ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

БЕЗВЕРХИЙ Олег Станіславович

УДК 37.015.3

РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Спеціальність: 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія.

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук.

На правах рукопису.

Науковий керівник
академік АПН України
доктор психологічних наук
професор БЕХ Іван Дмитрович.

Вінниця-2001

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ **3**

ВСТУП **4**

РОЗДІЛ 1. Розвиток моральної саморегуляції молодшого школяра в сучасній психології **10**

1.1 Психологічні передумови розвитку моральної саморегуляції молодшого школяра **12**

1.2. Моральний розвиток молодшого школяра **31**

1.3. Спадкоємність розвитку моральної саморегуляції молодшого школяра у старших вікових періодах **54**

РОЗДІЛ 2. Типологія моральної саморегуляції в молодшому шкільному віці **66**

2.1. Особливості дослідження моральної саморегуляції молодшого школяра **66**

2.2. Типи моральної саморегуляції молодших школярів **96**

2.3. Діагностика типу моральної саморегуляції молодшого школяра **116**

РОЗДІЛ 3. Формування моральної саморегуляції молодшого школяра **121**

3.1. Організація формуючого експерименту **121**

3.2. Символдрама як метод психокорекції моральної саморегуляції молодших школярів **133**

3.3. Результати формуючого експерименту та їх інтерпретація **155**

ВИСНОВКИ **177**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **181**

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

МРСС- Методика рангування соціальних ситуацій

МТПВС - Методика тематичної проекції внутрішніх станів молодшого школяра у процесі здійснення морального вчинку

СЕД- соціальна схема дій

ВСТУП

Актуальність дослідження. Морально-психологічний стан сучасного українського суспільства, який детермінований складними процесами соціально-економічного реформування, потребує особливої уваги до морального розвитку підростаючого покоління. Останнім часом різко загострилася проблема порушень моральних норм школярами. У сучасній психології виховання науковцями розмежовано аспекти ситуативного управління моральною поведінкою учнів від забезпечення їх морального розвитку. Основним змістом морального виховання дитини є розвиток у неї здатності до моральної саморегуляції. Педагогічно адекватне виховання забезпечує розвиток моральної саморегуляції особистості та самостійне дотримання дитиною моральних норм не лише в наявній ситуації, а й у найближчому майбутньому та у віддаленій перспективі. Педагогами і психологами визнано, що порушення моральної саморегуляції явно виражені вже в молодшому шкільному віці. Науковцями також доведено спадкоємність розвитку моральної саморегуляції від молодшого школяра до дорослого. Корекцію моральної саморегуляції значно легше здійснити в молодшому шкільному віці, ніж в старших вікових періодах, оскільки у молодшого школяра зберігається значна залежність від дорослих.

Слід зазначити, що цілий ряд вітчизняних науковців здійснили значний внесок у розуміння проблем розвитку моральної саморегуляції школяра (І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, С.Г.Якобсон та інші). Важливе значення для української психології мають праці зарубіжних вчених, дослідження яких з проблем психосоціального розвитку (одним з аспектів якого є моральний розвиток) школярів значно розширили сучасне знання про розвиток моральної саморегуляції (Е.Еріксон, Л.Кольберг, Д.Марша, Ф.Райс, Р. Селман та інші).

Як засвідчив проведений нами аналіз наукової літератури, проблема корекції розвитку моральної саморегуляції в молодшому шкільному віці

залишається лише частково розв'язаною у сучасній психології. Над зазначеною проблемою працювали І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, 0.1.Захаров, Х.Лейнер, Г.Лендрет, Я.Обухов, В.Сухомлинський та інші. Вчені визнають спадкоємність морального розвитку від дитинства до старших вікових періодів, однак конкретні механізми та причинно-наслідкові зв’язки такого розвитку залишаються недостатньо дослідженими, що утруднює створення та запровадження ефективних психолого-педагогічних технологій впливу на розвиток моральної саморегуляції. Актуальність та недостатня розробленість проблеми ефективного впливу в молодшому шкільному віці на розвиток моральної саморегуляції й зумовили вибір теми дослідження: “Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці”.

Зазначена тема входить до плану науково-дослідних робіт Вінницького державного педагогічного університету імені М.М.Коцюбинського, затверджена Вченою радою університету (протокол № 7 від 28 березня 2001 року) та Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології в Україні АПН України (протокол №4 від 11.04.2001 р.).

Об’єктом дослідження є моральна саморегуляція молодшого школяра.

Предметом дослідження є розвиток моральної саморегуляції молодшого школяра.

Метою дослідження є виявлення особливостей моральної саморегуляції молодшого школяра як етапу розвитку моральної саморегуляції особистості та експериментальне дослідження змін моральної саморегуляції молодшого школяра в процесі психокорекції.

Гіпотези дослідження:

1. Молодші школярі за особливостями моральної саморегуляції можуть бути розділені на типи, які мають достовірні відмінності.

2. Подолання негативних рис моральної саморегуляції молодшого школяра може бути здійснене засобами психокорекції.

Завдання дисертаційного дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми морального розвитку молодшого школяра;
- створити науково обгрунтовану типологію моральної саморегуляції молодших школярів;
- розробити експериментальну методику для діагностики типів моральної саморегуляції молодших школярів;
- розробити та апробувати методику корекції моральної саморегуляції молодшого школяра.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали наукові психологічні положення про сутність та закономірності розвитку особистості (Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон, Г.С.Костюк), про психологічний зміст та закономірності виховання (І.Д.Бех, Л.І.Божович, В.О.Сухомлинський), системний підхід до вивчення психічних явищ (Б.Ф.Ломов, О.В.Скрипченко, Б.М.Теплов), сучасні наукові положення про моральний розвиток у молодшому шкільному віці (І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Д.Б.Ельконін, Е.Еріксон, В.С.Мухіна), наукові положення про причинно-наслідкові зв'язки між розвитком моральної саморегуляції особистості в молодшому шкільному віці та у старших вікових періодах (М.Й.Боришевський, Г.Гофман, Е.Еріксон, П.Ф.Лесгафт, В.С.Мухіна, Н.І.Непомняща, Н.Н.Толстих та інші).

Для розв'язання поставлених завдань та перевірки висунутих гіпотез на різних етапах дисертаційного дослідження використовувалися такі **методи:** теоретичний аналіз наукової літератури; психологічний експеримент, що містить констатуючу, формуючу та контрольну частину; метод тематичної інтерпретаційної проекції; метод соціометрії; бесіди, спостереження. При розробці тестових методик та аналізі результатів

експерименту використовувалися методи математичної статистики, зокрема, кореляційний та варіаційний аналізи.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл № 3, 8, 11, 29 м.Вінниці. Експериментальна та контрольна групи налічували по 61 досліджуваному. У пілотажному дослідженні брало участь 120 молодших школярів.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів:

- дістало подальший розвиток розуміння сутності моральної
э саморегуляції молодшого школяра та особливостей її проявів у попередньому та наступному вікових періодах;
- методологічно обгрунтовано розв'язання проблеми діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра на рівні визначення її типу з використанням номінативної шкали;
- вдосконалено типологію моральної саморегуляції молодшого
? школяра (тип з високим рівнем моральної саморегуляції, залежний тип та тип з низьким рівнем моральної саморегуляції);
- визначено механізми та умови успішної психологічної корекції моральної саморегуляції молодшого школяра.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблені в ході дослідження методики діагностики та корекції моральної саморегуляції є ефективними засобами підвищення рівня моральної саморегуляції молодшого школяра. Виявлені механізми корекції моральної саморегуляції дають можливість прогнозувати результати психокорекції
э моральної саморегуляції щодо різних груп дітей. Розроблені в ході дослідження рекомендації можуть бути використані безпосередньо практичними психологами або стати основою для розробки нових програм вивчення та психокорекції моральної саморегуляції молодшого школяра.

діагностики моральної саморегуляції, а також здійснено статистичні обрахунки їх валідності та надійності. Модифіковано методику символдрами щодо корекції моральної саморегуляції учнів молодшого шкільного віку, яку покладено в основу формуючого експерименту. У спільних публікаціях представлено ідеї та результати експериментального дослідження автора.

Вірогідність та надійність результатів дослідження забезпечується комплексним використанням методів і методик, адекватних меті та
э завданням дослідження, якісним та кількісним аналізом одержаних даних,
результативністю корекції моральної саморегуляції молодшого школяра засобами символдрами, використанням методів математичної статистики.

Апробація результатів дисертації. Матеріали роботи доповідалися на Міжрегіональній конференції “Безперервна педагогічна практика - основа професійної підготовки педагога” (м.Вінниця, 1999), на
1 п’ятих Костюківських читаннях (Київ, 1998), а також на кафедрі психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Результати дослідження використовувалися в процесі читання лекцій магістрантам та студентам (з спеціальності “Практична психологія”) названого університету. Теоретичні підходи та експериментальні результати обговорювалися на засіданнях кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Впровадження результатів дослідження. Створені в ході дослідження методики діагностики типів моральної саморегуляції
■-Э
використовують шкільні психологи загальноосвітніх шкіл № 3 (довідка № 110 від 5 червня 2001 р.), 8 (довідка № 218 від 6 червня 2001 р.), 11 (довідка № 276 від 8 червня 2001 р.), 29 (довідка № 318 від 8 червня 2001р.) м.Вінниці. Програма психологічної корекції моральної саморегуляції використовується психологами названих шкіл, які пройшли відповідне навчання. Програма психокорекції моральної саморегуляції

використовується в плановій консультативній роботі у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського для допомоги дітям співробітників (довідка № 04/46 від 25 травня 2001 р.).

Основний зміст роботи висвітлено в таких публікаціях:

1. Безверхий О.С. Діагностика та корекція порушень морального розвитку молодшого школяра // Початкова школа. - №6 (360). - 1999. - С.62-64.
2. Безверхий О.С. Особистісні передумови засвоєння молодшими школярами моральних норм // Педагогіка і психологія. - №2 (23). -1999. - С.43-49.
3. Безверхий О.С. Психологічний зміст переконання // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 3 (6). - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. -С.56-63.
4. Безверхий О.С. Моральний розвиток дитини в онтогенезі у працях зарубіжних психологів // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 11. -К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. - С. 191-198.
5. Безверхий О.С., Романова У.В. Корекція моральної саморегуляції молодшого школяра за методом символдрами // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 14. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. - С.243-251.
6. Безверхий О.С., Пірус Т.П. Вивчення моральної свідомості молодших школярів методом тематичної проекції переживань // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П’ятих Костюківських читань: В 3 т. - К.: Гнозис, 1998. -Т.1.-С.85-95.
7. Безверхий О.С. Типологія моральної свідомості в молодшому шкільному віці // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія 1: Педагогіка і психологія. - №1. - 1999. - С. 106-111.

РОЗДІЛ 1
РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Основою морального розвитку особистості є розвиток її моральної саморегуляції. Психологічний зміст моральної саморегуляції розкрито С.Г.Якобсон [181, с.29-35, с.81-85]. Мораль є одним з видів нормативної регуляції, функцією якого є регуляція соціальної поведінки та взаємин людей згідно з прийнятою в суспільстві системою цінностей [181, С.29]. Необхідність моральної регуляції зумовлена суперечностями між індивідуальними прагненнями людей та можливими негативними наслідками реалізації цих прагнень для інших людей або суспільства в цілому.

Основою моральної регуляції є саморегуляція, яка здійснюється самою особистістю поза зовнішнім контролем. Оскільки саморегуляція є універсальним явищем, яке має відношення до самих різноманітних проявів самоактивності та входить як складова до структури різних за складністю процесів і систем, в науковій літературі можна зустріти розбіжності в тлумаченні терміну “саморегуляція” [31, с.17]. Більшість авторів визначають зміст цього терміну в рамках певного дослідження, оскільки ним можуть позначатися прояви самоактивності на різних рівнях; наприклад, М.Й.Боришевський визначає “саморегуляцію” як “свідому активність індивіда, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища заради успішного досягнення значимої мети” [31, с.18]. С.Г. Якобсон не обмежує зміст терміну “саморегуляція” найвищим, особистісним рівнем, який потребує достатньо високого розвитку самосвідомості, а включає до нього і нижчі рівні саморегуляції, зокрема, установки, які дитина може адекватно не усвідомлювати, і які можуть реалізовуватися поза її довільним

самоконтролем. В нашому дослідженні використано друге розумінням терміну “саморегуляція”, оскільки воно краще узгоджується з метою і завданнями нашого дослідження. Такий же зміст терміну “саморегуляція” використовують в теоретичних та експериментальних дослідженнях моральної саморегуляції дітей С.Г.Якобсон [181] та А.В.Запорожець [73]. Таке використання названого терміну зручне і тому, що одні й ті ж механізми можуть функціонувати у різних дітей одного віку і автономно, без їх усвідомлення, і на рівні свідомого управління ними з боку особистості. Використання різних термінів до таких змістовно і генетично близьких утворень може спричинити плутанину. Отже, в нашому дослідженні ми розуміємо моральну саморегуляцію як регуляцію особистістю своєї моральної поведінки поза зовнішнім контролем. Моральна саморегуляція в такому розумінні може здійснюватися як з усвідомленням дитиною своїх емоцій, потягів та установок, так і без усвідомлення.

Особистісним утворенням, на основі якого здійснюється моральна саморегуляція, є совість [181, с.32]. Совість - це вторинна рефлексія особистості, що спрямована на свої вчинки, мотиви та цінності, яка виникає тоді, коли людина здатна судити себе з моральної точки зору. При цьому людина сама є об’єктом тих вимог, які вона висуває до себе, як суб’єкт. Ознакою наявності у дитини совісті є засвоєння дитиною моральних норм та спонтанне їх наслідування поза зовнішнім контролем. В совісті поєднується когнітивна оцінка з сильним афектом у формі переживання провини. С.Г.Якобсон виділяє три форми регуляції поведінки дитини, спрямованої на дотримання нею моральних норм [181, с.34-35]:

- зовнішню, при якій дитина є об’єктом регуляції з боку дорослих, головною суперечністю є суперечність між особистими бажаннями дитини і зовнішніми вимогами;

- взаємну, при якій діти в групі одне відносно одного є суб'єктом і об'єктом регуляції одночасно, суперечність виникає між різнонаправленими інтересами різних дітей;
- саморегуляцію, при якій відсутній зовнішній тиск і лишається суперечність між власними бажаннями і їх моральною оцінкою.

З віком соціальна ситуація, в якій перебуває дитина, змінюється в напрямку все меншої залежності від інших осіб, і значення моральної саморегуляції неухильно зростає і, нарешті, вона стає вирішальною э порівняно із зовнішньою та взаємною. З цієї причини саме моральна саморегуляція є визначальною для морального розвитку людини і формування зрілої особистості.

1.1. Психологічні передумови розвитку моральної саморегуляції молодшого школяра

Моральний розвиток людини в онтогенезі є однією з актуальних проблем сучасної психології. Моральний розвиток досі не виділено як окрему лінію вікового розвитку, тому складним є встановлення спадкоємності психічних утворень, які визначають будову моральної саморегуляції та моральної поведінки особистості. Разом з тим потреба створення цілісної системи морального виховання вимагає цілісного розуміння морального розвитку.

Особливе значення для розв'язання цієї проблеми мають праці зарубіжних психологів. Вони важливі тим, що особливу увагу приділяють л зв'язку особистісних порушень в дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці.

Вітчизняна психологія у вивченні моральної свідомості в онтогенезі йшла своєрідним шляхом. Дослідження, спрямовані безпосередньо на моральний розвиток, через пансоціальну парадигму радянської психології, уникали глибокого вивчення причинно-наслідкових зв'язків моральної

саморегуляції в різних вікових періодах. Натомість констатувалася всесильність виховання. Окремі дослідники, які заперечували пансоціальний підхід, зазнавали утисків [118, с.3].

Основою пансоціальної парадигми стала концепція інтеріоризації моральних норм, яка здійснюється протягом усього життя людини. Механізми психосоціального та морального розвитку (включаючи структуру механізму, на основі якого здійснюється інтериоризація), залишалися поза увагою дослідників. Цим було зумовлене відставання вітчизняної психології у вивченні психосоціального розвитку на ранніх стадіях (до початку підліткового віку) та, зокрема, його морального аспекту.

Разом з тим, механізми психосоціального розвитку вивчалися в психології неврозів та невротичних порушень. Покликані до життя медичною практикою, вони частково висвітлюють психосоціальний та моральний (як один з аспектів психосоціального) розвиток в онтогенезі. В останні роки намітилася тенденція подолання недостатнього вивчення спадкоємності морального розвитку особистості в онтогенезі під впливом досягнень зарубіжної психології в цій сфері.

Розгляд психосоціального розвитку в психологічній літературі здійснюється переважно без орієнтації на можливі наслідки особистісних проявів щодо інших людей. Тому для виявлення морального аспекту психосоціального розвитку потрібна спеціальна інтерпретація. Психологічний зміст моралі полягає в тому, що поведінка людини розглядається з точки зору її наслідків для інших людей. Такими наслідками може бути користь для окремих осіб або суспільства в цілому, завдання шкоди їм або відстороненість від них. Розглядаючи експериментально встановлені кореляції та відкриті науковцями і підтверджені практикою механізми функціонування психіки, ми поставили за мету систематично висвітлити їх в аспекті можливого впливу на інших людей.

В ході проведених нами досліджень було експериментально виявлено тісний зв’язок моральної саморегуляції з окремими властивостями особистості, зокрема, її “базовими аттитюдами”. “Базовими аттитюдами” в зарубіжній психології називають описані Е.Еріксоном новоутворення, що виникають в дитинстві в критичних точках розвитку (довір’я та недовір’я, залежності та автономії, ініціативи та провини, працелюбності та почуття неповноцінності тощо). Нами було експериментально встановлено вплив на моральну свідомість молодшого школяра таких особистісних утворень:

- ворожа агресія (тісно пов’язана з базовим аттитюдом недовір’я);
- базовий аттитюд залежності;
- уникнення як типовий спосіб реагування на проблеми в спілкуванні;
- висока демонстративність;
- нерозвиненість почуття провини.

Встановлено, що значний вплив на моральну саморегуляцію мають структура психічних захистів, особливості Я-концепції, типові для дитини ролі. Описані особливості утворюють сталі комбінації, на основі яких можуть бути виділені морально-психологічні типи та їх варіанти. Докладно вплив названих психічних властивостей буде розглянуто нижче, зараз ми лише вкажемо на їх очевидні зв’язки з моральною свідомістю, які можна зрозуміти на грунті буденного досвіду.

Розглянемо базовий аттитюд недовіри, який тісно пов’язаний із ворожою агресією. Ворожа агресія породжує потребу в агресії та так звану негативну емпатію. Ворожа агресія та просоціальна поведінка утворюють протилежні мотиваційні тенденції: ворожа агресія блокує розвиток просоціальної поведінки. Тому людина з базовим аттитюдом недовіри схильна до заздрощів, домінування з метою розрядки агресії, до здійснення агресивних дій.

Залежна людина в своїй поведінці орієнтується на значимих осіб: вона не проявляє емпатичних переживань і не надає підтримки тим людям, до яких значимі для неї особи мають негативне ставлення; вона може пасивно брати участь у групових агресивних діях проти особи, яка є об'єктом агресії з боку значимих осіб. Тобто, залежність як базова установка породжує певні тенденції до порушення моральних норм.

Уникнення як типова форма реагування на утруднення в спілкуванні пов'язана з подавленістю та депресивними тенденціями. Така особистість зосереджена на своїх внутрішніх переживаннях і утримується від агресивних дій через тривогу та страх санкцій, рідко здійснює просоціальні дії та уникає застосування санкцій стосовно порушників моральних норм.

Серед інших властивостей особистості, які впливають на моральну поведінку, розглянемо високу демонстративність та несформоване почуття провини. Високий рівень потреби бути в центрі уваги є джерелом активності, яка часто суперечить інтересам інших людей, порушує їхні права, тобто породжує порушення моральних норм. Почуття провини для формування на його основі совісті потребує від батьків виховних впливів у формі індукції. Якщо почуття провини не розвинене і совість повною мірою не сформовано, немає противаги для корисливих тенденцій в поведінці людини, коли вона звільняється від зовнішнього контролю.

Розглянемо погляди науковців на формування моральної саморегуляції особистості в онтогенезі. Представники психодинамічного напрямку в зарубіжній психології вважають, що структура особистості та визначальні для моральної саморегуляції особистісні риси формуються до п'яти років (Адлер, Е.Еріксон, З.Фрейд та інші). Оскільки стрижнем моральної саморегуляції вважається совість, основою якої є переживання провини (на думку різних вчених, переживання провини виникає від 3-х до п'яти років), то природно припускати, що початкова форма моральної саморегуляції формується саме в цьому віці. Згідно з усталеною у вітчизняній психології думкою, у дітей старшого дошкільного віку вже діє

сформована моральна саморегуляція. Вік 5 років як переломний етап у моральному розвитку особи традиційно визнавався вітчизняними педагогами. Л.Толстой стверджував, що від народження до п'ятирічного віку дитина бере з оточуючого світу в багато разів більше для своїх розуму, почуттів, волі, характеру, ніж від п'ятирічного віку до кінця свого життя [154, с.21]. А.Макаренко вважав, що людина стане тим, чим вона стала до п'ятирічного віку [154, с.21]. Цю ж думку поділяє і В.Сухомлинський [154, с.23]. На думку П.Ф.Лесгафта, відомого педагога-науковця початку XX ст., окремі моральні типи дітей виразно проявляються вже в 5 років [99]. Наявність сформованої моральної саморегуляції у старшого дошкільника (5-7 років) підтверджено вітчизняними експериментальними дослідженнями моральної свідомості. Діти названого віку показали повноцінне наслідування моральних норм в ситуації морального вибору.

П.Ф.Лесгафт у своєму дослідженні моральних типів вважав, що моральний тип завершує своє формування та набуває стійкості до 7 років - віку, в якому в царській Росії діти починали відвідувати гімназію. Описуючи типи детальніше, автор вказує чимало випадків сформованості типу у віці близько 5 років [99]. Г.С.Костюк вважав, що типи Лесгафта не втратили свого значення до початку 80-х років і вважав одним із завдань педагогічної психології їх дослідження на сучасній науковій основі [84].

На думку Л.І.Божович та Т.Є.Коннікової [29, с.85-86], у старшого дошкільника виконання норм поведінки оцінюється дитиною як щось позитивне без прямого зв'язку з її безпосереднім ставленням до значимих дорослих. Прагнення виконувати засвоєні норми набуває характеру узагальненої категорії, яку можна назвати словом "треба". Це - нове функціональне утворення, яким починає керуватися дитина, при цьому воно проявляється й у відповідному знанні (треба чинити в певний спосіб), й у безпосередньому переживанні необхідності здійснювати певний вчинок [29, с.86].

Л.І.Божович та Т.Є.Коннікова наводять дані про якісний розвиток "внутрішніх моральних інстанцій" у віці 5-7 років порівняно з попереднім періодом (3-5 років). Близько 5 років *у* дитини закріплюються норми поведінки, які схвалюються дорослими, та засвоюються норми і оцінки, джерелом яких є дорослий. Так формуються початкові уявлення про те, що таке "добре" і що "погано", що таке "добро" і що таке "зло" [29, с.85]. Д.Б.Ельконін вважає, що у віці 4-5 років починають формуватися поняття "добре" і "погано", а емоційне ставлення до іншої людини вже підпорядковане моральній оцінці та обгрунтовується нею [177, с. 163]. На 4-5 роках життя з'являється переживання провини та моральна гордість - переживання позитивних емоцій при вдалому виконанні моральних вимог [26, с.112]. Відкриваючи свою "Школу радості" для старших дошкільнят, В.Сухомлинський вважав, що діти цього віку вже мають сформовану моральну свідомість, яка відображає моральне життя їх батьків [154, с.ЗЗ].

Розглянемо докладніше вплив психічних властивостей, які формуються у дитини до 5 років, на її моральний розвиток.

На думку Е.Еріксона [85, с.89; 137, с. 12,38; 178, с.346-351], на першій сходинці психосоціального розвитку формується довіра дитини до інших людей. Довіра немовляти до інших людей безпосередньо пов'язана з пізнішою моральною поведінкою в дорослому віці. Моральність поведінки передбачає прагнення уникати завдання шкоди іншим та спрямованість на допомогу іншим. Очевидно, що недовір'я утруднює допомогу та співпрацю і підвищує ймовірність агресії. Дослідженнями встановлено існування трьох різних типів немовлят [85, с.314; 137, с.48-49]. У дітей з амбівалентною поведінкою періоди нормальної прив'язаності чергуються з періодами, наповненими стражданням та гнівом [85, с.320], у таких дітей в пізнішому віці фіксуються труднощі з соціальною адаптацією. Еріксон відзначав зв'язок депривації в немовлячому віці з ексцентричністю та уникненням (включаючи депресію) в старшому віці [178, с.348]. На думку Фрейда, недостатнє задоволення потреб немовляти може спричинити

шизофренію або депресію в пізнішому віці, а надлишкове задоволення його потреб може привести до надмірної залежності від оточення [137, с.38].

Таким чином, в немовлячому віці формується базова довіра дитини до інших людей в процесі подолання конфлікту ’’довіра проти недовіри" та спричинені цим реакції на батьків (або інших дорослих, які їх заміщають) у формі довіри (надійної прив'язаності), уникнення або амбівалентності. Встановлено причинно-наслідковий зв’язок уникаючої поведінки в Є немовлячому та в дорослому віці. Амбівалентна поведінка, як можна припускати, може спричинити тенденцію ворожості в старшому віці. В аспекті моральної поведінки можемо припустити схильність до підвищеної агресивності в подальшому в амбівалентних немовлят.

В радянській та пострадянській психології вплив на невротичний розвиток у немовлячому віці характеру стосунків дитини з батьками) вивчав О.І.Захаров. Ним виявлено типи дітей, які мають підвищений ризик невротичного розвитку в старшому віці [74, с.6-7]. На жаль, автор не розкриває причинно-наслідкових зв’язків названих типів з характером невротичних та моральних порушень, лише засвідчуючи їх наявність. Захаров вказує на високу сензитивність, вразливість та емоційну лабільність дитини, як джерела емоціогенності, яка після 5 років розвивається в конфліктогенність, на основі якого формується спочатку невротизм, а потім патохарактерологічний розвиток, що супроводжується психосоціальними та моральними порушеннями (передусім, різними формами агресивної поведінки) [74, с.43-45]. Дослідження невротичного розвитку, одним з аспектів якого є моральні порушення, здійснювалися в працях Гиндикіна В.Я., Лесгафта П.Ф., Мясищева В.М., Файнберга С.Г., Сухарева Є.Г. та інших [74, с. 15-16].

Головним конфліктом періоду від одного до трьох років, за Еріксоном, є "автономія проти сорому та сумнівів" [178, с.352-356; 85,

с. 89], розв’язуючи який, дитина прагне відчути свою здатність в певних межах керувати своєю поведінкою, своїм тілом [85, с.90].

В 18-24 місяці діти засвоюють норми, які зазвичай пов’язані з стримуванням агресії та послухом [137, с.67].

З розвитком емоційної уяви і появою почуття Я у дитини з’являються соціальні емоції - спочатку співпереживання і сором’язливість, а потім сором, гордість і провина [85, с.302]. Приблизно в 24 місяці за умов співдії з боку дорослих діти були здатні співпрацювати одне з одним та проявляти емпатію [85, с.ЗЗЗ; 137, с.70]. В 2,5-3 роки, після завершення формування почуття Я, дитина починає інтеріоризувати норми і орієнтується на них в своїй поведінці незалежно від того, контролюють її дорослі чи ні [85, с.334]. Наприкінці другого року життя діти засмучуються, якщо їм не вдається виконати вимог дорослих. Вже в два роки діти починають оцінювати в стосунках та поведінці, що погано, а що добре, і, якщо явища суперечать їх уявленням про норму, зазвичай засмучуються [137, с.68]. Дворічні діти вже починають впливати на поведінку дорослих, успіх в чому сприяє формуванню автономії дитини в соціальних стосунках [137, с.69]. В 3 роки у дитини з’являється почуття власності [137, с.70].

Виникнення співпереживання безпосередньо пов’язане з розвитком емоційної уяви. В умовах спостереження виразної зовнішньої реакції іншої людини, дитина завдяки ’’емоційній уяві” уподібнюється до неї і в її емоційній пам'яті активізуються пов’язані з проявленою соматикою аналогічні переживання. Якщо батьки формують у дитини прагнення допомогти іншому як продуктивну спонуку, що породжується співпереживанням іншому, який має негативні емоції, у дитини формується зародкова форма співпраці.

Сором’язливість є першим етапом формування сорому і полягає у переживанні своєї незахищеності перед можливою негативною оцінкою іншої, найчастіше чужої або малознайомої, людини.

Складні соціальні емоції - сором, гордість та провина - залежать від інтелектуального розуміння соціальних норм на достатньо складному рівні та почуття “Я” [85, с.334]. Дитина повинна вміти визначити, якою мірою її поведінка відповідає нормам, встановленим культурою і приводить вона до успіху чи неуспіху.

Гордість - це реакція, породжена складним смисловим утворенням, ке містить інтелектуальну оцінку себе як суб'єкта успішних дій та пов’язане з цим переживання позитивних емоцій. Еталони такої позитивної оцінки себе виникають під впливом дорослих.

Сором - реакція дитини на зовнішній осуд (у вигляді презирства або насміхання), яка полягає в усвідомленні та переживанні свого Я або його частини як причини неуспіху [79, с.342-343]. Сором спричиняє зростання самосвідомості та дезорганізує діяльність, спричиняючи втрату самоконтролю [79, с.344]. Сором важливий для соціальної регуляції поведінки людини, оскільки робить її чутливою до почуттів і оцінок оточуючих [79, с.351]. На думку представників психоаналізу, сором спричиняється конфліктом між Я-реальним та Я-ідеальним [79, с.378]. Сором може переживатися і без свідків через очікування та уявне моделювання зовнішнього осуду або покарання [178, с.354]. Різні автори визначають по-різному віковий період, в якому виникає сором, однак, в будь-якому випадку, не пізніше трьох років.

Провина - реакція засудження себе дитиною внаслідок порушення норми незалежно від впливу оточення [79, с.372]. Провина переживається часто в тих же ситуаціях, що і сором, тому їх важко розрізняти; порівняно з провиною, сором - менш диференційована, ірраціональніша, примітивніша, гірше придатна для вербалізації реакція [79, с.353]. У провині когнітивний елемент значно виразніший. На думку Е.Еріксона, в західній культурі провина в процесі розвитку поглинає сором [178, с.353]; отже, логічним є припущення, що моральний сором є початковим етапом у формуванні провини. На думку теоретиків психоаналізу, провина виникає

внаслідок конфлікту між Супер-Его та Ід. Час виникнення провини визначається по-різному - від 2,5 до 4-5 років [79, с.382; 85, с.302]. На думку Ангера, провина розвивається на основі ’’тривоги відокремлення” в немовлячому віці [79, с.382].

Розв’язання конфлікту "автономія проти сорому та сумнівів" має тісний зв’язок з моральною поведінкою. У віці 2-3 роки відбувається інтеріоризація сорому. Я-ідеальне в цьому віці ще не сформоване і його заміняють вимоги батьків. Якщо дитина здатна успішно виконувати вимоги батьків, сором інтеріоризується нормально, якщо ні - це спричиняє надмірний сором. Хорні вважає порушення у співвідношенні Я-ідеального з Я-реальним головною причиною патопсихологічного невротичного розвитку [165, с. 16-32]. Можемо припустити, що у віці, який розглядається, функцію Я-ідеального виконують вимоги батьків. На думку Еріксона, у віці 2-3 роки виникають порушення, пов’язані з нав’язливими станами [178, с.353] та параноїдальні страхи прихованого переслідування [178, с.355]. В аспекті моральної поведінки пов’язані з компульсивністю (нав’язливими станами) порушення посилюють ригідність поведінки, спричиняючи порушення співпраці та стосунків взаємозалежності. У таких людей в зрілому віці розвивається неадекватна Я-концепція, відчудженість, неадекватність механізмів психологічного захисту тощо; виникає або зростає схильність до уникнення, ворожої агресії, патологічної залежності.

У вітчизняній психології смислові утворення, які породжують описані смислові реакції сорому, провини та гордості, називають установками або афективно-гностичними комплексами.

О.В.Запорожець досліджував емоційні прояви дітей 3-х років, в тому числі в морально значимих ситуаціях [73, с.258-275]. Він виявив такі зміни близько трьох років:

- змінюється зміст афектів - з’являються особливі форми співпереживання та співчуття, які є передумовою формування складних форм спілкування та сумісної діяльності;
- з ускладненням діяльності та відокремленням мети від стимулу (виникненням проміжних цілей) змінюється функціональне місце афекту в структурі поведінки: з’являються випереджувальні емоційні переживання на основі уявних образів результату діяльності - моральна поведінка ускладнюється і з’являються □ перші прояви саморегуляції;
- змінюється структура емоційних процесів, до складу яких включаються пізнавальні процеси, що приводить до виникнення афективно-гностичних комплексів типу афективних образів, які моделюють смисл певних ситуацій і починають регулювати динамічну сторону поведінки.

> Зауважимо лише, що згадані установки моральної гордості, морального сорому, страху та провини є такими афективно-гностичними комплексами.

Таким чином, у віці від 12 місяців до третього року життя у дитини виникають такі елементи моральної регуляції: емпатія у формі співпереживання та породжена нею просоціальна реакція на допомогу іншій людині; сором’язливість як реакція уникнення в ситуації можливого оцінювання, що є передумовою сорому; афективно-гностичні комплекси гордості та сорому.

Базисні аттитюди [178, с.352], сформовані в ході розв’язання конфлікту ’’автономія проти сорому та сумнівів” також мають тісний зв'язок з моральною поведінкою. Надмірна інтеріоризація сорому та сумнівів може приводити до гальмування просоціальної поведінки щодо інших і до підвищеної конформності та залежності. Залежність, яка є одним з можливих видів порушень за цих обставин, стає причиною

□

порушення моральних норм і в дорослому віці, якщо до цього спонукає значима особа або група, до якої включена людина.

Для морального розвитку дитини вік 4-5 років вважається визначальним. Е.Еріксон так характеризує цей період [178, с.359-360]: "Фрагменти інстинкту ... тепер виявляються розділеними на дитячий набір, який назавжди зберігає потенціал росту, та батьківський набір, який підтримує і посилює самоконтроль, самокерування і самопокарання ... дитина, що зараз так хоче ретельно керувати собою, може поступово розвивати почуття моральної відповідальності...".

Таким чином, з точки зору психодинамічного підходу, в 4-5 років сформовано внутрішній механізм моральної саморегуляції та починається повноцінний моральний розвиток.

В зарубіжній психології існує три головних напрямки, кожен з яких дещо по-різному пояснює моральний розвиток: психодинамічний, теорія соціального научіння, когнітивна психологія [85, с.45].

В психодинамічному напрямку виділяють три механізми психо-соціального розвитку в 4-5 років: соціалізація через подолання тривоги; контроль дитиною її ворожості соціально прийнятними методами; подолання конфлікту між ініціативністю та провиною (другий етап конфлікту між автономією та залежністю).

Соціалізація може здійснюватися через подолання тривоги. Тривога - почуття неспокою, побоювання або страху, яке має невизначене або невідоме джерело. Чимало психологів вважають, що батьківське незадоволення чи покарання спричиняють тривогу, уникаючи якої, дитина соціалізується [85, с.410]. Одним з найважливіших шляхів подолання тривоги для дитини є ідентифікація - процес засвоєння дитиною ставлень, установок і поглядів батьків. Якщо ідентифікація протікає нормально, діти засвоюють ставлення, погляди та установки батьків. Крім ідентифікації, дитина може реагувати на тривогу іншими способами - через механізми захисту: уникнення, проекції, зміщення, заперечення, витіснення, регресії,

реактивного утворення [85, с.413-414]. Механізми захисту продуктивні, якщо дитина використовує їх у відповідь на непосильні для неї вимоги дорослих. Ці ж механізми починають відігравати деструктивну роль, якщо підміняють ідентифікацію. Внаслідок ідентифікації ставлення, погляди та звичні форми поведінки, які засвоюються дитиною, спочатку не становлять цілісної системи, існують в свідомості дитини ізольовано. Долаючи тривогу шляхом ідентифікації з батьками, дитина засвоює вказані ними поведінкові установки в міжособових взаєминах. Порушення цього механізму веде до порушень саморегуляції, які можуть спричинити порушення моральної поведінки [85, с.415].

Способи контролю агресії та пов’язаних з нею почуттів та емоцій (відраза, презирство, гнів) [79, с.290-311] буде описано нижче.

Період 4-5 років Е.Еріксон описував як продовження внутрішнього конфлікту між потребою в автономії та залежністю від батьків. В 4-5 років він описував цей конфлікт як ’’ініціатива проти почуття провини” [85, с.90,418; 178, с.357-362]. Якщо дитяча діяльність плідна, дитина набуває почуття ініціативи та здатність конструктивно поводитися щодо інших людей та предметів. Якщо дитину суворо критикують або карають, вона звикає почуватися винною і переживає провину навіть тоді, коли об'єктивних підстав для цього немає.

Дитина в 4-5 років засвоює поняття "добре” і "погано”, "правильно" і "неправильно". Якщо дитина домагається того, що "добре" і "правильно", у неї формується почуття власної здатності досягти успіху - почуття компетентності. Якщо це прагнення зазнає фрустрації або якщо послідовне оцінювання результатів діяльності відсутнє, це несприятливо позначається на розвитку дитини. Якщо батьки негативно оцінюють ініціативу дитини, розвиток автономії блокується і дитина засвоює провину як ставлення до себе [85, с.418-419]. Поразка в розв’язанні конфлікту "ініціатива проти провини" може приводити також до покірності та підвищеної тривожності [178, с.359]; у дитини може розвинутися схильність до глибоких регресій

та стійкого переживання образи [178, с.360]. Описані порушення в аспекті морального розвитку спричиняють підвищену конформність, яка легко робить людину жертвою зовнішнього спонукання до асоціальних дій, або уникнення, яке блокує емпатію та зумовлену нею просоціальну поведінку.

Разом з тим, за певних обставин поразка в розв'язанні описаного внутрішнього конфлікту може приводити і до ригідних домінантних форм поведінки. У дитини може формуватися прагнення назойливо наглядати за іншими (тенденція до перфекціонізму) [178, с.361; 165, с. 190-192]. Надмірна ініціатива може зумовити схильність до істеричного заперечення або надкомпенсаторного демонстрування себе [178, с.360; 165, с. 188-190].

Отже, залежно від попереднього розвитку та стилю поведінки вихователів, поведінка дитини може набувати ригідних форм різних видів - уникнення, залежності та домінування. Набуті механізми та форми цих порушень є специфічними, тісно пов'язані з конкретними обставинами та мають тенденцію зберігати названу специфіку в подальшому розвитку.

В межах теорії соціального научіння психологи досліджували научіння просоціальній поведінці та научіння агресії. Просоціальна поведінка - поведінка, яка продиктована наміром бути корисним для інших, не очікуючи винагороди (співчуття, допомога, підтримка, співпраця, порятунок, протекція або захист) [85, с.421]. Такі дії часто називають альтруїзмом - безкорисливою турботою про благо інших.

Просоціальна поведінка зустрічається у дітей вже в 2 роки і складається під впливом соціального середовища та опосередковується дружніми взаєминами, піклуванням, теплом і прийняттям. Просоціальна поведінка формується завдяки таким механізмам [85, с.424]: спостереження за просоціальною поведінкою інших; виконання просоціальної ролі та індукція. Припускають також, що на таку поведінку впливають покарання і заохочення, але це важко довести через етичні обмеження експерименту.

Агресія - поведінка, спричинена наміром завдати біль, знищити або встановити панування. Фрустраційна теорія агресії стверджує, що одним з джерел агресії є фрустрація - блокування наявної мети. Також встановлено, що агресія може бути вивченою або наслідуваною поведінкою - спостереження за агресивною моделлю та позитивне підкріплення агресії посилюють агресивну поведінку [85, с.422-423].

Когнітивна психологія тлумачить психосоціальний розвиток дитини як зростання розуміння себе та інших. Виділяють два аспекти: розуміння Q дитиною себе (Я-концепція) та розуміння соціальних норм.

Соціальні поняття і норми починають в цьому віці інтеріоризуватися - діти роблять моральні критерії та соціальні ставлення частиною себе [85, с.432], засвоюють еталони просоціальності [85, с.427]. Тобто, на основі ставлення оточуючих, дитина створює позаситуативний, відносно сталий образ ідеального Я, на який орієнтується в своїй поведінці.

° Розвиненість Я-концепції вища у краще соціалізованих дітей, тобто розуміння дитиною світу тісно пов'язане з розумінням нею себе. Протягом дошкільного дитинства діти формують генералізоване ставлення до себе та низку емоційно забарвлених уявлень про себе. Деякі з цих уявлень можуть спричиняти тривогу. Я-концепція дитини тісно пов'язана з ставленням до неї оточуючих. Ранні ставлення до себе з часом стають базисними елементами Я-концепції, хоча їх важко виявити, оскільки в період свого формування вони не можуть бути адекватно вербалізовані [85, с.431].

Молодші дошкільники описують себе через фізичні якості або предмети власності. Старші дошкільники описують себе через свої поведінкові особливості та соціальні стосунки: заняття; події, які довелося пережити; взаємини з оточуючими, насамперед, з своєю сім'єю. Діти з розрізнених знань створюють когнітивну теорію себе або особистий сценарій, з допомогою якого вони інтегрують свою поведінку. Дитина має потребу управляти собою, тому вона прагне узгоджувати свою поведінку з власними уявленнями про себе та установками [85, с.432].

0

Соціальні поняття і норми починають в дошкільному віці інтеріоризовуватися - діти роблять моральні критерії та соціальні вимоги частиною себе. Діти засвоюють правила, пов’язані з підтриманням дружби та навчаються враховувати позицію іншої сторони в суперечці й аргументувати свою власну виходячи із засвоєних правил та передбачуваних наслідків поведінки [85, с.432-433].

Особливе значення в моральному розвитку має розуміння дітьми моральних норм. Ж.Піаже [114, с.41] виявив, що діти 4-5 років оцінюють дії та вчинки за їх наслідками, наміри та мотиви вони до уваги не беруть. Піаже назвав цю стадію розвитку терміном "об’єктивна відповідальність". Він вважав, що об’єктивна відповідальність пов’язана з егоцентризмом дітей і наявністю обмежень з боку дорослих. Широко відомі дослідження американця Кольберга були спрямовані на розвиток у дітей моральних суджень, але його дані відносяться до теоретичних суджень про відповідальність, а не до реальної поведінки [114, с.45].

Таким чином, у віці 4-5 років утворюється система моральної саморегуляції. Саме у віці 4-6 років діти усвідомлюють головні моральні правила та чітко відрізняють їх від соціальних умовностей [137, с. 164]. В цей період формуються такі головні її елементи:

- розв’язується конфлікт "ініціатива проти провини", внаслідок чого у випадку успішного розв’язання розвивається просоціальна поведінка; у випадку поразки формуються нові ригідні механізми, які можуть розвиватися в напрямку усіх трьох можливих тенденцій - уникнення, залежності або домінування;

- формується механізм засвоєння поведінкових реакцій з соціального середовища, в основі якого лежить динамічна взаємодія між ідентифікацією та захистами, зумовлена батьківськими стилями поведінки та попереднім досвідом дитини; ефективність цього механізму визначатиме, як добре людина в подальшому засвоюватиме моральні норми;

- формуються стійкі форми просоціальної поведінки, яка базується на емпатії та набуває сталості завдяки закріпленню в ідеальному Я-образі;

- формуються сталі форми агресивної поведінки та механізми контролю агресії, які закріплюються в Я-образі;

- формується сукупність властивих дитині соціальних ролей, які реалізують системи морально значимих установок в різних сферах життя;

- формується Я-образ, в якому закріплюються і стають сталими морально значимі соціальні установки;

о - розуміння дитиною моральних норм перебуває на стадії об'єктивної відповідальності та індивідуалізму;

- набувають сталості та індивідуальності установки гордості, страху та сорому, які є елементами механізму засвоєння інших морально значимих установок;

- формується установка (афективно-когнітивний комплекс) провини,

J на основі якої утворюється і в подальшому розвивається совість - базове

смислове утворення моральної саморегуляції.

Таким чином, в віці 4-5 років формується складна смислова структура, яка через систему взаємопов'язаних смислових утворень породжує багатопроявний механізм моральної саморегуляції, елементами якого є базові аттитюди (довіри та недовіри, автономії та сорому і сумнівів, ініціативи та провини), система засвоєння поведінкових реакцій на основі ідентифікації та захистів, просоціальні установки, агресивні установки та способи контролю агресії; Я-образ (включаючи Я-реальне та Я-ідеальне) і пов'язані з ним установки гордості, сорому та провини. Реалізується описана структура в моральних аспектах властивої дитині рольової поведінки.

Розглянемо зміни в моральній свідомості дитини, які відбуваються у віці 5-7 років.

У вітчизняній психології відзначено новоутворення, яке виникає у

рольова поведінка”. Л.І.Божович та Т.Є.Коннікова відзначають зростання стійкості та значення моральної саморегуляції порівняно із зовнішньою регуляцією протягом усього дошкільного періоду, хоча і не вказують на новоутворення 7 років [29, с.86].

Новоутворення 7 років стало предметом дослідження в статті Т.В.Єрмолової, С.Ю.Мещерякової та Н.І.Ганошенко [69]. Автори виділяють такі особливості, сформовані внаслідок кризи 7 років: дитина починає оцінювати себе з точки зору свого авторитету серед інших у зв’язку з тим чи іншим досягненням; наприкінці дошкільного віку спілкування з дорослими набуває позаситуативно-особистісної форми; ближче до семи років створюються умови, сприятливі для пізнання дитиною себе, розвивається ставлення до себе та саморегуляція в соціальних контактах; у дитини формується рольова поведінка та соціальна позиція; дитина стає суб’єктом соціальних взаємин, головним показником чого є переживання нею власної успішності в навчанні як адекватної соціальному статусу, до якого вона прагне. Таким чином, стала ("реальна") рольова поведінка виникає внаслідок кризи 7 років, що названі автори пов’язують з розвитком "Я-образу" дитини. До кризи рольова поведінка епізодична і нестійка.

Якісні зміни в Я-образі, які виникають близько 7 років, зафіксовано і в дослідженні С.Г.Якобсон та Т.І.Фещенко [183]. Названі автори виявили в процесі експерименту (не пов’язаного з моральною поведінкою), що близько 7 років значно зростає місце Я-ідеального позитивного в саморегуляції поведінки дитиною. Можемо припустити, що саме Я-ідеальне позитивне визначає прагнення дитини здобувати авторитет серед оточуючих.

Таким чином, у віці близько семи років внаслідок особистісної кризи у дитини Я-ідеальне позитивне набуває важливого значення в саморегуляції поведінки. Я-ідеальне позитивне має і свою моральну складову (яку в психодинамічній теорії прийнято називати "Супер-Его").

Таким чином, моральна свідомість людини втілюється в реальній рольовій поведінці та набуває стійкості. Механізм моральної саморегуляції зміцнюється, усталюється та стабілізується завдяки розвитку Я-образу.

Лисіна М.І. вважає, що у віці 5-7 років загальна самооцінка відділяється від конкретної [101, с.128] і у дитини формується найвища, позаситуативно-особистісна форма спілкування. Позаситуативно-особистісна форма спілкування відзначається тим, що дитина "вчиться орієнтуватися в соціальній сфері та встановлює різнобічні й складні взаємини з оточуючими", засвоює правила взаємин, права і обов'язки, прилучається до моральних цінностей суспільства, отриманий досвід втілює в іграх у цілісних моделях поведінки та застосовує в житті [101, с.102]. Д.Б. Ельконін [177, с.165] вважав, що у 5-7 років почуття обов'язку дитини поширюється на широке коло осіб, а до цього воно обмежувалося вузьким колом осіб, яким дитина симпатизує.

Особливе місце в радянській та пострадянській психології займає створена Н.І.Непомнящею концепція "ціннісності" як базового структурного утворення особистості дошкільного періоду [118; 123]. Ціннісність - узагальнена форма спрямованості особистості, яка визначається як характером виділеності для неї певної сторони дійсності, так і формою усвідомлення власного "Я" [123, с.21]. Дитина виділяє та усвідомлює себе в системі людських взаємин через певний, найзначиміший для неї зміст, через усвідомлення свого ставлення до даної області дійсності. Таке змикання, як достатньо стійке, відбувається в період 6-7 років [118, с.13]. Відображені в ціннісності базові основи особистості мають тенденцію зберігатися до дорослого віку, зумовлюючи зв'язок, єдність минулого, теперішнього та майбутнього в житті людини [118, с.19]. Отже, на думку Н.І.Непомнящеї, в 6-річному віці формується нове психічне утворення - ціннісність. Риси особистості набувають нових ознак усвідомленості, узагальненості, сталості, особистісної значимості, і

тому можна говорити про особистісну обумовленість всієї психіки дитини [118, с. 13-14].

Таким чином, у віці 5-7 років у дитини розвивається Я-образ та утворюються сталі еталони морального оцінювання. Внаслідок цього виникає стала рольова поведінка з виразним моральним аспектом. Почуття обов'язку переноситься з вузького кола близьких людей на широке соціальне середовище. Відбувається "замикання" між виробленими раніше типовими формами міжособистісної взаємодії та їх відображенням в Я-образі і утворюється стійка особистісна структура - ціннісність.

Розглянувши розвиток моральної саморегуляції до 7 років, можемо зробити такі висновки:

- до 5 років формується ієрархічна система особистісних утворень, які визначають моральну поведінку дитини: базові аттитюди, афективно-гностичні комплекси, психічні захисти, емпатія та звичні форми співпраці, агресія та форми її контролю;
- названі утворення формуються поетапно від народження, вирішальне значення в утворенні моральної саморегуляції відіграє афективно-гностичний комплекс провини;
- у вітчизняній психології особливо відзначається поступове формування, починаючи з 3-х років, почуття обов'язку, яке завершується в старшому дошкільному віці;
- в 5-7 років формується реальна рольова поведінка з виразним моральним аспектом на основі позитивного зворотного зв'язку між Я-образом та ієрархічною системою моральної саморегуляції.

1.2. Моральний розвиток молодшого школяра.

Розгляд морального розвитку в молодшому шкільному віці почнемо з характеру нормативної регуляції в молодшому шкільному віці.

С.Г.Якобсон виділяє три сфери нормативного регулювання взаємин в дитячій групі [181, с.37-38]:

- спільна життєдіяльність;
- спільна діяльність (зокрема, ігри з правилами);
- взаємини між різними групами.

Автор вважає, що в процесі спільної життєдіяльності формуються сталі традиції, які мають вузьке призначення і недостатньо виражений нормативний характер в дитячому віці. В сумісній діяльності, яка є головною формою дитячої групової активності, виділяють регулятивні норми та норми для подолання розбіжностей, що виникають внаслідок зіткнення інтересів дітей [181, с.38]. Взаємини між групами властиві школярам, починаючи з підліткового віку та відсутні у молодших школярів, тобто група молодших школярів не усвідомлюється ними як суб'єкт діяльності. В педагогічній психології доведено, що група молодших школярів нестійка і ще не може бути суб'єктом діяльності.

Проведений М.Шерифом [181, с. 39] аналіз виявив два типи ситуацій, в яких інтереси дітей вступають у суперечність і залагоджуються на основі норм:

- ситуація змагання, коли кілька осіб прагнуть досягти мети, яка може бути досягнута лише одним з них, тому дія кожного стає для інших перепоною для досягнення мети ним самим;
- ситуація кооперації, коли кожен може досягнути мети лише об’єднавши свої зусилля із зусиллями інших, і тому розглядає їх як умову її досягнення.

В ситуації змагання, хоча і відбувається яскраво виражене зіткнення інтересів, така сумісна діяльність є особливою формою перетинання індивідуальних діяльностей [181, с. 40].

Як наочно демонструє С.Г.Якобсон [181, с.42], конфлікт, на розв’язання якого спржмюється норма, має міжособовий характер, психологічно зводиться до сукупності міжособових конфліктів та

очевидного завдання шкоди конкретним учасникам конфлікту, в ньому відсутня група в цілому як суб'єкт конфлікту. Цьому сприяє і опосередкованість взаємин молодших школярів у класі їхніми взаєминами з учителем [26, с.106].

Таким чином, в молодшому шкільному віці група як ціле, не є психологічною реальністю для дитини, тому суб'єктом міжособового конфлікту в цьому віці завжди є особа. Отже, моральна свідомість молодшого школяра формується, проявляється та змінюється в міжособових взаєминах.

Розглянемо соціальну ситуацію, в якій розгортається моральна вчинкова активність молодшого школяра. Це дасть можливість усвідомити причинно-наслідкові зв'язки та закономірності, які лежать в основі поведінкових проявів моральної саморегуляції дітей вказаного віку. В молодшому шкільному віці відбувається значне розширення соціального середовища, в якому діє людина. Зростає не лише кількість людей, з якими спілкується дитина, а з'являються нові типи взаємин.

В молодшому шкільному віці дуже важливими стають взаємини дитини з вчителем, які поряд з впливом батьків визначають моральний розвиток дитини [26, с. 100,106]. Взаємини з учителем мають велике значення для дитини з таких причин:

- це інший тип нерівноправних взаємин, який відрізняється від стосунків з батьками якісно більшим рівнем об'єктивності, оскільки існують чіткі критерії оцінювання успішності навчання та поведінки дитини;

- цей тип взаємин відзначається значно меншим емоційним зв'язком та меншою емоційною залежністю дитини;

- взаємини з учителем є, з точки зору психології, добрим підготовчим етапом для переходу до рівноправних взаємин - вони мають ніби перехідний характер; з взаєминами дитина-батьки їх зближує

нерівноправність; з взаєминами дитина-дитина їх зближує об'єктивність критеріїв оцінювання та зниження залежності.

В сучасній педагогіці існує думка про те, що в молодшому шкільному віці взаємини дитини з учителем стають головними [26; 93, с.69]. Психологічні дослідження свідчать про інше значення взаємин з учителем для дитини. Взаємини з учителем і взаємини з батьками існують ніби паралельно. Сформований в сім'ї механізм моральної саморегуляції прилаштовується до іншого соціального середовища - школи. Спираючись на досвід сімейного спілкування, дитина шукає доступні їй засоби та форми спілкування з учителем. Поведінкові установки, які формуються у дитини в новому середовищі, можуть відрізнятися від тих, які дитина реалізує в сім'ї, але вони спираються на той же самий механізм саморегуляції.

Змінюється і соціальна позиція та соціальний статус дитини. Обов'язки перед батьками, які переважно обмежені та регулюються значною мірою суб'єктивними вимогами, заміняються всеохоплюючими в школі спільними об'єктивними вимогами. Це потребує поглиблення почуття відповідальності та контролю дитини над своєю поведінкою. Наслідком нової соціальної позиції дитини в молодшому шкільному віці стає зростання вимог до довільного управління нею своєю поведінкою та розвиток довільності. Таким чином, взаємини з учителем є важливим чинником розвитку спілкування дитини, але вони виділяються в психічному житті дитини в окремий автономний сегмент соціальної взаємодії [4, с.217; 122].

Одразу після приходу дитини в школу починає розвиватися і третій сегмент її системи соціальних взаємодій - взаємини з однокласниками. Ці відносини відрізняються від дошкільних взаємин характером взаємозалежності. Якщо в дошкільному віці інша дитина швидше є об'єктом ігрової активності, то для молодшого школяра дружба і взаємна групова регуляція стають важливим чинником особистісного розвитку. З

першого до третього класу швидко зростає значення рівноправних взаємин з ровесниками.

Дитина в початковій школі повинна навчитися формувати рівноправні стосунки на основі досвіду стосунків зовсім іншого типу - нерівноправних. Тому постає проблема: що за таких кардинальних змін дитина візьме з собою з минулого? Оскільки міняється зміст взаємин, то зберігаються не установки, які безпосередньо визначають поведінку, а описаний вище складний механізм моральної саморегуляції, який дитина пристосовує для нових завдань. Але в нових, принципово відмінних соціальних умовах, цей механізм може працювати із зовсім іншим результатом - він може перестати виробляти соціальні установки, які допомагають ефективно здійснювати співпрацю. За таких умов учень потрапляє у внутрішні та зовнішні конфлікти, які часто не може розв’язати. Названий механізм може перестати бути ефективним або не піддаватися адаптації та руйнуватися. Наслідком є ригідні неадекватні форми поведінки щодо ровесників за типами домінування, залежності або уникнення, які звужують рамки для просоціальної поведінки та підвищують ймовірність агресії. Внаслідок цього виникає почуття неадекватності та неповноцінності [178, с. 364].

Американські психологи Бертон і Раштон [137, с. 183-184] досліджували моральну поведінку дітей молодшого шкільного віку в різних ситуаціях. Вони виявили, що існує три групи ситуацій, в межах яких діти послідовні в дотриманні моральних норм - сімейне життя, навчання в школі та ігри з ровесниками. Лише з невеликою долею ймовірності можна було передбачати моральну поведінку дитини в одній групі ситуацій на основі її поведінки в ситуаціях іншої групи. Це фактично означає, що лише невелика кількість дітей мають близькі параметри нормативної моральної поведінки в різних соціальних середовищах. Для більшості дітей моральна поведінка в різних групах ситуацій формується по-різному, під впливом різних чинників: взаємини дитина-батьки в сім’ї;

взаємини дитина-вчитель в навчанні; взаємини дитина-дитина в сумісній діяльності. Отже, для більшості молодших школярів не існує цілісної моральної поведінки, а існують три відносно автономних смислових структури, які визначають три типи моральної поведінки в названих групах ситуацій.

В середньому дитинстві ще на його початковій стадії відбувається розпад системи соціальних взаємин (а, відтак, і Я-образу) на три відносно самостійних сегменти - щодо сім'ї, школи (яка уособлюється вчителем) та ровесників [137], між поведінкою дитини в яких можуть бути помітні відмінності. Утворюється три сегменти спілкування з автономними групами звичних поведінкових проявів. Тобто, соціальне середовище дитини стрімко розширяється [85, с.506-507] і вимагає від молодшого школяра значних зусиль для досягнення успішної взаємодії. Центр ваги в моральному розвитку дитини зміщується спочатку на взаємини з учителем, а потім не менш важливими стають взаємини з ровесниками.

В зарубіжній психології молодший шкільний вік є частиною періоду середнього дитинства або латентної стадії. Розглянемо моральний розвиток дитини в середньому дитинстві у вікових рамках молодшого школяра. В зарубіжній психології середнім дитинством називають вік з 6 до 12 років і його вважають періодом розвитку компетентності (включаючи соціальну). В працях представників психодинамічного напрямку середнє дитинство назване латентною стадією [85, с.506; 178, с.362-365]. Спричинені сімейними взаєминами внутрішні конфлікти відступають на задній план, стають прихованими. Діти можуть спрямувати емоційну енергію на взаємини з однолітками, творчість та виконання соціальних обов'язків. З точки зору морального розвитку визначальною є розбудова взаємин з однолітками [85, с.507]. Інтеріоризовані в сім'ї форми поведінки на основі довільної саморегуляції трансформуються у форми поведінки, які дозволяють успішно будувати взаємини з ровесниками. Е.Еріксон так характеризує середнє дитинство [178, с.365]: "... латентна

стадія - це найбільш вирішальна в соціальному відношенні стадія, оскільки працелюбність тягне за собою виконання роботи поряд і разом з іншими, тут з'являється і розвивається усвідомлення технологічного етосу культури". Якщо діти здатні досягти успіху, вони включають працелюбність у свій Я-образ і засвоюють ідею, що зусилля дають бажаний результат. Діти, які зазнають фрустрації, можуть почувати себе неповноцінними порівняно з ровесниками, і це почуття може лишитися на все життя. Е.Еріксон вважав головною подією середнього дитинства психосоціальний конфлікт ''працелюбність проти почуття неповноцінності" [85, с.89-90].

Розширення соціального середовища та зростання довільності спричиняють розвиток соціальної компетентності дитини. В цьому віці у дитини формується почуття власної компетентності, яке включається в Я-образ і робить молодшого школяра активним суб'єктом спілкування.

У вітчизняній психології виділяють три головних новоутворення молодшого шкільного віку - довільність, внутрішній план дій та рефлексію. Внутрішній план дій забезпечує орієнтацію дитини в соціальному середовищі, яке швидко розширяється та ускладнюється. Однією з основних функцій рефлексії є забезпечення самопізнання як необхідної складової самоуправління. Довільність допомагає реалізувати наміри дитини в поведінці. Розглянемо названі новоутворення.

Найвиразніші грунтовно досліджені зміни відбуваються в когнітивній сфері молодшого школяра, яка безпосередньо пов'язана з внутрішнім планом дій дитини. Розглянемо докладніше ці зміни в аспекті їх впливу на моральний розвиток. З вступом до школи відбувається перехід дитини на стадію конкретних операцій за Ж.Піаже [85, с.469]. В соціальній взаємодії розвиток мислення дозволяє виділяти суттєві ознаки ситуацій та об'єднувати їх в групи для ефективного вироблення усталених форм поведінки. І.Д.Бех [25, с.97] вважає, що в свідомості дитини формуються внутрішні смислові структури, зокрема, соціальні схеми дій

(ССД). ССД за змістом включає смисловий шар морально значимої ситуації, є її кристалізованою формою. Очевидно, що за умов ускладнення соціального середовища мислення на стадії формальних операцій є необхідною умовою формування ССД, особливе значення має здатність до логічної операції узагальнення.

Здатність молодшого школяра до логічного узагальнення на матеріалі творів літератури вивчала Н.П.Локалова [102, с. 113-129]. Вивчаючи здатність дітей, до вербально-смислового аналізу, автор відзначила інтенсивний розвиток здатності дітей здійснювати вербально-смисловий аналіз тексту до третього класу. Як вже відзначалося, здатність до вербально-смислового аналізу є умовою формування ССД.

Значне місце в дослідженні морального аспекту когнітивного розвитку займає вивчення моральних суджень дітей. Провідними є дослідження Л.Кольберга і Ж.Піаже [114, с.40-45; 181, с. 15-19; 85, с.532-537; 137; 140, с.394-399; 188, с. 174-180]. Вони достатньо докладно висвітлені в психологічній літературі, тому наведемо лише головні положення названих досліджень. Ж.Піаже вважав, що в середньому дитинстві відбувається перехід від ’’об’єктивної відповідальності” до "суб’єктивної відповідальності". Суб'єктивна відповідальність полягає в оцінці дій іншої людини на основі її мотивів та намірів; цей вид відповідальності є частиною того, що Піаже називає "автономною мораллю" [114, с.41]. Перехід до суб’єктивної відповідальності відбувається внаслідок розвитку пізнавальних структур, зростання децентрації та розширення відносин співпраці з ровесниками.

Наявність в судженнях дітей критеріїв "об’єктивної відповідальності" не зумовлена лише нерозумінням мотивів та намірів інших людей; часто діти розуміли мотиви людей, але їм було важко використати ці мотиви як критерії оцінки поведінки [114, с.41]. На перехідному етапі напочатку середнього дитинства діти поступово позбуваються об’єктивної відповідальності стосовно своїх вчинків, але ще якийсь час зберігають

зумовлений нею ’’моральний реалізм” стосовно інших людей. На думку Піаже, становлення моральної автономії особистості відбувається у дітей після 10 років.

Згідно з дослідженнями Л.Кольберга, існує три головних рівня розвитку моральних суджень: доморальний, етика відповідності загальноприйнятим нормам, етика самостійно вироблених моральних принципів. Одним з головних аргументів критиків [85, с.534; 114, с.45] стало те, що шкала Кольберга вимірює судження, а не поведінку, а між моральними судженнями та моральною поведінкою існують суттєві розбіжності. Існує також припущення про відставання моральної поведінки від моральних суджень.

Особливості моральних суджень молодших школярів грунтовно досліджувалися у вітчизняній психології [26; 138; 104]. Виявлено, що у молодшого школяра спостерігається розрив між знанням моральних норм та вербально виголошеним мотивуванням і реальною поведінкою [26, с.100; 138, с.64-65]. Ставлення до вчинку товариша в уявній та реальній ситуаціях не співпадають [138, с.64; 104, с.342]. Отже, моральні висловлювання і моральні вчинки молодших школярів не мають безпосереднього зв'язку, зумовлюються різними психічними утвореннями. За моральними висловлюваннями дітей про уявні моральні вчинки складно виявити справжні спонуки їх моральної поведінки.

Ще однією особливістю моральних суджень дітей є їх ситуативність [138, с.65; 104, с.342] - молодший школяр діє в основному в межах групи конкретних ситуацій, оскільки в своїй поведінці він керується переважно порівняно вузьким правилом, а не узагальненими нормами та принципами. Причиною ситуативності поведінки молодшого школяра є недостатня розвиненість вміння визначити сутність вчинку, усвідомити головне [138, с.73].

Оцінку моральної ситуації молодший школяр дає на основі опозиції "добре - погано", оскільки він у більшості випадків не здатен зважити

різних аспектів вчинку [138, с.73]. Інші автори відзначають також полярність та безапеляційність моральних суджень молодших школярів. Не усвідомлюючи градації однієї і тієї ж самої якості, не уміючи розкрити існування різних, навіть іноді протилежних якостей однієї людини в їх різних поєднаннях, молодші школярі прагнуть віднести кожну людину або до хороших людей, або до поганих. Своє ставлення вони визначають лише альтернативно. Прямолінійність оцінних суджень - характерна риса відносин молодших школярів.

□ Моральні оцінки молодших школярів значною мірою наслідують позицію дорослих. Більшість дітей, вказуючи на витоки своїх вербальних моральних оцінок, посилаються на думку дорослих, їх санкції та контроль [138, с.64-65]. Відносини дітей будуються, особливо на першому етапі молодшого шкільного віку, на наслідуванні дорослих, повторенні їх оцінок [104, с.341]. Значною мірою цей ефект зумовлений навіюванням [6]. Протягом молодшого шкільного віку навіюваність закономірно знижується, а здатність до навчання зростає. За даними експериментальних досліджень, молодші школярі формально показують більшу стійкість у відстоюванні деяких моральних норм порівняно з старшими дітьми [167, с. 171-172]. Аналіз фактів [89; 167; 175] довів, що дійсної моральної стійкості у молодших школярів немає, оскільки окремі моральні норми засвоюються ними під впливом дорослих і часто формально, хоча і достатньо міцно [167, с. 171]. Такий спосіб засвоєння спричиняє певну невідповідність поведінки власним міцно засвоєним поглядам.

л Велике значення для морального розвитку молодшого школяра має довільність поведінки. Саме завдяки довільності формуються нові смислові структури. В ході повторення тотожних за змістом поведінкових дій випрацьовується так звана постдовільна поведінка [25, с.20-21]. Її зміст полягає у формуванні в процесі здійснення довільної поведінки вищих психічних систем, які несуть в собі достатню рушійну силу для того, щоб минаючи акт свідомої регуляції, здійснювати дію, яка раніше була

можлива лише як довільна. За словами Л.Божович, “на цьому етапі поведінка набуває характеру мимовільної, навіть імпульсивної. Так людина може без роздумів та вагань кинутися на допомогу тому, хто потопає або піти на смерть в ім’я справи свого життя” [25, с.21]. Отже, вольова поведінка є перехідною від дії з необхідності до дії постдовільної. Описаний перехід відбувається як результат формування смислових структур, зокрема, соціальних схем дії.

Головним новоутворенням, яке відіграє ключову роль у моральному) розвитку молодшого школяра, є рефлексія. Рефлексію грунтовно

дослідили у своїх працях І.Д.Бех [21; 22; 25] і М.Й.Боришевський [31; 40].

На думку І.Д.Беха [25, с.22], рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки в свідомості особистості; рефлексія є основою розвитку самосвідомості та об’єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та > саморегуляцію своєї поведінки. Автор виділяє інтелектуальну та

особистісну рефлексію, з яких остання має особливе значення для морального розвитку дитини; особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

М.Й.Боришевський виділяє поняття “рефлексивність” як глобальну змістовно-функціональну характеристику саморегулювання [31, с.23] і визначає її як “здатність людини до відображення себе та оточуючих, своїх актуальних і потенційних можливостей, ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення змісту взаємодії з іншими людьми, а також особливостей її сприймання оточуючими як особистості та сприймання останніх як особистостей” [31, сі 15]. Рефлексію (як процес реалізації рефлексивності в діяльності) індивіда в сфері міжособистісних стосунків і взаємодій автор вважає найважливішим, фундаментальним компонентом саморегуляції моральної поведінки (нагадаємо про висвітлене вище на стор. 10-11 відмінне від прийнятого в

ції праці розуміння терміну “саморегуляція”). На думку М.Й.Боришевського, “саме здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в себе одночасно дві функції: функцію суб’єкта управління і функцію об’єкта управління”.

Найважливішою властивістю особистісної рефлексії є те, що в ході її здійснення змінюються функції психіки людини як її об’єкта. Л.С.Виготський так висловився про дію рефлексії: “Те, що я розмірковую про явища зовнішнього світу, нічого в них не змінює, але те, що я з осмислюю афекти, що я ставлю їх у інші відношення до мого інтелекту та інших інстанцій, багато що змінює в моєму психічному житті” [53, с. 126]. Смислоутворення в зв’язку з свідомою регуляцією особистістю своїх дій вперше докладно розглянуто Л.С.Виготським [54; 55; 57]. Усвідомлення, осмислення ситуації не лишається нейтральним по відношенню до дії, а безпосередньо впливає на неї, даючи можливість її свідомої регуляції; > зміна смислу дії як наслідок її усвідомлення, приводить не лише до зміни фізичних характеристик дії, але й до якісного її перетворення [57, с.261]. Завдяки усвідомленню трансформується також і поведінка людини в цілому, розвиваються вищі форми поведінки; вищі психологічні функції є інтелектуалізованими і вольовими одночасно, тому усвідомлення та опанування йдуть поряд [105, с.36]. Отже, рефлексія є механізмом особистісного розвитку суб’єкта.

Розвиток рефлексії перебуває у прямій залежності від розвитку внутрішнього мовлення. Лише за його участі внутрішній світ дитини стає доступним до перетворення нею самою. Дитина немов відчуджує від себе свої емоції, почуття, психічні стани з метою їх відображення в свідомості [25, с.25]. Серед перетворень, яких зазнає поведінка завдяки включенню мовлення, вирішальним є її опосередкованість мисленням [25, с.96], завдяки чому відбувається свідоме опанування дитиною своєю поведінкою. Внутрішнє мовлення має діалогічний характер, саме завдяки цьому внутрішньому діалогу відбувається розв’язання внутрішніх

суперечностей та досягаються сприятливі внутрішні зміни. Найважливішим продуктом внутрішнього мовлення стає внутрішньомовленневий умовивід [25, с.106] - самодоказ, який переживається людиною і набуває особистісного значення (цінності) для неї.

Перебіг рефлексії тісно пов'язаний з спілкуванням дитини; саме усвідомлення молодшим школярем необхідності вдосконалювати міжособистісні стосунки внаслідок емоційного переживання їх незадовільності для нього, спонукає до рефлексії власної поведінки та її змін [25, с.38].

Процес рефлексії поєднує смислову сферу молодшого школяра з його знаннями про себе і про світ. В процесі дорослішання у дітей формуються все точніші та повніші знання про свої власні якості та якості інших людей. Такий розвиток Я-образу відбувається на двох рівнях - загальному та специфічному - в соціальній, фізичній та навчальній областях [85, с.508]. З віком в описах дітьми себе зменшується значення категорій зовнішності, оточення, власних речей і зростає питома вага особистісних якостей та інтересів [19, с.86]. Розвиток Я-образу приводить до формування "фільтру", через який дитина оцінює себе та оточення [19, с.45-46]. У молодшого школяра зростає значення Я-образу як засобу інтеграції своєї поведінки: дитина реалізує на практиці ті риси, які вона включила до свого Я-образу як позитивні; вирішальне значення у цьому взаємозв'язку має самоповага - емоційно насичене уявлення дитини про себе як про людину, яка має позитивні якості [85, с.508-509]. Розвиток самоповаги є циклічним процесом: самоповага збільшує шанси на успіх, а досягнутий успіх підвищує самоповагу. В молодшому шкільному віці зростає порівняно з дошкільником реалістичність самооцінки і дитина враховує її при організації своєї поведінки.

Розвивається соціальне знання молодшого школяра, головними моральними аспектами якого є соціальний вивід та знання соціальних

взаємин [85, с.528-529]. Соціальний вивід - це здогадки та припущення дитини про почуття, думки та наміри іншої людини. До 6 років діти розуміють, що думки іншої людини можуть відрізнятися від їх власних, до 8 років усвідомлюють, що інша людина може уявити зміст їхніх думок, до 10 років діти здатні уявити зміст і хід думок іншої людини. Знання соціальних взаємин включає знання норм міжлюдських стосунків та розуміння зобов'язань, які накладаються дружбою: чесність, вірність, повага до авторитету. Ці знання включаються в рефлексивні процеси і на їх основі формуються смислові структури дитини [85, с.530-531]. Моральна поведінка дитини управляється смисловими утвореннями, які стали об'єктом розгляду в багатьох дослідженнях [5; 116; 125; 129; 138; 184]. Л.Божович, розглядаючи розвиток молодшого школяра, пише, що "в структуру сталих форм поведінки дитини, а відтак, і в природу її особистості входить не лише вкорінена та узвичаєна поведінка, але і закріплена система її ставлень до дійсності, тобто певна система її спонук" [27, с.262]. Г.Люблинська вважає, що "тільки практикування, вправляння дітей у відповідних діях може перетворити ці дії в звичку, в образ дії, що відповідає поняттям і моральним відносинам, які формуються у дітей. Звички як сформовані стереотипні дії, що відповідають зміцнілим потребам дітей, дають змогу маленьким школярам без великого нервового напруження виконувати дії, які відповідають засвоєним знанням і оцінним відносинам, що склалися" [104, с.342-343].

Засвоєні завдяки рефлексії типові способи поведінки в певних виділених молодшим школярем на основі суттєвих ознак класах ситуацій, закріплюються в свідомості завдяки соціальним схемам дій - ССД [25, с.97]. ССД відіграють функцію спонук або емоційно насичених ставлень, на які вказувала Л.Божович. Саме на їх основі будуються звичні типи постдовільної поведінки. Важливою є проблема узгодженості особистісних утворень (передусім, ССД), яка виступає умовою продуктивного морального розвитку та практичної реалізації дитиною моральних норм

[25, с. 33]. Неузгодженість особистісних якостей спричиняє кризу в прийнятті особистістю соціальної норми та реалізації її в поведінці. За таких обставин практична реалізація моральної норми стає проблематичною, особливо за умов недостатнього розвитку самосвідомості. У зв'язку з наведеним привернемо увагу до проблеми просоціальної поведінки дітей з виразними спонуками до агресії в формі демонстративності або ворожості - у такої дитини відбувається конфлікт моральної ССД з рано сформованою та міцно вкоріненою (яка перетворилася на потребу) асоціальною ССД. З цим пов'язані ті значні утруднення, з якими зустрічається вихователь таких дітей.

На завершення зазначимо, що ССД можуть мати різний ступінь узагальненості та відігравати різну функцію в системі смислових утворень дитини. Наприклад, винятково важливе значення має ССД, яку в літературі прийнято називати моральним імперативом - це припис через децентрацію ідентифікувати себе з іншою особою - "чини по відношенню до інших так, як ти хочеш, щоб вони чинили по відношенню до тебе". Ця ССД, як показує досвід і проведений нами експеримент, доступна для дитини вже з 7 років і має ключове, вирішальне значення для морального розвитку дитини. Серед інших головних ССД можна назвати одну з форм конкретизації морального імперативу для агресивних дітей - "не роби іншим того, чого не бажаєш собі", а також ССД, змістом якої є нетерпимість до порушень моральних норм. Такі ключові ССД важливі також тим, що в подальшому моральному розвитку вони за змістом близькі до центральних моральних переконань - головних моральних утворень в старших вікових групах, і тому порівняно легко в них трансформуються.

М.Й.Боришевський виділяє такі базисні психологічні механізми саморегуляції поведінки (в тому числі моральної саморегуляці) [31, с. 10]: самооцінка та домагання суб'єкта, його "образ Я", оцінювальні ставлення та соціально-психологічні очікування. Враховуючи специфіку розуміння терміну "саморегуляція" названим автором, зазначимо, що самооцінка,

домагання і “образ Я” є складовими Я-концепції, а оцінювальні ставлення та соціально-психологічні очікування є проявами ССД, які визначають моральну поведінку. Отже, описані погляди є іншою формою подання викладеного нами вище змісту.

Оскільки механізм моральної саморегуляції формується в дошкільному дитинстві, то в молодшому шкільному віці вже можуть бути виділені типи моральної саморегуляції. Розглянемо погляди науковців на типологію морального розвитку.

М.Й.Боришевський виділяє вже на початковому етапі розвитку самосвідомості осіб алоцентричної (гуманістичної) та егоцентричної спрямованості [31, с.31, с.56-58]: першим властиві усвідомлення себе як цінності в нерозривному зв’язку з усвідомленням цінності оточуючих людей, якщо ці люди сприймаються ними як та головна цінність і мета, без яких їх власне життя втрачає смисл; для других характерні: постійна стурбованість власним престижем, невгамовна жадоба до першості, особливо в “помітних” справах з метою довести свою винятковість, виділитися серед оточуючих, часто за їхній рахунок, нерідко шляхом ущемлення їх людської гідності. Автор не ставить проблеми дослідження проміжних варіантів, виділяючи лише два крайніх.

У зарубіжній психології Гофманом виділено два типи сформованої моральної регуляції [85, с.622-623]: оснований на стримуванні через почуття тривоги; оснований на просоціальних прагненнях на основі емпатії. Якщо до цих двох типів додати тип з низьким рівнем моральної саморегуляції, то можемо стверджувати, що в неявній формі позиція Гофмана зводиться до існування трьох типів моральної саморегуляції.

У вітчизняній психології найдокладнішою є типологія П.Ф.Лесгафта [99]. Однак, вона досі лишалася значною мірою емпіричною і не мала сучасної наукової основи. Лесгафт виділив 6 типів за специфічними сполученнями характерних просоціальних та агресивних форм поведінки та описав теоретично сьомий, можливий ідеальний тип.

1. Нормальний тип (на думку П.Ф. Лесгафта, такий тип в його час був відсутній, але міг бути сформований за умов вірної поведінки батьків щодо дитини) [99, с. 137-138]. Уважно придивляється до потреб і вимог оточуючих, належним чином оцінює їх і не ставить свої особисті вимоги вище вимог інших, особливо в товаришуванні. Відрізняється простим, правдивим і щирим ставленням до інших, проявляючи свою любов увагою до потреб і страждань інших людей та підтримкою щодо них. Має добрий самоконтроль і осмислює зовнішні враження до того, як реагує на них. Він ніколи не наважується вдаватися до будь-яких насильницьких засобів або

свавільних вимог, а обмежується у своїх зверненнях та вимогах до інших лише коротко і просто, висловлюючи вагомі підстави. Будь-яке звернене до нього розумне слово досягає своєї мети. Поряд з відсутністю різкості в проявах у нього відсутні й зовнішні ласки, і завчені прийоми ввічливості та пристойності; правдивий, простий розум його не може допустити будь-якої оманливої зовнішності та штучності. Моральні його прояви повинні підпорядковуватися розумно і свідомо виробленими ідеалами. Лише за таких умов людина зможе самостійно виявляти себе, бути менш залежною від оточення. На думку Лесгафта, такий тип зможе поєднати позитивні риси описаних нижче доброзичливого та пригніченого типів. Має твердо засвоєні та розумно використовувані моральні прояви в поведінці.

2. Добродушний тип [99, с. 135-136]. Розумова діяльність його зосереджена переважно на виявленні особистості людини, на проявах власної особистості. Діяльність дітей цього типу вирізняється завжди значною самостійністю та правдивістю. Недоліком цього типу є ледачість. Будь-який примус до занять і несправедливість або свавілля неминуче відштовхують дитини від справи, спричиняють до байдужого ставлення до праці. Любов до ближнього, захист слабого, просте і правдиве ставлення

3. Пригнічений тип [99, с.137]. Відрізняється від доброзичливого

типу перевагою, через необхідність, фізичної праці над розумовою діяльністю, недостатнім прагненням до відстороненого мислення. Особи цього типу такою мірою звикли до важкої праці, що самі мало її цінують і завжди відзначаються великою скромністю, терпінням і терпимістю до оточуючих людей. Вони вирізняються своєю правдивістю, простотою своїх проявів та щирістю. Має твердо вироблені моральні основи.

4. Затурканий м'який тип [99, с. 136]. У дитини цього типу немає

умов, які сприяли б його розумовому розвитку. Він вирізняється негативними моральними якостями. Чинить він так, як йому кажуть і вказують. Він - автомат, який навіть погано повторює те, що йому кажуть робити, у нього немає моральних понять. Без вказівки та керування він губиться і зовсім не здатен діяти. Наявна у нього впертість має характер інертного, пасивного стану, з якого він не наважується вийти. Діти цього типу найважче піддаються розвитку. З віком у них розвивається лише вузька, егоїстична практичність і розрахунок. Діти цього типу зовсім байдужі та бездушні в їхньому ставленні до оточуючих. Моральних основ немає.

5. Лицемірний тип [99, с. 135]. Дитина цього типу копіює те, що

бачить, завжди намагається в легший спосіб досягти особистої вигоди та уникнути діяльності, пов'язаної з працею та старанністю. Спосіб її діяльності практично-експериментальний; така дитина намагається хитрістю і ласкою обминути всі утруднення, не засмучуючись від неуспіхів. Ставлення до моралі лише зовнішнє, завчені лише правила та шаблони. У лицемірної дитини внутрішні моральні прояви відсутні.

6. Честолюбивий тип [99, с. 135]. Заучує моральні норми, які, однак,

пихата, постійно прагне володарювати над іншими. Скромні серйозні заняття, завдяки яким не можна виділитися, не приваблюють цей тип. Для нього діяльність можлива лише з наділенням на зовнішній успіх, який стає додатковим збудником. Має зовнішньо засвоєні моральні основи.

7. Затурканий озлоблений тип [99, с. 136-137]. Завжди озлоблений,

вирізняється своєю підозрілістю, самолюбством та рефлекторними проявами, часто дуже різкими. Свідома діяльність найбільше зосереджена над особистим захистом. Привчена до сильних вражень засобами, пов'язаними з образою особи, дитини цього типу постійно прагне до зміни вражень та до сильних збуджень. Ці збудження виводять його з тієї апатії, в яку він занурений під впливом примусових засобів. Правдивість його умовна, оскільки він ніколи не посоромиться обманути або неморально вчинити відносно особи, яку він ненавидить або підозрює (а таким може стати кожен незнайомець). Діти цього типу мають сильно розвинене переживання озлоблення, під впливом якого здійснюють імпульсивні дії. Такий тип формується внаслідок пригнічення переслідуваннями та несправедливими покараннями. Його моральні норми засвоєні лише зовнішньо.

Якщо порівняти типології Гофмана та П.Ф.Лесгафта, то видно, що нормальний і добродушний типи мають моральну регуляцію на основі емпатії та співпраці, пригнічений тип має нормативну регуляцію на основі тривоги стримування, інші типи мають нерозвинену моральну саморегуляцію.

Класифікацію характерних типів реагування на фрустрацію в ситуації соціальної взаємодії створено В.С.Мухіною [116]. Ця класифікація не є типологією морального розвитку, але, поза сумнівом, вона тісно з пов'язана з моральними типами дітей, оскільки для кожного типу характерний набір панівних реакцій. Розглянемо виділені В.С.Мухіною

1) активно включається, адекватно лояльний, з прагненням до подолання фрустрації тип оведінки - адаптивна (високопозитивна) форма соціального нормативного реагування;

2) активно включається, неадекватно лояльний, фіксований на фрустрації тип поведінки - адаптивна форма соціального нормативного реагування;

3) активно включається, адекватно нелояльний, агресивний, з фіксацією на фрустрації тип поведінки - негативна нормативна форма соціального реагування;

4) активно включається, адекватно нелояльний, ігноруючий, фіксований на фрустрації тип поведінки - негативна нормативна форма соціального реагування;

5) пасивний, невключений тип поведінки - нерозвинена, неадаптивна форма соціального реагування.

Мухіна дає такий опис названих типів:

1) у дитини наявні мовленнєві та емоційні форми, які допомагають встановленню позитивних стосунків; якщо ситуація вимагає, дитина без страху вибачається, виражає готовність до співпраці та просування в розвитку стосунків;

2) здає позиції без опору, займає позицію підлеглого, поспішає вибачитися або підпорядкуватися;

3) здійснює випад у відповідь на агресію, реалізує позицію рівності;

4) демонструє зневагу і нехтування агресією проти себе;

5) уникнення - дитина відсторонюється від суб’єкта агресії.

Якщо співвіднести результати досліджень В.С.Мухіної з типологією Лесгафта, то можемо для типів Лесгафта виділити такі зв’язки:

- добродушному типу властива переважно адаптивна (високопозитивна) форма соціального нормативного реагування;
- честолюбному типу властива переважно негативна нормативна

агресію, а якщо суперник оцінюється як слабший - може бути ігнорування; але в ситуації явної поразки виявляє нерозвинену, неадаптивну форму соціального реагування у вигляді уникнення, яка через деякий час породжує прагнення до реваншу - відбувається повернення до пошуку адекватної відповіді;

- лицемірний тип відзначається варіативністю форм ситуативного реагування, але, як правило, у нього спостерігається сполучення адаптивної форми соціального нормативного реагування у вигляді підпорядкування (в ситуації, коли партнер прагне домінування і сильніший) та негативної нормативної форми соціального реагування в обох видах - відповідь та ігнорування;
- затурканий озлоблений тип сполучає уникнення - нерозвинену, неадаптивну форму соціального реагування з реакцією імпульсивного прояву неконтрольованої ворожої агресії, яка може ніяк не спричинятися партнером, а нерідко є неадекватної відповіддю на незначну агресію (така форма реагування у Мухіної відсутня);
- залежному типу властива адаптивна форма нормативного соціального реагування у вигляді підпорядкування;
- затурканий м’який тип сполучає підпорядкування з уникненням, тобто адаптивну нормативну форму та незрілу, неадаптивну форми соціального підпорядкування.

Отже, кожному типу за Лесгафтом властиве складне, але неповторне сполучення звичних форм реагування на ситуацію фрустрації в спілкування (з урахуванням невиділення Мухіною агресивної ворожої неадекватної реакції).

Тісно пов’язана з типологією морального розвитку і типологія емоційних порушень [132]: агресивність; демонстративність; залежність та уникнення. Головною причиною цих вад вважаються порушення в системі захистів, їх непродуктивна робота. Порівнюючи ці типології, бачимо, що

кожному типу Лесгафта відповідає своєрідна комбінація типів емоційних порушень.

Ще одну типологію, яка має відношення до моральної сфери, отримала в експерименті Н.М.Трунова [73, с.266-267]. Вимірюючи вегетативні складові емоційних реакцій дітей дошкільного віку на оцінку дорослого, вона отримала три типи реакцій:

- слабо виражена реакція на похвалу і активізація зусиль у відповідь на негативну оцінку; за нашими даними, така реакція властива дітям з сформованою просоціальністю;
- негативна пригнічена реакція на осуд та позитивна активна реакція на заохочення; за нашими даними, така реакція властива для залежних дітей;
- низький рівень реакції на обидва види зовнішніх впливів; така реакція властива переважно дітям з егоцентричною спрямованістю та проявами асоціальності в поведінці.

Типологію молодших школярів 1-2 класів запропонувала Н.І.Непомнящая. Вона виявила 13 різних типів ціннісності, серед яких найчисельнішими виявилися три головних [118, с.45], які разом визначали ціннісність понад 90% дітей: реально-звичне функціонування; діяльності (роблення); взаємин з іншими. Основою виділення типів ціннісності став аналіз загальної структури діяльності дитини [123, с. 118-134] та предметного змісту свідомості [123, с.84-117]. Пізніше [118, с. 18; 160] Н.І.Непомнящая визначила як одну з головних і найсталішу особливість ціннісності ставлення “Я-інший”, тобто, дослідження виявили, що загальна структура діяльності та предметний зміст свідомості є вторинними утвореннями, а чи не найголовнішу роль відіграє моральна свідомість. Слабким місцем теоретичної позиції названого автора є відсутність розуміння конкретно-психологічного механізму ставлення “Я-інший”, який набуває стійких форм до сталого закріплення в Я-образі.

За ставленням “Я-інший” ціннісність взаємин з іншим характеризувалася розвиненою емпатією та співпрацею, ціннісність роблення характеризувалася виразною залежністю з низькою значимістю інших, ціннісність реально-звичного функціонування також відзначалася низькою значимістю та обмеженим змістом сприймання інших [118, с.53-78]. В цілому, беручи до уваги описаний нижче наш експеримент, першій цінносності відповідають різні варіанти просоціального типу, другій - варіанти залежного типу, третій - варіанти типу з низьким рівнем о моральної саморегуляції. Як і в наших дослідженнях, безумовно переважаючим виявився тип з низьким рівнем моральної саморегуляції - у Н.І.Непомнящої 50-60% всіх дітей московських шкіл, в нашому дослідженні - від 25 до 55% дітей залежно від соціального складу, сімейних та матеріальних умов життя основного контингенту учнів. Можна також впевнено прогнозувати зв’язок кожного типу ціннісності з □ типовими реакціями на фрустрацію в міжособистісних стосунках, які виділила В.С.Мухіна.

Таким чином, розглянувши моральний розвиток молодшого школяра, можемо зробити такі висновки:

- моральний розвиток молодшого школяра відбувається в умовах струмкого розширення соціального середовища та ускладнення соціальної взаємодії; соціальне середовище розділяється на три сектори: взаємини з батьками, взаємини з учителем та взаємини з ровесниками, значення останніх постійно зростає;
- в молодшому шкільному віці виділяють такі важливі для розвитку моральної саморегуляції новоутворення: формування почуття власної компетентності (включаючи соціальну) (за Е.Еріксоном), зростання довільності, формування внутрішнього плану дій (включаючи соціальні) та особистісну рефлексію;
- в когнітивному розвитку важливими є перехід на стадію конкретних операцій (за Ж.Піаже) або до образного мислення (за

працями вітчизняних вчених), що дає можливість здійснення логічного узагальнення соціальних ситуацій за суттєвими ознаками та формування на цій основі смислових структур;

- моральні судження молодшого школяра значною мірою відірвані від його поведінки і пов'язані з залежністю від дорослих;
- довільність дає можливість на основі особистісної рефлексії формувати відповідно до моральних норм постдовільну просоціальну поведінку у молодшого школяра;

о - головним новоутворенням молодшого шкільного віку в аспекті морального розвитку є особистісна рефлексія; завдяки пізнанню та переживанню, спрямованим на себе, молодший школяр змінює себе та засвоює моральні знання у формі соціальних схем досвіду (ССД);

- ССД є емоційно насиченими відносно автономними смисловими

j утвореннями, які мають значний вплив на моральну поведінку;

серед них особливе значення мають ССД, пов'язані з моральним імперативом та нетерпимістю до порушень моральних норм; наявність конфліктних ССД значно утруднює процес виховання;

- науковці виділяють різні види порушень моральної саморегуляції, переважна більшість виділяють як головні, три різновиди моральної саморегуляції - на основі емпатії та співпраці, на основі інтеріоризованої залежності, різновид з реформованою моральною саморегуляцією.

1.3 . Спадкоємність розвитку моральної саморегуляції молодшого школяра у старших вікових періодах

Важливою і досі не розв'язаною остаточно проблемою є психологічні механізми спадкоємності розвитку моральної саморегуляції в

онтогенезі. Розглянемо зв’язок розвитку моральної саморегуляції молодшого школяра з її розвитком в юнацькому віці.

У вітчизняній психології головним новоутворенням підліткового віку вважається прагнення до дорослості. Прагнення до дорослості означає прагнення мати свої особисті погляди та самостійно приймати рішення, в тому числі і в ситуаціях морального вибору [26, с.88]. Тому підліток прагне випрацювати необхідні для цього підстави у формі загальних принципів. Головним засобом вироблення таких принципів для підлітка є о спілкування з ровесниками. Тому теоретичне ’’програвання" схем

прийняття рішення та розробка необхідних для цього принципів є одним з основних завдань підліткового віку [157]. Вироблені при цьому принципи не можуть бути достатньо надійною підставою діяльності, оскільки вони не перевірені в процесі їх практичного втілення. Описані внутрішні принципи підлітка в радянській психології назвали переконаннями. ? Переконання підлітка ще не становлять єдиної дієздатної системи,

оскільки його соціальний досвід обмежений, а лише в практичному втіленні формується ієрархія та взаємна обумовленість прояву переконань. Така стала система переконань властива дорослому і утворюється в юнацькому віці в формі світогляду. Близьке за функціями утворення в зарубіжній психології названо ідентичністю.

На думку В.Е.Чудновського, який узагальнив різні визначення переконань в радянській психології, "переконання - особистісні утворення, що є оцінювальним відношенням людини до дійсності та характеризуються єдністю когнітивного (певні ідеї, принципи та їх логічне обгрунтування) та потребно-особистісного (переживання істинності, необхідності даних ідей та потреба в їх практичній реалізації) компонентів" [166, с.44]. В сучасній психології існує два різних розуміння переконань, які відображають досягнення двох сучасних напрямків дослідження: світоглядно-ціннісна концепція теоретично обгрунтованих

переконань Є.В.Залеського [72]; ціннісно-смислова концепція переконань Д. О. Леонтьева [96].

Перша концепція має суттєве обмеження - вона стосується лише теоретично обгрунтованих переконань, якими автор вважає переконання, що є основою пізнання. Моральні ж переконання, безперечно, виходять за межі лише пізнавальної діяльності. Друга концепція пояснює функціонування всіх видів переконань.

За Залеським, теоретично обгрунтовані переконання функціонують в системі. Система теоретично обгрунтованих переконань - це психологічне утворення, яке за своїм характером є надситуативним і включає в акти внутрішнього вибору, як еталони, систему особистісних цінностей [72, с.29]. Система переконань є засобом розв'язання боротьби мотивів.

Д. О.Леонтьев визначає систему переконань як систему "вузлів" смислової структури особистості, які з'єднують між собою ієрархічні смислові структури окремих діяльностей та адекватно усвідомлюються особистістю [96, с.20-21]. "Вузлом" він називає систему смислів, яка з'єднує кілька смислоутворюючих мотивів у одну організовану структуру.

Наведені визначення мають виразні спільні ознаки: вони визначають не окреме переконання, а систему переконань як єдине утворення з специфічною функцією; зазначається міждіяльнісний характер системи переконань, що зумовлює їх принципову відмінність від мотиву як внутрішньодіяльнісного утворення. Кожне переконання усвідомлюється особистістю і стає джерелом смислоутворення, воно є важелем довільної регуляції поведінки, що здійснюється через свідоме осмислення та переживання ситуації.

Особливе місце в дослідженні переконань займає підхід В.О.Сухомлинського [153]. Він вважав, що формування переконань має такі важливі аспекти: провідну роль в системі переконань відіграють моральні переконання; моральні переконання основуються на "моральних звичках"; виховання моральних переконань потребує глибокого

переживання моральних цінностей; склав практично випробуваний перелік моральних цінностей, який він цілеспрямовано прищеплював своїм учням і які лягали в основу їх системи переконань та світогляду. В цілому формування переконань Сухомлинський бачив як "зустріч" прищеплюваних через переживання цінностей з "моральними звичками" дитинства. Такий підхід дав можливість напряму пов'язувати моральну свідомість дитини з моральними переконаннями підлітка та юнака

В підлітковому віці виникає якісно нове утворення в моральній з свідомості особистості - моральні ідеали, втілені в духовному образі

конкретної людини [29, с.86; 26, с.94]. Ідеал - це зразок, який людина визнає для себе обов'язковим для наслідування в процесі реалізації свого життя. Ідеал є образом, який направляє поведінку підлітка та є критерієм оцінки інших людей і себе самого. У молодшого підлітка ідеал виникає спонтанно, без свідомого пошуку, а старший підліток сам активно шукає і людей, образи яких відповідають його моральним прагненням та є опорою

моральної поведінки [29, с.86]. Однак, моральні критерії, пов'язані з втіленим в конкретній людині ідеалом, можуть порівняно легко змінюватися під впливом групи ровесників та інших зовнішніх впливів. Це є наслідком недостатньої узагальненості морального досвіду, недостатньою сформованістю відповідних смислових структур [29, с.88-89]. Молодший підліток обирає ідеал в образі конкретної людини недостатньо усвідомлено, оскільки не має адекватного розуміння своїх можливостей, а його самооцінка нестійка [26, с.99].

В старшому підлітковому віці формуються моральні переконання. Ці

■-J

переконання стають специфічними спонуками, які роблять моральну поведінку сталішою, послідовнішою та гнучкішою [29, с.87]. З виникненням переконань зникають ідеали, втілені в образі конкретної людини. Вони розпадаються під впливом критичного аналізу вчинків і рис людини, яка втілилася в цьому ідеалі. [29, с.88]. Натомість виникає збірний ідеал, в якому з'єднані окремі особливості, які підліток вважає бажаними

для себе. У нього ще недостатньо розвинена здатність відділити від конкретних людей і ситуацій і сформулювати в узагальненій формі ті моральні якості, які в них проявляються.

Старшому підлітку за умов нормального розвитку властиві сформованість відповідальності та совісті [26, с.92].

Зарубіжні психологи психодинамічного напрямку більшу частину підліткового віку об'єднують з старшокласником і називають цей період юнацьким. Цей період включає вік з 12 до 18 років. Е.Еріксон характеризував головний конфлікт цього періоду як ''ідентичність проти змішання ролей" [178, с.360-369; 137, с.256-257].

В зарубіжній психології розвитку моральна свідомість дорослого описується в межах поняття ідентичності. Крайг визначає ідентичність як сформовану внутрішню систему координат особистості, яка пронизує всі її прояви [85, с.605]. Е.Еріксон назвав цю стійку внутрішню психічну основу ідентичності "символом віри", виразною ознакою якого він вважав переконаність [140, с. 61]. Американський психолог Джеймс Марша вважав формування переконань та проходження кризи вирішальними ознаками сформованої ідентичності [140, с.240-241]. В цьому випадку ідентичність безпосередньо пов'язана з "символом віри" і "внутрішніми осями особистості", які й виражають переконання. Розуміння переконань в працях Дж.Марша близьке до їх психологічного змісту в пострадянській психології. На його думку, ''криза настає тоді, коли молода людина робить осмислений вибір між варіантами розвитку, а переконання відображають міру особистого внеску індивіда".

Ідентичність утворює єдину систему координат для організуючих та інтегруючих форм поведінки в різних сферах життя людини [85, с.605]. Допомагаючи людині пізнати своє місце в суспільстві, особиста ідентичність забезпечує основу для соціальних порівнянь. Внутрішнє почуття ідентичності допомагає визначити напрямок, цілі та смисл майбутнього життя людини [140, с.62].

У підлітковому віці у формуванні переконань панує так звана "переживання-діяльність". На цьому етапі юнак будує початкову ідентичність, використовуючи переважно комунікацію з ровесниками, зазнаючи впливу референтних груп та значимих осіб. Цей процес потребує активного співвіднесення себе з середовищем і спонукає до інтенсивного дослідження свого “Я” - швидкого розвитку Я-концепції. На другому етапі юнак намагається описану вище ’’теоретично-комунікативну” ідентичність реалізувати на практиці.

Таким чином, в юнацькому віці утворюється єдина стійка система координат для організації активності людини в різних ситуаціях, різних діяльностях, у взаємодії з різними людьми. Якщо в цю інтегруючу систему координат включено моральні критерії (цінності), вони впливають на діяльність.

Перейдемо до розгляду розвитку моральних переконань та формування світогляду старшокласника в пострадянській психології.

Створення узагальненого ідеалу - ознака сформованості переконань, в яких реалізується система вимог до моральності людини. На цьому етапі юнак усвідомлює значення моральних переконань для людини. Новим джерелом узагальненого ідеалу стає система переконань. Ідеал стає вторинним утворенням, специфічною формою існування системи переконань.

В світогляді всі переконання, включаючи моральні, впорядковуються та інтегруються. В світогляді відбувається ієрархізація переконань. За нормального просоціального варіанту розвитку домінуюче місце в світогляді займають моральні переконання. Така ієрархізація приводить до моральної стійкості особистості, визначає її спрямованість, дозволяє в кожній конкретній ситуації виразити свою моральну позицію. Таким чином, можна говорити про моральну складову чи моральний аспект світогляду, який визначається змістом моральних переконань та їх місцем в світогляді. Становлення світогляду приводить до стабілізації якостей особистості юнака та формування характеру. На думку І.Д.Беха, це

відбувається завдяки свідомому позитивному ставленню людини до відповідної якості, внаслідок чого вона закріплюється в Я-образі та отримує міцне підгрунтя в світогляді [26].

М.Й.Боришевський вказує, що здатність особи до довільного смислоутворення та переструктурації на цій основі мотивів саморегуляції розвивається разом з усвідомленням себе як суб'єкта, усвідомленням своїх ставлень до оточуючих, разом з усвідомленням свого місця серед інших людей [31, с.70].

з Розглянемо безпосередньо важливу для нас проблему спадкоємності розвитку моральної саморегуляції від молодшого школяра до юнака.

За висновками зарубіжних вчених, в багатьох випадках структура механізму моральної саморегуляції або окремі його частини в своїй основі лишаються одними і тими ж від 5-6 до 18 років. Якщо вони і змінюються, то цей процес відбувається нечасто і має свої психологічні закономірності, > які можуть бути описані з наукових позицій. Одним з прикладів є встановлений американськими психологами факт [137, с.264], що осіб, які в юнацькому віці стали злочинцями, вчителі, починаючи з третього класу вважали такими, що погано пристосовувалися до вимог, були неввічливими, несправедливими у взаєминах з ровесниками, невідповідальними, імпульсивними, розсіяними, не проявляли наполегливості у навчанні; вони не мали контакту з однокласниками, які їх погано оцінювали; походили з неблагополучних сімей.

На думку П.Ф.Лесгафта [99], виділені ним типи мають тенденцію до збереження в процесі вікового розвитку і породжують типові вади характеру та певну картину моральної поведінки в дорослому віці. Наведемо для прикладу окремі прояви сформованих до 7 років типів Лесгафта в дорослому віці.

1.4естолюбивий тип. Егоїстичний, живе для себе, в своє задоволення. Самовпевнений. В зрілому віці можуть розвиватися статева розпущеність, вживання наркотичних речовин, надмірна турбота про

задоволення від їжі. Є рабом своїх пристрастей. Моральні якості мало розвинені. Якщо його ображають, нерідко вдається до ляпасів або застосування кулаків.

Прагне до чуттєвих розваг і забав. У нього відсутні моральні ідеали та немає нічого святого. Часто буває безхарактерним. Нерідко у нього розвивають лише тваринні потреби. Характерними рисами є нахабство і грубість. В розвагах і жартах проявляються грубість та цинізм, часто широким розгулом розганяють нудьгу. Не задумується про значення л особистості іншої людини. Не навчився її цінувати і не вміє поважати.

Пристрасно бажає виділитися і не бути простим смертним. Активно вступає в боротьбу з суперниками, прагнучи перемоги. Прагне розпоряджатися іншими людьми. Пристрасно переслідує свої цілі, з розрахунком, егоїстично, ніби все існує для його слави. Моральні норми розуміє, але в його внутрішньому світі вони відсутні. Не зупиняється перед > необхідністю застосування неморальних засобів досягнення мети і при загрозі своєму успіхові легко наважується на крайні заходи.

2. Добродушний тип. Не знає особистих вигод та інтересів. Ніколи не буває сліпим знаряддям інших або їхнім слугою. Служить принципам або ідеям, за які твердо стоять і часто страждають. Нестача наполегливості, м" кість та поступливість приводять до того, що вони недостатньо протидіють злу. Недостатньо захищаються, якщо страждають їх особисті інтереси.

Часто буває пасивним, до чого його доводять прямота і чесність, які . не дають зживатися з брехнею, нахабством, насильством і діловитим прагненням "урвати шматок". Фрустрація від такої несприятливої соціальної ситуації спричиняє уникнення та відхід від реальних життєвих проблем у фантазії та вживання наркотиків.

3. М'яко-затурканий тип. М'який "добрый малый", самозадоволений, самовпевнений, готовий взятися за будь-яку справу, яку він неминуче зіпсує. Холодні, безучасні егоїсти. Не мають самостійної

думки та нездатні до самостійних дій. Маючи владу, відзначаються великим чванством перед підлеглими та великим малодушшям, приниженням та боягузством перед начальством.

Проблема зв'язку морального розвитку молодшого школяра з моральним розвитком підлітка може бути розглянута на матеріалі праць видатного українського педагога Василя Сухомлинського [154]. Основою моральних переконань, які формуються в підлітковому віці, В.О.Сухомлинський вважає "моральні звички" [154, с.379-380], які за своїм психологічним змістом близькі до закріплених в поведінці соціальних схем дії. "Моральні звички є абеткою моральних ідей та переконань... Джерело моральних звичок - в єдності глибокого усвідомлення та особистої емоційної оцінки явищ, взаємин між людьми, їх моральних якостей" [154, с.379]. Сухомлинський виділяє три умови формування моральних звичок: розвиток моральних почуттів; моральна рефлексія; взаємоузгодженість морального принципу та вчинку, до якого вчитель спонукає вихованця. Отже, на думку Сухомлинського, в підлітковому віці відбувається взаємодія моральних почуттів та моральної рефлексії із загальними моральними ідеями. Наслідками цієї взаємодії є різні ступені засвоєння моральних ідей та узгодженість між ідеями та вчинками [154, с. 84,379-380]. Саме в підлітковому віці між моральними ідеями та моральною поведінкою встановлюється міцний зв'язок [154, с.380]. Таким чином, В.Сухомлинський вказував на спадкоємність морального розвитку від молодшого шкільного віку до підлітка та старших вікових груп. На основі праці Сухомлинського можемо припустити, що існує виразна тенденція до формування просоціальної системи переконань у дітей, які мають сформовані просоціальні почуття та сформовану моральну рефлексію. Якщо названі утворення не сформовані, то можемо припускати значні утруднення з формуванням просоціальної системи переконань та наявність тенденції до відсторонення підлітка та в подальшому дорослого від моральних цінностей.

Л.М.Гофман [85, с.622-623] вказує на три шляхи розвитку моральної свідомості юнака: основане на тривозі стримування; основана на емпатії турбота про інших; мислення на рівні формальних операцій. Ці шляхи не є альтернативними, вони частково пересікаються. Оскільки механізми соціальної взаємодії формуються і закріплюються в дитинстві, можемо припустити, що переважання в моральній свідомості юнака основаного на тривозі стримування з високою ймовірністю спричинене переважанням страху осуду або покарання серед механізмів регуляції моральної поведінки у цієї особи в дитячому віці. Аналогічно переважання основаної на емпатії турботи про інших з високою ймовірністю спричинене переважанням такого ж механізму в дошкільному та молодшому шкільному віці. Мислення на рівні формальних операцій не несе спонукальної сили, а має швидше інструментальне значення. Гофман пов’язував формування моральної саморегуляції дорослого розвитком альтруїстичних почуттів, які формуються в дошкільному віці внаслідок індукції з боку батьків [181, с. 14].

Вже згадувані емоційні порушення [132, с.270-279] тісно пов’язані з агресією, демонстративністю, залежністю та уникненням, які мають моральне значення. За змістом ці порушення є важливими чинниками міжособистісної взаємодії, які формуються в дошкільному віці. Хоча в подальшому вони і можуть в певних межах змінюватися, але тенденція до їх збереження є достатньо стійкою.

Толстих Н.Н. [132, с.414-423] вважає, що причиною асоціальності юнака часто є невірне виховання в дитинстві. Виділяється два поширених в російських щколах типи - агресивно-захисний та опозиційний. Агресивно-захисний співпадає з затурканим озлобленим типом Лесгафта, а опозиційний - з честолюбивим. Характерним для обох типів є відсутність моральної складової в Я-концепції. Таким чином, в сучасній російській психології існує уявлення про певну спадкоємність морального розвитку

від дитинства до юності, зокрема, вказується на відсутність моральної складової в свідомості юнака, якщо її не було закладено в дитинстві.

Єдине лонгітюдне експериментальне дослідження змін моральної свідомості особистості від дошкільного віку до юнацького було здійснене Н.І.Непомнящою [118, с. 143-145]. В експерименті вивчалися зміни "ціннісності" 127 осіб з дошкільного віку до юності (17-20 років). Виявлено, що головні типи ціннісності, які склалися у дитини у віці 6-7 років, у більшості дітей зберігаються в своїх специфічних особливостях і надалі, до дорослості. Найстійкішими виявляються ціннісна сфера і ставлення "Я-інший", тобто, як раз ті властивості особистості, які безпосередньо пов'язані з моральною сферою. Особливо стійкою виявилася ціннісність реально-звичного функціонування (за нашими дослідженнями, їй властиві низький рівень емпатії та виразна агресивність). Інші типи ціннісності та їх комбінації з віком змінюються в напрямку чистішого типу, наближенішого до його об'єктивно-нормативного змісту. Збереженість егоцентричних типів спостерігалася у 80% піддослідних. Ця сталість з роками мала тенденцію з роками маскуватися, формально прикриваючись словесно вираженим просоціальним змістом, однак, в гострій, конфліктній ситуації, як і в загальній лінії поведінки, продовжує панувати той тип, який сформувався в 6-7 років. В цілому типи ціннісності зберігалися у 60-70 % осіб, які взяли участь в експерименті, хоча стійкість моральних властивостей типу була ще вищою.

Отже, в сучасній психології існує обгрунтована думка про причинно-наслідковий зв'язок між розвитком моральної саморегуляції в дитинстві і в юнацькому віці. Зокрема, науковці звертають увагу на два аспекти цього зв'язку:

- слабкість моральної саморегуляції та егоцентричність в дитинстві пов'язана з нерозвиненістю моральних переконань в дорослому віці;

- механізми морального самоконтролю (основане на тривозі стримування та емпатійне ставлення до оточуючих) мають тенденцію зберігатися в процесі вікового розвитку.

Таким чином, розглянувши розвиток моральної саморегуляції молодшого школяра в аспекті виникнення передумов для морального розвитку, можемо зробити такі висновки:

- цілісна структура моральної саморегуляції виникає наприкінці дошкільного періоду; стосунки дитини з батьками є вирішальним чинником її формування;
- моральні переконання як сталі смислові утворення формуються в старшому підлітковому віці та інтегруються в систему світогляду в юнацькому віці;
- існує спадкоємність між характерними рисами моральної свідомості дитини в молодшому шкільному віці та моральними переконаннями юнака;
- в межах концепції “ціннісності” експериментально доведено спадкоємність узагальненого ставлення “Я-інший” від дошкільного віку до дорослості, збереженість типів була не менше 60% і сягала 80%;
- психологічно правильний виховний вплив на моральну саморегуляцію дитини дає змогу створити сприятливі передумови для формування моральної саморегуляції в старших вікових групах.

РОЗДІЛ 2
ТИПОЛОГІЯ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

В попередніх розділах шляхом теоретичного аналізу було виявлено, що в молодшому шкільному віці розвивається механізм моральної саморегуляції, який має значний вплив на моральний розвиток в старших вікових групах.

В цьому розділі буде розглянуто констатуючий експеримент, спрямований на діагностику моральної саморегуляції та виявлення типів моральної саморегуляції молодшого школяра.

2.1. Особливості дослідження моральної саморегуляції молодшого школяра

Експериментальне дослідження моральної саморегуляції молодшого школяра спрямовується на розв’язання таких головних завдань:

- створення експериментального методу діагностики моральної саморегуляції в молодшому шкільному віці;
- створення типології моральної саморегуляції молодшого школяра на основі експериментального дослідження;
- створення економної методики визначення типу моральної саморегуляції молодшого школяра.

Дамо коротку характеристику кожного завдання.

1. Створення експериментального методу діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра. На основі аналізу методів вивчення морального розвитку дітей і аналізу психологічних особливостей молодшого школяра та виявлення типових соціальних ситуацій його життя синтезовано методику тематичної проекції внутрішнього стану молодшого

школяра в процесі здійснення морального вчинку (МТПВС), яка дає можливість виявляти особливості моральної саморегуляції дітей.

2. Створення типології моральної саморегуляції молодшого школяра на основі експериментальних даних. Застосування названої вище методики дозволило виділити головні типи внутрішніх станів дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях здійснення морального вчинку. Проведено порівняльний аналіз отриманої типології з аналогічними типологіями інших авторів. Виділено головні особливості типів моральної саморегуляції та їх варіантів. Встановлено якісно своєрідний механізм моральної саморегуляції для кожного типу моральної саморегуляції та описано поведінкові особливості типів та їх варіантів.

3. Створення економної методики діагностики типу моральної саморегуляції молодшого школяра. Інгенкамп [80, с.43] вважає економність (задовільний мінімум витрат часу та інших ресурсів) одним з найважливіших показників методики, призначеної для практичного використання. Тип моральної саморегуляції може бути виявлений методом тематичної проекції внутрішніх станів, однак цей метод є трудомістким, особливо якщо йдеться про значний обсяг вибірки учнів. Тому було створено економну (з точки зору тривалості тестування та трудомісткості інтерпретації) методику, яка дозволяє швидко виявляти тип моральної саморегуляції молодшого школяра. Перевірено надійність та проведено валідацію методики.

Розглянемо докладніше кожен етап констатуючого експерименту.

З самого початку експериментальні дослідження моральної саморегуляції дітей взагалі та, зокрема, молодшого школяра, дослідники зустрілися із значними утрудненнями, а саме:

- розбіжності між моральними судженнями і моральною поведінкою;

- велика складність експериментального моделювання групи ситуацій морального вибору з технічних причин та неможливість моделювання окремих груп ситуацій з етичних міркувань;
- зумовленість поведінки дитини в ситуації морального вибору не лише моральними спонуками, але й іншими чинниками, які важко або неможливо контролювати.

Німецький дослідник Інгенкамп у своїй праці [80], присвяченій психолого-педагогічній діагностиці, відзначає, що для сфери соціальних взаємин дитини існує мало надійних валідних методик. Одночасно він вказує на перепони у формі соціально бажаних реакцій піддослідних та обмеженості доступу до окремих аспектів соціальної взаємодії учнів [80, с.227]. Названі ним практично цінні методики є вербальними і призначені для підліткового віку [80, с.223-225].

С.Г.Якобсон [181, с.85] так характеризує складні проблеми вивчення моральної саморегуляції дитини: “Оскільки моральна саморегуляція виникає у дітей не спонтанно, а внаслідок стихійних або свідомих впливів оточуючих, дослідження її становлення означає в першу чергу виявлення необхідних для цього умов. Однак, маючи справу з уже сформованим процесом, ми фактично не можемо достовірно встановити, що саме з усієї різноманітності обставин життя, діяльності та взаємин дітей стало безпосереднім джерелом цього процесу.” Таким чином, автор навіть не ставить проблеми експериментального дослідження витоків механізмів моральної саморегуляції, а обмежується завданням вивчення умов морального розвитку.

А.В.Запорожець [73, с.261] відзначав проблеми вивчення почуттів дитини - складність моделювання афектогенних ситуацій та відсутність адекватних методів реєстрації складних внутрішніх та зовнішніх змін в процесі емоційних переживань. Оскільки емоційна насиченість є важливою рисою морально значимих ситуацій, то сказане безпосередньо відноситься до вивчення моральної саморегуляції.

Всі названі перепони різко звужують рамки спрямованого на моральну саморегуляцію експерименту та роблять неможливим використання поширених в психології вербальних методик (особистісні опитники, анкети, інтерв'ю тощо]. Тому науковці використовували переважно два експериментальних методи - прямий експеримент і тематична проекція. Розглянемо приклади експериментального вивчення окремих аспектів моральної свідомості дітей, які можуть бути використані для розробки методики діагностики моральної саморегуляції молодших школярів.

Серед досліджень моральної свідомості молодших школярів переважає метод тематичної проекції. Розглянемо типові приклади досліджень за названим методом. Для характеристики застосованих методик ми будемо використовувати поняття операційної, внутрішньої, зовнішньої та конструктної валідностей, зміст яких яких докладно розкрито нижче при розгляді формуючого експерименту на стор. 121-123.

В працях Шевченко Н.О. [171-173] описано експериментальне вивчення правдивості молодших школярів. Методику основного експерименту складали шість незакінчених оповідань-колізій, завершення яких передбачало реалізацію піддослідним правдивої або нечесної поведінки. Вихідна ситуація в оповіданнях мала виразно нормативний характер, при цьому підкреслювалося усвідомлення головним персонажем соціальної значимості норм. Одночасно вихідна ситуація була альтернативною - реалізувати особистісно значиму мету, порушивши соціально значиму вимогу, чи виконати нормативно визначений вчинок, відмовившись від своєї мети. Автор називає свою методику "методикою подвійної нормативності" [171, с.8], оскільки соціально нормованими є:

- вимога у вихідній ситуації та вимога пояснити причини порушення вихідної вимоги;
- способи дій дитини з реалізації як першого, так і другого виду вимог.

Головним персонажем виступала дитина молодшого шкільного віку. Дитині повідомлялося, що персонажу стільки ж років, як і їй. Оповідання мали два варіанти - для дівчат і для хлопців. В оповіданнях для дівчат головним персонажем була дівчина, в оповіданнях для хлопців - хлопець.

В цілому описана методика відноситься до групи методик незакінчених оповідань. Відзначимо, що достовірність отриманих даних автор обгрунтовує гіпотезою, що приписуючи поведінку іншій дитині, піддослідний переносить на неї свої звичні форми поведінки. Даних про о валідацію методики не наведено.

Проаналізуємо описану методику з точки зору її взаємодії з функціональними утвореннями в психіці молодшого школяра. Передусім відзначимо, що проективні методики менше піддаються фальсифікації порівняно з опитниками. Однак, методики тематичної проекції взагалі та методики незакінчених оповідань, зокрема, відносяться до тих, для яких J ймовірність фальсифікації значно вища порівняно з іншими проективними методиками [4, с.200]. Подання оповідань про третю особу зменшує ймовірність фальсифікації, але не знімає її зовсім. Зазначимо, що за умовами експерименту дитина добре усвідомлює можливі варіанти поведінки та розрізняє соціально бажані від таких, що викликають осуд. Крім того, специфіка психіки молодшого школяра потребує уважного ставлення до ситуативних факторів, які в проективних методиках відіграють важливе значення.

Недоліком проективних методик є недостатня стандартизація з точки э зору їх застосування. Існують докази, що навіть невеликі розбіжності в формулюванні інструкцій та взаєминах між експериментатором і піддослідним можуть помітно вплинути на результати [4, с.200-201]. Важливим чинником для молодших школярів є сприймання ними експериментатора, який може викликати довіру, підбадьорювати, заспокоювати або здаватися загрозливим.

Як вже зазначалося вище, молодший школяр має функціональне утворення, яке пов’язане із його залежністю від дорослих та є важливим чинником його поведінки. Це функціональне утворення породжує моральні судження і моральну поведінку у взаєминах з батьками та вчителем. Крім того, молодший школяр має автономний механізм моральної саморегуляції, який проявляє себе у взаєминах з ровесниками і його значення з віком посилюється.

Дослідження Шевченко Н.О. проводила в школі. Як це впливало на завершення оповідань дітьми? Чи не викликала шкільна ситуація домінування утворення, пов’язаного із залежністю від дорослого? В оповіданнях всі сюжети стосувалися правдивості відносно батьків та вчителя, чи не визначалася в такий спосіб залежність від дорослих, а не правдивість як особистісна риса? Автор вказує, що в третьому класі помітно зростає кількість завершень оповідань, які містять неправдиву поведінку відносно батьків. Якщо методика вимірює зумовлену залежністю правдивість, то це легко пояснити помітним зменшенням залежності в 3-му класі. В такому випадку описане автором визначення правдивості не вимірює правдивість як особистісну рису, зумовлену внутрішнім механізмом моральної саморегуляції дитини.

Таким чином, йдеться про те, що для описаної методики проблеми операціональної та внутрішньої валідності є нерозв’язаними. Порушення внутрішньої валідності, ймовірно, відбулося через природне змішання [62, с.210-216].

Всі описані міркування стосуються порівняно простої методики, спрямованої на одну лише властивість особистості. Тому зрозумілі ті значні утруднення, які стоять на шляху експериментального вивчення моральної саморегуляції в цілому.

Метод незакінчених оповідань використовувався і в іншому дослідженні, спрямованому на діагностику панівного виду емпатії у молодших школярів [58].

Обмеженістю названих та інших подібних методик є їх спрямованість на порівняно вузький аспект моральної свідомості.

Дещо інший підхід реалізовано в роботі, присвяченій діагностиці альтруїстичних установок (які, з точки зору моралі, характеризують просоціальну поведінку дитини) з використанням методики ТАТ [82]. На жаль, методика випробовувалася на віковій групі 15-17 років, і навряд чи може бути перенесена на молодший шкільний вік, оскільки її інтерпретація спирається на детальний опис піддослідним своєї позиції та почуттів щодо
э персонажів оповідання, в першу чергу в плані децентрації. Цінним в роботі
є ретельна розробка критеріїв валідації та наведення результатів валідації, які показують високу валідність тесту. Незважаючи на вказані обмеження, ця робота вказує новий продуктивний шлях пошуків у діагностиці моральної саморегуляції особистості.

Звернемося до експериментів, спрямованих на дослідження
> моральної саморегуляції дітей. Одним з найгрунтовніших є експеримент,
проведений С.Г.Якобсон [181]. Хоча він і стосується дошкільного віку, однак, аналогічна експериментальна процедура може бути використана і для молодшого шкільного віку. Об’єктом дослідження автор обрала ситуацію морального вибору. Такий підхід цінний своєю синтетичністю - моральна поведінка розглядається в цілому, а не за окремими аспектами. Ситуація морального вибору характеризується наявністю двох альтернатив поведінки; виникає протиріччя між особистими інтересами та їх моральною цінністю [181, с. 81-82]. Аналізуючи передумови перетворення
з дитини на суб’єкта моральної саморегуляції, С.Г.Якобсон приходить до висновку, що головною когнітивною передумовою цього є розуміння та адекватна моральна оцінка можливих альтернатив у ситуації морального вибору, а головною особистісною передумовою є незадоволення собою за умов порушення норм моралі.

В праці, що розглядається, використовувався метод формуючого експерименту, який “дозволяє створювати та перевіряти можливі причини

о

та умови, які забезпечують появу тієї чи іншої психічної дійсності" [181, с.85]. Група дослідників під керівництвом С.Г.Якобсон у виборі типу ситуації зупинилася на принципі справедливості, який, на їх думку, належить до найпоширеніших і узагальнених етичних норм. Одній дитині давалися для гри іграшки на обмежений час і пропонувалося поділити іграшки ще з двома дітьми. Обгрунтовувалася така ситуація тим, що з початку дошкільного віку діти мають достатній досвід розподілу іграшок і знають, що іграшки можна розподілити як порівну, так і дуже о нерівномірно. Оскільки іграшки були привабливими, дитині захочеться взяти собі більше іграшок, тобто, зменшення кількості залишених собі іграшок суперечить інтересам дитини. Для двох інших дітей дії дитини, якій дали іграшки, мають протилежний зміст.

Проаналізуємо детальніше умови цього експерименту. Чи усвідомлює дошкільник на його рівні розвитку принцип справедливості? Принцип справедливості належить до групових норм, порушення яких завдає збитків групі в цілому, і далеко не завжди та шкода, яка завдається при цьому окремому члену групи, є очевидною. Оскільки для дошкільника група не є психологічною реальністю, то існує великий сумнів, що норми, які пов'язані з принципом справедливості, засвоюються дошкільниками саме з участю механізму моральної саморегуляції (це ж зауваження справедливе і для молодшого шкільного віку). На нашу думку, для дошкільників такі норми можуть бути суто зовнішніми, пов'язаними із залежністю від дорослих або внутрішньогруповими процесами.

Ми вважаємо, що в названому дослідженні не доведено, чи усвідомлює дитина, яка нерівномірно розділила іграшки, свою поведінку як таку, що завдає шкоду іншій дитині. Класичні дослідження Ж.Піаже про моральну відповідальність довели, що в дошкільному віці панує об'єктивна відповідальність, тобто, орієнтиром для моральної оцінки дитиною своїх дій є їх наслідки. В даному експерименті ніякі наслідки дій дитини, яка ділила іграшки не "сигналізували" їй про необхідність

моральної оцінки своїх дій. Отже, є підстави припускати відсутність операційної валідності експерименту. Тобто, експериментальна процедура не відображає теоретичного задуму дослідження моральної саморегуляції. З точки зору психологічних особливостей дошкільника, експеримент повинен був включати принаймні негативну реакцію обділеної іграшками дитини та відповідь піддослідного на цю реакцію. В запропонованому варіанті відбувалося лише формування установки на рівномірний розподіл іграшок через залежність дитини від дорослого експериментатора.

Таким чином, ми бачимо, як, намагаючись експериментально дослідити моральну саморегуляцію дитини і намагаючись обійти моделювання етично неприйнятних ситуацій, дослідник проводить невалідний експеримент. Найбільшими загрозами є порушення операційної валідності та природне змішання як загроза внутрішній валідності.

На нашу думку, наведених фактів достатньо, щоб продемонструвати значні труднощі на шляху практичного дослідження моральної саморегуляції молодшого школяра.

Психологічна діагностика моральної саморегуляції молодшого школяра пов’язана із значними утрудненнями, а саме:

- низький рівень об’єктивності ставлення до себе у молодшого школяра, що робить неможливим використання опитників;

- високий рівень залежності від дорослих (значною мірою ця залежність не усвідомлюється), що спричиняє вплив дорослого на дії дитини, який важко контролювати, особливо в умовах зовнішнього оцінювання;

- зовнішня схожість поведінкових проявів, які здійснюються під впливом різних внутрішніх чинників дитини (в тому числі й таких, які не входять до механізму моральної саморегуляції) в ситуаціях морального вибору;

- утруднення, пов'язані з експериментальним моделюванням ситуацій морального вибору через етичні обмеження, а також з недоступністю або низькою доступністю окремих аспектів моральної взаємодії учнів.

З названих причин, як було показано вище, науковці надають перевагу проективним методам.

Проективні методики слід розглядати як методики опосередкованого вивчення особистості, які основані на побудові специфічної пластичної (недостатньо структурованої) стимульної ситуації. Прагнення дитини до розв'язання цієї ситуації сприяє актуалізації в сприйманні тенденцій, установок, ставлень та інших особистісних особливостей [47, с.26]. В умовах зменшення впливу структури стимулу процес соціальної перцепції розгортається як складна аналітико-синтетична діяльність. Виділення суттєвих ознак, їх співставлення, створення внаслідок цього гіпотези - вся ця складна діяльність спрямовується на розв'язання задачі зняття невизначеності та пронизана власними смислами піддослідного [47, с.25].

В проективних методиках використовуються два види проекції - структурна і тематична. Перша пов'язана переважно з об'єктивацією неусвідомлюваних установок - елементарних програм організації поведінки, які забезпечують суб'єктивність сприймання соціальних явищ. Тематична проекція пов'язана з приписуванням усвідомлюваних власних рис та особливостей своєї особистості іншим людям [47, с.45]. Розкриття особистості в процесі тематичної проекції відбувається шляхом надання особливостей власної поведінки та власних рис характеру діючим особам оповідання. Дослідження доводять, що в процесі тематичної проекції суб'єкт приписує усвідомлювані ним риси та особливості, хоча сам процес проекції залишається неусвідомлюваним. Отже, у випадку тематичної проекції головним чином актуалізуються усвідомлювані особою елементи її поведінки або ж ті, які не рефлексуються під час проекції, але можуть бути усвідомленими [47, с.28-29].

Як відзначає Л.Ф.Бурлачук [47, с.39], на сучасному етапі розвитку вітчизняної психології недоцільно створювати нові порівняно складні методики, проте можливо і доцільно для психолого-педагогічних досліджень розробляти та застосовувати проективні методики низького рівня складності. Вузько орієнтовані методики з порівняно високим рівнем визначеності та близькі до них методики на кшталт “незакінчених оповідань” є важливим засобом досліджень.

За нашими дослідженнями, названі вище проблеми вивчення моральної саморегуляції дозволяє розв’язати метод інтерпретаційної проекції [47, с. 11-12]. В межах цього методу дитині дається завдання витлумачити (здійснити інтерпретацію) події або ситуації. Дитині пропонують картини із зображенням відносно невизначених ситуацій, які допускають неоднозначну інтерпретацію. Найчастіше особа в ході експерименту складає невелике оповідання, в якому описує, що привело до зображуваної ситуації, що відбувається на картинах, про що думають і які емоції переживають діючі особи. Припускається, що в процесі обстеження піддослідний ідентифікує себе з героєм оповідання, що приводить до розкриття його внутрішнього світу, його почуттів, інтересів, потреб та мотивів [47, с. 11-12].

Картина, яка використовується в експерименті, може адекватно і доступно для дитини відображати одну ситуацію. Цього явно недостатньо для вивчення моральної саморегуляції, оскільки моральний вчинок розгортається в ланцюжку ситуацій. Тому в діагностиці моральної саморегуляції необхідно використовувати кілька взаємопов’язаних картин, які цілісно відображають послідовне розгортання морального вчинку молодшого школяра.

Важливою також є проблема зв’язку між інтерпретацією та власними проявами піддослідної особи. Особливо зростає значення цієї проблеми для інтерпретації морально значимих ситуацій, оскільки такі ситуації нерідко мають чітко визначені соціально бажані та соціально неприйнятні

варіанти дій та інших проявів. Якщо особа, яка є об'єктом експерименту, знає кілька варіантів інтерпретації ситуації, то як вона вибирає виголошену інтерпретацію? Чи описує себе? Чи описує свій взірець, до якого прагне? Чи описує свого друга? Чи подає портрет свого опонента? Чи подає негативний взірець (образ особи, яка порушує інтеріоризовані дитиною заборони)? Молодший школяр, і навіть дошкільник вже мають засвоєні зразки соціально схвалюваних та соціально заборонених дій та деяких інших проявів. Як забезпечити зв'язок інтерпретації з внутрішнім світом дитини?

Інтерпретація картин може стати захоплюючою грою для дитини, в якій виражатиметься її внутрішній світ. Необхідною умовою для цього є створення обстановки безпеки, що досягається правильною поведінкою психолога в аспекті побудови взаємин з дитиною. Проблема взаємин психолога з дитиною особливо ретельно вивчалася в межах центрованої на дитині ігрової терапії [103, с.75-81]. Екслайном було сформульовано принципи терапевтичного контакту з дитиною [103, с.80-81]. Система відносин забезпечує послідовне прийняття дитини, яке необхідне для розвитку у неї внутрішньої свободи та почуття безпеки, що достатні для вираження дитиною її "я".

Нашою метою є забезпечення умов для вираження "я" в структурованій ситуації, що є простішим завданням порівняно з побудовою терапевтичних взаємин. Нашими цілями є: уникнення ситуації експертизи, створення атмосфери безпеки, забезпечення адекватного самовиразу дитини в процесі інтерпретації малюнків. Тому нами було створено такі умови проведення експерименту:

- використання адекватної легенди експерименту з метою уникнення ситуації експертизи;
- безумовно позитивне ставлення експериментатора до дітей (посмішка на обличчі, позитивний емоційний тон, тепле ставлення);

- заборона на директивне управління дитиною (експериментатор не робить зауважень, не висловлює незадоволення, не дає вказівок);
- добровільність виконання дитиною усіх дій в процесі експерименту (звертання до дитини у формі прохання або побажання, заборонено підганяти дитину або силувати її до участі в експериментальних діях, якщо дитина висловлює своє небажання брати в них участь).

Згідно з дослідженнями зарубіжних психологів, діти 6-8 років вже починають усвідомлювати свій внутрішній світ і мають знання про те, що він може відрізнятися від внутрішнього світу інших дітей [85, с.529; 576]. Це є перша стадія переходу від властивої дошкільнику ’’об'єктивної відповідальності’’ до властивої підлітку (після 12 років) ’’суб’єктивної відповідальності”. Наступним етапом когнітивної децентрації є здатність дитини в певній ситуації уявити інший, відмінний від свого внутрішній стан інших дітей. Цей наступний етап починається приблизно з 10 років [85, с.528-529; 137].

Ми виявили (на матеріалі ЗОШ №№ 3, 8, 11, 29 м. Вінниці), що в умовах сучасної української школи помітне зростання чисельності дітей, які опанували певним чином когнітивною децентрацією, починається з третього класу, до закінчення другого класу їх кількість дуже незначна. Більше того, навіть в третьому класі кількість таких дітей не перевищує половини. Тому в 1-2 класах загальноосвітньої школи діти ще не мають не пов’язаних з їх власним досвідом зразків внутрішнього світу, який проявляється через внутрішні стани в різних ситуаціях морального вчинку. Таким чином, учні 1-2 класів української загальноосвітньої школи в інтерпретаціях внутрішнього світу та внутрішніх станів персонажів картин в методі інтерпретаційної проекції неминуче описують властиві їм самим в таких ситуаціях внутрішні стани. Приписування персонажам своїх переживань дітьми третього класу ми вважаємо обгрунтованим гіпотезою проекції, яка в нашому експерименті підтвердилася в процесі валідації.

Ми з метою дослідження моральної саморегуляції молодших школярів використали методику, побудовану на основі інтерпретаційної проекції, яку назвали ’’методикою тематичної проекції внутрішніх станів молодшого школяра в процесі здійснення морального вчинку” або скорочено "методикою тематичної проекції внутрішніх станів" (МТПВС).

Методика містить низку ілюстрованих оповідань. Кожна ситуація, яка містить сталий виразний внутрішній стан персонажа оповідання, ілюструвалася картиною. Перед піддослідною особою ставилася низка запитань, відповіді на які розкривали розуміння нею внутрішніх станів головного персонажа, який здійснював вчинок з виразним моральним змістом.

Розглянемо вибір сюжетів для оповідань. В основі кожного оповідання лежить конфлікт між особистим інтересом і моральною вимогою. Молодші школярі переважно добре відрізняють моральні вимоги від неморальних (наприклад, пов’язаних з соціальними умовностями або з компетентністю). Моральні вимоги регулюють дії, які мають наслідки для інших людей. З цієї точки зору існує один вид моральних заборон (не завдавати шкоди іншим людям без моральної санкції суспільства - норма недопустимості агресії) та два види моральних приписів (надавати іншим людям підтримку та допомогу, якщо вони страждають та вживати санкції до порушників моральних норм).

Моральні заборони можуть порушуватися з різних причин залежно від потреб дитини і в різнорідних ситуаціях. Експертне оцінювання, здійснене шкільними психологами, пілотажний експеримент, проведене нами спостереження та бесіди з дітьми виявили чотири внутрішніх спонуки, які є причинами агресії (порушення моральних заборон, які ведуть до завдання шкоди іншій особі) - ворожість, корисливе прагнення домінувати, демонстративність та ситуативне інструментальне використання.

Здійснення позитивних моральних вчинків є певною мірою одноманітним з точки зору внутрішніх станів та моральних почуттів. Наявні при цьому внутрішні стани (самоповаги - моральної гордості, радості, інтересу) тією чи іншою мірою знайомі всім дітям, варіативність цих станів у конкретній ситуації низька. Тому використання позитивних моральних вчинків для класифікації дітей за усталеними формами реагування в процесі здійснення морального вчинку не може бути ефективним.

Інший характер носять ситуативні реакції дитини в процесі порушення моральної норми (здійснення негативного морального вчинку). Внутрішні стани дитини відрізняються значною варіативністю та проявом досить різноманітних почуттів. Тому саме порушення моральних норм дають можливість виділити групи з різними видами моральної саморегуляції.

Нами було складено описані нижче сюжети з описом здійснених дитиною моральних порушень. Кожен сюжет ілюструвався картинами, в яких фіксувалися ключові ситуації. В цих ситуаціях молодший школяр, відповідаючи на запитання психолога, описував внутрішній стан головного персонажа оповідання - його думки, почуття, бажання, наміри.

Наведемо опис МТПВС (варіант для хлопчиків). Картинки подано в Додатку А. Варіанти оповідань для дівчат наведено в Додатку Л.

МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопців).

1. Сашко вийшов у двір погуляти. Друзів у дворі не було. Він побачив маленьку дівчинку Таню з лялькою. І пішов до неї.

(Дитині показується картинка №1 і задінуться почергово питання з поданого нижче переліку.)

Як ти вважаєш, про що зараз думає Сашко?

Як ти вважаєш, які зараз почуття у Сашка, що він відчуває, що у нього на душі?

Як ти вважаєш, чого зараз хоче Сашко?

Як ти вважаєш, що зараз зробить Сашко?

2. Сашко вихопив у Тані ляльку і підняв її високо над собою. Таня намагалася дістати ляльку, але не могла дотягнутися. І Сашко подумав:

(Дитині показується картинка №2 і задаються питання.)

3. Таня не змогла дістати ляльку і гірко заплакала.

(Дитині показується картинка №3 і задаються питання.)

4. В цей час поряд проходила старшокласниця.

(Дитині показується картинка №4.)

) Вона забрала у Сашка ляльку і насварила його.

(Дитині задаються питання.)

5. Тільки-но старшокласниця пішла, Сашко знову відібрав ляльку. І Таня гірко розплакалася.

(Дитині показується картинка №5 і задаються питання.)

6. Відібравши ляльку, Сашко кинув її на землю. Лялька розбилася.

> (Дитині показується картинка №6 і задаються питання.)

7. Сашко повернувся і пішов собі. Таня стояла і гірко плакала.

(Дитині показується картинка №7 і задаються питання.)

8. Сашко повернувся додому. Мама зустріла його і спитала:

(Дитині показується картинка №8.)

“Як справи? Чи не сталося чогось у дворі?”

(Дитині задаються запитання.)

9. Сашко відповів: “Ні, мамо, все добре”.

(Дитині показується картинка №9 і задаються питання.)

э 10. Десь через годину Сашко пішов у магазин за хлібом. І по дорозі зустрів дівчинку Таню, у якої відібрав і розбив ляльку.

(Дитині показується картинка №10 і задаються питання.)

11. Від сусідки мама дізналася про вчинок Сашка і насварила його.

(Дитині показується картинка №11 і задаються питання.)

(Дитині показується картинка №12 і задаються питання.)

13. Наступного дня тато повів Сашка в магазин і купив таку ж ляльку, яку було розбито, щоб Сашко віддав її Тані.

(Дитині показується картинка №13 і задаються питання.)

14. Купивши ляльку, тато сказав Сашкові: “Цю ляльку я купив тобі за гроші, які ми з мамою відкладали тобі на день народження. Тепер тобі доведеться залишитися без подарунка”.

(Дитині показується картинка №14 і задаються питання.)

о О п о в і д а н н я “З а п і з н е н н я” (для хлопців).

15. Сергій після уроків поспішав додому. Вдома його чекала мама. Коли він вийшов із школи, до нього підійшов однокласник Василь. Він почав умовляти Сергія трохи покататися на гойдалці.

(Дитині показується картинка №1 і задіються почергово питання з поданого нижче переліку.)

з Як ти вважаєш, про що зараз думає Сергій?

Як ти вважаєш, які зараз почуття у Сергія, що він відчуває, що у нього на душі?

Як ти вважаєш, чого зараз хоче Сергій?

Як ти вважаєш, що зараз зробить Сергій?

16. Хлопці довго каталися на гойдалці. Сергій згадав, що його вдома давно чекає мама. Раптом Василь упав і сильно вдарився ногою.

(Дитині показується картинка №2.)

Василь забив ногу. Він навіть не міг сам йти.

(Дитині почергово задаються питання.)

17. Сергій взяв портфель Василя і підставив йому плече.

(Дитині показується картинка №3.)

Так вони йшли додому до Василя.

(Дитині почергово задаються питання.)

18. По дорозі хлопці зустріли сусідку Сергія. Вона йшла з дому.

(Дитині показується картинка №4.)

Вона сказала Сергію, що мама сердиться на нього за його запізнення.

(Дитині почергово задаються питання.)

19. Сергій посадив Василя на лаву і швидко пішов додому.

(Дитині показується картинка №5 і задаються запитання.)

20. Вдома мама насварила Сергія за запізнення.

(Дитині показується картинка №6 і задаються запитання.)

21. Ввечері, коли Сергій ліг спати, він лежав і думав.

(Дитині показується картинка №7 і задаються запитання.)

Ключі до методики.

Таблиця 2.1. *Ключ до оповідання "Образа".*

№ п/п	Оповідання «Образа» (в таблиці подано текст для хлопчиків)	Тип з високим рівнем моральної саморегуляції	Залежний тип	Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції
1	Сашко вийшов у двір погуляти. Друзів у дворі не було. Він побачив маленьку дівчинку Таню з ляльк-кою. І пішов до неї.	Хоче погратися з дівчинкою. Ігрові інструментальні прагнення.	Нейтральні щодо дівчинки думки та переживання або ігрові інструментальні прагнення.	Агресивні наміри познущатися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.
2	Сашко вихопив у Тані ляльку і підняв її високо над собою. Таня намагалася дістати ляльку, але не могла дотягнутися.	Ігрові інструментальні прагнення.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного сіб'єкта покарання.	Агресивні наміри познущатися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.

№ п/п	Оповідання «Образа»	Тип з високим рівнем моральної саморегуляції	Залежний тип	Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції
3	Таня не змогла дістати ляльку і гірко заплакала.	Прагнення відати ляльку, емпатія, провина, сором перед дівчинкою.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного сіб'єкта покарання.	Стан задоволення. Агресивні наміри познущатися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.
4	В цей час поряд проходила старшокласниця.Вона забрала у Сашка ляльку і насварила його.	Сором перед дівчинкою або провина.	Страх та сором перед старшокласницею, яка може покарати або розповісти старшим.	Агресія проти старшокласниці, іноді страх, що вона покличе дорослих.
5	Тільки-но старшокласниця пішла, Сашко знову відібрав ляльку. І Таня гірко розплакалася.	Провина, сором перед дівчинкою, розуміння, що робить погано.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного сіб'єкта покарання.	Стан задоволення. Агресивні наміри познущатися над дівчинкою, забрати іграшку, знищити її, отримати задоволення від її плачу і прохань.
6	Відібравши ляльку, Сашко кинув її на землю. Лялька розбилася.	Провина, сором перед дівчинкою, розуміння, що робить погано.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного сіб'єкта покарання.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання. Іноді задоволення.

№ п/п	Оповідання «Образа»	Тип з високим рівнем моральної саморегуляції	Залежний тип	Тип 3 низьким рівнем моральної саморегуляції
7	Сашко повернувся і пішов собі. Таня стояла і гірко плакала.	Провина, сором перед дівчинкою, розуміння, що зробив погано.	Негативні переживання, пов'язані з страхом покарання та іншими формами залежності від уявного суб'єкта покарання.	Нейтральні переживання, не пов'язані з щойно минулими подіями. Іноді - пов'язані з образою позитивні емоції.
8	Сашко повернувся додому. Мама зустріла його і спитала: "Як справи? Чи не сталося чогось?"	Хоче розказати мамі правду, соромно, що зробив поганий вчинок, почувається винним, збирається все розказати мамі.	Побоїться сказати мамі, бо його будуть сварити або бити. Йому погано, він боїться. Іноді страждання.	Обмане, щоб його не сварили. Внутрішній стан нейтральний, спокійний.
9	Сашко відповів: "Ні, мамо, все добре".	Почувається винним, хоче розказати мамі правду.	Йому погано, він боїться, його мучить те, що він обманув.	Стан нейтральний. Думає, щоб мама не взнала.
10	Десь через годину Сашко пішов у магазин за хлібом. І по дорозі зустрів дівчинку Таню, у якої відібрав і розбив ляльку.	Він почуває себе винним, хоче попросити пробачення.	Він боїться, щоб дівчинка не розказала дорослим про його поганий вчинок. Йому може бути соромно перед батьками або він може боятися покарання.	Стан нейтральний і байдужий. Іноді знову виникає агресія до дівчинки.
11	Від сусідки мама дізналася про вчинок Сашка і насварила його.	Соромно, почуває себе винним.	Боїться, що його будуть бити, соромно.	Боїться покарання, соромно.

№ п/п	Оповідання «Образа»	Тип з високим рівнем моральної саморегуляції	Залежний тип	Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції
12	Ввечері, коли сім'я Сашка сіла дивитися цікавий фільм по телевізору, Сашка покарали і відправили в іншу кімнату.	Думає про свій поганий вчинок, сором і провина. Хоче якось загладити свою провину перед дівчинкою.	Йому погано, страждає, соромно перед батьками, думає про свій поганий вчинок.	Думає, як би обманути батьків і подивитися улюблений фільм. Часто злість на батьків або ненависть до них. Іноді злість на дівчинку, що із-за неї його покарали.
13	Наступного дня тато повів Сашка в магазин і купив таку ж ляльку, яку було розбито, щоб Сашко віддав її Тані.	Задоволений, що нарешті поверне Тані ляльку і попросе у неї пробачення.	Думає про свій поганий вчинок.	Добре себе почуває, стан нейтральний.
14	Купивши ляльку, тато сказав Сашкові: "Цю ляльку я купив тобі за гроші, які ми з мамою відкладали тобі на день народження. Тепер тобі доведеться залишитися без подарунка".	Задоволений, що дівчинка отримає ляльку взамін розбитої.	Пригнічений тим, що лишиться без подарунка. Іноді страждає. Іноді думає про свій поганий вчинок.	Сердиться на батьків за те, що лишили його без подарунка, або на сусідку, через яку батьки взнали про його агресію, або на дівчинку, через яку він лишився без подарунка.

Таблиця 2.2. *Ключ до оповідання "Запізнення ".*

№ п/п	Оповідання «Запізнення» (в таблиці подано текст для хлопчиків)	Тип з високим рівнем моральної саморегуляції	Залежний тип	Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції
1	Сергій після уроків поспішав додому. Вдома його чекала мама. Коли він вийшов із школи, до нього підійшов однокласник Василь. Він почав умовляти Сергія трохи покататися на гойдалці.	Переживає, що мама буде за нього хвилюватися..	Залежність від матері у формі страху або тривоги.	Хочеться покататися на гойдалці. Занурений в ситуацію.
2	Хлопці довго каталися на гойдалці. Сергій згадав, що його вдома давно чекає мама. Раптом Василь упав і сильно вдарився ногою. Василь забив ногу. Він навіть не міг сам йти.	Співчуває другу. Переживає одночасно, що мама буде за нього хвилюватися або буде сваритися..	Страх і тривога, пов'язані з можливим покаранням.	Злість на друга, що підводить його або нейтральний.
3	Сергій взяв портфель Василя і підставив йому плече. Так вони йшли додому до Василя.	Хоче допомогти другу, переживає за нього, співчуває йому. Одночасно тривожиться про своє запізнення.	Страх покарання з боку матері.	Нейтральний або злиться на друга, через якого запізнюється..

№ п/п	Оповідання «Запізнення»	Тип з високим рівнем моральної саморегуляції	Залежний тип	Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції
4	По дорозі хлопці зустріли сусідку Сергія. Вона йшла з дому. Вона сказала Сергію, що мама сердиться на нього за його запізнення.	Переживає за матір, яка хвилюється або тривожиться, що вона буде сваритися. Одночасно емпатичні переживання до друга.	Страх покарання з боку матері.	Страх покарання у поєднанні зі злістю на друга. Може бути нейтральний.
5	Сергій посадив Василя на лаву і швидко пішов додому.	Провина перед другом, можливе поєднання з провиною перед матір'ю.	Страх покарання.	Нейтральний або страх покарання.
6	Вдома мама насварила Сергія за запізнення.	Сором і провина перед матір'ю. Провина перед другом. Намагається довести матері свою правоту.	Сором перед матір'ю і страх.	Сором перед матір'ю. Можливо, намагається виправдатися.
7	Ввечері, коли Сергій ліг спати, він лежав і думав.	Провина перед другом.	Сором перед другом. Можливо, думає, що він вчинив погано по відношенню до матері або страждає (йому погано).	Нейтральний.

Підрахунок балів. Після виконання методики підраховується кількість співпадінь з даними ключа і визначається близькість піддослідного до кожного з трьох типів моральної саморегуляції. Досліджуваному приписується той тип, за яким він отримав найбільше балів. Якщо показники за іншими типами складають більше,

ніж половину балів приписаного типу, можна говорити про наявність тенденцій, властивих іншому типу, тобто, про домішку іншого типу.

Аналіз відповідей дітей дозволив визначити такі особливості приписування внутрішніх станів у процесі застосування методики.

На основі проведеного аналізу нами було виділено дев'ять варіантів дітей, які можна об'єднати в три типи.

1. З низьким рівнем розвитку моральної саморегуляції та підвищеною агресивністю:
   - агресивні, агресія ворожа, просоціальність низька;
   - агресивні, агресія є інструментом самодемонстрації, просоціальність низька;
   - агресивні, агресія є інструментом домінування з корисливою метою, просоціальність низька;
   - агресивні, агресія ворожа, відсторонені;
   - конформні, морально байдужі, емоційно відсторонені.
2. З сформованою моральною саморегуляцією:
   - неагресивні, просоціальність висока, є помірна залежність у формі сорому;
   - неагресивні, просоціальність висока, рівень сорому невисокий.
3. З високою залежністю:
   - неагресивні, залежні, домінують страх і сором з переважанням сорому;
   - неагресивні, сильно залежні, переживання страху і сорому з переважанням страху.

Кожна група має характерні прояви в кожному з описаних оповідань.

Текст методики та картини варіанту методики, призначеного для дівчаток, наведено в Додатку А.

Валідність МТПВС. Валідність - характеристика тесту, яка вказує, що тест вимірює і наскільки добре він це робить [3, с.126]. Валідність пов'язується з конкретним призначенням тесту. Метою

процедури валідації є з'ясування того, як виконання тесту співвідноситься з іншими незалежно зафіксованими фактами досліджуваних характеристик поведінки [3, с.126].

В психологічній літературі виділяють три типи валідності [3, с. 126]: валідність за змістом; валідність за критерієм; конструктна валідність.

Валідність за змістом означає відповідність тестових завдань репрезентативній виборці поведінки [3, с.126]. Для валідації тестів особистісних рис цей вид валідності не застосовується або має допоміжне значення. Ми використали валідність за змістом як допоміжну - ця процедура передбачає теоретичне розкриття причинно-наслідкових зв'язків механізму моральної саморегуляції та типових ситуативних реакцій, які наявні в спілкуванні молодшого школяра з ровесниками.

Зв’язок між внутрішніми станами дитини в аналогічних ситуаціях та приписаними нею персонажу оповідання є прямим. Учень 1-2 класу ще не має достатньої здатності до децентрації, щоб уявити і описати внутрішній стан іншої дитини, відмінний від її власного. Близько половини учнів третього класу також ще не мають достатньої здатності до децентрації, а інші, як ми припускаємо, приписують свої стани персонажу оповідань згідно з гіпотезою проекції. Неточності можуть виникати у випадках проміжних типів, чий внутрішній стан в одній і тій же ситуації може мінятися від позаситуативних факторів, які практично в даному експерименті контролювати складно.

Конструктна валідність показує, якою мірою результати тесту можуть розглядатися як міра певного теоретичного конструкта або властивості [3, с.140]. В особистісних тестах конструктна валідність має допоміжну роль. Моральну саморегуляцію описано нами з допомогою теоретичної інтерпретації пов’язаних з поведінковими проявами внутрішніх станів. Виявлені з допомогою МТПВС внутрішні стани мають прямий причинно-наслідковий зв’язок з поведінкою, яка має виразний моральний зміст. Типовість властивої дитині моральної поведінки

підтверджується внутріпшьогруповими оцінками та різними оповіданнями методики МТПВС. Отже, конструктна валідність методики є надійно обгрунтованою.

Валідність за критерієм показує, наскільки результати тесту співпадають з критерієм - безпосередньою та незалежною мірою того, що повинен вимірювати тест [3, с. 131].

Найчастіше використовуються такі критерії [3, с.133]:

- показники успішності;
- результати спеціальної підготовки;
- виконання реальної діяльності;
- складний критерій, який використовується в методі контрасних груп;
- лікарський діагноз;
- суб’єктивні оцінки;
- створені раніше тести.

Моральна саморегуляція не пов’язана з показниками успішності та результатами спеціальної підготовки. Моральна саморегуляція не може бути визначена і за результатами виконання діяльності. Лікарський діагноз не має об’єктивного причинно-наслідкового зв’язку з моральною саморегуляцією. Нам невідомі створені раніше тести, за результатами яких може бути описана моральна саморегуляція молодшого школяра.

Таким чином, для валідації МТПВС можуть бути використані як критерій суб'єктивні оцінки та метод контрасних груп. Власне, ці методи не є окремими, оскільки метод контрасних груп потребує критерію для формування контрасних груп, а цим критерієм можуть бути лише суб’єктивні оцінки.

Отже, критерієм валідації МТПВС можуть бути лише суб’єктивні оцінки, але використання цих суб'єктивних оцінок може бути простішим - для виділення контрасних груп, або складнішим - для рангування молодших школярів за ступенем вияву їх моральної саморегуляції. В

першому випадку ми можемо використати коефіцієнт кореляції, який називають “фі-коефіцієнтом Гілфорда”. В другому - можемо використати коефіцієнт рангової кореляції Пірсона. Розглянемо описану альтернативу детальніше.

Проблемою, пов'язаною з використанням для валідації рангування груп є те, що в 1-2 класах вчитель не має можливості об’єктивно спостерігати відповідну поведінку, тому для суб’єктивних оцінок доводиться використовувати внутрішньогрупові оцінки. Особливістю цього виду суб’єктивних оцінок в молодших класах є значна кількість дітей, які при рангуванні отримують однакові місця. Якщо тест забезпечує помітно вищий рівень диференціації, то лише через високу дисперсію, зумовлену неточністю дитячих оцінок, кореляція буде занадто низькою.

Таким чином, перевірка валідності МТПВС може бути ефективною лише за двох умов:

- для валідації використовується складний критерій за методом контрасних груп;
- для формування контрасних груп використовуються внутрішньогрупові оцінки.

Опишемо методику отримання внутрішньогрупових оцінок

Дітям повідомлялося, що з ними буде проведено гру на спостережливість. Після цього їм зачитувався короткий портрет людини, схильної до певного типу поведінки і давалося завдання: “Вгадайте, хто це”. Повний текст методики наведено в Додатку Б “Методика отримання внутрішньогрупових оцінок”.

Для валідації ми повинні врахувати характер тесту, а саме те, що він розподіляє членів групи по підгрупах. За таких обставин для валідації методики ми повинні використати в якості групи з високим критерієм почергово кожну підгрупу, оскільки розбіжності між підгрупами неоднакові. Репрезентативна вибірка може дати завищену валідність,

оскільки в ній можуть чисельно переважати типи, які мають значні розбіжності з групою з високим критерієм.

З описаних причин валідність методики визначається розбіжностями результатів тестування між групою одного типу з високим критерієм та групою з низьким критерієм. Сумарний коефіцієнт валідності дорівнює найменшому з коефіцієнтів кореляції між групами, виділеними за критерієм та внаслідок тестування.

Згідно з усталеними в прикладній статистиці нормами, статистичні гіпотези повинні підтверджуватися на рівні значимості 0.01 [151, с.221].

Результати валідації наведено в Таблиці 1 “Результати валідації методики МТПВС”.

***Таблиця** 2.3. Результати валідаціїметодики МТПВС.*

Група з висо-ким критерієм	A	B	Фі-коефіці-єнт	Критерій	Значимість
	C	D			
Низька МС	46	4	0.8	0.36	P_o <0.01
	6	44			
Висока МС	44	6	0.84	0.36	P_o <0.01
	2	48			
Залежність	42	8	0.66	0.36	Po <0.01
	9	41			

A - *кількість дітей, які потрапили до першої групи (записана в першому стовпчику верхньою) і за критерієм, і за МТПВС.*

B - *кількість дітей, які потрапили до першої групи за критерієм, але до другої групи за МТПВС.*

C - *кількість дітей, які потрапили до другої групи за критерієм, але до першої групи за МТПВС.*

D - *кількість дітей, які потрапили до другої групи і за критерієм, і за МТПВС.*

МС - *моральна саморегуляція.*

Фі-коефіцієнт обчислюється за формулою [135, с.71]:

$$Фі = (AD - BC)/ ((A+B)(B+D)(D+Q(C+A)) \quad (2.1)$$

Надійність методики. Надійністю називають узгодженість результатів тесту, отриманих при повторному його використанні до тих же піддослідних в різний час, з використанням різних наборів еквівалентних завдань або при зміні інших умов обстеження [3, с. 97].

В широкому смислі “надійність тесту означає, якою мірою індивідуальні розбіжності в тестових результатах відображають об’єктивні розбіжності між психічними властивостями піддослідних, а якою мірою можуть виявитися випадковими помилками” [3, с.97]. Всі типи надійності відображають міру узгодженості двох незалежно отриманих серій показників, тому як міру надійності найчастіше використовують коефіцієнт кореляції.

Розрізняють такі види надійності [3, с. 104-114]: ретестова, для взаємозамінних форм, метод розщеплення, метод Кьюдера-Річардсона. У нашому випадку відсутні взаємозамінні форми, тест не може бути розбитий на дві співставим! форми, а досліджувана область поведінки має високу неоднорідність. Тому ми визначали лише ретестову надійність з інтервалом чотири тижні.

Таблиця 2.4, *Результати перевіркиретестової надійності методики МТПВС.*

Група з високим критерієм	A C	B D	Фі-коефіцієнт	Критерій	Значимість
Низька МС	45 4	5 46	0.82	0.36	P_o <0.01
Висока МС	45 2	5 48	0.86	0.36	P_o <0.01
Залежність	44 7	6 43	0.74	0.36	P_0<0.01

A - *кількість дітей, які потрапили до першої групи (записана в першому стовпчику верхньою) і за критерієм, і за МТПВС.*

B - *кількість дітей, які потрапили до першої групи за критерієм, але до другої групи за МТПВС.*

C - *кількість дітей, які потрапили до другої групи за критерієм, але до першої групи за МТПВС.*

D - *кількість дітей, які потрапили до другої групи і за критерієм, і за МТПВС.*

МС - *моральна саморегуляція.*

Таким чином, тест МТПВС має задовільну ретестову надійність.

Розглянувши методику тематичної проекції внутрішніх станів молодшого школяра в процесі здійснення морального вчинку, можемо зробити такі висновки:

- діагностика моральної саморегуляції зустрічається із значними утрудненнями; чимало наявних методик діагностики окремих аспектів моральної саморегуляції мають проблеми з доведенням їх валідності;

- методика психодіагностики моральної саморегуляції молодших школярів може бути створена на основі методу інтерпретаційної проекції;
- методика тематичної проекції внутрішніх станів молодшого школяра в процесі здійснення морального вчинку (МТПВС) є надійним і валідним інструментом діагностики типу моральної саморегуляції молодшого школяра.

2.2. Типи моральної саморегуляції молодших школярів

Необхідною передумовою створення типології моральної саморегуляції молодшого школяра є виявлення системи показників, які визначають функціонування моральної саморегуляції в названому віці. Досліджуючи теоретично моральну свідомість молодшого школяра, ми виявили такі її визначальні риси:

- сформованість просоціальності - емпатії та основаного на ній прагнення до співпраці (включаючи ступінь вибірковості емпатичних реакцій);
- спонуки агресивності (ворожість чи інструментальність) та форми вияву агресії, засоби контролю агресії;
- розвиток та співвідношення механізмів моральної саморегуляції на основі установок гордості (самоповаги), морального сорому та провини; значення страху в механізмі моральної саморегуляції;
- характер та вираженість захисних реакцій; адекватність та ступінь вираженості ідентифікації;
- структура Я-образу та його зв’язок з поведінкою;
- особливості системи ролей в трьох секторах системи установок: сім’я, школа, спілкування з ровесниками;
- особливості соціальних схем дій (ССД).

Внаслідок застосування МТПВС вдалося виділити такі типи моральної саморегуляції:

- просоціальний тип з просоціально-залежним та власне просоціальним варіантами;
- залежний тип з залежно-сором'язливим та залежно-заляканим варіантами;
- тип з низьким рівнем моральної саморегуляції з варіантами: демонстративним, корисливим, ворожим, ворожим відстороненим, конформним.

На "макропсихологічному" рівні, до якого відноситься і моральна свідомість [68, с.281], психічні явища відображають цілісність психіки і їх повноцінне пізнання потребує використання герменевтики [68, с.283]. Хоча кожна із описаних нижче властивостей і не була об'єктом спеціального експериментального дослідження, подані описи відображають наше розуміння психічних утворень молодших школярів різних типів моральної саморегуляції та їх варіантів. Такий підхід є застосуванням герменевтичного методу, без використання якого продуктивне вивчення цілісних міждіяльнісних структур психіки, зокрема, в моральній сфері, на сучасному рівні знань неможливе.

Розглянемо характерні для кожного з цих типів визначальні риси моральної саморегуляції згідно з поданим вище переліком. Зазначимо, що об'єктом структурованого експериментального вивчення була сукупність внутрішніх станів молодшого школяра в процесі здійснення морального вчинку по відношенню до ровесників. Результати експерименту дозволяють висловлювати аргументовані суджений стосовно кожної з визначальних рис. Однак, ці дані потребують уточнення та подальшого дослідження в процесі здійснення експериментів, об'єктом яких стане безпосередньо кожна з названих рис.

2.2.1. Просоціальний тип.

1. Власне просоціальний варіант.

А. Емпатія сформована і емпатичні переживання продуктивно реалізовуються в різних формах підтримки та допомоги. Володіє різними засобами реалізації співпраці, які вміло використовує залежно від ситуації.

Б. Агресія носить інструментальний характер і пов'язана переважно з відстоюванням прав, виконанням обов'язків або з реалізацією засвоєних норм. Агресія проявляється переважно у словесній відкритій формі.

В. В системі установок, які базуються на переживаннях моральної гордості (самоповаги), морального сорому та провини домінує установка > гордості. Установка провини знаходиться на другому місці та значно переважає над установкою сорому. Провина пов'язана з нормативною поведінкою, а не з послухом. Переживання провини відзначається високою продуктивністю. Переживання провини виникає, якщо дитина порушує моральну норму та продовжується порівняно недовго, завершуючись прийняттям рішення про спосіб відшкодування завданої шкоди та > усвідомленням і фіксацією в свідомості дитини порушеної норми. В такий спосіб переживання провини ефективно реалізується в дії. Моральний сором має другорядне значення, часто має порівняно невисоку інтенсивність та накладається на переживання провини.

Г. Ідентифікація має позаситуативний характер, аттитюди та нормативна поведінка морального характеру успішно засвоюються. Посильні послідовні вимоги дорослих, переважно виражені в формі індукції, спричиняють ідентифікацію. Непослідовні вимоги спричиняють прагнення до співпраці у формі відстоювання дитиною своєї точки зору. Захисти контрольовані та діють переважно в аномальних ситуаціях, коли вимоги носять характер сильного тиску і спроби співпраці фруструються.

Д. Я-образ добре розвинений, має виразну структуру. Сформовано позитивне Я-ідеальне (система приписів), негативне Я-ідеальне (система заборон). Я-реальне є в цілому позитивним, однак критичне ставлення до себе зберігається і проявляється у визнанні епізодичних порушень норм в

своїй діяльності та засудженні цих випадків. Приписів і заборон дитина в цілому дотримується, розрив між Я-реальним і Я-ідеальним невеликий.

Є. Ролі в усіх трьох секторах будуються на основі емпатії та співпраці. Дитина контролює свої взаємини з іншими та бере на себе відповідальність за їх реалізацію. Компетентність таких дітей у міжособових стосунках часто робить їх популярними і дозволяє їм управляти іншими дітьми через основане на взаєморозумінні домінування.

Ж. ССД на основі морального імперативу та нетерпимості до моральних порушень сформовано.

2. Просоціально-залежний варіант.

А. Емпатія добре розвинена. Володіє засобами співпраці та активно їх використовує.

Б. Агресія інструментальна. Пов'язана переважно з відстоюванням своїх прав та захистом жертв агресії. Проявляється переважно у відкритій словесній формі.

В. Серед регулятивних установок переважає моральна гордість. Провина виражена, але значення сорому помітно більше, ніж у власне просоціального варіанту і збалансоване з провиною. Характерною особливістю є зміст норм - домінують норми, пов'язані з орієнтацію на користь оточуючих, на задоволення їх очікувань. Такій дитині важко здійснювати моральні нормативні санкції проти інших, хоча вона добре здійснює підтримку і надає допомогу.

Г. Ідентифікація протікає нормально, але може нерідко виходити за межі норм автономної поведінки і часто відноситься до послуху. Дитина засвоює задоволення очікувань інших як важливу поведінкову норму. Захисти контрольовані та здійснюються у різних формах залежно від індивідуальних особливостей дитини.

Д. Самооцінка позитивна. Я-ідеальне сформовано. Дитина в діяльності гірше порівняно з попереднім варіантом диференціює моральні норми від установок, спрямованих на задоволення очікувань інших,

ототожнюючи їх з просоціальною поведінкою. Ставлення до себе критичне. Дитина схильна наближати Я-соціальне до Я-ідеального, оскільки її Я-реальне перебуває у занадто тісному зв’язку з Я-соціальним. Цим визначається позаситуативна залежність від думки оточення.

Є. Ролі в усіх секторах однотипні - добродушність, емоційна відкритість, довірливість, дитина реалізує як моральну норму, норму послуху в ситуаціях недостатньої визначеності. Дитина схильна уникати просоціальних дій, які завдають неприємних переживань іншому через застосування морально регламентованих санкцій.

Ж. ССД на основі морального імперативу сформовані. ССД нетерпимості до моральних порушень сформована недостатньо.

2.2.2. З ал ежний тип.

1. Залежний сором’язливий варіант.

А. Емпатія сформована, але має вибірковий характер. Безумовними об'єктами емпатії є значимі особи. Емпатія виникає за умов схвалення значимими особами, в інших випадках відсутня або нестійка. Співпраця нерозвинена, у взаємодії зі значимими іншими дитина схильна проявляти зовнішню конформність. Залежність нерідко проявляється і в підпорядкуванні особі, яка ситуативно домінує. Поза взаємодією із значимими особами проявляє поведінкову ригідність та низький рівень емпатії.

Б. Агресія носить інструментальний характер і переважно здійснюється у зв’язку із заохоченням значимих для дитини осіб. Найчастіше агресія проявляється у прихованій формі (заздрість, плітки, емоційна підтримка агресора тощо).

В. У системі установок, пов’язаних з переживаннями моральної гордості, морального сорому, провини, переважає сором поряд із значним місцем страху. Сором поєднується з неадекватною провиною, орієнтованою на послух. Така дитина переживає провину не тоді, коли порушила моральну норму, а тоді, коли порушила норму послуху по

відношенню до значимої особи. Сором не диференціюється на моральний і неморальний, а виникає в умовах зовнішнього осуду безвідносно до моральної характеристики причини осуду. Така дитина не відрізняє або погано відрізняє моральні та неморальні норми. Сором є інтенсивним і переживається такою дитиною і поза зовнішнім контролем як реакція на можливий майбутній розголос про непослух. Такі діти (залежно від співвідношення сорому та провини) відрізняються продуктивністю реакції, спрямованої на задоволення вимог значимих або ситуативно домінуючих о осіб. Сором і неадекватна провина поєднуються з виразним переживанням страху покарання.

Г. Ідентифікація із значимими особами є надмірною, протікає значною мірою ситуативно, дитина проявляє високу зовнішню конформність в умовах зовнішнього тиску. Захист здійснюється в умовах фрустрації послуху, тобто якщо дитина не здатна виконати вимогу і значимої особи. Поширені форми захисту - уникнення та регресія. Висока ригідність у нормативній поведінці поза зовнішнім контролем.

Д. Самооцінка дитини знижена, змістом ідеального *Я є* послух. Розрив між Я-ідеальним та Я-соціальним з одного боку і Я-реальним з іншого, значний і нездоланний для дитини.

Є. В ролях переважає сильна ригідна реакція підпорядкування. Іноді вона поєднується з уникненням або регресією в стосунках з особою-фрустратором.

Ж. ССД заборони агресії сформовано частково, вона стосується э переважно фізичних та відкритих форм агресії; агресія в прихованій формі, здійснювана згідно із заохоченням значимих осіб, під її дію не підпадає. ССД просоціальності на основі морального імперативу сформована недостатньо, ССД нетерпимості до моральних порушень не сформовано.

2. Залежний заляканий варіант.

А. Емпатія низька і вибіркова. Засобами співпраці дитина володіє мало.

Р

Б. Агресія інструментальна, має низький рівень, переважно пасивна і прихована, здійснюється переважно згідно із заохоченням значимих осіб.

В. В системі регулятивних установок переважає страх, значну вагу має сором.

Г. Ідентифікація протікає надмірно, спостерігається підвищена пригніченість. Захист переважно у формі регресії. Тривожність висока, дитина має виразні страхи, іноді багато. При порушенні норм спостерігається реакція у формі пошуку захисту в поєднанні з інтенсивним з переживанням страху покарання.

Д. Самооцінка низька. Я-ідеальне недосяжне, воно відірване від Я-реального дитини через його недосяжність.

Є. Схильний підпорядковуватися особі, яка ситуативно домінує. Висока зовнішня конформність.

Ж. Частково сформована ССД заборони агресії. Пасивний в > просоціальних діях та санкціях до порушників моральних норм.

2.2.3. Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції.

1. Демонстративний варіант.

А. Емпатія витісняється потребою демонструвати себе. Виразна тенденція до домінування з метою реалізації демонстративності. З метою обману вміло імітує емпатичну поведінку та співпрацю, використовуючи їх як засіб маніпуляції.

Б. Агресія інструментальна або ворожа, спрямована на забезпечення домінування. Проявляється часто у прихованих формах, переважно э вербальна.

В. Серед регулятивних установок провідну роль відіграє страх. Роль сорому незначна - він іноді має місце лише безпосередньо під час зовнішнього осуду. Це єдиний тип, у внутрішньому плані якого під час безпосереднього засудження з боку дорослого може зустрічатися кепкування або інші форми прихованої агресії при збереженні зовнішнього смиренного вигляду.

Г. Ідентифікація протікає на низькому рівні. Вміло імітує ідентифікацію з метою маніпуляції дорослим. Захист здійснюється переважно через регресію в формі істерики або уникнення через маніпуляцію.

Д. Змістом Я-ідеального є успішна маніпуляція іншими. Моральні приписи та заборони в ньому займають мало місця. Дитина актуально погано відрізняє моральні та неморальні норми. Самооцінка стійка позитивна завищена.

Є. Маніпуляція іншими є спільною рисою всіх ролей. Дитина часто обманює, щоб привернути до себе увагу та задовільнити корисливі прагнення. Характер маніпуляції може помітно відрізнятися - від розжалоблення батьків до зухвалого обману однокласників з корисливих міркувань.

Ж. ССД морального змісту несформовані.

2. Корисливий варіант.

А. Емпатія відсутня. Прагнення до співпраці відсутнє. Виразним є прагнення домінувати, щоб використовувати інших з корисливою метою.

Б. Агресія інструментальна. Спрямована переважно на маніпуляцію іншими з метою задоволення своїх бажань (отримання задоволення в різних формах). Форми агресії різноманітні, критерієм їх застосування є можливість досягнення успіху.

В. З регулятивних установок переважає страх. Сором діє під час безпосереднього зовнішнього осуду. Сором може бути виразним відносно деяких засвоєних норм (наприклад, пов’язаних з правом власності).

Г. Ідентифікація з батьками протікає нормально, але вона позбавлена морального змісту. Батьки часто є джерелом асоціальних цінностей. Вимоги з боку батьків носять інструментальний, а не моральний характер.

Д. Змістом Я-ідеального є власна компетентність у маніпуляції іншими (відрізняється від асоціально-демонстративного типу засобом маніпуляції - домінуванням замість обману). Моральних норм Я-ідеальне

майже не містить (часто винятком є право власності). Самооцінка стійка позитивна завищена (як правило, реалістичніша, ніж у попереднього варіанту).

Є. Ролі відрізняються в секторах рівноправності та залежності, стосунках з однолітками переважає корисливе маніпулятивие домінування. В стосунках з батьками спостерігається дуже низький рівень вимогливості з боку батьків (часто батьки цілеспрямовано прищеплюють дитині асоціальні цінності корисливого характеру). В стосунках з вчителями з прагматично дотримується заборон, які надійно забезпечуються реальними важелями впливу (ці важелі дитина досить реалістично оцінює).

Ж. ССД морального змісту не сформовані. Іноді буває сформована ССД, яка забезпечує дотримання майнових прав.

З. Ворожий варіант.

Найчисельніший з цього типу. Часто має домішки інших типів.

> А. Емпатія переважно витісняється ворожістю. Залишкова емпатія мало виражена, нестійка або дуже вибіркова. Іноді у дітей цього типу зберігається характерний тип емпатичної реакції, який полягає у відсутності актуального емпатичного переживання та у витісненні співпереживання, але співчуття в формі жалості виникає після задоволення потреб, пов'язаних з ворожістю. За такого варіанту існування емпатичної реакції перспективною є індукція жалю у виховній роботі з дитиною та спроба забезпечення контролю агресії через моральний імператив. У взаємодії з іншими дітьми у ворожого варіанту спостерігається виразна э тенденція до домінування, переважає конфліктність, співпраця мало проявляється.

Б. Агресія ворожа. Виражена потреба завдавати фізичного та психологічного болю іншим, яким приписуються ворожі наміри. Агресія є невід'ємним елементом взаємодії, форми її прояву залежать від научіння і можуть бути дуже різноманітними. Часто агресія набуває

неконтрольованих відкритих форм. Дуже часто поєднується із збудливістю (імпульсивністю) - зниженим контролем над бажаннями.

В. В системі установок, пов’язаних з переживаннями моральної гордості, морального сорому, провини та страху, переважає установка страху. Провина має дуже низький рівень. Установка сорому нестійка - сором має невисоку інтенсивність і наявний лише безпосередньо в ситуації зовнішнього осуду. Одразу після завершення зовнішнього осуду сором зникає, а поза безпосереднім зовнішнім осудом не виникає. Після > порушення моральної норми виникає страх покарання, на який сильно впливає суб’єктивна зосередженість дитини на можливому покаранні та суб’єктивна оцінка ймовірності такого покарання.

Г. Дитина має розмите розуміння моральних норм через непослідовність у вихованні. Коло міцно засвоєних норм вузьке. Тому дитина засвоює правила поведінки, які дозволяють ситуативно уникати > покарання. Ідентифікація нормально не протікає, спрацьовує захист уникнення (фізичного та психологічного) в тих ситуаціях, коли в нормі мала б відбуватися ідентифікація. Вузьке коло знаних норм виконується лише за умов зовнішнього контролю (очного або заочного). Часто агресивність поєднується з імпульсивністю, тобто, схильністю діяти під впливом безпосереднього потягу. За таких умов ефективність зовнішнього заочного контролю різко знижується. Моральні установки слабкі та нестійкі. їх стійке закріплення пов’язане з сильним переживанням страху. Захист проявляється найчастіше в формі уникнення, регресії та реактивного утворення.

Д. Спостерігається явище “занурення в ситуацію”. Тому Я-ідеальне нерозвинене, блокується ситуативними корисливими спонуками та потребою реалізації ворожості. Потрапляє в поле свідомості переважно під зовнішнім тиском. Я-реальне відірване від Я-ідеального і рідко з ним співвідноситься. Критичність у ставленні до себе низька. Оскільки

переважно поведінка не співвідноситься з критеріями, то генералізована самооцінка невиразна, розмита і необ’єктивна (зумовлена захистами).

Є. Спостерігається контраст ролей у нерівноправних та рівноправних стосунках. В першому випадку - стриманість та дотримання заборон під зовнішнім контролем, основаним на страху. В другому - прагнення до домінування, переважно з метою реалізації ворожості або корисливих бажань.

Ж. ССД морального змісту не сформовані.

4. Ворожий відсторонений варіант.

А. Емпатія іноді в формі жалю до невинної беззахисної жертви агресії, дитина уникає спілкування. Здатність до співпраці відсутня.

Б. Агресія ворожа. Проявляється час від часу у формі нетривалих неконтрольованих дитиною імпульсів. Форми агресії дитиною контролюються мало - часто це відкрита словесна та фізична з грубим порушенням моральних норм.

В. Серед регулятивних установок переважає пов'язана з страхом. Страх покарання інтеріоризується дитиною і супроводжує її весь час, навіть поза зовнішнім контролем.

Г. Дитина погано усвідомлює вимоги до себе і почувається незахищеною, переживаючи страх у зв’язку з постійною загрозою покарання. Причиною такого стану нерідко *є* непослідовність у вихованні та жорстокість покарань. В цьому випадку дитина не ідентифікується з дорослим, оскільки старання дитини не позбавляють її від покарань. Теоретично норми знає. У випадку усвідомлення здійсненого порушення переживає страждання (жаль до себе, ворожість до себе тощо). Сильно розвинене реактивне утворення, регресія та уникнення.

Д. Ворожість до себе частково інтеріоризується. В старшому віці є ризик суїциду. Самооцінка негативна. Я-ідеальне нерозвинене, але прагнення до нього фрустроване.

Є. В сім'ї систематично проявляє імпульси агресії, часто буває регресивна реакція. Поведінка в інших секторах однотипна - уникнення, пов'язане з постійним очікуванням зовнішнього нападу та страхом оцінювання.

Ж. Частково сформовано вузькоситуативні ССД заборони агресії та допомоги невинній жертві агресії.

5. Конформний варіант.

А. Емпатія відсутня, вкрай егоцентричний.

Б. Здійснює інструментальну агресію з корисливою метою, якщо переконаний у своїй безкарності.

В. Серед установок переважають гордість в ситуації задоволення потреб і відсутності загроз та страх в ситуації найменшої небезпеки.

Г. Ідентифікація надмірна та ситуативна, висока ситуативна внутрішня конформність.

Д. Самооцінка ситуативна, Я-ідеальне нерозвинене, моральний аспект Я-концепції не виражений.

Є. В ситуації домінування інших конформність, яка доходить до підлабузництва. В ситуації власного домінування - корисливість та свавілля.

Ж. Моральні ССД відсутні.

Виявивши види внутрішніх станів дитини в процесі здійснення морального вчинку, ми звернули увагу на схожість побудованої на їх основі класифікації з ''дитячими типами", виділеними видатним педагогом П.Ф.Лесгафтом [99, с.24-114]. Цілком справедливою виявилася думка видатного українського психолога Г.С.Костюка про те, що здійснена П.Ф.Лесгафтом класифікація дітей 7-10 років за їх поведінкою (діями в міжособистісних стосунках) ще не втратила свого значення [84, с. 88,182]. Названі типи П.Ф.Лесгафт виділив емпірично, спираючись на свої багаторічні спостереження за учнями початкових та середніх класів гімназій царської Росії, переважно на терені України.

Побудована нами на основі наукового дослідження внутрішніх станів дітей в процесі здійснення морального вчинку типологія виявилася ширшою, ніж у Лесгафта. Це пояснюється тим, що в умовах дореволюційної гімназії в царській Росії, де панувала жорстка дисципліна та переважало суб'єкт-об'єктне педагогічне спілкування, деякі типи, помітно відмінні у внутрішньому плані дій, зовні дають дуже схожу картину реакцій в міжособових стосунках, тому методом зовнішнього спостереження їх виявити важко. Також слід мати на увазі, що жорстке адміністрування у ставленні до учнів може приводити до порівняно швидкої трансформації одних типів у інші - наприклад, ворожого у ворожий відсторонений.

Ще однією відмінністю нашої типології є глибше експериментальне дослідження окремих типів та їх варіантів. Ми розглядали їх поведінку не лише в ситуаціях школи або сім'ї, але і в ситуаціях взаємодії з ровесниками поза школою та сім'єю. В праці Лесгафта детальний розгляд таких ситуацій відсутній, тому деякі з його висновків про характерологічні особливості типів є вірними лише частково.

Наведемо порівняння типології дітей за їх моральним розвитком, створеної П.Ф.Лесгафтом, з тією, яка була отримана в нашій роботі. Коротка характеристика кожного типу, систематизована нами на основі опису Лесгафтом виділених ним типів, подана в Додатку В "Психологічний опис дитячих типів за П.Ф.Лесгафтом".

П.Ф.Лесгафт вважав, що тип дитини формується до семи років переважно під впливом сімейного виховання. Однак, наводячи приклади, він відзначає в окремих випадках сформованість типу вже у віці п'яти років. На його думку, з п'яти до семи років дитина засвоює особливості міжлюдських стосунків [99, с.203]. Зовнішнє знайомство з типологією Лесгафта виявляє окремі відмінності від створеної з допомогою МТПВС типології моральної саморегуляції. Таблицю відмінностей наведено в

Додатку Г “Таблиця розбіжностей типології П.Ф.Лесгафта та типології за МТПВС”.

Розбіжності в оцінці агресії добродушного типу від просоціально-залежного варіанту спричинені суперечливістю оцінок Лесгафта, що добре видно з таблиці. Оскільки діти в молодшому шкільному віці ще мають помітний рівень імпульсивності, то не викликає сумнівів, що даному типу властива певною мірою інструментальна агресія. Аналогічна ситуація і з певною поступливістю, що, безумовно, може спричиняти порушення моральних норм у ситуаціях соціального тиску та відмови від застосування санкцій до порушників моральних норм.

В пригніченому типі Лесгафт з’єднав два варіанти залежного типу - з переважанням сорому і переважанням страху. Тому, хоча в цілому його характеристика пригніченого типу відповідає нашому залежному, дві подані справа риси відносяться виключно до залежного заляканого варіанту.

Незначна відмінність честолюбного типу П.Ф.Лесгафта від корисливого варіанту пов’язана з тим, що його характеристика недостатньо деталізована, а слабо виражений ворожий варіант він поєднує з честолюбним типом.

Остання вказана в додатку розбіжність зумовлена практичною неможливістю фіксувати внутрішній стан ворожої відстороненої дитини в ситуаціях, коли “броня” її психологічних захистів пробивається. Власне, таку можливість можна зрозуміти з поміченого Лесгафтом епізодичного інтенсивного жалю, який властивий такій дитині в ставленні до себе.

З таблиці (додаток Г) видно, що П.Ф.Лесгафт свої судження про тип дитини формував або на основі взаємодії вчитель-учень в молодших класах гімназії, або на основі спостережень за життям учнівської групи в середніх класах гімназії. Отже, взаємодія між самими дітьми у віці 7-9 років у молодших класах гімназії випала, принаймні частково, з його спостережень.

Наше дослідження показало, що кореляція між експертними оцінками рис моральної поведінки молодшого школяра в 1-2 класах, здійсненими учителем та за даними соціометрії, дуже низька. Поведінкові установки молодшого школяра утворюють три відносно незалежні групи, кожна з яких пов'язана з якісно своєрідною соціальною ситуацією [4; 137] - сімейні установки, шкільні установки (пов’язані з учителем), установки взаємодії з однолітками. Між названими трьома групами установок можуть бути значні відмінності. Часто установки взаємодії з однолітками можуть бути схованими від учителя, особливо в 1-2 класах, коли залежність від дорослого лишається значною. Сам факт присутності вчителя, іноді навіть при відсутності його в полі зору, вже справляє вплив на поведінку дітей. Установки на однолітків часто включаються поза можливим контролем вчителя. Особливо значний розрив даних соціометрії та експертних оцінок вчителя, якщо діти граються разом поза школою. Таким чином, вчитель початкових класів не може бути повноцінним експертом в питаннях моральної оцінки поведінки учнів 1-2 класів стосовно їхніх однолітків, оскільки він має обмежений доступ до відповідних поведінкових проявів. Таким чином, на нашу думку, розбіжності в описі змісту моральної свідомості учнів початкових класів зумовлені позицією П.Ф.Лесгафта як вчителя.

Розглянемо причини невиділення П.Ф.Лесгафтом ворожого типу. Перша обставина пов’язана з тим, що ворожий варіант має специфічні умови виникнення - непослідовність та агресивність батьків, яка проявляється у жорстких неадекватних покараннях [137; 85]. Згідно з проведеними нами дослідженнями, ворожий варіант тісно пов’язаний з побутовими умовами життя дитини. Діти, які проживають в приватних помешканнях, як правило, мають в складі сім'ї дідусів або бабусь, а також працюють на присадибних ділянках у вільний час. Діти, які проживають у багатоповерхових будинках, мають поганий нагляд (особливо в неповних сім’ях, які частіше зустрічаються в цій групі), а вільний час проводять

переважно у дворі в іграх з однолітками. В першій групі процент ворожих дітей значно нижчий, ніж в другій, але помітно більший процент залежних. Таким чином, порушення гуманістичних умов виховання, при послідовному авторитарному вихованні сприяє формуванню залежного типу або ворожого відстороненого варіанту, а при непослідовному - ворожого варіанту. В умовах дореволюційної царської Росії сімейні та побутові умови сприяли переважно формуванню залежного типу та відстороненого ворожого варіанту.

Друга обставина, пов'язана з перебуванням ворожого типу в гімназії полягає в тому, що в умовах жорсткого адміністративного тиску на ворожу дитину відбуваються зміни її поведінки. Дитина може стати менш агресивною в гімназії, але помітно агресивнішою в сім'ї або в стосунках з однолітками поза гімназією [137]. Тому в гімназіях дореволюційної Росії ворожість могла витіснятися з сектору установок, які визначали поведінку дитини в гімназії внаслідок жорстких адміністративних заходів.

Третя обставина пов'язана з тим, що внаслідок жорстких репресивних заходів з боку батьків та адміністрації після вступу дитини до гімназії ворожий варіант через наростання психічної травматизації може трансформуватися у ворожий відсторонений, який є порівняно з ворожим рідкісним в сучасній українській школі, але який Лесгафт чітко виділяє на відміну від ворожого.

Таким чином, маємо вагомі підстави вважати, що через сімейні та побутові особливості ворожий варіант був у гімназіях царської Росії значно рідкішим, ніж в нашому суспільстві, а внаслідок жорсткого адміністрування в гімназіях дореволюційної Росії ворожа агресія або витіснялася (що приводило до її зростання в інших сферах життя учнів), або подавлялася (що приводило до трансформації ворожого варіанту у ворожий відсторонений). Наслідком описаних явищ стала порівняно слабша виразність агресивно-ворожих дій у тієї частки учнів, чия ворожість збереглася. Через це, а також через зовнішню подібність в діях

помірно вираженого ворожого та корисливого варіантів, Лесгафт не розмежовує їх. Хоча в процесі детального опису честолюбного типу він вказує на різновид цього типу з підвищеною ворожістю, але вважає цю відмінність несуттєвою і в лаконічному підсумковому описі про названий різновид не згадує.

Розглянемо *нормальний тип* за Лесгафтом в аспекті відображення в ньому тих внутрішніх механізмів, які було визначено, як такі, що мають вирішальний вплив на моральну свідомість дитини та порівняємо його з

□ схожим просоціальним типом нашої типології.

1. Має виразну просоціальну спрямованість [99, с.137], "проявляючи свою любов увагою до потреб і страждань інших людей та підтримкою щодо них". В цьому механізмі, основаному на емпатії, розуміння Лесгафтом "ідеального" типу не відрізняється від просоціального типу в нашій типології.

> 2. Лесгафт вважає, що для нормального типу агресія повинна бути абсолютно неприйнятною. "Він ніколи не наважується вдаватися до будь-яких насильницьких засобів", обмежуючись словесними зверненнями, вагомо аргументованими. Просоціальний тип, виявлений нами в житті, швидше реалізує відомий ідеал "добра з кулаками". Дитина просоціального типу може опанувати конструктивне використання інструментальної агресії. Зауважимо, що ідеал описаної Лесгафтом неагресивної поведінки властивий педагогічній спадщини православної церкви.

3. У нормального типу ідентифікація протікає під дією індукції та узгоджено із змістом Я-ідеалу. Нормальний тип має твердо засвоєні та розумно використовувані моральні прояви в поведінці, які "підпорядковуються розумно і свідомо виробленим ідеалам". "Будь-яке звернене до нього розумне слово досягає своєї мети". Ніяких захистів у дитини нормального типу Лесгафт не описує, очевидно, маючи на увазі, що вона всі проблеми стосунків вирішує шляхом співпраці ("самостійно виявляє себе"). Наше розуміння захистів у просоціального типу полягає в

тому, що дитина має установку на відмову дорослого від співпраці в формі зовнішнього підпорядкування його вимогам із збереженням внутрішньої незгоди та прийняттям необхідності підпорядкування силі.

4. Установки, пов’язані з переживаннями гордості, сорому, провини та страху, Лесгафт безпосередньо не розглядає. Однак, розвинена емпатія та відносна незалежність від оточення в сполученні з готовністю відстоювати свої погляди безпосередньо пов'язані причинно-наслідковими зв'язками з перевагою гордості (самоповаги) та домінуванням установки, э пов’язаної з провиною, серед інших трьох. Отже, Лесгафт в неявній формі

приписує нормальному типу такі ж установки, які ми приписали просоціальному. Тверде відстоювання ідеалів, а не основана на соромі помірна залежність, відмежовують нормальний тип від просоціально-залежного варіанту.

5. Я-образ у нормального типу безпосередньо Лесгафтом не J розглядається. Він лише вказує, що нормальний тип ’’не ставить свої особисті вимоги вище вимог інших, особливо в товаришуванні”. З точки зору психології це означає відсутність завищеної самооцінки. Інші особливості Я-образа подано в неявній формі. Впевненість в собі, готовність відстоювати свій ідеал разом з твердженням про незавищену самооцінку дозволяють приписати нормальному типу високу реалістичність самооцінки. Таким чином, в цілому структура Я-образа та співвідношення між його головними елементами у нормального типу відповідають аналогічним показникам Я-образу просоціального типу.

6. Лесгафт вказує на співпрацю та розсудливість як на головні ознаки діяльності нормального типу без розмежування різних ситуацій. Така характеристика відповідає просоціальному типу.

Розглядаючи характеристику нормального типу в цілому в його порівнянні з просоціальним типом, можемо зробити такі висновки:

- в цілому нормальний тип за Лесгафтом співпадає з просоціальним

- характеристика нормального типу у Лесгафта неповна - ним не описані всі аспекта моральної саморегуляції названого типу, однак, ці аспекта можуть бути відтворені на основі сучасних наукових знань про причинно-наслідкові зв'язки в структурі моральної саморегуляції молодшого школяра;

- розбіжності емпірично виявленого нами власне просоціального варіанту та теоретично окресленого П.Ф.Лесгафтом нормального типу стосуються установок, в яких реалізуються інструментальна агресія та з завчені стереотипні прийоми взаємодії з іншими;

- П.Ф.Лесгафт вважає необхідною для нормального типу відсутність будь-якої агресії; така точка зору породжена поширеними в православ'ї поглядами на морально-етичний ідеал; вона має ціннісну природу; у просоціального типу нами виявлено сформовані шляхом соціального научіння, спрямовані на захист прав своїх та інших осіб, інструментально-*з* агресивні установки, які адекватніші потребам формування ефективної співпраці, ніж ті, які з абстрактних міркувань приписує Лесгафт;

- Лесгафт приписує нормальному типу безпосередність і відсутність стереотипності та відсутність штучних засобів впливу на інших; такий погляд також властивий спрощеному розумінню православного ідеалу; але ефективна співпраця неможлива без ефективних стереотипних та свідомо використовуваних засобів ситуативної організації такої співпраці; тому описаний теоретичний погляд Лесгафта є помилковим і породжений абстрактним відірваним від життя ідеалом.

э В цілому проведений аналіз дає підстави ототожнити (із зазначеними зауваженнями щодо допущених Лесгафтом окремих, на нашу думку помилкових, суджень) теоретично описаний ним нормальний тип з емпірично виділеним нами власне просоціальним варіантом.

На завершення наведемо дані однієї з експериментальних серій щодо розподілу типів моральної саморегуляції.

Таблиця 2.5. *Типи моральної саморегуляції молодших школярів.*

Назва типу	ЗОШ №3	ЗОШ №3	ЗОШ №29	ЗОШ №29	Школи м.Москви (прибл.)	Типи цінніс-ності за Не-помнящею
	Кіль-кість	%	Кіль-кість	%	%	(близькі до типів МС за МТПВС)
З низьким рівнем МС	15	45.4	19	55.9	50-60	Реально-звич-ного функціон.
Залежний	13	39.4	9	26.5	Близько 20	“Роблення”
З високим рівнем МС	5	15.2	6	17.6	Близько 10	Ставлення до інших.
					10-20	Мішаний
УСЬОГО	33	100	34	100	100	

МС-моральна саморегуляція.

Типи ціннісності за Непомнящею та типи моральної саморегуляції співвідносилися в розділі 1.

Таким чином, розглянувши типологію моральної саморегуляції молодшого школяра, можемо зробити такі висновки:

- На основі проведеного нами експериментального дослідження виділено три типи моральної саморегуляції: тип з високим рівнем моральної саморегуляції, тип з низьким рівнем моральної саморегуляції та залежний тип; в межах названих типів можна виділити дев’ять варіантів типів;
- кожен тип моральної саморегуляції має свої виразні відмінності, *які* проявляються в будові моральної саморегуляції та особливостях її елементів;
- найдокладніша типологія моральної саморегуляції - типологія П.Ф.Лесгафта - близька до отриманої нами, відмінності пов’язані з соціально-педагогічними умовами діяльності П.Ф.Лесгафта;

- переважна більшість дітей в сучасній школі має тип з низьким рівнем розвитку моральної саморегуляції, тому проблема його корекції є актуальною.

2.3. Діагностика типу моральної саморегуляції молодшого школяра

Описана вище методика МТПВС може бути використана для діагностики типу моральної саморегуляції. Однак, таке використання є незручним з кількох міркувань:

- складність діагностики реальної групи, оскільки перекази змісту та інтерпретацій оповідання одних дітей іншим впливає на їх реакції;
- значний час, потрібний для проведення діагностики;
- необхідність спеціальної підготовки для проведення інтерпретації;
- певна складність інтерпретації.

Тому ми поставили перед собою завдання на основі проведених досліджень створити іншу, компактну та зручну для використання в умовах сучасної школи методику виявлення типу моральної саморегуляції молодшого школяра. Ми виявили механізми моральної саморегуляції та їх зв’язок з іншими, неморальними аспектами взаємодії дитини з соціальним оточенням. Ці зв'язки діють доти, доки зростаюча соціальна компетентність дитини та зростання групового чинника в шкільному класі не формують активний соціальний вплив на дитину, у взаємодії з яким виникають нові психологічні утворення. Ці нові психологічні утворення, накладаючись на сформовані раніше механізми моральної саморегуляції, значно міняють характер і ступінь опосередкованості зв'язку спілкування дитини з цими механізмами.

Названі новоутворення, які розривають безпосередній зв'язок моральної саморегуляції та спілкування, утворюються на початку підліткового віку, після закінчення початкової школи, тому для початкових класів ми можемо скласти спрощену методику діагностики моральної саморегуляції.

На основі виявленого зв'язку типу моральної саморегуляції молодшого школяра з типовими ситуаціями міжособистісної взаємодії нами було розроблено методику рангування соціальних ситуацій (МРСС) э для діагностики типу моральної саморегуляції молодших школярів.

Методика складається з 12 малюнків, на яких зображено різні типові форми поведінки в ситуаціях міжособистісного спілкування. Малюнки подано в Додатку Д 'Малюнки для МРСС (Методики рангування соціальних ситуацій)".

Дитину просять: "Вибери малюнки, на яких зображено ті ситуації, > які найчастіше зустрічаються в житті дитини твого віку". Ці ситуації типові для молодших школярів та є характерними для різних типів моральної саморегуляції. На трьох картинках зображено ситуації ворожої агресії, на двох - ситуації агресії невизначеного походження, одна - ситуація уникнення, три - ситуації залежності (дві - просить допомоги і одна - просить уваги), три - ситуації просоціальної поведінки (дві - надає допомогу і одна - дає пораду).

Після вибору картинок експериментатор просить: "Покажи на картинці дитину, яка часто потрапляє в обрані тобою ситуації". Відповіді э дають можливість з'ясувати, з ким ідентифікує себе дитина. Якщо дитина відмовляється себе ідентифікувати з персонажами, при інтерпретації враховується ідентифікація з порушником норм. Потім дитину просять описати внутрішній стан персонажу, з яким дитина себе ідентифікує (думки, бажання, почуття, наміри):

"Як ти вважаєш, про що зараз думає цей хлопчик?

Як ти вважаєш, які зараз почуття у цього хлопчика, що він відчуває, що у нього на душі?

Як ти вважаєш, чого зараз хоче цей хлопчик?

Як ти вважаєш, що зараз зробить цей хлопчик?”

Ця процедура дозволяє уточнити типову реакцію дитини в аналогічній ситуації. Кожна картинка несе відомості про типові форми поведінки дитини в міжособових стосунках.

Тип моральної саморегуляції визначається за переважаючим типом реакцій на вибраних картинках: ворожість, залежність чи просоціальність.

Надійність методики. Результати визначення ретестової надійності методом обчислення коефіцієнта кореляції показали її задовільний рівень.

Таблиця 2.6. *Ретестова надійність методики МТПВС.*

Пари контр. Груп	A C	B D	Фі-коефіці-єнт	Критерій	Значимість
Низька МС	43 6	7 44	0.74	0.36	Po <0.01
Висока МС	44 1	6 49	0.86	0.36	P_o <0.01
Залежність	43 8	7 42	0.70	0.36	Po <0.01

A - *кількість дітей, які потрапили до першої групи (записана в першому стовпчику верхньою) і за МТПС, і за МРСС.*

B - *кількість дітей, які потрапили до першої групи за МТПС, але до другої групи за МРСС.*

C - *кількість дітей, які потрапили до другої групи за МТПС, але до першої групи за МРСС.*

D — *кількість дітей, які потрапили до другої групи і за МТПС, і за МРСС.*

МС - *моральна саморегуляція.*

Валідність методики. Валідація методики здійснювалася методом контрасних груп. Критерієм були показники МТПВС.

Таблиця 2.7. *Результати валідації методики МРСС.*

Пари контр. Груп	A / C	B / D	Фі-коефіці-єнт	Критерій	Значимість
Низька МС	41 / 8	9 / 42	0.66	0.36	Ро <0.01
Висока МС	45 / 3	5 / 47	0.84	0.36	Ро <0.01
Залежність	40 / 9	10 / 41	0.62	0.36	Ро <0.01

A - *кількість дітей, які потрапили до першої групи (записана в першому стовпчику верхньою) і за МТПС, і за МРСС.*

B - *кількість дітей, які потрапили до першої групи за МТПС, але до другої групи за МРСС.*

C - *кількість дітей, які потрапили до другої групи за МТПС, але до перш ої групи за МРСС.*

D - *кількість дітей, які потрапили до другої групи і за МТПС, і за МРСС.*

МС -*моральна саморегуляція.*

Таким чином, наведені нами дані свідчать про те, що методика МРСС показує прийнятну валідність з урахуванням специфічності критерія. Проведена нами процедура є локальною валідацією [3, с.136]. Це з означає, що нами оцінено як задовільну ефективність МРСС для конкретної програми тестування, а саме для розподілу по групах за типом моральної саморегуляції учнів початкової школи ЗОШ 3,8,11,29 м.Вінниці. Таку валідність найчастіше називають ’’практичною валідністю при локальному застосуванні” [3, с.136]. Визначення валідності такого типу є прикладним дослідженням і результати його не підлягають широкому узагальненню.

Беручи до уваги теоретично обгрунтовані нами причинно-наслідкові зв'язки між моральною саморегуляцією молодшого школяра та її розвитком в подальшому, можемо припускати наявність у МРСС задовільної прогностичної валідності. Крім того, наукові положення, на яких грунтується ефективність тесту, можуть бути використані при модифікації МРСС для іншого локального застосування. В такому випадку повинна бути перевірена відповідність зображених на тестових картинах ситуацій, здійснено необхідну заміну картин з подальшим проведенням валідації за методом контрасних груп на іншій локальній виборці.

Отже, МРСС є задовільним для цілей нашого дослідження інструментом діагностики типу моральної саморегуляції молодшого школяра.

Таким чином, розглянувши констатуючий експеримент, можемо зробити такі висновки:

- метод інтерпретаційної проекції, як варіант методу тематичної проекції, дозволяє виявити тип моральної саморегуляції молодшого школяра;
- МТПВС дозволяє визначити тип моральної саморегуляції, має задовільні валідність і надійність, однак вона має недоліки, які утруднюють її практичне використання;
- методика рангуваннння соціальних ситуацій (МРСС) відрізняється від МТПВС економністю та зручністю використання, і тому є оптимальною методикою для нашого експерименту; МРСС має задовільну локальну валідність за критерієм та задовільну ретестову надійність;
- нами виявлено три типи і дев'ять варіантів моральної саморегуляції молодшого школяра, які мають часткові аналогії в типологіях інших авторів.

РОЗДІЛ з
ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

3.1. Організація формуючого експерименту

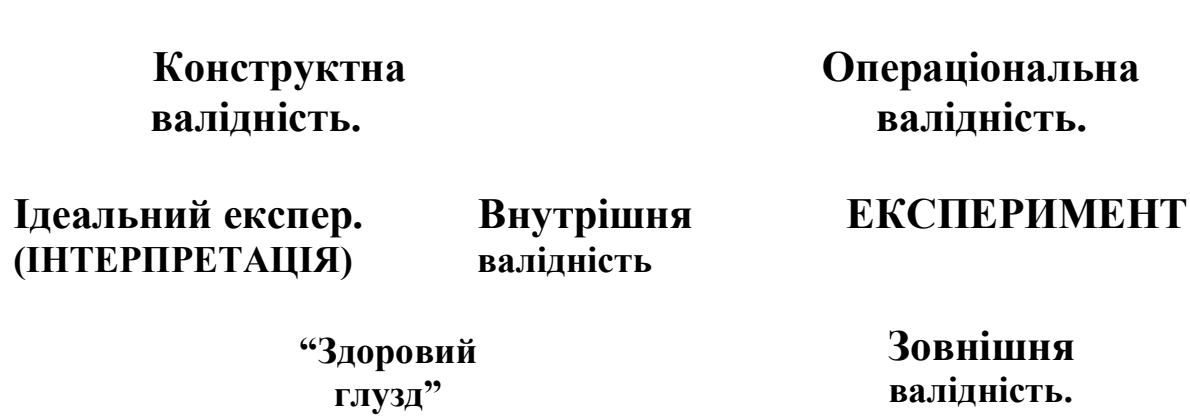
В попередньому розділі ми розробили необхідний для експерименту інструментарій. Наступним етапом в експериментальному дослідженні є □ планування експерименту [68, с.81]. Цілями планування експерименту є:

1) виділення зовнішніх змінних;
2) вибір оптимального експериментального плану;
3) вибір технік контролю зовнішніх змінних.

Головною метою планування експерименту є забезпечення його внутрішньої та зовнішньої валідності.

? Схема залежності практичного значення експерименту від різних його аспектів подано на рис.3.1 [68, с.87].

Рис. 3.1. Співвідношення між головними характеристиками психологічного дослідження.



Внутрішня валідність експерименту [68, с.85-86; 88, с.43-46; 62, с.58] вказує на відповідність між ідеальним та реальним експериментами і характеризує достовірність результатів, яку забезпечує реальний експеримент порівняно з ідеальним. Поняття “ідеального експерименту” запроваджено для позначення ситуації, в якій експериментатор змінює виключно незалежну змінну, залежна змінна контролюється, а інші умови експерименту залишаються незмінними [62, с. 51-52]. Чим більше на зміну залежної змінної впливають неконтрольовані дослідником умови, тим нижче внутрішня валідність експерименту, а, отже, більше ймовірність того, що виявлені факти не відображають причинно-наслідкового зв’язку між залежною та незалежною змінною, а породжені специфічною ситуацією експерименту.

Зовнішня валідність експерименту визначає, якою мірою результати експерименту будуть узгоджені з життєвою ситуацією, що стала прообразом експерименту [68, с.88; 88, с.43.45; 62, с.57-59]. Для забезпечення задовільної зовнішньої валідності необхідно, щоб рівні додаткових змінних в експерименті були близькими до їх рівнів у реальності. Фактори, які знижують зовнішню валідність - це особливості експерименту, що відрізняють його від реальної ситуації. Кемпбелл ототожнює зовнішню валідність, репрезентативність експерименту та можливості генералізації його результатів [68, с.89].

Розглянемо також коротко інші показники експерименту [68, с.86 - 87]. Операційна валідність - відповідність між теоретичною гіпотезою та експериментом. Операційна валідність показує, якою мірою адекватна операціоналізація теоретичних положень в експерименті, тобто, наскільки точко експериментальна схема відображає теоретичну гіпотезу, на перевірку якої вона спрямована [62, с.218]. Конструктна валідність - відповідність теоретичної інтерпретації до експериментально виявленої залежності [88, с.42]. Валідність статистичного виводу - адекватність

висновків про характер зв’язку між змінними, зроблених на основі статистичних показників коваріації [88, с.40-41].

1. Виділимо змінні, які використовуватимуться в експерименті.

А. Залежна змінна. Метою експерименту є вивчення можливості позитивного впливу на моральну саморегуляцію молодшого школяра. Тому залежною змінною є стан моральної саморегуляції дитини. Конкретизуємо критерії опису зовнішньої змінної.

Механізм моральної саморегуляції відноситься до “макропсихологічного” рівня у вибудуваній В.М.Дружиніним ієрархії рівнів психічних систем [68, с.281-282]. Моральна свідомість містить механізм типового для особистості способу поводитися відносно інших людей або груп. Типовість як характеристика психіки проявляється на рівні регуляції діяльності та структур цілісної психіки. На цьому рівні головними способами опису даних є типізація, класифікація, встановлення схожості. Отже, адекватним для моральної свідомості способом опису даних є шкала порядку або класифікація (шкала найменувань) [68, с.282-283]. Розглянемо названі типи шкал.

Шкала найменувань або шкала суворої класифікації або номінативна шкала формується шляхом привласнення “імен” об’єктам, під час якого вони діляться на множини, що не пересікаються. Шкала найменувань часто використовується в психодіагностиці особистості [68, с. 172-173].

Шкала порядку формується, якщо на множині реалізовано одне бінарне відношення - порядок [68, с. 173-175]. Шкалу порядку, на якій два об’єкти можуть мати однаковий показник, називають шкалою слабкого порядку. Шкали порядку широко використовуються в психології пізнавальних процесів, психосемантиці, соціальній психології, зокрема, до побудови таких шкал приводить рангування або педагогічне оцінювання. Шкала порядку дозволяє запровадити лінійну впорядкованість об’єкту на осі ознак, тому на її основі запроваджено поняття “властивість”.

Ми отримали економну методику вимірювання моральної свідомості молодшого школяра, яка може бути ефективно застосована в експерименті з психокорекції моральної свідомості дитини. МРСС дає нам шкалу слабкого порядку або номінативну шкалу. МТПВС, як чутливіша методика, в принципі може підняти якість і надійність вимірювання, однак не дозволяє вийти за межі шкали слабкого порядку; на жаль, через дуже низьку економність та особливості свого застосування, МТПВС не може бути використана в масовому експерименті.

Таким чином, ми вимірюватимемо залежну змінну, використовуючи шкалу слабкого порядку, сформовану на основі МРСС.

Б. Незалежна змінна. В процесі експерименту ми впливали на моральну свідомість дитини з допомогою стандартного набору тем символдрами. Отже, незалежна змінна має два рівні - цикл сеансів символдрами проведено або ніяких сеансів з дитиною не проводилося.

В. Додаткові змінні. Оскільки характер і типи додаткових змінних, які треба контролювати, значною мірою залежать від експериментального плану, проблему контролю додаткових змінних ми розглянемо після його вибору.

2. Виберемо оптимальний експериментальний план.

Науковці визначили такі істинні експериментальні плани для однієї незалежної змінної з двома рівнями [68, с. 113-117; 88, с.52-53,63-93]:

- план для двох рандомізованих груп з тестуванням після впливу;
- план для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуванням;
- план Соломона (дослідження з використанням двох експериментальних і двох контрольних груп, з яких попереднє тестування проводиться лише в одній парі різнофункціональних груп).

Головним критеріями вибору експериментального плану стали потреба забезпечити наукову точність експерименту, забезпечення статистичної достовірності та економність з таких причин:

- наукові результати експерименту припускалося використати в роботі шкільних психологів та для точної наукової перевірки гіпотез дисертаційного дослідження, тому ми прагнули уникнути квазіекспериментальних планів;
- за умов обмеженої вибірки ризиковано було не проводити вхідний контроль піддослідних;
- велика трудомісткість роботи з експериментальною групою (більше 8 годин на одного члена експериментальної групи і 1 година на одного члена контрольної групи), відсутність можливості оплати наданих освітніми установами в ході експерименту послуг, обмежені матеріальні умови роботи шкільних психологів, завдяки ентузіазму яких проводився експеримент, вимагали обмеження числа груп, які не є об’єктом експериментального впливу.

План Соломона було відхилено через використання ним 4-х груп, що погіршує економність та утруднює рандомізацію.

План для двох рандомізованих груп з тестуванням після впливу використовується переважно біологами в однорідних популяціях. За умов порівняно невеликої групи та значної різноманітності в популяції є ризик зміщення характеристик груп через статистичні фактори.

Ми вирішили обрати для експерименту план для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуванням з таких причин:

- без попереднього тестування важко інтерпретувати експеримент, оскільки складно описати якісні та кількісні зміни в процесі експериментального впливу і неможливо виявити внутрішньогрупову неоднорідність впливу;

- цей план дозволяє досить точно зрівняти порівняно невеликі вибірки з різноманітної популяції;
- названий план економний, оскільки потребує мінімальної чисельності контрольної та експериментальної груп;
- особливості експериментальної процедури дозволили обминути головні джерела артефактів обраного плану.

Таким чином, оптимальним для нашого експерименту виявився план для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуванням [88, с.63-88; 68, с. 114-115]. Схематично цей план зображується таким чином [88, с.64; 68, с. 114]:

$$R\ O_I\ X\ O_2$$

$$R\ O_3\ O_4.$$

Символом R позначено процедуру рандомізації в кожній з груп, символом X позначено експериментальний вплив, символами O і і O_3 позначено попередні тестування в експериментальній та контрольній групах відповідно, символами O_2 і O_4 - підсумкове тестування.

Розглянемо головні особливості нашого експерименту, побудованого на основі плану для двох рандомізованих підгруп з попереднім і підсумковим тестуванням та проблеми, пов’язані з його реалізацією.

Забезпечення внутрішньої валідності експерименту.

Розглянемо забезпечення внутрішньої валідності експерименту. Кемпбелл [88, с.46-47; 68, с.87-88] виділив вісім головних факторів, які порушують внутрішню валідність експерименту:

- фон (історія) - конкретні події, що відбуваються між попереднім та підсумковим тестуваннями поряд з експериментальним впливом;
- зміна стану піддослідних, що є наслідком перебігу часу і не пов’язана з конкретними подіями;
- ефект тестування - вплив попереднього тестування на реакції, які піддослідний здійснює у відповідь на експериментальний вплив;

- інструментальна погрішність або нестабільність вимірювального інструменту - зміни, пов’язані з випадковими флуктуаціями результатів тестування через обмежену надійність тесту;
- статистична регресія - специфічні флуктуації результатів тестування, спричинені відбором груп на основі крайніх показників та оцінок;
- відбір піддослідних - нееквівалентність груп за складом, що викликає систематичну помилку в результатах;
- відсів у процесі експерименту - нерівномірність вибування піддослідних з порівнюваних груп (експериментальної та контрольної);
- взаємодія фактору відбору з природним розвитком та іншими побічними факторами.

В обраному нами типі експерименту контролюються такі джерела внутрішньої невалідності: фон, природний розвиток, ефект тестування, інструментальна погрішність, регресія, склад групи, вибування, взаємодія складу груп з природнім розвитком та іншими чинниками [88, с.52]. Однак, названі чинники контролюються лише за дотримання певних умов, які ми розглянемо детальніше.

Фон автоматично контролюється експериментальним планом такою мірою, якою спільні “історичні” події, що можуть спричинити розбіжності між Оі і O_2 можуть також породити розбіжності між 0_3 і 0_4. Однак, специфічні події в одній з груп в ході експерименту (“внутрішньогрупова історія”) не контролюються [88, с.64]. В типовому валідному експерименті контроль внутрішньогрупових подій забезпечується тим, що тестування піддослідних здійснюється індивідуально з випадковим розподілом проб та піддослідних з обох груп [88, с.65]. Найпоширенішими помилками є тестування всієї експериментальної групи до контрольної або навпаки, використання різних експериментаторів у різних групах, нерівний розподіл груп за такими показниками як день тижня, час дня, кінець чверті тощо.

В нашому експерименті тестування проводилося індивідуально, представники контрольної та експериментальної груп рівномірно розподілялися по днях тижня та за годинами дня, обидва тестування проводилися не менше, ніж за три тижні до кінця чверті (до початку підсумкових контрольних робіт), експериментатор при тестуванні був один і той же. Експериментальний вплив на кожну дитину здійснювався раз на тиждень в один і той же день, години дня варіювались. Діти з однаковим типом моральної саморегуляції розподілялися по різних днях.

Вплив природного розвитку ми вважаємо незначним через порівняно високий рівень сталості типу моральної саморегуляції особистості. Соціометричні опитування в природних групах протягом інтервалу такої ж тривалості, як і експеримент, не виявили помітних змін типу моральної саморегуляції. З теоретичної точки зору, моральний тип в початкових класах загальноосвітньої школи, є продуктом взаємодії дитини із значимими дорослими, міцно закріпленим на різних рівнях психіки, включаючи глибинні. Тому моральний тип, з теоретичних позицій сучасної психології та з позицій педагогічної практики, є відносно стабільним утворенням. Поодинокі події життя дитини рідко можуть здійснити значний вплив на нього. До того ж у нашому експериментальному плані природний розвиток, як і ефект тестування, контролюється такою мірою, якою він однаково проявляється в експериментальній та контрольній групах.

Проблеми з інструментальною погрішністю є значними, якщо використовуються оцінки спостерігачів або інтерв'юерів [88, с.66]. В нашому дослідженні інструментом попереднього та підсумкового тестувань була методика МРСС, тому контроль внутрішньогрупової історії дозволяв уникнути цього джерела невалідності.

Ефект регресії має місце, якщо група складається з екстремальних сукупностей. В нашому експерименті використовувалися сукупності, близькі до екстремальних (групи комплектувалися з дітей, які отримали

виразні оцінки, що дозволяли однозначно відносити їх до певного типу моральної свідомості). Ефект регресії контролюється в обраному нами експериментальному плані такою мірою, якою він однаково проявляється в контрольній та експериментальній групах, що забезпечувалося в нашому експерименті. Однак, формування груп з сукупностей, які близькі до екстремальних, потребує особливо уважного підходу до інтерпретації даних [88, с.67], що було нами враховано при інтерпретації результатів експерименту.

Останніх чотири фактори можна назвати факторами вибірки, що усуваються, якщо групи та піддослідні, які беруть участь в експерименті, еквівалентні.

Однією з головних процедур підбору еквівалентних груп є рандомізація [68, с.93], яка є моделюванням досліджуваної популяції методом випадкового вибору і технічно здійснюється з допомогою таблиць випадкових чисел. Спочатку кожному учаснику експерименту приписується індекс, а потім за цими індексами з використанням таблиць випадкових чисел здійснюється розподіл піддослідних за групами. Крім рандомізації, існують інші технічні процедури забезпечення еквівалентності груп. Однак, з шести відомих в експериментальній психології стратегій формування груп [68, с.95], лише рандомізація дозволяє забезпечити еквівалентність груп за умов, коли неможливо специфікувати зовнішні змінні та використати техніки їх контролю [68, с.ПО]. Зокрема, Кемпбелл вважав рандомізацію найкращим методом формування груп, хоча вона і не знімає проблеми зв’язку між генеральною сукупністю та первинною групою, з якої формуються експериментальні та контрольні групи. Ми використали в експерименті ефективний для умов порівняно невеликої вибірки із значною кількістю страт метод попарного відбору з наступною рандомізацією [88, с.68].

Крім проблеми формування еквівалентних груп, до факторів вибірки відносяться нерівномірне вибування з груп та природній розвиток

піддослідних - зміна стану або властивостей особи. В нашому дослідженні вибування з груп було відсутнє. Тих двох піддослідних, які не виконали повністю стандартних тем, ми включили в експериментальну групу. Такий варіант пропонує Кемпбелл для забезпечення еквівалентності груп, хоча це і послабляє експериментальний вплив [88, с.69]. Природну зміну моральної свідомості ми оцінили як порівняно незначну, що підтверджується дослідженнями науковців [118]. Вплив стану школяра на експеримент було виключено через багаторазовий характер експериментального впливу, який займав у цілому значний період часу.

Забезпечення зовнішньої валідності експерименту.

Забезпечення зовнішньої валідності експерименту потребує нейтралізації таких ефектів [88, с.52, 71-82]:

- “ефект тестування” - взаємодія попереднього тестування з експериментальним впливом, що має наслідком зменшення або збільшення сприйнятливості піддослідних до експериментального впливу;
- реакція піддослідного на умови експерименту;
- взаємодія факторів відбору та змісту експериментального впливу (ефекти, пов’язані з добровольцями або примусовою участю в дослідженні);
- інтерференція експериментальних впливів - вплив пам’яті та здатності навчатися, через що перші експериментальні серії впливають на ефекти від наступних впливів.

На відміну від проблем внутрішньої валідності, які можуть бути розв’язані в межах логіки статистичних процедур, проблеми зовнішньої валідності принципово не мають ясного, переконливого розв’язання. Це спричинено тим, що здійснюється екстраполяція в області, які не представлені у вибірці. Така екстраполяція здійснюється через припущення про існування виявлених закономірностей з межами дослідженої вибірки.

Ефект тестування потребує обов'язкового контролю в обраному нами експериментальному плані. Як і в більшості психолого-педагогічних експериментів [68, с.ИЗ], через значні індивідуальні відмінності, існує потреба жорсткого контролю вхідного рівня залежної змінної. Обмежений розмір експериментальної та контрольної груп спричиняє ризик зниженої ефективності процедури рандомізації. За таких умов необхідним є використання експериментального плану з попереднім тестуванням, що може спричинити ефект тестування.

На думку дослідників, попереднє тестування часто "сенсибілізує" піддослідних (іноді можливі протилежні ефекти) [68, с. 115; 88, с.74-76], і цей ефект тим сильніший, чим більш незвичайна процедура тестування та чим більше схожий тест з експериментальним впливом [88, с.90]. Особливо ефект тестування проявляється при вимірюванні установок, де тести містять багато незвичайного матеріалу. Оскільки нами в процесі j тестувань виявлялися базові установки, ми особливо звернути увагу на запобігання ефекту тестування. Використана нами МРСС не містить незвичайного для дітей матеріалу і є порівняно простою нетривалою (до 15 хвилин) процедурою. За характером МРСС помітно відрізняється від експериментального впливу. До того ж експериментальний вплив був відмежований в часі від тестування та проводився достатньо довго, щоб не зазнавати ніякого впливу з боку простої пересічної для дитини процедури, якою є МРСС.

Взаємодія відбору та експериментального впливу означає існування небезпеки того, що отримані результати валідні лише для вибірки, а не для всієї популяції, яку вибірка адекватно не представляє. Така можливість тим ймовірніша, чим більше труднощів виникає при пошуку піддослідних для експерименту [88, с.76]. Методика заохочення дітей до участі в експерименті полягала в запрошенні дітей до ігрової діяльності, всі діти погоджувалися на роботу з експериментатором добровільно, жодної

відмови зафіксовано не було, і тому взаємодія факторів відбору та експериментального впливу була відсутня.

Джерелом нерепрезентативності також є штучність експериментальної ситуації та знання піддослідного про те, що він бере участь в експерименті. Цим самим для дитини створюється проблемна ситуація підвищеної складності, а процедура та експериментальний вплив відіграють роль ключових ознак, які використовуються піддослідним з метою викрити наміри експериментатора [88, с.80]. Ми уникнули ситуації експертизи, використавши описану нижче легенду, яка надавала експерименту характер ділової та ігрової взаємодії.

Експеримент не ділився на серії, тому інтерференція між різними експериментальними серіями була відсутня.

Таким чином, розглянувши проблему планування експерименту, можемо зробити такі висновки:

- оптимальним експериментальним планом є план для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуваннями;
- застосування адекватної легенди експерименту дозволило уникнути ситуації експертизи;
- ексвівалентність груп в нашому експерименті успішно забезпечується з допомогою процедури рандомізації;
- передбачені в схемі експерименту основні та додаткові заходи забезпечують внутрішню та зовнішню валідність експерименту.

3.2. Символдрама як метод психокорекції моральної саморегуляції молодших школярів

Метод символдрами створено німецьким психотерапевтом Х.Лейнером для роботи з дітьми та підлітками [90; 119]. Перші варіанти психотерапевтичних методик було створено і апробовано ще в 1950-х роках, і відтоді метод систематично розвивався і вдосконалювався.

Історично створенню методу передував період розвитку методів роботи з уявними образами, часто пов'язаних із зануренням людини в гіпнотичний стан. Прикладами таких методів можуть бути [159, с.66-73]:

- ментальна образність А.Біне (1922);
- активне переживання образів К.Г.Юнга (1924);
- психокатарсис Тучека (1928);
- вищий ступінь аутогенного тренування І.Г.Шульца (1932);
- метод образа Мойера (1945);
- фракційний активний гіпноз Е.Кречмера (1949);
- керовані оживлені сновидіння Р.Дезуая (1954);
- оніродрама Фритині та Віре (1968);
- метод "Хто я?" М.Кремптон (1968) та інші.

Метод символдрами має характерні особливості, які роблять його незамінним в роботі з дітьми. Розглянемо принципи, на яких грунтується цей метод.

Сутність символдрами полягає в кристалізації дитиною її образної фантазії в межах заданої теми [119, с.13]. Теми задаються досить загально ("Сходження на гору", "Подорож вздовж струмка", "Лука" тощо), а дитина структурує і деталізує образи заданої теми під впливом глибинно-психологічних чинників, до яких, зокрема, відносяться базові установки та інші ключові елементи моральної саморегуляції дитини. Як переконливо засвідчила практика символдрами, побудована за певними правилами маніпуляція уявними образами спричиняє сприятливі для особистості зміни глибинно-психічних утворень. Зокрема, така маніпуляція викликає позитивні зрушення в моральній саморегуляції. Теми (в символдрамі їх називають "мотивами") символдрами було відібрано в процесі тривалої експериментальної роботи серед багатьох тем, які спонтанно виникають в процесі роботи з уявними образами. Виділено коло стандартних тем, які з діагностичної точки зору релевантно відображають внутрішній

психодинамічний стан дитини і одночасно мають найбільший психотерапевтичний ефект [119, с. 14].

Специфічним для символдрами як дитячої методики є підбір таких тем, при використанні яких зводяться до мінімуму негативні переживання, які можуть спричинити переривання дитиною психотерапевтичного сеансу, та терапевтичний ефект досягається без психоаналітичної переробки та адекватного усвідомлення змісту символів.

В працях представників психодинамічного напрямку, зокрема, Е.Еріксона [85; 178] переконливо доведено зв'язок моральної саморегуляції людини з досвідом дошкільного дитинства, який фіксується в "базових установках". Винайдення та дослідження методу символдрами здійснювалося представниками психодинамічного підходу, тому вони аналізували ефективність символдрами з використанням понятійного апарату фрейдизму та неофрейдизму. Дані про зв'язок глибинно-психічних процесів з символдраматичними темами наведено в таблиці [119, с. 10-11].

***Таблиця** 3.1. Відповідність стандартних мотивів певній проблематиці та стадіям дитячого розвитку*

ПРОБЛЕМАТИКА	ВІДПОВІДНІ МОТИВИ
Актуально-нагальні конфлікти, Актуальний настрій.	Мотив луки, ландшафтні мотиви, "фігури" в хмарах.

ПРОБЛЕМАТИКА	ВІДПОВІДНІ МОТИВИ
Оральна тематика	Мотиви луки, корови, кухні в домі.
Агресивно-експансивна тематика: а) анально-агресивна б) орально-агресивна в) експансивне розкриття і розвиток	 Мотив отвору на болоті, вулкану. Мотив лева. Мотив мандрівки вздовж струмка, подорож в поїзді, на кораблі, верхи, польоту в літаку або в образі птаха.
Едипальна тематика.	Мотив гори.
Тематика досягнення та конкуренції (ідентифікація з спрямованим на досягнення інтроектом).	Мотив підйому на гору та панорами, яка відкривається на її верхівці.
Оцінка власної особистості: а) в аспекті готовності до спілкування та соціальних контактів, загального фону настрою, розкриття генетичного матеріалу; б) в аспекті витіснених інстинктивних та поведінкових тенденцій; в) оцінка здатності цілком чомусь віддатися.	 Мотив дому, в який треба зайти і ретельно його обстежити. Мотив символічної істоти, яка виходить з темряви лісу, з печери, 3 моря, з отвору на болоті. Мотив струмка або річки, коли пропонується відправитися вниз за течією в човні без весел, мотив купання і плавання у воді взагалі.

ПРОБЛЕМАТИКА	ВІДПОВІДНІ МОТИВИ
Проблема ідентичності та ідеалу “Я”	Мотив вибору якого-небудь імені своєї статі та уявляння цієї людини.
Взаємини з людиною, яка має особливо важливе емоційне значення, з минулого або теперішнього.	А) в символічній формі в усіх ландшафтних мотивах (гора, дерево, група дерев, інші рослини); тварини (або сім’я тварин) та символічні істоти, які виникають на луці або виходять з темряви лісу або із згаданих отворів у землі (з печери, отвору на болоті, з глибин моря); Б) як реальні люди (рідні, вчитель, начальник, конкурент тощо); уявляння регресивних драматичних сцен з дитинства (наприклад, сцена за обіднім столом в колі сім’ї).
Сексуальна та едипальна тематика.	Мотив спальні в домі, отвору на болоті, плодового дерева, плід якого з’їдається, куща рози, коли треба зірвати одну квітку (для чоловіків), поїздки на попутніх авто, возі або колясці (для жінок), дискотеки, походу в баню або на пляж.
Уявляння лібідонозного наповнення органів тіла при психогенних та психосоматичних захворюваннях.	Інтроспекція внутрішніх частин тіла, розглядання їх через прозору оболонку або зменшення до розмірів маленької людини та проникнення в тіло через отвори.

Нами на основі експериментальних даних було здійснено аналіз зв’язків між поведінковими тенденціями, які виявлялися в ході соціометрії і які мають прямий зв’язок з моральною свідомістю, та символдраматичними образами. Результати вибірково наведено в таблиці з метою ілюстрації виразних співвідношень елементів моральної саморегуляції з образами.

***Таблиця** 3.2. Відповідність образів символдрами поведінковим тенденціям, які мають безпосередній вплив на моральну свідомість*

ПОВЕДШКОВА ТЕНДЕНЦІЯ	ЙМОВІРНА ПРИЧИНА	ТЕМА	ОБРАЗИ
Інтенсивна генералізована ворожість	Оральна фрустрація.	Квітка. Мандрівка вздовж струмка. Лука.	Чорна або сталева квітка. Пусте русло або блокування джерела або неприродні трансформації русла, зникнення русла під землею. Негативна атмосфера, відсутність Сонця.

ПОВЕДШКОВА ТЕНДЕНЦІЯ	ЙМОВІРНА ПРИЧИНА	ТЕМА	ОБРАЗИ
		Сходження на гору. Печера. Сім’я тварин.	Лякаючі образи та різкі неприємні переживання біля підніжжя гори. Скелети, мерці або агресивні ворожі істоти в печері. Жорстоке поводження до звірят в сім’ї тварин.
Помірна ворожість.	Психічні травми в різні періоди життя.	Корова. Сім’я тварин. Мандрівка вздовж струмка.	Агресивна поведінка корови. Розрив стосунків у сім’ї тварин. Великий водоспад, бруд та неприємні істоти в джерелі, солона або гаряча вода в струмку, значні перешкоди руслу (завали дерев тощо).

ПОВЕДІНКО-ВА ТЕНДЕН-	ЙМОВІРНА ПРИЧИНА	ТЕМА	ОБРАЗИ
		Лука, печера та інші. Три дерева.	Поява хижаків з сімейства кішок. Важко або не-можливо задо-вільнити бажан-ня, які виника-ють.
Залежність.	Гіперопіка (включаючи симбіоз) або над-мірне обмеження в м’язово-аналь-ному періоді.	Мандрівка вздовж струмка. Дерево та три дерева.	Струмок витікає з річки або з озера (симбіоз). Дерево подавляє розмірами або утворює темне загрозливе місце під низько опущеними гілками.
Демонстративні сть.	Надмірна увага батьків до зов-нішніх рис дити-ни або відкриті суперечності між батьками у пи-таннях вихо-вання.	Лука.	Зустріч з собою або фантастичні квіти з нереаль-ним забарвлен-ням або нереальні, штучні квіти.

ПОВЕДІНКО-В А ТЕНДЕН-ЦІЯ	ЙМОВІРНА ПРИЧИНА	ТЕМА	ОБРАЗИ
Уникнення.	Відверження дитини батьками в дошкільному віці.	Лука.	Ніч або зима.
Страхи.	Сильні переляки в минулому.	Сходження на гору. Лісова галявина.	Висока вкрита снігом гора. Дуже агресивна істота, яка виходить з лісу.
Тривога.	Завищені вимоги до дитини.	Лука.	Деформація поверхні або хмари на небі.

Подані в таблиці ілюстративні дані не лише підтверджують зв’язок моральної саморегуляції дитини з темами символдрами, але і вказують на той вплив, який робота з образами справляє на окремі виражені в базових установках моральні спонуки. Таким чином, існує тісний зв’язок між символдраматичними темами та елементами моральної саморегуляції. Управляючи з допомогою психотерапевта образами, дитина може впливати на ці елементи. В цьому управлінні важливу роль відіграють) типові способи впливу на символдраматичні образи, які ми розглянемо нижче.

Метод символдрами унікальний саме як дитячий метод. Порівняємо символдраму з іншими основними методами, які також використовують образи уяви.

1. Психоаналіз. Принципово відрізняється від символдрами тим, що образи виникають спонтанно і розвиваються без участі психотерапевта.

Вирішальне значення в психотерапії має етап психоаналітичної переробки образів та адекватне усвідомлення пацієнтом їх прихованого змісту. З названих причин спроба застосування психоаналізу до дітей привела до створення особливого виду ігрової психотерапії, який буде розглянуто нижче і який відійшов від безпосередньої роботи з образами уяви.

2. Вищий ступінь аутогенного тренування (ВСАТ) дуже близький до символдрами. Власне, обидва цих напрямки розвивалися у тісній взаємодії, що, зокрема, знайшло вияв у їх значною мірою однаковій термінології. Як і э в символдрамі, пацієнт у ВСАТ уявляє задану тему, яку сам структурує та деталізує, а надалі з допомогою психотерапевта управляє образами, які спонтанно розвиваються. Однак, ВСАТ призначений для роботи з дорослими, тому відрізняється від символдрами за такими рисами:

- людина спрямовується безпосередньо на свій внутрішній конфлікт, що потребує від пацієнта особистісної зрілості та *з* вольових зусиль, часто спричиняє неприємні переживання;
- для досягнення терапевтичного ефекту потрібна психоаналітична переробка символів та усвідомлення їх змісту.

Символдрама пропонує теми, які дозволяють виразити внутрішній конфлікт в непрямій формі ігрової взаємодії з образами та усунути його через управління образами без їх психоаналітичної переробки.

3. Метод “психологічного дзю-до” в гештальт-терапії. Основу методу становить ототожнення пацієнтом себе (“злиття”) із зовнішніми антагоністичними образами та інтеграція їх в структуру свого “Я”. Власне, це один з специфічних методів управління образами, які присутні також у ВСАТ, однак розроблені варіанти ВСАТ такого прийому взаємодії з образами не містять. Метод не може застосовуватися щодо дітей, оскільки, крім властивих ВСАТ вказаних двох особливостей, в ряді випадків описана інтеграція є сумнівною з етичної точки зору - інтеграція в структуру “Я” образів, які несуть негативний моральний зміст, приховує небезпеку руйнування моральної свідомості дитини.

4. Метод активної уяви К.Г.Юнга. Передбачає спонтанний розвиток уявного символу абстрактної форми (наприклад, “мандала Юнга”). За своєю ефективністю, можливо, він в окремих випадках переважає ВСАТ завдяки абстрактності образу, що послаблює психологічний захист, та в інтегральній формі виражає ті внутрішні конфлікти пацієнта, для вираження яких важко знайти релевантну тему в ВСАТ та символдрамі. Однак, очевидно, що застосування цього методу потребує недосяжних для дітей та підлітків рівня абстрактного мислення та особистісної зрілості.

Таким чином, завдяки своїм специфічним властивостям, метод символдрами є найкращим з відомих сьогодні методом психотерапії дітей з використанням управління образами уяви.

Порівняємо метод символдрами з іншими методами психотерапії, які використовуються в роботі з молодшими школярами.

Крім символдрами, фахівці виділяють такі методи корекції психосоціальної сфери, які можуть бути ефективно застосовані в молодшому шкільному віці [74]:

- ігрова психотерапія;
- психотерапія мистецтвом (арт-терапія);
- групова психотерапія.

Дамо коротку характеристику цим методам та порівняємо можливість їх ефективного використання для психокорекції молодшого школяра.

1. Ігрова психотерапія. Включає в себе чотири головних напрямки [103, с.34-41]: дитячий психоаналіз, ігрова терапія відреагування, ігрова терапія побудови стосунків та недирективна ігрова терапія. В ігровій психотерапії використовується вираження глибинних шарів психіки через ігровий матеріал. Цей вид терапії не має протипоказань. Він потребує міцного психологічного контакту психолога з дитиною для забезпечення вираження дитиною її несвідомого. Ігрова терапія потребує значного

матеріального забезпечення, значного періоду часу та високого професіоналізму і досвіду від терапевта.

2. Арт-терапія [131, с.9-10]. В цьому виді психотерапії внутрішні конфлікти людини виражаються через образотворчу та художню діяльність - малювання, ліплення, танці, гру на музичних інструментах тощо. Невербальні засоби допомагають обходити "цензуру свідомості" та виражати несвідомий шар психіки і витіснені утворення. Продукти образотворчої діяльності дозволяють здійснювати ретроспективну оцінку о стану людини. Арт-терапія викликає переважно позитивні емоції, допомагає мобілізувати творчий потенціал, подолати апатію та безініціативність. Арт-терапія, на думку частини своїх послідовників, ефективна при корекції неглибоких особистісних порушень, переважно невротичного характеру [131, с.22].

3. Групова психотерапія [74, с.293-301]. Групова психотерапія для > дітей має допоміжне значення. З її допомогою знімаються слідові реакції психічних травм, долаються страхи, підвищується адекватність самооцінки, набуваються адаптивні ролі та безконфліктні способи спілкування. В плані впливу на внутрішні конфлікти дитини групова терапія має дуже обмежене значення через низькі можливості рефлексії та усвідомлення власних конфліктів.

На емаготерапію (терапію образами), різновидом якої є символдрама, як на один з сучасних видів психокорекції порушень особистісного розвитку, вказують фахівці московського Інституту ;j практичної психології [132].

На завершення нашого порівняльного аналізу наведемо порівняльну таблицю різних методів корекції психосоціальної сфери молодшого школяра.

***Таблиця** 3.3. Порівняння різних методів корекції психосоціальної сфери молодшого школяра.*

МЕТОД	МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗ-	ДОСТУП ДО ГЛИБИННИХ ШАРІВ ПСИХІКИ	МОЖЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ	ТРИВАЛІСТЬ	ПРОТИПОКАЗАННЯ
Символ-драма.	Окреме приміщення. Олівці та папір.	Прямий, потребує найменших зусиль	Дуже широкі (в межах стандартних тем).	8-15 сеансів 1-3 рази на тиждень (в особливо складних випадках до ЗО сеансів).	Психомоторні порушення.
Ігрова терапія.	Різноманітні іграшки та спеціальна ігрова кімната.	Опосередкований, через довіру до терапевта	Обмежені ігровим матеріалом.	Від 20 до 50 сеансів і більше, раз на тиждень.	Немає.
Арт-терапія.	Олівці та папір, пластилин, глина, ножиці, кольоровий папір, фарби.	Прямий.	Широкі, обмежені мистецькими вмінням та можливостями матеріалу.	Довготривала: від кількох місяців і більше.	Грубі зміни особистості, нестійка або порушена ідентичність.
Групова терапія.	Наявність групи та окремого приміщення.	Опосередкований взаєминами 3 групою.	Обмежені рольовою грою.	15-20 занять, раз на тиждень.	Немає.

Ця таблиця не вичерпує всіх параметрів методів. За іншими параметрами, такими як тривалість сеансу, потреба в післятерапевтичній

адаптації та показання для психотерапії, метод символдрами переважає інші методи або рівний до них.

Таким чином, з точки зору практичного використання в молодшому шкільному віці, найкращим з відомих сьогодні методом психокорекції є символдрама з таких причин:

- символдрама за своїми терапевтичними можливостями корекції психосоціальної сфери молодшого школяра не поступається ігровій психотерапії - провідному методу сучасної дитячої психотерапії;
- символдрама не потребує значних матеріальних витрат, пов'язаних з обладнанням ігрової кімнати;
- образи уяви - значно пластичніший матеріал, ніж іграшки, тому в символдрамі внутрішні конфлікти дитини виражаються повніше та адекватніше;
- символдрама є прямим контактом дитини з своїм внутрішнім світом та глибинними шарами психіки, тому вона висуває нижчі вимоги до взаємин психотерапевта з дитиною;
- символдрама є короткочасною терапією і в переважній більшості випадків не перевищує 15 сеансів; сеанс символдрами продовжується не більше ЗО хвилин 1-3 рази на тиждень;
- символдрама дає терапевтичний ефект навіть за умов несприятливої для дитини соціальної ситуації [119, с.96-97].

Таким чином, беручи до уваги наведені аргументи, найкращим методом корекції моральної саморегуляції молодшого школяра є символдрама. Метод символдрами з цієї причини був обраний нами як засіб корекції моральної саморегуляції дітей.

Методика здійснення експериментального впливу включає в себе:

- умови проведення психокорекції;
- структуру курсу символдрами з вказуванням стандартних тем та їх послідовності;

- методику проведення окремого сеансу символдрами.

Умови проведення психокорекції включають в себе бесіду з батьками, збір анамнезу, встановлення емоційно-особистісного контакту з дитиною та пояснення дитині дій психолога. Розглянемо названі умови.

Бесіда з батьками призначена для пояснення їм мети роботи з дитиною та отримання дозволу на проведення психокорекції. Бесіда має як етичне, так і пізнавальне значення. Під час бесіди батьків інформують про сутність метода та його ефективність, а також про техніку проведення занять і очікувані результати психокорекції. Батьків слід попросити на період проведення корекції (10 тижнів) утримуватися від жорстких покарань, особливо фізичних. Корисним для психокорекції може бути домовленість про повідомлення з боку батьків про помічені ними зміни в поведінці дитини. В умовах сучасної української школи така бесіда є необхідною, беручи до уваги невисокий освітній рівень багатьох батьків та недовіру до працівників психологічної служби.

Збір анамнезу має на меті з'ясувати, яких стресів зазнала дитина в минулому, особливо у віці до 5 років [119, с.66-67]. Важливо з'ясувати, чи не було в перші роки життя тривалих розлук з матір'ю і як дитина на них реагувала, якою мірою був симбіоз між дитиною і батьками, яку роль відігравав батько у вихованні та догляді за дитиною, чи допомагала в догляді бабуся тощо. Нами було використано поданий Я.Л.Обуховим стандартний набір запитань, який наводимо нижче.

1. Чи розлучалася коли-небудь з Вами Ваша дитина протягом перших тижнів або місяців після народження?

2. Коли сталася перша тривала розлука і на який строк? З ким була дитина в цей час?

3. Як Ви себе почували після народження дитини? Чи не хворіли Ви?

4. Чи були у Вас до народження Вашої дитини інші вагітності? Чим вони завершилися?

6. Чи берете Ви ще дитину час від часу в своє ліжко?

Встановлення емоційно-особистісного контакту з дитиною є дуже важливим [119, с.67-68], оскільки в символдрамі зв'язок між уявними образами та глибинними шарами психіки забезпечується почуттям захищеності у дитини. Важливе значення має бесіда з дитиною про її турботи та радості. Обстановка кімнати не повинна відволікати увагу дитини. Велике значення має також емоційна установка психолога, яка визначається:

- підвищеною активністю, життєвістю та бадьорістю;
- повного доброзичливістю та радісністю в ставленні до дитини;
- готовністю та здатністю проявляти позитивні почуття, які може викликати у психолога дитина;
- таким поводженням психолога, ніби він вже добре знає дитину, але довго не бачив її і тому тепер дуже радий зустрічі з нею.

Пояснення дитині дій психолога має на меті уникнути появи у дитини почуття тривоги, небезпеки та незахищеності. Зрозуміле і прийнятне для дитини обгрунтування сеансів символдрами має дуже важливе значення в досягненні цієї мети. Ми використовували легенду проведення символдрами, яка добре включається в структуру загальної легенди експерименту. Опишемо обидві легенди - головну (легенду експерименту) та включену (легенду проведення символдрами).

Загальною легендою експерименту є звернення психолога до дітей з проханням про допомогу. Психолог повідомляє дітям, що він представляє групу людей, які займаються випуском дитячих книжок. За словами психолога, з'ясувалося, що діти сприймають і розуміють дитячі малюнки інакше, ніж дорослі, тому виникла потреба перевірити, як розуміють діти вже намальовані картинки; якщо діти розкажуть про своє розуміння цих картинок, то цим вони поможуть випуску гарних книжечок для дітей; крім того, дуже важливим для написання книжечок є знайомство з їхньою уявою, тому автори будуть дуже вдячні дітям, якщо вони на прохання

експериментатора уявлять образи, які він попросить та детально розкажуть про те, як саме вони ці образи бачать в уяві.

На початку експерименту психолог-експериментатор приходив до класу, учні якого брали участь в дослідженні та звертався до них з такими словами: “Дорогі діти! Я і мої друзі займаємося підготовкою до друку дитячих книжок. Ми хотіли б, щоб діти мали багато гарних книжок з цікавими малюнками. Однак, ми виявили, що діти і дорослі по-різному розуміють малюнки. Тому ми не можемо обійтися без вашої допомоги. Ми просимо вас розказати, як ви розумієте підготовлені нами для дитячих книжок малюнки. Це дасть змогу зробити багато гарних книжечок з малюнками для дітей вашого віку. Чи згодні ви допомогти нам?” Діти одностайно вигукували: “Да!”

Після проведення попереднього тестування (методика МРСС) на наступній зустрічі з дитиною експериментатор звертався до дитини з такими словами: “У мене і моїх друзів, які роблять малюнки для дитячих книжок, є до тебе прохання. Ми вдячні тобі за те, що ти розказав, як ти розумієш вже готові малюнки. Однак, нам для підготовки нових малюнків важливо знати, як діти уявляють собі різні образи. Чи не міг би ти нам допомогти, уявивши який-небудь образ і розповівши, яким ти його бачиш?”

Опишемо і обгрунтуємо структуру курсу символдрами, спрямованої на корекцію моральної свідомості.

1. Всі образи символдрами діляться на такі, що відображають актуальні проблеми дитини та такі, що відображають латентні утворення психіки. Оскільки робота з латентними утвореннями затіняється актуальними переживаннями, то на першому етапі символдрами здійснюється врівноважування актуальних негативних тенденцій. Актуальні тенденції відображаються через теми: “Дерево”, “Три дерева”, “Лука”, “Сім’я тварин”. На цому етапі, якщо і не вдається врівноважити негативні прояви, то

вдається здійснити їх десенсибілізацію та знизити рівень тривоги і внутрішнього напруження, що дозволяє продуктивно проникати в глибші шари психіки дитини. Нерідко вже на цьому етапі виникають позитивні зміни в психіці дитини в аспекті усунення невротичного напруження та гармонізації стосунків з оточенням, особливо якщо несприятливий стан не пов'язаний з тривалою або ранньою депривацією.

2. На другому етапі відбувається врівноважування латентних утворень. Латентні утворення особливо адекватно виражаються в таких темах: "Сходження на гору", "Мандрівка вздовж струмка", "Лісова галявина", "Печера". На цьому етапі відбувається нормалізація глибинних шарів психіки за рахунок усунення внутрішніх суперечностей та психотравм. Це досягається або за рахунок зміни патологічних структур на нормальні, або за рахунок врівноважування негативних тенденцій енергією ресурсних центрів.
3. На третьому етапі здійснюється підтримка та відродження моральних установок, моральний аспект взаємодії з оточенням акцентується і включається в структуру особистості. Це робиться двома шляхами: завдяки корекції Я-ідеального в темі "Я через 10 років" та завдяки формуванню ССД контролю агресії (на основі морального імперативу) в темі "Образа".

Розглянемо коротко зміст кожної з тем, описаних в Додатку Е.

1. "Дерево" - синтетично відображає актуальні аспекти зовнішньої залежності та Я-ідеального. Дозволяє усунути актуальний конфлікт, пов'язаний з минулим та теперішнім неадекватним ставленням значимих дорослих.
2. "Три дерева" - відображає актуальне сприймання дитиною внутрішньосімейних стосунків. Дозволяє ослабити або усунути невротизацію, спричинену несприятливою історією

внутрішньосімейних стосунків та зробити перші перші кроки в перебудові цих стосунків.

3. “Лука” - синтетично відображає динаміку переживань першого року життя та актуальний стан, загальний фон настрою. Дозволяє нейтралізувати вплив проблем орального періоду на актуальний стан, здійснити їх десенсибілізацію. Добре відображає та дає можливість впливати на джерела тривожності, пов’язані з несприятливими стосунками або негативним ставленням до себе.
4. “Сім’я тварин” - відображає в символічній формі події в сім’ї дитини та пов’язані з ними бажання. Часто дитина сама стає учасником дійства. Дає можливість ослабити, а іноді навіть змінити непродуктивні ригідні установки в сімейному житті.
5. “Сходження на гору” - відображає внутрішні конфлікти різного характеру, в тому числі пов’язані з рівнем домагань та почуттям власної компетентності. Відображаються латентні комплекси, які є джерелом негативних переживань і які важко образно виразити в інших темах. Можливий частково або повністю успішний вплив на ці комплекси.
6. “Мандрівка вздовж струмка” відображає переживання людиною різних аспектів свого життя, які виражаються в часовій перспективі. За своєю сутністю виражає в розгорнутій формі Я-концепцію дитини, включаючи установки різних рівнів. Виявляє та дає можливість впливати на психотравми та сформовані на їх основі негативні переживання, закріплені за важливими аспектами Я-концепціїї.
7. “Лісова галявина” - відображає виразні та приховані страхи, дає можливість десенсибілізувати та врівноважити їх з допомогою внутрішніх ресурсних центрів.

8. “Печера” - відображає страхи та травми, пов’язані з найглибшими шарами психіки, включаючи оральний та пренатальний періоди, а також створює умови для їх усунення.
9. “Я через 10 років” - відображає головні аспекти Я-концепції дитини і дозволяє посилити її моральний аспект.
10. “Образа” - відображає типові реакції дитини в конфлікті та дає можливість поглибити децентрацію, активізувати емпатичні переживання, оцінити агресивні прояви та в образній формі засвоїти моральний імператив (“не роби іншим того, чого не хочеш, щоб вони робили тобі”).

Виконання всіх десяти тем, таким чином, є усуванням непродуктивних внутрішніх конфліктів, яке поглиблюється від актуально виражених до латентних, та актуалізацією особистісних смислів, пов’язаних з моральною саморегуляцією, їх посилення та закріплення.

Важливими є суб’єктивні образи-інструменти впливу на дитини на свої внутрішні образи. Ми виходили з припущення, що описані в праці Х.Лейнера засоби (уявні інструменти, чарівна паличка, уявлені механізми та помічники) повинні бути доповнені ще двома методиками: управління потоком сонячного світла та обмін подарунками. Ці засоби виявилися ефективними, тому, хоча дослідження природи психокорекційної ефективності названих образів і не є предметом нашої праці, ми вважаємо за потрібне висловити наші припущення. Образ Сонця є обов’язковим елементом кожної теми, уявне сприймання сонячного проміння є безумовно позитивним. Такі властивості уявного образу Сонця відомі також в інших методах роботи з уявою (наприклад, архетип “сонячне божество” К.Г.Юнга). На нашу думку, Сонце може в образній формі відображати вплив позитивного емоційного досвіду, який умовно можна вважати своєрідним ресурсним джерелом психіки. Тобто, управляючи в уяві сонячним промінням, ми, можливо, встановлюємо в нашій психіці зв’язок між зоною негативного досвіду та ресурсним центром. В такий

спосіб зона негативного досвіду зазнає незворотній сприятливих для дитини змін. Обмін подарунками, на нашу думку, може мати таке ж значення: отримані від істот, які виражають внутрішні конфлікти, уявні предмети піддаються дії сонця, а отримані від позитивно оцінених образів подарунки відіграють функцію захисту - через них можна кликати дарителів, які усувають негативні прояви уяви. Ми припускаємо, що дія таких спонтанних внутрішніх ресурсних образів ефективна в плані психокорекції.

Методика проведення сеансу детально описана в наукових працях, присвячених символдрамі [90; 119]. Кімната для занять з символдрами повинна бути напівзатемненою [119, с.67]. Це робиться заздалегідь, інакше у дитини може виникнути тривога. В кімнаті не повинно бути іграшок та інших яскравих або незвичайних предметів, які можуть відволікати увагу.

Заняття з дітьми проводилися в позі сидячи в зручному кріслі з високою спинкою, щоб дитина могла зручно сперти голову [119, с.68]. Ця поза добре узгоджена з особливостями моторно-рухової активності молодшого школяра. Поза лежачи не рекомендується, оскільки може викликати у дитини тривогу та зменшити почуття захищеності. Експериментатор сидить паралельно, поряд з дитиною обличчям від вікна.

Закривання дитиною очей не є обов’язковим, тому експериментатор висловлював побажання в стандартній формі (“Якщо ти закриєш очі, тобі буде легше уявляти образ”), але не наполягав, якщо дитина уявляла образ з відкритими очима. Якщо з відкритими очима дитина не могла чітко уявити образ, їй говорилася та ж фраза повторно. Недопустимість директивних вказівок закривати очі зумовлена тим, що діти з нічними страхами і страхом темряви переживають сильні негативні емоції, закриваючи очі [119, с.70]. Якщо дитина боїться закривати очі, а образ нечіткий, слід спробувати працювати з відкритими або примруженими очима. Відзначимо, що майже третина дітей під час сеансу періодично відкривають і знову закривають очі.

Розслаблення м’язів не є обов’язковим, моторний неспокій дуже рідко заважає формуванню уявних образів [119, с.70-71]. Навіть діти з вираженою гіперактивністю, як правило, не мають проблем з формуванням образів уяви.

Голос та інтонації експериментатора повинні узгоджуватися з емоційним настроєм дитини [119, с. 71-72]. Стримана дитина потребує тону, ближчого до нейтрального, а привітно-відкрита дитина потребує відкритого і веселого тону терапевта. Якщо дитина переживає негативні емоції, тон експериментатора повинен бути турботливо-підтримуючим. Страх і агресія для експериментатора заборонені.

Кожен сеанс символдрами починається з короткої попередньої бесіди, під час якої обговорюється актуальний стан та самопочуття дитини. Ми уникали розпитувати про те, що відбувається в школі або вдома, щоб уникнути актуалізації негативних переживань, що могло б сформувати у дитини негативну установку на символдраму.

Після короткої попередньої бесіди ми переходили до теми попереднього сеансу і обговорювали малюнок, який більшість дітей виконує на прохання психолога і приносить з собою [119, с.72-73]. Методику роботи з малюнком подано в додатку. Якщо дитина не виконала малюнок, її розпитували про враження від минулого сеансу і про те, що запам’яталося і чому, що згадувалося протягом тижня, які думки про уявлені минулий раз образи виникали. [1]

Під час роботи з образами експериментатор “супроводжує” дитину в її образах та, якщо виникає потреба, направляє їх з метою позитивної зміни базових установок та інших елементів моральної саморегуляції [119, с.12]. Зовнішньо участь експериментатора полягає у коротких висловах, які підтверджують його присутність в переживаннях дитини: “так” і “да”, а також у висловленні парафразів та запитаннях про деталі образів та їх взаємодії. Особливою умовою є усунення сугестії, для чого психолог задає виключно відкриті запитання, закриті запитання заборонені.

Тривалість роботи з уявою для молодших школярів становить 10-20 хвилин. Частота сеансів у нашому дослідженні становила один на тиждень.

Після завершення процедури роботи з уявними образами відбувалося обговорення з дитиною щойно нею уявленого на рівні емоційних переживань, без аналізу та інтерпретації [119, с.72]. Зокрема, задавалися запитання:

- що було приємним в образі;
- що було менш приємним;
- що було найяскравішим;
- що було менш яскравим;
- що було реальним спогадом;
- що було чистою фантазією;
- про деталі образів;
- про те, що на думку дитини було найважливішим;
- про те, що справило на дитину найбільше враження.

Таким чином, розглянувши методи психокорекції моральної саморегуляції молодшого школяра, можемо зробити такі висновки:

- корекція моральної саморегуляції молодшого школяра може бути здійснена з допомогою методу символдрами, оскільки цей метод забезпечує корекційний вплив на основні психічні утворення, які складають моральну саморегуляцію;
- метод символдрами є оптимальним для проведення корекції моральної саморегуляції в молодшому шкільному віці, оскільки з проміж інших методів психокорекції він забезпечує найкращий доступ до елементів моральної саморегуляції та не потребує рефлексивної роботи з образами;
- проведена нами модифікація стандартного варіанту методу символдрами є одним з варіантів видозміни методики, на який вказують її автори; модифікована методика забезпечує ефективний вплив на моральну саморегуляцію дитини.

33. Результати формуючого експерименту та їх інтерпретація

Для проведення формуючого експерименту нами були сформовані контрольна та експериментальна групи чисельністю по 61 молодшому школяру в кожній. Діти, які брали участь в експерименті, належали до учнів ЗОШ №№ 3, 8, 11, 29 м.Вінниці. Групи комплектувалися методом рандомізації з використанням таблиці випадкових чисел. Попередньо проводилася стратифікація популяції, з якої формувалися вибірки.

э Експеримент проводився в три етапи протягом 10 тижнів у березні - квітні - травні 1997 та в такий же період в 1998, 1999, 2000 роки. В ході експерименту з експериментальної групи через тривалу хворобу вибули двоє дітей, однак, їх результати було включено в підсумки з метою забезпечення еквівалентності груп.

Підсумкове тестування проводилося з використанням методики МРСС. Статистична достовірність результатів визначалася за t-критерієм Стьюдента [94, с. 179-183] з урахуванням того, що ti2o,o.oi = 2,617. Узагальнені результати експерименту наведено в таблиці.

***Таблиця** 3.4. Узагальнені результати формуючого експерименту.*

Група	Показ-ник	Сер. знач Поперед	Сер.знач. Підсумк.	Приріст.	t-крит.	Значущість
Контрольна	Агресія Залежн. Просоц.	1,943 1,230 0,467	1,861 1,230 0,393	-0,082 -0,033 -0,074	0,488 0,180 0,749	Po > 0.05 Po > 0.05 P_0>0.05
Експеримен-тальна	Агресія Залежн Просоц.	1,943 1,262 0,467	1,107 1,295 0,770	-0,836 0,049 0,303	5,482 0,218 2,840	P_0<0.01 Po > 0.05 P_0<0.01
Значущість розбіжност. підсум.тест.	Агресія Залежн. Просоц.			-0,754 0,066 0,377	4,89 0,45 3,64	P_0<0.01 Po > 0.05 P_0<0.01

Як видно з таблиці, в ході експерименту відбулося статистично достовірне зниження показників ворожої агресії та зростання просоціальності. Таким чином, завдяки психокорекції відбулося зростання рівня моральної саморегуляції молодших школярів.

Важливим аспектом формуючого експерименту є механізм корекційного процесу та динаміка позитивних змін. Психологічний механізм цих змін є важливим аспектом роботи. Розглянемо приклад корекційного процесу з одним з досліджуваних молодших школярів.

Для ілюстрації позитивних змін в процесі психокорекції моральної саморегуляції наведемо приклад корекційного процесу, який дав позитивні зміни моральної саморегуляції, зокрема, цікаву з теоретичної і важливу з практичної точок зору зміну типу з низьким рівнем моральної саморегуляції (і з елементами залежності) на залежний тип з елементами високого рівня моральної саморегуляції.

Хлопчик Володя М., 7 років, з неповної сім'ї, проживає з матір'ю 26 років. Обстеження з допомогою методик МТПВС та МРСС показали підвищений рівень агресії. Наведемо дані за названими методиками.

***Таблиця** 3.5. Результати попередньої діагностики Володі М. за МТПВС.*

№ п/п	МЕТОДИКА МТПВС Оповідання «Образа»	Внутрішній стан	Інтерпретація
1	Сашко вийшов у двір погуляти. Друзів у дворі не було. Він побачив маленьку дівчинку Таню з лялькою. І пішов до неї.	Хоче погратися з дівчинкою, спокійний.	Інструментальна агресія.
2	Сашко вихопив у Тані ляльку і підняв її високо над собою. Таня намагалася дістати ляльку, але не могла дотягнутися.	Думає про погане, хоче поламати ляльку, тому що у нього поганий настрій або його хтось образив.	Ворожість, сферу якої дитина сама окреслює. Отже, дитина має два варіанти поведінки: й інструментальний, й ворожий.
3	Таня не змогла дістати ляльку і гірко заплакала.	Думає про зло, відчуває страх, хотів познуща-тися, зараз хоче віддати.	Суперечливі спонуки: ворожість і стримуючий страх.

№ п/п	МЕТОДИКА МТПВС Оповідання «Образа»	Внутрішній стан	Інтерпретація
4	В цей час поряд проходила старшокласниця. Вона забрала у Сашка ляльку і насварила його.	Йому соромно. Думає, що якби старшокласниці не було, він встиг би зламати ляльку. Хоче піти погуляти і покататися на гойдалці.	Суперечливі спонуки: ворожість і сором.
5	Тільки-но старшокласниця пішла, Сашко знову відібрав ляльку. І Таня гірко розплакалася.	Злий, йому соромно, що сташокласниця його насварила. Хоче поламати ляльку і насолоджуватися цим. Настрій поганий, хоче збешкетувати, щоб хтось поплакав.	Суперечливість спонук: ворожість і сором. Ворожість домінує.
6	Відібравши ляльку, Сашко кинув її на землю. Лялька розбилася.	Думає про злість. Відчуває страх і тривогу. Хоче понасміхатися над дів-чинкою та піти.	Суперечливість спонук.
7	Сашко повернувся і пішов собі. Таня стояла і гірко плакала.	Думає, куди піти погуляти. Збирається піти поїсти і потім поспати.	Відсутність стримуючої тривоги поза ситуацією.
8	Сашко повернувся додому. Мама зустріла його і спитала: “Як справи? Чи не сталося чогось у дворі?”	Хоче обманути маму, піти лягти спати і посміятися з Тані.	Типова агресивна реакція: маніпуляція значимим дорослим та переживання ворожого ставлення.
9	Сашко відповів: “Ні, мамо, все добре”.	Почувається нормально, хоче обманути маму, збирається піти спати.	Інструментальна агресія до значимого дорослого.

№ п/п	МЕТОДИКА МТПВС Оповідання «Образа»	Внутрішній стан	Інтерпретація
10	Десь через годину Сашко пішов у магазин за хлібом. І по дорозі зустрів дівчинку Таню, у якої відібрав і розбив ляльку.	Ніяких думок, почувається нормально.	Відсутність провини перед жертвою агресії.
11	Від сусідки мама дізналася про вчинок Сашка і насварила його.	Думає, щоб знову зробити дівчинці зло. Сумний. Хоче піти у двір покататися на гойдалці.	Ворожість у поєднанні з стражданням, як типовою реакцію залежної дитини на покарання.
12	Ввечері, коли сім'я Сашка сіла дивитися цікавий фільм по телевізору, Сашка відправили в іншу кімнату.	Хоче зробити зло сусідці. Сумний. Хоче вибачитися перед сусідкою.	Боротьба ворожості та залежності.
13	Наступного дня тато повів Сашка в магазин і купив таку ж ляльку, яку було розбито, щоб Сашко віддав її Тані.	Сумно, що непра-вильно зробив.	Типова для залежної дитини реакція на осуд дорослого.
14	Купивши ляльку, тато сказав Сашкові: "Цю ляльку я купив тобі за гроші, які ми з мамою відкладали тобі на день народження. Те-пер тобі доведеться зали-шитися без подарунка".	Сумно, що зробив погано і залишиться без подарунка.	Типова для залежної дитини реакція на осуд дорослого та фрустрацію бажання отримати подарунок.

Результати виконання тесту МТПВС свідчать про наявність у Володі М. виразної ворожості в ситуаціях, коли дитину "образили" (ймовірно, в смислі: насварили, засудили, покарали). Ворожість виразна та стійка, докладність опису внутрішнього стану персонажа свідчить про значну частоту таких ситуацій. Одночасно виразно виявляються переживання, типові для залежних дітей: сором, страждання та страх в ситуації

зовнішнього осуду з боку значимих дорослих (матері, батька, старшокласниці, сусідки), страждання в ситуаціях негативної оцінки дитини дорослими. Почуття провини відсутнє. Таким чином, Володя М. належить до мішаного типу: ворожа агресія поєднана із залежністю. Беручи до уваги виразність агресії, можемо припускати високу частоту фрустраційно зумовлених вороже агресивних дій. Властиві залежним дітям переживання дитина приписує переважно в ситуації безпосереднього зовнішнього осуду. Обман матері та нейтральність стану, приписаного поза ситуаціями зовнішнього осуду та одразу після виходу із ситуації ворожої агресії властиві агресивним дітям, але аж ніяк не залежним. Тому в цілому можемо констатувати тип з низьким рівнем моральної саморегуляції і елементами помітно менш вираженого залежного типу.

***Таблиця** 3,6. Результати попередньої діагностики Володі М. за МРСС.*

№ п/п	Вибрані Ситуації.	Проекція внутрішнього стану персонажа.	Інтерпретація.	Бали.
1	Знущається (1)	Мабуть, його хтось образив. Хоче познущатися, злий, хоче, щоб хлопчик плакав.	Ворожа агресія, спричинена попередньою образою.	ВА-1
2	Насміхається (3)	Злий, хоче нсміхатися над хлопчиком, щоб тому було погано.	Ворожа агресія.	ВА-1
3	Просить допомоги (4)	Просить про допомогу, боїться, що отримає двійку. Злиться на хлопчика, що той не хоче йому допомогти.	Ворожа агресія в поєднанні із залежністю.	3-0,5 ВА - 0,5
4	Просить уваги (11)	Думає, що хлопці не хочуть з ним гратися, бо він образив їх. Хоче просити, щоб вони його вибачили, що він більше не буде їх ображати.	Приписує хлопчику досвід ворожості та типово залежну поведінку.	3-0,5 ВА - 0,5

ВА - ворожа агресія

З - залежність

Згідно з процедурою підрахунку результатів виконання МРСС, показник моральної саморегуляції Володі М. визначається показниками ВА - З; З - 1. Тобто, хлопчик належить до типу з низьким рівнем моральної саморегуляції (ворожий варіант) з окремими проявами залежного типу. Тобто, результати виконання МРСС підтверджують дані, отримані внаслідок використання МТПВС. Виразна ворожа агресія, яка за твердженнями дитини, пов'язана з ситуаціями фрустрації, домінує і з поєднується з окремими проявами залежності. Зв'язок ворожості з фрустрацією у висловлюваннях дитини під час діагностики може бути також результатом засвоєння дитиною такої форми самовиправдання, а не відображенням реальних обставин.

Перейдемо до розгляду корекційного процесу. Через об'ємність матеріалу він не може бути поданий тут повністю, що і недоцільно з з огляду на переважання в ньому типових образів і стандартних процедур символдрами. Ми подамо скорочений опис образів дитини, відзначаючи найвиразніші їхні особливості, які пов'язані з особливостями моральної саморегуляції та причинами її низького рівня. Також описано маніпуляції образами, які виконувала дитина спільно з психологом та спричинені цими маніпуляціями зміни образів. На завершення розглянемо, які психологічні механізми зазнали впливу і які зміни в моральній саморегуляції відбулися.

***Таблиця** З,**7.** Характерні особливості корекційний процесу з Володею М.*

№ п/п	Тема	Виразні особливості образів.	Маніпуляції та їх наслідки.	Інтерпретація.
1	Дерево.	Неподалік від дерева побачив дві квітки: гвоздика і мак. Мак був менший і тонший.	Впливали на мак з допомогою чарівної палички та променів Сонця. Він став сильним і міцним.	Гвоздика - проективний образ матері, мак - проективний образ себе. Детравматизація досвіду

№ п/п	Тема	Виразні особливості образів.	Маніпуляції та їх наслідки.	Інтерпретація.
			Гвоздика десь поділася.	низької оцінки себе, фрустрацій через неадекватні вимоги.
2	Три дерева.	Не зафіксовано.	Вивчення місця і дерев.	Зняття внутрішньої напруги.
3	Лука.	Лука невелика, оточена деревами, дерева тісно змикаються і без листя. На луці трохи в стороні від центру горбок, я біля його підніжжя.	Чарівною паличкою “усували” дерева та оживляли ті, що лишилися. Створили ділянку середніх розмірів, оточену зеленими деревами. Горбок освітили сонячним промінням, він зник.	Усунення емоційно негативно забарвленого досвіду (детравматизація), пов’язаного з непосильними вимогами.
4	Сім’я тварин.	Сім’я левів. Тато, мама і син.	Давали одне одному подарунки, пригощали смачними стравами. Звірі зменшилися за розміром, стали схожі на домашніх котів.	Зниження тривоги, пов’язаної з стресовим досвідом агресивної взаємодії в сім’ї.
5	Сходження на гору.	Спочатку уявив луку, вона була дуже велика. Меж не бачив. Гора висока, біла, на верхівці сніг. На верхівку залазити не хоче. Внизу почуває себе краще, ніж на горі. На верхівці холодно і віє сильний неприємний вітер.	Побудова огорожі для ділянки середніх розмірів. Розтоплення сонячним промінням снігу на верхівці гори.	Зниження симбіотичної залежності. Детравматизація негативних переживань внаслідок непосильних вимог і покарань.

№ п/п	Тема	Виразні особливості образів.	Маніпуляції та їх наслідки.	Інтерпретація.
6	Подорож вздовж струмка.	Струмок витікає з річки. Вода чиста, прохолодна, приємна на смак.	Побудова гребель між річкою і струмком. Пити воду з струмка і купатися.	Зменшення симбіозу. Використання ресурсного досвіду.
7	Лісова галявина.	Вийшла тварина, яка схожа на ведмедя, бо така ж волохата, але має руки і ноги, як людина. Відчував страх. Тварина наїлася і захотіла уходити.	Годувати тварину. Злагідливо поговорити і отримати подарунок	Усунення страхів. Використання ресурсного досвіду.
8	Печера.	Темна, суха. В ній цікаво.	Освітлити і обстежити.	Ослаблення негативного досвіду раннього віку.
9	Я через 10 років.	Сильний сміливий чоловік, який може всіх побити. Він займається боротьбою. Вже дорослий. Тренер. На нього нападають погані люди, а він легко їх розкидає.	Уявили ображених бабусю, а потім дівчинку і здійснили дії з їх захисту.	Активізація моральної складової Я-образу у зв’язку з його стрижневими елементами.
10	Образа.	Уявив, що ображає дівчинку. Подумав, що хлопчик не повинен так робити.	Ставить себе на місце ображеної. Описує і переживає її внутрішній стан. З допомогою психолога здійснює рефлексію ДІЙ з позицій агресора і формулює ССД заборони агресії.	Активізація особистісної рефлексії з метою формування ССД заборони агресії.

Корекція за методом символдрами є одночасно проекцією стану дитини в задану тему. Тому образи символдрами дають можливість

доповнити проведену з допомогою методик МТПВС та МРСС діагностику та з'ясувати психологічні механізми несприятливих впливів на моральну саморегуляцію дитини. Можемо виділити такі головні властивості внутрішнього світу дитини, які впливають на моральну саморегуляцію і виразно проявилися в символдраматичних образах:

- високий рівень симбіозу (струмок витікає з ріки, велика лука в темі "Сходження на гору"; гвоздика і мак в темі "Дерево");
- надмірні (суб'єктивно непосильні для дитини) вимоги матері (висока гора; гостра, вкрита снігом вершина гори; переживання безпеки внизу і тривоги на горі; горб на луці, біля підніжжя якого дитина перебуває; тісно оточена деревами лука в темі "Лука");
- фрустрованість дитини (дерева без листя в темі "Лука"; дерева тісно обступають луку в темі "Лука"; переживання страху, бажання втекти та відмова від контакту з істотою в темі "Лісова галявина"; квітка маку в темі "Дерево", як символічний вираз зниженої самооцінки).

Таким чином, високий рівень симбіозу в поєднанні з непосильними для дитини вимогами матері, які нерідко мають жорстку агресивну форму, спричиняють фрустрованість дитини, що породжує агресію та ворожість в значному відсотку ситуацій міжособистісної взаємодії. Фрустрації формують психічні травми, які приховують загрозу переростання ворожої агресії в особистісну рису та породжують страхи.

Механізм корекції моральної саморегуляції Володі М. полягав у зменшенні високої симбіотичної залежності, зниження травматизації від фрустрацій минулого, та формування соціальної схеми дій (ССД) на основі морального імперативу, яка б в обставинах завдання хлопчиком шкоди іншій людині породжувала ідентифікацію, переживання жалю до жертви, припинення агресії та осуду себе, як суб'єкта агресії. Накопичення позитивного досвіду контролю агресії приводить до зростання просоціальності та зниження асоціальності в поведінці. Описана ССД

займає місце реформованих достатньою мірою в дошкільному віці співпраці та емпатії, які до того ж подавляються підвищеною ворожістю.

Прямими впливами, націленими на зниження рівня симбіозу, стали:

- розширення до комфортної (за розмірами) площі луки в темі “Лука”;
- огородження комфортної за розмірами ділянки на безмежній луці в темі “Сходження на гору”;
- розмежування струмка з річкою в темі “Подорож вздовж струмка”.

Прямими впливами, націленими на зниження фрустрованості від непосильних вимог матері, стали:

- зменшення гори;
- згладжування гострої верхівки гори;
- розтоплювання снігу на вершині гори;
- згладжування горба на луці.

Прямими впливами, спрямованими на зниження психічної травматизації стали:

- загодовування істоти в темі “Лісова галявина”;
- пускання сонячного потоку на істоту в темі “Лісова галявина”;
- усунення тісного оточення луки деревами без листя;
- оживлення дерев навколо луки в темі “Лука”;
- посилення квітки маку в темі “Дерево”.

Зазначимо, що терапевтичний ефект не вичерпується описаними □ прямими впливами. В цих ситуаціях ефект лише виразно проявляється і порівняно легко інтерпретується. Терапевтичне значення має весь концептуальний підхід з позицій символдрами, який полягає у ретельному дослідженні образів, їх гармонізації та наповненні властивостями, які викликають позитивні емоції, використанні прихованих ресурсів у формі чарівної палички, сонячного проміння, подарунків від образів, обмивання водою тощо.

На завершення корекційного процесу нами було проведене обстеження досліджуваної дитини з використанням МТПВС та МРСС. Розглянемо результати підсумкової діагностики Володі М., яка проводилася після завершення психокорекційного курсу через 12 тижнів після попереднього тестування.

***Таблиця** 3.8. Результати підсумкової діагностики Володі М. за МТПВС*

№ п/п	МЕТОДИКА МТПВС Оповідання «Образа»	Внутрішній стан	Інтерпретація
1	Сашко вийшов у двір погуляти. Друзів у дворі не було. Він побачив маленьку дівчинку Таню з лялькою. І пішов до неї.	Хоче образити дівчинку, він не думає про те, як він почував би себе, якби його так само образили.	Проявляється сформована в процесі корекції ССД заборони агресії.
2	Сашко вихопив у Тані ляльку і підняв її високо над собою. Таня намагалася дістати ляльку, але не могла дотягнутися.	Робить зло, не думає про те, як він почував би себе, якби його так само образили.	Проявляється зазначена ССД.
3	Таня не змогла дістати ляльку і гірко заплакала.	Робить зло, не думає про те, як він почував би себе, якби його так само образили.	Проявляється зазначена ССД.
4	В цей час поряд проходила старшокласниця. Вона забрала у Сашка ляльку і насварила його.	Йому соромно перед старшокласницею. Думає, що даремно він образив дівчинку. Через це йому недобре.	Переживання сорому.

№ п/п	МЕТОДИКА МТПВС Оповідання «Образа»	Внутрішній стан	Інтерпретація
5	Тількино старшокласниця пішла, Сашко знову відібрав ляльку. І Таня гірко розплакалася.	Цей хлопчик чинить погано, не думає про те, як він почував би себе, якби його так само ображали.	Проявляється зазначена ССД.
6	Відібравши ляльку, Сашко кинув її на землю. Лялька розбилася.	Думає про злість, не думає про те, як він почував би себе, якби його так само ображали.	Проявляється зазначена ССД..
7	Сашко повернувся і пішов собі. Таня стояла і гірко плакала.	Думає, що не варто було ображати дівчинку. Якби його так образили, йому було б дуже погано.	Самоосуд, прояв просоціальності.
8	Сашко повернувся додому. Мама зустріла його і спитала: “Як справи? Чи не сталося чогось у дворі?”	Не хоче розказувати мамі, бо вона буде його сварити, а він цього не хоче.	Нечесність.
9	Сашко відповів: “Ні, мамо, все добре”.	Не хоче, щоб його сварили.	Нечесність.
10	Десь через годину Сашко пішов у магазин за хлібом. І по дорозі зустрів дівчинку Таню, у якої відібрав і розбив ляльку.	Подумав, що даремно образив дівчинку. Він тоді не думав, що його так же можуть образити тепер шкодує.	Самоосуд, зумовлений ССД контролю агресії.
И	Від сусідки мама дізналася про вчинок Сашка і насварила його.	Соромно перед мамою. Думає, що не варто було так робити.	Типовий для молодшого школяра стан сорому під впливом безпосереднього осу- ДУ-

№ п/п	МЕТОДИКА МТПВС Оповідання «Образа»	Внутрішній стан	Інтерпретація
12	Ввечері, коли сім'я Сашка сіла дивитися цікавий фільм по телевізору, Сашка відправили в іншу кімнату.	Злий на сусідку. Думає, що не треба ображати інших, бо якби його образили так само, йому було б погано.	Рефлексія під впливом зазначеної ССД. Ворожість.
13	Наступного дня тато повів Сашка в магазин і купив таку ж ляльку, яку було розбито, щоб Сашко віддав її Тані.	Думає, що він завдав шкоду дівчинці, і треба їй віддати ляльку. Почувається добре, бо віддасть ляльку.	Рефлексія під впливом ССД, а також властива просоціальній дитині реакція полегшення, якщо відшкодує збитки.
14	Купивши ляльку, тато ска-зав Сашкові: "Цю ляльку я купив тобі за гроші, які ми з мамою відкладали тобі на день народження. Те-пер тобі доведеться зали-шитися без подарунка".	Сумно, що залишиться без подарунка. Думає, що сам винен, бо зробив погано.	Типова для залежної дитини реакція фрустрацію бажання отримати подарунок. Поєднання з рефлексією.

Наведені дані про результати діагностики за МТПВС свідчать про наповнення новим змістом внутрішнього стану досліджуваного. Головних змін чотири:

- знизився рівень ворожої агресії;
- сформувалася ССД заборони агресії;
- негативні переживання морального змісту набули частково позаситуативного характеру;
- переживання досліджуваного, пов'язані з порушенням моральних норм, переорієнтувалися з суб'єкта контролю (дорослий, сильніший) на жертву його агресії.

Виявлені позитивні зміни у приписуваному внутрішньому стані персонажа свідчать про зростання рівня моральної саморегуляції дитини. В цілому цей тип можна охарактеризувати, як помірно залежний з

елементами просоціальності та з подавленою невисокою ворожістю. Психологічний механізм позитивних змін в моральній саморегуляції полягає у тому, що:

- в умовах високого симбіозу надмірна вимогливість матері (непосильність її вимог для дитини), стимульована початком відвідування школи, спричиняла стрес у дитини;
- цей стан посилювався відсутністю психологічної підтримки, яку дитина стала значно менше отримувати від матері, яка стала переважно суб'єктом вимог, що привело до фрустрації як у виконанні вимог, так і у міжособистісних стосунках з матір'ю в аспекті потреби дитини в підтримці;
- фрустраційна агресія дитини стала систематично відтворюваною і почала закріплюватися, як особистісна риса, поглиблюючись внаслідок наростання травмованості;
- зменшення симбіотичної залежності привело до зниження емоціогенного впливу материнських дорікань на дитину;
- в сукупності із зниженням травмованості, зниження симбіозу привело до розширення поведінкового репертуару дитини в стосунках з матір'ю, зокрема, стала успішнішою захисна поведінка;
- зменшення психічної травматизації та зумовленої нею ворожості створило передумови активізації емпатії, передусім у формі жалю, яка стимулюється ССД заборони агресії.

МРСС показує, як описані нами зміни механізму саморегуляції проявляються в поведінці. Розглянемо дані підсумкового тестування з використанням МРСС.

***Таблиця** 3.9. Результати підсумкової діагностики Володі М. за МРСС.*

№ п/п	Вибрані Ситуації.	Проекція внутрішнього стану персонажа.	Інтерпретація.	Бали.
1	Надає допомогу (8)	Йому жаль хлопчика, якого спеціально хтось штовхнув, щоб він упав і забився, щоб посміятися з нього. Хоче допомогти.	Емпатія у формі жалю до жертви агресії.	П-1
2	Просить допомоги (4)	Просить про допомогу, не хоче отримувати двійку, щоб мама не сварила. Думає, як би вговорити хлопчика, щоб той йому допоміг.	Помірна залежність.	З-1
3	Насміха-ється (3)	Злий, хоче насміхатися над хлопчиком, бо його образили, і тепер він зганяє зло на іншому. Він не думає, як би було йому погано, коли б з ним так зробили.	Ворожа фрустраційна агресія.	ВА-1
4	Просить уваги (11)	Хоче, щоб хлопці прийняли його у гру, щоб бути З ними.	Залежна поведінка.	З-1

Дані МРСС: З-2; В А - 1; П - 1. Як видно з проекцій внутрішнього стану, рівень ворожої агресії знизився, ворожа агресія збереглася, але у відкритій словесній формі, не потрапила до часто повторюваних ситуація грубої фізичної агресії із замахом на право власності (картинка “Забирає”). Крім того, у внутрішній стан агресора потрапила ССД контролю агресії. Ситуації залежності збереглися, але пом’якшився їх зміст: зникла ворожість в ситуації 4 та зник страх в ситуації 11. З’явилася ситуація з жалем до жертви агресії, що свідчить про активізацію однієї з форм емпатії. В цілому можемо за результатами МРСС охарактеризивута тип Володі М. після корекції, як помірно залежний (при збереженні ситуацій помітно зросла інструментальність ставлення і зникло приписування інтенсивних емоцій, пов’язаних із залежністю) з елементами частково

подавленої (завдяки ССД контролю агресії) ворожої агресії (у м'якшій словесно відкритій формі) та просоціальності (жаль, стимульований ССД контролю агресії).

Таким чином, проведена нами з Володею М. психокорекційна робота привела до зміни типу моральної саморегуляції. Зазначимо, що порушення моральної саморегуляції досліджуваного пов'язана з дезадаптацією і зниженням рівня моральної саморегуляції в попередній період внаслідок порушень у взаєминах дитини з матір'ю (зауважимо, що зовнішня регуляція ним в той же період зросла). Порушення типу моральної саморегуляції знаходилося якраз на етапі інтеріоризації, набуло сталості, але ще не закріпилося, як особистісна риса. Невтручання у розвиток моральної саморегуляції досліджуваного, ймовірно, привело б надалі до формування сталого, близького до чистого типу з низьким рівнем моральної саморегуляції (ворожий варіант). Наростання травматизації могло привести до формування реактивного утворення та значних систематичних моральних порушень в підлітковому віці.

Подальшу інтерпретацію результатів експерименту ми проводитимемо в кілька етапів:

- висновки про результати перевірки експериментальної гіпотези;
- теоретична інтерпретація результатів експерименту;
- інтерпретація внутрішньогруповоїнерівномірності змін в процесі здійснення формуючого експерименту.

За даними наведеної таблиці, гіпотеза про те, що експериментальний вплив спричинив зміни в моральній саморегуляції молодших школярів, підтвердився на рівні ймовірності помилки 0.01.

Розглянемо якісні результати експерименту, подані в Додатку Ж на діаграмі (Рис. Ж.1). Під час підсумкового тестування виявлено:

- значне зменшення кількості осіб типу з низьким рівнем моральної саморегуляції;
- незначне зростання кількості осіб залежного типу;

- значне зростання кількості осіб мішаного типу (переважно з елементами ворожості та залежності);
- помітне зростання кількості осіб типу з високим рівнем моральної саморегуляції.

Зменшення кількості осіб типу з низьким рівнем моральної саморегуляції пов'язане з трансформацією ворожого типу в мішаний та, меншою мірою, в залежний типи. Ми припускаємо, що сформований у такий спосіб залежний тип є відносно стійким, а мішаний тип є нестійким і без зовнішньої підтримки з часом вертається до типу з низьким рівнем внаслідок поступового наростання ворожості. Особи з типу з низьким рівнем моральної саморегуляції, що зазнали трансформації, відпочатково мали елементи залежного типу.

Поява просоціального типу, який за нашим припущенням є відносно стійким, пов'язана з трансформацією осіб залежного типу з елементами ■) просоціальності. Зниження залежності та десенсибілізація психотравм посилюють просоціальні тенденції, які починають переважати.

Найбільш змінюваним є залежний тип, що пояснюється його проміжним характером між низьким і високим рівнем моральної саморегуляції: кілька дітей за результатами підсумкового тестування його набули і чимало втратили.

Всього сталих позитивних змін моральної саморегуляції досягли 11 (18%) дітей з експериментальної групи, з яких 5 учнів зазнали трансформації з типу з низьким рівнем моральної саморегуляції в > залежний, 5 учнів із залежного в тип з високим рівнем моральної саморегуляції, 1 особа із типу з низьким в тип з високим рівнем моральної саморегуляції.

.Важливим елементом трансформацій, які не відображені на діаграмі, є трансформації варіантів: ворожого відстороненого у ворожий та залежного заляканого в залежний сором'язливий.

Проаналізуємо теоретично психологічний зміст зміни типу моральної саморегуляції. Як показав здійснений нами вище аналіз, об'єктами впливу в психіці дитини є [90; 119]: негативний емоційний досвід минулого; пов'язані з названим непродуктивні психічні захисти; внутрішні конфлікти, тривоги та страхи; стосунки дитини зі значимими дорослими, які супроводжуються неадекватною залежністю дитини з негативними наслідками для її розвитку; базові аттитюди дитини, які сформувалися до 6 років; Я-концепція дитини, її рівень домагань та Я-ідеальне; моральні особистісні смисли дитини, зокрема, установки на емпатію та контроль агресії, ССД та пов'язані з ними типові ролі.

Впливаючи на описані елементи моральної саморегуляції, ми отримали значимі результати у зниженні агресії, зокрема, ворожої агресії дітей. Рівень ворожої агресії знижувався завдяки усуненню негативної емоційної насиченості минулого досвіду дитини, детравматизації її психіки. Наведений нами приклад корекційного процесу показав, як саме відбуваються зміни.

На основі ССД контролю агресії типові для зележної людини переживання тривоги спричиняють виникнення нової форми саморегуляції - переживання дитиною її порушення переорієнтовується з суб'єкта санкцій, яким є значимий дорослий, на жертву агресивних дій. Властивий свідомості залежної дитини типовий спосіб реакції на власні порушення моральних норм принципово змінюється. ССД контролю агресії активізує особистісну рефлексію і стимулює посилення контролю молодшого школяра над власною агресією. За своїм змістом зазначений механізм ніби підміняє сполучення емпатії та провини просоціальних дітей.

Таким чином, вході експерименту ми практично виявили, що психотерапія методом символдрами реально впливає на основні елементи моральної саморегуляції, які були нами виділені та описано для різних типів моральної саморегуляції та їхніх варіантів.

Таким чином, метод символдрами спричинив сприятливі зміни в моральній свідомості молодших школярів через комплексний вплив, націлений на продуктивну взаємодію особистісних утворень, зокрема, виділених нами раніше елементів моральної саморегуляції, шляхом усунення внутрішніх конфліктів.

Конструктна валідність інтерпретації забезпечується наявністю та обгрунтованістю альтернативних теоретичних пояснень експери-ментального ефекту. В нашому експерименті таких альтернатив у процесі :> вивчення психологічних праць, апробації результатів нашої роботи, аналізу результатів експерименту та перебігу корекційного процесу знайдено не було. Проведений нами розгляд процесу психологічної корекції та результатів діагностики не виявив інших пояснень експериментального ефекту, крім запропоновані в цій роботі. Зауважимо також, що ми погоджуємося з твердженням Непомнящої про те, що типові) форми ставлень "Я-інший" є виразом стрижневих особливостей особистості. Тому ми припускаємо, що психологічна корекція моральної саморегуляції приводить до позитивних особистісних змін в цілому. Одночасно ефективний психотерапевтичний вплив обов'язково позначається на моральній саморегуляції. Обрана нами методика психокорекції вирізняється можливостями цілеспрямованого впливу на елементи, які є центральними саме в моральній саморегуляції. Таким чином, проведена нами інтерпретація має конструктну валідність, і ми вважаємо її науково обгрунтованою та єдино можливою.

5 Крім загальної інтерпретації, яка має під собою статистично достовірну основу, можемо висунути гіпотези щодо нерівномірності змін, які сталися в моральній саморегуляції дітей під впливом символдрами. Зокрема, не виявлено змін з дітьми корисливого, демонстративного та конформного варіантів типу з низьким рівнем моральної саморегуляції. На нашу думку, причинами цього може бути адаптованість цих дітей та відсутність у них виразного внутрішнього конфлікту, а також відсутність

моральної складової в Я-концепції. Тому ССД контролю агресії при спробах її формування не зустрічає перепон, але і не має основи, на якій вона могла б закріпитися в свідомості дитини. Робота з внутрішніми конфліктами не дала ефекту, оскільки вони не мають прямого зв'язку з моральною саморегуляцією, а механізми моральної саморегуляції не мали основи для закріплення в смисловій сфері.

Виявлено також і ті типи дітей, які найкраще піддаються корекції моральної саморегуляції: тип з низьким рівнем моральної саморегуляції з (передусім, ворожий варіант) з елементами типу з високим рівнем моральної саморегуляції або залежного, ворожий відсторонений та залежний заляканий варіанти. Названий першим комбінований тип завдяки формуванню ССД контролю агресії, основою якої стає певною мірою наявна у нього емпатія (що проявляється в ознаках просоціального типу), починає активно подавляти свою ворожу агресію, яка дещо знижується -) завдяки послабленню внутрішніх конфліктів і піддається подавлению і контролю. Важливі структурні зміни відбуваються у ворожого варіанту з елементами залежності: сама будова орієнтації в морально значимій ситуації змінюється. Ми докладно описали ці зміни в прикладі корекційного процесу. Джерелом позитивних змін у залежного заляканого типу є передусім десенсибілізація, зняття страхів та ослаблення структур залежності. У такої дитини активізується сором, знижується пасивність, підвищується стресостійкість. Позитивні зміни, пов'язані із переорієнтацією в морально значимих ситуаціях, аналогічні вже описаним j для типу з елементами залежності. Джерелом змін у ворожого відстороненого типу є наявність вираженого специфічного емпатичного вузьконаправленого ставлення у формі жалю та десенсибілізація. Зазначена емпатична реакція у формі жалю не завжди виражена у цього типу, але її наявність дозволяє досягти успіхів у корекції. Відповідний вплив у формі індукції з боку дорослого помітно посилює здатність переживати жаль (переважно до невинної жертви агресора) у таких дітьей

навіть в молодшому шкільному віці. Це нерідко використовують досвідчені вчителі в роботі з молодшими школярами з наявною ворожістю, в тому числі з ворожим відстороненим варіантом. За нашими спостереженнями, залежний заляканий та ворожий відсторонений типи мають конституційно ослаблену стресостійкість, тому за умов разового впливу через 2-3 місяці психокорекційний ефект знижується і згодом, при відсутності відповідних зусиль з боку дорослих, нівелюється. Для досягнення стабільного результату такі діти потребують систематичного нагляду психолога та зусиль інших дорослих.

Окремо вважаємо за необхідне зупинитися на питанні роботи з дітьми виразного ворожого типу в аспекті появи внаслідок спрямованих на зростання просоціальності психолого-педагогічних виховних впливів невротичних порушень. Коли молодший школяр починає внаслідок структурних змін в саморегуляції докладати зусиль і подавляти агресію, можуть посилюватися внутрішня напруга, тривога, виникати інші невротичні явища. В такому випадку психолог повинен працювати над десенсибілізацією травматичного досвіду і здійснювати постійний нагляд до досягнення дитиною стабільного адаптованого стану. В окремих випадках високої ворожості психолог повинен зважити можливість її зниження засобами десенсибілізації. Якщо з якихось причин цього зробити не вдається (загрозливо активізується психосоматика, нездорова соціальна ситуація розвитку дитини або її психічна травматизація глибока і погано піддається десенсибілізації), психолог повинен обійтися без формування ССД контролю агресії і в інтересах психічного здоров’я дитини уникати загострення невротичних змін.

Отже, в ході формуючого експерименту нами доведено можливість забезпечення змін в моральній саморегуляції з використанням психокорекційного методу символдрами.

Таким чином, провівши формуючий експеримент та проаналізувавши його результати, можемо зробити такі висновки:

проведений нами експеримент має внутрішню, зовнішню, операційну, конструктну валідності та валідність статистичного виводу;

моральна саморегуляція дитини може бути описана з використанням пікали порядку, використання потужніших шкал є дуже проблематичним з огляду на значні методологічні труднощі; оптимальним методом психологічної корекції моральної саморегуляції молодшого школяра є символдрама, яка забезпечує прямий доступ до елементів моральної саморегуляції, не потребує рефлексії корекційного процесу з боку молодшого школяра і має виразні переваги над іншими методами корекції;

метод символдрами достовірно забезпечує підвищення рівня моральної саморегуляції молодших школярів;

на основі аналізу нерівномірності змін в експериментальній групі можемо припускати, що психологічна корекція моральної свідомості є ефективною, якщо однією з основних причин порушень є актуальний внутрішній конфлікт; психологічна корекція адаптованих дітей з рисами асоціальної поведінки виявилася неефективною;

виразні позитивні результати отримані при корекції моральної саморегуляції дітей, які відносяться: до типу з низьким рівнем моральної саморегуляції та мають елементи типу з високим рівнем моральної саморегуляції або залежного типу, до відстороненого ворожого варіанту типу з низьким рівнем моральної саморегуляції та до залежного заляканого варіанту залежного типу:

метод символдрами може бути ефективно використаний в умовах сучасної української школи для психокорекції моральної саморегуляції дітей в молодшому шкільному віці силами психологічної служби.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми розвитку моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці, що виявляється у розкритті сутності моральної саморегуляції молодшого школяра, обгрунтуванні проблеми її діагностики на рівні визначення її типу, вдосконаленні типології та визначенні механізмів і умов успішної психокорекції моральної саморегуляції молодшого школяра.

1. Становлення демократичного суспільства в Україні зумовлює особливу увагу до морального розвитку підростаючого покоління. Основним змістом морального виховання дитини є розвиток у неї здатності до моральної саморегуляції, порушення якої вже явно виражені та вимагають корекції в молодшому шкільному віці.

2. Моральна саморегуляція молодшого школяра включає:

- базові аттитюди;

систему регулятивних афективно-гностичних комплексів (регулятивних установок) на основі гордості, морального сорому, провини та страху;

- психічні захисти;
- емпатію та зумовлені нею типові форми співпраці;
- агресію та способи її контролю;
- Я-образ, який забезпечує міжситуативну інтеграцію дій в схожих за змістом ситуаціях;
- систему типових ролей;
- соціальні схеми дій.

3. Моральна саморегуляція молодшого школяра пов’язана із стрижневими утвореннями моральної сфери у старших вікових групах (зберігаються з віком морально значимі особливості Я-образу, які виникають в 6-7 років внаслідок закріплення рис, зумовлених дією механізму моральної саморегуляції; в молодшому шкільному віці названі риси породжують засоби моральної саморегуляції поведінки у

формі соціальних схем дій (ССД); в підлітковому віці ССД узагальнюються і стають основою формування стійких критеріїв прийняття рішень у формі переконань, включаючи моральні переконання; в юнацькому віці переконання інтегруються в світогляді або ідентичності, що має виразну тенденцію до збереження у дорослості).

4. Моральний розвиток у молодшому шкільному віці головним чином забезпечується особистісною рефлексією; рефлексія сприяє свідомому узгодженню поведінки з Я-образом, зумовлюючи зростання його адекватності та орієнтованості поведінки на Я-ідеальне завдяки довільності; саме під дією особистісної рефлексії формуються соціальні схеми дій.

5. У молодшому шкільному віці існує дві групи дітей - із сформованою моральною саморегуляцією і несформованою моральною саморегуляцією. З цих груп виділяються 3 типи моральної саморегуляції, серед яких є 9 варіантів.

Група із сформованою моральною саморегуляцією.

А) Тип з високим рівнем моральної саморегуляції. Варіанти:

власне просоціальний;

просоціально-залежний.

Б) Залежний тип. Варіанти:

залежний сором’язливий;

залежний заляканий.

Група із несформованою моральною саморегуляцією.

В) Тип з низьким рівнем моральної саморегуляції. Варіанти:

демонстративний;

ворожий;

корисливий;

ворожий відсторонений;

6. Запропонована нами для діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра методика тематичної проекції внутрішніх станів молодшого школяра у процесі здійснення морального вчинку (МТПВС) має задовільні валідність та надійність і може бути використаною за призначенням з урахуванням локальності критерію.
7. Методика рангування соціальних ситуацій (МРСС) є валідним та надійним інструментом діагностики моральної саморегуляції молодшого школяра з урахуванням локальності критерію.
8. Метод символдрами, як різновид емаготерапії, є оптимальним засобом психокорекції моральної саморегуляції молодшого школяра. З допомогою модифікованої методики класичної символдрами забезпечуються зміни механізму саморегуляції дитини, завдяки яким зростає ефективність рефлексії, а також відбувається закріплення і поглиблення рефлексії. Зокрема моделюється і закріплюється така важлива для контролю агресії рефлексивна формула як моральний імператив.
9. Розроблені методики діагностики типів моральної саморегуляції можуть бути рекомендовані для використання в роботі практичних психологів. МТПВС може бути рекомендована для діагностики моральної саморегуляції в процесі індивідуальної психокорекційної роботи. МРСС може бути рекомендована для діагностики моральної саморегуляції в процесі масового обстеження дітей з метою вияву групи ризику та для додаткового обстеження в процесі індивідуальної роботи.

Пристосований для корекції моральної саморегуляції модифікований метод символдрами може бути рекомендований для використання психологами, які пройшли відповідне навчання.

Надалі дослідження може бути продовжене в таких напрямках:

створення та експериментальна перевірка моделі механізму моральної саморегуляції молодшого школяра;

створення досконаліших методик діагностики моральної саморегуляції, а саме: зняття обмежень, пов’язаних з локальністю критерію; перехід від номінативної шкали до шкал вищого порядку; валідна і надійна діагностика варіантів типів; використання інших методологічних засад для створення методик діагностики моральної саморегуляції;

вдосконалення методу символдрами та розробка інших методів психокорекції моральної саморегуляції молоших школярів;

виконання зазначених завдань щодо інших вікових періодів - дошкільного, підліткового та інших.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1 . Альбуханова-Славская К. А., Воловикова М.И., Елисеев В.А. Проблемы исследования индивидуального сознания // Психологический журнал. -1991. -№4. - С.27-40.

2 . Амонашвили Ш.А. Как живете, дети?: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1986. - 174 с.

3 . Анастази А. Психологическое тестирование: Книга 1: Пер. с англ./ Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского; Предисл. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского. - М.: Педагогика, 1982. - 320 с.

4 . Анастази А. Психологическое тестирование: Книга 2: Пер. с англ./ Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского. - М.: Педагогика, 1982. - 336 с.

5 . Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. - М.: Мысль, 1985. - 158 с.

6 . Антонова Г.П., Антонова И.П. Обучаемость и внушаемость младших школьников // Вопросы психологии. - 1991.- №4.- С. 42-49.

7 . Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях.: переосмысление, преобразование ситуации и психическая защита // Психологический журнал. - 1994.- №1.-С.3-18.

8 . Асмолов А.Г. Классификация неосознанных явлений и категория деятельности // Вопросы психологии. -1980.- №3.- С.45-53.

9 . Асмолов А.Г. Личность: педагогическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление: (Сб.статей) / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989.- С.221-237.

10 . Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: (Учебник для вузов по специальности «Психология»). - М.: Изд-во МГУ, 1990.- 367 с.

11. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Психолог. Психопедагог. Психоисторик. - М.: Воронеж: Институт практической психологии, НПО

«МЭДЭК», 1996. - 768 с.

12. Асмолов А.Г. и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. - 1979. - №4. - С.35-46.

13. Безверхий О.С. Діагностика та корекція порушень морального розвитку молодшого школяра // Початкова школа. - 1999. - №6 (360). - С.62-64.

14. Безверхий О.С. Моральний розвиток дитини в онтогенезі у працях зарубіжних психологів *І І* Психологія: Збірник наукових праць. - Випуск 11. -К.: НПУ іменіМ.П.Драгоманова, 2000. -С.191-198.

15. Безверхий О.С. Особистісні передумови засвоєння молодшими школярами моральних норм *Н* Педагогіка і психологія. - 1999. - №2 (23). - С.43-49.

16. Безверхий О.С. Психологічний зміст переконання // Психологія: Збірник наукових праць. - Випуск 3 (6). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. -С.56-63.

17. Безверхий О.С. Типологія моральної свідомості в молодшому шкільному віці // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія 1: Педагогіка і психологія. - 1999. - №1. - С. 106-111.

18. Безверхий О.С., Пірус Т.П. Вивчення моральної свідомості молодших школярів методом тематичної проекції переживань // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. - Том 1. - К.: Гнозис, 1998. - С.85-95.

19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресе, 1986. - 424 с.

20. Бех И.Д. Психологические основы управления нравственным развитием личности: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07/ НИИ психологии УССР. - К, 1992.- 42 с.

21. Бех І.Д. Психологічні умови ефективності виховної дії // Радянська школа. - 1992. -№1. -С. 41-46.
22. Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання // Рідна школа. - 1993. - №9. - С.29-32.
23. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа. - 1994. - №№9-10.- С.4-7.
24. Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості // Рідна школа. -1995. - №9. - С.23-25.
25 .Бех І.Д. Від волі до особистості. - К.: Україна-Віта,1995.- 202 с.
26. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
27. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. - М.: «Просвещение», 1968.- 464с.
28. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С.Выготского // Вопросы психологии. - 1988. - №5. - С. 108-116.
29. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. - 1975. - №1. - С.80-89.
30. Боришевский М.Й. Ведущие психологические механизмы саморегуляции поведения // Психологическая наука: проблемы и перспективы. Доклады Всесоюзной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Г.С.Костюка. - Том 1. - К, 1992. - С. 66-74.
31. Боришевский М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис... в форме научного доклада д-ра психол. наук: 19.00.07.-К., 1992.-77 с.
32. Боришевский М.Й. Уровни и ведущие психологические механизмы саморегуляции поведения личности // Воспитание, обучение и психическое развитие. Часть 3. Тезисы научных сообщений советских психологов. К VI Всесоюзному съезду

общества психологов СССР. - М., 1983. - С.618-619.

33. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. Посібник для вчителів. - К.: «Радянська школа», 1980. - 143 с.

34. Боришевський М.Й. До питання про моральну діяльність в контексті особистісного становлення // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань. 25 вересня 1996 р. В 3-х т. - Том 1. - К.: Видавництво ДОК, 1996. - С. 96-104.

35. Боришевський М.Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Вип. 20. Частина 1. Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях. - К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2000. - С. 61-68.

36. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний аппарат. - К.: Інститут психології АПН України ім. Г.С.Костюка, 1993. - 24 с.

37. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. -К.: «Знання», 1979. -48 с.

38. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. - 1996 - №3(12). - С.26-33.

39. Боришевський М.Й. Розвиток здатності до регуляції поведінки як вияв суб'єктивного становлення особистості // Психологія суб'єктної активності особистості. - К., 1993. - С. 18-19.

40. Боришевський М.Й. Усвідомлення підлітками власної поведінки // Радянська школа. - 1972. - №7. - С. 15-21.

41. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: Психологическое исследование. - М.: Знание, 1985.- 64 с.

42 .Братусь Б.С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 1988. - 304 с.

43. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вести. Моск. Ун-та, сер. 14. Психология. - 1981. - №2. - С.46-56.
44. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века *И* Вопросы психологии. - 1993. - №1. - С. 8-9.
45. Брожик В. Марксистская теория оценки: Пер. со словацкого/ Общая ред. и послесл. Ю.Н.Солодухина. - М.: Прогресс, 1982. - 261 с.
46. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. - 1996.- №6.- С.30-37.
47. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. - К.: Ніка-Центр, 1997. - 216 с.
48. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Издательство «Питер», 1999. - 352 с.
49. Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности у лиц с нарушениями социальной регуляции поведения. Автореф. дис... канд. психол. наук. - М.,1995. - 20 с.
50. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. - М.: Изд-во МГУ, 1991. -144 с.
51. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / (Предисл. В.П.Зинченко). - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
52. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 283 с.
53. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт. / Гл. ред. А.В.Запорожец. - Т.1. - М.: Педагогика, 1982. - 412 с.
54. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт. / Гл. ред. А.В.Запорожец. - Т.2. - Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
55. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт. / Гл. ред. А.В.Запорожец. - Т.3. - Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. -

М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

56 .Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт. / Гл. ред. А.В.Запорожец. - Т.4. - Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина. - М. Ледагогика, 1984. - 432 с.

57 .Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт. / Гл. ред. А.В.Запорожец. - Т.5. - Проблемы дефектологии / Под ред. Д.Б.Эльконина. - М.:Педагогика, 1984. - 400 с.

58 .Гаврилова Т.М. Экспериментальное изучение эмпатии у младших школьников / Вопросы психологии. - 1974. - №5. - С. 106-113.

59 . Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. - 1994. - №3. - С.43-52.

60 .Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. - М.: «Прогресс», 1976. - 496 с.

61 .Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Світоглядні функції загальної середньої освіти // Педагогіка і психологія. - 1994. - №1. - С.44-55.

62 .Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: Учебное пособие: Пер. с англ. - М.: Издательство Московского университета, 1982. - 464 с.

63 . Детская психология: Учеб, пособие / Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько, А.Н.Белоус и др.; под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Минск: Университетское, 1988. - 399 с.

64 .Дилигенский Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей.// Вопросы философии. - 1977. - №2. - С.21-28.

65 . Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М.: Политиздат, 1978. - 272с.

66 .Додонов Б.И. О системе ’’личность” // Вопросы психологии. - 1985. - №7. - С. 17-24.

67 .Донцов А.И. О ценностных отношениях личности // Сов. педагогика. - 1974. - №5. - С.67-76.

68 . Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 320 с.

1 9.Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко Н.И. Личностное развитие дошкольника на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии. - 1999. - №1. - С.50-60.

70.Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения/ Подгот. Е.В.Шороховой, Б.Ф.Ломовим, А.Г.Журавлевым и др.; Отв. ред. Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева; АН СССР, Ин-т
> психологии. - М.: Наука, 1976. - 368 с.

71. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 119 с.

72.Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений. - М.: Изд-во МГУ, 1994.- 144 с.

73.Запорожец А.В. Избранные психол. труды: В 2-х т. - Т.1. - Психология развития ребенка. - М.: Педагогика, 1986. - 320 с.

74.Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. - СПб.: СОЮЗ, 1998. - 336 с.

75.Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 157 с.

76.Зосимовский А.В., Рахманов Э.И. Формирование нравственных убеждений у старшеклассников // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. - М.: Изд-во МГУ, 1977.- 237 с.

77.Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні умови формування в
э молодших школярів моральних почуттів (у процесі навчання): Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. -К., 1993. - 137 с.

78.Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 142 с.

79.Изард К. Эмоции человека. - М.: Издательство Московского университета, 1980. - 440 с.

80 .Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. - М.: Педагогика,

1991.-360 с.

81. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей. - К.: НПЦ Перспектива, 1997. - 96 с.

82. Ким В.Е., Насиновская Е.Е., Овчинникова О.В. О диагностике альтруистических установок личности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1983. - №2. - С.27-36.

83. Ковалев А.Г. Психология личности. - М.: "Просвещение", 1970.- 391 с.

84. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. -К.: Радянська школа, 1989. - 608 с.

85. Крайг Г. Психология развития. - СПб: Изд-во "Питер", 2000.- 992с.

86. Краткий психологический словарь/ (Абраменкова В.В., Аванесов В.С., Агеев В.С. и др.); Под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. -М.: Политиздат, 1981. -431 с.

87. Кузикова С.Б. Коррекция Я-концепции как условие преодоления конфликтности у подростков: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К.: Институт психологии АПН Украины, 2000. - 151 с.

88. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях: Пер. с англ. - М.: «Прогресс», 1980. - 392 с.

89. Лавриненко А.И. К вопросу об устойчивости моральных суждений у школьников // Вопросы психологии. - 1970. - №3. - С.94-104.

90. Лейнер Х. Кататимное переживание образов: Пер. с нем. Я.Л.Обухова. - М.: «Эйдос», 1996. - 496 с.

91. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова и др. - М.: Педагогика, 1983. - Т.2. -

318 с.

92. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.

93. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование // Вестник МГУ. Психология. - 1990. - №3. - С.33-42.

94. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. - 1992.- №2.- С. 107-116.

95. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник МГУ. Психология. - 1993. - №2. - С.73-82.

96. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. - 1996.- №4.- С. 15-26.

97. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности //Вестник МГУ. Психология. - 1996. -N4. - С.35-44.

98. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (окончание) // Вестник МГУ. Психология. - 1996. - №5. - С.20-27.

99. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н.Репіетень. - М.: Педагог, 1988. - 400 с.

100. Липкина А.И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения // Вопросы психологии. - 1980. - №1. - С. 11 -21.

101. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.

102. Локалова Н.П. Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. - 1996. - №2. -С. 113-129.

103 . Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. / Предисл. А.Я.Варга. - М.: Институт практической психологии, 1998. - 368 с.

104 . Люблинська Г.О. Дитяча психологія. - К.: ’’Вища школа”, 1974. - 356 с.

105 . Мазур Е.С. Проблема смысловой регуляции в свете идей В.С.Выготского //Вести. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. - 1983. - №1. - С.31-40.

) 106. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. - СПб.: ЗАО “Издательство “Питер”, 1999. - 688 с.

107. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів. - К.: Стилос, 1999. - 232 с.

108. Математическая статистика: Учебник / Иванова В.М., Калинина В.Н., Нешумова Л.А. и др. - М.: Высшая школа, 1981. - ? 371 с.

109. Медведев В.М. Комплексный подход к формированию мировоззрения у школьников // Вопросы психологии. - 1984.- №3. -С.111-117.

ПО. Менчинская Н.А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения // Психология формирования и развития личности: (Сборн. Статей) / АН СССР, Ин-т психологии; (Отв. ред. Л.И.Анциферова). - М.: "Наука”, 1981.-365 с.

-9 111. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития *И* Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М.: "Педагогика", 1978.- 288 с.

112. Методологические и теоретические проблемы формирования коммунистического мировоззрения школьников (Э.И.Моносзон, Н.А.Менчинская, М.С.Васильева и др.); Под ред. Моносзона Э.И., Роговой Р.М. - М.: Педагогика, 1984. - 239 с.

113. Моносзон Э.И. Условия повышения эффективности формирования коммунистических взглядов, убеждений и идеалов *И* Методологические и теоретические проблемы формирования коммунистического мировоззрения школьников (Э.И.Моносзон, Н.А.Менчинская, М.С.Васильева и др.); Под ред. Моносзона Э.И., Роговой Р.М. - М.: Педагогика, 1984. - 239 с.

114. Морозкина Т.В. Проблема моральной ответственности в зарубежной психологии личности // Вестник Московского ун-та.

э Сер. 14. Психология. - 1983. - №1. - С.40-48.

115. Мухина В.С. Детская психология. - М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. - 352 с.

116. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. - М.: Институт практической психологии, 1998. - 488 с.

) 117. Мухина Т.К. Исследование процессов формирования научного мировоззрения у старших школьников // Вопросы методики формирования научного мировоззрения у школьников. К IV научно-методической конференции учителей, март, 1973.- Куйбышев: Куйбыш. обл. отдел пед. общества РСФСР, 1972.- 312с.

118. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1992. - 160 с.

□ 119. Обухов Я.Л. Символдрама: Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков. - М.: «Эйдос», 1997. - 112 с.

120. Общая психодиагностика / Под ред. Бодалева А.А., Столина В.В.. - М.: Изд-во Моск, ун-та, 1987. - 304 с.

121. Огурцов Н.Г. Дидактические основы формирования коммунистического мировоззрения старшеклассников. - Минск: Народна асвета, 1979.- 208 с.

122. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии: Пер. с англ. - М.: Независимая фирма «Класс», 1997.- 336 с.

123. Опыт системного исследования психики ребенка / Под ред. Н.И.Непомнящей. - М.: Педагогика, 1975. - 232 с.

124. Орлова Л.В. Психологическая защита у детей: как проявляется и от чего защищает // Начальная школа. - 1996. - №7. - С.22-29.

125. Осичнюк Е. Суспільний ідеал та соціальна активність особистості. - К.: Политиздат Украины, 1974.- 119 с.

126. Павелкив Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 1990. - 158 с.

127. Патяева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестник МГУ. Психология. - 1983. - №4. - С.23-33.

128. Педагогическая энциклопедия / Глав, ред.: И.А.Каиров (глав, ред.) и др. - М.: «Советская энциклопедия», 1968. - 912 с.

129. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология: Учебное пособие для повыш. кв ал. инжен.-педаг. работников. - М.: Высшая школа, 1977.-247 с.

130. Платонов Т.В., Ганова М.И. Мировоззрение и методология, их взаимосвязь, состав, структура // Вестник МГУ. Философия. - 1979. - №1. - С.24-33.

131. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И.Копытина. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 448 с.

132. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: ТЦ «Сфера», 1998. - 528 с.

133. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников: Сборник статей / Под ред. Менчинской Н.А. - М.: ’’Просвещение”, 1968.- 240 с.

134. Психологический словарь / А.Т.Айрапетянц, А.Я.Альтман, П.К.Анохин и др.; Ред. кол. В.В.Давыдов и др. - М.: Педагогика, 1983. - 447 с.

135. Психологічний словник / За ред. В.І.Войгка - К.: Вища школа, 1983.-215 с.

136. Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3-х т. - К.: Гнозис, 1998. -Т.1.-614 с.

э 137. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ. ред. А.М.Фонарева. - М.: Прогресс, 1987. - 272 с.

138. Развитие нравственных убеждений школьников / Под ред. М.И.Боришевского. - К: Радянська школа, 1986. - 181 с.

139. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А.В.Запорожца, ? Я.З.Неверович. Научно-исслед. ин-т дошкольного воспитания АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 176 с.

140. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Издательство «Питер». - 624 с.

141. Рувинский Л.И. О специфике управления нравственным формированием личности // Проблема управления процессом формирования личности. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - 152 с.

142. Рута О.И. Беседы о нравственном воспитании детей. - Красноярск: Книжное издательство, 1962.- 112 с.

э 143. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы (Некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа). - К.: «Наукова думка», 1976. - 152 с.

144. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.- 504 с.

145. Самарчян А.А. Некоторые социально-психологические

аспекты деятельности личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности / Отв. ред. Арутюнян Л.А. - Ереван, 1979. - 208 с.

146. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. Ядова В.А. - Л.: Наука, 1979. - 324 с.

147. Сингаївська І.В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці: Дис... канд. Психол. наук: 19.00.07. -К., 1993. - 149 с.

148. Словарь по этике / (Аверинцев С.С. и др.); Под ред. А.А.Гусейнова, И.С.Кона. -М.: Политиздат, 1989. - 447с.

149. Словник іншомовних слів / За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. - К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1977. - 776 с.

150. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей *И* Психологический журнал. - 1996. №1. - С.157-168.

151. Справочник по прикладной статистике: Пер. с англ.. В 2-х т. - Т.1. / Под ред. Э.Ллойда, У.Ледермана, Ю.Н.Тюрина. - М.: Финансы и статистика, 1989. - 510 с.

152. Ставицький О.О. Психологічні умови усвідомлення молодшими школярами моральної вимоги: Дис... канд. Психол. наук: 19.00.07. -К,, 1994. - 126 с.

153. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. - М.: Молодая гвардия, 1979. - 336 с.

154. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. - К.: Радянська школа, 1985. - 557 с.

155. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.

156. Столин В.В., Наминач А.П. Психологическое строение образа

1988. - №4. - С.34-45.

157. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. - К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. - 404 с.

158. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. - 1995. - №3. - С.23-34.

159. Томас К. Переживание образов: Высшая ступень аутогенной тренировки. - М.: «Эйдос», 1994. - 80 с.

160. Тихомиров О.К. Наш девиз - единство учебной и научной работы // Вестник МГУ. Психология. - 1996. - №4. - С.3-7.

161. Философская энциклопедия. - М.: Политиздат, 1976. - 884 с.

162. Философский словарь / Адо А.В. и др.; Под ред. И.Т.Фролова. - М.: Политиздат, 1986. - 588 с.

163. Формальная логика. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. - 360 с.

164. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Авторы очерка о Фрейде Ф.В.Бассин и М.Г.Ярошевский. - М.: Наука, 1991. - 456 с.

165. Хорни К. Невроз и развитие личности: Пер. с англ. - М.: Смысл, 1998. - 375 с.

166. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений // Вопросы психологии. - 1981. - №6. - С.40-48.

167. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. - М.: Педагогика, 1981. - 208 с.

168. Чуприкова Н.И., Ратанова Т.А. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников // Вопросы психологии. - 1995. - №3. - С. 104-113.

169. Чуприкова Н.И. Время реакции и интеллект: почему они связаны (о дискриминативной способности мозга) // Вопросы психологии. - 1995. - №4. - С.65-81.

170. Шакирова Г.М. Психологические аспекты формирования нравственных убеждений у школьников на уроках литературы:

Автореф. дис... канд. психол. наук. - М.: НИИ общей и пед. психол. АПН Украины, 1982.- 19 с.

171. Шевченко Н.А. Психологический анализ правдивости у младших школьников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. - К., 1987. - 16 с.

172. Шевченко Н.А. Психологический анализ правдивости у младших школьников. - Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 1987. - 162 с.

173. Шевченко Н.А. Методика исследования честности младших школьников *И* Методические рекомендации по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса. - К., 1977. - С.63-64.

174. Шерковин Ю.А. Проблема ценностной ориентации и массовые информационные процессы // Психологический журнал. - 1982. - №5. - С. 135-145.

175. Шульгина Б.А. Опыт психологического изучения школьников в конфликтной ситуации // Советская педагогика. - 1974. - №3. - С.58-66.

176. Школьник Г.И. Процесс формирования коммунистических убеждений у школьников (в учебной и внеклассной работе по гуманитарным дисциплинам): Автореф. дис... докт. пед. наук: 19.00.07.-М., 1985.-40 с.

177. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

178. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. - 592 с.

179. Юнг К.Г. Психологические типы: Пер. с нем. / Под общ. ред. В.Зеленского. - СПб: М.: «Ювента», «Прогресс Универе», 1995. - 716 с.

180. Якобсон С.Г., Прусс И.В. Последняя победа Буратино:

(Формирование морального сознания у дошкольника). - М.: Знание, 1983. - 96 с.

181. Якобсон СТ. Психологические проблемы этического развития детей. - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.

182. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение у дошкольников *И* Вопросы психологии. - 1989. - №3. - С.34-42.

183. Якобсон С.Г., Фещенко Т.П. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольника // э Вопросы психологии. - 1997. - №3. - С.3-11.

184. Якобсон С.Г., Щур ВТ. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм *И* Психологические проблемы нравственного воспитания детей. - М.: Педагогика, 1977. - С.59-108.

185. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка > учителя к общению с учащимися: Книга для учителя. - К.: Освіта, 1993.-208 с.

186. Biehler R.E., Snowman J. Psychology Applied to Teaching: Study Guide. - 5-th ed. - Boston: Houghton Mifflin Company, 1986. - IX, 130 p.

187. Kirk S.A., Gallagher J. Educating Exceptional Children. - 6-th ed. - Boston: Houghton Mifflin Company, 1989. - XVII, 598 p.

188. Sprinthall N., Sprinthall R. Educational Psychology: a developmental approach. - 5-th ed. - New York: Me Graw-Hill, 1990. э -XIX, 668 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКА МТПВС.

А1. Ілюстрації до оповідання “Образа” (варіант для хлопчиків).

Масштаб 1:4.

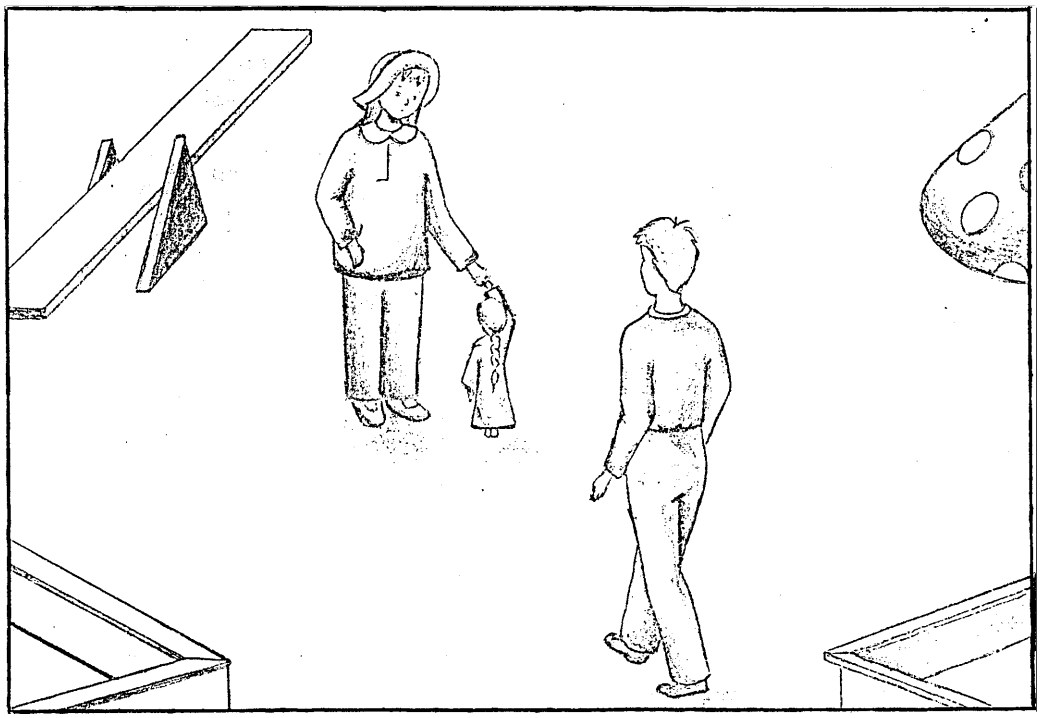


Рис. А1.1. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 1.

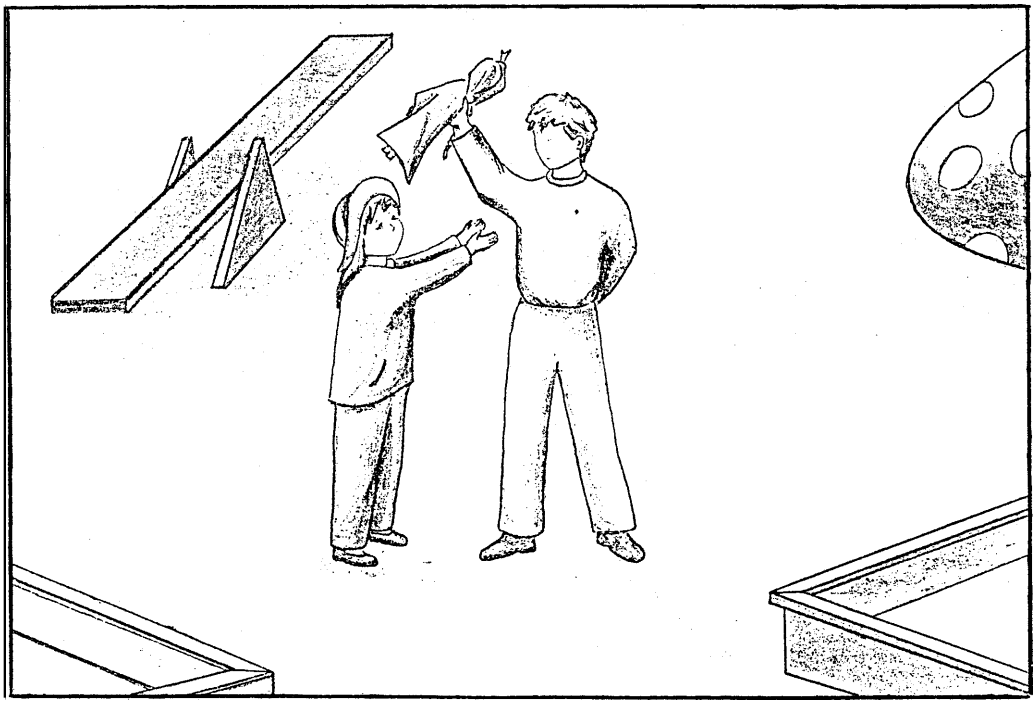


Рис. А1.2. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 2.

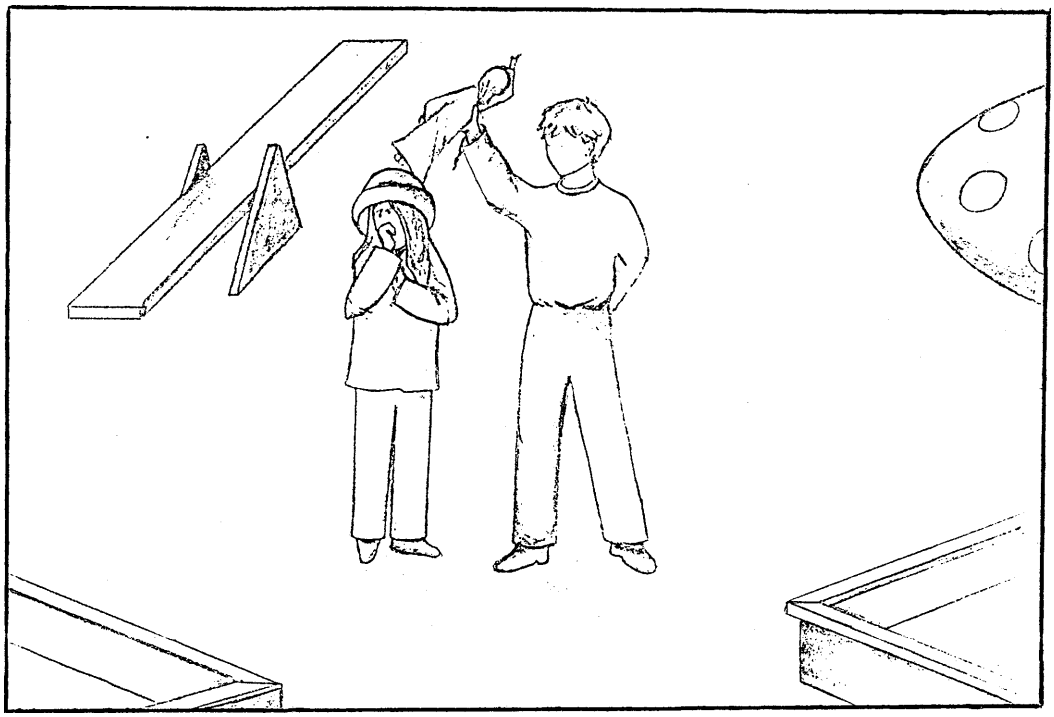


Рис. А1.3. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 3.

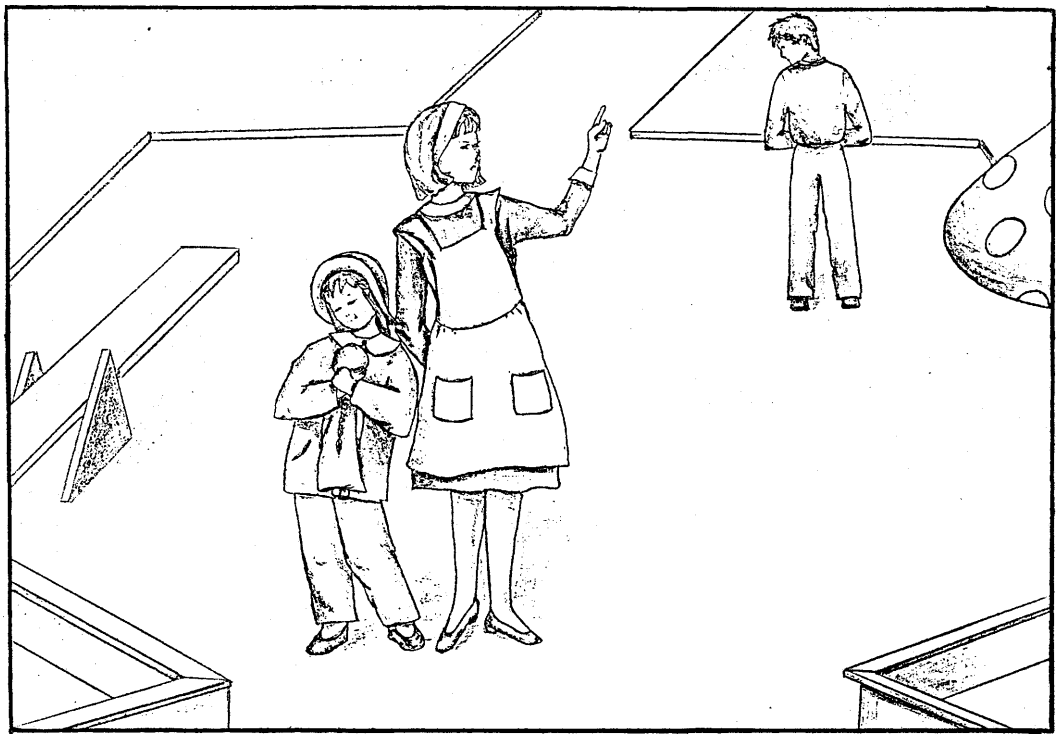


Рис. А1.4. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 4.

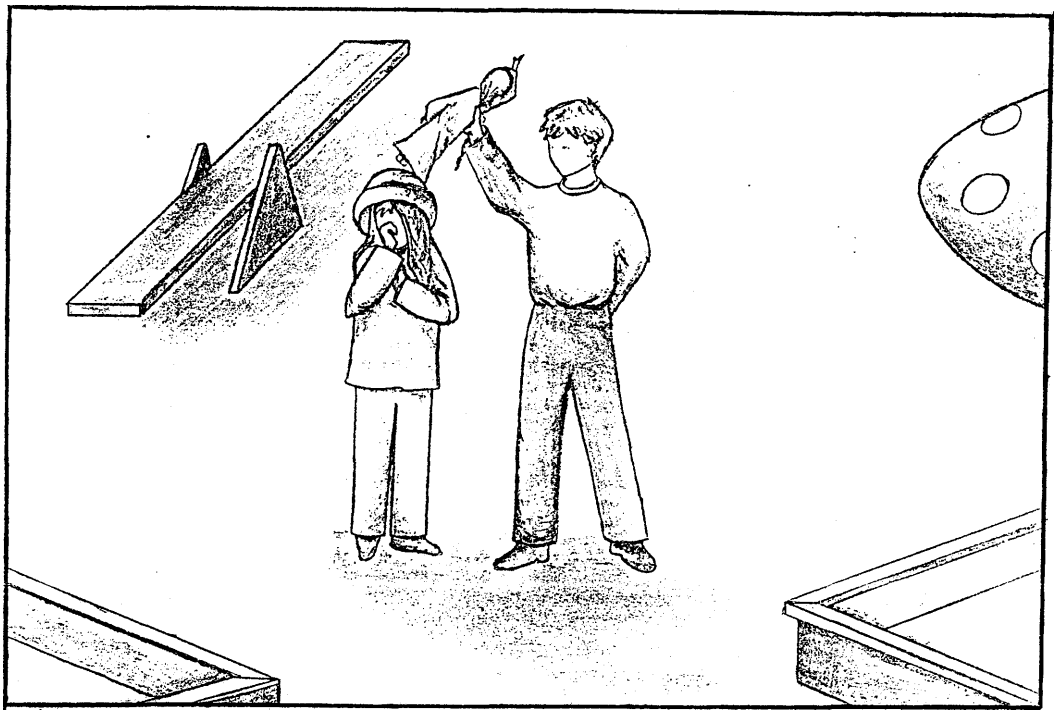


Рис. Al.5. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 5.

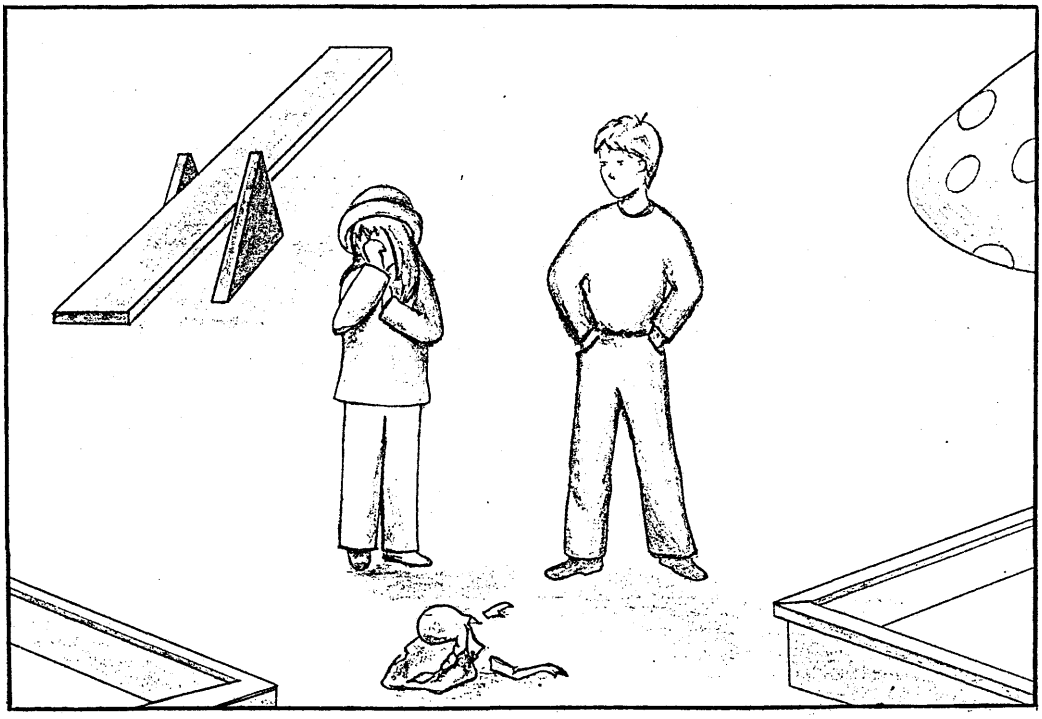


Рис. А1.6. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 6.

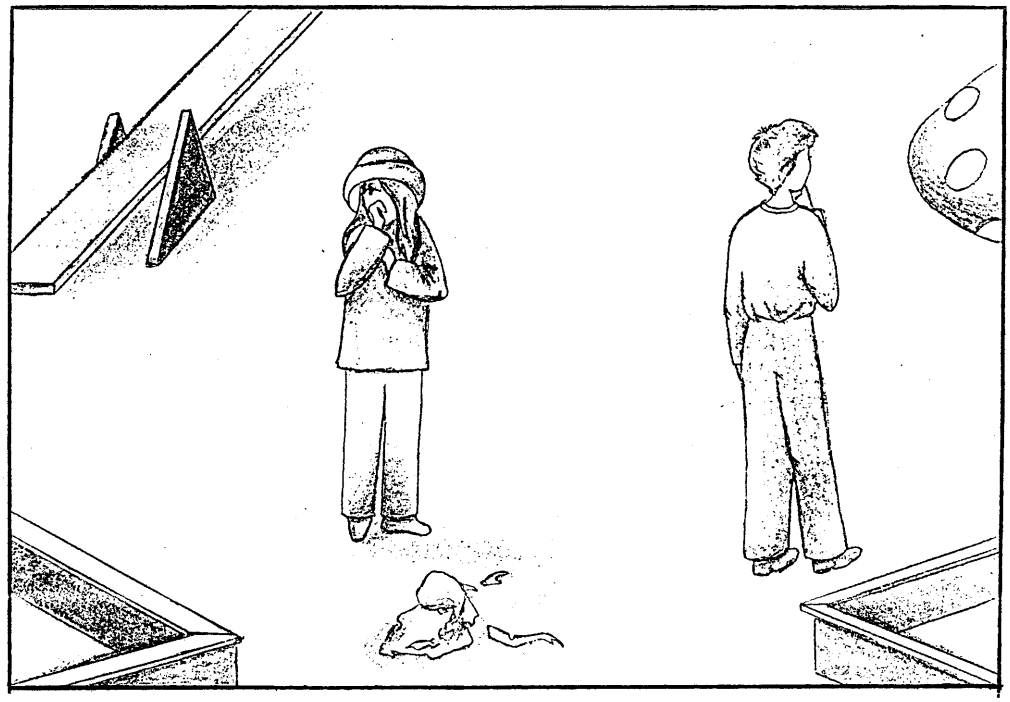


Рис. Al.7. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 7.

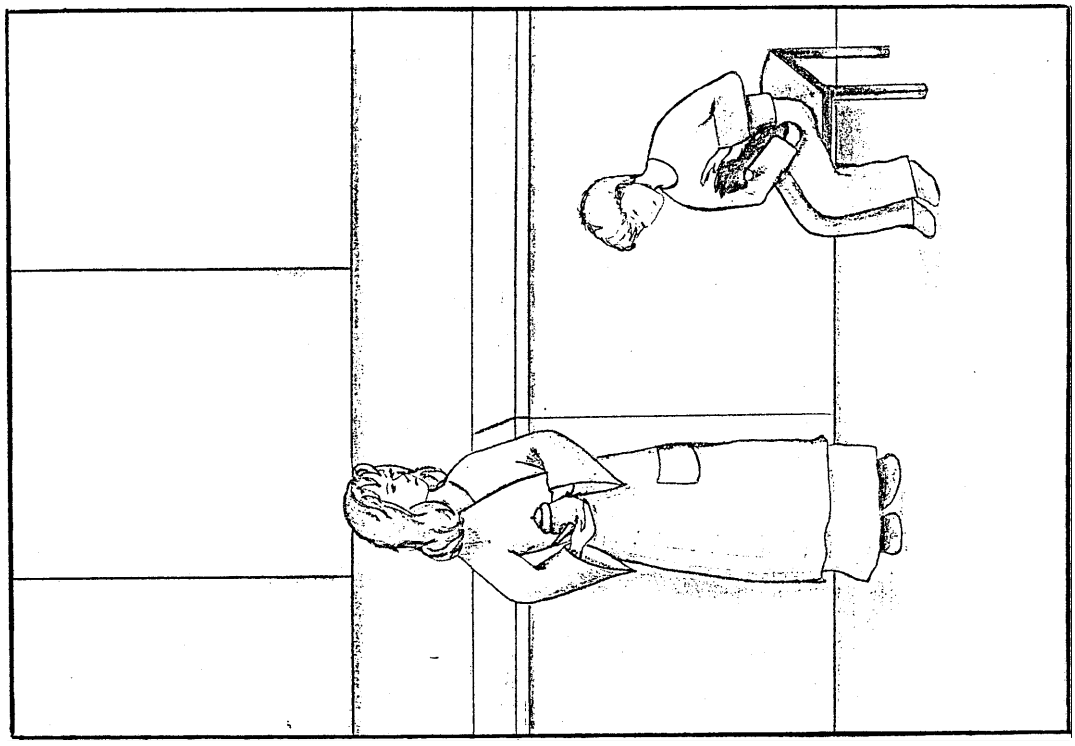


Рис. А1.8. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 8.

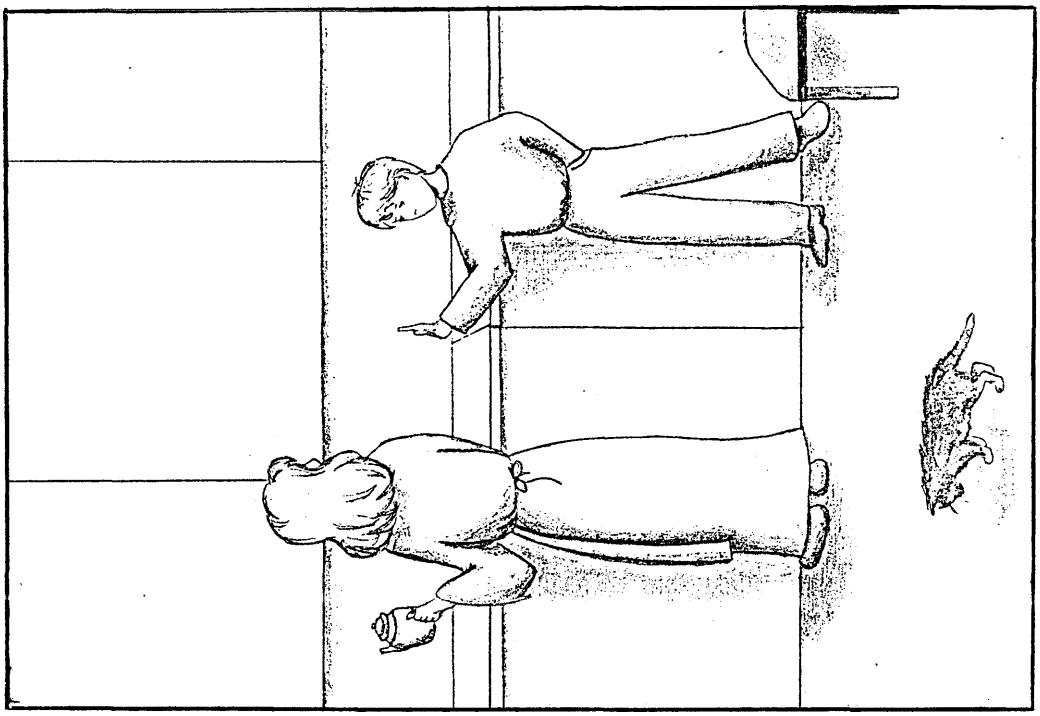


Рис. Al.9. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 9.

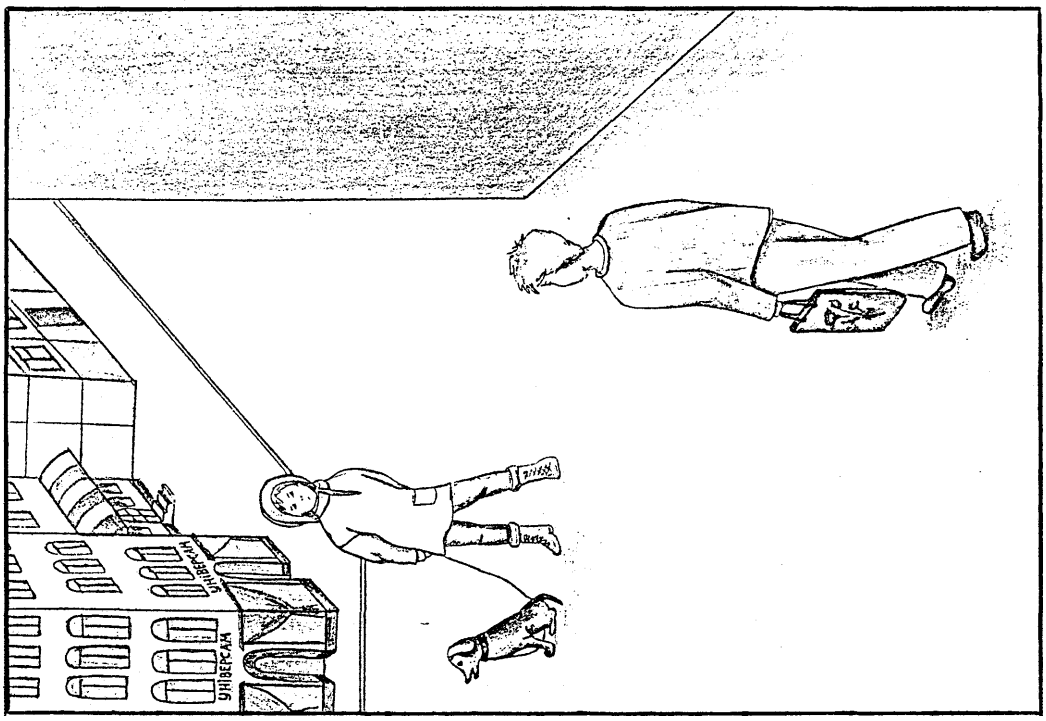


Рис. А1.10. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 10.

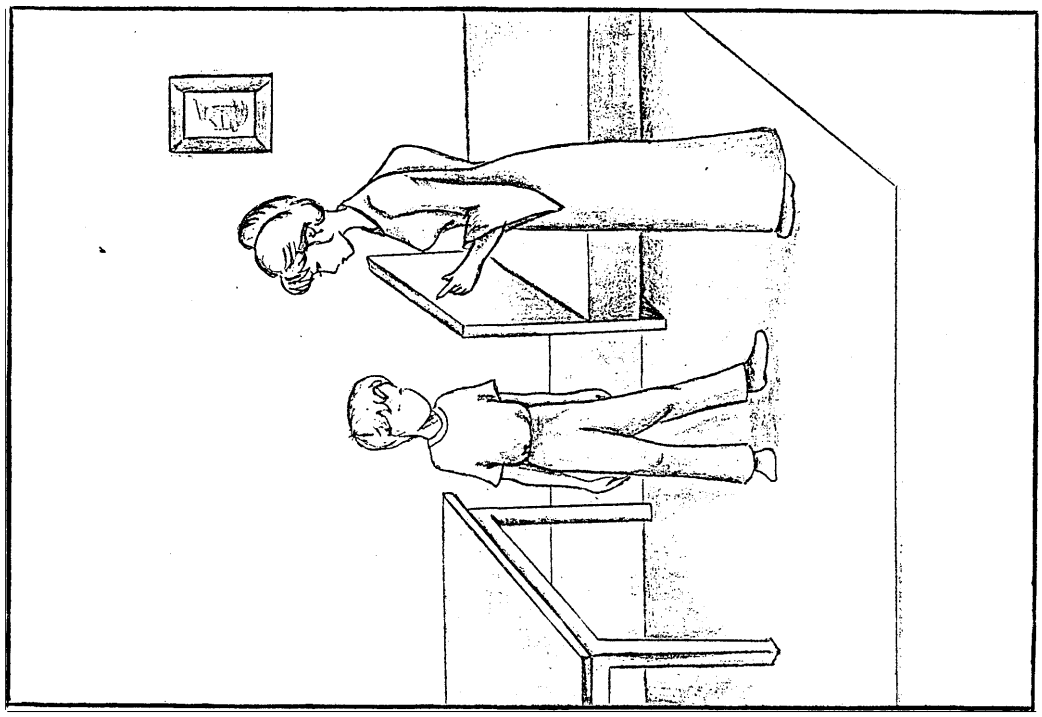


Рис. Al.l 1. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 11.

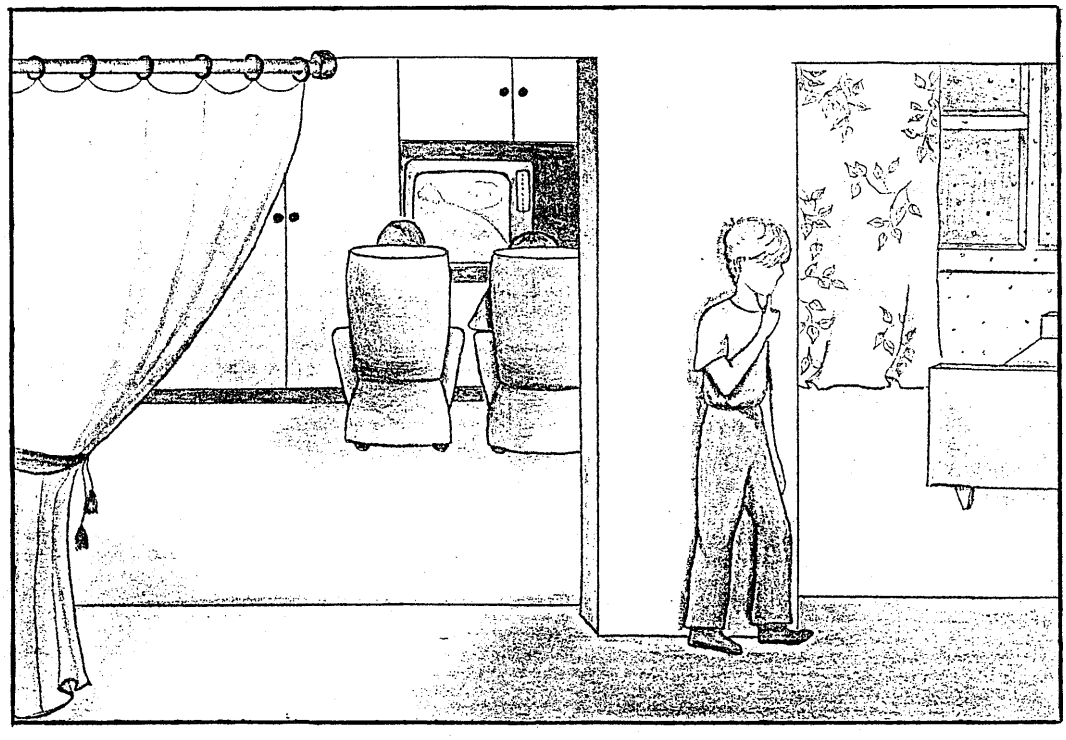


Рис. А1.12. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 12.

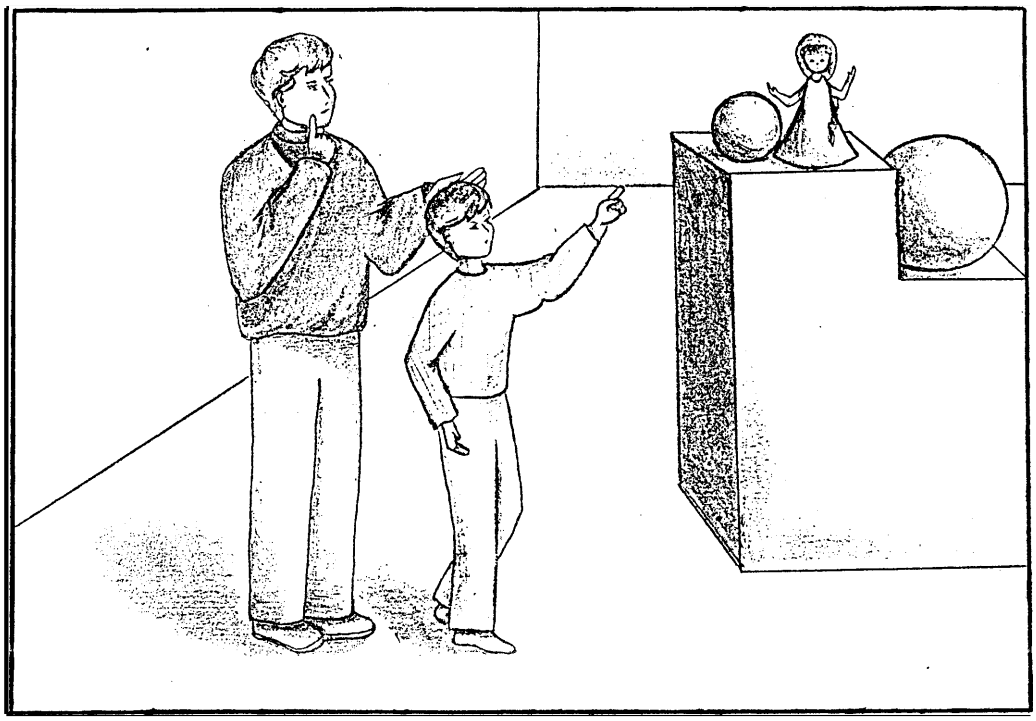


Рис. Al.13. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 13.

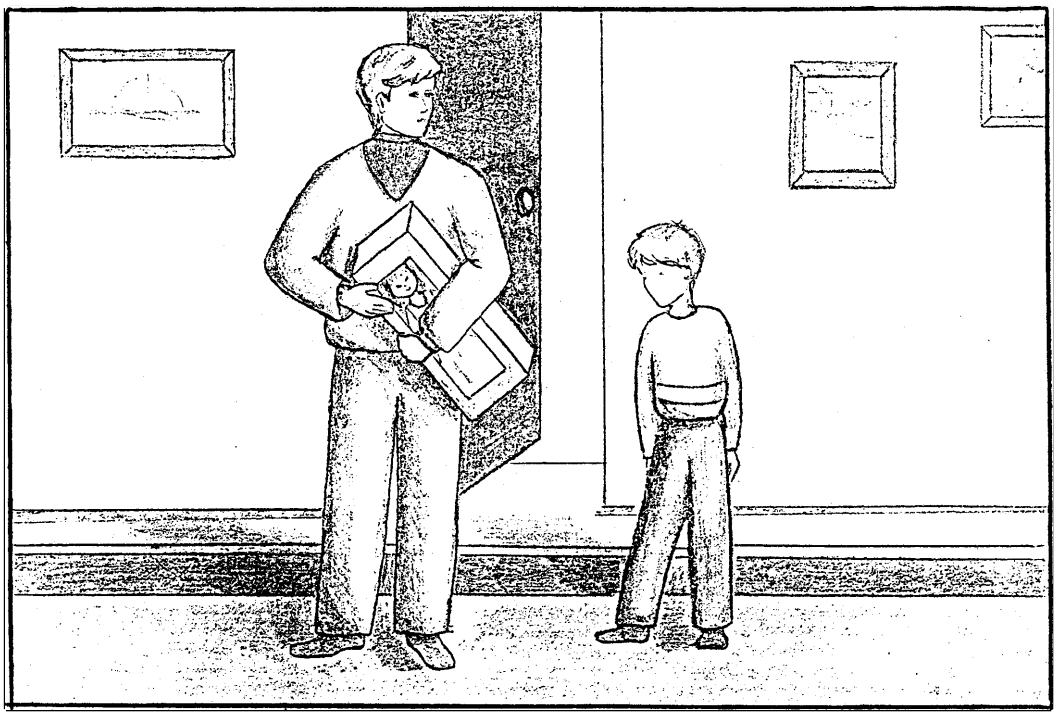


Рис. А1.14. МТПВС. Оповідання “Образа” (для хлопчиків). Картинка 14.

А2. Ілюстрації до оповідання “Образа” (варіант для дівчат). Масштаб 1 : 4.

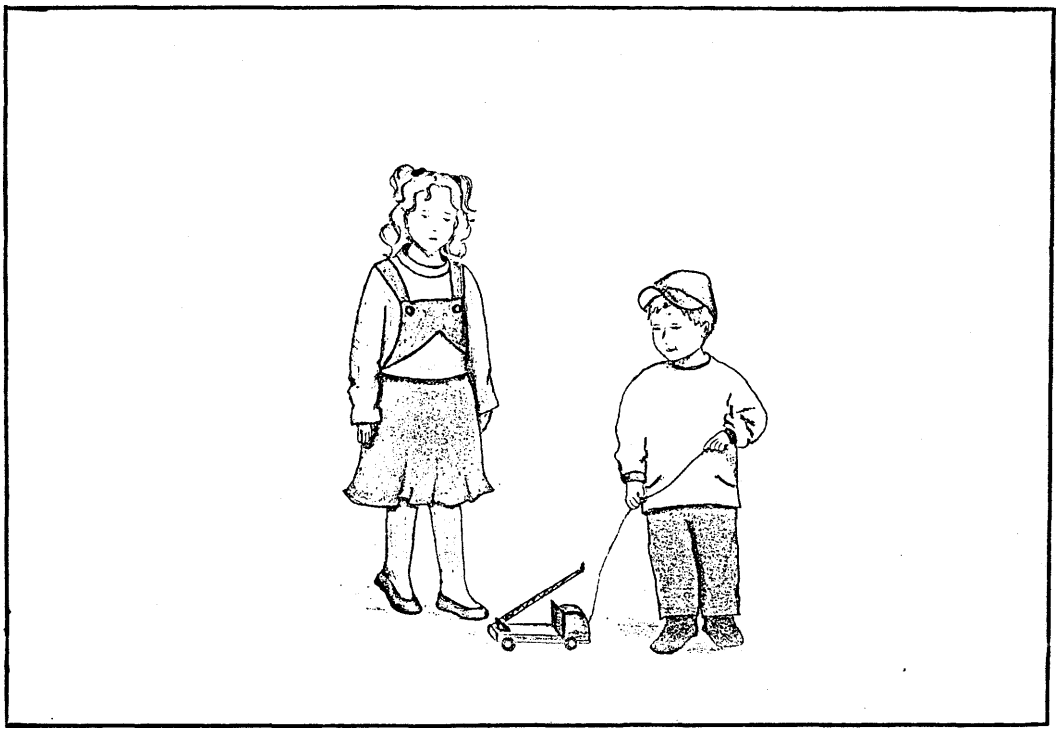


Рис. А2.1. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 1.

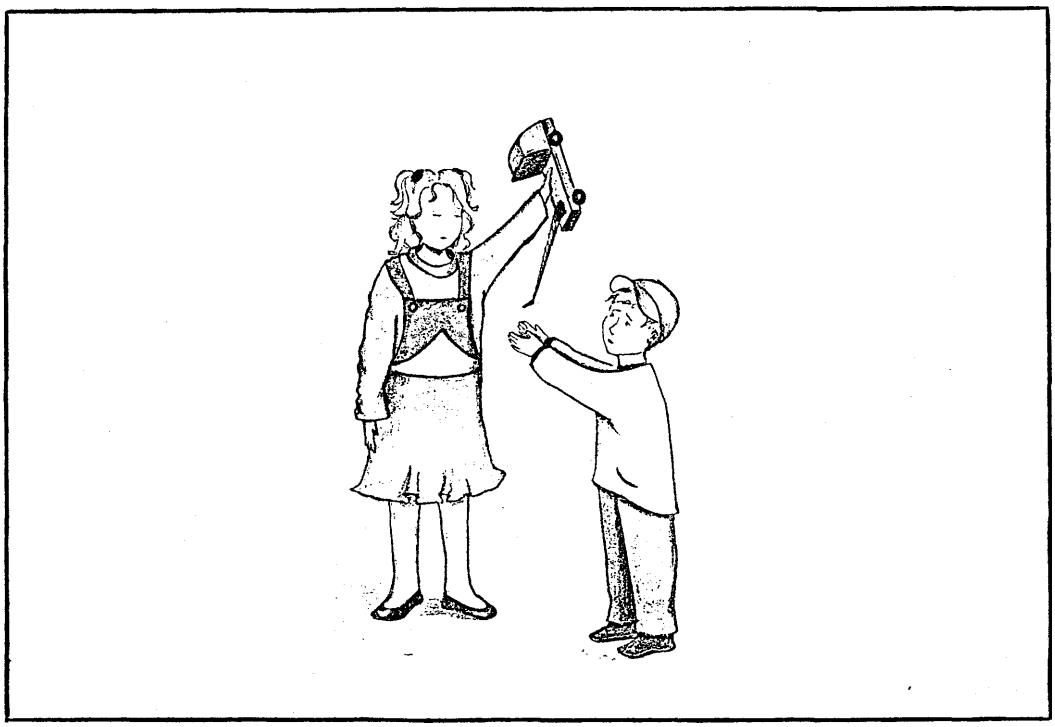


Рис. А2.2. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 2.

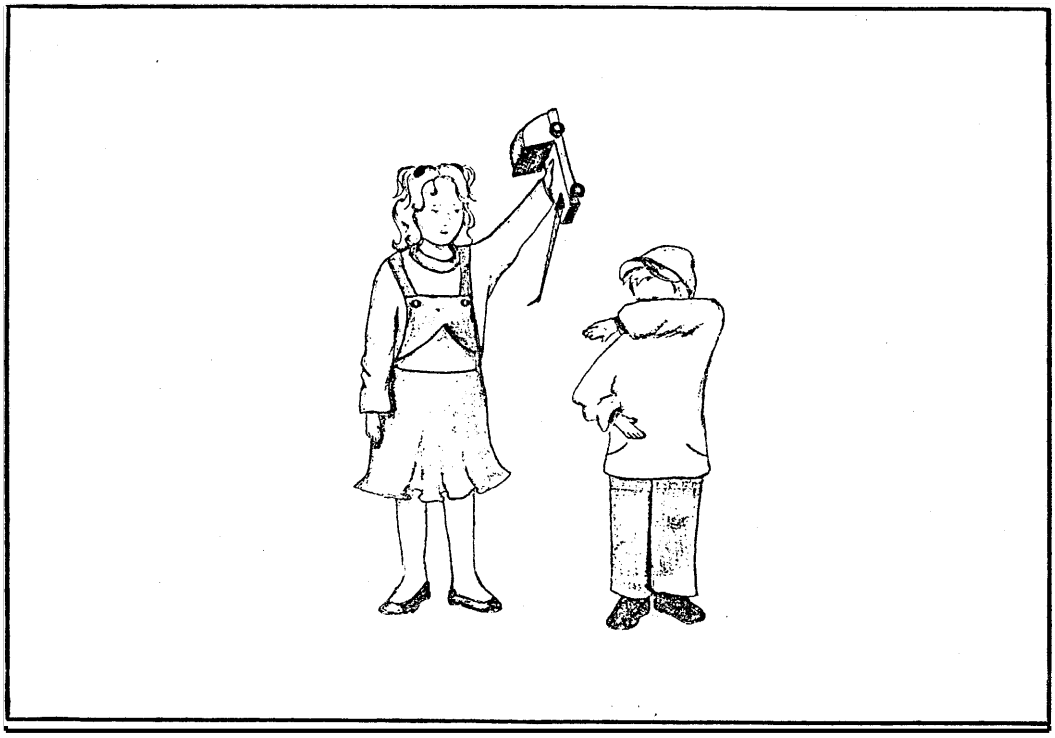


Рис. А2.3. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 3.

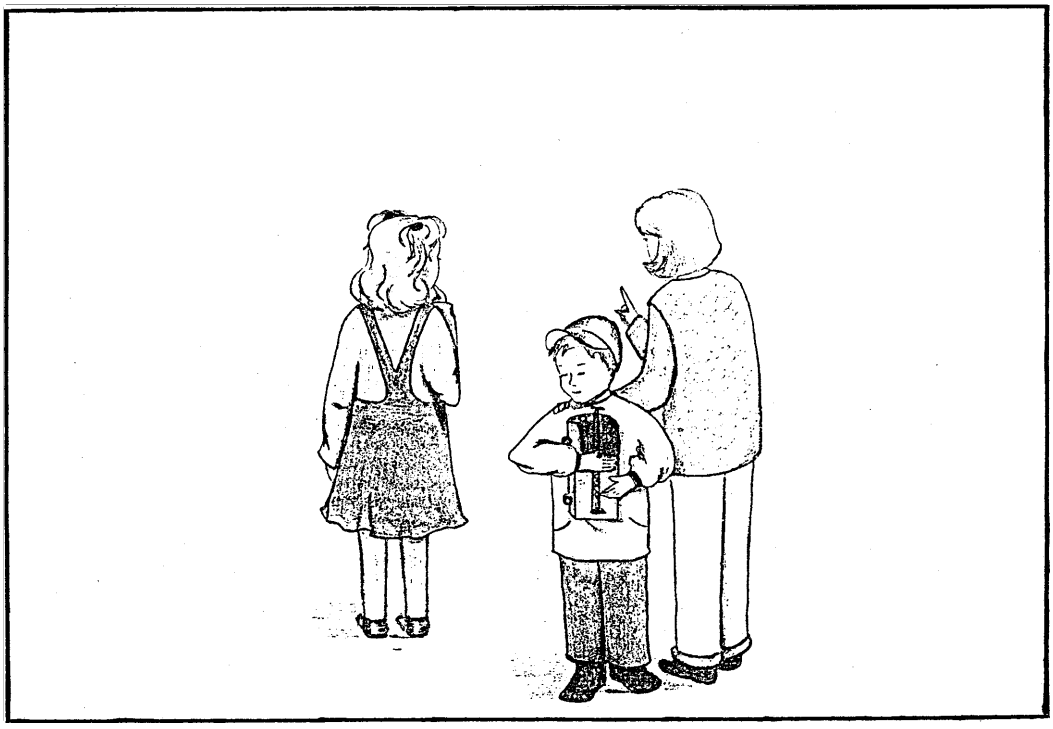


Рис. А2.4. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 4.

Рис. А2.5. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 5.

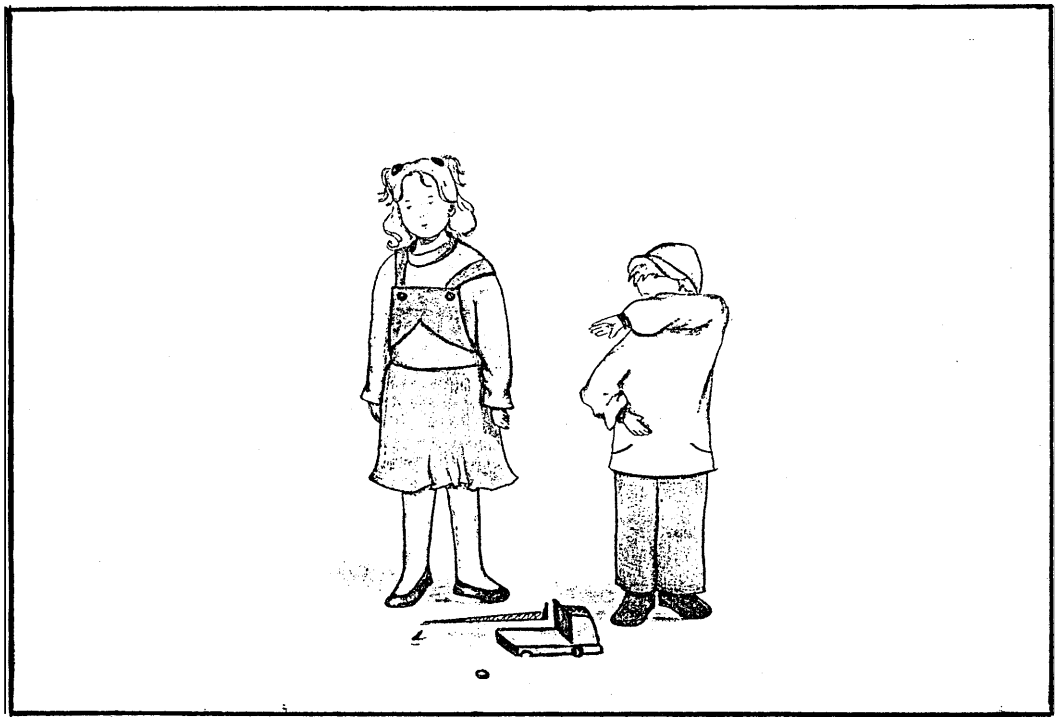


Рис. А2.6. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 6.

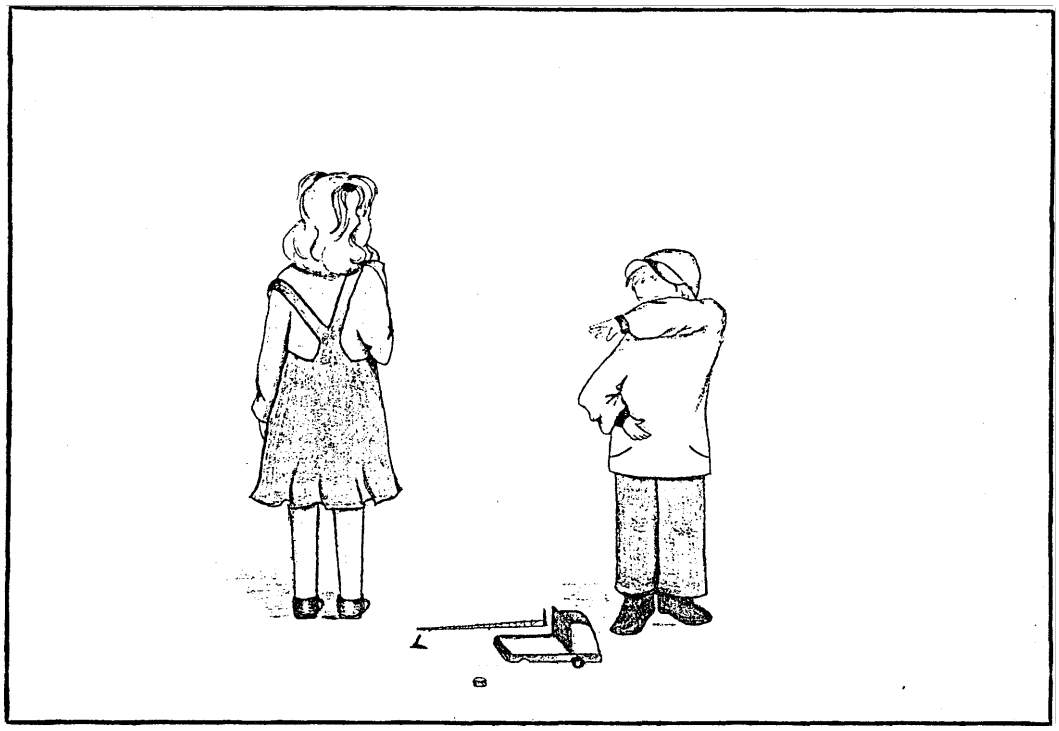


Рис. А2.7. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 7.

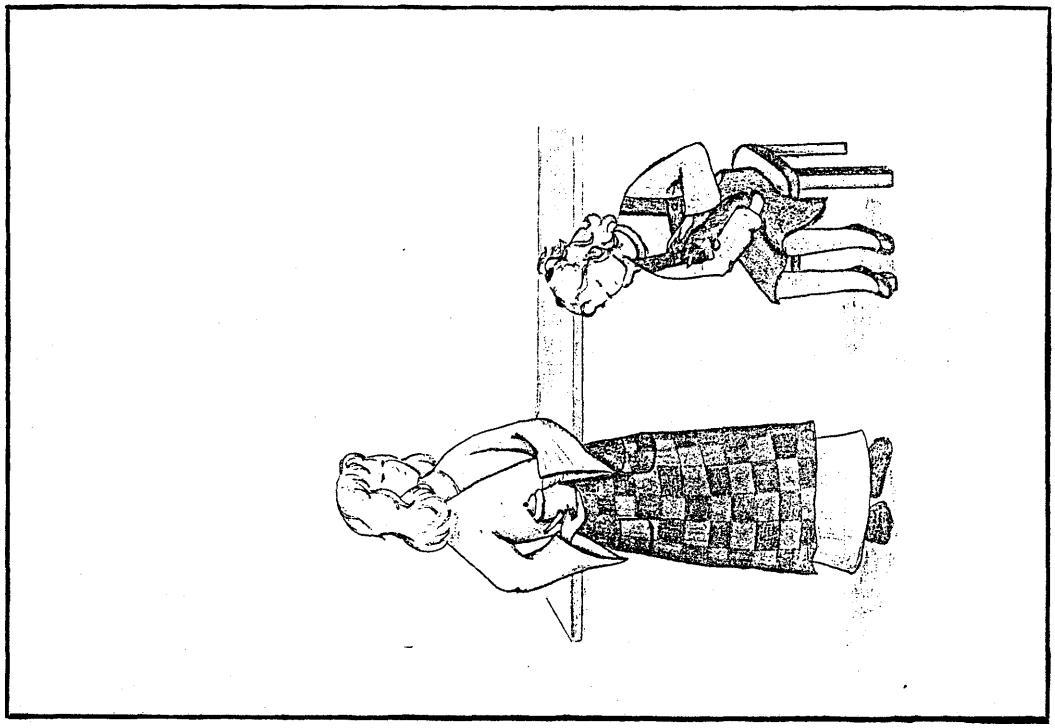


Рис. А2.8. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 8.

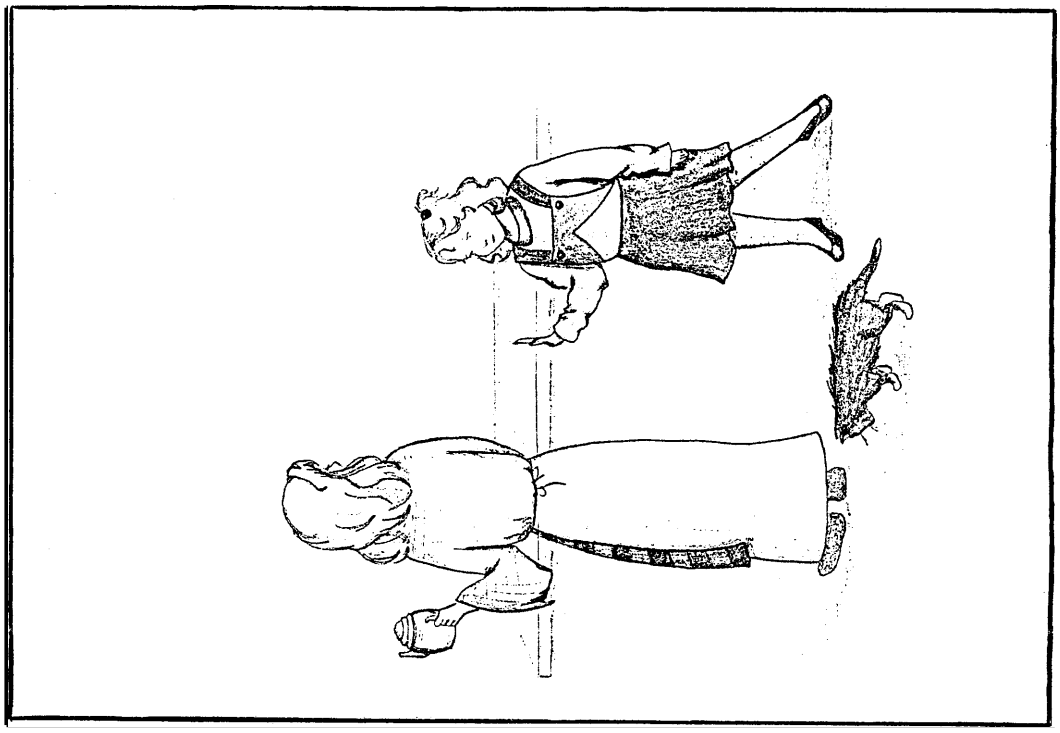


Рис. А2.9. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 9.

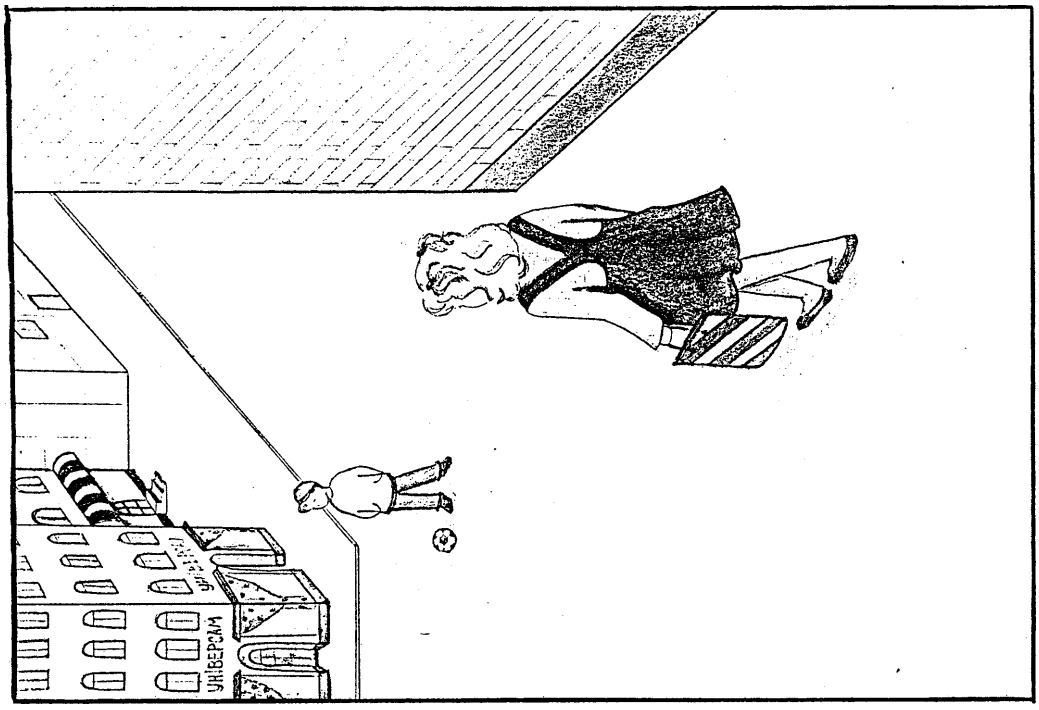


Рис. А2.10. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 10.

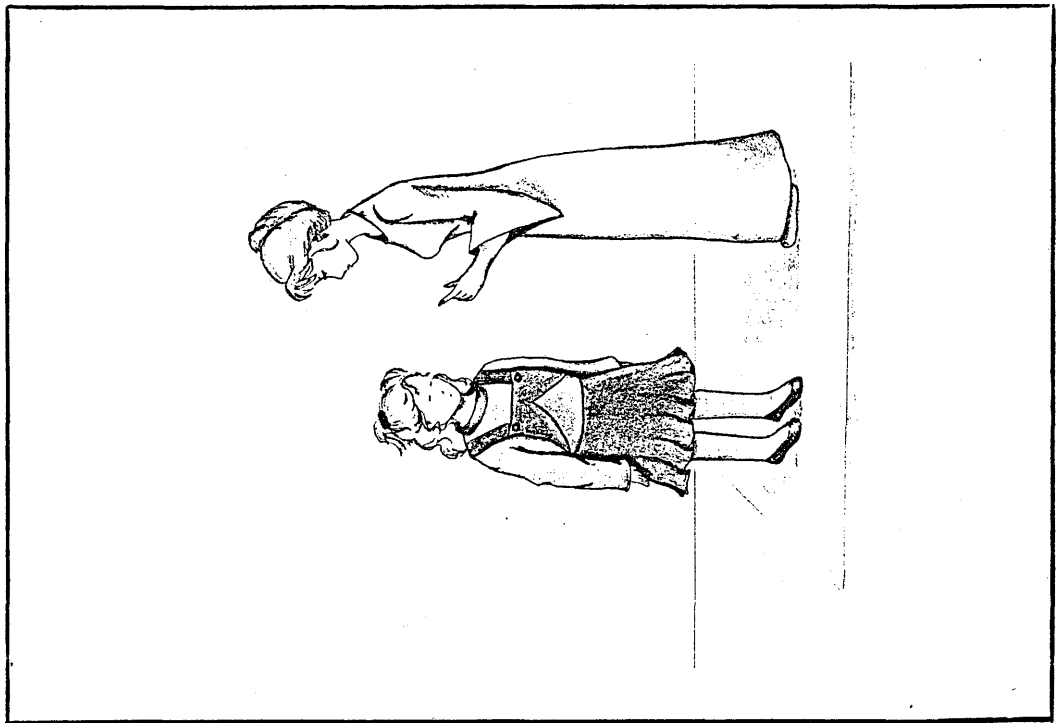


Рис. А2.ll. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 11.

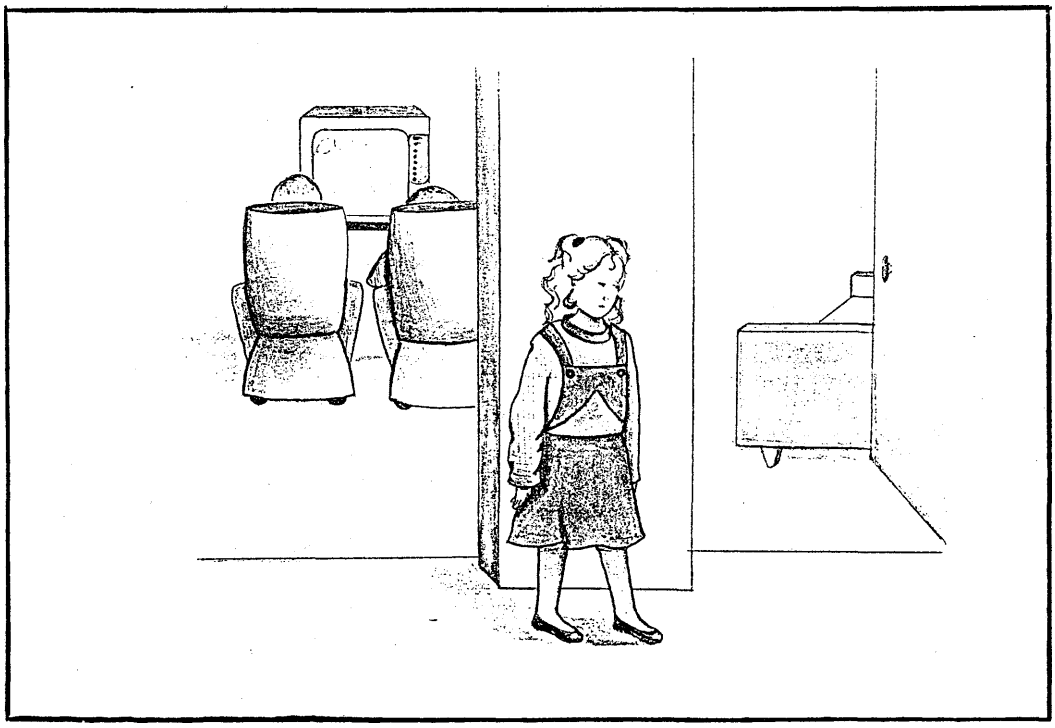


Рис. А2.12. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 12.

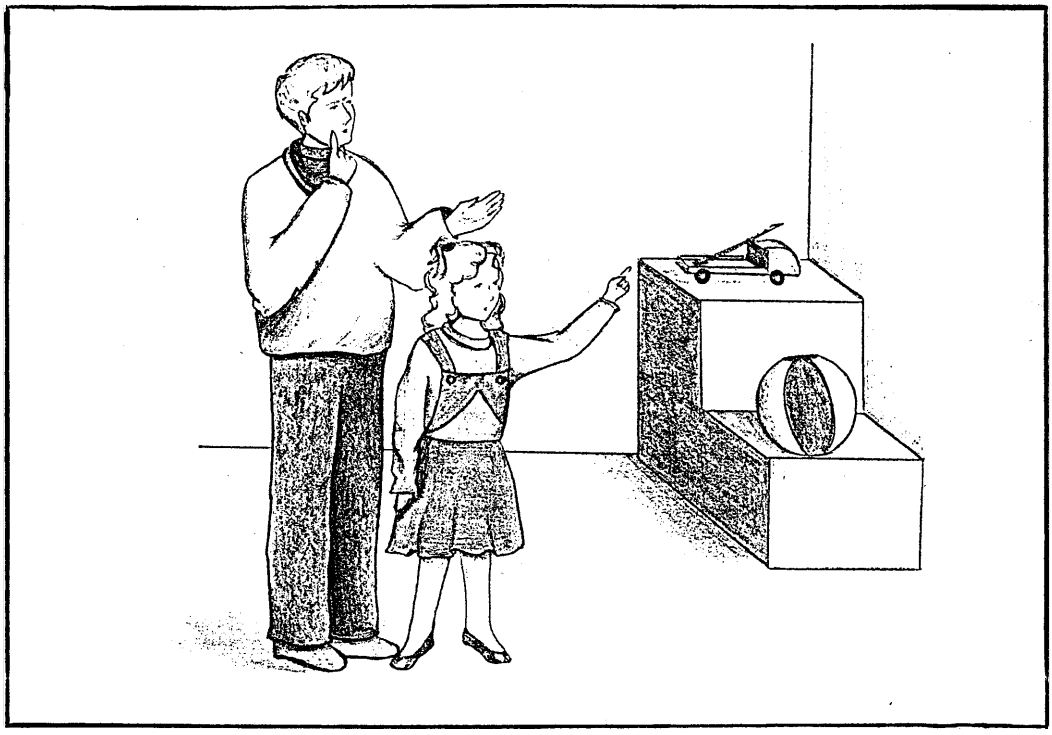


Рис. А2.13. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 13.

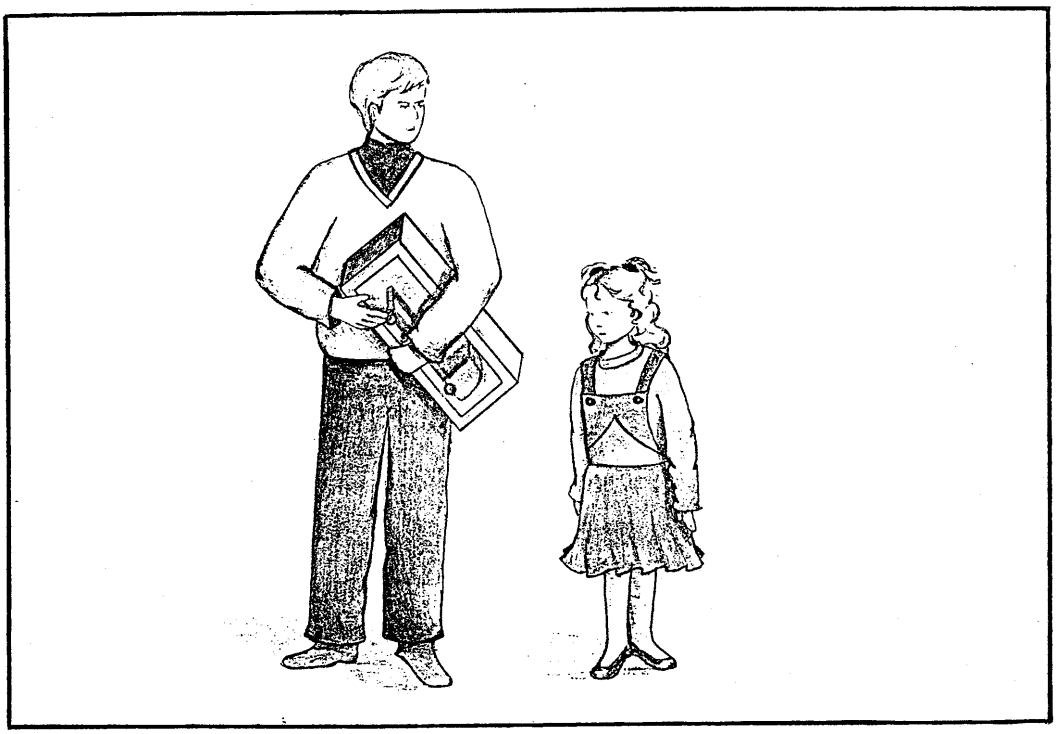


Рис. А2.14. МТПВС. Оповідання “Образа” (для дівчаток). Картинка 14.

А3. Ілюстрації до оповідання “Запізнення” (варіант для хлопчиків). Масштаб 1:4.

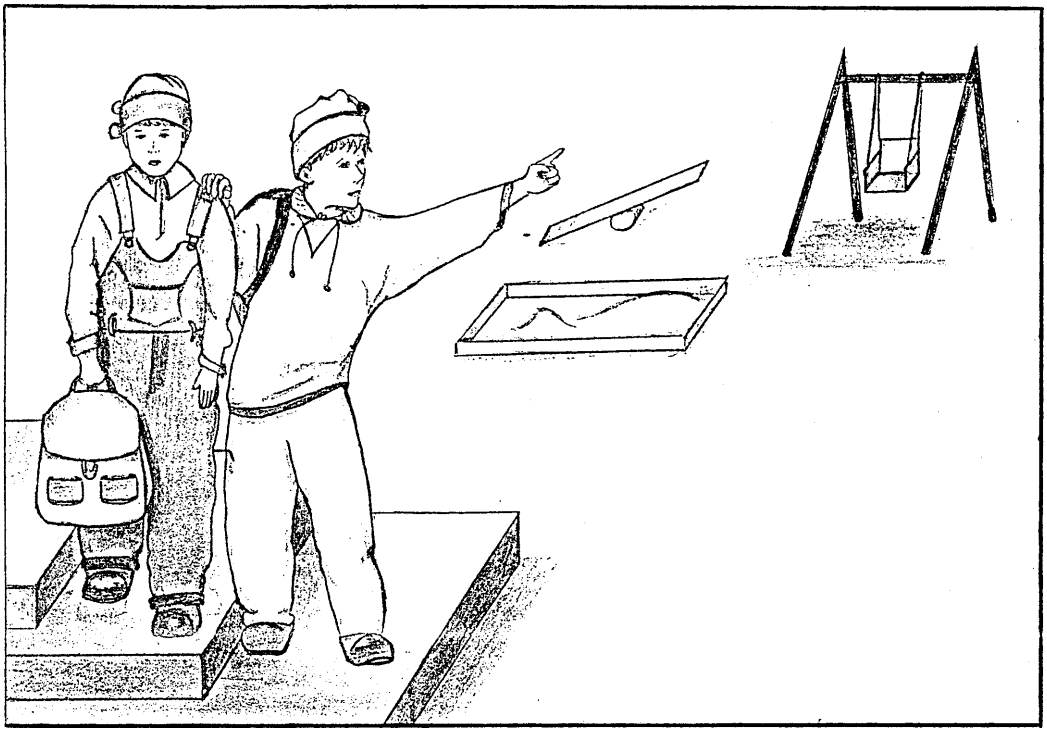


Рис. А3.1. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для хлопчиків). Картинка 1.

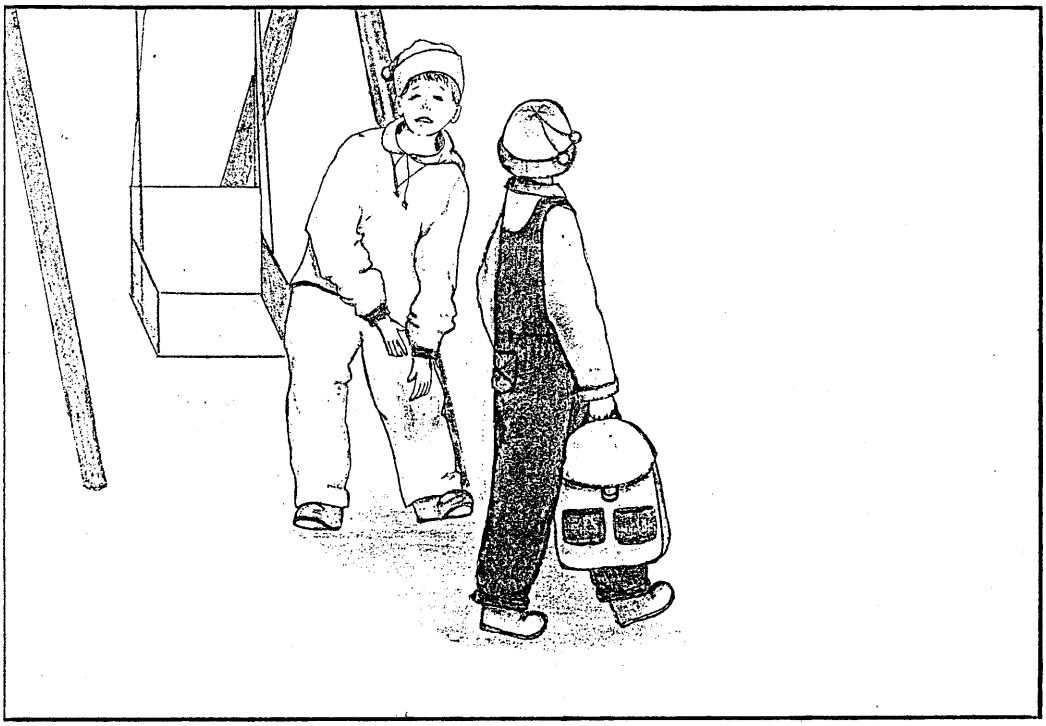


Рис. А3.2. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для хлопчиків). Картинка 2.

Рис. А3.3. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для хлопчиків). Картинка 3.

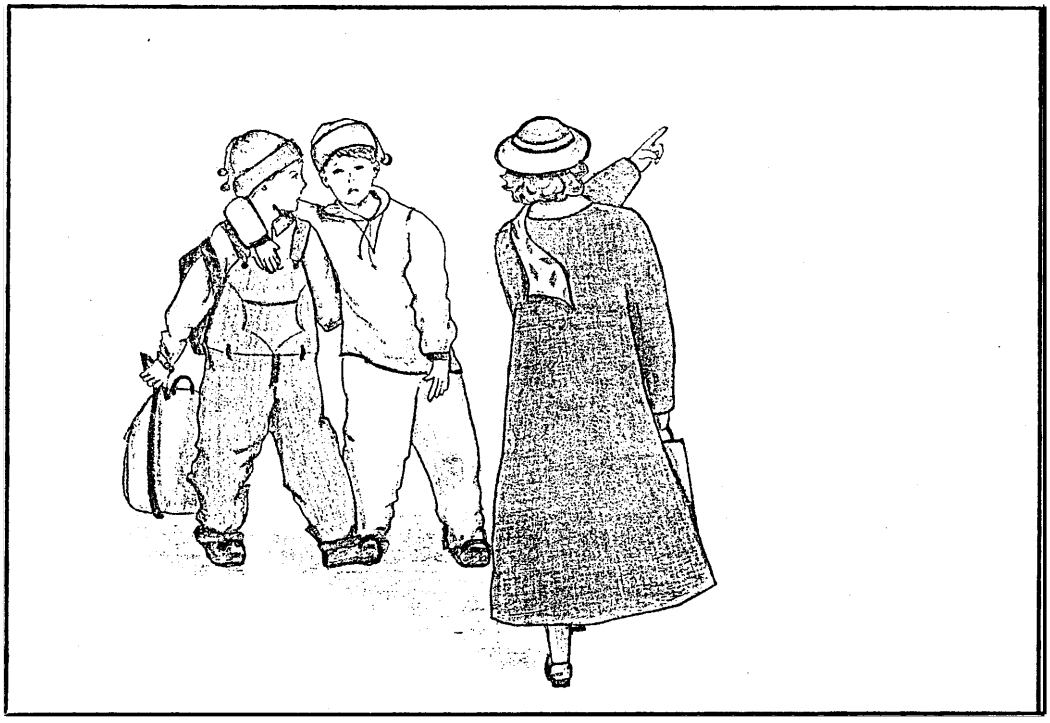


Рис. А3.4. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для хлопчиків). Картинка 4.

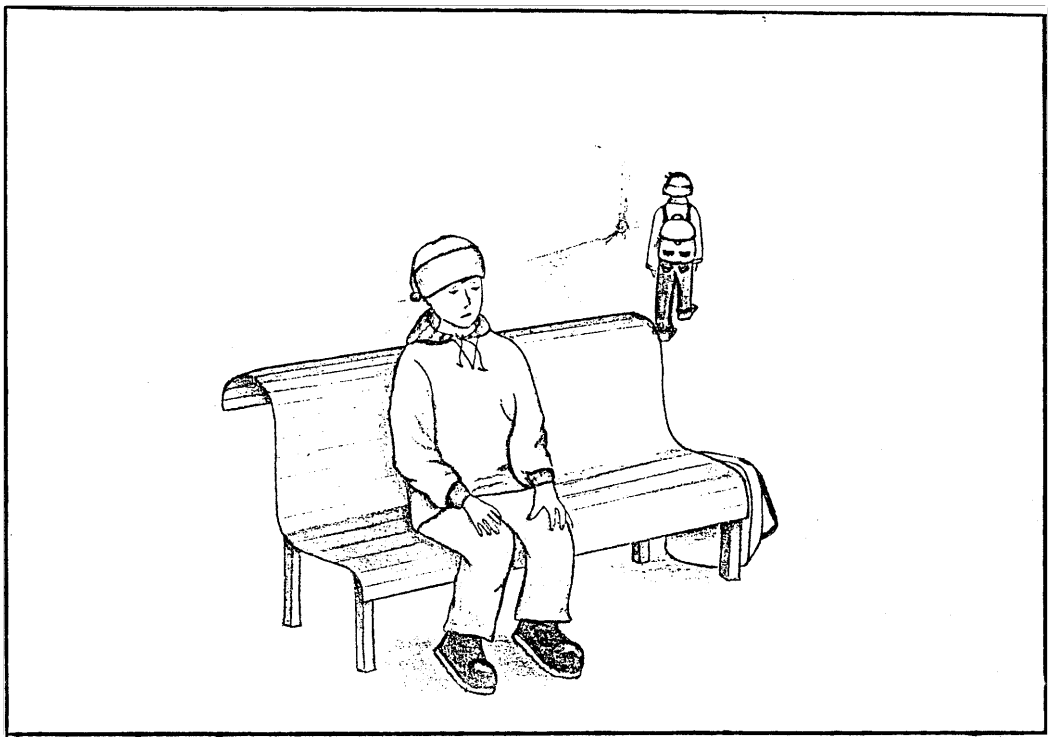


Рис. А3.5. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для хлопчиків). Картинка 5.

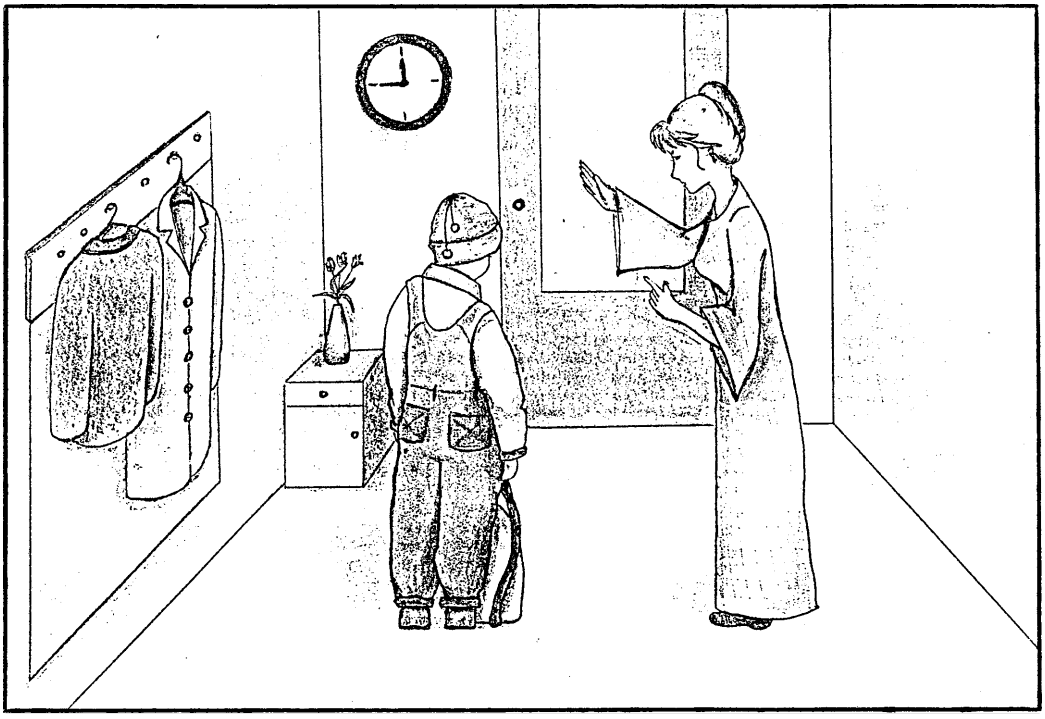


Рис. А3.6. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для хлопчиків). Картинка 6.

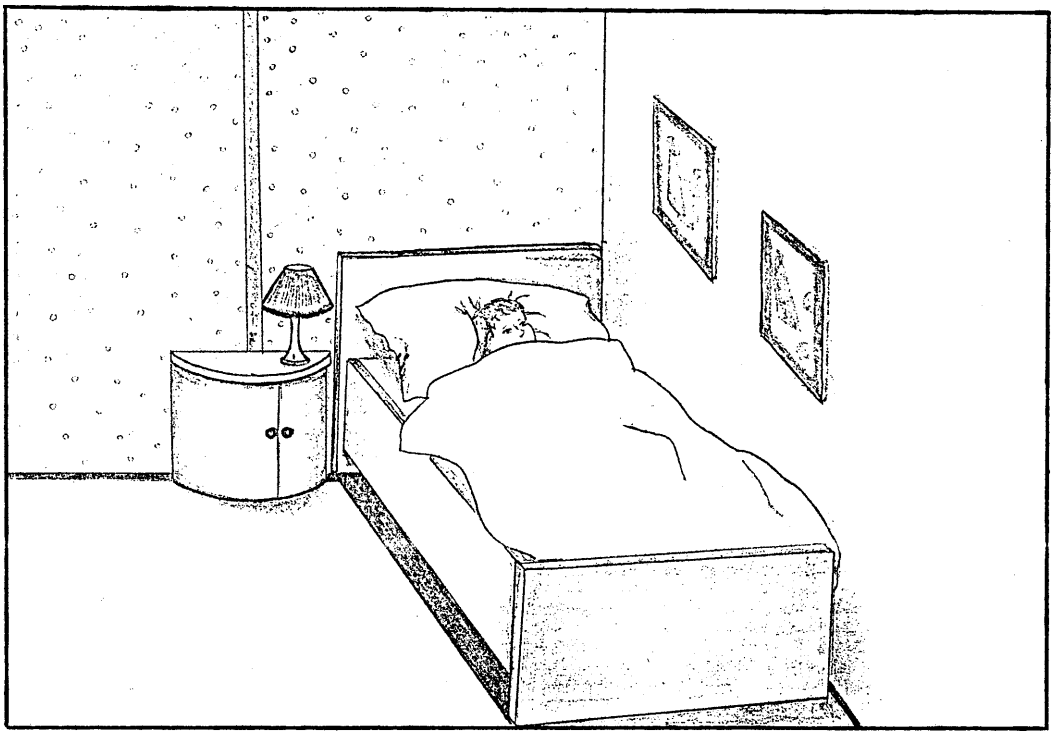


Рис. А3.7. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для хлопчиків). Картинка 7.

А4. Ілюстрації до оповідання “Запізнення” (варіант для дівчат). Масштаб 1:4.

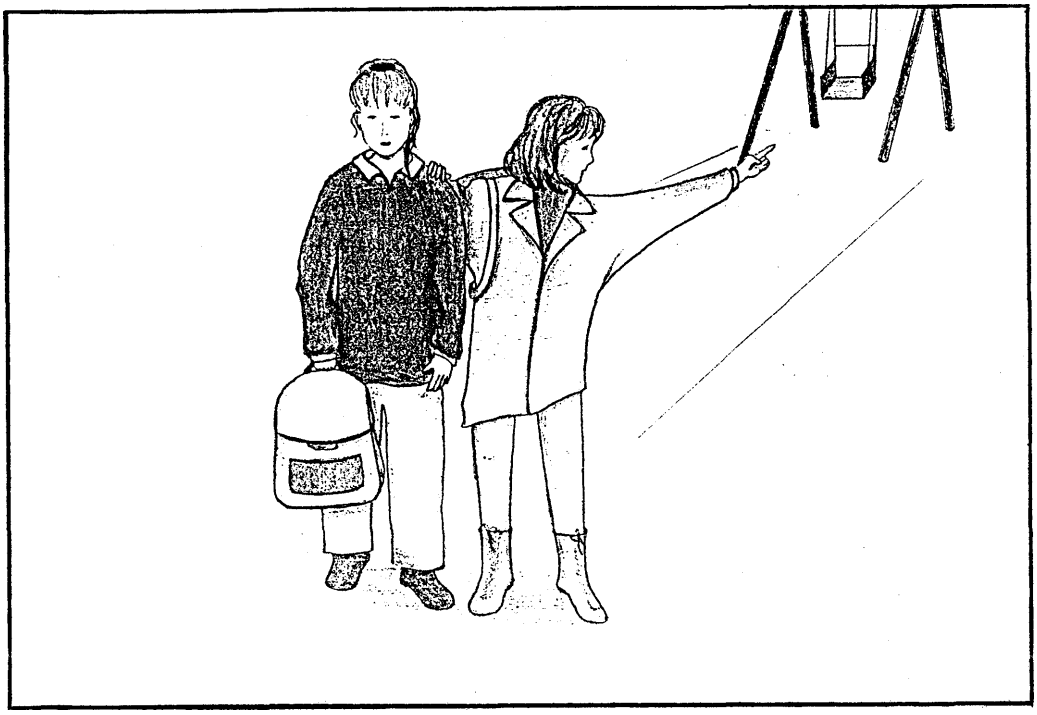


Рис. А4.1. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для дівчаток). Картинка 1.

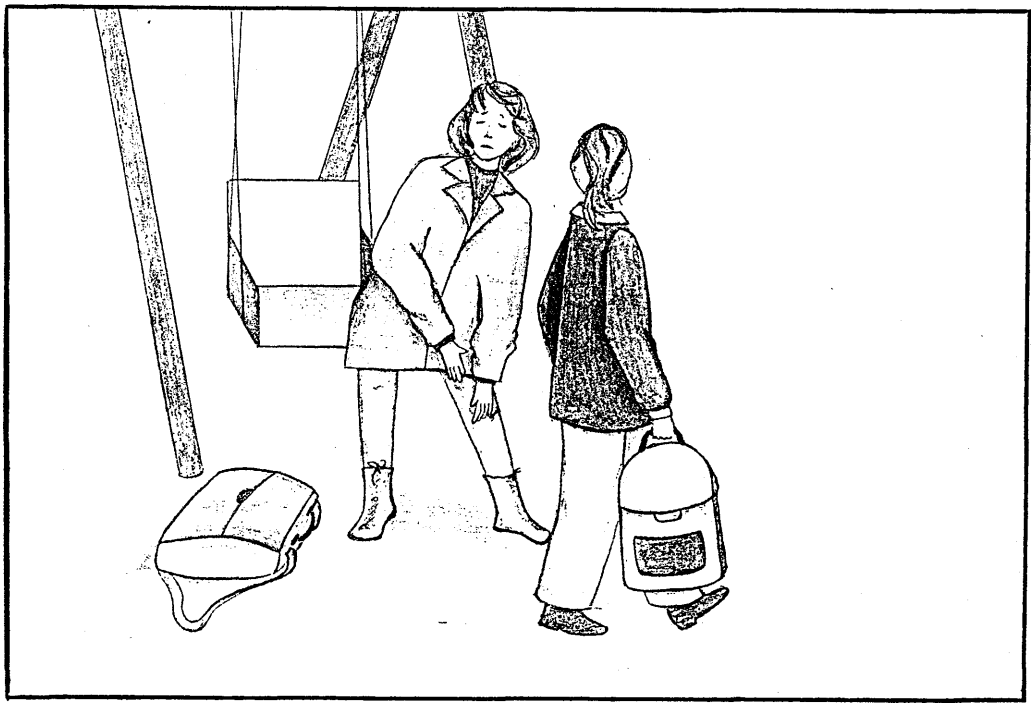


Рис. А4.2. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для дівчаток). Картинка 2.

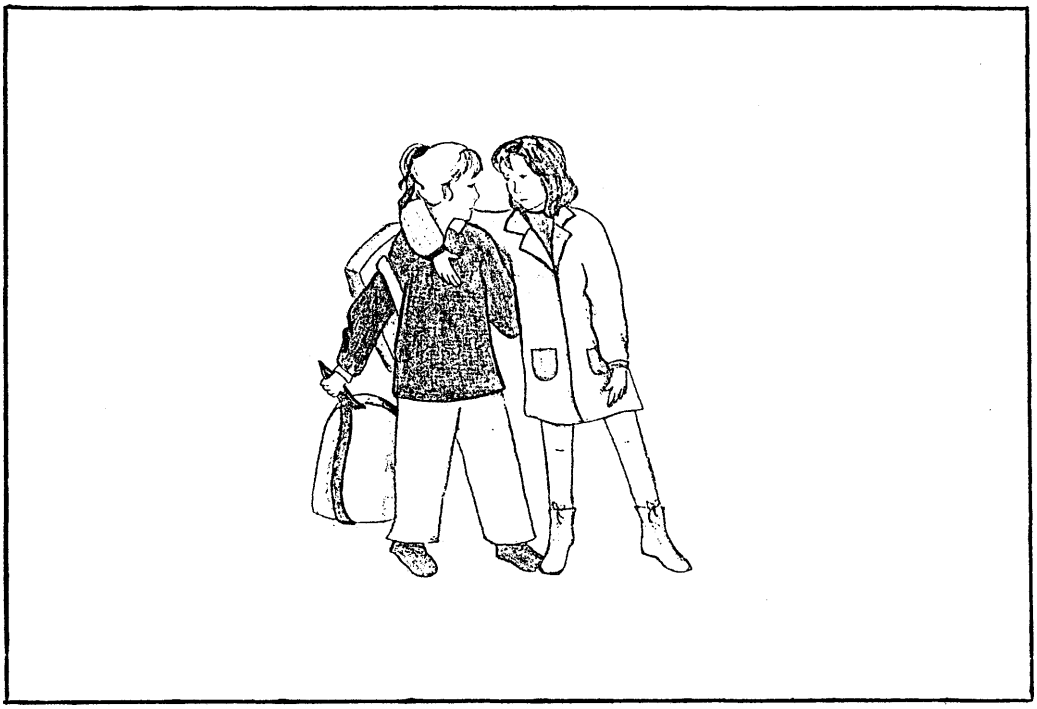


Рис. А4.3. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для дівчаток). Картинка 3.

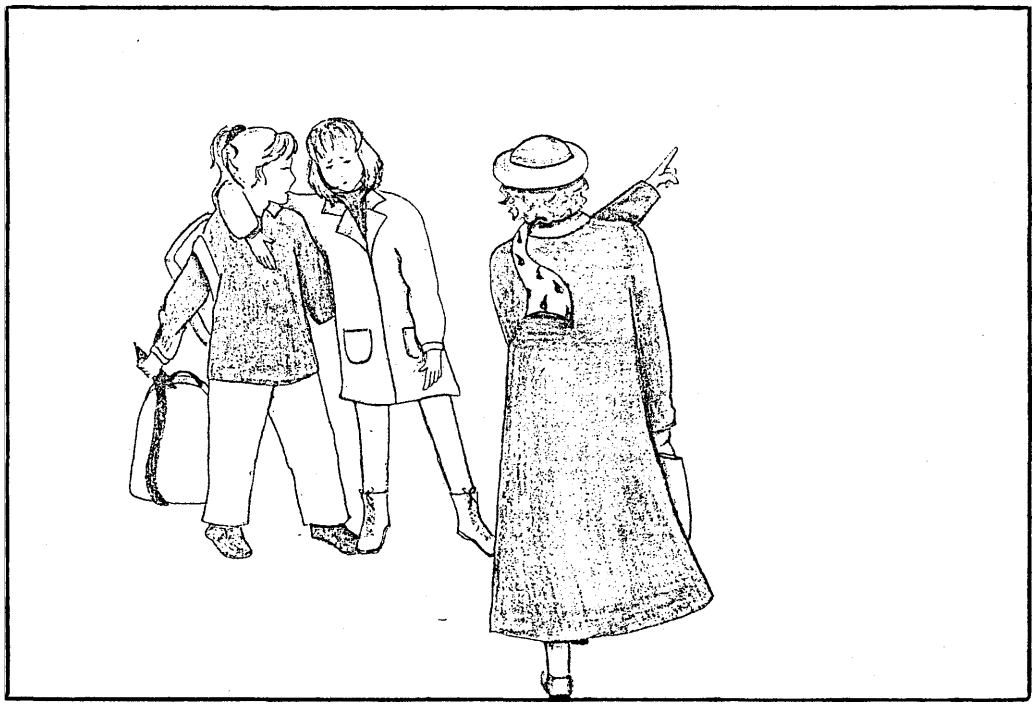


Рис. А4.4. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для дівчаток). Картинка 4.

Рис. А4.5. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для дівчаток). Картинка 5.

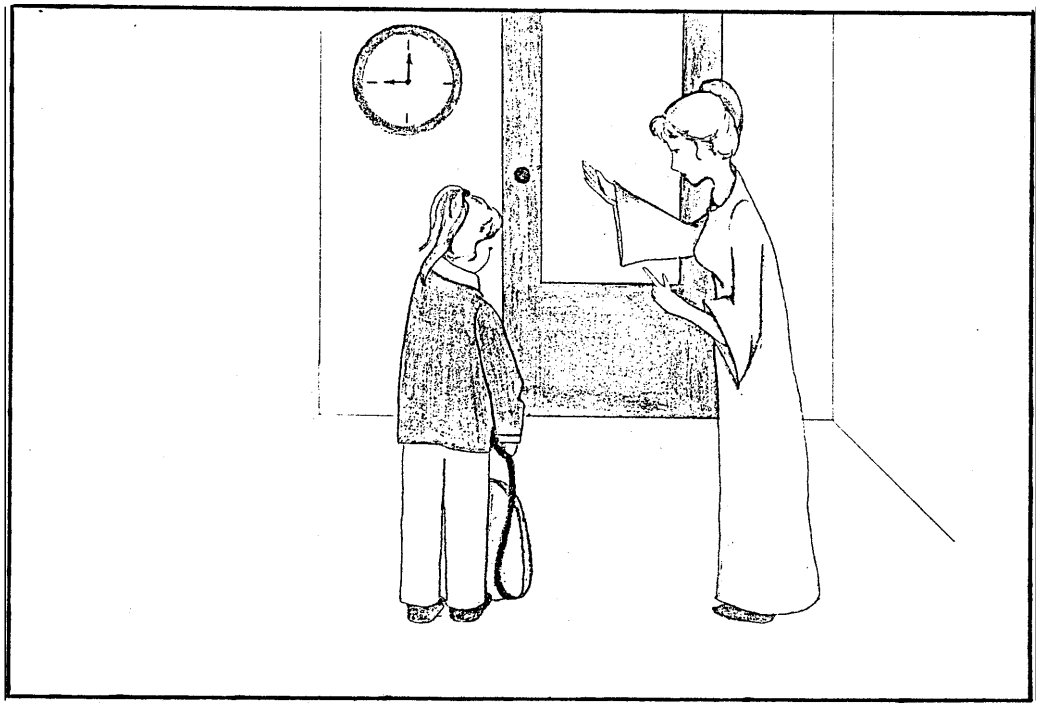


Рис. А4.6. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для дівчаток). Картинка 6.

.>

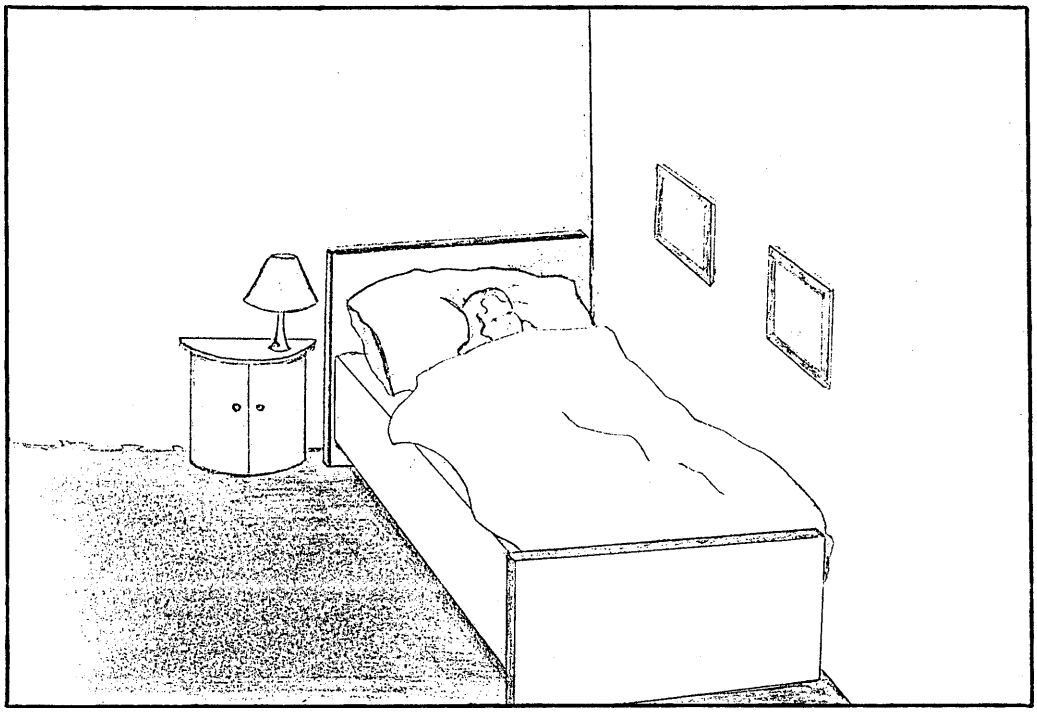


Рис. А4.7. МТПВС. Оповідання “Запізнення” (для дівчаток). Картинка 7.

Додаток Б

МЕТОДИКА ОТРИМАННЯ ВНУТРІШНЬОГРУПОВИХ ОЦІНОК

Інструкція: “Дорогі діти, я разом з моїми товаришами працюю в вашій школі. Нашою метою є допомогти дітям, щоб їм було легше вчитися. Для цього я хочу зіграти з вами в гру на спостережливість. Згодні?” В усіх випадках діти охоче виражали своє бажання.

Завдання: “Я зараз опишу поведінку дитини з вашого класу, а ви за цим описом повинні вгадати ім’я цієї дитини.

1. Вгадайте, хто це? Допомагає іншим діями. Підтримує в справах. Захищає інших. Вгадайте, хто це? (Пауза.) А хто ще у вашому класі схожий на цю дитину?
2. Вгадайте, хто це? Втішає і заспокоює інших. Дає поради. Підтримує інших словами. Вгадайте, хто це? (Пауза.) А хто ще у вашому класі схожий на цю дитину?
3. Вгадайте, хто це? Ображає інших. Завдає іншим біль. Радіє, якщо іншій дитині погано. Вгадайте, хто це? (Пауза.) А хто ще у вашому класі схожий на цю дитину?
4. Вгадайте, хто це? Підпорядковується іншим. Просить інших про допомогу. Дозволяє собою командувати. Вгадайте, хто це? (Пауза.) А хто ще у вашому класі схожий на цю дитину?
5. Вгадайте, хто це? Любить командувати іншими. Хоче, щоб його або її слухалися. Подобається, коли йому або їй підпорядковуються. Вгадайте, хто це? (Пауза.) А хто ще у вашому класі схожий на цю дитину?
6. Вгадайте, хто це? Часто буває сам. Тримається в стороні від інших. Часто не бере участі в спільних діях. Вгадайте, хто це? (Пауза.) А хто ще у вашому класі схожий на цю дитину?

7. Вгадайте, хто це? Любить, щоб на нього чи на неї звертали увагу. Прагне привертати до себе увагу. Щоб звернути на себе увагу, завдає прикрощів іншим. Вгадайте, хто це? (Пауза.) А хто ще у вашому класі схожий на цю дитину?

Додаток В

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ОПИС ДИТЯЧИХ ТИПІВ ЗА П.Ф.ЛЕСГАФТОМ

1. Доброзичливий.

А. Просоціальний. ’’Любов до ближнього, захист слабого, просте і правдиве ставлення до оточуючих є виразними відмінностями цього типу” [99, с.136]. Ділиться тим, що має, з товаришами, віддає кращу і більшу частину, забуваючи свої потреби. Готовий надати надати допомагу та) підтримку іншим без корисливих міркувань. Чуйний до страждань інших, що спонукає його давати іншим більше, ніж може. Завжди захищає невинних, несправедливість його обурює і, протестуючи проти неї, він здатен дійти до крайніх заходів. Особливо надає підтримку тим, хто не користується увагою вчителів та товаришів, залучаючи їх до спілкування в групі. Корисливості немає, чуттєві задоволення та матеріальні вигоди його > мало цікавлять. Жадібність відсутня, ніколи не привласнює чужі речі.

Уникає вживати санкції проти порушників моральних норм.

Б. Противник переслідування, не приймає брехню і насильство. Обережний і терпимий до слабостей і вад інших. Не переслідує тих, хто завдав йому збитків, лише викриває і в подальшому уникає цих осіб. Нестача наполегливості, м’якість та поступливість приводять до недостатньої протидії злу.

В. Переважають установки моральної гордості, а серед установок, пов’язаних з порушенням норм - провини та сорому. Це підтверджується э тим, що ’’діяльність дітей цього типу вирізняється завжди значною самостійністю та правдивістю". Значну роль відіграє переживання сорому, яке переважно поєднується з провиною. Коли він достатньо переконався, що його вчинку не співчувають і знає причину цього, у нього виникає провина. Реагує на свою провину каяттям і причину шукає в собі. Провинившись, завжди щиро зізнається і ні за яких обставин не допустить,

щоб за його гріхи постраждав товариш. Іноді може взяти на себе більшу провину, ніж був винен насправді.

Г. Ідентифікація протікає дещо надмірно, необхідною умовою є обгрунтованість вимоги. Надмірне бажання допомогти іншому задовільнити його потреби приводить до розширеної ідентифікації. Розв'язує проблеми переважно засобами співпраці. На несправедливі утиски реагує агресивно, іноді може розвиватися реактивне утворення. Насильство доводить його до відчаю, спричиняє готовність до крайніх дій. Якщо утиски здійснює вчитель, дитина добродушного типу починає нехтувати уроками, і, доведена переслідуваннями до роздратування, здатна завдати переслідувачам образи словом і дією. За таких обставин подарунки і нагороди на дитину не діють.

Д. Самооцінка близька до адекватної, почуття власної цінності сформовано, може бути дещо зниженим почуття власної компетентності. Не завжди впевнений в своїх силах. Не прагне здаватися іншим кращим, швидше виставить сам себе з невигідної сторони, уникаючи небезпеки обманути очікування інших щодо себе. Має виразні моральні критерії, чітко розмежовує моральні та неморальні аспекти Я-ідеального. Головними критеріями оцінювання вчинків, своїх та чужих, є справедливість та моральність. Тверді поняття про добро і зло, до ситуативних спокус стійкий. Має свою сталу думку, критичний. Глибоко цікавиться моральним аспектом взаємин людей між собою.

Є. У стосунках з старшими вимагає справедливого ставлення до себе, не піддається репресіям. Якщо наставник вдається до утисків - помічає його помилки і вади, виставляючи їх перед товаришами у перебільшеному і смішному вигляді, захищається енергійно і хоробро діями самого різкого характеру. Вирішальну роль у навчанні відіграють стосунки з вчителем. Якщо вони добрі - навчається добре і уважно. Якщо погані - нехтує уроками і може завдавати образи вчителю.

В стосунках з рідними потребує близької людини, яка надає допомогу та підтримку. Слова і діла цієї людини приймає як взірець.

З близькими людьми делікатний. Добре знає, що їм неприємно і уникає це робити, намагається робити приємне.

З слабшими виявляє доброту і м'якість, поважаючи в них людину. Слабші люблять його, часто надовго прив'язуючись до нього.

Твердий і послідовний у вірності друзям. Його завжди люблять товариші. Заступається за товаришів, бо не може терпіти приниження і образу особистості інших. Суворо ставиться до своїх обов'язків перед іншими.

2. Пригнічений.

А. Добре, чуйно і з увагою ставиться до вимог і потреб оточуючих. Співчуває тим, хто страждає або ображений, готовий надати їм значну підтримку. Егоїстичні прояви відсутні. Виражає велику вдячність за послуги і всіма силами намагається відплатити більше, ніж отримав. Суворо дотримується своїх обов'язків. Уважний до потреб іншого, делікатний.

Б. Агресія відсутня. Миролюбний, обережний і терпимий. Уникає завдавати шкоду іншим. Не буває відкритим і гарячим захисником ображених та страждальців, активно інтереси товаришів не захищає.

В. Відзначається значна сором'язливість. Похвала і відзнака дуже його стісняють і примушують сховатися або піти. Сором переважає.

Г. Ідентифікація надмірна, слухняні та терплячі. При образі мовчки відійде, іноді коротко скаже щось грубе і відійде. Тобто, переважає уникнення, іноді в поєднанні з імпульсом агресії.

Д. Самооцінка виразно занижена. Завжди бачить свої недоліки та невміння і в усіх неуспіхах звинувачує себе. Не бачить у себе ніяких талантів та здібностей. Коли не впевнений у своїх знаннях, то прямо каже,

що не знає. Себе атестує з невигідного боку, вказуючи на свою нездатність та невмілість. Нерішучий і невпевнений, низько цінує свою працю.

Є. Дорослим переважно підпорядковується, якщо вимоги для нього неприйнятні - уникає. Ніколи не принижується.

Надійний товариш, ніколи нікого не видає. Терпляче переносить переслідування і несправедливість. Довго здружується, але суворо і свято виконує товариські обов'язки. До товаришів і оточуючих м'який і невимогливий, захищає їх перед іншими і намагається пояснювати мотиви *і* їхніх дій в кращу сторону.

Близьких людей ніколи не залишає без підтримки. Сильно прив'язується і може сильно любити, задовольняючись увагою і простими взаєминами.

Не має ініціативи та самостійності, остерігається нових справ, особливо якщо вони вимагають самовпевненості та підприємливості. В ? конкретних звичних справах практичний і кмітливий.

З. Затурканий м'який (запещений).

А. Емпатія та співпраця не сформовані. Холодний і байдужий. Чіпляється за когось і виконує його вказівки. Залишившись сам з собою, стає розгубленим та бездіяльним. Егоїст, не бере до уваги потреб інших і не задумується про них. Прив'язаності та любові не відчуває.

Б. Зла не робить з власної ініціативи, бо дорослі цього вимагають. Поведінка його то м'яка і слухняна, то вимоглива, сповнена незадоволення -7 і непокори. В останньому випадку йдеться швидше про регресивні прояви.

В. Переживання не носять виразно морального характеру. Панують самозадоволення та страх (тривога), який швидко минає.

Г. Повна підпорядкованість і конформність. Властива пригніченість, з чого можемо припустити уникнення як захист при надмірному тиску. Без зовнішнього керівництва розгублений та дезорієнтований. Захист у формі уникнення або регресії.

Д. Самооцінка носить характер самозадоволення. Зазвичай задоволений собою і життям, якщо не доводиться турбуватися про себе і терпіти втрати. Я-ідеальне сформоване слабо, критеріїв моральності немає. Моральні норми завчені механічно до Я-образу включені як зумовлені страхом заборони. Основою Я-ідеального є послух перед тим, хто домінує. Цьому типу властиві самозадоволення і оманлива самовпевненість - наслідок апатії та обмеженості. Легко задовольняючи формальні зовнішні вимоги шляхом простої імітації, впевнений, що здатен досягти будь-чого.

Є. З дорослими сумирний, боязливий і боягузливий. При вимогливому ставленні стає капризним, при потаканні - вимогливим. Зазвичай не бреше, а якщо йому доводиться це робити, то ховає очі та червоніє.

Стадний у товаришуванні, ніяких самостійних дій робить, сліпий виконавець чужих вимог і планів, вирізняється своїми негативними якостями. Корисливий. Ненадійний товариш, зізнається в здійснених порушеннях і видає інших.

4. Лицемірний.

А. Емпатія та співпраця не сформовані. Корисливий, байдужий до страждань інших, навіть найближчих, осіб. Іноді прив’язаність проявляється в тому, що не дає завдати збитків близьким особам з боку чужих, але сам нерідко завдає їм ще більших збитків. Егоїстичний, віддалення від сім’ї не викликає ніякого суму. Не має будь-яких глибоких і щирих почуттів.

Б. Схильний обманювати інших та маніпулювати ними. Стає агресивним і жорстоким по відношенню до слабших, які не хочуть підпорядковуватися його домінуванню, якщо впевнений у своїй безкарності.

В. Ідентифікація вузька, захист шляхом уникнення через обман. Якщо знає, що його не каратимуть - все заперечує, навіть якщо докази

неспростовні. При підозрі до себе в порушенні, навіть якщо винен, зображує щире і бурхливе обурення. Якщо винність доведено або його зловили на гарячому, зображує горе, обіцяє більше не робити погано, демонструє знання моральних норм

Г. Переважає установка неморальної гордості за успішне маніпулювання. У випадку порушення норми домінує страх покарання. Лицемірний тип стримує лише сила, перед якою він схиляється і принижується та біль, якого він найбільше боїться. Скромність і
э делікатність відсутні, отже, сором не проявляється.

Д. Самооцінка завищена, завжди впевнений в своїх діях і задоволений собою. Я-ідеальне позбавлене морального змісту. Для лицемірного типу попастися - погано, не попадатися - добре. Його самоповага грунтується на здатності не попадатися і обманювати інших.

Є. У нерівноправних стосунках спочатку зовні показує приязнь і повагу до тих, від кого залежить. Зближається з ними, догоджає їм та запопадливо виконує їх бажання. Ластиться до вчителів, показує свою прив’язаність до них. Використовує прихильність вчителя, щоб поледарювати, для цього симулює або з удаваною щирістю висловлює прямо своє небажання займатися. Вміло імітує психічні або нервові напади.

На уроках часто високо піднімає руку і трясе нею, виражаючи своє велике бажання відповідати. Ці відповіді не завжди вдалі й переважно є повторенням слів учителя.

э Такі діти часто бувають улюбленцями вчителя, мають його опіку.
Часто, ніби між іншим, розказують про здійснені однокласниками порушення.

Коли лицемірний тип переконався, що його викрили і його імітаціям більше не довіряють, він нехтує намаганнями здаватися кращим і постає таким як є, не знаходячи вигоди в пристосуванні. На цьому етапі стосунків

з дорослим дотримується норм лише під загрозою покарання. Якщо покарання не загрожує - ігнорує вимоги і не дотримується норм.

Діти лицемірного типу часто обожнюють визначних людей, схиляються та принижуються перед ними.

Однокласники не люблять дітей лицемірного типу. У них часто знаходять зниклі дрібні речі. Якщо йому сподобалася якась річ - прагне отримати її потайки, погано контролює своє бажання заволодіти нею. Найчастіше знаходить собі послідовників серед м'яко затурканих дітей, якими легко маніпулює в корисливих інтересах. Схильний до наклепів, пліток, доносів, брехні, що руйнує рівноправні взаємини.

По відношенню до слабших хвалькуватий і високомірний, чванливий, грубий. Постійно обманює їх та попрікає їхніми недоліками.

Типові найпоширеніші лицемірні ролі - скромний та співчуваючий доброчинець перед дорослими; страждалець, коли домагається поблажок; нахабний і самовпевнений зі слабшими; запобігання та боягузтво перед сильними.

5. Честолюбний.

А. Емпатія відсутня. З дорослими дії погоджує з корисливих міркувань. Може з прагматичних міркувань виконувати вимогу норми, якщо цим сподівається здобути заохочення або першість.

Б. Розвинена інструментальна агресія.

Ні до кого не прив'язаний і не намагається приховати цього. Холодний, розумний та самовпевнений егоїст, який жадібно прагне задовольнити свої бажання. Якщо сподівається здобути задоволення або славу, схильний діяти за правилом: "Мета виправдовує засоби".

Упереджено негативно ставиться до всіх, хто не визнає його першості. Всіма засобами усуває суперників, мстивий і злорадний щодо їх поразок. Звичайних людей цінує мало і намагається використовувати їх; досягнувши мети, залишає їх без уваги.

В. Ідентифікація вузька. Переважно торкається права власності.

При неуспіху настає регресія з наступним прагненням реваншу. В суперечках при загрозі поразки вдається до заперечення - некритично впертий.

На осуд може реагувати регресією та уникненням або агресією.

Г. Переважає неморальна гордості за успішне домінування над іншими, з інших установок має значення страх санкцій.

Д. Самооцінка завищена. Я-ідеальне позбавлене морального змісту. Дивиться прямо і впевнено, буває зверхнім. Закоханий в себе і вважає себе красивим, часто зайнятий собою, охоче бесідує про свої видатні якості та здібності.

Ідеал - сила, могутність і влада. Сприймає іншого як суперника або підлеглого. Своїх поглядів на життя не виробляє - вони у нього чужі та завчені.

Вважає добром все те, що йому приємне і подобається, все інше - байдуже або вважає злом.

Є. Часто є керівником партії. Нерідко ворогує з лицемірами і викриває їх, в цій боротьбі майже завжди перемагає.

Оточує себе затурканими дітьми та лицемірами. Використовує інших і лишає без уваги.

6. Затурканий озлоблений.

1. Емпатія та співпраця переважно відсутні, але в деяких ситуаціях може проявлятися жаль.

Неговіркий, особливо з незнайомцями. Часто наполегливо мовчазний, важко домогтися слова. Дивиться переважно збоку і з-під лоба. На пропозиції та запитання переважно або зовсім не відповідає, або відповідає негативно, або потішає товаришів різними виходками. Переважно пригнічений, апатичний, розумово в’ялий.

Товариство цінує як засіб взаємозахисту, товаришує переважно з схожими на себе, вміє знаходити з ними спільну мову.

Нерідко бере під своє покровительство тварину, з якою ділить все, що має. Зрідка бувають добрі пориви, може м'яко і з підтримкою поставитися до іншої дитини, особливо якщо вона зазнала несправедливих переслідувань та образ, або якщо вона немічна і залишилася без нагляду. Епізодична нечаста ситуативна жалісливість є характерною.

Б. Ворожа агресія. Однокласників то уникає, то ніби ненароком э штовхне, вщипне, вколе або вдарить когось. Схильний ображати молодших. Часто щось псує, ріже, спалює.

Коли його переслідують або здійснюють жорстоке покарання, стає активним, рухливим і часто обирає дикунські розваги. Може мучити, знущатися, знищувати різних тварин. Завдає людям, особливо своїм переслідувачам різні неприємності, образи а то й прямої фізичної шкоди. Розчленовує комах, давить дрібних тварин, топить великих, вішає котів, страчує собак. Чим сильніші муки тварин, тим більше задоволення отримує.

8. Домінує установка страху покарання. Страх часто поєднується з ненавистю та озлобленістю до суб'єкта покарання.

Г. Ідентифікація слабка, руйнується ворожістю. Деякі норми засвоюються під впливом страху.

Серед захистів переважає уникнення в різних формах, заперечення та реактивне утворення. При переслідуваннях і покараннях часто напускає з на себе байдужість. Часто обманює, заперечуючи свої вчинки, любить заперечувати все щодо себе та негативно відповідати на запитання. При різкішій вираженості типу намагається зробити протилежне до того, що від нього вимагають. Часто порушеннями привертає до себе увагу та вишукує привід відмовитися від виконання вимог.

Д. Самооцінка знижена. Я-ідеальне позбавлене морального змісту.

Є. До старших надзвичайно підозрілі, на ласки і зовнішні прояви ніжності відповідають різким, відштовхуючим рухом або втечею. В школі потроху приймає зовнішній вигляд і шаблонну форму школи, стає лякливим, підозрілим, потім злобним, і все більше замикається в свій світ, який ніби охороняє своїм дрібним самолюбством. Вирвавшись з пригнічення на волю, звільняється від усіх стримуючих впливів і ніби намагається грубим задоволенням своїх потреб винагородити себе за минулі втрати.

Додаток Г

ТАБЛИЦЯ РОЗБІЖНОСТЕЙ ТИПОЛОГІЇ П.Ф.ЛЕСГАФТА ТА ТИПОЛОГІЇ ЗА МТПВС

№ п/п	Виявлені в експерименті типи та їх варіанти	Типи за П.Ф.Лесгафтом
	Просоціальний тип.	
1	Просоціально-залежний варіант	Добродушний.
1.1.	Агресія інструментальна, переважно у відкритій словесній формі. Проявляється в ситуаціях захисту своїх прав або захисту жертв несправедливості.	Не приймає насильства. На утиски реагує агресивно, захищаючись від переслідування, може дійти до крайніх виходок.
1.2.	Залежний від думки оточуючих. Совість частково змішана з Я-ідеальним - схильний до переживання провини або морального сорому, якщо оточення засуджує.	Має чіткі моральні критерії. М’який і поступливий.
	Залежний тип.	
2а	Залежний сором’язливий варіант	Пригнічений.
2.1.	Емпатія має вибірковий характер. Поширюється переважно на значимих осіб.	Добре, чуйно І З увагою ставиться до вимог і потреб інших.
2.2.	Агресія інструментальна, спри-	Агресія відсутня, уникає

26	чиняється заохоченням значимих осіб. Залежний заляканий варіант Догождає іншим, легко підпадає під сторонній вплив. Агресія практично відсутня.	завдавати шкоду іншим.
За	Тип з низьким рівнем розвитку моральної саморегуляції. Конформний варіант	Затурканий м'який
3б Зв	Корисливий варіант Сором виникає безпосередньо під час зовнішнього осуду і одразу зникає після його завершення. Може бути стійким, якщо порушив право власності. Ворожий (слабо виражений). Сором виникає безпосередньо під час осуду, поза зовнішнім контролем, єдиним засобом стримування є страх. Іноді може проявлятися емпатія у формі жалю.	Честолюбний Головним засобом стримування є страх.
Зг	Ворожий відсторонений варіант Якщо ідентифікація відбулася (що буває нечасто через активну систему захистів), переживає страждання, виразною рисою якого є жаль до себе.	Озлоблений затурканий Під час впливу вихователя включаються різні форми захисту - уникнення, заперечення, реактивне утворення. Іноді жаліє безпорадну тварину та піклується про неї. Може

		поспівчувати і підтримати іншу дитину, яка стала безпорадною жертвою несправедливих пере-слідувань.

Додаток Д

МАЛЮНКИ ДЛЯ МРСС
(МЕТОДИКИ РАНГУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ)

Д1. Варіант для хлопчиків. Масштаб 1:4.

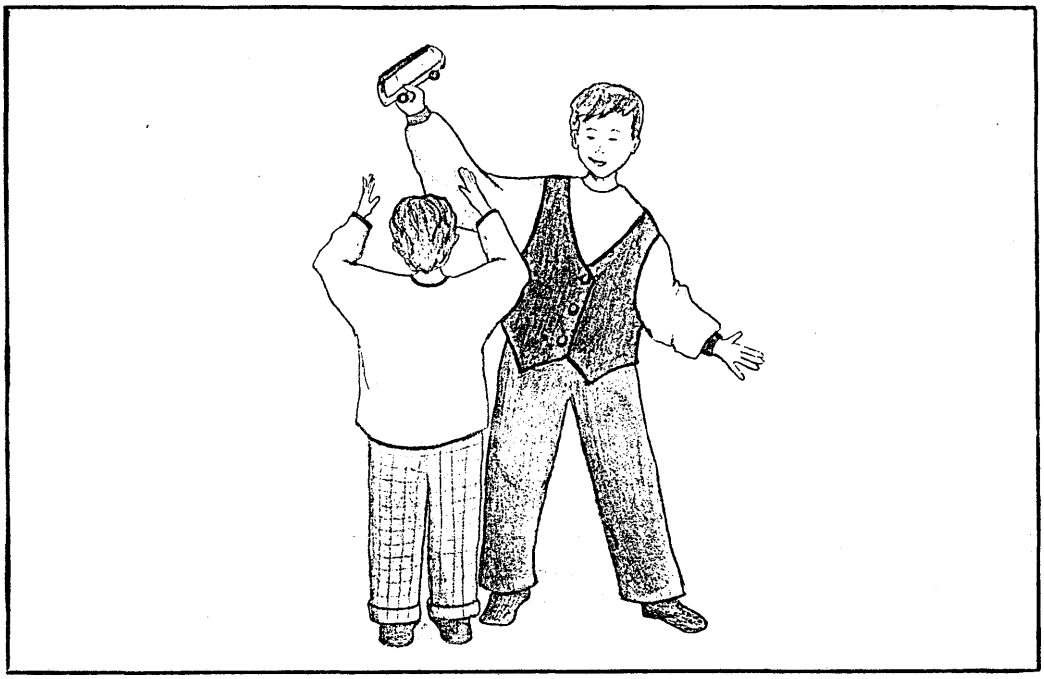


Рис. ДІЛ. МРСС (для хлопчиків). Картинка 1.

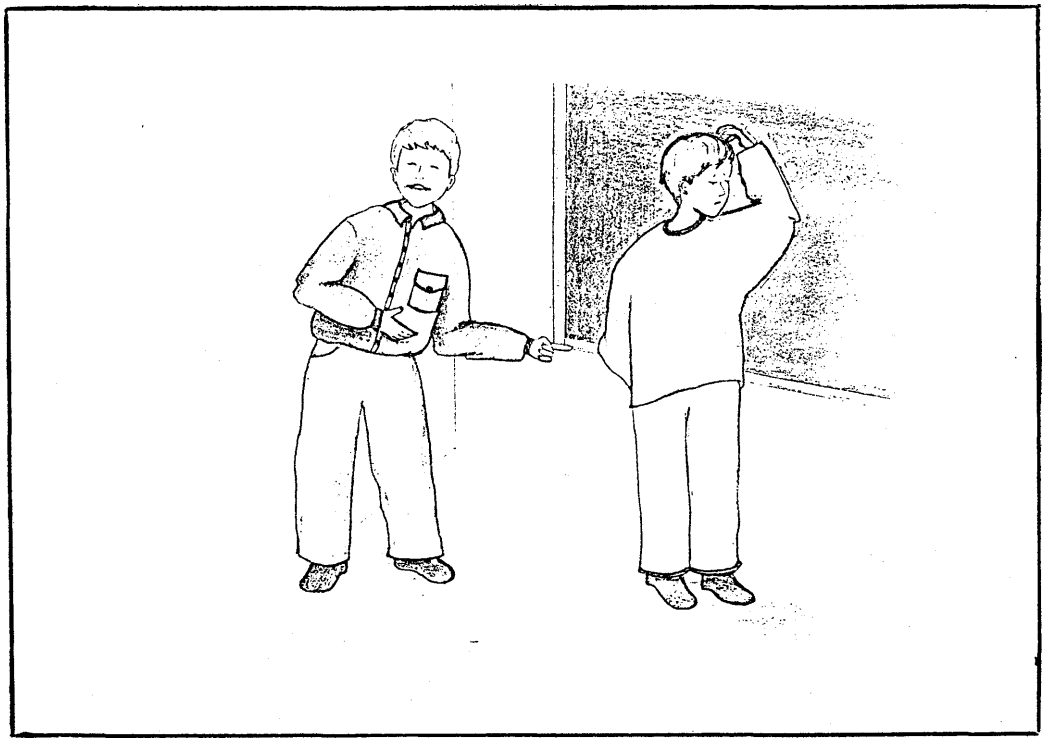


Рис. Д1.2. МРСС (для хлопчиків). Картинка 2.

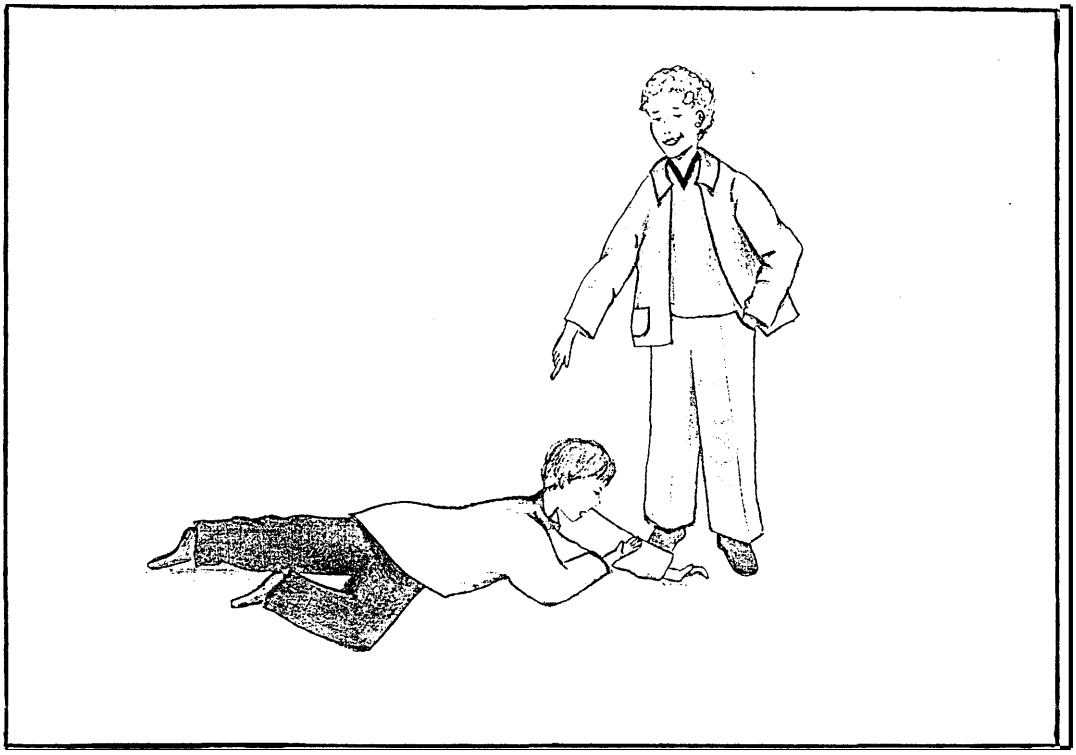


Рис. Д1.3. МРСС (для хлопчиків). Картинка 3.

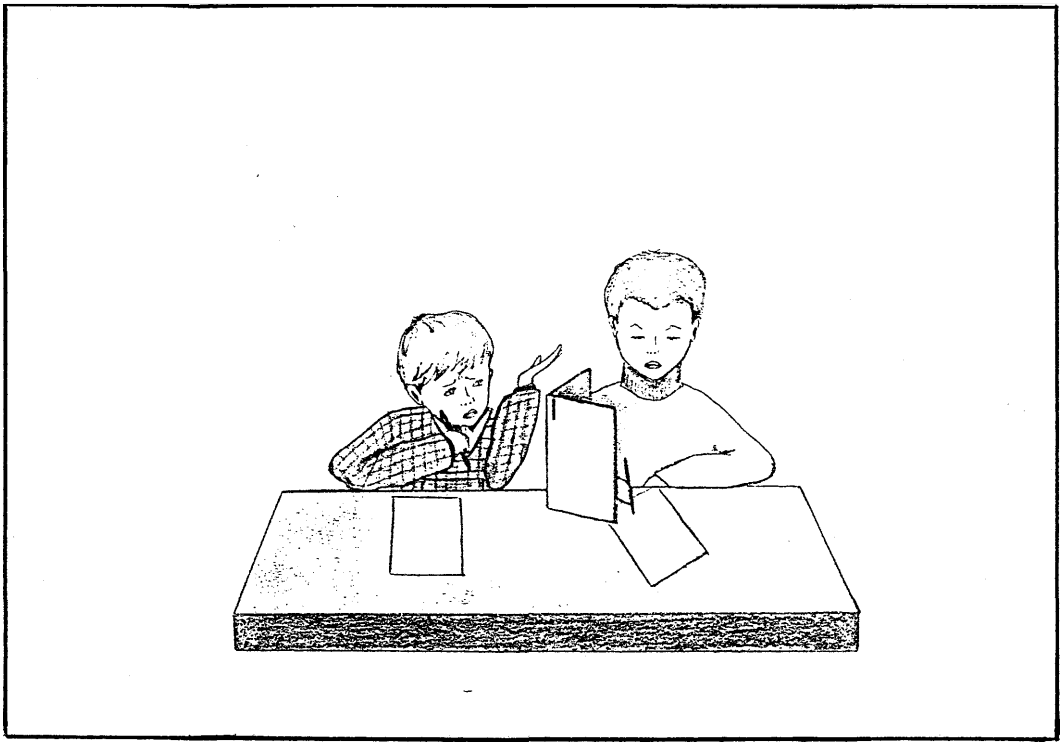


Рис. Д1.4. МРСС (для хлопчиків). Картинка 4.

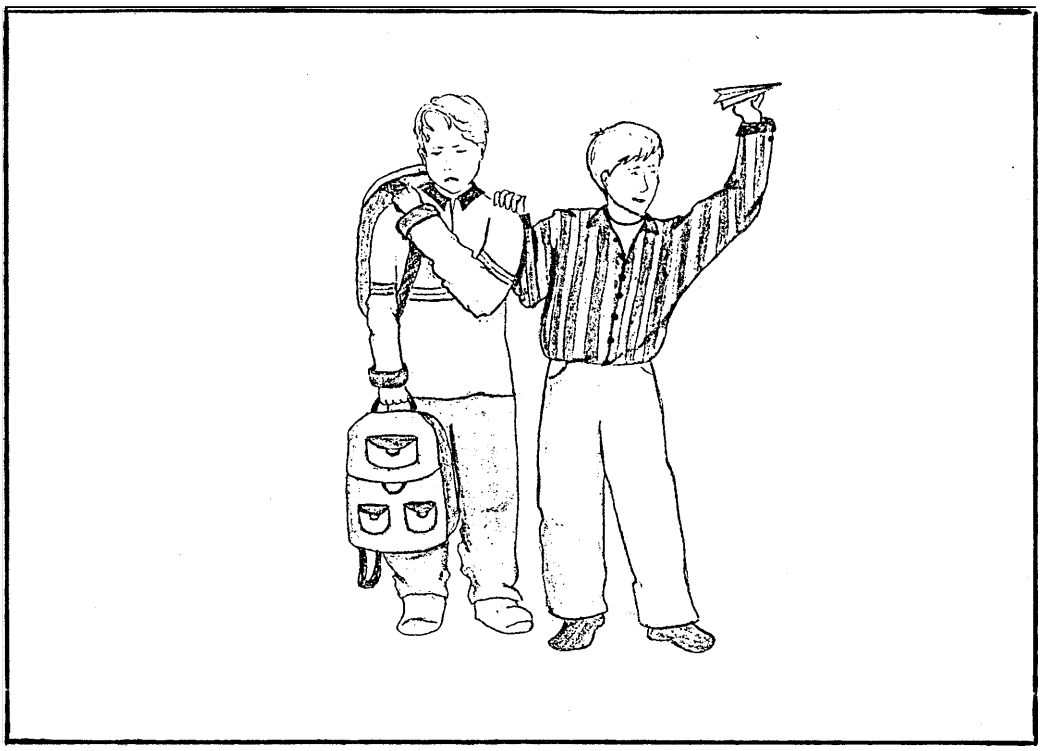


Рис. Д1.5. МРСС (для хлопчиків). Картинка 5.

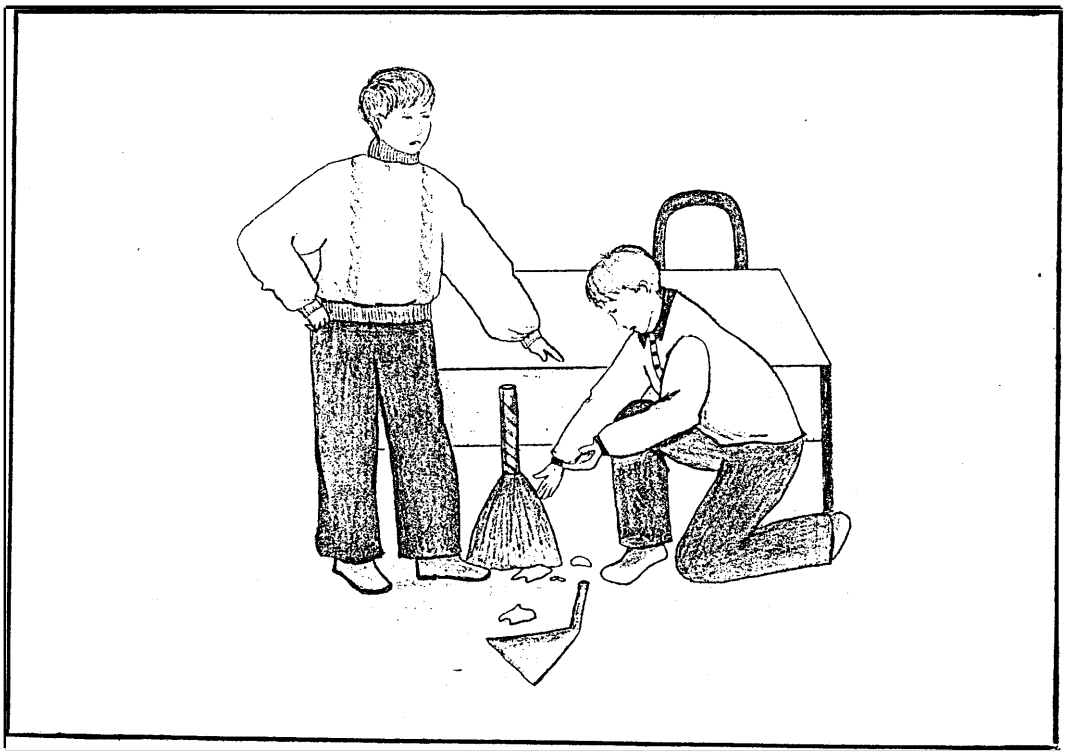


Рис. Д1.6. МРСС (для хлопчиків). Картинка 6.

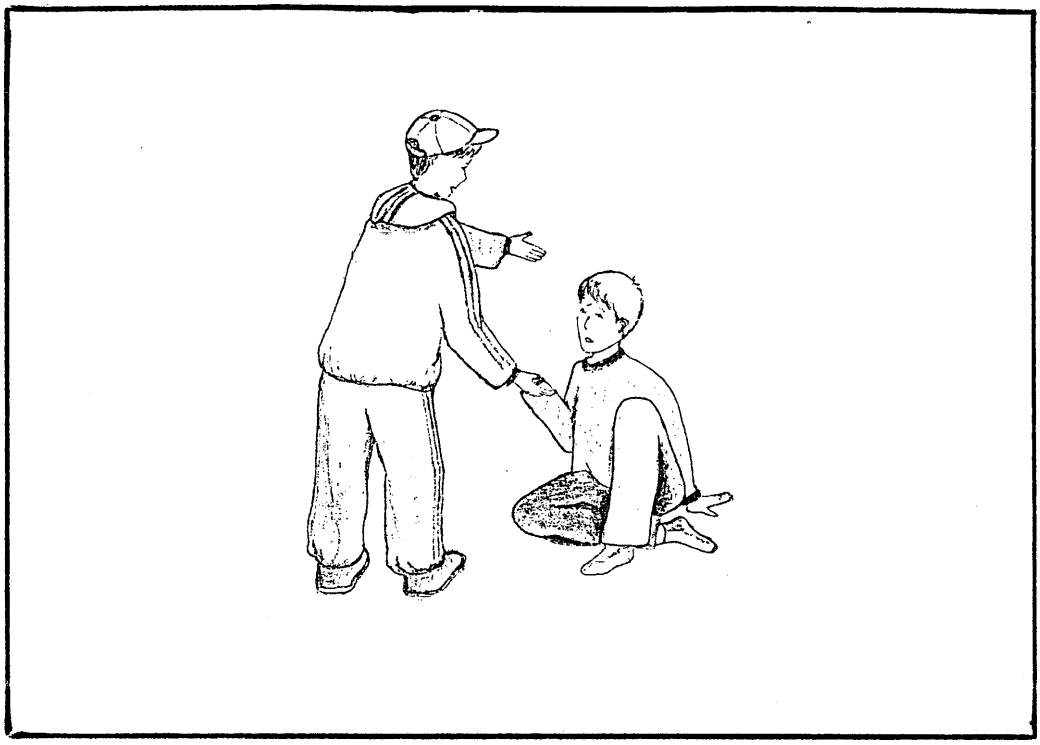


Рис. Д1.7. МРСС (для хлопчиків). Картинка 7.

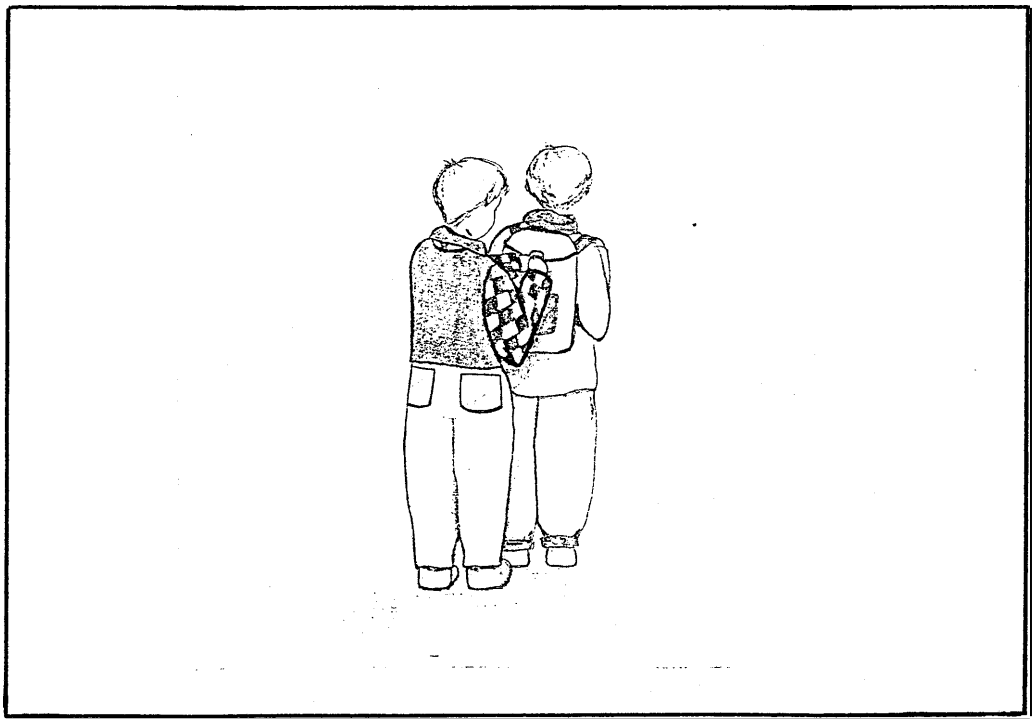


Рис. Д1.8. МРСС (для хлопчиків). Картинка 8.

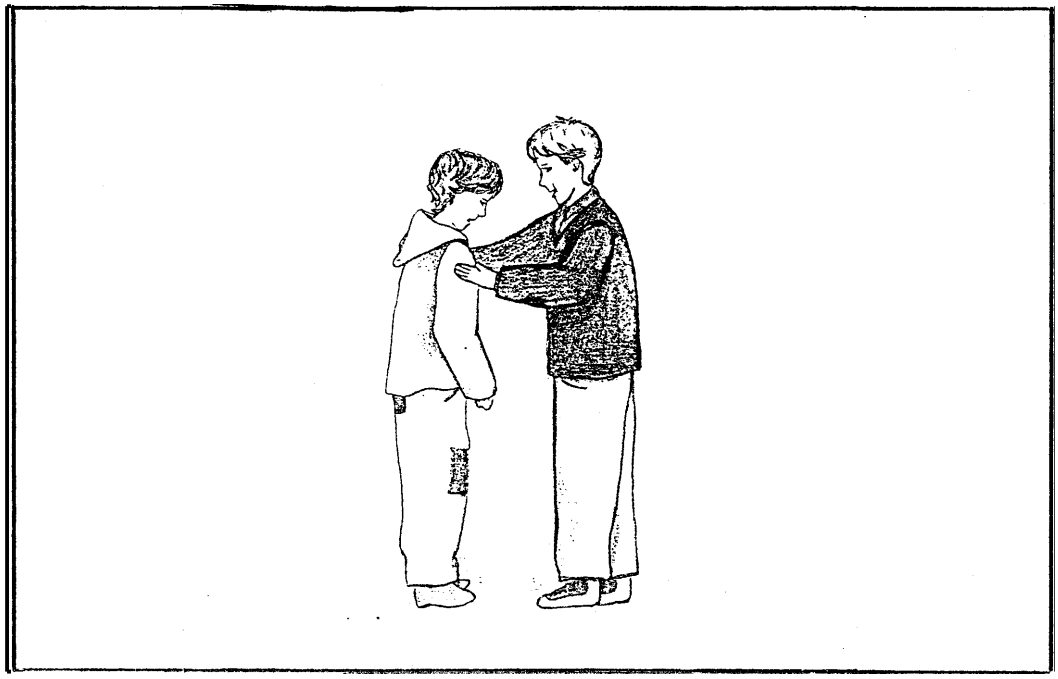


Рис. Д1.9. МРСС (для хлопчиків). Картинка 9.

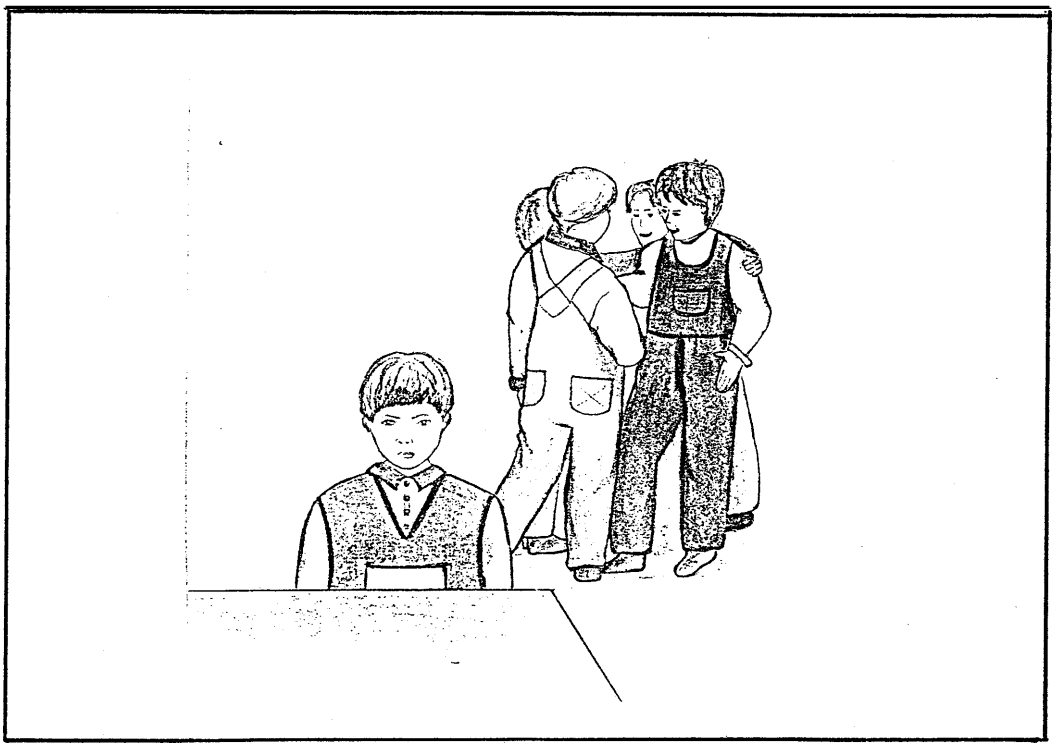


Рис. ДІЛО. МРСС (для хлопчиків). Картинка 10.

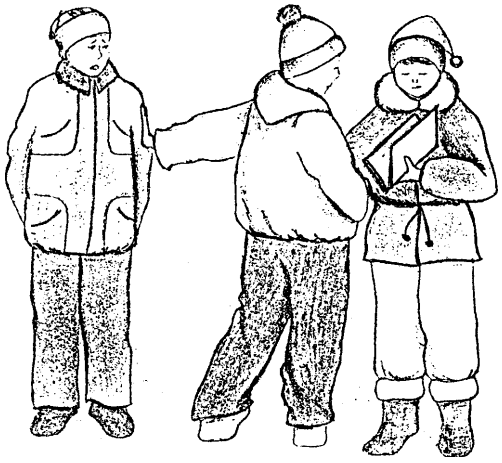


Рис. ДІЛІ. МРСС (для хлопчиків). Картинка 11.

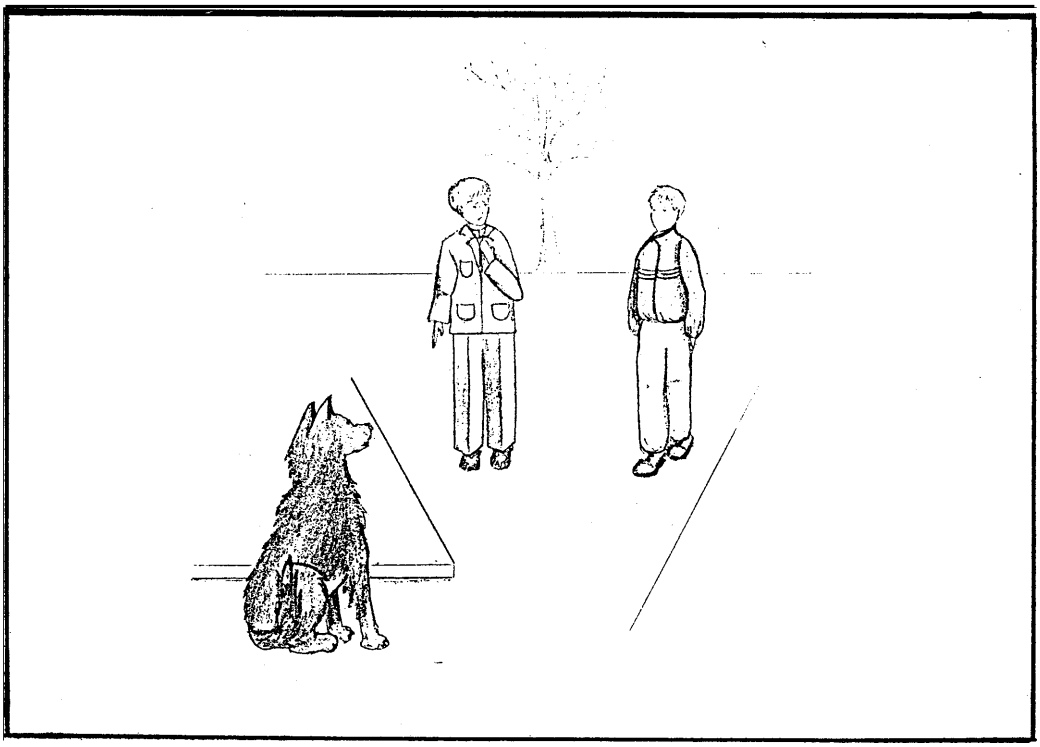


Рис. ДІЛ2. МРСС (для хлопчиків). Картинка 12.

Д2. МРСС. Варіант для дівчат. Масштаб 1 : 4.

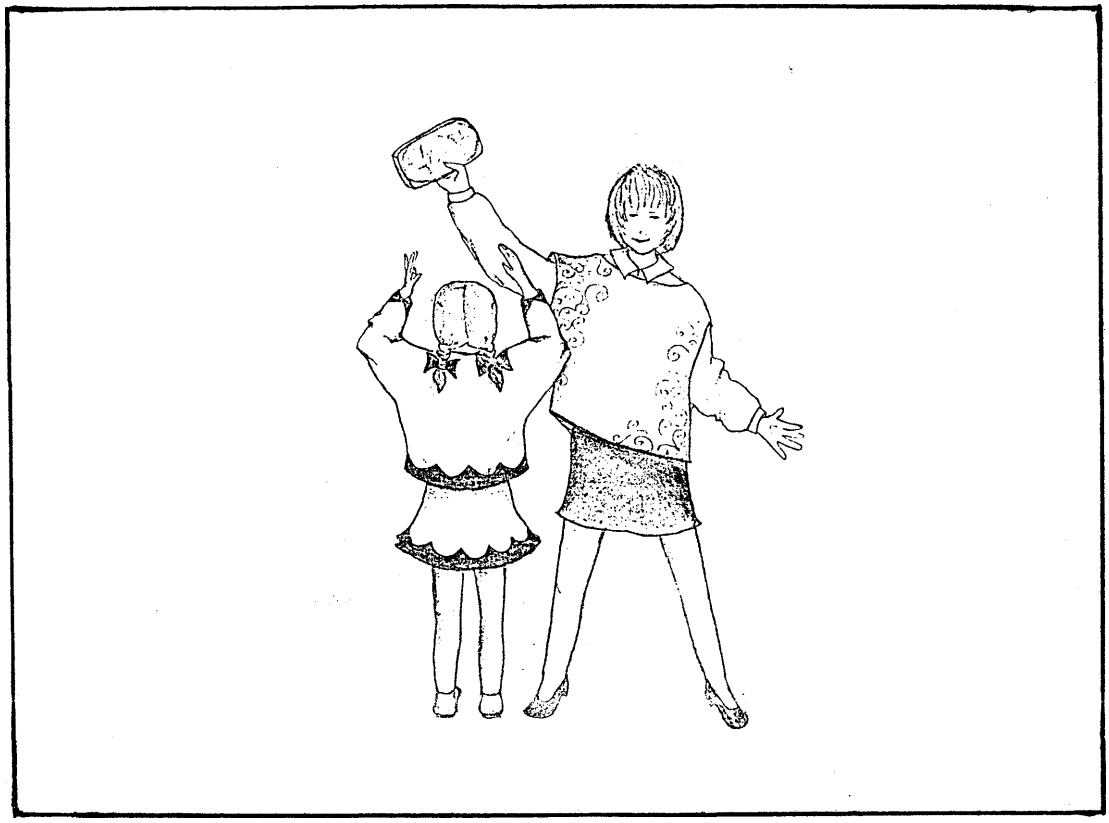


Рис. Д2.1. МРСС (для дівчат). Картинка 1.

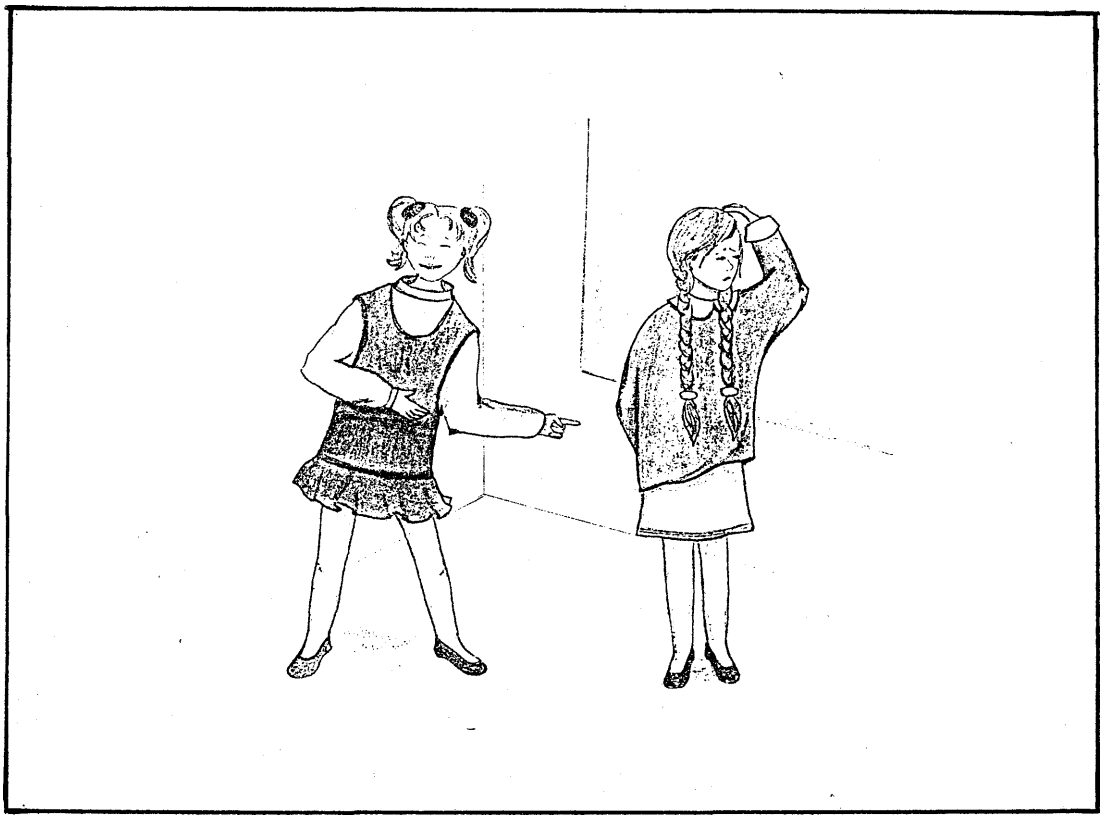


Рис. Д2.2. МРСС (для дівчат). Картинка 2.

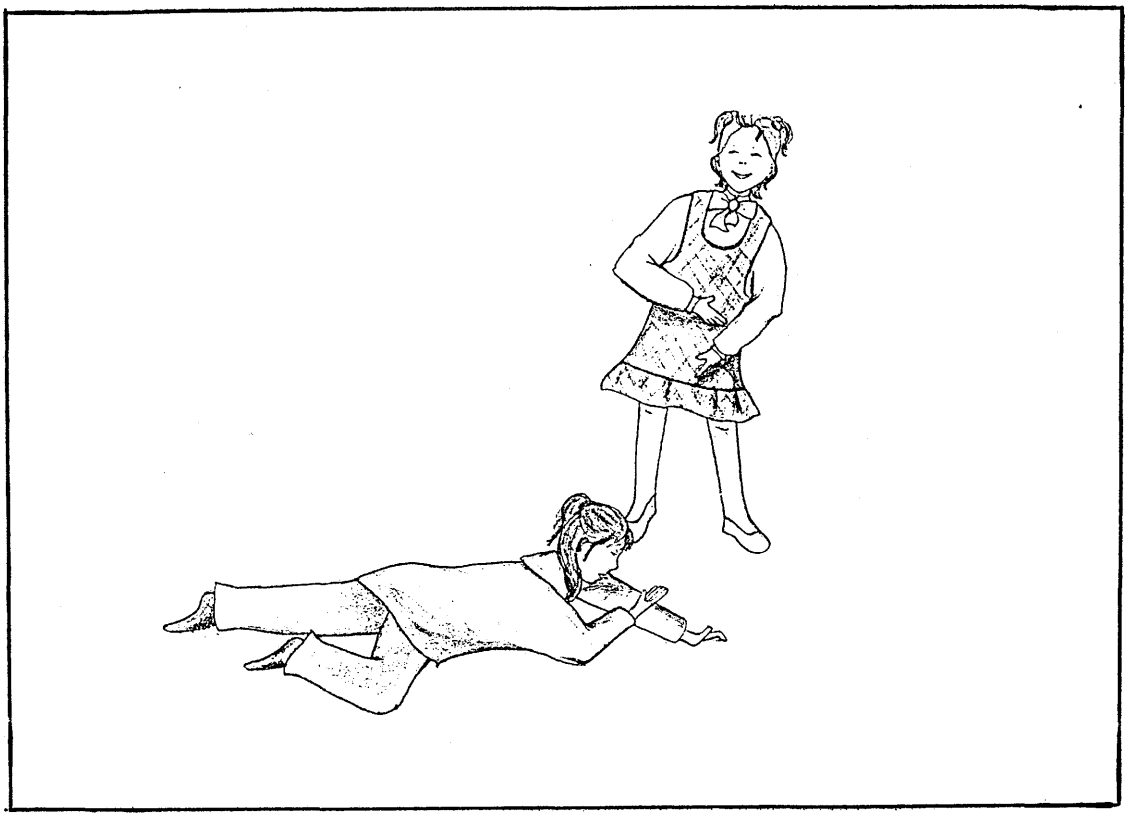


Рис. Д2.3. МРСС (для дівчат). Картинка 3.

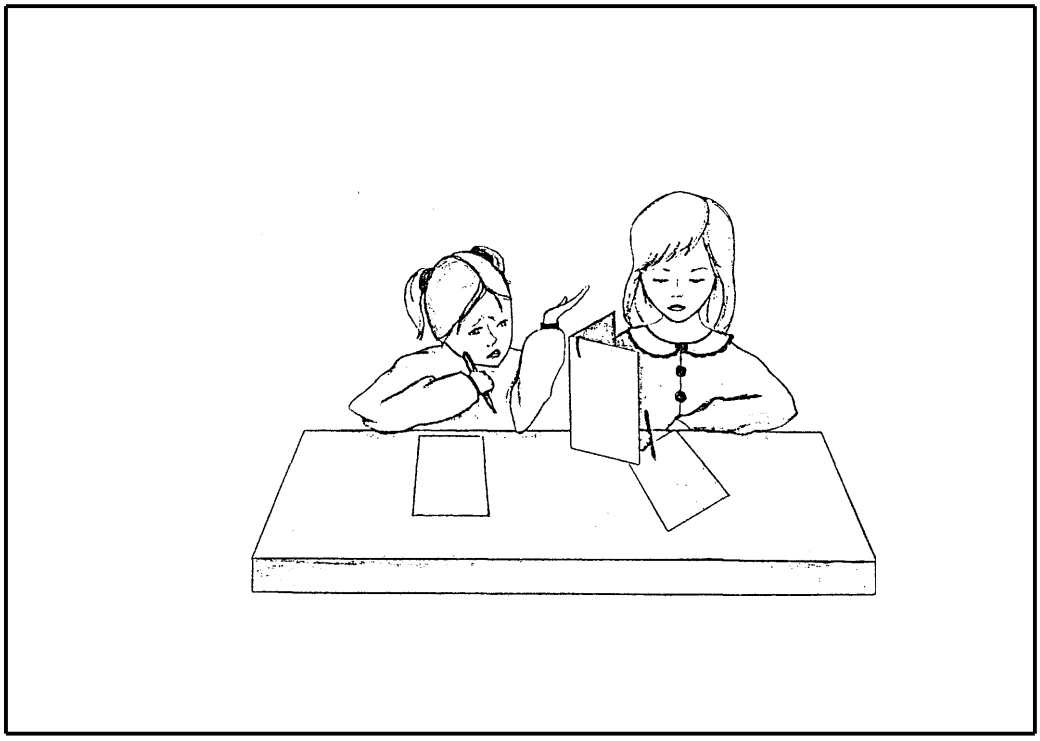


Рис. Д2.4. МРСС (для дівчат). Картинка 4.

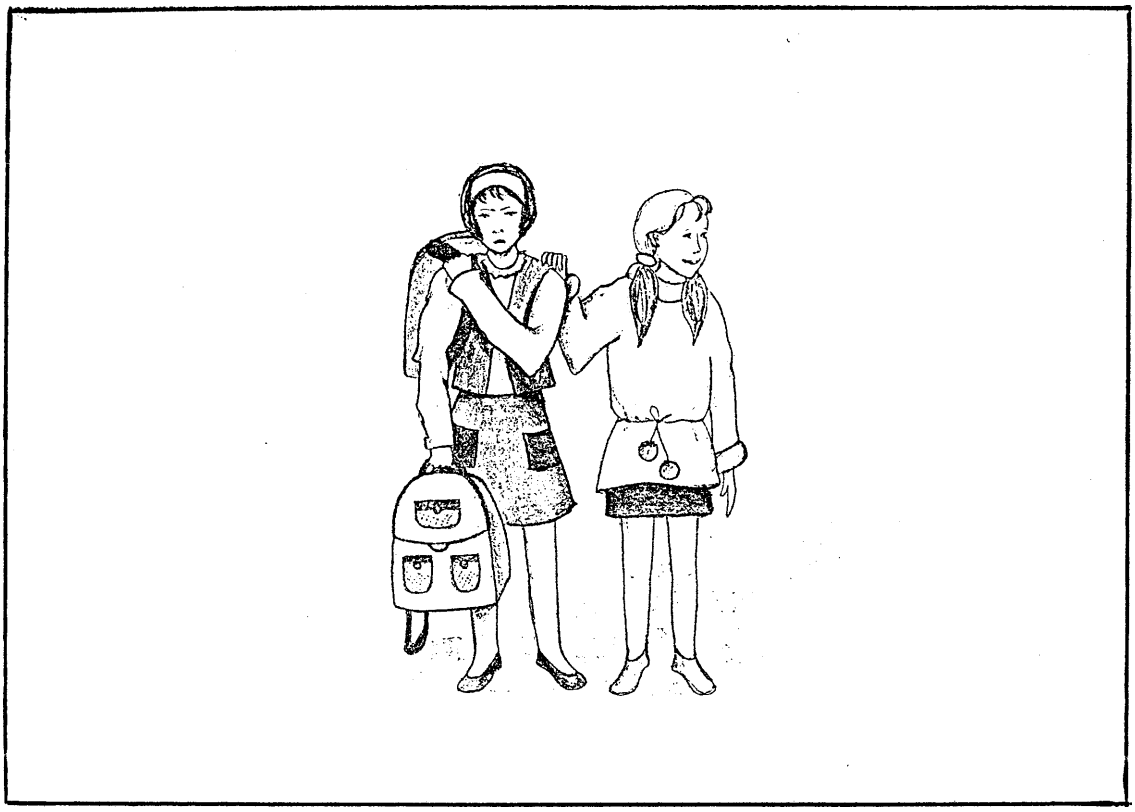


Рис. Д2.5. МРСС (для дівчат). Картинка 5.

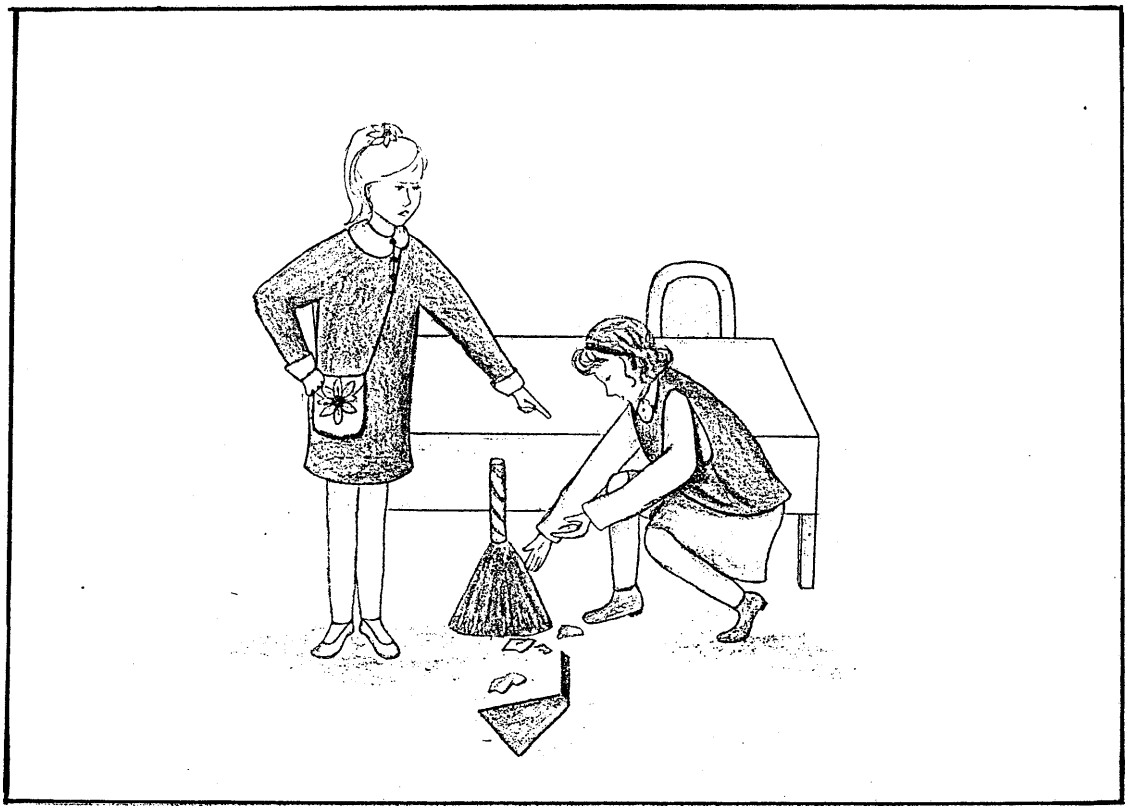


Рис. Д2.6. МРСС (для дівчат). Картинка 6.

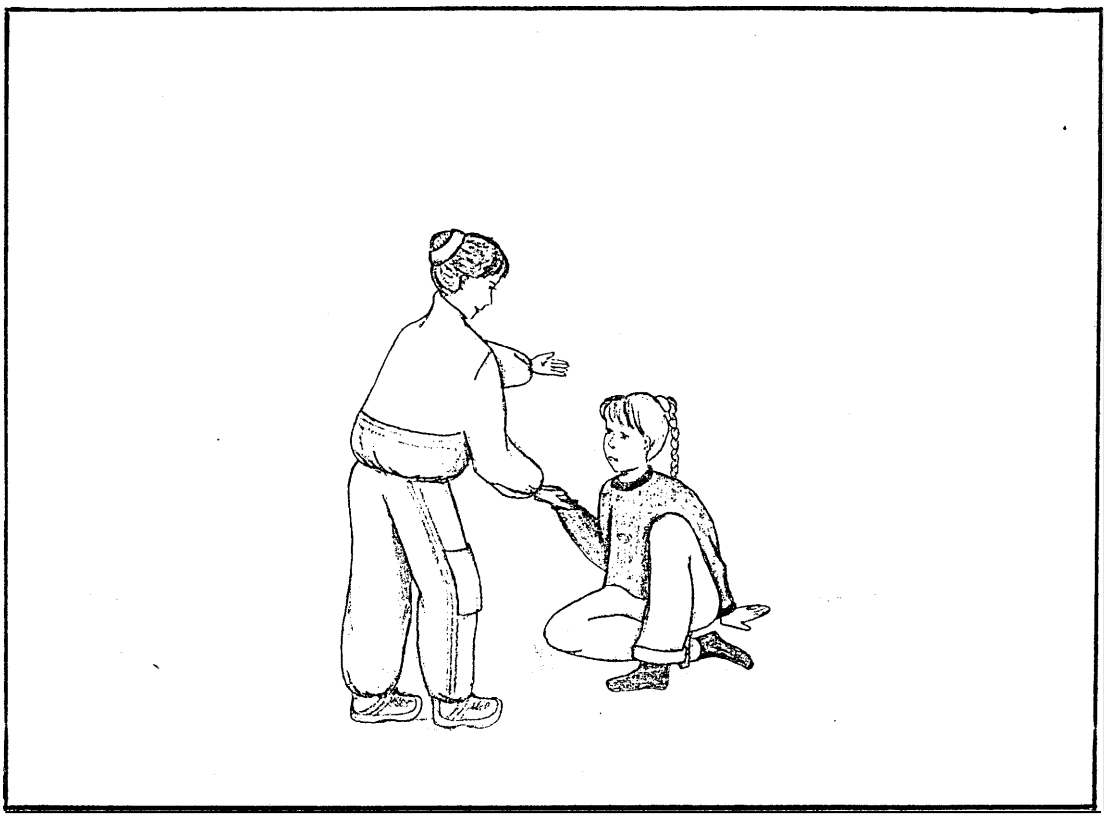


Рис. Д2.7. МРСС (для дівчат). Картинка 7.

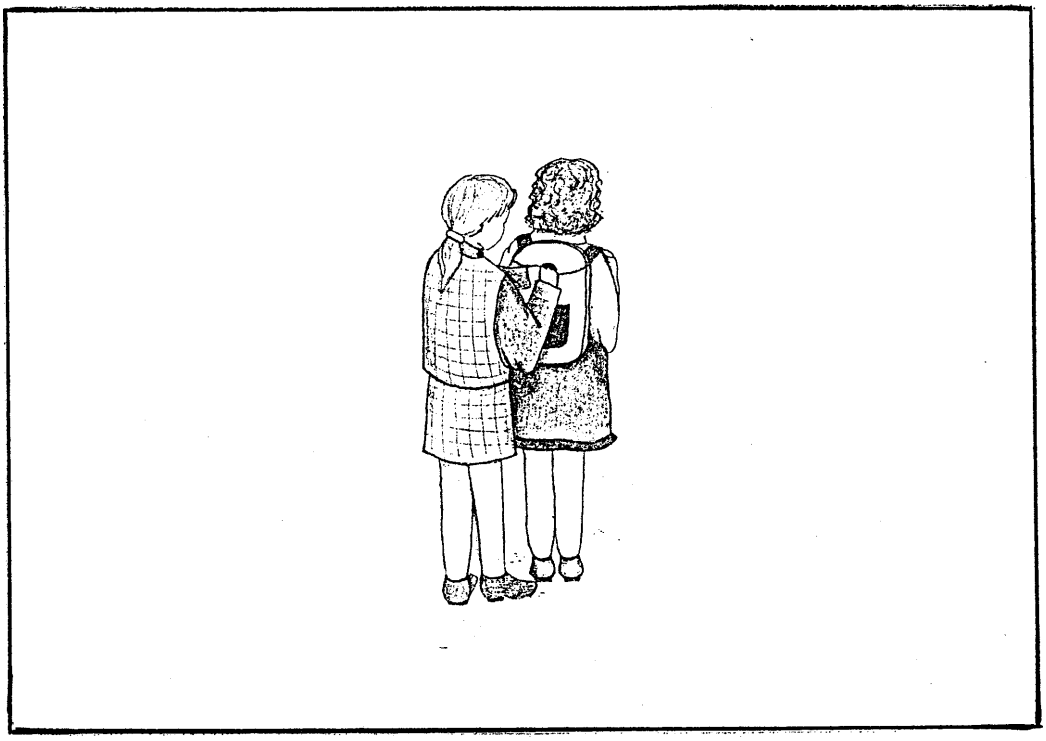


Рис. Д2.8. МРСС (для дівчат). Картинка 8.

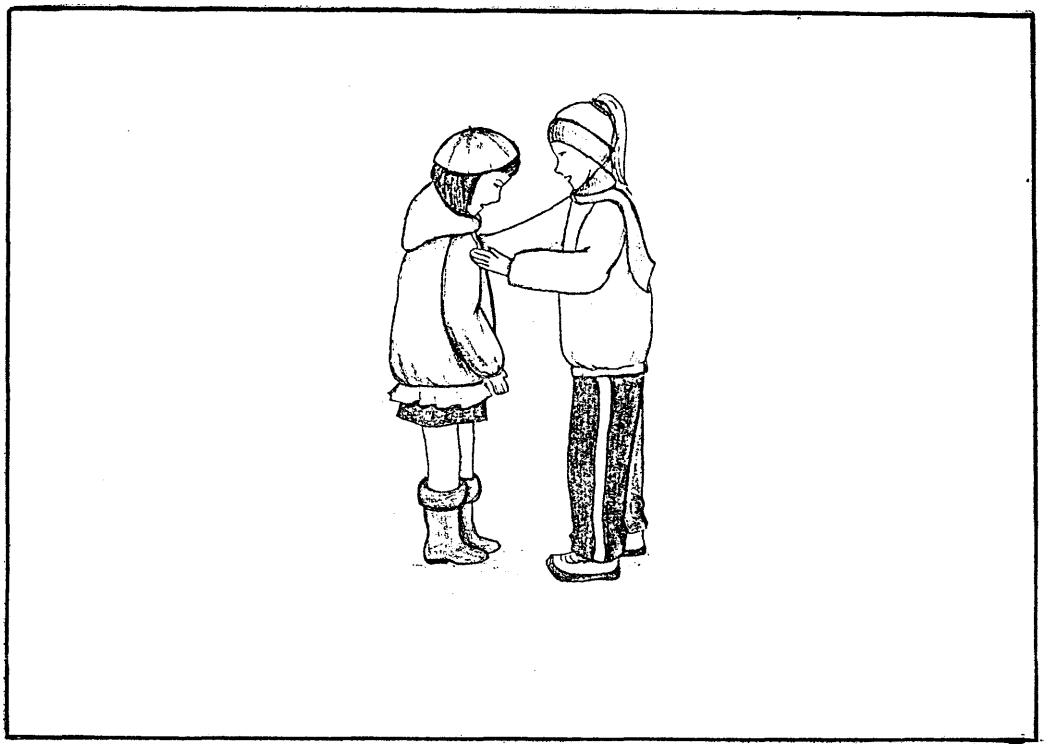


Рис. Д2.9. МРСС (для дівчат). Картинка 9.

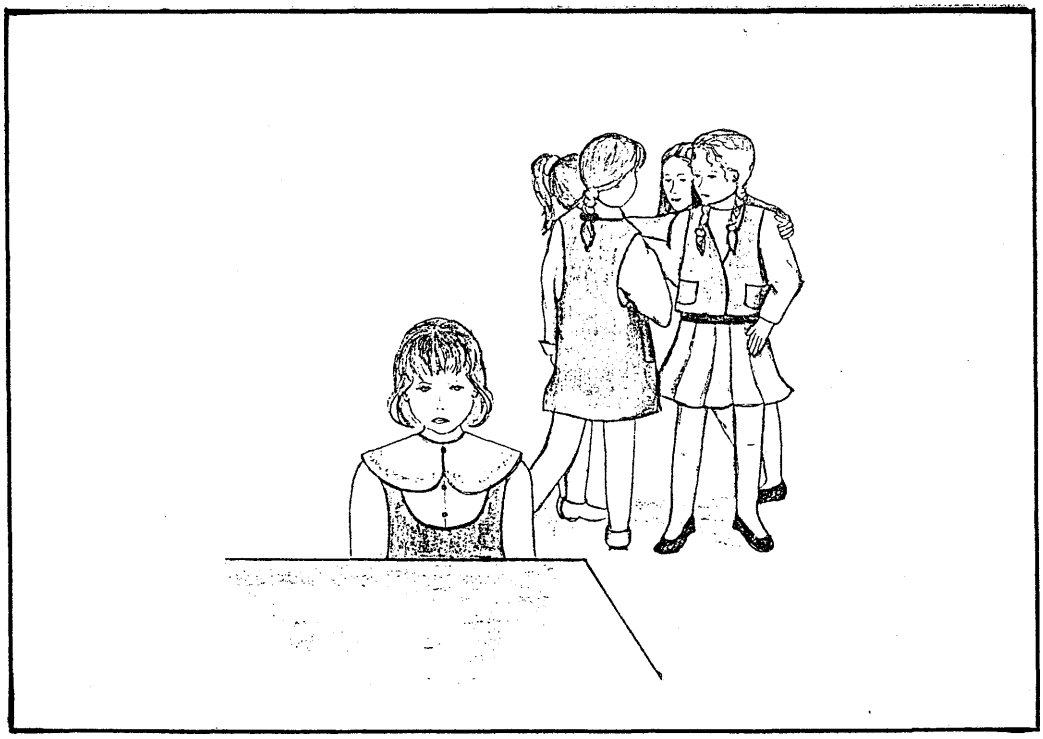


Рис. Д2.10. МРСС (для дівчат). Картинка 10.

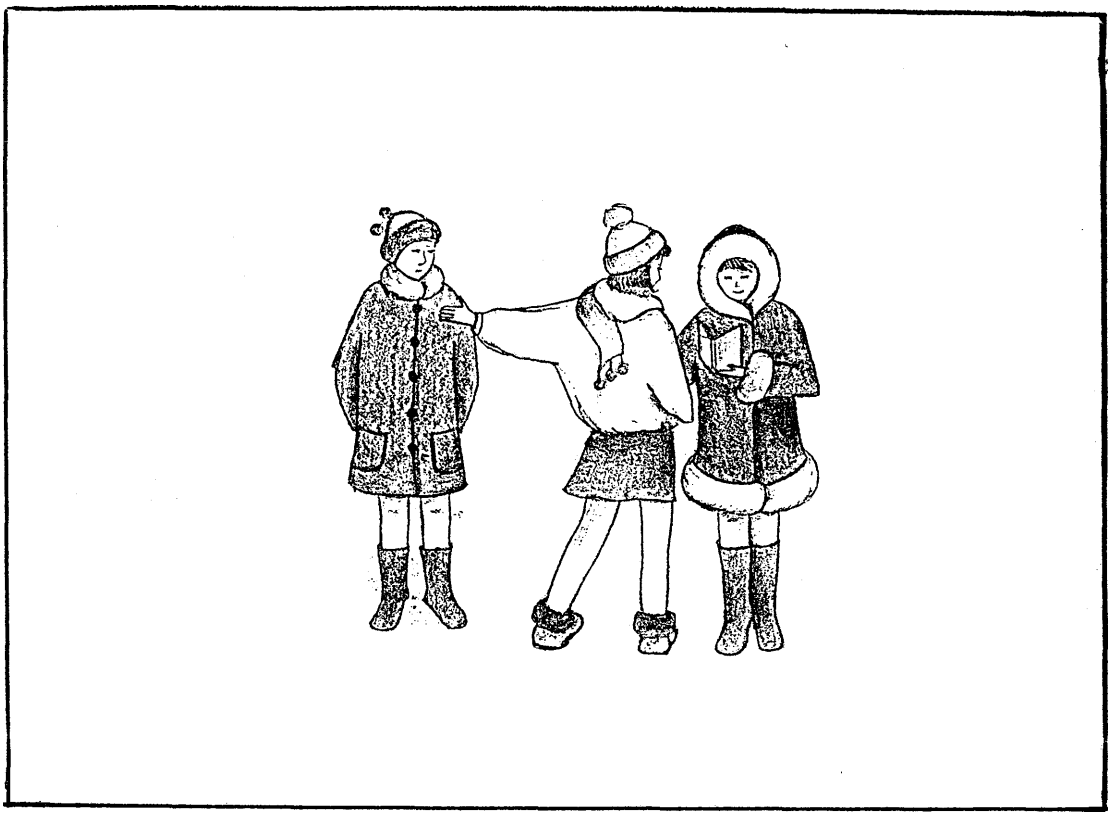


Рис. Д2.11. МРСС (для дівчат). Картинка 11.

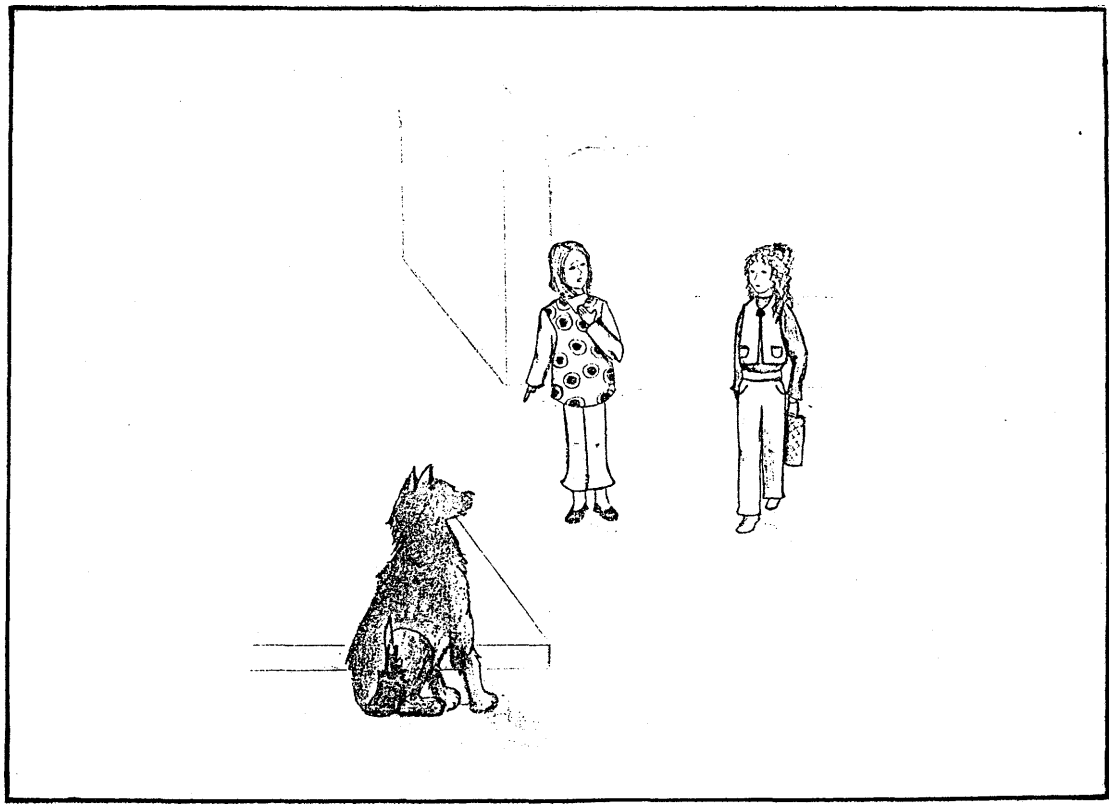


Рис. Д2.12. МРСС (для дівчат). Картинка 12.

Додаток Е

СИМВОЛДРАМАТИЧНІ ТЕМИ ФОРМУЮЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Тема 1. Дерево [105, с.20-22].

Образ дерева може відображати значиму для дитини особу (найчастіше - хтось з батьків) або Я-ідеал. Ці два аспекти можуть поєднуватися.

Дерево як образ значимої особи може як подавляти своїми розмірами, так і надавати захист; дитина може ховатися під гілками дерева, з його верхівки може оглядати ландшафт, його плоди може їсти, серед гілок може гратися і побудувати собі житло тощо.

Дерево як Я-ідеал відображає уявлення дитини про те, якою вона хотіла б бути: великою і сильною. Є це дерево вічнозеленим чи листяним, стоїть воно самотньо чи оточене іншими деревами, зелене воно чи засихає і листя опадає.

Тема 2. Три дерева [105, с.22-23].

Ця тема є добрим проективним тестом внутрішньосімейних стосунків. Дитині пропонують порівняти ці дерева з близьким людьми і встановити з ними які-небудь стосунки.

Як правило, дитина без утруднень розуміє свою роль і може в описаному образному полі розв’язати наявні конфлікти.

Тема 3. Лука. [105, с.27-30].

Ця тема використовується як вихідний образ кожного наступного сеансу. Як самостійна вона використовувалася нами в третьому сеансі.

Лука - це материнсько-оральний символ, який відображає як зв'язок з матір'ю та динаміку переживань першого року життя, так і актуальний стан, загальний фон настрою.

Фактор настрою відображено в погоді, порі року, часі доби, характері рослинності на луці. Нормою є літо або пізня весна, на небі сонце, навколо багата, соковита рослинність, багатство трав та квітів. Лука привітна, лагідна, залита сонячним сяйвом. Ознаками проблем є дощ, буря, сіре похмуре небо, морок, зимова або осіння погода.

Розміри та характер країв луки визначають здатність диференціювати своє "Я" та можуть виявляти депресивні тенденції.

Дитині пропонують робити на луці все, що вона хоче. Пасивна установка є ознакою неврозу характеру, а певна активність часто виявляє типові тенденції поведінки.

Тема 4. Сім'я тварин [105, с.23-24].

Події в сім'ї тварин в символічній формі відображають події в сім'ї дитини та пов'язані з ними бажання. Часто дитина спонтанно уявляє себе членом цієї сім'ї. У дитини ще немає зрілого "Я", тому психологічно вона не може адекватно протистояти старшим в їх реальних образах, а в образах тварин дитина реалізує свої стосунки в сім'ї тварин з урахуванням бажань про меншу залежність та більшу безпеку.

Тема 5. Сходження на гору [105, с.30-38].

Тема сходження на гору має чотири головних складових: розглядання та точний опис гори здалека, сходження на гору, опис панорами з верхівки гори та спуск з гори.

Гора має подвійне суб'єктно-об'єктне значення (аналогічно до дерева). Важливими ознаками є форма, розміри, рослинність, характер гірських порід, наявність снігу на вершині. Загальне враження від гори визначає переживання дитиною значимих людей. Оточення дитини

гірським масивом є ознакою сильної залежності. Висота гори характеризує рівень домагань та самооцінку дитини. Ознаками невротичних порушень є гора як невеликий горб, купа піску або снігу, гора з картону або гладеньких скель, дзеркально блискуча, з крутими неприступними схилами. В нормі гора має висоту близько 1000 м, заросла лісом, можливо, з скелястою вершиною, на яку людина могла б піднятися з певним зусиллям.

Сходження на гору в нормі не становить труднощів. Характер підйому вказує на стиль діяльності дитини - типову манеру розв'язання нею своїх проблем. Невротичні порушення проявляються в значних перешкодах, скатуванні донизу, майже повному зникненні стежки. Істеричні особи часто одразу опиняються на верхівці.

Тема 6. Мандрівка вздовж струмка [105, с.38-44].

Струмок - орально-материнський символ, який відображає також динаміку внутрішніх психічних процесів та психічний розвиток в цілому. Образ струмка показує, якою мірою внутрішнє психічне життя є безперервною, гармонійною і послідовною. Також зауважимо, що образ води - джерело психічного живлення, зцілення і оздоровлення.

Ознаками порушень є брудна вода, кволість струмка, про фрустрацію оральних потреб свідчить витікання струмка з труби або штучної споруди, коли вода поволі просочується з піску або витікає одразу багатьма струмками. Добрий терапевтичний ефект дає обмивання водою та її вживання, в такий спосіб можливе зняття психосоматичних проявів. Про виразні психологічні проблеми свідчать утруднення з використанням води - якщо вода здається брудною, зараженою або отруйною. Під час мандрівки вздовж струмка ландшафт може бути застиглим або пацієнт може повертатися в місце, де вже був, істеричні риси і високу активність захисту в формі заперечення означає протікання вгору.

В нормі струмок повноводний, течія звична, вода чиста, прозора і прохолодна, приємна на смак; запруд і перепон для течії немає; джерело свіже і прохолодне, б'є із землі.

Тема 7. Лісова галявина [105, с.54 - 61].

Метою цього мотиву є взаємодія з образами значимої особи або символічної істоти, що втілюють несвідомі страхи або проблеми. Ліс символізує неглибокий несвідомий шар психіки, проникнення в глибші шари потребує занурювання, проникнення в простір нижче рівня землі. Для дітей описане значення образу лісу поєднується з уявленням про щось, що ховає і дає захист. Пацієнт повинен зупинитися на галявині, не заходячи в ліс, а з темряви лісу повинні виходити символічні образи. Діти можуть входити в ліс, якщо у них виникає таке бажання.

Образи, які виходять з лісу на галявину відображають, з одного боку, близьких людей, що мали значний вплив на дитину, а, з іншого, можуть втілювати несвідомі установки і тенденції, відображати афективні та інстинктивні бажання. Ідеєю теми є примирення з символічними образами, інтеграція з ними, яка включає годування, загодовування, лагідного погладжування, обнімання та примирення.

Тема 8. Печера [105, с.62-65].

Образ печери пов'язаний з підземним світом і надрами, він веде до глибинних шарів несвідомого. Печеру спостерігають зі сторони, очікуючи появи символічної істоти. Якщо дитина бажає, можна зайти в печеру і обстежити її. Принципи роботи з істотою такі ж, як і в темі "Лісова галявина". Для очищення печери продуктивним виявляється використання уявної чарівної палички або джерела світла.

Тема 9. Я через 10 років [105, с.26].

Цей мотив дає уявлення про внутрішні установки та очікування дитини. Він має велике виховне значення. Важливим є наявність морального аспекта в образі. Якщо такий аспект відсутній або слабо виражений, психотерапевт може акцентувати його або вводити пов'язані з цим образом нові ситуації, які дають можливість виразити і закріпити моральні ставлення дитини.

Тема 10. Образа.

Мотив образи є специфічним і можливість його використання передбачена концепцією символдраматичної психотерапії [105, с.15]. В процесі роботи з цією темою дитина уявляє ситуацію ворожої агресії (одна дитина тієї ж статі, що і пацієнт, ображає слабшого. Нами використовувався сюжет оповідання "Образа" методики МТПВС. Дитина по черзі уподібнювалася до агресора і жертви, сама або з допомогою психолога уявляла і проживала, суміщаючись з персонажами, ССД заборони агресії. Тема вважалася опрацьованою тоді, коли уподібнюючись до агресора, дитина переживала децентрацію (співчуття), формулювала моральний імператив у формі заборони агресії ("не роби іншому того, чого не хочеш собі") і переживала подавления агресивного імпульсу.

Додаток Ж

ЯКІСНІ ПОКАЗНИКИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

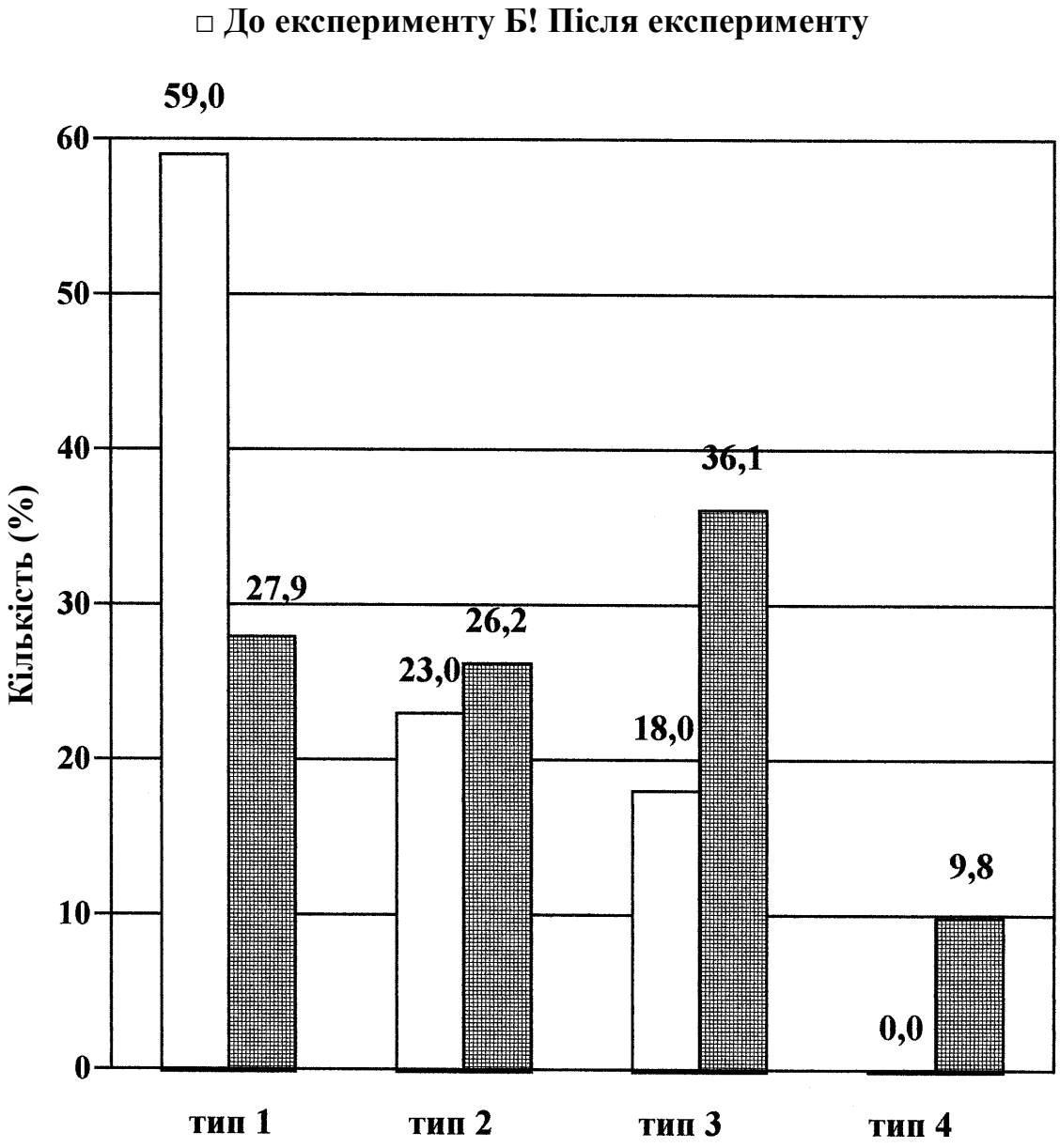


РИС. Ж.1. РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУЮЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Умовні позначки до рис. 1.

тип 1 — *тип з низьким рівнем моральної саморегуляції*

тип 2 - *залежний тип*

тип 3 - *мішаний тип*

тип 4 - *тип з високим рівнем моральної саморегуляції*

Додаток І

МТПВС. Текст методики для дівчат.

Оповідання “Образа” (для дівчат).

9. Таня вийшла у двір погуляти. Подруг у дворі не було. Вона побачила маленького хлопчика Сергія з іграшкою. І пішла до нього.

(Дитині показується картинка №1 і задіються почергово питання з поданого нижче переліку.)

Як ти вважаєш, про що зараз думає Таня?

Як ти вважаєш, які зараз почуття у Тані, що вона відчуває, що у неї на душі?

Як ти вважаєш, чого зараз хоче Таня?

Як ти вважаєш, що зараз зробить Таня?

10. Таня вихопила у Сергія іграшку і підняла її високо над собою. Сергій намагався дістати іграшку, але не міг дотягнутися. І Таня подумала:

(Дитині показується картинка №2 і задаються питання.)

11. Сергій не зміг дістати іграшку і гірко заплакав.

(Дитині показується картинка №3 і задаються питання.)

12. В цей час поряд проходила старшокласниця.

(Дитині показується картинка №4.)

Вона забрала у Тані іграшку і насварила її.

(Дитині задаються питання.)

13. Тільки-но старшокласниця пішла, Таня знову відібрала іграшку. І

Сергій гірко розплакався.

(Дитині показується картинка №5 і задаються питання.)

14. Відібравши іграшку, Таня кинула її на землю. Іграшка розбилася.

(Дитині показується картинка №6 і задаються питання.)

16. Таня повернулася додому. Мама зустріла її і спитала:

(Дитині показується картинка №8.)

“Як справи? Чи не сталося чогось у дворі?”

(Дитині задаються запитання.)

17. Таня відповіла: “Ні, мамо, все добре”.

(Дитині показується картинка №9 і задаються питання.)

18. Десь через годину Таня пішла у магазин за хлібом. І по дорозі зустріла хлопчика Сергія, у якого відібрала і розбила ляльку.

(Дитині показується картинка №10 і задаються питання.)

19. Від сусідки мама дізналася про вчинок Тані і насварила її.

(Дитині показується картинка №11 і задаються питання.)

20. Ввечері, коли сім’я Тані сіла дивитися цікавий фільм по телевізору, Таню покарали і відправили в іншу кімнату.

(Дитині показується картинка №12 і задаються питання.)

21. Наступного дня тато повів Таню в магазин і купив таку ж іграшку, яку було розбито, щоб Таня віддала її Сергію.

(Дитині показується картинка №13 і задаються питання.)

22. Купивши ляльку, тато сказав Тані: “Цю ляльку я купив за гроші, які ми з мамою відкладали тобі на день народження. Тепер тобі доведеться залишитися без подарунка”.

(Дитині показується картинка №14 і задаються питання.)

Оповідання “Запізнення” (длядівчат).

23. Наташа після уроків поспішла додому. Вдома її чекала мама. Коли

вона вийшла із школи, до неї підійшла однокласниця Іра. Вона почала умовляти Наташу трохи покататися на гойдалці.

(Дитині показується картинка №1 і задіються почергово питання з поданого нижче переліку.)

Як ти вважаєш, які зараз почуття у Наташі, що вона відчуває, що у неї на душі?

Як ти вважаєш, чого зараз хоче Наташа?

Як ти вважаєш, що зараз зробить Наташа?

24. Дівчата довго каталися на гойдалці. Наташа згадала, що її вдома давно чекає мама. Раптом Іра упала і сильно вдарилася ногою.

(Дитині показується картинка №2.)

Іра забила ногу. Вона навіть не могла сама йти.

0 (Дитині почергово задаються питання.)

25. Наташа взяла портфель Іри і підставила їй плече.

(Дитині показується картинка №3.)

Так вони йшли додому до Іри.

(Дитині почергово задаються питання.)

26. По дорозі дівчата зустріли сусідку Наташі. Вона йшла з дому.

(Дитині показується картинка №4.)

Вона сказала Наташі, що мама сердиться на неї за її запізнення.

(Дитині почергово задаються питання.)

27. Наташа посадила Іру на лаву і швидко пішла додому.

(Дитині показується картинка №5 і задаються запитання.)

28. Вдома мама насварила Наташу за запізнення.

(Дитині показується картинка №6 і задаються запитання.)

29. Ввечері, коли Наташа лягла спати, вона лежала і думала.

(Дитині показується картинка №7 і задаються запитання.)

УКРАЇНА

Міністерство ©світа

Mv Вінниця

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ

ШКС-Л'-. МИ СТУПЕНІВ № З

Коцюбинського

05 червня 2001 р.

№ 110

286000 м. Вінниця

вул. Козицького, 2

т. 2-29-49, 2-33-64

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження Безверхого О.С.

на тему “Розвиток моральної саморегуляції

у молодшому ішальному тар’’.

Матеріали дисертаційного дослідження старшого викладача кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету ім.М.М. Коцюбинського Безверхого Олега Станіславовича використовувалися в процесі проведення виховної роботи в початкових класах загальноосвітньої школи №3 м.Вінниці.

Довідка видана для подання у спеціалізовану вчену раду із захисту дисертацій.

Директорі30ЇІІу- .jy/VyX ГУНЬКО М.М.

гіп'Л'^'Л[0].ОСВІТИ [1]
пшлп5[н]? ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ

ШКОЛА 1-І 11 СТУПЕНІВ Г8
<•/- ЧЕРВНЯ **200 1** Р.

іР^/
21601 м.Вінниця.
ВУЯ. ВИННИЧЕНКА.28

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження Безверхого О.С.

на тему "Розвиток моральної саморегуляції

у молодшому шкільному віці".

Матеріали дисертаційного дослідження старшого викладача кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету ім.М.М.Коцюбинського Безверхого Олега Станіславовича використовувалися в процесі проведення виховної роботи в початкових класах загальноосвітньої школи № 8 м.Вінниці.

Довідка видана для подання у спеціалізовану вчену раду із захисту дисертацій.

ₒбласт ПЕТРИК Л.П.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ
ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №
«08» 06 2001р.
№ 276
286019 м. Вінниця

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження Безверхого О.С.

на тему “Розвиток моральної саморегуляції

у молодшому шкільному віці”.

Матеріали дисертаційного дослідження старшого викладача кафедри психології Вінницького державного педагогічного університет} ім.М.М.Коцюбинського Безверхого Олега Станіславовича запроваджено в практику виховної роботи з молодшими школярами ЗОШ №11 м.Вінниці. Серед інших результатів дослідження добре зарекомендували себе модифікована методика символдрами та методика тематичної проекції внутрішніх станів молодшого школяра в процесі здійснення морального вчинку (МТПВС) для діагностики типів моральної саморегуляції молодших школярів.

Довідка видана для подання у спеціалізовану вчену раду із захисту 3 дисертацій.

р ЗОШ № 11 СЕРЕДЮК В.В.

Україна
Міністерство освіти
м.Війниця
Загальноосвітня
школа І-ІІІ ступенів-
гуманітарно-
колеж №29
"08" 06 2007 р.
378
286022 іі.Зінниця
вул.Київська, 149
Т. 35-06-82, 35-36-93
Р/р

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження Безверхого

на тему "Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці".

і

Матеріали дисертаційного дослідження старшого викладача кафедри

психології Вінницького державного педагогічного університету ім.М.М.Коцюбинського Безверхого Олега Станіславовича запроваджено в

практику виховної роботи з молодшими школярами ЗОШ №29. Серед інших практично цінних результатів дослідження позитивно зарекомендували себе методики для діагностики типів моральної саморегуляції молодших школярів.

Директор ЗОШ № 29 ВАСИЛЕНКО Н.В.

'Міністерство ОСВІТИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ДЕДАІК • •; УМЬЕРСИТЕТ
їм. ..... с /. збинського

2871Q0, м. Вінниця,/вул. Острозького, 32,
комутатор 26-51-32,
факс (0432) 26-14-55

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження Безверхого О.С.
на тему “Розвиток моральної саморегуляції
у молодшому шкільному віці”.

Матеріали дисертаційного дослідження старшого викладача кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені М.М.Коцюбинського Безверхого Олега Станіславовича запроваджено у виховній роботі з дітьми співробітників Вінницького державного педагогічного університету імені М.М.Коцюбинського молодшого шкільного віку. Серед інших результатів дисертаційного дослідження слід відзначити методику рангування соціальних ситуацій (МРСС) для діагностики типу моральної саморегуляції молодших школярів, яка добре себе зарекомендувала.

Довідка видана для подання у спеціалізовану вчену раду із захисту дисертацій.