

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**ПЕНСКИ Веслав Мар'янович**

УДК: 373.5.015.3 : 37.034 (043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ  
МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ  
У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ  
(НА МАТЕРІАЛАХ КРОС-КУЛЬТУРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор

Приходько Юлія Олексіївна

Київ – 2009

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
--------------------	---

### РОЗДІЛ 1

#### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ

#### СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМІСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Моральна свідомість особистості як предмет етико-філософських і психологічних досліджень.....	10
1.2. Структура моральної свідомості.....	20
1.3. Особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці. ....	37
Висновки до першого розділу.....	46

### РОЗДІЛ 2

#### МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМІСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Методики дослідження та їх об'єктивні показники .....	50
2.2. Факторний аналіз показників, понять та перетворення їх у шкали .....	69
2.3. Шкали дослідження рівнів моральної свідомості.....	76
2.4. Шкали дослідження специфіки моральної свідомості.....	91
2.5. Рівні розвитку моральної свідомості у підлітковому та ранньому юнацькому віці.....	106
Висновки до другого розділу.....	114

### РОЗДІЛ 3

#### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ

#### МОРАЛЬНОЇ СВІДОМІСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ

#### ВІЦІ

3.1. Особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому віці .....	118
--	-----

3.2. Моральна свідомість підлітка в залежності від статі та культурного середовища.....	127
3.3. Становлення моральної свідомості у ранньому юнацькому віці.....	136
3.4. Гендерні та культурні особливості розвитку моральної свідомості у юнацькому віці.....	144
3.5. Зміни у розвитку моральної свідомості від підліткового до юнацького віку.....	152
3.6. Шляхи активізації процесу розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці.....	177
Висновки до третього розділу.....	183
ВИСНОВКИ.....	188
ДОДАТКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	243

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Проблема морального розвитку особистості є надзвичайно важливою для психологічної науки. Адже як нежива матерія існує відповідно до законів фізики, жива природа - згідно з біологічними законами, так людина – homo sapiens – живе за моральними законами. Люди, якщо не дотримуються об'єктивних моральних засад, неодмінно деградують. Найсвітліші голови людства із давніх-давен намагалися зрозуміти і глибше дослідити особливості розвитку особистості, зокрема розвитку її моральної свідомості.

Нині дослідження проблеми моральної свідомості особистості продовжують залишатися таким ж актуальними, про що свідчать наукові праці українських та зарубіжних вчених. Можна виділити дослідження, які присвячені розкриттю змісту моральної свідомості, зокрема моральним цінностям і нормам (Л.Архангельський, Б.Братусь, С.Бубнова, Б.Круглов, Н.Непомняща, О.Ноздріна, Л.Осьмак, Є.Пеньков, Ю.Приходько, Т.Ткачук, А.Шостек), котрі в індивідуальному моральному житті особистості виражаються у формі знань, переконань, ідеалів та вчинків (Ю.Алексеева, М.Боришевський, І.Гоян, Г.Гумницький, Г.Залеський, І.Краснобаєв, В.Лисенко, Г.Онищенко, В.Піскун, М.Савчин, Є.Субботський, С.Хорунжий).

Встановлено, що структуру моральної свідомості складає єдність когнітивного, емоційного та вольового компонентів, джерелами яких є: розум, почуття, емоції, інстинкти і воля (І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Г.Бреслав, І.Булах, Т.Гаврилова, О.Дробницький, О.Запорожець, К.Ізард, Є.Льїн, Т.Кириченко, К.Муздибаєв, М.Савчин, Н.Скорболіна, А.Титаренко, І.Чеснокова, С.Якобсон, М.Яримович, П.Ліндсей, Ц.Носаль, Р.Пенроус, Р.Плютхік, Й.Рейковський, Р.Зайонц). Вчені, які досліджують проблему розвитку моральної свідомості особистості, настійно наголошують на тому, що вирішальним у її становленні є підлітковий та юнацький вік (І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Б.Братусь, І.Булах, Л.Виготський, Т.Гаврилова, І.Кон, В.Лозовцева, Л.Орбан, А.Прихожан, Л.Рувинський, М.Савчин,

Л.Сапожнікова, А.Титаренко, О.Толстих, Д.Фельдштейн, І.Чеснокова, М.Якобсон та ін.). Водночас варто відзначити, що аналіз літературних джерел засвідчив відсутність психологічних досліджень, в яких би розкривались особливості розвитку окремих структурних компонентів моральної свідомості на цих вікових етапах онтогенетичного розвитку, знання яких конче важливі для здійснення виховних (коригуючих) впливів. Недостатньо досліджені й гендерні особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці, що також гальмує цілеспрямований вплив на цей процес. Світові інтеграційні тенденції зумовлюють необхідність знань культурних особливостей розвитку моральної свідомості. Актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні особливості становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці (на матеріалах крос-культурного дослідження)».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова та є складовою наукового напрямку університету „Теорія і технологія навчання і виховання у системі освіти”. Тему затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 01.02.2007 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №5 від 22.05.2007 р.).

**Мета і завдання дослідження.** Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному вивченні становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці з урахуванням гендерних та культурних особливостей.

Відповідно до мети дослідження визначено наступні завдання:

1. Розглянути теоретичні засади дослідження проблеми моральної свідомості особистості та з'ясувати основні теоретичні положення стосовно особливостей моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці.

2. На основі об'єктивно існуючих показників моральної свідомості розробити методичну базу для дослідження її становлення у підлітковому та юнацькому віці.
3. Виявити шкали для дослідження особливостей моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці, довести їх надійність і валідність, визначити рівні її розвитку моральної свідомості.
4. З'ясувати особливості становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці з урахуванням її гендерного і культурного аспектів.

*Об'єкт дослідження* – моральна свідомість особистості підліткового та юнацького віку.

*Предмет дослідження* – психологічні особливості становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань були застосовані *теоретичні методи*: теоретичний аналіз філософської, етичної та психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми дослідження, класифікація, систематизація та узагальнення отриманої інформації; *емпіричні методи*: констатувальний експеримент, анкетування, тестування, аналіз процесів і продуктів діяльності; методи математичної і статистичної обробки даних (факторний аналіз, оцінка внутрішньої узгодженості, кореляційний аналіз, дисперсний аналіз, непараметричний метод порівняння груп - статистика  $\chi^2$ ).

Для досягнення мети дослідження було використано чотири методики: «Що добре і що погано?», «Що ми цінуємо в людях?», «Що таке щастя?» та «Як вчиниш?», запропоновані у праці Л.Фрідмана Т.Пушкіної, І.Каплунової. Методики модифіковані та адаптовані відповідно до предмета даного дисертаційного дослідження. Зібрана інформація була занесена у базу даних комп'ютерної програми статистичної обробки інформації Spsswin v13. У процесі математичної обробки даних виявлені найбільш сутнісні характеристики моральної свідомості, за якими були створені окремі шкали, що відображають її розвиток та особливості. Для валідизації шкал

використані наступні методики: особистісний опитувальник Р.Кеттелла, опитувальник дослідження відповідальності М.Осташевої, опитувальних ціннісних орієнтацій М.Гінзбург та Л.Коп'єєл.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** визначається тим, що:

- вперше розроблено психодіагностичний інструментарій вивчення моральної свідомості та її становлення у підлітковому і юнацькому віці; на основі об'єктивно існуючих показників виявлено фактори у структурі моральної свідомості підлітків та юнаків; запропонована класифікація моральних цінностей підлітків та юнаків на основі факторної моделі названих та пояснених досліджуваними понять; з'ясовано крос-культурні особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці;

- поглиблено психологічне розуміння структури моральної свідомості з виділенням у ній змісту, який складають моральні уявлення, цінності, норми та звичаї; з'ясовано зміст моральної свідомості, який виражається у моральних знаннях, переконаннях, ідеалах, вчинках;

- обґрунтовано можливість дослідження рушійних сил моральної свідомості (розум, емоції і почуття, воля), що обумовлюють розвиток її компонентів (когнітивного, емоційного та вольового) й розвиток моральної свідомості загалом;

- уточнено вплив вікових та гендерних особливостей на становлення моральної свідомості підлітків та юнаків;

- набула подальшого розвитку система знань про особливості становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці.

**Практична цінність одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що встановлені закономірності становлення моральної свідомості, її культурні та гендерні особливості можуть бути використані в роботі практичних психологів та педагогів. Запропонована методика дослідження моральної свідомості може бути використана у роботі шкільних психологів. Одержані дані доповнюють теми «Психологія підліткового віку» та

«Психологія юності» і можуть бути використані у курсі вікової та педагогічної психології викладачами ВНЗ при підготовці практичних психологів і майбутніх педагогів.

Результати психологічного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес спеціалізованої школи № 98 з поглибленим вивченням англійської мови (довідка № 23 від 16.02.2009), загальноосвітньої школи № 201 (довідка № 23 від 18.02.2009), спеціалізованої школи № 76 ім. О.Гончара (довідка № 39 від 19.02.2009) м. Києва. На основі результатів дослідження розроблено спецкурс для студентів четвертого курсу Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка спеціальності «Практична психологія» (довідка № 34-4 від 9.02.2009) та для студентів п'ятого курсу Інституту інноваційної та післядипломної освіти Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова спеціальності «Психологія» (довідка № 19 від 13.05.2009).

**Апробація результатів дисертації.** Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися й отримали схвалення на науково-практичних конференціях: Міжнародній науково-методичній конференції «Формування мотивації здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІД засобами освіти» (м. Київ, 2006), II Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (м. Київ, 2007), I Міжнародному науковому форумі, присвяченому пам'яті доктора психологічних наук, професора Н.Л. Коломінського «Коломінські читання» (м. Київ, 2007), X Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (м. Київ, 2007), звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ 2005 - 2008) та на засіданнях кафедри психології та педагогіки Інституту педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ 2005 – 2008).

**Публікації.** Основні положення та висновки дисертації висвітлено у 9 публікаціях, 6 з яких – у фахових виданнях, включених до списку ВАК



України, 3 – матеріали наукових конференцій.

**База дослідження.** Дослідження проводилось у загальноосвітніх школах № 42, № 78 та № 98 м. Києва (Україна) та загальноосвітніх школах № 72, № 54 та № 26 м. Краків (Польща). Досліджуваними виступали учні 8-х та 11-х класів – всього 334 особи. Серед них українців: 8-го класу – 98 учнів (46 дівчат та 52 хлопці); 11-го класу – 110 учнів (58 дівчат та 52 хлопці). Поляків: 8-го класу – 79 учнів (44 дівчини та 35 хлопців); 11-го класу – 47 учнів (28 дівчат та 19 хлопців). Всього у дослідженні взяли участь 177 учнів 8-го класу; 157 - 11-го класу. Дівчат – 176, хлопців – 158, українців – 208; поляків – 126.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 334 найменування (38 із них іноземною мовою) та 7 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 191 сторінках. Робота містить 8 таблиць та 1 рисунок. Загальний обсяг дисертації - 274 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМІСТІ ОСОБИСТОСТІ

Оскільки психологія при вивченні теми моральної свідомості не може обійтись без певних філософських основ, вважаємо за необхідне спочатку представити те, як саме філософські впливи позначаються на підходах до вивчення моральної свідомості у психології. У межах психологічної літератури, що присвячена проблемам моральної свідомості, доцільним буде з'ясувати структуру, зміст і елементи, рушійні сили і компоненти моральної свідомості. Важливим для даного дослідження є з'ясування поглядів вчених на розвиток моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці.

#### **1.1. Моральна свідомість особистості як предмет етико-філософських і психологічних досліджень**

Мораль та моральна свідомість, як сфера духовного життя людини, вже декілька тисячоліть є предметом уваги вченого світу. Нині ці питання є предметом дослідження таких наук, як психологія та педагогіка, історія, соціологія, етика. Однак вони вивчають тільки окремі аспекти морального життя. Натомість підстави для цих досліджень є філософськими, і це справляє великий вплив на підхід та розуміння моральних проблем та їх природи: «процес тлумачення сутності моралі залежить від того, як представлена її природа» [52, с. 190]. А це, у свою чергу, залежить від того, як розуміється природа та сутність людини. У сучасних дослідженнях моральної свідомості людини можна побачити, на яку з етичних теорій спирається той чи інший дослідник. Серед найбільш поширених етичних теорій слід виділити *деонтологічну* і *класичну* (яку вдосконалила християнська) [60; 327; 330; 331].

*Деонтологічні етики* за добро вважають встановлене суспільством право, що є мотивом і метою людської діяльності. З цього випливає

розуміння моралі як сукупності суспільних законів, виконання яких є обов'язком. Обов'язок, що випливає з натурального права у деонтологічних етиках, вважається джерелом моралі і є для деяких вчених предметом етики, хоча обов'язок перебуває у межах моралі, а не встановлює її. Деякі психологи під впливом деонтологічних етик трактують мораль власне як те, що встановлюється лише законами суспільства. З цього випливає, що моральна свідомість людини формується лише під впливом цих законів, а також культури, родини тощо. Погляди деонтологічних етиків стали підставою для створення у багатьох країнах суспільно-обов'язкових норм діяльності бажаних для влади, які іноді виявляються у злочині (наприклад такому як аборт, евтаназія) або ірраціональності (як гомосексуальні «шлюби»). Закон, який спирається тільки на більшість голосів, не стає етичною нормою моральної людської поведінки якщо не спирається на раціональний порядок дійсності, оскільки людська особистість здатна до правдивого розуміння і вільного вибору, а своєю діяльністю вона переростає форми суспільного устрою. Деонтологічні теорії моралі часто намагаються забути, що жодна етика не встановлює дійсності [300; 326; 328; 332; 333].

*Класична етика* не встановлює моральну дійсність, а намагається її відкривати. Вона має свій початок у стародавніх Греції та Римі та залишається великим духовним досягненням людства. Батьком етики вважається Сократ. Йому належить відкриття морального обов'язку як такого, що належить людині від людини з огляду на її гідність [246; 321; 329]. Натомість Платон етику ототожнював із теорією щастя, яке він розумів як інтелектуальний контакт людини з трансцендентною ідеєю Добра і Краси, як джерело і сенс буття чесноти. У прагненні до такого щастя і криється моральний обов'язок людини [246; 322; 323]. З того часу в етиці точиться суперечка про сутність щастя, тобто остаточної мети діяльності, якою є найвище Благо. Платонівську концепцію розвинув Аристотель. Він вважав, що ставлення до найвищого Блага визначає моральний обов'язок. Найвище Благо як остаточну мету визначив шляхом аналізу факту людської діяльності.

Остаточною метою, згідно з Аристотелем, є досягнення найвищих можливостей людини, тобто реалізація людини як людини [246; 323]. Класична етика у своїх позиціях спирається на два полюси: з одного боку – це роздуми про мету життя, якою є щастя, що впливає зі свого зв'язку з добром, з іншого – результат цнотливого життя, яким є стан задоволення індивіда і суспільства, що впливає з практикування чеснот [308; 321; 322].

*Християнська етика* користується досягненнями класичної етики, а також спирається на досягнення християнських мислителів. Не відмовляючись від натуральних джерел пізнання, вона посилається на наднатуральні джерела. Натуральне знання про мораль ця етика інтерпретує у світлі християнського Об'явлення. Вплив християнського Об'явлення на моральну свідомість підкреслюється через представлення гідності людини як джерела, що породжує її моральні зобов'язання. Людина зберігає непорушно свою споконвічну гідність, незважаючи на її моральне падіння [139; 286; 297; 303; 307].

Щоб діяти по-людськи, тобто у спосіб розумний і вільний, треба бути у зв'язку з джерелом буття, з якого впливає сила діяльності. Християнська етика не творить моралі, бо вважає, що мораль дана разом із людиною як буттям діючим розумно і вільно. Мораль допомагає людині реалізуватися творячи добро [308; 396]. Класична етика, доповнена та удосконалена християнською, справляє надзвичайний вплив на життя суспільств, що мають класичну етику за основу. З позиції цієї етики щодо вивчення моральної свідомості особливо підкреслюється значення самої особистості у процесі становлення її моральної свідомості.

Вищезгадані етики є джерелом розуміння детермінізму та свободи людини, що має велике значення для розуміння філо- та онтогенези моральної свідомості. Сучасна наука значною мірою перебуває під впливом деонтологічних етичних поглядів. Згідно з цими поглядами людина обов'язково більшою чи меншою мірою детермінована, і це є суттю свідомості та самосвідомості людини взагалі, а моральної зокрема [234; 331]. Основні парадигматичні настанови, у яких виділяються уявлення психологів,

у більшості представників традиційної психології, про сутність моральної свідомості та закономірності її розвитку такі: натуралізм (генетична та біологічна програма) [206], соціоморфізм (найбільш характерний для радянської психології), гносеологія (пізнавальне ставлення людини), культуралізм (механізм перетворення культури у світ особистості у процесі розвитку) [234]. Згідно з таким підходом людина – це об’єкт виховних впливів, формування окремих психологічних механізмів заданого взірця особистості [267; 292]. Нині свобода у розумінні традиційної психології полягає у розумовій можливості усвідомити, що впливає на людську поведінку [144]. А. Титаренко пише: “Моральна свобода – це панування над поведінкою, цілі якої усвідомлені і правильно оцінені з точки зору показника соціально–моральної необхідності” [160, с. 49]. Вплив християнської та класичної етики має своє відображення у психології, яку Д. Леонт’єв називає „антропологізмом” [143; 144], що розглядає людину в першу чергу, як духовну конструктивну істоту, що здатна виходити за межі власного буття [14; 20; 204]. Головна здібність людини полягає у здатності перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення – це дозволяє людині бути суб’єктом власного життя (автором, господарем, розпорядником) [18; 187; 258; 214]. Антропологічний принцип обіймає усі інші парадигматичні настанови, але не знімає їх: вони реалізуються у єдності, у співвідношенні «людина – світ» [216; 217; 218], в історії індивідуального життя. Людина виявляється як істота: природно-суспільна, духовно-практична, у сукупності своїх сутнісних сил та здібностей [234].

Головні концепції моральної свідомості започатковані у західній та американській психології (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей, Р. Харре, Е. Десі та Р. Райян, У. Тейджсон, Дж. Істербрук) [144; 270; 271]. У пострадянській психології зростає актуальність теми свободи в антропологічному розумінні: свобода у рефлексивно-діяльнісному аналізі Е. Кузьміної [137] (на рефлексії меж своїх віртуальних можливостей людина себе визначає), свобода у багаторівневій моделі саморегуляції особистості Є. Калітеєвської та Д. Леонт’єва [143; 144] (надбання особистістю ціннісних орієнтирів та

внутрішнього права на активність), концепція свободної причинності В. Петровського про те, що різні аспекти Я – це носії чи джерела різних видів свободи [206]. І. Бех пов'язує свободу з почуттям гідності людини. Свободу він розуміє як інтенцію людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати [25; 27; 28].

Дослідження становлення моральної свідомості вимагає врахування обох підходів, саме таку позицію презентує І. Булах, коли говорить про «взаємний детермінізм». На думку вченої, «головне джерело детермінації знаходиться у діалектичній взаємодії суб'єктивного, особистісного і об'єктивного, суспільного» [52, с. 121].

Для проведення дослідження моральної свідомості доцільно визначити, що означає мораль, моральність та моральний вчинок. *Мораль* – це сукупність незмінних об'єктивно існуючих законів життя. Втілення моралі у життя, тобто спосіб поведінки людини згідно з правдиво-добрим станом речей, називаємо *моральністю*. Існує одна мораль, але багато етик як теорій моралі і багато етосів (моральностей) як конкретних форм моралі. Під розумінням моралі криється і розуміння самої людини, тому що вона є джерелом людської, особистісної діяльності. “Діяльність людини” не потребує свідомого пізнання і актів бажання, а “людська діяльність” завжди означає свідоме пізнання і вільне бажання особи, яка діє [306; 304; 305; 308; 319; 325; 326].

Що стосується моральності вчинку, необхідно, щоб діюча особа хотіла ствердити особу адресата, а також і те, щоб акт був придатний до тієї ролі, яка ефективно служить вдосконаленню адресата. *Моральним вчинком* є вчинок одночасно морально добрий і морально правильний. Морально добрим вчинком називається вчинок, що узгоджується з моральною нормою в аспекті наміру. Вчинок, відповідний моральній нормі, в аспекті предметного змісту і обставин називається вчинком морально правильним. Варто також зазначити, що вчинки одночасно морально добрі і морально правильні можна визначити як морально ціннісні (відповідні). Натомість, вчинки одночасно морально погані і морально неправильні можна визначити

як морально антиціннісні (невідповідні) [299; 313; 320]. Саме з такого розуміння понять «мораль», «моральність» та «моральний вчинок» виходимо у своєму дослідженні.

### *Дослідження моральної свідомості у психології*

Моральна свідомість є важливою складовою свідомості [5]. Це категорія, яка означає вищий рівень духовної активності людини. Своєрідність цієї активності у тому, що вона відображає об'єктивну реальність у формі чуттєвих і мисленнєвих образів (уявлень, думок, ідей тощо), а також визначає наперед практичні дії людини, надає цим діям цілеспрямованого характеру. У моральній свідомості виражаються знання, бачення, ставлення особистості до навколишнього світу та інших людей. Моральна свідомість – це також моральне сприйняття й ставлення людини до самої себе та до своїх вчинків [75; 198; 207; 293].

Психологи вказують на існування різних рівнів ясності свідомості, зокрема і моральної. Помічено, що свідомість людини (як і моральна свідомість) бувають різними у різні моменти її життя, а також за різних обставин [101]. Про низький рівень розвитку свідомості ми говоримо тоді, коли людина недостатньо усвідомлює обставини, в яких вона діє, а також своє ставлення до них. Для високого рівня характерним є те, що людина у безпосередній ситуації розкриває найбільш суттєві її ознаки, необхідні зв'язки і завжди передбачає хід подій, вміє керуватися поставленою метою, планувати та регулювати свої дії. Рівень залежить і від розвитку людини, від її досвіду та індивідуальних особливостей, від стану організму у даний момент [140; 183; 185].

Відомо, що людина не народжується з готовою моральною свідомістю: вона не має уявлення про добро і зло, їй не властиві жодні моральні погляди, не знає про існування принципів і норм моралі, правил поведінки. Все це людина відкриває і опановує у діяльності й спілкуванні, а також завдяки виховним впливам [13; 192; 333]. «Моральною свідомістю володіє кожна особистість внаслідок того, що вона людина, живе і діє у суспільстві собі

подібних. За своєю природою моральна свідомість є масовою, загальною, всеосяжною, всеохоплюючою, залишаючись у той же час глибоко особистісною, індивідуальною» [52, с. 205]. Індивідуальна моральна свідомість характеризується певною своєрідністю, у якій виявляється неповторне поєднання почуттів, смаків, звичок, переконань – виявляються особливості життя, віку, статі конкретної людини [32; 141; 153; 203; 261; 295].

Особливе місце у дослідженнях моральної свідомості приділяється моральній самосвідомості і совісті. Самосвідомість, зокрема моральна, як центральний феномен людської психіки вважається однією із найскладніших проблем у психології [19; 38; 211; 215; 277]. Моральна свідомість та моральна самосвідомість перебувають в єдності. Самосвідомість, також і моральна, “являє собою лише своєрідну форму свідомості” [287, с. 91]. Вони відрізняються одна від одної тим, що свідомість відображає увесь об’єктивний світ у всіх його аспектах, а самосвідомість особистості виділяє людину із того світу: як особистість, ділову особу і суб’єкта, який може пізнавати і змінювати світ [289].

Становлення моральної свідомості є спільним зі становленням моральної самосвідомості, хоча поступово вони набувають відносної незалежності одна від одної. Усвідомлення, коригування, контролювання власної моральної свідомості на різних стадіях розвитку особистості стають основними функціями моральної самосвідомості [52; 83; 89; 205; 245].

Становлення моральної самосвідомості тісно пов’язане з процесом морального зростання особистості, а таким чином і з особистісним зростанням людини (Р. і Д.Байярди, І.Бех, Г.Крайг, К.Свенкон, М. і П.Снайтери, Д.Фельдштейн, Р.Хіл, Г.Цукерман) [28; 29; 132; 181; 264; 265; 266; 276]. Особистісне зростання пов’язане з кращим усвідомленням відповідальності за свої вчинки перед собою та перед іншими, з розвитком самооцінки і самоконтролю, який призводить до того, що особа у своєму психологічному житті стає на рівень вищою у регулюванні та саморегулюванні психічних процесів в емоційній сфері [161; 167; 293].



Наслідком морального становлення є сформованість моральних позицій і готовність реалізувати їх [2; 5; 70; 120; 281]. Показниками морального зростання особистості є інтерналізація і проблематизація моральних норм і звичаїв (П. Массен, Г. Томе, Л. Регуш, А. Бандура, Ф. Райс, Л. Божович, М. Кондратьєв, О.Лічко, В. Слободчиков, Г. Цукерман, І. Булах) [34; 35; 52; 122; 212; 234; 276].

Центром самосвідомості, її ядром є «Я-концепція». За Робертом Бернсом, «Я-концепція» – це сукупність уявлень про себе поєднана з їх оцінкою [24]. Основну складову «Я-концепції» часто називають «образом Я» або «картиною Я». При цьому складову, яка пов'язана зі ставленням до себе в цілому або до окремих своїх якостей, називають «самооцінкою» або «прийняттям себе». І. Бех називає «Я-концепцію» ядром людської особистості, яке виконує функцію регулятора її поведінки та діяльності. Натомість зміст «образу Я», «Я-концепції» складають особисті цінності суб'єкта. Смісл «Я» виявляється у почутті гордості, власної гідності, поваги, але справжнього смислу ці почуття набувають лише у випадку переживання їх у стосунку до інших осіб [24; 25; 27; 28; 164; 173].

В. Столін вважає, що одиницею самосвідомості є конфліктна «Я- концепція», яка відображає зіткнення різних життєвих ставлень суб'єкта, зіткнення його мотивів і діяльностей. Таким чином, вважає автор, конфліктна «Я-концепція» – це не просто частина змісту самосвідомості, це процес внутрішнього руху, внутрішня робота [241].

Важливою складовою самосвідомості є самооцінка, яка базується на аналізі людиною своєї діяльності та її результатів, з урахуванням при цьому оцінки себе іншими [207; 295]. Ф. Кодол вважає, що ставлення людини до самої себе відображають честь і гідність, власне у них виявляється значення себе і ставлення до себе, переломлені через ставлення з боку інших людей [119]. Самооцінка є завершальним актом морального вибору. Вона дає адекватну оцінку всіх його фаз, у тому числі потреб, які реалізовувались через моральний вибір. Вона змушує особистість усвідомити цінність вчинку [160; 223]. І. Чеснокова складові самосвідомості називає компонентами,

якими є: самопізнання або знання про себе, ставлення до себе та оцінка себе, саморегуляція поведінки [278; 279; 280].

Вищим рівнем самосвідомості, як вважає більшість психологів, є совість. Так, М. Боришевський вважає совість фундаментальною характеристикою моральної самосвідомості [39; 41].

*Совість* – це центральний чинник моральної самосвідомості. Л. Сокол вбачає у цьому феномені «насамперед виявлення «самості» індивіда на рівні його внутрішнього самоусвідомлення» [237, с. 22]. Вона не є простим актом прийняття раціонального рішення, а групою основних актів пізнання дійсності, в якій ми знаходимося практично діючи; пізнанням самого себе, своїх потреб, своєї самореалізації через відповідне творення добра [86; 153; 160; 289; 304; 326; 332]. Функцією совісті є застосування універсального знання про добро у конкретній ситуації, і, таким чином висловлення судження про те, який спосіб поведінки треба визнати правильним тут і тепер [81; 109]. Судження совісті є «остаточною» інстанцією, яка говорить про узгодженість конкретної поведінки із законом, формулює також безпосередню норму моральності добровільного вчинку. Таким чином відбувається застосування об'єктивного закону до конкретного випадку [109; 322].

Совість, однак, не є незалежним і виключним джерелом вирішення того, що є добром, а що є злом, але обґрунтовує і зумовлює відповідність її рішень наказам і заборонам, що лежать в основі людської поведінки [297]. Натомість інформація совісті про моральну правильність вчинку не є завжди достовірною, тобто не виключає можливості помилки. Помилка совісті може бути результатом незнання, тобто того, що особа не усвідомлює [90; 91; 109; 182; 326]. С.Якобсон вважає, що совість – це вторинна рефлексія з приводу своїх вчинків, спонук і мотивів, яка виникає тоді, коли людина здатна судити себе з моральної точки зору, яку може відрізнити від своєї суб'єктивної [293; 294].

Е. Фромм вважає совість досить заплутаним феноменом і ділить її на авторитарну та гуманістичну. Авторитарну совість вчений визначає як голос

інтерналізованого зовнішнього авторитету: батьків, держави тощо. Гуманітарна совість – це наш власний голос, це реакція нашої цілісної особистості на власне функціонування. Гуманітарна совість є вираженням самостійності та морального здоров'я, тоді як авторитарна совість пов'язана з підпорядкуванням, покірністю, принесенням себе в жертву [270; 271].

Деякі психологи вважають, що совість є продуктом тривалого історичного розвитку [160; 230; 293]. В. Демиденко для пояснення походження і розвитку совісті посилається на Біблію. Вчений стверджує, що за Біблією совість існує стільки, скільки існує людство. Він пише: «Після того, як людина скуштувала плід пізнання добра і зла, вона усвідомила свою наготу, відчула сором, «запрацювала» функція совісті. Отже, совість – це знання. Вона виникла, «як один з важливих механізмів боротьби наших предків за людське, цивілізоване існування» [86, с. 35].

Совість має свою психологічну природу. “Совість виховується лише совістю” [86, с. 36], однак вирішальна роль у формуванні совісті, вважає В.Демиденко, належить розумінню самої сутності добра, доброти, добродеті, любові до цих якостей та наявності внутрішньої потреби у них [84; 87].

Совість є досить складною особистісною властивістю, яка включає в себе знання, оцінне ставлення людини до своїх вчинків, думок та взаємодій з іншими людьми. Вона характеризується єдністю знань, мотивів, практичних дій та емоційно-вольових факторів [84]. Однак деякі психологи вважають, що совість у людині сильна перед усім як почуття, почуття мимовільні [159]. Сам сенс феномена совісті вбачають в емоційній динаміці, під якою розуміють переживання вини та сорому [57]. Подібна думка й у Л.Чорної, яка переконана, що психологічними основами совісті є емоції і почуття [283].

Звичаї і традиції, цінності та норми, а також різні уявлення про мораль і моральність у суспільстві, мають своє відображення у моральній свідомості кожної людини і становлять зміст її моральної свідомості.

На підставі розуміння моралі формується ієрархія цінностей [320]. «Цінності – це поняття, за допомогою якого характеризується особистісно-значущий смисл для індивіда певних предметів, явищ або станів...» [199, с. 211]. Моральні цінності є найголовнішими і найсуттєвішими регуляторами поведінки у різних сферах життя. Вони відносяться до нормативних цінностей і визначають цілі та прагнення [49; 55; 67; 113; 170; 199; 220; 221; 244; 290; 328]. Орієнтація на власні, суб'єктні цінності при вирішенні різноманітних життєвих проблем є показником вищого рівня розвитку особистості, а цим самим розвитку моральної свідомості [35; 131; 154; 162; 248; 253; 254; 255]. Поняття цінностей у своїх працях представили І.Бех, Б.Братусь, М.Боришевський, А.Дорошенко, В.Лисенко, Н.Непомняща, Г.Оллпорт, Ю.Приходько, В.Тюріна [28; 45; 44; 88; 146; 170; 199; 260] .

Пізнання ієрархії цінностей призводить до формування загальноважливих моральних норм [320]. Моральні норми – це критерії добра і зла, визначені прийнятим уявленням про мораль, які з'ясовують моральну доброту вчинку [296]. Моральні норми є підґрунтям для розуміння морального добра, а не навпаки, моральне добро є підґрунтям для розуміння норми. Хоча без чіткої норми поведінки добро не завжди є розпізнаваним для кожного. Особливо важливим чинником є право, яке регулює діяльність людини у родині, у нації, у державі, у Церкві і в інших сферах суспільства. Норма встановленого права, якщо обертається проти справжнього добра людини, стає псевдоправом і псевдонормою. Хоча право не ототожнюється з мораллю, однак не повинно суперечити самому порядку морального життя людини [325; 326].

## **1.2. Структура моральної свідомості**

Свідомість є надзвичайно складним психічним утворенням, яке містить декілька складових, однак не всі автори є одностайні у їх виділенні. Наприклад І.Бех, Б.Братусь, І.Булах, Л.Сокол ці складові називають

компонентами: когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінковим [5; 28; 45; 46; 56; 200, 237]. Подібної думки дотримується В. Алексєєв, хоча називає це системою психічних процесів [4]. Натомість Д. Шимановський називає їх функціями та пов'язує із формами моральної самосвідомості (пізнавально-раціональною, оцінково-емоційною та регулятивно-вольовою) [289]. М.Боришевський виділяє у моральній свідомості раціональний, емоційний та вольовий компоненти [40]. У свою чергу М. Савчин відрізняє когнітивну, мотиваційно-емоційну та поведінкову складові [225; 226; 227]. Так, згідно з думкою цих вчених виглядає структура моральної свідомості.

Для нашого дослідження вважаємо за доцільне більш повно і всебічно розглянути структуру моральної свідомості. Для цього у структурі моральної свідомості виділяємо: джерела компонентів моральної свідомості, якими є розум, а також почуття, емоції, інстинкти і воля. Ці джерела називаємо рушійними силами, які взаємодіючи утворюють компоненти моральної свідомості. При цій взаємодії зазвичай одна рушійна сила є домінуючою. Так, у когнітивному компоненті домінуючим є розум, у емоційному – емоції або інстинкти, у вольовому – воля. Результати взаємодії компонентів виражаються у формі знань, переконань та ідеалів, а також вчинків і ми називаємо їх елементами моральної свідомості.

### *Рушійні сили та компоненти моральної свідомості*

У становленні та функціонуванні моральної свідомості включені дії розуму, почуттів і волі. У моральній свідомості вони присутні як джерела для становлення її компонентів. Розум керує діяльністю. Органи чуттєвого прагнення і органи інстинктивної діяльності (бойові почуття) є двома важливими джерелами почуттєвих емоційних реакцій. Воля є рушійною силою діяльності [306].

*Розум* є головним джерелом становлення *когнітивного компонента* моральної свідомості. Зі свідомістю і підлеглою щодо неї самосвідомістю тісно пов'язані знання, які є категорією психології розуму. Завдяки розумінню певних механізмів функціонування розуму, можливим стає

усвідомлення механізмів становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці, з виявленням навіть певної специфіки, характерної для різних груп цього віку.

Розвиток знань тісно пов'язаний із формуванням ієрархічної структури свідомості, зокрема моральної. Це було виявлено з огляду на теорію розвитку системи натуральної пам'яті Е.Тульвінга. На найнижчому рівні, спільному для тварини та людини, знаходиться процедурна пам'ять, знання якої ми не до кінця усвідомлюємо (напр., знання під час плавання). Повні знання здобуваються тільки через багаторазове виконання, подібно до того, як це роблять тварини, опираючись не на «правила», а на спонтанну навичку [311; 312; 317]. Залишається невирішеним те, наскільки цей неусвідомлений рівень у людини є початковим рівнем моральної свідомості.

Другий вид знання відповідає переконанням «знаю» і «не знаю». Цей вищий вид знання є можливим завдяки семантичній пам'яті, яка оперує абстрактними поняттєвими категоріями, зокрема моральними, і функціонує у тісному зв'язку з критичною рефлексією. Процеси свідомого і критичного розуміння, а також міркування та умовивід, становлять базу розуму людини. З теорії розумового розвитку Ж. Піаже відомо, що з механізмом оперування складними поняттєвими категоріями тісно пов'язаний розвиток формально-логічних систем операцій, які становлять основу людського інтелекту. Спостерігаємо світ навколо себе і оцінюємо його в категоріях «правда», «брехня» тощо. Щоразу більші можливості у категоріальному і логічному мисленні створюють у людському розумі нові інтелектуальні знаряддя до пізнавання світу моралі. Семантично-логічні перетворення вищого рівня є нерозривно пов'язаними зі свідомістю, зокрема моральною. Вони пронизують розум, створюючи нову цілісність, тобто – нову систему [191; 314; 315]. На цьому рівні розумових знань стає можливим усвідомлення моральних якостей і норм, а також пізнання існуючих моральних уявлень. Але усвідомлення ще не означає їх віднесення до себе і найвищого рівня особистої моральної свідомості.

Найвищий рівень організації досвіду стосується самознання, тобто

самосвідомості, зокрема моральної. Тільки у людей існує так звана епізодна пам'ять, завдяки якій можемо упорядковувати і розуміти важливі життєві епізоди у ширшій перспективі часу, а також брати до уваги зміни індивідуальної ідентичності. Це нова категорія специфічно людського екзистенційного знання, яке становить основу для рефлексії над життям і самореалізації. Епізодна пам'ять як розумовий механізм найвищого рівня зумовлює процеси перетворення на рівні структури «Я». Тому можна стверджувати, що розум є знаряддям орієнтації і самоорієнтації. Саме цей рівень розумових знань повністю відкриває перед суб'єктом можливість досягнення найвищого рівня моральної свідомості [311; 312].

Т. Петігрю звертає увагу, на те що одним з основних стилів пізнання є відносно постійна тенденція до застосування вузьких або широких поняттєвих категорій [311]. Особа, що застосовує багато вузьких і конкретних поняттєвих категорій, дивлячись, бачить все окремо, тому що програма її розуму є секвенційно організована і пошук конкретних відмінностей відіграє у ній головну роль. Організація програми пізнання може виникати з переваги конкретного (аналогового) кодування над абстрактним [309]. Перетворення інформації у осіб, що оперують широкими поняттєвими категоріями, частіше спирається на менш стислі елементи, аналогії або на творення метафор. З цього випливає, що ці особи легше створюють нетипові порівняння, ієрархію понять і карту залежностей між поняттями, які полегшують їм цілісне бачення якоїсь проблеми чи ситуації. Переважно це складні структури розуму, які з'являються несподівано і які важко закомунікувати. Вони мають характер структур, які дознаємо інтуїтивно. Опираючись на механізми перетворювання інформації, можна пояснювати як загальні закономірності, так і деякі індивідуальні відмінності [311]. Розум, пізнаючи нові проблеми, які приносить життя, і відкриваючи їх моральні рішення, збагачує почуття та інтуїцію новим змістом, вносить до них необхідні зміни [79]. Аналіз застосування вузьких або широких поняттєвих категорій при дослідженні моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці може виявити їх вплив на рівень і специфіку моральної

свідомості.

Розвинений інтелект розширює горизонти духовного світу людини, виводить індивідуальну життєву ситуацію у глобальний простір суспільства. Позитивну роль у формуванні переконань людини відіграє підвищення рівня знань: чим більш освічена людина, тим краще вона враховує численні сторони і нюанси наслідків свого вчинку. Завдяки осмисленню та раціональному пізнанню індивід має можливість вийти за межі своєї безпосередньої життєвої практики у сферу принципів та ідеалів [22]. Однак те, чи так станеться, чи свідомість буде високоморальною залежить також від доброти та розвиненості почуттів і волі суб'єкта.

*Почуття* є головним джерелом становлення *емоційного компонента* моральної свідомості. Почуття – це відносно тривалі та складні ставлення до дійсності. Суть почуттів становить відносно тривале відчуття стосунку до визначеного предмета [289]. Вони є своєрідним внутрішнім мірилом моральної чутливості особи, її здатності переживати глибоке задоволення від поведінки інших людей і своєї власної, у якій реалізуються певні моральні норми. Почуття мають домінуюче значення у процесі функціонування моральних переконань, оскільки саме у цьому виражається моральне ставлення особи до моральних норм і вимог. Вони – джерело мотиваційної та спонукаючої функції морального переконання. Перетворення зовнішніх (суспільних) моральних вимог у моральні самовимоги найвиразніше відбувається у структурному елементі моральних переконань, а саме – у почуттях [56; 190; 222]. Моральні почуття органічно пов'язані з процесом засвоєння моральних норм і є суттєвою ланкою морального становлення особистості [293]. Вони також активізують психіку особистості, але особливо вони активізують волю, готовність людини діяти, від них залежить тонус і темп поведінки [74; 251].

Про властивості почуттів свідчать переважно дві складові: афективна і пізнавально-емоційна. Афективна складова почуттів є похідною від автоматичних реакцій на стимули, які не залежать від пізнавального ознайомлення [289]. Пізнавально-емоційна складова почуттів є похідною від



інтерпретації та пізнавальних оцінок, хоча залишається під впливом тих же афектів, а також під впливом поняттєвих критеріїв оцінювання, які викликають вторинні емоції. Залежно від ступеня впливу афективних чи пізнавальних чинників можна говорити про нижчі почуття, що знаходяться поза розпізнанням та волею суб'єкта, або про вищі почуття (які пов'язані з пізнанням та розумінням явищ, що є предметом ставлення). Аналізуючи нижчі почуття слід наголосити, що слово «почуття» окреслює приємності або неприємності, тобто прості психічні факти. Аналізуючи вищі почуття слід наголосити, що слово «почуття» окреслює складні стани, в яких можна виділити складову елементарної приємності та прикрості. Виходячи з такого підходу, можна виокремити позиції (які можуть ґрунтуватися на інтелектуальних оцінках і бути майже беземоційними) та почуття (віссю яких є афективні відчуття) [316; 318; 310; 334].

Поняттєве оцінювання відрізняється від емоційного, тобто оцінювання, що ґрунтується на афекті. В умовах появи свідомих процесів учні керуються іншими критеріями оцінки – надають оцінку цінності. Пізнавальний аналіз чиеїсь дії може викликати вторинні дуже сильні емоції, наприклад, щире захоплення чиеюсь відвагою. Пізнавальні критерії оцінювання мають свою емоційну або інтелектуальну генезу [313]. Коли, наприклад, по відношенню до Батьківщини домінує афективна складова, то любов може прийняти форму шовінізму, коли когнітивна – патріотизму [289]. Наявність вищих і нижчих почуттів при дослідженні становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці може допомогти визначенню її рівнів та специфіки у різних групах цього віку.

Нижчою формою почуттів є емоції, які постійно присутні у свідомості і впливають на сприйняття і моральну поведінку. Часто трапляється, що особа, переживаючи ту чи іншу емоцію, не усвідомлює її, тобто не називає її емоцією. Зовсім різними процесами є усвідомлення гніву та його переживання, але це не означає, що ці процеси не впливають один на одного. Усвідомлення емоції допомагає встановити ступінь контролю над емоційним процесом, це також допомагає людині знизити інтенсивність суб'єктивного

переживання емоції [104].

І. Чистякова (так як і К.Ізард) у класифікації емоцій виділяє фундаментальні, тобто ті, які є вродженими, і до них відносить інтерес, радість, здивування, дистрес (наслідком якого є печаль, страждання, горе), обридливість, гнів (його соціально-зabarвлені форми: ревності, заздрість, прикрість), презирство, страх, сором, почуття провини [104; 282].

Емоції вважаються також психологічною основою такої важливої моральної категорії, як совість, що стверджують Б.Братусь [45; 46; 47] та А.Муйкін [163]. Пряма сигналізація про розлад між нашим буттям та нашим уявленням про відповідну поведінку є однією з функцій емоцій [261].

У моральній діяльності особливе місце належить також інтуїції, тобто несвідомому моральному почуттю. На відміну від звички, інтуїція діє у тих ситуаціях, коли звичних форм поведінки недостатньо. Спосіб інтуїтивного осягнення дійсності – це здатність бачити ціле раніше його частин, вважає Б. Ніколаїчев. У ситуаціях, коли розум виявляється нездатним одразу відшукати правильне рішення, розвинена інтуїція збирає всі моральні норми, які можна застосувати у даній ситуації, у єдине ціле і виводить з нього «однаково діючу». Інтуїція є тим інструментом, завдяки якому особистість може швидко зорієнтуватися у суперечливій ситуації та застосувати свої загальні моральні принципи до даного конкретного випадку. Інтуїтивні та звичні форми поведінки належать до неусвідомлених форм поведінки, які зустрічаються найчастіше. Однак треба пам'ятати, що про усвідомлене та неусвідомлене належить говорити тільки як про моменти загалом свідомої діяльності [171].

Недостатньо розвинений емоційний компонент може стати причиною черствості, озлобленості, недобррозичливості та частих конфліктів, що виникають на цій підставі [189]. Г. Мельникова відмічає, що почуття можуть як позитивно, так і негативно впливати на життєдіяльність людини: стимулювати її (радість, захоплення, гнів) або пригнічувати (відчай, страх) [157].

*Воля* є головним джерелом становлення *вольового компонента* моральної свідомості. І. Бех стверджує, що у психічному житті людини волі справедливо належить провідна роль; вона становить істинну основу особистості людини. Власне воля робить людину вільною і відповідальною. Саме вольова дія є піковим моментом переживання особистістю стану свободи [25]. Воля – не природжена властивість людини, вона формується під час психічного розвитку, долаючи ряд етапів становлення [257]. Воля – це регулююча функція мозку, що полягає у здатності активно домагатися своєї мети, долаючи внутрішні та зовнішні перешкоди, це свідомо регуляція людиною своєї поведінки [10]. Вона несе безпосередню відповідальність за вчинок і тому є правдивим предметом його моральної оцінки та результату [80; 233]. Н.Гумницький вважає, що все те, що перебуває поза владою волі і не підлягає її впливу – не повинно входити у предмет моральної оцінки [79].

Американський психолог У. Джеймс вважав волю самостійною силою душі, яка має здатність приймати рішення про дії. Деякі психологи вбачають природу волі у проблемі вибору та боротьбі мотивів: воля виступає як свідомий спосіб регуляції поведінки та діяльності людини (Г.Челпанов, Ф.Лерш, В.Франкл, Л.Виготський, І.Михеева) [64; 108; 158]. Є також інший підхід, який пов'язує волю тільки з подоланням труднощів та перешкод, тобто воля стає синонімом поняття «сила волі» і є характеристикою особистості. Однак вищенаведені підходи віддзеркалюють різні сторони волі, різні її функції і зовсім не суперечать одне одному. Тому феномен волі можна зрозуміти тільки на основі синтезу різних теорій, на основі багатофункціональності волі як психологічного механізму, який дозволяє людині свідомо керувати своєю поведінкою [108].

Цікавим є підхід до волі І. Сеченова. Вчений вважав, що воля – це діяльна сторона розуму і морального почуття, що керує рухом в ім'я одного і другого, і часто навіть наперекір інстинкту самозбереження. Натомість Є.Пеньков відмічав, що воля завжди пов'язана з мисленнєвою діяльністю людини, з її свідомо поставленою метою та безпосередніми практичними діями щодо її втілення у життя. Вона опосередковує свідомість

і практику [108; 184].

Наявність волі зумовлює дієвість морального переконання, а внаслідок цього і зв'язок з об'єктивною дійсністю [10; 33]. «Завдяки елементу волі моральне переконання виступає як мотив реального вчинку, спрямованого на досягнення людиною особистісно значущої мети» [34, с. 10]. Воля характеризує особистість як носія морального феномена, який дає підставу говорити про її моральну поведінку. Тільки за наявності доброї волі на практиці може реалізуватися зміст моральної свідомості [3].

І. Бех підкреслює безпосередню залежність вольових зусиль від психофізичних процесів, що зумовлюються роботою нервових центрів. Коли у суб'єкта відсутня потенційна життєва енергія, а вона за своєю суттю є емоційною, ніяке зусилля не можливе. Воля є тією складовою психічного життя, яка виявляється у свідомій цілеспрямованості дій людини. «Матеріалом» з якого утворюється воля, є рефлекторна діяльність. Бажання є перехідним пунктом від рефлекторного стану до вольового. Воно як елементарна емоційна форма життя, має місце доти, доки не з'явиться інтелектуальне життя. Перехід від нерозвиненої волі до розвиненої відповідає процесу інтелектуалізації емоційної сфери, усвідомленню переживань, перетворенню їх у смислові. Розвиток волі полягає у переході від імпульсивності до передбачення, у перетворенні у цільову волю [25; 26]. «У примітивному психічному житті, – зазначав Л. Виготський, – воля і афект тотожні. Кожен афект є водночас тенденцією, кожна тенденція набуває рис афекту. Ця імпульсивна організація вольового життя характерна дитині та підліткові до початку статевого дозрівання» [65, с. 66]. При переході від імпульсивної до цільової волі змінюється форма вияву емоційного компонента. У розвиненому вольовому акті емоція ледь помітна, більш загальна та все ж виступає його основою. Емоція як енергетичне утворення означає зусилля, здатність до дії. У вольовому акті вона мусить мати таку силу, яка б забезпечила реальну діяльність суб'єкта на основі свідомого наміру [25; 26; 29].

Вміння людини оволодіти емоційними переживаннями, усвідомити

себе як «Я», тобто здатність до рефлексії, характеризує вищий ступінь розвитку волі. [26]. Деякі вчені вважають рефлексію одним з основних механізмів саморегуляції поведінки [114; 155].

Воля є вирішальним фактором складного механізму саморегуляції, що впливає із сутності та характеру розгортання вольової дії. Визначають її також як хотіння, що переходить у дію, і прояв єдності емоцій та інтелекту [86]. В.Селіванов, І.Мазурова, Б.Додонов, І.Трішкіна підкреслюють, що саме у зв'язку з інтелектуальним та емоційним компонентами вольовий компонент забезпечує здійснення вчинків у особливо складних умовах, які вимагають подолання перешкод [9; 10; 86].

Саморегуляція – це здатність індивіда до свідомого, вольового, самостійного регулювання власних дій, вчинків та діяльності [114]. Вона є невід'ємною частиною процесу морального формування особистості. Особа орієнтується не тільки на реакцію оточуючих, але й на власну оцінку своїх вчинків та мотивів, які ці вчинки і визначають [48; 103; 262]. Саморегуляція поведінки не має «самовільного» характеру, в її основі лежать мисленнєві процеси, пов'язані з осмисленням поведінки, з прогнозуванням її цілей, способів досягнення і передбачуваних результатів [99; 275].

І. Бех стверджує, що воля виступає творцем ядра особистості, її основних ставлень, за допомогою яких опосередковуються її вчинки. У вольовій дії суб'єкт орієнтується на основні особисті цінності, які санкціонують його поведінку. Воля приводить до цілісної особистості, оскільки вона гармонізує емоційність, панує над усім тим у психічному житті, що має імпульсивний характер [26; 27].

Л.Кольберг вважав, що ані розвинена воля, ані сильний его-контроль, ще не забезпечують моральної діяльності, лише асоціюючись зі зрілими моральними переконаннями, такі утворення роблять внесок у моральну поведінку [8; 301; 302]. Натомість деякі психологи, серед них П.Симонов, В.Чудновський, стверджують, що за наявності сильної потреби воля не потрібна, і взагалі волі як такої не існує, і вона не є компонентом моральної стійкості особистості. Не погоджується з таким твердженням В.Гурін,

ззначаючи, що неправильно замінити волю сильною потребою, хоча остання також є структурним елементом духовного життя людини, однак вона не тотожна волі. У вольовій активності виявляється вся людина з її потребами, схильностями, здібностями, переконаннями, всіма своїми якостями [80; 284].

Когнітивний, емоційний та вольовий компоненти, як наслідки дії їх джерел у процесі морального розвитку особистості нероздільно пов'язані та взаємодіють [10; 119; 219; 293]. Загалом, розвиток моральної свідомості пов'язаний зі зменшенням егоцентризму [174] і з розвитком емпатії (співпереживання, співучасті) [92; 160; 251]; з розвитком моральної рефлексії [160]; з розумовим розвитком, з переходом від чуттєвих сприймань до абстрактно-логічних суджень [31; 62; 63; 64; 65; 117; 125]. Зі зростанням пізнання та кращим усвідомленням моральних цінностей свідомість переходить від поневолення обставинами до свободи, виникає моральна творчість особистості [220; 221; 151], індивідуалізуються загальні ідеали та формальні принципи [112; 126; 127], людина наближається до більш адекватного пізнання себе та інших [160; 251]. Особистість стає суб'єктом власної поведінки [160], відбувається її свідомо регуляція, розширюється можливість передбачення більш віддалених наслідків своїх вчинків, а також вдосконалюється вибір [251; 256; 257], з'являється самоконтроль, відбувається моральне самовдосконалення [245], вчинок стає вільним та відповідальним [50; 51; 53].

Розвиток моральної свідомості також пов'язаний з умінням робити моральний вибір у конфліктних ситуаціях, тому що реальна поведінка часто відрізняється від теоретичних уявлень [123; 124; 128; 206; 210; 237]. Тільки у конфліктних ситуаціях людина пізнає силу свого «Я» і реальну ієрархію своїх ідей та принципів [257]. Розвиток моральної свідомості також пов'язаний із переходом від керування власними спонуканими (поведінка забезпечується страхом і/або вигодою) через орієнтацію на задані зовні норми (потреба у схваленні іншими, дотримання зовнішніх правил) до орієнтації на стійку внутрішню систему принципів (забезпечується совістю)

[7; 70; 123]. Ми погоджуємося з думкою Г.Крайг, що на формування моральної свідомості впливає багато факторів, зокрема: звичаї та традиції даної культури, стать, родина, референтна група, засоби масової інформації [132].

### *Елементи моральної свідомості*

Результатом взаємодії компонентів моральної свідомості є моральні знання, переконання та ідеали, а також вчинки особистості. У різних осіб однаково названі переконання та ідеали, а навіть вчинки та моральні знання можуть бути здоміновані різними компонентами. Тому не зводимо результати взаємодії компонентів до одного з них, а називаємо їх елементами і досліджуємо як взаємодію всіх трьох компонентів.

*Моральні знання* є накопиченням інформації й досвіду про існуючі моральні норми і цінності, а також про різні людські уявлення на тему моральності. Вони є необхідним елементом моральної свідомості, щоб робити добро і протидіяти злу, потрібні знання про те, що є добро, а що є зло, бо лише за наявності знань про норми, можливий вибір вчинку [97; 261]. Моральні знання виступають засобом розпізнавання, виділення об'єктів і оперування ними, відіграють велику роль у формуванні моральної особистості [95]. Знання повинні відображати істинну картину дійсності, ставлення до неї, відбиватися на всіх площинах людського життя [120]. Моральні знання можуть виступати у свідомості людини у вигляді як теоретичного, так і емпіричного відображення об'єктивної дійсності. Г. Шарикова у знаннях виділяє знання морального положення (норми, правила поведінки, принципи і т. д.), знання аргументації необхідності слідувати цьому положенню, знання існуючого у суспільстві позитивного ставлення до цього положення. Знання можуть бути різного ступеня правильності, повноти, глибини, чіткості вираження у них певної моральної норми [285].

Завдяки моральним знанням, забезпечується усвідомлення власної поведінки. Необхідно також підкреслити, що в основі морального знання може перебувати моральне положення більш приватного характеру, яке

регулює поведінку індивіда у конкретних життєвих ситуаціях. Або положення більш загального характеру, які своїм змістом охоплюють всю лінію поведінки людини [9; 10; 239; 285]. Г.Гумницький зазначає, що знання виступають у якості особливого фактора поведінки. Їх зміст визначається інтересами, які у свідомості окремих індивідів відображаються менш або більш адекватно і глибоко, тому знання кожної людини відіграють роль своєрідного відносно самостійного чинника, що впливає на ставлення до моральної цілі [79]. Коли етичні знання засвоюються без відповідної моральної поведінки, з'являється «моральний формалізм», який призводить до розриву між моральними знаннями і вчинками [34]. Схожої думки дотримується Б.Братусь. Автор переконаний, що для того, щоб сформувалася моральна свідомість, її стійка структура та цінності, особистість необхідно залучити у таку діяльність, де вона б реально могла реалізувати засвоєні принципи моралі, де б вони зрослись з її вчинками та діями [45; 47].

Застосування знань за умов зовнішньої (прагматичної) мотивації обмежено тільки виконанням пізнавальної функції. Натомість внутрішня мотивація зумовлює включення знань у склад оцінюючої і регулюючої функцій. У випадках, коли мотивація носить імперативний або ціннісний характер, ступінь готовності керуватися нею є нерівномірним. У першому випадку знання засвоюються на рівні особистих норм і готовність опиратись на їх зміст обмежується ситуаціями, в яких, керуючись принципом доцільності, важливо регулювати передусім зовнішню поведінку, тоді як внутрішньо оцінюване ставлення особистості до ситуації і виконуваними в ній діями може бути іншим. В іншому випадку знання застосовуються на рівні особистих цінностей і готовність керуватися ними стає внутрішнім принципом [95].

Цінність знань визначається тим, наскільки людина здатна застосувати ці знання до аналізу конкретних ситуацій, до себе і до інших, наскільки ці знання «проведені через власну натуру» і стають фундаментом моральних переконань [23], а також наскільки вони служать суб'єкту керівництвом до



дії [138; 206].

Певні моральні знання стають на рівень особистих переконань, тобто вони стають для особистості спонукальною силою моральної поведінки, проникають у зміст моральних почуттів, надаючи їм більш усвідомлений та дієвий характер. Вони стають еталонами і мотивами поведінки [12; 33; 40; 261]. Структура моральних переконань – це органічне поєднання (злиття) знань і почуттів людини.

*Моральні переконання* характерні тим, що мають глибокі теоретичні знання моральних принципів і норм. Переконання – це система усвідомлених потреб особистості, які спонукають її чинити згідно зі своїми поглядами, принципами, світоглядом [188; 209]. Саме вони забезпечують дієвість моральної свідомості [120; 142]. І.Краснобаєв у процесі утворення моральних переконань виділяє три стадії. На першій – переконання нестійкі і носять ситуативний характер. Більш стійкими вони стають на другій стадії, але через недостатню сформованість вольового компонента переконання реалізуються в окремих ситуаціях. І тільки на третій стадії переконання перетворюються на принципи, що регулюють поведінку в усіх ситуаціях [95].

Раціональне набуває моральної цінності у структурі переконання лише у результаті його органічного злиття з почуттями особистості, тобто у тому випадку, коли людина здатна не лише розрізняти добро і зло, але і відчувати внутрішню потребу та готовність робити добро іншим та водночас переживати почуття відрази до всього, що суперечить гуманності. Тобто, говорячи іншими словами, для засвоєння людиною моральних норм самих знань про мораль замало, їх освоєння можливе, якщо процес оволодіння моральними нормами торкається емоційної сфери людини, породжує емоційні почуття, переживання [238; 293; 294].

Функція моральних переконань – регуляція поведінки особистості [195]. Показником рівня розвитку моральних переконань є внутрішня узгодженість їх компонентів. Необхідним є узгодження функціонування раціональної та емоційної системи регулювання поведінки (Л.Виготський, М.М'ясищев, О.Запорожець) [62; 63; 64; 65; 96; 97; 98; 166].

Чим яснішими та глибшими є переконання людини, тим сильнішою є воля [133]. І.Краснобаєв вважає, що коли переконання не реалізуються у діяльності, а тільки залишаються у сфері ідей, то це свідчить про моральну неповноцінність особистості, слабкість її волі та характеру [95]. Про фактичну сформованість моральних переконань свідчать дії, які вимагають вибору у морально проблемних ситуаціях інколи нейтральна поведінка може бути показником моральної убогості людини. При моральному виборі людині часто треба реалізувати свої моральні переконання. Ю. Бадалов, Р. Чурбанов підкреслювали, що сукупність актів вибору у житті особистості становить основний зміст її морального досвіду [15]. Прийняття рішення зумовлюється об'єктивними обставинами та суб'єктивними можливостями: здатністю людини зважувати всі «за» і «проти», аналізувати і тверезо оцінювати ситуацію; обирати відповідні моральні засоби для реалізації вчинку та досягнення морально значущої мети; спроможністю встановлювати контроль над власними спонуканнями, якщо вони йдуть у розріз з моральними переконаннями, з почуттям совісті та морального обов'язку. У ситуації морального вибору виявляються і діють як єдине ціле всі складові компоненти морального переконання – раціональний, емоційний та вольовий [10; 119; 219; 293].

Виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності особистості, моральну свідомість та моральну самосвідомість, як і всі психологічні явища, можна пізнати опосередковано: через конкретну діяльність, поведінку людини, що означає через зовнішні вияви активності, які регулюються внутрішніми психологічними процесами [261]. Поведінка включає дії, конкретні акти поведінки і цілісні вчинки [158]. *Вчинок*, що є одиницею поведінки, піддається аналізу за наявності у ньому усвідомлення, переживання і вільної волі. Він відображає ставлення людини до моральних цінностей [52]. На думку А.Титаренка, вчинок є первинним елементом, з якого побудована вся реальна моральність. Він є також серцевиною морального вибору. Першою фазою морального вибору є потреби, актуалізацією яких є спонукання як інша ланка морального вибору. На цьому

етапі морального вибору особливе значення мають ціннісні орієнтації, які впливають на лінію поведінки особистості. Сфера мотивації є більш високою фазою вибору. Мотив повинен включати у себе оцінку умов вибору, тоді він переростає у намір, у рішення, що підкреслене волею суб'єкта, яка припускає певну матеріальну процедуру вчинку. Намір виражає рішення вибору, говорить про те, що і як потрібно зробити. Мотив розкриває ціннісний зміст дії, його контролює совість і почуття обов'язку. Увінчує процес морального вибору моральна оцінка вчинку і особиста самооцінка суб'єкта, що його вчинив [160; 249; 250; 251].

У структурі вчинку, як у фокусі, в його основних елементах представлена моральна свідомість особистості [6]. І.Краснобаєв називає вчинок матеріалізованим переконанням [133]. Коли вчинок збуджений внутрішнім мотивом, а не бажанням отримати похвалу або страхом перед покаранням, тільки у цьому випадку можемо говорити про правдиву моральну поведінку [168; 242; 243]. Основою правдивої моральної поведінки є об'єктивне ставлення до себе, а також до інших, а її основним критерієм є врахування людиною факту ціннісного існування інших людей, повага свободи та автономності кожного. Окрім цього, власне морально-відповідальна поведінка дає нам право на володіння свободою [31; 98].

У поведінці виявляє себе свідомість людини, хоча не вичерпує себе і не є тотожною поведінці. Так само і поведінка не вичерпує себе свідомістю: вона може бути більше або менше свідомою, тобто відповідати свідомості чи ні. Поведінка, що суперечить свідомості, виступає не стільки як «погана», скільки як трудність, подолання якої є джерелом розвитку моральної свідомості, тому що у цьому випадку людина активізується, намагаючись досягти єдності свідомості і поведінки. Отже, у поведінці свідомість не тільки виявляється, але й удосконалюється, формується, набирає суспільного значення та соціальної дієвості. Моральна свідомість, у свою чергу, самозбагачується практикою, досвідом, життям [80]. Оволодіння своєю поведінкою виникає не тільки як регулювання власних дій, але і як свідомий

вплив на себе з метою формування таких установок, які будуть сприяти розвитку необхідних настроїв та почуттів [293].

Основою моральної поведінки є відповідальність. Бути «відповідальним» означає бути «вільним» і готовим до відповідальності [226; 129]. Саме завдяки моральній відповідальності стає можливою реалізація будь-якої моральної норми [150]. Відповідальність виявляється в усвідомленні особистістю неповоротності кожної своєї дії та вчинку [121]. М.Осташева, Д.Фельдштейн під «відповідальністю» розуміють єдність когнітивного, мотиваційного і поведінкового компонентів [179; 264; 265]. На рівні психологічного аналізу відповідальність розглядається як одна з найбільших загальних якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття навколишнього світу [226; 227; 232; 233]. Відповідальність становить своєрідну психологічну цензуру, яка охороняє головну внутрішню основу людської поведінки від можливих відхилень [247; 259]. Вона збуджує почуття гідності, самоповаги, а також поваги до інших людей [39]. Відповідальність координує інші важливі якості і компоненти, є стимулом та показником моральної зрілості особистості. У відповідальній поведінці об'єктивується вся свідомість людини та вся її система [233].

Щодо причин людської поведінки серед вчених немає єдиної думки. О.Бондаревська вважає, що спосіб поведінки диктують людині переконання, вони є її керівним принципом [36; 37]. Натомість Л.Божович, Л.Благонадьожина зазначають, що безпосередньо індивіда спонукають до активності – потреби [34; 105]. В.Блюмкін, Т.Гаврилова, А.Липкіна таку роль відводять мотивам [33; 69; 145]. Серед причин поведінки вченими також виділяються: моральні почуття [105; 236], ціннісні орієнтації [135; 186], імпульсивні бажання та афекти [79]. Натомість В. Біблер моральну поведінку тісно пов'язує з почуттям власної гідності, вважаючи його умовою, без якої неможливим є навіть найменший зародок моральної поведінки. Там, де знищено внутрішню гідність, там немає індивіда, здатного жити як повноцінна особистість, тобто здатного жити вільно згідно

з мораллю [30].

Моральну свідомість у нашому дослідженні розглядаємо як моральні уявлення, моральні переживання та переконання, моральні дії та вчинки.

### **1.3. Особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці**

*Підлітковий вік* створює нові можливості подальшого формування моральної свідомості особистості [51; 202; 264]. Домінуючою потребою у підлітковому віці є проблема самовизначення [16; 201]. Завданням цього віку є інтегрувати попередні відповіді на питання: «Хто я?», «Навіщо я?», «Який Я?» у цілісну систему самосвідомості [2; 100; 122; 148; 149; 228; 256; 276]. Підлітковий вік багатий драматичними переживаннями, труднощами та кризами [23; 136; 175; 213]. Чітких меж переходу від підліткового до юнацького віку немає. Але посткритичний період (15–16 років) дуже важкий, тому що пов'язаний із початком становлення і формування психічних новоутворень, серед яких найважливішим є система «Я», яка повинна бути чітко визначена. Це зумовлено низкою різних факторів: біологічних, психологічних і соціальних [16; 93; 116; 128; 134; 136; 165; 172; 193; 208; 229; 235; 266; 268; 274; 284; 288].

У підлітковому віці вперше у розвитку особистості самопізнання, саморегуляція поведінки і діяльності стають необхідною потребою. Виникає також потреба у самовихованні, у прагненні змінити себе [11; 59; 62; 106; 147; 177; 178; 196; 197; 245]. Підлітки по-різному підходять до самооцінки та до оцінки інших людей. На першому місці у їх самооцінці перебувають вольові якості, проте в інших людях їх насамперед приваблюють такі якості, які у самооцінці є на другому місці (відповідальність, справедливість і чесність) [66].

У підлітковому віці відбуваються вирішальні зміни, які зумовлюють виникнення перших моральних переконань. Моральні переконання проходять етапи розвитку: від елементарних переконань дитини до зрілих –

дорослої людини. Визначним фактором розвитку моральних переконань є предметне і різнобічне вивчення світу. Велика роль міжособистісних взаємин та стосунків у різних колективах, де особливої ваги набувають чесність, відвертість, готовність допомогти, почуття власної гідності, самостійність, самовладання тощо. У центрі уваги колективу підлітків зосереджені ті моральні норми, які передбачають взаємини, тоді складаються власні погляди, оцінки. Важливу роль у моральному розвитку, в його формуванні відіграють нові якісні зрушення у самосвідомості. Це час найбільш інтенсивного її розвитку [58; 148; 152; 240]. І. Булах та Ю. Алексеєва пов'язують зростання моральної самосвідомості підлітків зі ступенем розвиненості когнітивного компоненту, змістом якого є моральні знання, моральна саморефлексія та переконання. Емоційний компонент, який містить моральні почуття та цінності, також відіграє суттєву роль. Підліток має не лише усвідомлювати моральні норми та поняття, вони повинні мати відгук у його душі та стати для нього значущими [54]. Підліток вже усвідомлює логіку моральних норм, тому здатний на вибір моральних цінностей і до морального вчинку. Відбувається переоцінка «дитячих норм» поведінки на «норми дорослих». Зростає можливість вибору, яка у частини підлітків досягає вищої своєї форми – саморегуляції [1; 17; 21; 42; 76; 82].

Поряд із позитивними змінами у моральній свідомості підлітків є й перешкоди, які не дають їм досягти у розвитку своїх моральних переконань зрілих і довершених форм. Має місце певна невідповідність між широким діапазоном усвідомлених та особисто значущих моральних цінностей (правил, норм) і значно вужчим арсеналом конкретних способів регуляції власної поведінки у конкретних ситуаціях. Наприклад, підлітки виявляють глибокий інтерес до морального аспекту людських вчинків, ставлять завдання для самовиховання таких рис як самовладання, наполегливості, самостійності та водночас недостатньо розуміють, що ці якості людина може сформувати без якихось виняткових обставин. Наприклад, у сумлінному і відповідальному ставленні до навчання, суспільно

корисній праці, у неухильному дотриманні норм поведінки, у дисциплінованості тощо [40; 43; 156].

Л.Сапожнікова вважала, що у дівчаток моральні переконання з'являються пізніше, ніж у хлопчиків. Їм важче регулювати поведінку через більшу емоційність. Треба зазначити, що дівчаткам у такому віці менш потрібна власна регуляція поведінки тому, що вони більш дисципліновані і більш слухняні [229].

Моральні переконання у підлітковому віці мають специфічні властивості, хоча діапазон моральних переконань є ще порівняно вузьким [252]. Вони стосуються переважно тих сфер життєдіяльності, у яких підліток має найбільш широкі можливості для самостійної апробації норм і правил (навчання, спілкування з однолітками). Переконання підлітків ще не становлять цілісної системи регуляторів поведінки, а стосуються лише окремих сфер життєдіяльності. Це ніби поодинокі моральні переконання. Подальший їх розвиток відбувається на наступних етапах становлення особистості [40].

А.Прихожан звертає увагу на протиріччя у моральній саморегуляції у підлітковому віці. Для розвитку моральної саморегуляції у цьому віці характерним є зростання значення норм, що стихійно складаються. Центральним фактором формування особистості стає спілкування з однолітками. У підлітків виникає певна ієрархія моральних цінностей, вони засвоюють моральні якості і їх реалізація у поведінці виступає як показник оцінки себе. Моральна поведінка надалі продовжує задовольняти провідні потреби віку (у спілкуванні та самоствердженні), тобто поведінка ще не визначається власними моральними потребами [195; 196; 197].

Важливою передумовою для формування моральної поведінки підлітків є їх інтерес до інших людей, їхнього та власного внутрішнього світу. Здатність аналізувати та самостійно регулювати поведінку збільшує зростання критичної думки. Слід підкреслити, що саме у підлітковому віці формуються такі важливі властивості, як самолюбство, почуття власної гідності, зокрема самокритичність та вимогливість до себе. Самокритичність

підлітків залежить від усвідомлення власних недоліків, з'являється бажання самостійно змінювати свою поведінку [229]. Характерним для підліткового віку є моральний реалізм, який переміщується з оцінки окремого вчинку на оцінку особистості загалом. Підлітки вже здатні керуватися моральними нормами, які вважають цінними, однак хаотичність та нестійкість цих норм не витримує конкуренції з іншими спонуками, які перешкоджають у формуванні справжньої моральної саморегуляції поведінки [195].

У підлітковому віці відбуваються суттєві зміни в етичних знаннях: збільшується їх обсяг, рівень усвідомленості та оперативності. Проте мають місце відмінності у межах самого підліткового віку. Молодші підлітки через значний обсяг моральних понять ще не здатні до глибокого усвідомлення складних взаємозв'язків системи: людина – мораль – поведінка. Старші – вже виявляють здатність до самостійних та стійких суджень про моральні норми. У кінці підліткового віку емоційно-моральні стосунки все тісніше опосередковуються самосвідомістю та вольовою саморегуляцією поведінки [40; 43]. Разом із розвитком самосвідомості у підлітковому віці з'являється здатність до децентрації, це означає, що підліток спроможний проникати в істинну цінність норм і застосовувати їх з урахуванням специфіки конкретних осіб і ситуацій [237]. А. Зосімовський називає підлітковий вік «періодом фрагментарної моральної самодіяльності». Фрагментарної тому, що моральна самодіяльність підлітка охоплює не всі моральні вимоги, але характеризується загалом досить високою стійкістю [102].

*Перехід з підліткового до раннього юнацького віку* відбувається зі значними індивідуальними розбіжностями. Спостерігається, що у ранній юності значно знижується гострота міжособистісних конфліктів та менше виявляється негативізм, поглиблюється загальне фізичне та емоційне самопочуття, підвищується контактність та товарицькість, з'являється більше розсудливості та стриманості у поведінці. Відбувається певна стабілізація внутрішнього життя, що супроводжується зниженням рівня тривожності та нормалізацією самооцінки. З іншого боку, у ранньому юнацькому віці відбувається не менше потрясінь, ніж у підлітковому віці, але вони якісно



інші – пов’язані із знаходженням відповіді на запитання “Яким бути?” [169; 291]. У цьому віці починається поступовий перехід до автономної моралі, хоча на початку він сильно відстає від розвитку абстрактного мислення. Навіть за його присутності мало юнаків у віці 15 - 16 років розуміють мораль як систему взаємозумовлених правил, систему моральних принципів [125; 126; 127].

Р.Нємов готовий назвати підлітка напівдитиною, а юнака – більше, ніж наполовину дорослим [169]. Завдяки випереджаючому розвитку інтелекту, юнакам стають зрозумілими багато проблем дорослих. Першими з них постають моральні проблеми. Велику роль тут відіграє учнівський колектив. З різноманітної колективної діяльності та спілкування юнаки критично осмислюють та перевіряють на практиці засвоєні раніше моральні норми [78; 169].

Г.Крайг пише, що молоді люди 15–16 років відступають від свого егоцентризму. Починають розуміти, що люди не звертають на них так багато уваги, як вони думали раніше. Вони розуміють, що підпорядковуються тим самим законам природи, що й інші люди. Юність є періодом, в якому нові інтелектуальні сили скеровані всередину. Думки зайняті власними когнітивними внутрішніми процесами: світ раптом став складнішим. У процесі такого розвитку з’являються нові можливості і потреби у моральних роздумах [132; 138].

Моральний розвиток юнацтва викликаний також зіткненням з новими для юнаків аспектами моралі. До них належать і питання про те, наскільки вони досягли можливості вступати у статеві стосунки. Їм доводиться оцінювати поведінку своїх однолітків, наприклад, щодо уживання наркотиків, щодо ставлення до суспільства і його цінностей [68; 118; 132].

У юнацькому віці відбуваються кардинальні зміни у соціальному становищі людини. Перед старшокласником вперше постає проблема – вибір життєвого шляху. Близькість закінчення школи потребує професійного та особистісного самовизначення. Два запитання: «Яким бути?» (морально-

особистісний вибір) та «Ким бути?». Обидва ці процеси виступають паралельно та взаємопов'язані [130; 169]. Необхідність практичного розв'язання цієї проблеми позначається на психіці старшокласника, на його ставленні до життя і до самого себе. Знайти своє місце у житті і у суспільстві означає також визначити для себе моральні цінності, а на їх основі – лінію моральної поведінки [268; 273]. Юнаки зі своїм всебічним дозріванням шукають власного «Я», оскільки прагнуть реалізувати себе. Потребують самоствердження: «я сильний», «я сміливий», «я справедливий», «я захищаю слабких» [85; 180; 272].

У юнацтва під впливом розширення кругозору виникає досить стійка ієрархічна система цінностей, яка і впливає на погляди та переконання юнаків, загострюються вищі почуття. Окрім цього, у юнацькому віці зростає вольова саморегуляція, зростає концентрація уваги, обсяг пам'яті. Характерний також достатньо високий рівень абстрактно-логічного мислення, власний світогляд (життєва філософія), створення власної теорії життя, кохання. Юнацтву також притаманний максималізм суджень, прагнення до самоствердження, оригінальності, нехтування поглядом старших, вияв недовіри до них, прагнення до самоврядування. Поряд із прагненням до самостійності – конформізм і навіюваність [1; 37; 71; 72; 124; 127; 194].

Формування моральної свідомості протягом юнацького віку є особливим найвищим рівнем внутрішніх можливостей особистості, тобто психічною потребою переформувати свої погляди і розуміння дійсності. Відбуваються зміни в ідеалах, цінностях, установках. Переоцінення системи цінностей та її побудова є основними процесами морального розвитку в юнацькому віці [132]. І. Кон звертає увагу на можливу наявність протиріччя в юнацькій моральній свідомості: категоричні оцінки разом з демонстративним скептицизмом при обґрунтуванні багатьох суспільних норм. Така суперечливість пояснюється інтелектуальними труднощами. Юнак починає усвідомлювати відносність норм, але ще не знає, як їх співвідносити та підпорядковувати одна одній. Недостатньо вже посилення

на авторитети. Руйнування авторитетів є необхідністю і запорукою власного морального та інтелектуального пошуку. Юнак легко піддається моральному релятивізму доти, поки повністю складеться власна система цінностей [125; 126; 231].

На новий щабель піднімається у ранній юності самосвідомість особистості. Самооцінка стає більш незалежною і стійкою. Тому поглиблюються усвідомлення зв'язків між реальною поведінкою та дотриманням моральних норм, принципів. Оцінюючи свої моральні якості, юнаки усвідомлюють, що певна риса може вважатись притаманною їм лише тоді, коли виявляється у вчинках [169; 224; 265].

В юності відбувається подальший розвиток моральних переконань, виникають етичні поняття та судження високого рівня узагальненості, зростають можливості особистості у свідомому оперуванні етичними знаннями, в їх застосуванні під час аналізу моральних ситуацій, при оцінці вчинків оточуючих та своїх власних. Існує тісний зв'язок між етичними знаннями та характером емоційно-моральних відносин особистості цього віку, що значно впливає на саморегуляцію поведінки [27]. По мірі дорослішання у юнаків і юнок розвивається здатність приймати моральні рішення на основі емпатії й турботи про інших [132].

У ранньому юнацькому віці моральні переконання вперше виступають як відносно завершені у структурному та функціональному відношенні. У межах цього віку мають місце значні відмінності у рівні сформованості та дієвості моральних переконань. У юності є намагання проникнути у сутність моралі, зрозуміти найбільш загальні закони поведінки і вже на цьому ґрунті випрацьовувати власні моральні критерії [195]. Частіше за все це зумовлено відмінністю індивідуального досвіду моральної поведінки, зокрема того, який отриманий у процесі сімейного виховання або ж під впливом специфічних особливостей виховання у конкретній школі. Однією з особливостей моральних переконань є їх тісний зв'язок з інтелектуальним розвитком особистості, а також з рівнем її вольових якостей. Інтелектуальні та вольові якості справляють помітний вплив на дієвість моральних

переконань та їх прояв у реальній поведінці [27]. У моральній сфері особистості юнаки вже здатні відрізнити головне від другорядного, закономірність від випадковості. Важлива роль у формуванні моральних переконань особистості належить практичному застосуванню. І від дорослих також залежить забезпечення юнакові належних умов для самостійної апробації моральних цінностей [102].

Формування моральних переконань надто тісно пов'язане з ідеалами, що стають важливим компонентом моральної свідомості. В ідеалі втілені найбільш актуальні прагнення старшокласника, це ніби еталон бажаної мети, на досягнення якої учень свідомо спрямовує свою активність [77]. Тому самовиховання стає цілеспрямованим і набуває системного характеру.

Моральне переконання формує глибоке усвідомлення нерозривного зв'язку між моральною цінністю вчинку і його мотивами. Старшокласники аналіз вчинку розпочинають із з'ясування мотивів, і тільки на цій основі роблять висновок про моральну цінність вчинку. При цьому враховують відповідність між метою і засобами її досягнення. Загалом старшокласники досягають такого розвитку, що моральні переконання вперше виступають як системні і структурно завершені утворення, в яких чітко виражені функції компонентів: раціонального, емоційного та вольового [265].

У юнацькому віці процес розвитку моральних переконань не закінчується, він, фактично, триває протягом усього свідомого життя людини. На основі власного життєвого досвіду людина змінює, уточнює зміст моральних переконань, встановлює нові принципи. Іноді мають місце періоди руйнування окремих переконань, якщо останні не витримують перевірки часом. Формування моральних переконань залежить від низки факторів, а за відсутності належних умов призводить до того, що навіть у людини у зрілому віці можуть не сформуватися стійкі моральні переконання [22; 40; 265].

Важливою умовою розвитку в юнацькому віці є необхідність формування компонентів моральних переконань у взаємозалежності [176]. Роста значення когнітивного компоненту. Рівень розвитку моральних знань

у юнаків має декілька рівнів: на першому рівні юнаки мають певний обсяг знань, але не вміють застосувати їх і не повністю усвідомлюють; на другому рівні знання досить міцні, але не завжди усвідомлено застосовуються, особливо, коли вони аналізують нетипові ситуації чи поведінку людей; на третьому рівні, найбільш характерному для юнаків, виявляється готовність особистості творчо застосувати здобуті знання у різноманітних ситуаціях. Для цього рівня особливо характерним є усвідомленість засвоєних знань, що є важливою передумовою їх трансформації у структурний компонент моральних переконань. Отже, з юнацького віку сміливо можна говорити, про те, що у переважної більшості моральні знання є структурним компонентом моральних переконань. Відповідне емоційне ставлення до норм і правил поведінки є важливою умовою перетворення моральних знань у мотиви поведінки особистості [61; 269].

Для розвитку моральних почуттів як компонента моральних переконань основне значення мають усвідомленість, дієвість, стійкість, спрямованість [111]. Узгодження моральних почуттів і моральних знань, як структурних компонентів моральних переконань є важливою характеристикою їх зрілості. Це також необхідна умова успішного розвитку останніх. Знання без переживання не стають достатньо дієвими і міцними. Почуття без підкріплення знаннями не стають високоусвідомленими і необхідно стійкими, тобто можуть значно змінюватися під впливом нових обставин, знань, досвіду [269].

Розвиток моральних переконань у юнаків також тісно пов'язаний з рівнем їх вольових якостей. Вони помітно впливають на дію моральних переконань та їх прояв у реальній поведінці [190]. Саме в юнацькому віці відбувається становлення довільного рівня моральної саморегуляції, свідомої організації поведінки на основі розуміння морального обов'язку [195].

Підлітки та юнацтво сьогодні приречені на багато небезпек. Можемо спостерігати, що вони досить часто наражаються на протиріччя у впливах родини, однолітків, школи, церкви ЗМІ, тому що зорієнтовані на різні

цінності, через що у молодих, ще не досвідчених людей нерідко має місце внутрішній конфлікт [212; 263]. У результаті підлітки та юнацтво відчують збентеженість, а з іншого боку – в крайніх випадках – схильність до жорсткої нетерпимості та авторитарності. Тому бажано прагнути до формування у суспільстві правдивих моральних цінностей.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретичний аналіз свідчить, що у психології немає єдиної думки щодо того, чим є таке складне утворення, як моральна свідомість. Головну причину цього вбачаємо у тому, що серед вчених не існує єдиного розуміння природи та сутності людини. На нашу думку, це спричинено впливом різних філософських підходів на психологію. Серед них найбільш помітними є деонтологічний та класичний (пізніше християнський) підходи. За деонтологічним філософським підходом, людина – це об'єкт виховних впливів, а її моральна свідомість – це продукт впливу законів, культури, родини тощо. Згідно християнського підходу людина розуміється, у першу чергу, як духовна конструктивна істота, що здатна виходити за межі власного буття, бути суб'єктом власного життя, а моральна свідомість має своє джерело у гідності людини, що породжує її моральні зобов'язання. Без сумнівів, повинна враховуватись діалектична взаємодія суб'єктивного (особистісного) і об'єктивного (суспільного).

У наукових працях, що присвячені проблемі моральної свідомості, на жаль, важко зустріти достатньо повне уявлення про моральну свідомість. Особливе місце у моральній свідомості займає моральна самосвідомість. Центром самосвідомості, її ядром є «Я-концепція». Основну складову «Я-концепції» часто називають «образом Я». Зміст «образу Я», «Я-концепції» становлять особисті цінності суб'єкта. Вищим рівнем самосвідомості, її серцевиною є совість.

Необхідно звернути увагу на те, що кожному суспільству характерні певні моральні уявлення, звичаї і традиції, цінності і норми, що має своє відображення у моральній свідомості кожної людини і становить зміст її

моральної свідомості. У індивідуальному моральному житті особистості зміст моральної свідомості виражається у формі знань, у переконаннях, ідеалах та вчинках.

Недостатньо чітким є розуміння структури моральної свідомості особистості. Багато вчених виокремлюють компоненти, які називають, наприклад: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий (І.Бех, Б.Братусь, І.Булах, Л.Сокол), або раціональний, емоційний та вольовий (М.Боришевський). У нашому дослідженні будемо розглядати моральну свідомість з огляду на такі компоненти: когнітивний, емоційний та вольовий. Однак серед вчених так само немає єдності щодо того, які утворення у моральній свідомості формують згадані вище компоненти.

Для того, щоб більш детально проаналізувати функціонування компонентів моральної свідомості, ми з одного боку, звертаємо увагу на їх джерела, а з іншого – на результат взаємодії компонентів. Джерелами компонентів моральної свідомості, які називаємо її рушійними силами, є розум, почуття, емоції, інстинкти і воля. Результат взаємодії компонентів, який називаємо елементами моральної свідомості, виражений у формі моральних знань, переконань та ідеалів, а також вчинків. Натомість самі компоненти є взаємодією джерел, з яких одне є домінуючим. У різних осіб елементи можуть бути здоміновані різними компонентами.

Моральні знання як елемент моральної свідомості можуть бути різного ступеня правильності, повноти, глибини, чіткості вираження у них певної моральної норми. Деякі моральні знання стають особистими переконаннями. Про фактичну сформованість моральних переконань свідчать дії у ситуації вибору. Провідним актом морального вибору є вчинок. Він відображає ставлення людини до моральних цінностей. У нашому дослідженні ми трактуємо моральну свідомість як моральні розуміння та знання, переживання та переконання, дії та вчинки.

У моральній свідомості розум як джерело когнітивного компоненту дає нові інтелектуальні знаряддя до пізнавання світу моралі. Категорією психології розуму є знання, які тісно пов'язані зі свідомістю і підлеглою

щодо неї самосвідомістю. Розвиток знань тісно пов'язаний із формуванням ієрархічної структури свідомості, зокрема моральної. Однак те, чи стане свідомість високоморальною, залежить також від розвиненості почуттів і волі суб'єкта.

Почуття є джерелом мотиваційної та спонукальної функції морального переконання. Про різноманітність і властивості почуттів свідчать, головним чином, дві складові: афективна і пізнавально-емоційна. Залежно від ступеня впливу афективних чи пізнавальних чинників можна говорити про нижчі і вищі почуття. Наявність вищих і нижчих почуттів при дослідженні становлення моральної свідомості може послужити для визначення її рівнів і специфіки.

Воля є головною рушійною силою діяльності і несе безпосередню відповідальність за вчинок. Розвиток волі полягає у переході від імпульсивності до передбачення, до цільової волі. Вміння людини оволодіти емоційними переживаннями, усвідомити себе як «Я», тобто здатність до рефлексії, характеризує вищий ступінь розвитку волі. Воля є вирішальним фактором складного механізму саморегуляції. У вольовій дії суб'єкт орієнтується на основні особисті цінності. Воля приводить до цілісної особистості, оскільки гармонізує емоційність людини.

Усталеною є думка про те, що моральна свідомість характеризується певною своєрідністю в залежності від віку, статі і конкретної особистості. Підлітковий та ранній юнацький вік є сенситивним для становлення моральної свідомості.

За матеріалами першого розділу опубліковано:

1. Пенські В.М. Теоретичні засади дослідження моральної свідомості в підлітковому та юнацькому віці / В.М. Пенські // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: 2006. – Вип. № 11 (35). – С.100-105.
2. Пенські В.М. Становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці (на матеріалах крос-культурного дослідження) /



- В.М. Пенскі // Матеріали Першого Міжнар. наук. форуму присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н.Л.Коломінського [“Коломінські читання”], (Київ, 28 березня 2007 р.) / редкол.: М.Ф.Головатий та ін. – К.: МАУП, 2007. – С. 240-246.
3. Пенскі В.М. Моральна свідомість у структурі духовності особистості / В.М. Пенскі // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка – К.: Гнозис, – 2007. – Т.9. Част. 6. – С.315-321.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Надзвичайно актуальним є дослідження становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці, однак ми спробували віднайти спосіб, завдяки якому змогли б відслідкувати деякі аспекти та специфіку цього процесу. Вважаємо, що моральна свідомість має не тільки рівні розвитку. Щоб дослідити цей факт, було обрано, найбільш відповідні на нашу думку, методики, їх модифіковано, визначено низку об'єктивно існуючих показників, за допомогою факторного аналізу сформовано шкали для дослідження рівнів та специфіки моральної свідомості, доведено їх надійність та валідність, а також охарактеризовано кожен із визначених рівнів.

#### 2.1. Методики дослідження та їх об'єктивні показники

Для дослідження рівня та специфіки моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці нами використовувалися чотири методики, які представлені у праці Л.Фрідмана, Т.Пушкіної та І.Каплунової [272]. Методики модифіковані та адаптовані відповідно до предмета даного дослідження. Процедура дослідження полягала у письмовому виконанні учнями чотирьох завдань, які зачитувалися експериментатором.

До застосованих нами методик, були визначені показники, що вимірюють ознаки, які об'єктивно присутні у відповідях досліджуваних. Фактично, методики перетворені на об'єктивний тест, за яким моральна свідомість досліджується на основі об'єктивно існуючих ознак-показників. Показники, спрямовані на збір інформації по кожному конкретному досліджуваному. Зібрана інформація була занесена у базу даних програми статистичної обробки Spsswin v13.

## 1. Методика «Що добре і що погано?»

*Завдання методики:* з'ясувати уявлення досліджуваних про моральні якості.

*Порядок виконання:* досліджуваним пропонується написати позитивні та негативні якості людини. Стільки, скільки їм вдасться пригадати. Потім дати визначення згаданим поняттям (позитивним та негативним). Виконавши цей етап завдання, учні повинні були навести приклади визначених якостей.

Завдання методики та порядок її виконання нами модифікований. Л. Фрідман та співавтори [272] пропонують вивчати уявлення учнів про чуйність, принциповість, чесність, справедливість, дисциплінованість та відповідальність. Ми не обмежували досліджуваних в обранні можливих моральних якостей. Вони повинні були назвати ті з них, які для них знайомі. Цим ми зменшили структурованість завдання, проте отримали низку переваг: очевидно, поняття, які називають досліджувані, є для них найбільш актуальними; збільшується число якостей, які вони можуть описувати. У «класичній» методиці пропонується відразу назвати, визначити і навести приклад обраному поняттю. У нашому варіанті методики це завдання включало три етапи: спочатку досліджувані повинні були назвати поняття, після цього дати їм визначення, а вже потім навести приклад визначеним поняттям.

### *Інформація, яка збиралась у методиці «Що добре і що погано?»*

Поняття, які досліджуваний називає та пояснює. На основі відповідей 334 учнів у базі даних Spsswin.v13 був складений список позитивних та негативних якостей, які досліджувані записали у методиці «Що добре і що погано?». Цей список складає 547 понять. У Додатку А (табл. А.1) подаються поняття, які учні найчастіше називали з цього списку. У кожного учня було досліджено, які поняття із 547 понять він називав, а які не називав. Поняття, які досліджуваний не тільки називав, але й пояснював, були оцінені за низкою показників. Відповідно, окремий учень отримав оцінку кожного поясненого або ілюстрованого прикладом поняття за всіма наведеними нижче показниками. У Додатку А (табл. А.1) подаються також поняття, які учні пояснювали. У середньому учні пояснювали 5 понять (3 позитивні та 2

негативні). Кількість пояснених понять у методиці «Що добре і що погано?» коливається від 0 до 21.

*Об'єктивні показники у методиці «Що добре і що погано?»*

Показник «*Ступінь вираженості когнітивного компонента у понятті, яке пояснюється*». Основне завдання показника – встановити наявність або відсутність особливостей, які асоціюються з когнітивним компонентом у визначенні досліджуваного. Оцінити співвідношення когнітивного компонента з двома іншими компонентами: емоційним та вольовим. Когнітивний компонент присутній і є домінуючим, коли:

- учень асоціював якість зі знанням. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №103): «Розумна – людина, яка багато розуміє і багато знає...»;
- учень асоціював якість з процесами мислення. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета № 135) «Гордіня, це коли хтось думає, що він кращий від усіх»;
- визначення чи приклад є зразком розуміння та усвідомлення певного явища або власних особливостей. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета № 321): «Брехливість – прибігання у всьому до брехні, а також свідоме приймання брехні, як своїх правд».

Учень визначив якість як переконання. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета № 324): «Відповідальність – це вміння дбати про себе та інших; усвідомлення своїх обов'язків». У цьому випадку присутні всі три компоненти (когнітивний, емоційний, вольовий), але когнітивний є домінуючим.

- Теоретичні підстави показника. Здатність до самоусвідомлення, здатність до розуміння конкретних життєвих ситуацій, вміння узагальнювати їх та зіставляти з більш широкими поняттєвими категоріями, здатність оцінювати конкретні життєві обставини під кутом зору відомих моральних істин – все це вказує на когнітивний компонент структури моральної свідомості. Показник також досліджував, на яку інформацію учень переважно орієнтувався: на думки чи знання, на емоції чи почуття, на поведінку чи вольові зусилля. У першому випадку маємо справу з

процесами розмірковування, що вказував на те, що саме вони домінують в учня. Домінування процесів розмірковування свідчить, на нашу думку, про розвиток розуму, раціонального пізнання, що є важливою складовою розвитку моральності людини, її переконань [22].

*Оцінка за показником.*

0 балів – когнітивний компонент відсутній. Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета № 331): «Терпеливість – не нервувати, коли треба довго чекати». Домінуючим тут є емоційний компонент.

1 бал – когнітивний компонент присутній, але домінуючим є поведінково-вольовий або емоційний компонент. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета № 326): «Ретельність – це сумлінне виконання праць, які ми повинні виконати». У вищенаведеному прикладі домінуючим є вольовий компонент.

2 бали – у визначенні домінує когнітивний компонент. Приклад, досліджувана (8 клас, анкета №103): «Розумна – людина, яка багато розуміє і багато знає. За допомогою цього вона робить логічні, правильні висновки».

Показник *«Пізнання, що опирається на вузькі або широкі поняття»*. Основне завдання показника – зафіксувати, спираючись на текст визначення, тип мислення. Розрізняємо мислення вузькими та широкими категоріями. Показник сконструйований на основі теоретичних уявлень. Виділяємо дві особливості пізнання: 1) спрямоване на розрізнення особливостей між явищами, тобто знаходження відмінностей; 2) спрямоване на охоплення цілого, створення смислової структури [311]. Згідно з нашим припущенням, на пізнання, яке спирається на вузькі поняття, вказує асоціація певної якості з однією ситуацією або конкретними ситуаціями чи вчинками. При цьому досліджуваному складно було застосувати цю якість для характеристики інших ситуацій або ж співвіднести її з іншими вчинками.

*Оцінювання за показником*

1 бал – мислення вузькими категоріями, коли при визначенні певної якості досліджуваний наводить конкретну ситуацію. Наприклад, досліджувана (11 клас, анкета №161): «Співчуття – коли у мене щось сталося, чи

посварилась з кимось, то інша людина, мій однокласник, бачачи, що у мене неспокійно на душі, підходить, починає розпитувати і дає поради».

2 бали – мислення широкими категоріями, яке спирається на широкі поняття, загальне і не відноситься до однієї конкретної ситуації. Це вміння вільно оперувати згаданою якістю, абстрагуватись та бачити дану якість у різних її виявах. Наприклад, досліджувана (11 клас, анкета №237): «Чесність – така поведінка, яка відповідна з правдою, з власною совістю».

Показник *«Прив'язаність до іншого поняття»*. Основне завдання показника – дослідити об'єктивні особливості того, як досліджувані пояснювали поняття. А саме – чи використовували при визначенні однієї моральної якості іншу моральну якість. Так, різні учні по-різному пояснювали те чи інше поняття моралі. Маємо випадки, коли для пояснення тієї або іншої якості згадувалися й інші моральні якості.

Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №103): «Добрий – достатньо лагідний, розумний, мудрий. Мені здається, зможе допомогти комусь у будь-яку хвилину і пояснить ситуацію».

#### *Оцінка за показником*

0 балів – досліджуваний при поясненні морального поняття не згадував інші моральні якості або згадував лише одну. Тоді вважаємо, що згадка про інші моральні поняття відсутня. Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета №105): «Добрий (пояснення) – не роблю поганих речей, не краду. Добрий (приклад) – я дуже люблю свою маму».

1 бал – досліджуваний використовував у поясненні два або більше інших моральних поняття. Наприклад, досліджуваний (11 клас, анкета №165): «Ненависть – нелюбов, злоба. Ненависть – одина людина ненавидить іншу. Наприклад, один школяр не любить Л.А.».

Теоретичні підстави показника. Можна припустити, що посилення на інші моральні поняття пов'язано з тим, що учень намагається побачити або випрацювати певну моральну систему, щоб з її допомогою пояснити поняття. Інший можливий погляд – посилення на інші поняття є тавтологією. Ми

більше підтримуємо першу гіпотезу. У посиланнях на інші моральні поняття бачимо ознаки, які можуть досліджувати оперативність морального мислення за С.Хоружим [176]. Тобто, здатність оперувати моральними знаннями або утримувати їх у полі уваги. Оперативність морального мислення, за автором, пов'язана з рівнем засвоєння моральних знань.

Показник *«Абстракція / конкретика»*. Основне завдання показника – відобразити, в якій формі, абстрактній чи конкретній, розкриті поняття, яке учень пояснював. Моральні поняття, які називали учні перед тим як дати пояснення, можуть мати абстрактну або конкретну форми. Абстрактна форма – це найбільш загальна якість чи риса. Наприклад, «зрада», «дружба», «грубість». Конкретна форма – це коли учень наводив конкретні вияви загальної риси чи властивості моралі. Наприклад, «зрадник», «друг», «грубий» тощо.

Слово написане в абстрактній формі у наступному поясненні: «Ненависть – нелюбов, злоба. Ненависть – одна людина дуже ненавидить іншу».

Поняття, розкриті у конкретній формі: «Добрий – достатньо лагідний, розумний, мудрий».

*Оцінка за показником.*

0 балів – поняття, яке досліджуваний пояснював у конкретній формі

1 бал – поняття, пояснене в абстрактній формі.

Теоретичні положення. Показник запропонований для того, щоб відобразити лексичні особливості пояснених понять. Теоретичне підґрунтя відсутнє. Показник відображає, що саме учень пояснював: конкретну рису, особливість іншої людини або себе (конкретна форма), чи загальну особливість (абстрактна форма). Можна допустити, що показник відображає особливості морального мислення: конкретне, яке спирається на окремі вияви або абстрактне, яке оперує категоріями високого рівня узагальнення.

Показник *«Усвідомлення змісту морального поняття»*. Основне завдання показника – дослідити ступінь усвідомлення учнем моральної якості, про яку він пише. Показник оснований на припущенні, що рівень усвідомлення можна дослідити з огляду на те, наскільки повно учень розкриває моральне поняття. Цей спосіб оцінки запозичений нами із способу, запропонованого Л.Фрідманом [272].

*Оцінювання за показником.*

1 бал – відсутнє усвідомлення. Коли учень формально розкривав поняття та не наводив прикладу. Складалося враження, що він взагалі не розумів якості. Приклад: досліджуваний (11 клас, анкета №81): «Доброта – коли людина добра».

2 бали – розуміння присутнє, проте не є достатньо чітким. Досліджуваний пояснював поняття, але не наводив приклад, або ж наводив правильний приклад, але не розкривав його зміст. Коли учень давав правильне, хоча і дуже загальне визначення, ми присвоювали йому також 2 бали, тому що досліджувані, особливо підлітки, не завжди можуть дати достатньо чітке визначення моральним якостям. Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета №1): «Доброта – добре, без негативу, ставлення до людини».

3 бали – усвідомлює якість та бачить її конкретні ознаки, високий рівень усвідомлення. Учень розкривав поняття та наводив приклад. Наприклад, досліджуваний (11 клас, анкета 172): «Вірність – це дуже добра якість людини, бути відданим своїм друзям чи коханій людині. Вірність (приклад) – коли йде війна солдати зберігають вірність своїй країні та народу. Навіть тоді, коли потрапляють у полон та їх катують».

Показник *«Ступінь вираженості емоційного компонента у понятті, яке пояснюється»*. Основне завдання показника – встановити наявність або відсутність особливостей, які асоціюються з емоційним компонентом у визначенні досліджуваного. Оцінити співвідношення емоційного компонента з двома іншими компонентами – когнітивним та вольовим.

Вважаємо, що емоційний компонент присутній і є домінуючим, коли:



- у поясненні досліджувані спиралися на свої почуття, описували їх. Наприклад, досліджуваний (8 клас анкета №111): «Злоба – «вишкіритися» на людину, яка зробила тобі боляче або образила»;
- представляючи цю якість, пов'язували її з певними переживаннями та емоційними станами. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №110): «Щедрий – нічого не шкода для друга. Щедрість (приклад) – подарувати або віддати якусь річ і, навіть якщо тобі нічого не дадуть взамін, тобі добре»;
- дана якість асоціювалася у досліджуваних із різними емоціями та їх виявами. Наприклад, досліджуваний (11 клас, анкета №144): «Гарний настрій – це коли людина всім задоволена і намагається підняти настрій оточуючим».

Теоретичні підстави показника. Переживання активізують психіку особистості. Почуття свідчать про певне ставлення. Переживання, які виникають у людських стосунках, спонукають до дії, стимулюють волю, активізують совість [74]. Моральні почуття є необхідною складовою морального переконання (М. М'ясищев) [166]. Вони також відіграють вирішальну роль у процесі перетворення суспільних вимог у моральні самовимоги [190].

#### *Оцінка за показником*

0 балів – емоційний компонент відсутній. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №102): «Щирість – людина, що думає, те і говорить, не хитрує. Щирість (приклад) – ти відверто висловлюєш свою думку. Наприклад, якщо ти вважаєш, що дівчині не пасує кофта, ти їй говориш про це м'яко». Домінуючим тут є компонент волі, присутнім є також розмірковування (когнітивний компонент).

1 бал – емоційний компонент присутній, але домінуючим є інший компонент. Наприклад, досліджуваний (8 клас анкета №107): «Людяність – бажання допомогти ближньому, не думаючи про себе». Домінуючим є вольовий компонент. Але слово «бажання» – вказує на присутність певних стимулюючих почуттів.

2 бали – у визначенні домінує емоційний компонент.

Показник *«Безпосередні афективні реакції або ж усвідомлене переживання в емоційному компоненті»*. Показник сконструйований для визначень, у яких описуються емоції та їх вияви, тобто які містять емоційний компонент. Основне завдання показника – дослідити, які почуття – вищі чи нижчі – мають місце у визначенні досліджуваного. Показник сконструйований на основі теоретичних припущень.

Теоретичні підстави. У залежності від співвідношення емоційних та пізнавальних процесів розрізняють нижчі та вищі почуття. Нижчі почуття не розпізнаються самосвідомістю, не підвладні вольовому контролю. Вони є безпосередньою реакцією на певну подію чи ситуацію [298; 316; 318]. Вищі почуття характеризуються присутністю інтелектуального компонента. Це усвідомлені власні емоції. Усвідомлені означає, що вони підвладні вольовій регуляції [104]. Це також почуття, які з'являються на основі розуміння певного явища, події, іншої людини. Можна припустити, що в аспекті моральної свідомості нижчі почуття є безпосередньою емоційною реакцією, викликаною порушенням певного стереотипу. Вищі почуття – це більш глибокі переживання, які є відповіддю на розуміння певної події, явища.

*Оцінювання за показником.*

1 бал – у визначенні наявне лише емоційне оцінювання, пізнання відсутнє, а значить це, нижчі почуття. Вважаємо, що на просте афективне оцінювання вказує опис емоцій або їх виявів. Наприклад, досліджувана (11 клас, анкета № 236): «Гнів – почуття, яке викликає в нас образу, злість».

2 бали – у визначенні наявне розуміння певних якостей, подій або усвідомлення власних емоцій. У цьому випадку фіксуємо наявність вищих почуттів. Приклад: досліджуваний (11 клас, анкета №127): «Гідність – почуття поваги до себе та оточуючих людей».

Показник *«Ставлення до морально негативних явищ»*. Показник розроблений спеціально для понять, які використані учнем для відображення негативного. Основне завдання показника – виявити або зафіксувати відсутність ставлення до морально негативних якостей у відповіді

досліджуваного. Негативне емоційне ставлення до морально поганих явищ чи якостей фіксувалось, коли:

- учень виражав своє негативне ставлення до якоїсь якості або усвідомлення, що це погано. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №17): «Зрада – це коли людина тебе зраджує, вона розповідає іншим людям всі твої таємниці і т.п. Це найбільш жахлива якість і підлість також»;
- досліджуваний, як приклад морально негативних якостей, писав про свої особисті якості. Вважаємо, що усвідомлення учнем того, що дана якість – негативна, є його особистим ставленням до неї як до негативної. Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета №119): «Ледачий – не дуже люблю працювати».

Теоретичні підстави показника. Показник виявляє оцінне ставлення учня до своїх вчинків, думок, взаємодій з іншими людьми та переживань. Це ставлення до самого себе може виявлятися у почутті провини. Ця група явищ, очевидно, відноситься до совісті [290]. Крім того, показник виявляє оцінне ставлення до вчинків, емоцій, думок оточуючих. Вважаємо, що це вказує на сформовану моральну позицію людини, яка може відрізнити добро від зла.

#### *Оцінка за показником*

0 балів – ставлення до негативного не виражене. Досліджуваний не описував почуттів, негативного ставлення або усвідомлення своїх власних особистісних рис як негативних при характеристиці морально негативних явищ.

1 бал – виражене негативне ставлення.

Показник *«Ступінь вираженості вольового компонента у понятті, яке пояснюється»*. Основне завдання показника – встановити наявність або відсутність особливостей, які асоціюються з компонентом волі у визначенні учня. Оцінити співвідношення компонента волі з двома іншими компонентами: когнітивним та емоційним.

Ми вважаємо, що вольовий компонент присутній і є домінуючим, коли:

– досліджуваний писав про необхідність дотримання моральної норми, вимог, котрі висуваються самому собі, а також у тих випадках, коли він підходить до моральної якості, як до навички чи вміння. Наприклад, досліджувана (11 клас, анкета №153): «Порядність – чесно жити, не обдурювати людей, не робити підлостей. Порядність (приклад) – поводити себе і чинити, думаючи про наслідки»;

– у визначеннях йдеться про поведінку, вчинки, а також у всіх тих випадках, де видно, що дана якість для досліджуваного виражається у поведінці. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №113): «Добрий – готовий поділитися останнім заради друга».

Ми оцінювали вольовий компонент у визначенні досліджуваного, коли було видно, що його поведінка регулюється певним правилом. Коли учень звертає увагу на власну поведінку чи дії інших людей. Таким чином, він сприймає інформацію, узагальнюючи її у певних поняттях, яка стосується поведінки та особливостей її регуляції. Учень оперує категоріями, які відображають його власну поведінку чи поведінку інших людей, яка регулюється або не регулюється волею.

Теоретичні підстави. Одним із аспектів психічного розвитку є здатність коректувати власну поведінку, зважаючи на існуючі життєві реалії. Тобто, перехід від регуляції поведінки афектами та імпульсами до вольового зусилля (Л. Виготський) [65]. При цьому енергетичний поштовх до поведінки все одно залишається за емоціями. Вчинок особистості, у першу чергу, є предметом моральної оцінки [80; 233]. Н. Гумницький [79] вважає, що лише те, що піддається вольовому контролю, може бути предметом моральної оцінки. Воля є інтегруючим центром особистості (І. Бех) [26]. Творячи вибори моральні чи не відповідні до моралі, людина творить свою долю.

#### *Оцінка за показником*

0 балів – компонент волі відсутній. Наприклад, досліджуваний (11 клас, анкета №140): «Любов – не пояснюване почуття між хлопцем та дівчиною, дітьми та батьками».

1 бал – компонент волі є присутній, але домінуючим є інший компонент. Наприклад, досліджувана (11 клас, анкета №234): «Справедливість – розуміння, вміння об'єктивно оцінювати ситуацію, а також намагання об'єктивно ставитись до людей».

– 2 бали – у визначенні домінує компонент волі. Наприклад, досліджуваний (11 клас, анкета №130): «Сміливість – це коли людина не боїться робити відважних вчинків. Сміливість (приклад) – коли хлопець не боїться влізти у бійку знаючи, що він не виграє».

Показник *«Ефективність виконання завдання за методикою "Що добре і що погано?"»*. Показник ґрунтується на особливостях відповідей учнів. Так, одні учні лише називали певні якості, не пояснюючи їх та не наводячи приклад. Інші – навпаки, пояснили велику кількість понять. Призначення показника – дослідити, з якою ефективністю учні виконують завдання «Що добре і що погане?». Ми пов'язували ефективність виконання завдання з мотиваційними особливостями учнів, активною та зацікавленою життєвою позицією.

*Оцінювання за показником.*

0 балів – досліджуваний проігнорував завдання.

1 бал – досліджуваний назвав, але не пояснив поняття та не навів прикладу, або лише формально розкривав згадані поняття, або ж називав лише позитивні чи негативні якості, формально розкрив два поняття.

2 бали – намагався розкрити до чотирьох понять, але наведені приклади не є досконалыми, або ж наводив приклад, не розкриваючи поняття.

3 бали – розкрив та навів приклади чотирьох - шістьох понять.

4 бали – пояснив поняття та навів приклади для 7 і більше понять.

## 2. Методика *«Що ми цінуємо у людях?»*

*Завдання методики:* дослідити, які моральні якості досліджувані найбільше і найменше цінують в інших людях, як моральні ідеали відображаються у буденному житті.

*Порядок виконання:* досліджуваним пропонувалося вибрати двох людей серед своїх знайомих. Першою має бути зразкова людина, а другою – людина з негативними рисами. Імена та прізвища називати необов'язково. Досліджувані мають назвати і навести приклад тих якостей, які вони найбільше цінують у зразковій людині, а також ті, які вважають найгіршими у людині з негативними рисами.

*Інформація, яка збиралась у методиці «Що ми цінуємо у людях?»*

*Поняття, які учень записує та пояснює.* На основі відповідей 334 учнів у базі статистичного пакету Spsswin.v13 було складено список понять, позитивних та негативних якостей, які досліджувані виділили у завданні «Що ми цінуємо у людях?». Цей список складають 735 понять. В Додатку А (табл. А.2) подаються поняття, які учні найчастіше наводили. Кожен учень був оцінений з огляду на те, які поняття із 735 він записав, а які – не записав. Також у Додатку А (табл. А.2) подаються якості, які досліджувані найчастіше пояснювали. У цьому завданні у середньому досліджувані пояснювали 2 поняття (1 позитивну і 1 негативну якість). Кількість пояснених понять у завданні «Що ми цінуємо у людях?» коливається від 0 до 7 пояснень.

Для оцінювання понять, які досліджувані пояснили або і проілюстрували прикладом, були використані ті ж показники, що і для методики «Що добре і що погано?», з тією лише різницею, що ефективність виконання цього завдання обліковувалась іншим способом, який ми пояснюємо нижче.

Показник *Ефективність виконання завдання методики «Що ми цінуємо у людях?»*. Основне завдання методики – зафіксувати якість виконання завдання.

*Оцінювання за показником*

0 балів – досліджуваний проігнорував (не виконав) завдання;

1 бал – досліджуваний записав у сумі 4 або менше позитивних та негативних понять, але не дав їм пояснення;

2 бали – досліджуваний назвав і дав визначення у сумі понад 4 позитивним та негативним поняттям, або ж намагався розкрити поняття, проте дав дуже загальні визначення, які неможливо дослідити за показниками;

3 бали – навів приклади позитивних та негативних якостей людини навіть у тому випадку, коли учнем було наведено приклади однієї негативної та позитивної якості.

### 3. Методика «Що таке щастя?»

*Завдання методики:* дослідження моральних ідеалів особистості.

*Порядок виконання:* досліджуваним пропонувалось десять «формул щастя» у вигляді афоризмів, з яких вони мають вибрати три, які найбільше їм відповідають. Якщо досліджуваним важко погодитись із запропонованими формулюваннями щастя, вони можуть запропонувати власну «формулу щастя».

Афоризми щастя, які пропонувались:

- Щастя – бути самими собою.
- Щастя – це коли тебе розуміють.
- Щастя – у праці.
- Щастя – бути таким, як і всі.
- Найщасливіша людина та, яка потрібна людям.
- Щастя – у подоланні себе, у самовдосконаленні.
- Щоб бути щасливим, треба жити правильно.
- Щастя – у боротьбі.
- Скажи мені, хто твій друг, і я скажу, чи ти щасливий.
- Якщо хочеш бути щасливим – будь ним.

*Інформація, яка збиралась у методиці «Що таке щастя?»*

У базу статистичного пакету Spsswin.v13 було внесено інформацію про афоризми щастя вибрані кожним досліджуваним. Окрім цього, відповіді досліджуваних у даному завданні оцінювалися за нижче вказаним показником.

Показник «Ефективність виконання завдання методики». До методики нами запропонований один показник оцінки. Його основна мета – зафіксувати, як досліджуваний виконав це завдання: чи він просто перерахував обрані афоризми, чи намагався пропонувати своє визначення щастя, чи просто не виконав цього завдання.

*Оцінювання за показником*

0 балів – досліджуваний не виконав завдання;

1 бал – досліджуваний вибрав три (або більше) із запропонованих афоризмів;

2 бали – досліджуваний обрав декілька визначень та навів своє бачення щастя.

#### 4. Методика «Як вчиниш?»

*Завдання методики:* дослідити орієнтованість учнів на норми моральної поведінки та їх дієвість у ситуації вибору.

*Порядок виконання:* досліджуваним пропонувались кілька ситуацій, та ставили завдання записати, як би вони могли їх вирішити. Ми обрали чотири ситуації, учасниками яких вони вже були або легко могли їх уявити.

1. Тобі одному (одній) відомо, що однокласник знайшов загублений вчителем аркуш паперу з розв’язанням контрольної роботи. Як вчиниш?

2. Ти не можеш розв’язати контрольну роботу. Твій товариш пропонує списати у нього. Як вчиниш?

3. Захворіла вчителька. Вчитель паралельного класу дав вам завдання. Однак твої однокласники почали робити, хто що хоче. Що будеш робити ти?

4. Ти отримав(ла) двійку і знаєш, що якщо твої батьки довідаються про це, то вони тебе покарають. Чи повідомиш ти батьків про отриману оцінку?

*Інформація, яка збиралась у методиці «Як вчиниш?»*

Кожен досліджуваний у залежності від того, як він відповів на завдання «Як вчиниш?», отримав оцінку за трьома показниками.

*Об’єктивні показники.*

Показник «Альтернативні можливості (когнітивна сторона)». Показник досліджує здатність розуміти іншу можливу сторону поведінки,



ніж та, яка очевидно нав'язується ситуацією, хоча не є морально правильною, а також здатність розуміти принаймні дві альтернативні можливості вчинку у конфліктній ситуації. На цій підставі ми судимо про те, чи зрозумів учень наявність протилежних сторін, чи ні – залежно від змісту відповіді.

Теоретичні підстави. Осмислення життєвої ситуації, передбачення варіантів розвитку подій, усвідомлення своєї участі у ситуації – пов'язані з розумовим розвитком, відіграють важливу роль у моральній поведінці людини.

#### *Оцінювання за показником*

Присвоюється бал від 0 до 4 в залежно від того, у скількох ситуаціях учень розумів альтернативу та можливості дії.

0 балів – у жодній з чотирьох ситуацій досліджуваний не бачив альтернативних можливостей. Наприклад, досліджуваний (8 клас анкета №105):

1. Тобі одному (одній) відомо, що однокласник знайшов загублений вчителем аркуш паперу з розв'язанням контрольної роботи. Як вчиниш?

- «Я б попросив його дати мені подивитись той аркуш».

2. Ти не можеш розв'язати контрольну роботу. Твій товариш пропонує списати у нього. Як вчиниш?

- «Я погоджусь».

3. Захворіла вчителька. Вчитель паралельного класу дав вам завдання. Однак, твої однокласники почали робити, хто що хоче. Що будеш робити ти?

- «Буду грати зі своїми товаришами».

4. Ти отримав(ла) двійку і знаєш, що якщо твої батьки довідаються про це, то вони тебе покарають. Чи повідомиш ти батьків про отриману оцінку?

- «Я не скажу батькам про свою оцінку».

1 бал – в одній із чотирьох представлених вище ситуацій бачив альтернативні можливості. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №104):

1. «Буду прохати відповіді».

2. «Спишу».

3. «Розмовляти з Катериною, розважатись».

4. «Дивлячись з якого уроку двійку та за що» (хоча має сумніви і розуміє, що може не сказати, однак допускає можливість розповісти про погану оцінку батькам).

2 бали – у двох ситуаціях досліджуваний бачив альтернативні можливості.

Приклад, досліджувана (8 клас, анкета №110):

1. «Я поговорю з ним» (альтернатива: важко визначити, про що піддослідна хотіла б поговорити, але зрозуміло, що у даній ситуації бачить, може не моральну, але альтернативу).

2. «Звичайно перепису, тільки щоб ніхто не бачив».

3. «Розважатися разом з усіма».

4. «Розповім, тому що вони все одно про це колись дізнаються. Краще відразу. Щоправда, мене за двійки не сильно лають» (альтернатива: розповість батькам, хоча при цьому не керується моральними переконаннями)».

3 бали – у трьох ситуаціях бачив альтернативні можливості. Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета №108):

1. «Нічого б не зробив, залишився б осторонь».

2. «Підгляну деякі ключові моменти» (альтернатива: все дивитись чи лише частину).

3. «Спробую швидко виконати завдання» (альтернатива: розважатися так само, як всі, але спочатку виконати завдання).

4. «Так, я не буду приховувати погану оцінку» (альтернатива: незважаючи на покарання і можливість не сказати, досліджуваний не стане приховувати погану оцінку)

4 бали – у всіх ситуаціях бачить альтернативні можливості. Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета №108):

1. «Я не скажу вчителю, але попрошу цю людину не користуватись ним» (альтернатива: не дивлячись на спокусу, не скористатися готовими відповідями).

2. «Я не буду списувати. Хочу отримати ту оцінку, яку заслуговую» (альтернатива: отримати незаслужену чи заслужену оцінку).
3. «Я виконаю завдання, а тоді приєднаюся до друзів» (альтернатива: коли приєднуватися до друзів: не зробивши чи зробивши завдання).
4. «Звичайно. Бо, вони все одно дізнаються про неї на батьківських зборах» (альтернатива: незважаючи на покарання розповість батькам).

Показник *«Амбівалентні почуття та моральний конфлікт (емоційна складова моральної свідомості)»*. Почуття, які виникають у результаті невідповідності між реальними діями та ідеальними уявленнями про ці дії, дуже тісно пов'язані із совістю (А. Білошицький, Б. Братусь, А. Муйкін) [32; 46; 47; 163]. У запропонованих ситуаціях совість може взагалі не виявити себе і досліджуваний вибере неморальне без найменших вагань. Назва показника «амбівалентні почуття» вказує на конфлікт між бажаннями та моральними почуттями. Отже, показник дуже тісно пов'язаний із совістю та сформованими моральними переконаннями. Основна ідея полягає у тому, що чим більше ситуацій, в яких досліджуваний переживає моральні почуття, тим вища совісність та універсальніші моральні переконання. Коли у відповіді досліджуваного бачимо безсумнівне моральне рішення, то це свідчить про те, що у нього вагомішим є почуття морально правильне.

*Оцінка за показником:*

0 балів – в усіх чотирьох ситуаціях відсутні моральні почуття та моральний конфлікт. Наприклад, досліджуваний (11 клас, анкета №160):

1. Тобі одному (одній) відомо, що однокласник знайшов загублений вчителем аркуш паперу з розв'язанням контрольної роботи. Як би ти вчинив (вчинила)?

- «Переписав правильні відповіді».

2. Ти не можеш розв'язати контрольну роботу. Твій товариш пропонує списати у нього. Як вчиниш?

- «Спишу 100%».

3. Захворіла вчителька. Вчитель паралельного класу дав вам завдання. Однак, твої однокласники почали робити хто що хоче. Що будеш робити ти?

- «Піду гуляти, посиджу в кафе, вип'ю кави».

4. Ти отримав(ла) двійку і знаєш, що якщо твої батьки довідаються про це, то вони тебе покарають. Чи повідомиш ти батьків про отриману оцінку?

- «Ні».

1 бал – в одній із чотирьох ситуацій були присутні моральні почуття та моральний конфлікт.

2 бали – у двох ситуаціях виявлялися моральні почуття та конфлікт.

3 бали – у трьох ситуаціях фіксуємо моральні почуття та конфлікт.

4 бали – у всіх ситуаціях були наявні моральні почуття або конфлікт.

Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета №331):

1. «Я б попросив, щоб він віддав аркуш вчителю».

2. «Я подякую колезі, але я краще зроблю сам, як вмю, а потім виправлю оцінку».

3. «Буду виконувати завдання».

4. «Скажу батькам».

*Показник «Уявлення про моральне вирішення проблемної ситуації».*

Саме вчинок у конкретній ситуації може бути оцінений як моральний чи не моральний. Вчинки і поведінка є надійними свідченнями моральності.

Вважаємо, що запропоновані проблемні ситуації є реальними, вони можуть бути показником, який вказує на дієвість моральної свідомості. Ситуації підбрані такі, з якими учні вже зустрічалися у реальному житті. У них сформована певна звичка дії, яку фіксує завдання.

*Оцінювання за показником:*

0 балів – в усіх чотирьох ситуаціях відсутній моральний вибір, переважають власні інтереси;

1 бал – в одній з чотирьох ситуацій вибір є моральним;

2 бали – у двох ситуаціях вибір є моральним;

3 бали – в трьох ситуаціях вибір є моральним;

4 бали – у всіх ситуаціях вибір є моральним.

Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета № 317):

1. «Попросила б того друга, щоб признався вчительці, а також, щоб віддав їй відповіді. І пояснила б йому, що не віддати аркуш буде нечесно.».
2. «Ні, дякую. Принаймні буду знати, на яку оцінку я знаю. Буду мати спокійну совість».
3. «Виконаю завдання, щоб не засмучувати вчительку і щоб дякуючи цьому з цього скористатися (здобути більше знань)».
4. «Так, тому що буду мати спокійну совість і, незважаючи на покарання, буду чесною у стосунках з батьками».

## **2.2. Факторний аналіз показників, понять та перетворення їх у шкали**

У процесі математичної обробки даних була виявлена безпосередня взаємозалежність між чотирма запропонованими завданнями-методиками. Це дало підставу розглядати всю анкету як єдину відповідь, у якій окремі методики відображають певний аспект дослідження моральної свідомості. Проведена серія факторних аналізів дозволила ідентифікувати найбільш сутнісні характеристики моральної свідомості. За цими характеристиками були створені окремі шкали, які відображають розвиток та специфіку моральної свідомості.

Серія факторних аналізів *показників* дослідження моральної свідомості дозволила виділити первинні, вторинні та третинні фактори. Під первинними факторами розуміються такі, що утворилися у результаті факторного аналізу показників. Вторинні фактори – це ті, які виділені у результаті факторного аналізу первинних факторів. Третинні – у результаті факторного аналізу вторинних факторів. Така процедура дозволяє утворювати фактори, які детерміновані найбільш базовими структурами [115]. Всього отримано чотири третинних фактори, які відображають взаємозв'язки між показниками.

Також була проведена серія факторних аналізів *цінностей*, які досліджуваний називає і пояснює. Виділені первинні, вторинні та третинні фактори. Отримані третинні фактори стосуються змісту моральної свідомості, базових осередків, які детермінують розвиток цінностей навколо них. Всього отримано чотири третинних фактори, які виділені на основі факторних аналізів понять. Однак, ми використали лише перші три з цих факторів, тому що в останній фактор входить тільки одне поняття «любов», що є замало для того, щоб створити валідну та надійну шкали.

### *Факторний аналіз показників*

Первинний факторний аналіз показників проводився за трьома методиками, взятими разом: «Що добре і погане?», «Що ми цінуємо у людях?» та «Як вчиниш?», оскільки у завданнях цих методик використані схожі показники оцінки. Також у попередньому аналізі результатів дослідження виявлено сильний зв'язок між цими методиками.

*Тип даних, які були залучені у первинний факторний аналіз показників.*  
У факторний аналіз були залучені дані про те, в якому відсотку пояснених досліджуваним понять зустрічаються такі, які відповідають вимогам певного показника. Наприклад, у завданні «Що добре і що погане?» учень пояснює 5 понять. З них 1 пояснення було оцінено як таке, в якому присутнє посилання на інші поняття моралі (показник: «Прив'язаність до іншого поняття»). Отже, у завданні «Що добре і що погане?» посилання на інші моральні поняття зустрічається у 20% пояснень.

Для того, щоб спростити формулу обліку загальних факторів, дані про відсоток понять, які відповідають вимогам певного показника, були переведені у рангові бали. Факторний аналіз проводився з ранговими балами по кожному показникові (обчислених для завдань «Що добре і що погане?» та «Що ми цінуємо в людях?»). У Додатку Б розглянута система присвоєння рангових балів для цих двох завдань. Дані методики «Як вчиниш?» не змінювались.

У результаті факторного аналізу показників виділено 19 первинних факторів. Матриця факторних навантажень представлена у Додатку В. У результаті факторного аналізу первинних факторів було виділено 8 факторів другого порядку. Матриця факторних навантажень представлена у Додатку В.2. Факторний аналіз вторинних факторів дозволив виділити 4 фактори третього порядку. Матриця факторних навантажень подається у Додатку В.3.

Перший третинний фактор стосується типу моральних понять (абстрактні або конкретні), якими оперують досліджувані; розвитку особистої моральної позиції, для становлення якої потрібна здатність до вольової саморегуляції. Другий фактор стосується процесу побудови власної взаємопов'язаної системи цінностей та її використання для оцінки оточуючих. Третій фактор стосується домінування певного компонента у моральній свідомості (когнітивного або емоційного). Четвертий третинний фактор стосується усвідомлення цінностей та їх переживання. Він вказує на розвиток переконань, які пов'язані з оцінкою проблемних ситуацій у моральному аспекті та моральним вибором.

На основі третинних факторів нами сконструйовані шкали дослідження моральної свідомості. Треба зазначити, що перший фактор, який має відношення до типу моральних понять та становлення особистої моральної позиції, розділений нами на дві шкали: шкала активної моральної позиції та шкала типу моральних понять, якими оперують досліджувані. Це зроблено для більшої достовірності результатів, отриманих за цими шкалами.

#### *Факторний аналіз понять, які досліджуваний називає та пояснює*

Факторний аналіз записаних та пояснених учнями моральних якостей проведений на основі двох методик «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо у людях?». У Додатку А. (таблиця А.1 та А.2) наводяться таблиці понять, які учні найчастіше називали та найчастіше пояснювали у завданні «Що добре і що погане?» та «Що ми цінуємо у людях?». У факторний аналіз введені лише ті поняття, які пояснювали 5% і більше учнів. Наприклад, у завданні

«Що добре і погано?» (Додаток А табл. А.1) 10,8% із 334 учнів називають поняття «Ненависть», але лише 4,5% із них його пояснюють. Це поняття не досягло поставленого нами бар'єра у необхідному відсотку пояснень (5%) і тому не включено у процедуру факторного аналізу. Кількість понять, які включені у факторний аналіз, були обмежені найбільш уживаними поняттями для того, щоб утворені фактори могли оцінювати якомога більше досліджуваних. Якщо б у факторний аналіз увійшли нечасто вживані поняття, то утворені фактори були б придатні для оцінки невеликої кількості досліджуваних.

*Тип даних, які були залучені у факторний аналіз.* Із всіх понять, які учень називає та пояснює, були створені списки найбільш уживаних (Додаток А). Кожен досліджуваний оцінювався за тим, які поняття із цього списку називав та пояснював. Якщо досліджуваний називав дане поняття, йому привласнювався 1 бал, не називав – нуль балів. Якщо учень пояснював поняття – 1 бал, не давав пояснення – 0 балів. У кожному завданні було два окремих списки – записані та пояснені поняття. Наприклад, у завданні «Що добре і що погане?» досліджуваний назвав 5 понять. Позитивне: доброта, щедрість. Негативне: злість, жадібність, егоїзм. Тоді у базі даних про названі учнем поняття у завданні «Що добре і погане?» він отримає за поняття доброта (1 бал), чесність (0 балів), любов (0 балів), щирість (0 балів), справедливість (0 балів), допомога (0 балів), щедрість (1 бал) і т.д., див. Додаток А (таблиця А.1). Припустимо, що цей же досліджуваний із цих 5 названих понять пояснив лише 2 (доброта та щедрість). Тоді у списку понять, пояснених досліджуваним (див. Додаток А таблиця А.1), всі поняття отримують по 0 балів, крім доброти та щедрості, які отримують по одному балу.

Названі та пояснені моральні поняття двох завдань «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо у людях?» увійшли у спільний факторний аналіз.

Факторний аналіз названих і пояснених понять у двох завданнях дозволив виділити 21 фактор. Матриця факторних навантажень представлена



у Додатку Д. Особливість утворених факторів у тому, що вони підкреслюють 2 основні взаємозв'язки: перший, якщо учень назвав певну цінність, то збільшується ймовірність, що він її пояснить; друга, якщо учень назвав чи пояснив цінність у завданні «Що добре і погане?», то збільшується ймовірність, що він згадає ту саму якість у завданні «Що ми цінуємо у людях?». Отже, утворені фактори досить поверхові і не відображають глибинних взаємозв'язків між різними цінностями, тому був проведений факторний аналіз первинних факторів.

У результаті факторного аналізу первинних факторів було виділено 8 факторів другого порядку. Матриця факторних навантажень представлена у Додатку Д.2. Ці фактори вже відображають певний взаємозв'язок між моральними поняттями, але цей взаємозв'язок не є достатньо базисним; кількість факторів велика (8 факторів); внутрішня узгодженість багатьох факторів недостатньо висока, щоб утворити з них шкали, а тому був проведений факторний аналіз вторинних факторів.

У результаті факторного аналізу вторинних факторів утворено 4 третинні фактори. Матриця факторних навантажень представлена у Додатку Д.3. Утворені фактори, покладені в основу створених шкал для дослідження змісту моральної свідомості.

Перший фактор змісту моральної свідомості свідчить, що є два принципово протилежні осередки, навколо яких розвиваються відповідні цінності. Перший осередок пов'язаний з емоційною теплотою, навколо нього розвиваються такі цінності, як розуміння, співчуття, цінування веселості. Це цінності, які регулюють безпосередні стосунки. Ми їх назвали соціальними цінностями. Другий осередок пов'язаний з емоційною поміркованістю, навколо нього розвиваються такі цінності, як справедливість, ввічливість, працьовитість. Вважаємо, що це особисті цінності.

Другий фактор вказує на осередок у моральній свідомості, який визначає неприязнь до лицемірства та розвиток цінностей чесності. За нашими даними, досліджувані з розвиненими цінностями чесності є автономними та незалежними у своїй поведінці від оточуючих.

Третій фактор вказує на два принципово відмінні осередки, які визначають розвиток моральних цінностей навколо себе. Один із цих осередків пов'язаний з конкретними діями, вчинками. Навколо нього зосереджені такі цінності як: дружба, допомога, толерантність. Другий осередок – пов'язаний із співпереживанням. Навколо нього зосереджені цінності групи Доброта (доброта, щедрість, егоїзм). Обидва ці полюси пов'язані з емоційною прив'язаністю та бажанням бути у колективі, компанії.

Четвертий фактор вказує на осередок, який визначає актуальність такої цінності, як любов. Можна допустити, що це потреба бути коханим і самому любити. На основі цього фактора не була створена шкала, оскільки до нього відносилась лише одна цінність – любов.

На підставі трьох перших факторів були сконструйовані шкали для дослідження цінностей моральної свідомості учня. При конструюванні шкал до факторів факторного аналізу названих та пояснених досліджуваним понять, ми додали інформацію про те, з якими неологізмами щастя досліджуваний погодився (методика «Що таке щастя?»).

Отримані фактори структури моральної свідомості та змісту (цінностей) моральної свідомості були розділені на дві групи: фактори, на основі яких можна визначити рівень розвитку моральної свідомості, та фактори специфіки моральної свідомості.

Висновки про рівень розвитку моральної свідомості робимо з факторів, які відображають:

- розвиток певної особистої позиції та вольової саморегуляції (частина першого третинного фактора, утвореного з показників);
- високий рівень усвідомлення моральних цінностей, тобто розвиток моральних переконань (четвертий третинний фактор, утворений з показників);
- морально правильний вибір у проблемних ситуаціях. Цей показник входить до складу фактора розвитку переконань. Але, зважаючи на високу цінність, яку дають дані про моральний вибір учнів у дослідженні дієвості

моральної свідомості ми використовуємо цей показник як самостійний фактор;

- розвиток таких цінностей, як справедливість, працьовитість, ввічливість. Перший фактор утворений з названих та пояснених учнями понять. Так, у процесі валідизації (параграф 2.4) ми виявили, що цінності, які регулюють стосунки (розуміння, співчуття, цінування веселості), пов'язані з гнучкістю по відношенню до моральних норм, тоді як цінності справедливість, працьовитість, ввічливість – з совістю, доброзичливістю, відповідальністю.

Інші фактори, які стосуються моральної свідомості, але на підставі яких важко визначити рівень її розвитку, віднесені до факторів специфіки. Під специфікою моральної свідомості розуміємо такі її особливості, які характерні для певної культури (української або польської); певної статі (хлопці або дівчата); певного віку (підлітки або юнаки) чи навіть є особливістю певної групи досліджуваних. Валідність та надійність шкал, розроблених на основі факторів специфіки, розглянута у підрозділі 2.5.

До факторів специфіки віднесені наступні:

- конкретні або абстрактні типи понять, якими оперують досліджувані (на основі першого третинного фактора утвореного з показників);
- здатність проводити моральні паралелі на основі другого третинного фактора, утвореного з показників;
- провідна роль когнітивного або емоційного компонента (на основі третього третинного фактора факторного аналізу показників);
- розвиток уявлень про чесність на основі другого третинного фактора утвореного із понять, які учні назвали і пояснили;
- розвиток моральних уявлень навколо осередків Допомога чи Доброта (на основі третього третинного фактора понять, які учні назвали і пояснили).

Для того, щоб провести порівняння між експериментальними групами на основі виділених факторів нам необхідно: перетворити їх на шкали; довести надійність шкал (що всі показники/поняття, які входять до складу шкали, вимірюють спільну властивість); довести валідність шкал (шкала

вимірює ту якість, для дослідження якої вона призначена). У параграфі 2.4 розглянуто валідність та надійність шкал для дослідження рівня розвитку моральної свідомості, а також модель дослідження рівнів її розвитку.

### 2.3. Шкали дослідження рівнів моральної свідомості

Конструктна валідність, запропонованих шкал, забезпечується процедурою факторного аналізу (на виборці 334 учня) та співставленням отриманих факторів з теоретичними положеннями про моральну свідомість. Емпірична або критеріальна валідність експериментальних шкал доведена, в окремому дослідженні (на виборці 52 учня), і полягала у співставленні результатів за експериментальними шкалами з даними за трьома іншими методиками. Для цього нами були використані наступні методики:

- особистісний опитувальник Р.Кеттелла [110]. З опитувальника використані окремі фактори: А («Замкненість – комунікабельність»), С («Емоційна нестабільність – емоційна стабільність»), G («Низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки»), Н («Сором'язливість – сміливість»), І («Жорсткість – чуттєвість»), L («Довірливість – схильність до підозр»), Q2 («Конформізм – нонконформізм») (див. Додаток Е);
- опитувальник дослідження відповідальності М.Осташевої [179] (див. Додаток Е.2);
- опитувальних ціннісних орієнтацій за М.Гінзбург та Л.Коп'єєл [71] (див. Додаток Е.3).

Надійність створених шкал перевірялась методом внутрішньої узгодженості та відповідає рекомендованому ( $\alpha = 0,70$ ).

#### *Шкала «Активна моральна позиція»*

Методика дослідження активної моральної позиції ґрунтується на виділеному першому третинному факторі. Детальний математичний опис представлений у Додатку З.

Шкала дослідження активної моральної позиції базується на таких показниках.

Методика «Що добре і що погане?»:

- досліджуваний продемонстрував здатність абстрагуватися і бачити дану якість у дуже різних виявах і ситуаціях; цілісне бачення якоїсь проблеми чи ситуації;
- досліджуваний у поясненнях морально-негативних понять демонстрував сформоване особисте негативне ставлення до поганого;
- досліджуваний демонстрував пізнавально-емоційне ставлення до поганого. Тобто, на тлі емоційного переживання до поганого присутній також когнітивний компонент, який виявляє себе як деяке усвідомлення та розуміння;
- досліджуваний виявив високу ефективність виконання завдання.

Методика «Що ми цінуємо у людях?»:

- досліджуваний проявляв високу ефективність виконання завдання;
- давав пояснення таким поняттям, у яких домінуючим є емоційний компонент. Тобто, при поясненні досліджувані спиралися на свої почуття, описували їх. Представляючи цю якість, пов'язували її з певними переживаннями та емоційними станами. Дана якість асоціювалася у них з різними емоціями та їх ознаками;
- досліджуваний давав пояснення таким поняттям, в яких домінуючим є вольовий компонент;
- досліджуваний дав абстрактне визначення моральної якості.

*Інтерпретація шкали*

Шкала «Активна моральна позиція» представляє розвиток моральної свідомості досліджуваного, що відображається у наступному:

- здатності давати оцінку морально негативним явищам, що певним чином вказує на розвиток совісті;
- розвитку здатності до емпатії та розвитку системи цінностей моральної свідомості, які передбачають можливість розуміння іншої людини (яка діє не обов'язково морально-правильно). Це є розуміюче, емпатійне

ставлення до оточуючих. Воно відображає високий розвиток доброти людини. У цьому міркуванні ми виходили із загальнолюдських уявлень про те, що людина, яка здатна до співчуття не скривдить і не образить іншого;

- сформованості поняттєвих структур, призначених для оцінки поведінкових та емоційних рис однолітків та самого себе. На нашу думку, це відображає також ініціативність дослідженого. Так, у завданні «Що ми цінуємо в людях?» учні активно оцінюють поведінку оточуючих та емоційні переживання, які вважають добрими чи злими;
- збільшенні ефективності виконання завдань досліджуваним. Це, на нашу думку, також відображає зростання ініціативності учня, зацікавленості у суспільних процесах, які відбуваються довкола нього, активну позицію;
- здатності наводити загальне визначення. Тобто учень вільно оперує абстрактними, високоузагальненими моральними уявленнями, використовуючи їх для оцінки конкретної ситуації, вчинків оточуючих.

Отже, шкала відображає високий розвиток системи моральних цінностей досліджуваного, розвиток сумління, емпатійного ставлення, активності та ініціативності.

#### *Надійність шкали*

Шкала має високу конструкційну валідність, оскільки утворена за допомогою факторного аналізу ряду показників, які різнобічно досліджують моральну свідомість.

Внутрішня узгодженість шкали є достатньо високою. Альфа Кронбаха  $\alpha=0,66$ , яка наближається до оптимального  $\alpha=0,70$ . Вважаємо шкалу достатньо надійною. У Додатку Ж представлений внесок конкретних показників у значення  $\alpha$ .

#### *Валідність шкали*

Шкала «Активна моральна позиція» має позитивну кореляцію ( $R=0,312$ ;  $p=0,027$ ;  $n=50$ ) з фактором „Жорсткість – чуттєвість” особистісного

опитувальника Р.Кеттелла. Це означає, що досліджувані з низькими значеннями (0 балів) за шкалою «Активна моральна позиція» схильні до самовпевненості, суворості, розсудливості, інколи виявляють деяку байдужість та черствість у стосунках з оточуючими, раціональні. Досліджувані з високими значеннями (1, 2, 3 бали) чутливі, у них багаті емоційні переживання, мають розвинені естетичні інтереси, схильні до емпатії, співчуття, співпереживання та розуміння інших людей. Досліджувані з нерозвиненою активною моральною позицією недостатньо включені у повсякденні ситуації, їх можна назвати байдужими.

Така кореляція підтверджує валідність шкали для виміру здатності до співпереживання та розуміння інших людей. Саме здатність до вищих почуттів асоціюємо з емпатійними якостями. Вважаємо, що для емпатії потрібен і певний розвиток цінностей моральної свідомості.

Має місце кореляція ( $R=-0,347$ ;  $p=0,014$ ;  $n=50$ ) з фактором «Сором'язливість – сміливість» Р.Кеттелла, яка вказує на те, що досліджувані з низькими оцінками за шкалою мають високу сміливість. Найбільш сором'язливі досліджувані отримують високі оцінки за шкалою «Активна моральна позиція». Тобто виявляють себе як емоційно стримані, делікатні по відношенню до інших, спілкуються у малій соціальній групі та мають індивідуальний стиль комунікації. Вважаємо, що досліджувані з низькими оцінками за шкалою «Активна моральна позиція» схильні до своєрідної «бравади», що впливає на результати опитувальника Р.Кеттелла. Їх результати також можна інтерпретувати як підвищена соціальна активність; постійне розширення соціальних контактів, у яких може втрачатися глибина взаємин; схильність до відволікання; проблеми з концентрацією уваги.

Крім того, можна сказати, що досліджувані з високими значеннями (1,2,3 бали) за шкалою частіше залежні від думки та вимог групи, комунікабельні, схильні до співробітництва. Учні з низькими оцінками (0 балів) частіше схильні до протиставлення себе групі, намагаються у ній

домінувати, що можна стверджувати на основі кореляції з фактором «Конформізм – нонконформізм» ( $R=-0,316$ ;  $p=0,025$ ;  $n=50$ ).

Кореляції з опитувальником ціннісних орієнтацій, за М.Гінзбург та Л.Коп'єєл [71] показують, що учні з високими значеннями за шкалою (1,2,3 бали) частіше зацікавлені сенсом життя, ніж учні з низькими оцінками ( $R=0,314$ ;  $p=0,026$ ;  $n=50$ ). Учні з нерозвиненою моральною позицією (0 балів за шкалою) виділяють як цінність гарний відпочинок після навчання, що зустрічається рідше серед учнів зі сформованою моральною позицією ( $R=-0,259$ ;  $p<0,070$ ;  $n=50$ ).

Отже, валідність шкали для дослідження емпатійного ставлення (кореляція з чутливістю), уважності до оточуючих та совісливості (опосередковано на це вказує кореляція з сором'язливістю) підтверджена.

За даними отриманими при валідизації, досліджувані з несформованою моральною позицією (низька активність у виконанні завдання; відсутня здатність до цілісного морального бачення поведінки чи ситуації; несформоване особисте ставлення до поганого, несформована совість; відсутність емпатії; небажання оцінювати оточуючих) мають такі риси: черствість та байдужість у ставленні до оточуючих; підвищена соціальна активність; авантюризм; проблеми з концентрацією уваги; протиставлення себе групі та намагання у ній домінувати; невиконання доручень; порушення правил; нечутливість до зовнішнього контролю; важливе місце в їх структурі ціннісних орієнтацій посідає відпочинок після навчання.

#### *Система оцінки за шкалою*

У Додатку 3 представлений ключ для обчислення значень за шкалою.  
*0 балів* – низька активність у виконанні завдання; відсутня здатність до цілісного морального бачення поведінки чи ситуації; несформоване особисте ставлення до поганого, несформована совість; відсутність емпатії; невміння розрізняти почуття однолітків.

*1-3 бали* - зростання балів за шкалою відображає більший розвиток (всеоб'ємність у відповіді) таких ознак та пов'язаних з ними аспектів моральної свідомості:



- старанності виконання завдань «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо у людях?». Вказує на високу продуктивність досліджуваних та активність у виконанні завдань методики, що пов'язане з мотивацією та високими енергетичними можливостями учня. Старанність пов'язана з моральністю і вказує на бажання співробітництва, високу відповідальність, здатність до концентрації уваги та зусиль (воля);
- здатність до цілісної оцінки (погляду) ситуації чи поведінки, у тому числі – моральної оцінки, а також здатність використовувати загальний моральний принцип для конкретної, унікальної ситуації;
- особисте ставлення до поганого. Це сформована моральна позиція, яка виявляє себе через оцінне ставлення до конкретних рис та вчинків оточуючих. Це може бути почуття незадоволення собою, яке вказує на розвинену совість;
- здатність до розуміння та співпереживання (вищі почуття) щодо людей, які діють морально неправильно чи мають негативні риси. Це, безумовно, пов'язано з високим рівнем моральної свідомості, оскільки моральним є добре та співчутливе ставлення до іншого;
- досліджуваний не байдужий до оточуючих. Це виявляється у тому, що учень починає активно оцінювати як добрі чи злі поведінку та емоції оточення. Ми можемо вбачати у цьому відхід від замкненості, зосередженості на самому собі, пробудження цікавості до інших.

3 бали надаються, коли всі ці якості розвинені у досліджуваного та зустрічаються у більшості пояснень.

Вважаємо, що шкала «Активна моральна позиція» вимірює такий конструкт моральної свідомості, який є проміжним і супроводжується певними психофізіологічними процесами. Так, учні, які отримали високі бали за цією шкалою, розкривали багато понять у завданнях «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо в людях?». Для цього необхідні концентрація уваги, певні вольові зусилля, висока продуктивність роботи. Звичайно, дослідження цих характеристик не є завданням цієї роботи, але цей конструкт доводить, що вони безпосередньо пов'язані з моральною

свідомістю. Щодо моральних якостей, то шкала показує: чутливість учня, яка асоційована з активністю (емоційні переживання активізують психіку та стимулюють до активних дій, почуття об'єднує людей та робить зрозумілими проблеми один для одного); сформовану особисту позицію; наявність розвиненої системи цінностей; цікавість до оточуючих.

### *Шкала «Розвиток переконань»*

Шкала дослідження розвитку моральних переконань ґрунтується на четвертому третинному факторі. Деякі показники цього фактора не використовувались при обліку шкали, з метою покращення достовірності оцінок. Детальний математичний опис представлений у Додатку 3.2.

Шкала «Розвиток переконань» базується на наступних показниках:

- при поясненні що таке добре, а що погане досліджуваний описував свої почуття або почуття оточуючих (емоційний компонент присутній, але не є домінуючим);
- досліджуваний виражав вищі почуття до усього доброго;
- у поясненні був присутній когнітивний компонент (завдання «Що добре і погане?»);
- високий рівень усвідомлення у завданні «Що добре і погане?» (пояснював та наводив приклад);
- у проблемних ситуаціях описував суперечливі почуття. Чим у більшій кількості ситуацій описуються суперечливі почуття, тим вище бал за показником;
- у проблемних ситуаціях описував альтернативні можливості дії. Чим у більшій кількості ситуацій розрізняв два і більше варіанти дії, тим вище бал за показником.

### *Інтерпретація шкали*

Шкала має відношення до розвитку моральних переконань, оскільки наші експериментальні показники вказують на те, що якості, які пояснює учень, є пережитими (у поясненні учня присутні емоційні переживання); учень розуміє рису (на розуміння вказує слабка присутність когнітивного

компонента та показник усвідомлення поняття); здатен до розуміючого ставлення (показник «вищі почуття»); моральні уявлення учня сприяють оцінці ситуації у моральному аспекті та бачення способів її розв'язання (показники завдання «Як вчиниш?»).

#### *Надійність шкали*

Шкала має високу конструктну валідність. Внутрішня узгодженість шкали є достатньо високою. Альфа Кронбаха  $\alpha=0,65$ , яка наближається до оптимального  $\alpha=0,70$ . Вважаємо шкалу достатньо надійною. Внесок конкретних показників у значення  $\alpha$  представлений у Додатку Ж.2.

#### *Валідність шкали*

Шкала «Розвиток переконань» має позитивну кореляційну тенденцію ( $R=0,257$ ;  $p=0,07$ ,  $n=50$ ) із фактором «Жорстокість – чутливість» особистісного опитувальника Р. Кеттелла. Це означає, що учні з низькими значеннями (0 балів) за шкалою «Розвиток переконань» схильні до самовпевненості, суворості, розсудливості, інколи виявляють деяку жорстокість та черствість у стосунках з оточуючими, раціональні. Учні з високими значеннями (1, 2, 3 бали), як правило, чутливі, мають багаті емоційні переживання та розвинені естетичні інтереси, схильні до емпатії, співчуття, співпереживання та розуміння інших людей. Кореляція високого рівня розвитку моральних переконань із чутливістю, розвитком емпатичних особливостей може бути пояснена тим, що моральні переконання розвиваються раніше серед учнів, які відкриті новому емоційному досвіду, чутливі до оточуючих, охоче встановлюють емоційний контакт.

Кореляція між шкалою «Розвиток переконань» та шкалою «Відповідальність за себе» за М. Осташевою [179] вказує, що учні з низькою оцінкою за шкалою (0 балів) частіше мають екстремально високі значення відповідальності за себе ( $R=-0,328$ ;  $p=0,020$ ;  $n=50$ ). Чим більше виражено усвідомлення (1,2,3 бали) тим їх результати з «відповідальності за себе» наближаються до середніх значень.

Пояснюємо ці результати тим, що екстремально високі значення з «відповідальності за себе» у досліджуваних з відсутнім усвідомленням

є результатом спроби продемонструвати власну незалежність, здатність самотійно виконувати доручення. Вважаємо, що це вказує на почуття відторгненості від колективу, яке можуть переживати такі учні. Досліджувані з високими оцінками щодо усвідомлення, очевидно, більш адаптовані у колективі. Їх середні оцінки за «відповідальністю за себе» можуть бути розглянуті як такі, що свідчать про їх здатність самотійно виконувати доручення, без зовнішнього контролю, самотійно планувати свою діяльність.

Високий рівень усвідомлювання корелює з цінністю створення родини ( $R=0,43$ ;  $p=0,002$ ,  $n=50$ ), цінністю інтимних стосунків ( $R=0,259$ ;  $p=0,069$ ,  $n=50$ ) та моральними цінностями ( $R=0,249$ ;  $p=0,08$ ,  $n=50$ ). Це підтверджує валідність шкали для дослідження емпатійного ставлення. Очевидно, що емоційний, інтелектуальний та моральний розвиток відбуваються паралельно. За низького рівня усвідомлення, як правило, у досліджуваних домінує цінність доброго відпочинку після навчання ( $R=-0,334$ ;  $p=0,018$ ;  $n=50$ ).

Отже, шкала «Розвиток переконань» є валідною. Вона показує тісний взаємозв'язок з емоційністю, здатністю до емпатії, цінностями кохання та створення родини. Досліджувані з відсутнім усвідомленням моральних цінностей можуть бути охарактеризовані як жорстокі та черстві у стосунках з оточуючими, відчувають відторгненість від колективу або демонструють власну незалежність, у них домінує пріоритет відпочинку.

#### *Система оцінки за шкалою*

У Додатку 3.2 представлений ключ для обчислення значень за шкалою. 0 балів. Досліджуваний не описував своїх почуттів або почуттів оточуючих, скоріше за все, не розумів їх. Відсутні вищі почуття, тобто немає намагання зрозуміти іншу людину та співпереживати їй. Відсутність прагнення зрозуміти добре та погане, що свідчить про низький рівень розвитку морального пізнання, низький рівень усвідомлення моральних цінностей та негативних якостей інших людей. Ці досліджувані не переживають конфлікт між своїми реальними вчинками та уявленнями про свої ідеальні дії, що

свідчать про дефіцит моральних переконань, труднощі в об'єктивному самосприйнятті, нерозвинену совість. У них відсутнє осмислення життєвої ситуації та позиції протилежної сторони, що може вказувати на уповільнення інтелектуального розвитку.

*1 бал* – означає, що досліджуваний намагався пізнати якості, про які писав, але вони ще не пережиті ним.

*2 бали* – учень усвідомлював половину якостей, які розглядав. Ці якості пізнані ним, пережиті, включені в його особистість. Деякі властивості, які досліджуваний вважав позитивними, стали значимими для його особистості. Він усвідомлює свободу своїх вчинків, але не оцінював більшість проблемних ситуацій в аспекті морального вибору. Тобто його переконання ще не є дієвими.

*3 бали* – досліджуваний усвідомлював більшість цінностей, про які писав, описані якості є переконаннями, які регулюють його вчинки та визначають його здатність розглядати ситуацію у моральному аспекті.

### *Шкала «Уявлення про моральне вирішення проблемної ситуації»*

Шкала створена на основі показника «Уявлення про моральне вирішення проблемної ситуації». На рівень розвитку моральної свідомості вказують реальні вчинки людини. Тому показник, який призначений для оцінки морального вибору у запропонованих проблемних ситуаціях, вважаємо самостійним та основним виявом, який вказує на розвиток моральної свідомості. Чим частіше досліджуваний обирав моральне рішення у навчальних ситуаціях, тим більш дієвою є його моральна свідомість.

### *Валідність шкали*

Чим частіше досліджуваний обирав моральне рішення у проблемній ситуації, тим вищі оцінки він отримав за фактором «Низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки» Р.Кеттелла ( $R=0,404$ ;  $p=0,003$ ;  $n=51$ ). Досліджуваних, які обрали моральне рішення у 3-4 проблемних ситуаціях (з 4-х можливих), можна охарактеризувати як добросовісних,

стабільних, совісливих, із розвиненим почуттям обов'язку та відповідальності (на основі кореляції з цим фактором).

Кореляційний аналіз даних, отриманих за опитувальником ціннісних орієнтацій М.Гінзбург та Л.Коп'єєл, встановив:

– досліджувані, які не обирали моральне рішення, та ті, хто обрав моральне рішення лише в одній ситуації, частіше мають домінуючими такі ціннісні орієнтації: отримання соціального визнання ( $R=-0,424$ ;  $p=0,002$ ;  $n=51$ ); відпочинок після навчання ( $R=-0,324$ ;  $p=0,02$ ;  $n=51$ ); отримання професії ( $R=-0,334$ ;  $p=0,016$ ;  $n=51$ ); зовнішня привабливість ( $R=-0,465$ ;  $p=0,001$ ;  $n=51$ ); самостійність ( $R=-0,280$ ;  $p=0,047$ ;  $n=51$ );

– досліджувані, які часто здійснювали моральний вибір, вбачають життєвий пріоритет у створенні родини ( $R=0,284$ ;  $p=0,043$ ;  $n=51$ ).

Отже, досліджувані з непослідовним моральним вибором у житті є досить прагматичними. Підсумовуючи, можна сказати, що шкала, створена на основі цього показника, є валідною у дослідженні рівня розвитку моральної свідомості. Так, досліджувані, які не обирали моральне рішення у проблемних ситуаціях, схильні до непостійності, на їхню поведінку впливають почуття та обставини, вони демонструють гнучкість щодо соціальних норм (на основі кореляції з опитувальником Р.Кеттелла), достатньо прагматичні. Досліджувані, які демонстрували послідовний моральний вибір, більш совісливими, добросовісними, відповідальними.

*Система оцінки за шкалою*

*0 балів.* Досліджуваний не обрав моральне рішення у жодній із чотирьох запропонованих ситуацій.

*0,5 бала.* Обрав моральне рішення в одній з чотирьох запропонованих ситуацій.

*1 бал.* Обрав моральне рішення у двох ситуаціях.

*1,5 бала.* Обрав моральне рішення у трьох-чотирьох проблемних ситуаціях.

*Шкала «Соціальна або особиста система моральних цінностей»*

Виділення цієї шкали базується на першому третинному факторі серії факторного аналізу понять, які називають або пояснюють досліджувані.

В основі цієї шкали те, що досліджуваний називає та пояснює моральні цінності або однієї, або іншої групи. У таблиці 2.1 представлені складові, які належать до кожної із узагальнених груп. Детальний математичний опис представлений у Додатку 3.3

*Таблиця 2.1*

**Складові , що належать до шкали  
«Соціальна або особиста система моральних цінностей»**

Методики	Група «Особисті цінності»	Група «Соціальні цінності»
«Що добре і що погано?» Позитивні якості	Справедливість	Розуміння
	Працьовитість	Співчуття
	Ввічливість	Відданість
		Товариськість
		Гордість
		Сміливість
		Довіра
«Що добре і що погано?» Негативні якості		Злість
		Ненависть
		Зрадливість
		Жорстокість
«Що ми цінуємо у людях?» Позитивні якості (які цінують)	Справедливість	Веселість
	Ввічливість	Підтримка
	Толерантність	Щедрість
		Товаришування
		Відданість
«Що ми цінуємо у людях?» Негативні якості (яких не терплять)		Злість
		Грубість
«Що таке щастя?»	Щоб бути щасливим, треба жити правильно	

*Інтерпретація шкали.*

Досліджувані, які написали та пояснили, що вважають добрими такі якості, як справедливість, працюваність, ввічливість; цінують в інших справедливість, ввічливість та толерантність; погоджуються з формулою

«Щоб бути щасливим – треба жити правильно», мають високий рівень моральної свідомості. Оскільки їхній зміст моральної свідомості містить базові уявлення, які регулюють стосунки з оточуючими. Можна також допустити, що ці уявлення більше пов'язані з глибшим пізнанням і розумінням у порівнянні з наступною групою.

Досліджувані другої групи назвали та дали пояснення таким поняттям, як співчуття та підтримка, розуміння та товаришування, відданість, злість, жорстокість та грубість тощо (у завданнях «Що добре і що погане?» та «Що ми цінуємо у людях?»). Вважаємо, що ці уявлення складають зміст їхньої моральної свідомості. Можна допустити, що для досліджуваного, в якого ці уявлення сформовані, є важливим доброзичливі стосунки з оточуючими, отримання та надання емоційної підтримки. Водночас ці цінності стосуються більше практичного, побутового рівня взаємин з оточуючими, а також виявляють більшу емоційність.

### *Надійність*

Шкала має високу конструктну валідність, оскільки утворена за допомогою факторного аналізу. Але фактор, отриманий у результаті такого аналізу, не був у достатній мірі внутрішньо узгодженим. Його альфа Кронбаха складала 0,51. Оскільки у процедурі факторного аналізу були використані поняття (асоційовані досліджуваними з моральною сферою), які пояснювались, як мінімум, 5% учнів, ми розширили шкалу «Особистісна або соціальна система моральних цінностей» залучивши поняття з меншою частотою згадувань та пояснень. У шкалу також включений деякий вибір учнями афоризмів щастя із методики «Що таке щастя?». У результаті досягнуто достатньо високої внутрішньої узгодженості  $\alpha=0,652$ . Після проведених психометричних процедур вважаємо шкалу достатньо надійною. У Додатку Ж.3 представлений внесок понять, що їх досліджувані називають або пояснюють у значення  $\alpha$ .

### *Валідність*

Ми обчислювали валідність шкали лише для досліджуваних, які отримали за цією шкалою певні бали. Тобто тих, які вони назвали і пояснили



(або лише назвали) два і більше понять, які належать до однієї з двох груп цієї шкали.

У вибірці з 334 учнів є 146 (44%) досліджуваних, які мають бали за цією шкалою, є кореляції, які вказують на те, що ці учні мають життєві пріоритети у досягненні високого соціального статусу та отриманні матеріального благополуччя (кореляції з опитувальником ціннісних орієнтацій за М.Гінзбург та Л.Коп'єєл:  $R=0,326$ ;  $p=0,019$ ;  $n=51$  та  $R=0,328$ ;  $p=0,019$ ;  $n=51$ ; відповідно).

Валідність шкали для дослідження сформованості системи моральної свідомості підтверджується кореляційною тенденцією з фактором G («Низька нормативність поведінки - висока нормативність поведінки») Р. Кеттелла ( $R=-0,4$ ;  $p=0,055$ ;  $n=23$ ). Досліджувані, у яких присутні *особисті цінності*, отримують високі оцінки (9 і вище сирих балів) за шкалою «Нормативність поведінки». Вони добросовісні, відповідальні, стабільні, совісливі, мають розвинене почуття обов'язку, відповідальності тощо.

Ті, досліджувані, чия *система соціальних цінностей* розвинена та добре розвинена, мають низькі показники за шкалою „Нормативність поведінки” (у 69% та 87,5%, відповідно). Вони частіше схильні до непостійності, на їхню поведінку впливають почуття та обставини, демонструють гнучкість по відношенню до соціальних норм тощо. Це не є закономірністю, а лише тенденцією. Вважаємо, що ці учні добре соціально взаємодіють, але їх поведінка майже не регулюється моральними принципами.

*Підсумовуючи*, можна припустити, що система уявлень про особисті та соціальні цінності, на вимір яких спрямована дана шкала, характерна досліджуваним із достатньо прагматичними уявленнями про життя. Але серед цих учнів можна виділити дві групи: відповідальні, совісливі, з почуттям обов'язку та гнучкі по відношенню до соціальних норм, непостійні.

*Система оцінки за шкалою*

У Додатку 3.3 подано ключ для обчислення значень за шкалою.

*0 балів.* Досліджувані з розвиненою соціальною системою цінностей. Вони назвали більше двох понять, які належать до групи соціальних цінностей (або назвали два поняття і дали їм пояснення). Їм присвоєно 0 балів, оскільки вони мають слабкий рівень розвитку моральних принципів, демонструють гнучкість по відношенню до соціальних норм (на основі кореляції з опитувальником Р.Кеттелла).

*0,5 бала* отримали досліджувані, які не назвали хоча б два поняття, що стосуються шкали «Соціальна або особиста система моральних цінностей» (див. таблиця 2.1). Це група досліджуваних, які мало називали та пояснили поняття, а також ті, які назвали та пояснили багато понять, але ці поняття характеризують зміст моральної свідомості з інших сторін. Вони мають певну специфіку моральної свідомості, на основі якої ми не можемо прямо визначити рівень її розвитку. Оцінюємо цих учнів у півбала, оскільки серед них є досліджувані з високими балами за фактором «Нормативність поведінки» Р. Кеттелла. А це має принципове значення для точного визначення рівня розвитку моральної свідомості.

*1 бал* отримали досліджувані, які назвали два поняття, що належать до групи «Соціальні цінності». Їх система соціальних цінностей є слабо розвиненою. Згідно з нашими даними ці досліджувані рідше демонструють гнучкість щодо соціальних норм. А уявлення, які входять до їх моральної свідомості (які вони назвали), можуть сприяти емпатійному розумінню оточуючих.

*2 бали* отримали досліджувані із слабо розвиненою системою особистих цінностей (тобто вони називали лише два поняття цієї групи). Незважаючи на це, їх можна охарактеризувати як достатньо моральних, оскільки вони знають про норми справедливості, працьовитості, ввічливості та толерантного ставлення до оточуючих. Згідно кореляції з опитувальником Р.Кеттелла їх можна охарактеризувати як відповідальних та совісливих.

*3 бали.* Досліджувані назвали більше двох особистих цінностей, або назвали два і їх розкрили. Цих учнів, як і попередню групу, можна охарактеризувати як добросовісних, відповідальних, стабільних, совісливих, з розвиненим

почуттям обов'язку та відповідальності. Вважаємо, що ці досліджувані не лише знають про особисті моральні цінності, але вони є для них особливо актуальними.

#### **2.4. Шкали дослідження специфіки моральної свідомості**

Під специфічними особливостями досліджуваних розуміємо особливості їх морального мислення та зміст їх моральної свідомості. Особливості мислення досліджуються за допомогою шкал, які утворені у результаті серії факторних аналізів показників вивчення моральної свідомості. Зміст моральної свідомості досліджується за допомогою шкал, утворених через факторний аналіз названих і пояснених учнем понять. Розглянемо ці шкали.

##### *Шкала «Власна система оцінки»*

У шкалу входять наступні показники:

##### Методика «Що добре і що погане?»

- Досліджуваний дав пояснення таким поняттям, які описують поведінку, зусилля, тобто домінуючим є компонент волі.
- При поясненні що добре, а що погане досліджуваний посилався на два чи більше інших понять. На нашу думку, це є вираженням процесу морального розмірковування, зіставлення та оцінки, що вказує на високу оперативність морального мислення, а також на спробу пов'язати між собою моральні уявлення, створити власну цілісну моральну систему.
- Відсоток понять, які досліджуваний пояснив без посилання на інші моральні поняття, не є високим. Він не перевищує середнього відсотка звернень до інших понять.

##### Методика «Що ми цінуємо у людях?»

- При поясненні якостей, які досліджуваний цінує або не терпить в інших, описав свої почуття, хоча їх присутність у визначенні не є домінуючою, тобто емоційний компонент слабо виражений.

- У визначеннях досліджуваного слабка присутність когнітивного компонента, учень намагається зрозуміти якості, про які пише.
  - У визначеннях якостей, які досліджуваний помічає і цінує в інших, виявив вищі почуття.
  - У поясненнях якостей, що досліджуваний цінує або не терпить в інших, виявив повне усвідомлення.
  - Досліджуваний продемонстрував моральне розмірковування, тобто посилався на інші моральні якості – еталони поведінки чи якості інших знайомих.
  - Досліджуваний виявив здатність до моральної оцінки негативного.
- Детальний математичний опис представлений у Додатку 3.4.

#### *Інтерпретація шкали*

Шкала описує цікаву закономірність. Досліджувані, які посилаються на інші моральні поняття та описують поведінкові особливості (ті, що залежать від волі) у завданні «Що добре і погане?», більш повно усвідомлюють риси своїх однолітків, виявляють вищі почуття до доброго, описують свої емоції тощо. Крім того, вони виявляють більшу наполегливість, виконуючи завдання «Що ми цінуємо у людях?».

Шкала має відношення до розвитку моральної системи учня. За низьких (0, 1 бал) значень шкали учень не проводить моральних паралелей та не співвідносить моральні поняття між собою. Він також не здійснює суто моральної оцінки (оцінка вчинків як добрих чи злих), оцінюючи емоції чи ідеї. Збільшення оцінок за шкалою спочатку вказують на намагання учня співвіднести між собою моральні уявлення, створити «моральну систему координат». Високі оцінки вказують на сформовану моральну систему, здійснення суто моральної оцінки, небайдуже ставлення до оточуючих.

#### *Надійність шкали*

Шкала має високу конструктну валідність, оскільки утворена за допомогою факторного аналізу низки показників, які різнобічно досліджують моральну свідомість. Внутрішня узгодженість шкали є високою. Альфа

Кронбаха  $\alpha=0,76$ . Вважаємо шкалу достатньо надійною. У Додатку Ж.4 представлений внесок конкретних показників у значення  $\alpha$ .

#### *Валідність шкали*

Шкала має кореляцію з опитувальником дослідження відповідальності М. Осташевої [179], а саме з «Відповідальністю за інших у загальній справі» ( $R=0,422$ ;  $p=0,003$ ;  $n=49$ ). Тобто, учні з високим та середнім значеннями за шкалою (2, 3, 4 бали з можливих від 0 до 4): здатні брати на себе відповідальність за колектив, критично його оцінювати, особисто включені у життя колективу.

Встановлено, що досліджувані з високими значеннями за шкалою «Власна система оцінки» (3, 4 бали) більш сором'язливі, ніж досліджувані з середніми та низькими значеннями. На це вказує кореляція з фактором «Сором'язливість – сміливість» Р.Кеттелла ( $R=-0,298$ ;  $p=0,036$ ;  $n=50$ ). Учням, які виглядають як сором'язливі, за опитувальником Р.Кеттелла властиві сором'язливість, емоційна стриманість, обережність, делікатність та уважність до оточуючих, підвищена чутливість до небезпеки.

Ці кореляції доводять валідність шкали. Ми спробуємо пояснити, яким саме чином. В основі шкали лежить показник, який відмічає схильність учня посилатись у поясненні на інші моральні поняття. За нашою гіпотезою, це має означати, що учень намагається зрозуміти або створити систему моральних цінностей. Знайдені при валідизації кореляції доводять цю гіпотезу. Адже, коли існує моральна система, учень може критично ставитись до оточуючих, брати на себе відповідальність за процеси у колективі. Саме це і спостерігається за високих оцінок за шкалою. Окрім цього, моральне оцінювання пов'язане з оцінкою вчинків оточуючих і толерантним ставленням до особистості (в шкалі для вимірювання цієї особливості вказує показник домінування вольового компонента). Кореляція (за опитувальником Р.Кеттелла) доводить, що досліджувані з високими оцінками за шкалою більш толерантні до особистості іншого. Отже, вважаємо, що відбувається суто моральне оцінювання.

### *Система оцінки за шкалою*

У Додатку 3.4 подано ключ для обчислення значень за шкалою.

*0 балів.* Досліджуваний не виконав тестових завдань «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо у людях?», або виконав лише одне завдання «Що добре і що погане?». Специфічні особливості його моральної свідомості такі: відсутня цілісна моральна система, оцінює як добру і злу не тільки поведінку, а й емоції та спосіб мислення. Про здатність усвідомлювати особливості оточуючих сказати важко, оскільки ці досліджувані не виконують завдання «Що ми цінуємо у людях?».

*1 бал.* Ця група досліджуваних за особливостями моральної свідомості схожа на тих, які отримали 0 балів. Відмінність полягає у тому, що вони зазвичай виконують завдання «Що ми цінуємо у людях?». У них також відсутня цілісна моральна система. Вони не намагаються зрозуміти риси знайомих людей, недостатньо повно їх усвідомлюють, при поясненні позитивних якостей їм не притаманні вищі почуття.

*2 бали.* Особливість цих досліджуваних полягає у тому, що вони здатні до синтезного розмірковування, достатньо добре розуміють якості, про які пишуть, асоціюють їх з певними рисами. Іншими словами, вони намагаються створити власну моральну систему. Ці учні часто оцінюють як добре або зле емоційні (напр. чуттєвість, душевність) та когнітивні (напр. розумність, відмінник) особливості. Проте у них також зустрічаються й суто моральні (напр. чесність, відданість) оцінки. Ці досліджувані намагаються пояснювати особливості оточуючих, але не намагаються їх зрозуміти.

*3 - 4 бали.* Оцінка відбувається за особливостями, які піддаються вольовому контролю (якості, які описуються, стосуються моральності). Оскільки вони пов'язують конкретне моральне поняття, яке пояснюють, з іншими, то вважаємо, що у них створена моральна система. Добре усвідомлюють риси оточуючих, намагаються пояснити їх особливості, виявляють певні переживання з приводу особливостей своїх знайомих, здатні переживати радість з приводу приємного.

*Шкала «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані»*

Шкала утворена з того ж фактора, що і шкала «Активна моральна позиція». Проте акцент тут зроблено на особливостях понять, якими оперує досліджуваний. До шкали також було додано показники, що не входили у цей фактор. Такі, наприклад, як афективне оцінювання, тенденція посылатись на інші моральні поняття, кількість названих (але не обов'язково – пояснених) понять у завданні «Що ми цінуємо у людях?». Це зроблено з метою покращення точності оцінок за шкалою.

Розглянемо більш детально, за якими показниками діагностуються абстрактні і конкретні типи понять, що ними оперують досліджувані.

На абстрактний тип понять вказують три показники:

- у завданні «Що добре і погане?» досліджуваний демонстрував мислення широкими категоріями, описував певну якість у цілому, виділяючи найбільш суттєве. І це визначення можна застосувати до багатьох ситуацій, воно достатньо загальне;
- у завданні «Що добре і погане?» досліджуваний дав пояснення лише поняттям в абстрактній формі. Наприклад, доброта, чесність, дружба. Поява понять у конкретній формі (добрий, чесний, друг) вказує на схильність до конкретного мислення;
- у завданні «Що добре і погане?» досліджуваний часто посилався на інші моральні поняття. Схильність пояснювати одну якість через зіставлення її з іншими відомими якостями розглядаємо як моральне розмірковування. У цьому також виражається певна синтетичність, тяжіння до створення єдиної системи понять, абстрактної системи.

На конкретний тип понять вказують такі показники:

- у завданні «Що добре і погане?» досліджуваний демонстрував знання, яке спирається на вузькі поняттєві категорії, тобто, у поясненні пов'язував дану якість із певними конкретними виявами;

- не виражав негативного ставлення до поганого. На нашу думку, потрібна певна системність уявлень про зло, щоб його засуджувати. Відсутність здатності до засудження свідчить про несформованість цієї системності;
- відсутня тенденція посилатись на інші якості у завданні «Що добре і погане?». Досліджуваний давав просте пояснення, у якому відсутня система моральних якостей;
- у завданні «Що добре і погане?» досліджуваний виявляв афективне оцінювання як злого, так і доброго. Він описував свою безпосередню емоційну реакцію на певну ситуацію, що розглядаємо як ознаку конкретного мислення;
- у завданні «Що ми цінуємо у людях?» досліджуваний виражав афективне оцінювання доброго;
- у завданні «Що добре і що погане?» досліджуваний описував поняття, у яких домінує емоційний компонент. Це можна пояснити зв'язком конкретного типу понять з емоційною сферою, а використання абстрактного типу понять – з когнітивною та вольовою сферою;
- у завданні «Що добре і погане?» часто відсутні поняття з домінуючим компонентом волі. Досліджуваний з ознаками конкретного мислення рідко описував поведінку. Вважаємо, що це пов'язано з тим, що такі досліджувані частіше описують певні емоції, що є безпосередньою, конкретною реакцією;
- у завданні «Що ми цінуємо у людях?» досліджуваний записав 7 і більше конкретних якостей своїх знайомих, не даючи їм пояснення. Пов'язуємо це з тим, що досліджуваним, які оперують конкретними поняттями, легше виділяти конкретні ознаки. Учні, які оперують абстрактними поняттями, називають, як правило, до 7 конкретних рис. Детальний математичний опис представлений у Додатку 3.5.

### *Інтерпретація шкали*

Шкала описує дві особливості мислення досліджуваних. Перша – мислення абстрактними поняттями пов'язана з прагненням до системності, здатністю цілісно бачити проблему та виділяти найбільш суттєве, ставитись



певним чином до злого, розвитком пізнавальної сфери. Друга особливість – мислення конкретними поняттями. Вона пов'язана з вузьким, аналоговим мисленням [309], безпосередньою афективною реакцією, легкістю виділення простих конкретних ознак, труднощами при узагальненні. Можна виділити також змішаний тип морального мислення, у якому присутні ознаки як абстрактних моральних понять, абстрактного розмірковування, так і конкретних рис та ситуацій, у яких здійснюється еталонне моральне оцінювання.

### *Надійність*

Шкала має високу конструктну валідність. Внутрішня узгодженість шкали є достатньо високою  $\alpha=0,675$ . У Додатку Ж.5 представлений внесок конкретних показників у значення  $\alpha$ .

### *Валідність*

Виявлена позитивна кореляція шкали «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані» зі шкалою дисциплінарної відповідальності опитувальника М.Осташевої ( $R=0,313$ ;  $p=0,027$ ,  $n=50$ ). Це означає, що досліджувані, у яких домінують конкретні типи понять, є відповідальними на рівні певних жорстко встановлених правил, яких вони дотримуються, але самостійної ініціативи у виконанні власних обов'язків не виявляють. Досліджувані, у яких домінують абстрактні типи понять, мають низькі показники із дисциплінарної відповідальності. Це може означати різне, зокрема і те, що вони мають більш високий рівень відповідальності. Однак цю гіпотезу ми спростовуємо, оскільки кореляцій оперування абстрактним типом понять з іншими видами відповідальності не виявлено. Інша версія – учні з абстрактними понятійними категоріями не виконують навіть встановлених доручень. Вони дуже самостійні та демонструють власну незалежність. На користь цього припущення свідчить той факт, що ці досліджувані отримують такі ж низькі оцінки з дисциплінарної відповідальності, як і учні, які не виконали завдання «Що добре і погане?». Останнє нами оцінюється як відмова від співробітництва з дослідником.

Згідно кореляцій з опитувальником ціннісних орієнтацій за М. Гінзбург та Л.Коп'єєл, серед досліджуваних із конкретними понятійними категоріями частіше домінують альтруїстичні цінності ( $R=0,330$ ;  $p=0,021$ ,  $n=49$ ) та цінність вибору професійної діяльності ( $R=0,388$ ;  $p=0,006$ ,  $n=49$ ). Хоча такі цінності також зустрічаються і у досліджуваних із абстрактними понятійними категоріями, але у меншому відсотку.

Отже, шкала «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують» є валідною та надійною. Вважаємо, що довели валідність методу дослідження мислення конкретними понятійними категоріями, для якого характерним є важкість абстрагування від конкретної ситуації, труднощі в особистому ставленні, домінування емоційної сфери. Дані, отримані за іншими опитувальниками, підтверджують ці особливості. Дисциплінарна відповідальність пов'язана з конкретними понятійними категоріями тим, що за цього виду відповідальності виконуються конкретні, чітко прописані правила. Встановлено, що учням, які мислять конкретними понятійними категоріями, набагато легше дотримуватись певних норм, ніж планувати свою діяльність самостійно, виявляючи при цьому свою ініціативу. Те, що учні з конкретними понятійними категоріями мають чіткі життєві цілі у виборі професії, також підтверджує валідність шкали. З'ясовано, що для цих досліджуваних чіткі життєві цілі є важливими і вони пов'язані з професійним успіхом. На противагу їм досліджувані з абстрактними понятійними категоріями виглядають як бунтарі, які не погоджуються зі встановленими правилами. Припускаємо, що для них найбільш важливою є самореалізація. Вони часто розмірковують, здійснюють особисту оцінку поганого, мають низьку дисциплінарну відповідальність.

#### *Система оцінки за шкалою*

Ключ обчислення балів за шкалою подано у Додатку 3.5.

*1 бал* – тенденція до оперування абстрактним типом понять домінує. Домінування когнітивного компонента, намагання пов'язати поняття у єдину систему, здатність до особистої оцінки поганого. Намагання розкрити

загальні моральні поняття, дати широкі визначення, пов'язати моральні якості між собою.

*2 бали* – здатність оперувати загальними моральними принципами та давати загальне визначення, розрізняти конкретні вияви моральної якості.

*3 бали* – домінує оперування конкретним типом понять, мислення вузькими поняттєвими категоріями, прив'язаність до конкретних виявів і важкість в абстрагуванні; домінування емоційного компонента, безпосередня емоційна реакція на добре і зле. Досліджуваний, який оперує такими типами понять, легко наводить конкретні приклади особистісних рис.

### *Шкала «Домінування когнітивного або емоційного компонента»*

Обчислення шкали базується на третьому факторі факторного аналізу показників оцінки відповіді досліджуваного. З метою підвищення внутрішньої узгодженості шкали у неї включені показники, які добре з нею корелювали і не суперечили її основному змісту. Шкала утворена лише на показниках, призначених для оцінки відповіді завдання «Що добре і погане?».

Про перевагу *когнітивного компонента* у моральній свідомості свідчать наступні показники у відповідях досліджуваних:

- у визначеннях домінує когнітивний компонент. Це означає, що досліджуваний пояснював переважно щось абстрактне, у поясненні домінували розмірковування, усвідомлення;
- у визначеннях домінував опис поведінки (те, що найбільше підвладне вольовій регуляції);

Про перевагу *емоційного компонента* у моральній свідомості свідчать такі показники:

- у визначенні досліджуваного домінує емоційний компонент, тобто він переважно описує емоції, почуття. Ці учні обирають якості, що пов'язані з емоційністю;
- опис поведінки у поясненнях досліджуваного зустрічається рідко;
- у визначеннях рідко зустрічається когнітивний компонент;

- при поясненні понять досліджуваний описував свою безпосередню емоційну реакцію (нижчі почуття);
- характеризує погане, описував свою емоційну реакцію.

Детальний математичний опис поданий у Додатку 3.6.

### *Надійність*

Внутрішня узгодженість шкали висока ( $\alpha=0,691$ ). Шкала утворена через процедуру факторного аналізу за показниками, які різнобічно відображають моральну свідомість. Це свідчить про її високу конструктну валідність. Внесок окремих показників у значення  $\alpha$  Кронбаха подано у Додатку Ж.6.

### *Валідність*

Знайдені кореляції з опитувальником Р.Кеттелла, які підтверджують валідність дослідження когнітивного, емоційного та когнітивно-емоційного (змішаного) типів моральної свідомості учнів.

Емоційний тип моральної свідомості притаманний учням, які можуть бути охарактеризовані, як відкриті, терпимі, поступливі, добродушні. Ці характеристики пов'язуються нами з емоційністю. Це підтверджує валідність того, що, вимірюючи емоційний тип, ми дійсно вимірюємо характеристики пов'язані з емоційністю. Протилежні оцінки, за фактором L «Довіра-підозрілість» Р.Кеттелла, отримали учні змішаного типу ( $R=-0,370$ ;  $p=0,063$ ,  $n=26$ ). Тобто, вони можуть бути охарактеризовані як напружені, обережні, егоцентричні, іноді – автономні. З цього ми можемо зробити висновок, що розвиток як емоційного, так і когнітивного компонентів пов'язаний з більшою автономією учнів, із незалежністю власних моральних оцінок від думки оточуючих.

Досліджувані емоційного типу отримали високі оцінки за шкалою «Дисциплінарна відповідальність» опитувальника М.Осташевої (як і учні змішаного типу) у порівнянні з когнітивним типом ( $R=0,299$ ;  $p=0,041$ ,  $n=47$ ). Це означає, що учні, віднесені до емоційного типу, ретельно виконують доручення, що збігається з такими їх рисами, як добродушність, м'якість. Ця кореляція підтверджує надійність дослідження емоційного типу. М'які

і добродушні учні легко виконують доручення та їм легше поступитись, ніж суперечити. Учні когнітивного типу виглядають як бунтарі, які протиставляють себе та суперечать встановленим правилам. Це підтверджує також валідність дослідження когнітивного типу, що свідчить про те, що досліджуваний цього типу на все має власну думку.

Кореляційний аналіз матеріалу, отриманого за опитувальником ціннісних орієнтацій (М.Гінзбург та Л.Коп'єєл) встановив, що учні з домінуючим когнітивним компонентом прагнуть до «інтимного спілкування» ( $R=-0,340$ ;  $p=0,018$ ,  $n=48$ ), тобто спілкування з обмеженим колом людей, зокрема із близьким другом. Вони також вважають саморозвиток важливим життєвим пріоритетом ( $R=-0,401$ ;  $p=0,005$ ,  $n=48$ ). Таким чином, учнів з домінуючою когнітивною сферою можна охарактеризувати як достатньо замкнених, з обмеженим колом друзів, спрямованих на індивідуальний саморозвиток. Це підтверджує правомірність дослідження учнів когнітивного типу на основі цієї шкали.

Отже, учні емоційного типу виглядають як добродушні, терпимі, виконавчі, відкриті. Ці особливості підтверджують правомірність дослідження емоційності за допомогою даної шкали. Учні з розвиненим як емоційним, так і когнітивним компонентами можуть бути охарактеризовані як достатньо виконавчі, орієнтовані на соціальне схвалення, але більш автономні у порівнянні з учнями емоційного типу. Учні з домінуючим когнітивним компонентом можуть бути охарактеризовані як схильні до протиставлення себе (оскільки вони мають низькі оцінки за шкалою дисциплінарної відповідальності М.Осташевої), з вузьким колом знайомих (досить замкнені), спрямовані на саморозвиток. Ці дані підтверджують правомірність використання цієї шкали для дослідження домінування когнітивного компонента.

*Система оцінки за шкалою*

Ключі до шкали подані у Додатку 3.6.

*1 бал* – домінує когнітивний компонент. Учень дає пояснення понять (абстрактних), у яких домінує його розмірковування, часто описує поведінку людей, намагається зрозуміти і пояснити якості, про які пише.

*2 бали* – висловлює як свої переживання, так і думки. Тобто, тут присутні когнітивний та емоційний компоненти, що свідчить як про емоційність, так і про розсудливість учня.

*3 бали* – домінує емоційний компонент. Учень виражає безпосередню емоційну реакцію на добре і зле, часто описує переживання, які домінують у поясненні, опис поведінки та думок у поясненнях зустрічається рідко.

### *Шкала «Розвиток системи моральних уявлень навколо правди»*

Шкала базується на другому третинному факторі факторного аналізу названих та пояснених учнем понять. З метою підвищення рівня внутрішньої узгодженості деякі поняття з фактора були вилучені. До шкали додана інформація про те, чи погоджувався досліджуваний з деякими афоризмами «щастя» чи ні.

Шкала ґрунтується на тому, наскільки часто досліджуваний називав та пояснював такі поняття, як щирість, правдивість, чесність, лицемірство. Зазначав, що цінує в інших щирість та чесність, не терпить в інших брехню та лицемірство. Досліджуваний погоджувався з афоризмом: «Найщасливіша та людина, яка потрібна людям».

Детальний математичний опис подано у Додатку 3.7.

На нашу думку, шкала відображає, наскільки досліджуваний цінує чесність, не терпить неправди. Шкала відображає розвиток згаданої системи цінностей.

### *Надійність*

Шкала має високу внутрішню узгодженість  $\alpha=0,69$ . Валідність шкали також є високою, оскільки всі поняття стосуються чесності та правдивості.

У Додатку Ж.7 подано внесок названих та пояснених понять у значення  $\alpha$ .

### *Валідність*

Учні з розвиненими моральними уявленнями про чесність є емоційно стриманими, сором'язливими, делікатними щодо інших, мають індивідуальний стиль діяльності та спілкування у малій групі. І, навпаки, учні з нерозвиненою системою моральних уявлень про чесність (0 балів за шкалою) є більш сміливими, активними, готовими до ризику та співробітництва з незнайомими людьми, здатні до самостійних та неординарних рішень. На цю особливість вказує кореляційна тенденція шкали з фактором Н («Сором'язливість – сміливість») Р. Кеттелла ( $R=-0,27$ ,  $p=0,06$ ,  $n=50$ ).

Серед учнів, у яких система моральних уявлень чесності нерозвинена, також знайдена певна кореляція. 70% із них є довірливими, відкритими, уживчивими та покладливими, схильними поступатись. Їм властиве почуття власної незначимості. І навпаки, 75% учнів із високорозвиненою системою уявлень про чесність – автономні, самостійні та незалежні у власній соціальній поведінці. На цю особливість вказує кореляція шкали з фактором L («Довірливість – схильність до підозр») Р.Кеттелла ( $R=0,4$ ,  $p=0,04$ ,  $n=26$ ).

Отже, учні з розвиненою системою цінностей чесності є більш сором'язливими, нерішучими, пасивними та чесними. Високорозвинена система цінностей чесності вказує на певні особистісні особливості, зокрема на деяку настороженість щодо інших, високу соціальну автономність. Низькі значення свідчать про почуття власної незначимості, схильність йти на поступки.

### *Система оцінки за шкалою*

Ключ до шкали подано у Додатку 3.7.

0 балів – отримували досліджувані, у яких нерозвинена система уявлень про чесність, несформовані або неактуальні моральні уявлення про чесність. Такі досліджувані виявляють себе як сміливі, активні, готові до ризику та співробітництва з незнайомими людьми, здатні до самостійних та неординарних рішень.

*1 бал* – отримували досліджувані, у яких розвинена система уявлень про чесність. Вони виявляють себе як емоційно стримані, сором'язливі, делікатні щодо інших, мають індивідуальний стиль діяльності та спілкування у малій групі, недостатньо рішучі. Їх також можна охарактеризувати як довірливих, відкритих, поступливих. Їм властива низька самооцінка.

*2 бали* – отримували досліджувані, для яких уявлення про чесність дуже важливими та актуальними. У цих учнів є психологічні ознаки попередньої групи. Вони делікатні, сором'язливі та достатньо замкнені. Але, крім цього, – рішучі, автономні, самостійні та незалежні у власній соціальній поведінці, інколи дещо підозрілі щодо інших.

### *Шкала «Пріоритет допомоги або доброти»*

Виділення цієї шкали базується на третьому третинному факторі, серії факторних аналізів названих учнем понять, які асоційовані з моральністю.

В основу цієї шкали покладено те, що досліджуваній називає та пояснює моральні цінності однієї або іншої групи:

- лінь, жадібність, допомога, толерантність та дружба (їх узагальнено як група «Допомога»)
  - егоїзм, щедрість та доброта; досліджувані називали та пояснювали, що цінують доброту в інших людях (узагальнено як група «Доброта»).
- Детальний математичний опис подано в Додатку 3.8.

### *Інтерпретація шкали*

Шкала виявляє сильну залежність від культурних особливостей. Вважаємо, що обидві протилежності цієї шкали (Допомога або Доброта) стосуються потреб учнів у друзях, емоційної прив'язаності та афіліативних потреб. Осередку цінностей довкола уявлення про допомогу більш властивий кращий розвиток вольового компонента моральної свідомості тому вони частіше здійснюють моральні вибори у проблемних ситуаціях. Осередок цінностей довкола доброти пов'язуємо зі схильністю відмовлятися від своїх потреб заради інтересів інших.



### *Надійність*

Шкала має високу конструктну валідність, оскільки утворена за допомогою факторного аналізу. Внутрішня узгодженість шкали достатньо високою. Альфа Кронбаха  $\alpha=0,66$ , що наближається до оптимального  $\alpha=0,70$ . Вважаємо шкалу достатньо надійною.

У Додатку Ж.8 подано внесок названих та пояснених понять у значення  $\alpha$ .

### *Валідність*

При обчисленні валідності цієї шкали виникли деякі труднощі. Зокрема польські досліджувані досить часто називають і пояснюють такі цінності, як допомога, толерантність та дружба; вважають негативним – лінь та жадібність. Українські – часто називають і пояснюють, що таке доброта, щедрість, егоїзм. Але вибірка, за якою проводилась валідизація, складається з українських досліджуваних. Тому валідність буде перевірена лише для одного полюса цієї шкали, який узагальнений як пріоритет Доброти.

Учні, які пояснюють цінності навколо категорії Доброта, частіше мають більш високі показники за шкалою «Відповідальність за інших у загальній справі», ніж учні, які лише називають цінності щедрість та доброта та учні, які не згадують цінності цієї групи ( $R= 0,297$ ;  $p=0,036$ ;  $n=50$ ). Досліджувані з розвиненими уявленнями про доброту можуть бути охарактеризовані як такі, що особисто включені у життя колективу, здатні брати на себе відповідальність за колектив, критично його оцінювати, але вони не відстоюють свою точку зору.

Отже, ми довели, що цінності групи Доброта пов'язані з включеністю у колектив, хоча не можна підтвердити, що учні з цінностями Доброти ставляться до оточуючих зі співчуттям.

Вважаємо, що розвиток моральних уявлень довкола двох категорій «Допомога» та «Доброта» вказує на специфічні цінності моральної свідомості досліджуваних. Асоціюємо розвиток системи уявлень довкола якостей групи Доброта з високою включеністю у життя колективу, схильністю брати на себе відповідальність за інших людей, схильністю

змінювати свою точку зору на прийнятну у колективі, вираженою потребою бути причетним до життя колективу.

Розвиток системи уявлень довкола якостей групи Допомога асоціюємо з певними афіліативними потребами, готовністю робити активні дії. У цих досліджуваних розвинуті вольові якості. Вони розглядають лінь як негативну рису. Встановлений взаємозв'язок між кількістю моральних виборів у проблемних ситуаціях і пріоритетом Допомоги ( $R = -0,304$ ;  $p = 0,000$ ;  $n = 179$ ). Отже, це підтверджує кращий розвиток вольового компонента в учнів з пріоритетом Допомоги. Також встановлено, що ці учні мають більш високий розвиток моральних переконань ( $R = -0,162$ ;  $p = 0,031$ ;  $n = 177$ ); оперують конкретними поняттями ( $R = -0,191$ ;  $p = 0,010$ ;  $n = 179$ ); частіше пояснюють що таке чесність ( $R = -0,224$ ;  $p = 0,003$ ;  $n = 179$ ). Таким чином, учні з пріоритетом допомоги мають більш розвинений вольовий компонент, більш розвинені моральні переконання.

#### *Система оцінки за шкалою*

Ключ обчислення шкали подано у Додатку 3.8.

- 2 бали – високий рівень розвитку уявлень про допомогу;
- 1 бал – розвинені уявлення про допомогу;
- 0 балів – не сформовані уявлення про Допомогу або Доброту. Цей бал отримують досліджувані, у яких потреба в афіліації не є яскраво вираженою.
- 1 бал – розвинені уявлення про Доброту;
- 2 бали – високий рівень розвитку уявлень про Доброту.

### **2.5. Рівні розвитку моральної свідомості у підлітковому та ранньому юнацькому віці**

На основі чотирьох запропонованих шкал («Активна моральна позиція», «Розвиток переконань», «Уявлення про моральне вирішення проблемної ситуації» та «Соціальна або особиста система моральних цінностей») можна визначити загальний рівень розвитку моральної свідомості конкретного досліджуваного. Підбір шкал у модель оцінки

оптимальний, оскільки при додаванні інших шкал втратилась би валідність моделі дослідження рівнів розвитку моральної свідомості.

Формула обчислення рівня розвитку відбувається на основі суми балів за чотирма шкалами. Розрізняємо 5 рівнів розвитку: нерозвинений (0), слабкий (1), середній (2), високий (3) та дуже високий (4). На рисунку 2.1 подано розподіл вибірки з 334 учнів за рівнем розвитку моральної свідомості.

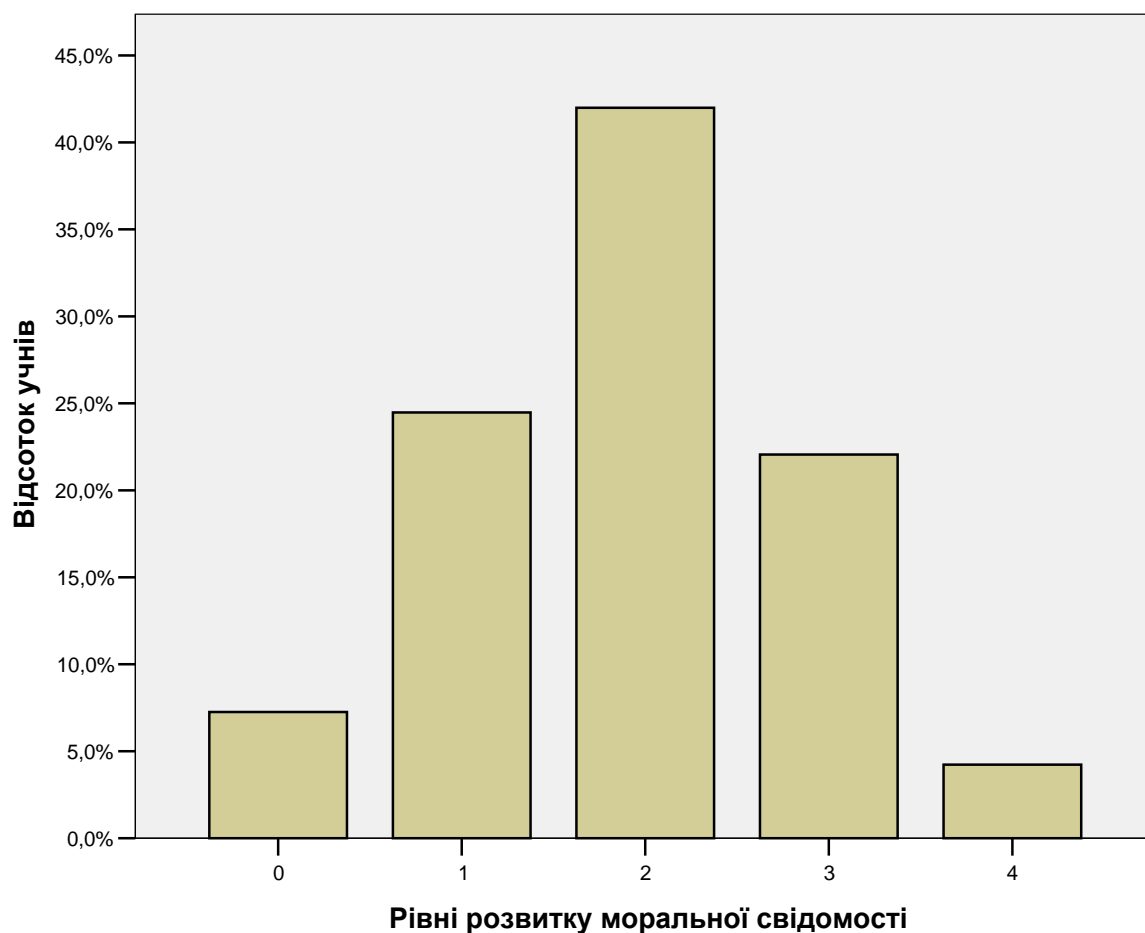


Рис. 2.1. Рівні розвитку моральної свідомості.

*0 – нерозвинена моральна свідомість*

Досліджувані відносяться до цього рівня, якщо їх загальна сума за чотирма розглянутими вище шкалами від 0,5 балів до 1,5 бала (з можливих 10,5 балів). 7,3% учнів з 334 було віднесено до цього рівня.

Як правило, для нерозвиненого рівня моральної свідомості характерно:

- низька включеність у життя колективу, егоцентризм (не звертає уваги на оточуючих), нездатність узагальнювати поведінку оточуючих, несформованість особистої позиції щодо моральних або негативних вчинків;
- відсутність осмислення цінностей, які учні пояснюють. Цінності не пережиті та не сприяють оцінці ситуації у моральному аспекті;
- відсутній моральний вибір у запропонованих проблемних ситуаціях;
- наявна система соціальних цінностей, або ці досліджувані настільки пасивні, з низькою мотивацією, що у них не виражена ані соціальна, ані особиста система моральних цінностей;
- дуже неефективно виконують завдання «Що добре і погане?», «Що ми цінуємо у людях?», «Як вчиниш?»;
- за методиками, використаними при валідизації, ці досліджувані можуть бути охарактеризовані як черстві та жорсткі у стосунках з оточуючими; авантюристичні; схильні до порушення правил; байдужості до зовнішнього контролю; демонструють свою власну незалежність; пріоритет відпочинку після навчання; схильні до непостійності; на поведінку впливають почуття і обставини; непослідовні у дотриманні моральних норм.

#### *1 – Слабкий рівень розвитку моральної свідомості*

Слабкий рівень розвитку моральної свідомості мають досліджувані, чия сума балів за шкалами перебуває у діапазоні від 2 до 3 балів. Слабкий рівень розвитку фіксуємо у 24,5% учнів загальної вибірки. Вони можуть набрати вказану кількість балів різними способами. Для слабого рівня розвитку моральної свідомості властиві:

- відсутність цікавості до оточуючого світу, егоцентризм, відсутня здатність узагальнювати поведінку оточення до рівня моральних цінностей, і у відповідності з цими принципами здійснювати оцінку (не сформована особиста позиція);
- намагання пояснювати якості, які були названі, але вони ще погано усвідомлені. Моральні якості не пережиті (не є переконаннями), але такі досліджувані дають добру надію, оскільки виявили спробу виконувати завдання, йшли «назустріч» досліднику;

- рідко обирають морально правильні рішення (у жодній або в одній з чотирьох запропонованих проблемних ситуацій);
- відсутність оцінки за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей». Це свідчить про те, що у цих досліджуваних відсутні цінності соціальної групи (співчуття, розуміння, товарищескість, відданість). Але, з іншого боку, у них не сформовані такі особисті цінності, як справедливість, працьовитість, увічливість. Таку оцінку за шкалою можна інтерпретувати по-різному. Досліджувані слабкого рівня розвитку моральної свідомості занадто байдужі до оточуючого їх соціального середовища, через це у них відсутні як особисті цінності, так і уявлення, які регулюють стосунки;
- за методиками, використаними при валідизації шкал, ці досліджувані мають характеристики подібні до досліджуваних попереднього рівня. Відмінність полягає у тому, що досліджувані слабкого рівня розвитку моральної свідомості намагаються зрозуміти моральні якості.

#### *2 – середній рівень розвитку моральної свідомості*

До середнього рівня віднесені досліджувані, які набрали у сумі від 3,5 до 5 балів за чотирма шкалами. Цей рівень розвитку зустрічається частіше (в 42% випадків). Для середнього рівня моральної свідомості є характерним розвиток однієї-двох особливостей моральної свідомості. Наприклад, можуть бути сформовані моральні переконання, але досліджуваний недостатньо активний у своїй особистій позиції, егоїстичний, має соціальну систему цінностей (пріоритет добрих стосунків над моральними цінностями) і не чинить морально правильно. Досліджуваний відрізняється від попереднього рівня лише дієвістю моральної свідомості. Тобто, обирає моральне рішення в 2-4 проблемних ситуаціях. Може бути достатньо активним у своїй позиції, здійснювати оцінку поведінки оточуючих, мати розвинені переконання, проте не обирає моральних рішень у жодній проблемній ситуації і має розвинену соціальну систему цінностей (його позиція презентує не особисті цінності, а вимоги групи) .

Отже, для середнього рівня моральної свідомості характерна певна незавершеність. Наприклад, розвиток активності та поява певного ставлення і нерозвиненість ціннісної сфери, відсутність моральних рішень. Це може бути невідповідність між недостатнім усвідомленням, послідовним моральним вибором тощо. Визначальною в оцінці рівня є сума балів.

### *3 – високий рівень моральної свідомості*

Досліджувані цього рівня набирають у сумі від 5,5 до 7 балів. У загальній виборці відсоток досліджуваних цього рівня становить 22,1%.

Характерною особливістю цього рівня є те, що ці досліджувані, як правило, мають 2 бали (з можливих від 0 до 3 балів) за шкалою «Активна моральна позиція». Тобто, вони достатньо активні у своїй особистій позиції (відійшли від егоцентричної позиції), здатні до широких моральних узагальнень, здійснюють оцінку поведінки оточуючих.

Високого рівня можуть досягти й учні з невисокими оцінками за шкалою «Активна моральна позиція». Вони здатні до широких моральних узагальнень, але досить егоцентричні та пасивні у своїх особистих оцінках інших. Однак вони називали і пояснювали такі моральні цінності, як справедливість, працьовитість, увічливість. Тобто, вони мають особисту систему цінностей і чинять морально у 3-4 проблемних ситуаціях з чотирьох запропонованих. Для високого рівня характерним є розвиток моральних переконань. Так, 50-100% пояснень відповідають рівню переконань (цінності усвідомлюються, пережиті на власному досвіді, визначають оцінку проблемних ситуацій у моральному аспекті тощо).

У досліджуваних високого рівня розвитку моральної свідомості іноді важко визначити структуру моральних цінностей через те, що вони мають тенденцію бути неоціненими за цією шкалою. Це можна пояснити тим, що відбулася зміна у ціннісних орієнтаціях досліджуваних. Такі життєві пріоритети, як матеріальне благополуччя та високий соціальний статус, відходять на друге місце (саме з цими пріоритетами корелюють учні, які називають особисті або соціальні цінності, як це показано при валідазації

шкали). Очевидно, що на них менше впливає думка оточуючих, вони стають більш самостійними.

У досліджуваних високого рівня розвитку моральної свідомості зустрічаємо моральний вибір, як мінімум, в одній проблемній ситуації і як максимум у трьох-чотирьох проблемних ситуаціях. Це відрізняється від попередніх рівнів тим, що на нерозвиненому, слабкому і середньому рівнях розвитку моральної свідомості мінімальна кількість моральних виборів – у жодній (0) ситуації. Отже, моральна свідомість цього рівня розвитку є дієвою.

#### *4 – дуже високий рівень розвитку моральної свідомості*

Це однорідна група досліджуваних, які отримують від 7,5 до 10,5 балів, у сумі за чотирма шкалами. На жаль, цей рівень зафіксований лише у 4,2% досліджених із 334 опитаних.

До цієї групи відносяться: високопродуктивні, ініціативні досліджувані, з бажанням до співробітництва, здатні виділяти найбільш суттєве, моральне у поведінці оточуючих, здатні розуміти іншу людину, яка чинить морально неправильно, а не тільки її засуджувати. Для них характерний високий розвиток пізнавального та емоційного компонента моральної свідомості. Вони добре розуміють моральні якості, усвідомлюють їх вияви. Якості, які вони назвали та пояснили, пережиті ними на власному досвіді. Досліджувані оцінювали ситуації з моральних позицій, бачили різні варіанти вчинків. Можна вважати, що вони мають розвинені моральні переконання, здатні до вищих почуттів, мають розвинену моральну сферу, про розвиток якої свідчить їх вибір у проблемних ситуаціях (обирають моральне у 3-4 ситуаціях). Їм часто властива стриманість і поблажливість у стосунку до людини, яка чинить морально неправильно.

#### *Валідність моделі дослідження рівня моральної свідомості*

Валідність дослідження рівнів моральної свідомості перевірялась на основі вибірки з 52 учнів, із використанням наступних методик: особистісний опитувальник Р.Кеттелла [110], опитувальник дослідження відповідальності

М.Осташевої [179] та опитувальник ціннісних орієнтацій М.Гінзбург та Л.Коп'єсл [71].

Рівні розвитку моральної свідомості мають позитивну кореляційну тенденцію з фактором «Низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки» ( $R=0,255$ ;  $p=0,074$ ;  $n=50$ ). Це означає, що учні з нерозвиненою моральною свідомістю мають такі характеристики за опитувальником Р.Кеттелла: схильні до непостійності – діють під впливом почуттів та обставин; «догоджають» своїм бажанням – не роблять зусиль, щоб виконувати групові норми та вимоги; неорганізовані; безвідповідальні; імпульсивні; характеризуються відсутністю згоди з суспільно прийнятими моральними правилами та стандартами, гнучкістю по відношенню до соціальних норм та закритістю на їх вплив. Ці досліджувані іноді безпринципні та схильні до асоціальної поведінки. Чим вищий рівень морального розвитку за створеною нами моделлю, тим більше вони отримали балів за Кеттеллом, що відповідає високій нормативності поведінки.

Під «Нормативністю поведінки» розуміються такі риси: добросовісність, відповідальність, стабільність, урівноваженість, наполегливість, схильність до моралізаторства, совіслівість, розвинене почуття обов'язку та відповідальності, усвідомлюване дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм, наполегливість у досягненні мети, ділова спрямованість.

У таблиці 2.2 подано розподіл оцінок за низькою та високою нормативністю поведінки залежно від рівня розвитку моральної свідомості. Коли «сирі» бали методики Р.Кеттелла ми віднесли до низької або високої нормативності поведінки, кореляція з рівнями розвитку моральної свідомості змінилась і стала статистично достовірною ( $R=0,382$ ;  $p=0,006$ ;  $n=50$ ).



Таблиця 2.2.

**Розподіл оцінок за фактором «Низька або висока нормативність поведінки» у залежності від рівня розвитку моральної свідомості досліджуваних.**

n=52

Оцінка за фактором Кеттелла	Рівень розвитку моральної свідомості				
	Нерозвинена	Слабко-розвинена	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий
Низька нормативність поведінки	3 учні (100%)	15 учнів (83,3%)	14 учнів (73,7%)	4 учні (44,4%)	Жодного (0%)
Висока нормативність поведінки	Жодного (0%)	3 учні (16,7%)	5 учнів (26,3%)	5 учнів (55,6%)	1 учень (100%)

Кореляції рівня розвитку моральної свідомості з опитувальником ціннісних орієнтацій за М.Гінзбург та Л.Коп'єєл виявили такі взаємозв'язки:

- 1) досліджуваним із нерозвиненою моральною свідомістю, слабким та середнім рівнями більш властива цінність доброго відпочинку після навчання у порівнянні з учнями високого та дуже високого рівня моральної свідомості ( $R=-0,309$ ;  $p=0,029$ ;  $n=50$ );
- 2) для досліджуваних із середнім, високим та дуже високим рівнем розвитку моральної свідомості домінуючими є родинно-побутові цінності (цінність створення родини та народження дітей), ніж для учнів більш слабких рівнів розвитку ( $R=0,406$ ;  $p=0,003$ ;  $n=50$ ).

Кореляційний аналіз даних, отриманих опитувальником Р. Кеттелла та ціннісними орієнтаціями, підтверджує валідність дослідження рівня розвитку моральної свідомості. Досліджувані, які отримали 0 балів, що інтерпретується нами як нерозвинена моральна свідомість, є гнучкими до моральних та соціальних норм, неорганізовані, схильні до розваг та відпочинку. Досліджувані високого та дуже високого рівня розвитку моральної свідомості зацікавлені міжособистісними стосунками, створенням родини, вони виглядають як добросовісні та совісливі.

## Висновки до другого розділу

На основі теоретичного аналізу літературних джерел та проведеного нами емпіричного дослідження було сконструйовано валідні та надійні показники дослідження моральної свідомості. У процесі математичної обробки емпіричних даних, була виявлена тісна взаємозалежність між цими показниками. Проведені три серії факторних аналізів показників і понять дозволили ідентифікувати найбільш сутнісні характеристики моральної свідомості, за якими були створені окремі шкали, які відображають рівень розвитку та специфіку моральної свідомості досліджуваних.

Шкали дослідження рівнів моральної свідомості досліджуваних підліткового і юнацького віку.

1. Шкала «Активна моральна позиція» відображає розвиток системи моральних цінностей; розвиток сумління, емпатичного ставлення, активності та ініціативності, в яких особливо виявляє себе вольовий компонент. За даними, отриманими при валідизації, досліджувані з несформованою моральною позицією мають такі риси: черствість та байдужість у ставленні до оточуючих, авантюризм, схильність до невиконання доручень, порушення правил, важливе місце в структурі їх ціннісних орієнтацій посідає відпочинок після навчання.

2. Шкала «Розвиток переконань» вимірює, якою мірою поняття, про які пише досліджуваний, усвідомлені, інтегровані в його особистість та визначають оцінку проблемних ситуацій у моральному аспекті. Шкала досліджує, чи є ці уявлення переконаннями. Ця шкала при валідизації показала тісний зв'язок з емоційністю, здатністю до емпатії, цінностями кохання та створення родини. Досліджувані з нерозвиненими переконаннями можуть бути охарактеризовані як жорсткі та черстві у стосунках з оточуючими, відчувають відторгненість від колективу, виявляють пріоритет відпочинку.

3. Шкала «Уявлення про моральне вирішення проблемної ситуації» досліджує дієвість моральної свідомості, у якій виявляє себе вольовий компонент. Валідизація виявила, що досліджувані, які не обирали моральне

рішення у проблемних ситуаціях, схильні до непостійності, на їхню поведінку впливають почуття та обставини, вони прагматичні у своєму житті. Досліджувані, які демонстрували послідовний моральний вибір, добросовісні та відповідальні.

4. «Соціальна або особиста система моральних цінностей» досліджує два протилежні за своїм змістом осередки цінностей: особисті цінності (справедливість, працьовитість, ввічливість, толерантність) та соціальні цінності (співчуття та підтримка, розуміння та товаришування). При валідизації встановлено, що досліджувані з соціальною системою цінностей схильні до непостійності, на їхню поведінку впливають почуття та обставини, вони добре соціально взаємодіють, але їх поведінка майже не регулюється моральними принципами. Досліджувані з особистою системою цінностей – добросовісні, відповідальні, стабільні, совісливі, мають розвинене почуття обов'язку та відповідальності.

На основі чотирьох запропонованих вище шкал розрізняємо 5 рівнів розвитку моральної свідомості учнів: нерозвинений, слабкий, середній, високий та дуже високий.

Шкали дослідження специфіки моральної свідомості:

1. «Власна система оцінки» досліджує об'єднання цінностей в єдину взаємопов'язану систему, використання цієї системи норм для оцінки поведінки оточуючих, уважне ставлення до оточуючих, намагання зрозуміти та пояснити причини їх особливостей. При валідизації встановлено, що досліджувані з високими балами за шкалою схильні брати на себе відповідальність за колектив, критично його оцінювати, для них характерна емоційна стриманість, обережність, делікатність та уважність до оточуючих, натомість досліджуваним із низькими балами – навпаки.

2. «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані» з'ясовує здатність цілісно бачити проблему та виділяти найбільш суттєве, або мислення конкретними поняттями, що пов'язане з безпосередньою афективною реакцією і легкістю виділяти прості конкретні ознаки.

Можна виділити також змішаний тип. При валідизації встановлено, що

досліджувані, які оперують конкретними понятійними категоріями, легше дотримуються певних норм, мають чіткі життєві цілі. Досліджувані, які оперують абстрактними понятійними категоріями ініціативні, але мають низьку дисциплінарну відповідальність.

3. «Домінування когнітивного або емоційного компонента» досліджує домінування розсудливості, розуміння або безпосередніх емоційних реакцій на добре чи зле. При валідизації встановлено, що у першому випадку досліджувані прагнуть до спілкування з обмеженим колом людей, вважають саморозвиток важливим життєвим пріоритетом. Досліджувані емоційного типу виглядають як добродушні, терпимі, виконавчі, відкриті. Рівномірна присутність обох компонентів характеризує досліджуваних як достатньо виконавчих, орієнтованих на соціальне схвалення, але водночас достатньо автономних. Про розвиток вольового компонента ми робимо висновок з інших шкал.

4. «Розвиток системи моральних уявлень щодо правди» досліджує актуальність цінностей групи Чесність (позитивні: щирість, правдивість, чесність; негативні: лицемірство та обман). При валідизації встановлено, що досліджувані з розвиненими моральними уявленнями про чесність є емоційно стриманими, сором'язливими, делікатними у стосунках з іншими, мають високу соціальну автономність. Із нерозвиненими – є більш рішучими, активними, уживчивими, готовими до ризику, здатні до самостійних та неординарних рішень для них характерне почуття власної незначимості.

5. «Пріоритет допомоги або доброти» досліджує актуальність цінностей групи Допомога (допомога, толерантність та дружба, засудження ліні та жадібності) або Доброта (доброта, щедрість, засудження егоїзму). При валідизації встановлено, що з пріоритетом Допомоги пов'язаний розвиток вольових якостей і особистісної відповідальності. З пріоритетом Доброти більше пов'язане емоційне співчуття, ніж конкретні дії, схильність брати на себе відповідальність за інших людей, готовність ігнорувати власні потреби, колективізм.

Методичний інструментарій дослідження змісту моральної свідомості

у підлітковому та юнацькому віці запропонований нами представлено у статті.

За матеріалами другого розділу опубліковано:

1. Пенські В.М. Зміст моральної свідомості: уявлення про чесність, доброту, особисті чи соціальні цінності / В.М. Пенські // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка – К.: Гнозіс, 2009. – Т.11. Част. 3. – С.326-335.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сформувавши шкали для дослідження рівнів і специфіки моральної свідомості, ми отримали можливість виявити особливості становлення моральної свідомості досліджуваних підліткового та юнацького віку з урахуванням її гендерного і культурного аспектів.

### 3.1. Особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому віці

Базою дослідження слугували загальноосвітні школи № 42, № 78 та № 98 м. Києва (Україна) та загальноосвітні школи № 72, № 54 та № 26 м. Краків (Польща). Серед 334 досліджуваних було 177 учнів 8-го класу. Серед них 90 дівчат та 87 хлопців, українців – 98, поляків – 79. Згідно наших емпіричних даних підлітки, здебільшого, перебувають на слабкому (25%) та середньому (43%) рівнях розвитку моральної свідомості.

Для слабкого рівня розвитку моральної свідомості характерна нерозвинена особиста позиція, егоїстичність, майже відсутня вольова регуляція, неповне усвідомлення моральних цінностей, про які учень пише, вони не пережиті ним, рідкість моральних виборів у проблемних ситуаціях.

Для середнього рівня характерна певна незавершеність розвитку моральної свідомості. Так, вчинки можуть бути морально-правильні, але відсутнє вираження власної позиції щодо доброго та злого, або наявне неповне усвідомлення моральних цінностей, або ж можуть бути розвинені переконання, які регулюють стосунки у колективі. Оскільки стосунки з оточуючими та їх думка мають вищий пріоритет за власні моральні принципи, то учень може поступатись ними і не обирати моральні рішення.

За шкалою «Активна моральна позиція» 59,4% підлітків отримали низький бал – 1. Що стосується інших значень за шкалою, то: 6,2%

досліджуваних отримали 0 балів (дуже низька активність у виконанні методик), 28,2% підлітків отримали 2 бали, найвищу оцінку (3 бали) – 6,2%. Це означає, що підлітки не виявляють своє особисте ставлення до зла, не засуджують його. Їх когнітивний та емоційний компоненти недостатньо сформовані для того, щоб виявляти розуміння та адекватно переживати морально неправильні вчинки людей. Проте їх не можна назвати жорстокими та черствими у стосунках з оточуючими, оскільки при валідазації шкали встановлено, що значення в один бал, так само як і більш високі, корелюють з чуттєвістю. Скоріш за все, до негативного вони відчують неприязнь, хоча не висловлюють щодо цього свого особистого ставлення. Їхню особисту позицію пов'язуємо з низькою продуктивністю виконання завдань методики. На це досить часто звертають увагу й інші дослідники [81; 104; 113; 124; 152; 160; 192; 249]. Підлітки швидко стомлюються, мають проблеми з концентрацією уваги, через це їм важко виявити свою позицію, волю. Водночас вони досить сконцентровані самі на собі, егоїстичні.

*Результати отримані за шкалою «Розвиток переконань»* засвідчили, що для 41% підлітків поняття, про які вони пишуть, ще не набули ознак переконань (1 бал з 3-х можливих за шкалою); 30% учнів отримали 2 бали – тобто, у них вже розвинені моральні переконання, хоча лише поодинокі пояснення у їх анкетах відповідають цим вимогам. У 13% підлітків сформовані моральні переконання (3 бали за шкалою), а 16% підлітків ще не розуміють якості, про які пишуть (0 балів).

На рівень розвитку моральної свідомості у підлітків впливає саме перехід абстрактних моральних понять у переконання. Тобто, саме внаслідок цього вони відносяться нами до середнього рівня розвитку моральної свідомості за створеною загальною моделлю. Отже можна вважати, що для підліткового віку характерний саме розвиток моральних переконань.

Для слабкого рівня усвідомлення характерна невисока здатність орієнтуватись в альтернативах своїх дій (методика «Як вчиниш?»). На нашу думку, це вказує на слабкий рівень осмислення життєвої ситуації, низьку здатність розуміти варіанти її розвитку. Здатність розглядати запропоновані

ситуації у моральному аспекті у цих учнів також невисока (у двох ситуаціях з чотирьох переживають моральний конфлікт). Досліджуваним цього віку властиве неповне усвідомлення якостей, які вони намагаються пояснити (лише дають приклад або тільки дають пояснення без прикладу). У своїх поясненнях вони не описують почуття, відсутні вищі почуття при описі позитивного. Тобто, вони не розуміють їх настільки глибоко, щоб ці якості викликали у них особисто значимі переживання. Це свідчить про те, що поняття, які учні намагаються пояснити, ще ними не пережиті, не визначають моральну оцінку, тому не є переконаннями. Адже переконання – це єдність знань та переживання, впевненості в його правильності [250]. Хоча певне розуміння цих понять в учнів присутнє, вони щиро намагаються їх пояснити.

Для середнього рівня розвитку переконань характерно те, що запропоновані життєві ситуації у більшості (у двох-трьох ситуаціях з чотирьох) осмислюються. Тобто, учень прогнозує події, усвідомлює свої можливості та має свободу вибору. Але спостерігається низька здатність переживати моральний конфлікт (лише у двох ситуаціях). Це свідчить, що не всі моральні переконання є дієвими, тобто здатні визначати оцінку ситуації. Досліджувані цього рівня добре усвідомлюють 30-60% якостей, які вони намагаються пояснити. У своїх поясненнях вони намагаються передати сутність явищ, про які пишуть, своє розуміння їх. У поясненнях описують емоції та почуття. Це вказує на те, що якості, які вони намагаються пояснити, пережиті, відчуті ними. Крім того, в їх поясненнях доброго, присутні вищі почуття. Це вказує на те, що описані позитивні якості для них є цінними та значущими. Можна вважати переконаннями якості, що усвідомлюються, є значимими, інтегрованими, пережитими на власному досвіді. Щоправда, ці переконання можуть бути віднесені лише до другої стадії розвитку за І.Краснобаєвим [83]. Вони хоча і об'єднують розуміння та переживання учня, однак не впливають на те, як він оцінює конкретні життєві ситуації. Учні не вистачає певної послідовності для того, щоб оцінювати запропоновані проблемні ситуації у моральному аспекті.



Отже, у підлітковому віці відбувається розвиток моральних переконань. Це виявляється у тому, що досліджуваний переживає на власному досвіді зіткнення з різними якостями – своїми або інших людей. Завдяки цьому, окремі якості стають для нього особисто значущими, набувають рис переконань. Відбуваються якісні зміни в усвідомленні моральних властивостей. Вони стають не лише зрозумілими учню, а й викликають у нього певні почуття, стають особисто пізнаними, пережитими.

Аналіз отриманих даних за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» свідчить, що 53% підлітків ми не змогли розмістити на цій шкалі. Тобто, вони пропонували набір таких якостей, що не увійшов у дану шкалу. Ще 39% підлітків мають систему соціальних цінностей. До слабо розвиненої системи особистих цінностей віднесено 5% учнів і 3% мають сильно розвинену систему особистих цінностей.

Отже, для підлітків властива соціальна система цінностей. Зокрема такі цінності, як співчуття, розуміння, відданість, товарицькість, сміливість тощо. Якості, котрі підлітки вважають негативними, наступні: злість, ненависть, зрада, жорстокість, грубість (див. табл. 2.1, с. 86).

Можна пояснити, яку роль ці якості відіграють у підлітковому віці та чому вони властиві підліткам. Дослідженнями доведено, що вирішальну роль у розвитку моральної свідомості підлітків відіграють стосунки у колективі однолітків, де вагомого значення набувають певні якості [13]. Безумовно, розуміння, співчуття, сміливість – це якості, що виявляються у взаєминах. Тоді як уявлення, узагальнені нами як особисті (справедливість, працьовитість, ввічливість) формуються пізніше, коли молода людина входить у більш широкі суспільні відносини і займає у них автономну моральну позицію.

Пов'язуємо з соціальною системою цінностей непослідовність у дотриманні моральних норм. Це робимо на основі даних, отриманих при валідазації шкали. Моральна непослідовність може бути пояснена тим, що

стосунки мають для підлітка пріоритет перед особистою моральною позицією.

*Уявлення про моральне вирішення проблеми.* Підлітки по-різному здійснюють моральний вибір у запропонованих для розв'язання проблемних ситуаціях. Так, 26% учнів не обирають морального рішення у жодній із чотирьох ситуацій, 31% – обирають лише в одній ситуації, 18% – у двох ситуаціях, 25% - у трьох-чотирьох ситуаціях. Отже, більшість підлітків не здійснює морального вибору в умовних ситуаціях, їх моральна свідомість не є дієвою. Але є досить велика група підлітків, які в запропонованих ситуаціях обрали моральне рішення, що може свідчити про те, що вони саме так чинять у повсякденному житті.

Згідно з нашими даними, підлітки, що обирають моральне у проблемних ситуаціях, мають більш високий рівень розвитку моральних переконань, на що вказує кореляція за Пірсоном ( $R=0,434$ ;  $p<0,001$ ;  $n=176$ ). Так, учні, які не обирають моральне вирішення проблемних ситуацій, у середньому мають 0,88 бала (з 3-х можливих) за шкалою «Розвиток переконань». І навпаки, учні, що обирають моральне вирішення у 3-4 ситуаціях мають у середньому 2 бали за цією шкалою, усвідомлюють більшість цінностей, ці якості ними пережиті, є переконаннями. Отже, розвинені переконання сприяють моральному вибору.

Підлітки з розвиненою системою *особистих цінностей* частіше чинять морально-правильно, ніж учні з *соціальними* цінностями ( $R=0,164$ ;  $p=0,029$ ;  $n=177$ ). Так, 50% та 60% учнів із тих, хто лише називає та, відповідно, називає і дає своє пояснення таким рисам, як справедливість, працьовитість, ввічливість обирають моральне у 3-4 ситуаціях. Серед учнів, які називають співчуття, розуміння, відданість, товариськість (соціальні цінності), лише 17% обирають моральне у 3-4 ситуаціях та, відповідно, 14% серед тих, хто дає пояснення. Отже, цінування таких якостей, як: справедливість, працьовитість, ввічливість сприяють моральному вибору підлітків, проте не визначають його. У випадку соціальних цінностей, стосунки мають пріоритет

перед моральним вирішенням проблеми. Наприклад, пріоритетом є грати з усіма, ніж залишитись «відділеним».

Цінності підлітків дуже сильно впливають на те, чи діють вони морально. Виявлено, що підлітки, яким властива сформована система цінностей, зосереджена довкола поняття «допомога» (позитивні: допомога, толерантність, дружба; негативні: лінь, жадібність), частіше обирають морально правильне рішення, ніж підлітки з пріоритетом доброти ( $R=-0,226$ ;  $p=0,002$ ;  $n=177$ ). Так, 42% підлітків, які дали пояснення двом якостям групи Допомога, обрали моральне рішення у 3-4 проблемних ситуаціях, тоді як лише 13% підлітків, які схвалюють щедрість, доброту та засуджують егоїзм, обрали моральне в 3-4 проблемних ситуаціях. Оскільки поняття з групи Допомога є характерним для польських підлітків, вважаємо, що ці цінності орієнтації визначаються особливостями культури.

Можна пояснити, чому учні, які засуджують егоїзм, рідше обирають моральне. Егоїзм передбачає певний індивідуалізм, байдужість до інтересів інших людей. Тому підліток більше опікується інтересами інших, ніж моральним контекстом. Наприклад, в ситуації, коли товариш знаходить загублений вчителем листок із завданнями контрольної роботи, виникають ідеї зробити ксерокопії вирішених задач і роздати їх учням усього класу.

Встановлено, що вирішальну роль у моральному виборі підлітків відіграє актуальність цінності Чесність. Так, 77% підлітків, які пояснили такі якості як: щирість, правдивість, чесність, обрали моральне в 3-4 ситуаціях ( $R=0,245$ ;  $p=0,001$ ;  $n=177$ ). 29% учнів обрали моральне у більшості ситуацій, ніж ті, хто ці якості лише записав і не розкрив, і лише 16% учнів із тих, хто ці якості не згадував. Основна, психологічна особливість учнів, для яких є актуальною Чесність, – їх автономія, незалежність. Можна зробити висновок, що моральний вибір більш характерний для учнів, які спроможні дистанціюватись від безпосереднього оточення та діяти, виходячи із своїх внутрішніх принципів. Інше можливе пояснення – самі цінності спонукають підлітків діяти чесно, тобто морально, навіть, якщо це буде суперечити вимогам оточення.

Згідно шкал специфіки моральної свідомості підліткам властиві такі особливості.

У них ще відсутня цілісна система моральних цінностей, вони не здійснюють моральну оцінку, а мають схильність засуджувати чи схвалювати всю особистість в цілому. За шкалою «Власна система оцінки» більшість (41%) підлітків отримало 1 бал (з 4-х можливих).

Наприклад, досліджуваний (8 клас, анкета №190) у завданні «Що добре і погане?» написав: «Добре: спорт, дівчата, відпочинок, розуміння, родина. Погано: шкідливі звички, обман. Спорт – це здорове життя. Відпочинок – відновлення сил. Родина – підтримка. Розуміння – легкість спілкування з іншими людьми. Дівчата – стосунки з іншою статтю. Шкідливі звички – це шкода здоров'ю. Брехня – це підлість. Для мене родина – це завжди підтримка. Я випробував брехню на собі та зрозумів, що це погано».

Приклад ілюструє, що підліток здійснює оцінку здебільшого не у моральному аспекті. Добрим вважають: веселість, розум, радість, комунікабельність, цілеспрямованість тощо. Тобто, ці якості не зовсім придатні для моральної оцінки. Це свідчить, що у підлітка відбувається певний психологічний розвиток, він має певні уподобання, проте моральний розвиток дещо відстає від психологічного.

Приклад оцінки всієї особистості. Досліджуваний (8-мий клас, анкета №183) пише: «Негативний (Слава) – жадібність, лінь. Не стежить за своєю зовнішністю, розмовляє за спиною людей, «епатажний». Цей приклад ілюструє схильність підлітків давати негативну оцінку всій особистості. При цьому індивідуальні риси однолітків погано розуміються.

Для невеликої групи підлітків характерний розвиток цінностей групи Чесність. Отримані нами дані свідчать, що цей розвиток взаємопов'язаний з намаганням цих підлітків виробити власну моральну систему ( $R=0,189$ ;  $p=0,012$ ;  $n=177$ ). Тобто, підлітки з розвиненими уявленнями про чесність, як правило, в поясненні посилаються на інші моральні поняття, але ще не здійснюють суто моральної оцінки.

За шкалою «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані», підліткам властиве мислення конкретними понятійними категоріями. Так мислять 41% підлітків. Відсоток учнів з абстрактним типом понять дуже малий (14%). Наприклад, учениця восьмого класу написала: «Чесність – не можна дурити інших людей, красти, казати неправду. Доброта – бути добрим, не злитись. Доброта – дав ручку на уроці». Такі досліджувані легко називають конкретні властивості, описують конкретні вияви, у них домінує емоційна сфера, вони мають труднощі з узагальненням. Як свідчать дані, ці учні ретельно виконують поставлені вчителем доручення, проте мають проблеми з самоорганізацією.

Інші 42% підлітків виявили здатність оперувати як конкретним, так і абстрактним типом понять. Тобто, вони здатні як до узагальнення, так і до опису конкретних виявів моральних якостей, які вони описують. Зі згаданого можна зробити висновок, що особливість підліткового віку полягає у розвитку здатності учнів переходити від оперування конкретним типом понять до понять абстрактного типу.

За шкалою «Домінування когнітивного або емоційного компонента» – не виявлено специфічних особливостей підлітків. Так, у 37% досліджуваних домінує когнітивний компонент. Вони намагаються пояснювати абстрактні поняття, описують поведінку, у визначеннях присутній когнітивний компонент. Цих досліджуваних можна охарактеризувати як таких, що схильні до протиставлення себе оточенню, замкнутих. У 33% підлітків домінує емоційний компонент. Вони описують свої переживання та виражають безпосередню емоційну реакцію на добре і погане, справляють враження добродушних, терпимих, виконавчих, відкритих.

Актуальність цінності Чесність, як правило, не спостерігається у підлітковому віці. Так, лише 13 підлітків (7% з 177) пояснюють цінності цієї групи. При цьому лише називають якості (щирість, правдивість, чесність), не даючи їм пояснення – 40% підлітків. Решта учнів навіть не згадує поняття цієї групи.

За шкалою «Пріоритет Допомоги або Доброти» не можемо охарактеризувати всю групу підлітків, оскільки шкала виявила сильну залежність від культурних особливостей. Так, польським підліткам властивий пріоритет Допомоги, а українським – пріоритет Доброти ( $\chi^2=68,65$ ,  $p<0,001$ ;  $n=177$ ).

На основі отриманих експериментальних даних можна стверджувати, що особливостями моральної свідомості у підлітковому віці є: егоїстичність, відсутність особистої позиції у стосунку до доброго і злого; розвиток переконань (хоча вони ще поодинокі і мало визначають оцінку життєвих ситуацій у моральному аспекті). Значимими є якості, які регулюють взаємини у колективі однолітків: співчуття, розуміння, відданість, товариськість, сміливість. Негативними якостями підлітки вважають: злість, ненависть, жорстокість, зраду, грубість. Вони нехтують моральними правилами на користь стосунків у колективі. У них ще відсутня усталена власна система цінностей, вони схильні засуджувати всю особистість загалом, а не за її конкретними вчинками. Особливістю підліткового віку є те, що у 41% учнів домінує оперування конкретними типами понять, їм легше дається опис конкретних виявів, ніж абстрактних понять. Вони схильні до конкретної, дисциплінарної відповідальності. Для більшості підлітків неактуальними є цінності групи Чесність, а також такі якості, як справедливість, ввічливість, працьовитість.

Виявлені закономірності моральної свідомості підлітків. Так, чим більше учень незалежний від колективу однолітків, виходить із власних переконань, тим частіше він обирає морально правильне рішення у проблемних ситуаціях. Актуальність цінностей групи Чесність у підлітковому віці визначає моральний вибір.

Сприяють моральному вибору підлітків такі цінності, як справедливість, ввічливість, працьовитість, толерантне ставлення до оточуючих. Є підстави вважати, що схвалення таких цінностей, як допомога, толерантність, дружба, засудження лінії та жадібності сприяє моральному вибору, оскільки пов'язане з розвитком вольових особливостей.

Узагальнення матеріалу, отриманого за різними шкалами особливостей та рівня розвитку моральної свідомості, дає підстави стверджувати, що у підлітків найбільш розвиненим є емоційний компонент, дещо менше – вольовий і найменш розвиненим є когнітивний компонент.

### 3.2. Моральна свідомість підлітка в залежності від статі та культурного середовища

Як свідчить аналізований матеріал дівчата-підлітки мають більш високий розвиток моральної свідомості у порівнянні з хлопцями того ж віку (див. табл.3.1).

Таблиця 3.1.

#### Порівняння рівня розвитку моральної свідомості хлопців та дівчат підліткового віку

n=177

Рівень розвитку моральної свідомості	Підлітки-хлопці (n=87)	Підлітки-дівчата (n=90)
Нерозвинений	13 (14%)	6 (6,7%)
Слабкий	28 (32,6%)	16 (17,8%)
Середній	32 (37,2%)	43 (47,8%)
Високий	12 (14%)	19 (21,1%)
Дуже високий	2 (2,3%)	6 (6,7%)
$\chi^2 = 10,381; p=0,034$		

Як видно з таблиці 3.1, хлопці-підлітки частіше, ніж дівчата, мають слабо розвинену моральну свідомість, дівчата-підлітки частіше мають середній рівень розвитку моральної свідомості.

При описі змін у розвитку переконань вже згадувалось, що для однієї частини підлітків властиве неповне усвідомлення та відсутність особисто значимих переживань, а у іншій групі підлітків ці якості стали особисто пережитими та набули рівня переконань. За нашими даними, саме у дівчат поняття, які вони пояснюють, стали особисто-пережитими та набули якості переконань ( $\chi^2=18,75, p<0,001; n=176$ ). Так, 40% дівчат і лише 20% хлопців –

отримали 2 бали за шкалою «Розвиток переконань», тоді як 1 бал мають 54% хлопців і 30% дівчат.

Дівчата-підлітки частіше мають більш високі оцінки за шкалою «Активна моральна позиція» порівняно з хлопцями ( $\chi^2 = 24,58$ ,  $p < 0,001$ ;  $n = 177$ ). Так, 41% дівчат-підлітків мають середній рівень, натомість 15% хлопців-підлітків досягають такого рівня. 72% хлопців і 47% дівчат підліткового віку перебувають на слабкому рівні розвитку активної моральної позиції.

Таким чином, дівчата випереджають хлопців за конкретними показниками: ефективністю виконання завдань «Що ми цінуємо у людях?» ( $\chi^2 = 20,00$ ,  $p < 0,001$ ;  $n = 177$ ) та «Що добре і погане?» ( $\chi^2 = 19,08$ ,  $p < 0,001$ ;  $n = 177$ ), здатністю виявляти співчуття щодо людей, чії вчинки є недобрими ( $\chi^2 = 5,62$ ,  $p = 0,060$ ;  $n = 177$ ), своєю уважністю до поведінки оточуючих ( $\chi^2 = 6,93$ ,  $p = 0,074$ ;  $n = 177$ ) та здатністю узагальнювати якості ( $\chi^2 = 10,85$ ,  $p = 0,013$ ;  $n = 177$ ). Дівчата підліткового віку більш дисципліновані, оскільки намагаються виконати запропоновані завдання краще за хлопців. Вони краще розуміють особливості оточуючих, здатні до узагальнення індивідуальних особливостей та до співчуття. Все це свідчить, що вони раніше за хлопців відходять від егоїзму, у них раніше формується активна особиста позиція.

Відмінності між хлопцями та дівчатами підліткового віку за частотою морального вибору та за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» не знайдені.

Отже, дівчата у підлітковому віці помітно випереджають хлопців за рівнем розвитку моральної свідомості. Вони добре усвідомлюють більшість моральних якостей, про які пишуть, ці якості ними пережиті, є переконаннями, дівчата більш дисципліновані.

За шкалою «Власна система оцінки» хлопці-підлітки можуть бути охарактеризовані як такі, що схильні оцінювати особистість іншої людини загалом як добру чи злу, вони ще не взаємопов'язують моральні цінності у спільну систему. За цією шкалою вони отримали: 0 (з 4 можливих балів) – 40% хлопців-підлітків та 1 бал – 42%. Дівчата-підлітки частіше (29%) ніж



хлопці того ж віку (14%) отримували 2 бали за цією шкалою ( $\chi^2 = 16,54$ ,  $p = 0,002$ ;  $n = 177$ ). Тобто, більша кількість дівчат, ніж хлопців підліткового віку вже намагаються пов'язати моральні цінності, але ще оцінюють всю особистість у цілому як добру чи злу та не здійснюють моральної оцінки.

Згідно шкали «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані» між хлопцями та дівчатами підліткового віку відсутні відмінності. Їм однаково властиві оперування конкретними поняттями (40% хлопців, 41% дівчат) та здатність як до абстрактних узагальнень, так і до бачення конкретних виявів (41% та 43% відповідно).

Згідно наших даних, у дівчат-підлітків частіше домінує когнітивний компонент (у 46%), ніж у хлопців того ж віку (28%). Це означає, що дівчата частіше звертають увагу на думки та поведінку інших, намагаються зрозуміти ці якості. Наприклад, досліджувана (8 клас, анкета №193) написала: «Впертість (позитивна риса) – це бажання відстоювати свою волю, позицію чи думку, розуміння бажань інших, але при цьому вміти залишатись при своїй думці. Сором'язливість (негативна риса) – це поведінка людини у ситуаціях, котрі вимагають розкрити свої найкращі якості. Але людина боїться це зробити і бажає не брати участь, а просто подивитись, як роблять це інші. Спрямованість до своєї мети – це коли людина, незважаючи на всі перешкоди, які зустрічаються у неї на шляху, намагається подолати їх та здійснити свою мрію. Наприклад, коли я отримую погану оцінку, я намагаюсь вчитися краще, нехай це не завжди виходить, але ті зусилля, які я докладаю, допоможуть мені у майбутньому».

Хлопці-підлітки частіше (29%) у порівнянні з 19% дівчат належать до групи, яка оперує як конкретними, так і абстрактними типами понять ( $\chi^2 = 8,21$ ,  $p = 0,042$ ;  $n = 177$ ), для якої характерна висока частота пояснення емоційних особливостей. Кількість хлопців та дівчат підліткового віку з домінуючим емоційним компонентом однакова і складає 33%. Фактично, домінування когнітивного компоненту у дівчат означає, що вони інтровертовані. Тобто, зосереджені на собі, мають обмежене коло друзів, спрямовані на індивідуальний саморозвиток, мають схильність

протиставляти себе загальноприйнятим нормам, самостверджуватись. До цих висновків приходимо на підставі даних, які отримали при валідизації цієї шкали.

Дівчата підліткового віку частіше називають, хоча і не дають пояснення таким поняттям, як чесність, щирість, правдивість, лицемірство (як негативне). Згадані якості називає 49% дівчат-підлітків і лише 30% їх однолітків хлопців ( $\chi^2 = 8,72$ ,  $p = 0,013$ ;  $n = 177$ ). 65% хлопців-підлітків не згадують якості групи Чесність. З цього можна зробити висновок, що для дівчат підліткового віку ці якості є більш актуальними, ніж для хлопців. Але якості групи Чесність не є для дівчат настільки важливими, щоб їх пояснювати. На основі даних, отриманих за цією шкалою, вважаємо дівчат більш незалежними від думки однолітків, більш здатних до чесних і моральних вчинків у проблемній ситуації. Згідно інших даних, дівчата можуть бути охарактеризовані як дещо сором'язливі та замкнуті, делікатні у стосунках зі знайомими, довірливі, схильні поступатися. Хлопці-підлітки досить активні та схильні до авантур. Можна сказати, що у них відсутні моральні уявлення, котрі гальмують їх моральну поведінку.

За шкалою «Пріоритет Допомоги або Доброти», дівчата підліткового віку частіше, ніж хлопці, пояснюють якості групи Доброта ( $\chi^2 = 12,5$ ,  $p = 0,014$ ;  $n = 177$ ). Так, називають поняття доброта, щедрість та егоїзм (як негативне) 13% хлопців-підлітків і 21% дівчат їх однолітків. Пояснюють ці цінності 12% хлопців та 23% дівчат. З цього робимо висновок, що дівчата підліткового віку мають яскраво виражену потребу бути разом з колективом, емоційно залежні від нього, беруть на себе відповідальність за інших.

*Підсумовуючи*, можна говорити, що дівчата-підлітки випереджають за рівнем розвитку моральної свідомості своїх однолітків хлопців. У дівчат раніше, ніж у хлопців, відбувається перехід моральних цінностей на рівень переконань. Тобто, цінності стають особисто значимими, пережитими. Дівчата виявляють більшу старанність у виконанні завдань, у порівнянні з хлопцями, що пов'язуємо з більшою дисциплінованістю. У дівчат раніше, ніж у хлопців, формується особиста позиція, а також розвивається здатність узагальнювати

поведінку однолітків, виділяючи у ній окремі риси. У дівчат раніше виявляється тенденція до створення власної системи цінностей. На підставі отриманих результатів, погоджуємося з твердженням, що провідну роль у розвитку моральних переконань у підлітковому віці відіграють взаємини у колективі однолітків. При цьому, вважаємо, що дівчата більш інтегровані у соціальні стосунки, ніж хлопці, оскільки вони з більшим ентузіазмом виконують завдання «Що ми цінуємо у людях?». У них частіше розвинені уявлення про доброту, але ми не можемо сказати, що хлопці-підлітки більш відсторонені від колективу однолітків, ніж дівчата. Скоріше, хлопців-підлітків можна назвати менш соціально дозрілими у порівнянні з дівчатами. Адже за багатьма шкалами їх можна охарактеризувати як активних, авантюристичних, схильних до ризику.

Доходимо до висновку, що у дівчат підліткового віку частіше, ніж у однолітків хлопців, розвинена когнітивна сфера. А це означає, що дівчата частіше пояснюють моральні особливості, намагаються їх зрозуміти і пояснити. Така схильність пов'язана з інтровертованістю дівчат, заглибленістю у внутрішній світ. Проте ми не можемо назвати дівчат цього віку егоїстичними, оскільки вони отримують високі бали за шкалою «Активна моральна позиція». Загалом, дівчата-підлітки мають більш розвинені та актуальні моральні цінності, ніж хлопці. Це цінності чесності, щирості, правдивості, щедрості, доброти. Вони більш нетерпимі до егоїзму та лицемірства.

#### *Вплив культурного середовища на моральну свідомість у підлітковому віці*

Отримані дані свідчать, що особливість культурного середовища помітно впливає на розвиток моральної свідомості. Під культурним середовищем розуміємо культуру мови, традиції, релігію, правила спілкування (етикет), зміст масової інформації, літературні та художні досягнення. Спробуємо розкрити особливості моральної свідомості українських та польських підлітків, щоб зрозуміти, як впливає фактор культури на розвиток моральної свідомості.

За результатами нашого дослідження у польських підлітків частіше зустрічається високий рівень розвитку моральної свідомості (27,8%), ніж в українських однолітків (9,3%) (див. Табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

**Порівняння рівнів розвитку моральної свідомості українських та польських підлітків**

n=177

Рівень розвитку моральної свідомості	Підлітки українці (n=98)	Підлітки поляки (n=79)
Нерозвинений	12 (11,3%)	7 (8,9%)
Слабкий	35 (36,1%)	9 (11,4%)
Середній	41 (42,3%)	34 (43%)
Високий	9 (9,3%)	22 (27,8%)
Дуже високий	1 (1%)	7 (8,9%)
$\chi^2 = 25,281; p < 0,001$		

Між українськими та польськими підлітками відсутні відмінності за шкалою «Активна моральна позиція». Так, 59% киян та 60% краків'ян мають низький рівень (1 бал з 3 можливих) за цією шкалою. 31% та 25% відповідно, отримали 2 бали (середній рівень) за активну моральну позицію. Отже, в середньому, підлітки обох культур демонструють низьку саморегуляцію, егоїзм, мають несформоване особисте ставлення.

Польські підлітки випереджають українських за розвитком моральних переконань. Так, 1 бал за шкалою «Розвиток переконань» отримали 52% українців і 29% поляків. Розвиток поодиноких моральних переконань, які не визначають моральної оцінки у життєвих ситуаціях властивий 39% польських підлітків і 23% українських підлітків. Розвинені моральні переконання фіксуємо у 24% поляків і лише 4% підлітків-українців ( $\chi^2 = 28,08, p < 0,001; n = 176$ ).

Порівняння підлітків обох культур за окремими показниками, які входять до шкали розвитку моральних переконань, виявило перевагу польських підлітків над українськими. Отже, коли підлітки Києва ще недостатньо розуміють цінності, які вони намагаються пояснювати, та не пережили їх, то підлітки Кракова добре усвідомлюють моральні цінності,

вони стали їх переконаннями, які регулюють їх поведінку. Останнє твердження правомірне, оскільки краків'яни, в основному, дають моральну оцінку 3-4 проблемним ситуаціям, відчувають у них моральний конфлікт. Вони більш схильні до емпатії, співчуття та розуміння оточуючих, більш адаптовані в колективі однолітків, здатні самостійно виконувати доручення (без зовнішнього контролю).

Підлітки Кракова частіше, ніж кияни, обирають морально правильне рішення проблеми ( $\chi^2 = 20,79$ ,  $p < 0,001$ ;  $n = 177$ ). Так, моральне вирішення 3-4 запропонованих проблемних ситуацій здійснило 12% українських і 42% польських підлітків. Отже, моральна свідомість більш дієва у краківських підлітків. Вони мають більш розвинене почуття обов'язку та відповідальності (згідно опитувальників, використаних при валідизації).

Результати свідчать, що польські підлітки рідше називають цінності соціальної групи (розуміння, співчуття, відданість, товарищескість, гордість, сміливість, довіра тощо). Але приблизно однакова кількість підлітків киян та краків'ян називають якості особистої групи (справедливість, працьовитість, ввічливість). Тобто, більшість польських підлітків називають інші якості, ніж ті, що відносяться до групи соціальних цінностей ( $\chi^2 = 38,60$ ,  $p < 0,001$ ;  $n = 177$ ). З цього можемо зробити висновок, що цінності які, відповідають за добрі стосунки у колективі, не є для них настільки значимими, як для українських підлітків.

У досліджуваних обох культур відсутні значимі відмінності за шкалою «Власна система оцінки». Тобто, в обох групах підлітків або відсутні спроби створити цілісну моральну систему (0 та 1 бал за шкалою), або вони здатні до такої діяльності (2 бали). Проте, вони розглядають часто не моральні риси, а емоційні або інтелектуальні, мають схильність оцінювати особистість іншого загалом як добру чи злу.

За шкалою «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані» підлітки-кияни частіше (19%) оперують абстрактними типами понять, ніж їх однолітки краків'яни (6%). У свою чергу, для краківських підлітків більш властиве (48%) оперування конкретними типами понять, ніж

для киян (35%). Відмінність є статистичною тенденцією ( $\chi^2 = 7,76$ ,  $p = 0,051$ ;  $n = 177$ ). Отже, у киян підліткового віку частіше зустрічається абстрактний тип понять, розвинена власна система оцінки, вони частіше не погоджуються зі встановленими правилами та виглядають як бунтарі. У польських підлітків частіше домінує мислення конкретними поняттєвими категоріями, воно прив'язане до конкретних виявів. Вони називають багато конкретних рис та особливостей, виражають безпосередню емоційну реакцію, мають труднощі в абстрагуванні. Їм властива висока дисциплінарна відповідальність – тобто, виконання чітко прописаних правил.

Отже, підлітки Кракова відмінні від однолітків киян тим, що вони більш дисципліновані, виконують конкретні доручення. Їх вчинки зумовлюються конкретними, чітко визначеними цінностями. Підлітки Києва частіше здатні до узагальнень, демонструють власну незалежність та самостійність тим, що порушують встановлені правила. Існує два шляхи розвитку: розвиток спрямований на нормалізацію стосунків, коли особистість приймає всі встановлені правила і виглядає соціально позитивною, і шлях, який спрямований на самореалізацію і самовираження – порушення встановлених правил. Вважається, що обидва шляхи дозволяють певною мірою уникати відповідальності. У першому випадку досліджувані виконують прописані інструкції. У другому – відмовляються виконувати правила і порушують їх. Дані свідчать, що підліткам Кракова властиве прийняття правил та виконання прописаних доручень. Це особливість розвитку їхньої моральної свідомості.

За шкалою «Домінування когнітивного або емоційного компонента» не виявлено значних відмінностей між підлітками обох культур.

Польські підлітки частіше називають і дають пояснення таким поняттям, як чесність, правдивість, щирість, не терплять лицемірство ( $\chi^2 = 13,98$ ,  $p = 0,001$ ;  $n = 177$ ). Цінності групи Чесність називали 46% краків'ян і лише 35% підлітків Києва, пояснювали їх 14% поляків і 2% українців. Отже, для польських підлітків цінності групи Чесність є більш актуальними, ніж

для українських. Згадані цінності визначають вибір морального способу дії та відповідають за більшу соціальну самостійність.

Як зазначалося вище, підлітки Києва частіше називають (27%) і пояснюють (29%) цінності: позитивні – доброта, щедрість, негативні – егоїзм (тоді як краків'яни лише у 5% та 4%). Підлітки Кракова частіше називають (24%) і пояснюють (24%) цінності: позитивні – допомога, толерантність, дружба; негативні: жадібність та лінь. Тоді як кияни називають і пояснюють цінності групи Допомога у 2% та 0%. Відмінність є статистично достовірною ( $\chi^2=68,65$ ,  $p<0,001$ ;  $n=177$ ).

З цього можна зробити висновок про те, що об'єднує та відрізняє українських та польських підлітків. Об'єднує їх спільна потреба у афіляції (розумінні, прийнятті). Так, в обох групах понять є цінності, що мають відношення до дружби та доброти. Відмінність полягає у тому, що польським підліткам більш властиво діяти, вони частіше обирають морально-правильні рішення. Вважаємо, що у них більше розвинені вольові якості, оскільки вони вважають лінь негативним явищем. Розвиток вольових якостей є провідним у регуляції вчинків і необхідною складовою моральної свідомості. Пояснюємо цю кореляцію саме розвитком волі у польських підлітків. Українським підліткам більш властива висока відповідальність за інших та схильність поступатися власними інтересами на користь оточуючих.

*Підсумовуючи*, можна стверджувати, що за несформованістю особистої позиції українські та польські підлітки перебувають на одному рівні розвитку. Загальним для підлітків двох культур є потреба у співчутті та розумінні. Проте вважаємо, що підлітки-українці більш інтегровані, включені у колектив своїх однолітків і залежні від їх думки. Це виявляється у тому, що вони частіше обирають соціальні цінності. Серед українських підлітків частіше зустрічаються такі, які порушують встановлені правила і виглядають як бунтарі. Особливість польських підлітків полягає у кращому розвитку вольових якостей. Вони частіше оперують конкретними типами понять, виражають безпосередню емоційну реакцію, більш схильні до виконання конкретних доручень.

У підлітків Кракова частіше розвинені цінності групи Чесність, вони частіше соціально незалежні. Це також сприяє тому, що вони частіше обирають моральне у проблемних ситуаціях та випереджають киян у розвитку моральних переконань. Зокрема й у тому, що частіше чинять морально. Обом групам підлітків властива потреба у розумінні, співчутті, визнанні (афіліативна потреба).

### **3.3. Становлення моральної свідомості у ранньому юнацькому віці**

Базою дослідження слугували заклади названі на сторінці 117. Серед 334 досліджуваних було 157 учнів 11-го класу. Серед них 86 дівчат та 71 хлопець, українців – 110, поляків – 47. Юнаки переважно (41%) перебувають на середньому рівні розвитку моральної свідомості, на слабкому – 24%, на високому – 27%.

За шкалою «Активна моральна позиція» юнаки у середньому отримують 1,6 бала з можливих 3. Це означає, що у цьому віці відбувається інтенсивний розвиток саморегуляції, становлення особистої позиції, все більше виявляється здатність узагальнювати поведінку оточуючих людей (бачити у їх вчинках найбільш суттєве). Ці результати збігаються з твердженнями Р.Немова [157]. Як ми вже зазначали, саме ці процеси йдуть паралельно з розвитком ініціативності, збільшенням цікавості до оточуючого світу та відходом від егоцентризму.

Так, окремі досліджувані вже мають настільки високий розвиток моральних переконань, що здатні сприймати негативне як зло та виявляти власне ставлення до нього. Юнаки досить ретельно описують поведінку оточуючих, оцінюють її. Це означає, що їх вже не можна охарактеризувати як зосереджених на собі, егоїстичних (як це мало місце у підлітків). На цей процес також вказує висока ініціативність юнаків при виконанні завдання. Наші висновки співзвучні з висновками інших вчених [117].

Якщо використати дані інших методик, які застосовувалися при валідизації, то можна зробити висновок, що юнаки постають як чутливі та



схильні до розуміння, інтровертовані (сором'язливі, схильні до індивідуального стилю спілкування у малій групі).

Достатньо велика група юнаків (47% із 157 осіб), у яких розвиток моральних переконань не відбувся. За саморегуляцією, зосередженістю на власних потребах, низьким рівнем становлення особистої позиції вони нагадують підлітків. Отже, маємо констатувати більш повільний розвиток у ранньому юнацькому віці, ніж ми очікували.

За шкалою «Розвиток переконань» юнаки, за середнім значенням, отримали 1,6 балів із можливих 3. Так, 11% юнаків отримали 0 балів за шкалою (що означає відсутність розуміння якостей, про які вони пишуть), у 34% досліджуваних цього віку ще не розвинені моральні переконання (1 бал за шкалою), 39% – мають слабо розвинені моральні переконання (ще поодинокі і не визначають оцінку проблемних ситуацій у моральному аспекті - 2 бали), і лише у 16% розвинені моральні переконання (3 бали).

Отримані результати свідчать, що, хоча моральні переконання наявні у певної групи юнаків, але вони не покращують оцінку запропонованих проблемних ситуацій у моральному аспекті. Тобто, їх моральна свідомість не є дієвою. Наприклад, досліджуваний (11-й клас, анкета №160) написав: «Чесність – здатність людини говорити правду (не брехати). Чесність, наприклад: приходять п'яний син додому пізно ввечері, його питають про те, чи пив він, чи ні. Він сказав, що пив». Цей же учень не обрав жодної моральної відповіді у проблемних ситуаціях. Низка моральних цінностей ще не повністю інтегровані в особистість юнака, не пережиті ним. Про що і свідчить його оцінка 2 бали за шкалою «Розвиток переконань».

Стосовно оцінок за шкалою у 0 та 1 бал, то – випадки, коли юнак повністю не розуміє певну якість, дуже рідкісні, частіше він її недостатньо повно усвідомлює. Приклади відповідей досліджуваних демонструють, що деякі особливості, які вони пояснили, ще недостатньо розуміються ними або не пережиті: «Відкритість вона і є відкритість, до неї нема чого додати», «Вірність – це дуже гарна якість людини. Це бути відданим своїм друзям або коханій людині. Вірність (приклад) – коли йде війна, солдати зберігають

вірність своїй країні та народу, навіть тоді, коли потрапляють у полон і їх катують». «Чесність – це говорити правду у вічі. Чесність – це коли дитина щось зламала і одразу розповіла про це батькам». «Лестощі – поняття протилежне до чесності».

Отже, дієвість моральних переконань або перехід моральних знань у переконання в юнацькому віці ще не є характерним і дещо уповільнений.

Аналіз анкет юнаків дає змогу говорити, що вони часто намагаються пояснювати вельми складні питання, якості, що відрізняє їх від підлітків. Іноді здається, що вони недостатньо розуміють ті чи інші якості через те, що глибоко стурбовані іншими проблемами. Як приклад стурбованості юнаків розглянемо пояснення дослідженої 11 класу, (анкета №175): «Чесність – це довіра. Довіра до певної людини чи до всього людства. Найяскравішим прикладом чесності є зізнання, коли щось накоїв. Наприклад, хлопець із дівчиною. Хтось комусь зрадив... совість замучила і розповіли правду. Хоча це може призвести до розриву стосунків». Це пояснення якості «чесність» є досить неординарним. Але воно отримало оцінку, яка відповідає повному усвідомленню. Ця відповідь містить присутність емоційного і когнітивного компонентів, однак домінуючим є вольовий компонент. Тобто, свідчить, що дівчина зрозуміла якість, вона пережита на власному досвіді. Вважаємо, що тут маємо справу з моральним переконанням. А з іншого боку – цей приклад ілюструє стурбованість дівчини.

Моральні переконання не визначають оцінку проблемних ситуацій у моральному аспекті через те, що юнаки більше зацікавлені світом і власними життєвими перспективами, ніж моральним контекстом вчинків. А з іншого боку – наші досліджувані активно отримують життєвий досвід, що дозволяє пережити моральні цінності, відчути їх значення та сенс.

За нашими даними, юнаки не обирають (38%) морального рішення у запропонованих проблемних ситуаціях або здійснюють моральний вибір лише в одній ситуації (36%). На нашу думку, це свідчить про слабку дієвість моральної свідомості загалом та моральних переконань зокрема. Згідно літературних даних [247], юнаки вже здатні до моральних вчинків, і ці

вчинки регулюються моральними переконаннями. При цьому моральна свідомість розвивається у бік автономності [110]. Тобто, регулюється внутрішніми переконаннями, а не зовнішньо заданими правилами (як це характерно для підлітків).

Можна зробити посилання на висновки І. Бежа для пояснення, чому юнаки не обирають морально правильних рішень. Дослідник стверджує, що існує зв'язок між емоційно моральними ставленнями особистості та етичними знаннями [23]. Отже, стосунки юнаків у колективі ровесників не передбачають морального рішення. Або, навпаки, під моральним розуміється не те, що є дійсно моральним. Як приклад можна розглянути варіанти, які досліджувані пропонують у проблемній ситуації, де учень знаходить аркуш із розв'язаною контрольною роботою, який загубив вчитель. Моральним вирішенням цієї ситуації є віддати аркуш вчителю. Тоді моральний конфлікт буде в тому чи віддавати цей аркуш чи ні, дивитись спосіб розв'язання задач, чи не дивитись. Юнаки часто переживають конфлікт: самому списувати або ділитись розв'язанням із усім класом. Отже, взаємини, які складаються між учнями, впливають на етичні знання, які потім визначають вчинки. Відсутність морально правильних вчинків можна пояснювати характером взаємин, які уже склалися між учнями. У попередньому розділі ми пов'язували відсутність морального вибору у проблемних ситуаціях серед підлітків, із засудженням егоїзму та пріоритетом добрих стосунків над моральними. Можемо допустити, що цінності взаємин, які формуються у підлітковому віці, визначають неправильне розуміння моральних цінностей у юнаків. Можна навести приклад такого уявлення в юнака, якого вже цитували раніше (анкета № 160), який в жодній запропонованій ситуації не обрав моральне. Він пише: «Самолюбство – коли людина все робить тільки на благо самому собі. Самолюбство, наприклад, коли один із друзів відпросився з уроків, а товаришів не відпросив».

На відміну від підліткового віку, кореляційне дослідження між моральним вибором та цінностями групи Чесність (це наступні цінності:

схвалення чесності, правдивості та ширості; засудження лицемірства), Допомога (це схвалення: допомоги, толерантності та дружби; засудження: ліні та жадібності) і такими якостями, як справедливість, ввічливість, працьовитість не виявило значимих взаємозв'язків. Тобто, вчинки учнів не залежать від розвинених уявлень про чесність. Так, якщо у підлітків чесність пов'язана з певною конкретною поведінкою, вибором, то, як з'ясовано, у юнаків уявлення про чесність стають більш абстрактними (не у способі пояснення самого поняття, а у застосуванні його у конкретній ситуації) і не тотожними моральному вибору. Це скоріше за все пов'язане з тим, що юнаки стають більш релятивними у розумінні моральних цінностей та відношенні до них.

Водночас має місце кореляція між моральним вибором та загальним рівнем усвідомлення (тобто сформованістю моральних переконань та їх дієвістю;  $R=0,375$ ;  $p<0,001$ ;  $n=157$ ). Дослідження показало, що насправді кореляцію рівня усвідомлення з моральним вибором визначає саме здатність оцінювати проблемні ситуації у моральному аспекті. Слабка присутність когнітивного та емоційного компонентів, вищі почуття до доброго, за якими робимо висновок про розвиток моральних переконань, не корелюють з моральним вибором. Серед групи підлітків кореляція має місце. Тобто у підлітків сформованість моральних переконань визначає моральний вибір, а серед юнаків відсутній такий взаємозв'язок.

За шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» можна зробити висновок, що юнаки досить інтегровані у процеси, які відбуваються у колективі їх однолітків. Так, для 30% юнаків характерна соціальна система моральних цінностей (розуміння, відданість, товариськість, почуття гумору). Особиста система моральних цінностей (справедливість, ввічливість, працьовитість) характерна для 11% досліджуваних юнацького віку. Решта, 59% юнаків не пояснювали ані соціальні, ані особисті моральні цінності. Це можна інтерпретувати як те, що вони не включені у життя колективу, відсторонені чи самостійні.

Підсумовуючи, слід назвати деякі особливості досліджуваних цього віку. 30% юнаків ще включені у колектив однолітків. Думка та норми колективу сильно впливають на поведінку цих учнів, але не настільки сильно, як для підлітків (де цей відсоток становить 39%). Очевидно, що арсенал моральних уявлень зростає і саме це зумовлює зменшення відсотка учнів, яких вдалося класифікувати за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» (лише 40%). У юнаків змінюються життєві пріоритети у порівнянні з підлітками. Менший відсоток юнаків спрямовані на досягнення матеріального благополуччя та високого соціального статусу.

За шкалою «Власна система оцінки» юнаки, за середнім значенням, отримують 1,5 бала (з можливих від 0 до 4). Це означає, що в юнацькому віці розвивається здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між конкретними рисами та більш абстрактними моральними якостями, проводити моральні паралелі, відмічається тенденція до створення взаємопов'язаної системи цінностей. Але юнаки ще досить часто зацікавлені не лише моральними особливостями, але і когнітивними та емоційними. Часто засуджують інших і, в першу чергу, за їх емоційні переживання та думки, про що свідчать матеріали анкет: «Егоїзм – це коли людина думає тільки про своє благополуччя і не зважає на інших». Цей приклад викликає різні питання, думки та почуття. Чому ця дівчина засуджує іншу людину за те, що вона дбає про себе? Якою мірою ця дівчина хоче, щоб інша людина зважала на неї? В будь-якому разі приклад є зразком певної нездатності зрозуміти іншого, а не оцінки поведінки як моральної чи неморальної.

Більшості досліджуваним юнацького віку (47%) властива здатність як до виділення конкретних ознак поведінки, так і до їх узагальнення. Тобто, для їх морального мислення характерне вільне оперування загальними моральними поняттями, і здатність до здійснення конкретної, можливо шаблонної, оцінки рис чи ситуацій. Кількість учнів, що оперують абстрактними типами понять (23%) і конкретними типами понять (27%) приблизно однакова. Вважаємо, це означає, що у юнаків зменшується конкретна дисциплінарна відповідальність та залежність їх оцінок від

зовнішньо-заданих правил. Вони стають більш незалежними в оцінках у порівнянні з підлітками.

За результатами шкали «Домінування когнітивного або емоційного компонента» можна говорити, що більшість юнаків (48%) характеризується домінуванням когнітивного компонента. Тобто, у їх поясненнях наявні мінімальні ознаки емоційності. Вони оцінюють поведінку людини або її спосіб мислення, намагаються зрозуміти і пояснити ці особливості. Цей факт можна співвіднести з розвитком пізнавальної сфери у юнацькому віці. Як вже раніше зазначалося, когнітивний компонент пов'язаний із замкненістю, обмеженим колом соціальних контактів, заглибленістю у власний внутрішній світ.

Досліджувані юнацького віку часто називають (31%) та називають і дають пояснення (20%) таким якостям, як чесність, щирість, правдивість. Проте для 49% учнів юнацького віку ці якості неактуальні. Досліджувані із сформованими уявленнями про чесність виглядають як достатньо автономні, у них є певна настороженість щодо оточуючих. Учні, які лише називають ці якості, досить мовчазні та сором'язливі, делікатні у взаємостосунках. Стверджуємо вищесказане на підставі кореляцій, отриманих при валідизації з опитувальником Р. Кеттелла.

При характеристиці підліткового віку ми пов'язували моральний вибір із незалежністю від очікувань та думок оточуючих та дотриманням певних внутрішніх правил – те, що відповідає цінностям групи Чесність. Юнаки часто називають та пояснюють такі цінності, як чесність, правдивість, щирість. Проте їх зв'язок з моральним вибором вже не є очевидним.

Серед юнаків переважають цінності групи Доброта. Так, 17% досліджуваних називають такі якості, як доброта, щедрість; ще 25% їх також і пояснюють. Такі цінності як: допомога, толерантність, дружба у відповідях фіксується дуже рідко (називають 4,5% та пояснюють – 4,5%). Вважаємо, що це свідчить про схильність брати на себе відповідальність однолітків, поступатись власними інтересами.

Підсумовуючи, слід наголосити, що для юнацького віку характерні такі зміни як: розвиток особистої моральної позиції, цікавість до навколишнього світу та відхід від егоцентричної позиції, висока ініціативність, розвиток переконань (коли цінності стають осмисленими та пережитими), виявляється тенденція об'єднувати моральні цінності в єдину систему. Юнаки мають домінуючий когнітивний компонент моральної свідомості, який вказує на процес засвоєння, розмірковування над загальними моральними цінностями, людськими особливостями, навколишнім світом; а також – на заглибленість у світ власних роздумів, інтровертованість. Більшість юнаків здатні до розуміння сутності морального явища вони намагаються знаходити його конкретні вияви у повсякденному житті. Можуть вільно оперувати абстрактним типом понять. Їх система цінностей достатньо розвинена (часто називають поняття групи Чесність). У них спостерігається тенденція до створення власної, внутрішньої системи цінностей. За нашими даними, моральна свідомість юнаків стає автономною, тобто регулюється внутрішніми переконаннями. Вони стають більш самостійними, незалежними у соціальному розумінні. На автономію моральної свідомості вказують такі її особливості, як достатньо низький відсоток понять соціальної системи цінностей, домінування когнітивного компонента моральної свідомості, розвинена система цінностей довкола уявлення про правду.

Досліджувані юнацького віку у проблемній ситуації не обирають морально правильного рішення. Пояснюємо це тим, що їх свідомість уже регулюється внутрішніми переконаннями, а не зовнішніми правилами. Проте їх переконанням властива слабка дієвість (здатність оцінювати проблемні ситуації у моральному аспекті та здійснювати моральний вибір) на що звертає увагу, наприклад, А. Прихожан [181]. На її думку, у ранньому юнацькому віці можлива розбіжність між сформованістю та дієвістю моральних переконань, що підтверджується і нашими даними.

На моральний вибір юнаків впливає якість стосунків, яка характерна для колективу, в якому вони росли та виховувались. Якщо у стосунках

більше цінується безпосереднє піклування, згуртованість, ніж більш загальні моральні уявлення (наприклад, соціальна справедливість, чесність в широкому розумінні тощо), то це не сприяє моральному вибору. Пояснюємо рідкість морального вибору занадто сильним пріоритетом Доброти, оскільки цінності цієї групи передбачають більш високу відповідальність за інших, ніж за себе. Це може сприяти тому, що більший пріоритет надається потребі іншого, ніж власному переконанню, або ж актуальним є прагнення отримати схвалення з боку інших. Крім того, рідкість моральних виборів юнаків ми схильні пояснювати їх релятивізмом.

Узагальнення матеріалу (отриманого за різними шкалами особливостей та рівня розвитку моральної свідомості) дає підстави стверджувати, що найбільш розвинений у ранньому юнацькому віці когнітивний компонент, дещо менше – емоційний і найменш розвинений – вольовий компонент.

### 3.4. Гендерні та культурні особливості розвитку моральної свідомості у юнацькому віці

Згідно наших даних, у юнацькому віці дівчата випереджають хлопців за рівнем розвитку моральної свідомості. (Див. Табл. 3.3)

Таблиця 3.3

#### Порівняння хлопців та дівчат юнацького віку за рівнем розвитку моральної свідомості

n=157

Рівень розвитку моральної свідомості	Юнаки (n=71)	Юнки (n=86)
Нерозвинений	6 (7,1%)	1 (1,2%)
Слабкий	27 (38,6%)	10 (11,8%)
Середній	24 (34,3%)	41 (47,1%)
Високий	12 (17,1%)	30 (35,3%)
Дуже високий	2 (2,9%)	4 (4,7%)
$\chi^2 = 21,609; p < 0,001$		

Як видно з таблиці 3.3., значна кількість хлопців перебуває на слабкому рівні розвитку моральної свідомості. Дівчата помітно випереджають хлопців.



Вони частіше мають середній і високий рівень розвитку. Щоб більше зрозуміти відмінність між експериментальними групами, розглянемо окремі шкали.

За шкалою «Активна моральна позиція», дівчата випереджають хлопців ( $\chi^2 = 14,74$ ;  $p = 0,002$ ;  $n = 157$ ), отримуючи 2 бали з можливих 3 у 44% юнок, тоді як 59% юнаків отримали 1 бал. Це означає, що у хлопців раннього юнацького віку ще домінує особиста позиція і вони не відійшли від егоцентричної картини світу, а у дівчат ці зміни вже відбулись. Юнки справляють враження більш чутливих та схильних до емпатії, ніж хлопці.

Дівчата випереджають хлопців за розвитком моральних переконань та їх дієвістю ( $\chi^2 = 20,07$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 155$ ). Так, у 47% хлопців моральні якості ще не пережиті, вони не переживають морального конфлікту у проблемних ситуаціях (1 бал з можливих 3 за шкалою «Розвиток переконань»). Юнки отримали 2 бали за шкалою «Розвиток переконань» (49%) та 3 бала (21%).

За нашими даними, відсутні відмінності між юнаками та юнками у частоті вибору моральних рішень у проблемних ситуаціях. Так, не обирають моральне у жодній ситуації 51% юнаків та 49% юнок. Обирають моральне в одній ситуації 34% хлопців та 37% дівчат.

За шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» спостерігається цікава відмінність між хлопцями та дівчатами юнацького віку ( $\chi^2 = 12,39$ ;  $p = 0,015$ ;  $n = 157$ ). Так, більшість юнаків (73%) називають такі цінності, які неможливо класифікувати за цією шкалою. Юнки частіше (26%), ніж хлопці (9%), пояснюють цінності соціальної групи (розуміння, співчуття, товарицькість, відданість тощо). Це свідчить, що дівчата більше, ніж хлопці, включені у життя свого колективу. Цей факт можна пояснити тим, що дівчата більш орієнтовані на міжособистісні взаємини.

За шкалою «Власна система оцінки» встановлено, що юнакам, як правило, не властива здатність бачити моральну особливість у її цілісному зв'язку з іншими цінностями, вони рідко здійснюють моральну оцінку, здебільшого оцінюючи емоційні особливості та спосіб мислення, дають опис особливостей оточуючих (в тому числі моральних), але не виявляють при

цьому спроби їх зрозуміти (0 балів у 30% юнаків чи 1 бал у 38%, з можливих 4). Юнки частіше, ніж юнаки отримують 3 бали за шкалою «Власна система оцінки» (24%). Тобто, дівчата юнацького віку частіше за юнаків добре розуміють оточуючих та намагаються пояснити їх особливості. Вони передусім оцінюють поведінку оточуючих, а не їх емоційні чи когнітивні особливості. Юнки взаємопов'язують моральні цінності в єдину систему оцінки. Описані відмінності статистично достовірні ( $\chi^2 = 13,19$ ;  $p = 0,01$ ;  $n = 157$ ).

Учням юнацького віку властива здатність оперувати як абстрактними поняттями, так і здійснювати оцінку тих або інших конкретних рис. Ця особливість фіксується у 51% хлопців і 43% юнок ( $\chi^2 = 9,34$ ;  $p = 0,025$ ;  $n = 155$ ). Дівчатам більш властиве оперування конкретним типом понять (34%), тоді як лише 20% хлопців оперують такими поняттями. Тобто, дівчата легко наводять конкретні риси, їм важче абстрагувати, у них домінує емоційний компонент, що виражається у безпосередній емоційній реакції на добре і зле. Більшість же хлопців схильні до оперування абстрактним типом понять. У них швидше, ніж у юнок, відбувається засвоєння абстрактних цінностей. Це, на нашу думку, свідчить про те, що їх моральна свідомість раніше стає автономною. Водночас дівчата загалом випереджають хлопців у розвитку моральної свідомості.

Згідно даних, отриманих за шкалою «Домінування когнітивного або емоційного компонента», серед більшості (54%) юнаків частіше трапляється домінування когнітивного компонента. Тобто, їх пояснення більш розсудливі, опис почуттів фіксується дуже рідко. Це властиво і значному відсотку дівчат-юнок (44%). Серед них частіше зустрічається змішаний когнітивно-емоційний тип (40%). Відсоток хлопців, які належать до цього типу моральної свідомості, значно менший – 18%. Домінування емоційного компоненту виявлено у приблизно однакового відсотка юнаків та дівчат – відповідно 20% і 16%. Ця відмінність статистично значуща ( $\chi^2 = 14,07$ ;  $p = 0,003$ ;  $n = 157$ ). Очевидно, що дівчата більш емоційні, а юнаки – більш розсудливі та замкнуті.

Слід зазначити, що досить часто якість виконання завдань в окремих юнаків важко оцінити не тільки за шкалою «Домінування когнітивного або емоційного компонента», але й за іншими шкалами. 9% хлопців ми не змогли оцінити за домінуванням того чи іншого компонента. Пояснюємо це більшими крайнощами, що властиві групі хлопців. Тобто, якщо у юнок є менше яскраво виражені крайнощі у розвитку різних аспектів моральної свідомості, то у групі хлопців часто представлені всі. Це можна пояснити певними взаємодоповнюючими соціальними ролями, які властиві чоловікам та жінкам. Адже, коли для жінки є більш природнім забезпечення родинної стабільності, емоційної гармонії, створення затишку, то чоловіки зазвичай виявляють більшу спрямованість на здобування, створення нових просторів і умов, їм характерна войовничість, непокірність, непосидючість.

Дівчата юнацького віку частіше, ніж хлопці, пояснюють якості групи Чесність ( $\chi^2 = 13,51$ ;  $p=0,001$ ;  $n=157$ ) – відповідно 30% юнок і лише 9% юнаків. Хлопці частіше навіть не згадують такі якості як: чесність, щирість, правдивість. Це характерно для 62% юнаків і 38% юнок. Отже, для юнок властива актуальність цінностей групи Чесність. Цій групі дівчат властива моральна автономія.

Відмінності за шкалою «Пріоритет допомоги або доброти» не зафіксовані. Це означає, що приблизно однакова кількість юнаків та юнок називає і пояснює, що таке доброта та щедрість. Незначущі відмінності, які ми спостерігали (пояснюють названі якості 20% юнаків та 29% юнок), можуть бути випадковістю. Отже, хлопці та дівчата юнацького віку в однаковій мірі спрямовані на добро, схильні брати на себе відповідальність за інших, іноді поступатись своїми власними інтересами.

Підсумовуючи, можна ствердити, що дівчата юнацького віку випереджають юнаків: за рівнем усвідомлення моральних цінностей, розвитком переконань та їх дієвістю; за розвитком особистої позиції, ініціативністю.

Юнки частіше звертають увагу на поведінку інших, намагаються їх зрозуміти. Вони мають розвинені цінності чесності та щирості, які

дозволяють їм бути автономними і незалежними у своїх переконаннях від думки оточуючих. Вони частіше здійснюють саме моральну оцінку, а не оцінку почуттів чи думок оточуючих, намагаються створити власну систему моральної оцінки. З іншого боку, встановлено, що у дівчат частіше має місце конкретне мислення, значну силу має емоційна сфера. У них частіше сформовані моральні переконання, вони відповідальні за взаємодію у колективі однолітків (соціальні цінності). Тобто, юнки частіше, ніж юнаки, включені у життя колективу і тому більше намагаються бути у гармонії з колективом.

Для моральної свідомості юнаків характерне домінування когнітивного компонента, оперування абстрактним типом понять. У цьому віці вони частіше за дівчат заглиблені у свої роздуми. Юнаки виглядають менш прагматичними у порівнянні з юнками (їх рідко можна діагностувати за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей»). Поведінка юнаків регулюється не зовнішньо заданими правилами, а власною думкою, їхніми цінностями, вподобаннями. Наші результати показують, що хлопці значно відстають за загальним розвитком моральної свідомості, сформованістю переконань. Вони ще недостатньо вдумливі у стосунках з іншими людьми тощо. Можна думати, що ранній юнацький вік є вирішальним етапом для більшого розуміння юнаками абстрактних цінностей.

Загалом, юнаки та юнки спрямовані на добро, не терплять егоїзму. Вони часто виявляють високу відповідальність за інших і можуть поступатись своїми інтересами на їх користь.

Дослідженням встановлено очевидну відмінність у моральній свідомості хлопців та дівчат юнацького віку. Основною особливістю моральності, яка розвивається в юнацькому віці вважаємо автономію моральної свідомості. Водночас існує відмінність у тому як дівчата і хлопці приходять до цієї автономії. Так, для дівчат є більш важливими стосунки у колективі, вони більш емоційні та оперують у своїх моральних оцінках конкретними ознаками. Вони більш дисциплінарно відповідальні й схильні

до прямого виконання доручень. Зміст їх моральної свідомості зосереджений довкола міжособистісної взаємодії. Особливість автономії їх моральної свідомості полягає у розвитку уявлень про чесність. Ці переконання дозволяють бути незалежним від колективної думки і чинити виходячи із внутрішніх переконань. Вони також намагаються створювати власну систему цінностей, що робить їх менш залежними від очікувань оточуючих.

Хлопцям властива більш абстрактна система моральних уявлень. Очевидно, вони менше відчують конкурентну боротьбу і тому менш прагматичні у своїх життєвих планах. Пов'язуємо автономію моральної свідомості хлопців зі швидким розвитком пізнавальної сфери, здатністю протиставляти себе оточенню, виходячи із загальних моральних уявлень.

#### *Дослідження впливу культурного чинника*

#### *на моральну свідомість досліджених юнацького віку*

Оцінка загального рівня розвитку українських і польських юнаків показує, що краків'яни частіше мають високий та дуже високий рівень розвитку моральної свідомості, тоді як кияни – середній та слабкий рівень розвитку (див. Табл. 3.4.) Отже, фактор культури помітно впливає на моральну свідомість.

*Таблиця 3.4.*

#### **Порівняння рівня розвитку моральної свідомості серед українських і польських юнаків**

n=157

Рівень розвитку моральної свідомості	Українські юнаки (n=110)	Польські юнаки (n=47)
Нерозвинений	5 (4,6%)	1 (2,2%)
Слабкий	31 (28,4%)	6 (13%)
Середній	53 (47,7%)	12 (26,1%)
Високий	21 (19,3%)	22 (45,7%)
Дуже високий	0 (0%)	6 (13%)
$\chi^2 = 29,89; p < 0,001$		

Серед польських досліджуваних юнацького віку частіше фіксуються сформовані переконання, ніж серед українських ( $\chi^2 = 26,32; p < 0,001; n = 157$ ).

Так, 3 бали за шкалою «Розвиток переконань» має місце у 35% краків'ян і лише у 7% киян. 2 бали отримали 46% юнаків Кракова і 37% київських досліджуваних. Отже, моральні переконання більш розвинені та визначають моральну оцінку у польських юнаків.

За шкалою «Активна моральна позиція» відсутня статистично-значуща відмінність між киянами і краків'янами. Тобто, розвиток особистої позиції, продуктивності тощо відбувається незалежно від культурних чинників.

Відносно уявлень учнів юнацького віку про моральний вибір, київські юнаки частіше (45%), ніж краків'яни (21%), не здійснюють морального вибору у жодній із чотирьох запропонованих проблемних ситуацій. І, навпаки, польські юнаки частіше діють морально правильно у 3-4 проблемних ситуаціях (30%), ніж кияни (4%).

Кореляційне дослідження засвідчило, що моральний вибір залежить тільки від рівня усвідомлення і не корелює з розвитком цінностей про правду. Це характерно для обох експериментальних груп. При цьому, цю кореляцію зумовлює здатність переживати моральний конфлікт у проблемній ситуації та розрізняти альтернативні можливості до дії, тобто те, на що вказує дієвість моральних переконань. Міра, в якій та чи інша якість, пережита дослідженим, не впливає на моральний вибір.

Встановлено, що київські учні частіше називають (кияни 15%, краків'яни – 4%) і пояснюють (юнаки Києва – 24%, Кракова – 4%) такі цінності як: розуміння, співчуття, відданість, товарищескість. Тобто, українці більше включені у колектив однолітків, демонструють гнучкість по відношенню до соціальних норм. Тоді як більшість юнаків Кракова (77%) ми не змогли оцінити за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей». Вважаємо, що краків'янам менш властиві прагматичні уявлення про життя, зокрема такі, як досягнення високого соціального статусу та матеріального благополуччя. Для них менш важливим є підтримка гарних взаємин. Відмінність статистично достовірна ( $\chi^2 = 14,69$ ;  $p=0,005$ ;  $n=157$ ).

Серед київських та краківських досліджуваних відсутні відмінності за шкалою «Власна система оцінки». Це означає, що приблизно однаковий

відсоток юнаків, що належать до двох різних культур, здатні до суто моральної оцінки, мають сформовану систему морального оцінювання, добре розуміють особливості оточуючих та намагаються пояснити причини цих особливостей.

Статистичні відмінності за шкалами: «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані» та «Домінування емоційного чи когнітивного компонента» між експериментальними групами також відсутні. Тобто, учні Кракова так само успішно переходять до абстрактно-конкретних понятійних категорій, як і кияни. Абсолютно однаковому відсотку юнаків властиве домінування когнітивного та емоційного компонента.

Наші експериментальні дані показали, що краків'яни частіше пояснюють моральні цінності групи Чесність (34% юнаків Кракова), ніж кияни (15%). А кияни, як правило (56%), не називають таких якостей, як правдивість, чесність, щирість. Відмінність – статистично достовірна ( $\chi^2 = 10,42$ ;  $p = 0,005$ ;  $n = 157$ ). Це свідчить, що досліджувані Кракова мають більшу автономність моральної свідомості, більш делікатні до оточуючих та цінують чесність, вона є для них актуальною.

Для українських досліджуваних юнацького віку пріоритетними є якості групи Доброта (називають цінності цієї групи: 24% киян, 0% краків'ян. Пояснюють цю рису 33% досліджуваних Києва і лише 6% Кракова. 15% досліджуваних Кракова називають та 13% пояснюють такі цінності, як допомога, толерантність, дружба. Відсотки цих показників в українських досліджуваних становить 0 та 1. Польські досліджувані юнацького віку частіше називають та пояснюють (66%) такі цінності, що їх не можна класифікувати за шкалою «Пріоритет допомоги або доброти». З цього можна зробити висновок, що у юнаків Києва більше вираженою є потреба у розуміння, оскільки відсоток київських юнаків, для яких важливою є доброта, майже вдвічі більший за відсоток краківських юнаків. А полюси цінностей Допомога і Доброта асоціюємо саме з афіліативними потребами. Це свідчить про те, що особливість моральних цінностей юнаків Києва полягає у тому, що вони відчують високу відповідальність за інших. Вони навіть

здатні поступатись певними своїми принципами, тоді як для поляків є більш характерним розвиток вольових якостей.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що культурні відмінності спричиняють помітний вплив на особливості ціннісної сфери юнаків, розвиток переконань, моральну поведінку. За іншими шкалами відмінності не встановлені. Особливість ціннісної сфери українських досліджуваних юнацького віку у тому, що для них велике значення мають стосунки з оточуючими, вони орієнтовані на доброту, з якою пов'язуємо високу відповідальність за інших і схильність поступатись на їх користь власними інтересами. Є підстави думати, що вони більше налаштовані на досягнення високого соціального статусу та отримання матеріального благополуччя.

Особливість ціннісної сфери юнаків Кракова у тому, що вони менш включені у боротьбу за статус і матеріальне благополуччя (не можливо оцінити за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей»). Цінності взаємостосунків не є для них настільки пріоритетними. Є підстави робити висновки, що юнаки Кракова менш, ніж кияни потребують, щоб їх розуміли та приймали. Водночас у них значно більше розвинені вольові якості. Юнаки Кракова частіше мають більш високий рівень усвідомлення моральних цінностей та обирають морально правильні рішення у більшості запропонованих проблемних ситуацій. Вважаємо, що це вказує на те, що стосунки у шкільних колективах Кракова є кращим зразком моральних рішень.

### **3.5. Зміни у розвитку моральної свідомості від підліткового до юнацького віку**

Емпіричне дослідження розвитку моральної свідомості у підлітковому та ранньому юнацькому віці засвідчило наявність певних вікових відмінностей. Зокрема, моральна свідомість юнаків розвинена краще за моральну свідомість підлітків ( див. Табл. 3.5).



Таблиця 3.5.

**Рівні розвитку моральної свідомості досліджуваних підліткового та раннього юнацького віку**

n=334

Рівень розвитку моральної свідомості	Підлітковий вік (n=177)	Юнацький вік (n=157)
Нерозвинений	18 (10,2%)	6 (3,9%)
Слабкий	44 (25%)	37 (23,9%)
Середній	76 (42,6%)	65 (41,3%)
Високий	31 (17,6%)	43 (27,1%)
Дуже високий	8 (4,5%)	6 (3,9%)
$\chi^2 = 8,119; p=0,087$		

Результати дослідження засвідчили, що з переходом до юнацького віку відбуваються якісні зміни у моральній свідомості, зокрема, вона перестає регулюватись зовнішньо заданими правилами, стає автономною, регулюється переконаннями. Проте дослідження за загальною моделлю виявляє, що моральна свідомість із цим переходом не стає більш дієвою. Лише у відносно невеликого відсотка юнаків (31% у порівнянні з 22,1% підлітків) зростає добросовісність, совіслівість, усвідомлюване дотримання соціальних норм. Саме ці характеристики фактора «Низька або висока нормативність поведінки» корелюють із високим та дуже високим рівнем моральної свідомості.

Для кращого розуміння та найбільш повного розкриття розглянемо зміни моральної свідомості за окремими шкалами. Згідно з отриманими результатами, у юнацькому віці відбуваються кардинальні зміни у розвитку особистості. Юнацький вік характеризується меншою егоїстичністю, ніж підлітковий, оскільки юнаки більше цікавляться поведінкою оточуючих та здатні її узагальнювати, тобто виділити у діях інших людей найбільш суттєве, моральне. Окремі юнаки здатні до оцінки негативного як злого, що відображає їх особисту позицію. Середні значення за шкалою «Активна моральна позиція» отримали 28% підлітків і 35% юнаків; а високі - 6% підлітків та 15% юнаків. Описані відмінності статистично достовірні ( $\chi^2=12,55, p=0,006; n=334$ ).

Порівняння отриманих результатів за шкалою «Розвиток переконань» засвідчили відсутність статистично значущої відмінності між підлітками та юнаками. Серед підлітків більший (42%), ніж серед юнаків (35%) відсоток тих, чиї моральні якості ще не пережиті, недостатньо осмислені. Відповідно, у половини учнів юнацького віку якості, які вони пояснюють у завданні «Що добре і погано?», відповідають моральним переконанням. Але ця відмінність статистично недостовірна ( $\chi^2=4,43$ ,  $p=0,177$   $n=331$ ).

За шкалою дослідження морального вибору з'ясовано, що юнаки рідше обирають морально правильне рішення, ніж підлітки ( $\chi^2=13,21$ ,  $p=0,004$ ;  $n=334$ ). Так, не здійснюють у жодній проблемній ситуації моральний вибір 26% підлітків і 38% юнаків. Обирають лише в одній проблемній ситуації 31% досліджуваних – підлітків та 36% – юнаків. Обирають моральне в 3-4 проблемних ситуаціях 25% підлітків та 12% юнаків.

З метою визначення шкал, які впливають на моральний вибір досліджуваних, був проведений кореляційний аналіз. Встановлено, що на моральний вибір впливають шкали: «Розвиток переконань» ( $R=0,378$ ;  $p<0,001$ ;  $n=334$ ), «Розвиток системи моральних уявлень щодо правди» ( $R=0,105$ ;  $p=0,056$ ;  $n=334$ ), «Пріоритет допомоги або доброти» ( $R=-0,221$ ;  $p<0,001$ ;  $n=334$ ); вік ( $R=-0,194$ ;  $p<0,001$ ;  $n=334$ ); виховання досліджуваних Києва або Кракова ( $R=0,335$ ;  $p<0,001$ ;  $n=334$ ).

Тобто, моральний вибір залежав від дієвості та розвитку моральних переконань, розвитку моральних уявлень про чесність; пріоритету допомоги, з яким пов'язаний розвиток вольових якостей особистості, культурної приналежності.

З метою встановлення, як взаємодіють між собою ці шкали і яким чином вони визначають моральний вибір, проведено багатофакторний дисперсний аналіз. Встановлено, що моральний вибір залежить від рівня розвитку моральних переконань ( $F=7,4$ ;  $p<0,001$ ) та віку ( $F=11,68$ ;  $p=0,001$ ), а також має місце взаємодія декількох шкал: рівня морального усвідомлення і культури, в якій досліджуваний виховується ( $F=4,34$ ;  $p=0,005$ ); актуальність цінностей групи Чесність і вік ( $F=2,99$ ;  $p=0,052$ ).

Отже, на основі цих шкал можна зробити прогноз моральних вчинків учнів. Можемо з впевненістю сказати, що, наприклад, підліток з актуальними цінностями групи Чесність зробить моральний вибір. Проте не можемо пояснити, чому моральний вибір у проблемних ситуаціях здійснюють підлітки, які навіть не називають цінності цієї групи. Водночас варто зазначити, що цими шкалами, їх взаємодією ми можемо пояснити лише 12% серед всіх моральних виборів, які зробили досліджувані.

За шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» відмінності між підлітками та юнаками відсутні. Серед юнаків збільшується кількість таких, що їх не вдалося дослідити за цією шкалою. Цю відмінність можна зрозуміти як зміну ціннісних орієнтацій юнаків: їх менше цікавить соціальний статус та матеріальне благополуччя. Підліткам, у свою чергу, більш властиві соціальні цінності такі, як розуміння, співчуття, відданість, товариськість. Це можна пояснити тим, що підлітки більше заглиблені у колективні процеси, зацікавлені своїм соціальним статусом, тому мають систему цінностей, у якій цінуються гарні стосунки у колективі. Хоча підлітки добре взаємодіють з однолітками, але їх поведінка не регулюється моральною сферою і вони демонструють гнучкість щодо соціальних норм. Однак, оскільки ці відмінності не є значущими, то можна сказати, що юнаки дуже схожі з підлітками. Серед обох вікових груп є приблизно 20% таких, які тісно включені у колективні процеси і поступаються певними моральними принципами заради гарних стосунків.

За даними, отриманими за шкалою «Власна система оцінки», можна стверджувати, що юнаки частіше (17%), ніж підлітки (7%), здійснюють моральну оцінку, мають взаємопов'язану систему моральних норм, добре усвідомлюють особливості (у тому числі моральні) оточуючих, намагаються зрозуміти причини цих особливостей (3 бали за шкалою). Моральна оцінка у підлітків фіксується рідко. Вони, як правило, ще не здатні утворювати єдину систему моральних якостей, описують чи називають особливості своїх знайомих, але не намагаються пояснити причину походження та суть тих чи інших рис, недостатньо вдумливі (1 бал за шкалою у 41% підлітків та 31%

у юнаків). Відмінність є статистично достовірною ( $\chi^2=13,37$ ,  $p=0,010$ ;  $n=334$ ). Отже, юнаки виглядають як такі, що мають здатність до моральної оцінки, краще розуміють моральні якості, більш вдумливі, тактовні та делікатні щодо до інших людей, мають власну систему цінностей.

Серед юнацького віку збільшується кількість тих, які оперують абстрактним типом понять ( $\chi^2=8,66$ ,  $p=0,034$ ;  $n=334$ ). Так, серед підлітків 41% досліджуваних, які оперують конкретними понятійними категоріями, а у юнаків цей відсоток зменшується до 27. Оперуючих абстрактними понятійними категоріями: підлітків 14%, юнаків – 23%. Мислення, якому притаманне оперування як абстрактними, так і конкретними понятійними категоріями, зустрічається у приблизно однаковому відсотку юнаків (46%) та підлітків (43%). Юнаки, яким притаманне оперування абстрактними понятійними категоріями більш схильні до протиставлення себе іншим, вони випробовують себе, протиставляючи свою поведінку існуючим правилам, у такий спосіб вони прагнуть самоствердитися. Можемо пов'язати це з рідкісним моральним вибором. Відповідно, підлітки не здатні до широких узагальнень, частіше оперують конкретними понятійними категоріями, легко наводять конкретні особисті якості, відчувають безпосередні емоції, мають високу дисциплінарну відповідальність. З цього робимо висновок, що моральна свідомість підлітків схожа на преконвенційну стадію розвитку моральної свідомості за Л. Кольбергом. А моральну свідомість юнаків можна назвати автономною, оскільки вона регулюється певними абстрактними принципами.

Згідно шкали «Домінування когнітивного або емоційного компонента моральної свідомості» у юнаків частіше (48%) домінує когнітивний компонент моральної свідомості у порівнянні з підлітками (37%). Водночас серед підлітків частіше зустрічається домінування емоційного компонента моральної свідомості (відповідно 33% і 18%). Відмінність статистично достовірна ( $\chi^2=12,5$ ,  $p=0,006$ ;  $n=334$ ).

Домінування когнітивного компонента у юнаків пов'язуємо з соціальною автономністю, замкненістю, заглибленням у власні роздуми.

Вони менше, ніж підлітки залежні від почуттів. Для досліджуваних підліткового віку характерним є домінування емоційного компонента моральної свідомості, безпосередні емоційні реакції, цікавість до почуттів оточуючих. Їх можна охарактеризувати як добродушних, терпимих, виконавчих, відкритих, безпосередніх.

Юнаки частіше (20%) дають пояснення цінностям групи Чесність у порівнянні з підлітками (7%). Підлітки частіше (40%) лише називають чесність, правдивість, щирість не даючи їм пояснення. Серед юнаків дані цінності називає лише 31%. Відмінність – достовірна ( $\chi^2=12,66$ ,  $p=0,002$ ;  $n=334$ ).

Отже, у ранньому юнацькому віці більш сформовані цінності чесності, ніж у підлітковому. Наявність цих цінностей, також вказує на певну автономію, віддаленість від оточення, на більший розвиток всієї системи моральних цінностей юнаків загалом, а не тільки групи Чесність.

Згідно шкали «Пріоритет допомоги або доброти», у юнаків збільшується кількість орієнтованих на добро, зменшується орієнтація на допомогу, збільшується відсоток тих, яких не вдалося дослідити за цією шкалою ( $\chi^2=12,61$ ,  $p=0,013$ ;  $n=334$ ).

Розглянемо згаданий факт у відсоткових співвідношеннях. Пояснюють цінності: допомога, толерантність, дружба 11% підлітків та 5% юнаків; називають: 12% підлітків та 5% юнаків. Пояснюють цінності: щедрість та доброта – 18% підлітків та 25% юнаків; називають – 17% підлітків та юнаків. Як уже зазначалось, нами з'ясовано, що цінності цієї шкали переважно залежать від культурних особливостей, однак про це буде сказано пізніше.

Стосовно змін у сфері моральної свідомості між підлітковим та юнацьким віком закономірним є збільшення відсотка досліджуваних, яких не вдалося дослідити за шкалою «Пріоритет допомоги або доброти». З обома полюсами цієї шкали асоціюємо потреби афіліації (отримання розуміння, прийняття, визнання, емоційна залежність). Отже, юнаки стають більш самостійними і потребують меншої емоційної підтримки.

Стосовно основних змін, що впливають на розвиток моральної свідомості з переходом від підліткового до юнацького віку, можна стверджувати наступне. По-перше, це формування особистої позиції. По-друге, юнаки переходять від егоїзму до зацікавлення поведінкою оточуючих, здатні виділяти у ній найбільш суттєве. У юнацькому віці відбувається розвиток пізнавальної сфери, домінуючим стає когнітивний компонент моральної свідомості, що супроводжується заглибленням юнаків у власні роздуми. Пов'язуємо автономію моральної свідомості саме з розвитком когнітивного компонента. У юнаків також частіше домінує абстрактне мислення, що вказує на їхню тенденцію до узагальнень, до проведення моральних паралелей, вільне оперування абстрактними поняттями. З абстрактним мисленням (без віднесення до конкретних життєвих ситуацій) пов'язуємо схильність до релятивізму, що спонукає їх до ігнорування загальноприйнятих правил та протиставлення себе їм. Переважання пізнавальної сфери, здатність до моральної оцінки, створення власної системи цінностей, виявлення особистої позиції (шкала „Активна моральна позиція”) пов'язуємо із тим, що моральна свідомість стає автономною, регулюється внутрішніми переконаннями, а не зовнішньо заданими правилами. Система моральних цінностей юнаків є більш розвиненою, ніж у підлітків. Для них більш актуальними стають цінності групи Чесність.

У юнацькому віці помітно зменшується відсоток тих, для яких насущними є цінності: розуміння, співчуття, відданість, товариськість, довіра тощо. Вважаємо, що це свідчить про те, що вони стають більш самостійними від думки про них однолітків. Зростання кількості досліджуваних юнацького віку, яких не вдалося дослідити за цією шкалою, свідчить про те, що змінюються їх ціннісні орієнтації. Вони перестають будь-що прагнути отримати високий соціальний статус та матеріальне благополуччя (такі дані встановлено при валідації шкали «Соціальна або особиста система моральних цінностей»).

Юнаки краще за підлітків усвідомлюють моральні цінності, вони пережиті ними та стали переконаннями. Проте ці зміни не є статистично

достовірними. Юнаки не обирають морально-правильних рішень. Це, на нашу думку, відбувається через розбіжність між усвідомленням моральних цінностей та їх дієвістю (тобто тому, чи сприяють вони оцінюванню проблемних ситуацій у моральному аспекті).

З переходом до юнацького віку відзначаємо якісний розвиток когнітивного, емоційного та вольового компонентів моральної свідомості.

Розвиток когнітивного компонента полягає в тому, що моральні норми стають зрозумілими та відчутими на власному досвіді, формуються моральні переконання. Юнаки намагаються створити власну моральну систему та здійснювати на її основі оцінку себе та інших.

Відбуваються якісні трансформації емоційного компонента. Підлітків можна охарактеризувати як емоційно залежних від оцінок та ставлення оточуючих, їх почуття ще не є дозрілими, що виявляється у безпосередніх емоційних реакціях на дії оточуючих. Натомість, у юнаків спостерігаємо розвиток емоційного компонента. Так, їм властиве вдумливе розуміюче ставлення, співпереживання чи співчуття оточуючим (вищі почуття).

Перехід до юнацького віку характеризується розвитком вольового компонента, який полягає у тому, що юнаки перестають слідувати зовнішньо заданими правилами, а починають керуватися внутрішніми переконаннями, які ще часто не є морально правильними.

Загалом у підлітків переважає емоційний компонент моральної свідомості, а у юнаків – когнітивний.

*Зміни у розвитку моральної свідомості від підліткового до юнацького віку  
залежно від статевої приналежності*

Порівняння хлопців-підлітків та юнаків за загальним рівнем розвитку моральної свідомості не виявило суттєвих змін. Відмітимо, що приблизно 35% підлітків та юнаків перебувають на слабкому рівні розвитку моральної свідомості. Такі самі відсотки спостерігаються і на середньому рівні моральної свідомості. Тобто, 70% хлопців незалежно від віку (підліток чи юнак) мають слабкий чи середній рівень розвитку моральної свідомості.

Розглянемо більш детально зміни моральної свідомості у хлопців за окремими шкалами.

Згідно шкали «Активна моральна позиція», у хлопців розвивається власна особиста позиція, вони перестають бути егоїстичними, збільшується їх ініціативність ( $\chi^2=8,73$ ;  $p=0,033$ ;  $n=158$ ). Наприклад, у підлітковому віці слабкий розвиток активної моральної позиції властивий 72% учнів, у юнаків цей відсоток зменшується до 59%. Середній рівень властивий 15% підлітків та 24% юнаків. Високий розвиток – у 2% хлопців підліткового та в 11% юнацького віку.

Помітно не змінюється рівень розвитку переконань у хлопців із переходом від підліткового до юнацького віку. Так, середній рівень за шкалою «Розвиток переконань» отримали 20% підлітків та 27% юнаків. Це ж саме спостерігається і на інших рівнях розвитку моральних переконань ( $\chi^2=1,49$ ,  $p=0,685$ ;  $n=156$ ). Тобто, хлопці-юнаки ще не пережили низки моральних цінностей, не відчули їх. Причинами цього може бути те, що хлопці ще не перейшли на новий психо-фізіологічний та соціальний рівень розвитку. Хлопці у ранньому юнацькому віці ще дещо зосереджені на собі, інтровертовані. Вони не вступають у соціальні відносини, які передбачають прийняття на себе відповідальності, що не дозволяє їм пережити моральні цінності на власному досвіді.

У юнаків погіршується здатність до морального вибору ( $\chi^2=10,34$ ;  $p=0,016$ ;  $n=158$ ). Так, 42% з них не здійснюють морального вибору у жодній з чотирьох проблемних ситуацій, тоді як підлітків – лише 26%. 25% підлітків обирають моральне у 3-4 проблемних ситуаціях, значно випереджаючи юнаків (13%). За допомогою кореляційного аналізу був досліджений вплив кожної шкали на моральний вибір у хлопців. Виявлено, що на моральний вибір впливають шкали: «Розвиток переконань» ( $R=0,443$ ;  $p<0,001$ ;  $n=156$ ), «Активна моральна позиція» ( $R=0,164$ ;  $p=0,039$ ;  $n=158$ ), «Власна система оцінки» ( $R=0,230$ ;  $p=0,004$ ;  $n=158$ ), «Розвиток системи моральних уявлень щодо правди» ( $R=0,210$ ;  $p=0,008$ ;  $n=158$ ), «Пріоритет допомоги або доброти» ( $R=-0,161$ ;  $p=0,043$ ;  $n=158$ ); вік ( $R=-0,245$ ;  $p=0,002$ ;  $n=158$ ); крос-культурні



відмінності ( $R=0,295$ ;  $p<0,001$ ;  $n=158$ ). Тобто, хлопці частіше обирають моральне у залежності від: сформованості моральних переконань та їх дієвості, становлення особистої позиції, здатності до моральної оцінки, існуючої власної системи цінностей та уважності до оточуючих, сформованості цінностей групи Чесність, розвитку вольових особливостей.

З метою оцінки можливостей прогнозування морального вибору та для дослідження впливу шкал на моральний вибір проведено багатофакторний дисперсний аналіз. Встановлено, що на моральний вибір хлопців впливають два фактори: вік ( $F=6,55$ ;  $p=0,013$ ) та культурні особливості ( $F=4,2$ ;  $p=0,045$ ), а також взаємодія декількох шкал: «Розвиток переконань» та «Власна система оцінки» ( $F=2,15$ ;  $p=0,080$ ); «Розвиток переконань» та вік ( $F=3,04$ ;  $p=0,055$ ); «Розвиток переконань» та культурні особливості досліджуваних ( $F=3,18$ ;  $p=0,079$ ); «Розвиток уявлень про чесність» та вік ( $F=5,45$ ;  $p=0,023$ ); «Розвиток уявлень про чесність» та культурні особливості досліджуваних ( $F=3,79$ ;  $p=0,056$ ); «Власна система оцінки», «Розвиток уявлень про чесність» та вік ( $F=3,94$ ;  $p=0,051$ ).

Серед юнаків зменшується відсоток учнів із соціальною системою цінностей ( $\chi^2=12,72$ ;  $p=0,013$ ;  $n=158$ ). Це може означати, що вони перестають бути орієнтованими на взаємини з однолітками, стають більш незалежними. Вони відчують на собі менший вплив групи. Великий відсоток хлопців юнацького віку (73%) у порівнянні з підлітковим (54%) нам не вдалося класифікувати за цією шкалою. Це може означати, що хлопці-юнаки стають менш прагматичними (прагнення високого соціального статусу та матеріального благополуччя не є домінуючими життєвими пріоритетами). Але не збільшується відсоток юнаків, які називають і пояснюють такі цінності, як справедливість, ввічливість, працьовитість. На нашу думку, вони перестали бути актуальними для сьогочасного суспільства. Однак, незважаючи на це, є група хлопців юнацького віку, які спрямовані на справедливість (7%).

За шкалою «Власна система оцінки» не зафіксовано відмінностей між хлопцями підліткового та юнацького віку. Це означає, що юнаки все ще не

здатні до суто моральної оцінки, не намагаються створити єдину моральну систему оцінки, недостатньо вдумливі по відношенню до особливостей інших людей. Отже, становлення системи моральних уявлень у хлопців відбувається досить повільно. Не можна сказати, що їх розвиток очевидний у ранній юності.

Якщо хлопцям підліткового віку властиве мислення конкретними понятійними категоріями (40%), то у юнаків відбувається перехід до оперування абстрактними типом понять ( $\chi^2=8,14$ ;  $p=0,043$ ;  $n=158$ ). Так, для 51% юнаків властивий тип морального мислення, якому характерно як оперування абстрактними моральними поняттями, так і здатність здійснювати оцінку за конкретними рисами, що значно більше, ніж серед підлітків (41%). Оперування абстрактним типом понять властиве 14% підлітків та 23% юнаків. Звертаємо увагу на збільшення кількості юнаків, які засвоїли абстрактні поняття і можуть здійснювати конкретну моральну оцінку, оскільки пов'язуємо з цим типом моральної свідомості незалежність від зовнішньо заданих вимог. Зростання відсотка юнаків з абстрактним типом понятійних категорій, свідчить про намагання засвоїти складні моральні уявлення, але ще не достатньо повне їх розуміння. Це свідчить також про тенденцію до самоствердження та схильність протистояти встановленим правилам.

У юнаків домінуючим є когнітивний компонент моральної свідомості ( $\chi^2=11,55$ ;  $p=0,009$ ;  $n=158$ ). Це пов'язано з соціальною замкненістю, заглибленням у власні роздуми, намаганням глибше усвідомити загальноприйняті правила. Так, у 54% досліджуваних-юнаків домінує когнітивний компонент моральної свідомості, тоді як у підлітків, такі значення фіксується лише у 28%.

Між підлітками та юнаками відсутні відмінності за частотою, з якою називаються та пояснюються цінності групи Чесність. Так, 30% підлітків та юнаків називають ці цінності. Лише 6% хлопців підліткового віку та 9% юнацького дають їм пояснення. Це означає, що для хлопців, як правило, цінності групи Чесність не є актуальними.

За шкалою цінностей «Пріоритет допомоги або доброти» ми не знайшли статистично значущих відмінностей між хлопцями підліткового та юнацького віку ( $\chi^2=7,59$ ;  $p=0,108$ ;  $n=158$ ). Однаковий відсоток хлопців (55%) серед підлітків та юнаків не змогли оцінити за цією шкалою, що свідчить про те, що хлопці юнацького віку залишаються емоційно залежними, потребують розуміння та підтримки.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що в основі розвитку моральної свідомості у хлопців лежить стрімкий розвиток когнітивного компонента. Юнаки намагаються зрозуміти абстрактні поняття, здійснюють широкі узагальнення, намагаються застосовувати їх у повсякденному житті. Це відображається на тому, що вони стають більш замкнутими. Але часто ці уявлення стосуються інтерпретації емоцій та думок і не є суто моральною оцінкою. У хлопців юнацького віку також ще не намітилася тенденція об'єднувати цінності та якості, що вони їх цінують, у єдину систему оцінки. Вони ще досить зосереджені на собі, егоїстичні, мало намагаються зрозуміти причини індивідуальних особливостей інших.

Юнаки переходять від конкретної, дисциплінарної відповідальності до регуляції поведінки внутрішніми переконаннями, їх моральна свідомість набуває рис автономії. У юнаків з'являється тенденція заперечувати встановлені правила. У цьому вбачаємо прагнення до самоствердження та самовираження. Багато юнаків зазвичай не обирають морально-правильні рішення у проблемних ситуаціях через незрілість їх моральних переконань, недостатнє розуміння інших людей, а також через малу актуальність для них понять групи Чесність (чесність актуальна лише для 39% хлопців). На нашу думку, відсутність тенденції до розвитку таких цінностей, як чесність, правдивість, щирість – одна з найбільших проблем виховання.

Порівняння загального рівня розвитку моральної свідомості у *дівчат* підліткового та юнацького віку показало, що в юнацькому віці збільшується кількість дівчат із високим рівнем розвитку моральної свідомості.

Таблиця 3.6

**Розвиток моральної свідомості дівчат підліткового та раннього юнацького віку**

n=176

Рівень розвитку моральної свідомості	Підлітки дівчата (n=90)	Юнки (n=86)
Нерозвинений	6 (6,7%)	1 (1,2%)
Слабкий	16 (17,8%)	10 (11,8%)
Середній	43 (47,8%)	41 (47,1%)
Високий	19 (21,1%)	30 (35,3%)
Дуже високий	6 (6,7%)	4 (4,7%)
$\chi^2 = 7,798; p=0,099$		

Згідно шкали «Розвиток активної моральної позиції» дівчата підліткового та юнацького віку статистично мало відрізняються між собою. Так, 47% дівчат підліткового віку і 37% юнацького мають ще несформовану особисту позицію, вони егоїстичні, мало звертають увагу на інших. 41% дівчат-підлітків та 44% юнок мають середній рівень «Активної моральної позиції» та 10% і 19%, відповідно – високий ( $\chi^2=5,24; p=0,155; n=176$ ). Результати дослідження свідчать, що більшість дівчат уже на момент підліткового віку мають сформовану особисту позицію, ініціативні, мають розвинену волю, цікавляться іншими людьми. При цьому вони значно випереджають хлопців за цією шкалою як у підлітковому, так і в юнацькому віці.

Стосовно розвитку моральних переконань у дівчат, то загальна ситуація виглядає схожою на попередню. У підлітковому віці переконання більшості дівчат вже розвинені, статистично значимої відмінності не помічено ( $\chi^2=3,67; p=0,299; n=175$ ). 30% дівчат підліткового віку та 25% юнацького віку погано усвідомлюють цінності, які вони пояснюють. 40% дівчат-підлітків та 49% юнок мають середній бал, високий у 19% та 21% дівчат відповідно. Маємо констатувати, що у підлітковому віці у більшості дівчат вже розвинені моральні переконання, і вони достатньо дієві.

Що стосується морального вибору, то юнки рідше чинять морально правильно у проблемних ситуаціях, повторюючи цим загальну тенденцію,

властиву всій групі юнацького віку. Але ця відмінність не є статистично достовірною ( $\chi^2=6,16$ ;  $p=0,104$ ;  $n=176$ ). Так, обирають моральне в 3-4 проблемних ситуаціях 24% дівчат підліткового та 11% юнацького віку. Обирають моральне рішення у двох ситуаціях із чотирьох запропонованих 14% підлітків та 19% юнок; в 1 ситуації по 35% незалежно від віку; у жодній ситуації 27% – дівчат підліткового та 34% юнацького віку.

За допомогою кореляційного аналізу досліджено шкали, які впливають на моральний вибір дівчат. Дівчата частіше обирають морально правильні рішення залежно від розвитку моральних переконань та їх здатності визначати моральну оцінку у проблемних ситуаціях ( $R=0,371$ ;  $p<0,001$ ;  $n=175$ ), розвитку моральних цінностей: справедливості, працьовитості, ввічливості ( $R=0,146$ ;  $p=0,053$ ;  $n=176$ ), низьких оцінок за шкалою «Власна система оцінки» ( $R=-0,143$ ;  $p=0,059$ ;  $n=176$ ), розвитку цінностей групи Допомога та відсутності цінностей групи Доброта ( $R=-0,271$ ;  $p<0,001$ ;  $n=176$ ), підліткового віку ( $R=-0,145$ ;  $p=0,054$ ;  $n=176$ ), виховання у польському культурному середовищі ( $R=0,376$ ;  $p<0,001$ ;  $n=176$ ).

Найбільш цікавою закономірністю є те, що морально-правильні рішення часто обирають дівчата, в яких не сформована власна система моральної оцінки. Це, як правило, дівчата підліткового віку. Кореляція морального вибору з підлітковим віком може розумітись з огляду на те, що у юнацькому віці у дівчат розвиваються такі особливості, які можуть гальмувати моральний вибір. Можемо припустити, що розвинена система оцінки інших людей з емоційних позицій гальмує моральний вибір у дівчат. Хоча з цим твердженням важко погодитись, проте до цього висновку приходимо на основі зафіксованої кореляційної тенденції. Встановлено, що на моральний вибір негативно впливає виражена актуальність цінностей групи Доброта та сформована на цьому система цінностей. Дослідження конкретних анкет також підтверджує ці висновки.

Розглянемо конкретні приклади відповідей дівчат. Дівчина 11 класу отримала 4 бали за шкалою «Власна система оцінки». Згідно нашої інтерпретації це означає, що вона має сформовану моральну систему, оцінює

оточуючих за їх учинки, вони їй небайдужі. Однак, моральне вирішення проблемної ситуації вона не обрала в жодному випадку. Наводимо відповіді з її анкети.

*Завдання «Що добре і погане?»*

Позитивні якості: людяність, гуманність, доброта, розуміння.

Негативні якості: ворожнеча, злість, ненависть, егоїзм.

Людяність – ставлення один до одного.

Гуманність – це вчинок, який ти схвалюєш та схвалюють інші.

Доброта – розуміння людини людиною, допомога в скрутній ситуації.

Наприклад: допомога людям на автомобільному переході, або дітям із дитячого будинку – це і гуманність, і доброта.

Розуміння – це коли одна людина «розкриває душу» іншому, а він в свою чергу дає пораду. Наприклад, психолог і клієнт.

Ворожнеча – віддаленість від людей, небажання з ними спілкуватись.

Егоїзм – егоїстичне ставлення як до себе, так і до оточуючих.

Ненависть – коли люди не можуть знаходитись в одній кімнаті через неприязнь один до одного.

Злість – роздратованість з приводу якоїсь ситуації або особи.

*Завдання «Що ми цінуємо в людях?»*

Позитивні риси: добрий, розуміючий, співчуваючий, людяний, люблячий.

Я вважаю, що ця людина – моя мати, оскільки вона найкращий друг. Хоча, я не завжди можу їй розповісти те, що розповідаю своїм подругам.

Я не можу назвати людину з негативними якостями у моєму оточенні, бо всі ставляться до мене нормально. «Як ти до людей, так і люди до тебе».

*Завдання «Як вчиниш?»*

1. Тобі одному (одній) відомо, що однокласник знайшов загублений вчителем аркуш паперу з розв'язанням контрольної роботи. Як вчиниш? – Я б попросила його поділитись відповіддю, та нізащо б його не видала.

2. Ти не можеш розв'язати контрольну роботу. Твій товариш пропонує списати у нього. Як вчиниш? – Погоджусь, але все списувати не буду, погляну на рішення.

3. Захворіла вчителька. Вчитель паралельного класу дав вам завдання. Однак твої однокласники почали робити хто що хоче. Що будеш робити ти? – Точно – не вирішувати завдання, звичайно, грати разом з ними.

4. Ти отримав(ла) двійку і знаєш, що якщо твої батьки довідаються про це, то вони тебе покарають. Чи повідомиш ти батьків про отриману оцінку? – Ні; ніколи; вирву листок із свого щоденника. А, взагалі, можна сказати, що вони зрозуміють та скажуть, що я навчаюсь для самої себе.

З наведеного прикладу бачимо, що у дівчини сформована власна система цінностей, але це більше емоційні цінності (хоча оцінює вона їх за поведінковими виявами). Адже вона цінує емоційну підтримку, доброту. Як можна побачити, вона жодного разу не згадала такі поняття як справедливість, ввічливість, працьовитість, що віднесені нами до групи особистих цінностей. Тому робимо висновок, що виражена актуальність цінностей групи Доброта, які поєднуються в єдину систему оцінки – заважають морально правильному вибору у дівчат.

Інший приклад – анкета дівчини 8-го класу, яка отримала 0 балів за шкалою «Власна система оцінки». Тобто, у неї відсутня тенденція співвідносити моральні поняття між собою і об'єднувати їх у єдину систему оцінки. Ця учениця обрала моральне вирішення проблеми у чотирьох проблемних ситуаціях.

Її анкета.

*Завдання «Що добре і погане?»*

Добре: доброта, чесність.

Погано: зрада, брехня.

Доброта – при наявності цієї якості людина добре ставиться до інших людей.

Чесність – якість людини, при наявності якої, вона завжди говорить правду.

*Завдання «Що ми цінуємо в людях?»*

«Мій друг дуже добра людина, він завжди допоможе в будь-якій ситуації. Він добрий, дружелюбний».

«Серед моїх друзів є також зрадники, які не раз мене зраджували, але я їм завжди вибачала».

### *Завдання «Як вчиниш?»*

1. «Я не зрадник, тому вчителю я б не розповіла. Але б почала просити свого товариша, щоб він повернув листок вчителю».
2. «Я не спишу, але попрошу, щоб він мені допоміг, щоб я зрозуміла».
3. «Спробую їх зупинити. Якщо не вийде, я буду робити завдання».
4. «Так, я скажу батькам. Буде краще, якщо вони дізнаються про це від мене, а не із журналу. А потім, просто спробую «закрити» цю двійку, щоб знали батьки».

Отже, у нас є всі підстави для того, щоб асоціювати проблему вибору у дівчат зі сферою їх стосунків, коли вони зведені в систему оцінки та підміняють систему моральної оцінки. Важливо підкреслити, що на моральний вибір дівчат позитивно впливає актуальність цінності «чесність», а негативно впливає актуальність цінності «доброта», якій не вистачає критичності та об'єктивності.

Для того, щоб оцінити можливість передбачення морального вибору у дівчат, був здійснений багатофакторний дисперсійний аналіз. З'ясовано, що на моральний вибір впливають шкали: «Розвиток переконань» ( $F=4,7$ ;  $p=0,005$ ); «Власна система оцінки» ( $F=2,13$ ;  $p=0,086$ ); вік ( $F=5,80$ ;  $p=0,018$ ). А також взаємодія шкал та факторів: «Розвиток переконань» та культурне середовище досліджуваних ( $F=2,51$ ;  $p=0,065$ ); вік та культурне середовище ( $F=5,47$ ;  $p=0,022$ ); „Рівень усвідомлення”, «Власна система оцінки», культурне середовище ( $F=3,51$ ;  $p=0,035$ ); «Соціальна або особиста система моральних цінностей», «Власна система оцінки» та вік ( $F=3,04$ ;  $p=0,054$ ); «Власна система оцінки», вік та культурне середовище ( $F=3,38$ ;  $p=0,039$ ). За допомогою всіх описаних шкал, взятих разом, можна зробити прогноз, що 23% випадків дівчиною буде обрано морально правильне рішення.

Для дівчат в юнацькому віці, як і в підлітковому, залишаються важливими стосунки у колективі однолітків. Про це свідчить те, що кількість дівчат, які називають та пояснюють такі цінності, як розуміння, співчуття, відданість, товарицькість – приблизно однакові незалежно від віку (пояснюють соціальні цінності у підлітковому – 27%, в юнацькому – 26%



дівчат; називають - 10% та 12% відповідно). Це також може означати, що вони чутливі до суспільної думки та можуть поступатись своїми принципами заради збереження гарних відносин. У юнацькому віці у дівчат відбувається становлення власної системи моральних цінностей, вони оцінюють причини поведінки оточуючих, їх учинків, виражають неприйняття і засудження злого.

Розглянемо відсоткове співвідношення кожного віку за шкалою «Власна система оцінки». Відсутня тенденція до об'єднання моральних норм у єдину систему у 41% дівчат підліткового та 26% юнацького віку. Має місце тенденція до створення власної системи цінностей у 28% дівчат-підлітків та юнок, але у багатьох поясненнях відображені особливості, які стосуються способу мислення чи емоційності. Продемонстрували здатність до моральної оцінки, взаємопов'язану систему морального оцінювання, увагу до оточуючих людей 9% дівчат підліткового та 24% юнацького віку. Відмінність є достовірною ( $\chi^2=10,27$ ;  $p=0,036$ ;  $n=176$ ).

У юнок помітне збільшення відсотка учениць, що оперують абстрактними типами понять, здатні до широких узагальнень (13% дівчат підліткового та 23% юнацького віку). З абстрактними понятійними категоріями пов'язуємо тенденцію ігнорувати та порушувати прийняті правила. Наявне невелике зменшення кількості юнок у порівнянні з дівчатами підліткового віку, які використовують конкретні понятійні категорії (41% дівчат підліткового віку та 34% юнок). Але описані відмінності можуть бути випадковими, на що вказує низький рівень значимості статистичного коефіцієнта ( $\chi^2=4,93$ ;  $p=0,177$ ;  $n=176$ ).

Для юнок характерно те, що їх емоційна сфера стає більш зрівноваженою, зменшується схильність до безпосередніх емоційних реакцій. Це досягається через більше розуміння тих або інших цінностей чи рис. Очевидно, що глибоке розуміння риси іншої людини гальмує афективну емоційну реакцію на неї. Ці зміни також пов'язані з тим, що дівчата набувають більшої незалежності від думки соціального оточення, як це встановлено при валідазації шкали. Так, якщо серед дівчат підліткового віку

у 32% домінує емоційний компонент, то – серед юнок лише у 16%. Змішаний, когнітивно-емоційний тип, фіксується серед 19% дівчат-підлітків та серед 40% дівчат юнацького віку. Відсоток дівчат двох вікових груп з домінуючим когнітивним компонентом приблизно однаковий – 45%. Відмінність – достовірна ( $\chi^2=13,93$ ;  $p=0,003$ ;  $n=176$ ).

Цікавим є той факт, що для 45% дівчат підліткового та юнацького віку провідним у моральній свідомості є когнітивний компонент. Тобто, вони схильні до роздумів, намагаються розуміти і пояснювати, але рідко проявляють емоційні реакції.

Дівчата юнацького віку частіше пояснюють такі моральні цінності як: чесність, правдивість, щирість ( $\chi^2=13,87$ ;  $p=0,001$ ;  $n=176$ ). Так, 9% дівчат підліткового віку пояснюють цінності групи Чесність, а у юнок цей відсоток збільшується до 30%. 49% дівчат-підлітків називають вказані цінності, юнки у – 31%. Отже, для дівчат юнацького віку чесність є більш актуальною, ніж для дівчат-підлітків. Це дає змогу зробити висновок, що для дівчат цінності групи Чесність є дуже актуальними, а їх моральна свідомість набуває ознак автономної моралі.

За шкалою «Пріоритет допомоги або доброти» дівчата мають тенденцію ( $\chi^2=8,61$ ;  $p=0,070$ ;  $n=176$ ) бути не оціненими за цією шкалою. Так, відсоток дівчат-підлітків, яких ми не змогли оцінити, оскільки вони не називали і не пояснювали поняття цієї групи, становить 31%, юнок – 45%. При цьому зменшуються відсотки названих і пояснених понять групи Допомога, і трохи збільшується відсоток пояснених понять групи Доброта. Можна сказати, що дівчата стають більш самостійними. Тобто, менше потребують емоційної підтримки, розуміння та визнання. Характерно, що відсоток хлопців обох вікових груп, які є емоційно незалежними, значно більший і становить 55% (а у дівчат у підлітковому віці – 31%, в юнацькому – 45%). Щодо цінностей, які дівчата різного віку називають та пояснюють, то ці відмінності залежать від культурних особливостей. Їх розглянемо пізніше.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що у дівчат розвиток особистої позиції, відхід від егоцентричної моделі світу, здатності узагальнювати

поведінку оточуючих відбувається на момент підліткового віку. Це ж відбувається з моральними переконаннями. Перехід до юнацького віку пов'язаний із розвитком когнітивного компонента моральної свідомості, розуміння, яке стримує безпосередні афективні реакції дівчат, робить їх більш поміркованими. Дівчата здатні багатогранно розуміти моральні якості, здійснювати моральну оцінку, уважні до оточуючих, що виявляється в їх намаганні зрозуміти причини тих чи інших властивостей. Ці зміни сприяють тому, що дівчата стають незалежними від очікувань оточуючих. Приблизно третина досліджених дівчат обох вікових груп схильні до безпосередньої емоційної реакції, схильні виконувати конкретні, чітко прописані правила. Для них важливими залишаються стосунки у колективі однолітків. Особливого значення у юнок набувають цінності групи Чесність.

У юнок спостерігається деяке зниження морально правильних виборів, проте вони досить часто чинять морально правильно. Ми можемо пов'язувати погіршення морального вибору з актуальністю доброти у взаєминах, у яких вони є недостатньо критичними і об'єктивними. Цінності підтримки доброзичливих стосунків зведені в систему оцінки, яка підміняє моральну оцінку. Дівчата занадто доброзичливі до оточуючих, щоб у ситуації вибору між моральним і значущими для іншого зробити вибір моральний.

Загалом дівчата виглядають як більш м'які (ніж хлопці), залежні від колективу та його думки, схильні до виконання конкретних доручень, спрямовані на добро, добрі стосунки. Розвиток їх моральної свідомості дуже тісно пов'язаний з колективом однолітків.

Розвиток автономної моральної свідомості дівчат відбувається через розвиток їх моральних переконань, когнітивного компонента, який сприяє більшій незалежності від думок оточуючих, і зменшення актуальності афіліативних потреб (шкала «Пріоритет допомоги або доброти»), та через розвиток цінностей групи Чесність, які передбачають певну автономію, незалежність від очікувань інших. Автономія моральної свідомості у дівчат якісно відрізняється від автономії хлопців юнацького віку, якої вони

набувають, засвоюючи абстрактні цінності. Моральна свідомість дівчат є більш „приземленою” наближеною до соціальних цінностей.

*Зміни у розвитку моральної свідомості від підліткового до юнацького віку  
залежно від культурного аспекту*

Здійснивши оцінку динаміки розвитку моральної свідомості від підлітків до юнаків за загальною моделлю серед українських та польських досліджуваних, можемо твердити що:

- серед українських досліджуваних є статистична тенденція ( $\chi^2=8,93$ ;  $p=0,063$ ;  $n=206$ ), згідно з якою зменшується відсоток юнаків з нерозвиненою моральною свідомістю (підлітки – 36%, юнаки – 28%) та зростає кількість досліджуваних з високорозвиненою моральною свідомістю (підлітки 9%, юнаки 19%). Збільшується кількість юнаків із середнім рівнем моральної свідомості – 42% підлітків та 48% юнаків;

- серед польських підлітків та юнаків достовірні статистичні зміни не знайдені, тобто, вони можуть бути випадковими ( $\chi^2=7,54$ ;  $p=0,110$ ;  $n=125$ ). Розглядаючи розподіл між польськими підлітками та юнаками можна помітити, що у юнаків зменшується середній рівень розвитку моральної свідомості (43% учнів підліткового та 26% юнацького віку) та зростає високий рівень (28% підлітків та 46% юнаків).

Порівнявши динаміку за загальною оцінкою рівня розвитку моральної свідомості, констатуємо: в українців у період між підлітковим та юнацьким віком відбувається активне становлення моральної свідомості; у польських досліджуваних моральна свідомість у підлітковому віці вже достатньо сформована і поволі розвивається до високого рівня у юнацькому віці. Загалом, розвиток моральної свідомості польських досліджуваних випереджає її розвиток в українських досліджуваних.

Порівнявши розвиток особистої позиції за шкалою «Активна моральна позиція» між групами київських та краківських досліджуваних ми прийшли до висновку, що у киян уповільнений перехід від егоцентричної картини світу до зацікавлення оточуючими, становлення власного ставлення до злого

і доброго. У польських досліджуваних ці особливості активно розвиваються. Так, 1 бал за шкалою властивий 59% українським підліткам і 51% юнакам. І хоча кількість киян, які мають високі оцінки за цією шкалою в юнацькому віці зростає, їх відмінність з підлітками статистично недостовірною ( $\chi^2=6,07$ ;  $p=0,108$ ;  $n=208$ ). У польських учнів цей розвиток відбувається саме у період між підлітковим та юнацьким віком. Так, 60% польських підлітків і 38% юнаків отримали 1 бал за шкалою. Відповідно збільшуються відсотки юнаків із високими балами. Отримали 2 бали за шкалою «Активна моральна позиція» 25% польських підлітків та 36% юнаків; 3 бали 9% та 23% відповідно. Відмінність розвитку достовірною ( $\chi^2=9,20$ ;  $p=0,027$ ;  $n=126$ ).

Отже, польське культурне середовище дає більше можливостей для розвитку ініціативності, особистої позиції, сприяє розвитку здатності узагальнювати поведінку оточуючих. Пов'язуємо цей факт з більшою орієнтованістю суспільства на моральні цінності і проблеми, суттєвим впливом релігії, для якої моральна тематика є надзвичайно актуальною. З цим також пов'язані більші вимоги до підростаючого покоління.

Для українських учнів характерною є тенденція розвитку моральних переконань у період від підліткового до юнацького віку ( $\chi^2=7,05$ ;  $p=0,070$ ;  $n=206$ ). Для польських учнів зміни у моральних переконаннях за цей період не такі очевидні ( $\chi^2=4,62$ ;  $p=0,220$ ;  $n=125$ ). Як показало дослідження, моральні переконання у них вже на момент підліткового віку достатньо сформовані.

Стосовно змін у моральних виборах у запропонованих проблемних ситуаціях, то встановлено, що київські юнаки рідше обирають моральне ( $\chi^2=8,13$ ;  $p=0,043$ ;  $n=208$ ). Так, не обирають моральне вирішення у жодній проблемній ситуації 31% українських підлітків та 45% юнаків. Обирають моральне в 3-4 ситуаціях 12% київських підлітків і 4% юнаків. Моральні вибори учнів Кракова також погіршуються, але відмінність не є достовірною і може бути випадковою ( $\chi^2=2,96$ ;  $p=0,398$ ;  $n=126$ ). Так, не обирають моральне у жодній проблемній ситуації приблизно 20% польських підлітків

та юнаків. Обирають моральне лише в одній з чотирьох запропонованих проблемних ситуацій 22% краківських підлітків та 34% юнаків; обирають моральне у двох проблемних ситуаціях приблизно 15% підлітків та юнаків Кракова; в 3-4 ситуаціях 42% та 30% відповідно. Отже, погіршення у моральних виборах серед досліджуваних поляків виявляє себе у тому, що збільшується на 12% кількість тих, хто обирає моральне лише в одній проблемній ситуації. Загалом, здатність до морального вибору у киян погіршується з переходом до юнацького віку. А погіршення морального вибору у краків'ян за цей період не таке очевидне.

Порівняння досліджуваних українців-підлітків та юнаків за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» показує, що у київських юнаків істотно зменшуються (24%) соціальні цінності у порівнянні з підлітками (40%). Відповідно збільшується кількість киян юнацького віку, яких ми не змогли дослідити за цією шкалою ( $\chi^2=9,64$ ;  $p=0,043$ ;  $n=208$ ). Це означає, що в українських юнаків цінності підтримання добрих взаємин перестають бути настільки актуальними, як у підлітковому віці. Вони стають менш залежними від колективу однолітків, менше у нього включені, менше переймаються з приводу суспільної думки.

Для польських досліджуваних характерним є те, що їм не властиві ні у підлітковому, ні в юнацькому віці соціальні цінності. У цьому вбачаємо один із впливів культурних особливостей на моральну свідомість. Кияни більше включені у колектив, частіше цінують співчуття, розуміння, відданість тощо. Можна припустити, що українська культура, яка багато успадкувала від радянського періоду, частіше формує цінності колективності, товариства та спілкування, тоді як польська культура – цінності автономії та особистості, тобто, персоналізм, який є важливою засадою католицького віровчення, що пронизує польську культуру.

Стосовно тенденції створювати взаємопов'язану систему власної оцінки, здатності до моральної оцінки та уважності до інших людей, то серед киян відсутні статистично значущі зміни, які показують зростання з віком здатності до моральної оцінки, тенденції до створення власної системи

моральних цінностей та намагання зрозуміти причини особливостей оточуючих ( $\chi^2=4,96$ ;  $p=0,291$ ;  $n=208$ ). Так, 1 бал за шкалою «Власна система оцінки» фіксується у 44% підлітків та 34% юнаків Києва; 2 бали за шкалою отримали: 18% підлітків та 26% юнаків; 3 бали у 7% та 13% відповідно. Водночас, серед досліджуваних Кракова становлення власної моральної системи за період від підліткового до юнацького віку є очевидними ( $\chi^2=13,61$ ;  $p=0,009$ ;  $n=126$ ). Так, 3 бали отримали: 6% підлітків та 28% юнаків Кракова. Це свідчить про те, що краківським учням більш властива уважність до особливостей оточуючих. Вони частіше мають розвинену моральну оцінку, здатні до цілісного розуміння моральних якостей.

За шкалою «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані» встановлено, що поляки більше схильні до оперування конкретним типом понять. У юнаків Кракова зменшується відсоток учнів, які використовують конкретний тип понять, та зростає відсоток тих, що користуються абстрактними поняттями. Натомість у киян ще у підлітковому віці відсоток учнів, що оперують абстрактним типом понять майже тотожний відсотку серед київських юнаків (19% та 24% відповідно). Польські досліджувані їх ніби „наздоганяють” в юнацькому віці. Так, 48% польських підлітків та 36% юнаків оперують конкретними поняттями. У приблизно 40% досліджуваних обох вікових груп засвоєні абстрактні поняття фіксуємо поряд з конкретними оцінками рис оточуючих. У 6% підлітків та 21% юнаків Кракова помічається використання абстрактних понять. Вважаємо, що це свідчить про дві принципові особливості у становленні моральної свідомості у двох культурах. Досліджувані Кракова більш схильні до мислення конкретними понятійними категоріями, вони досить добре розуміють і пов'язують названі ними цінності з реальними виявами, тому більш схильні дотримуватись певних правил. Кияни схильні давати загальні пояснення складним моральним цінностям, хоча вони не повністю їх усвідомлюють і мають труднощі у застосуванні цих знань для оцінки себе й оточуючих.

В обох культурах наявна тенденція, згідно з якою з переходом у юнацький вік домінуючим стає когнітивний компонент моральної

свідомості. Отже, розвиток когнітивного компонента в юнацькому віці – це зміна, на яку не впливають культурні особливості.

В обох культурних групах перехід до юнацького віку відзначається зростанням актуальності цінностей групи Чесність. Так, якщо підлітки частіше просто називають правдивість, чесність, щирість, то юнаки дають їм пояснення. 15% юнаків Києва пояснюють цінності групи Чесність у порівнянні з 2% підлітків ( $\chi^2=10,29$ ;  $p=0,006$ ;  $n=208$ ). 34% юнаків Кракова дають пояснення чесності у порівнянні з 14% підлітків ( $\chi^2=7,09$ ;  $p=0,029$ ;  $n=126$ ). Отже, актуальність цінностей групи Чесність частіше фіксується серед учнів Кракова.

За результатами, отриманими за шкалою «Пріоритет допомоги або доброти», можемо говорити про істотну тенденцію до змін лише у юнаків Кракова ( $\chi^2=9,88$ ;  $p=0,064$ ;  $n=126$ ). Так, вони рідше називають (підлітки – 24%, юнаки – 15%) та пояснюють (підлітки – 24%, юнаки – 13%), що таке допомога, толерантність та дружба. Збільшується відсоток краків'ян, яких ми не змогли дослідити за цією шкалою (підлітки – 43%, юнаки – 66%). На нашу думку, це свідчить про те, що поляки у період від підліткового до юнацького віку дещо швидше розвиваються. Вони минають той етап у своєму розвитку, коли необхідно встановлювати довірливі відносини, дружити, стають більш самостійними. Стосовно українських досліджуваних, то вони частіше пояснюють поняття групи Доброта (підлітки – 29%, юнаки – 33%), але ця відмінність не є достовірною. Отже, кияни залишаються в юнацькому віці більш емоційно залежними. Вони схильні брати на себе високу відповідальність за інших людей і рідше діяти у власних інтересах.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що відмінності у розвитку моральної свідомості в українських і польських досліджуваних передусім зумовлені різницею менталітету суспільств обох країн. Особливий вплив на польський менталітет має високий рівень релігійності суспільства, що сприяє поглибленню уваги до питань моральності в особистому житті. Має значення також те, що ця релігійність католицького типу, яка особливо формує персоналістичний підхід у культурі, а це виявляється



у домінуванні особистого над колективним у моральній свідомості. В українській культурі позначаються впливи світогляду, який вимагає підпорядкування суспільним вимогам і домінування колективного над індивідуальним.

У польських учнів раніше розвиваються моральні переконання, ніж в українських. Для юнаків Кракова характерним є повільне збільшення кількості учнів з моральними переконаннями. Водночас для юнаків Києва характерна стрімкість у формуванні моральних принципів, перехід їх у внутрішні цінності.

Юнаки Києва рідше обирають морально-правильні рішення, ніж їхні однолітки з Кракова. Пов'язуємо більшу частоту моральних виборів у краківських учнів з розвитком у них вольових особливостей, зі стрімким психологічним розвитком та зменшенням актуальності потреб в афіляції, розвитком уявлень про чесність, із високою дисциплінованістю, вдумливим ставленням до оточуючих.

Особливості виховання польської молоді сприяють розвитку уявлень про чесність, розвитку вольових особливостей, здатності до емпатії, більшій дисциплінованості і становленню моральної особистості юнаків загалом. Виховання української молоді сприяє розвитку уявлень про доброту, щедрість, нетерпимість до проявів егоїзму. Як свідчать результати дослідження, культурні особливості не позначаються на розвитку когнітивного компонента моральної свідомості.

### **3.6. Шляхи активізації процесу розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці**

На основі проведеного нами експериментального крос-культурного дослідження було виявлено низку чинників, які впливають на розвиток моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці. Враховуючи результати дослідження вважаємо за доцільне сформулювати психолого-педагогічні рекомендації, які, з одного боку, можуть зменшити небезпеку

впливів, які гальмують розвиток моральної свідомості, а з іншого – сприяти її становленню у підлітковому та юнацькому віці.

1. Небезпечним і шкідливим для формування моральної свідомості підлітків та юнаків є моральний релятивізм, який може виправдати будь-яке зло та залишає людину з фальшивим почуттям незахищеності і безнадії. А також це може виявлятися у вибірковості та невідношенні до себе моральних норм, як це мало місце у наших досліджуваних.

В основі релятивізму лежить викривлення правди про те, що існують об'єктивні моральні норми, а як наслідок – викривлення самої правди про природу людини. Це має витоки у деонтологічних етиках, які тлумачать мораль власне як те, що встановлюється лише законами суспільства. З таких поглядів випливає, що моральна свідомість людини формується лише під впливом законів, культури, родини тощо, які стають підставою для суспільно-обов'язкових норм поведінки і діяльності, бажаних для влади. Закон, який спирається тільки на більшість голосів, не стає етичною нормою моральної людської поведінки, якщо він не спирається на раціональний порядок дійсності. Адже людська особистість здатна до правильного розуміння і вільного вибору, а своєю діяльністю переростає форми суспільного устрою.

У зв'язку із зазначеним вище рекомендуємо відмову від поглядів, що впливають з деонтологічних етик, які в українському середовищі є залишком радянського часу. Альтернативою, яка дуже добре показує свої переваги у суспільному середовищі Польщі, є християнська етика, котра не встановляє, а відкриває об'єктивну мораль і підкреслює гідність людини, яка породжує моральні зобов'язання. Для того, щоб глибше зрозуміти християнські моральні принципи, майбутнім педагогам та психологам варто глибоко засвоїти ці принципи і в межах виховних годин чи спеціальних факультативних занять опрацювати з молоддю підліткового та юнацького віку такі теми:

- Критерії добра і зла та безпеки релятивізму.

- Об'єктивність моралі.
- Незмінність і об'єктивність моральних норм.
- Моральність вчинку.
- Природа людини та її гідність як джерело морального обов'язку.
- Натуральне та позитивне право.

Корисним буде також разом із молоддю переглянути та обговорити такі фільми як: «Володар Кілець» (3 частини) режисера П.Джексона, створених на основі романів Дж.Р.Р.Толкієна; «Хроніки Нарнії», режисера Е.Адамсона, відзнятих на основі книг К.С.Льюїса. Варто також заохотити до прочитання вищезгаданих книг.

2. Наступним чинником, який негативно впливає на становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці є пріоритет групи соціальних якостей над особистими. До групи соціальних якостей відносять ті, які стосуються взаємодії з оточуючими. У дослідженні було встановлено, що соціальними якостями є розуміння, співчуття, відданість, товарицькість, а особистими – справедливість, працьовитість, ввічливість. Результати дослідження засвідчили, що учні, у яких домінуючою є група соціальних якостей, у проблемних ситуаціях відмовляються від власної моральної позиції на користь позиції більшості, у них слабо розвинений вольовий компонент моральної свідомості. З цим може бути пов'язана відсутність ідентичності, самостійності, уваги до особистих якостей, конформізм. Такими людьми дуже просто маніпулювати, оскільки вони часто все сприймають на віру та легко піддаються пропаганді.

Головною причиною такої поведінки є пріоритет у культурному середовищі колективного над особистим. Це дуже помітно впливає зі страху бути не таким, як більшість, навіть через відмову від моральних цінностей. У цьому також криється бажання отримати соціальні і матеріальні блага, навіть якщо це і суперечить моральним нормам.

В освітньо-виховному процесі конче необхідно застосовувати особистісно орієнтований підхід до кожного окремого учня, виявляти повагу до нього навіть тоді, коли його поведінка і вчинки суперечать

моральним нормам. Саме такого ставлення до інших людей варто вчити молодь. Форми організації виховної роботи з учнями можуть бути різними. Можна проводити класні форуми та бесіди, на яких обговорювати актуальні моральні проблеми суспільства, наприклад, такі як: аборти, евтаназія. При цьому намагаючись звертати увагу на ті сторони проблеми, про які часто не прийнято говорити у суспільстві. В такий спосіб можна навчити учнів самостійно аналізувати проблеми, бачити їх з різних боків, дошукуватися правди, а не сліпо вірити пропаганді.

Допомогою можуть бути заняття, на яких обговорюються теми персоналізму, людської гідності, які є важливими для кожної людини протягом усього її життя. Варто вчити молодь розрізняти особу та її поведінку, засуджувати аморальність поведінки, але виражати сприйняття і підтримку її як особистості. Корисним може бути у цьому випадку, наприклад, перегляд та обговорення таких фільмів як: «Острів» режисера П.Лунгіна; «Шість», режисера К.Даунса; «Поліанна» режисера С.Хардінг.

3. Гальмує розвиток моральної свідомості підлітків та юнаків відсутність сформованої власної моральної системи цінностей, що зумовлює їх нездатність до моральної оцінки. Це призводить до того, що вони не здатні дати моральну оцінку діям. На їх оцінку, головним чином, впливає суб'єктивне, емоційне ставлення до людини, незважаючи на об'єктивну моральність чи неморальність її дії. Причиною низького рівня здатності до моральної оцінки є недостатнє засвоєння та переживання підлітками та юнаками моральних норм і цінностей, а також неуважність до особливостей інших людей. Хоча молодь називає і пояснює окремі моральні якості, однак вона не помічає їх у конкретних діях ровесників та дорослих людей.

Щоб допомогти учням цілісно розуміти та бачити цінності, пов'язувати їх у єдину систему та застосовувати у конкретних ситуаціях, рекомендуємо на уроках літератури стимулювати учнів давати моральну оцінку персонажам художніх творів, які вони вивчають, логічно

обґрунтовувати свою позицію. Доцільними можуть бути справи, в яких учні вчаться застосовувати свої моральні цінності у складних ситуаціях. Наприклад, шкільний психолог може запропонувати учням вирішити ситуацію: «Тобі одному (одній) відомо, що однокласник знайшов загублений вчителем аркуш паперу з розв'язанням контрольної роботи. Як вчиниш?». Така та подібні життєві ситуації можуть виступати предметом для обговорення різних моральних позицій і вираження суб'єктивних і об'єктивних аспектів цієї проблеми. Корисним буде також разом з учнями переглянути та обговорити, наприклад, такі фільми як: «Пам'ятна прогулянка» режисера А.Шенкмана, «Бен – Гур» режисера Ф.Нібло.

4. Однією з важливих проблем моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці є мала дієвість моральних переконань. Навіть коли у підлітків, а особливо у юнаків, спостерігається наявність моральних переконань, то вони часто не мають свого відображення у їхній повсякденній поведінці. Причиною цього може бути як відсутність справжніх моральних авторитетів у суспільстві, так і не достатньо глибокий фундамент для того, щоб моральні переконання слугували не тільки гарним теоретичним фасадом, а й дієво відображалися у поведінці. У цьому випадку можливості школи надто обмежені. Школі необхідно співпрацювати з іншими інститутами суспільного життя, особливо такими, як родина та Церква. Польський досвід дозволяє стверджувати, що особливий вплив на дієвість моральної свідомості підлітків та юнаків має релігійне життя. Їх моральні переконання базуються і мають підтримку в релігійному спрямуванні, зокрема дотриманні Божих заповідей та їх знанні з раннього дитинства, що є органічною складовою польської культури.

Великий вплив на розвиток моральної свідомості можуть справляти уроки релігієзнавства та релігії, під час яких підлітки та юнаки мали б можливість поглиблювати своє релігійне життя, систематично зустрічатися з духівником та хоча б раз на тиждень брати участь

у духовних вправах. Тут корисним може бути перегляд та обговорення, наприклад, таких фільмів як: «Страждання Христа» режисера М.Гібсона; «Той, що змінює час» режисера Р.Хрїстіано тощо.

5. Становленню моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці можуть сприяти широкі дискусії на тему моралі та людської моральності, чого, на жаль, не спостерігається ні на сторінках періодичної преси, ні по радіо, ні по телебаченню. На екранах українського телебачення, як це не прикро говорити, надміру активно обговорюється політичне життя, мода, висвітлюється життя найзаможніших людей країни, їх уподобання, відпочинок тощо. Часто негативно впливає на моральний розвиток молоді реклама, фільми тощо. Добру, чесності та людяності майже немає місця у телевізійних програмах, хоча відомо, що саме телебачення справляє величезний вплив на формування особистості, особливо у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Безумовно, що освітні заклади практично не мають впливу на зміст програм каналів телебачення, особливо тих, які перебувають у приватній власності. І тут вагоме слово має сказати держава, якщо вона хоче мати суспільство з високим моральним рівнем розвитку своїх громадян. Однією з причин такого стану є надто слабкі осередки, які б могли зацікавити та залучити суспільство до обговорення важливих моральних питань. Про це можуть вагомо розказати духівники, люди високого релігійного рівня. Водночас варто відзначити, що у суспільстві не вистачає ініціативності пересічних людей, об'єднаних у певні товариства, що порушують ці важливі проблеми на державному рівні.

Безумовно, що від педагогів та шкільного психолога також значною мірою залежить розвиток моральної свідомості учнів, насамперед рівня розвитку у них самих цієї властивості, а також їх професійної готовності до здійснення такої діяльності, знання та урахування вікових й індивідуальних особливостей своїх вихованців. Ставлячи перед собою завдання формування моральної свідомості учнів, насамперед потрібно докласти зусилля, щоб зацікавити їх проблемою людської моральності.

Практика свідчить, що учням підліткового та юнацького віку не варто читати лекції щодо наслідків аморальної поведінки. Їх необхідно усіяко заохочувати до моральної поведінки, до шанування власної людської природи. І тут велику роль відіграє сім'я, зокрема її психологічний клімат, характер стосунків між її членами, наявність традицій, її загальна культура тощо. Тому робота з сім'єю є важливою ланкою діяльності як педагога, так і психолога у формуванні моральної свідомості своїх вихованців.

### **Висновки до третього розділу**

На основі результатів проведеного дослідження виявлено, що з переходом від підліткового до юнацького віку у моральній свідомості відбуваються такі зміни.

- Розвиток особистої позиції по відношенню до доброго і злого, відхід від егоцентричної моделі бачення світу та поява цікавості до оточуючих, розвиток здатності виділяти найбільш суттєве, моральне у поведінці. У юнацькому віці має місце домінування когнітивного компонента моральної свідомості. Якщо у підлітків переважає емоційний компонент, то в юнацькому віці відбувається стрімкий розвиток когнітивного компонента, розширюється горизонт їх моральних знань, поведінка менш залежна від почуттів. На основі методик, використаних нами при валідизації, стверджуємо, що юнаки мають схильність заперечувати загальноприйняті правила, намагаються самоствердитись.

- У юнаків намічається тенденція до утворення власної цілісної системи моральної оцінки. Об'єднання моральних уявлень в єдину систему оцінки також вказує на розвиток у юнацькому віці когнітивного компонента моральної свідомості.

- Юнаки краще за підлітків усвідомлюють моральні цінності, вони частіше пережиті ними та мають ознаки моральних переконань. Однак ці зміни не є статистично достовірними. Є підстави вважати, що юнакам властива розбіжність між розвитком моральних переконань та їх дієвістю.

- З переходом від підліткового до юнацького віку набувають великого значення такі цінності, як правдивість, щирість, чесність. Актуальність цінностей групи Чесність не визначають морального вибору в юнацькому віці. Натомість підлітки, які виділяють такі цінності, зазвичай обирають моральне розв'язання у запропонованих проблемних ситуаціях.

- Перехід від підліткового до юнацького віку характеризується переходом моральної свідомості до автономної регуляції. Якщо у підлітковому віці моральна свідомість керується зовнішніми чинниками, нагадує «рівень конвенційної моральності» за Л.Кольбергом, то в юнацтві вчинки регулюються внутрішніми переконаннями і більше нагадують «постконвенційний рівень моральності» за Л.Кольбергом. Про перехід моральної свідомості до автономії свідчить те, що для багатьох юнаків перестають бути актуальними цінності, які регулюють стосунки, що означає набуття незалежності від думки оточуючих. Юнаки стають більш самостійними і потребують меншої емоційної підтримки.

- Перехід до юнацького віку пов'язаний зі зменшенням моральних виборів учнів. Це може бути пояснене тим, що моральна свідомість юнаків уже не детермінується зовнішніми правилами, як це властиве підліткам, а визначається внутрішніми переконаннями, яким властива невідповідність між їхнім розвитком та дієвістю. Крім того, особливості стосунків у колективі впливають на якість моральних переконань.

Нами виявлені також гендерні особливості моральної свідомості з переходом від підліткового до юнацького віку:

- дівчата випереджають хлопців на момент підліткового віку за розвитком особистої позиції. Пік становлення особистої позиції у хлопців припадає на період між підлітковим та юнацьким віком, у дівчат він вже відбувся на момент підліткового;

- хлопці обох вікових груп частіше схильні обирати моральне залежно від сформованості моральних переконань та їх дієвості. Відбувається становлення особистої позиції, здатності до моральної оцінки,



існуючої власної системи цінностей, зокрема сформованоті цінностей групи Чесність, розвитку вольових якостей.

Дівчата обох вікових груп значно випереджають хлопців за розвитком моральних переконань та їх здатністю оцінювати проблемні ситуації у моральному контексті. Так, якщо у багатьох дівчат-підлітків моральні цінності вже є пережитими, відчутими, стали переконаннями, то відсоток хлопців того ж віку з розвиненими моральними переконаннями – значно менший. Така ж картина спостерігається і в юнацькому віці:

- у юнок більш актуальними є цінності групи Чесність, ніж у юнаків. Спільним для хлопців і дівчат є стрімкий розвиток когнітивного компонента моральної свідомості на момент юнацького віку. Поведінка дівчат і хлопців перестає бути залежною від афектів. Це також виявляється у тому, що юнаки обох груп намагаються засвоювати абстрактні поняття, схильні до протиставлення себе і релятивізму. Результати дослідження показали, що більший відсоток юнок, ніж юнаків, залишаються схильними до оперування конкретними типами понять;

- дівчата виглядають більш м'якими та емоційними, ніж хлопці. Вони спрямовані на гарні стосунки (залежні від колективу та його думки) і схильні до самопожертви та до виконання конкретних доручень. Результати дослідження дають підставу стверджувати, що розвиток моральної свідомості дівчат дуже тісно пов'язаний із колективом, у якому вони перебувають. Дівчата набувають автономії моральної свідомості через розвиток їх моральних переконань та розвиток когнітивного компонента. Вони стають більш незалежними від думок оточуючих, у них зменшується актуальність афіліативних потреб, водночас зростає актуальність чесності, яка передбачає певну автономію, незалежність від очікувань інших. Натомість, хлопці переважно набувають автономії моральної свідомості через розвиток когнітивного компонента, засвоєння абстрактних моральних цінностей та збільшення самостійності.

З'ясовано, що особливістю юнацького віку є зменшення кількості проблемних ситуацій, у яких здійснюється морально правильний вибір. Але

чинники, які впливають на це відмінні у хлопців і у дівчат. Так, юнаки не здійснюють моральний вибір через: незрілість моральних переконань (їх малу дієвість), недостатню увагу до особистостей інших людей та через неактуальність цінностей групи Чесність. У юнок моральному вибору сприяє уявлення про справедливість, а заважає – мала дієвість моральних переконань та розвиток своєрідних уявлень про добро, які передбачають певну самопожертву. Якщо хлопці не здійснюють моральний вибір через їх незрілість, то дівчата – занадто доброзичливі до оточуючих, щоб у ситуації вибору між моральним і значимим для іншого зробити моральний вибір.

Результати проведеного крос-культурного дослідження засвідчили, що на розвиток моральної свідомості помітний вплив справляє культурне середовище та особливості менталітету народу.

- У досліджуваних-поляків краще розвинуті вольові якості, дисциплінованість, відповідальність. В українських підлітків та юнаків - колективізм та певна самопожертва для «суспільної користі», що виражається у цінностях: доброта, щедрість, нетерпимість до егоїзму.

- Спільною особливістю у розвитку моральної свідомості, яка не залежить від культурних особливостей та змінюється з віком, є розвиток когнітивного компонента моральної свідомості у юнацькому віці.

За матеріалами третього розділу дисертації опубліковано:

1. Пенські В.М. Статеві особливості становлення моральної свідомості в підлітковому та юнацькому віці / В.М. Пенські // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – К.: Логос, 2006. – Т.7. – Вип. 9. – С.302-308.
2. Пенські В.М. Вікові особливості становлення моральної свідомості в підлітковому та юнацькому віці / В.М. Пенські // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка – К.: Логос, 2007. – Т.7. – Вип. 10. – С.304-310.

3. Пенські В.М. Особливості змін моральної свідомості учнів з переходом до юнацького віку: гендерний та культурний аспекти / В.М. Пенські // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка – К.: Логос, 2009. – Т.7. – Вип. 20. – С.90-93.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне обґрунтування та результати емпіричного дослідження проблеми розвитку моральної свідомості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Розглянуто методичний інструментарій, створений на основі чотирьох удосконалених методик. Запропоновано нове експериментальне вирішення проблеми дослідження моральної свідомості. Отримані результати розкривають особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці, гендерні особливості та вплив культурного середовища на її становлення.

1. Теоретичний аналіз дозволив уточнити зміст моральної свідомості, який складають: моральні уявлення, звичаї і традиції, цінності і норми. З'ясовано, що зміст моральної свідомості складають моральні знання, моральні переконання, ідеали, вчинки. Рушійними силами моральної свідомості є розум, емоції і почуття, воля, що зумовлюють розвиток її компонентів (когнітивного, емоційного та вольового).

2. Наукова новизна дослідження полягає у створенні методичної бази, зокрема у розробці показників і на їх основі шкал, спрямованих на дослідження специфіки та рівнів розвитку моральної свідомості. Доведена надійність та валідність усіх запропонованих шкал. На дослідження специфіки моральної свідомості спрямовані шкали: «Власна система оцінки», «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані», «Домінування когнітивного або емоційного компонента», «Розвиток системи моральних уявлень щодо правди», «Пріоритет допомоги або доброти». На основі шкал: «Активна моральна позиція», «Розвиток переконань», «Уявлення про моральне вирішення проблемної ситуації», «Особиста або соціальна система моральних цінностей» створена модель дослідження рівнів розвитку моральної свідомості.

3. Отримані експериментальні дані дозволили поглибити знання про особливості розвитку моральної свідомості у підлітковому віці, якими є розвиток переконань, хоча вони ще поодинокі і мало визначають оцінку життєвих ситуацій у моральному аспекті, більш значимим є якості, які

регулюють взаємини у колективі однолітків. Для моральної свідомості підлітків характерна зосередженість на собі та відсутність особистої позиції стосовно «доброго» і «злого». У них ще не сформована внутрішня система цінностей, вони схильні засуджувати особистість загалом, а не за її конкретні вчинки. Узагальнення отриманого матеріалу дає підстави стверджувати, що у підлітків найбільш розвиненим є емоційний компонент моральної свідомості, дещо менше – вольовий і найменш розвинений когнітивний компонент.

4. Встановлено, що у дівчат-підлітків раніше, ніж у хлопців, розвивається вольовий компонент моральної свідомості, здатність до особистої позиції, проявляється інтерес до оточення. Дівчата підліткового віку більш інтегровані у соціальні стосунки, ніж хлопці, що сприяє більш ранньому становленню у них моральних переконань. Хлопці-підлітки більш відсторонені від колективу однолітків, ніж дівчата, вони менш соціально зрілі.

5. Результати дослідження засвідчили, що з переходом до юнацького віку відбуваються якісні зміни у моральній свідомості, зокрема, вона перестає регулюватись зовнішньо заданими правилами, стає автономною, регулюється переконаннями. Водночас результати дослідження свідчать, що моральна свідомість із переходом до юнацького віку не стає більш дієвою. Лише у відносно невеликого відсотка юнаків (31% у порівнянні з 22,1% підлітків) зростає добросовісність, усвідомлюється необхідність дотримання соціальних норм. Саме ці характеристики фактора «Низька або висока нормативність поведінки» корелюють із високим та дуже високим рівнем розвитку моральної свідомості. Підтверджено, що перехід до юнацького віку відзначається зростанням інтересу до навколишнього світу, намаганням зрозуміти інших, формуванням особистого ставлення, а також меншою, ніж у підлітків, залежністю від почуттів. Узагальнення отриманого матеріалу дає підстави стверджувати, що у досліджуваних юнацького віку найбільш розвинений когнітивний компонент моральної свідомості, дещо менше – емоційний і найменше – вольовий компонент.

6. Дівчата юнацького віку частіше за хлопців демонструють високі показники за шкалою «Активна моральна позиція». Вони випереджають юнаків і за розвитком моральних переконань. Для більшої кількості дівчат, ніж хлопців, соціальні цінності залишаються актуальними. Можна сказати, що у дівчат запізнюється одна з особливостей розвитку когнітивного компонента, а у хлопців – інша. Так, дівчата повільніше засвоюють та застосовують у своїх оцінках абстрактні норми, тоді як хлопці дещо уповільнена здатність поєднувати поняття в єдину систему. У юнок раніше виявляється актуальність цінностей групи Чесність, ніж у юнаків.

7. Встановлено вплив культурного середовища на засвоєння моральних цінностей, за якими стоять певні ментальні особливості. На моральну свідомість досліджуваних-поляків очевидний вплив має менталітет, пронизаний католицькою засадою персоналізму, мають місце переваги індивідуального над колективним. Натомість на моральну свідомість українців впливає менталітет, для якого характерною є перевага колективного над індивідуальним, тому вони часто готові відійти від моральних принципів для «суспільної користі». Загалом польські досліджувані випереджають українських за рівнем розвитку моральної свідомості. В українців уповільнений розвиток вольового компонента моральної свідомості. Становлення моральних переконань у польських досліджуваних відбувається у підлітковому віці, тоді як пік розвитку моральних переконань українських досліджуваних припадає на момент переходу до юнацького віку. Встановлено, що українцям властива більша значимість соціальних відносин, ніж досліджуваним-полякам. У польських юнаків раніше зменшуються актуальність потреби в афіляції, вони швидше стають більш емоційно незалежними, більш дисциплінованими. У поляків раніше відбувається становлення суто моральної оцінки, пов'язаної з певною терпимістю до особистості іншого. Основна особливість польських досліджених полягає у труднощах здійснення широких узагальнень, вони частіше здійснюють оцінку інших людей за конкретними ознаками. Зовнішньо задані правила на них справляють більший вплив, ніж на

українських досліджуваних. Для українців властиве намагання застосовувати абстрактні моральні уявлення, самостверджуватись. Водночас для обох культурних груп досліджуваних характерним є домінування розвитку когнітивного компонента моральної свідомості в юнацькому віці. В обох культурних групах досліджуваних юнацького віку спостерігається актуальність цінностей групи Чесність.

Проведене дослідження психологічних особливостей розвитку моральної свідомості у підлітковому та ранньому юнацькому віці не вичерпує всіх аспектів згаданої проблеми. Подальша їх розробка вбачається нами в: опрацюванні методик дослідження моральної свідомості, завдяки яким можливо буде більш детально дослідити вплив культурного середовища на становлення моральної свідомості; дослідженні проблеми релятивізму моральних цінностей; з'ясуванні причин погіршення дієвості моральної свідомості з переходом від підліткового до юнацького віку.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Дані констатувального експерименту за методиками «Що добре і що погане?» і «Що ми цінуємо у людях?»

Таблиця А.1

Ієрархія моральних понять за частотою їх називання та пояснення у методиці «Що добре і що погане?»

№	Названі уявлення про добре	Відсоток з 334 учнів	№	Уявлення про добре, моральне, які учні пояснюють	Відсоток з 334 учнів
1	Доброта	54,8%	1	Доброта	34,5%
2	Чесність	49,4%	2	Чесність	33,8%
3	Любов	24%	3	Щирість	14,1%
4	Щирість	22,2%	4	Справедливість	12,9%
5	Справедливість	17,1%	5	Любов	12,6%
6	Допомога	15,3%	6	Допомога	9,6%
7	Щедрість	13,2%	7	Дружелюбність	7,2%
8	Правдивість	12,3%	8	Правдивість	6,6%
9	Дружба	11,1%	9	Щедрість	5,7%
10	Повага до інших	10,8%	10	Розуміння	5,7%
11	Співчуття	10,8%	11	Співчуття	5,4%
			12	Толерантність	5,4%
12	Дружелюбність	9,9%	13	Дружба	5,1%
13	Розуміння	10,2%	14	Повага до інших	3,3%
14	Толерантність	6,9%			
№	Названі уявлення про погане	Відсоток з 334 учнів	№	Уявлення про погане, які учні пояснюють	Відсоток з 334 учнів
1	Брехня	31,4%	1	Брехня	18,9%
2	Злість	22,2%	2	Егоїзм	15%
3	Егоїзм	22,2%	3	Заздрість	13,5%
4	Жадібність	21%	4	Жадібність	12,3%
5	Заздрість	13,8%	5	Злість	11,1%
6	Лінь	13,1%	6	Лінь	7,2%
7	Ненависть	10,8%	7	Лицемірство	6,9%
8	Лицемірство	10,8%	8	Ненависть	4,5%
9	Гординя	10,2%	9	Зрадливість	4,5%
10	Зрадливість	9,9%	10	Хамство	3,9%
11	Гнів	6%	11	Підлість	3,6%
12	Нечесність	6%			
13	Нахабність	5,4%			
14	Хамство	5,4%			
15	Підлість	4,8%	12	Гординя	3,3%
			13	Гнів	1,2%
			14	Нечесність	3%
			15	Нахабність	2,4%



Таблиця А.2

Ієрархія моральних понять за частотою їх згадування та пояснення у методиці «Що ми цінуємо у людях?»

№	Уявлення про моральні якості, які учні називають	Відсоток учнів з 334	№	Уявлення про моральні якості, які учні пояснюють	Відсоток учнів з 192*
1	Допомога	32%	1	Допомога	26,6%
2	Доброта	31,1%	2	Доброта	10,9%
3	Чесність	21,6%	3	Розуміння	8,3%
4	Щирість	15,9%	4	Щирість	8,3%
5	Розуміння	13,5%	5	Чесність	5,2%
6	Мила(ий)	9,3%	6	Дружелюбність	4,7%
7	Дружелюбність	9%	7	Надійність	3,6%
8	Веселість	7,8%	8	Відданість	3,6%
9	Гумору почуття	6,3%	9	Підтримка	3,1%
10	Надійність	5,7%	10	Щедрість	3,1%
11	Підтримка	5,7%	11	Вірність	2,6%
12	Дружба	5,7%	12	Дружба	2,6%
			13	Співчуття	2,6%
			14	Толерантність	2,6%
13	Відданість	4,2%	15	Мила(ий)	1,6%
14	Щедрість	4,8%	16	Веселість	2,1%
15	Вірність	3,3%	17	Гумору почуття	2,1%
16	Співчуття	2,4%			
17	Толерантність	3,3%			
№	Уявлення про погані якості, які називають учні	Відсоток учнів з 334	№	Уявлення про погані якості, які учні пояснюють	Відсоток учнів з 192*
1	Брехливість	16,5%	1	Брехня	12%
2	Егоїзм	14,1%	2	Егоїзм	9,4%
3	Злість	10,5%	3	Лицемірство	4,7%
4	Лицемірство	6,9%	4	Жадібність	3,6%
5	Хамство	5,4%	5	Підлість	3,6%
6	Жадібність	5,1%	6	Нещирість	2,6%
7	Паління	5,1%	7	Злість	2,6%
8	Дурість	4,8%			
9	Тупість	4,8%			
10	Заздрість	4,5%			
11	Пияцтво	4,2%			
12	Підлість	2,1%	8	Хамство	0,5%
13	Нещирість	3%	9	Паління	1%
			10	Дурість	1,6%
			11	Тупість	1,6%
			12	Заздрість	2,1%
			13	Пияцтво	1,6%

\* - з 334 учнів (в третьому завданні) лише 192 учня – розкрили одну чи більше особливостей своїх однолітків. Наведені відсоткові значення обчислені для вибірки з 192 учнів.

## Додаток Б

### Присвоєння рангових балів у методиках «Що добре і що погане?» та «Що ми цінуємо в людях?»

Для того, щоб спростити формулу обліку шкал, дані про відсоток понять, які відповідають вимогам певного показника, були переведені у рангові бали. У ранговій оцінці використана система із 4 рангових балів.

Порядок присвоєння балів:

1 бал – низький відсоток понять (менше ніж  $x-1\delta$ ), які позитивно оцінені за показником. Де  $x$  – середнє значення;  $\delta$  – стандартне відхилення.

2 бали – менше середнього. Відсоток понять, які позитивно оцінені за показником, нижче середнього значення (в межах між  $x-1\delta$  до  $x$ ).

3 бали – вище середнього. Тобто відсоток понять, які позитивно оцінені за показником, вище середнього значення (в межах від  $x$  до  $x+1\delta$ ).

4 бали – високий відсоток понять. Тобто відсоток понять, які позитивно оцінені за показником, вище середнього значення, до якого додано одне стандартне відхилення (вище  $x+1\delta$ ).

Наприклад, якщо посилення на інші моральні поняття трапляється у 20% понять у завданні «Що добре, а що погане?» то за ранговим балом показником «Прив'язаність до іншого поняття» учень отримає 3 бали (див. нижче).

Після назви показника, у дужках жирним шрифтом записані умовні назви показників. Вони введені для зручності математичної обробки даних у пакеті статистичних програм Spsswin.v13. Надалі ці умовні позначення наводяться в матрицях факторного аналізу та у ключах, за якими обчислюються шкали.

#### **Присвоєння рангових балів у методиці «Що добре і що погане?»:**

**Показник «Ступінь вираженості когнітивного компонента у понятті, яке пояснюється»**

- Відсутність когнітивного компонента (**fb\_9a0\_1z**) (від 0% до 13,56% = 1) (від 13,56% до 44,42% = 2) (від 44,42% до 75,28% = 3) (від 75,28% до 100% = 4).
- Мало виражена наявність когнітивного компонента (**fb\_9b1\_1z**) (від 0% до 8,77% = 1) (від 8,77% до 39,19% = 2) (від 39,19% до 69,61% = 3) (від 69,61% до 100% = 4).
- У даному визначенні когнітивний компонент чітко виражений (**fb\_9c2\_1z**) (від 0% до 12,2% = 2) (від 12,2% до 31,35% = 3) (від 31,35% і вище = 4)

#### Показник «Пізнання, що опирається на вузькі, або широкі поняття».

- Пізнання, яке спирається на вузькі понятійні категорії (**fb\_13b1\_1z**) (від 0% до 6,25% = 2) (від 6,25% до 21,43% = 3) (від 21,43% до 100% = 4).
- Пізнання, яке спирається на широкі понятійні категорії (**fb\_13c2\_1z**) (від 0% до 65,46% = 1) (від 65,46% до 89,56% = 2) (від 89,56% і вище = 3).

#### Показник «Прив'язаність до іншого поняття».

- Відсутня згадка про інші моральні поняття (**fb\_6a0\_1z**) (від 0% до 58,11% = 1) (від 58,11% до 85,27% = 2) (від 85,27% і вище = 3).
- Використання інших моральних понять (**fb\_6b1\_1z**) (від 0% до 10,54% = 2) (від 10,54% до 31,12% = 3) (від 31,12% і вище = 4).

#### Показник «Абстракція / конкретика».

- Пояснює поняття у конкретній формі (**fb\_15a0\_1z**) (від 0% до 6,33% = 2) (від 6,33% до 29,33% = 3) (від 29,33% і вище = 4).
- Пояснює поняття в абстрактній формі (**fb\_15b1\_1z**) (від 0% до 59,8% = 1) (від 59,8% до 89,5% = 2) (від 89,5% і вище = 3).

**Показник «Усвідомлення змісту морального поняття».**

- Формально розкриває поняття (**fb\_14b1\_1z**) (від 0% до 3,03% = 2) (від 3,03% до 16,21% =3) (від 16,21% до 100% = 4).
- Пояснює поняття, або ж не розкриває поняття, хоча наводить гарний приклад (**fb\_14c2\_1z**) (від 0% до 29,6% = 1) (від 29,6% до 63,3% =2) (від 63,3% до 97% =3) (від 97% до 100% = 4).
- Розкриває поняття та наводить приклад (**fb\_14d3\_1z**) (від 0% до 29,47% = 2) (від 29,47% до 60,84% =3) (від 60,84% і вище = 4).

**Показник «Ступінь вираженості емоційного компонента у понятті, яке пояснюється».**

- Відсутність емоційного компонента (**fb\_10a0\_1z**) (від 0% до 29,54% = 1) (від 29,54% до 60,53% =2) (від 60,53% до 91,53% =3) (від 91,53% і вище = 4).
- Мало виражена наявність емоційного компонента (**fb\_10b1\_1z**) (від 0% до 23,64% = 2) (від 23,64% до 49,01% =3) (від 49,01% і вище = 4).
- У даному визначення емоційний компонент чітко виражений (**fb\_10c2\_1z**) (від 0% до 11,62% = 2) (від 11,62% до 30,04% =3) (від 30,04% до 100% = 4).

**Показник « Безпосередні афективні реакції або ж усвідомлене переживання в емоційному компоненті».**

- При характеристиці **позитивного** спираються, головним чином, на афекти (**fb\_P12b1\_1z**) (від 0% до 13,66% = 2) (від 13,66% до 45,26% =3) (від 45,26% до 100% = 4).
- При характеристиці **позитивного** в поясненні присутній пізнавально-емоційний компонент (**fb\_P12c2\_1z**) (від 0% до 47,42% = 2) (від 47,42% до 95,55% =3) (від 95,55% до 100% = 4).

- При характеристиці **негативного** спираються головним чином на афекти (**fb\_N12b1\_1z**) (від 0% до 35,63% = 2) (від 35,63% до 82,09% = 3) (від 82,09% і вище = 4).
- При характеристиці **негативного** в поясненні присутній пізнавально-емоційний компонент (**fb\_N12c2\_1z**) (від 0% до 11,38% = 2) (від 11,38% до 40,87% = 3) (від 40,87% і вище = 4).

#### Показник «Ставлення до морально негативних явищ».

- учень не описує почуттів, характеризуючи морально негативні явища (**fb\_7a0\_1z**) (від 0% до 17,68% = 1) (від 17,68% до 62,5% = 2) (від 62,5% і вище = 3).
- Ставлення є вираженим (**fb\_7b1\_1z**) (від 0% до 12,94% = 2) (від 12,94% до 40,94% = 3) (від 40,94% і вище = 4).

#### Показник «Ступінь вираженості вольового компонента у понятті, яке пояснюється».

- Відсутність вольового компонента (**fb\_11a0\_1z**) (від 0% до 16,77% = 2) (від 16,77% до 39,17% = 3) (від 39,17% і вище = 4).
- Мало виражена наявність вольового компонента (**fb\_11b1\_1z**) (від 0% до 24,3% = 2) (від 24,3% до 48,84% = 3) (від 48,84% до 100% = 4).
- Найбільш чітко виражений компонент волі у даному визначенні (**fb\_11c2\_1z**) (від 0% до 24,47% = 1) (від 24,47% до 54,74% = 2) (від 54,74% до 85,01% = 3) (від 85,01% і вище = 4).

**Присвоєння рангових балів у методиці «Що ми цінуємо в людях?»**  
(норми на основі 192 учнів, які розкрили хоча б одне поняття):

**Показник «Ступінь вираженості когнітивного компонента у понятті, яке пояснюється».**

- Відсутність когнітивного компонента (**fb\_9a0\_3z**) (від 0% до 7,14% = 1) (від 7,14% до 44,4% =2) (від 44,4% до 81,66% =3) (від 81,66% і вище = 4).
- Мало виражена наявність когнітивного компонента (**fb\_9b1\_3z**) (від 0% до 3,7% = 1) (від 3,7% до 42,2% =2) (від 42,2% до 80,7% =3) (від 80,7% і вище = 4).
- У даному визначенні чітко виражений когнітивний компонент (**fb\_9c2\_3z**) (від 0% до 13,39% = 2) (від 13,39% до 38,01% =3) (від 38,01% до 100% = 4)

**Показник «Пізнання, що опирається на вузькі, або широкі поняття».**

- Пізнання, яке спирається на вузькі понятійні категорії (**fb\_13b1\_3z**) (від 0% до 21,57% = 2) (від 21,57% до 54,7% =3) (від 54,7% і вище = 4)
- Пізнання, яке спирається на широкі понятійні категорії (**fb\_13c2\_3z**) (від 0% до 45,3% = 1) (від 45,3% до 78,43% =2) (від 78,43% і вище = 3).

**Показник «Прив'язаність до іншого поняття».**

- Відсутня згадка про інші моральні поняття (**fb\_6a0\_3z**) (від 0% до 34,42% = 1) (від 34,42% до 73,52% =2) (від 73,52% і вище = 3).
- Використання інших моральних понять (**fb\_6b1\_3z**) (від 0% до 26,48% = 2) (від 26,48% до 65,58% =3) (від 65,58% до 100% = 4).

**Показник «Абстракція / конкретика».**

- Пояснює поняття у конкретній формі (**fb\_15a0\_3z**) (від 0% до 47,76% = 1) (від 47,76% до 82,76% =2) (від 82,76% і вище = 3).
- Пояснює поняття в абстрактній формі (**fb\_15b1\_3z**) (від 0% до 17,24% = 2) (від 17,24% до 52,24% =3) (від 52,24% до 100% = 4).

**Показник «Усвідомлення змісту морального поняття».**

- Формально розкриває поняття (**fb\_14b1\_3z**) (від 0% до 2,86% = 2) (від 2,86% до 17,4% = 3) (від 17,4% до 100% = 4).
- Пояснює поняття, або ж не розкриває поняття, але наводить змістовний приклад (**fb\_14c2\_3z**) (від 0% до 12,46% = 1) (від 12,46% до 55,56% = 2) (від 55,56% до 98,63% = 3) (від 98,63% до 100% = 4).
- Розкриває поняття та наводить приклад (**fb\_14d3\_3z**) (від 0% до 41,58% = 2) (від 41,58% до 84,68% = 3) (від 84,68% і вище = 4).

**Показник «Ступінь вираженості емоційного компонента у понятті, яке пояснюється».**

- Відсутність емоційного компонента (**fb\_10a0\_3z**) (від 0% до 38,03% = 1) (від 38,03% до 73% = 2) (від 73% і вище = 3).
- Мало виражена наявність емоційного компонента (**fb\_10b1\_3z**) (від 0% до 20,8% = 2) (від 20,8% до 53,42% = 3) (від 53,42% і вище = 4).
- У даному визначенні емоційний компонент чітко виражений (**fb\_10c2\_3z**) (від 0% до 6,2% = 2) (від 6,2% до 22,2% = 3) (від 22,2% до 100% = 4).

**Показник «Безпосередні афективні реакції або ж усвідомлене переживання в емоційному компоненті».**

- При характеристиці **позитивного** спираються, головним чином, на своїх афектах (**fb\_P12b1\_3z**) (від 0% до 8,25% = 2) (від 8,25% до 34,17% = 3) (від 34,17% до 100% = 4)
- У поясненні **позитивного** присутній пізнавально-емоційний компонент (**fb\_P12c2\_3z**) (від 0% до 29,25% = 2) (від 29,25% до 73,88% = 3) (від 73,88% і вище = 4).
- В поясненні **негативного** спираються, головним чином, на афекти (**fb\_N12b1\_3z**) (від 0% до 15,63% = 2) (від 15,63% до 52,03% = 3) (від 52,03% і вище = 4).

- У поясненні **негативного** присутній пізнавально-емоційний компонент (**fb\_N12c2\_3z**) (від 0% до 3,13% = 2) (від 3,13% до 20,57% = 3) (від 20,57% до 100% = 4).

**Показник «Ставлення до морально негативних явищ».**

- Учень не описує почуттів, характеризуючи морально негативні явища (**fb\_7a0\_3z**) (від 0% до 1,36% = 1) (від 1,36% до 50,26% = 2) (від 50,26% до 99,17% = 3) (від 99,17% до 100% = 4).
- Ставлення є вираженим (**fb\_7b1\_3z**) (від 0% до 23,7% = 2) (від 23,7% до 64,9% = 3) (від 64,9% і вище = 4).

**Показник «Ступінь вираженості вольового компонента у понятті, яке пояснюється».**

- Відсутність вольового компонента (**fb\_11a0\_3z**) (від 0% до 10,32% = 2) (від 10,32% до 31,42% = 3) (від 31,42% і вище = 4).
- Мало виражена наявність вольового компонента (**fb\_11b1\_3z**) (від 0% до 16,49% = 2) (від 16,49% до 44,69% = 3) (від 44,69% до 100% = 4).
- У даному визначенні вольовий компонент чітко виражений (**fb\_11c2\_3z**) (від 0% до 41,57% = 1) (від 41,57% до 73,19% = 2) (від 73,19% і вище = 3).



## Додаток В

**Матриця факторних навантажень факторного аналізу  
показників дослідження моральної свідомості (первинні фактори)**

Таблиця В.1

Факторний аналіз показників, первинні фактори.  
Метод „Принципові компоненти”. Обертання „Oblimin”, дельта = 0,3.

n=334

Умовні позначення показників оцінки	Порядкові номери утворених факторів						
	1	2	3	4	5	6	7
fb_10a0_3z	,923	-,287					-,207
fb_6a0_3z	,852					,289	
fb_11c2_3z	,807	,363					-,265
fb_9a0_3z	,781						,207
fb_14c2_3z	,745	-,203					
fb_15a0_3z	,731						
fb_13c2_3z	,597	,256					
III_17	,554	,208				-,208	
fb_7a0_3z	,511					,330	
fb_10b1_3z		,891					
fb_P12c2_3z		,814					
fb_9b1_3z	,265	,596					-,218
fb_14d3_3z		,540					
fb_10c2_1z			,808				
fb_11a0_1z			,743				
fb_N12b1_1z			,590				
fb_P12b1_1z			,520			,202	
IV_2				-1,017			
IV_3				-,999			
IV_1				-,996			
fb_6a0_1z					,929		
fb_6b1_1z					-,888		
fb_7b1_3z						-,807	
fb_6b1_3z		,307				-,643	
fb_11a0_3z							,822
fb_10c2_3z							,754
fb_N12b1_3z						-,437	,511
fb_P12b1_3z			,205				,496

## Продовження таблиці В.1

Умовні позначення показників оцінки	Порядкові номери утворених факторів						
	8	9	10	11	12	13	14
fb_11b1_3z	,812						
fb_9c2_3z	,724						
fb_7b1_1z		,735					
fb_N12c2_1z	,292	,308					
fb_14c2_1z			,977				
fb_14d3_1z		,208	-,848			-,210	
fb_15a0_1z				,938			
fb_15b1_1z		,201		-,857			
II_2				,348	-,272		-,231
fb_14b1_3z					,798		
fb_13b1_3z		,275			,541		
IV_4_st		,240			-,464		
fb_13c2_1z						-,924	
fb_13b1_1z		,216	,201			,869	
fb_7a0_1z		-,290					-,837
I_17		,284					-,653

## Продовження таблиці В.1

Умовні позначення показників оцінки	Порядкові номери утворених факторів				
	15	16	17	18	19
fb_9c2_1z	-,730				
fb_9a0_1z	,595		,236		,234
fb_15b1_3z		,777			
fb_N12c2_3z		-,374			-,282
fb_10b1_1z			-,858		
fb_P12c2_1z			-,768		
fb_10a0_1z			,642		
fb_9b1_1z		,269	-,371		
fb_11b1_1z				,840	
fb_11c2_1z	,478			-,553	
fb_14b1_1z					,807

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 25 iterations.

## Додаток В.2

**Матриця факторних навантажень (вторинні фактори).****Таблиця В.2**

Вторинні фактори

Метод „Принципові компоненти”. Обертання „Облімін”, дельта = 0,3.

n=334

Номери факторів першого порядку	Порядкові номери вторинних факторів							
	1	2	3	4	5	6	7	8
REGR factor score 7 for analysis 1	-,689							
REGR factor score 1 for analysis 1	-,675					,319		
REGR factor score 17 for analysis 1		,698						
REGR factor score 10 for analysis 1		,602						
REGR factor score 4 for analysis 1		,432	-,268	,273		-,247		
REGR factor score 18 for analysis 1			,632					
REGR factor score 6 for analysis 1			,590					
REGR factor score 5 for analysis 1		,386	,440					-,208
REGR factor score 2 for analysis 1	-,290		-,431		,210			-,413
REGR factor score 13 for analysis 1	-,231			,748				
REGR factor score 9 for analysis 1				-,572	,206			
REGR factor score 11 for analysis 1		-,384	,209	,534			,310	
REGR factor score 3 for analysis 1			,252		,724			
REGR factor score 16 for analysis 1	-,279				-,630		,218	
REGR factor score 8 for analysis 1	-,252	,207				,751		
REGR factor score 15 for analysis 1	-,251	,224				-,587	-,232	
REGR factor score 19 for analysis 1							,824	
REGR factor score 12 for analysis 1	-,310							,786
REGR factor score 14 for analysis 1							-,334	,634

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 25 iterations.

## Додаток В.3

**Матриця факторних навантажень (фактори третього порядку)****Таблиця В.3**Третинні фактори  
Обертання „Varimax”.

n=334

Номери факторів другого порядку	Порядкові номери третинних факторів			
	1	2	3	4
REGR factor score 8 for analysis 2	,690			
REGR factor score 4 for analysis 2	,681			
REGR factor score 1 for analysis 2	,612			
REGR factor score 7 for analysis 2		,726		-,223
REGR factor score 3 for analysis 2		,657		,218
REGR factor score 5 for analysis 2			,859	
REGR factor score 6 for analysis 2		-,348	-,493	-,399
REGR factor score 2 for analysis 2				,868

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

## Додаток Д

**Матриця факторного аналізу названих та пояснених досліджуваними  
понять у методиках «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо в  
людях?»  
(первинні фактори)**

Таблиця Д.1

Факторний аналіз понять, первинні фактори.  
Метод «Принципові компоненти». Обертання „Oblimin”, дельта = 0,3

n=334

Моральні поняття	Порядкові номери утворених факторів						
	1	2	3	4	5	6	7
Пояснює Правдивість	,862						
Правдивість	,811						
Лицемірство		,891					
Пояснює Лицемірство		,857					
Лицемірство (завд. „Що ми цінуємо...”)	,372	,663					
Пояснює Лицемірство (завд. „Що ми цінуємо...”)	,335	,497					
Допомога			,919				
Пояснює Допомога			,913				
Чесність				-,787			
Пояснює Чесність				-,748			
Чесність (завд. „Що ми цінуємо...”)				-,711			
Пояснює Чесність (завд. „Що ми цінуємо...”)				-,434		-,342	
Заздрість				-,340			
Пояснює Заздрість	-,206			-,297	-,220		
Пояснює Егоїзм					,904		
Егоїзм					,896		
Пояснює Любов						-,819	
Любов						-,785	
Пояснює Толерантність							,997
Толерантність							,987

Якщо поняття названо/пояснено в завданні «Що ми цінуємо в людях?», то за його назвою указано це завдання.  
Коли за поняттям в дужках відсутня примітка про завдання це означає, що поняття названо/пояснено в завданні «Що добре і погане?»

## Продовження таблиці Д.1

Моральні поняття	Порядкові номери утворених факторів						
	8	9	10	11	12	13	14
Пояснює Розуміння	,872						
Розуміння	,869						
Справедливість		1,025					
Пояснює Справедливість		1,023					
Злість	,203	-,251		,211			-,226
Пояснює Брехня (завд. „Що ми цінуємо..“)			,882				
Брехня (завд. „Що ми цінуємо..“)			,877				
Пояснює Допомога (завд. „Що ми цінуємо..“)				,851			
Допомога (завд. „Що ми цінуємо..“)				,783			
Пояснює Егоїзм (завд. „Що ми цінуємо..“)					-,819		
Егоїзм (завд. „Що ми цінуємо..“)					-,789		
співчуття						-,949	
Пояснює Співчуття						-,898	
Доброта							-,820
Пояснює Доброта							-,804
Доброта (завд. „Що ми цінуємо..“)							-,714
Пояснює Доброта (завд. „Що ми цінуємо..“)							-,500

Якщо поняття названо/пояснено в завданні «Що ми цінуємо в людях?», то за його назвою указано це завдання.  
Коли за поняттям в дужках відсутня примітка про завдання, це означає, що поняття названо/пояснено в завданні «Що добре і погане?»

## Продовження таблиці Д.1

Моральні поняття	Порядкові номери утворених факторів						
	15	16	17	18	19	20	21
Пояснює Дружелюбність	-,982						
Дружелюбність	-,978						
Лінь		,911					
Пояснює Лінь		,899					
Пояснює Жадібність		,388					
Жадібність		,387					,212
Щирість			-,882				
Пояснює Щирість			-,876				
Щирість (завд. „Що ми цінуємо...“)			-,673				
Пояснює Щирість (завд. „Що ми цінуємо...“)			-,367			,212	
Пояснює Брехня				,898			
Брехня				,887			
Пояснює Розуміння (завд. „Що ми цінуємо...“)					-,863		
Розуміння (завд. „Що ми цінуємо...“)					-,697		
Пояснює Злість					,301	-,243	
Дружба						,888	
Пояснює Дружба						,854	
Пояснює Щедрість							,985
Щедрість							,924
<p>Якщо поняття названо/пояснено в завданні «Що ми цінуємо в людях?», то за його назвою указано це завдання.</p> <p>Коли за поняття в дужках відсутня примітка про завдання, це означає, що поняття названо/пояснено в завданні «Що добре і погане?»</p>							

## Додаток Д.2

**Матриця факторних навантажень. Факторний аналіз первинних факторів утворених з названих та пояснених учнями понять (вторинні фактори)**

Таблиця Д.2

Факторний аналіз первинних факторів.  
Метод „Принципові компоненти”. Обертання „Oblimin”, дельта = 0,3

n=334

Первинні фактори	Порядковий номер вторинних факторів							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Фактор 15.	,738							
Фактор 13.	,714							
Фактор 9.	,532	-,213	-,208					
Фактор 5.		-,775						
Фактор 16.		,558	,385					
Фактор 3.	-,338	,495		-,206				
Фактор 19.	-,259	,363				,228		
Фактор 17.			-,763					
Фактор 1.	-,236		,514			,249	-,247	,292
Фактор 14.	,336			-,675				
Фактор 7.	-,219			-,637				-,335
Фактор 21.				,485			,450	
Фактор 20.			,410	-,481				
Фактор 11.			,263		,696			
Фактор 4.					,606	-,201		,285
Фактор 2.					-,459		-,378	
Фактор 10.		-,277	,252		-,383	,272	,338	,303
Фактор 6.						,809		
Фактор 18.							-,771	-,243
Фактор 8.			,259			-,295	,495	-,201
Фактор 12.								,788

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.  
a. Rotation converged in 38 iterations.



## Додаток Д.3

**Матриця факторних навантажень.****Серія факторних аналізів названих та пояснених учнями понять.****Факторний аналіз вторинних факторів (третинні фактори).****Таблиця Д.3**

Факторний аналіз вторинних факторів.  
 Метод „Принципові компоненти”. Обертання „Varimax”

n=334

Вторинні фактори	Порядкові номери третинних факторів			
	1	2	3	4
Вторинний фактор 7	,659			
Вторинний фактор 1	-,644			
Вторинний фактор 3 f		,681		
Вторинний фактор 5		-,628		
Вторинний фактор 8	-,461	,549	,207	
Вторинний фактор 2	,319		-,706	
Вторинний фактор 4	,395		,699	
Вторинний фактор 6				,979

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

## Додаток Е

### Багатофакторна особистісна методика Р. Кеттелла,

#### 7 обраних для валідації факторів.

З методики Р.Кеттелла, яка включає в себе 16 факторів [110], були відібрані сім факторів. Саме вони, на нашу думку, могли корелювати з нашими експериментальними шкалами. Скорочення опитувальника з 105 тверджень до 42 зроблено нами з метою економії часу учнів. Вважаємо, що це не впливає на надійність методики Р.Кеттелла.

#### Інструкція.

Вам пропонується низка питань, які допоможуть визначити деякі якості Вашої особистості. Тут не може бути відповідей «правильних» або «помилкових». Люди різні, і кожен може висловити свою думку.

Відповідаючи на кожне питання, Ви повинні вибрати одну з трьох запропонованих відповідей – ту, яка у найбільшій мірі відповідає Вашим поглядам, Вашій думці про себе.

Відповідати необхідно наступним чином: у відповідній клітинці на бланку для відповідей поставте хрестик (ліва клітинка відповідає відповіді «а», середня – відповіді «b», а клітина справа – відповіді «с»).

Якщо Вам що-небудь неясно, запитайте експериментатора. Відповідаючи на питання, пам'ятайте:

1. Не потрібно тратити багато часу на обдумування відповідей. Дайте таку відповідь, яка перша спаде Вам на думку.  
Звісно, питання часто будуть сформульовані не так детально, як Вам би хотілось. У такому випадку намагайтесь уявити собі «середню» ситуацію, з якою Ви найчастіше зустрічаєтесь, і яка відповідає смислу запитання і, виходячи з цього, вибирайте питання. Відповідати потрібно якомога точніше, але не дуже повільно.
2. Намагайтесь уникати проміжних, чітко невизначених відповідей (типу «не знаю», «дещо посереднє» і т.д.) не дуже часто.
3. Обов'язково відповідайте на всі питання по черзі, нічого не пропускаючи.

Деякі питання можуть Вам здаватися не дуже чітко сформульованими, але і тоді намагайтесь знайти найбільш чітку відповідь. Деякі питання можуть вам здаватися особистими, але Ви можете бути впевнені у тому, що відповіді не будуть розголошуватися. Відповіді можуть бути розшифровані тільки за допомогою спеціального «ключа», який знаходиться в експериментатора. При цьому відповіді на кожне окреме питання взагалі не будуть розглядатися: нас цікавлять тільки загальні показники. У самому опитувальнику нічого не пишiть і не підкреслюйте!

4. Не намагайтесь справити добре враження своїми відповідями, вони повинні відповідати дійсності. У такому випадку Ви дуже допоможете нам у нашій роботі. Ми вдячні Вам за допомогу у відпрацюванні методики.

Напишіть своє прізвище та інші дані про себе у верхній частині бланка для відповідей.

1. Я цілком міг би жити один, далеко від людей.		
а) так	б) іноді	в) ні
2. Коли я лягаю спати, то:		
а) швидко засинаю	б) коли як	в) засинаю не скоро
3. Мені важливо, щоб у всьому, що мене оточує, не було безладу.		
а) так	б) важко сказати	в) ні
4. Більшість людей, з якими я перебуваю у компаніях, безсумнівно, раді мене бачити.		
а) так	б) іноді	в) ні
5. Мені більше подобається:		
а) фігурне катання і балет	б) важко сказати	в) боротьба і регбі
6. Мене забавляє невідповідність між тим, що люди роблять, і тим, що вони потім про це розповідають.		
а) так	б)коли як	в) ні
7. Коли я що-небудь планую, я волю робити це самостійно, без сторонньої допомоги.		
а) вірно	б) іноді	в) ні
8. Я скоріше за все відкрив би свої потаємні думки:		
а) своїм добрим друзям	б) не знаю кому	в) у своєму щоденнику
9. У мене завжди вистачає енергії, коли це необхідно.		
а) так	б) важко сказати	в) ні
10. Я думаю, що:		
а) можна не все робити однаково ретельно	б) важко сказати	в) будь-яку працю необхідно виконувати ретельно, якщо ви за неї взяли
11. Мені, як правило, необхідно переборювати сором'язливість		
а) так	б) іноді	в) ні
12. Мої друзі частіше:		
а) радяться зі мною	б) роблять те і інше в однаковій мірі	в) дають мені поради
13. Якщо приятель обманує мене у дрібницях, я скоріше за все волю зробити вигляд, що не помітив цього, ніж викрию його.		
а) так	б) коли як	в) ні
14. Мені подобаються комунікабельні, компанійські люди.		
а) так	б) не знаю	вс) ні

15. На підприємстві мені було б цікаво:		
а) працювати з машинами і механізмами і брати участь в основному виробництві	б) важко сказати	в) спілкуватися з людьми займатися суспільною працею
16. Те, що в деякій мірі відвертає мою увагу:		
а) дратує мене	б) дещо посереднє	в) не турбує мене абсолютно
17. Люди повинні більше, ніж тепер, дотримуватися моральних норм		
а) так	б) іноді	в) ні
18. Мені розповідали, що я був дитиною:		
а) спокійною і любив залишатися сам	б) важко сказати	в) живим і рухливим і мене не можна було залишати самого
19. Я волів би працювати з приборами.		
а) так	б) не знаю	в) ні
20. Вважаю, що більшість свідків на суді говорять правду, навіть, коли це нелегко для них.		
а) так	б) важко сказати з ким	в) ні
21. Я волів би провести відпустку (канікули):		
а) у селі з одним або вдома з друзями	б) важко сказати	в) очолюючи групу у туристичному таборі
22. Я волів би працювати		
а) у закладі, де б мені довелося керувати людьми і весь час бути серед них	б) важко відповісти	в) у самотності, наприклад, архітектором, який опрацьовує свій проект.
23. Те, що я роблю, у мене не виходить:		
а) рідко	б) час від часу	в) часто
24. Мені більше подобається людина:		
а) великого розуму, навіть якщо вона не надійна і не постійна	б) важко сказати	в) зі середніми здібностями, проте, яка вміє протистояти усіляким спокусам
25. Я приймаю рішення:		
а) скоріше, ніж більшість людей	б) коли як	в) повільніше, ніж більшість людей
26. На мене велике враження справляє:		
а) майстерність і вишуканість	б) важко сказати	в) сила і міць
27. Я вважаю себе людиною схильною до співпраці:		
а) так	б) важко сказати	в) ні

28. Я уникаю суспільної роботи, пов'язаної з цим відповідальності		
а) вірно	б) іноді	в) невірно
29. Мені приємно робити людині ласку, погодившись назначити зустріч з нею на вигідний для неї час, навіть якщо це не зручно для мене.		
а) так	б) іноді	в) ні
30. Іноді у мене бувають короткострокові приступи нудоти і паморочення голови без визначеної причини.		
а) так	б) дуже рідко	в) ні
31. На вечірці мені подобається:		
а) брати участь у цікавій діловій бесіді	б) важко сказати	в) відпочивати разом з усіма
32. Я висловлюю свою думку незалежно від того, хто мене слухає:		
а) так	б) іноді	в) ні
33. Якби я міг перенестися у минуле, я хотів зустрітися з:		
а) Ньютоном	б) не знаю	в) Шекспіром
34. Я повинна стримувати себе від того, щоб не вирішувати чужі справи.		
а) так	б) іноді	в) ні
35. Я отримую велике задоволення, розповідаючи місцеві новини.		
а) так	б) іноді	в) ні
36. Буває, що цілий ранок я не хочу ні з ким розмовляти.		
а) часто	б) іноді	в) ніколи
37. Мені буває сумно:		
а) часто	б) іноді	в) рідко
38. Дома у вільний час я:		
а) відпочиваю від усіх справ	б) zatrudняюсь відповісти	в) займаюсь цікавими справами
39. Я обережно ставлюсь до нав'язування дружніх відносин з незнайомими людьми.		
а) так	б) іноді	в) ні
40. Охайні, вимогливі люди не вживаються зі мною.		
а) так	б) іноді	в) ні
41. Мені здається, що люди, з якими я у дружніх стосунках, за моєю спиною можуть виявитися зовсім не друзями.		
а) так	б) іноді	в) ні
42. Я віддаю перевагу іграм:		
а) де необхідно грати у команді	б) не знаю	в) де кожен грає сам за себе



## Додаток Е.2

**Методика визначення відповідальності**

(автор М.А.Осташева)

**Відповідальність** – складна моральна якість особистості, яка є найвищою формою її активності. Ця якість є важливою внутрішньою мотивацією вчинків людини, що надає їм цінності. Як інтегральна властивість, вона виникає в результаті синтезу багатьох моральних якостей (самокритичності, самодисципліни, доброзичливості, співпереживання, почуття вини, самостійності, самоконтролю). Відповідальність підтримує готовність людини до самовдосконалення і духовного розвитку.

**Мета:** Визначити головний критерій морально-духовної самосвідомості підлітків – їх соціальну відповідальність. Виявити ступень розвитку структурних показників соціальної відповідальності: дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за інших у загальній справі. Виявити динаміку становлення соціальної відповідальності.

**Інструкція:** Вам пропонується перелік питань і чотири варіанти відповідей. Виберіть варіант відповіді, який Вам більше всього підходить і відзначте його галочкою у відповідній колонці. Над відповідями не слід довго думати, правильних і неправильних відповідей тут немає.

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_  
 Стать \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

	Безумовно, так	Скоріше, так	Скоріше, ні	Безумовно, ні
1. Як вважаєш, якщо робота не перевіряється вчителем, її можна виконати погано?				
2. Чи буває так, що ти не виконуєш доручень тому, що вони здаються важкими до виконання?				
3. Чи ти вважаєш, що немає сенсу турбуватися про суспільні справи, так як у тебе достатньо своїх турбот?				
4. Якщо у вас з товаришем (товаришами) різні погляди, чи ти намагаєшся знайти спільну точку зору?				
5. Тобі більше подобаються детальні вказівки, ніж можливість додумати деталі самому?				
6. Коли класний керівник хоче порозмовляти з тобою після уроків, чи ти хвилюєшся, що щось зробив не так?				
7. Чи ти згоден з тим, що багато хто виконує свої обов'язки зі страху перед покаранням?				
8. У випадку неприємностей у класі чи можеш ти взяти всю відповідальність на себе?				
9. Тобі більше подобається швидше перейти до справи, а не довго обговорювати її з однокласниками?				
10. Чи ти вважаєш, що тобі немає ніякого діла до приватного життя однокласників?				
11. Чи ти вважаєш себе надійною людиною?				
12. Чи буває так, що ти запізнюєшся по своїй вині (на зібрання, заняття, зустрічі з друзями)?				
13. Чи вважаєш ти, що за спільну справу краще відповідати спільно?				
14. Чи вважаєш ти, що головне – виконання власних обов'язків, а як справляються з ними твої друзі – не твоя справа?				

	Безумовно так	Скоріше так	Скоріше ні	Безумовно ні
15. Чи ти погоджуєшся з твердженням, що ставити перед собою вимоги необхідно тільки під впливом товаришів, вчителів?				
16. Чи вважаєш ти, що на шкільних зборах краще дати можливість обговорювати питання іншим, а самому мовчати?				
17. Чи вважаєш ти, що доручена справа повинна бути виконана добре в цілому, а дрібні деталі не				



суттєві?				
18. Чи можливо добросовісно робити якусь справу, навіть якщо вона тобі не по душі?				
19. Ти хвилюєшся, коли тобі доводиться відповідати за весь клас?				
20. Чи завжди вимогливість по відношенню до себе виховується під впливом товаришів, вчителів, батьків?				

	Безумовно так	Скоріше так	Скоріше ні	Безумовно ні
21. Чи часто ти звинувачуєш себе, якщо не до кінця виконав доручену справу?				
22. Чи подобається тобі братися за вирішення складних суспільних проблем?				
23. Якщо робота не виходить, чи ти схильний перероблювати її по декілька разів?				
24. Чи ти часто відчуваєш бажання допомогти іншому?				
25. Якщо тобі доручено що-небудь, чи виникає у тебе бажання познайомитися зі справою, зі своїми обов'язками?				
26. Частіше всього про життя класу ти дізнаєшся на класних годинах, зборах, зібраннях?				
27. Чи буває так, що ти обіцяєш щось зробити, якщо знаєш, що це не можливо?				
28. Якщо твій друг помиляється, чи завжди ти намагаєшся довести йому це?				
29. Чи завжди можна вірити твоїм обіцянкам?				
30. Чи вірно, що страх бути спійманим стримує людей від нечесних вчинків?				

### Обробка результатів.

За відповіді привласнювались наступні бали: «Безумовно так» = 4; «Скоріше так» = 3; «Скоріше ні» = 1; «Безумовно ні» = 0. Ключі для обчислення значення шкал такі:

Дисциплінарна відповідальність =  $(4-v01) + (4-v02) + (4-v05) + v06 + (4-v07) + (4-v15) + (4-v16) + (4-v20) + v25 + (4-v26)$ .

Відповідальність за себе в загальній справі =  $v11 + (4-v12) + (4-v17) + (4-v18) + v21 + v22 + v23 + (4-v27) + v29 + (4-v30)$ .

Відповідальність за інших в загальній справі =  $(4-v03) + v04 + v08 + v09 + (4-v10) + (4-v13) + (4-v14) + v19 + v24 + v28$ . Де,  $v$  – твердження.

## Додаток Е.3

## Опитувальних ціннісних орієнтацій за М.Гінзбург та Л.Коп'єсл [71]

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_  
 Стать \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

## Інструкція

Люди вважають у житті важливими різні речі. Нижче перераховано те, що люди вважають важливим у житті. Будь ласка, вкажіть, наскільки Ви згодні з цими твердженнями, поставивши хрестик у відповідній графі навпроти кожного рядка.

ГОЛОВНЕ У ЖИТТІ – ЦЕ ЩОБ	Абсолютно не згоден (а)	Не згоден ( не згодна)	Згоден (згодна)	Цілковито згодний (а)
1. Ти добре вчився (вчилася)				
2. Ти отримав (а) добру професію				
3. Ти був (а) важливою персоною				
4. Ти мав(а) родину				
5. У тебе була кохана людина				
6. У тебе були гарні стосунки з батьками				
7. Ти був(а) привабливим (ва) для оточуючих				
8. Ти був(а) незалежним(ною) у житті				
9. Ти створив(а) щось нове				
10. У тебе була мета і сенс життя				
11. Усі люди були щасливими				
12. Всі країни жили у мирі				
13. Ти виконав(ла) свій обов'язок				
14. Тебе любили				
15. Ти розвинув(ла) свої здібності				
16. Ти був (а) забезпеченою людиною				
17. Ти весело проводив(ла) час				
18. Ти вчився (вчилась) на відмінно				
19. Ти мав(ла) цікаву роботу				
20. Ти керував(ла) іншими людьми				
21. Ти мав(ла) дітей				
22. У тебе були друзі				
23. У тебе були гарні стосунки з вчителями				
24. Ти був (ла) модно вдягнений (а)				
25. Ти був (ла) самостійною людиною				
26. Ти був (ла) творчою людиною				
27. Твоє життя було осмисленим				
28. Ти допомагав (ла) іншим людям				
29. Наша країна була могутньою				
30. Ти робив (ла) добро				
31. Тебе поважали				

32.	Ти багато знав(ла) і умів(ла)				
33.	Ти мав(ла) все, що тобі захочеться				
34.	Ти відпочивав(ла) у своє задоволення				

### Обчислення результатів.

За твердження привласнюються такі бали: «Абсолютно не погоджуюсь»=0;  
«Не погоджуюсь»=1; «Погоджуюсь»=2; «Повністю погоджуюсь»=3.

Цінності та запитання:

Альтруїстичні =  $v_{11}+v_{28}$ .

Загальнополітичні =  $v_{12}+v_{29}$ .

Моральні =  $v_{13}+v_{30}$ .

Визнання =  $v_{14}+v_{31}$ .

Саморозвиток =  $v_{15}+v_{32}$ .

Матеріальні =  $v_{16}+v_{33}$ .

Цінність відпочинку =  $v_{17}+v_{34}$ .

Навчання =  $v_{01}+v_{18}$ .

Професійна діяльність =  $v_{02}+v_{19}$ .

Отримання високого соціального статусу =  $v_{03}+v_{20}$ .

Родинно-побутові =  $v_{04}+v_{21}$ .

Інтимне спілкування, кохання =  $v_{05}+v_{22}$ .

Стосунки зі старшими =  $v_{06}+v_{23}$ .

Зовнішня привабливість =  $v_{07}+v_{24}$ .

Самостійність =  $v_{08}+v_{25}$ .

Творчість =  $v_{09}+v_{26}$ .

Смисл життя =  $v_{10}+v_{27}$ .

Де,  $v$  – твердження.

Додаток Ж

**Внесок показників в альфу Кронбаха  
шкали „Активна моральна позиція”**

**Таблиця Ж.1**

Внесок показників у значення  $\alpha$ . шкали  
„Розвиток активної моральної позиції”

Назва показника	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника зі шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить у шкалу
Мислення широкими категоріями (Що добре і що погане?)	8,8443	24,762	0,204	0,658
Сформоване особисте ставлення до поганого (Що добре і що погане?)	10,6737	21,314	0,231	0,672
Вищі почуття по відношенню до поганого (Що добре і що погане?)	10,9012	22,203	0,225	0,665
Висока старанність (Що добре і що погане?)	8,9521	23,331	0,385	0,628
Висока старанність (Що ми цінуємо в людях?)	9,5808	20,935	0,618	0,578
Домінуючим є емоційний компонент (Що ми цінуємо в людях?)	11,1018	23,359	0,217	0,660
Домінуючим є компонент волі (Що ми цінуємо в людях?)	10,1228	19,159	0,503	0,584
Мислення широкими категоріями (Що ми цінуємо в людях?)	10,0719	18,169	0,571	0,560

Додаток Ж.2

**Внесок показників в альфу Кронбаха  
шкали «Розвиток переконань»**

**Таблиця Ж.2**

Внесок показників у значення  $\alpha$ . шкали «Розвиток переконань»

Назва показника	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника зі шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить у шкалу
У поясненнях присутній опис почуттів (Що таке добре, а що таке погане?)	9,5106	21,590	0,440	0,586
Вищі почуття до доброго (Що таке добре, а що погане?)	9,4290	19,397	0,454	0,582
Виражає певне розуміння в поясненні (Що таке добре, а що таке погане?)	9,1903	23,379	0,436	0,593
Пояснює та наводить приклад. Тобто, повне усвідомлення (Що таке добре, а що погане?)	9,5861	23,510	0,315	0,634
Описує суперечливі почуття (Проблемні ситуації)	9,7613	24,964	0,343	0,623
Наводить можливі альтернативи дії, дві та більше для кожної ситуації (Проблемні ситуації)	9,5166	25,099	0,322	0,629

## Додаток Ж.3

**Внесок названих/пояснених понять в альфу Кронбаха  
шкали «Соціальна або особиста система моральних цінностей»**

Таблиця Ж.3

Внесок названих/пояснених понять у значення  $\alpha$ .  
шкали «Соціальна або особиста система моральних цінностей»

Назва поняття	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника із шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить в шкалу
k1_розуміння_paz	16,7994	23,302	,195	,649
k1_розуміння_roj	16,8772	23,237	,194	,649
k1_Справедл_penaz	14,6168	21,709	,271	,642
k1_Справедл_peroj	13,2335	24,570	,347	,638
k1_Злість_paz	16,4401	18,848	,501	,599
k1_Злість_roj	16,6617	19,798	,398	,621
k1_співчуття_paz	16,7814	22,303	,303	,634
k1_співчуття_roj	16,8892	23,048	,227	,644
k1_new_відданість_paz	17,0569	25,315	,221	,647
k1_new_відданість_roj	17,0749	25,439	,214	,648
k1_new_товарискість_paz	17,0629	25,230	,280	,646
k1_new_товарискість_roj	17,0838	25,404	,284	,647
k1_new_Ненависть_paz	16,9970	25,024	,230	,645
k1_new_Зрадливість_paz	17,0060	25,117	,210	,646
k1_new_Зрадливість_roj	17,0599	25,534	,123	,650
k1_new_Нахабн_paz	17,0509	25,418	,161	,649
k1_new_веселість_3_paz	17,0269	25,372	,145	,649
k1_new_Підтримка_3_paz	17,0479	25,547	,100	,651
k1_new_Щедрість_3_paz	17,0569	25,549	,111	,651
k1_new_Толерантність_3_penaz	16,1377	25,573	,128	,650
k1_new_Толерантність_3_peroj	16,1198	25,661	,130	,651
k1_new_Справедливість_3_penaz	16,1557	25,423	,164	,649
k1_new_Злість_3_paz	17,0030	25,288	,150	,649
k1_new_Грубість_3_paz	17,0689	25,446	,189	,649
Не погоджується з неологізмом: „Щоб бути щасливим, треба жити правильно”	16,3683	24,906	,167	,647
k1_new_Гордість_paz	17,0719	25,532	,150	,650
k1_new_Гордість_roj	17,0868	25,641	,131	,651
k1_new_Товаришування_3_paz	17,0689	25,566	,125	,650
k1_new_Відданість_3_paz	17,0629	25,501	,146	,650
k1_new_Відданість_3_roj	17,0808	25,624	,121	,651
k1_new_Ввічливість_3_penaz	16,1407	25,491	,165	,649
k1_new_Сміливість_paz	17,0599	25,420	,178	,649
k1_new_Сміливість_roj	17,0749	25,403	,235	,648
k1_new_Довіра_paz	17,0509	25,508	,121	,650
k1_new_Працьовитість_penaz	16,1467	25,543	,125	,650
k1_new_Жорстокість_paz	17,0629	25,465	,163	,649
k1_new_Жорстокість_roj	17,0838	25,627	,130	,651
k1_new_Ввічливість_penaz	16,1707	25,445	,131	,650
k1_new_Ввічливість_peroj	16,1437	25,511	,147	,650

Де: k1 – індекс позначає перший третинний фактор. New – індекс позначає, що поняття було додано в процесі розширення шкали. Поняття завдання «Що ми цінуємо в людях?» позначаються цифрою \_3. penaz – не називає; peroj – не пояснює; paz – називає; roj – пояснює.

## Додаток Ж.4

**Внесок показників в альфу Кронбаха  
шкали „Власна система оцінки”**

Таблиця Ж.4

Внесок показників у значення  $\alpha$   
шкали „Власна система оцінки”

Назва показника	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника зі шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить у шкалу
У поясненнях домінує опис поведінки чи вольових зусиль (Що таке добре...)	6,9671	53,155	,174	,773
Низький відсоток понять, в яких компонент волі є слабо виражений (Що таке добре, а що погане?)	8,6886	55,302	,128	,772
У поясненні посиляється на два і більше мор. поняття (Що таке добре...)	8,3054	48,453	,300	,764
Низький відсоток понять з поясненнями без посилань на інші поняття (Що таке добре, а що погане?)	9,0659	54,524	,319	,760
Проявляє негативне емоційне ставлення до злого (Що ми цінуємо в людях?)	8,7695	47,836	,397	,748
Посилається на інші моральні поняття (Що ми цінуємо в людях?)	8,6228	45,587	,495	,733
Описує свої почуття (Що ми цінуємо в людях?)	8,6707	45,309	,564	,724
Вищі почуття до доброго (Що ми цінуємо в людях?)	8,6587	44,676	,524	,729
Виражає певне розуміння в поясненні (Що ми цінуємо в людях?)	8,1826	41,831	,637	,709
Пояснює та наводить приклад (повне усвідомлення) (Що ми цінуємо в людях?)	8,2754	40,669	,680	,701

## Додаток Ж.5

**Внесок показників в альфу Кронбаха  
шкали „Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують  
досліджувані”**

Таблиця Ж.5

Внесок показників у значення  $\alpha$ . шкали „Абстрактні або конкретні типи  
понять, якими оперують досліджувані”

Назва поняття	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника зі шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить у шкалу
<b>Відсутнє</b> мислення широкими категоріями (Що добре і погане?)	10,5749	27,867	,396	,654
<b>Не пояснює</b> поняття в абстрактній формі (Що добре і погане?)	10,7695	29,703	,210	,674
<b>Відсутнє</b> посилання на інші моральні поняття (Що добре і погане?)	10,5808	28,875	,257	,667
Мислення вузькими поняттєвими категоріями (Що добре і погане?)	10,2844	25,772	,321	,653
Велика кількість пояснень у яких не виражено негативне ставлення до поганого (Що добре і погане?)	8,8323	23,005	,422	,634
Велика кількість пояснень у яких не виражено посилання на інші моральні поняття (Що добре і погане?)	8,3084	27,824	,188	,673
Афективне оцінювання доброго (Що добре і погане?)	10,2964	25,410	,324	,653
Афективне оцінювання поганого (Що добре і погане?)	9,7275	21,694	,510	,613
Афективне оцінювання доброго (Що ми цінуємо в людях?)	10,6407	28,537	,174	,673
У поясненнях домінує емоційний компонент (Що ми цінуємо в людях?)	9,9341	23,569	,472	,624
Великий відсоток пояснень, у яких не описується поведінка (Що добре і погане?)	9,2844	26,895	,357	,651
У завданні «Що ми цінуємо в людях?» записує 7 і більше понять (не обов'язково всім даючи пояснення).	9,6916	25,577	,234	,674



## Додаток Ж.6

**Внесок показників в альфу Кронбаха  
шкали «Домінування когнітивного або емоційного компонента»**

Таблиця Ж.6

Внесення показників у значення  $\alpha$ . шкали „Домінування когнітивного або емоційного компонента”.

Назва поняття	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника із шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить в шкалу
У визначенні домінує емоційний компонент (Що добре і погане?)	9,4311	23,910	,554	,614
Опис поведінки в поясненнях учня зустрічається рідко (Що добре і погане?)	8,1856	30,788	,454	,660
Безпосередня емоційна реакція на добре, нижчі почуття (Що добре і погане?)	10,0060	27,525	,363	,668
Нижчі почуття при характеристиці поганого (Що добре і погане?)	8,8473	20,034	,466	,676
Когнітивний компонент в поясненнях зустрічається рідко (Що добре і погане?)	8,6497	29,592	,416	,658
У визначеннях <b>не</b> домінує когнітивний компонент (Що добре і погане?)	10,4401	33,568	,282	,688
У визначеннях <b>не</b> домінує опис поведінки (Що добре і погане?)	9,5419	30,952	,384	,667
У визначенні <b>не</b> намагається пояснити певну якість (Що добре і погане?)	9,7814	30,562	,458	,658

## Додаток Ж.7

**Внесок названих/пояснених понять в альфу Кронбаха  
шкали „Розвиток системи моральних уявлень щодо правди”.**

Таблиця Ж.7

Внесок названих та пояснених понять у значення  $\alpha$ . шкали „Розвиток системи моральних уявлень щодо правди”

Назва поняття	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника зі шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить у шкалу
k2 Щирість paz	2,6048	4,846	,375	,659
k2 Щирість роj	2,6856	4,973	,394	,658
k2 Щирість3 paz	2,6677	4,907	,410	,656
k2 Щирість3 роj	2,7784	5,374	,288	,674
k2 Правдомов paz	2,7036	5,200	,265	,674
k2 Правдомов роj	2,7605	5,324	,279	,673
k2 Чесність paz	2,3323	4,793	,302	,672
k2 Чесність роj	2,4880	4,917	,268	,676
k2 Чесність3 paz	2,6108	5,133	,216	,681
k2 Чесність3 роj	2,7964	5,556	,150	,684
k2 Лицемірство paz	2,7186	5,086	,374	,662
k2 Лицемірство роj	2,7575	5,301	,291	,672
k2 Лицемірство3 paz	2,7575	5,193	,388	,664
k2 Лицемірство3 роj	2,7994	5,446	,308	,675
k2 Брехня3 paz	2,6617	5,204	,215	,680
k2 Брехня3 роj	2,7545	5,447	,159	,683
Погоджуються з неологізмом: „Найщасливіша та людина, яка потрібна людям”	2,3443	4,905	,248	,681
Де: непaz – не називає; пероj – не пояснює; paz – називає; роj – пояснює. Поняття завдання «Що ми цінуємо в людях?» позначаються цифрою 3.				

## Додаток Ж.8

**Вклад названих/пояснених понять в альфу Кронбаха  
шкали „Пріоритет допомоги або доброти”**

Таблиця Ж.8

Вклад показників у значення  $\alpha$ . шкали „Пріоритет допомоги або доброти”

Назва поняття	Середнє значення шкали, якщо показник не входить	Максимальне значення шкали, якщо показник не входить	Кореляція показника зі шкалою	Альфа Кронбаха, якщо показник не входить у шкалу
Погоджується з неологізмом: Щастя бути таким як усі	10,7605	5,600	,211	,652
k3 Егоїзм роj	10,7665	5,597	,219	,650
k3 Егоїзм paz	10,6946	5,672	,126	,664
k3 Лїнь nenaz	10,0479	5,427	,351	,635
k3 Лїнь пероj	9,9880	5,639	,316	,642
k3 Жадїбнїсть nenaz	10,1257	5,648	,145	,661
k3 Жадїбнїсть пероj	10,0389	5,761	,143	,659
k3 Допомога nenaz	10,0689	5,476	,290	,642
k3 Допомога пероj	10,0120	5,639	,263	,646
k3 Доброта paz	10,3683	4,918	,420	,620
k3 Доброта роj	10,5689	4,955	,430	,619
k3 Доброта3 paz	10,6048	5,123	,361	,631
k3 Доброта3 роj	10,8533	5,873	,138	,657
k3 Толерант nenaz	9,9850	5,823	,170	,655
k3 Толерант пероj	9,9701	5,897	,134	,658
k3 Щедрїсть paz	10,7844	5,491	,308	,640
k3 Щедрїсть роj	10,8593	5,803	,213	,652
k3 Дружба nenaz	10,0269	5,672	,217	,650
k3 Дружба пероj	9,9671	5,888	,149	,656
Де: nenaz – не називає; пероj – не пояснює; paz – називає; роj – пояснює. Поняття завдання «Що ми цїнуємо в людях?» позначаються цифрою 3. k3 – індекс позначає третій третинний фактор.				

## Додаток 3

**Ключ обчислення шкали „Активна моральна позиція”**

Особливість обчислення значень за шкалою.

Обчислення балів за шкалою „Активна моральна позиція” є сумою балів за показниками, які входять у цю шкалу. У цих обчисленнях є п'ять принципових моментів:

- сумуються стандартизовані бали (від 0 до 4) за показниками, що входять до шкали (вони будуть перераховані нижче). Якщо жодне пояснення у певній методиці не відповідає вимогам показника привласнюється стандартизований бал – 0. Інші стандартизовані бали привласнюються у залежності від відсотка пояснень у кожній методиці, які відповідають вимогам показника. Схема привласнення стандартизованих балів розглянута у Додатку Б;

- сума показників, які відносяться до методик «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо у людях?»– здійснюється окремо за кожною методикою. Це здійснено з метою, щоб порівняння шансів отримати високі значення за шкалою незалежно від кількості виконаних методик;

- загальній сумі балів показників за кожною методикою («Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо в людях?») надаються бали, що свідчать про вираженість якості «Активність моральної позиції». Так, 0 – якість відсутня; 1 – присутня, але слабо виражена; 2 – присутня, виражена середньо; 3 – якість виражена максимально. Бали надаються на підставі інформації про середнє значення та стандартне відхилення. Наприклад, дуже низькі значення (менше середнього мінус два стандартних відхилення) привласнюється 0 балів. Низькі значення (менше середнього мінус стандартне відхилення) привласнюється 1 бал. Середні значення (в межах середнього плюс/мінус стандартне відхилення) – 2 бали. Високі значення – 3 бали.

- надавання балів залежить від кількості розкритих понять. Бали надаються за певною схемою для груп учнів, які розкривали певну кількість

понять (0-2 поняття; 3-4 пояснення; 5-6 розкритих понять і т.д.). Так, якщо досліджений розкрив у методиці «Що добре і погано?» до двох, включно, цінностей то він може отримати, максимум 1 бал. Це зроблено для того, щоб уникнути такої можливості, що учень, який пояснює (наприклад) дві якості в методиці «Що ми цінуємо в людях?», отримав такий же самий бал, що й учень, який дав 8 визначень. Таке є можливим через використання даних про відсоток пояснень, що відповідають вимогам показників;

- загальний бал за шкалою «Активна моральна позиція» – це середнє значення балів, які учень отримав у завданнях «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо в людях?».

Норми за шкалою залежать від кількості понять, які учень пояснив. Оскільки у фактор входять показники з двох завдань «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо в людях?», то спочатку значення фактора обчислюється для завдання «Що добре і погане?», потім для другого завдання. Далі обчислюється арифметичне середнє за двома завданнями.

Якщо вимогам показника не відповідає жодне пояснення/приклад у відповіді учня на завдання, то значенню цього показника надається 0 балів. Операції додавання чи віднімання з показником слід виконувати лише в тому випадку, якщо його значення більше нуля.

## Додаток 3.2

**Ключ обчислення шкали „Розвиток переконань”**

Коротко опишемо особливість обчислення значень за шкалою.

Обчислення балів за шкалою є сумою балів за показниками, які входять в цю шкалу. Шкала охоплює дві методики: «Що добре і погане?» та «Як вчиниш?». У цих обчисленнях є три принципових моменти:

- сумуються стандартизовані бали (від 0 до 4) за показниками, які входять до цієї шкали, у методиці «Що добре і погане?» та бали показників завдання «Як вчиниш?». Якщо жодне пояснення у певній методиці не відповідає вимогам показника, надається стандартизований бал – 0. Інші стандартизовані бали у методиці «Що добре і погане?» надаються в залежності від відсотка пояснень, які відповідають вимогам показника.

Схема надання стандартизованих балів розглянута в Додатку Б;

- загальній сумі балів показників – надаються бали, що свідчать про вираженість якості «Рівень усвідомлення». Так, 0 – якість відсутня; 1 – присутня, але слабо виражена; 2 – присутня, виражена середньо; 3 – якість виражена максимально. Бали привласнюються на підставі інформації про середнє значення та стандартне відхилення. Наприклад, за дуже низькі значення (менше середнього - мінус два стандартних відхилення) привласнюється 0 балів. Низькі значення (менше середнього - мінус стандартне відхилення) надається 1 бал. Середні значення (в межах середнього плюс/мінус стандартне відхилення) – 2 бали. Високі значення – 3 бали;

- привласнення балів залежить від кількості розкритих понять. Бали надаються за певною схемою для груп учнів, які розкривали певну кількість понять (0-2 поняття; 3-4 пояснення; 5-6 розкритих понять і т.д.). Так, якщо досліджений розкрив у методиці «Що добре і що погано?» до двох цінностей включно, то він може отримати, максимум 2 бали. Це зроблено для того, щоб уникнути можливості що учень, який пояснює дві якості у методиці «Що ми

цінуємо в людях?», отримав такий же бал, що і учень, який дав 8 визначень. Таке є можливим через використання даних про відсоток пояснень, що відповідають вимогам показників.

Норми за шкалою залежать від кількості понять, які учень пояснив у завданні «Що добре і погане?». У цей фактор входять показники двох завдань «Що добре і погане?» та «Як вчиниш?».

Якщо вимогам показника не відповідає жодне пояснення/приклад у відповіді учня на завдання, то значенню цього показника надається 0 балів. Операції додавання чи віднімання з показником слід виконувати лише в тому випадку, якщо його значення більше нуля.

Показники IV.2 та IV.1 означають показники завдання «Як вчиниш?»:

IV.2 – переживає моральний конфлікт,

IV.1 – розрізняє альтернативні можливості своїх дій.

## Додаток 3.3

**Ключ обчислення шкали «Соціальна або особиста система моральних цінностей»**

Коротко опишемо особливість обчислення значень за шкалою.

У загальному обчислення балів за шкалою «Соціальна або особиста система моральних цінностей» є різниця балів між сумами названих та пояснених понять кожної групи. У цих обчисленнях є такі етапи:

1. обчислюється сума балів понять, кожної групи, які назвав досліджуваний. Усього є дві групи: особисті та соціальні цінності. Наприклад, якщо досліджуваний у своїй анкеті назвав поняття: справедливості у методиці «Що добре і погане?» та якість справедливості у методиці «Що ми цінуємо у людях?», то йому надається два бали у групі «особисті цінності»;
2. якщо учень назвав менше двох понять, які належать до певної групи, то йому надається 0 балів;
3. від загальної суми названих понять соціальної групи віднімається загальна сума названих понять групи особистих цінностей. Мінусові значення вказують на перевагу особистих цінностей. Плюсіві – перевагу соціальних цінностей. Умовно назвемо цю різницю – різницею А (названих понять)-
4. Обчислюється загальна сума пояснених понять групи особисті цінності. До неї додаємо один бал, якщо учень погодився з визначенням «Щоб бути щасливим, треба жити правильно» у методиці «Що таке щастя?». Потім обчислюється загальна сума пояснених понять групи соціальних цінностей. Якщо учень набрав менше 2 балів – вважаємо його результат випадковістю і надаємо 0 балів.
5. Обчислюється різниця між поясненими поняттями соціальної групи і поясненими поняттями групи особистих цінностей. Від суми пояснених понять соціальної групи віднімається сума пояснених понять групи особистих цінностей. Мінусові значення вказують на перевагу



особистих цінностей. Plusові – перевагу соціальних цінностей.

Умовно назвемо цю різницю різницею Б (пояснених понять).

- б. Обчислюється середнє значення між різницею А (названих понять) і різницею Б (пояснених понять). Надаються стандартизовані бали:

Менше -1,4 балів привласнюється 3 бали. Тобто, домінують особисті цінності. Це означає, що учень дав пояснення двом поняттями цієї групи.

Від -1 до -0,4 привласнюється 2 бали. Тобто, учень назвав два поняття групи особистих цінностей, слабо виражені особисті цінності.

Учень отримав 0 – означає, що ми не змогли діагностувати його за цією шкалою. Надається стандартний бал 0,5.

Від 0,4 до 1,1 – учень назвав два поняття соціальної групи. Наданий 1 бал означає слабо виражену соціальну групу,

від 1,4 сирих балів і вище – дав пояснення двом поняттям соціальної групи. Домінують соціальні цінності. Привласнено 0 стандартних балів.

Надання балів: за пояснене або назване поняття надається один бал. За вибір формули щастя, як вказано у ключі, привласнюється 1 бал. Якщо поняття, що представлено у ключі, не обрано або не пояснено учнем, надається 0 балів.

## Додаток 3.4

**Ключ обчислення шкали „Власна система оцінки”**

Коротко опишемо особливість обчислення значень за шкалою.

У загальному обчислення балів за шкалою є середнім значенням між різницею протилежних показників методики «Що добре і погане?» та сумою балів за показниками методики «Що ми цінуємо у людях?», які входять у цю шкалу. У цих обчисленнях є шість принципових моментів:

- сумуються (або віднімаються) стандартизовані бали (від 0 до 4) за показниками, що входять до шкали. Якщо жодне пояснення у методиці не відповідає вимогам показника, надається стандартизований бал – 0. Інші стандартизовані бали привласнюються у залежності від відсотка пояснень у кожній методиці, які відповідають вимогам показника. Схема привласнення стандартизованих балів розглянута в Додатку Б;

- у методиці «Що добре і погане?» обчислюється сума різниць між: домінуючим компонентом волі та слабо вираженим компонентом волі у визначеннях; тенденцією посылатись на інші моральні поняття та відсутністю посилок на інші моральні поняття;

- сумі різниць показників методики «Що добре і погане?» привласнюються стандартні бали:

1 - відсутність посилок та слабо виражений вольовий компонент, його відсоток зменшується;

2 - домінує відсутність посилок та домінуючий вольовий компонент;

3 - порівну слабо вираженого/домінуючого компонента волі та простого/посилання на інші поняття пояснення;

0 - не розкрив жодного поняття або не оцінений за показниками;

4 - домінує посилок на інші поняття та компонент волі;

- загальній сумі балів показників за методикою «Що ми цінуємо у людях?» – надаються стандартні бали, що свідчать про вираженість якості «уважність до оточуючих». Так, 0 – якість відсутня; 1 – присутня, але слабо

виражена; 2 – присутня, виражена середньо; 3 – якість виражена сильно; 4 – якість виражена максимально. Бали надаються на підставі інформації про середнє значення та стандартне відхилення. Наприклад, не розкрив жодного поняття надається 0 балів. Низькі значення (менше середнього мінус стандартне відхилення) привласнюється 1 бал. Менше середнього (в рамках стандартного відхилення) – 2 бали. Більше середнього (в рамках стандартного відхилення) – 3 бали. Високі значення – 4 бали;

- надання балів залежить від кількості розкритих понять. Бали надавались за певною схемою для груп учнів, які розкривали певну кількість понять. Для точності надання стандартних балів у методиці «Що добре і погане?» бали надавались окремо для учнів, які розкрили: 1, 2, 3 і т.д. понять. У методиці «Що ми цінуємо в людях?» стандартні бали надавались окремо для учнів, які розкрили: 1-2 поняття, дали 3-4 пояснення і т.д. Це зроблено для нівелювання впливу відсоткової інформації про поширеність пояснень, які відповідають вимогам того чи іншого показника;

- загальний бал за шкалою «Власна система оцінки» – це середнє значення балів, які учень отримав у завданнях «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо у людях?».

Норми за шкалою залежать від кількості понять, які учень пояснив. Оскільки у фактор входять показники з двох завдань «Що добре і погане?» та «Що ми цінуємо в людях?», то спочатку значення фактора обчислюється до завдання «Що добре і погане?», потім для другого завдання. Наостанку обчислюється арифметичне середнє за двома завданнями. Якщо вимогам показника не відповідає жодне пояснення/приклад у відповіді учня, то значенню цього показника надано 0 балів. Операції додавання чи віднімання з показником слід виконувати лише в тому випадку, якщо його значення більше нуля.

## Додаток 3.5

**Ключ обчислення балів за шкалою****«Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані»**

Коротко опишемо особливість обчислення значень за шкалою. У загальному обчислення балів за шкалою «Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані» є різницею між протилежними показниками методики «Що добре і погане?». У цих обчисленнях є п'ять кроків:

- сумуються (або віднімаються) стандартизовані бали (від 0 до 4) за показниками, що входять до шкали. Якщо жодне пояснення, у певній методиці не відповідає вимогам показника, то надається стандартизований бал – 0. Інші стандартизовані бали надаються у залежності від відсотка пояснень у кожній методиці, які відповідають вимогам показника. Схема надання стандартизованих балів розглянута у Додатку Б.

- У методиці «Що добре і погане?» обчислюється сума показників асоційованих з конкретним мисленням. До неї додається також створений новий показник, який відображає кількість названих рис оточуючих у методиці «Що ми цінуємо в людях?» та стандартизований бал показника афективне оцінювання доброго.

- Обчислюється сума показників, які відображають розвиток вживання абстрактних понять.

- Обчислюється різниця між оперуванням конкретними і абстрактними понятійними категоріями. Від суми показників, які вказують на розвиток схильності до оперування конкретними понятійними категоріями, віднімається сума показників, які вказують на розвиток схильності оперування абстрактними понятійними категоріями. Відповідно:, негативні значення вказують на домінування абстрактного типу понятійних категорій, а позитивні значення – на присутність ознак конкретного типу понятійних категорій.

- Сирим значенням за шкалою „Абстрактні або конкретні типи понять, якими оперують досліджувані” привласнюються стандартизовані бали:

0 стандартних балів – не розкрив жодного поняття.

1 стандартний бал – домінує абстрактний тип понятійних категорій (значення менше 0).

2 стандартних бали – змішаний абстрактно-конкретний тип понятійних категорій. Учень набрав від 0,5 до 6,5 сирих балів.

3 стандартних бали – домінує конкретний тип понятійних категорій. Учень набрав 7 і вище сирих балів. Норми не залежать від кількості розкритих понять. Винятком є група учнів, яких не вдалося оцінити за показниками. Якщо вони набрали 3 і більше сирих бали, то їх віднесено до групи, яка оперує конкретними понятійними категоріями. В іншому випадку – надавався стандартний бал 0.

Норми за шкалою залежать від того, скільки учень пояснив понять у завданні «Що добре і погане?». Всього утворено дві групи за кількістю понять: для учнів, які не розкрили жодного поняття і для учнів, які розкрили одне і більше понять.

Якщо у відповіді учня немає жодного пояснення/прикладу, який задовольняє показник, то за критерієм надається 0 балів. Операції додавання чи віднімання з показником слід виконувати лише в тому випадку, якщо його значення більше нуля.

В обчислення ключів додана нова змінна **ITM5\_KILK3**. **ITM5\_KILK3** – означає кількість рис своїх знайомих (позитивних і негативних), які учень назвав у своїй відповіді на завдання «Що ми цінуємо в людях?».

Якщо учень назвав 6 і менше рис своїх однолітків  $ITM5\_KILK3=0$ .

Якщо учень назвав 7-8 рис своїх однолітків  $ITM5\_KILK3=2$ .

Якщо учень назвав 9 і більше рис своїх однолітків  $ITM5\_KILK3=3$ .

## Додаток 3.6

**Ключ обчислення балів за шкалою  
„Домінування когнітивного або емоційного компонента”**

Коротко опишемо особливість обчислення значень за шкалою.

Обчислення балів за шкалою „Домінування когнітивного або емоційного компонента” є сумою балів за показниками, які входять у цю шкалу. Шкала охоплює методику «Що добре і погане?». У цих обчисленнях є шість принципових моментів.

1. Розрахунки шкали здійснюються на основі стандартизованих балів (від 0 до 4) за показниками, які входять до цієї шкали, у методиці «Що добре і погане?». Якщо жодне пояснення не відповідає вимогам показника, то надається стандартизований бал – 0. Інші стандартизовані бали у методиці «Що добре і погане?» надається у залежності від відсотка пояснень, які відповідають вимогам показника. Схема надання стандартизованих балів розглянута у Додатку Б.
2. Обчислюється сума показників асоційованих з емоційним компонентом.
3. Обчислюється сума показників, які асоційовані з когнітивним компонентом.
4. Обчислюється різниця між сумою балів показника асоційованих з емоційним та когнітивним компонентом. Від суми показників емоційного компонента віднімається сума показників когнітивного компонента. Відповідно: негативні значення вказують на домінування когнітивного компонента, позитивні – емоційного компонента.
5. Надання балів залежить від кількості розкритих понять. Бали надавались за певною схемою для груп учнів, які розкривали певну кількість понять (1-2 поняття; 3-4 пояснення; 5-6 розкритих понять

і т.д.). Це зроблено для точності віднесення учнів до груп змішаного (когнітивно-емоційного) або емоційного типу.

- б. Основний принцип віднесення до емоційного типу полягає у тому, що учень набрав за шкалою більше сирих балів, ніж середнє значення суми показників, пов'язаних з когнітивним компонентом. Відповідно: 1 бал – домінує когнітивний компонент (значення за шкалою менше 0); 2 бали – когнітивно-емоційний (змішаний) тип (учень набрав від 0 до середнього значення суми показників пов'язаних з когнітивним типом, для його групи за кількістю розкритих понять); 3 бали – переважає емоційний компонент.

Норми за шкалою залежать від того, скільки учень пояснив понять у завданні «Що добре і погане?». Якщо у відповіді учня немає жодного пояснення/прикладу, який відповідає показникові, то за критерієм надається 0 балів. Операції додавання чи віднімання з показником слід виконувати лише у тому випадку, якщо його значення більше нуля.

## Додаток 3.7

**Ключ обчислення балів за шкалою  
«Розвиток моральних уявлень щодо правди»**

Коротко опишемо особливість обчислення значень за шкалою.

У загальному обчислення балів за шкалою „Розвиток системи моральних уявлень щодо правди” є середнє значення між сумами названих та пояснених понять. У цих обчисленнях є такі етапи:

- Обчислюється сума балів за поняттями, які назвав учень (за одне назване поняття привласнюється 1 бал). Це сума названих понять у методиці «Що добре і погане?»: щирість, правдивість, чесність, лицемірство; та понять методики «Що ми цінуємо у людях?»: щирість, чесність, лицемірство, брехня.

- Якщо учень назвав менше двох понять, які належать до цієї, то це оцінюється 0 балів.

- Обчислюється загальна сума пояснених понять, що входять до цієї шкали (за одне пояснене поняття надається 1 бал). Це сума пояснених понять у методиці «Що добре і погане?»: щирість, правдивість, чесність, лицемірство; та понять методики «Що ми цінуємо у людях?»: щирість, чесність, лицемірство, брехня. До цієї суми ми додаємо один бал, якщо учень погодився з визначенням «Найщасливіша людина, яка потрібна людям» у методиці «Що таке щастя?». Якщо учень пояснив менше двох понять, які належать до групи «чесність», то це оцінюється 0 балів.

- Обчислюється середнє значення між сумами названих та пояснених понять. Стандартизовані бали:

Учень отримав 0 – означає, що у нього уявлення про чесність нерозвинені.

Від 0,5 до 2,5 сирих балів надається 1 бал. Тобто, учень лише називав цінності групи «чесність».

Від 2,6 сирих балів і вище – дав пояснення як мінімум двом поняттям групи «чесність», має розвинені уявлення. Надано 2 стандартних бали.



Надання балів: за пояснене або назване поняття надається один бал.

За вибір формули щастя, як вказано у ключі, надається 1 бал. Якщо поняття, яке представлено в ключі, не обрано або не пояснено учнем, то надається 0 балів.

## Додаток 3.8

**Ключ обчислення балів за шкалою  
„Пріоритет допомоги або доброти”**

Коротко опишемо особливість обчислення значень за шкалою. У тому ж додатку можна знайти точний перелік моральних цінностей, які належать до кожної групи.

У загальному обчислення балів за шкалою «Пріоритет допомоги або доброти» є різницею балів між сумами названих та пояснених понять кожної групи. У цих обчисленнях є такі етапи.

- Обчислюється сума балів понять кожної групи, які назвав учень. У цій шкалі є дві групи: Допомога та Доброта. Наприклад, якщо досліджуваний у своїй анкеті записав такі поняття, як лінь, жадібність, допомога, то йому надається три бали у групі Допомога (названі поняття).

- Якщо учень назвав менше двох понять, які належать до певної групи, то це оцінюється 0 балів.

- Від загальної суми названих понять групи Доброта віднімається загальна сума названих понять групи Допомога. Мінусові значення вказують на перевагу цінностей Допомоги, плюсові – перевагу цінностей Доброти. Умовно назвемо цю різницю – різницею А (названих понять).

- Обчислюється загальна сума пояснених понять групи Доброта. До неї додається один бал, якщо учень погодився з визначенням „Щастя бути як усі” у методиці «Що таке щастя?». Далі, обчислюється загальна сума пояснених понять групи Допомога. Якщо учень набрав менше 2 балів – надаємо 0 балів.

- Обчислюється різниця між поясненими цінностями груп Допомога та Доброта. Від суми пояснених понять групи Доброта віднімається сума пояснених понять групи Допомога. Мінусові значення вказують на перевагу цінностей Допомоги, плюсові – перевагу цінностей Доброти. Умовно назвемо цю різницю – різницею Б (пояснених понять).

- Обчислюється середнє значення між різницею А (названих понять) і різницею Б (пояснених понять). Надаються бали:
- Менше -1,4 балів надається -2 бали. Це значить, що домінують цінності Допомоги, оскільки учень дав пояснення двом поняттям цієї групи.
- Від -1 до -0,4 надається -1 бал. Тобто учень назвав два поняття групи „допомога”, вони слабо виражені.
- Учень отримав 0, означає, що ми не змогли діагностувати його за цією шкалою.
- Від 0,4 до 1,1 – учень назвав два поняття групи Доброта. Надано 1 бал, це означає слабо виражена група цінностей Доброти.
- Від 1,4 сирих балів і вище – дав пояснення двом поняттям групи Доброта, вони домінують. Надано 2 стандартних бали.

Надання балів: за пояснене або назване поняття надається 1 бал. За вибір формули щастя, як вказано у ключі, надається 1 бал. Якщо поняття, яке представлено в ключі, не обрано або не пояснено учнем, надається 0 балів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: учеб. пособ. для студ. вузов по спец. “Психология”/ Галина Сергеевна Абрамова. – [4-е изд.]. – М.: Академия, 2003. – 369, [3] с.
2. *Аверин В. А.* Психология детей и подростков/ Вячеслав Афанасьевич Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А.; Питер, 1998. – 382 с.
3. *Азимова Р. Д.* Нравственное сознание личности: некоторые аспекты индивидуального морального сознания/ Р.Д. Азимова. – Баку: Элле, 1977. – 115 с.
4. *Алексеев В. А.* Самосознание и мотивация деятельности детей и подростков на рубеже подросткового и юношеского возраста/ В.А. Алексеев // Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников: Сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психология; отв. ред. Д.И. Фельдштейн. – М., 1984. – С. 103-107.
5. *Алексеева Ю.А.* Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування: дис. ... канд.психол.наук: 19.00.07/ Алексеева Юлія Аркадіївна. - К., 2006. – 230 с.
6. *Анисимов С. Ф.* Мораль и поведение/ Сергей Федорович Анисимов. – М.: Мысль, 1979. – 142 с.
7. *Антюхова Е. Ю.* Нравственный императив в социализации личности/ Е.Ю. Антюхова // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 66-80.
8. *Анцыферова Л. И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоурена Колберга и его школы)/ Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20, № 3. – С. 5–17.
9. *Апетик Н. М.* Єдність раціонального, чуттєвого та вольового компонентів у моральній саморегуляції поведінки особистості/ Н.М. Апетик // Психологія: зб. наук. пр./ НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Вип. 18. – С. 46-51

10. *Апетик Н.М.* Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків: дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07/ Апетик Наталія Михайлівна. – Чернівці, 2001. – 231 с.
11. *Армазацева И. И.* Честь и достоинство как стимулы развития активности подростков в учебно-воспитательном процессе/ И.И. Армазацева // Советская педагогика. – 1979. – № 4. – С. 26–30.
12. *Архангельский Л. М.* Индивидуальное сознание и моральные ценности/ Л.М. Архангельский // Вопр. филос. – 1968. – № 7. – С. 162–180.
13. *Асмалов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихол. анализа: [учеб. пособ. для вузов]. – М.: Моск. ун-т, 1990. – 367 с.
14. *Астауров Б. Л.* Человек с большой буквы и эволюционная генетика человечности/ Б.Л. Астауров // Новый мир. – 1971. – № 10. – С. 214–224.
15. *Бадалов Ю. Б.* Особенности понимания детьми альтернатив поведения в ситуации морального выбора/ Ю.Б. Бадалов, Р.А. Чурбаков // Психологические особенности личности школьника: сб. науч. тр. [Редкол.: И. В. Дубовина (отв. ред) и др.]; АПН СССР. – М., 1987. – С. 80–84.
16. *Бадмаев Б.Ц.* Психология в работе учителя: в 2 кн./ Борис Циренович Бадмаев. - М.: Владос, 2000. - Кн.1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. - 233 с.
17. *Бакштановский В.И.* Моральный выбор личности: альтернативы и решения/ Владимир Йосифович Бакштановский. – М.: Политиздат., 1983. - 224 с.
18. *Балл Г. А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие/ Г.А. Балл // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 7-19.
19. *Барцалкина Л. К.* Развитие самосознания в подростковом и юношеском возрасте как основа личностного самоопределения/ Л.К. Барцалкина // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: сб. науч. тр./ АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии; отв. ред. М.Р. Гинзбург. – М., 1987 – С. 22–28.

20. *Безверхий О. С.* Моральний розвиток дитини в онтогенезі в працях зарубіжних психологів/ О.С. Безверхий // Психологія: зб. наук. пр./ НПУ ім. Н.П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 191-198.
21. *Безверхий О.С.* Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці: дис. ... психол. наук.: 19.00.07/ Безверхий Олег Станіславович. - Вінниця, 2001. - 256 с.
22. *Бекешкіна І. Е.* Формування моральних переконань і почуттів молоді/ І.Б. Бекешкіна. – К.: Знання, 1998. – С. 43 [1].
23. *Белинский В. Г.* Избранные сочинения: в 3-х Т./ под. ред. Ф.М. Левина. – М.: Гс. Изд. Худож. Лит., 1934. – Т. 1. – 1934. - 608 с.
24. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание/ Роберт Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
25. *Бех І. Д.* Виховання особистості. у 2-х кн./ Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
26. *Бех І. Д.* Від волі до особистості/ І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
27. *Бех І. Д.* Нравственность личности: стратегия становления/ И.Д. Бех. - Ровно: Ред.-изд. отдел упр. по печати, 1991. – 146 с.
28. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб./ І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 [1] с.
29. *Бех І.Д.* Психологические основы нравственного развития личности: дис. ... доктор.психол.наук: 19.00.07 / Бех Иван Дмитриевич. – К., 1992. – 320 с.
30. *Библер В. С.* Нравственность. Культура. Современность (философские размышления о жизненных проблемах)/ Владимир Соломонович Библер. – М.: Знание, 1990. – 62 с.
31. *Білозерська С. І.* Психологічні умови розвитку моральної свідомості молодшого школяра: дис. ... канд.психол.наук: 19.00.07 / Білозерська Світлана Іванівна. – Дрогобич, 2004. – 243 с.
32. *Білошицький А. З.* Суспільство без емоцій, без моралі, або пропаща душа –

- гомо хамус/ А.З. Білошицький // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 2–7.
33. *Блюмкин В. А.* Нравственное воспитание: философско – этич. нормы/ В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий; Воронежский ун-т. – Воронеж, 1990. – 141 с.
34. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте/ Лидия Иллинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
35. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе/ Л.И. Божович // Вопросы психологии, 1979. №4. – С. 47-56.
36. *Бондаревская Е. В.* Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: учеб. пособ./ Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-н/Д.: РГПИ, 1986. – 120 [1] с.
37. *Бондаревская Е. В.* Пути повышения эффективности идейно-нравственного воспитания учащихся/ Е.В. Бондаревская: межвуз. сб. науч. тр. Ростов н/Д пед. ун-та/ [редкол.: Бондаревская Е. В. и др.]; – Ростов н/Д., 1982. – С. 3–15.
38. *Бондаренко А. Ф.* Социальная психотерапия личности (психосемантический подход): [монография]/ А.Ф. Бондаренко. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
39. *Боришевський М. Й.* Взаємини в учнівському колективі і формування особистості/ Мирослав Йосипович Боришевський. – К.: Знання, 1974. – 48 с.
40. *Боришевський М. Й.* Моральні переконання та їх формування у дітей/ Мирослав Йосипович Боришевський. – К.: «Знання», 1979. – 48 с.
41. *Боришевський М.Й.* Психологічні механізми розвитку особистості/ Мирослав Йосипович Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26-33.
42. *Боришевский М.И.* Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ... в форме науч. док. на соискание учен. степени доктора психол. наук.: 19.00.07/ Боришевский Мирослав Йосипович. – К., 1992. – 77 с.

43. *Боришевський М.Й.* Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів/ Мирослав Йосипович Боришевський // Психологія: зб. наук. пр./ Держ. пед. ін-т ім. М. Горького. – К., 1985. – С. 3-11.
44. *Боришевський М.Й.* Теоритично-методологічні засади дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості особистості/ М.Й. Боришевський // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: у 2-х т./ за заг. ред. [М.Й. Боришевського, М.І. Алексєєва, В.В. Антоненко та ін.]. – К., 2001. – Т.1. – С. 8-49.
45. *Братусь Б. С.* Нравственное сознание личности: психологическое исследование/ Борис Сергеевич Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
46. *Братусь Б. С.* Психологические аспекты нравственного развития личности/ Борис Сергеевич Братусь. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
47. *Братусь Б.С.* Психологическое и нравственное пространство нормы/ Борис Сергеевич Братусь // Журнал практического психолога. – 1997. – Вип. 3. – С. 6-15.
48. *Бреслав Г. М.* Воспитание нравственных чувств ребенка/ Г.М. Бреслав // Вопр. психол. – 1986. – № 1. – С. 41-47.
49. *Бубнова С. С.* Ценностные ориентации личности как многогранная нелинейная система/ С.С. Бубнова // Психол. журнал. – 1999. – № 5. – С. 38-44.
50. *Булах І. С.* Актуалізація досвіду з аспекту морального становлення особистості підлітка/ І.С. Булах // Психологія: зб. наук. пр. / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 3 (10). – С. 194–206.
51. *Булах І. С.* Нівелювання превентивних бар'єрів у процесі особистісної психодіагностики підлітків/ І.С. Булах // Психологія: Зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 3 (6). – С. 153-166.
52. *Булах І.С.* Психологічні основи особистісного зростання підлітків. дис. ... доктора психол. наук. 19.00.07/ Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 582 с.
53. *Булах І. С.* Психологія особистісного зростання підлітка: [монографія]/



- Булах Ірина Сергіївна. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
54. *Булах І. С.* Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: навч.-метод. посіб/ І.С. Булах, Ю.А. Алексеєва. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 72 с.
55. *Бушелева Б. В.* Моральная ориентация и ее место в структуре социальной активности учащихся/ Б.В. Бушелева// Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся: Сб. науч. тр./ АПН СССР, НИИ общ. соц. психологии. – М., 1988. – С. 68-80.
56. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций/ Федор Ефимович Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
57. *Васильєва О.* Способность переживать вину необходима цивилизованному обществу/ О. Васильєва, Е. Короткова // Прикладная психология и психоанализ. – 2002. – № 2. – С. 19-33.
58. *Виногородський А. М.* Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): дис. ... канд. психол. наук: 10.00.07 / Виногородський Анатолій Миколайович. – К., 1999. – 232 с.
59. *Власкин А. Г.* Нравственное воспитание подростков: этико-психол. проблемы/ Александр Григорьевич Власкин. – М.: Знания, 1978. – 64 с.
60. *Войтыла К.* Основы этики/ К.Войтыла // Вопросы философии –1991. – № 1. – С. 29-60.
61. *Воловикова М. И.* Соотношение когнитивного и морального развития/ М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко // Психология личности в социалистическом обществе: личность и её жизненный путь: [сб. статей]/ АН СССР. Институт психологии. – М., 1990. – С. 80-87.
62. *Выготский Л. С.* Динамика и структура личности подростка/ Л.С. Выготский // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студ. / сост.: Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна; Ин-т практ. психологии. – Изд. 2-е, дополн. – М., 1996. – С. 232-276.
63. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций/ Лев Семенович Выготский. – М: АПН СССР, 1968. – 498 с.

64. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 1983. – 368 с.
65. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6-и т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.: Детская психология. – 1984. – 432 с.
66. *Высотина Л. А.* Формирование моральных качеств подростков/ Любовь Акимовна Высотина. – Л.: Знание, 1970. – 37 с.
67. *Вязникова Л. Ф.* Ценности в образовании: выбор пути развития/ Л.Ф. Вязникова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 88-98.
68. *Гаврилова Т. А.* Новые исследования подросткового и юношеского возраста/ Т.А. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 152-157.
69. *Гаврилова Т. А.* О воспитании нравственных чувств/ Т.А. Гаврилова. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
70. *Гармаев А.* Этапы нравственного становления ребенка: избр. лекции по нравственной психологии/ Анатолий Гармаев. – Винница: Центр-ПРИМ, КРОНА, 1999. – 95 с.
71. *Гинзбург М. Р.* Некоторые аспекты личностного самоопределения учащихся старших классов/ М.Р. Гинзбург, Л.В. Копеев // Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: сб. науч. тр. / [редкол.: Д. И. Фельдштейн (отв. ред.) и др.]; АПН СССР. – М., 1990. – С. 104-115.
72. *Гинзбург М.Р.* Некоторые возможности и методы формирования учителем мотивационной сферы подростков/ М.Р. Гинзбург // Изучение особенностей психологического развития и воспитания учащихся: сб. науч. тр. / [редкол.: Д.И. Фельдштейн]; АПН СССР. – М., 1987. – С. 31-39.
73. *Гласс Дж., Стэнли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии/ Дж Гласс, Дж Стэнли; пер. с англ. Л. И. Хайрусовой; под общ. ред. Ю. П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

74. *Горностай П. П., Васьковская С. В.* Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход/ Павел Петрович Горностай, Светлана Васильевна Васьковская. – К: Наук. думка, 1995. – 128 с.
75. *Городенский Н.* Нравственное сознание человечества. – Свято-Троицкая Сергієва Лавра. Собств. типографія, 1903. – 345 с.
76. *Гоян І.М.* Психолого-педагогічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. – «Педагогічна і вікова психологія» / І.М. Гоян. – К., 1997. – 24 с.
77. *Грицишин М.* Моральний ідеал очима старшокласників/ Микола Грицишин // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 31–33.
78. *Гулякина В.В.* Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшокласников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Гулякина Валентина Владиславовна. – Орел, 2000. – 192 с.
79. *Гумницкий Г. Н.* Нравственный поступок и его оценка/ Григорий Николаевич Гумницкий. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
80. *Гурин В. Е.* Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников/ Владимир Емельянович Гурин. – М.: Педагогика, 1988. – 134, [1] с.
81. *Гусейнов А. А.* Этика / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 358 с.
82. *Гусякова Н. І.* Ідеали і ціннісні орієнтації сучасних підлітків/ Наталя Гусякова // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 11–13.
83. *Давыдов Ю.Н.* Этика любви и метафизика своеволия: проблемы нравственной философии/ Юрий Николаевич Давыдов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 317, [1] с.
84. *Демиденко В. К.* Деякі аспекти морального виховання: практичний матеріал для класних керівників, вихователів, вчителів / авт.-уклад. В. Д. Демиденко. – К.: ІСДО, 1995. – 38, [1] с.

85. *Демиденко В. К.* Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів: навчальний посібник / Василь Купріянович Демиденко / Інститут змісту і методів навчання. – К., 1996, - 202с.
86. *Демиденко В. К.* Совість / В.К. Демиденко // Рідна школа – 1994. – № 10. – С. 34-36
87. *Демиденко В. К.* Совість: [навч.-метод. посіб.] / В. К. Демиденко; М-во освіти і науки України. Наук. метод. центр середньої освіти. – К., 2000. – 86 с.
88. *Дорошенко А.Б.* Ціннісні орієнтації молоді: динаміка змін та основні напрями/ А.Б. Дорошенко // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали 3-х Костюківських читань, 20-22 грудня 1994 року / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1994, – Т.1. - С. 167-168.
89. *Дробницький О.Г.* Моральное сознание и его структура/ О.Г. Дробницький // Вопросы философии. – 1972. – №2. – С. 31-42.
90. *Дробницький О. Г.* Понятие морали: ист. - крит. очерк./ Олег Григорьевич Дробницький. – М.: Наука, 1974. – 386 с.
91. *Дробницький О. Г.* Проблемы нравственности/ Олег Григорьевич Дробницький; АН СССР, Ин-т Философии. – М.: Наука, 1977. – 335 с.
92. *Ефроимсон В.* Родословная альтруизма/ В.Е. Ефроимсон // Новый мир. – 1971. – № 10. – С. 193-213.
93. *Зайцев Г. К.* Половое воспитание подростков: ценностное отношение к здоровью/ Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев, Т.Г. Хаптанова // Вопросы психологии – 2002. – № 3. – С. 3-19.
94. *Закс Л.* Статистическое оценивание/ Л. Закс; пер. с нем. В. Н. Варыгина. – М.: Статистика, 1976. – 598 с.
95. *Залесский Г. Е.* Психологические вопросы формирования убеждений/ Г.Е. Залесский. – М. – Моск. ун-та, 1982. – 119 с.
96. *Запорожец А. В.* Взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов у детей / А.В. Запорожец // Тезисы научных сообщений психологов к XXV междунар. психол. конф. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. - М.,

1976. – С. 123-125.
97. *Запорожец А.В.* К вопросу о генезе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка/ А.В. Запорожец // Вопросы психологии – 1974. – № 6. – С. 59–73.
98. *Запорожец Л. А.* Психологические особенности становления нравственного поведения у младших подростков/ Л.А. Запорожец // Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников: сб. науч. тр.: АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологий отв. ред. Д.И. Фельдштейн. – М., 1990. – С. 18-26.
99. *Зверева И. Д.* Діагностика моральної вихованості школярів: [метод. посіб] / И.Д. Зверева, Л.Г. Коваль, П.Д. Фролов. – К.: ІСДО, 1995. – 154 с.
100. *Землянухин В. П.* Влияние уровня развития социальной ответственности старшего подростка на мотив самовоспитания/ В.П. Землянухин // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: сб. науч. тр. [редкол. : М.Р. Гинзбург и др.]. – М., 1987. – С. 79-83.
101. *Зинченко В. М.* О духовном слое сознания / В.М. Зинченко, Е.Б. Моргунов // Человек развивающийся. – М., 1994. – С. 324-333.
102. *Зосимовский А. В.* Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте / Анатолий Владимирович Зосимовский. – М.: Изд-во МГУ, 1982, – 200 с.
103. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции / Вячеслав Андреевич Иванников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 140, [2] с.
104. *Изард К. Э.* Психология эмоций / Кэрров Э. Изард; пер. с англ. А. Татлыбаева. – СПб.: Питер, 1999. – 460 с. [Мастера психологии].
105. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сб. статей / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
106. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с. [Мастер психологии].
107. *Ильин И. А.* Основы христианской культуры / И.А. Ильин // Школа

- духовности. – 1999. – № 1. – С. 2-5.
108. *Ильин Е. П.* Психология воли/ Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
109. *Иоанн Павел II.* Сияние Истины. – М.: Изд. Францисканцев, 2003. – 170 с.
110. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учеб.-метод. пособие / А.Н. Капустина; Ин-т психотерапии и клин. психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 99, [1] с.
111. *Карпенчук С.* Володіти розумом, почуттям і волею: моральний ідеал і самовдосконалення особистості / Світлана Карпенчук // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 22-25.
112. *Карпова Г.А.* Влияние оценочных отношений на формирование действительности нравственного идеала подростков: Автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая та возрастная психология» / Г.А. Карпова. – К., 1987. – 17 с.
113. *Кириллова Н. А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кириллова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29-37.
114. *Кириченко Т. В.* Вивчення механізмів саморегуляції поведінки підлітків / Т.В. Кириченко // Психологія: зб. наук. пр. / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 3 (6). – С. 142-146.
115. *Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометр. проектирование / П.Клайн; пер. с англ. Е. П. Савченко. – К.: ПАН Лтд, 1994. – 282 [1] с.
116. *Кле М.* Психология подростка: (психосексуальное развитие) / М. Кле [пер. с франц.]. – М.: Педагогика, 1991. – 171, [1] с.
117. *Клизовский А.* Развитие и рост сознания // Клизовский А. Основы миропонимания новой эпохи/ Александр Клизовский. – Минск, 1995. – С. 296–326.
118. *Климишин О.І.* Психологічні особливості розвитку духовності

- старшокласників у процесі навчання: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07/ Климишин Ольга Іванівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 220 с.
119. *Кодол Ф. В.* Честь и достоинство: критерии их развития у старшеклассников / Ф.В. Кодол // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 54–58.
120. *Козлов Э. П.* Воспитание нравственного сознания школьников / Эраст Павлович Козлов; отв. ред. Н.Ф. Носков. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 287 с.
121. *Колесников Е. П.* Психология действия, организующего жизнь: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / вгений Петрович Колесников. – Сімферополь, 2003. – 216 с.
122. *Кондратьев М. Ю.* Типологические особенности психосоциального развития подростков / М.Ю. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 69-78.
123. *Кон И. С.* В поисках себя: личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
124. *Кон И. С.* Дружба: этико-психологический очерк/ И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1980. – 220 с. - (Личность, мораль, воспитание).
125. *Кон И. С.* Психология ранней юности: книга для учителя / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254, [1] с.
126. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста: пробл. формирования личности: [учеб. пособие для пед. ин-тов] / И.С. Кон. – М: Просвещение, 1979. – 175 с.
127. *Кон И. С.* Социальный статус юношества / И.С. Кон // Возрастная психология: хрестоматия/ науч. ред.: В.С. Мухина, А.А. Хвостова. – М., 1999. – 624 с.
128. *Кон И. С., Фельдштейн Д. И.* Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста / И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студ. / Л. М. Семенюк / под ред. Д. И. Фельдштейна; Ин-т

- практической психологии. – М., 1996. – С. 239-247.
129. *Копьев А. Ф.* Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного психологического консультирования / А.Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 45-54.
130. *Кострюкова Е.А.* Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук.: Оренбург 1999, №12. – С. 41-52.
131. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк; за ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
132. *Крайг Г.* Психология развития / Грейс Крайг; [пер. с англ. Н. Мальчиной и др.]. – СПб.: Питер, 2000. – 987, [1] с.
133. *Краснобаев И. М.* Формирование нравственных убеждений у старших школьников / Илья Миронович Краснобаев. – М.: Учпедгиз, 1960. – 160 с.
134. *Кротенко В. У.* Розвиток апатії у дітей підліткового віку складової риси гуманістичного розвитку суспільства/ В.У. Кротенко // Психологія. зб. наук. пр. /НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 2 (9). – Ч. II. – С. 55–58.
135. *Круглов Б. С.* Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника: сб. науч. труд / под ред. Б.С. Круглова. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – 138 с.
136. *Кузикова С. Б.* Психологическая программа коррекции и развития личности в подростковом возрасте : науч.-метод. пособ. / С.Б. Кузикова. – Суми, 1998. – 72 с.
137. *Кузьмина Е. И.* Психология свободы. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
138. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): [учеб. пособие] / Ирина Юрьевна Кулагина; Ун-т Рос. академии образования. – М.: УРАО, 1997. – 175 с.
139. *Кураев А.* О вере и знании – без антиномий / А.Кураев // Вопросы психологии. – 1992. – № 7. – С. 45-63.



140. *Кучеренко В. В.* Изменения состояния сознания: психологический анализ / В.В. Кучеренко, В.Ф. Петренко, А.В. Рассохин // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 70-78.
141. *Левитов Н. Д.* Детская и педагогическая психология: [текст]: учеб. пособие / Левитов Николай Дмитриевич. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
142. *Легков Е. І.* Переконання та їх виховання у людей / Євген Іванович Легков. – К.: Рад. школа, 1960. – 51 с.
143. *Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 15–25.
144. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой деятельности: [учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с. – (Фундаментальная психология).
145. *Липкина А. И.* О нравственной жизни школьника / Анна Израилевна Липкина. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
146. *Лисенко В.П.* Особливості ціннісної структури підростаючої особистості / В.П. Лисенко // Цінності освіти і виховання. наук. - метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К. 1997. – С. 65 – 67.
147. *Лозовцева В. Н.* Изучение индивидуальных особенностей саморегуляции в подростковом возрасте / В.Н. Лозовцева // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: сб. науч. тр. / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии; [отв. ред. М.Р. Гинзбург]. – М., 1987. – С. 75–78.
148. *Лозовцева В. Н.* Об исследовании особенностей развития самосознания на рубеже младшего школьного и подросткового периодов формирования личности / В.Н. Лозовцева // Проблемы психологии современного подростка: сб. науч. тр./ АПН СССР; [редкол.: Д.И. Фельдштейн и др.]. – М., 1982. – С. 28–34.

149. *Лозовцева В. Н.* Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками-одноклассниками / В.Н. Лозовцева // Психологическое консультирование в школе: [сб. науч. тр.] / сост. Н.В. Коптева. – Пермь, 1993. – С. 174–183.
150. *Лысенко Т. Ф.* Исследование уровней нравственной воспитанности / Т.Ф. Лысенко // Управление процессом нравственного воспитания: сб. статей / отв. ред. Л. И. Рувинский / Москов. Государственный ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 1979. – С. 83–90.
151. *Макаренко А. С.* О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
152. *Малафеев И. А.* Этические беседы со школьниками: сб. материалов для классного руководителя / И.А. Малафеев, Ф.А. Ездина, Л.А. Козырев. – М.: Учпедгиз, 1958. – 165 с.
153. *Малахов В. А.* Этика: курс лекцій: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./ Віктор Аронович Малахов. – К.: Либідь, 2006 – 382, [1] с.
154. *Маляко В.А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Маляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86-95.
155. *Махова М.Ю.* Возрастные особенности рефлексивных механизмов нравственного сознания школьников: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / М.Ю. Махова. - Л., 1991. – 19 с.
156. *Маценко В.Ф.* Психологические особенности морально-волевых качеств трудновоспитуемых подростков: дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / Маценко Виктор Федорович. - К., 1986. – 168 с.
157. *Мельникова Г. М.* Психология чувств: метод. пособ. по психологии/ Г.М. Мельникова. – Челябинск: Челябинский рабочий, 1986. – 20 с.
158. *Михеева И. Н.* Амбивалентность личности: морально-психологический аспект / Ирина Никодимовна Михеева; АПН СССР. Ин-т философии. –

- М.: Наука, 1991. – 128 с.
159. Мораль: сознание и поведение / редкол.: Н. А. Головки (отв. ред.), Л. П. Буева, В. Н. Шердаков. – М.: Наука, 1986. – 208 с.
160. Моральный выбор: [сб. науч. ст.] / под общ. ред. А. И. Титаренко. – М.: Смысл, 2000. – 116 с.
161. *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев; под ред. В.Е. Семенова. – М.: Наука, 1983. – 240 с.
162. *Музыка О. Л.* Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості / Олександр Леонідович Музыка. – К.: ТОВ „Міжнародна фінансова агенція”, 1997. – 24 с.
163. *Муйкин А. А.* Истинные и ценностные компоненты / А.А. Муйкин // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 28-45.
164. *Мурашов В. И.* Кризис духа и его преодоление / В.И. Мурашов // Школа духовности. – М., 2000. – № 2. – С. 68-84.
165. *Мухина В. С.* Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособие для студ. вуз. / Валерия Сергеевна Мухина. – М.: Академия, 2000. – 623, [1] с.
166. *Мясищев В. Н.* Психология отношений: избр. психол. тр. / Владимир Николаевич Мясищев. – М.: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с. – (Психологи отечества).
167. *Назаров А.В.* Свобода выбора и моральная ответственность: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.07 / Назаров Анатолий Васильевич. - К., 1971. – 169 с.
168. *Нартова-Бочавер С. К.* Два типа нравственной самоактуализации личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журнал. – 1993. – Т. 14, № 4. – С. 24-31.
169. *Немов Р. С.* Психология; [учеб. для студ. высш. учеб. заведений]: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2001. – Кн. 2. Психология образования. – 2002. – 606 с.
170. *Непомнящая Н. И.* Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И. Непомнящая,

- М.И. Каневская, О.Н. Пахомова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1.– С. 22-30.
171. *Николаичев Б. О.* О неосознаваемой нравственной регуляции поведения личности / Б.О. Николаичев// Моральная регуляция и личность: [сб. ст.] / общ. ред. А. И. Титаренко. – М., 1972 – С. 173–190.
172. *Новикова Е. В.* Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у подростков // Психологическое консультирование в школе: [сб. науч. ст.] / сост. Н. В. Коптева. – Пермь, 1993. – С. 183–189.
173. *Ноздрина О.* Ціннісні орієнтації особистості: шляхи та способи їх формування в умовах трансформації суспільства / О. Ноздрина // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 227–234.
174. *Ньюкомб Н.* Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб; [пер. с англ. В. Белоусов] – СПб.: Питер, 2003. – 639 с.
175. *Обухова А. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы: учеб. пособие для студ. пед. вузов / А.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1996. – 360 с.
176. *Онищенко Г. І.* Деякі особливості моральних переконань підлітків / Г.І. Онищенко, С.Н. Хоружий // Психологія: зб. наук. пр. / Держ. пед. ін-т ім. М. Горького. – 1984. – Вип. 25. – С. 32-42.
177. *Орбан Л. Е.* Моральне становлення підлітків / Лідія Орбан // Рад. школа, 1991. – № 4. – С. 9-14.
178. *Орбан Л.Э.* Становление личности / Лидия Орбан. - М.: Луч, 1992. – 112 с.
179. *Осташева М. А.* Диагностика ответственности подростков / М.А. Осташева // Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: сб. науч. трудов / [редкол.: Д. И. Фельдштейн и др.] / Изд-во АПН СССР. – М., 1990. – С. 61-70.
180. *Осьмак Л. П.* Ціннісні уявлення і самоствердження підлітків / Л.П. Осьмак // Рідна школа. – 1992. – № 3/4. – С. 55-60.
181. *Павелків Р. В.* Розвиток моральної свідомості та самосвідомості

- в молодшому шкільному віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07/  
Павелків Роман Володимирович. – Рівне, 2005. – 455 с.
182. Патология совести // Психология: реф. журн. – 1990. – № 95. – С. 17-18.
183. *Пелипенко А. А.* Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) / А.А. Пелипенко // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 141-146.
184. *Пеньков Е. М.* Социальные нормы: управление, воспитание, поведение / Евгений Михайлович Пеньков. – М.: Высш. школа. – 1990. – 175, [1] с.
185. *Пенькова О. І.* Моральність як складова розвитку особистості-громадянина / О.І. Пенькова // Психологія: зб. наук. пр./ НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 13. – С. 28-31.
186. *Петрова Г. М.* Моральна самоідентифікація як етична проблема: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.07 / Петрова Ганна Миколаївна. – К., 2004. – 178 с.
187. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособие. для студ. вузов / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
188. *Петровский А. В.* Основы теоретической психологии: [учеб. пособие. для студ. вузов] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 525, [1] с.
189. *Печерська Е. П.* Емоції на кожному уроці / Е.П. Печерська // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 8-11.
190. *Пискун В. М.* Развитие нравственных убеждений стршекласников в учебно-воспитательном процессе / В.М. Пискун // Развитие нравственных убеждений школьников: [сб. науч. тр.] / под ред. М. И. Борышевского; НИИ психологии УССР. – К., 1986. – С. 119-123.
191. *Пияже Ж.* Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте / Ж. Пияже // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 4. – С. 56-64.
192. *Покрасс М.Л.* Терапия поведением; Бесчеловечные идеалы человечества. Как мы выбираем будущее: методика для активного психотерапевта и для всех ищущих выхода: нравственные стереотипы, «запрещающей

- свободу, творчество, здоровье; психологический возраст и возраст задержки развития критерии измерения»/ Михаил Лаврович Покрасс. – Самара: БАХРАХ, 1997. – 240 с.
193. *Попович Т.* Гендерні відмінності формування самосвідомості підлітка // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. пр. / [за ред. Боришевського М.Й. та ін.] – Херсон, 2006. – С. 327-328.
194. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособ. / [под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рибалко]. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
195. *Прихожан А. М.* О возрастном подходе в нравственном воспитании детей / А.М. Прихожан // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 143–149.
196. *Прихожан А. М.* О пользе самомнения / А.М. Прихожан, Н.Л. Толстых // Психологическое консультирование в школе: [сб. науч. ст.]/ сост. Н. В. Коптева. – Пермь, 1993. – С. 189–194.
197. *Прихожан А. М.* Подросток в учебнике и в жизни / Анна Михайловна Прихожан, Наталия Николаевна Толстых. – М.: Знание, 1990. – 79 [1] с.
198. *Приходько Ю.О.* Моральні ставлення у структурі духовності особистості / Юлія Олексіївна Приходько // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2007. – Т. IX, ч. 6. – С. 344-349.
199. *Приходько Ю.О.* Ціннісні орієнтації особистості як психологічна проблема / Ю.О. Приходько // Наук. часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Сер. №12: Психологія: зб. наук. пр. – К., 2005. - Ч. II. – С. 208 – 218.
200. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. М. И. Боряшевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с. – (Профтехобразование).
201. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: сб. науч. тр. / [редкол.: Д. И. Фельдштейн и др.]; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1990. – 166 с.
202. Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: сб. науч. тр. [редкол.: М.Р. Гинзбург (отв. ред.) и др.]; АПН

- СССР. НИИ общ. и пед. психологии – М., 1987. – 151 с.
203. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: у 2-х т. / [М.Й. Боришевський, М.І. Алексєєва, В.В. Антоненко та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – К.: Дніпро, 2001. – 244 с.
204. Психология и этика: опыт построения дискуссии / [Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, С.Л. Воробьев и др.] – Самара: БАХРАХ, 1999. – 127 с.
205. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
206. Психологія: підруч. для сер. спец. навч. закл. / за ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1968. – 508 с.
207. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
208. Психология современного подростка / [Д.И.Фельдштейна, Т.Н. Бостанжнева, И.М. Вереникина и др.]; под ред. Д. И. Фельдштейна; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 236, [2] с.
209. Раев А. И. Нравственное убеждение как объект психологического исследования / А.И. Раев // Психологические проблемы развития нравственных убеждений: сб. науч тр. / [редкол.: В.В. Богословский, Л.А. Матвеева, А.И. Раев, А.И. Щербаков]. – Л., 1987. – С. 3-10.
210. Развитие нравственных убеждений школьников / [М.И. Боришевский, М.Г. Дригус, Л.И. Пилипенко]; под ред. М. И. Борышевского; НИИ психологии УССР. – К.: Рад. школа, 1986. – 181 с.
211. *Разин А. В.* Основы нравственного самосознания / А.В. Разин // Человек. – 2001. – № 2. – С. 20–29.
212. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста/ Ф.Райс. – 8-е межд. издание. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
213. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании:

- учеб. пособ/ Евгений Иванович Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 528 с.
214. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека/ Карл Р. Роджерс, Исениной Е.И. – пер с англ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 479, [1] с.
215. *Розин В. М.* Природа сознания и проблема его изучения / В.М. Розин // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 104–110.
216. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
217. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн; РАН. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
218. *Рубинштейн С. Л.* О воспитании привычек у детей / Сергей Леонидович Рубинштейн // Доклады Акад. пед. наук РСФСР. – 1957. – № 1. – С. 99-102.
219. *Рувинский Л. И.* Нравственное воспитание подростков/ Леонид Изотович Рувинский. – М.: Моск. ун-т, 1977. – 94 с.
220. *Рыбакова Н. В.* Моральное сознание и поведение личности / Надежда Вениаминовна Рыбакова. – Л.: Знание, 1972. – 32 с.
221. *Рыбакова Н. В.* Моральные отношения и их структура/ Надежда Вениаминовна Рыбакова. – Л.: ЛГУ, 1974. – 120 с.
222. *Савицький О.О.* Психологічні умови усвідомлення школярами моральної вимоги: дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07 / Савицький Олександр Олександрович. – К., 1994. – 126 с.
223. *Савонько Е. И.* Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми / Е.И. Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков: [сб. статей]/ под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М., 1972. – С. 81–111.
224. *Савченко Е. А.* О готовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям / Е.А. Савченко // Вопросы психологии – 1997. – № 3. – С.22–31.
225. *Савчин М. В.* Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної



- регуляції поведінки особистості / М.В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10–17.
226. *Савчин М. В.* Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості / М.В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 30–37.
227. *Савчин М.В.* Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / М.В. Савчин . – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.
228. *Сайко В. Д.* Психологические особенности формирования развернутых взаимоотношений подростка со сверстниками // Проблемы психологии современного подростка: сб. науч. тр. [редкол.: Д.И. Фельдштейна (отв. ред.) и др.]; АПН СССР. – М., 1982. – С. 34–39.
229. *Сапожникова Л. С.* Как формируется моральная зрелость / Людмила Соломоновна Сапожникова. – К.: Рад. школа, 1988. – 126 с.
230. *Селиванов Ф. А.* Оценка и норма в моральном сознании / Федор Андреевич Селиванов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
231. *Семенова О.Ф.* Особенности смысловой сферы несовершеннолетних с психическими расстройствами, совершивших насильственное правонарушение: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.04 / Семенова Ольга Федотовна. – Омск, 1999. – 229 с.
232. *Сидорова Т. Н.* Исследование особенностей когнитивного и поведенческого компонентов социальной ответственности // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: сб. науч. тр. / АНП СССР. – М., 1987. – С. 131-133.
233. *Скорболина Н. И.* Ответственность как стержневое качество личности старшеклассника: сущность, функции, структура / Н.И. Скорболина // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников: Сб. науч. тр./ [отв. ред. М.Г. Гинзбург]; АПН СССР. – М., 1987. – 155 с.
234. *Слободчиков В. И.* Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии.– 1998. – № 6. –

С. 31-40.

235. *Сметаняк В. І.* Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Владислав Ігорович Сметаняк. – Івано-Франківськ, 2003. – 196 с.
236. *Совонько Е. И.* Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков: [сб. статей] / под ред. и предисл Л.В. Благоннадежиной; НИИ общ. и пед. психологии. - М., 2001. – С. 81–111.
237. *Сокол Л. М.* Моральний вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Л.М. Сокол. – К., 2006. -21 с.
238. *Солижанович А.* Психология нравственных переживаний. – К.: Типогр. С. В. Кульженко, 1913. – 32 с.
239. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание / Александр Георгиевич Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
240. *Станкин М. И.* Психологические особенности личности подростка / М.И. Станкин// Сред. спец. образование. – 1988. – № 4. – С. 26–28.
241. *Столин В. В.* Уровни и единицы самосознания // Психология самосознания: хрестоматия / ред. – сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2003. – С.123-155
242. *Субботский Е. В.* Исследование морального развития ребенка в зарубежной психологии / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1975. – № 6. – С. 149-155.
243. *Субботский Е. В.* Формирование морального действия у ребенка / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 47-55.
244. *Сухомлинська О. В.* Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних якостей / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
245. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори в 5–ти т. – К.: Рад. школа, 1976. –

Т.2. – 1976. – 670 с.

246. *Татаркевич В.* Історія шести понять: мистецтво, прекрасне, форма, творчість, відтворництво, естетичне переживання/ Владислав Татаркевич; пер. з пол. В. Корнієнка. – К.: Юніверс, 2001. – 356 с. – (Філософська думка).
247. *Татенко В. А., Максак И. Е.* Пути формирования личности учащегося: психол.-пед. аспект. / Виталий Александрович Татенко, Иван Ефимович Максак. – К.: Вища школа, 1985. – 56 с.
248. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении/ Виталий Александрович Шатенко. – К.: Просвіта, 1996, – 404 с.
249. *Титаренко А.И.* Моральный выбор / А.И. Титаренко. – М.: Моск. ун-т, 1980. – 344 с.
250. *Титаренко А.И.* Нравственные проблемы развития личности / [Э. Фаркаш, Г. Шгедтер, К. Херц и др.]; под ред. А.И. Титаренко. – М.: МГУ, 1982. – 144 с.
251. *Титаренко А. И.* Структуры нравственного сознания: опыт этико-филос. исследования/ Александр Иванович Титаренко. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
252. *Тихонова Н. А.* Психологические особенности старшего школьника / Н.А. Тихонова // География в школе. – 1997. – № 2. – С. 82-83.
253. *Ткачук Т.Л.* Проблема теоретичного та експериментального дослідження лібералізації моральних цінностей підлітка / Т.Л. Ткачук // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. - №10 (34). – С. 125-130.
254. *Ткачук Т.Л.* Психологічні особливості дослідження емоційної, нормативної та конативної емансипації підлітків / Т.А. Ткачук // Наук. вісник: зб. наук. праць / Південноукраїнський пед. університет ім. К.Д. Ушинського. – О., 2007. – № 5 / 6. – С. 286-294.
255. *Ткачук Т.Л.* Психологічні тенденції розвитку моральних цінностей у підлітковому віці: Автореф. дис. .... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Т.Л. Ткачук. – К., 2007. – 20 с.

256. *Толстых А. В.* Подросток в неформальной группе / Александр Валентинович Толстых. – М.: Знание, 1991. – 79 [1] с.
257. *Толстых А. В.* После детства / Александр Валентинович Толстых. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
258. *Третьяков П.* Сознать себя господином: проблемы нравственности и духовности школьников / Петр Третьяков // Народное образование. – 1991. – № 12. – С. 5-10.
259. Трудный подросток: причины и следствия / [В.А. Титаренко, А.Г. Антонова, Т.С. Гуряева и др.]; под ред. В. А. Татенко. – К.: Рад. школа, 1985. – 175 с.
260. *Тюріна В.О.* Система цінностей як регулятор поведінки особистості / В.О. Тюріна // Цінності освіти і виховання: наук. - метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 76-79.
261. *Фаркаш Э.* Мораль: индивидуальное и общественное // Нравственные проблемы развития личности / под ред. А. И. Титаренко; Москов. гос. ун-т. – М., 1982. – С. 91-93.
262. *Федорова Г. Г.* Взаимовлияние идеалов и нравственной самооценки старших подростков / Г.Г. Федорова // Нравственное формирование личности школьника: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. З.И. Васильева. – Л., 1981. – С. 117-123.
263. *Федоров В. М.* Ошибки семейного воспитания и их влияние на жизненную позицию трудных подростков / В.М. Федоров // Пути повышения эффективности идейно-нравственного воспитания учащихся: межвуз. сб. науч. трудов / Ростов н/Д., пед. ин-т. - Ростов н/Д., 1982. – С. 113-121.
264. *Фельдштейн Д. И.* Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста / Д.И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студ. / сост. Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна; Ин-т практической психологии. – Изд. 2–е, доп. – М., 1996. – С. 163-168.
265. *Фельдштейн Д. И.* Психологические основы формирования человека как

- личности / Д.И. Фельдштейн // Психолого-педагогические вопросы формирования личности школьника и студента: [сб. статей] / под общ. ред Д.И. Фельдштейна; Таджикский государственный университет. – Душанбе, 1970. – С. 5-46.
266. *Фельдштейн Д. И.* Формирование личности ребенка в подростковом возрасте / Давид Иосифович Фельдштейн. – Душанбе: Дониш, 1973. – 130 с.
267. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 208, [1] с. - (Психология для всех).
268. Формирование личности старшеклассника / [А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 169 с.
269. *Фралов П. Д.* Психологічний аналіз залежності між самоактивністю учнів у виховному процесі й рівнем їх вихованості / П.Д. Фралов // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. Й. Боришевського; Ін-т змісту і методів навчання; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. АПН України. – К., 1998. – С. 104-128.
270. *Фромм Э.* Душа человека: [сборник] / Эрих Фромм; общ. ред. сост. и предис. П.С. Гуревича. – М.: Республика, 1992. – 439, [1] с. – (Мыслители XX века).
271. *Фромм Э.* Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М.: Республика, 1993. – 414,[2] с.
272. *Фридман Л. М.* Изучение личности учащихся и ученических коллективов: кн. для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунова. – М.: Просвещение, 1988. – 206, [1] с.
273. *Фридман Л. М.* Психологический справочник учителя / Лев Моисеевич Фридман, Ирина Юрьевна Кулагина – М: Совершенство, 1998. – 432 с.
274. *Халан Б. И.* Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / Б.И. Халан, Ю.Л. Тюленева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. –

С. 48-49

275. *Харламов И. Ф.* Методологические проблемы теории нравственного воспитания / И.Ф. Харламов // Советская педагогика. – 1979. – № 4. – С. 7-15.
276. *Цукерман Г. А.* Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 286, [1] с.
277. *Чамата П. Р.* Самосвідомість та її розвиток у дітей / Павло Романович Чамата. – М.: Наука, 1965. – 48 с.
278. *Чеснокова И. И.* Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии: [сб. статей] / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1982. – С.316-337.
279. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова; АН СССР. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
280. *Чеснокова И. И.* Самосознание, саморегуляция, самодетерминация / Ирина Ивановна Честякова // Проблемы психологии личности: сов.-фин. Симпозиум: [сборник] / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1982. – С. 121-126.
281. *Чикалов Н.А.* Развитие когнитивно-оценочных механизмов морального сознания личности: дис. ... канд. психол. наук, 19.00.07 / Чикалов Николай Александрович. – Калуга, 2002. – 192 с.
282. *Чистякова М. И.* Психогимнастика / Маргарита Ивановна Чистякова; под ред. М. И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 126, [2] с.
283. *Чорна Л. Д.* Аналіз сучасних теорій психофізіологічних основ совісті // Етика і естетика: респуб. зб. наук. праць / [редкол.: І.А. Передерій, В.О. Кудін] . – К., 1973. – Вип. 13. – С. 48-56.
284. *Чудновский В. А.* Нравственная устойчивость личности: психол. исследование / Виль Эммануилович Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
285. *Шарикова Г. М.* О целенаправленном формировании нравственных убеждений у школьников / Г.М. Шарикова // Вопросы психологии. – 1981.

– № 6. – С. 47-58.

286. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью / А. Швейцер; пер. с нем. сост. общ. ред. А.А. Гусейнова. – М.: Прогресс, 1992. – 572, [1] с.
287. *Шеховская Н. Л.* К. Д. Ушинский и Н. А. Бердяев: духовность как нравственная основа личности / Н.Л. Шеховская // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 77-82.
288. *Шильштейн Е. С.* Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Е.С. Шильштейн // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 69-78.
289. *Шимановский Д. С.* Моральное самосознание личности: теоретические и методологические проблемы / Давид Семенович Шимановский. – М.: Знание, 1986. – 63, [1] с.
290. *Шкьопу И. К.* Формирование нравственных убеждений личности в процессе овладения общечеловеческими и национальными ценностями (на материале изучения гуманитарных предметов в старших классах средней школы ССР Молдовы): дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Шкьопу Илья Константинович. – Тирасполь, 1991. – 311 с.
291. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Эрик Г. Эриксон; общ. ред. и предислов. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 340, [2] с.
292. *Юркевич В.* Воля и привычка: о развитии и формировании личности школьника / Виктория Юркевич // Семья и школа. – 1986. – № 4. – С. 21-23.
293. *Якобсон М. П.* Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / М.П. Якобсон // Психол. журнал. – 1981. – Т.2, №4. – С. 141-149.
294. *Якобсон С. Г.* Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / С.Г. Якобсон // Психология формирования и развития личности: [сб. статей] / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 320-337.
295. *Яций О. М.* Виховання і культура / Олексій Яций // Рідна школа. - 2001. – № 1. – С. 83-85.

296. *Biesaga T.*, Norma moralności, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, T. VII, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2006, s. 699 - 702.
297. *Dominum et vivificantem.* – Lublin: Red. Wydaw. KUL, 1994. – 369 s.
298. *Jarymowicz M.* Uczucia // Encyklopedia Psychologii. – Warszawa: Fundacja Innowacja, 1998. – 1216 s. – S. 929-935.
299. *Kaczyński E.* “Prawda o dobru” w koncepcji moralności kard. Wojtyły K. // Roczniki Filozoficzne KUL. – Lublin: TN KUL, 1980. – № 28. – S. 47–71.
300. *Kamiński S.* Metodologiczne typy etyki // Wojtyły K. Roczniki Filozoficzne KUL. – Lublin: TN KUL, –1974. – № 22. – Z. 2. – S. 5-18.
301. *Kohlberg L.* Development of moral character and moral ideology. N 4., 1964
302. *Kohlberg L.* The development of children’s orientation toward a moral order, J: Sequence in the development of moral thought. *Vita humana.* – 1963. – N 6. – P. 11-33.
303. *Krąpiec M. A.* Dzieła T. I–XXIII: T. IX. Ja-człowiek. – Lublin: Redakcja Wydaw. Katolickiego Uniw. Lubelskiego, 1974. – 488 s.
304. *Krąpiec M. A.* Dzieła T. I–XXIII: T. X. Człowiek i prawo naturalne. – Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1975. – 259 s.
305. *Krąpiec M. A.* Dzieła T. I–XXIII: T. XV. U podstaw rozumienia kultury. – Lublin: Red. Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1991. – 265 s.
306. *Krąpiec M. A.* Etyka jako teoria moralnego działania // Powszechna Encyklopedia Filozofii. – Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. – 2002. – T. III. – S. 284-290.
307. *Krąpiec M. A.* Filozofia // Powszechna Encyklopedia Filozofii. – Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, – 2002. – T. III. – S. 453-478.
308. *Krąpiec M. A.* Moralność // Powszechna Encyklopedia Filozofii. – Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, – 2002. – T. VII. – S. 384-390.
309. *Lindsay P., Norman D.* Przetwarzanie informacji u człowieka. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1991. – 696 s.
310. *Natura emocji: podstawowe zagadnienia / Pod red. Paula Ekmana i Richarda J. Davidsona / przekł. Bogdan Wojciszke.* – Gdańsk: Gdańskie Wydaw.



- Psychologiczne, 1998. – 400 s.
311. *Nosal C. S.* Psychologiczne modele umysłu. – Warszawa: Państw. Wydaw. Naukowe, 1990. – 445 s.
312. *Nosal C. S.* Umysł // Encyklopedia Psychologii. – Warszawa: Fundacja Innowacja, 1998. – 1216 s. – S. 935-940.
313. *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi: praca zbiorowa / Pod red. Janusza Reykowskiego.* – Warszawa: Książka i Wiedza, 1980. – 486 s.
314. *Penrose R.* Nowy umysł cesarza. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2000. – 505 s.
315. *Piaget J.* The moral judgment of the child. – London, 1977. – 339 p.
316. *Plutchik R.* Emotions and life: perspectives from psychology, biology and evolution. – Washington, DC: American Psychological Association, 2003. – 381 p.
317. *Poznanie i zachowanie: rozważania z pogranicza psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości / Wybór i oprac. Tomasz Maruszewski. Tł. z ang.* – Poznań: Wydaw. Naukowe UAM, 1986. – 216 s.
318. *Reykowski J.* Eksperymentalna psychologia emocji. – Warszawa: Książka i Wiedza, 1974. – 579 s.
319. *Rodziński A.* Wprowadzenie do etyki personalistycznej, “Zagadnienia Naukoznawstwa” // Studia i materiały. – Warszawa: Zakł. Nar. im. Ossolińskich. – 1967. – № 19. – S. 1113-1120.
320. *Spaeman R.* Podstawowe pojęcia moralne. – Lublin: Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000. – 94 s.
321. *Styczeń T.* ABC Etyki. – Lublin: Red. Wydaw. KUL, 1983. – 38 s.
322. *Styczeń T.* Etyka, w Powszechna Encyklopedia Filozofii. – Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002. – T. III. – S. 269-284.
323. *Styczeń T.* W drodze do etyki. – Lublin: Red. Wydaw. KUL, 1984. – 274 s.
324. *Szostek A.* Dwie uwagi o utylitaryzmie // Zeszyty Naukowe KUL. – Lublin: KUL, 1978. – № 21. – Z. 3-4. – S. 46-54.
325. *Szostek A.* Jeszcze o specyfice wartości moralnej, Roczniki Filozoficzne KUL.

- Lublin: TN KUL, 1983. – № 31. – S. 77-89.
326. *Szostek A.* Pozycja osoby w strukturze moralności, “Roczniki Filozoficzne KUL”. – Lublin: TN KUL, 1976. – № 24. – Z. 2. – S. 41-62.
327. *Ślipko T.* Ethos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej. – Kraków: Wydaw. Apostolstwa Modlitwy, 1974. – 390 s.
328. *Ślipko T.* Etyka niezależna prof. Kotarbinskiego // *Homo Dei*. – 1957. – №. 4. – S. 551-559.
329. *Ślipko T.* Zarys etyki ogólnej. – Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1974. – 432 s.
330. *Witek S.* Etos // *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. – Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002. – T. III. – S. 254-255.
331. *Witek S.* Metodologiczne typy etyki // *Roczniki Filozoficzne KUL*. – Lublin, 1974. – № 22. – Z. 2. – S. 5-18.
332. *Wojtyła K.* Elementarz etyczny. – Wrocław: Wydaw. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 1991. – 126 s.
333. *Wojtyła K.* Problem teorii moralności // *W nurcie zagadnień posoborowych*. – Warszawa: Wydaw. Sióstr Loretanek, 1969. – 357 s. – S. 217-249.
334. *Zajonc R. B.* Uczucia a myślenie: nie trzeba się domyslać by wiedzieć, co się woli “Przegląd Psychologiczny” 1. – Poznań: PTP, 1985. – S. 21-39.