Доносити зміст таких повчань до свідомості дитини слід з допомогою навіювання, „спілкування з предвічною мудрістю” (відвідування богослужінь), постійного нагадування батьками й опікунами, щоб діти поводити себе, „показуючи всім свою вченість і людяність”, з допомогою особистого прикладу вчителя [6, с. 79-83, 85-86; 105, с. 70-72].

Таким чином, педагоги-гуманісти епохи Відродження розглядають виховання культури взаємин у контексті виховання „душі й тіла” – гармонійного розвитку особистості на християнській основі. Формування культури міжособистісних взаємин у дитячому середовищі повинно включати розвиток знань, розуму і почуттів, вироблення культури поведінки, спілкування, культури вираження експресії, навичок саморегуляції поведінки.

*Епоха буржуазних революцій і Просвітництва* змістила акценти у розвитку культури людських взаємин у бік виховання людини суспільної, діяльної, яка здатна до безлічі контактів і вміє досягти успіху в своїх справах. Така у взаєминах із іншими має проявляти гуманність, людяність, дотримуватися добродійної поведінки, а також володіти якостями особи ділової й підприємливої.

Ідеалом такої висококультурної людини, за Д. Локком, є джентльмен, який уміє вести свої справи і гречно поводитися в товаристві. Найважливішою рисою джентльмена педагог називає благовихованість, яка включає в себе елементи зовнішньої й внутрішньої культури: статечність, добропристойність, витонченість рухів, голосу, внутрішню делікатність, чемність душі, загальну доброзичливість, увагу до людей. Грубість, зневажливість, глузування, церемонність – усе це несумісне із благовихованістю у розумінні Д. Локка [127, с. 185-186]. Подібні вимоги щодо виховання дворянина, призначення якого слугувати при дворі, висуває російська педагогіка [287, с. 36-38].

Обстоюючи ідею індивідуального відособленого виховання дитини, Ж.-

Ж. Руссо, тим не менше, теж вважає за потрібне навчити її жити у суспільстві, прищепити їй навички корисної взаємодії із іншими. Вміння поводитися із людьми передбачає доброзичливе ставлення до інших, вимагає „терплячості, рівності, покірності, сумирності” щодо себе й „доброти, гуманності, співчуття, добродійностей, усіх пристрастей привабливих і ніжних, які подобаються людям” [234, с. 282].

Необхідні для дитини навички культури взаємин, на думку Д. Беллерса, Й. Песталоцці, набуваються у шкільному співтоваристві. Педагоги обґрунтовують користь спільного навчання дітей, оскільки саме в товаристві виробляються спільні для всіх членів колективу закони і правила співжиття [127, с. 291; 212, с. 346; 215, с. 199-201].

Однак у міжособистісних взаєминах дітей існує ряд проблем, зокрема конфліктність через бажання дитини керувати іншими, зайняти лідерську позицію; взаємозвинувачення, прояви помсти, гніву – й у цьому зв'язку Д. Локк наголошує на корекційних діях вихователя: виробляти у вихованців звичку бути ввічливим, стриманим, терпимим, „ставитися один до одного з великою поступливістю, поблажливістю та коректністю” [150, с. 165].

Педагоги названого періоду пропонують такі методи формування культури взаємин дітей: управління в моральних учинках; роздуми і порівняння правових і моральних відносин, у яких дитина перебуває від народження; спостереження за вчинками інших людей і їх моральна оцінка („ніякі слова не можуть зробити настільки прозорими для їхнього розуміння достоїнства і вади, як учинки інших людей...” [150, с. 162]); метод створення виховних життєвих ситуацій; „вправи у добродійності” (участь дітей у корисних справах на благо інших людей).

Історична доба козаччини в українській педагогіці ідеалом шляхетної, культурної людини вважає образ козака-лицаря, чеснотами якого є благородне ставлення до людини, глибока пошана до літніх і старших людей, братерська любов до друзів і товариства, мирне сусідство, скромність, весела вдача, краса вчинків. Козацькі виховні традиції допомагали формувати почуття взаємопідтримки, милосердя, турботи одне про одного [145, с. 155-159; 155; 219,

с. 160-165; 239, с. 97-98]. Методами виховання шляхетності козака-лицаря козацька педагогіка обирає спільні ігри дітей, змагання, приклад старших.

Зауважимо, що програми виховання людини у даний період були орієнтовані на представників класу заможних і не передбачали об'єктом уваги представників класу бідних. Вимоги іншого характеру щодо поведінки у взаєминах ставилися і до дівчат. Призначення жінки у суспільстві – стати доброю дружиною, а тому вона має бути скромною, великодушною, ввічливою, лагідною, повинна приборкувати свої примхи, вміти коритися волі чоловіка, проявляти до нього увагу, повагу [15, с. 170-172; 234].

Варто також указати, що виховання людини шляхетної, людини-джентльмена, дворянина досить часто відтворювало лише зовнішні ознаки поведінки, але не завжди відбивало внутрішню суть людини. Г. Ващенко таке виховання назвав аристократизмом поведінки, але не аристократизмом духу, який „пов'язаний із пошаною до інших” [36, с. 135].

Таким чином, зміст виховання культури взаємин у названий період обумовлений завданням підготовки людини діяльної, підприємливої, здатної до контактів із іншими, а також такої, яка спроможна виконувати свій громадський обов'язок. Педагоги визначають зміст, завдання і методи виховання культури взаємин, обґрунтовують користь суспільного виховання, а також визначають проблеми, які існують у взаєминах дітей. Виховання культури лицаря-козака у ставленні до інших у період доби козаччини в Україні має інший зміст, який ґрунтується на кращих традиціях народного виховання і народної моралі.

Зміст виховання культури взаємин школярів у *XIX ст.* визначається завданням національного виховання школярів, їх духовного розвитку. Зарубіжні й вітчизняні педагоги П. Віллауме, Б. Грінченко, М. Добролюбов, О. Духнович, К. Лахман, М. Пирогов виступають на захист свободи і рівності, ідеалів гуманізму і добра у людських взаєминах. Вони вважали, що забезпечити повноцінний духовний розвиток особистості здатна народна школа, завданням якої є виховання високоморальної, працьовитої, добродіяльної людини [65; 75; 79; 127, с. 327-332; 214]. Саме тому вагомому значення педагоги надавали вивченню взаємин у

дитячих колективах, розробці змісту етичних взаємин, пошуку ефективних методів їх виховання.

Зокрема зарубіжні педагоги Й. Гербарт, Р. Оуен розробляють питання подолання неприязні між людьми, встановлення між ними миру, викорінення дурної поведінки, приборкання „дикої пустотливості”, перетворення пануючого безпорядку в порядок [50, с. 324-332; 205, с. 268]. К. Лахман наголошує, що правильність взаємин вимагає розвитку в дітей уміння спілкуватися з оточуючими, формуванню співчуття до інших [127, с. 331].

Розглядаючи питання шкільного порядку, О. Духнович підкреслює, що дітей слід навчати так, щоб вони „з молодості звикали до мирного співжиття”. Такі взаємини досягаються завдяки дотриманню наступних правил: розмовляти приємно, люб’язно, не вживати брудних, безсоромних, лайливих слів, не лютувати, не виявляти гніву, не давати іншим прізвиська, не наголошувати на тілесних вадах інших тощо [5, с. 208].

Однак у реальній практиці взаємини між дітьми у шкільному класі, як стверджують педагоги Б. Грінченко, К. Єльніцький, не були гуманними [65; 81; 82]. У міжособистісних взаєминах школярів існували образи, насмішки, знущання, презирство, зацьковування, які породжували страх, відчай у об’єкта зневаги.

Описуючи взаємини між ученицями-підлітками у шкільному класі, К. Єльніцький вказує на різні типи поведінки дітей: дружби, прихильності, ворожнечі, лицемірства, байдужості тощо. В основі таких взаємин можуть лежати різні причини. Так, зокрема, характеризуючи взаємини між дівчатами, педагог указує, що дружнє ставлення може виникати через звичку один до одного, однаковість статусу, спільність інтересів; може бути щирим, або ж зумовлюватися прагматичними інтересами. Засобами виховання дружнього ставлення, на його думку, є ігри, спільні справи, коригування статусу, робота з авторитетною ученицею [81; 82].

Важлива роль у коригуванні взаємин належить учителеві, особистість якого, на думку Б. Грінченка, має бути сумлінною, справедливою, високоморальною. У

своїх працях педагог критикує негативні методи роботи вчителів: глузування з дітей, застосування образ, наліплювання ярликів, натомість схвалює лагідне, уважне ставлення вчителя до дитини [65]. Педагоги проголошують ідею виховання дитини на засадах демократизму і гуманізму, на глибокій пошані до особистості дитини [75; 214].

Отже, педагогічна думка XIX ст. підвищила увагу щодо якості взаємин дітей у шкільних колективах і гостро поставила завдання їх поліпшення.

Особливого значення розвиток теорії й практики виховання культури взаємин, і зокрема у підлітковому колективі, набуває у XX ст. Питаннями поведінки дитини, оптимізації взаємин у шкільному колективі на даному етапі займаються Г. Ващенко, Ю. Дзерович, В. Зеньківський, Т. Лубенець, А. Макаренко, І. Огієнко [36; 94; 152; 157; 198; 208].

Аналіз теоретичної спадщини і практичної діяльності педагогів Г. Ващенко, Ю. Дзеровича, І. Огієнка засвідчує, що використання християнської моралі поряд із історично складеними моральними нормами сприяє розвитку духовності людини: формує моральні чесноти (совість, справедливість, любов, милосердя тощо) і виробляє норми взаємин.

В основі взаємин, як запевняє Г. Ващенко, „має лежати християнське ставлення до людини: щира пошана до неї як до образу й подоби Божої” [36, с. 188]. Виявом християнських почувань є повага до інших, доброзичливість, уважність, стриманість, почуття власної гідності. Така поведінка, на думку педагога, „сприяє добрим відношенням між людьми, робить спілкування з ними джерелом чистої радості, є однією з умов дружньої співпраці людей для загального добра” [36, с. 189]. Педагог піддає критиці манери поведінки, які не поєднуються із внутрішніми переконаннями. Засуджує механічні навички поведінки, неприродні манери, нещирі компліменти, улесливість щодо тих, хто має владу, і гордовите ставлення до простих [36, с. 188].

Високою ознакою культурності людини І. Огієнко вважає знання мови, тому він подає певні зауваги щодо культури мовлення у взаєминах підлітків: спілкуючись між собою, „середньошкільна молодь” мусить конче виправляти

„один одному помилки супроти літературної мови” [198, с. 46]. Крім того, в афоризмах і сентенціях учений визначає цілий ряд морально-етичних норм, яких слід дотримуватися у взаєминах: „Умій прощати – в цьому висота служби ближньому”; „Переконайте добром тих, хто думає або робить зле!” [199, с. 25].

Педагоги висловлюються проти ідеї насильницького впливу на дитину, надмірного моралізування, напучування, яким чином їй діяти. Натомість ефективними вважаються розумний психологічний вплив, довіра, спільне обговорення проблем із дитиною [152]. Вихованню етичної поведінки дитини мають сприяти і різні форми позаурочної роботи, зокрема, участь школярів у організації шкільних екскурсій, літературно-мистецьких ранків і вечорів, культурних розваг [36, с. 180].

Важливим завданням цього періоду педагоги В. Зеньківський, С. Френе вважають підготовку молоді до соціального спілкування, формування у дітей оптимальних способів поведінки, прищеплення їм навичок соціальної взаємодії на основі співпраці, партнерства, турботливого ставлення до інших, взаємодопомоги [94; 269]. Засобами позитивного результату виховного впливу на особистість дитини вважаються гра і праця. Причому прищеплення цінностей взаємин відбувається за різноманітних умов організації трудової діяльності: спільна праця дітей і дорослих, праця дітей у позаурочний час за відсутності батьків і вихователів.

Визначною постаттю серед вітчизняних педагогів ХХ ст., які приділяли увагу проблемі формування взаємин між вихованцями, є А. Макаренко. Педагог створив власну методичку виховної роботи, яка була розрахована на дітей із відхиленнями у поведінці й скеровувалася на виправлення негативних проявів їх поведінки і формування доцільних зовнішніх форм їх взаємин.

Культуру взаємин в учнівському колективі, за А. Макаренко, визначають стиль і тон колективу, відмітними ознаками яких є: 1) мажор – постійна енергійність, радісний настрій, відсутність істеричності, конфліктності, похмурості, невдоволення на обличчі; 2) відчуття власної гідності, яке має проявлятися у привітності, ввічливості, в умінні приховувати погані настрої;



3) уміння відчувати тих, хто знаходиться довкола, і здатність діяти на основі цих відчуттів; 4) звичка гальмування: контроль емоцій, здатність поступитися товаришеві, припинити суперечку, стриманість у словах, рухах, діях [157, с. 210-217].

Педагог виділяє у дитячому колективі взаємини підлеглості й взаємини рівності. На його думку, здатність до взаємин підкорення свідчить про наявність таких важливих рис, як відповідальність, поступливість, здатність гальмування, без яких „зовнішньої форми поведінки не буде” [157, с. 219].

Формуючи особистість через зміни у взаєминах, педагог дійшов висновку про важливість створення середовища-колективу, в якому підлітки самостійно вчилися б вирішувати життєві проблеми. Саме в колективі засвоюються етичні норми і цінності поведінки. Значну роль педагог відводить таким зовнішнім формам впливу, як метод паралельної дії, вибуху, громадська думка, вимога, моральний доказ тощо.

Досліджувана проблема знаходить своє продовження у наукових шуканнях педагогів і психологів *II* половини *XX*. Має місце теоретичне осмислення і накопичення матеріалу, яке відтворює практичний досвід роботи щодо удосконалення взаємин в учнівському колективі (В. Белкіна, І. Бех, В. Білоусова, М. Боришевський, М. Вейт, Т. Гуменникова, В. Зоц, В. Киричок, О. Киричук, Я. Коломинський, І. Кон, М. Красовицький, В. Кунченко, І. Мезеря, А. Мудрик, Л. Новикова, В. Сухомлинський, Д. Фельдштейн, Н. Хамська, В. Штифурак, інші [10; 11; 16-19; 28; 38; 69; 98; 111-114; 120; 123; 129; 139; 170; 180-182; 193; 194; 224; 250-252; 271; 283].

Зокрема проблемами створення гуманних взаємин у підлітковому колективі активно займався В. Сухомлинський. Педагог подає важливі норми моральності, дотримання яких зводиться до плекання в собі добра, правди, честі, духовної краси, творіння добрих справ, учинків і протистояння злу, безчестю, потворності. На думку вченого, така „азбука моральної культури входить у свідомість і душу лише тоді, коли в шкільному колективі є елементарна культура людських взаємовідносин” [251, с. 449]. В. Сухомлинський наголошує на потребі

сформувані між підлітками такі взаємини, за яких кожен член колективу черпав би у своїх ровесників духовні багатства, віддавав їх іншим і тим самим збагачувався би сам [252, с. 42].

Культура взаємин, за В. Сухомлинським, проявляється у позитивному ставленні один до одного, у повазі й взаємоповазі, у вмінні „відчувати людину” [250, с. 411-413] і потребує розвитку високої культури знань і культури почуттів: відставання культури почуттів від інтелектуального „багажу” є причиною порушень підлітками норм людського співжиття [252, с. 42]. Саме тому об’єктом педагогічних впливів педагога стала сфера переживань, почуттів і думок вихованців. Моральні почуття і свідомість формують моральні звички, а вправління у моральних учинках сприяє формуванню моральних переконань.

Новим напрямом педагогічного мислення даного періоду є педагогіка співробітництва, яка полягає в спільній діяльності вихователя і вихованців, що ґрунтується на взаєморозумінні й гуманізмі, взаємодопомозі й підтримці, людському контакті вчителя й учнів. Суть і основа виховних дій педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, Т. Гончарової, Є. Ільїна, В. Шаталова, І. Іванова) – створення оптимістично-гуманної атмосфери у дитячому колективі: виховання взаємоповаги, взаємопідтримки, товарищескості, розвиток культури спілкування. З цією метою педагоги використовували уроки спільного мислення, партнерства, уроки прилучення до свого духовного „я” іншого й прилучення себе самого до духовного „я” інших, кроки назустріч, союз рівних і різних, організовану товариську взаємодопомогу, піднесення авторитету дитини у колективі [209]. Проте зауважимо, що педагогіка співробітництва розглядала учня переважно як об’єкт навчально-виховних впливів.

Дослідники цього періоду вважають, що культура міжособистісних взаємин залежить від морального розвитку особистості, її вміння організувати комунікативну діяльність у різноманітних формах, закріплених у вироблених суспільством нормах і правилах взаємин. Вони переконані, що взаємини дітей потребують цілеспрямованої роботи педагога, вони не складаються стихійно, а планомірно культивуються через організацію діяльності: взаємодопомогу,

шефство, колективну працю підлітків, спільну працю з дорослими [28, с. 37-43; 194, с. 60; 271].

Серед методів роботи з формування ефективних взаємин у підлітковому колективі педагоги пропонують: активні методи групової роботи, які сприяють набуттю підлітками навичок й умінь взаємодії, глибокому пізнанню інших і самих себе; створення ситуацій „гарантованого успіху”, вільного вибору; застосування методики організації групових творчих справ; використання гри; соціокультурну діяльність батьків і дітей; спілкування з однолітками; залучення здорової частини неформальних об'єднань до діяльності класних колективів; методи оздоровлення взаємин між конфліктуючими підлітками [17, с. 111; 231; 283].

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що специфіка людського існування потребувала від людини дотримання етичних норм взаємодії, правил співжиття, прояву певних якостей. Зміст і характер міжособистісних взаємин, методи їх виховання визначалися особливостями кожної історичної епохи, пануючими суспільними відносинами. Тому, розглядаючи у загальному аспекті розвиток учення про культуру людських взаємин, ми визначили в ньому наявність спільної основи, до якої кожен новий період історії додавав певних рис, доповнював чи дещо видозмінював специфічними поглядами, новими ідеями: зокрема, гуманний характер взаємин, повага до людини, дотримання у взаєминах християнських цінностей.

### **1.3. Змістова структура культури міжособистісних взаємин старших підлітків**

Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків потребує розгляду її структурної моделі. На основі аналізу літературних джерел [17; 123, с. 145-146; 196] психолого-педагогічну структуру культури міжособистісних взаємин можна репрезентувати органічно взаємопов'язаними і

взаємозумовлюючими компонентами: когнітивним, емоційно-мотиваційним, діяльнісно-практичним і регулятивним.

Насамперед культура взаємин ґрунтується на певному рівні етичних знань, які є основою для практичного втілення їх у повсякденних взаєминах. Зміст моральних знань розкривається в нормах, принципах і правилах, які конкретизують різні боки чи аспекти культури взаємин. Тому *когнітивний компонент* включає знання норм моралі, правил міжособистісного спілкування, тактик і способів міжособистісної взаємодії, які сприяють установах позитивних взаємин і запобігають виникненню конфліктних ситуацій. Крім того, когнітивний компонент культури міжособистісних взаємин передбачає знання змісту цінностей, взірців поведінки, які орієнтують школяра у виборі етичних дій.

За В. Куніциною, знання особистості про себе й оточуючу дійсність, про систему складних соціальних навичок міжособистісної взаємодії, про способи поведінки і певні сценарії дій у системі взаємин, уміння і навички етичної взаємодії, життєвий досвід, сформованість певних якостей характеризують компетентність особистості у сфері взаємин і забезпечують ефективність у спілкуванні з іншими [137, с. 480]. Таким чином, сформованість у старших підлітків моральних знань запобігає появі у них примітивних і стереотипних суджень щодо змісту етичної поведінки людини у взаєминах і сприяє здійсненню ними свідомого вибору дій, які відповідають або ж суперечать існуючим у суспільстві нормам моралі.

Етичні знання є необхідною, але недостатньою умовою для формування культури міжособистісних взаємин школярів. Навіть знаючи правила культури взаємин, як наголошує Н. Хамська, підлітки не завжди їх дотримуються, якщо знання не стали їхніми переконаннями. Тому підліткові потрібно набути такого досвіду, за якого б він переконався у необхідності дотримуватися засвоєних ним норм і правил взаємин. На думку дослідниці, дієвими є лише такі знання, які не нав'язуються дитині у формі готових висновків, а виникають унаслідок самоаналізу підлітком своїх властивостей, особливостей поведінки, коли він

приходить до самостійних висновків про необхідність виявлення цих знань у своїй поведінці [271, с. 36].

Таким чином, когнітивний компонент включає в себе знання про норми, правила, цінності, принципи взаємин, культуру спілкування, про ознаки виявлення культури у міжособистісних взаєминах, про оптимальні способи поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

В. Семиченко, М. Яновська [237; 288] наголошують на емоційно-ціннісній основі знань, оскільки лише тоді „знання про моральність внутрішньо засвоюються школярем, якщо вони переживаються ним як цінність, тобто стають особистісно значущими” [288, с. 25]. У цьому зв'язку підкреслимо, що формування культури міжособистісних взаємин потребує переведення засвоєних дитиною знань із плану зовнішнього у план внутрішній, бо, як зазначає І. Бех, саме тоді норми, ідеали, правила, взірці поведінки набувають ролі виховного чинника, коли перетворюються в особистісні принципи життєдіяльності, тобто стають внутрішніми спонуками (мотивами) поведінки особистості [13, с. 8].

З огляду на це, когнітивний компонент набуває моральної цінності у структурі культури міжособистісних взаємин за умови його органічного злиття із почуттями вихованця, тобто в тому випадку, коли він відчуває внутрішню потребу і готовність діяти згідно норм моралі, а також протистояти тому, що їм суперечить. „Пройняті усвідомленими почуттями знання, – стверджує М. Вейт, – стають системоутворюючим елементом досвіду школяра у встановленні гуманних взаємин” [38, с. 35].

Емоції, почуття, потреби, мотиви є складниками другого компонента культури міжособистісних взаємин – *емоційно-мотиваційного*.

Взаємозв'язки між людьми суб'єктивно переживаються й об'єктивно виявляються у характері й способах взаємного впливу. Емоції спонукають людину до певних учинків, виражають її духовні запити і прагнення, її ставлення до дійсності, вони здатні зміцнити, зруйнувати чи змінити взаємини. Виразні емоційні рухи набувають характеру спеціальної мови, з допомогою якої суб'єкти взаємодії розкривають один перед одним свої позиції й ставлення, повідомляють

про свої переживання [137, с. 213; 142; 143; 195, с. 143; 202, с. 146; 277, с. 72]. У цьому зв'язку можна стверджувати, що емоції виконують функцію відбиття суб'єктивного ставлення людини до оточуючих й до самої себе і вимагають певних форм свого вираження.

У підлітковому віці емоційна сфера набуває особливої інтенсивності, різноманітності й глибини. У старшого підлітка виникає новий рівень емоційно-ціннісного ставлення до себе: відбувається усвідомлення підлітком своїх особливостей, своєї цінності, місця в колективі, ставлення до нього інших людей. Відповідно почуття, пов'язані з переживанням підлітком того, що він „відкриває” у собі, стають засобом виявлення, уточнення, усвідомлення інтересів, особливим регулятором ставлення до людей [225, с. 161].

Симпатія у міжособистісних взаєминах виникає на основі спільності інтересів, поглядів. Співпереживання, співзвучність із емоційним світом іншої людини пов'язані з цінністю, значущістю цієї людини для особистості [225, с. 366]. Таким чином, емоції інформують про значення ситуації чи іншої людини для особистості підлітка й спонукають його до певних дій, зумовлюючи загальну спрямованість і динаміку взаємин.

Як результат узагальнення емоційного досвіду особистості виникають *почуття*. Предметом почуттів стають ті явища й умови, від яких залежить розвиток значущих для старшого підлітка подій, і які саме тому сприймаються емоційно. Почуття є емоційними процесами більш високого рівня, ніж емоції. Вони виражають тривале ставлення людини до окремих об'єктів і світу в цілому [237, с. 19-21]. В. Семиченко виділяє три види почуттів, які мають місце в міжособистісних взаєминах: моральні, інтелектуальні й естетичні [237, с. 21]. Так моральні почуття (любов, співчуття, милосердя, толерантність, повага) відбивають позитивне ставлення людини до іншої. Почуття з протилежним знаком (жорстокість, егоїзм, злорадство, пихатість, себелюбство), навпаки – свідчать про відсутність культури у взаєминах. Інтелектуальні почуття визначають ставлення людини до самого процесу пізнання. До таких віднесемо: інтерес до набуття знань про культуру взаємин, радість пізнання, відкриття

нового, наполегливість у опануванні етичними знаннями й уміннями. Естетичні почуття відбивають ставлення людини до життя у таких критеріях, як прекрасне і потворне, піднесене чи низьке, вишукане чи вульгарне. Такі в міжособистісних взаєминах виявляються як ставлення людини до естетичного боку взаємин, утверджують красу людських учинків.

У міжособистісних взаєминах емоції й почуття постають як складна форма поведінки, як готовність людини діяти певним чином стосовно іншої людини. Так поведінка і манери одного із суб'єктів взаємин визначають характер дій іншого суб'єкта, зумовлюючи відповідні реакції. Будучи за своєю природою індивідуальними переживаннями, емоції й почуття у взаєминах набувають характеру знакових послань, які вимагають правильної інтерпретації. Висновок щодо внутрішніх переживань іншого будується, головним чином, шляхом приписування мотивів, зміст яких залежить від світогляду суб'єкта приписування, його інтересів і життєвого досвіду. Саме тому особливе значення для збереження позитивних міжособистісних взаємин має здатність суб'єктів взаємин до подолання багажу власного досвіду, відходу від свого „Я” і наближення до „Я” іншої людини, здатність подивитися на ситуацію очима іншого й оцінити її саме з його позиції [137, с. 218-219].

Ефективність міжособистісних взаємин залежить і від емпатійних навичок особи [40, с. 91; 76; 140, с. 32; 172, с. 196; 197, с. 92; 202, с. 260-261; 223, с. 49; 260]. Емпатія, за А. Меграбяном, – це емоційний відгук людини на переживання інших людей, який проявляється як у співпереживанні, так і у співчутті [260, с. 55].

Культура вираження емпатії у міжособистісних взаєминах включає наступні характеристики: прояв поваги до іншої людини (Р. Вердербер підкреслює, що повага „починається з погляду на людину, як на особистість із власними цінностями, як на суб'єкт, а не об'єкт” [40, с. 91]); терпимість до вияву емоцій із боку іншої людини; здатність глибоко розуміти суб'єктивний внутрішній світ іншого, не розкриваючи при цьому свій внутрішній світ; готовність адаптувати своє сприйняття до сприйняття іншої людини задля кращого розуміння її.

Є. Мелібруда зазначає, що інтенсивність розвитку емпатійних якостей людини залежить від глибини і ширини знань та уявлень про інших людей, від здатності до гнучкого і винахідливого використання їх у взаєминах. Розуміння іншого пов'язане із розумінням себе, своїх потреб, мотивів поведінки [172, с. 198]. Прагнучи пізнати себе, людина вдається до аналогій, і тому повнота, точність сприйняття і розуміння іншої людини зумовлюють успіх у взаємодії з нею. Становлення уявлення про себе, що ґрунтується на основі уявлень про іншого, ефективно формується у процесі взаємодії людей, коли вони спільно приймають рішення, планують спільні дії. За такої ситуації з'являються можливості для оцінювання суб'єктами взаємин один одного, зміни своїх дій і поведінки партнера, організації й коригування стратегії власної поведінки й учинків [202, с. 258].

Емоції тісно пов'язані з *мотивами* поведінки. Вони не просто пов'язані з ними, залежать від них, вони, як зауважує В. Семиченко, „наміцно спаяні з ними й особливим, незамінним способом беруть участь у регуляції діяльності й поведінки в цілому” [237, с. 10]. У мотивах поведінки особистості об'єктивно втілюються моральні норми, правила, принципи взаємин. Ми виходимо із розуміння мотиву як внутрішньої спонуки до дій, яка є віддзеркаленням об'єктивних потреб, інтересів, прагнень особистості. В етичних взаєминах підліток, перш ніж здійснити якийсь учинок, оцінює моральні вимоги, ситуацію і ретельно зважує можливі наслідки своїх дій. Культура взаємин потребує утворення стійкої моральної мотивації як внутрішньої основи поведінки старшого підлітка у міжособистісних взаєминах.

Мотиваційна сфера є особливою для кожного вікового періоду. Характер мотиваційної сфери особистості підлітка обґрунтовано І. Бехом, Л. Божович, С. Занюком, Є. Ільїним, І. Коном, А. Реаном, Д. Фельдштейном та іншими [13; 23; 91; 103; 123; 220]. У підлітковому віці в центрі уваги постають питання, пов'язані з правилами громадської поведінки і нормами взаємин між людьми, у підлітків починають складатися відносно стійкі й незалежні від випадкових впливів моральні погляди, судження, оцінки, формується власна система цінностей.



Цінності – це вихована у свідомості людей значимість тих чи інших дій, предметів, людських якостей, явищ, процесів тощо і сприйняття їх як мети життя. Це абстрактне уявлення про те, що є добре, а що погане, правильне чи неправильне, позитивне чи негативне [72, с. 231]. Особисті цінності людини, як стверджують В. Ананьїн і В. Горлинський, утворюються на основі ціннісної системи суспільства чи спільноти. Вони відбивають вибіркове, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов її життя. У кожної людини формується своя ієрархія цінностей відповідно до об'єктивних і суб'єктивних чинників у процесі набуття освіти й інших видів діяльності [2].

Л. Осьмак зазначає, що поведінка старших підлітків, яка підпорядкована системі власних ціннісних уявлень і є їх реалізацією, свідчить про звільнення особистості школяра від ситуативних впливів, про її здатність до свідомого керування своєю активністю. Підліток узгоджує і будує свої взаємини з іншими відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів, що є виявом його вищих соціальних потреб у саморозвитку і самореалізації в конкретних формах життєдіяльності [204, с. 55].

Зміст ціннісних орієнтацій особистості вихованця становлять засвоєні ним соціальні норми і вимоги, які зумовлюють його активність і вибір способів реалізації своєї внутрішньої позиції, свого ставлення до людей, до подій, до обставин. Сформовані цінності виступають мотивами поведінки школяра у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Орієнтирами дій старших підлітків у міжособистісних взаєминах, на нашу думку, мають стати такі цінності, як порядність, доброта, повага, почуття власної гідності. Вагомого значення набуває свідоме ставлення школярів до вибору і реалізації форм взаємин особливо за наявності протилежно сформованих тенденцій у міжособистісних взаєминах.

Мотиви виникають, розвиваються і формуються на основі *потреб*, які є джерелом активності людини. Вони регулюють її поведінку, визначають спрямованість мислення, почуттів, волі. Емоційні процеси, відбиваючись у суб'єктивних переживаннях, оцінюють потреби особи і ті обставини, які

сприяють або заважають їх задоволенню, тим самим спонукаючи індивіда до відповідних поведінкових актів [76, с. 20].

Головною спонукою, яка визначає характер міжособистісних взаємин підлітків і зумовлює їхню поведінку, психологи вважають потребу в спілкуванні. У підлітковому віці спостерігається загострення потреби в спілкуванні з ровесниками. З цим пов'язані потреби у статусно-рольовому самовизначенні, у прагненні зайняти своє місце в колективі, утвердити своє „Я”, бути визнаним і прийнятим товаришами. Ступенем реалізації даної потреби визначається емоційне благополуччя або самопочуття школяра у системі міжособистісних взаємин.

І. Бех визначає потреби підлітків, реалізація яких потребує дотримання школярем культури взаємин із іншими: потреба у престижі – проявляється у прагненні виразити свої особистісні якості через визнання, схвалення, позитивні оцінки з боку іншої людини; потреба бути індивідуальністю – проявляється у прагненні до такого спілкування, за якого можна було б „прочитати” на обличчі, у мові, поведінці іншої людини визнання своєї неповторності, унікальності; потреба бути серед інших – проявляється у спілкуванні заради самого спілкування, заради теплих, дружніх взаємин, заради усунення дискомфорту самотності; потреба у психологічній безпеці – спілкування відбувається з метою усунення напруги, тривоги, зниження відчуття страху [14, с. 14-15].

Моральні потреби в підлітків виступають у досить усвідомленій формі й набувають характеру мотиву поведінки [109, с. 82]. Аналіз відповідної наукової літератури [23; 38; 91; 103, с. 226; 222; 224] дозволяє виділити наступні групи мотивів прояву культури у міжособистісних взаєминах: 1) орієнтація на встановлення позитивних взаємин (заради гарних взаємин; із власних переконань; ціннісне ставлення до інших; отримання задоволення від процесу спілкування); 2) орієнтація на зовнішні вимоги, спонуки, на дорослих (наявність контролю, заради похвали; відповідно до визначених вимог); 3) егоцентричні мотиви (орієнтація на успіх, визнання у взаєминах; бажання самовиразитися; заради гарного ставлення з боку інших; досягнення високого статусу; заради престижу).

З огляду на виділені групи мотивів, наголосимо, що істинність культури взаємин школярів визначається не зовнішніми вимогами діяти відповідно до встановлених норм, не прагматичними інтересами, а на підставі ціннісного ставлення до суб'єктів взаємин, через внутрішню потребу виявляти у взаєминах людяність, порядність, гуманність, моральну свободу.

Отже, *емоційно-мотиваційний компонент* культури взаємин розкривається в емоційно-позитивному ставленні школярів до інших, у прагненні виявляти культуру в міжособистісних взаєминах, у реалізації дій, учинків, спричинених ціннісним ставленням до іншого.

Процес осмислення сутності культури міжособистісних взаємин передбачає сприйняття емоційно-чуттєвої привабливості культури взаємин, визнання цінності кожної особистості, бажання і потреби власного удосконалення. Тому розвиток емоційно-мотиваційного компонента культури взаємин найперше потребує усвідомлення старшим підлітком необхідності й прагнення виявляти культуру в щоденних взаєминах, формування потреби в удосконаленні своєї поведінки, в опануванні механізмами культури взаємин. Така потреба, з психологічної точки зору, як зазначає І. Харламов, виникає тоді, коли учень переживає внутрішнє протиріччя між тим, яким він є, і тим, яким хоче бути у відповідній сфері поведінки і діяльності [273, с. 57]. Інакше кажучи, у школярів потрібно викликати певне ставлення щодо своїх учинків, щодо своєї поведінки, сформувані прагнення змінити себе на краще.

Розв'язанню цього завдання сприяють наступні дії: аналіз школярами власної поведінки й особливостей своєї особистості, які скеровують їхні дії у взаєминах із іншими; виявлення недоліків своєї поведінки у міжособистісній взаємодії; аналіз причин своєї рольової позиції у системі взаємин класу; формування потреби у засвоєнні етичних знань, у набутті вмінь і навичок із метою застосування їх у повсякденних взаєминах.

Н. Ушакова підкреслює, що „вчинки людини, її справи – це плоди культури особистості” [263, с. 50]. Тому про культуру взаємин старших підлітків об'єктивно можна судити з їхніх дій, учинків, мовлення і цілісної поведінки

загалом, які є складниками *діяльнісно-практичного* компонента культури міжособистісних взаємин.

Поведінка школяра у міжособистісних взаєминах визначається його, моральними переконаннями, життєвими цінностями, рівнем сформованості знань про правила і норми взаємин, що свідчить про нерозривний зв'язок названих компонентів структури культури міжособистісних взаємин. Вона віддзеркалює ставлення до іншої людини, самоповагу до себе, рівень сформованості особистісних якостей.

Конкретним виявом культури міжособистісних взаємин старших підлітків є особлива форма їх соціальної поведінки – учинок. За словами М. Яновської, моральні вчинки переважно співзвучні з оцінкою ситуації й вибором дій [288]. Реалізація школярами етичних учинків відбувається на основі свідомо обраних, внутрішньо мотивованих, самостійних, емоційно-вольових дій, які ґрунтуються на їх особистісних моральних переконаннях.

Умовами для здійснення такого морального вибору Л. Кулагіна визначає: наявність знань елементарних норм моральності як безумовних, категоричних імперативів і особистісну готовність підлітка до прийняття самостійного рішення. Під останньою педагог розуміє рівні розвитку моральних якостей особистості, які визначають спосіб дій школяра у міжособистісних взаєминах: це, зокрема, відповідальність, справедливість, рішучість, самостійність, воля, рефлексивність, раціональність, емпатійність [135, с. 135-136].

Вибір поведінкових форм міжособистісної взаємодії залежить від почуттів, які старший підліток відчуває щодо інших [110; 195]. На основі цих почуттів, як зазначає М. Ночевник, людина виробляє стратегію власної поведінки і взаємин. Такі почуття ґрунтуються на взаємних очікуваннях, вимогах, які складаються між індивідами. Вони закріплюються в правилах, нормах, стандартах поведінки [195, с. 40-41]. Особливо важливим, як наголошує Л. Сохань, є вибір суб'єктом взаємин адекватних форм поведінки у випадках, коли людина відчуває антипатію у ставленні до іншого [136, с. 127].

Н. Щуркова окреслює коло поведінкових характеристик людини, які відбивають культуру її ставлення до інших: особистість зважає на присутність іншої людини і вибудовує свої дії з урахуванням її інтересів; не посягає на її місце у просторі, контролює свій настрій, не перехоплює на себе увагу всіх присутніх, не пригнічує ініціативи іншого, завжди готова висловити своє доброзичливе ставлення і привітність щодо інших і реалізує цю готовність за потреби; вибудовує власну поведінку відповідно до ситуації, висловлюючи свою згоду з тим, що відбувається, абстрагуючись від подій чи протиставляючи своє „Я” іншим людям, які своїми діями створюють події [286, с. 25-26].

Важливими характеристиками діяльнісно-практичного компонента культури міжособистісних взаємин є такі якості особистості школяра, як здатність до співчуття, прояв терплячості, уважності, тактовності, делікатності, коректності; гуманність, взаємопідтримка; вміння передбачати об’єктивні наслідки учинку. Як підкреслює І. Бех, розвинуті особистісні якості є „своєрідним сплавом мотивів і способів поведінки, що мають спонукальну силу і визначають внутрішню логіку соціальної поведінки особистості” [11, с. 37-38]. Діяльнісно-практичний компонент культури міжособистісних взаємин включає певні форми невербального мовлення, дотримання культури спілкування, вимагає здатності змінювати звичні стереотипи взаємодії з іншими, потребує „вміння відповідно до ситуації й власного „я” із усієї палітри наявних засобів вибрати оптимальну стратегію спілкування” [133, с. 44].

Таким чином, діяльнісно-практичний компонент культури міжособистісних взаємин виявляється у моральних діях, учинках людини; в культурі спілкування, у здатності обирати відповідну тактику і стратегію етичної поведінки з урахуванням особливостей ситуації взаємин, особистої потреби і конкретної обстановки; в умінні уникати й ефективно розв’язувати конфліктні ситуації; у спроможності протистояти деструктивним формам поведінки; в здатності осмислювати реальні результати своїх учинків й умінні вносити корективи у свою поведінку.

З метою пізнання підлітком себе як соціальної особистості, усвідомлення власних поведінкових характеристик І. Мачуська [163, с. 129] пропонує включати підлітків у спеціально змодельовані дії з поступовим переходом до реальної діяльності. Серед таких: оцінка поведінки підлітка іншими людьми (одразу наголосимо, що для старших підлітків характерне загострене сприйняття оцінки інших), соціальне порівняння, тобто оцінка вихованцями себе у порівнянні з однолітками; самооцінка підлітком свого „Я”, власних учинків, дій (підліток спостерігає за своїми діями і робить висновок про свої особистісні якості, про результат взаємодії з іншими людьми). Ефективність спілкування школярів, за І. Бехом, залежить від здібності вихованця невимушено викликати в іншому дії, які підтримують спілкування, для чого педагог радить привчати дітей спостерігати за поведінкою інших у спілкуванні й передбачати, які бажання приховуються за цим, перевіряти власні передбачення [14, с. 15].

Відомо, що вихованою є та особистість, яка у взаєминах із іншими діє не з якихось принук, а з власної волі. Т. Грибоедова акцентує увагу на тому, що моральність з'являється там, де є вільний усвідомлений вибір під власну відповідальність [63, с. 13]. Тому важливою умовою ефективної взаємодії старшого підлітка з іншими є його здатність до свідомої *регуляції своєї поведінки*. Школяр повинен пам'ятати, що його бажання, потреби, інтереси в будь-який момент можуть перетнутися з інтересами, потребами, бажаннями інших людей, а тому, аби своїми діями і вчинками не завдавати неприємностей іншим, він повинен постійно контролювати власну поведінку, свідомо обирати моральні дії з урахуванням конкретних обставин ситуації взаємодії.

Виходячи із результатів аналізу психолого-педагогічних джерел [11; 91; 188; 201; 202; 220; 222], стверджуватимемо, що для старших підлітків характерне зростання ролі емоційно-вольового компонента, який пов'язаний із саморегуляцією емоцій, учинків, дій. Підлітки відчувають потребу керувати собою у складних життєвих ситуаціях, однак через недостатність знань і навичок міжособистісної взаємодії не завжди можуть її задовольнити. Так дослідження І. Гояна свідчать про те, що лише 46,0 % підлітків мають навички саморегуляції

особистісної поведінки [61, с. 113], а тому виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків потребує формування у них регулятивних навичок.

Саморегуляція школярами власної поведінки пов'язана з волею. Вольовим процесам у регуляції особистістю своєї поведінки вагомого значення надає І. Бех. Учений підкреслює, що оволодіння власною моральною поведінкою можливе лише за умови перетворення його у вольовий процес. Психологічною основою моральної поведінки є моральна воля, яка розуміється як активність „Я”. Основою вольової дії є мотив, який завжди передує вольовому акту. За своєю природою мотивація є пізнавально-емоційним утворенням. Стійкість моральної поведінки залежить від формування емоційно-вольових схем як певних способів відчуття і реагування, як прояв моральної волі. „Завдяки волі, – наголошує І. Бех, – відбувається співставлення основних моральних цінностей, що призводить до вибору певних способів поведінки” [11, с. 43].

Саме тому проблема формування культури міжособистісних взаємин передбачає виховання у старших підлітків здатності вільно керувати своєю поведінкою й учинками, контролювати власні емоційні стани і почування, інакше кажучи – пов'язана з необхідністю формування у школяра саморегулятивних умінь і навичок.

Саморегуляція поведінки – це свідомо активність індивіда, приведення власних внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища для досягнення значимої цілі [27, с. 64]. Відтак регулятивний компонент передбачає контроль підлітками власних дій, учинків, їх адекватність загальноприйнятій програмі поведінки, етичним принципам, правилам, нормам, які у процесі саморегулювання школярами власних дій виступають як еталони, взірці.

Складовою саморегуляції поведінки старшого підлітка є самооцінка – система уявлень індивіда про себе, оцінка своєї особистості, своїх якостей, життєвих можливостей, ставлення до себе, самоаналіз, на основі яких він будує взаємини з іншими людьми [134, с. 52; 172, с. 130; 180; 202, с. 138]. Завдяки здатності до самооцінки старший підліток набуває спроможності осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій, самостійно скеровувати і

контролювати свою поведінку, виховувати й удосконалювати себе. Адекватна рівню домагань і реальним можливостям людини самооцінка, як зазначає Л. Орбан-Лембрик, сприяє правильному вибору тактик і форм поведінки в групі. За розбіжності рівня домагань і реальних можливостей (неадекватна самооцінка) підліток починає неправильно себе оцінювати, що зумовлює його неадекватну поведінку серед однолітків. Наслідком цього є емоційні зриви, надмірна тривожність, які негативно позначаються на взаєминах у групі [202, с. 137-138].

Самооцінка старшим підлітком своєї особистості пов'язана також із його умінням аналізувати власні вчинки та їх наслідки і відповідно шукати нові, більш адекватні способи поведінки, сприйняття й оцінки інших.

Основою самооцінки підлітком власного „Я” має стати усвідомлення особистої цінності. З цією метою, за Н. Щурковою, доцільно сформувати у вихованця впевненість у зовнішній привабливості й фізичній повноцінності, усвідомлення права бути несхожим на інших, самоповагу, визнання своїх здібностей і відповідальність за їх розвиток, оцінку себе як суб'єкта власного життя, вимогливість до змісту і режиму свого життя, самоконтроль і адекватну самооцінку; самокритичність, прагнення самоствердитися у творчій діяльності [286, с. 144-145]. Ставлення особистості вихованця до свого „Я” відображає рівень сформованості у нього почуття власної гідності, яке виступає регулятором людських взаємин і свідчить про рівень виявлення культури у взаєминах.

Гідність виступає формою самосвідомості й самоконтролю особистості. Вона передбачає сформованість образу свого „Я”, яке усвідомлюється через самооцінку і виражається емоційно-ціннісним ставленням до себе (самоповага). Самоповага проявляється в поведінці й моральному ставленні до інших, безпосередньо впливає на характер і стиль взаємин із іншими людьми [170, с. 187]. Низький рівень самоповаги сприяє виникненню агресивної поведінки: потреба захистити своє „Я” може виявитися домінуючою над іншими мотивами, і поведінка інших людей буде інтерпретуватися підлітком як загроза, яка штовхатиме його, як наслідок, до здійснення превентивних дій [222, с. 88-89]. Таким чином, важливою умовою формування у старших підлітків здатностей до регуляції своєї поведінки є



адекватне уявлення про себе, позитивна оцінка своєї особистості в цілому, самоповага, почуття цінності іншої людини, прагнення розвивати свої кращі потенції.

Регуляція культури взаємин, за Г. Васяновичем, передбачає наявність ідеалу, який містить портрет „кращого Я”; систему норм, виконання яких є засобом досягнення моральної цілі, ідеалу; оцінку поведінки; специфічні форми соціального контролю, які забезпечують виконання норм. Учений диференціює моральні норми на норми-заборони, норми-рамки, норми-зразки, які у взаєминах виконують функції стримування, регуляції чи стимулювання дій [34, с. 11-14]. Аналізуючи місце і роль моральних норм у вихованні школярів, О. Кузнецова зазначає, що сприйняття дитиною моральних норм „пов’язане з глибиною їх усвідомлення, ступенем опори на власний життєвий досвід і можливістю перенесення з однієї ситуації на іншу” [134, с. 31]. У підлітковому колективі виробляються власні норми взаємин, дотримання яких санкціонується іншими членами групи і є обов’язковим для школярів. У цьому сенсі важливо, щоб для старших підлітків особистісними стали норми, „в основі яких лежить ... пафос творення Добра, Істини, Краси” [34, с. 11].

Такі норми, як стверджує І. Гоян, можуть стати орієнтиром у виборі тієї чи іншої форми поведінки лише за умови їх повного засвоєння, інтеріоризації, „коли вони впливатимуть на поведінку людини через її самосвідомість і самооцінку, мотиваційну сферу, розуміння й установки, тобто стануть особистісними засобами регуляції поведінки” [61, с. 103]. Норми відносять до зовнішніх регулятивних чинників (М. Бобнева, Л. Буєва, М. Каган, Л. Рувінський), а до внутрішніх – ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси (В. Асеев, Ю. Жуков) [61, с. 104].

Здібності до побудови взаємин вимагають також умінь саморефлексії, самоаналізу. Старший підлітковий вік у цьому сенсі, на думку дослідників А. Реана, А. Мудрика, М. Боришевського, є досить сприятливим. За словами А. Мудрика, старший підліток здатен критично оцінити себе, свої взаємини із іншими, він аналізує свої можливості, а також конкретні особистісні прояви і

риси. Ступінь розвитку таких рефлексивних навичок, як зазначає вчений, впливає на пізнання підлітком себе й оточуючих і на його особистісне ставлення до себе і до інших [180, с. 64-65]. Тому старші підлітки мають осмислювати свої спонуки; вміти прогнозувати наслідки власних учинків для себе й інших; об'єктивно оцінювати особисту поведінку на основі самооцінки й оцінки інших людей; узгоджувати цілі власної поведінки із засобами їх досягнення.

Відтак, *регулятивний компонент* культури міжособистісних взаємин передбачає здатність старшого підлітка об'єктивно оцінювати себе, інших і ситуацію взаємодії й уміння прогнозувати наслідки взаємодії; ступінь самоконтролю ним власних емоційних станів, потреб, інтересів, бажань; здатність діяти відповідно до соціально схвалюваних норм поведінки; вміння корегувати можливі порушення у взаєминах із іншими.

Засобами розвитку саморегуляції поведінки у старших підлітків визначимо: вирішення завдань, пов'язаних із організацією життєдіяльності; обговорення і розв'язання проблем, які виникають у взаєминах; залучення школярів до вироблення правил, кодексів поведінки; розв'язання моральних задач, пошук розв'язків яких вимагає нетрадиційних підходів; створення ситуацій морального вибору з метою вироблення у підлітків навичок саморегуляції.

Зазначимо, що виділені компоненти у реальному виховному процесі виявляються у єдності й взаємодії, віддзеркалюючи тим самим сутність культури міжособистісних взаємин особистості.

#### **1.4. Характеристика особливостей взаємин старших підлітків із однолітками та дорослими у позаурочний час**

Аналіз науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень свідчить, що аспект формування у старших підлітків культури міжособистісних взаємин у позаурочній діяльності є недослідженим. Наукові пошуки дослідників скеровані на віднайдення ефективних форм, методів виховання в підлітків у

позаурочній діяльності духовності (К. Журба), ціннісних орієнтацій (В. Шахрай), формування моральних учинків, поведінки (І. Кравченко, Н. Хамська), моральних відносин (І. Романишин), виховання гуманістичних якостей (К. Дорошенко, О. Пархоменко, О. Столяренко) [77; 88; 128; 207; 231; 248; 271; 278].

Попри те, вивчення дослідниками стану виховання школярів у позаурочній діяльності відповідно до предмету свого дослідження вказують на те, що поведінці підлітків, і зокрема школярів старшого підліткового віку, властиві егоцентризм, невміння будувати взаємини з оточуючими, низький рівень культури спілкування і поведінки. Причини такого стану у вихованні школярів дослідники вбачають у недосконалії організації їх позаурочної діяльності та недостатньому рівневі підготовленості учителів до здійснення виховної діяльності з підлітками.

Як правило, міжособистісні взаємини школярів найбільшої інтенсивності набувають у вільний від уроків час, тому розв'язання проблеми формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків передбачає з'ясування особливостей їхніх взаємин у позаурочний час із однолітками, батьками, учителями, а також визначення чинників впливу на характер їхніх взаємин у шкільному колективі.

Взаємини старшого підлітка з ровесниками знаходяться в центрі його особистого життя, визначаючи його поведінку і діяльність. У повсякденному спілкуванні школярі відпрацьовують способи взаємодії, засвоюють норми моралі, соціальної поведінки, створюють взаємини рівності й поваги один до одного. Разом із тим, перебуваючи в ролі суб'єкта й об'єкта взаємин одночасно, підліток не лише зазнає на собі їх впливу, але і сам впливає на взаємини у класі [44, с. 205; 128; 160; 189; 193; 194; 220, с. 86; 222, с. 214].

Зазвичай взаємини старшого підлітка з ровесниками будуються на засадах рівноправ'я. Спілкування з товаришами задовольняє його інтереси й актуальні потреби. Серед чинників, які забезпечують привабливість міжособистісного спілкування у підлітковому колективі, Р. Немов виділяє: подібність інтересів і проблем, які хвилюють школяра; можливість відверто їх обговорювати без

побоювання бути висміяним; спроможність почуватися рівним у взаєминах із однолітками, по-дорослому вирішувати якісь проблеми [188, с. 258].

Однак дані психолого-педагогічних досліджень (В. Белкіна, І. Гоян, І. Дубровіна, В. Лозовцева, А. Реан, С. Сисун, В. Штифурак, Д. Фельдштейн) і результати аналізу практики виховної роботи у загальноосвітній школі дозволяють стверджувати, що міжособистісним взаєминам старших підлітків властива низка негативних тенденцій, які знижують якість спілкування у підлітковому колективі [10; 61; 78; 149; 222; 224; 227; 240; 283]. Даючи оцінку взаєминам у підлітковому колективі, дослідники вказують на неоднорідність ставлень підлітків один до одного, що визначає ступінь задоволення кожного вихованця від перебування у колективі однолітків, а також утворює складну систему взаємин, у якій дослідники виділяють різні їх типи [31; 90; 98, с. 49; 114, с. 39-40; 123; 139, с. 126; 141; 189, с. 29; 194] (див. додаток Б).

Суб'єктивний характер взаємин підлітків зумовлюється формуванням у них морально-етичних критеріїв оцінки ровесників і пов'язаних із цим певних вимог щодо їх поведінки, які фіксуються не загальноприйнятими правилами, вимогами, а підтримуються модою, звичаями, схильностями окремих дітей [114, с. 103; 123; 149; 220, с. 331; 227]. Дослідниця В. Лозовцева серед таких критеріїв виділяє: 1) моральні якості, в яких виявляється ставлення до людини загалом і до товариша зокрема; 2) специфічний комплекс вольових рис і фізичних достоїнств, який складає своєрідний „ідеал мужності” підлітка. Від рівня сформованості цих якостей, як зазначає вчена, залежить благополуччя підлітка у взаєминах із іншими і його авторитет у колективі [149, с. 85].

Так, зокрема, до схвалюваних старшими підлітками властивостей поведінки у міжособистісних взаєминах належать справедливість, чесність, порядність, прояв співчуття, взаєморозуміння, відсутність зради тощо. Натомість зазнають гострого осуду, або ж відкидаються взагалі, прояви егоїстичності, порушення слова, зрада, наклепи, пліткування, зазнайство, зверхність, прагнення керувати, небажання рахуватися з думкою товаришів. Недотримання підлітком визначених

у колективі цінностей може викликати щодо нього певні каральні дії: оголошення бойкоту, неприйняття до колективу, зневага, приниження, зацьковування тощо.

Варто наголосити, що поведінка старшого підлітка у взаєминах із іншими певним чином скеровується впливом середовища і виховання, соціально-нормативні еталони культури поведінки у взаєминах яких не є однаковими. Зокрема, бачення соціально схвалюваної поведінки у підлітковому колективі, у сім'ї й у суспільстві можуть бути різними.

Для підлітків, наприклад, характерне витворення субкультури, яка пов'язана, як правило, з власно створеними нормами, звичками, стилем спілкування, манерами поведінки, які нерідко суперечать пануючим у суспільстві правилам. Так брутальність, розв'язність, уживання ненормативної лексики є відхиленням від норми, із погляду суспільства, однак у товаристві ровесників – це вияв дорослості, самостійності, обов'язкова умова перебування у групі. На сьогодні до цих ознак додалися і матеріальні чинники – речі, які вважаються престижними у середовищі старших підлітків і визначають ставлення до тих, хто їх позбавлений: мобільні телефони, модні диски, комп'ютери, стильний одяг тощо.

Закономірним явищем у підлітковому колективі є невеликі автономні угруповання, оскільки, як стверджують Ю. Гільбух, О. Киричук, „діти тяжіють до спілкування одне з одним відповідно до спільних інтересів, схожості менталітету, відсутності несумісних рис темпераменту й характеру” [52, с. 28]. В таких мікрогрупах, як зазначає М. Рибаківа, реалізується потреба підлітка у груповій автономії [235, с. 8].

Мікрогрупи мають власні правила взаємин, які визначаються цілями і характером взаємодії даної групи, особистісними якостями її членів. Істотну роль в оптимізації взаємин у підлітковому колективі відіграє позитивна соціальна спрямованість мікрогруп – характер взаємин їх членів і поведінка щодо інших: доброзичливість, товариськість, дружнє ставлення тощо.

Серед ознак, за якими відбувається диференціювання підліткового колективу на групи, І. Кон виділяє: 1) розшарування за соціальною ознакою: нерівність матеріальних можливостей (цінні, престижні речі), характер життєвих планів,

рівень домагань і способів їх реалізації; 2) утворення внутрікласної ієрархії за офіційним статусом учнів, їх успішністю чи належністю до „активу”; 3) диференціювання авторитетів, статусів і престижу на основі неофіційних цінностей, які прийняті у самому середовищі підлітків [222, с. 276].

Простежується зв'язок між статусом старшого підлітка й особливостями його поведінки. Зокрема вивчення Л. Фрідманом причин стійкості низького соціометричного статусу вихованців у емоційно-вибірковій сфері спілкування встановило залежність статусу підлітка від особливостей його поведінки, що пов'язане з мотиваційно-афективною сферою, а саме: завищеною самооцінкою, високим рівнем домагань. Незадоволення своїм статусом у колективі, як зазначає вчений, спричиняє реалізацію потреби в самоствердженні у викривлених формах (проявляється конфліктність у спілкуванні, грубість, підвищена критичність щодо однолітків) [270].

Внутрішня ієрархія у підлітковому колективі породжує ряд проблем у міжособистісних взаєминах школярів, розв'язання яких потребує формування умінь і навичок культури взаємин. Серед таких, зокрема, виділимо проблему *відторгненої* або *ізолюваної* дитини, яка виникає з ряду причин: через особистісні характеристики старшого підлітка (сором'язливість, скутість, закомплексованість, самозакоханість, зверхність, демонстративність, агресивність); через його низьку комунікабельність, і тому невключеність у спілкування в групі; через відсутність почуття товариськості, солідарності; внаслідок протиставлення цінностям групи; через наявність фізичних вад. Зауважимо, що при відторгненості переживання можуть бути негативними, якщо підліток адекватно усвідомлює свій стан, або ж неадекватними позитивними, що виконують захисну функцію, якщо підліток розцінює свій стан як благополуччя [3, с. 20; 220].

Стан психологічної ізоляції у взаєминах, переживання власної відірваності від групи може слугувати джерелом тяжких ускладнень у розвитку особистості підлітка, а також негативно впливати на його формування і діяльність [120, с. 44]. І. Гоян пов'язує ізолюваність підлітка у колективі, його невміння спілкуватися із відсутністю досвіду саморегуляції [61, с. 113]. У взаєминах із іншими ізолювані

тримаються осторонь, уникають контактів через невпевненість, або ж протиставляють себе групі: поводяться агресивно, грубо, зверхньо, конфліктують із іншими.

У підлітковому колективі існує також проблема „зацькованої” дитини через невідповідність її особистісних чи поведінкових характеристик визначеним старшими підлітками критеріям. Такі школярі мають низький статус у системі взаємин класу. Спостереження за поведінкою цих дітей дозволяє виділити такі тенденції: 1) підліток тримається відособлено від колективу; намагається „заховатися” від дошкульних висловів, жартів однокласників; він не має кола спілкування або контактує із підлітками зі свого чи інших класів із подібним статусом; 2) підліток зазнає негативного ставлення лише від окремих учнів класу; спілкується з однолітками, у його поведінці може проявлятися негативізм щодо тих, хто його ображає. Ці школярі гостро переживають негативне ставлення до себе однолітків, однак більший дискомфорт вони відчувають, коли насмішки й знущання здійснюються у присутності інших осіб.

З огляду на це, зазначимо, що старші підлітки, які мають низький статус у колективі однолітків, потребують допомоги щодо реалізації своїх домагань на визнання ровесниками. Це вимагає спеціальної роботи педагога з розвитку в непопулярних школярів навичок спілкування, умінь етичної взаємодії, а також створення передумов для досягнення ними успіху в діяльності у позаурочний час.

Для старших підлітків властиве прагнення бути визнаним іншими, посісти бажане місце у системі взаємин класу, бажання ствердити свою цінність в очах однолітків, зайняти лідерську позицію. Однак через певні суб’єктивні й об’єктивні чинники школярі не завжди здатні досягти бажаного статусу в колективі, що часто стає причиною негативної поведінки у взаєминах. І навпаки, якщо підліток знайшов себе в якійсь сфері діяльності, реалізує свої здібності, то він має адекватну самооцінку й у взаєминах із іншими виявляє спокій і урівноваженість.

Прагнення підлітків зайняти лідерські позиції може реалізовуватися як у позитивних, так і негативних формах поведінки. О. Тихомирова, виділяючи два

типи лідерів у сфері міжособистісних взаємин [255], зазначає, що функції налагодження ефективних взаємин у дитячих колективах виконують лідери-творці, натомість для лідерів-руйнівників властиве егоїстичне прагнення показати себе, свої можливості, ствердити себе, незважаючи при цьому на інших.

Учені Ю. Гільбух, О. Киричук указують на можливість існування в міжособистісних взаєминах школярів трьох типів лідерів: природного, насильницького і дезорганізаторського [52, с. 31-32]. Перший тип лідера стверджує свій авторитет у взаєминах власними достоїнствами, два інших – із допомогою сили, влади, або ж власними якостями, які є авторитетними для однолітків, якщо у тих недостатньо сформовані морально-етичні критерії оцінки поведінки інших. У названих двох останніх типів лідерів дослідники відзначають невисокий розвиток морально-етичної сфери, однак наголошують на використанні в організації життєдіяльності класу потенцій лідерів-дезорганізаторів, оскільки такими можуть бути особи, які мають здібності чи авторитет у якійсь сфері діяльності (інтелектуальній, спортивній, художній тощо) [52, с. 63].

Недостатній рівень сформованості у школярів стійкої культури взаємин спричиняє також *проблеми конфліктності, байдужості, зневаги*. Спостереження за взаєминами у підліткових колективах, бесіди з учителями, учнями і проведене опитування (див. у додатку В анкету „Взаємини у класі”) підтверджують гостроту названої проблеми. Відзначимо, що 87,0 % старших підлітків засвідчують наявність у їхніх колективах непорозумінь, конфліктних ситуацій. Зокрема, серед неприємних поведінкових реакцій однокласників, яких школярі прагнуть уникати, – недовіра, нерозуміння (20,6 %); обман, зрада (26,4 %); агресія у поведінці інших (14,8 %), у тому числі із застосуванням фізичної сили (5,8 %); пліткування (2,9 %); неприємні образливі висловлювання, насмішки, прізвиська (11,8 %). Ігноруючи ціннісне ставлення до імен інших, підлітки, разом із тим, як зазначає І. Малкіна-Пих, „круто ” відстоюють право на позитивне звертання до себе інших – з повагою і відповідно до культурних норм соціального оточення [160, с. 74].



Старші підлітки критично оцінюють рівень особистої культури своїх однолітків, підкреслюючи, що у взаєминах із іншими їм не вистачає порядності, взаєморозуміння, тактовності, вміння стримувати свої емоції, контролювати дії, поведінку. Причинами таких непорозумінь вони вважають: відмінності уподобань, цілей; риси характеру; симпатії й антипатії у взаєминах; відсутність контролю з боку дорослих; несформованість культури взаємин: небажання поступитися, прийняти позицію іншого; нездатність знайти ефективний спосіб розв'язання напруженої ситуації; невміння спілкуватися, контролювати власні емоції.

Чимало зауваг отримують ті старші підлітки, в поведінці яких проявляється зверхність, прагнення ствердити свою цінність за рахунок іншого. Натомість культури у взаєминах із ровесниками школярі дотримуються у контрольованих ситуаціях (у присутності дорослого), або ж коли того вимагають особисті інтереси – наприклад, бажання отримати якусь річ або допомогу на контрольній тощо.

Конфліктність взаємин у підлітковому колективі підтверджують і вчителі, які вказують на відсутність взаєморозуміння, нездатність пробачати, невміння поступатися, грубість, вульгарність, егоїстичність частини дітей. Причини такої поведінки вони вбачають у соціальному статусі сімей, матеріальній забезпеченості школярів, у проблемі існуючої в сімейному вихованні вседозволеності.

Варто вказати на зростання у старшому підлітковому віці інтересу до осіб протилежної статі, прагнення подібатися, бажання підтримувати романтичні взаємини з дівчатами, спільно проводити час, однак ця потреба не завжди є реалізованою через несформованість у школярів навичок взаємодії на засадах гендерної рівності. Це породжує *проблему культури гендерної взаємодії*.

Старший підлітковий вік вважається одним із найважливіших періодів формування психологічної статі. Саме в цей період відбувається перебудова образу „Я”, змінюється ставлення до себе, до інших, здійснюється вироблення більш складних стереотипів мужності й жіночності, засвоєння нових статевих ролей [70, с. 26]. На думку дослідників, цей вік є чутливим періодом для

формування вторинної гендерної ідентичності (М. Кле, Я. Коломинський, І. Кон, І. Шилов), для усвідомлення молоддю і прищеплення їй навичок гендерної культури і взаємодії на засадах гендерної рівності (С. Вихор, Е. Еріксон, В. Кравець, І. Мезеря). Характерною особливістю цього віку є поява суперечності між необхідністю наслідувати гендерні стереотипи і бажанням відкинути прийняті норми й цінності, ствердити свої власні [43, с. 8-9].

Дослідження психологів і педагогів С. Вихор, Т. Гурлевої, І. Мезері, О. Рибалки, В. Ролінського засвідчують, що сучасні підлітки не здатні на належному рівні будувати гармонійні взаємини з особами протилежної статі, розв'язувати з ними конфлікти, спільно діяти [43; 70; 170; 228; 230]. Зокрема В. Ролінський указує на існування в підлітковому колективі гендерного насильства (56,0 %) [230].

Розповсюдженими формами ставлення хлопців-підлітків до дівчат є демонстрування зневаги, вживання дошкульних жартів. У ставленні дівчат-підлітків до хлопців можна відмітити дві крайності: товаришування з хлопцями є свого роду атрибутом дорослості, а тому дівчатам подобається спілкуватися на рівних із однокласниками, однак у взаєминах із ними вони досить часто проявляють дратівливість, імпульсивність. Розв'язання даної проблеми потребує прищеплення школярам навичок культури взаємодії на засадах гендерної рівності: вироблення вміння виражати позитивні почуття у ставленні до протилежної статі, навчання способам саморегуляції у взаєминах, культури спілкування.

Взаємини старших підлітків із дорослими вибудовуються під впливом переживання нових почуттів, які пов'язані з їхнім прагненням до самостійності, дорослості й самоствердження. Підлітки потребують визнання себе рівноправними партнерами у спілкуванні, активно відстоюють права на самостійність, пропонують власні розв'язки у вирішенні значної частини життєвих питань, виявляють опір проти підвищення нормативного контролю з боку дорослих, гостро реагують на утиски своїх прав, на нетактовність дорослих, незначні зауваження; не приймають ідеалізованих, надуманих зразків поведінки,

які пропонують дорослі, перестають виконувати їхні вимоги щодо змін у власній поведінці [44, с. 196-197; 89; 160; 222; 233].

Невідповідність поведінки дорослих очікуванням дитини спричиняє конфліктні ситуації у системі взаємин „підліток-дорослий”, непорозуміння, реакції протесту. Зокрема характерними для старших підлітків у взаєминах із дорослими є такі форми негативного ставлення: реакція опозиції (демонстративні дії негативного характеру), реакція відмови (непідкорення вимогам), реакція ізоляції (прагнення уникнути небажаних контактів) [270, с. 87].

Вивчення шкільних конфліктів дослідниками Ю. Анпілоговою, Г. Вороніним, Н. Заїченко, В. Ольшанським, О. Поєнко, М. Рибакіною, М. Сисун свідчить про наявність проблем у сфері взаємин у системі „підліток-учитель” [4, с. 91-92; 90, с. 205; 200; 217; 235, с. 33-35; 240]. Спеціальний аналіз взаємин старших підлітків із учителями вказує на залежність суб’єктивного ставлення і характеру такого спілкування від професійних й особистісних якостей педагога. Так 61,0 % школярів висловлюють невдоволення ставленням учителів до себе. Учні вказують на відсутність позитивного контакту з педагогами, несправедливість звинувачень і оцінки знань, надмірну суворість, причепливість, прояв недовіри, перевищення повноважень; поділ учнів на улюбленців і тих, кого не люблять. Оцінюють свої взаємини з педагогами як позитивні ті підлітки (39,0 %), які відчують справедливе ставлення, повагу з боку вчителя.

Тому необхідною складовою міжособистісних взаємин педагога зі школярами, на думку І. Беґа, має бути авторитет учителя, який виникає лише за умови взаємоповаги і взаємодовіри обох суб’єктів взаємин, визнання педагогом самотності особистості підлітка, прояву інтересу, високого рівня розвитку „емоційного самовладання” [13, с. 183-196].

На формування у старшого підлітка позитивного ставлення до інших істотний вплив мають взаємини між батьками, рівень їх педагогічної культури, характер взаємодії з дітьми. Розкриваючи ступінь взаємозв’язку батьків як представників дорослого співтовариства із дітьми, Д. Фельдштейн відзначає односторонність і специфічність позиції перших у ставленні до своїх дітей – батьки є

психологічно відірваними від дітей і не реалізують достатньою мірою виховну функцію [264, с. 7].

Аналіз спеціальної літератури [32; 41; 128; 218; 275] і вивчення стану взаємин у сім'ях, де виховуються старші підлітки [21] показали, що реальністю дитячо-батьківських взаємин переважно є конфліктність, дисгармонійність, нестабільність, відсутність діалогічності й рівноправності у міжособистісному спілкуванні. Підлітки чинять опір батьківській вимогливості, суворості, обмеженню свободи, виявленню недовіри, прояву байдужості, образам, застосуванню фізичних покарань. Відтак недостатній рівень культури спілкування батьків із підлітками, неадекватність вимог і заборон, неврахування вікових потреб розвиває у дітей неврівноваженість, невпевненість, породжує агресивність щодо інших, формує низький рівень культури взаємин.

Відзначимо позитивні моменти, які актуалізують розробку питання формування культури взаємин саме у старшому підлітковому віці. Дослідники [29, с. 82-84; 44; 160, с. 97; 220, с. 331; 254, с. 90-91] вказують на характерну для цієї категорії школярів здатність критично ставитися до себе, помічати недоліки своєї поведінки; вміння осмислювати свої конформні й негативні реакції на пропоновані ситуації, відстоювати право на самостійний вибір можливої поведінки, прагнення оволодіти власними афективними реакціями і поведінкою в цілому. Крім того, старший підліток сприйнятливий до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки і взаємин із дорослими, прагне пізнати й наслідувати окремі боки життя і діяльності дорослих, брати на себе відповідальність за свої дії й учинки, здатен організовувати свою поведінку, дії, контролювати мовлення, спонукати себе до розвитку згідно з певними зразками і конкретно значущими завданнями. Підлітковий вік є також сенситивним для розвитку засобів спілкування – вербальних і невербальних комунікативних навичок й умінь, які забезпечують контакт із іншими і які визначають процес і рівень розуміння іншої людини, саморозкриття й отримання задоволення від спілкування.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що формування в старших підлітків культури міжособистісних взаємин має скеровуватися на розвиток у них культури спілкування, мовлення і поведінки у міжособистісних взаєминах, вміння розв'язувати конфліктні ситуації; на формування у них культури оцінних ставлень – позитивного оцінювання і сприйняття один одного; на виховання прихильності, взаємоповаги, взаєморозуміння, поваги до вчителів, батьків, інших людей; на набуття і корекцію умінь і навичок взаємодії за умови врахування індивідуальних особливостей вихованців та їх суб'єктивного досвіду, набутого у взаєминах у сім'ї, в шкільній групі, й створення умов для задоволення їх базових потреб.

### **Висновки до першого розділу**

1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, соціально-психологічної та педагогічної літератури щодо культури міжособистісних взаємин засвідчує, що даний феномен у гуманітарних науках представлений як такий, який характеризує здатність індивіда адаптуватися до вимог соціуму, встановлювати продуктивні взаємини з іншими, виявляти творчість, оригінальність, пластичність у ситуаціях взаємодії й забезпечує емоційно-позитивні взаємини між людьми, сприяє їх взаєморозумінню, співпраці, є засобом саморозвитку особистості, ствердження її самоцінності. Культура міжособистісних взаємин містить певний комплекс загальнокультурних знань, ідей, ціннісних уявлень, умінь і навичок, здатність до прогнозування ситуацій, самоконтроль, саморегуляцію поведінки, дотримання етикетних форм поведінки, культури спілкування, культури мовлення і поведінки.

2. Історичний аналіз стану розробленості проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці засвідчив, що зміст і характер культури взаємин, методи її виховання визначалися особливостями суспільно-політичного устрою суспільства, а також рівнем його соціально-економічного розвитку. Попри те, у вченні про культуру людських взаємин ми визначили спільну основу, до якої

кожен новий період історії вносив певні риси, доповнював чи дещо видозмінював специфічними поглядами, новими ідеями: гуманний характер взаємин, повага до людини, дотримання у взаєминах християнських цінностей.

3. Психолого-педагогічна структура культури міжособистісних взаємин представлена органічно взаємопов'язаними і взаємозумовлюючими компонентами: когнітивним, який включає знання норм, правил міжособистісних взаємин, культури поведінки і спілкування; емоційно-мотиваційним, який характеризується комплексом моральних почуттів, емоцій, прагненням до їх позитивного прояву в міжособистісних взаєминах; діяльнісно-практичним, який віддзеркалює ступінь сформованості у школярів умінь і навичок конструктивної міжособистісної взаємодії, й регулятивним, що включає переконання, оцінювання, ступінь розвитку в підлітків навичок саморегуляції й самоконтролю.

4. Теоретичне узагальнення праць, у яких розкриваються особливості міжособистісних взаємин старших підлітків із однолітками та дорослими у позаурочний час, свідчить про властиві поведінці школярів старшого підліткового віку конфліктність, відсутність досвіду саморегуляції, умінь етичної міжособистісної взаємодії, викривлені форми самоствердження. Розв'язання означених проблем потребує зміни у підлітків морально-етичних критеріїв оцінки ровесників і їх поведінки, підвищення рівня їх етичних знань, вироблення відповідних поглядів, переконань, почуттів, формування умінь, навичок, звичок поведінки, розвиток волевих зусиль щодо дотримання культури взаємин.

Розробка теоретичних засад формування культури міжособистісних взаємин є основою для здійснення експериментального дослідження, спрямованого на розкриття змісту, форм і методів виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності.

## РОЗДІЛ 2

### МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Теоретичний аналіз наукових праць дозволив обґрунтувати основні шляхи й умови вдосконалення виховного процесу з формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків, визначити програму дослідно-експериментальної роботи, конкретизувати напрямки роботи.

На основі визначених критеріїв і показників з допомогою підібраних методик і методів діагностичного вивчення було встановлено рівні сформованості культури міжособистісних взаємин у школярів. Попри те здійснений аналіз змісту виховної роботи у загальноосвітніх школах дозволив розкрити суперечності між актуальними потребами старших підлітків і реальним станом організації їх позаурочної діяльності, виявити недостатній рівень відповідної роботи з боку педагогів із розвитку культури міжособистісних взаємин школярів.

Програма формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків здійснювалася за кількома напрямами: цілеспрямована організація позаурочної діяльності старших підлітків із метою розширення їх моральних знань і накопичення досвіду етичної поведінки; організація методичної роботи з учителями задля підвищення їхньої компетентності щодо виховання культури взаємин старших підлітків; робота з батьками щодо розвитку їх педагогічної культури та з метою гуманізації взаємин із дітьми у сім'ї; підготовка майбутніх учителів до організації педагогічного процесу з формування культури міжособистісних взаємин у підлітковому середовищі.

У процесі дослідно-експериментальної роботи перевірялася розроблена нами модель організації позаурочної діяльності, структурними компонентами якої визначено: мету, завдання, принципи, зміст, види діяльності, форми й методи роботи, результат.

Для узагальнення результатів дослідження було здійснено порівняльну оцінку рівнів розвитку культури взаємин старших підлітків у експериментальних і

контрольних групах, а також перевірено достовірність даних із допомогою статистичних критеріїв:  $\lambda$ -критерію Колмогорова-Смирнова та  $\varphi^*$ -кутового перетворення Фішера.

## **2.1. Критерії, показники і рівні сформованості культури взаємин школярів**

Об'єктивна оцінка ефективності формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків передбачає обґрунтування відповідних критеріїв і показників. Виділення чітких критеріїв є однією з вимог щодо методології педагогічних досліджень [116]. Знання ж конкретних показників, як зазначає М. Монахов, „з одного боку, забезпечує цілеспрямованість і предметність педагогічних зусиль, відповідає інтересам самовиховання учнів, з іншого боку, показники виступають у якості параметрів, за якими можна судити про вихованість учнів” [177, с. 50].

У педагогічній літературі виділяють кілька підходів щодо проблеми визначення критеріїв вихованості учнів. Зокрема ведеться пошук критеріїв і показників моральної вихованості школярів І. Бехом, М. Боришевським, Т. Грибоєдовою, І. Зверєвою, А. Зосимовським, М. Монаховим [63; 93; 96; 131; 132; 177], ефективності виховання школярів М. Єрофєєвою, С. Карпенчук, А. Кочетовим [83; 109; 209]. Дискусійним питанням є також проблема визначення рівнів моральної вихованості школярів [109; 175; 177].

Критерій у педагогічній теорії подається як мірило, ознака, на основі якої здійснюється оцінка рівнів вихованості людини і результатів виховного впливу [93; 109; 175]. М. Монахов визначає критерій як ідеальний зразок, еталон, який відтворює вищий, найдосконаліший рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення його реального рівня до норми, до ідеалу [177, с. 68]. Ми означатимемо критерій як



ознаку, на основі якої здійснюється оцінка рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин.

У психолого-педагогічній літературі до критеріїв моральної вихованості відносять ставлення школярів до людей, до себе; рівень розвитку соціально значущих якостей особистості; співвідношення мотивів поведінки, характеру вчинків особистості з нормами і правилами моралі тощо [44, с. 372; 93, с. 8]. О. Кононко вказує, що моральну вихованість особистості визначають знання моральних правил, ініціювання допомоги іншим, емпатійність, толерантність, здатність переглядати свої позиції з урахуванням певних фактів, уміння жити у правовому колі, уникати агресивних дій і образ щодо інших, уміння налагоджувати спільну діяльність із іншими, доходити з ними згоди, поводити себе адекватно життєвим ситуаціям тощо [124, с. 7]. Т. Грибоедова наголошує на свідомому здійсненні дитиною етичного вибору в ситуаціях альтернативних дій [63, с. 19].

Особистості вихованця, який володіє культурою міжособистісних взаємин, властиві певні моральні якості, які він свідомо проявляє у взаєминах на основі знань, сформованих моральних мотивів. А. Зосимовський, вивчаючи ступінь моральної вихованості школярів, наголошує, що моральність вихованця є віддзеркаленням певного рівня моральної свідомості й практичної (поведінкової) готовності до здійснення етичних учинків. Він виділяє такі критерії визначення теоретичної готовності до здійснення моральної діяльності: 1) *повнота етичних знань* вихованця, що дозволяє враховувати ступінь інформованості дитини; 2) *глибина усвідомлення* значущості стрижневих етичних норм, що забезпечує їх емоційно-позитивне сприйняття [96, с. 57].

Критерієм істинності у вихованні є діяльність особистості, її поведінка [192, с. 100]. Саме поведінковий аспект характеризує практичні форми прояву основних компонентів культури міжособистісних взаємин. Він визначає залежність ефективної взаємодії від рівня етичних знань, відповідних умінь, характеру мотивів і потреб особистості, її емоційної сфери. Основними

критеріями оцінювання поведінки учнів, як зазначає О. Матвієнко, слід вважати їхні справи, дії, вчинки, ставлення [162, с. 42].

Рівень реальної поведінки вихованця, вміння дотримуватися основних правил людського співжиття, його практична готовність до здійснення етичних учинків вимірюється, за А. Зосимовським, за наступними критеріями: 1) повнота набутих практичних умінь і навичок; 2) ступінь засвоєння набутих поведінкових умінь і навичок, реалізація яких в одних випадках вимагає від дитини серйозних вольових зусиль, посиленого самоконтролю, в інших – набуває характеру звичної довольної дії, що свідчить про вищий ступінь засвоєння даного уміння [96, с. 58].

Н. Мойсеюк умовно поділяє критерії вихованості на дві групи: ті, що пов'язані з проявом результатів виховання у зовнішній формі – судженнях, оцінках, учинках, діях особистості, й такі, які свідчать про явища, приховані від очей вихователя – мотиви, переконання, орієнтації [175, с. 496]. М. Боришевський підкреслює, що рівень моральної вихованості учня визначається не тільки і не стільки знанням правил поведінки, моральних норм, принципів, скільки їх фактичним дотриманням із власної ініціативи, що зумовлюється сформованістю стійких моральних потреб і відповідних мотивів [132, с. 60]. Тому внутрішня зумовленість поведінки, сформованість соціально цінних мотивів дій і вчинків, а передусім моральної вмотивованості активності, є одним із найнеобхідніших критеріїв вихованості [132, с. 58-59]. Отже, вивчення культури міжособистісних взаємин обов'язково передбачає врахування внутрішніх механізмів діяльності особистості: розвитку моральних почуттів, ставлень, стійких мотивів.

Як зазначалося у параграфі 1.3, культура міжособистісних взаємин включає в себе знання, мотиви, сформованість певних поведінкових умінь і навичок, здатність до саморегуляції емоцій, станів, дій. Тому при визначенні рівня сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків важливим є врахування обсягу знань, ступеня і глибини їх осмислення, проявів емоційно-чуттєвої сфери, змісту, спрямованості та стійкості мотивів взаємин, ступеня розвитку поведінкових умінь і навичок та їх стійкості, здатності до саморегуляції й ступеня її прояву в міжособистісних взаєминах.

Аналіз наукової літератури [93, с. 9; 102, с. 82; 162, с. 42; 209, с. 37] вказує на оперування різними авторами при визначенні ступеня сформованості того чи іншого явища у вихованців загальними критеріями і системою часткових, які виступають показниками стосовно перших. З огляду на це, ми розглядатимемо культуру міжособистісних взаємин як узагальнене поняття, яке ґрунтується на системі критеріїв нижчого рівня узагальнення, в ролі яких виступають структурні компоненти даного поняття. Визначені компоненти взаємодіють, утворюють певну цілісність. Кожен із компонентів представлений низкою показників, які у своїй сукупності є віддзеркаленням поняття культури міжособистісних взаємин. Разом із тим, вони є критеріями для визначення рівнів сформованості даного утворення у вихованців.

Для якісної оцінки рівня сформованості культури міжособистісних взаємин нами попередньо було визначено структуру даного поняття: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний, регулятивний компоненти. Представимо названі компоненти з допомогою показників, які слугують критеріями нижчого порядку для визначення рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин у старших підлітків.

Так **когнітивний компонент** культури міжособистісних взаємин характеризує співвідношення рівня розвитку знань про культуру взаємин, про норми, правила міжособистісної взаємодії, про способи і засоби етичної поведінки у взаєминах, відбиває рівень знань і їх дієвість у встановленні й реалізації взаємин між підлітками. *Показниками* когнітивного компонента визначено: знання норм, цінностей взаємин; розуміння сутності поняття „культура взаємин”; знання про способи її виявлення у взаєминах; ступінь оперування моральними поняттями. *Критерієм* виявлення рівня розвитку когнітивного компонента є насамперед повнота, глибина осмислення і міцність знань про культуру взаємин.

**Емоційно-мотиваційний компонент** розкриває специфіку внутрішніх спонук вихованців (потреб, мотивів, установок) щодо здійснення тих чи інших учинків, ставлень до суб'єктів взаємин, які реалізуються у спілкуванні, в

поведінці, у діяльності. *Критерієм* виявлення рівня розвитку емоційно-мотиваційного компонента є зміст мотивів, їх спрямованість і стійкість, характер емоцій, його *показниками*: усвідомлення необхідності дотримання культури у щоденних взаєминах; прагнення до виявлення моральних дій у взаєминах; характер емоційного сприйняття суб'єктів взаємин; мотивація дій у ситуаціях взаємодії.

Практичні форми прояву основних компонентів культури міжособистісних взаємин характеризує поведінковий аспект. Із його допомогою розкривається залежність ефективної взаємодії старших підлітків від рівня їх етичних знань, відповідних умінь, характеру мотивів і потреб, їх емоційної сфери. Поведінковий критерій дозволяє встановити ступінь відповідності соціально значущих мотивів поведінки школяра його діям й учинкам, оцінити рівень його моральної активності та визначити, які якості у нього сформовані.

При визначенні показників *діяльнісно-практичного компонента* культури міжособистісних взаємин ми вважали за необхідне взяти до уваги такі особистісні характеристики, як ввічливість, тактовність, делікатність, коректність, стриманість, культура мовлення, здатність розв'язувати конфліктні ситуації, принциповість у оцінці вчинків і поведінки інших людей, реальна боротьба із негативними проявами у міжособистісних взаєминах. Таким чином, до *показників* діяльнісно-практичного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків віднесено: дотримання загальноприйнятих правил поведінки у взаєминах із іншими; негативне ставлення до проявів антикультури у взаєминах інших; активність у налагодженні позитивних взаємин; наявність етичних аспектів поведінки у конфліктних ситуаціях взаємодії.

*Критерієм* оцінки названого компонента є ступінь розвитку умінь і навичок поведінки, її стійкість, стабільність, незалежність від емоційних станів. За словами О. Кузнецової, добре вихована людина „не втрачає внутрішньої прихильності й зовнішньої ввічливості у ставленні до оточуючих, навіть якщо знаходиться у стані збудження чи пригніченості” [133, с. 42].

*Регулятивний компонент* культури взаємин дозволяє оцінити ступінь упровадження культури у міжособистісних взаєминах, віддзеркалює здатність школяра до саморегуляції власної поведінки, емоційних станів. Рівень саморегуляції старшим підлітком поведінки у взаєминах із іншими визначається ступенем розвитку його самопізнання, самоаналізу, самооцінки, самоконтролю.

*Показниками* даного компонента є: об'єктивне оцінювання себе, інших і ситуації взаємодії; передбачення розвитку ситуації, наслідків поведінки; здатність робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів; саморегуляція емоцій, станів, почуттів, поведінки. Регулятивний компонент оцінюється за наступним *критерієм*: ступінь розвитку старшим підлітком саморегуляції й контролю своєї поведінки у взаєминах із іншими.

Узагальненою цілісною характеристикою знань, мотивів, властивостей поведінки, самоконтролю дій особистості підлітка є рівень сформованості культури міжособистісних взаємин. У педагогічній літературі для оцінки певних моральних явищ використовують різні шкали рівнів вихованості: високий, середній, низький [18, с. 16; 109, с. 277; 177]; ступенів вихованості: активна позиція, пасивна позитивна позиція, нестійка позиція, негативна позиція [175, с. 497-499]. Така диференціація рівнів здійснюється за ступенем відповідності особистісних знань, мотивів, умінь і навичок особистості дитини певному встановленому зразку, ідеалу.

Виходячи із результатів аналізу психолого-педагогічної літератури щодо визначення рівнів вихованості школярів та із власних спостережень за взаєминами старших підлітків, ми виділили чотири рівні сформованості культури міжособистісних взаємин: активно-творчий, рефлексивно-пасивний, ситуативний, негативно-активний. Головним критерієм у визначенні рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин ми обрали характер і стійкість позиції старшого підлітка у міжособистісних взаєминах. Відповідно *активно-творчий рівень* сформованості культури міжособистісних взаємин характеризується стійкою активно-позитивною позицією школяра щодо дотримання культури у взаєминах та їх оптимізації; *рефлексивно-пасивний рівень* відтворює стійку

позицію особи щодо дотримання загальноприйнятих норм поведінки і її пасивність щодо оптимізації взаємин; *ситуативний рівень* характеризується залежністю поведінки школяра від його ставлення, оцінки ситуації й свідчить про нестійку позицію у дотриманні культури взаємин і *негативно-активний рівень* – означений стійкою негативною позицією у взаєминах із іншими.

Ознаки рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків представлено у табл. 2.1. Критерії, показники і рівні сформованості культури міжособистісних взаємин в узагальненому вигляді представлено на рис. 2.1.

Таблиця 2.1

### Ознаки рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків

Рівні Компо- ненти	<i>Активно-творчий рівень</i>	<i>Рефлексивно-пасивний рівень</i>	<i>Ситуативний рівень</i>	<i>Негативно-активний</i>
<i>Когнітивний</i>	Глибокі, міцні, стійкі знання про культуру взаємин, норми, правила, способи етичної поведінки, активність щодо поповнення й поглиблення знань.	Знання стійкі, різнобічні, хоч недостатньо повні, позитивне ставлення щодо поповнення й поглиблення знань, однак відсутня активність у цьому напрямку.	Рівень фрагментарних знань, частина знань є особистісно індиферентною для підлітка, тобто не мотивується внутрішньою потребою.	Знання недостатньо повні, позбавлені системності, не завжди відповідають поведінці, відсутня активність щодо поповнення і поглиблення знань.
<i>Емоційно-мотиваційний</i>	Позитивна мотивація щодо втілення культури у повсякденних взаєминах, прояв морального змісту мотивів унаслідок внутрішньої потреби. Свідомий вибір етичних дій у ситуаціях вибору.	Прояв соціально цінних мотивів у взаєминах, ціннісне сприйняття суб'єктів взаємин, мотивування етичних дій бажанням завоювати хороше ставлення, уникнути неприємних ситуацій.	Мотиви, орієнтовані на зовнішню похвалу і стимули, на результат. Ситуативна мотивація.	Егоїстичні, індивідуалістичні міркування, керування особистісним інтересом у взаєминах.

*Продовж табл. 2.1*

<p><i>Діяльнісно-практичний</i></p>	<p>Повний обсяг поведінкових умінь, сформованість навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. Стійкість етичної поведінки в ускладнених ситуаціях, незалежність дій від зовнішнього контролю. Тактовність, ввічливість, делікатність, миролюбність, коректність. Протистояння негативним проявам у взаєминах інших.</p>	<p>Сформованість умінь культури взаємин, доброзичливе ставлення до інших. Має місце стійкість поведінки у різних ситуаціях, однак властива відсутність етичних вимог щодо прояву культури взаємин з боку інших.</p>	<p>Ситуативне дотримання моральних норм у взаєминах через незнання або небажання. Доброзичливість і повага проявляються лише у ставленні до близьких і друзів. Пасивність у протистоянні негативним проявам поведінки з боку інших.</p>	<p>Негативізм у взаєминах: грубість, нетерпимість, приниження інших. Прояви культури взаємин лише у ситуаціях контролю.</p>
-------------------------------------	---	---	---	---



<i>Регулятивний</i>	Самокритичність, вимогливість, об'єктивна самооцінка, стриманість, саморегуляція і самоконтроль емоцій, почуттів, станів, поведінки у будь-яких ситуаціях, адекватність оцінок, здатність швидко змінювати свою позицію у випадку неправоти, високий ступінь розвитку самоповаги.	Розвинута здатність до саморегуляції власних дій, об'єктивна самооцінка, стриманість, контроль емоцій, прояв підвищеної емоційності змінюється визнанням власної некомпетентності, здатність змінювати свою позицію, деяка емоційність у відстоюванні своєї позиції в допустимих нормах, відсутність грубості.	Саморегуляція і самоконтроль поведінки не завжди присутні. Ускладнена здатність прогнозування подій у конфліктних ситуаціях, ситуативна гарячковість, нестриманість, емоційна нестійкість, неадекватні реакції.	Саморегуляція та самоконтроль поведінки відсутні, або дуже ситуативні. Поведінка регулюється переважно вимогами старших, зовнішніми стимулами і спонуками. Нетерпимість до критики, нестриманість, несамокритичність, керування миттєвими бажаннями, неадекватне реагування на ситуацію.
---------------------	---	--	---	--

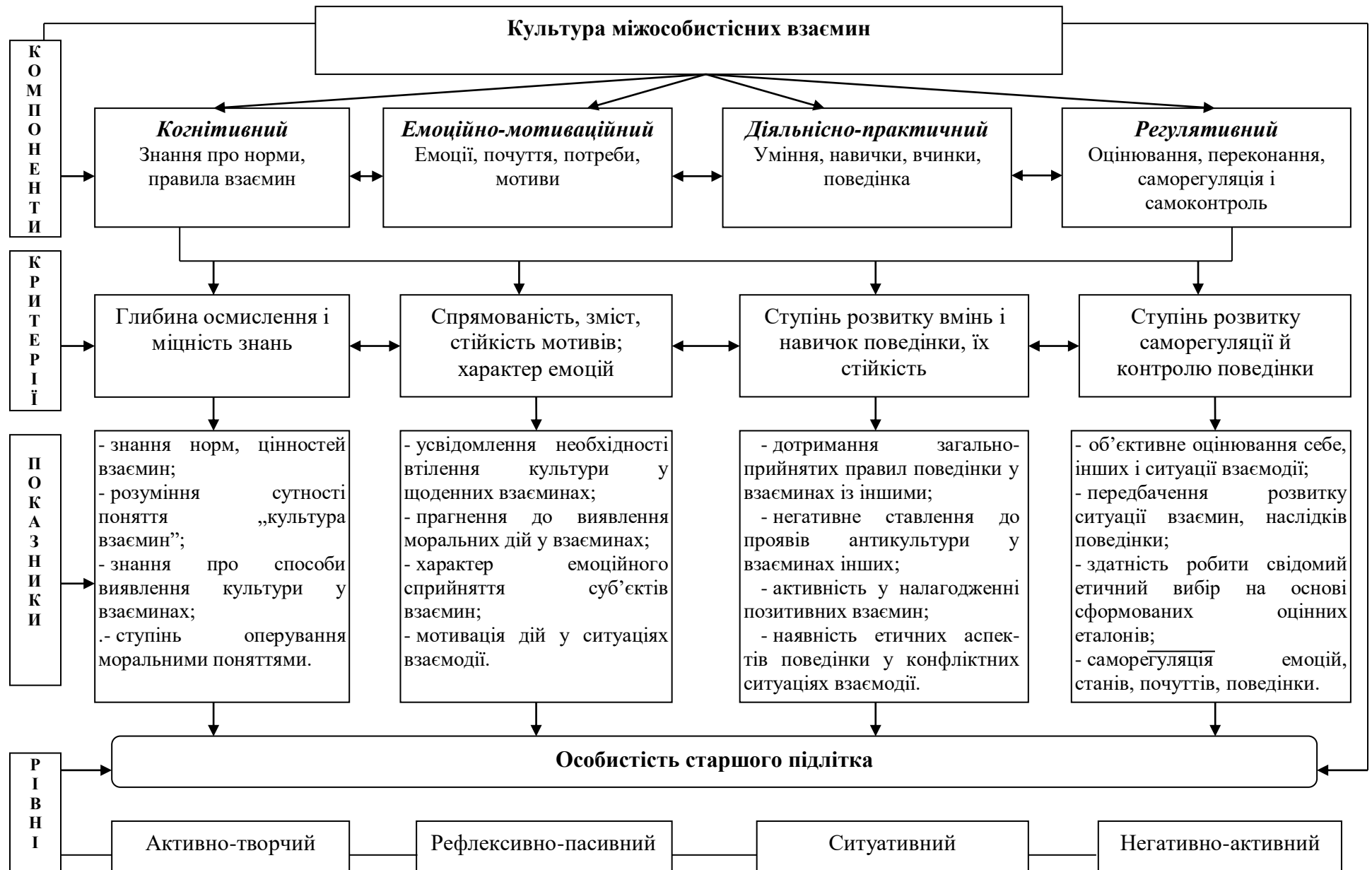


Рис. 2.1. Змістова структура культури міжособистісних взаємин, критерії, показники і рівні сформованості

Згідно з означеними критеріями розроблено програму вивчення рівнів сформованості структурних компонентів культури міжособистісних взаємин старших підлітків, яка передбачала вибір адаптованих методів і методик психолого-педагогічної діагностики школярів.

## **2.2. Аналіз стану виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності**

Усього констатувальним експериментом було охоплено 538 старших підлітків (з них – 125 школярів увійшло до експериментальних і 129 – до контрольних груп), 106 батьків, 47 учителів, 69 студентів. Дослідження здійснювалося з допомогою комплексу спеціально опрацьованих і адаптованих методів, зокрема: довготривалого спостереження за поведінкою учнів у взаєминах із іншими під час перерв, у процесі підготовки і проведення справ різного характеру, під час спільної діяльності, у ситуаціях, позбавлених контролю дорослих; анкетування, інтерв'ювання, бесід задля виявлення розуміння сутності поняття „культура взаємин”, його основних ознак, норм і правил взаємин, способів прояву культури у взаєминах із іншими, потреб і мотивів поведінки; методу узагальнених незалежних характеристик, за допомогою якого з'ясовувався ступінь сформованості певних ознак, рис, проявів поведінки старших підлітків за оцінками вчителів, батьків, школярів; методу самооцінки; застосування ситуацій морального вибору й аналізу життєвих ситуацій; методу обробки й узагальнення отриманих даних.

Для визначення рівнів сформованості компонентів культури взаємин було визначено шкалу оцінки відповідей школярів: 4 – активно-творчий рівень сформованості; 3 – рефлексивно-пасивний; 2 – ситуативний, 1 або 0 – негативно-активний. Вивчення рівня сформованості когнітивного компонента здійснювалося з допомогою анкети „Культура взаємин” (див. додаток Д), бесід, письмових відповідей на питання щодо цінностей взаємин. Так старшим підліткам

пропонувалося *розкрити зміст поняття „культура взаємин”*, вичленити його основні характеристики. Ми проаналізували 254 відповіді учнів сільських і міських шкіл. Звернемося до змісту суджень старших підлітків. Так культуру взаємин респонденти означають як ввічливе, порядне спілкування, правильну коректну поведінку з оточуючими (11,8 %); уважне, людяне ставлення один до одного (11,8 %); вміння знаходити спільну мову з оточуючими (3,2 %); володіння гарними манерами у спілкуванні (2,4 %). Близько 25,0 % респондентів пов'язують культуру взаємин із відсутністю образ у взаєминах, нецензурних, грубих слів у мовленні. Частина старших підлітків означає культуру взаємин через якості людини: ввічливість (10,2%), дружелюбність, доброзичливість (0,8%), людяність (1,6%), взаєморозуміння (3,9%). Не дають визначення даному поняттю майже 18,0 % респондентів, частина старших підлітків виявляє своє нерозуміння даного поняття, пов'язуючи культуру взаємин із знанням української літературної мови (5,5%), а саме: вживання літературних слів, відсутність у мові суржиків.

У результаті узагальнення даних обробки відповідей школярів ЕГ і КГ з'ясовано, що близько 12,8 % підлітків ЕГ і 11,6 % підлітків КГ дають більш чітке і повне визначення поняттю „культура взаємин”, 27,2 % старших підлітків ЕГ і 27,1 % КГ недостатньо повно означають дане поняття, 35,5 % школярів ЕГ і 37,2 % КГ – називають по одній-дві якості, які віддзеркалюють окремі аспекти культури взаємин, і 24,8 % опитаних ЕГ і 23,3 % КГ неправильно означають або ж не дають визначення цьому поняттю.

У процесі виявлення *розуміння старшими підлітками сутності* таких *понять*, як чемність, шанобливість, тактовність, делікатність, чуйність, людська гідність, з'ясовано, що значна частина респондентів неправильно їх розуміють або ж зовсім не дають визначення (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

## Розуміння старшими підлітками сутності етичних понять (%)

Обсяг і правильність тлумачення	Бали	Групи респондентів	Чемність	Шанобливість	Тактовність	Делікатність	Чуйність	Людська гідність	Середній показник	
									Абс.	%
									Правильне повне визначення	4
		КГ	18,6	11,6	–	7,8	48,1	10,8	21	16,2
Правильне неповне визначення	3	ЕГ	33,6	30,4	13,6	15,2	12,8	28,0	28	22,4
		КГ	25,6	20,9	10,8	9,3	–	17,1	18	14,0
Пояснення через окремі властивості	2	ЕГ	28,8	32,0	10,4	23,2	17,6	27,2	29	23,2
		КГ	21,7	23,3	16,3	17,8	15,5	23,3	25	19,4
Неправильне пояснення	1	ЕГ	12,8	11,2	18,4	14,4	16,0	8,8	17	13,6
		КГ	15,5	20,2	17,1	15,5	16,3	13,2	21	16,3
Відсутність відповіді	0	ЕГ	8,0	20,8	48,8	39,2	12,8	28,8	33	26,4
		КГ	15,5	21,7	55,8	50,4	20,2	41,1	44	34,1

Як бачимо з табл. 2.2, лише незначна частина старших підлітків мають правильні, повні етичні уявлення, переважна ж їх більшість потребує спеціальної роботи щодо з'ясування й уточнення змісту визначених понять. Зазначимо, що тлумачення старшими підлітками етичних понять на зразок „бути чемним”, „проявляти чуйність”, „виявляти шанобливість” тощо ми віднесли до неправильних, тому що в них не вказується жодна із суттєвих ознак названих понять. Розглянемо окремі визначення, які класифікувалися нами як повні. Зокрема, пояснюючи поняття „людська гідність”, старші підлітки вказують на прояв самоповаги і поваги до інших людей; дотримання такої поведінки, яка викликає повагу в себе, у своїх батьків й інших людей; відсутність погорди у міжособистісних взаєминах і власного приниження.

Шанобливість старші підлітки означають переважно як прояв поваги до інших людей, делікатність – як здатність не образити людину словом; уміння

уникати у спілкуванні тих питань, які є неприємними для людини; чемність – як ввічливе ставлення до інших, дотримання культури мовлення у взаєминах. Найбільш зрозумілим для старших підлітків виявилось поняття „чуйність” – 41,6 % респондентів ЕГ і 48,1 % респондентів КГ вказали, що назване поняття означає співчуття, до того ж близько 17,0 % школярів обох груп наголошують не лише на вмінні поспівчувати іншому, але й надати дієву допомогу в скрутних ситуаціях. Значний відсоток неправильних пояснень і відсутність відповіді (близько 40 % у обох групах) указує на те, що моральні знання старших підлітків сформовані не на достатньому рівні, а отже, потрібна спеціальна робота щодо розвитку когнітивного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків.

При визначенні *обсягу знань старших підлітків щодо цінностей міжособистісних взаємин і щодо вмінь, які включає в себе культура взаємин*, ми послуговувалися наступними критеріями: чотири і більше понять – 4 бали; три поняття – 3 бали; 2 поняття – 2 бали; одне поняття або відсутність відповіді – 1 бал. Так старшим підліткам було запропоновано назвати ті якості, які, на їх погляд, сприяють установленню позитивних взаємин між людьми. Результати кількісної та якісної обробки даних свідчать про те, що найбільш цінними у взаєминах школярі вважають чесність, довіру, співчуття, доброту, поступливість, взаєморозуміння. Зважаючи на окремі відповіді, як-от: справедливість, відсутність злослів'я, образ, конфліктів тощо, можна також стверджувати, що названі проблеми мають місце у взаєминах старших підлітків.

Крім того, школярам було запропоновано окреслити *вміння, які включає в себе культура взаємин*. Результати вивчення вказують на те, що близько 20,0 % респондентів не можуть окреслити вміння культури взаємин, або ж називають по одній ознаці чи дають неправильні відповіді. Частина респондентів, відповідаючи на це запитання, називають по одній-три ознаки, які характеризують культуру міжособистісних взаємин: уміння спілкуватися (9,6%), відсутність у мовленні нецензурних слів – 7,2 %, уміння слухати – 4,8 %, уміння виходити з критичних ситуацій – 2,4 %; ввічливість, чемність – 11,2 %, повага до іншої людини – 3,2 %,

взаєморозуміння – 1,6 %, доброзичливе ставлення до інших – 2,4 %. Серед названих старшими підлітками характеристик – й такі, які не відтворюють обсяг умінь культури взаємин – рішучість, відважність (2,4 %), освіченість, розум, високий рівень знань (8,0 %), уміння розмовляти українською мовою (8,0 %), знання історії й культури народів, знання правознавства (1,6 %), знання правил гігієни (0,8 %). Результати вивчення обсягу знань школярів представлено у табл. 2.3 і 2.4.

Таблиця 2.3

**Обсяг знань старших підлітків при визначенні цінностей людських міжособистісних взаємин**

Кількість названих понять	Бали	ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Чотири і більше	4	21	16,8	13	10,1
Три	3	44	35,2	51	39,5
Два	2	42	33,6	52	40,3
Одне або відсутність відповіді	1	18	14,4	13	10,1
Усього		125	100	129	100

Таблиця 2.4

**Обсяг знань старших підлітків при визначенні вмінь, які включає культура міжособистісних взаємин**

Кількість названих понять	Бали	ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Чотири і більше	4	17	13,6	15	11,6
Три	3	42	33,6	47	36,5
Два	2	41	32,8	51	39,5
Одне або відсутність відповіді	1	25	20,0	16	12,4
Усього		125	100	129	100



Показники рівнів сформованості для кожного компонента культури взаємин ми визначали як середній показник шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів на їх кількість за кожним рівнем.

У результаті вивчення встановлено, що 14,4 % респондентів ЕГ і 12,4 % респондентів КГ мають активно-творчий рівень сформованості когнітивного компонента культури міжособистісних взаємин, 29,6 % підлітків ЕГ і 29,5 % підлітків КГ – рефлексивно-пасивний рівень, 31,2 % старших підлітків ЕГ та 34,1 % підлітків КГ мають ситуативний і 24,8 % респондентів ЕГ і 24,0 % респондентів КГ – негативно-активний рівні сформованості когнітивного компонента (див табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Показники рівнів сформованості когнітивного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків**

Рівні сформованості	Групи респондентів			
	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Активно-творчий	18	14,4	16	12,4
Рефлексивно-пасивний	37	29,6	38	29,5
Ситуативний	39	31,2	44	34,1
Негативно-активний	31	24,8	31	24,0

Таким чином, можна констатувати, що старші підлітки мають певні знання щодо культури міжособистісних взаємин, досить критично оцінюють її прояви у власній поведінці; однак значна частина школярів не досить чітко пояснює окремі поняття, взаємозамінює їх; окремі старші підлітки відчують труднощі у визначенні вмінь і характеристик культури взаємин, а відтак, це свідчить про недостатній рівень сформованості когнітивного компонента культури міжособистісних взаємин.

Вивчення рівня сформованості *емоційно-мотиваційного компонента* культури міжособистісних взаємин передбачало з'ясування ступеня усвідомлення

вихованцями значимості дотримання культури взаємин у повсякденному житті, вивчення їхнього ставлення до опанування моральними нормами взаємин, визначення характеру емоційного сприйняття старшими підлітками суб'єктів взаємин, з'ясування змісту їхньої мотивації у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

З метою визначення ступеня усвідомлення вихованцями необхідності дотримання культури взаємин у повсякденному спілкуванні старшим підліткам було запропоновано обрати із дев'яти можливих відповідей той варіант відповіді, який, на їх думку, досягається завдяки вияву культури у взаєминах, визначити вміння культури взаємин як непотрібні або ж запропонувати власний варіант відповіді (див. анкету в додатку Д). Результати вивчення (див. табл. 2.6) указують на те, що значна частина старших підлітків переконані, що дотримання культури міжособистісних взаємин допомагає не створювати іншим людям незручностей, не псувати їм настрій, а також сприяє досягненню успіху в житті.

Таблиця 2.6

**Розуміння старшими підлітками значимості дотримання культури міжособистісних взаємин**

Судження	Бали	ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Не створювати незручностей іншим, не псувати їм настрій	4	10	8,0	4	3,1
Досягти успіху в повсякденному спілкуванні	4	24	19,2	15	11,6
Викликати симпатію в оточуючих	3	25	20,0	42	32,5
Сприяє власному емоційному комфорту	3	3	2,4	2	1,6
Створити імідж доброзичливої людини	2	18	14,4	27	20,9
Це дає перевагу над співрозмовником	2	5	4,0	10	7,8
Виділитися із загальної маси	2	18	14,4	13	10,1
Приховати поганий характер	1	12	9,6	8	6,2

Продовж. табл. 2.6

Зробити кар'єру	1	8	6,4	6	4,6
Не потрібні	1	–	–	2	1,6
Власний варіант відповіді: показати, що я є людиною ввічливою	3	2	1,6	–	–
Усього		125	100	129	100

Частина респондентів указують на здатність викликати симпатію в оточуючих завдяки дотриманню культури взаємин. Це означає, що старші підлітки усвідомлюють значимість володіння навичками етичної поведінки у повсякденних людських взаєминах, а отже, можуть бути мотивованими на удосконалення своїх етичних знань й умінь. Прагнення ж виділитися із загальної маси шляхом створення іміджу доброзичливої людини, можливість приховати поганий характер указують на егоїстичні прагнення старших підлітків. Про неусвідомленість важливості опанування культурою міжособистісних взаємин свідчать відповіді 3,9 % старших підлітків КГ, які вважають названі вміння не обов'язковими у житті. Такі вихованці потребують цілеспрямованих дій педагогів із залучення їх до аналізу життєвих ситуацій, розв'язання яких потребуватиме від учнів знань й умінь культури взаємин.

*Прагнення старших підлітків до виявлення моральних дій у взаєминах із іншими з'ясувалося за методикою, розробленою Т. Ващенко [37]. З цією метою респондентам було запропоновано встановити відповідність своєї поведінки у взаєминах указаним у методиці характеристикам за спеціальною шкалою: виражене прагнення до моральної поведінки у взаєминах – 4 бали; виражене у переважній більшості – 3 бали; ситуативно виражене прагнення до здійснення моральних учинків – 2 бали; відсутнє прагнення, або ж досить нечасте – 1 бал (див. додаток Е).*

Розподіл відповідей (див. табл. 2.7) свідчить про те, що у незначної частини старших підлітків виражене усвідомлення значимості моральних дій і прагнення до моральної поведінки у взаєминах (13,6 % в ЕГ і 13,9 % у КГ).

**Показники рівнів прагнення старших підлітків до виявлення моральних дій у міжособистісних взаєминах**

Рівні прагнення	Бали	ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Виражене прагнення	4	17	13,6	18	13,9
Виражене у переважній більшості	3	39	31,2	42	32,6
Виражене на ситуативному рівні	2	53	42,4	56	43,4
Епізодично виражене або відсутнє	1	16	12,8	13	10,1
Усього		125	100	129	100

На ситуативному рівні відзначаються уникнення підлітками у власній поведінці аморальних учинків, звернення до компетентних осіб із метою вироблення моральних позицій, діяльність із власного морального самовдосконалення. Для третини опитаних старших підлітків характерна недостатня наполегливість у розв'язанні моральних конфліктів, уміння аргументувати правильність своїх дій, а також властиве дотримання моральної поведінки у громадських місцях і ситуативна регуляція дій у ситуаціях, позбавлених контролю.

*Характер емоційного сприйняття суб'єктів взаємин з'ясувався нами з допомогою опитувальника оцінки й самооцінки емпатії М. Удовенка (див. додаток Ж). Зручність цієї методики полягає в тому, що вона дозволяє з'ясувати думку старших підлітків стосовно інших, не виокремлюючи їх із загального списку. Крім того, запропоновані автором бали оцінювальної шкали дозволили співвіднести їх із виділеними нами рівнями сформованості культури взаємин: 5 – активно-творчий, 4 – рефлексивно-пасивний, 3 – ситуативний, 2 і 1 – негативно-активний.*

Оцінювання схильності старших підлітків до прояву емпатії у взаєминах здійснювали школярі й педагоги. Варто відмітити, що оцінки учнів і педагогів дещо не співпадають: школярі нижче оцінюють рівень сформованості названих

якостей у себе й у своїх однолітків. Згідно результатів вивчення активно-творчий рівень прояву емпатійних навичок характерний для 12,0 % підлітків ЕГ і 12,4 % КГ, рефлексивно-пасивний – для 30,4 % ЕГ і 27,1 % КГ, ситуативний – відповідно 44,0 % ЕГ, 46,5 % КГ і негативно-активний – 13,6 % ЕГ, 14,0 % КГ.

Період підліткового віку пов'язаний із інтенсивним розвитком усієї особистісної структури, і зокрема мотиваційно-потребової сфери [224, с. 176]. Саме тому характеристика мотивів поведінки вихованців має істотне значення для виявлення механізмів керування процесом розвитку позитивних міжособистісних взаємин старших підлітків. Одним із основних методів вивчення мотивів взаємин старших підлітків було обрано тривале спостереження й анкетування.

Так старші підлітки були поставлені в умови спільної діяльності, яка передбачала взаємодію з усіма учнями класу під час спеціально організованих занять, у процесі підготовки і проведення різноманітних позаурочних справ: репетицій, свят, вечорів, змагань, трудових справ, екскурсій. Обов'язки, ролі розподілялися таким чином, щоб старші підлітки змушені були взаємодіяти з тими школярами, контакти з якими у реальному спілкуванні вони обмежують.

Вивчення мотивів взаємин старших підлітків здійснювалося шляхом створення для вихованців ситуацій вибору, в яких потрібно було віддати перевагу діям на користь іншого чи для особистого задоволення. *Характер мотивації підлітків у взаєминах із іншими* (позитивна чи негативна мотивація) і ступінь її розповсюдженості з'ясувався з допомогою розробленої нами анкети „Мотиви взаємин” (див. додаток 3).

Результати вивчення й узагальнення мотивації старших підлітків (див. табл. 2.8) дозволяють констатувати, що прояв школярами культури у міжособистісних взаєминах носить переважно ситуативний характер. Так лише частина із них (14,4 % школярів ЕГ і 11,6 % школярів КГ) мотивують дотримання культури у взаєминах із іншими дружніми взаєминами, хорошим ставленням до себе, рівними позиціями у взаєминах, повагою стосовно суб'єкта взаємин, прагненням встановити гармонійні взаємини. Таку мотивацію ми віднесли до активно-творчого рівня сформованості.

**Відповідність мотивації старших підлітків рівням сформованості  
культури міжособистісних взаємин (% (абс.))**

Рівні	Групи мотивів	Якісна характеристика мотивів	Групи	
			ЕГ	КГ
<i>Активно-творчий</i>	1) з власних переконань;	„це сприяє взаєморозумінню між людьми”, „вважаю, що це правильно”;	14,4	11,6
	2) прояв ціннісного ставлення до іншого;	„поважаю”, „хоч виникають проблеми, всі заслуговують на ввічливе ставлення”, „вдячна за повагу і турботу”, „мають такі ж права, як і я”;	(18)	(15)
	3) заради встановлення гарних взаємин.	„подобається добре ставитися до інших”, „щоб не виникало конфліктів”.		
<i>Рефлексивно-пасивний</i>	1) бажання завоювати хороше ставлення;	„хочу подобатися іншим”, „бо я відмінниця і повинна вести себе гарно”, „щоб мене поважали”;	29,6	33,3
	2) уникнення неприємних ситуацій.	„якщо не поводитимуся культурно, виникатимуть сварки”, „щоб не було конфліктів”.	(37)	(43)
<i>Ситуативний</i>	1) орієнтація на зовнішні вимоги;	„так вимагає школа”, „доводиться”, „бо треба слухатися”;	40,8	41,9
	2) залежність від інших;	„бо часто мені допомагає”, „від цього залежать гарні оцінки”;	(51)	(54)
	3) ситуативна мотивація.	„з деякими можу проявляти культуру, з іншими – ні”; „залежить від того, чи подобається мені ця людина”, „бувають ситуації, коли важко змовчати”.		

Продовж табл. 2.8

Негативно-активний	1) дублювання негативного ставлення до себе інших;	„поводяться щодо мене некультурно”; „ставляться погано”, „як до мене ставляться, так і я до них”;	15,2 (19)	13,2 (17)
	2) необов’язковість дотримання певних норм у взаєминах із ровесниками, близькими;	„бо я добре знаю їх, а вони мене”; „мають мене терпіти”; „з однокласниками спілкуємося без будь-яких правил”; „з ними можна „практикувати” будь-яку поведінку”, „такі ж люди, як і я, нічим від них не відрізняюсь”;		
	3) особисте негативне ставлення.	„дратують мене”, „іноді дістають”, „бо буваю злий”, „не всіх поважаю”.		

29,6 % респондентів ЕГ і 33,3 % КГ прагнуть у взаєминах уникати неприємних ситуацій або ж виявляють бажання завоювати хороше ставлення з боку інших. Вони виявляють культуру у взаєминах, тому що так прийнято, бо вони так виховані, однак їхня поведінка не спонукається ціннісним ставленням до інших. Мотивацію цих підлітків віднесено до рефлексивно-пасивного рівня сформованості.

Переважна більшість респондентів (40,8 % ЕГ і 41,9 % КГ) мотивують причини своїх не завжди етичних дій взаємним ставленням, повагою щодо одних однолітків і зневагою стосовно інших, напруженими взаєминами з окремими із однокласників, небажанням поступитися, якщо хтось виявить неповагу щодо нього. Для цих підлітків цілком нормальним є дотримання культури у взаєминах із друзями, із тими, хто подобається, кого вважають гідними поваги, і необов’язковість дотримання культури взаємин із тими, до кого не відчувають симпатії чи ставляться нейтрально. Таку позицію старші підлітки пояснюють статусною рівністю, що дає можливість бути відвертим, „не прикидатися”, спілкуватися „без будь-яких правил”. У спілкуванні з батьками ця група підлітків

ситуативність дотримання культури взаємин пояснює можливістю більш відверто поводитися з батьками, порівняно з іншими.

І, нарешті, мотивацію 15,2 % респондентів ЕГ і 13,2 % КГ віднесено нами до негативно-активного рівня сформованості, оскільки свою поведінку у взаєминах із іншими вони пояснюють особистим негативним ставленням щодо інших, небажанням поводитися, на їх погляд, неприродно, штучно. В оцінці своїх однолітків такі підлітки часто вживають ненормативну лексику, чіпляють ярлики.

Щодо вчителів, то свої не завжди етичні дії у взаєминах із педагогами старші підлітки пояснюють відсутністю поваги вчителів у ставленні до вихованців і застосуванням щодо них авторитарних методів впливу в спілкуванні. Цілком очевидним є те, що діяльність щодо формування етично цінної мотивації старших підлітків у міжособистісних взаєминах передбачає спеціально організовану роботу не лише з учнівським колективом, але і з колективом учителів.

Експериментальне вивчення рівня сформованості емоційно-мотиваційного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків показало, що особливої уваги потребують ті школярі, які у міжособистісних взаєминах послуговуються негативною мотивацією – дублюють у своїй поведінці негативне ставлення інших, мотивують власні дії необов'язковістю дотримання культури взаємин із добре знайомими людьми, керуються егоїстичними, індивідуалістичними спонуками. Узагальнені результати вивчення рівнів сформованості емоційно-мотиваційного компонента представлено у табл. 2.9.

*Таблиця 2.9*

**Показники рівнів сформованості емоційно-мотиваційного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків**

Рівні сформованості	Групи респондентів			
	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Активно-творчий	21	16,8	17	13,2
Рефлексивно-пасивний	36	28,8	41	31,8
Ситуативний	50	40,0	55	42,6
Негативно-активний	18	14,4	16	12,4



Одним із основних методів, який використовувався при вивченні реальної поведінки старших підлітків у взаєминах із однолітками і їхньої здатності до вияву моральних якостей у взаєминах, як-от: тактовності, ввічливості, коректності, поваги, доброзичливості, стриманості, вміння обирати адекватні форми поведінки у напружених ситуаціях взаємодії, – є спостереження. Ми спостерігали за поведінкою старших підлітків у взаєминах із іншими у різних життєвих ситуаціях: під час перерв у школі; у спільній діяльності під час виконання трудових справ; під час підготовки і проведення класних справ, загальношкільних заходів, у ситуаціях морального вибору, в конфліктних ситуаціях.

Оцінювався характер їхніх оцінок, суджень стосовно однокласників, учителів, інших людей; спосіб їх емоційного реагування на критику ровесників у спеціально створюваних ситуаціях. Для цього було використано можливості таких форм і методів роботи, як етично-дискусійні студії, диспути, взаємохарактеристики, взаємооцінки тощо. Спостереженнями одночасно виявлялися старші підлітки, які обмежені у контактах із однокласниками. З'ясовувалися причини такого становища школяра, виявлявся характер ставлення до нього інших, коло спілкування, поведінка щодо інших.

Нами розроблено карту оцінки сформованості діяльнісно-практичного компонента культури взаємин (додаток І), у якій по кожному із визначених критеріїв фіксувалися оцінки підлітків і вчителів. Подібність оцінок дозволила встановити рівні сформованості у старших підлітків певних властивостей поведінки. Зауважимо, що оцінки школярів і педагогів за окремими шкалами не співпадають: підлітки більш критично оцінюють поведінку своїх однокласників, присвоюючи їхнім діям нижчі оцінки.

Вивчення поведінки старших підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії здійснювалося також із допомогою розробленої нами методики „Ставлення до негативної поведінки інших” (додаток К) і методики „Вибір учинку” (див. додаток Л), яка є модифікованим варіантом методики „Вибір” [161, с. 193-194]. До першої методики було розроблено шкалу оцінювання, з якою співвідносилися

відповіді підлітків. Так 4 бали присвоювалося відповідям, які свідчили про активність підлітка у боротьбі з негідними вчинками інших, були спрямовані на захист іншої людини; 3 бали – якщо підліток обирав дії, які засуджують поведінку інших, за відсутності власної активності щодо усунення негідних дій інших; 2 бали – якщо підліток обирав дії, які свідчать про байдужість або активність, якщо в тому є особистий інтерес; 1 бал – при фізичній чи вербальній агресії.

Якісна і кількісна обробка результатів методики „Ставлення до негативної поведінки інших” указали на те, що найчастіше школярі обирають позицію невтручання або засуджують дії інших, не виявляючи при цьому активності щодо усунення проблеми. У ряді ситуацій підлітки готові застосувати фізичну силу, коли мова йде про загрозу їхній особистості, й позицію невтручання, коли ображають інших. Окремі дії школярів визначаються ступенем їх зв'язку із суб'єктами взаємин: якщо друг – стану на захист, якщо старшокласник – не втручатимуся тощо. Результати обробки відповідей школярів представлено в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Протокол обробки результатів методики „Ставлення до негативної поведінки інших”**

Групи	Бали							
	4		3		2		1	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	23	18,4	40	32,0	37	29,6	25	20,0
КГ	21	16,3	40	31,0	47	36,4	21	16,3

У методиці „Вибір учинку” респондентові пропонувалося обрати варіант відповіді, який відповідає його вчинкові у відповідній ситуації, або дописати власний варіант дій. Варіанти відповідей обиралися таким чином, що відповіді „а” (4 бали) свідчили про активність дій старшого підлітка у ситуаціях взаємодії, відповіді „б” (3 бали) – про наявність етичних аспектів поведінки у діях респондента, однак пасивність дій у вирішенні проблеми, відповіді „в” (2 бали) – про ситуативність поведінки, вибір дій, які зумовлені особистими інтересами,

відповіді „Г” (1 бал) – про байдужість, агресію, конфліктність поведінки. Інтерпретація власних варіантів відповідей старших підлітків здійснювалася відповідно до визначених критеріїв (результати якісної й кількісної обробки відповідей респондентів ЕГ і КГ наведено у табл. 2.11).

Таблиця 2.11

### Протокол обробки результатів методики „Вибір учинку”

Групи	Варіанти відповідей							
	а		б		в		г	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ	25	20,0	44	35,2	38	30,4	18	14,4
КГ	23	17,8	46	35,7	45	34,9	15	11,6

Узагальнені результати сформованості у старших підлітків діяльнісно-практичного компонента культури міжособистісних взаємин представлено в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

### Показники сформованості діяльнісно-практичного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків

Поведінкові характеристики міжособистісних взаємин підлітків	Результати оцінювання							
	Проявляється завжди		У більшості випадків		Залежно від ситуації		Не проявляється	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дотримання загально-прийнятих правил поведінки у взаєминах із іншими	17,6 (22)	13,2 (17)	32,8 (41)	34,1 (44)	32,8 (41)	40,3 (52)	16,8 (21)	12,4 (16)
Негативне ставлення до проявів антикультури у поведінці однолітків із іншими	17,6 (22)	13,9 (18)	33,6 (42)	32,6 (42)	29,6 (37)	35,7 (46)	19,2 (24)	17,8 (23)
Творчий характер взаємин, активність у налагодженні позитивних взаємин із іншими	19,2 (24)	13,9 (18)	31,2 (39)	29,6 (38)	31,2 (39)	42,6 (55)	18,4 (23)	13,9 (18)

Продовж табл. 2.12

Наявність етичних аспектів поведінки у конфліктних ситуаціях	16,0 (20)	13,2 (17)	33,6 (42)	34,1 (44)	34,4 (43)	38,0 (49)	16,0 (20)	14,7 (19)
<i>Середній показник (% (абс.))</i>	17,6 (22)	13,2 (17)	32,8 (41)	32,6 (42)	32,0 (40)	39,5 (51)	17,6 (22)	14,7 (19)

Регуляція і контроль діяльності та взаємин відбуваються завдяки самооцінці, сформованим цінностям, почуттю власної гідності й поваги до іншого. З урахуванням визначених нами показників сформованості регулятивного компонента і на основі методики визначення сформованості у підлітків здатності до саморегуляції індивідуальної поведінки Л. Орбан [201, с. 35-37] складалася таблиця, за допомогою якої проводилися експериментальні заміри (див. додаток М). Щоб оцінити загальний рівень сформованості регулятивних умінь старших підлітків, кожному рівневі призначалися бали: активно-творчий рівень – 4 бали, рефлексивно-пасивний – 3 бали, ситуативний – 2 бали, негативно-активний – 1 бал. За наведеними характеристиками, вказаними в змісті таблиці, старші підлітки, а також педагоги визначали рівень сформованості в учнів регулятивних умінь. Окрім того, було підібрано ряд методик, з допомогою яких отримано додаткові відомості про рівні сформованості у старших підлітків умінь саморегуляції поведінки, які порівнювалися із результатами таблиці.

Як зазначалося в параграфі 1.3, на якість взаємин старшого підлітка із іншими впливають *позитивне оцінювання себе, самоповага*. Емоційно-ціннісне ставлення старших підлітків до себе з'ясовувалося за допомогою тесту-опитувальника самоствавлення В. Століна та С. Пантілеєва [64, с. 23-25].

Самоствавлення особистості має ряд вимірів, зокрема самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес, самоприйняття, самокерування, саморозуміння тощо, які інтегруються у загальне позитивне чи негативне ставлення до себе, сумарне почуття „за” чи „проти” власного „Я”. За кожною шкалою вираховувалися показники в балах, які потім виражалися в одиницях накопичених частот і

набували відсоткового значення. Отримані частоти співвідносилися із визначеними нами балами і рівнями сформованості: 4 бали (активно-творчий рівень) – 90-100 %; 3 бали (рефлексивно-пасивний рівень) – 70-89 %; 2 бали (ситуативний рівень) – 51-69 %; 1 бал (негативно-активний рівень) – 0-50 %. Результати вивчення засвідчили, що близько 40,0 % підлітків ЕГ і КГ позитивно ставляться до себе і 60,0 % підлітків обох груп негативно оцінюють власну особистість (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Результати виміру інтегрального почуття старших підлітків „за” чи „проти” власного „Я”**

Групи		Бали				Усього
		0-50	51-69	70-89	90-100	
ЕГ	Абс.	60	15	20	30	125
	%	48,0	12,0	16,0	24,0	100
КГ	Абс.	56	21	18	34	129
	%	43,4	16,3	13,9	26,4	100

Серед елементів структури самоствалення найвищі значення отримано за шкалою самоінтересу (66,4 % ЕГ і 69 % КГ), що свідчить про цікавість старших підлітків щодо власної особи. Низькі значення отримано за шкалою самоповаги (60,0 % респондентів ЕГ і 66,7 % респондентів КГ). Вважається, що той, хто позитивно оцінює себе, схильний симпатизувати іншим, поблажливо ставиться до слабкостей інших. Люди з низьким рівнем самоповаги здатні відчувати почуття образи, відчуженості, тривожності у різних ситуаціях. Занепокоєння викликає у відповідях окремих старших підлітків ототожнення себе із невдахою, невміння знайти у собі позитивні характеристики, якими можна пишатися, почуття непотрібності.

Приблизно такі ж результати отримано за шкалами аутосимпатії, самоприйняття, саморозуміння. Це означає, що є потреба у формуванні в старших

підлітків уявлення про себе як самоцінність, вироблення позитивного ставлення до своєї особистості, розвитку вмінь аналізувати свої дії, вчинки, поведінку.

*Здатність до самоаналізу й оцінки підлітками інших людей* визначалася за допомогою тесту, який пропонує А. Шегда [279, с. 656-658]. За результатами тесту визначалися чотири групи школярів, які ми співвіднесли з чотирма визначеними нами рівнями: здатність аналізувати й оцінювати інших властива 18,4 % підлітків ЕГ і 12,4 % КГ; достатньо розвинутий рівень аналітичних умінь, однак притаманна деяка упередженість при оцінюванні – 29,6 % ЕГ і 28,7 % КГ; відсутність інтересу до манери поведінки, дій іншої людини, а відтак і прагнення оволодіти такими уміннями – 37,6 % ЕГ і 42,6 % КГ; відсутність дій щодо аналізу власних учинків, поведінки інших людей – 14,4 % ЕГ і 16,3 % КГ.

*Уміння прогнозувати розвиток подій, передбачати наслідки своїх дій* визначалося на основі самооцінок школярів та оцінок педагогів. Результати вивчення вказали на те, що гнучкість поведінки у ситуаціях взаємодії властива 16,8 % респондентам ЕГ і 15,5 % КГ; здатністю до прогнозування подій при певній інертності у розв'язанні конфліктних ситуацій володіють 30,4 % респондентів ЕГ і 29,5 % КГ; мають ускладнену здатність щодо прогнозування подій – 34,4 % школярів ЕГ і 39,5 % КГ; не замислюються над наслідками своєї поведінки – 18,4 % підлітків ЕГ і 15,5 % КГ.

На основі самооцінок школярів і оцінок педагогів з'ясувалося також *здатність старших підлітків робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів*. Результати вивчення засвідчують, що 14,4 % підлітків ЕГ і 14,7 % школярів КГ діють на основі моральних норм, самостійно приймають і виконують моральні рішення; 30,4 % підлітків ЕГ і 28,7 % КГ здатні приймати моральні рішення у ситуаціях взаємодії, однак не завжди виявляють активність у їх втіленні; у 37,6 % підлітків ЕГ і 38,0 % КГ характер моральних дій у взаєминах нестійкий, залежить від власних бажань та інтересів; 17,6 % підлітків ЕГ і 18,6 % КГ не завжди здатні без сторонньої допомоги знайти вихід із складної ситуації.

З метою виявлення рівня сформованості у старших підлітків *здатності до саморегуляції поведінки у міжособистісних взаєминах* також було застосовано метод самооцінки. Перед учнями було поставлено завдання оцінити власну поведінку в напружених ситуаціях, визначивши ступінь саморегуляції емоцій, почуттів, рівень стриманості. Результати вивчення вказали, що для переважної частини старших підлітків (41,6% ЕГ і 40,3 % КГ) характерна ситуативна регуляція емоцій, дій у взаєминах із іншими. Поведінці 17,6 % респондентів ЕГ і 18,6 % КГ властиві роздратування, запальність, неадекватна реакція на зауваження, критику інших, відсутність стійкого контролю власних емоцій (негативно-активний рівень сформованості навичок саморегуляції). Недостатня сформованість навичок саморегуляції, як правило, проявляється переважно в підвищенні голосу, у вживанні грубих слів щодо суб'єкта взаємин, у виразі агресії на обличчі, у використанні окремими школярами непристойних жестів, у вживанні ненормативної лексики, в застосуванні фізичних дій (можуть вдарити іншого, рвати речі, які трапляються під руку). Агресія у дівчат виявляється переважно в словесній формі, в хлопців – у багатьох випадках у фізичних діях.

Недостатній самоконтроль у взаєминах, нестійкість поведінки старших підлітків зумовлюється й такою рисою як імпульсивність. Ступінь рівноваги, стійкості поведінки школярів у міжособистісних взаєминах ми визначали за допомогою *методики визначення імпульсивності*, розробленої В. Лосенковим [117, с. 25-26]. Методика містить питання, які дозволяють визначити ступінь реагування старшого підлітка на різкі й недоречні зауваження, докори інших, залежність поведінки у взаєминах від настрою, вміння стримуватися. До кожного питання методики подано чотирибальну шкалу, яку ми умовно співвіднесли із чотирма рівнями сформованості регулятивних умінь старших підлітків. Мінімальна кількість балів, яку досліджувані можуть отримати за даною методикою – 20, максимальна – 80. Інтерпретація результатів методики вказує на те, що чим вищий бал, тим більшою є імпульсивність дитини. Для оцінки ступеня імпульсивності старших підлітків ми умовно розподілили бали на чотири рівні: 61-80 – висока імпульсивність; 41-60 – середній рівень імпульсивності; 31-40 –

невисокий рівень імпульсивності, помірність поведінки; 20-30 – відсутність імпульсивності.

Результати вивчення вказали на те, що для 14,4 % старших підлітків ЕГ та 13,2 % КГ не характерні прояви імпульсивності у поведінці, невисокий рівень імпульсивності відзначається у 27,2 % підлітків ЕГ і 26,4 % КГ, середній рівень властивий 40,0 % респондентів ЕГ і 44,2 % КГ, високий рівень імпульсивності фіксується у 18,4 % підлітків ЕГ і 16,2 % КГ. Такі результати свідчать про недостатній рівень сформованості у старших підлітків здатності до саморегуляції індивідуальної поведінки: вміння реагувати на критику, зауваження, діяти помірковано, розсудливо, не піддаючись миттєвим бажанням.

Узагальнені результати вивчення ступеня сформованості регулятивного компонента культури взаємин представлено в табл. 2.14.

Таблиця 2.14

**Результати експериментальних замірів рівнів сформованості  
регулятивного компонента культури міжособистісних взаємин старших  
підлітків (% (абс.))**

Сукупні показники	Рівні сформованості							
	активно-творчий		рефлексивно-пасивний		ситуативний		негативно-активний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Об'єктивне оцінювання себе, інших та ситуації	15,2 (19)	10,8 (14)	28,0 (35)	26,4 (34)	40,0 (50)	45,7 (59)	16,8 (21)	17,1 (22)
Передбачення розвитку ситуації взаємин, поведінки	16,8 (21)	15,5 (20)	30,4 (38)	29,5 (38)	34,4 (43)	39,5 (51)	18,4 (23)	15,5 (20)
Здатність робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів	14,4 (18)	14,7 (19)	30,4 (38)	28,7 (37)	37,6 (47)	38,0 (49)	17,6 (22)	18,6 (24)
Саморегуляція емоцій, станів, почуттів, поведінки	13,6 (17)	14,0 (18)	27,2 (34)	27,1 (35)	41,6 (52)	40,3 (52)	17,6 (22)	18,6 (24)
<i>Середній показник (% (абс.))</i>	15,2 (19)	14,0 (18)	28,8 (36)	27,9 (36)	38,4 (48)	40,3 (52)	17,6 (22)	17,8 (23)



Таким чином, результати вивчення регулятивного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків указують на те, що для багатьох школярів властива нестійкість моральної поведінки, характерна ситуативність регуляції поведінки у ситуаціях взаємодії, недостатньо розвинений самоконтроль емоцій, почуттів, дій, станів, що спричиняє імпульсивність поведінки у взаєминах із іншими.

У процесі нашого дослідження ми визначали показники рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин як середні показники шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів компонентів культури взаємин на їх кількість за кожним рівнем. Це дозволило умовно виділити чотири групи школярів.

До *першої групи* віднесено тих вихованців, які характеризуються активно-творчим рівнем сформованості культури міжособистісних взаємин. Такі школярі мають правильні, повні знання моральних норм, цінностей культури взаємин, керуються ними у своїй поведінці, виявляють високий рівень самоконтролю у взаєминах. Їм властивий творчий характер поведінки у взаєминах, єдність внутрішньої й зовнішньої вихованості, стійкість моральних переконань. Підлітки цієї групи з повагою ставляться до однолітків, батьків, учителів, проявляють тактовність, ввічливість, делікатність у взаєминах із іншими. Цю групу склали 16,0 % старших підлітків ЕГ і 13,2 % КГ.

До *другої групи* увійшли старші підлітки, які мають рефлексивно-пасивний рівень сформованості культури міжособистісних взаємин (30,4 % ЕГ, 30,2 % КГ). Підлітки цієї групи усвідомлюють норми етичних взаємин, мають розвинені моральні якості, виявляють їх у ставленні до однолітків, учителів, батьків. Вони скромні, ввічливі, доброзичливі, попри те виявляють культуру у взаєминах, оскільки від того почуваються комфортно, зручно. Школярі з цим рівнем сформованості культури взаємин не протидіють проявам негативної поведінки однолітків.

*Третю групу* складають старші підлітки, у яких ми констатуємо ситуативний рівень сформованості культури міжособистісних взаємин (35,2 % ЕГ, 39,5 % КГ). Ці школярі свої взаємини з іншими будують вибірково. Вони усвідомлюють

норми людських взаємин, однак не проявляють постійного дружнього ставлення до однокласників. Для них характерні неповні етичні знання, у взаєминах із іншими ці школярі керуються не стійкими соціальними мотивами, а роблять вибір на основі власних бажань і поривань. Навички самоконтролю у їхній поведінці розвинені недостатньо, позитивне ставлення до інших виявляють лише в окремих ситуаціях.

Старші підлітки з негативно-активним рівнем сформованості культури міжособистісних взаємин – *четверта група* – мають недостатні знання про норми, цінності взаємин, їм властиві нестійка поведінка, нездатність контролювати свої дії. У взаєминах із іншими вони виявляють байдужість, егоїстичність, агресію, застосовують погрози й образи щодо тих, хто слабший. Даний рівень сформованості культури взаємин властивий 18,4 % школярів ЕГ і 17,1 % КГ.

Отже, як показали результати констатувального експерименту, старші підлітки мають не достатньо глибокі й ґрунтовні знання культури міжособистісних взаємин, розуміючи її переважно як культуру мовлення й дотримання етикетних правил взаємодії. У багатьох старших підлітків не сформовані навички саморегуляції емоцій, що виражається у неконтрольованих діях, учинках, не завжди коректних висловлюваннях. Школярі не вміють планувати й організовувати різні форми спілкування, не володіють навичками ефективного розв'язання напружених ситуацій і уникнення конфліктів.

Як відомо, умовою розвитку особистості є її активність, здатність до свідомого, цілеспрямованого, планомірного перетворення себе, оскільки людська культура, як наголошує А. Лосєв, – це „свідома робота духу над своїм власним удосконаленням” [151, с.314]. Тому вагоме значення у формуванні культури міжособистісних взаємин старших підлітків відіграє їх діяльність, і, зокрема, в позаурочний час.

Здійснений аналіз змісту виховної роботи у загальноосвітніх школах і практика роботи в школі свідчать, що існує протиріччя між потребою включення старших підлітків у спільну різнобічну діяльність і відсутністю реального поля

діяльності. Так проведене анкетування (див. анкету „Позаурочна діяльність” у додатку Н) (452 респонденти), бесіди зі старшими підлітками показують, що їх участь у позаурочних колективних справах носить епізодичний характер: постійно і досить часто беруть участь у позаурочних заходах 33,0 % опитаних; не досить часто, рідко – 46,0 %, не беруть участі – 18,0 % підлітків (див. рис. 2.2).

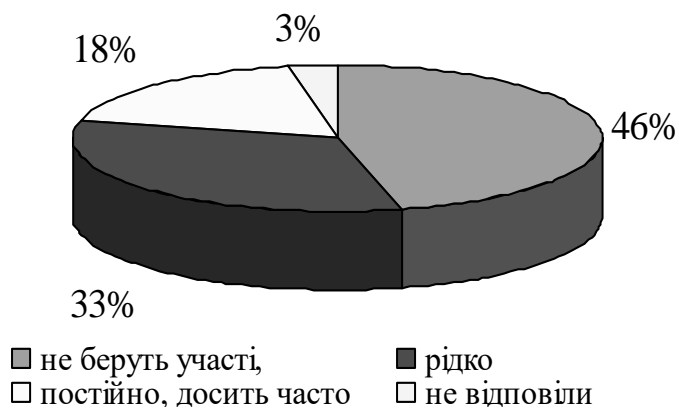


Рис. 2.2. Ступінь включення старших підлітків до позаурочної діяльності

Попри те, лише 9,0 % старших підлітків не бажають брати участь у спільній діяльності з учнями класу, 6,0 % підлітків не дали відповіді й 85,0 % хочуть бути включеними у спільні справи із однокласниками (див. рис. 2.3).

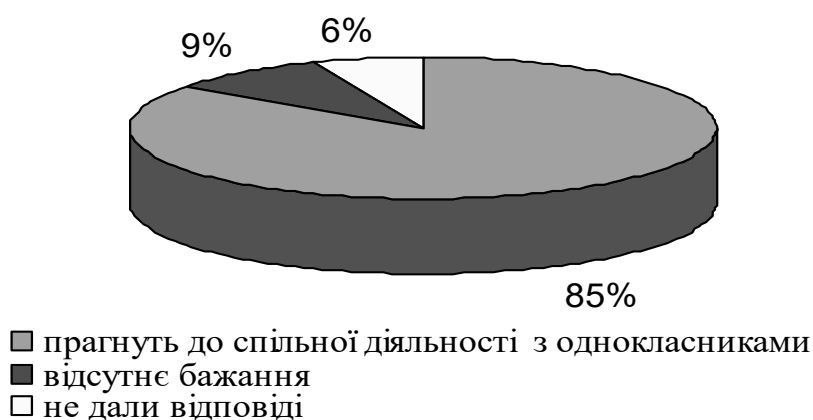


Рис. 2.3. Ступінь бажання старших підлітків бути включеними до позаурочної діяльності

Старшим підліткам було запропоновано вказати колективну справу, в якій вони мають бажання взяти участь спільно із класом. Характер обраних справ

пов'язаний із провідною потребою цього вікового періоду – прагненням спілкуватися із однолітками. Так школярі обирають походи, екскурсії (54,0 %), спортивні змагання (16,1 %), трудову діяльність (4,4 %), добродійні справи (2,9 %); виявляють бажання спільно з класом планувати, готувати й брати участь у справах різного характеру (шкільні свята, вечори відпочинку, КВК, вогники, турніри, конкурси тощо) – 31,5 %; прагнуть брати участь у всіх чи у будь-яких справах спільно із класом – 24,5 %; дали відповідь „не знаю” – 4,4 %; не відповіли – 2,1 %. Мотиви вибору колективних справ віддзеркалюють характерні особливості даного віку: бути разом із колективом, у колективі, мати можливість поспілкуватися, прагнення виділитися, підкреслити своє „я”.

Однак, як свідчать результати опитування, у багатьох школах, особливо міських, у позаурочний час старші підлітки надані самим собі: виховні колективні справи проводяться досить рідко. Тому для 40,0 % респондентів позаурочний час – це період закінчення уроків, який є цікавим лише у тому сенсі, що це час для розваг, для спілкування з друзями; час, коли немає вчителів. 44,0 % респондентів висловили незадоволення організацією позаурочної роботи в школі: підлітки вважають шкільне позаурочне життя нецікавим через відсутність спільних справ. Зазначимо, що така оцінка характерна переважно для тих школярів, які не відвідують жодних гуртків, клубів, секцій (43,8 % респондентів).

Даючи характеристику тим видам діяльності, які проводяться в позаурочний час, старші підлітки досить критичні в їх оцінці: вечори відпочинку, свята нетривалі за часом; мало проводиться спільних справ, у яких школярі могли б задовольнити потребу в спілкуванні з ровесниками; справи проводяться інформативно, без залучення дітей до участі у їх проведенні. Такий стан справ свідчить про недостатній рівень організації позаурочної діяльності старших підлітків у загальноосвітніх школах: відсутні колективні спільні справи, в яких учні навчаються нормам співжиття, співбуття, набувають досвіду взаємодії.

Звернення до практики свідчить також і про те, що в школі переважає такий підхід до організації позаурочної діяльності, коли виховні справи нав'язуються вчителем, органами шкільного самоврядування (44,0 %), при цьому без залучення

школярів до обговорення і планування справи, без урахування їхньої думки, позиції, бажання. Таким чином, школярі включаються в діяльність у репродуктивному статусі, що не сприяє розвитку їх творчості, ініціативності. Старший підліток є виконавцем запланованих заходів, а не ініціатором, співтворцем, він позбавлений можливості приймати власні рішення, внаслідок чого не є активним суб'єктом шкільного життя, а навпаки – або пасивно приймає пропоновані завдання, ролі, або ж узагалі усувається від них.

В окремих випадках учні (такими переважно є активісти класу) самі ініціюють проведення різних справ, однак відмітимо низьку частку участі старших підлітків у їх підготовці через недосконалу організацію, невміння і небажання підлітків-активістів включити в діяльність усіх учнів класу. Такий підхід до організації позаурочного шкільного життя породжує ряд негативних наслідків: спричиняє розлад у міжособистісних взаєминах у класі; формує риси байдужості до справ класу; виробляє в одних учнів невпевненість, небажання, в інших – якості зарозумілості, самозакоханості, погорди.

Вивчення стану виховної практики загальноосвітньої школи вказує також на те, що рівень і якість отримання старшими підлітками знань про культуру міжособистісних взаємин визначається дією ряду чинників, серед яких, зокрема, батьки, друзі, власний досвід (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

#### Джерела отримання старшими підлітками знань про культуру взаємин

№ з/п	Назва джерела	Кількість респондентів		Рангові місця
		Абс.	%	
1.	Виховні бесіди, класні години	42	9,3	5
2.	Взаємини батьків	98	21,7	2
3.	Взаємини вчителів, учителів і учнів	26	5,8	6
4.	Спілкування з товаришами	80	17,7	3
5.	ЗМІ (преса, телебачення)	77	17,0	4

6.	Особистий досвід	105	23,2	1
7.	Опрацювання спеціальної літератури	24	5,3	7
Усього		452	100	

Такі результати вказують на те, що школа не забезпечує старших підлітків потрібними знаннями на достатньому рівні. Як видно з таблиці, лише 9,3 % школярів знання щодо культури взаємин отримують із класних годин і виховних бесід, для 5,8 % респондентів джерелом етичних знань є взаємини між учителями та вчителями й учнями. 5,3 % підлітків намагаються поповнювати власні знання через опрацювання спеціальної етичної літератури. Варто позитивно відзначити, що 21,7 % школярів вчать культури взаємин у своїх батьків.

Зауважимо, що відомості про культуру взаємин школярі часто отримують не під час спеціально організованих зустрічей, виховних годин, бесід, а на уроках, під час перерв у формі повчань, моралізаторства, здійснюваного вчителями. Ці словесні форми впливу на вихованців не є ефективними, оскільки розцінюються школярами як професійне безсилля, істеричність учителя, а власна поведінка і поведінка однолітків вважається проявом героїства, сміливості.

Ми проаналізували також 104 індивідуальних плани виховної роботи класних керівників 8-9 класів загальноосвітніх шкіл м. Житомира і Житомирської та Київської областей із напрямку „Моральне виховання”, розділів „Організація і проведення позаурочної виховної діяльності”, „Основні виховні заходи”, „Виховання класного колективу”, аби з’ясувати, які форми роботи плануються вчителями задля підвищення рівня етичних знань школярів, організації їхнього спілкування, покращення їхніх взаємин. Відтак було з’ясовано, що у ряді планів така діяльність полягає в тому, щоб „брати участь у акціях милосердя”, „взяти участь у проведенні загальношкільного свята ...” (тематика переважно приурочена календарним датам), „відвідувати кінотеатр, виставки”, „проводити трудові десанти” (без зазначення конкретних справ). До 32,7 % планів виховної роботи включено по дві-три бесіди, класні години, години спілкування, які

стосуються формування моральних якостей людини, поведінки у громадських місцях (у тому числі 20 % виховних планів містить теми щодо виховання культури спілкування). Відсутні такі форми роботи, як обговорення, диспути, які покликані задовольнити потребу старших підлітків у дискутуванні. Лише в окремих планах указано конкретні колективні справи, зокрема відвідування драмтеатру з подальшим обговоренням вистави, класні збори щодо обговорення шляхів оздоровлення психологічного клімату в колективі.

Узагальнення результатів вивчення стану виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності дозволяє виділити недоліки в організації позаурочної роботи з формування культури міжособистісних взаємин школярів (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

**Недоліки в організації позаурочної діяльності з формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків**

Потреби школярів	Ступінь реалізації потреби
Потреба у розширенні знань про культуру взаємин	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відсутність спеціальної роботи з інформування школярів про культуру взаємин;</li> <li>– епізодичний характер проведення виховних бесід із морально-етичної тематики;</li> <li>– подання інформації про культуру взаємин у вигляді моралізаторства, повчань.</li> </ul>
Потреба включення у спільну діяльність із однолітками	<ul style="list-style-type: none"> <li>– відсутнє реальне поле діяльності підлітків;</li> <li>– епізодичний характер участі школярів у позаурочних справах;</li> <li>– неохопленість підлітків гуртковою, клубною, секційною роботою.</li> </ul>

Прагнення вносити пропозиції, ініціативу, творчість	виявляти активність,	– нав'язування справ учителем, активістами класу; – включення підлітків у діяльність у репродуктивному статусі; – розподіл ролей, завдань за статусом, симпатіями, здібностями.
Бажання брати участь у справах, орієнтованих на спілкування, контакти, взаємодію		– інформативний характер виховних справ; – відсутність емоційно-мотиваційного ставлення підлітків до справ, які проводяться; – відсутність позаурочних справ, які сприяють задоволенню потреби підлітків у взаємодії.

Недоліки в організації процесу виховання культури взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності зумовлені також недостатньою підготовленістю вчителів до формування культури міжособистісних взаємин школярів. Результати оцінювання шкільними вчителями (47 респондентів) та студентами магістратури, які поєднують навчання з роботою у загальноосвітніх навчальних закладах (69 респондентів), власних знань щодо специфіки міжособистісних взаємин у підлітковому колективі та ступеня сформованості умінь щодо організації взаємодії з вихованцями (див. табл. 2.17) вказали переважно на їх теоретичну готовність і недостатню практичну підготовленість.

Таблиця 2.17

**Результати оцінювання вчителями і студентами власної готовності щодо здійснення виховної діяльності з підлітками**

Рівень готовності	Знання, % (абс.)		Практична підготовка, % (абс.)	
	Студенти	Учителі	Студенти	Учителі
Достатній	52% (36)	47% (22)	20% (14)	15% (7)
Середній	33% (23)	45% (21)	38% (29)	55% (26)
Недостатній	15% (10)	8% (4)	39% (27)	30% (14)
Усього	100% (69)	100% (47)	100% (69)	100% (47)



Респонденти зазначили, що усвідомлюють необхідність побудови довірливих взаємин із вихованцями, однак відчувають недостатню озброєність методиками вивчення взаємин у підлітковому колективі й технологіями роботи з вихованцями, а це, у свою чергу, актуалізує потребу підвищення компетентності вчителя і рівня його виховної майстерності.

Відсутність також спеціальної роботи у школі з розвитку взаємин батьків і підлітків (аналіз розділу „Робота з батьками” виховних планів класних керівників 8-9 класів вказує на відсутність спільних справ дітей і батьків, невизначення тематики батьківських зборів, невключення до змісту зустрічей із батьками бесід щодо особливостей особистісного розвитку дітей-підлітків, шляхів ефективного розв’язання проблем взаємин, зорієнтованість взаємодії вчителя із батьками на покращення успішності дитини) зумовлюють необхідність створення дієвої методики, спрямованої на підвищення рівня педагогічної культури батьків щодо виховання культури взаємин у своїх дітей.

Зважаючи на вище вказане, ми надаємо вагомого значення переорганізації позаурочної діяльності в напрямку розвитку особистості старшого підлітка, визнання його повноцінним суб’єктом, а не пасивним об’єктом виховання, створення умов для самореалізації, розвитку ініціативності, побудови процесу взаємодії на основі співпраці, співучасті, діалогу. Формування культури міжособистісних взаємин передбачає реальну оцінку, аналіз й урахування ситуацій взаємодії, які складаються у кожному конкретному підлітковому колективі, потребує активізації внутрішніх сил школяра, залучення його до цього процесу в ролі активного свідомого суб’єкта-творця власної етичної поведінки у взаєминах із іншими, а також об’єднання виховних впливів педагогів і батьків.

Узагальнення даних вивчення рівнів сформованості у старших підлітків культури міжособистісних взаємин та оцінка реального стану організації позаурочної діяльності школярів дозволили визначити цілі, завдання, підібрати зміст, форми, методи роботи в напрямку підвищення і зміцнення культури їхніх взаємин.

### **2.3. Розробка й упровадження моделі формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності як ефективної педагогічної умови виховного впливу на школярів**

Виходячи з теоретичної моделі змістової структури культури міжособистісних взаємин і результатів констатувального експерименту, впродовж 2003-2005 років розроблено й апробовано програму формувального експерименту на базі Брусилівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №2 імені Г. О. Готовчиця, Лазарівської загальноосвітньої школи-саду I-III ступенів Брусилівського району, гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира, Краснопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів імені В. Й. Развадовського Чуднівського району, Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Для проведення експерименту було розроблено експериментальну модель формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, у створенні якої ми спиралися на концепції гуманістичного виховання (Л. Новикова, В. Сухомлинський), концепцію розвитку дитини у діяльності (О. Бодальов, Н. Щуркова), концепцію особистісно орієнтованого підходу (І. Бех, О. Кононко), концепцію системного підходу до виховання (М. Красовицький) [13; 22; 130; 194; 251; 285].

Центральним системоутворюючим компонентом даної моделі (див. рис. 2.4) є мета як ідеальний результат і рівень досягнення. Основна *мета* діяльності педагога – формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків. Виходячи із мети, ми визначили основні *завдання* педагога щодо формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків:

– засвоєння школярами етичних знань, вироблення стійких навичок і звичок моральної поведінки, розвиток умінь конструктивної міжособистісної взаємодії з однолітками і дорослими;

– забезпечення сприятливого психологічного клімату в підлітковому колективі: розвиток самооцінки й навичок оцінки членів колективу, коригування взаємин;

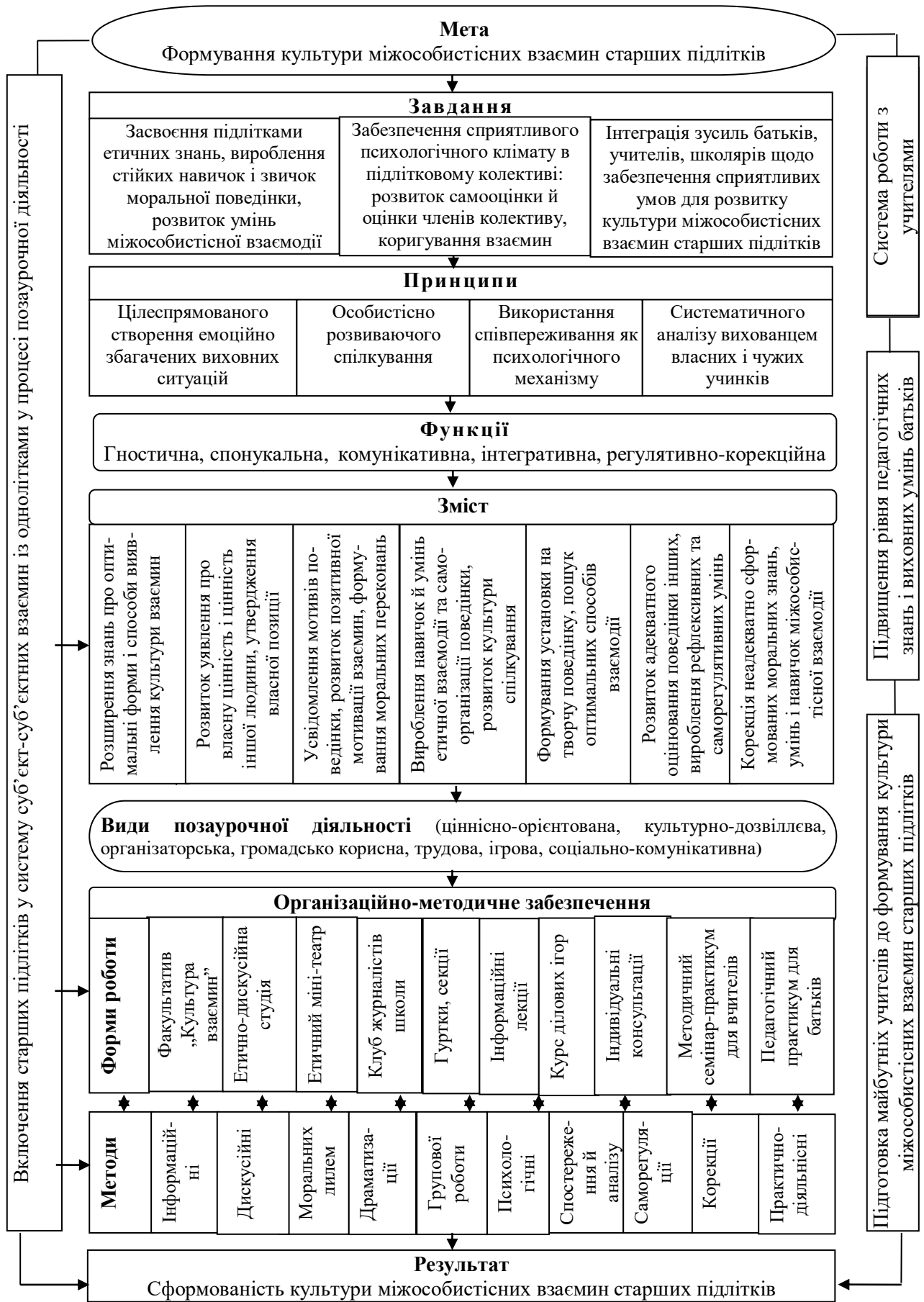


Рис. 2.4. Експериментальна модель формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності

– інтеграція зусиль батьків, учителів, школярів у забезпеченні сприятливих умов для розвитку культури міжособистісних взаємин старших підлітків.

Для розв'язання поставлених завдань ми послуговувалися *принципами* особистісно орієнтованого виховання, обґрунтованими академіком І. Бехом:

– принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій – передбачає забезпечення таких соціальних умов, за яких вихованцем у взаєминах із дорослими засвоюються соціальні норми поведінки;

– принцип особистісно розвиваючого спілкування – вимагає розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини як рівноправного партнера в умовах співпраці й відкидає маніпулятивний підхід до неї;

– принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості – пов'язується із виробленням узагальненого емоційного ставлення до змісту ситуації, події, явища, яке регулює поведінку особистості;

– принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих учинків – допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати результати своїх дій, позитивно позначається на виробленні навичок поведінки, а також на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань [13, с. 169-175].

*Зміст* формування культури міжособистісних взаємин відображає в єдності його загальну мету і завдання й постає „як сукупність дій і взаємовпливів вихователя і вихованця у процесі виховання” [242, с. 56]. До змісту формування культури взаємин старших підлітків віднесемо:

– розширення знань школярів про оптимальні форми і способи виявлення культури у взаєминах із іншими;

– розвиток уявлення підлітків про власну цінність і цінність іншої людини, утвердження власної позиції;

– усвідомлення школярами мотивів поведінки, розвиток у них позитивної мотивації взаємин, формування моральних переконань;

– вироблення у старших підлітків навичок й умінь етичної взаємодії та самоорганізації поведінки; розвиток культури спілкування;

- формування у підлітків установки на творчу поведінку, пошук оптимальних способів взаємодії у кожній конкретній ситуації взаємин;
- розвиток адекватного оцінювання школярами поведінки інших суб'єктів взаємин, вироблення рефлексивних та саморегулятивних умінь;
- корекція у старших підлітків неадекватно сформованих моральних знань, умінь і навичок міжособистісної взаємодії.

Зміст формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків реалізовувався у процесі організації різних видів позаурочної діяльності, зокрема ціннісно-орієнтованої, громадсько-корисної, трудової, ігрової, культурно-дозвіллевої, соціально-комунікативної. При цьому обов'язковим вважалося дотримання ряду умов: спрямованість змісту позаурочної діяльності на реалізацію соціально цінних потреб особистості школяра (задоволення потреби у спілкуванні, у взаємодії, розкриття кожним вихованцем своїх можливостей, здібностей); ціннісно-орієнтований характер позаурочної діяльності (пізнання людських взаємин у їх різноманітті, формування особистісної позиції школяра, розвиток навичок конструктивної взаємодії); спрямованість змісту позаурочної діяльності на розвиток когнітивної, емоційно-мотиваційної, діяльнісно-практичної й регулятивної сфер; розширення сфери позаурочної діяльності старшого підлітка, і, зокрема, спільної діяльності з однолітками, збагачення її предметно-розвивального середовища.

Відповідно до змісту формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків було обрано *форми* позаурочної роботи. Згідно з В. Вороновим, форму позаурочної виховної роботи можна визначити як конкретний спосіб організації відносно вільної діяльності старших підлітків у школі, їх самодіяльності за педагогічно розумного керівництва дорослих [47, с. 22]. Серед форм, які виявилися найбільш доцільними для організації виховної роботи зі школярами, – факультативний курс „Культура взаємин”, етично-дискусійна студія „Я так думаю...”, етичний міні-театр, Клуб журналістів школи, інформаційні лекції, ділові ігри.

Зі змістом формування культури міжособистісних взаємин органічно пов'язані й *методи*. Методи формування культури міжособистісних взаємин ми означаємо як способи взаємопов'язаної діяльності педагога й учнів з метою вироблення в останніх стійких звичок і навичок моральної поведінки, розвиток умінь конструктивної взаємодії у взаєминах із однолітками і дорослими. Оскільки культура міжособистісних взаємин старших підлітків формується у реальних взаєминах, які вимагають від них морального вибору, прийняття певного рішення, здійснення вчинку, то застосування визначених методів виховання тісно пов'язувалося із повсякденним життям. Базовими при впровадженні експериментальної моделі стали такі методи: інформаційні, дискусійні, драматизації, моральних дилем, спостереження й аналізу, психологічні, саморегуляції, групової роботи, практично-діяльнісні.

Усі структурні компоненти експериментальної моделі пов'язані між собою стійкою взаємодією щодо забезпечення її функцій, серед яких виділимо гностичну, спонукальну, комунікативну, інтегративну і регулятивно-корекційну.

*Гностична* функція спрямована на забезпечення усвідомленого засвоєння моральних знань, перетворення їх у особистісні надбання, формування вмій і навичок культури взаємин, а також на усвідомлення і вивчення своїх індивідуально-психологічних характеристик, досвіду, рівня сформованості культури взаємин.

*Спонукальна* функція передбачає самостійне, свідоме, на основі переконань, здійснення морального вибору в міжособистісних взаєминах. *Комунікативна* функція сприяє міжособистісній взаємодії старших підлітків, установленню між ними позитивних контактів, розвитку їх комунікативних навичок.

*Інтегративна* функція забезпечує єднання суб'єктів взаємин шляхом оволодіння ними нормами, зразками поведінки, в основі яких лежить усвідомлення необхідності враховувати думки, інтереси, настрої, почуття інших людей. Інтегративна функція спрямована на зняття суперечностей і конфліктів у міжособистісних взаєминах, пошук ефективного їх розв'язання.

Зміст *регулятивно-корекційної* функції – регуляція і корекція поведінки суб'єктів взаємин відповідно до схвалюваних у суспільстві моральних норм, розвиток у них навичок і умінь контролю й саморегулювання власної діяльності й поведінки, передбачення результатів власних дій.

*Результатом* даної роботи стало поступове зростання у старших підлітків рівня знань, розвиток соціально цінних мотивів, формування саморегулятивних навичок, сталих способів вираження свого ставлення до інших, вироблення оптимальних способів взаємодії між школярами.

Особливістю позаурочної діяльності, як відомо, є добровільність участі старших підлітків у ній, розвиток ініціативності й самодіяльності, врахування бажань дітей і їх пропозицій. Тому підліткам надавалася свобода у виборі форм і способів вияву власної активності у життєдіяльності класного колективу. Разом із тим, вони брали участь у спеціально організованих нами заходах; при цьому особливого значення надавалося мотивуванню школярів до визначених видів діяльності, внаслідок якого, як відомо, відбувається усвідомлення школярами значимості діяльності, її конкретного змісту, а також здійснюється адекватна оцінка своїх можливостей, усвідомлення власного внеску в цю діяльність.

Так *ціннісно-орієнтована діяльність* старших підлітків здійснювалася у процесі організації усіх видів діяльності школярів і полягала в осмисленні ними етичних понять, цінності людських взаємин, значення моральної поведінки у повсякденному спілкуванні. З цією метою було проведено години спілкування, класні години за наступною тематикою: „Думки про совість і доброзичливість”, „Умій відчувати поруч із собою людину”, „Раз добром нагріте серце вік не прохолоне...”, „Ти живеш у середовищі інших людей: твоє право й обов'язок”, „Про мову, зовнішність і загальну культуру людини”.

*Культурно-дозвілєва* діяльність розглядалася нами як сфера самовираження і самореалізації школярів, виявлення і розвитку їхніх обдарувань, нахилів, потенційних можливостей. Ми намагалися надати такій діяльності значимості: покладання відповідальності за підготовку і проведення певного загальношкільного заходу, організація дозвілля молодших школярів, донесення

етичної ідеї до глядачів тощо. Так, зокрема, було проведено фестивалі дитячої творчості „Кришталевий черевичок”, „Полум'яною мовою танцю”, „Шкільний зорепад”, ток-шоу „Найбільш відомий у нашому класі”; творчі дебюти „молодого поета”, „молодого художника”, „майстра” тощо; фестиваль яскравих особистостей; вечір відпочинку „Іронія долі, або я ще малий...”, свято „Класна сімейка”, спортивні змагання із учнями своєї та інших шкіл тощо.

Участь старших підлітків у названих видах діяльності включала обов'язкову підготовчу роботу, зміст якої полягав у обговоренні, ретельному плануванні діяльності, у визначенні завдань, розподілі ролей із урахуванням здібностей дітей, їх побажань і з обов'язковим включенням у діяльність усіх школярів. Ми визначали, який сенс має обрана діяльність і яку користь вона може принести підліткам. Результати участі підлітків у спільних справах також обговорювалися, при цьому якщо справа принесла успіх, з'ясовувалося, який успіх, чим він зумовлений, яка частка кожного у колективній перемозі. У випадку не досить позитивного результату справи (програли в КВК, зайняли непризове місце в конкурсі тощо) перед підлітками розкривалися позитивні сторони діяльності: наприклад, доклали спільних зусиль, провели разом час, спробували свої сили, переживали за успіх спільної справи та інше.

Вагомим чинником формування позитивного ставлення школярів до інших є такі справи, які в реальному житті спонукають їх до виявлення уваги, турботи, певного покровительства, прихильності, й, разом із тим, створюють можливість для застосування ними набутих знань і умінь у практичній діяльності, задоволення потреби в *організаторській* діяльності. Сферу реалізації названих умов ми вбачали в *організації роботи старших підлітків із молодшими школярами*: організацію дозвілля (створення вистав етичного змісту: „Лісова розмова”, „У книжковій лікарні”, підготовку і проведення ігор: „Лицарський турнір”, „Бал ввічливих”), проведення виховних годин („Повсякдення: іспит на чемність”, „Що слід знати про культуру мовлення”), інформаційних міні-лекцій („Що таке культура поведінки”, „Кого називають справжнім лицарем”), колективних справ („День добрих учинків”) тощо.



Підготовка і проведення кожної справи обговорювалася підлітками у класі, з'ясовувався характер справи (інформаційного характеру, колективна справа), визначалися завдання, обговорювалися форми роботи з молодшими школярами. Якщо того потребувало проведення справи, підлітки вивчали інтереси молодших школярів (із допомогою бесід, анкетування), їхні обдарування та здібності, а потім розподіляли ролі таким чином, щоб кожного молодшого школяра включити у діяльність. Такий підхід до організації справи сприяв формуванню у старших підлітків організаторських, комунікативних навичок, навичок аналізу і планування, здатності бачити й урахувати в організації діяльності мікроклімат колективу молодших школярів, сприяти створенню доброзичливих взаємин.

Іншою сферою оптимізації взаємин старших підлітків, розвитку в них позитивного сприйняття ровесників вважалася *громадсько-корисна і трудова діяльність*, у процесі здійснення якої увага учнів акцентувалася на цінності спільних зусиль, результаті діяльності. Така діяльність впливає на духовний світ вихованців, змушує їх узгоджувати власні інтереси з інтересами колективу, розвиває почуття товарищескості, взаємопідтримки. Завдяки їй створюються реальні передумови для успішного виховання навичок взаємодії, співпраці.

Громадсько-корисна та трудова діяльність старших підлітків реалізовувалася через посередництво різних акцій, проектів, зокрема таких, як: „Лісове джерело”, „Посади дерево у шкільному саду”, „Затишок на шкільному подвір'ї”, „Чистий стадіон”, „Турбота”, „Прикраси школу”, „Подарунок для молодшого школяра” тощо. У процесі організації такої діяльності ми додержувалися наступних педагогічних прийомів: залучення вихованців до пошуку об'єктів діяльності, колективне планування діяльності, визначення способів досягнення мети, включення у виконання завдань усіх учнів.

У рамках виховання культури міжособистісних взаємин старших підлітків великого значення надавалося *ігровій діяльності*. Зокрема було проведено курс *ділових ігор* етичного спрямування, які за змістом передбачали відтворення реальності через ігрові моделі життєвих ситуацій, а також виявлення емоційно-морального ставлення старшого підлітка до подій і до самого себе.

Підкреслюючи значимість ігрової діяльності в оволодінні підлітками досвідом поведінки, А. Фоміна зазначає, що в грі „у дітей формуються здібності спілкування з людьми” [268, с. 32]. Під час проведення ігор зі старшими підлітками ми орієнтувалися на виділені вченою принципи ігрової практики [268, с. 32]: принцип адекватності гри системі соціальних відносин у суспільстві; орієнтація на гуманістичний характер гри; співвіднесення у грі управління і самоуправління; принцип рефлексивної післядії.

Використовуючи ігри у роботі зі старшими підлітками, ми ставили за мету надання учасникам гри інформації, яка стосується людських взаємин, аналіз і осмислення поставлених завдань, залучення до пошуку оптимальних стратегій розв’язання проблемної ситуації, навчання способам взаємодії. Так зі старшими підлітками було проведено: учнівську нараду „Взаємини у класі: за і проти”, семінар „Поведінка у взаєминах із іншими – дзеркало людської культури”, симпозіум „Імідж сучасної людини”, розмову за „круглим столом” „Ти-Я-Ми: компроміс”, прес-діалоги („Зустріч із Чоловіком”, „Жінка на всі „сто” тощо).

Проведені ігри надавали можливість діагностувати стан підлітків, навчати їх творчій взаємодії, вчити розробляти і будувати концепції взаємин, адаптуватися до різних обставин, уживатися в рольові позиції; аналізувати і знаходити вихід із проблемних ситуацій; набувати навичок взаємодії з групою і в групі, а це, в свою чергу, розвиває почуття спільності, єдності, відповідальності, формує навички етичної взаємодії.

*Соціально-комунікативна* діяльність школярів здійснювалася у процесі організації усіх видів взаємодії школярів і, зокрема, у сфері вільного спілкування. Зі старшими підлітками були організовані спільні походи, прогулянки, екскурсії, класні свята, вечори імпровізованого спілкування (кафе „Хорошого настрою”, „Я слово добре мовлю про ...”).

Вважалося, що участь старших підлітків у спільній із однолітками діяльності буде результативною, якщо враховуватимуться роль і місце кожного школяра у системі міжособистісних взаємин класу, особливості ставлення до нього однолітків, особистісний досвід дитини, уміння взаємодії, надаватиметься

допомога у подоланні дискомфорتنних станів, зумовлених особистісними якостями або ж викликаних ставленням до нього однолітків. На цій основі ми виділили ряд умов, які, на наш погляд, сприяли успішній результативній діяльності: прийняття індивідуальності дитини; обов'язкове включення кожного підлітка у діяльність; визначення для кожного вихованця того виду діяльності, який сприяє його самоствердженню, зміцнює віру у власні сили; створення для кожного учасника діяльності ситуації успіху.

Основою, на якій базувалися різні позаурочні форми роботи, утворюючи струнку систему оптимізації міжособистісних взаємин старших підлітків, стали заняття факультативного курсу „Культура взаємин” (див. додаток П). Завданнями курсу передбачалося ознайомлення старших підлітків із основами культури взаємин; формування їхніх переконань, соціально-цінних мотивів; поглиблення їхньої здатності до самоаналізу й аналізу особистості іншої людини; оволодіння навичками саморегуляції емоцій і самоконтролю своєї поведінки; виховання особистісних якостей; розвиток навичок ефективного спілкування.

Загальними організаційними основами проведення занять факультативу було визначено: забезпечення високої мотивації навчання учнів; нестандартність проведення занять; проблемність викладу змісту курсу; поєднання змісту занять із життям; особистісно орієнтований підхід; створення для кожного школяра атмосфери психологічного комфорту й розкнутості, ситуації успіху; включення всіх підлітків у творчий процес заняття, спонукання їх до самостійних пошуків нестандартних способів розв'язання проблем взаємин; збільшення кількості контактів тих школярів, міжособистісні взаємини яких не є позитивними.

Структура занять факультативу включала такі компоненти: з'ясування суті проблеми (мозковий штурм, вправи евристичного характеру); інформування (теоретичні відомості); самодослідження (вивчення своїх властивостей, особливостей поведінки за допомогою тестів, методик, самохарактеристик, вправ-міркувань, вправ аналітичного характеру); творча діяльність (складання правил, карт, вироблення кодексів, моделей поведінки); комунікативна діяльність (рольові, ділові ігри, групова взаємодія, спілкування); підсумок (оцінна і

рефлексивна діяльність). Підбір видів діяльності до кожного заняття здійснювався таким чином, щоб забезпечувалися виховні впливи на когнітивну, емоційно-мотиваційну, поведінкову та регулятивну сфери.

Так, зокрема, до змісту занять факультативного курсу було включено такий вид роботи, як *розв'язування ситуацій на основі життєвого досвіду* старших підлітків. Даний вид роботи передбачав моделювання проблемних ситуацій, спостереження за взаєминами інших, аналіз ситуацій власних взаємин із іншими (вправи „Журналістське розслідування”, „Прихована камера”, „Мій успіх” тощо). У процесі моделювання і розв'язання життєвих ситуацій старші підлітки усвідомлювали зміст моральних правил, норм взаємин, давали оцінку поведінці, вчинкам власним чи іншої людини, навчалися знаходити оптимальні шляхи розв'язання. Висловлювання учнів дозволяли з'ясувати рівень моральної освіченості школярів, розуміння ними певних моральних понять, уміння аналізувати і давати оцінку певним подіям.

Моральна самозміна суб'єкта відбувається за умови його внутрішньої активності. Тому особливого значення в арсеналі засобів виховання культури взаємин надавалося особистим життєвим враженням старших підлітків, які виникають у їхніх повсякденних взаєминах. З цією метою у зміст занять факультативного курсу було запроваджено вправу „Нариси мого життя”. Старшим підліткам пропонувалося протягом кожного тижня здійснювати аналіз своїх взаємин із батьками, учителями, однокласниками і визначені успіхи чи невдачі у ситуаціях міжособистісної взаємодії коротко й анонімно фіксувати на невеликих аркушах паперу, які згодом потрапляли до спеціально створених для цього „Скриньки невдач” чи „Скриньки успіхів”. Ці ситуації аналізувалися й обговорювалися на заняттях факультативного курсу, що створювало можливість одночасного вивчення і розв'язання проблем, які виникають у взаєминах старших підлітків, а також вироблення стратегії уникнення в подальшому неприємної ситуації.

Обговорення проходило орієнтовно за такою схемою: 1) визначення підлітками проблеми (проблема нерозуміння батьків і дітей; проблема

зрадництва, проблема недотримання слова, проблема ставлення однокласників до дружби з дівчиною (хлопцем) тощо); 2) характеристика дій суб'єктів взаємин, 3) пошук шляхів уникнення проблемної ситуації.

Під час аналізу ситуацій дії педагога скеровувалися на активізацію емоційно-почуттєвої сфери школярів із метою викликати у них переживання. Для цього старшим підліткам пропонувалося поставити себе на місце іншої людини, відчувати її становище, знайти аргументи на користь того, хто припустився етичної помилки. Реалізації цього завдання слугувала низка питань: „Що мене образило? Які дії? Які слова?“, „Як я реагував?“, „Чому це сталося?“, „Що стояло за тією чи іншою моєю дією?“, „Що я відчував?“, „Що відчувала інша людина?“, „Чи можна було уникнути неприємної ситуації? За яких умов?“ Розв'язання таких ситуацій сприяло також активізації рефлексивних дій підлітків, навчало їх здатності бачити ситуацію і свою поведінку в ній іззовні.

Під час аналізу ситуацій увага підлітків акцентувалася на тому, за яких умов подія відбувалася, якою була поведінка обох суб'єктів взаємин, які якості, на їх думку, допомогли успішно розв'язати дану ситуацію. Описані старшими підлітками ситуації давали інформацію про проблеми, які їх тривожать, й допомагали скеровувати у певному напрямку тематику занять. Мета цих завдань полягала також і у тому, аби привчити школярів до постійного контролю й етичної оцінки власних дій, регулювання своєї поведінки у взаєминах із оточуючими.

Збагаченню когнітивної сфери старших підлітків і розвитку в них аналітичних умінь підпорядковувався й такий вид роботи, як *вправи-розмірковування*. Зміст цієї роботи передбачав аналіз підлітками запропонованого етичного поняття і співвіднесення його із особистою життєвою ситуацією. Наведемо кілька прикладів таких завдань: 1. Коли йдеться про взаєморозуміння, я бачу... Мені дуже хотілося б... 2. Коли говорять про співчуття, у мене виникають... 3. Гнів – це... Щодо мене, то... Ці вправи допомагали кращому осмисленню учнями етичних понять, оскільки, як стверджує С. Карпенчук, „моральна сутність явищ по-справжньому відкривається школярам лише тоді, коли вони зуміють

подолати труднощі самостійного аналізу і розв'язання моральних проблем. Це є важливою умовою закріплення знань і перетворення переконань у вчинки суспільної поведінки” [109, с. 199].

Крім того, на заняттях курсу було використано також систему спеціальних *вправ на самоаналіз, самоусвідомлення* старшими підлітками своєї особистості; застосовано *вправи-з'ясування проблеми*: мозковий штурм, асоціації; включено школярів до *творчої діяльності* з вироблення кодексів, декларацій, складання різного роду карт, правил тощо. Активні методи групової роботи навчали вмінню відчувати і розуміти інших, визнавати їх право на унікальність, неповторність; сприяли розвитку навичок міжособистісної взаємодії, кооперації, співпраці з однолітками, виробленню позитивного ставлення до суб'єктів взаємин.

Результати констатувального зрізу засвідчили, що старшим підліткам бракує вмінь і навичок саморегуляції емоцій, міміки обличчя, тому до проведення занять факультативного курсу було включено такий вид роботи, як *розігрування етюдів*, функціональне навантаження якого полягало у виробленні в учнів вмінь саморегуляції емоційно-почуттєвої сфери. Зокрема, старшим підліткам пропонувалося розіграти реальні життєві ситуації, які передбачали взаємодію двох суб'єктів. Приклади таких завдань: „Перебори заздрість” (Пригадати людину, до якої відчуваєш почуття заздрості. Завдання – ввічливо її привітати); „Зустріч із неприємною людиною” (Описати людину, яка викликає неприязнь. Звернутися до неї з проханням); „Гнів”, „Розмова з розгніваним батьком” тощо.

Обов'язковою умовою розігрування таких етюдів уважалася участь кожного підлітка в ролі одного й іншого суб'єкта взаємин. Це створювало можливості для оцінки підлітками власних почуттів у обох ситуаціях, аналізу позитивних і негативних моментів такого контакту. Метою даного виду роботи вважалася відпрацювання у школярів навичок коректної поведінки у реальних ситуаціях взаємодії.

Завданнями факультативу передбачалося озброєння старших підлітків навичками культури взаємин і сприяння покращенню міжособистісної взаємодії у підлітковому колективі. Тому в курсі занять факультативу увага підлітків

зверталася на технології ефективної взаємодії, шляхи виправлення порушень, які виникають у міжособистісних взаєминах, розгляд психологічних аспектів гендерної взаємодії. Старші підлітки знайомилися з прийомами вольової самокорекції – самонавіюванням, самопрограмуванням, покращенням настрою й іншими корисними способами емоційно-моральної саморегуляції.

Зміст занять факультативного курсу обов'язково пов'язувався із взаємодією старших підлітків із батьками й учителями. Так, зокрема, під час вивчення теми „Взаємини в сім'ї. Шляхи взаєморозуміння” було влаштовано зустріч учнів із батьками за круглим столом „Хочу сказати тобі”, семінар „Ідеальні взаємини: міф чи реальність”. На цих заняттях школярі й батьки обговорювали карту цінностей взаємин у сім'ї, складену дітьми на попередніх заняттях, визначали шляхи покращення взаємин у сім'ї між поколіннями, дискутували, виконували вправи „Я визнаю помилку”, „Чи добре ми розуміємо один одного”. Ще одне спільне заняття старших підлітків із батьками проходило у формі родинної світлиці, в якій були представлені сімейні реліквії, фотознімки, витвори батьків і дітей.

Іншим різновидом позаурочної роботи з підлітками, яка здійснювалася з метою розширення етичних знань школярів, стали *інформаційні лекції*. Такі лекції проводилися щопонеділка (або іншого дня, якщо цього вимагала тематика лекції) протягом 15-20 хвилин під час великої перерви. До змісту інформаційних лекцій було включено наступні теми: „Моральні заповіді Івана Огієнка – орієнтир повсякденної поведінки”, „Мовлення людини – показник її культури”, „Правила, які полегшують людське спілкування”, „Невербальне мовлення й взаєморозуміння” тощо. Проведення лекцій ретельно планувалося і готувалося. До них залучалися члени шкільного клубу журналістів, які проводили різного роду опитування серед учнів школи: „Як ти оцінюєш взаємини між учнями школи?”, „Яким ти бачиш ідеал чоловіка (жінки) у взаєминах?”, „Який життєвий принцип ти вважаєш дієвим?” тощо.

Засвоєнню старшими підлітками соціальних цінностей підпорядковувалася така форма позаурочної діяльності як *етичний міні-театр*. Важливе значення *етичного театру* полягає в тому, що він допомагає дітям набутти соціального

досвіду взаємодії, є сферою самоствердження і самовираження, у ньому закладені можливості для розвитку емпатії та оцінних умінь. На думку О. Толченова, потужний виховний ефект театралізованих вистав, ігор зумовлений тим, що дитина у процесі співпереживання позитивним персонажам самотійно обирає зразок для наслідування, приходять до якогось висновку, обирає орієнтири власної поведінки. „Сила впливу на особистість цих, самотійно добутих, пережитих цінностей настільки велика, що нерідко проявляється у її реальному житті й діяльності” [258, с. 30].

Підбираючи репертуар для театралізованих дій, ми намагалися поєднати вигаданий зміст театрального життя із реальним, повнокровним життям, у якому існують старші підлітки. Тому матеріалом для інсценізації та аналізу поряд із байками Л. Глібова, гуморесками П. Глазового слугували створені учнями власні тексти, в основу яких покладалися життєві ситуації. Крім того, на заняттях етичного міні-театру підлітками інсценізовано цілу серію „Характерів у діалогах”, які були складені з уривків класичних драматичних творів, у яких відтворено взаємини людей. Зокрема було використано сюжети творів О. Пушкіна, Л. Українки, І. Нечуя-Левицького, М. Старицького. Використаний матеріал дозволяв відтворювати тактики людської поведінки у взаєминах на прикладах реальних героїв чи за допомогою алегоричних сюжетів.

Специфіка старшого підліткового віку вимагає створення умов для особистісного самовираження школярів. Тому в експериментальній роботі особлива увага надавалася методам дискусійного характеру, щоб створити умови для виявлення і формування старшими підлітками власної етичної позиції, переконань, спонукати до захисту своїх думок, дати можливість задовольнити потребу в дискутуванні. Розв’язанню даного завдання сприяла створена нами *етично-дискусійна студія „Я так думаю...”*.

Функціональне навантаження цієї форми позаурочної роботи полягало в організації дискусій, диспутів, діалогів, завданнями яких були: формування знань із питань соціального життя, в якому переплітаються людські взаємини; розвиток умінь здійснювати аналіз особистих проблем, пошук шляхів їх розв’язання;



пізнання і глибоке розуміння своїх однолітків, пробудження бажання і формування здатності до співпраці з ними. Серед тем, які обговорювалися з підлітками: „Чому люди обманюють одне одного?“, „Хлопець і дівчина: конфлікт чи взаєморозуміння“, „Що таке людська порядність?“, „Сучасне розуміння галантності“, „Шляхетність людини. У чому вона проявляється?“ „Конфлікт – це народження істини чи загострення взаємин?“ тощо.

Методика проведення занять була наступною: до теми заняття розроблялися запитання часткового характеру, які стосувалися змісту обговорюваної проблеми і передбачали звернення до життєвих прикладів. Учителем формулювалося запитання, а учням пропонувалося відповісти на нього, висловивши власний погляд. Приклади питань до теми „Чому люди обманюють одне одного?": Чи потрібен обман у взаєминах людей? Коли з позицій моралі обман є виправданим?

До теми „Хлопець і дівчина: конфлікт чи взаєморозуміння” було поставлено наступні запитання: Що викликає симпатії у поведінці юнака чи дівчини? Чому виникають непорозуміння? Якою має бути поведінка дівчини? Якби ти була хлопцем, яких дій уникала б у своїй поведінці? Запитання такого характеру дозволяли з'ясувати, які цінності сповідують школярі, як оцінюють конкретні людські дії, вчинки, стилі поведінки тощо.

Основними методичними умовами проведення занять ми визначили: вміння вчителя викликати активність школярів шляхом постановки проблемних питань; зацікавленість кожною думкою; право підлітка на висловлювання, на відстоювання власної позиції; відсутність повчань і категоричних висновків із боку вчителя; відповідність змісту розглядуваних етичних питань життєвим реаліям.

У процесі експериментальної роботи передбачалося, що розвиток критично-оцінних умінь старших підлітків, їх здатність бачити суперечності у міжособистісних взаєминах, вироблення етично-оцінних еталонів взаємин і формування прагнення до реалізації моральних дій і вчинків у власній поведінці здійснюватиметься за умови включення школярів у вивчення реальних взаємин

інших людей. Цією метою ми послуговувалися при створенні програми діяльності *Клубу журналістів школи*.

Робота клубу передбачала напрямки роботи: навчальні заняття, виконання дослідницьких завдань, післядія – аналіз, оцінка, висновки, результат роботи. Тематика навчальних занять була наступною: „Як і де знаходити новини”, „Як писати замітки”, „Як готувати анкети, опитувальники і проводити опитування”, „Створення програми спостережень за поведінкою учнів”, „Вимоги до проведення інтерв'ю” тощо.

Методика організації дослідницької діяльності членів клубу журналістів передбачала дотримання наступних вимог: визначення завдань і способів їх реалізації, виконання дослідницьких завдань (анкетування, спостереження, інтерв'ю, розслідування); обробка результатів, їх колективний аналіз; обговорення і прийняття рішення щодо представлення інформації (випуск шкільної газети „Однокласник”, створення спецвипусків („Як ми спілкуємося”, „Про модний одяг і шкіру забитого мамонта”, „Ціннісні орієнтири сучасної молоді”), проведення інформаційної лінійки, включення інформації до загальношкільних диспутів, засідань „круглого столу”).

До видів роботи старших підлітків у рамках діяльності Клубу журналістів школи було включено: журналістське розслідування „Що означає бути сучасним”, інтерв'ю, відвідування класних годин, шкільних свят, візити до інших шкіл, підготовка і проведення циклу радіопередач на місцевому радіомовленні „Я – молодий”, добродійний марафон „Повір у себе”, анкетування, проведення соціологічних досліджень, організація засідань „круглого столу” („Мистецтво спілкування”, „Чарівне люстерко”), диспутів („Юнак і дівчина: союз, конфлікт, компроміс”), прес-конференцій із учителями, учнями, цікавими людьми тощо.

Результативною формою роботи виявилися включені спостереження старших підлітків за поведінкою учнів під час перерв, стилем їх спілкування, невербальними проявами поведінки. Підліткам експериментальних класів було запропоновано включитися в організацію і проведення за спеціальною програмою конкурсу „Клас року”. Основними критеріями виявлення переможців конкурсу

було визначено: рівень активності учнів у позаурочній діяльності; масовість – ступінь включення у спільну діяльність усіх членів колективу; ініціативність; згуртованість; рівень культури взаємин (якість міжособистісних взаємин у класі та взаємин із членами загальношкільного колективу – ставлення до інших, відсутність конфліктних ситуацій). Така робота сприяла виробленню у підлітків критичної оцінки поведінки інших, аналізу власних дій, самоорганізації своєї поведінки, глибшому усвідомленню моральних норм взаємин, а також давала практичний життєвий матеріал для проведення диспутів, класних годин.

До того ж, ми вивчали інтереси підлітків, ступінь їх включення у гурткову роботу, роботу секцій, клубів і використовували зміст діяльності названих форм позаурочної роботи у вихованні школярів.

Діагностичне вивчення міжособистісних взаємин старших підлітків на констатувальному етапі експерименту вказало на наявність у підліткових колективах учнів, у яких обмежене або відсутнє коло спілкування. Тому в процесі експериментальної роботи з'ясовувалися причини ізоляваності школярів, проектувалися й реалізовувалися форми впливу, що мали на меті коригування властивостей характеру дитини, які викликали в однокласників негативне ставлення, і допомагали розкривати й реалізовувати вміння, здібності цього школяра задля формування позитивного сприйняття його однолітками.

Із метою подолання труднощів безпосереднього спілкування з однолітками, зумовлених сором'язливістю, невпевненістю, надмірною скутістю школяра, використовувався також метод індивідуального рольового тренінгу – імаготерапія. Підліткам, у яких спостерігалися названі проблеми, пропонувалося уявити людину – реального чи вигаданого героя – з такими якостями, яких їм бракує у взаєминах із іншими. У результаті тренувань підліткам вдавалося краще уявити себе в новій ролі й закріпити досвід бажаної поведінки.

Корекція поведінки старших підлітків відбувалася також на основі співвіднесення власного вчинку чи дій іншої людини із загальноприйнятими нормами, шляхом аналізу наслідків учинку, уточнення мети діяльності, застосування ситуацій морально-етичних контрастів. Попри те створювалися

ситуації взаємодії старших підлітків із тими, до кого вони відчувають недовіру, неприязнь. Однак спочатку здійснювалася робота у напрямку підвищення статусу дитини, створення для неї ситуації успіху, зростання її цінності в очах однокласників (виявлення здібностей і презентація результатів творчої діяльності, надання різних завдань, доручень).

У процесі реалізації експериментально-дослідної програми проводилися проміжні зрізи, за результатами яких отримувана інформація щодо ефективності роботи зі старшими підлітками допомагала виявляти проблеми взаємин і відповідно обирати форми і методи роботи для їх коригування.

Важлива роль в організації системи позаурочної виховної діяльності належить класному керівникові, який, як стверджує О. Киричук, „будучи одним із суб'єктів виховного впливу на школярів, разом з тим є організатором педагогічної взаємодії їх із природним, предметним та соціальним середовищем” [113, с. 36]. Класний керівник вивчає рівень активності учня у процесі діяльності, статус у системі взаємин класу, емоційне благополуччя в групі, встановлює референтні групи, вивчає ціннісні орієнтації, динаміку змін у процесі виховних впливів, організовує діяльність, здійснює регулювання і корекцію міжособистісних взаємин.

Визначення рівня готовності педагогів до здійснення виховної діяльності з підлітками засвідчило недостатнє володіння ними практичними методиками оптимізації взаємин у підлітковому колективі (див. параграф 2.2). Саме тому в процесі нашої експериментальної роботи ми ставили завдання організувати спеціальне навчання педагогів. Експериментальна робота з учителями передбачала здійснення наступних завдань: усвідомлення педагогами необхідності реалізації особистісно орієнтованого підходу у виховному процесі, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини вчителя і старшого підлітка; наповнення теоретичного й технологічного потенціалу вчителя науковими уявленнями про сутність культури міжособистісних взаємин; розширення кола знань про форми, методи, способи вивчення і розвитку культури міжособистісних взаємин учнів; проектування і здійснення виховної діяльності з урахуванням

інтересів, можливостей школярів, розвитку їх активності; гармонізація родинно-шкільного виховання учнів.

Навчання педагогів передбачало упровадження в систему роботи загальноосвітніх закладів методичного семінару-практикуму „Оптимізація міжособистісних взаємин у підлітковому колективі” й апробації спецкурсу для майбутніх педагогів і учителів-практиків, які здобували освіту в процесі заочного навчання, „Підготовка майбутніх учителів до формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків”.

Зокрема заняття семінару-практикуму „Оптимізація міжособистісних взаємин у підлітковому колективі” (додаток Р) передбачали знайомство учителів із методиками вивчення взаємин у підліткових колективах, методами і прийомами роботи, які сприяють розвитку ціннісної сфери особистості, впливу на емоційно-мотиваційну сферу, розвивають навички саморегуляції й самоконтролю поведінки у дітей, сприяють покращенню соціально-психологічного клімату в учнівському колективі.

Поєднання у структурі занять методичного семінару-практикуму лекцій-діалогів і таких видів роботи, як розв’язування педагогічних задач, дискусії, обмін досвідом, обговорення результатів методик, які застосовувалися у підліткових групах, поради, рекомендації відповідної літератури тощо забезпечували єдність теоретичної й практичної підготовки вчителів, скеровували їх у сферу педагогічних інновацій, стимулювали самоосвітню діяльність.

Так на занятті „Особливості міжособистісних взаємин старших підлітків” було обговорено проблеми міжособистісних взаємин підлітків, з’ясовано причини недостатнього рівня розвитку в них культури взаємин. Заняттю „Секрети успіху вчителя-вихователя у взаєминах із учнями” передувало опитування вчителів (Які якості повинен проявляти вчитель у взаєминах із дітьми? Які прояви поведінки з боку вчителя, на вашу думку, учні оцінюють негативно?), результати якого обговорювалися під час проведення заняття. До змісту заняття „Позаурочна діяльність як сфера самоствердження підлітків і способи оптимізації їхніх взаємин” було включено завдання проаналізувати виховні можливості спільної діяльності;

розглянути форми, методи, засоби, умови організації позаурочної роботи, які допомагають оптимізувати взаємини у підлітковому колективі.

На заняттях семінару-практикуму використовувалися вправи, які сприяли формуванню у педагогів навичок професійної рефлексії, самоконтролю, продуктивної взаємодії зі старшими підлітками. Серед таких: вправи на аналіз особливостей власної особистості й проявів поведінки у взаєминах із іншими, складання пам'ятки „Поведінка вчителя у взаєминах із старшими підлітками”. Зміст вправи „Розв'яжи ситуацію...” поставив перед учителями завдання спрогнозувати можливі наслідки визначеної ситуації й знайти оптимальні шляхи її уникнення чи оптимізації. Так педагоги отримували картки з висловлюваннями, які потрібно було продовжити й обґрунтувати: „Якщо на підлітка кричати, він...”, „Підліток відчувається комфортно, коли...”, „Підліток, який прагне утвердитися в колективі, ...”, „Якщо підліткові робити зауваження, соромити в присутності інших, це...” тощо.

Виробленню навичок практичного розв'язання ситуацій взаємин у сферах „учитель-підліток”, „підліток-підліток” сприяв метод аналізу конкретних педагогічних ситуацій. На думку Л. Лузіної, „педагогічні ситуації – це поєднання умов, які забезпечують успіх; а сам успіх – результат подібної ситуації” [153, с. 6]. Метод аналізу ситуацій стимулює пошук різних варіантів рішень, сприяє розвитку творчості, нестандартного мислення, формує комунікативні якості, створює можливість прогнозованості майбутніх ситуацій педагогічної діяльності. Тому для розв'язання обиралися ситуації, які дублюють реальні взаємини (додаток С). Учителі відтворювали їх в аудиторних умовах, давали власну оцінку, пропонували шляхи їх вирішення.

Виховання культури взаємин старших підлітків на засадах гендерної рівності передбачало також виховання у вчителів гендерної чутливості. Реалізації цього завдання підпорядковувалося засідання круглого столу „Особливості культури взаємин статей” і участь у організованому членами шкільного клубу журналістів диспуті „Юнак і дівчина: союз, конфлікт, компроміс”. Це сприяло активізації

уваги педагогів до гендерних взаємин у класі й урахуванню ними їх особливостей при організації позаурочних справ.

Проведення індивідуальних консультацій для учителів („Як викликати довіру в підлітка”, „Методи роботи з дитиною із неблагополучної сім’ї”) допомагали вчителям планувати щоденну роботу, вибудовувати стратегію виховних дій, оптимізувати контакти між окремими підлітками.

Гармонізації взаємин учителів і старших підлітків, а відтак – посиленню авторитету вчителя й зміцненню його виховного впливу на підлітків – сприяла спільна діяльність. Цій меті підпорядковувалася трудова діяльність учителів та учнів, організація спільного дозвілля (туристичні змагання, екскурсії, прогулянки), спільні виступи (концертні програми, КВК, спортивні змагання, вистави) тощо.

У зміст роботи дискусійного клубу „Класний керівник” було включено теми, які сприяли розвитку педагогічних знань учителів, озброєнню їх методами роботи з певними категоріями учнів, сприяли спільному пошуку шляхів розв’язання реальних проблем, які виникають у взаєминах старших підлітків, забезпечували вироблення стратегії ефективної поведінки вчителя у взаєминах із вихованцями. Результативними формами позаурочної діяльності виявилися дискусії, при організації яких ми послуговувалися визначеними В. Єремєєвою організаційними умовами їх проведення [86, с. 28-31]. Зокрема було проведено дискусію в стилі ток-шоу „В чому проявляються повага і приниження дитини?”, дебати „Чи має право вчитель на прояв антипатії у ставленні до учня?”, педагогічний консиліум „Як створити для підлітка ситуацію успіху?”

Оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для взаємодії вчителя з батьками учнів і є соціально-психологічним фундаментом їх творчої співпраці у вихованні культури міжособистісних взаємин [241, с. 98]. Тому зміст навчально-виховної роботи з учителями у напрямку роботи із батьками з метою підвищення культури взаємин батьків і підлітків включав інформацію про способи педагогічної комунікації, стилі спілкування, особливості взаємин у сім’ї, опрацювання методик вивчення взаємин дітей і батьків. Пошук

педагогів скеровувався на віднайдення ефективних форм і методів роботи з батьками і дітьми тих сімей, рівень взаємин у яких відхиляється від норми.

Така діяльність сприяла збагаченню уявлень учителя про культуру взаємин підлітків і батьків, особливості виховання у сім'ї; сприяла набуттю вчителями психолого-педагогічних знань щодо роботи з батьками учнів у вихованні культури міжособистісних взаємин; забезпечувала формування відповідних психолого-педагогічних умінь і навичок. Проміжний зріз, проведений у ході навчання, засвідчив позитивне оцінювання вчителями проведених занять.

На формування культури взаємин старших підлітків вагомий вплив здійснюють ряд чинників, пов'язаних із виховними можливостями сім'ї, зокрема: рівень виховної майстерності батьків; характер сімейних взаємин, який включає взаємини між батьками, їхнє ставлення до дитини; сформованість сімейних традицій; домінуючі цінності сім'ї. В. Сухомлинський стверджував, що виховує особистість „сім'я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків” [249, с. 21]. Цей дух і цю культуру, як уважав педагог, творить батьківська мудрість.

Вивчення й аналіз досліджуваної проблеми свідчить, що позитивний вплив на формування культури взаємин старших підлітків мають передовсім взаємини, які ґрунтуються на почутті поваги, шанобливості, любові, чуйності, взаєморозуміння. Гуманність у взаєминах батьків, взаємоповага, взаєморозуміння сприяють відкритості, довірі у взаєминах із дітьми, зміцненню їх дружби, спільному вирішенню питань сімейного життя. Природно, що у нормальній сімейній атмосфері дитина зростає доброзичливою, гуманною, спокійною й оптимістичною. У неї формуються такі цінні соціальні якості, як доброта, взаємоповага, почуття впевненості. Однак у практиці сімейного життя батьки часто недооцінюють впливу морально-психологічних взаємин у сім'ї на формування у дітей культури міжособистісних взаємин.

Тому програма *роботи з батьками*, яка реалізовувалася у процесі проведення формувального експерименту, включала такі напрямки:

– набуття батьками психолого-педагогічних знань про особливості розвитку та виховання учнів старшого підліткового віку;



– формування в батьків усвідомленої мотивації щодо підвищення рівня культури взаємин зі своїми дітьми;

– озброєння батьків методами пізнання власної поведінки й особливостей поведінки дітей у міжособистісних взаєминах; ознайомлення із сучасними виховними технологіями;

– розвиток позитивних взаємин батьків із дітьми шляхом залучення їх до спільної діяльності.

Одним із шляхів реалізації визначених напрямків роботи стало проведення педагогічного практикуму для батьків „Батьки і дитина: гармонізація взаємин”. Під практикумом ми розуміли таку форму організації роботи з батьками, яка сприяє виробленню у батьків знань і педагогічних умінь із виховання культури взаємин дітей; набуттю навичок ефективного розв’язання проблемних ситуацій, які виникають у взаєминах із дітьми; озброєнню їх виховними технологіями.

З’ясування проблем взаємин батьків і підлітків за допомогою анкети „Взаємини в сім’ї” (додаток Т) дозволило наповнити важливими темами зміст занять педагогічного практикуму для батьків (див. додаток У), завдання якого полягали в наступному: дати батькам необхідний мінімум знань й умінь щодо особливостей вікових психічних змін дитини старшого підліткового віку, розуміння їх потреб і мотивів поведінки; озброїти окремими методами самопізнання і вивчення власних дітей; ознайомити із сучасними виховними технологіями, вчити застосовувати їх у практиці сімейного виховання; визначити вихідні орієнтири поведінки у нестандартних сімейних ситуаціях; здійснювати корекцію виховних стереотипів; сприяти налагодженню взаємин між батьками і дітьми.

Основні методи, які використовувалися на заняттях із батьками: лекція, бесіда, дискусія, групова робота, аналіз ситуацій із практики сімейного виховання, самооцінювання, вправи. Для більш глибокого пізнання батьками дітей, а також озброєння їх навичками діагностичного вивчення власних дітей застосовувалися анкети, тести („Чи добре ви уявляєте результати вашого

виховання?”, „Який я батько”), пропонувалися спостереження за поведінкою дітей, виконувалися вправи („Зрозумійте дитину”).

Важливість підліткового періоду визначається становленням нового типу взаємин підлітка з дорослим: підвищені вимоги до себе і до дорослих, опір і протест проти моралізаторства, контролю, влади й опіки дорослого, проти нав'язування ним уявлень про те, що є корисним для підлітка чи шкідливим; прагнення бути незалежним від оцінок і суджень дорослого. Саме тому при організації роботи з батьками їхня увага акцентувалася на умовах, які сприяють попередженню і подоланню конфліктів між дітьми й батьками: ставлення до підлітка як до дорослого, рівного собі; виключення авторитарного стилю у спілкуванні з підлітком; покладання на дитину відповідальності за свої вчинки і надання їй права приймати рішення; прояв поваги, зацікавленості інтересами дитини, виявлення довіри тощо.

Практичний досвід набувався батьками у ході розв'язання життєвих ситуацій, взаємообміну думками, виконання вправ, пошуку шляхів виховання. Організуючи заняття з батьками, ми спиралися на яскраві приклади, факти з питань сімейного виховання. Запропоновані нами завдання включали чітко виражені суперечності, конфлікти, які відбуваються у міжособистісних взаєминах підлітків, батьків і підлітків. Розв'язання таких ситуацій сприяло опануванню батьками прийомами і засобами аналізу виховних дій, узагальнювало знання з теорії й практики родинного виховання, сприяло пошуку альтернативних рішень, спонукало до творчості, вимагало нестандартного мислення.

Реалізація зазначеного вище змісту здійснювалася також шляхом організації й проведення індивідуальних консультацій, батьківських зборів, конференцій із обміну досвідом сімейного виховання, лекцій, диспутів, круглих столів, конкурсів між дітьми і батьками, спільних справ, розв'язування життєвих ситуацій, днів відкритих дверей, родинних вогників, організацією і проведенням „Сімейної світлиці” тощо.

Проведення *індивідуальних консультацій* зумовлювалося різним рівнем освіти батьків, їхніх уявлень про особливості сімейного виховання, а також

індивідуальними характеристиками кожного підлітка. Метою консультування було прагнення дійти спільної згоди з батьками щодо конкретних форм батьківської виховної взаємодії з дітьми. Принципами успішного консультування ми визначили довіру між обома суб'єктами спілкування, зацікавленість, урахування досвіду, компетентність. Важливою умовою ефективності консультування ми вважали також активізацію внутрішньої потреби батьків у розумінні дитини, розвиток бажання налагодити з нею позитивні взаємини.

За результатами анкет, опитувальників, інтерв'ю, які інформували про особливості виховання дитини у сім'ї, було проведено консультації: „Як розумно ставити вимоги до дитини підліткового віку”, „Несприйняття підлітком особистості батька чи матері: причини і наслідки”, „Статус дитини в класі”. Батькам надавалися поради щодо формування адекватної самооцінки у дітей, здійснювалися рекомендації щодо застосування стилів виховання, подолання агресивної поведінки дитини, пропонувалися оптимальні методи виховного впливу.

Консультації ініціювалися як педагогами, так і батьками. Підтримка постійного зв'язку з батьками, вивчення умов життя (відвідування сім'ї, запрошення до розмови) дозволяло глибше проникнути у світ сімейних взаємин, побачити сімейні проблеми, визначити конкретні шляхи їх розв'язання.

Ліквідація психолого-педагогічної неграмотності батьків здійснювалася також шляхом проведення батьківських зборів („Сім'я – школа людських взаємин”, „Батьківська влада. Як нею користуватися?”, „Кодекс вартостей сімейного виховання”, „Роль дотримання сімейної етики у вихованні моральності підлітків”), конференцій із обміну досвідом сімей із практикою успішного сімейного виховання, зустрічей за круглим столом „Підліток і його друзі: відчуття задоволення чи тривоги” тощо.

З метою оптимізації взаємин батьків і підлітків, покращення якості їхніх контактів ми залучали батьків до спільних позаурочних справ із власними дітьми. Це дозволило їм глибше пізнати одне одного, проявляти підтримку в спільній взаємодії, оскільки від цього залежав результат діяльності. Серед таких справ: гра

„Хрестики-нулики”; родинна світлиця „Світ сімейних захоплень”; конкурсна програма „Особливості сімейного відпочинку”; трудові десанти („Прибирання малого світу”, „Шкільний сад”), спільні концерти, інтелектуальні ігри, конкурси, змагання, розважальні програми.

З огляду на виявлені протиріччя і результати визначення стану готовності вчителів до здійснення виховної роботи зі старшими підлітками (див. параграф 2.2) програмою експерименту було передбачено роботу з майбутніми учителями – студентами денної форми навчання, а також зі студентами, які поєднували навчання із педагогічною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах. З цією метою було розроблено й упроваджено в навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка спецкурс „Підготовка майбутніх учителів до формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків” (програму і зміст занять представлено у підготовленому нами посібнику [20]).

Мета *спецкурсу* полягала у підготовці студентів до здійснення виховної діяльності й передбачала озброєння їх знаннями і практичними навичками організації процесу виховання культури взаємин у школярів.

Завдання курсу передбачали: поглиблення, розширення знань про змістову сутність і структурні компоненти культури міжособистісних взаємин, про особливості взаємин у підлітковому колективі й ознайомлення з методами, засобами і формами їх оптимізації; практичне опанування студентами технологіями формування культури взаємин у школярів; виховання особистісних якостей майбутнього педагога, які сприяють ефективній взаємодії вчителя й учнів: постійна увага до особистості дитини, глибоке її розуміння, повага до неї та щирість у вияві своїх почуттів і переживань у процесі спілкування.

Програма названого спецкурсу включала навчальну діяльність студентів (лекції та семінари) і квазіпрофесійну діяльність, яка передбачала відтворення в аудиторних умовах елементів педагогічної праці з формування культури взаємин старших підлітків. Було визначено загальні організаційні умови проведення занять: підготовча робота: попереднє анкетування студентів, виконання студентами запропонованих завдань; утворення творчих робочих груп;

нестандартний підхід до виконання завдань; участь у підготовці й проведенні заняття всіх студентів; підбір завдань, які сприяють виробленню практичних навичок формування культури взаємин школярів; використання різних форм проведення занять; аналіз, оцінка, обговорення, доповнення, внесення пропозицій щодо обговорюваних проблем і проведення занять.

Під час читання лекцій і в результаті самостійної пошукової роботи майбутні вчителі познайомилися з особливостями культури взаємин старших підлітків, методиками вивчення міжособистісних взаємин, шляхами їх корекції; місцем і роллю культури взаємин у повсякденному спілкуванні, отримали знання щодо змістової структури культури взаємин, показників і критеріїв її сформованості.

Відомо, що якісним показником знань є вміння застосовувати їх на практиці. За І. Пальшковою [206], у підготовці педагогів до роботи з дітьми має превалювати практико-орієнтований підхід, переваги якого – в орієнтуванні на кінцевий продукт навчання, тобто на формування і вироблення у студентів практичних навичок застосування різноманітних технологій. Зміст практичного оволодіння різноманітними виховними технологіями полягає „у системному включенні до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер особистості” [146, с. 16]. Серед таких, зокрема, було використано різноманітні ігри, дискусії, творчі завдання, мозковий штурм, імаготерапію, моделювання педагогічних ситуацій. Студенти брали інтерв'ю у вчителів щодо їхніх взаємин із старшими підлітками, здійснювали індивідуальний і порівняльний аналіз результатів опитування; досліджували взаємини старших підлітків, визначали рівень їх етичних знань, мотиви взаємин; аналізували особливості власної особистості, давали оцінку своєї поведінки у ситуаціях взаємодії з іншими; знайомилися із методикою проведення таких форм роботи, як уроки культури, етичні студії, філософські столи, етичний театр; розробляли власні проекти, складали плани етичних занять тощо. Пропоновані форми роботи з учнями практично апробовувалися під час проведення занять у студентській групі.

Важливим елементом проведення занять було встановлення зворотнього зв'язку під час аналізу власних знань і умінь організовувати взаємодію з

вихованцями. У процесі наступного обговорення студенти отримували інформацію для подальшого самовдосконалення. Так студентам було запропоновано уявити себе в ролі вчителя і дати відповіді на запитання: Чи здатен я поставитися до особистості підлітка об'єктивно, без упередження? Чи маю я достатньо знань, умінь, аби побудувати відкриті, довірливі стосунки з моїми вихованцями? Чи впевнений я у тому, що зможу легко завоювати авторитет підлітка, створити позитивні взаємини у підлітковому колективі? Виконання даного завдання сприяло усвідомленню майбутніми вчителями необхідності побудови взаємодовірливих взаємин із вихованцями і визначенню ними рівня власної теоретичної й практичної готовності до здійснення виховної діяльності з підлітками. Окремі висловлювання студентів наведені в додатку Ф.

Змістом занять також було передбачено опрацювання *методик вивчення взаємин* у підлітковому колективі й застосування їх до вивчення взаємин у студентській групі: анкета „Твоя думка про взаємини у класі”, методика „Кола ставлень”, методика „Визначення привабливості для школяра групи однокласників” (на основі індексу групової єдності Сішора), ігрова процедура „Цінності мого життя” та інші.

Окрім того, студентам пропонувалося розробити заняття етичного спрямування для підлітків „Твоя система цінностей”: визначити мету заняття, розробити його структуру – зміст діяльності вчителя й учнів на занятті (бесіда, анкетування, вправи, ігри, творчі завдання тощо); розробити програму етичного міні-театру; спроектувати модель заходу-комплексу для підлітків: „Відкритий мікрофон”, „Ти-Я-Ми: компроміс”, „Криві дзеркала”, „Будемо знайомі” тощо.

З метою аналізу і пошуку шляхів вирішення проблем, які виникають у виховному середовищі загальноосвітньої школи, при проведенні практичних занять зі студентами застосовувався *метод дискусії*, зокрема було проведено „круглий стіл”, дискусію, педагогічну раду, філософський стіл тощо. Наприклад, засідання круглого столу „Що, на вашу думку, заважає дитині спілкуватися?” включало наступні питання для обговорення:

1) презентація проблеми „Підліток і соціум: взаєморозуміння чи конфлікт?” (Розкрити особливості взаємин у підлітковому колективі, вказати причини, які їх зумовлюють, і наслідки, до яких призводять такі взаємини);

2) конфлікти у середовищі старших підлітків і шляхи їх розв’язання (використати матеріали опрацьованої статті, газетних і журнальних публікацій);

3) моделювання конфліктних ситуацій і пошук стилю раціональної поведінки в них як засіб попередження конфліктів.

Проблемам пошуку оптимальних форм практичного формування позитивних взаємин в учнівському колективі було підпорядковане проведення зі студентами педагогічної ради „Спільна діяльність підлітків як чинник формування культури взаємин”, до розгляду якої було включено питання такого характеру:

1) етична й естетична спрямованість клубів, гуртків, секцій, студій, їх виховні можливості;

2) творчі підходи до організації взаємодії вихованців, нові форми роботи;

3) організація КТС як один із способів покращення взаємин в учнівському середовищі.

Визначені завдання розв’язувалися також під час організації зі студентами філософського столу „Проблеми практичного формування культури взаємин старших підлітків”, дискусії „Без світу культури важко уявити собі світ особистості”, розробки і захисту проекту „Культура взаємин – запорука успіху людини”.

Загалом досвід упровадження спецкурсу засвідчує, що результативними є методи групової роботи зі студентами з розв’язання поставлених завдань; застосування методик вивчення і формування взаємин підлітків безпосередньо у студентській групі; дослідження цієї проблеми у процесі практики; мотивація майбутніх учителів на пошук і застосування оптимальних способів взаємодії зі старшими підлітками, розвиток їх пізнавальної активності, самостійності й здатності до творчості. Це, у свою чергу, є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що включення підлітків до різних видів позаурочної діяльності, а також обрані форми і методи роботи з підлітками, батьками й учителями в комплексі слугували розв'язанню завдання розвитку культури міжособистісних взаємин підлітків. Таким чином, у процесі проведення формувального експерименту було перевірено ефективність експериментальної моделі формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, підтверджено її доступність і дієвість.

#### **2.4. Оцінка ефективності організаційно-методичного комплексу забезпечення формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків**

На заключному етапі дослідження було проведено контрольний експеримент, мета якого – здійснення порівняльної оцінки рівнів розвитку культури міжособистісних взаємин старших підлітків у контрольних і експериментальних групах по завершенню формувального експерименту. Контрольний зріз проводився згідно визначених у першому розділі дисертаційного дослідження критеріїв сформованості культури міжособистісних взаємин на основі методик, які використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Отримані результати засвідчили позитивні зміни у характеристиках культури міжособистісних взаємин старших підлітків експериментальних груп, а саме: у когнітивній, в емоційно-мотиваційній і регулятивній сферах, у показниках рівнів сформованості умінь і навичок міжособистісної взаємодії, а, отже, підтвердили ефективність запропонованої нами програми експерименту. Проведення зі старшими підлітками експериментальних груп занять факультативного курсу, організація етично-дискусійної студії, етичного театру, спеціально організованої спільної діяльності у позаурочний час спричинили позитивні зміни у ставленні старших підлітків до однолітків. Для них властивий більш високий рівень прояву стриманості, контролю емоцій у ситуаціях взаємодії, порівняно з підлітками



контрольних груп; вони виявляють емоційну готовність до взаємин із тими, щодо кого проявлялося неприйняття.

Контрольний етап експерименту передбачав виявлення динаміки рівнів сформованості знань старших підлітків про культуру взаємин, характеристик її прояву. Зазначимо, що експериментальна робота (заняття факультативного курсу, проведення інформаційних лекцій, організація дискусій, розігрування етюдів) сприяла зростанню в старших підлітків обсягу і міцності знань, які віддзеркалюють ступінь розуміння ними поняття „культура взаємин”, його основних характеристик, змісту етичної взаємодії. Зміст суджень підлітків ЕГ щодо культури взаємин є змістовнішим порівняно з судженнями школярів КГ: „прояв людиною у спілкуванні з іншими взаємоповаги, розуміння, культури мовлення і поведінки”, „зразкові відносини між двома і більше людьми, за яких виявляється шанобливе ставлення один до одного”, „дотримання у щоденній поведінці культури мовлення і поведінки” тощо. Школярі ЕГ наголошують у своїх відповідях на необхідності врахування емоційних станів іншого, прояву соціальної перцепції. Культура взаємин, на думку респондентів ЕГ, вимагає вміння не виходити за межі пристойного, дотримуватися у розмові такту, виявляти пошану до суб’єкта взаємин.

Хоча у результаті контрольного зрізу 4,8 % відповідей школярів ЕГ віднесено нами до негативно-активного рівня сформованості (див. рис. 2.5), однак позитивним є той факт, що на даному етапі вивчення були відсутні відповіді „не знаю”, „не можу пояснити” (у КГ до негативно-активного рівня сформованості віднесено 23,3 %).

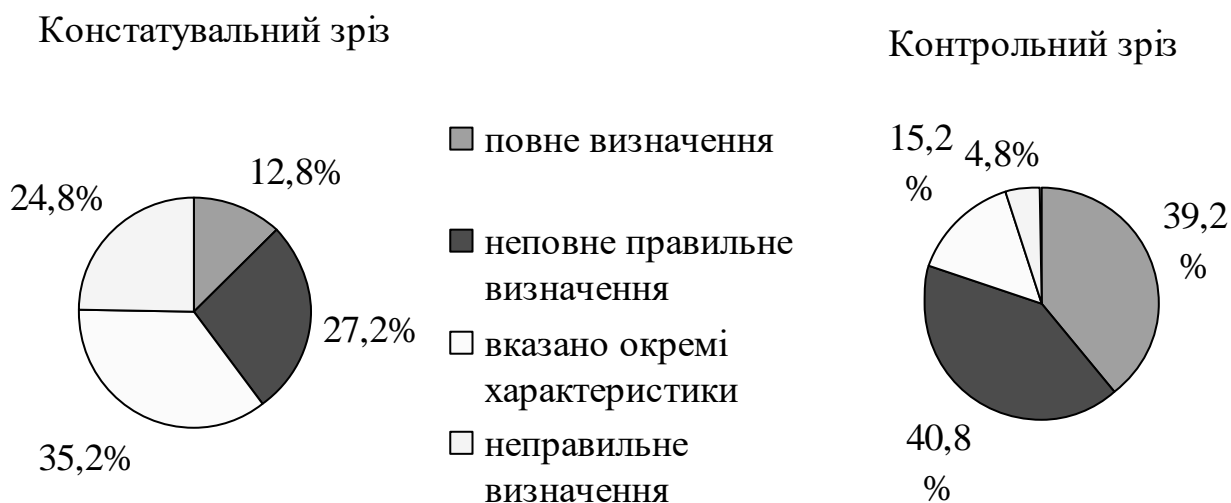


Рис. 2.5. Динаміка розуміння старшими підлітками ЕГ змісту поняття „культура взаємин”

Як свідчать дані контрольного зрізу, в КГ ступінь розуміння старшими підлітками поняття „культура взаємин” істотно не змінився (див. табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Динаміка розуміння старшими підлітками змісту поняття „культура взаємин”**

Етапи експерименту	Групи	Рівень розуміння поняття							
		Правильне повне визначення		Правильне неповне визначення		Указано окремі характеристики		Неправильне визначення	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Констатувальний зріз	ЕГ	16	12,8	34	27,2	44	35,2	31	24,8
	КГ	15	11,6	36	27,9	48	37,2	30	23,3
Контрольний зріз	ЕГ	49	39,2	51	40,8	19	15,2	6	4,8
	КГ	15	11,6	39	30,2	45	34,9	30	23,3

Аналіз відповідей старших підлітків експериментальних і контрольних груп щодо розуміння ними змісту етичних понять дозволяє констатувати зростання

даного показника в результаті спеціальних занять факультативного курсу. За результатами констатувального зрізу найбільші складнощі у школярів виникали при тлумаченні понять „тактовність”, „делікатність”, „шанобливість”. На підсумковому етапі експерименту 56,0 % респондентів називають суттєві характеристики тактовності, вказуючи на дотримання почуття міри у взаєминах (на констатувальному етапі – 4,8 %). Щодо поняття „делікатність” у відповідях підлітків ЕГ не фіксуються відповіді на зразок „точність”, „прояв характеру”, „стильно одягатися”, „мати власну думку”. Натомість респонденти тлумачать його як ввічливе, люб’язне ставлення, обережність щодо почуттів іншої людини.

У КГ нами відмічено теж деякі зміни. Зокрема щодо поняття „тактовність” не було зафіксовано жодної повної відповіді, на підсумковому етапі – таких 10,8 %. Не дають визначення даному поняттю близько 45,0 % респондентів КГ (на констатувальному етапі – 55,6 %). Більш змістовними є тлумачення понять „шанобливість”, „делікатність”. Однак, незважаючи на певні позитивні зрушення у рівні знань школярів КГ, стверджуватимемо, що вони є незначними порівняно з ЕГ, школярі яких не вживають відповіді на зразок „не знаю”, „не розумію”; суттєво зменшилася кількість респондентів ЕГ, які неправильно тлумачать названі поняття.

На наступному етапі експерименту старшим підліткам пропонувалося вказати якості, які сприяють установленню позитивних взаємин, а також окреслити вміння й навички, які включає в себе культура взаємин. Як свідчать експериментальні дані, обсяг знань щодо цінностей взаємин, умінь і навичок етичної поведінки істотно змінився після завершення дослідно-експериментальної роботи. Зокрема, порівняно з констатувальним експериментом, у ЕГ на 26,4 % збільшилася кількість респондентів, які називають більше чотирьох етичних понять (43,2 % – по завершенню експерименту і 16,8 % – на початку експерименту), три поняття – 40,0 % по завершенню та 35,2 % – на початку експерименту, і зменшилася кількість респондентів, які називають по два поняття – на 20,8 % та по одному – на 10,4 %.

Якісна і кількісна обробка відповідей старших підлітків експериментальних груп свідчить також про збільшення обсягу їх знань щодо умінь і навичок культури взаємин (більше чотирьох понять називають 42,4 % школярів і 39,2 % – три поняття). Підлітки доповнюють уміння такими характеристиками, як урахування емоційних станів іншого, вміння обирати правильну тактику поведінки, стриманість, тактовність, культура мовлення тощо. Щодо контрольних груп, то обсяг окреслених ними вмінь і навичок культури взаємин і ступінь оперування ними моральними поняттями істотно не змінився. Фіксується збільшення кількості респондентів, які називають по чотири (на 2,4 %) і по три (4,5 %) поняття, та зменшення кількості респондентів, які називають по два (на 5,4 %) і по одному (на 1,5 %) поняттю.

У результаті навчання за експериментальною програмою школярі ЕГ набули певних знань, рівень яких зіставлено з рівнем знань учасників КГ у табл. 2.19.

Таблиця 2.19

**Показники сформованості когнітивного компонента культури взаємин  
на початку та по завершенню експерименту**

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Негативно-активний	31	24,8	31	24,0	6	4,8	28	21,7
Ситуативний	39	31,2	44	34,1	18	14,4	40	31,0
Рефлексивно-пасивний	37	29,6	38	29,5	49	39,2	42	32,6
Активно-творчий	18	14,4	16	12,4	52	41,6	19	14,7

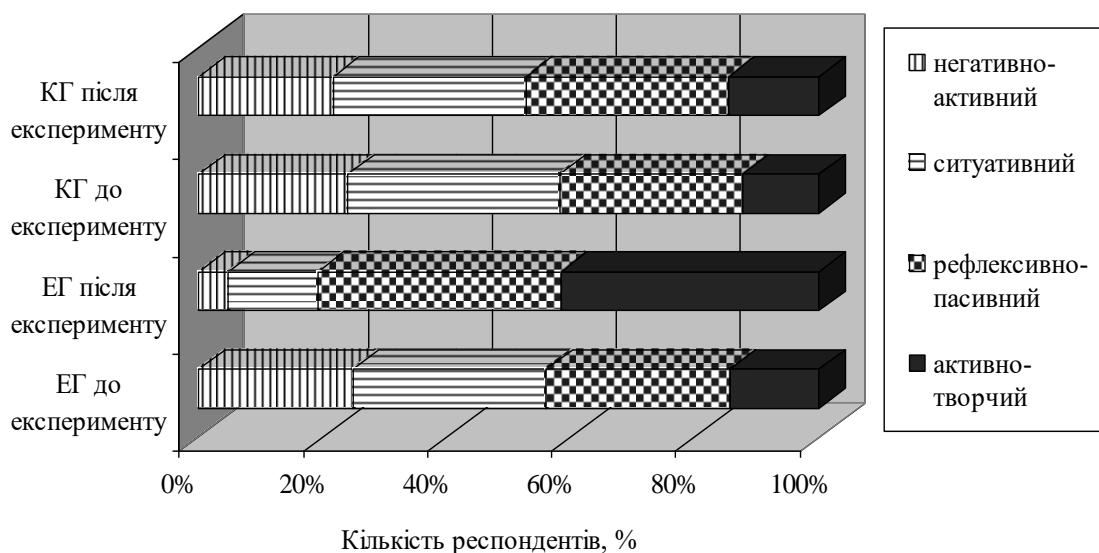


Рис. 2.6. Динаміка формування когнітивного компонента

З метою перевірки достовірності даних формувального експерименту було використано такі статистичні критерії:  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова та  $\varphi^*$ -кутове перетворення Фішера [238]. Критерій  $\lambda$  використовувався для співставлення двох емпіричних розподілень. Він дозволяє знайти точку, в якій сума накопичених розходжень між двома розподіленнями є найбільшою, й оцінити достовірність цього розходження. Критерій  $\varphi^*$  використовується для співставлення двох вибірок за частотою того, як часто зустрічається досліджуваний ефект. Він оцінює достовірність відмінностей між відсотковими долями двох вибірок, у яких зафіксований ефект. Результати вважаються достовірними, якщо  $\lambda_{\text{емп}}$  та  $\varphi^*_{\text{емп}}$  більші критичних значень.

Для перевірки достовірності результатів експерименту сформуємо гіпотези.  $H_0$ : кількість школярів, у яких фіксується зростання когнітивного компонента культури взаємин, у експериментальних групах не більша, ніж у контрольних.  $H_1$ : кількість школярів, у яких фіксується зростання когнітивного компонента культури взаємин, у експериментальних групах більша, ніж у контрольних. Перевіримо достовірність даних експерименту за допомогою  $\lambda$ -критерію Колмогорова-Смирнова (табл. 2.20).

**Розрахунок  $\lambda$ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів  
сформованості когнітивного компонента у ЕГ і КГ**

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	$f_e$	$f_k$	$f^*e$	$f^*k$	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Негативно-активний	6	28	0,048	0,217	0,048	0,217	0,169
Ситуативний	18	40	0,144	0,310	0,192	0,527	0,335
Рефлексивно-пасивний	49	42	0,392	0,326	0,584	0,853	0,269
Активно-творчий	52	19	0,416	0,147	1,0	1,0	0,0
Усього	125	129	1,0	1,0			

$$d_{\max} = 0,335$$

Підраховуємо значення  $\lambda$ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,335 \sqrt{\frac{125 \times 129}{125 + 129}} = 2,67$$

Критичні значення  $\lambda$ , які відповідають прийнятим рівням значимості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36; \lambda_{0,01} = 1,63; \lambda_{кр} = 1,63.$$

$$2,67 > 1,63$$

Отже,  $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ , різниця між розподілами достовірна. Но не приймається. Таким чином, експериментальна робота засвідчила зростання когнітивного компонента культури взаємин у ЕГ, натомість як у КГ зафіксовано неістотне збільшення рівня етичних знань, порівняно з констатувальним зрізом.

Здійснюючи вивчення рівнів вихованості старших підлітків, важливо, як зауважує Т. Грибоєдова, не тільки і не стільки вимірювати інформаційний „приріст” і „вміння поводити себе відповідно до поставлених норм”, скільки аналізувати зміни ставлень, установок і мотивів дітей [63, с. 50]. Зазначимо, що рівень *емоційно-мотиваційної сфери* старших підлітків у результаті формульованого експерименту зазнав позитивних змін. Зокрема, зросли показники

усвідомлення школярами значимості дотримання культури взаємин. Так, загалом, значно нижчий відсоток респондентів ЕГ (14,4 %), порівняно з результатами констатувального зрізу (32,8 %), пов'язує дотримання культури взаємин із бажанням привернути до себе увагу, виділитися із загальної маси, створити імідж добропорядної людини. Натомість підлітки вважають, що дотримання культури взаємин сприятиме благополуччю у взаєминах і власному емоційному комфорту (33,6 % школярів ЕГ по завершенню та 27,3 % – на початку експерименту).

У результаті експериментальної роботи зросли також показники рівня прагнення старших підлітків до етичної поведінки у міжособистісних взаєминах. Повторне застосування методики Т. Ващенко засвідчило збільшення кількості респондентів, у яких виражене прагнення до моральних дій у взаєминах у всіх ситуаціях на 16,8 % (у КГ зменшення на 0,7 %), у більшості випадків – на 8,8 % (у КГ – на 2,1 %) і зменшення кількості респондентів із ситуативним (на 19,2 %) і відсутнім або епізодично вираженим (на 6,4 %) прагненням (див. рис. 2.7).

До судження № 7 методики ми додали питання: „Яким чином ви здійснюєте моральне самовдосконалення?” Отримано наступні відповіді: читаю книги про етикет; аналізую, що зробив не так; спостерігаю за поведінкою інших людей.

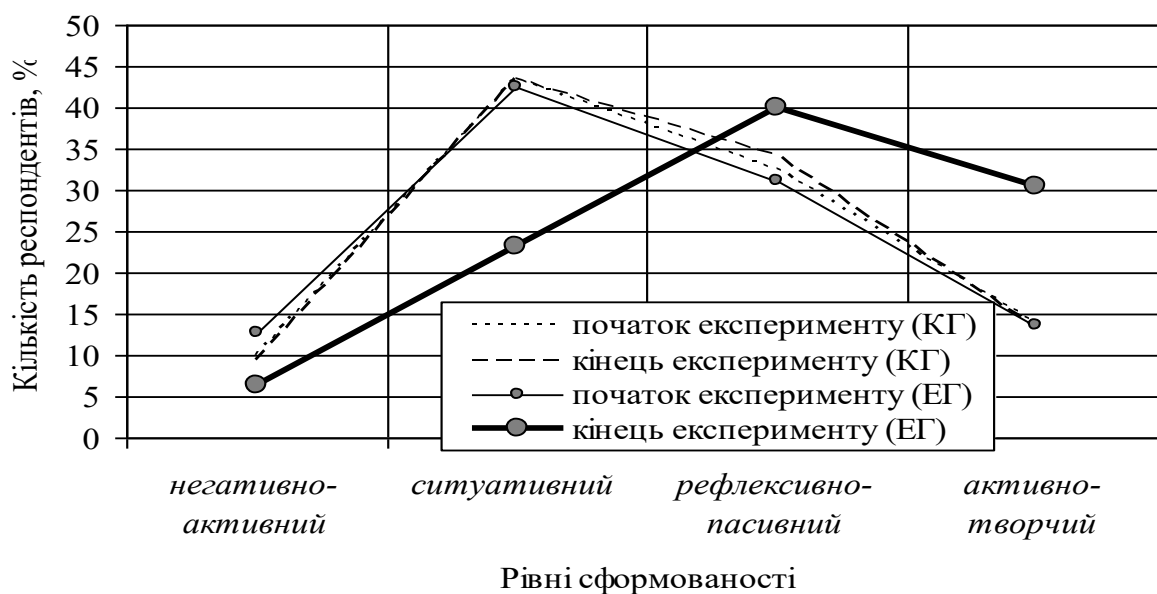


Рис. 2.7. Динаміка показників рівнів прагнення старших підлітків до етичної поведінки у міжособистісних взаєминах у результаті експериментальної роботи

Змінилися тенденції при визначенні провідних мотивів взаємин. Завдяки різним видам спільної позаурочної діяльності, які передбачали мотивування старших підлітків на успіх, на позитивний результат унаслідок прояву спільних зусиль, участі в діяльності усіх школярів, у експериментальних групах чіткіше стали проявлятися мотиви ціннісного ставлення до інших, орієнтування на підтримання гарних взаємин із однолітками, прагнення не створювати незручностей собі й іншим, бажання уникати неприємних ситуацій, не порушувати емоційний комфорт тощо – 31,2 % ЕГ (у КГ – 13,2 %). Частина школярів зорієнтована на дотримання культури взаємин, оскільки цього вимагають норми взаємин і така поведінка схвалюється іншими людьми (рефлексивно-пасивний рівень сформованості) – 42,4 % респондентів ЕГ і 35,6 % респондентів КГ. Варто відмітити, що певному відсоткові старших підлітків попри все властива ситуативна мотивація, яка залежить від обставин, дій іншого – 19,2 % підлітків ЕГ, 38,8 % підлітків КГ.

Позитивним зрушенням є відсутність мотивації щодо небов'язковості дотримання культури взаємин із ровесниками (на етапі констатувального експерименту фіксувалися судження: не хочу прикидатися перед однолітками; такі ж, як і я; з ними можна „практикувати” будь-яку поведінку тощо (див. параграф 2.2)). Натомість серед мотивів негативно-активного рівня (7,2 % в ЕГ і 12,4 % у КГ) фіксується мотивація, пов'язана з оцінкою старшими підлітками сформованості власних умінь і навичок: не завжди вдається стримуватися; не вмію достатньо спокійно реагувати на ставлення до мене інших тощо.

Отже, як засвідчують результати констатувального і контрольного зрізів, проведення експериментальної роботи зумовило становлення внутрішньої мотивації поведінки, сприяло розвитку ціннісних мотивів поведінки у міжособистісних взаєминах. Динаміку рівнів сформованості емоційно-мотиваційного компонента культури взаємин старших підлітків представлено в табл. 2.21.



**Показники сформованості емоційно-мотиваційного компонента  
культури взаємин на початку та по завершенню експерименту**

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Негативно-активний	18	14,4	16	12,4	8	6,4	12	9,3
Ситуативний	50	40,0	55	42,6	27	21,6	56	43,4
Рефлексивно-пасивний	36	28,8	41	31,8	53	42,4	44	34,1
Активно-творчий	21	16,8	17	13,2	37	29,6	17	13,2

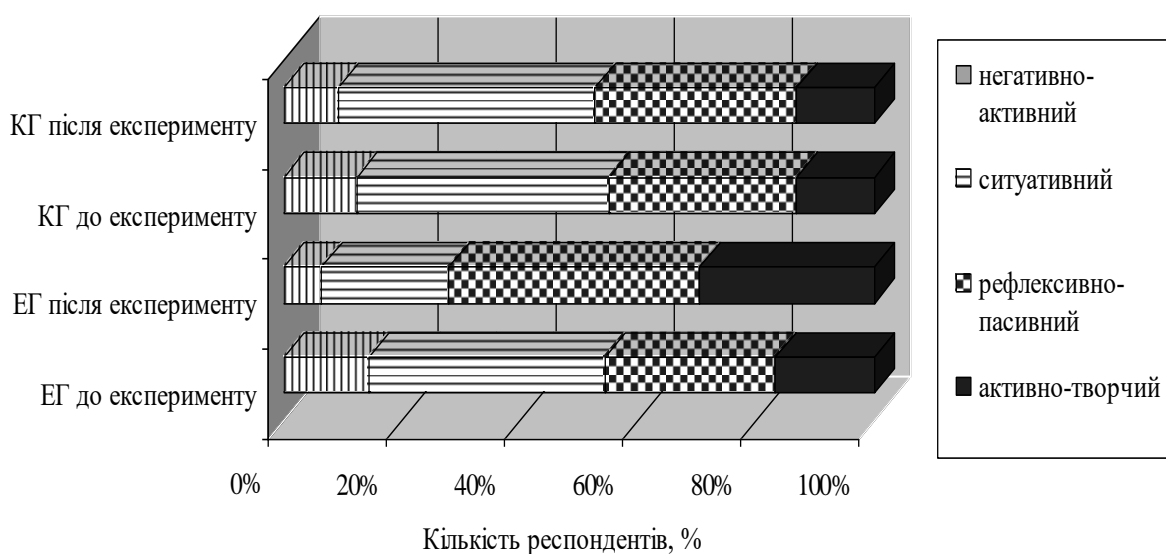


Рис. 2.8. Динаміка формування емоційно-мотиваційного компонента

Достовірність результатів перевіriamo з допомогою  $F$ -кутового перетворення Фішера. Найперше визначимо точку максимального розходження між двома вибірками – ЕГ та КГ. Застосуємо алгоритм розрахунку  $\lambda$ -критерію Колмогорова-Смирнова (табл. 2.22).

**Розрахунок максимальної різниці накопичених відносних частот у ЕГ і КГ щодо розподілу сформованості емоційно-мотиваційного компонента**

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	$f_e$	$f_k$	$f^*e$	$f^*k$	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Негативно-активний	8	12	0,064	0,093	0,064	0,093	0,029
Ситуативний	27	56	0,216	0,434	0,280	0,527	0,247
Рефлексивно-пасивний	53	44	0,424	0,341	0,704	0,868	0,164
Активно-творчий	37	17	0,296	0,132	1,0	1,0	0
Усього	125	129	1,0	1,0			

Максимально виявлена між двома накопиченими емпіричними частотами різниця становить 0,247. Ця різниця є накопиченою на ситуативному рівні сформованості емоційно-мотиваційного компонента культури взаємин.

Використаємо верхню межу даної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де „є ефект” і „ефекту немає”. Для цього ми об’єднаємо показники негативно-активного і ситуативного рівнів, з одного боку, і показники рефлексивно-пасивного й активно-творчого рівнів – з іншого. Умовно вважатимемо, що „ефект є”, коли досліджувані мають активно-творчий і рефлексивно-пасивний рівні сформованості. Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку критерію  $\phi^*$ -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей у ЕГ та КГ (табл. 2.23).

**Чотириклітинна таблиця для підрахунку  $\varphi^*$ -критерію Фішера з метою виявлення відмінностей у розвитку емоційно-мотиваційного компонента в ЕГ і КГ**

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	90	72,0	35	28,0	125
КГ	61	47,3	68	52,7	129
Усього	151		103		254

За результатами даних таблиці визначаємо величини  $\varphi_1$  і  $\varphi_2$ , які відповідають відсотковим долям кожної групи.

$$\varphi_1 (72,0 \%) = 2,026; \quad \varphi_2 (47,3\%) = 1,517$$

Далі визначаємо емпіричне значення критерію  $\varphi^*$  за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де  $\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

$n_1$  – кількість спостережень у вибірках експериментальних груп;

$n_2$  – кількість спостережень у вибірках контрольних груп.

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,026 - 1,517) \times \sqrt{\frac{125 \times 129}{125 + 129}} = 0,509 \times \sqrt{63,48} = 4,056.$$

Визначимо критичні значення критерію  $\varphi^*$ , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}. \quad \text{Таким чином, } \varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$$

На наступному етапі підсумкового зрізу ми аналізували рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента культури міжособистісних взаємин старших підлітків. Результати вивчення засвідчують зростання

показників рівнів сформованості даного компонента. Спостереження за діями школярів у ситуаціях взаємодії, застосування методів оцінки й самооцінки дозволили оцінити характер їхньої поведінки у взаєминах із іншими (див табл. 2.24).

Таблиця 2.24

**Порівняльна характеристика ступеня дотримання старшими підлітками загальноприйнятих правил поведінки у взаєминах із іншими**

Етапи експерименту	Групи	Рівні сформованості							
		Проявляється завжди		У більшості випадків		Залежно від ситуації		Не проявляється	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Початок експерименту	ЕГ	22	17,6	41	32,8	41	32,8	21	16,8
	КГ	17	13,2	44	34,1	52	40,3	16	12,4
Кінець експерименту	ЕГ	38	30,4	50	40,0	27	21,6	10	8,0
	КГ	17	13,2	46	35,6	50	38,8	16	12,4

За даними табл. 2.24 можна стверджувати, що в експериментальних групах знизився чинник ситуативності у дотриманні загальноприйнятих норм поведінки (з 32,8 % до 21,6 %) і збільшилися показники, які відбивають ступінь дотримання цих норм у всіх – на 12,8 % (17,6 % на початку експерименту і 30,4 % у кінці експерименту) – або у більшості випадків на 7,2 % (32,8 % на початку і 40,0 % по завершенню експерименту). У контрольних групах такі зміни є незначними: фіксується збільшення рефлексивно-пасивного й зменшення ситуативного рівнів сформованості дотримання загальноприйнятих норм поведінки на 1,5 %.

Ступінь сформованості етичних дій старших підлітків щодо проявів антикультури у взаєминах інших визначався за оцінками вчителів, підлітків, самооцінками, а також за допомогою повторного застосування методики „Ставлення до негативної поведінки інших” (див. додаток К). Динаміку сформованості у школярів зазначеної властивості у результаті експерименту представлено у табл. 2.25.

**Порівняльна характеристика сформованості у старших підлітків  
негативного ставлення до проявів антикультури у взаєминах інших**

Етапи експерименту	Групи	Рівні сформованості							
		Проявляється завжди		У більшості випадків		Залежно від ситуації		Не проявляється	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Початок експерименту	ЕГ	22	17,6	42	33,6	37	29,6	24	19,2
	КГ	18	14,0	42	32,6	46	35,7	23	17,8
Кінець експерименту	ЕГ	32	25,6	50	40,0	31	24,8	12	9,6
	КГ	16	12,4	42	32,6	56	43,4	15	11,6

Як бачимо з табл. 2.25, 25,6 % старших підлітків ЕГ виявляють активну протидію негативним діям однолітків у всіх ситуаціях і 40,0 % підлітків ЕГ у більшості випадків. Несформованість критичного ставлення до негативних дій інших свідчить про байдужість до проблем інших, відсутність інтересу до налагодження позитивних взаємин із однолітками (негативно-активний рівень сформованості). У результаті експериментальної роботи кількість цих школярів у ЕГ знизилася на 9,6 % (19,2 % на початку експерименту і 9,6 % – у кінці експерименту). Незадоволення негативними діями інших у окремих випадках (ситуативний рівень сформованості) виявляють 24,8 % учнів ЕГ і 43,4 % учнів КГ.

Застосування методики „Вибір учинку” (див. додаток Л), а також аналіз оцінок учителів і підлітків та самооцінок засвідчили зростання кількості школярів, які більш критично оцінюють свої дії у взаєминах із однолітками й докладають зусиль для налагодження з ними позитивних взаємин (див табл. 2.26).

**Порівняльна характеристика показників прояву активності старших підлітків у налагодженні позитивних взаємин**

Етапи експерименту	Групи	Рівні сформованості							
		Проявляється завжди		У більшості випадків		Залежно від ситуації		Не проявляється	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Початок експерименту	ЕГ	24	19,2	39	31,2	39	31,2	23	18,4
	КГ	18	13,9	38	29,6	55	42,6	18	13,9
Кінець експерименту	ЕГ	38	30,4	53	42,4	22	17,6	12	9,6
	КГ	17	13,2	45	34,9	50	38,9	17	13,2

Табл. 2.26 наочно ілюструє зростання активності школярів ЕГ у оптимізації взаємин у колективі. Такий результат зумовлений потребою старших підлітків у спілкуванні, в самовираженні, самоствердженні у взаєминах, а також такою організацією діяльності школярів у процесі експериментальної роботи, результат якої залежав від координації зусиль усіх членів групи, їх співпраці, взаєморозуміння, взаємопідтримки.

У поведінці школярів ЕГ також відзначається більш толерантне, терпляче, гуманне ставлення до однолітків, щодо яких констатовалося неприйняття, антипатія. Протидія у поведінці підлітків виявляється не у застосуванні агресії, негативізму, а у виборі суб'єктом взаємодії адекватних форм поведінки. Підлітки ЕГ здатні визнавати прорахунки своїх дій і у багатьох випадках фіксуються прояви згоди, якщо їхні дії суперечать нормам культури взаємин.

У старших підлітків ЕГ, порівняно з КГ, фіксуються вищі здатності обирати оптимальні способи етичної поведінки з урахуванням ситуації взаємин; уникати й ефективно розв'язувати напружені ситуації, конфлікти; протистояти деструктивним формам поведінки; створювати атмосферу вільного довірливого спілкування (див. табл. 2.27).

**Порівняльна характеристика показників сформованості у старших підлітків етичних аспектів поведінки у конфліктних ситуаціях**

Етапи експерименту	Групи	Рівні сформованості							
		Проявляється завжди		У більшості випадків		Залежно від ситуації		Не проявляється	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Початок експерименту	ЕГ	20	16,0	46	36,8	43	34,4	16	12,8
	КГ	17	13,2	44	34,1	49	38,0	19	14,7
Кінець експерименту	ЕГ	37	29,6	51	40,8	27	21,6	10	8,0
	КГ	17	13,2	43	33,3	51	39,5	18	14,0

Як бачимо з табл. 2.27, високий рівень сформованості цих умінь на підсумковому етапі експерименту фіксується у 29,6 % учнів ЕГ (на початку експерименту – в 16,0 %). Указані якості проявляються в більшості випадків у 40,8 % школярів ЕГ (проти 36,8 % на початку експерименту) й у 33,3 % підлітків КГ (на початку експерименту – 34,1 %). Разом із тим, констатується зменшення кількості школярів, у яких на низькому рівні сформовані вміння етичної взаємодії у напружених ситуаціях – 8,0 % респондентів ЕГ (на початку експерименту – 12,8 %) і 14,0 % респондентів КГ (на початку експерименту – 14,7 %).

Таким чином, можна стверджувати, що обрані методи впливу на свідомість та поведінку старших підлітків, включення їх до різних видів спільної позаурочної діяльності сприяли актуалізації зовнішніх і внутрішніх мотивів їх самовдосконалення, прагнення до поліпшення своєї поведінки, сприяли прояву кооперації, співпраці школярів, набуттю ними досвіду культури міжособистісних взаємин.

Середні значення показників сформованості діяльнісно-практичного компонента культури взаємин старших підлітків експериментальної й контрольної груп на початку та по завершенню експерименту представлено в табл. 2.28.

**Показники сформованості діяльнісно-практичного компонента  
культури взаємин на початку та по завершенню експерименту**

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Негативно-активний	22	17,6	19	14,7	11	8,8	17	13,2
Ситуативний	40	32,0	51	39,5	27	21,6	51	39,5
Рефлексивно-пасивний	41	32,8	42	32,6	51	40,8	44	34,1
Активно-творчий	22	17,6	17	13,2	36	28,8	17	13,2

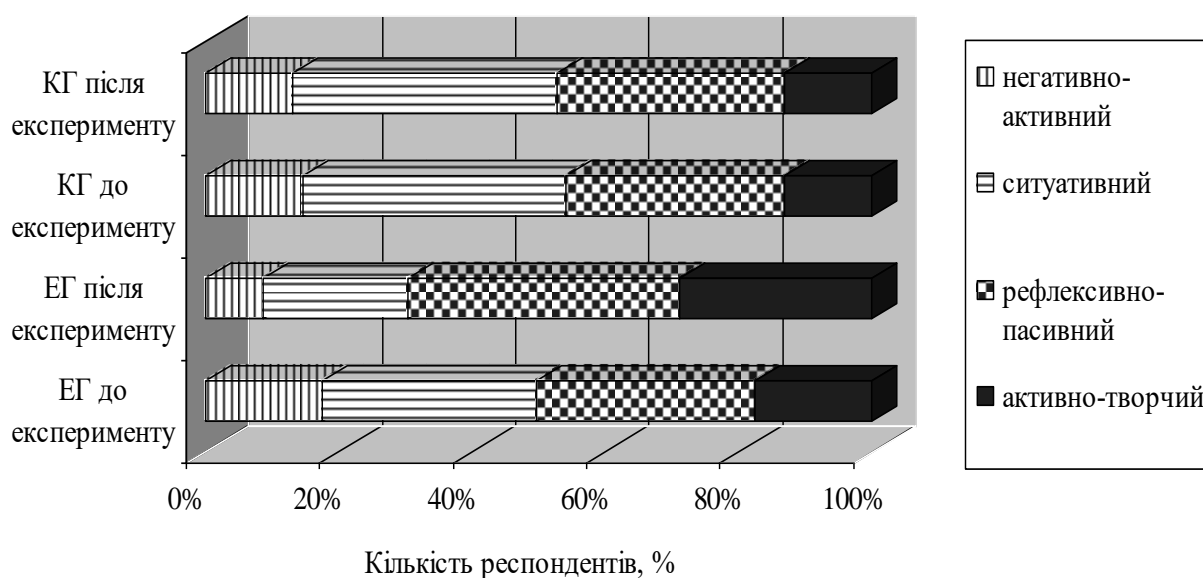


Рис. 2.9. Динаміка формування діяльнісно-практичного компонента

Достовірність результатів перевірялася за допомогою критерію  $F$ -кутового перетворення Фішера. Для того, щоб максимально підвищити його потужність, оберемо точку, в якій відмінність між двома порівнюваними групами буде найбільшою. Зробимо це за допомогою алгоритму розрахунку  $\lambda$ -критерію Колмогорова-Смирнова (табл. 2.29).



**Розрахунок максимальної різниці накопичених відносних частот у ЕГ і КГ щодо розподілу сформованості діяльнісно-практичного компонента**

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	$f_e$	$f_k$	$f^*e$	$f^*k$	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Негативно-активний	11	17	0,088	0,132	0,088	0,132	0,044
Ситуативний	27	51	0,216	0,395	0,304	0,527	0,223
Рефлексивно-пасивний	51	44	0,408	0,341	0,712	0,868	0,155
Активно-творчий	36	17	0,288	0,132	1,0	1,0	0
Усього	125	129	1,0	1,0			

Максимально виявлена між двома накопиченими емпіричними частотами різниця становить 0,223. Ця різниця є накопиченою на ситуативному рівні сформованості діяльнісно-практичного компонента. Виділимо групи, де „ефект є”, і групи, де „ефекту немає”. Будемо вважати, що „ефект є”, якщо підлітки досягли активно-творчого і рефлексивно-пасивного рівнів сформованості, й „ефекту немає”, якщо вони мають ситуативний і негативно-активний рівні сформованості даного компонента. Отриманий розподіл прогнозів наводимо у табл. 2.30.

Таблиця 2.30

**Чотириклітинна таблиця для підрахунку  $\phi^*$ -критерію для виявлення відмінностей у сформованості діяльнісно-практичного компонента в ЕГ і КГ**

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	87	69,6	38	30,4	125
КГ	61	48,8	68	52,7	129
Усього	148		106		254

Визначаємо величини  $\varphi_1$  і  $\varphi_2$ .

$$\varphi_1 (69,6 \%) = 1,974; \quad \varphi_2 (48,8 \%) = 1,547$$

Емпіричне значення  $\varphi^*$ -критерію становить:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,974 - 1,547) \times \sqrt{\frac{125 \times 129}{125 + 129}} = 0,427 \times \sqrt{63,48} = 3,403.$$

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases} \quad \text{Отже, } \varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$$

Оцінка власних учинків і дій інших людей, активізація рефлексивних дій у процесі моделювання і розв'язання життєвих ситуацій, під час спостереження за поведінкою інших у міжособистісних взаєминах сприяли розширенню досвіду етичної поведінки старших підлітків у взаєминах, формуванню у них навичок саморегуляції й самоконтролю поведінки.

Порівняльний аналіз результатів застосованих методик щодо вивчення рівнів сформованості регулятивного компонента засвідчив зростання ступеня самоповаги у старших підлітків, позитивного самоствавлення, самоконтролю дій, зниження рівня імпульсивності. Зокрема, фіксується зростання показників самоповаги у школярів ЕГ – з 13,6 % до 22,4 % (активно-творчий рівень сформованості) та з 26,4 % до 45,6 % (рефлексивно-пасивний рівень сформованості), а також зниження показників ситуативного (з 39,2 % до 25,6 %) і негативно-активного (з 20,8 % до 6,4 %) рівнів сформованості. Цьому, передусім, сприяли наступні види роботи: презентація особистості, самопрезентація, позитивна оцінка особистості старшого підлітка товаришами.

У КГ відбулося зростання показників рефлексивно-пасивного рівня сформованості самоповаги на 0,8 % (з 23,2 % до 24,0 %) та зниження на 1,6 % (з 47,3 % до 45,7 %) показників ситуативного рівня сформованості. Без змін залишилися показники активно-творчого рівня сформованості самоповаги – 10,1 %.

Загалом відмічається зростання показників об'єктивності оцінювання старшими підлітками себе, інших і ситуації в ЕГ і несуттєве зростання, а за окремими показниками зниження, в КГ (див. рис. 2.10).

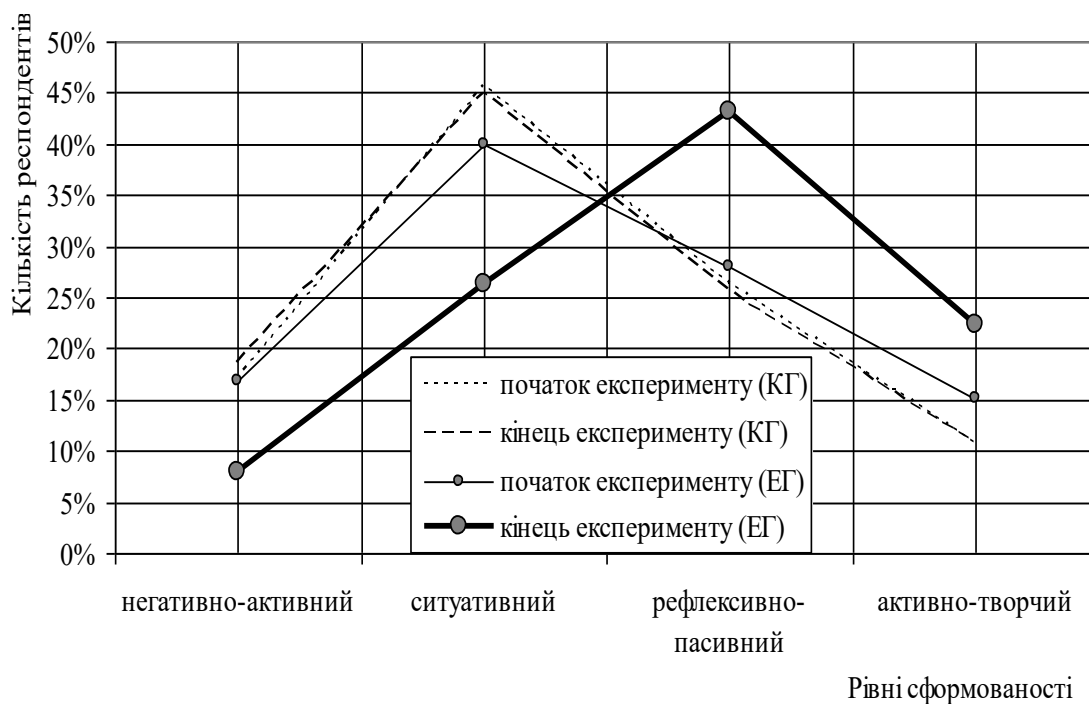


Рис. 2.10. Динаміка об'єктивності оцінювання старшими підлітками себе, інших і ситуації у процесі експерименту (порівняння показників ЕГ і КГ)

Як видно з рис. 2.10, активно-творчий рівень сформованості вказаної властивості у старших підлітків ЕГ підвищився з 15,2 % до 22,4 %, у той час як у КГ залишився без змін (10,9 %). Позитивно змінилися показники негативно-активного і ситуативного рівнів сформованості в ЕГ: зокрема негативно-активний рівень об'єктивності фіксується у 8,0 % підлітків (за результатами констатувального зрізу – 16,8 %), і ситуативний – 26,4 % (порівняно з 40,0 %, за попередніми даними). Цьому, зокрема, сприяли заняття факультативного курсу, застосування дискусійних методів, методу моральних дилем, морально-етичних контрастів, участь старших підлітків у діяльності „Клубу журналістів школи” (зокрема проведення спостережень „Прихована камера”, „Журналістське розслідування”, вправ „Нариси мого життя”, „Скринька успіхів”, „Скринька невдач” тощо).

У старших підлітків КГ, навпаки, фіксується зниження здатності до об'єктивного оцінювання себе й інших, зокрема зросла кількість школярів, яких віднесено до негативно-активного рівня сформованості даної властивості (з

17,1 % до 18,6 %). Такі результати зумовлені відсутністю спеціальних дій щодо розвитку аналітичних, оцінних умінь школярів КГ.

Старші підлітки експериментальних груп виявляють також вищі уміння прогнозування ситуацій взаємодії, можливих наслідків власних дій (рис. 2.11).

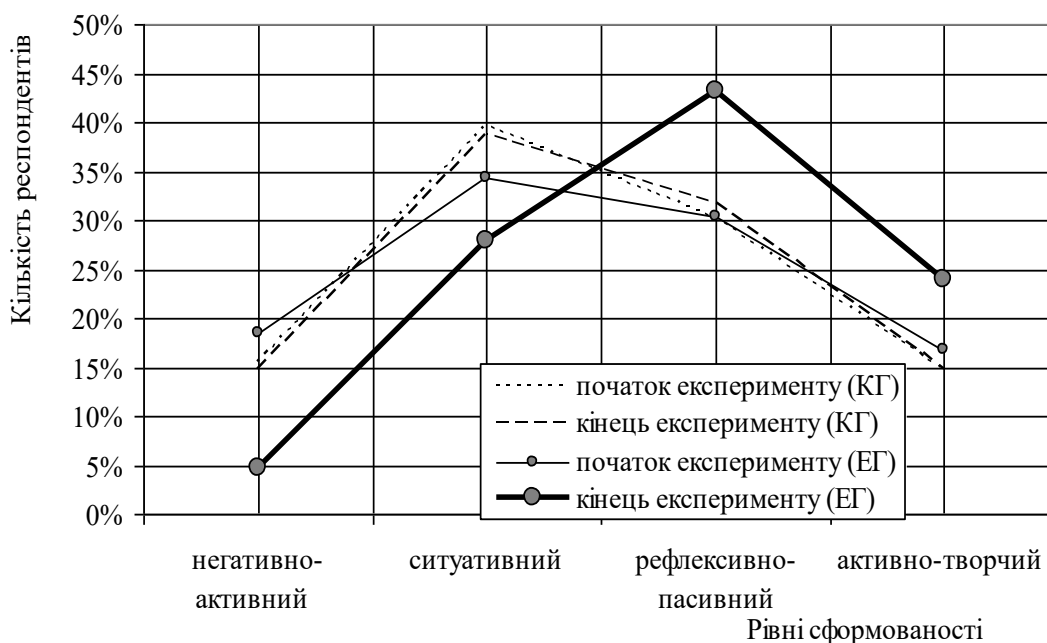


Рис. 2.11. Динаміка розвитку здатності прогнозування старшими підлітками ситуації взаємин, наслідків поведінки (порівняння показників ЕГ і КГ)

Зокрема, вищий рівень сформованості навичок прогнозування фіксується у 24,0 % старших підлітків (на констатувальному етапі – 16,8 %), що на 9,3 % вище, ніж у КГ, де показники цього рівня залишилися майже без змін (15,5 % на початку та 14,7 % по завершенню експерименту). Крім того, збільшилася кількість респондентів ЕГ, які виявляють уміння передбачати розвиток ситуації і наслідки власних дій у переважній більшості випадків – 43,2 % (на констатувальному етапі – 30,4 %). Щодо контрольної групи, то відмічається зростання на 0,8 % показників негативно-активного рівня сформованості даної властивості (з 15,5 % до 14,7 %), і на 2,3 % – у більшості випадків (з 29,5 % до 31,8 %).

Узагальнення результатів самооцінювання старшими підлітками власної здатності робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів й порівняння їх із оцінкою учителів, а також якісний аналіз відповідей щодо

розв'язання пропонованих ситуацій свідчить загалом про позитивну динаміку формування даного показника регулятивного компонента в процесі експериментальної роботи, результати якої представлено на рис. 2.12.

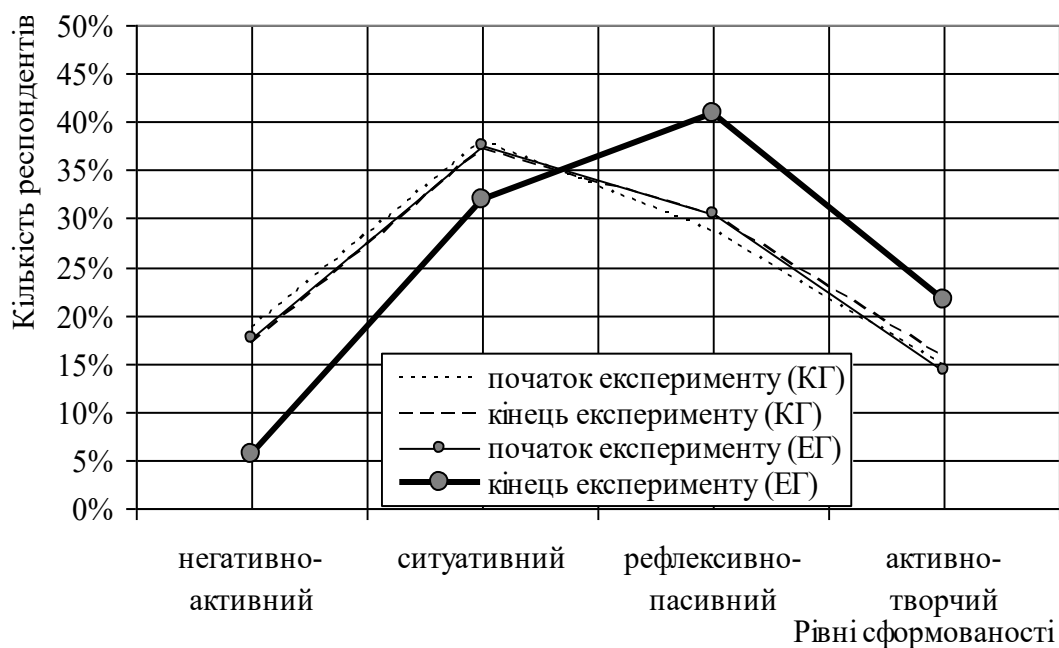


Рис. 2.12. Динаміка розвитку здатності старших підлітків до здійснення свідомого етичного вибору на основі сформованих оцінних еталонів (порівняння показників ЕГ і КГ)

Загалом знизився показник щодо кількості підлітків ЕГ, які не здатні знайти вихід із ситуації (негативно-активний рівень сформованості). Якщо на констатувальному етапі фіксувалася несформованість названого вміння або відсутність у старших підлітків бажання докладати зусиль щодо пошуку ефективного шляху взаємодії (17,6%), то на етапі контрольного зрізу до вказаного рівня віднесено тих школярів, які пропонують не зовсім прийнятні з погляду моралі варіанти розв'язку (5,6%). Нестійкий, що залежить від власних бажань та інтересів, характер моральних дій у ситуаціях взаємодії (ситуативний рівень сформованості) зафіксовано у 32,0% підлітків ЕГ (на початку експерименту – 37,6%). Збільшилася кількість учнів, у яких зафіксовано рефлексивно-пасивний рівень сформованості означеного вміння – 40,8% (на початку експерименту – 30,4%).

У КГ за результатами підсумкового зрізу зафіксовано незначну, однак позитивну, динаміку розвитку даного показника. Зокрема, відбулося зниження кількості респондентів із негативно-активним (з 18,6 % до 17,1 %), а також збільшення кількості учнів із рефлексивно-пасивним (з 28,7 % до 30,2 %) рівнями сформованості означеної здатності. Однак ці зрушення не є істотними, порівняно з результатами ЕГ, у яких створювалися спеціальні умови для розвитку даного показника.

Щодо здатності старших підлітків до саморегуляції власних емоційних станів, почуттів, поведінки, то, як відомо з результатів констатувального зрізу, в обох групах фіксувався переважно ситуативний рівень її сформованості. Експериментальна робота сприяла позитивному розвитку даного показника регулятивного компонента у школярів ЕГ. Такі висновки можна зробити з того, що старші підлітки виявляють меншу запальність на зауваження, терплячіше ставляться до критики однолітків у спеціально створених ситуаціях, більш аргументовано висловлюють заперечення чи незгоду з оцінками інших. Динаміка розвитку в школярів навичок саморегуляції представлена на рис. 2.13.

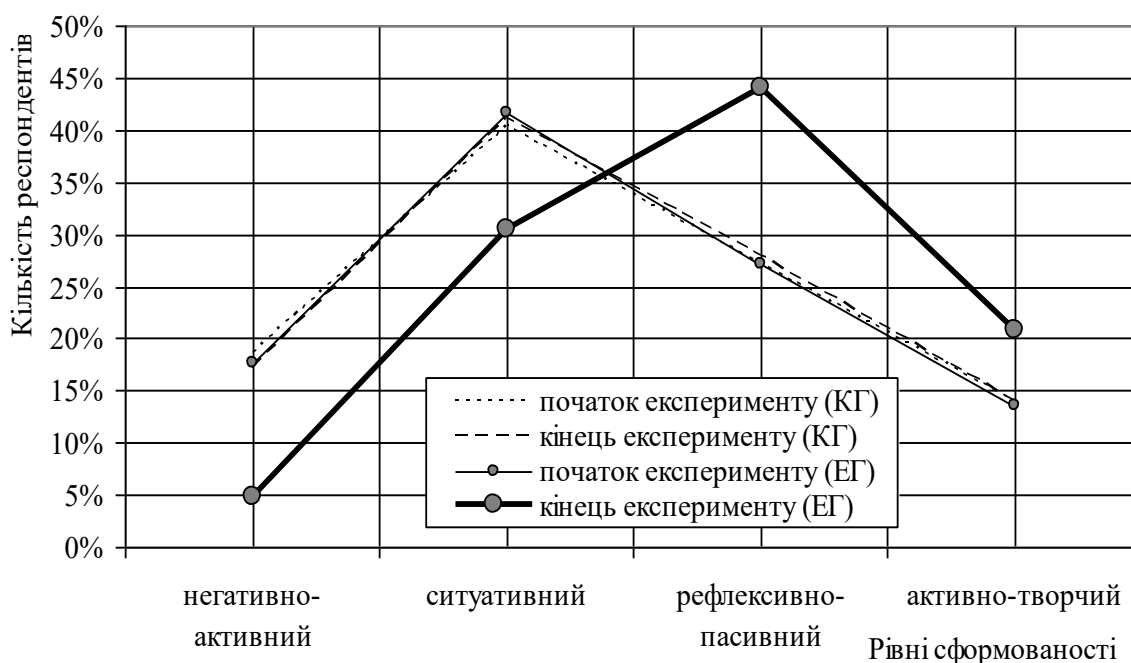


Рис. 2.13. Динаміка розвитку в старших підлітків навичок саморегуляції емоцій, станів, почуттів, поведінки (порівняння показників ЕГ і КГ)

Результати контрольного зрізу вказують на зменшення в ЕГ кількості школярів із негативно-активним (з 17,6 % до 4,8 %) і ситуативним (з 41,6 % до 30,4 %) рівнями сформованості й збільшення кількості школярів із рефлексивно-пасивним (з 27,2 % до 44,0 %) й активно-творчим (з 13,6 % до 20,8 %) рівнями розвитку регулятивних навичок. У школярів КГ розвиток указаних навичок практично залишився без змін, зафіксовано лише незначне зниження негативно-активного (з 18,6 % до 17,1 %) і підвищення ситуативного (з 40,3 % до 41,0 %) рівнів сформованості.

Такий результат можна пояснити, очевидно, тим, що на експресивному рівні частина школярів ЕГ й переважна більшість учнів КГ, як засвідчує якісний аналіз відповідей респондентів, проявляють нестриманість, невдоволеність, невміння приховати власні емоції й почуття. Це означає, що навички регулювання експресії сформовані не достатньо, і потрібна тривала робота щодо вироблення у старших підлітків не лише вміння регулювати власні емоційні стани, а й продовжувати роботу з формування ціннісно-позитивного ставлення до інших людей, що передбачає взаєморозвиток емоційно-мотиваційного і регулятивного компонентів.

Показники сформованості регулятивного компонента культури взаємин за кожним критерієм представлено у додатку Х. Середні значення сукупних показників сформованості регулятивного компонента культури взаємин старших підлітків експериментальних і контрольних груп представлено в табл. 2.31.

*Таблиця 2.31*

**Показники сформованості регулятивного компонента культури взаємин на початку та по завершенню експерименту**

Рівні сформованості	Констатувальний зріз				Контрольний зріз			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Негативно-активний	22	17,6	23	17,8	7	5,6	22	17,0
Ситуативний	48	38,4	52	40,3	36	28,8	52	40,3
Рефлексивно-пасивний	36	28,8	36	27,9	54	43,2	37	28,7
Активно-творчий	19	15,2	18	14,0	28	22,4	18	14,0

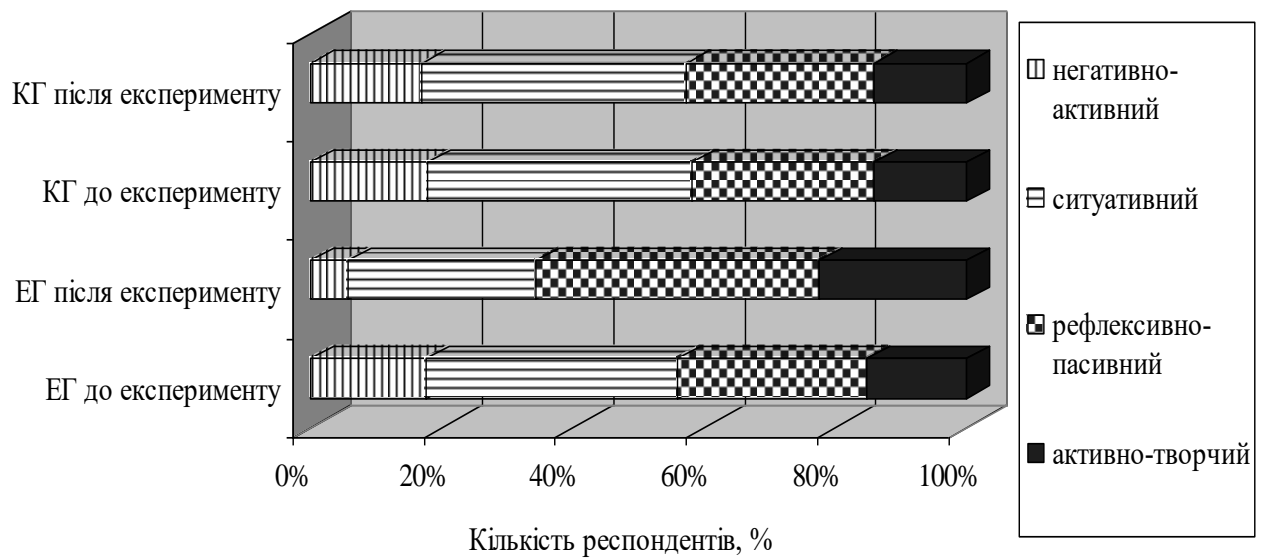


Рис. 2.14. Динаміка формування регулятивного компонента

Достовірність результатів перевірялася за допомогою критерію  $\phi$ -кутового перетворення Фішера. Спочатку за допомогою алгоритму розрахунку  $\lambda$ -критерію Колмогорова-Смирнова оберемо точку, в якій відмінність між двома групами буде найбільшою (табл. 2.32).

Таблиця 2.32

**Розрахунок максимальної різниці накопичених відносних частот у ЕГ і КГ щодо розподілу сформованості регулятивного компонента**

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	$f_e$	$f_k$	$f^*e$	$f^*k$	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Негативно-активний	7	22	0,056	0,170	0,056	0,170	0,058
Ситуативний	36	52	0,288	0,403	0,344	0,573	0,229
Рефлексивно-пасивний	44	37	0,432	0,287	0,776	0,860	0,084
Активно-творчий	28	18	0,224	0,140	1,0	1,0	0,0
Усього	125	129	1,0	1,0			



Максимально виявлена між двома накопиченими емпіричними частотами різниця становить 0,229. Ця різниця є накопиченою на ситуативному рівні сформованості регулятивного компонента. Отриманий розподіл прогнозів представимо у табл. 2.33.

Таблиця 2.33

**Чотириклітинна таблиця для підрахунку  $\phi^*$ -критерію з метою виявлення відмінностей у сформованості регулятивного компонента в ЕГ і КГ**

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	82	65,6	43	34,4	125
КГ	55	42,6	74	57,4	129
Усього	137		117		254

Визначаємо величини  $\phi_1$  і  $\phi_2$ .

$$\phi_1 (65,6 \%) = 1,888; \quad \phi_2 (42,6 \%) = 1,422$$

Емпіричне значення  $\phi^*$ -критерію становить:

$$\phi^*_{\text{емп}} = (1,888 - 1,422) \times \sqrt{\frac{125 \times 129}{125 + 129}} = 0,466 \times \sqrt{63,48} = 3,71.$$

$$\phi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}. \quad \text{Таким чином, } \phi^*_{\text{емп}} > \phi^*_{\text{кр}}$$

Отже, аналіз результатів підсумкового етапу експерименту дозволяє стверджувати, що експериментальна програма спричинила певні зрушення у розвитку культури взаємин. Найбільш суттєві зміни відбулися в когнітивній сфері. Певні позитивні зрушення фіксуються також у емоційно-мотиваційній сфері. Дещо нижчими є показники розвитку регулятивного і діяльнісно-практичного компонентів. Таким чином, у результаті формувального експерименту відбулися якісні й кількісні зміни у рівнях сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків.

Порівняльний аналіз одержаних даних на початку і в кінці дослідно-експериментальної роботи дозволив виявити зміни у рівнях сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків (див. табл. 2.34).

Таблиця 2.34

**Порівняльні результати рівнів сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків унаслідок експерименту**

Рівні сформованості	До формування експерименту				Після формування експерименту				Різниця між показниками	
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	%	%
Активно-творчий	20	16,0	17	13,2	38	30,4	18	14,0	+14,4	+0,8
Рефлексивно-пасивний	38	30,4	39	30,2	52	41,6	42	32,6	+11,2	+2,4
Ситуативний	44	35,2	51	39,5	27	21,6	50	38,7	-13,6	-0,8
Негативно-активний	23	18,4	22	17,1	8	6,4	19	14,7	-12	-2,4

Як видно з таблиці 2.34, у результаті формування експерименту відбулися кількісні та якісні зміни у розвитку культури міжособистісних взаємин старших підлітків. Так, якщо на початку експерименту до активно-творчого рівня сформованості культури взаємин було віднесено лише 16,0 % старших підлітків, то після його завершення цей показник зріс до 30,4 %. Важливим є факт збільшення кількості учнів із рефлексивно-пасивним рівнем сформованості (з 30,4 % до 41,6 %), оскільки, як зазначалося, до цього рівня сформованості віднесено школярів, які дотримуються культури взаємин у більшості випадків, однак їм не завжди властиві прояви активності у налагодженні взаємин із іншими чи не на достатньому рівні сформована протидія щодо вияву негативізму в поведінці однолітків, а також притаманні мотиви уникнення неприємних ситуацій, досягнення особистісного комфорту через дотримання культури

взаємин. Природно, що збільшення кількості дітей із активно-творчим і рефлексивно-пасивним рівнями сформованості культури взаємин відбулося за рахунок переміщення вихованців із ситуативного і негативно-активного рівнів. Істотно зменшилася кількість дітей із негативно-активним рівнем сформованості культури взаємин (18,4 % на початку та 6,4 % по завершенню експерименту).

У КГ також відбулися певні зміни, однак динаміка розвитку є нижчою, порівняно з результатами, отриманими у ЕГ, оскільки для школярів КГ не були створені спеціальні педагогічні умови.

Таким чином, кількісний і якісний аналіз результатів експерименту показав, що істотних змін зазнали як моральні знання, оцінні ставлення учнів у напрямі їх поглиблення й усвідомлення, так і взаємини між старшими підлітками. Результати дослідження дають підстави зробити висновок, що розроблена нами модель формування у старших підлітків культури міжособистісних взаємин у позаурочній діяльності виявилася ефективною і сприяла підвищенню культури взаємин у школярів цієї вікової категорії.

### **Висновки до другого розділу**

Результати експериментальної роботи, яка здійснювалася згідно розробленої моделі формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, дають підстави для наступних висновків:

1. У результаті теоретичного аналізу виділено критерії й показники сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків: повнота, глибина осмислення і міцність знань (знання норм, цінностей взаємин; розуміння сутності поняття „культура взаємин”; знання про способи її виявлення у взаєминах; ступінь оперування моральними поняттями); зміст, спрямованість, стійкість мотивів; характер емоцій (усвідомлення необхідності втілення культури у щоденних взаєминах; прагнення до виявлення моральних дій у взаєминах; характер емоційного сприйняття суб'єктів взаємин; мотивація дій у ситуаціях

взаємодії); ступінь розвитку вмінь і навичок поведінки, їх стійкість (дотримання загальноприйнятих правил поведінки у взаєминах з іншими; негативне ставлення до проявів антикультури у взаєминах інших; активність у налагодженні позитивних взаємин; наявність етичних аспектів поведінки у конфліктних ситуаціях взаємодії); ступінь розвитку саморегуляції й контролю поведінки (об'єктивне оцінювання себе, інших і ситуації; передбачення розвитку ситуації взаємин, наслідків поведінки; здатність робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів; саморегуляція емоцій, станів, почуттів, поведінки).

Відповідно до критеріїв і показників виділено чотири рівні сформованості культури міжособистісних взаємин старших підлітків: активно-творчий, рефлексивно-пасивний, ситуативний і негативно-активний.

2. Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості у старших підлітків компонентів культури міжособистісних взаємин, що впливає на якість їх спілкування, знижує продуктивність їхньої діяльності. Школярам бракує моральних знань про норми, правила взаємин, у багатьох із них недостатньо розвинені навички саморегуляції емоцій, що виражається у неконтрольованих діях, учинках, не завжди коректних висловлюваннях; у них не досить сформовані вміння планувати й організувати різні форми спілкування; вони не завжди здатні уникати конфліктних ситуацій чи ефективно їх розв'язувати. У взаєминах із іншими переважає мотивація, яка визначається ситуацією, необов'язковістю дотримання культури взаємин із добре знайомими суб'єктами взаємин, із тими, хто викликає зневагу чи проявляє неповагу.

Аналіз виховної практики загальноосвітніх шкіл щодо процесу формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків засвідчує об'єктивну спрямованість виховання; залучення школярів до діяльності у репродуктивному статусі; відсутність цілеспрямованої роботи щодо виховання у них культури взаємин; переважання словесних методів виховання; невключеність частини школярів у спільну колективну діяльність; скерованість форм позаурочної

діяльності на предметну діяльність, а не на взаємодію вихованців, їх співпрацю. Виявлені недоліки стали передумовою для спеціальної організації позаурочної діяльності, спрямованої на отримання школярами знань про сутність, способи прояву культури взаємин, вироблення відповідних почуттів, поглядів, переконань, практичного формування умінь, навичок, звичок поведінки, розвиток здібностей до прояву вольових зусиль щодо дотримання норм поведінки.

3. Вирішення завдань формувального експерименту передбачало насичення змісту позаурочної діяльності школярів соціально-корисними, ціннісно-орієнтованими видами діяльності, які сприяють кооперації, колективній співпраці, взаєморозумінню, налагоджують взаємодію вихованців, взаємопідтримку, сприяють їх самоствердженню, самореалізації, розвитку і саморозвитку їх особистісних позицій, а також включало організацію і проведення системи занять із педагогами та батьками. Упровадження факультативного курсу для старших підлітків „Культура взаємин”, етично-дискусійної студії, системи ігор етичного спрямування; організація різних видів спільної позаурочної діяльності школярів сприяли розвитку в них когнітивної сфери, виробленню позитивної мотивації, формуванню вмінь і навичок культури міжособистісних взаємин.

4. Заняття семінару-практикуму для педагогів „Оптимізація міжособистісних взаємин у підлітковому колективі” й педагогічного практикуму для батьків „Батьки і дитина: гармонізація взаємин” сприяли підвищенню у них педагогічних знань, виробленню вмінь організовувати взаємодію із дітьми старшого підліткового віку. Істотного значення при цьому надавалося формам і методам роботи, спрямованим на формування у педагогів і батьків практичного досвіду: взаємообмін думками, розв’язування педагогічних задач, виконання вправ, пошук оптимальних стратегій виховання дітей.

Проведені по завершенню формувального експерименту вимірювання засвідчили ефективність розробленої нами методики та доцільність упровадження у позаурочну діяльність визначених форм і методів роботи.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення й наукове вирішення актуальної проблеми формування у старших підлітків культури міжособистісних взаємин, що виявляється у розкритті змістовно-методичних засад організації позаурочної діяльності дітей старшого підліткового віку як результативного засобу формування у них культури міжособистісних взаємин. Результати наукового пошуку підтвердили основні положення гіпотези та дали підстави для таких висновків.

1. Розвиток в Україні демократичних процесів актуалізує розробку проблеми виховання особистості, здатної до конструктивної, соціально позитивної поведінки у різноманітних соціальних контактах. Аналіз психолого-педагогічної літератури і вивчення сучасного стану виховання культури міжособистісних взаємин у загальноосвітніх навчальних закладах засвідчує об'єктивну потребу в розробці умов, змісту й засобів формування цього інтегрального утворення у школярів старшого підліткового віку. Основою для удосконалення взаємин старших підлітків, виявлення і розвитку їх індивідуальності, породження й утвердження почуття самоцінності, значимості, формування поважного ставлення до них однолітків є позаурочна діяльність.

Дослідження історичного аспекту проблеми вказало, що специфіка людського існування потребувала від людини дотримання етичних норм взаємодії, правил співжиття, прояву певних якостей, і засвідчило підпорядкованість змісту і характеру виховання культури взаємин дітей суспільно-політичним, соціально-економічним та організаційно-педагогічним чинникам розвитку суспільства: дотримання порядку і миру в общині у первісному суспільстві; культивування людинолюбства у дохристиянській культурі; дотримання у взаєминах християнських цінностей та виховання лицарської поведінки в епоху середньовіччя; побудова взаємин на основі поваги до людини в період Відродження; виховання якостей джентльмена та лицаря-козака в період буржуазних революцій та доби козаччини в Україні;

проголошення свободи й рівності, гуманізму і добра в людських взаєминах у період боротьби за народність освіти (XIX ст.); християнське ставлення до людини та формування навичок соціальної взаємодії у шуканнях педагогів початку XX ст.; виховання гуманних взаємин у кінці XX ст.

2. Конкретизовано сутність і запропоновано визначення поняття „культура міжособистісних взаємин старших підлітків”. Його зміст тлумачиться як інтегральне утворення старшого підлітка, що характеризує рівень засвоєння ним моральних норм, цінностей, моделей поведінки, прийнятих у суспільстві, та здатність органічно й послідовно втілювати їх у міжособистісній взаємодії. Обґрунтовано структуру культури міжособистісних взаємин старших підлітків, яка включає когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний і регулятивний компоненти, що перебувають у єдності, системності, утворюючи тим самим певну цілісність.

3. На основі аналізу теоретичних та методичних праць з'ясовано, що взаєминам старших підлітків із дорослими й однолітками властиві конфліктність, дисгармонійність, нестабільність, підвищена критичність, відсутність діалогічності та рівноправності, проблеми статусу, гендерної взаємодії, використання негативних форм самоствердження, що пов'язані із недостатнім рівнем сформованості у школярів культури міжособистісних взаємин, недосконалою організацією їх позаурочної діяльності, яка є засобом і сферою самоствердження, самореалізації вихованців, задоволення їхніх інтересів, розвитку можливостей і здібностей.

4. Відповідно до структури розроблено критерії розвитку культури міжособистісних взаємин старших підлітків, виділено чотири рівні її сформованості (активно-творчий, рефлексивно-пасивний, ситуативний і негативно-активний) й виявлено підліткові групи, які відповідають узагальненим характеристикам кожного рівня. За результатами констатувального експерименту, 53,6 % школярів мали ситуативний і негативно-активний рівні сформованості культури взаємин, що пояснюється недостатнім розвитком у них навичок саморегуляції емоцій, дій, учинків, невмінням обирати позитивні форми

спілкування із однолітками, уникати конфліктних ситуацій чи ефективно їх розв'язувати.

5. Розроблено, теоретично обґрунтовано й практично перевірено модель формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності, структурні компоненти якої (мета, завдання, принципи, зміст, види позаурочної діяльності, форми, методи, результати роботи) характеризуються цілісністю, взаємозв'язком, взаємодією, скерованістю на розв'язання проблеми формування у старших підлітків культури міжособистісних взаємин. Запропонована модель містить систему форм та методів, які спрямовані на реалізацію соціально цінних потреб особистості школяра (задоволення потреби у спілкуванні, взаємодії, розкриття кожним вихованцем своїх можливостей, здібностей), здійснюють комплексний вплив на когнітивну, емоційно-мотиваційну, діяльнісно-практичну й регулятивну сфери особистості підлітка та передбачають теоретико-методичну і практичну підготовку вчителів і батьків.

Розроблена експериментальна модель забезпечила зростання культури взаємин старших підлітків, сприяла позитивним змінам у свідомості й поведінці школярів, розвитку в них навичок творчої конструктивної міжособистісної взаємодії, що підтверджено результатами формувального експерименту. Зафіксовано динаміку збільшення кількості старших підлітків експериментальних груп із активно-творчим рівнем сформованості культури взаємин з 16,0 % до 30,4 %, з рефлексивно-пасивним рівнем – з 30,4 % до 41,6 % та зниження чисельності учнів із ситуативним і негативно-активним рівнями сформованості відповідно з 35,2 % до 21,6 % та з 18,4 % до 6,4 %. У контрольних групах істотних кількісних і якісних змін не відбулося.

6. Підготовлено й упроваджено в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів методичні рекомендації для вчителів, зокрема щодо використання у позаурочній діяльності таких форм роботи, як факультативний курс „Культура взаємин”, Клуб журналістів школи, етично-дискусійна студія, система ділових ігор етичного спрямування, різні форми співпраці батьків і дітей, що сприяли розвитку когнітивної сфери старших підлітків, виробленню у них



позитивної мотивації, формуванню вмінь і навичок конструктивної взаємодії, саморегуляції, самоконтролю поведінки у взаєминах із іншими. Створено методичний посібник для вчителів і студентів „Підготовка майбутніх учителів до формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків”.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв’язання проблеми. Подальшої розробки потребує удосконалення у сьогоденні системи форм, методів і засобів позаурочної виховної діяльності; дослідження проблеми виховання у позаурочній діяльності культури взаємин учнів різних вікових груп. Потребує також вивчення підготовка вчителів до формування культури взаємин школярів, проблема гармонізації взаємин батьків і дітей підліткового віку.

## Додаток А

*Розуміння сутності культури взаємин у гуманітарних науках*

<b>Гуманітарні науки</b>	<b>Зміст культури взаємин</b>
<i>Філософія</i>	Розглядається в аспекті філософії існування-комунікації, міжособистісних контактів, взаємозв'язку „Я-Інший”, імплікується поняттями „моральне добро” (М. Горлач), „намір доброго життя” (П. Рікер), „ідея справедливості” (В. Табачковський), які тісно вплітають проблему добра і зла, моральності та аморальності у людські взаємини.
<i>Соціологія</i>	Етичні аспекти людських взаємин представлені у рамках соціалізації, в процесі якої відбувається адаптація індивідів у соціокультурному середовищі, засвоєння ними цінностей, правил, норм, зразків поведінки, які регулюють взаємини людей; формування в індивідів готовності до виконання очікуваної від них суспільством соціально схвалюваної поведінки.
<i>Етика</i>	Розуміється як гармонійне поєднання внутрішньої сутності людини та зовнішніх форм її вираження, яке віддзеркалює ступінь втілення моральних норм у свідомості людини.
<i>Естетика</i>	Принцип побудови етичних дій, учинків, поведінки людини розглядається у категоріях „прекрасного” і „потворного”: прекрасне, позитивне у людських взаєминах передбачає гармонійне поєднання добра і краси, віддзеркалює високий ступінь втілення добра у повсякденній поведінці.
<i>Конфліктологія</i>	Постає як „нормальне, безконфліктне спілкування”; пов'язується з умінням запобігати виникненню конфліктних ситуацій, здатністю перетворювати конфлікти у творчий процес, умінням конструктивно їх розв'язувати.

<i>Соціоніка</i>	Передбачає урахування особливостей поведінки, характеру дій у суперечках і конфліктах соціонічних типів особистості й орієнтування на них у міжособистісних взаєминах.
<i>Психологія</i>	Має суб'єкт-суб'єктний характер, який полягає у рівності психологічних позицій, загальній гуманістичній спрямованості, взаємопроникненні суб'єктів взаємин у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття думок, позицій суб'єкта взаємодії, а також співпраці з ним.
<i>Педагогіка</i>	Розуміється як інтегральне утворення, яке містить сукупність знань, умінь і навичок у сфері законів, правил міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, ефективному розв'язанню завдань спілкування та встановленню позитивних взаємин.

## Додаток Б

*Підходи до визначення видів взаємин школярів*

<b>Критерій виділення</b>	<b>Види взаємин</b>	<b>Автори класифікацій</b>
За прагненням до соціального статусу	Владно-лідуючий тип, незалежно-домінуючий тип	Н. Заїченко
	Міжособистісної авторитетності, референтності, лідерства	А. Кирпичник, Р. Немов
За ступенем близькості, змістом і функціями	Зовнішні, епізодичні „ділові” контакти; товариські взаємини, дружні зв’язки	Р. Немов
За специфічними ознаками	Гармонійні, індиферентні, суперечливі	В. Кушнірюк
За способами і формами звертання	Індиферентні, контактні, конфліктні, колективістські	В. Кунченко
За проявом особистісної привабливості	Приятельські, товариські, дружні, подружні	М. Обозов
За змістом	Позитивні, негативні, індиферентні	О. Киричук
	Гуманістичні, нейтральні, асоціальні	Л. Новикова
За психологічним кліматом у колективі	Гуманістичні, індиферентні, конфліктні	В. Зоц
	Колективістські, приятельські, індиферентні, корпоративні, свавільні, конфліктні	В. Бучківська

**Додаток В****Анкета „Взаємини у класі”**

Школа \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

**1. Чи задоволений ти своїми взаєминами із однокласниками?**

а) Так; б) швидше за все, задоволений; в) швидше ні, ніж так; г) ні.

**2. Твої взаємини із однокласниками:**

а) дружні; б) більше позитивні, ніж негативні; в) байдужі; г) конфліктні.

**3. Що тобі подобається у взаєминах із однокласниками?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Що тобі не подобається у ставленні однокласників до тебе?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Чи із задоволенням ти ходиш до школи?**

а) Завжди; б) майже завжди; в) іноді; г) ніколи.

Поясни, чому? \_\_\_\_\_

**6. Що ти пропонуєш, щоб змінити життя в класі?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Чи задоволений ти своїми взаєминами з учителями?**

а) Так; б) ні.

Чому? \_\_\_\_\_

## Додаток Д

**Анкета „Культура взаємин”**

Школа \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Стать \_\_\_\_\_ (чол., жін.) Вік \_\_\_\_\_ років

1. Поясніть, як ви розумієте поняття „культура взаємин” \_\_\_\_\_

2. Які, на вашу думку, знання і вміння включає в себе культура взаємин? \_\_\_\_\_

3. Які вміння з перерахованих ви використовуєте у своїй поведінці? \_\_\_\_\_

4. Знання культури взаємин необхідні, щоби

- а) викликати симпатію в оточуючих;
- б) виділитися із загальної маси;
- в) не створювати незручностей іншим, не псувати їм настрій;
- г) створити імідж доброзичливої людини;
- д) приховати поганий характер;
- е) це дає перевагу над співрозмовником;
- є) зробити кар'єру;
- ж) досягти успіху в житті.

*Обери одну відповідь.*

Ваш варіант \_\_\_\_\_

5. Відомості про культуру взаємин між людьми ви отримуєте переважно:

- а) з особистого досвіду життя;
- б) через опрацювання спеціальної літератури про людські взаємини, культуру поведінки;
- в) через ЗМІ (радіо, газети, телебачення);
- г) з прикладу батьків;
- д) із взаємин між учителями, вчителем і учнем;
- е) зі спілкування з товаришами;
- є) з виховних бесід, класних годин;
- ж) з інших джерел \_\_\_\_\_. З яких? \_\_\_\_\_

**6. Який зміст ви вкладаєте в поняття, які виражають ставлення людей один до одного:**

чемність \_\_\_\_\_

шанобливість \_\_\_\_\_

тактовність \_\_\_\_\_

делікатність \_\_\_\_\_

чуйність \_\_\_\_\_

людська гідність \_\_\_\_\_

## Додаток Е

### *Методика визначення рівнів прагнення школярів до моральної поведінки*

*(Т. Ващенко)*

Інструкція. За чотирибальною шкалою (поданою нижче) визначте відповідність власної моральної поведінки у взаєминах із іншими наступним характеристикам:

1. Знаю норми й правила моральної поведінки учнів.
2. Умію аргументувати правильність своїх дій.
3. Не допускаю у своїй поведінці аморальних учинків.
4. Умію виявляти наполегливість у розв'язанні моральних конфліктів, можу передбачати наслідки аморального вчинку.
5. Прагну до моральної поведінки не тільки в громадських місцях, але й коли залишаюся наодинці.
6. Звертаюся до компетентних людей із метою вироблення моральних позицій.
7. Працюю над моральним самовдосконаленням власної особистості.

#### Шкала оцінювання:

- 4 –вказана характеристика проявляється практично завжди;
- 3 –проявляється у переважній більшості;
- 2 –проявляється не дуже часто, залежно від ситуації;
- 1 –проявляється досить рідко або є відсутньою.



## Додаток Ж

### Опитувальник оцінки й самооцінки емпатії (М.В. Удовенко)

Інструкція. За п'ятибальною шкалою (поданою нижче) оцініть, будь ласка, наявність у себе й у ваших однокласників окремих якостей.

Шкала:

5 – якість дуже розвинена в оцінюваного і проявляється практично завжди;

4 – якість розвинена і проявляється часто;

3 – якість розвинена, але проявляється не дуже часто, залежно від ситуації;

2 – якість розвинена слабо, проявляється досить рідко;

1 – якість відсутня.

№	Прізвище, ім'я учня	Здатен співчувати іншій людині	Здатен зрозуміти іншу людину	Здатен передбачити відповідну реакцію іншого в різних ситуаціях	Легко наслідує, копіює когось при переказі історії, кінофільму	Здатен правильно оцінити іншу людину, ситуацію	Допомагає іншому в складній ситуації	Здатен емоційно співпереживати будь-кому	Здатен спокійно вислухати іншу людину	Готовий поступитися своїми інтересами, собою заради іншого
1.										
2.										
3.										
...										

Обробка й аналіз результатів. 1, 4, 7 – якості визначають емоційну складову емпатії (зовнішнє вираження почуттів); 2, 5, 8 – когнітивну (вираження розуміння); 3, 6, 9 – предикативну (дієву емпатію).

За кожною складовою визначається середній бал і шляхом їх складання – підсумковий.

**Додаток 3**  
**Анкета „Мотиви взаємин”**

Школа \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_ років

**1. Ви виявляєте культуру у взаєминах**

*а) з батьками*

завжди	досить часто	у деяких ситуаціях	не проявляю

Чому? \_\_\_\_\_

---

*б) з учителями*

завжди	досить часто	у деяких ситуаціях	не проявляю

Чому? \_\_\_\_\_

---

*в) з однокласниками*

завжди	досить часто	у деяких ситуаціях	не проявляю

Чому? \_\_\_\_\_

---

**2. Культура у взаєминах між учнями класу проявляється**

а) завжди \_\_\_\_\_;

б) досить часто \_\_\_\_\_;

в) в окремих ситуаціях \_\_\_\_\_. **Яких саме?** \_\_\_\_\_

---

г) відсутня зовсім \_\_\_\_\_.

**3. Чи виникають конфлікти, непорозуміння, агресія між учнями твого класу?**

а) Ні \_\_\_\_\_;

б) так \_\_\_\_\_. **З яких причин?**

- а) Низька культура спілкування (невміння правильно висловлюватися, вживання грубих слів, неповага до інших);
- б) не вміння контролювати власні емоції;
- в) нездатність знайти ефективний спосіб розв'язання напруженої ситуації;
- г) небажання поступитися, прийняти позицію іншого;
- д) інший варіант \_\_\_\_\_



## Додаток К

### *Методика „Ставлення до негативної поведінки інших”*

*Мета:* виявити ставлення старших підлітків до проявів антикультури у поведінці інших.

*Ситуація 1.* Ви на перерві розмовляєте з друзями. Неподалік стоїть група учнів школи, до якої підходить старшокласник і починає насміхатися над окремими учнями. Що Ви робитимете у даній ситуації?

*Ситуація 2.* Учні, над якими щойно насміхався старшокласник, відходять, і тоді старшокласник починає насміхатися з Вас. Якими будуть Ваші дії?

*Ситуація 3.* Учень Вашого класу постійно заважає працювати вчителю й усьому класові: кривляється, огризається, саркастично висловлюється. Його поведінка спочатку видається смішною, потім починає дратувати, однак ніхто не наважується йому зауважити. Якими будуть Ваші дії?

*Ситуація 4.* Під час перерви кілька учнів глузують із однокласника (однокласниці). Йому (їй) ніяково, він (вона) ловить Ваш погляд. Якими будуть Ваші дії?

*Ситуація 5.* Учні, які глузують із іншого, намагаються зробити Вас учасником цих подій. Вони звертаються: „Подивись, у нашого .....”. Як Ви поводитиметеся?

*Ситуація 6.* Якось один із однокласників пожалівся Вам, що неприємно почувається через негарне прізвисько, яким його називають однокласники. Що Ви робитимете у цій ситуації?

*Ситуація 7.* Учні класу виготовили табличку з написом „Я – дурень” і прикріпили на спину одному із однокласників. Якими будуть Ваші дії?

## Додаток Л

### Методика „Вибір учинку”

Мета: виявити позицію старших підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Інструкція: Із запропонованих варіантів відповідей обери той, який відповідає твоєму вчинку у відповідній ситуації, або допиши власний варіант відповіді.

1. Ти став свідком того, як однокласник незаслужено образив іншого. Як ти вчиниш?

- а) Вимагатимеш від кривдника вибачень на адресу потерпілого;
- б) висловиш співчуття тому, кого образили;
- в) втрутишся, якщо потерпілий твій друг, якщо ні – не втручатимешся;
- г) зробиш вигляд, що тебе це не стосується;
- д) або ...

2. Твій однокласник звертається до тебе з проханням дати йому послухати диск із сучасною музикою. Зі слів друзів ти знаєш, що він учора з тебе насміхався. Як ти вчиниш?

- а) Виконаєш його прохання;
- б) диск із музикою даси, але зауважиш, що некоректно говорити негарні речі поза очі;
- в) відмовиш йому;
- г) почнеш з'ясовувати стосунки;
- д) або ...

3. Ти випадково, не бажаючи того, заподіяв лихо іншій людині. Як ти вчиниш?

- а) Зробиш усе можливе для усунення лиха;
- б) вибачишся, поясниш потерпілому, що не хотів цього;
- в) зробиш вигляд, що ти не винен;

- г) звернеш провину на того, хто потерпів: хай не лізе, сам винен;
- д) або ...

4. Менш здібний і старанний від тебе однокласник отримує від учителя заохочення і похвалу. Як ти вчиниш?

- а) Порадієш за успіхи однокласника;
- б) не надаєш особливого значення цьому;
- в) розчаруєшся, образишся, але активних дій не застосовуватимеш;
- г) втрутишся у ситуацію і намагатимешся відновити справедливість;
- д) або ...

5. Твій співрозмовник не прагне тебе зрозуміти і не бажає слухати. Назриває суперечка. Як ти вчиниш?

- а) Спокійно поясниш йому, щоб він тебе зрозумів;
- б) залишиш його при своїй думці;
- в) припиниш із ним спілкуватися;
- г) будеш доводити свою правоту;
- д) або ...

6. Друзі чи рідні критикують тебе. Як ти вчиниш?

- а) Із вдячністю приймеш їхні зауваження;
- б) не звертатимеш на критику уваги;
- в) висловиш свою незгоду або затамуєш образи;
- г) ображатимешся, злитимешся, критикуватимеш їх у відповідь;
- д) або ...

7. Ти випадково почув, як група однокласників висловлювала на твою адресу справедливі, але не дуже приємні зауваження. Як ти вчиниш?

- а) Спробуєш тактовно пояснити товаришам свою поведінку;
- б) переведеш усе на жарт, однак постараєшся виправити свою поведінку;

- в) зробиш вигляд, що нічого не чув;
- г) скажеш товаришам, що вони не кращі від тебе, оскільки критикують поза очі;
- д) або ...

8. Тобі доводиться контактувати з людиною, щодо якої ти відчуваєш неприязнь. Як ти вчиниш?

- а) Спробуєш змінити своє ставлення на позитивне;
- б) намагатимешся бути терплячим і дипломатичним;
- в) не звертатимеш на неї уваги, ігноруватимеш її;
- г) даси зрозуміти, що спілкування з нею у тебе не викликає захоплення;
- д) або ...

9. Один із ровесників постійно чіпляє на тебе ярлики, ображає. Як ти вчиниш?

- а) Не надаси цьому особливого значення – час найкращий суддя;
- б) обмежиш із ним контакти;
- в) намагатимешся з'ясувати ситуацію;
- г) діятимеш щодо нього тими ж методами;
- д) або ...

10. Тобі доводиться мати справу з невихованою малокультурною особистістю. Як ти вчиниш?

- а) Спробуєш знайти підхід і вплинути позитивно на неї;
- б) терпляче вирішуватимеш з нею справу до кінця;
- в) спробуєш обмежити взаємодію з нею;
- г) рішуче поставиш цю людину на місце;
- д) або ...



*Обробка одержаних даних.* Для визначення позиції старших підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії потрібно підрахувати суму відповідей кожного типу: вибір відповіді „а” – свідчить про активну, стійко-позитивну позицію у взаєминах. Відповідь „б” – вказує на пасивну стійко-позитивну позицію підлітків у міжособистісній поведінці. Вибір відповіді „в” свідчить про нестійкість, ситуативність дій у взаєминах; відповідь „г” означає негативну позицію дитини у взаєминах із іншими. Варіант „д” потребує якісної обробки і співвідноситься із одним із запропонованих вище варіантів.

### Додаток М

#### *Таблиця сукупних показників рівнів сформованості у старших підлітків здатності до саморегуляції поведінки у міжособистісних взаєминах*

Інструкція: Оцініть, будь ласка, рівень сформованості у себе здатності до саморегуляції поведінки у міжособистісних взаєминах.

По кожному із чотирьох критеріїв оберіть із чотирьох можливих варіантів той, який найбільш для вас характерний.

№	Сукупні показники	Рівні сформованості (у балах)
1.	<b><i>Об'єктивне оцінювання себе, інших та ситуації</i></b>	
	Самокритичний до себе та інших, вимогливий, об'єктивна самооцінка, високий ступінь самоповаги, адекватне оцінювання ситуації.	4
	Об'єктивна самооцінка, дещо емоційна сприйнятливність ситуації.	3
	Характерна неадекватність самооцінки, оцінки інших і ситуації.	2
	Несамокритичний, нетерпимий до критики.	1
2.	<b><i>Передбачення розвитку ситуації взаємин, наслідків поведінки</i></b>	
	Уміння швидко орієнтуватися у ситуаціях взаємин, здатність швидко змінювати свою позицію у випадку неправоти.	4
	Здатний до прогнозування розвитку подій, ретельне зважування всіх „за ” і „проти”, властива інертність у розв'язанні ситуацій (уникнення напружених ситуацій).	3
	Ускладнена здатність прогнозування подій у напружених ситуаціях.	2
	Не замислюється над наслідками своєї поведінки у взаєминах.	1

3.	<b><i>Здатність робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів</i></b>	
	Діє на основі моральних норм, правил взаємин, самостійно приймає моральні рішення і їх виконує.	4
	Здатен приймати моральні рішення у ситуаціях взаємодії, однак не завжди виявляє активність у їх втіленні.	3
	Характер моральних дій у ситуаціях взаємодії нестійкий, залежить від власних бажань та інтересів.	2
	Без сторонньої допомоги не здатен знайти моральний вихід із ситуації.	1
4.	<b><i>Саморегуляція емоцій, станів, почуттів, поведінки</i></b>	
	Стриманість, високий самоконтроль емоцій, почуттів, станів, поведінки.	4
	Стриманість переважно в усіх ситуаціях, прояв підвищеної емоційності змінюється визнанням власної некомпетентності, деяка емоційність у відстоюванні позицій у допустимих нормах.	3
	Ситуативна гарячковість, імпульсивність, емоційна нестійкість; самоконтроль емоцій, почуттів, станів, дій залежить від успіхів чи невдач у взаєминах.	2
	Нетерпимість до критики, нестриманість, запальність, дратівливість.	1

## Додаток Н

## Анкета „Позаурочна діяльність”

Школа \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_ років

1. У яких гуртках, секціях, клубах ти береш участь? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Як часто ти береш участь у виховних позаурочних справах?

Постійно	Досить часто	Не досить часто	Не беру участі

3. У яких позаурочних справах ти брав участь? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Чи хотів би брати участь у проведенні різних позаурочних справ спільно з класом?

а) Так \_\_\_\_\_; б) ні \_\_\_\_\_.

5. Якщо так, то в якому позаурочному заході спільно зі своїм класом ти хотів би взяти участь? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_6. У якій ролі ти хотів би виступати? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Позаурочне життя у школі є цікавим?

а) Так \_\_\_\_\_;

б) ні \_\_\_\_\_. Чому? \_\_\_\_\_

## Додаток П

### *Програма факультативного курсу „Культура взаємин”*

#### *Пояснювальна записка*

Велика кількість різноманітних соціальних контактів, у які вступає особистість, вимагають від неї прояву справжньої щирості, людяності, доброзичливості, милосердя, гуманності у взаєминах з іншими. Наявність відповідних знань, сформованість практичних навичок культурної взаємодії у школярів забезпечує позитивний психічний та емоційний стан у взаєминах у шкільному колективі, впливає на якість спілкування з батьками, вчителями, іншими дорослими. Рівень взаємин у підлітковому колективі визначає і якість особистісного розвитку дитини, її готовність вступати у різнорівневі контакти за межами шкільного середовища. По суті, сформованість культури міжособистісних взаємин впливає на життєдіяльність особистості, забезпечує її адаптацію у соціумі. Саме тому актуальною потребою життя у сучасному суспільстві є виховання особистості, здатної до самореалізації та творчої поведінки у міжособистісних взаєминах, про що наголошується у державних документах у галузі освіти і виховання (у Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, у Концепції громадянського виховання).

Для формування означених умінь сприятливим є підлітковий період, який позначений зростим інтересом особистості до себе, до інших людей. Підліток здатний до самоаналізу, більш адекватно оцінює свою поведінку, в нього з'являється прагнення до самовдосконалення. Висока сенситивність цього періоду створює можливості для формування у підлітків особистого переконання, осмислення ним набутих знань, визначення напряму і змісту своєї активності, спрямованої на опанування ефективних способів взаємодії.

Серед форм роботи, які сприяють налагодженню міжособистісних взаємин підлітків, особливу роль відіграє реалізація спеціального факультативного курсу. При належній організації та відповідному теоретичному і методичному забезпеченні заняття стають основою, на якій базуються інші позаурочні форми

роботи, утворюючи струнку систему оптимізації міжособистісних взаємин старших підлітків.

Вивчення курсу спрямоване на формування знань, умінь і навичок культури міжособистісних взаємин, виховання особистісних якостей учнів, їхніх переконань, мотивів, ціннісних орієнтацій; вироблення умінь будувати на морально-правових засадах свої взаємини з іншими.

**Основними завданнями програми визначено:**

- ознайомлення учнів із основами культури взаємин та формування у них високого рівня культури взаємин;
- поглиблення здатності підлітків до самоаналізу і самовдосконалення;
- формування у школярів навичок аналізу особистості іншої людини;
- оволодіння ними навичками саморегуляції емоцій і самоконтролю своєї поведінки;
- вироблення у підлітків умінь ефективної комунікації та розвиток навичок творчого конструктивного спілкування.

Програма розрахована на два роки навчання (60 год). Перший рік навчання призначений для учнів восьмого класу та включає такі теми:

**I. Наодинці із собою**

1. Особистість і культура взаємин (4 год).
2. Підліток як суб'єкт взаємин ( 4 год).
3. Школяр і його поведінка. Самопізнання і самовдосконалення (8 год).
4. Емоції у взаєминах та їх регулювання (7 год).
5. Властивості особистості – візитка підлітка у світ людських взаємин (4 год).
6. Цінності – ключ до спілкування (3 год).

Другий рік навчання призначений для учнів дев'ятого класу і складається із таких тем:

**II. У середовищі інших людей. Культура і технології**

1. Основи ефективної взаємодії (6 год).
2. Порушення взаємин та шляхи їх виправлення (6 год).
3. Культура взаємин у шкільному колективі (4 год).

4. Культура взаємин юнака та дівчини (4 год).
5. Взаємини в сім'ї. Шляхи взаєморозуміння (5 год).
6. Культура ділових взаємин (5 год).

Орієнтовна структура занять: 1) з'ясування суті проблеми (мозковий штурм, вправи евристичного характеру); 2) інформування (теоретичні відомості з теми); 3) самодослідження (вивчення своїх властивостей, особливостей поведінки за допомогою тестів, методик, самохарактеристик, вправ-міркувань, вправ аналітичного характеру); 4) творча діяльність (складання правил, карт, вироблення кодексів, моделей поведінки, вправи); 5) комунікативна діяльність (рольові, ділові ігри, групова взаємодія, спілкування); 6) підсумок (оцінна і рефлексивна діяльність).

Упродовж занять учням рекомендується вести „Щоденник особистих успіхів” або портфоліо (папка з окремими файлами), в яких підлітки можуть фіксувати результати анкетування, тестів, робити нотатки, виконувати завдання. Обов'язковими умовами проведення занять мають бути: атмосфера психологічного комфорту і розкутості, індивідуальний підхід, включення дітей у творчий процес заняття, створення ситуації успіху для кожної дитини.

Форми роботи: дискусії, ігри, програвання та аналіз ситуацій, репетиція поведінки, створення проєктів, семінари.

Програмою передбачено завдання для самостійної роботи підлітків. Вони містять спостереження, аналіз, оцінку власних дій, учинків і поведінки інших людей, опрацювання педагогічної літератури, літературних творів, дослідження явищ міжособистісної взаємодії тощо.

Учні повинні **знати**:

- сутність поняття „культура взаємин”, норми, правила ефективної взаємодії;
- властивості характеру, які сприяють взаєморозумінню;
- способи саморегуляції своєї поведінки у взаєминах із іншими;
- прийоми безконфліктного спілкування;
- які є порушення у взаєминах і способи їх виправлення.

Учні повинні **навчитися**:

- розпізнавати емоції, регулювати свій емоційний стан;
- здійснювати самоаналіз поведінки, властивостей своєї особистості, які впливають на взаємини з іншими;
- розуміти почуття та мотиви поведінки інших;
- володіти навичками творчої поведінки у ситуації спілкування;
- застосовувати техніки ефективної взаємодії у міжособистісних взаєминах.

## **8 КЛАС. НАОДИНЦІ З СОБОЮ**

(30 год, 1 год на тиждень)

### **Особистість і культура взаємин (4 год)**

Культура як спосіб життя і міра розвитку людини. Значення культури у житті людини.

Повсякдення: іспит на чемність. Культура взаємин і її роль в оптимізації взаємин між людьми. Характерологічні особливості культури взаємин.

Цінності та антицінності людських взаємин. Ціннісні орієнтири сучасної молоді.

*Практичні вправи.* Твір-есе „Що таке культура взаємин?”

Вправа „Я і мої знання та вміння”.

### **Підліток як суб’єкт взаємин (4 год)**

Підліток у школі, в сім’ї, у суспільстві. Вплив поведінки школяра на самопочуття інших людей.

Спілкування як одна із форм людських взаємин.

Культура спілкування підлітків. Ярлики і цінності.

Твої права і права інших. Принципи етичної взаємодії.

*Практичні вправи.* Тести „Чи приємна ти людина?”, „Твій стиль спілкування”.

Ділова гра. Симпозіум „Обговорення і вироблення єдиної Декларації прав та обов’язків підлітка”.



### **Школяр і його поведінка. Самопізнання і самовдосконалення (8 год)**

Людина як індивід та особистість. Індикатори культури особистості: поведінка, дії, вчинки, мовлення. Роль особистості школяра у власному розвитку.

Організація (методика) самопізнання: самоспостереження, самоаналіз. Фіксування результатів самопізнання: анкети, щоденники, складання особистої карти. Рекомендації щодо ведення особистого нотатника „Щоденник моїх успіхів”.

Самооцінювання: адекватне, підвищене, низьке. Аналіз підлітком власної поведінки у міжособистісних взаєминах.

Порівняння своїх уявлень щодо позитивних і негативних аспектів взаємин із оцінками товаришів, аналіз результатів.

Способи подолання недоліків поведінки й набуття позитивних характеристик.

*Практичні вправи.* Тест „Особистість я чи ні?”

Самопрезентація „У чому моя цінність як особистості?”

Складання картограми „Позитивні й негативні боки взаємин із однолітками”.

### **Емоції у взаєминах та їх регулювання (7 год)**

Емоції і почуття. Види емоцій. Вплив емоцій людини на взаємини.

Контроль над власними емоціями. Способи подолання негативних емоцій: заздрощів, ненависті, образ, сорому, болю. Самонавіювання.

Вплив настрою людини на якість взаємин. Як долати поганий настрій.

Емоційно-ціннісне ставлення до себе. Самоповага. Вправи на розвиток упевненості, самоповаги.

Емпатія та форми її прояву. Співчуття, співрадість у взаєминах із іншими. Культура ставлень до іншого.

Мотиви учинків людей. Розв’язання життєвих ситуацій (аналіз мотивів дій інших людей). Аналіз школярами мотивів власних дій.

*Практичні вправи.* Тести „Товстошкіра чи тонкошкіра?”, „Чи вмієш ти контролювати себе?”, „Який із тебе психолог?” (ставлення до інших).

Вправи-розмірковування „Гнів – це...”, „Коли йдеться про взаєморозуміння...”. Вправи-етюди „Розмова з ...”, „Перебори заздрість”. Вправи „Скринька образ”, „Лист собі з майбутнього”, „Відверто кажучи...”.

### **Властивості особистості – візитка підлітка у світ людських взаємин (4 год)**

Характер людини. Риси характеру, які полегшують взаємодію.

Аналіз рис свого характеру. Почуття власної гідності.

Сором’язливість, непевненість. Способи подолання.

Самоприйняття. Самосхвалення. Самоповага.

*Практичні вправи.* Тести „Чи знаєш ти себе?”, „Наскільки ти комунікабельна?”

Ігрова процедура „Формула успіху взаємин”. Вправи „Приємні спогади”, „Комісійний магазин”.

### **Цінності – ключ до спілкування (3 год)**

Мої цінності. Звернення підлітків до власної ціннісно-сміслової сфери.

Наші цінності. Обговорення цінностей учнів класу для розвитку навичок децентрації у взаєминах.

*Практичні вправи.* Дискусія „Є тільки одна справжня цінність – це зв’язок людини з людиною” (А. Сент-Екзюпері).

### *Завдання для самостійної роботи*

1. Провести спостереження за взаєминами школярів, дорослих, дітей і дорослих у школі, в громадському транспорті, на вулиці. Зафіксувати моменти, які стосуються виявлення чи недотримання чи культури взаємин.

2. Обрати художній фільм (мультфільм, казку), визначити, які норми і правила культури поведінки відтворені у взаєминах героїв фільму.

3. Упродовж певного проміжку часу (тижнів, місяця) зафіксуйте позитивні (ті, які принесли задоволення, втіху, спокій) і негативні (ті, які викликали невдоволення, переживання, образу, біль) взаємини з батьками, учителями,

однокласниками. Вкажіть емоції, які ви відчували. Яких контактів було більше – позитивних чи негативних? Які, на ваш погляд, причини негативних почувань?

4. Зіграйте з собою в гру „Чому?” Опишіть свій учинок, який мав місце у взаєминах із іншим (іншими). Обґрунтуйте, чому ваша поведінка була такою?

5. Здійсніть самодослідження: з'ясуйте, які риси характеру заважають вам встановлювати позитивні взаємини із однолітками й дорослими?

6. У народі кажуть: „Який характер, такі й учинки”. Знайдіть у художніх творах, кінофільмах, реальному житті підтвердження цієї думки.

7. Записати народні приказки, прислів'я, висловлювання відомих людей, які стосуються людського спілкування, взаємин.

### *Рекомендована література*

1. Аксьонова Л.В. Сучасні тести для дівчат / Аксьонова Л.В., Гридіна В.Т. – Донецьк: ТОВ ВКФ „БАО”, 2004. – 416 с.

2. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.

3. Білоусова В.О. Виховання культури поведінки учнів / Білоусова В.О., Говорун Т.В., Кисельова Н.Й. – К.: „Радянська школа”, 1986. – 160 с.

4. Бордовская Н.В. Педагогика: Учеб. для вузов / Бордовская Н.В., Реан А.А. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.

5. Винославська О.В. Людські стосунки: Навч. посіб. / Винославська О.В., Малигіна М.П. – К.: „КВІЦ”, 2001. – 83 с.

6. Герасименко І. Тренуємо емоції // Шкільний світ. – 2002. – №38. – С. 8.

7. Джонсон Д.В. Тренінг саморозкриття // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №6. – С. 52-64.

8. Карпова И. Как воспитать у школьников навыки ненасильственного общения / Карпова И., Углицкая М., Ягненкова Я. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 170-177.

9. Культура життєвого самовизначення. Частина II. Середня школа: Метод. посіб. / Наук. кер. та ред. І.Д. Зверєвої. – К., 2004. – 536 с.

10. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учеб. для вузов / Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

11. Лівандовська Л., Кушева Н. Учнівське самоуправління – шлях до реалізації // Шкільний світ. – 2004. – № 37. – С. 6-14.

12. Познай себя (30 популярных тестов) / Сост. М.И. Белый. – М.: Экономика, 1992. – 93 с.

13. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль „Направленность” (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

14. Семиченко В.А. Психология эмоций. – Луганск: НПФ „Осирис”, 1996. – 68 с.

15. Тернопільська В. І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності). Навч. посіб. / За ред. проф. М.В. Левківського. – Київ: Вид. навч. літ., 2003. – 229 с.

16. Томан І. Мистецтво говорити / Пер. з чес. В.І. Романця. – 3-є вид. – К.: Україна, 1996. – 269 с.

17. Удовенко М.В. Методи діагностики емпатії // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №7. – С. 55-58.

## **9 КЛАС. У СЕРЕДОВИЩІ ІНШИХ ЛЮДЕЙ.**

### **КУЛЬТУРА І ТЕХНОЛОГІЇ**

(30 год, 1 год на тиждень)

#### **Основи ефективної взаємодії (6 год)**

Зовнішній (етикетний) і внутрішній аспекти культури взаємин. Норми і правила етичної поведінки у взаєминах із іншими.

Створення свого зовнішнього образу і керування власною поведінкою. Складання Законів спілкування.

Мистецтво розмови. Чинники ефективного впливу на співрозмовника. Зворотній зв'язок у спілкуванні. Творча поведінка у ситуації спілкування.

Невербальні засоби спілкування: міміка, жести, хода, постава. Тлумачення змісту жестів і міміки.

Вербальні засоби спілкування: інтонація як засіб вираження емоцій, почуттів, ставлень. Культура мовлення.

Розвиток комунікативних здібностей школярів.

*Практичні вправи.* Тест „Чи розумієте ви мову міміки та жестів?”. Вправи „Продемонструй стан”, „Погляд без слів”, „Вислови почуття”.

Вправи для розвитку комунікативних здібностей школярів: „Передача інформації без слів”, „Інтерв'ю”, „Міміка і жести”, „Встановлення контакту”.

### **Порушення взаємин та шляхи їх виправлення (6 год)**

Труднощі у спілкуванні, пов'язані з особливостями особистості школяра (несумісність характерів, сором'язливість, страх). Способи їх подолання.

Конфлікт. Його динаміка та основні стадії. Стилі вирішення конфлікту. Програма дій у ситуації конфлікту. Прояви ввічливості, делікатності, такту, витримки і терпіння у конфліктних ситуаціях.

Я-висловлювання та Ти-висловлювання у взаєминах.

Прийоми викликання до себе симпатії. Знаки уваги: комплімент, похвала, підтримка. Посмішка як знак миролюбності й симпатії.

*Практичні вправи.* Тест „Чи конфліктна ти особа?”. Вправи „Як вийти із ситуації”, „Я-висловлювання”, „Комплімент”.

Дискусія „Що, на вашу думку, заважає людині спілкуватися?”

Рольова гра „Моделювання конфліктних ситуацій і пошук стилю раціональної поведінки у них”.

### **Культура взаємин у шкільному колективі (4 год)**

Поведінка школяра у класі. Виявлення основних тенденцій поведінки підлітків у реальній групі.

Взаємини у шкільному класі. Способи успішного самоствердження у колективі: активність, самостійність, принциповість, власна думка, особиста

позиція, незалежність, участь у самоврядуванні. Визнання самоцінності особистості іншого.

*Практичні вправи.* КТС „Організація творчої студії „Самопрезентація моїх здібностей” (виставка творчих робіт, демонстрування талантів).

### **Культура взаємин юнака та дівчини (4 год)**

Хлопець і дівчина – два різних світи. Психологічні аспекти взаємин, їх особливості.

Чоловіча гідність і честь дівчини.

*Практичні вправи.* Вправи „Типові чоловіки”, „Типові жінки”, „Листівка”.

Складання оголошення „Бажаю познайомитися...”. Вправа „Автопортрет”.

Семинар „Взаємини хлопця і дівчини – школа розуміння, толерантності, мудрості”.

### **Взаємини в сім'ї. Шляхи взаєморозуміння (5 год)**

Взаємини між дітьми й батьками, їх особливості.

Поведінка у сім'ї. Ставлення підлітка до батьків.

Шляхи взаєморозуміння. Складання карти цінностей взаємин.

*Практичні вправи.* Тест „Чи знають тебе батьки?” Анкета „Взаємини з батьками”.

Вправи „Сімейний альбом”, „Цінні риси моїх батьків”, „Лагідне ім'я”, „Мої права”, „Права моїх батьків”.

Обговорення „Скринька сімейних труднощів”, „Ідеальні взаємини у сім'ї”.

Зустріч із батьками за „круглим столом”: „Хочу сказати тобі...”. Обговорення карти цінностей взаємин у сім'ї.

### **Культура ділових взаємин (5 год)**

Взаємини у сучасному світі. Національні особливості спілкування.

Зовнішні атрибути взаємин. Дотримання у взаєминах етикетних форм поведінки.

Імідж людини. Культура зовнішнього вигляду.

Культура мовлення. Найпоширеніші випадки мовного етикету. Згода, незгода, ввічлива відмова. Вибачення.

Культура мовлення. Комплексний аналіз комунікативних ситуацій.

*Практичні справи.* Вправи „Ідеал”, „Криве дзеркало”, „Недоліки зовнішності та її достоїнства”.

### *Завдання для самостійної роботи*

1. Проведіть експеримент: упродовж тижня дякуйте своїм батькам за різні послуги, хваліть їх, робіть компліменти. Проаналізуйте, яку реакцію у них викликають ваші дії?

2. Укласти словничок імен, указати їх значення, віднайти серед своїх знайомих тих, чия поведінка відповідає тлумаченню імені (наприклад, Ярослав – мудрий, Олександр – захисник).

3. Зібрати псевдоніми відомих людей. Проаналізувати, з якою метою бралось інше ім'я? Чи таку само роль виконують прізвиська? Поміркуй, чи добре почувуються твої ровесники, якщо до них звертаються на прізвисько, а не на ім'я?

4. Прочитайте оповідання Б. Грінченка „Украла”, „Дзвоник”. Поміркуйте, чи виникають у вашому класі подібні ситуації? Як це позначається на самопочутті школярів та на якості взаємин?

5. Виконайте дослідження „Конфлікт”. Поспостерігайте за тим, як відбувається конфлікт між двома людьми. Які реакції, слова, дії викликає зіткнення? До яких наслідків воно призвело?

6. Обрати одного з однокласників, поспостерігати за тим, як відбувається його спілкування з іншими: які слова вживає, якою є його міміка, рухи; коли виявляє невдоволення, спокій; за яких обставин вступає у суперечку? Чи віднайшли ви щось схоже у своїй поведінці?

7. Опишіть жести, які ви і ваші однолітки вживаєте у спілкуванні один з одним. Розтлумачте їх. Чи полегшують вони ваше спілкування? Чи є вони зрозумілими для інших людей? Чи є серед прийнятих у вашому спілкуванні жестів не зовсім позитивні?

*Рекомендована література*

1. Аксьонова Л.В. Сучасні тести для дівчат / Аксьонова Л.В., Гридіна В.Т. – Донецьк: ТОВ ВКФ „БАО”, 2004. – 416 с.
2. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
3. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание: Учебн. пособ. – Л., 1989. – 102 с.
4. Данильчук Л.А. Основы имиджа и этикета: Учебн. пособ. – К.: Кондор, 2004. – 234 с.
5. Дмитренко Г. Проведення самодіагностуючих та формуючих практикумів // Психолог. – 2004. – № 6. – С. 7-15.
6. Как читать человека: Жесты, позы, мимика / Сост. А.А. Мельник. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 640 с.
7. Томан І. Мистецтво говорити: Пер. з чес. В.І. Романця. – 2-ге вид. – К.: Політвидав України, 1989. – 293 с.
8. Хоган К. Эффективная коммуникация: 10 золотых правил делового и личного успеха / Пер. с англ. Ю. Анохиной. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2004. – 320 с.
9. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування: Навч. посібн. / Чмут Т.К., Чайка Г.Л. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Вікар, 2002. – 223 с.
10. Щуркова Н.Е. Этика школьной жизни. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 192 с.



## Додаток Р

### *Тематика та план засідань методичного семінару-практикуму „Оптимізація міжособистісних взаємин у підлітковому колективі”*

**Тема 1.** Особливості міжособистісних взаємин старших підлітків.

*Мета:* визначити проблеми взаємин старших підлітків, з’ясувати причини недостатнього рівня сформованості у них культури взаємин; встановити зв’язок між особливостями психічного розвитку школярів і властивостями їх поведінки.

#### План

1. Обговорення „Деформації взаємин у підлітковому колективі”. Аналіз результатів проведеної з підлітками анкети „Взаємини у класі”.

2. Міні-лекція „Особливості спілкування старших підлітків з однолітками й дорослими”.

3. Вправа „Розв’яжи ситуацію...” (на усвідомлення способів взаємодії з підлітками).

4. Сутність і функції культури взаємин у підлітковому колективі.

5. Робота в групах. Визначення шляхів поліпшення взаємин у класі. Розробка змісту етичних бесід для старших підлітків („Порядність”, „Учинок – велика біда і велика радість”, „Які взаємини приносять задоволення?”).

**Тема 2.** Секрети успіху вчителя-вихователя у взаєминах із учнями.

*Мета:* з’ясувати, якими мають бути дії вчителя у взаєминах із підлітками, сприяти усвідомленню педагогами своїх позитивних сторін і прорахунків, допомогти у виробленні гуманної позиції у спілкуванні зі школярами.

#### План

1. Обговорення результатів опитування вчителів і школярів „Якого вчителя поважає підліток?”

2. Діалог „Основні принципи спілкування вчителя та учнів” (повага, співробітництво, опора на позитивне у дитині, визнання індивідуальності). Розгляд чинників, які ускладнюють спілкування.

3. Колективне рішення. Складання пам'ятки „Поведінка вчителя у взаєминах із старшими підлітками”.

4. Моделювання і розв'язування педагогічних ситуацій.

**Тема 3.** Діагностика рівня розвитку учнів і колективу – ключ до розуміння й спосіб вироблення моделі ефективної роботи з вихованцями.

*Мета:* познайомити учителів із діагностичними методиками, спрямованими на вивчення особливостей поведінки підлітків та їх взаємин; практично застосувати окремі методики у колективі педагогів; вчити проектувати виховні дії на основі результатів проведених методик.

#### План

1. Методики виявлення у старших підлітків індивідуальних властивостей, які впливають на міжособистісні взаємини (діагностика стану агресії Баса-Дарки, опитувальник для виявлення сором'язливості у підлітків (В. Мінаєва), опитувальник самоствавлення В. Століна і С. Панталеєва).

2. Методики вивчення взаємин у підлітковому колективі (тест шкільної тривожності Філіпса, методика „Q-сортування” Стефансона, визначення індексу групової єдності Сішора, визначення психологічного клімату групи (за М. Лутошкіним)).

3. Практичне застосування методики визначення психологічного клімату в групі вчителів, якісна і кількісна обробка результатів.

4. Робота в групах. Розробка анкети для школярів „Мої цінності”.

**Тема 4.** Позаурочна діяльність як сфера самоствердження підлітків і засіб оптимізації їхніх взаємин.

*Мета:* проаналізувати виховні можливості спільної діяльності школярів у розвитку культури їхніх взаємин; розглянути методи, засоби і форми роботи, які сприяють поліпшенню взаємин у підлітковому колективі.

### План

1. Обговорення „Проблеми практичного формування культури взаємин старших підлітків”. Розгляд результатів проведеної з підлітками анкети „Позаурочна діяльність”.

2. Повідомлення „Участь підлітків у різних видах позаурочної діяльності як чинник формування культури взаємин”.

3. КТС як комплексний засіб виховання учнів. Етапи підготовки і проведення колективних творчих справ зі школярами.

4. Колективна робота. Розробка змісту спільних справ для підлітків (диспут „Сучасне розуміння галантності”; філософський стіл „Людська гідність”; учнівська нарада „Юнак і дівчина: яким взаєминам між ними бути”; трудова справа „Галявина затишку”).

**Тема 5.** Використання методів групової роботи у проведенні класних годин.

*Мета:* порівняти ефективність традиційного і нестандартного підходу до організації класних годин; познайомити педагогів із методами групової роботи, які формують у школярів навички взаємодії, сприяють розвитку упевненості, активності, комунікативних навичок.

### План

1. Обговорення результатів проведеного опитування вчителів „Які методи я використовую в роботі з дітьми?”.

2. Повідомлення „Сучасні підходи до організації виховання школярів” (Інтерактивні технології: дискусія, ігри, робота в парах, карусель, діалог, метод „Прес”, ажурна пилка).

3. Робота в парах. Аналіз ситуацій.

4. Колективна робота. Розробка змісту виховної години „Культура взаємин – запорука успіху людини”.

## Рекомендована література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бісик Н.М. Підготовка майбутніх учителів до формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків: Метод. посібн. / За ред. проф. М.В. Левківського. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 92 с.
3. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посіб. – Львів, „Норма”, 2005. – 344 с.
4. Виховні технології у діяльності класного керівника: Навч.–метод. посіб. / Укл. Яковець Н.І., Солова В.М., Киричок І.І. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 231 с.
5. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
6. Класний керівник у сучасній школі: Метод. посіб. / В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко та ін. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 156 с.
7. Минаева В.М. Психолого-педагогический практикум: Учебн. пособ. для вузов. – М.: Академический проект; Трикста, 2004. – 128 с.
8. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
9. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
10. Психология подростка: Учебн. / Под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: „прайм-ЕВРОЗНАК”, 2003. – 480 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебн. пособ. – Самара: Издательский Дом „Бахрах-М”, 2002. – 672 с.
12. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 480 с.

## Додаток С

### *Педагогічні задачі*

Мета: сприяти виробленню у вчителів навичок практичного розв'язання ситуацій взаємин підлітків.

Завдання: проаналізувати ситуацію, запропонувати шляхи її розв'язку.

*Ситуація 1.* У 7 класі почали складатися напружені взаємини з новим учнем Олегом. Хлопець тримається осторонь і не йде на контакт. Діти або ігнорують його або ж насміхаються. В особовій справі учня записано, що навчався він посередньо, активної участі у справах класу не брав.

Якими мають бути дії вчителя щодо оптимізації взаємин між новим учнем і класом?

*Ситуація 2.* Після уроків класний керівник спільно з класом обговорюють майбутню виховну справу. Вислуховуються всі побажання учнів. Коли вчитель запитав в учениці, що сиділа осторонь класу, яким вона бачить проведення класної справи, та відповіла: „А чому ви в мене запитуєте? Все одно буде так, як захоче наша староста”.

Чому дівчина так висловилася? Що ви можете сказати про взаємини у класі? Які взаємини склалися з цією дівчиною? Якими мають бути дії вчителя?

*Ситуація 3.* Учитель запропонував учням відвідати музей, однак діти не виявили бажання йти. Проте вони не проти були піти на екскурсію в інше місце. Про візит до музею вже було домовлено, й екскурсовод чекав на групу.

Як ви запропонуєте вчинити вчителю? Як потрібно планувати позакласні заходи, щоб учні охоче брали в них участь?

*Ситуація 4.* Учень 8 класу сором'язливий, знічується у розмовах з іншими, не наважується виступати на класних зборах, виховних годинах. Класний керівник домовився з іншими вчителями, щоб ті доручали йому невеличкі повідомлення,

консультуючи його з методики публічного виступу. Такі спроби поступово відроджували упевненість учня в собі.

Проаналізуйте ситуацію. У чому проявився особистісний підхід учителя стосовно підлітка? Які методи роботи з таким учнем ви могли б запропонувати? Як зорієнтувати клас на допомогу цьому учневі?

*Ситуація 5.* Новий класний керівник зрозумів, що головні цінності класу – це наявність модного одягу.

З яких причин виникла дана ситуація у класі? Коли і в чому було зроблено помилку? Як у такій ситуації діяти новому класному керівникові?

*Ситуація 6.* Під час обговорення з учнями у класі традицій, що склалися у сім'ї, та проблем, які виникають у них із батьками, один із учнів відмовився відповідати.

У чому причина відмови учня відповідати? Як учителеві побудувати розмову з учнями стосовно сімейних взаємин? Яким способом краще вивчати взаємини у сім'ї?

*Ситуація 7.* Перед класною годиною до вчителя підійшла учениця класу і сказала, що Андрія на занятті не буде, оскільки між ним та Ігорем під час перерви виникла сутичка. Ігор сильніший учень, він вдарив Андрія, і той побіг додому із синцем. Вчителька розпочала класну годину.

Як вона повинна її провести? Чи варто цей інцидент обговорювати з усім класом? Що вчителька повинна сказати Андрієві, а що Ігорю?

*Ситуація 8.* У 9-Б класі є учениця, яку однокласники не люблять і при кожній нагоді намагаються їй дошкулити. Одного разу в класі розбили горщик з квітами. На запитання вчителя, чия це провина, всі в один голос запевнили, що це зробила Марина, але дівчина заперечила це.

Як у цій ситуації поведеться вчителю?

*Ситуація 9.* Під час анонімного опитування стосовно неприємних ситуацій, які виникають у взаєминах школярів, з'ясувалося, що окремі підлітки переживають із приводу прізвиськ, якими їх називають однолітки.

Яких дій варто вжити вчителю, аби змінити ситуацію?

*Ситуація 10.* Учні класу насміхаються із однокласниці з малозабезпеченої сім'ї через її зовнішній вигляд. Дівчина тримається відособлено, під час перерв постійно шукає місце у школі, де їй не дошкулятимуть однокласники.

До яких наслідків може призвести така ситуація? Яких заходів має вжити вчитель щодо дівчини й щодо учнів класу?

*Ситуація 11.* У школі 8-А клас характеризують як один із сильних класів, у якому навчаються здібні учні. Психолог, застосувавши методикау щодо вивчення психологічного клімату в групі, з'ясував, що переважна більшість учнів своє перебування у класі оцінюють негативно.

У чому, на вашу думку, причина такого становища? Як у цій ситуації діяти вчителю?

*Ситуація 12.* Учні класу не люблять одну ученицю. Дівчина гарно навчається, має організаторські здібності, непогано танцює, співає, активна у житті класу й школи. Як з'ясувалося, причиною негативного ставлення є постійні скарги, невдоволення дівчини, спроби викликати жаль у однокласників через проблеми у сім'ї (мама розлучена з батьком, мама її не розуміє, бабуся надто сувора).

Як, на ваш погляд, змінити ситуацію?

## Додаток Т

### Анкета „Взаємини у сім'ї”

Шановні батьки! Ваші відверті відповіді допоможуть краще організувати заняття, дати потрібні педагогічні рекомендації щодо виховання дітей у сім'ї.

1. Чи достатньо Ви орієнтуєтесь у питаннях виховання своєї дитини?

2. Які проблеми у взаєминах із Вашими дітьми Вас непокоять?

3. Які дії з Вашого боку викликають нестриманість у дитини (покарання, заборона, повчання, недовіра, зауваження, певні завдання, велика кількість роботи, інше)? Вкажіть \_\_\_\_\_.

4. З яких питань виховання Ви б хотіли отримати консультації?

5. Які методи впливу Ви використовуєте у вихованні своїх дітей?

а) Накази, вимоги;

б) заборони,

в) заохочення;

г) регламентація та контроль за поведінкою та колом спілкування дитини;

д) фізичні покарання;

е) моральні повчання, нотації;

є) поради з позицій власного життєвого досвіду;

ж) інше (вкажіть) \_\_\_\_\_.

6. Які форми спільного вільного часу найбільш характерні для Вашої сім'ї?

а) Прогулянки, поїздки;

б) перегляд телепередач;

в) родинні свята;

г) справи творчого характеру (майстрування, вишивання тощо);

д) не вистачає часу;

е) інше (вкажіть) \_\_\_\_\_.

7. З яких питань діти розмовляють із Вами відверто?

8. Дайте оцінку Вашим взаєминам із дитиною:

а) позитивні, гуманні, панує взаєморозуміння та повага;

б) в основному позитивні, іноді виникають непорозуміння;



в) ситуаційні: конфлікти змінюються спокоєм, взаєморозумінням;

г) конфліктні.

9. Чи знаєте Ви всіх друзів своєї дитини? Вони Вам подобаються чи викликають недовіру?

10. Які, на Вашу думку, мають бути взаємини у Вашій сім'ї?

## Додаток У

### *Програма занять педагогічного практикуму для батьків*

#### *„Батьки і дитина: гармонізація взаємин”*

##### *Пояснювальна записка*

Серед соціальних інститутів, які беруть участь у вихованні особистості, особлива роль належить сім'ї. Сім'я забезпечує дитину необхідним мінімумом знань, умінь і навичок спілкування, без яких її входження у суспільство було б неможливим. У межах сім'ї складається певна система взаємин батьками і дітьми, між старшими і молодшими, між братами і сестрами, що визначає психологічний клімат сім'ї. Разом із тим виховний вплив сім'ї обмежений, оскільки не виходить за межі індивідуальних можливостей, особистого рівня розвитку батьків, їх інтелектуальної та культурної підготовленості, умов життя.

*Педагогічний практикум для батьків* – інформаційно-практичний курс, заняття якого спрямовані на підвищення культури взаємин батьків і дітей підліткового віку, вдосконалення виховних умінь батьків, вироблення у них навичок ефективного розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у взаєминах із дітьми; озброєння їх виховними технологіями.

##### *Завдання педагогічного практикуму:*

- надати батькам необхідний мінімум знань і вмінь із питань виховання особистості старшого підлітка;
- познайомити батьків із окремими методами самопізнання та вивчення власних дітей;
- ознайомити батьків із сучасними виховними технологіями, вчити застосовувати їх у практиці сімейного виховання;
- окреслити батькам орієнтири поведінки у нестандартних сімейних ситуаціях;
- сприяти налагодженню взаємин між батьками й дітьми у сім'ї.

Кожне заняття містить теоретичні відомості, практичні вправи, дослідження певних явищ. Серед пропонованих методів роботи з батьками – лекція, бесіда, дискусія, групова робота, взаємообмін думками, аналіз ситуацій із практики

сімейного виховання, самооцінювання, вправи. Для більш глибокого пізнання батьками дітей, а також озброєння їх навичками діагностичного вивчення власних дітей пропонується застосовування анкет, тестів, спостереження за поведінкою дітей.

До змісту занять пропонується включати життєві ситуації, факти з питань сімейного виховання, які містять чітко виражені суперечності, конфлікти, що відбуваються у міжособистісних взаєминах дітей, батьків і дітей. Це дозволить батькам спрогнозувати поведінку суб'єктів взаємин у ситуації, яка виникає, і виробити певну стратегію взаємодії.

У програмі педагогічного практикуму подано певні види практичної роботи, які не є догмою, а своєрідною пропозицією. Педагог має змогу вносити певні корективи, підбирати інші види роботи в межах пропонованої теми.

До програми включено завдання для самостійної роботи. Вони передбачають опрацювання педагогічної літератури, спостереження, аналіз, оцінку власних дій і дій дитини.

Заняття проводяться один раз у місяць. Пропонується 8 годин аудиторної та 20 годин самостійної роботи.

Цінності взаємин у сім'ї та їх вплив на моральний розвиток дитини (1 год).

Цінності взаємин у сім'ї: духовність, милосердя, взаємодопомога, культура взаємин, сімейні традиції.

*Практичні вправи.* Вправа „Цінності сім'ї”. Обговорення результатів проведеної з підлітками анкети „Взаємини у сім'ї. Якими я їх уявляю?”. Обмін думками „Сімейні традиції”.

Труднощі виховання старших підлітків у сім'ї. Особливості дитячо-батьківських взаємин (1 год).

Проблеми у взаєминах батьків і дітей. Дії батьків, які викликають негативні реакції дітей.

*Практичні вправи.* Обмін думками „Скринька сімейних труднощів”, анкета „Взаємини в сім’ї”, обговорення результатів проведеної з підлітками анкети „Оцінка моїх взаємин із батьками”.

Особливості психічного розвитку старших підлітків (1 год).

Новоутворення підліткового віку, особливості взаємин із дорослими. Спілкування дорослих із дітьми на позиціях рівності, вияв довір’я, поваги, надання самостійності.

Особливості взаємин старших підлітків із однолітками. Причини, через які підліток відчувається комфортно у колі друзів.

*Практичні вправи.* Складання батьками карти спостереження за поведінкою дитини і її друзів.

Мікроклімат сімейних взаємин і його вплив на виховання у дитини шанобливого ставлення до інших (1 год).

Типи неправильного виховання підлітків у сім’ї. Позитивні характеристики сімейних взаємин.

*Практичні вправи.* Вправа „Створення картини „Світлі й темні боки сімейних взаємин”. Тест „Чи розумієте ви і ваша дитина один одного?” Робота в групах „Визначення типів взаємин”.

Типові помилки дорослих у спілкуванні з підлітками. Як їх уникнути? (1 год)

Батьківський авторитет і батьківська влада. Стилі спілкування батьків із дітьми. Негативні методи впливу на дитину.

*Практичні вправи.* Тест „Дітей виховують батьки. А батьків?” Складання таблиці „Помилки батьків у взаєминах із підлітками”.

Секрети сімейного виховання (1 год).

Особливості виховного впливу батьків і методи ефективної взаємодії з дітьми: довіра, повага, заохочення, увага.

*Практичні вправи.* Обмін досвідом „Скринька сімейних хитрощів”. Тест „Чи добре ви уявляєте результати вашого виховання?” Гра „За і проти” (визначення методів ефективної взаємодії з дітьми). Розв’язування задач.

Конфліктні ситуації у взаєминах із дітьми, способи їх конструктивного розв’язання (1 год).

Причини конфліктів між батьками й дітьми. Наслідки конфліктів. Методи розв’язання чи уникнення конфліктних ситуацій у взаєминах батьків із дітьми.

*Практичні вправи.* Вправи „Типовий конфлікт”, „Незакінчена історія”.

Спільне дозвілля батьків і дітей як чинник виховного впливу (1 год).

*Практичні вправи.* Фотовиставка „Наші сімейні справи”. Вправа „Скринька зауважень”. Обмін думками „Досвід організації сімейного дозвілля”. Робота в групах „Планування святкового вечора”.

#### *Завдання для самостійної роботи*

1. Опрацювати книги А. Макаренка „Книга для батьків”, „Лекції про виховання”, В. Сухомлинського „Батьківська педагогіка”. Визначити, які поради з пропонованих педагогами доречно застосувати у вихованні власної дитини.

2. Проаналізувати свої взаємини із дітьми, визначити, які дії викликають невдоволення у дітей.

3. Провести спостереження за стилем спілкування дітей із однолітками. Визначити, які засоби взаємодії вони обирають: вербальні, мімічні, моторно-рухові. Як змінюється стиль розмови у спілкуванні дитини з різними людьми?

4. Застосуйте упродовж дня щодо дитини методи ефективної взаємодії: довіру, похвалу, увагу. Проаналізуйте змінами в настрої дитини, її стан, реакцію.

5. Протягом кількох днів зафіксуйте ситуації ваших із дитиною взаємин, які виникають упродовж дня. Скільки таких контактів виникло? Який тон розмови, які поведінкові реакції в обох суб’єктів взаємин? Який настрій у суб’єктів спілкування після проведеної розмови?

6. Проведіть спостереження за спілкуванням батька (матері) з дитиною підліткового віку на вулиці, у громадському транспорті чи в будь-якому іншому місці. Визначте особливості їх поведінки. Порівняйте з особливостями вашого спілкування з дитиною. Чи відрізняється спілкування з підлітком вдома і в громадському місці?

7. Сплануйте вихідний день і розробіть програму спільного з дітьми відпочинку. Визначте план дій протягом тижня задля реалізації спланованого вихідного дня. Включіть завдання для дитини.

8. Поміркуйте на тему: „В чому проявляється у ваших із дитиною взаєминах добро і зло?”.

## Додаток Ф

### *Оцінка майбутніми вчителями власних знань і умінь щодо здійснення виховної взаємодії з підлітками*

„Я належу до тієї категорії людей (за характером, за способом життя), які підтримують загальні норми, і не порушую їх, тому прийняти таких вихованців мені дуже важко, однак, як педагог, я повинна це зробити. Шлях буде нелегким, але він є”.

„Мені важко зараз сказати про це, і, напевно, буде нелегко це зробити. Але підлітковий вік цікавий своєю своєрідністю, специфічністю – необхідно мати терпіння”.

„Звичайно, адже моя поведінка у підлітковому віці теж не завжди відповідала загальноприйнятим нормам. Шлях буде нелегким, але якщо не опускати руки – все вийде”.

„...Шлях побудови взаємодовіри і взаєморозуміння буде нелегким, а, може, у деяких випадках важким. Іноді важко „підібрати ключик до дитини”, з’ясувати справжню причину її поведінки”.

„На сьогодні знання і вміння у мене є, на жаль, на теоретичному рівні, а практики поки що замало. Однак, переконана, що досвід буде, потрібно лише велике терпіння, бажання, любов до своєї справи, усвідомлення того, що є сенс у тому, що ти робиш. І якщо це потрібне хоча б одному вихованцеві, то справа того варта”.

„Знання, які я маю, теоретично можуть допомогти створити відкриті та довірливі стосунки з вихованцями, але для цього необхідні ще й особистісні якості, й досвід роботи з цією категорією дітей. Знання без практики – мертві”.

## Додаток X

*Динаміка змін у розвитку сукупних показників сформованості  
регулятивного компонента*

Об'єктивне оцінювання себе, інших, ситуації		Рівні сформованості (у балах)				Усього
		1	2	3	4	
Початок експерименту (ЕГ)	Абс.	21	50	35	19	125
	%	16,8	40,0	28,0	15,2	100
Кінець експерименту (ЕГ)	Абс.	10	33	54	28	125
	%	8,0	26,4	43,2	22,4	100
Початок експерименту (КГ)	Абс.	22	59	34	14	129
	%	17,1	45,7	26,4	10,8	100
Кінець експерименту (КГ)	Абс.	24	58	33	14	129
	%	18,6	44,9	25,6	10,9	100

Передбачення розвитку ситуації взаємин, наслідків поведінки		Рівні сформованості (у балах)				Усього
		1	2	3	4	
Початок експерименту (ЕГ)	Абс.	23	43	38	21	125
	%	18,4	34,4	30,4	16,8	100
Кінець експерименту (ЕГ)	Абс.	6	35	54	30	125
	%	4,8	28,0	43,2	24,0	100
Початок експерименту (КГ)	Абс.	20	51	38	20	129
	%	15,5	39,5	29,5	15,5	100
Кінець експерименту (КГ)	Абс.	19	50	41	19	129
	%	14,7	38,8	31,8	14,7	100



Здатність робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів		Рівні сформованості (у балах)				Усього
		1	2	3	4	
Початок експерименту (ЕГ)	Абс.	22	47	38	18	125
	%	17,6	37,6	30,4	14,4	100
Кінець експерименту (ЕГ)	Абс.	7	40	51	27	125
	%	5,6	32,0	40,8	21,6	100
Початок експерименту (КГ)	Абс.	24	49	37	19	129
	%	18,6	38,0	28,7	14,7	100
Кінець експерименту (КГ)	Абс.	22	48	39	20	129
	%	17,1	37,2	30,2	15,5	100

Саморегуляція емоцій, станів, почуттів, поведінки		Рівні сформованості (у балах)				Усього
		1	2	3	4	
Початок експерименту (ЕГ)	Абс.	22	52	34	17	125
	%	17,6	41,6	27,2	13,6	100
Кінець експерименту (ЕГ)	Абс.	6	38	55	26	125
	%	4,8	30,4	44,0	20,8	100
Початок експерименту (КГ)	Абс.	24	52	35	18	129
	%	18,6	40,3	27,1	14,0	100
Кінець експерименту (КГ)	Абс.	22	53	36	18	129
	%	17,1	41,0	27,9	14,0	100

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299, [2] с. – Библиогр.: с. 297-300.
2. Ананьїн В. О., Горлинський В. В. Аксіологія як методологічне підґрунтя освіти ХХІ століття // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 5. – КиМУ, 2004. – С. 3-11.
3. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.: ил. – Библиогр.: с. 269-270.
4. Анпілогова Ю. Джерела конфліктів у системі „педагог-учень” // Школа молодого вчителя / Упоряд. М. Голубенко. – К.: Вид. дім „Шкільний світ”: Вид. Л. Галіцина, 2005. – С. 91-97.
5. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.: ил.
6. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.: ил.
7. Анцупов А. Я. Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты: Учеб. пособ. / Анцупов А. Я., Малышев А. А. – К.: МАУП, 1996. – 104 с.
8. Афендик А. Л. Повышение эффективности соционики – в комплексном (многофакторном) подходе к прогнозированию отношений, стандартизации методов и методик исследований // Социология, ментология и психология личности. – 2003. – № 6. – С. 32-34.
9. Багдонавичюс В. Культура поведения как часть нравственной культуры // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика: [Сб. статей] / Ин-т философии, социологии и права АН ЛитССР, Филос. о-во СССР. Лит. отд-ние; Редкол.: В. Жямайтис (отв. ред.) и др. – Вильнюс: Минтис, 1981. – С. 242-250.
10. Белкина В.Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками: Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – 161 с.

11. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: Редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. – 146 с.
12. Бех І. Психологічні резерви виховання особистості // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 11-13.
13. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 280 с. – Бібліогр.: с. 273-276.
14. Бех І. Д. Технологія правилівідповідного виховного процесу // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Київ-Житомир: Вид-во „Волинь”, 2003. – Кн. І. – С. 6-16.
15. Бецкой И. И. Устав воспитания двухсот благородных девиц // Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – С. 160-178.
16. Білоусова В. О. Етика взаємин у шкільному колективі. – К.: т-во „Знання” УРСР, 1984. – 48 с. – Бібліогр.: с. 45.
17. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с. – Бібліогр.: с. 189-190.
18. Білоусова В. О. Виховання культури поведінки учнів / Білоусова В. О., Говорун Т. В., Кисельова Н. Й. – К.: „Радянська школа”, 1986. – 160 с.
19. Білоусова В. О. Гуманізація відносин учнів у позаурочній роботі // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 38-45.
20. Бісик Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків: Метод. посіб. / За ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 92 с. – Бібліогр.: с. 88-91.
21. Бісик Н. М. Соціокультурне середовище як чинник зміцнення культури взаємин підлітків // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Миколаїв: МДУ, 2004. – Випуск 8. – С. 317-321.

22. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
23. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: „Просвещение”, 1968. – 464 с. – Библиогр.: с. 447-460.
24. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с. – Бібліогр.: с. 222-229.
25. Болбас В. С. Этико-педагогический потенциал наследия Ф. Скорины // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 70-74.
26. Борев Ю. Б. Эстетика. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1975. – 400 с.: ил.
27. Боришевский М. И. Саморегуляция поведения школьников // Советская педагогика. – 1991. – № 3. – С. 63-67.
28. Боришевський М. Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. – К.: Товариство „Знання” Укр. РСР, 1974. – 48 с.
29. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с. – Бібліогр.: с. 318-336.
30. Бутенко Л. Л. Воспитание общей культуры старшеклассников средствами искусства: Дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01; – Защищена 1994; Затв. 27.04.1995. – Луганск, 1994. – 194 с. – Библиогр.: с. 150-171.
31. Бучківська В. В. Взаємини в дитячому колективі – умова особистісно-орієнтованого педагогічного процесу // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 38-45.
32. Валюхневич Л. Профілактика психологічних проблем дитини у сім’ї // Психопрофілактика / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2003. – С. 104-111.
33. Васянович Г. П. Вступ до філософії: Навч. посіб. – Львів, „Норма”, 2001. – 216 с.
34. Васянович Г. П. Педагогічна етика: Навч.-метод. посіб. – Львів: „Норма”, 2005. – 344 с.

35. Вацлавик П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; пер. с англ. И. Авидон, П. Румянцевой. – СПб.: Речь: Изд. Центр „Гуманитарная Академия”, 2000. – 300 с.: ил.

36. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. „Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.

37. Ващенко Т. Діагностика моральних цінностей особистості школярів // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 24-25.

38. Вейт М. А. Формирование гуманных отношений в воспитательном коллективе учащихся общеобразовательной школы: Учеб. пособ. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 148 с. – Библиогр.: с.143-147.

39. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.

40. Вердербер Р. Психология общения: Тайны эффективного взаимодействия / Вердербер Р., Вердербер К.; Пер. с англ. И. Андреевой и др. – 11 междунар. изд. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, изд. дом „Нева”, М.: Олма-ПРЕСС, 2003. – 318 с.: рис., фотоил. – Библиогр.: с. 317-318.

41. Видайко С. Психопрофілактика агресивної поведінки підлітків // Психопрофілактика / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2003. – С. 66-86.

42. Винославська О. В. Людські стосунки: Навч. посіб. / Винославська О. В., Малигіна М. П. – К.: „КВІЦ”, 2001. – 83 с.

43. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Тернопільський національн. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 20 с.

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

45. Володимир Мономах. Поучення // Українська культура: історія і сучасність: Навч. посіб. / За ред. Черепанової С. О. – Львів: Світ, 1994. – С. 442-445.

46. Волченко Л. Б. Гуманність, делікатність, ввічливість і етикет. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 120 с. – Библиогр.: с. 115-118.
47. Воронов В. Разнообразие форм воспитательной работы // Воспитание школьников. – 2001. – № 6. – С. 21-26.
48. Гадамер Х.-Г. Істина і метод. Основи філософської герменевтики // Читанка з історії філософії: У 6 кн. / Під ред. Г. І. Волинки. – К.: „Довіра”, 1993. – Кн. 6.: Зарубіжна філософія ХХ століття. – С. 196-201.
49. Ганнусенко Н. І., Чорна К. І. Сучасні пріоритети морального виховання підростаючого покоління // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2005. – Випуск 7.– С. 40-45.
50. Герbart И. Ф. Первые лекции по педагогике // Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 324-332.
51. Гимбутас М. Славяне. Сыны Перуна / Пер. с англ. Ф. С. Капицы. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2003. – 216 с.
52. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу. – К.: Міжвід. наук.-практ. центр „Психодіагностика й диференційоване навчання”, 1994. – 208 с.: іл. – Библиогр.: с. 202-207.
53. Глосарій // Психолог. – 2002. – № 15. – С. 32.
54. Год Б. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття). – Полтава: АСМІ, 2004. – 464 с. – Библиогр.: с. 420-461.
55. Год Б. Виховання у братських школах України і європейська педагогіка XVI-XVII століть // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 52-55.
56. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Головаха Е. И., Панина Н. В. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189 с.: ил. – Библиогр.: с. 187-188.
57. Горак Г. І. Філософія: Курс лекцій. – К.: Вілбор, 1997. – 272 с.

58. Горлач М. І. Вибране: У 3 т.– Х.: Факт, 2003. – Т. 1: Смысл життя. – 621 с.
59. Горлач М. І. Вибране: У 3 т.– Х.: Факт, 2003. – Т. 2: Світ повсякденності. – 639 с.
60. Горлач М. І. Вибране: У 3 т.– Х.: Факт, 2003. – Т. 3: Філософія цінностей. – 640 с.
61. Гоян І. М. Психолого-педагогічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків: Дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07; – Захищена 26.11.1997; Затв. 19.02.1998. – Івано-Франківськ, 1997. – 183 с.: іл. – Бібліогр.: с. 138-150.
62. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
63. Грибоедова Т. П. Нравственное развитие личности школьника: подходы к диагностике. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – 64 с.
64. Грищук О. П. Оптимізація самоствалення особистості в умовах учбової діяльності // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 19-25.
65. Грінченко Б. Поезії. Повісті. Оповідання. – К.: Наук. думка, 2002. – 432 с.
66. Грушевський М. С. Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. / Редкол.: П. С. Сохань та ін. – К.: Наук. думка, 1994. – Т. 1. – 736 с.
67. Гудайтите Л. К вопросу о культуре нравственных чувств // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика: [Сб. статей] / Ин-т философии, социологии и права АН ЛитССР, Филос. о-во СССР. Лит. отд-ние; Редкол.: В. Жямайтис (отв. ред.) и др. – Вильнюс: Минтис, 1981. – С. 225-232.
68. Гуленко В. В. Жизненные сценарии. От этических чувств к сенсорным влечениям // Психология и соционика межличностных отношений. – 2004. – № 3. – С. 23-31.
69. Гуменникова Т. Р. Формування першооснов моральної культури молодших школярів у позаурочній діяльності: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1995. — 23 с.

70. Гурлева Т. Дівчинка-підліток у дорослому світі // Дівчинка-підліток у дорослому світі / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2003. – С. 6-97.
71. Даниленко О. И. Культура общения и ее воспитание: Учебн. пособ. – Л., 1989. – 102 с.
72. Дворецька Г. В. Соціологія: Навч. посіб. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К.: КНЕУ, 2002. – 472 с.
73. Денни Р. Есть контакт! Приемы деловых коммуникаций / Пер. с англ. О. Чумичевой. – СПб.: Питер, 2002. – 128 с.
74. Джой Н. Путь победителя / Пер. с англ. О. И. Данилевич. – М.: Изд. дом „Вильямс”, 2004. – 224 с.
75. Добролюбов М. О. Про значення авторитету у вихованні // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; за заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 334-340.
76. Додонов Б. И. В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с. – Библиогр.: с. 137-139.
77. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 20 с.
78. Дубровина И. Взаимодействие школьного психолога с подростками и старшеклассниками // Воспитание школьников. – 2005. – № 4. – С. 41-44.
79. Духнович О. В. Народна педагогія // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – С. 203-205.
80. Духовные ценности современной цивилизации // Социально-политический журнал. – 1992. – Раздел 7, № 9. – С. 34-44.
81. Ельницкий К. Отношения между ученицами // Воспитание школьников. – 2004. – № 6. – С. 63-66.



82. Ельницкий К. Отношения между ученицами // Воспитание школьников. – 2004. – № 7. – С. 60-63.
83. Ерофеева М. А. Педагогическая диагностика воспитания школьников / М. А. Ерофеева, В. Я. Макашов, Л. Н. Смотрова; Балашовский филиал Саратовского гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2001. – 99 с.: табл. – Библиогр.: с. 74-83.
84. Эстетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – К.: Вища шк., 1997. – 399 с.
85. Этика: Навч. посіб. / Т. Г. Аболіна, В. В. Єфименко, О. М. Лінчук та ін. – К.: Либідь, 1992. – 328 с.
86. Єремєєва В. М. Технологія вивчення загальних основ педагогіки: Метод. посіб. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 156 с.: іл.
87. Жибайтис Р. Нравственная культура как проблема этики // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика: [Сб. статей] / Ин-т философии, социологии и права АН ЛитССР, Филос. о-во СССР. Лит. отд-ние; Редкол.: В. Жямайтис (отв. ред.) и др. – Вильнюс: Минтис, 1981. – С. 75-85.
88. Журба К. О. Стан виховання духовної культури у підлітків у позакласній діяльності // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – Випуск 7. – С. 119-125.
89. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, – 2000. – 100 с.
90. Заиченко Н. У. Конфликтные характеристики межличностных отношений и конфликты между детьми и взрослыми // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 197-209.
91. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
92. Заячківська Н. М. Формування моральної культури учнів профтехучилищ на народних традиціях: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04; – Захищена 27.12.1995. – К., 1995. – 176 с. – Бібліогр.: с. 151-167.

93. Зверева І. Д. Діагностика моральної вихованості школяра: Метод. посіб. / Зверева І. Д., Коваль Л. Г., Фролов П. Д. – К.: ІСДО, 1995. – 156 с.
94. Зеньківський В. В. Соціальне виховання, його завдання і шляхи // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; за заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 301-304.
95. Зиглар З. Умение добиваться успехов / Пер. с англ. – М.: Изд. дом „Вильямс”, 2000. – 224 с.
96. Зосимовский А. В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с. – Библиогр.: с. 190-199.
97. Зотов В. В., Горбунова Т. В. Эмоционально-ценностное отношение к природе как компонент экологической культуры личности // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 4. – С. 41-44.
98. Зоц В. Н. Межличностные отношения в школьном коллективе как фактор эффективности нравственного воспитания: Дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01; – Защищена 24.03.1983. – К., 1983. – 131 с. – Библиогр.: с. 115-131.
99. Зюзина Т. А. Освоение нравственной культуры старшеклассниками в условиях клубного объединения: Дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01; – Защищена 26.11.1993. – Одесса, 1992. – 189 с. – Библиогр.: с. 164-177.
100. Иванов В. Нравственная культура: человечность и гражданственность // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика: [Сб. статей] / Ин-т философии, социологии и права АН ЛитССР, Филос. о-во СССР. Лит. отд-ние; Редкол.: В. Жямайтис (отв. ред.) и др. – Вильнюс: Минтис, 1981. – С. 57-75.
101. Иванова Е. Н. Эффективное общение и конфликты. – СПб.: Рига, 1997. – 69 с.
102. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З. И. Васильевой, Т. В. Ахаян, М. Г. Казакиной, Н. Ф. Радионовой и др. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.

103. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.: ил. – Библиогр.: с. 481-501.
104. История зарубежной литературы / Шаповалова М. С., Рубанова Г. Л., Моторный В. А. – Львов: Вища школа. Изд-во при Львов. ун-те, 1982. – 440 с.
105. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 766 с.
106. Ишмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. – К.: Наукова думка, 1996. – 192 с.
107. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
108. Кант И. Сочинения: В 6 т.– М.: „Мысль”, 1965. – Т. 4, Ч. 2. – 478 с.
109. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.: іл.
110. Кириленко Т. Виховання почуттів // Психолог. – 2003. – № 35. – С. 1-16.
111. Киричок В. А. Формирование гуманных взаимоотношений младших школьников во внеурочной деятельности: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Институт проблем виховання АПН України. – К., 1988. – 23 с.
112. Киричук А. В. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. – М., 1970. – С. 137-148.
113. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 33 – 40.
114. Киричук О. В. Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01; – Захищена 20.03.1975. – К., 1974. – 348 с. – Бібліогр.: с. 323-348.
115. Класний керівник у сучасній школі: Метод. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко та ін. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 156 с.
116. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень: Навч. посібн. для вищих пед. навч. закладів. – Чернігів: Чернігівський держ. центр наук.-технічн. і економіч. інформації, 2003. – 260 с.

117. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.: ил.

118. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / В. С. Агеев, С. П. Безносков, В. А. Богданов и др.; под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144 с. – Библиогр.: с. 141-143.

119. Колесник М. І. Людяність краси: Естетичне як особистісне відношення. – К.: Мистецтво, 1980. – 173 с.

120. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. – 2-е изд., доп. и перераб. – Мн.: Нар. асвета, 1984. – 239 с.: ил. – Библиогр.: с. 234-237.

121. Коломинский Я. Л. Психология общения. – М.: „Знание”, 1974. – 96 с.

122. Коменский Я. А. Великая дидактика // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11-106.

123. Кон И. С. Дружба. Этико-психологический очерк. – М.: Политиздат, 1980. – 255 с.

124. Кононко О. Л. Центр відліку – дитина. Про виховання як розширення можливостей компетентного самовизначення особистості // Шкільний світ. – 2003. – № 33. – С. 5-8.

125. Конфуціанство // Читанка з історії філософії: У 6 кн. / Під ред. Г. І. Волинки. – К.: Фірма „Довіра”, 1992. – Кн. І: Філософія Стародавнього світу. – С. 65-71.

126. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04; – Захищена 15.03.2005; Затв. 30.06.2005. – Житомир, 2005. – 258 с. – Бібліогр.: с. 181-208.

127. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: Навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

128. Кравченко І. В. Формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 17 с.

129. Красовицький М. Проблема дитячого колективу в аспекті гуманізації школи // Рідна школа. – 1995. – № 2-3. – С. 8-15.

130. Красовицький М. Системний підхід до управління виховним процесом у школі // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 7-12.

131. Критерії моральної вихованості молодших школярів: Книга для вчителя / За ред. І. Д. Беха, С. Д. Максименка. – К.: Рад. школа, 1989. – 96 с.

132. Критерії та показники вихованості // Педагогічна психологія: Навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін.; За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – С. 56-60.

133. Крупник Е. П., Сизова Т. Б. Теоретические аспекты психологической культуры межличностных взаимодействий // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2001. – № 3. – С. 40-50.

134. Кузнєцова О. А. Педагогічні умови формування моральних норм поведінки молодших школярів: Наук. видання. – Миколаїв: Вид-во „ЛІОН”, 2004. – 154 с. – Бібліогр.: с. 127-137.

135. Кулагіна Л. М. Моральний вибір як показник ступеня розвитку моральної самосвідомості підлітка // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Книга 1. – С. 133-139.

136. Культура межличностного общения // Культура жизни личности (Проблемы теории и методологии социал.-психол. исслед.) / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, Е. А. Донченко и др.; Отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович; АН УССР. Ин-т философии. – К.: Наукова думка, 1988. – С. 122-130.

137. Куницына В. Н. Межличностное общение: Учеб. для вузов / Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.: ил. – Библиогр.: с. 533-544.

138. Куницына В. Н., Панферов В. Н. Проблема отношений личности в трудах В. Н. Мясищева // Психологический журнал. – 1993. – Т. 13., № 3. – С. 140-147.

139. Кунченко В. И. Нравственные отношения как основа культуры общения в коллективе // Общение и культура личности: Сб. статей / Отв. ред. Э. В. Бурмакин. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. – С. 89-97.

140. Кушнер Ю. Уметь чувствовать подростка // Воспитание школьников. – 1991. – № 6. – С. 32-35.

141. Кушнірюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі: Автореф. дис. ... кандидата психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 19 с.

142. Лабунская В. А. Невербальное поведение: (социально-перцептивный подход) / Отв. ред. И. П. Шкуратова; Рост. гос. ун-т им. М. А. Сулова. – Ростов н / Д: Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.: ил. – Библиогр.: с. 131-134.

143. Лабунская В. А. Психология экспрессивного поведения. – М.: Знание, 1989. – 64 с.

144. Ларцев В. С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности: Монография. – К.: „Принт-Экспресс”, 2002. – 430 с. – Библиогр.: с. 389-429.

145. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручн. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 360 с.

146. Левківський М. В. Нові навчальні технології // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 1999. – № 3. – С. 14-18.

147. Лекції з історії світової та вітчизняної культури: Навч. вид. / За заг. ред. Яртися А. В., Шендрика С. М., Черепанової С. О. – Львів: Світ, 1994. – 496 с.

148. Лобас В. Х. Українська і зарубіжна культура: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 224 с.

149. Лозовцева В. Н. Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками-одноклассниками // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 79-87.

150. Локк Д. Мысли о воспитании // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 145-179.
151. Лосев А. Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
152. Лубенець Т. Г. Про покарання в дитячому віці і шкільну дисципліну // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К.: Т-во „Знання”, 2005. – С. 412-421.
153. Лузина Л. Воспитание как со-бытие // Воспитание школьников. – 2004. – № 9. – С. 4-6.
154. Лукашевич Н. П. Социология воспитания: Краткий курс лекций. – К.: МАУП, 1996. – 180 с.
155. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т.; За ред. О. О. Любара. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
156. Людина і світ: Підручник / Л. В. Губерський, А. О. Приятельчук, В. П. Андрущенко та ін.; За ред.: Л. В. Губерського, А. О. Приятельчук. – К.: Український центр духовної культури, 1999. – 512 с.
157. Макаренко А. С. Трудовое воспитание. Отношения, стиль, тон в коллективе // Сочинения: В 7 т. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960. – Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. – С. 190-224.
158. Максименко С. Д. Общая психология: Учебн. – М.: „Рефл-бук”; К.: „Ваклер”, 2000. – 528 с.
159. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
160. Малкина-Пых И. Г. Кризисы подросткового возраста. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 384 с. – Библиогр.: с. 351-383.
161. Матвієнко О. В. Практикум з курсу „Теорія виховання”. – Київ: Стилос, 2001. – 256 с.

162. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра. – Київ: Стилос, 1999. – 154 с.

163. Мачуська І. М. Психолого-педагогічні аспекти становлення особистості підлітків у дитячому колективі ровесників // Теоретико – методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Київ-Житомир: Волинь, 2003. – Випуск 5, Кн. І. – С. 127-131.

164. Мачуська І. М. Формування культури міжособистісного спілкування старшокласників у їх підготовці до сімейного життя: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07; – Захищена 26.10.2004; Затв. 13.04.2005. – К., 2004. – 199 с. – Бібліогр.: с. 171-189.

165. Мегедь В. В. Характеристики представителей биоакцентов типа (дополненные склонностью к определенной психопатологии) // Психология и соционика межличностных отношений. – 2004. – № 2. – С. 13-21.

166. Мегедь В. В. Характеристики представителей биоакцентов типа (дополненные склонностью к определенной психопатологии) // Психология и соционика межличностных отношений. – 2004. – № 3. – С. 12-17.

167. Мегедь В. В., Овчаров А. А. Как найти правильный подход к ребенку. Рекомендации по индивидуальному подходу к разным типам личности детей // Психология и соционика межличностных отношений. – 2005. – № 4. – С. 9-18.

168. Медведев Н. Н. О возможностях построения психологической модели личности для моделирования межличностных отношений // Психология и соционика межличностных отношений. – 2004. – № 9. – С. 27-37.

169. Межуев В. М. Культура и история (Проблема культуры в философско-исторической теории марксизма). – М.: Политиздат, 1977. – 200 с.

170. Мезеря И. В. Воспитание у старшеклассников культуры отношений к противоположному полу средствами искусства: Дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01; – Защищена 26.09.1996. – Луганск, 1996. – 259 с. – Библиогр.: с. 178-194.

171. Мезеря І. В. Дидактичні основи виховання в учнів культури стосунків статей // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В. О. Зайчук (гол.



ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 33. – С. 180-190.

172. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения: Пер. с польского / Вступ. ст. и общ. ред. А. А. Бодалева и А. Б. Добровича. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.

173. Мильнер-Иринин Я. А. Этика, или Принципы истинной человечности. – М.: Наука, 1999. – 520 с.

174. Могильний А. П. Культура і особистість: Монографія. – К.: Вища школа, 2002. – 303 с. – Бібліогр.: с. 293-301.

175. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посіб. – 3-є вид., доповн. – К., 2001. – 608 с.

176. Молодцов А. В. Практикум по прикладной соционике / Молодцов А. В., Хохель С. О. – 2-е изд., доп. – К.: МАУП, 1994. – 204 с.

177. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика: (Опыт экспериментального исследования). – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.

178. Монтень М. Опыты // Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С. 78-87.

179. Москвіна Т. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04; – Захищена 19.04.2005; Затв. 15.12.2005. – Житомир, 2005. – 254 с. – Бібліогр.: с. 180-204.

180. Мудрик А. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. – 96 с. – Библиогр.: с. 91-92.

181. Мудрик А. В. Общение школьников. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

182. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – 200 с.

183. Мясичев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж: НПО „МОДЭК”, 1995. – 356 с.

184. Назаренко О. А. Етичні аспекти діалогічних концепцій культури: Автореф. дис. ... кандидата філос. наук / Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 17 с.

185. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / Зязюн І. А., Семашко О. М. // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29-52.

186. Небыкова С. И. Психологическое моделирование в школе. Научный контекст // Социология, ментология и психология личности. – 2002. – № 5. – С. 56-62.

187. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

188. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.

189. Немов Р. С. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива (Реформа школы: пути ускорения) / Немов Р. С., Кирпичник А. Г. – М.: Педагогика, 1988. – 144, [1] с.: ил. – Библиогр.: с. 140-144.

190. Николашин А. В. Апология гуманности // Соционика, ментология и психология личности. – 2003. – № 5. – С. 29-42.

191. Николс М. Как преодолеть непонимание и улучшить взаимоотношения / Пер. с англ. Е. Филиной, С. Пьянковой. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 320 с.

192. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: Навч. посіб. / Нісімчук А. С., Падалка О. С. – К.: Просвіта; Пошуково-видавниче агентство „Книга пам'яті України”, 2000. – 368 с.

193. Новикова Л. И. Кардинальные проблемы коллективистического воспитания // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. – М., 1970. – С. 6-37.

194. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива (Вопросы теории). – М., „Педагогика”, 1978. – 144 с. – Библиогр.: с. 138-141.
195. Ночевник М. Н. Культура и этика общения. – Ташкент: Узбекистан, 1985. – 192 с. – Библиогр.: с. 185-191.
196. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1979. – 152 с.
197. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – К.: Изд-во „Лыбидь” при Киев. ун-те, 1990. – 192 с. – Библиогр.: с. 187-190.
198. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки: Рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, учнів і широкого громадянства. – К.: АТ „Обереги”, 1994. – 72 с.
199. Огієнкові афоризми і сентенції / Зібрав і впорядк. З. Тіменик. – Л.: Ін-т народозн. НАН України, 1996. – 96 с.
200. Ольшанский В., Волжская Н. Школьные конфликты: как их предупредить и разрешить // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 110-122.
201. Орбан Л. Особливості діагностики рівня сформованості у підлітків здатності до саморегуляції індивідуальної поведінки // Методи дослідження ціннісних орієнтацій учнівської молоді / За ред. Р. Скульського, В. Костіва. – Івано-Франківськ, 1997. – С. 33-37.
202. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібн. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
203. Освіта // Українська культура: історія і сучасність: Навч. посіб. / За ред. Черепанової С. О. – Львів: Світ, 1994. – С. 35-36.
204. Осьмак Л. П. Ціннісні уявлення і самоствердження підлітків // Рідна школа. – 1992. – № 3-4. – С. 55-60.
205. Оуен Р. Революция в сознании и деятельности человеческого рода, или грядущий переход от неразумия к разумности // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. „Дошкольная педагогика и психология” / Сост. Н. Б. Мчедлидзе и др. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – С. 267-271.

206. Пальшкова І. О. Теоретичні засади застосування практико-орієнтованого підходу при формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. – КиМУ, 2004. – Випуск 5. – С. 174-185.

207. Пархоменко О. М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка у позаурочний час: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2005. – 20 с.

208. Пастушенко Н. Виховання характеру в педагогічній концепції Юліана Дзеровича // Рідна школа. – 1998. – № 6. – С. 6-9.

209. Педагогическая диагностика в школе / А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, И. И. Прокофьев и др.; Под ред. А. И. Кочетова. – Мн.: Нар. асвета, 1987. – 223 с.

210. Педагогічна соціологія / В. Болгаріна та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.

211. Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженова. – К.: Рад. школа, 1988. – 496 с.

212. Песталоцци І. Г. Памятная записка о семинарии в Кантоне Во // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци І. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – С. 341-356.

213. Пиз А. Язык разговора / А. Пиз, А. Гарнер; Пер. Т. Новиковой. – М.: Изд-во ЭКСМО-пресс, Изд-во ЭКСМО-Маркет, 2000. – 146 с.

214. Пирогов М. І. Питання життя // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; за заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 209-216.

215. Пискунов А. И. Хрестоматія по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 560 с.

216. Погорелова А. Культура – фактор консолідації // Політика і час. – 1991. – № 17-18. – С. 10-15.

217. Поєнко О. М. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення міжособистісних і педагогічних конфліктів: Автореф. дис. ... кандидата психол. наук / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 22 с.

218. Поліщук В. А. Сімейне насильство над дітьми: Соціально-педагогічний аспект // Зб. наук. праць. Педагогічні науки: „Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства”. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003. – Випуск 35. – С. 353-358.

219. Попович М. В. Нарис історії культури України. – К.: „АртЕк”, 1999. – 728 с.: іл. – Бібліогр.: с. 725.

220. Практическая психология образования: Учеб. для студ. высш. и средних спец. учеб. заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М.: ТЦ „Сфера”, 1998. – 528 с.

221. Проценко О. П. Етикет як аксіологічний вимір культури поведінки і спілкування: Автореф. дис. ... доктора філос. наук / Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2004. – 33 с.

222. Психология подростка. Учебник / Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб.: „прайм-ЕВРОЗНАК”, 2003. – 480 с. – Библиогр.: с. 467-480.

223. Психолого-педагогический словарь: Для учит. и руковод. общеобраз. учрежд. / Автор-составитель: В. А. Мищериков; Под ред. П. И. Подкасистого. – Ростов н / Д: Изд-во „Феникс”, 1998. – 544 с.

224. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Науч. – исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.: ил. – Библиогр.: с. 233-237.

225. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трохімова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.

226. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Пер. с франц. Н. М. Любимова. – М.: „Правда”, 1991. – 768 с.

227. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

228. Рибалка О. Я. Формування моральних цінностей у міжстатевих стосунках підлітків // Пост Методика. – 2001. – № 5-6. – С. 146-149.

229. Рікер П. Сам як інший / Пер. із фр. В. Андрушка, О. Сирцової. – Вид. 2-ге. – К.: Дух і Літера, 2002. – 458 с.

230. Ролінський В. І. Дослідження причин гендерного насильства в школі // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – Випуск 7. – С. 103-107.

231. Романишин І. М. Формування моральних відносин підлітків в умовах мікросоціуму: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 1999. – 19 с.

232. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т.– М.: Педагогика, 1989. – Т. II. –328 с.

233. Рудніцька І. Причини виникнення відхилень у поведінці підлітків // Психічне здоров'я дитини / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2003. – С. 24-55.

234. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 199 – 296.

235. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с. – Библиогр.: с. 126.

236. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз): Автореф. дис. ... кандидата філос. наук / Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2000. – 18 с.

237. Семиченко В. А. Психология эмоций. – Луганск: НПФ „Осирис”, 1996. – 68 с. – Библиогр.: с. 66-67.

238. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 349 с.: ил. – Библиогр.: с. 347.

239. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навч. посіб. / Сисоєва С. О., Соколовська І. В. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 308 с. – Бібліогр.: с. 304-307.
240. Сисун М. Конфлікти між учителями й підлітками. Методи їх подолання // Психопрофілактика / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2003. – С. 7-53.
241. Сіданіч І. Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07; – Захищена 26.10.2004; Затв. 13.04.2005. – К., 2004. – 209 с. – Бібліогр.: с. 165-187.
242. Словник базових понять курсу „Педагогіка” // Антонова О. Є. Методичні рекомендації до застосування технології формування у майбутніх учителів базових знань з курсу „Педагогіка”. – Житомир, 2000. – С. 44-83.
243. Словник синонімів української мови: В 2-х т. / А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, С.І. Головащук та ін. – К.: Наук. думка. – 1999-2000. – Т. 1. – 1030 с.
244. Соціальна робота: Книга 4: Короткий енциклопедичний словник / В. А. Андрущенко, В. П. Бех, В. А. Башкіров. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.
245. Соціологія: Короткий енциклопедичний словник. Уклад.: В. І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; Під заг. ред. В. І. Воловича. – К.: Укр. центр духовн. культури, 1998. – 736 с.
246. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: Навч. метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
247. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посіб. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.
248. Столяренко О. В. Виховання гуманності підлітків у позакласній роботі з народознавства: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01; – Захищена 13.12.1996. – К., 1996. – 206 с. – Бібліогр.: с. 166-167.
249. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
250. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т 3: Методика виховання колективу. – С. 403-637.

251. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т 1: Народження громадянина. – С. 283-582.

252. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование. – 1967. – № 2. – С. 38-46.

253. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Хрестоматія: Навч. посіб. / Упорядники В. В. Лях, В. С. Пазенок. – К.: Ваклер, 1996. – 428 с.

254. Терлецька Л. Розвиток когнітивної сфери учнів // Психолог на педрадї / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2003. – С. 86-91.

255. Тихомирова Е. Воспитание лидера // Воспитание школьников. – 2003. – № 5. – С. 57-63.

256. Тихонов А. П. Личность и межличностные отношения: психологические исследования соционического подхода // Социология, ментология и психология личности. – 2000. – № 6. – С. 7-25.

257. Товбаз Е. Г. Психологические особенности восприятия межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте: Учебно-метод. пособие. – Комсомольск-на Амуре: Изд-во Комсом. н / А. гос. пед. ун-та, 2001. – 69 с.

258. Толченев О. Игровые театрализованные формы: особенности их использования в работе с детьми // Воспитание школьников. – 2003. – № 5. – С. 29-35.

259. Томан І. Мистецтво говорити: Пер. з чес. В. І. Роменця. – 2-ге вид. – К.: Політвидав України, 1989. – 293 с.

260. Удовенко М. В. Методи діагностики емпатії // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7. – С. 55-58.

261. Українська та зарубіжна культура: Навч. посіб. / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.; За ред. М. М. Заковича. – К.: Знання, КОО, 2000. – 622 с.

262. Українсько-російський і російсько-український словник. – Харків: Друкарський центр „Єдиноріг”, 2000. – 576 с.

263. Ушакова Н. Е. Добираясь до глубин (Этика в социуме и соционике) // Психология и социология межличностных отношений. – 2004. – № 4. – С. 48-51.



264. Фельдштейн Д. Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Воспитание школьников. – 2005. – № 4. – С. 2-8.
265. Філософія. Підручник / За заг. ред. Горлача М. І., Кременя В. Г., Рибалка В. К. – Харків: Консул, 2000. – 672 с.
266. Філософія: Навч. посіб. / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; За ред. І. Ф. Надольного. – К.: Вікар, 1999. – 624 с.
267. Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посіб. / В.Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2003. – 432 с.
268. Фомина А. Игра в структуре свободного времени детей // Воспитание школьников. – 2005. – № 3. – С. 30-33.
269. Френе С. Формування особистості дитини і підлітка // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; за заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – С. 138-143.
270. Фридман Л. М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 480 с. – Библиогр.: с. 473-479.
271. Хамська Н. Б. Підліток на шляху до моральності. Навч.-метод. посіб. – Вінниця: „Універсум-Вінниця”, 1998. – 136 с. – Бібліогр.: с. 125-135.
272. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособ. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.
273. Харламов И. Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 52-59.
274. Хоган К. Эффективная коммуникация: 10 золотых правил делового и личного успеха / Пер. с англ. Ю. Анохиной. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2004. – 320 с.
275. Хромова О. Л., Кравченко Т. В. Проблема гармонізації взаємин дорослих і підлітків у сучасній сім’ї // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2000. – Кн. I. – С. 239-245.

276. Черній В. С. Виховання культури людських взаємин в учнів 5-8-х класів у процесі вивчення художньої літератури: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 20 с.

277. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування: Навч. посібн. / Чмут Т. К., Чайка Г. Л. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Вікар, 2002. – 223 с.

278. Шахрай В. М. Виховні можливості самодіяльного дитячого театру у формуванні ціннісних орієнтацій підлітків // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 29-31.

279. Шегда А. В. Менеджмент: Підруч. – К.: Знання, 2004. – 687 с.

280. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Мн.: Амалфея, 1996. – 288 с.

281. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н / Д.: Изд-во „Феникс”, 1999. – 544 с.

282. Шлаина В. М. Проблемы отношений – интертипные и межличностные // Социология, ментология и психология личности. – 2002. – № 4. – С. 49-53.

283. Штифурак В. Є. Виховання культури спілкування старших підлітків: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Луганський держ. педагогічний ін-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 1996. – 25 с.

284. Штихалюк О. П. Формування моральних ставлень молодших школярів у навчально-виховному процесі школи та сім'ї: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.

285. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учеб. пособ. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.: ил.

286. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 192 с.

287. Юности честное зеркало // Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – С. 36-38.

288. Яновская М. Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Классный руководитель. – 2003. – № 4. – С. 24-43.

289. Johnson D. Reaching out: interpersonal effectiveness and self-actualization / David W. Johnson. – 5<sup>th</sup> ed. – Boston; Allyn and Bason, 1993. – 387 p.

290. Hybels S. Communicating effectively / Hybels S., Weaver II R. – 5<sup>th</sup> ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 550 p.

291. Tubbs St. Human communication / Tubbs St., Moss S. – 6<sup>th</sup> ed. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1991. – 490 p.

292. Wilmot W. Relational communication / Wilmot W, William W. – New York: McGraw-Hill, 1991. – 175 p.