РЕФЕРАТ

Текст – 92 с., табл. – 5, рис. – 6, додатків – 5, літератури – 100 дж.

У випускній кваліфікаційній роботі бакалавра наведено результати теоретико-методологічного аналізу наукових джерел з проблеми почуття провини у старшокласників. Підібрано діагностичний інструментарій згідно вивчення психологічних особливостей прояву почуття провини у старшокласників та проведено констатувальний експеримент. На основі проведеного констатувального експерименту розроблено практичні рекомендації щодо психопрофілактики та корекції проявів почуття провини у старшокласників.

Ключові слова: СТАРШОКЛАСНИКИ, ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ, ГІПЕРКОМПЕНСАЦІЯ, ЕМАНСИПАЦІЯ, ІНФАНТИЛІЗМ, МОРАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ, НЕВРОЗ, ПРОВИНА, ПУБЕРТАТНА КРИЗА, РЕФЛЕКСІЯ, РИГІДНІСТЬ, САМООЦІНКА, САМОСВІДОМІСТЬ, СТРЕС, ТРИВОГА, Я-КОНЦЕПЦІЯ.

**ЗМІСТ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ВСТУП** | | | 7 |
| **РОЗДІЛ** | **1.** | **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ** | 10 |
|  | 1.1. | Аналіз підходів до вивчення проблеми почуття провини у старшокласників у науковій літературі | 10 |
|  | 1.2. | Психологічна характеристика підліткового віку | 15 |
|  | 1.3. | Моральний розвиток і особливості переживання почуття провини у старшокласників | 21 |
| **Висновки до розділу 1** | | | 33 |
| **РОЗДІЛ** | **2.** | **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ** | 34 |
|  | 2.1. | Методичні заходи, хід та процедура констатувального експерименту | 34 |
|  | 2.2. | Вивчення інтенсивності прояву почуття  провини в залежності від особливостей взаємодії | 39 |
|  | 2.3. | Зв'язок інтенсивності прояву почуття провини і стилів батьківського виховання | 44 |
|  | 2.4. | Дослідження інтенсивності прояву почуття провини і морального мислення | 48 |
|  | 2.5. | Програма морального розвитку старшокласників | 55 |
| Висновки до розділу 2 | | | 71 |
| **ВИСНОВКИ** | | | 75 |
| **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ** | | | 78 |
| **ДОДАТКИ** | | | 86 |

**ВСТУП**

**Актуальність** **дослідження.** Проблема виховання етичної особистості, не дивлячись на її довгу історію, залишається як і раніше актуальною. Соціальна ситуація в сучасному суспільстві така, що система цінностей і нормативів мінлива і нестійка. Мораль і моральність часто сприймаються через призму цінностей суспільства споживання. Перебудова ціннісної свідомості стає актуальною проблемою сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень (Р. Г. Апресян, Б. С. Братусь, Ю. І. Мірошников, Н. І. Лашш, О. С. Осипова, В. М. Соколов, А. В. Куль, M. Engler).

Традиційно основною лінією дослідження морального розвитку в сучасній психології вважають вивчення розвитку морального мислення (когнітивний підхід). Сьогодні інноваційне вирішення проблеми морального розвитку пропонує інтегративний підхід, де Я-моральне опиняється у фокусі досліджень. Я-моральне - це системне уявлення особи про себе як про суб'єкта моральної дії (А. Блейзі), яка регулює моральну поведінку суб'єкта. У структурі Я-морального можна виділити когнітивний компонент, виступаючий як моральна самооцінка, і емоційний компонент, який включає відношення до себе як до суб'єкта моральної дії.

У ряді останніх досліджень було показано, що виховання через почуття надає величезну позитивну дію на моральний розвиток дітей (S. Verducci, J. Winston). Проте, питання про роль емоцій в процесі формування етичної особи залишається ще недостатньо вивченим. У роботах А. В. Запорожця, В. С. Мустафіної, А. І. Подольського, С. П. Якобсона було показане значення емоцій в привласненні моральних норм і їх регулююча функція. Таким чином, вивчення емоційного аспекту в процесі морального мислення і морального вибору є актуальним напрямом досліджень в сучасній психології.

Достатньо довгий час почуття провини вивчалося лише в руслі психоаналізу і лише декілька десятиліть назад стало предметом дослідження і в інших психологічних школах. Роль сім'ї в моральному розвитку особистості є незаперечною. Саме усередині сім'ї дитина починає освоювати морально-ціннісну структуру миру. Батьки транслюють дитині норми і цінності, закладені в даному суспільстві, і забезпечують первинне моральне орієнтування, ініціюючи переживання моральних відчуттів (Т. П. Авдулова, Л. С. Виготський, Г. Н. Костюк та Ж. Піаже).

Проблемою почуття провини у старшокласників займались такі відомі зарубіжні та вітчизняні вчені як Л. О. Гусін, К. Е. Ізард, А. А. Іренеус, Р. Мей, М. Мід та ін.

**Об'єкт дослідження –** почуття провини у старшокласників.

**Предмет дослідження –** психологічні особливості прояву почуття провини у старшокласників.

**Мета дослідження –** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості прояву почуття провини у старшокласників та розробити програму морального розвитку старшокласників.

**Завдання дослідження**:

1.Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення почуття провини у старшокласників у вітчизняній та зарубіжній літературі.

2. Надати психологічну характеристику підліткового віку.

3.Провести емпіричне дослідження психологічні особливості переживання почуття провини у старшокласників.

4.Запропонувати програму морального розвитку старшокласників.

**Методи дослідження:** спостереження, бесіда, констатувальний експеримент, формувальний експеримент, тестування (методика “Почуття провини” (Д. О. Дружиненко), методика “ADOR” або “Старшокласники о батьках” (Л. І. Васерман, І. А. Горькова, Є. Є. Роміцина), методика “Моральні дилеми” (А. І. Подольский, О. О. Карабанова); методи психокорекції; методи математичної обробки даних.

**Теоретичне значення дослідження** полягає урозкритті підходів до вивчення почуття провини у старших старшокласників у науковій літературі; наданні психологічної характеристики підліткового віку; описанні Я-концепції та моральної ідентичністі та розкритті морального розвитку і особливостей переживання почуття провини у старшокласників.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає у вивченні інтенсивності переживання почуття провини у старшокласників в залежності від контексту взаємодії, дослідженні інтенсивності переживання почуття провини і морального мислення а також у розробці програми морального розвитку старшокласників. Отримані дані можуть бути використані в консультативній практиці, зокрема, в сімейному і психологічному консультуванні, з метою поглибленої діагностики, корекції і профілактики морально-ціннісного і особового розвитку старшокласників.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**1.1. Аналіз підходів до вивчення почуття провини у старшокласників у науковій літературі**

Почуття провини є одним з центральних понять психоаналізу. Вивчення цього питання бере свій початок в роботах З. Фрейда, проте, його актуальність не згасає і до цього дня.

Щоб пояснити почуття провини З. Фрейд говорить про тривогу моральну, соціальну, тривогу відчуження, страх кастрації [79].

З. Фрейд виділяє характеристики тривоги:

– специфічне відчуття незадоволення;

– відчуття незадоволення, характерне тільки при станах тривоги пов'язаних з моторною стимуляцією;

– стан тривоги розвивається у напрямі пошуку можливої розрядки внутрішньої напруги;

– тривога – це реакція на недиференційовану небезпеку. Необхідно розрізняти тривогу на небезпеку і невротичну тривогу. Невротична тривога – це тривога на небезпеку, яку ми не знаємо. Природа невротичної небезпеки – це небезпека потягу, в психоаналітичному сенсі цього слова. В деяких випадках невротична тривога може змішуватися з тривогою перед небезпекою. У таких випадках з відомою і реальною небезпечною ситуацією пов'язана невпізнанна небезпека потягу;

– тривога завжди пов'язана з очікуванням, для неї характерні невизначеність або відсутність об'єкту, як тільки об'єкт виявляється на її місці з'являється страх [51].

З. Фрейд дає наступний опис генезу тривоги: тривога з'являється як тривога народження (фізіологічний стрес, нове середовище), і у дитини грудного віку вона трансформується в тривогу відділення від матері. Ці види тривоги вроджені. Проте, ці два типи тривоги пов'язано з небезпекою втрати. У едиповому віці тривога приймає форму страху кастрації. Небезпека в цей період - це небезпека втрати геніталій. Далі страх кастрації розвивається в етичну тривогу, в тривогу соціальну. Небезпека тут – бути виключеним з групи. Фрейд додає, що розвиток цих двох останніх типів тривоги можливий тільки при появі інстанції Сверх-Я, при формуванні тієї його частині, яка утворюється на базі соціальних моделей і не є наслідком батьківських інтроєкцій. Саме цій частині Сверх-Я, яка може покарати за втрату любові, Я посилає сигнал небезпеки і реагує станом тривоги. Ця тривога може приймати крайні форми, перетворюючись на страх смерті, тобто страх перед Сверх-Я трансформується у фатальну долю очікування смерті.

Серед джерел ситуацій небезпеки або, краще сказати, серед чинників, здатних викликати невроз, З. Фрейд розрізняє три основні чинники:

1. Біологічний чинник, який є станом природного стресу і достатньо тривалою залежністю новонародженого.

2. Чинник філогенезу. Тривога як страх кастрації. Хлопчик хоче володіти улюбленою жінкою – матір'ю, і тому він хоче вбити батька – суперника. У той же час від батька виходить загроза як покарання у вигляді кастрації.

3. Психологічний чинник. Мова йде про конфлікти між трьома інстанціями: Я, Воно і Сверх-Я. Маючи на увазі можливість реальної небезпеки, Я прагне зайняти оборонну позицію проти натиску імпульсних бажань Воно, оскільки вони сприймаються Я як ті, що несуть небезпеку. З формуванням інстанції Сверх-Я кількість конфліктуючих сторін збільшується, і Я вступає в конфлікт зі Сверх-Я [79].

Подальший розвиток інстанції Я включає процес знецінення попередніх ситуацій небезпеки і їх виключення, от чому “форми” тривоги пов'язані із стадіями психосексуального розвитку.

Згідно З. Фрейду, почуття провини виникає тільки при появі інстанції Сверх-Я на фалічній стадії. З. Фрейд виділяє два рівні почуття провини: свідомий рівень – це сама емоція і несвідомий рівень – це тривога. З погляду З. Фрейда, нормальне свідоме почуття провини є лише складністю в осмисленні якої-небудь події, воно ґрунтується на стані напруги між Я і Ідеалом-Я і виражає засудження Я з боку своєї критичної складової.

Неусвідомлене ж почуття провини буде так чи інакше, з погляду З. Фрейда, пов'язано з невротичними розладами [51; 94].

Зв'язок почуття провини і неврозу народжується із зв'язку почуття провини із забороною. Почуття провини властиво неврозу нав'язливості, істерії і депресивним розладам. Проте сам З. Фрейд уникає терміну “несвідоме почуття провини”, вважаючи за краще говорити про потребу в покаранні.

Для З. Фрейда провина не може існувати інакше як по відношенню до заборон, в той же час Ж. Лакан розглядає зв'язок провини і бажання. Безумовно, там, де є бажання, в його психоаналітичному розумінні, там є і заборона на його реалізацію. Для З. Фрейда невроз був “хворобою провини”, це безпосередній вираз страху перед зовнішнім авторитетом [77].

Ж. Лакан виділяє три типи провини, два з яких пов'язані з відсутністю можливості задоволення бажання через Іншого і третій тип – це збочена позиція. Перший тип провини позначається як невротична провина. Її суть полягає в тому, щоб прийняти на себе відповідальність за неможливість знайти задоволення свого бажання в Іншому, оскільки Інший не здатний на це, тобто прийняти на себе відповідальність за недолік іншого. Це провина пов'язана з відчуттям неповноцінності. Інший тип провини – меланхолійна провина. Це провина – вираз ненависті до себе за “втрату” можливості задовольнити своє бажання і досягти абсолютної насолоди. Третій вид провини, який виділяє Ж. Лакан, пов'язаний із збоченою позицією, яка полягає в принесенні себе в жертву іншому, який представляється як втілення етичного закону, при цьому особа уподібнюється об'єкту або інструменту. Ж. Лакан розводить поняття тривоги і провини таким чином: тривога – це сигнал на наближення Іншого, який може задовольнити бажання, тоді як провина - це знак того, що Інший відкидає суб'єкта [94].

З погляду Ж. Лакана, провина більшою мірою пов'язана з відчуттям себе неповноцінним. Згідно Ж. Лакану, закон існування – це не заборона на інцест. Перше бажання необ'єктивовано. Існує закон, який підпорядковує суб'єкта саме бажанню, а не об'єкту бажання. Закон - це завжди закон Іншого, яка б не була його суть: Розум, Благо або бажання Іншого. Згідно Ж. Лакану, Едипів комплекс – це вторинна освіта. Спочатку абсолютна насолода, яка недоступна повною мірою суб'єктові, але до якого він завжди прагне, і є суть психічного життя. Кастрація – це не страх перед батьком, але невдале бажання в його прагненні до насолоди і всемогутності. Ж. Лакан говорить, що провина виникає всякий раз, коли суб'єкт йде на поводу у свого бажання.

Підхід Ж. Лакана не можна протиставити підходу З. Фрейда. Вони швидше взаємодоповнюючі. Їх розуміння відкриває нам ширший погляд на відчуття провини з погляду його психологічного змісту.

Слід розрізняти відчуття провини і відчуття сорому, оскільки ці відчуття дуже близькі і існують складнощі в тому, що б чітке розрізнити ці емоції [79; 94].

Згідно психоаналізу, між провиною і соромом існує внутрішня відмінність. Провина має відношення до закону, порядку, боргу. Провина часто несвідома. Сором пов'язаний з тілом, з сексуальністю, з відчуттям огиди. Сором завжди свідомий. Сором указує суб'єктові на його недоліки видимі іншими, це відчуття слабкості, втрати власної гідності в очах інших. З погляду психоаналізу, сором має три емоційні вектори, перший пов'язаний з тілом, другий – з сексуальністю і третій – з поглядом ззовні. Це усвідомлювана емоція, що йде від внутрішнього конфлікту: випадкове виставляння напоказ того, що слід приховувати. При цьому завжди є якийсь зв'язок з тілом, оскільки погляд завжди тілесний. Ж. Гольдберг стверджує, що сором, в онтологічному його сенсі, це як втрата своєї ідентичності в сенсі своєї чистоти і достоїнства. Людська істота соромиться, що вона – не тільки чиста, непорочна і прекрасна душа, але і фізичне тіло, зі всіма його потреби. Ця матеріальність і порушує ідеальний порядок існування душі, і розкриває субстанціональну неповноцінність людської істоти і ілюзорність можливості ідеального її існування.

Спробуємо стисло описати характерні для сорому риси:

1. Сором свідомий і супроводжується розумінням того, що це відчуття викликає.

2. Ситуації, що викликають сором, схожі одна з одною і пов'язані із забороненим бажанням.

3. Суб'єкт формує захисні механізми проти сорому на рівні ж самого тіла. Суб'єкт не заміщає сором іншою емоцією, він його не символізує, він його нейтралізує тим чи іншим способом.

4. Способи виразу сорому обмежені, це перш за все тілесні переживання, оскільки сором тілесний.

5. Якщо сором – це погляд інших, то провина – це швидше голос, голос Сверх-Я. Ж. Лакан сказав: “Погляд – це той самий втрачений об'єкт бажання, раптово знайдений в катастрофі сорому, шляхом появи Іншого”.

6. Сором може стати основою формування пасивної позиції по відношенню до життя.

7. І. Г. Гольдберг, Л. Кестемберг, Ж. Г. Жанен вважають, що сором виникає внаслідок конфлікту між Сверх-Я і незрілим Ідеалом -Я. Але можна сказати, що сором в точнішому сенсі виникає із-за порушення меж при реалізації бажання, тобто унаслідок конфлікту між Я-ідеалом, архаїчним Сверх-Я і Я [51; 66].

Якщо почуття провини - це завжди “перехід через Іншого”, і в цьому сенсі ми можемо сказати, що мова тут йде про свого роду перенесення зовнішньої діяльності у внутрішню, то сором – це швидше втеча від Іншого, тобто рід пасивного відношення до життя. Суб'єкт, що переживає почуття сорому, шукатиме притулки, прагнучи ізолюватися, втекти від спокою погляду, що не дає. Це і формує пасивну позицію, і якщо Я-ідеал і Архаїчне Сверх-Я функціонують як домінуючі інстанції ми можемо спостерігати розвиток депресії або меланхолії [79; 94].

Зокрема, були відмічені деякі позитивні аспекти почуття провини. Наприклад, сильніше переживання почуття провини пов'язане з меншим проявом расизму і ксенофобії; студенти, схильні переживати почуття провини, показують більший коефіцієнт академічної успішності; хлопці і дівчата, схильні переживати відчуття провини, рідше міняють сексуальних партнерів, їх статеве життя більш впорядковане та ін. Якщо в психоаналізі провина розуміється негативно, як дезадаптивна емоція, то в англо-американській психології почуття провини швидше навпаки, грає позитивну роль, допомагаючи адаптації людини в суспільстві. Провина мотивує просоціальну поведінку, штовхаючи суб'єкта на спроби загладити свою провину, відшкодувати завданого збитку, втішити постраждалу сторону. Також в рамках когнітивної теорії були отримані докази на користь раннього виникнення почуття провини, чим це затверджується в психоаналітичній теорії [79].

**1.2. Психологічна характеристика підліткового віку**

Під підлітковим віком розуміється період онтогенезу від 11 до 15 років.

Пубертатна криза розуміє під собою біологічні і фізіологічні зміни, пов'язані з розвитком соматичних і статевих функцій. Кризовий характер переходу від одного етапу формування особи до іншого обумовлений тим, що потреби і прагнення, що виникають у суб'єкта у зв'язку з утворенням нових психологічних структур, зустрічають перешкоду на шляху свого задоволення і таким чином виявляються нереалізованими. Криза підліткового віку значно відрізняється від криз молодших віків. Вона є найгострішою і найтривалішою в порівнянні зі всіма віковими кризами. По суті, весь підлітковий вік є затяжним перехідним періодом від дитинства до зрілості [63].

Змінюються розміри тіла, наступає виразне прискорення зростання. При цьому організм старшокласника розвивається гетерохронно: різкий розвиток одних органів може бути не узгодженим із зміною інших. Гормональна регуляція займає центральне місце в статевому дозріванні старшокласника. Початок статевого дозрівання у хлопчиків: 12-13 років, у дівчаток – 11-12 років. Сильні гормональні зміни впливають і на психічний стан людини, викликаючи депресію або агресію. Біологічне дозрівання старшокласника надає значний вплив на формування психологічних функцій, готує кризу підліткового віку і обумовлює зміну особи старшокласника.

У підлітковому віці в когнітивній області відбуваються істотні структурні зміни, що виражаються в переході до абстрактного і формального мислення. Пам'ять, увага, уява набувають самостійності, довільності.

Перехідний вік – період підвищеної емоційності, що виявляється в легкій збудливості, дивності, пристрасності, частій зміні настрою і так далі. Старшокласники – вікова група, яка відрізняється від останніх своєрідною психоемоційною нестійкістю. Деякі особливості емоційних реакцій перехідного віку кореняться в гормональних і фізіологічних процесах. Емоційні реакції і поведінка старшокласників залежать також від соціальних чинників і умов виховання, причому індивідуально-типологічні відмінності часто превалюють над віковими. Емоції старшокласників відрізняються великою силою і низьким ступенем керованості. З цим пов'язано невміння стримувати себе, слабкість самоконтролю, різкість в поведінці. При зустрічі з труднощами виникає сильне відчуття протидії, старшокласник кидає справу, рідше – стає наполегливішим. У старшокласників сильні емоції часто блокують розумне рішення [26; 75].

Підлітковий комплекс включає перепади настрою від нестримної веселості до смутку і назад без достатніх причин, а також ряд інших полярних якостей, виступаючих поперемінно. Чутливість до оцінки сторонніми своєї зовнішності, здібностей, умінь поєднується із зайвою самовпевненістю і безапеляційними думками відносно тих, що оточують. Сентиментальність часом уживається з вражаючою черствістю, хвороблива соромливість – з розбещеністю, плотське фантазування – з сухим мудруванням, бажанням бути визнаним і оціненим іншими.

Норми поведінки старшокласників визначаються вимогами з боку батьків і вчителів. Та все ж правила поведінки дітей в отроцтві більшою мірою залежать від нормативів референтної групи однолітків [24].

Моральні переконання виробляються поступово. Вирішальну роль в їх формуванні грає особистий досвід морального вибору, етичні звички, що склалися в дитинстві, і відчуття, приклад значущих дорослих, вимоги колективу однолітків.

Одночасно з системою моральних цінностей у людини складається система поглядів на суспільство і всесвіт, на дійсність, на самого себе і інших людей. Одним з центральних моментів при цьому є пошук сенсу життя. При порушенні позитивних взаємин виникають труднощі в поведінці.

Розвиток самосвідомості. Старший підлітковий вік – вік кризи а, отже, особливо уразливий. У цей період відбуваються значні зміни не тільки на фізіологічному рівні, але і в душевній організації дорослішаючої людини. “Образ Я”, створюваний в муках “само творчості”, визначає психологічне і соціальне самопочуття старшокласника, його віру, надію, волю [81; 95].

Даний період є сензитивним для формування ціннісних орієнтацій як стійкого утворення особи, сприяючого становленню світогляду, і відношення до навколишньої дійсності. У старшокласників з'являється питання: “Хто я? На що я придатний?”

Розвиток особистості відбувається через міжособові відносини. Для старшокласників найбільш значущою стає сфера спілкування з однолітками. Для них стає важливим:

– уміння познайомитися з вподобаною людиною;

– вільно відчувати себе в компанії, розділяючи норми і інтереси значущої для нього групи;

– відчувати, що при цьому він не втрачає індивідуальність, може висловити свої думки і виразити почуття [45].

Однією з головних особливостей перехідного віку стає формування самосвідомості. Протягом цього періоду ламаються і перебудовуються колишні відносини дитини до світу і самому собі і розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, що приводять до тієї життєвої позиції, з якою школяр починає своє самостійне життя

Найбільш складним в старшому підлітковому віці є новоутворення, яке називається – ідентичність. Пошук особистої ідентичності - центральне завдання періоду дорослішання. Проблемною ситуацією в даному випадку є трудність узгодження власних переживань, переживань тих, що оточують і пристосування до суспільних норм.

“Я-концепція” – це “теорія самого себе”, або установка щодо власної особи - має динамічніший, мінливіший характер, ніж “Я-ідентичність”. Розрізняються дві форми “Я-концепції”: реальна і ідеальна. Реальна – уявлення про себе (необов'язково реалістичне), власна оцінка. Ідеальна “Я-концепція” – це самооцінка в координатах, “яким би я хотів бути”.

Джерело бурхливих переживань полягає у відмінності між реальною і ідеальною самооцінками, що виявляється особливо яскраво в старшому підлітковому віці. Великий вплив тут має неадекватне уявлення про свою фізичну зовнішність, що може привести до розвитку комплекс неповноцінності [63; 95].

Важливим механізмом самосвідомості є особова рефлексія – усвідомлення свого внутрішнього світу. Паралельно відбувається і розуміння внутрішнього світу інших людей.

Відчуття дорослості як специфічне новоутворення самосвідомості є стрижньовою особливістю особи, її структурним центром, оскільки виражає нову життєву позицію старшокласника по відношенню до себе, до світу; визначає напрям і зміст його соціальної активності, систему нових прагнень і переживань.

Часто на противагу відчуттю дорослості у старшокласників виявляється інфантилізм – незрілість особи. В основному він породжується гіперопікою, пізнім статевим дозріванням.

Ознаки інфантилізму:

1. Імпульивність і незавершеність дій.

2. Нездатність пояснити причини своїх вчинків.

3. Нездатність планувати свою діяльність.

4. Нездатність брати на себе відповідальність.

У підлітковому віці відбувається розширення життєвого простору (інтерес до подорожей, розширення соціального оточення). Істотна трансформація життєвого простору відбувається в тимчасовому вимірюванні. У старшокласника з'являється майбутнє, життєва перспектива. Це стає одним з фундаментальних чинників розвитку особи.

Суть “підліткового комплексу” складають властиві цьому віку певні психологічні особливості, поведінкові моделі, специфічні підліткові поведінкові реакції на дії навколишнього середовища. До них відносяться реакції емансипації, групування з однолітками, реакція захоплення (хобі-реакція) і реакції, обумовлені сексуальним потягом, що формується.

Реакція емансипації виявляється прагненням вивільнятися з-під опіки, контролю, заступництва старших-рідних, вчителів, наставників, представників старшого покоління взагалі. Потреба вивільнятися пов'язана з боротьбою за самостійність, за самоствердження власної особи. Крайньою формою прояву реакції емансипації є втечі з будинку і бродяжництво, коли вони обумовлені бажанням “пожити своїм життям”.

Інша специфічна поведінкова реакція підліткового віку – реакція групування з однолітками, яка у неповнолітніх приймає майже інстинктивні форми [45].

Реакції захоплення складають найважливішу рису вдачі неповнолітніх. Підлітковий вік без захоплень подібний до дитинства, без ігор. Захоплення є особливою категорією психічних феноменів, структурних компонентів особи, з одного боку, і схильностей і інтересів – з іншого [8; 81].

Наступний тип підліткових реакцій – це реакції, обумовлені сексуальним потягом. Сюди можуть бути віднесені не тільки безпосередні прояви сексуальної активності; зустрічаються і порушення поведінки, що не мають сексуального забарвлення, але які насправді повинні бути віднесені до цього типу реакцій (деякі випадки виборчої агресії, демонстративних суїцидальних дій).

Всі вище перелічені специфічні підліткові реакції - емансипація, групування, захоплення, сексуальні прагнення, можуть бути як варіантами поведінки в нормі, так і бути патологічними порушеннями поведінки (психологічні і непсихологічні). Вони стають патологічними, якщо розповсюджуються за межі тієї ситуації і мікрогрупи, де вони виникли, якщо до них приєднуються невротичні розлади, а також, якщо вони утрудняють або порушують соціальну адаптацію.

Схожі критерії можуть бути застосовані відносно визначення патологічного характеру підліткових поведінкових реакцій. Патологічна реакція відрізняється від нормальної поведінки наступними ознаками:

1) схильністю до тієї, що генералізує, тобто здатністю виникати в самих різних ситуаціях і викликатися самими різними, зокрема неадекватними приводами;

2) схильністю набувати властивості патологічного стереотипу, повторюючи по різних приводах один і той же вчинок;

3) схильністю приводити до соціальної дезадаптації.

Провідна діяльність – інтимно-особове спілкування. Першорядного значення набуває спілкування з однолітками. З одного боку, в спілкуванні з товаришами старшокласники проявляють прагнення в що б те не стало стати такими, як всі, з іншого боку – бажання виділитися. При цьому самооцінка залежить від думки референтної групи.

У спілкуванні з дорослими з'являються нові риси – прагнення до незалежності, пошани, серйозного відношення з боку дорослих. Якщо дорослі міняють систему взаємин з старшокласниками, враховуючи відчуття дорослості, що з'явилося, тоді відносини будуються на новій основі без якихось криз.

Слабкість і невдачі в якій-небудь області старшокласник прагне компенсувати успіхами в іншій. Часто зустрічається гіперкомпенсація [8; 26].

**1.3. Моральний розвиток і особливості прояву почуття провини у старшокласників**

У сучасній психології Я-концепція розглядається як один з компонентів особистості, як ставлення індивіда до самого себе. Поняття “Я-концепція” висловлює єдність і цілісність особистості з її суб'єктивною внутрішньою стороною, тобто те, що відомо індивіду про самого себе, яким він бачить, відчуває і уявляє себе сам.

Я-концепція – це сукупність установок на самого себе. У більшості визначень установки підкреслюються три головних її елементу, її три психологічні складові:

1. Образ Я - уявлення індивіда про самого себе.

2. Самооцінка - афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом.

3. Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом-Я і самооцінкою.

Предметом самосприйняття та самооцінки індивіда можуть, зокрема, стати його тіло, його здібності, його соціальні відносини і безліч інших особистісних проявів [66].

Згідно роботам С. Г. Якобсона і Г. І. Моревої найважливішим регулятором моральної поведінки є самооцінка. Регуляція моральної поведінки на основі самооцінки можлива лише тоді, коли негативна самооцінка з приводу порушення норми передує вчинку. Таким чином, суб'єкт повинен спочатку спрогнозувати свій вчинок і віднестися до нього, С. Г. Якобсон помічає, що суб'єкт оцінює не актуальний образ-Я, а потенційний образ-Я, тобто Образ-я після здійснення вчинку. Особове прагнення зберегти позитивний образ себе примушує суб'єкта не порушувати норму. Як показують дослідження, здійснені С. Г. Якобсоном, вже діти старшого дошкільного віку здатні діяти в ситуації морального вибору (розділ іграшок між собою і товаришами) на основі співвідношення самооцінок з приводу реального і уявного дотримання – порушення норм. При цьому регулятивна функція образу Я визначається і його змістом. У змісті Я реального дотримання норми повинне бути представлене як гідність особи, а її порушення – як не властивий суб'єктові недолік. А. О. Реан вважає, що зв'язок моральних норм і образу Я може бути виражен наступними положеннями:

1.Основним психологічним чинником моральної саморегуляції є самосвідомість.

2. Моральна поведінка визначається тією формою самосвідомості, яка характеризується розшаруванням цілісного образу Я на Я-реальне і Я потенційне.

3. Мотивом, спонукаючим людину дотримувати соціальні норми, є прагнення зберегти початковий позитивний образ себя.

4. Образ себе визначає моральна поведінка дитини, якщо має структуру, Я-реальне, що містить, і Я-потенціальне, при якій компонентом Я реального є схвалюване дитиною дотримання певної норми, а порушення цієї норми входить в зміст Я-потенційного негативного [72; 79].

Я-моральне або моральна ідентичність – це комплексне уявлення особи про себе, як носієві певних моральних принципів і цінностей, усвідомлено прийнятих суб'єктом і що визначають для нього особовий сенс вчинку. Наданий момент підходом, що найбільш пропрацьований, до вивчення моральної ідентичності є підхід А. Д. Блейзі.

Головна ідея А. Д. Блейзі полягає в тому, що моральна ідентичність витікає з психологічної потреби здійснювати дії відповідно до власного ідеалу. Так, А. Д. Блейзі вважає, що внутрішня несуперечність – це джерело моральних дій [100].

А. Д. Блейзі пропонує Я-Модель морального функціонування. Теорія А. Д. Блейзі включає три основні компоненти. Перший – моральна думка, перш ніж привести безпосередньо до моральної дії проходить через думку про відповідальність, таке (думка), що дія, оцінена як моральне, оцінюється також як і прямо необхідне суб'єктові. Другий компонент – критерій для думки про відповідальність походить із структури індивідуального “Я”. Точніше, А. Д. Блейзі називає це “моральною ідентичністю”, яка відображає індивідуальні відмінності в тому, наскільки для кожної людини “бути етичним” є центральною або основною характеристикою особового сенсу. Третій компонент Я-моделі це “внутрішня несуперечність Я”. А. Д. Блейзі припускає, що існує загальнолюдська тенденція до життя у згоді з самим собою. Тобто, коли людина сконцентрована на моральних відносинах, ця схильність штовхає її до моральних дій, Загалом, А. Д. Блейзі постулював, що моральні думки більшою мірою можуть передбачити моральну поведінку в тому випадку, якщо вони проходять через думку про відповідальність, що базується на моральній ідентичності, і підкріплені прагненням до дії у напрямі відсутності суперечностей з самим собою [17].

К. М. Пауер дає нове визначення характеру як особливому моральному вимірюванню Я. Як і А. Д. Блейзі, К. М. Пауер стверджує, що мотив моральної дії не є простим знанням про благо, але виходить з бажання діяти відповідно до особових сенсом, який полягає в цінності морального буття. Як підкреслює К. М. Пауер, індивід може брати на себе відповідальність діяти в певному напрямі, оскільки він через цю дію хоче стати або підтвердити себе як людину, що володіє певними особовими якостями. В протилежність традиційному розумінню характеру, підхід А. Д. Блейзі та ін. не є спробою замінити ідею моральності набором некогнітивних рис, він розглядає ідентичність особи як таку, яка діє на підставі і розуму, і уявленні про правду, включаючи мотиви дії. Так, “моральний характер” – це не щось окреме від морального знання, але складна одиниця, яка це знання включає [33].

Головне завдання, яке повинні вирішити старшокласник – формування Его-ідентичності. У її пошуках людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки і поведінки інших людей. Підліткові необхідно синтезувати моральні норми і цінності батьків, однолітків, вчителів. Коли ж в цих важливих для дитини сферах існують різні норми або взагалі немає чітких орієнтирів (що ми можемо спостерігати в сучасний період), то процес побудови власної ієрархії цінностей стає скрутним і навіть хворобливим.

Соціальна ситуація розвитку така, що всі три контексти взаємодії для старшокласника стають дуже важливими: Старшокласник - Однолітки, Старшокласник - Батьки, Старшокласник - Вчитель (Соціальний дорослий).

Провідна діяльність – інтимно-особове спілкування – здійснюється головним чином, у відносинах Старшокласник-Одноліток. Учбова діяльність залишає свої позиції і центром стає діяльність спілкування. У спілкуванні “здійснюється відношення до людини саме як до людини... тут відбувається засвоєння моральних норм, освоюється система моральних цінностей” [69].

Роль батьків також залишається дуже важливою. По відношенню до батьків старшокласник повинен почати виконувати дуже складне завдання, завершення якого буде можливим лише на подальших вікових етапах; старшокласник повинен, з одного боку, здійснити сепарацію від батьків, з іншого боку, зберегти відносини любові і довіри. Тому можна стверджувати, що складні ситуації, що виникають в сфері “Старшокласник-Батьки”, є для старшокласника дуже значущими [72].

С. К. Powers, досліджуючи вплив когнітивного і емоційного компоненту при обговоренні і батьками і старшокласниками гіпотетичних моральних дилем, встановив, що усередині дитячо-батьківського контексту емоційно-підтримуюча взаємодія сприяє моральному розвитку, тоді як конфліктна взаємодія гальмує. L. В. Walker і колеги, виходячи з даних, отриманих в 2-річному лонгітюдному дослідженні, зробили наступні висновки:

1. У суперечність когнітивно-развіваючому підходу що робить акцент на когнітивній сфері, поведінка батьків, яка певним чином впливає на розвиток дитини, включає і афектні компоненти;

2. Батьки роблять істотний вплив на моральний розвиток дитини, але при цьому вплив сімейних взаємин і відносин з однолітками на моральний розвиток старшокласника йде різними шляхами.

3. Вплив батьків і однолітків на моральний розвиток неоднаково. Ж. В. Піаже та Л. Кольберг затверджують, в протилежність психоаналізу, що провідна роль належить одноліткам, у взаємодії з якими дитина виявляється у позиції рівності і може будувати відносини на основі загальних правил, розуміючи і оцінюючи відчуття і мотиви партнера. На підтвердження положення про те, що однолітки роблять набагато більший вплив на моральний розвиток, існує ряд експериментальних даних. Наприклад, в дослідженні A. D. Kruger було показано, що дівчата, обговорюючи моральні дилеми в діадах з однолітками, демонструють вищий рівень морального розвитку, ніж при обговоренні моральних дилем з матерями [9].

Досліджуючи впливи сімейних відносин і відносин з однолітками, L. B. Walker встановив, що швидкий темп морального розвитку характерний для тих дітей, батьки яких в процесі дискусії використовують: різні моделі думок (що, мабуть, сприятливо позначається на розвитку), використовують при цьому високий рівень образної взаємодії і низький рівень інформуючого спілкування, при цьому спостерігається разюча нерівність рівнів моральних думок.

Для друзів цих дітей був також характерний високий рівень образної взаємодії, низький рівень інформуючої взаємодії і, що дивно, високий рівень взаємодії, що інтерферує. Було встановлено, що батьки ведуть більш когнітивно насичену дискусію, використовуючи і операціональні, і образні компоненти, тоді як однолітки привертали більш простий обмін інформацією і розділення думки, по-справжньому не заглиблюючись в те, що сказав партнер, при цьому дискусія між однолітками була емоційнішою. Крім того, однолітки частіше створювали перешкоди для взаємодії.

Цікавим є факт, отриманий в одному з останніх досліджень, направлених на вивчення феномена депресивності. Було виявлено, що рівень депресивності у старшокласників виявляє високі кореляції з їх відношенням до життєвих подій, пов'язаних з моральним, психологічним і матеріальним благополуччям сім'ї. Події, що не відносяться до сімейного оточення, не виявили значущих зв'язків з феноменом депресивності.

На перший погляд здається, що сфера відносин “Старшокласник-Вчитель” не володіє в підлітковому періоді високою значущістю. Проте, хоча старшокласник, в порівнянні з молодшим школярем, менш трепетно відноситься до особи вчителя, ці взаємини грають істотну роль в його розвитку. Особа вчителя може виступати носієм тих позитивних етичних ідеалів, на які орієнтується старшокласник. У дослідженні С. В. Кліміна була показано, що оцінка вчителів старшокласниками, які мають нижчий рівень морального розвитку в порівнянні з реально досягнутим, впливає на поведінку старшокласника в учбовій ситуації, хоча сам старшокласник оцінює свій рівень етичного розвитку, навпаки, вище реально досягнутого [40; 72].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в моральному розвитку старшокласників і батьків, і однолітки, і соціальний дорослий грають істотну роль. Але всі ці контексти спілкування впливають по-різному. Крім того, в дослідженні проблеми морального розвитку не можна обмежуватися розглядом тільки когнітивного аспекту моральної думки і морального вибору. Важливо враховувати і емоційний компонент, який істотним чином може впливати на рівень і морального мислення і моральної поведінки. Проте специфіка впливу цих контекстів взаємодії на даний момент не достатньо вивчена [40].

Коротко зупинимося на останньому структурному компоненті віку. Центральним новоутворенням підліткового віку є виникнення “нового рівня самосвідомості, характерною межею якої є поява у старшокласника здатності і потреби пізнати самого себе як особу, яка володіє саме їй, на відміну від всіх інших людей, властивими якостями”. На підставі теоретичних досліджень Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, Е. Х. Еріксона, Дж. Марсіа, Ж. В. Піаже, Р. Селмана, Г. А. Цукермана та ін. можна виділити наступні віково-психологічні новоутворення, значущі для морального розвитку старшокласників:

– у когнітивній сфері – формування рефлексії, виникнення тимчасової перспективи, розвиток формально-логічного мислення, збільшення особового компоненту в мисленні;

– у емоційно-вольовій сфері – емоційна регуляція піднімається на якісно інший рівень функціонування, граючи провідну роль в розвитку етичної свідомості (у придбанні особового сенсу); здібність до усвідомлення своїх емоцій і настроїв дозволяє робити висновки про свої дійсні мотиви; розвивається здібність до співчуття, співпереживання, тобто емпатія;

– у мотиваційно-потребностній, особовій сфері – якісні перетворення в самосвідомості, формування его-ідентичності; здібність до свідомого керівництва власною поведінкою; ухвалення особистої відповідальності за свої вчинки; зміни в егоцентричній позиції особи [69].

Тим часом, виникає питання, яким чином здійснюється моральна саморегуляція в підлітковому віці і яку роль грає в моральній саморегуляції переживання почуття провини.

Ж. В. Піаже відзначає, що “у віці 7-8 років у зв'язку з формуванням оборотних операцій у дитини розвивається уявлення про нові логічні відносини реципрокності. Моральні думки стають менш залежними від супер-Его і авторитету; справедливість і інші прояви реципрокності стають більш значущими. Подібні ж зв'язки є між пізнавальними і афектними трансформаціями в той час, коли старшокласники стають частиною миру дорослих” [27; 40].

Найбільш авторитетною з теорій морального розвитку, що існують на сьогоднішній день, є теорія стадій морального розвитку Л. Кольберга. Л. Кольберг розробляв свою теорію на основі теорії інтелектуального розвитку Ж. В. Піаже. На підставі результатів експериментального дослідження (вирішення моральних ділем) Л. Кольберг виділив три основні рівні розвитку моральних думок і розділив їх на шість стадій:

Рівень 1. Преконвенціональний (основанний на покараннях та нагородах вознаграждениях). 1-а стадія – орієнтація на уникнення покарань і слухняність. Потрібно підкорятися правилам, щоб уникнути покарання. 2-а стадія – наївний інструментальний гедонізм. Потрібно підкорятися правилам ради отримання винагороди або особистих вигод.

Рівень 2. Конвенціональний (заснований на соціальній конформності) 3-я стадія – мораль “пай-хлопчик”, орієнтація на підтримку хороших відносин і схвалення з боку інших людей Потрібно підкорятися правилам, щоб уникнути несхвалення або неприязні з боку інших людей. 4-а стадія – мораль, що підтримує владу і закон. Потрібно підкорятися правилам, щоб уникнути засудження з боку законних властей і подальшого почуття провини.

Рівень 3. Постконвенціональний (заснований на моральних принципах). 5-а стадія – мораль суспільного договору, індивідуальних прав і демократично прийнятого закону. Потрібно дотримувати закони даної країни для загального добробуту. 6-а стадія – мораль, орієнтована на закони свободи совісті. Людина – незалежний суб'єкт власного вільного морального вибору. Вибір полягає в свободі проходження універсальним етичним принципам.

Рух від стадії до стадії здійснюється за рахунок зміни когнітивних структур. E. К. Turiel вважав, що перехід від попередньої стадії до подальшої включає фазу конфлікту або “втрати рівноваги” (протягом якої існуючі інтелектуальні структури перебудовуються, і складається нова форма).

Л. Кольберг стверджував, що “моральна сила особи – когнітивна. Сили афекту можуть бути залучені в моральне рішення, але сам по собі афект (емоція) не моральний і не аморальний. Коли емоційне збудження направлене у бік моралі, воно моральне, якщо не йде в такому напрямі, то він не моральний. Сам по собі процес морального рішення когнітивний” [72].

Такий крайній раціоналістичний підхід викликав критику і усередині когнітивної парадигми і з боку інших підходів, зокрема інтеграційного підходу. Подальша розробка проблеми морального розвитку йшла по шляху інтеграції і включення вивчення моральної сфери особи в ширший контекст, роблячи акцент на активності суб'єкта морального вибору. Свобода вибору визначається відповідальністю суб'єкта, при цьому міра відповідальності визначається не тільки знанням етичних норм, але і умовами взаємодії і взаєминами між людьми. Оскільки підлітковий вік є сензитивним по відношенню до засвоєння норм і цінностей, нам представляється необхідним виконати короткий аналіз когнітивного розвитку, розвитку самосвідомості, емоційного розвитку в підлітковому віці.

Сутнісною межею інтелектуального розвитку в підлітковому віці є становлення формальних операцій, що характеризуються як гипотетико-дедуктивна логіка з дослідженням можливостей об'єктів і експериментальним аналізом. Провідною діяльністю старшокласника, як ми вже згадували, є інтимно-особове спілкування, в ході якого старшокласник вирішує основні завдання розвитку [33].

Важливу роль в розвитку моральної свідомості в підлітковому віці грає розвиток Я-концепції в цілому. С. Л. Рубінштейн, характеризуючи процес розвитку самосвідомості у старшокласників, проводить його через ряд ступенів – від наївного невідання відносно себе до все більш визначеною і іноді самооцінці, що різко коливається. В процесі розвитку самосвідомості центр уваги старшокласників все більш переноситься від зовнішньої сторони особи до її внутрішньої сторони, від більш менш випадкових рис – до характеру в цілому. З цим зв'язані усвідомлення, іноді перебільшене, своєї своєрідності і перехід до духовних, ідеологічних масштабів самооцінки. В результаті “людина самовизначається як особа на більш високому рівні”. Саме у цей період “свідомість, пройшовши через багато об'єктів відносин, само стає об'єктом самосвідомості і, завершуючи структуру характеру, забезпечує його цілісність”.

У змістовній стороні самооцінки старшокласників відбуваються глобальні зміни. З фрагментарного уявлення про себе в підлітковому віці поступово починає оформлятися цілісне уявлення про себе. Самооцінка старшокласників відрізняється більшою узагальненістю, чим самооцінка молодших школярів і середніх класів, які вчаться. Крім того, удосконалюються і їх думки щодо своїх недоліків, розвивається критичне відношення до своєї особи [9; 69].

А. О. Реан відзначає, що старшокласники частіше орієнтовані на ідеальне уявлення про себе. Найбільш важливою відмітною ознакою підліткового періоду є фундаментальні зміни у сфері його самосвідомості, які мають кардинальне значення для всього подальшого розвитку і становлення особи.

У різних дослідженнях відмічено, що в змісті самооцінки старшокласників превалюють основні моральні риси – доброта, чесність, справедливість. Досить високий рівень самокритичності старшокласників дозволяє їм визнавати в собі багато негативних якостей і усвідомлювати необхідність від них позбавитися. Так, найбільш значущими і добре усвідомлюваними якостями свого “Я” для хлопця-старшокласника виступають комунікативні, вольові і інтелектуальні якості, що дозволяє розглядати їх як підстави ціннісного відношення старшокласника до себе. У такому разі пізнання себе, формування самооцінки, самоповага здійснюється у нього перш за все під впливом тих людей з круга найближчого спілкування, які розуміються їм як носії саме цих якостей, розвинених на еталонному рівні. Найважливішу функцію у формуванні Я-концепції в підлітковому віці грає образ Я-ідеального. Було показано, співвідношення образів Я-реальне і Я-ідеальне є одним з найважливіших механізмів саморегуляції в підлітковому віці. Конфліктний тип співвідношення між образами Я-ідеальне і Я-реальне, яке полягає в наявності протилежних конструктів в змісті образів Я-ідеальне і Я-реальне, пов'язаний з високим рівнем соціальної дезадаптації старшокласників [17].

Таким чином, можна припустити, що різниця співвідношення між образами Я-реальне і Я-ідеальне може виступати тією орієнтуючою ланкою, яка бере участь в регуляції поведінки старшокласника. Особливо це важливо в області засвоєння моральних норм, в якій і відбувається орієнтування в підлітковому віці. Важливо відзначити, що разом з когнітивними процесами орієнтування, особливо важливу роль грають емоції. Складно погодитися з Кольбергом і його колегами, які стверджують, що “моральна поведінка - це поведінка, яка здійснюється на основі моральної думки”. З погляду Б. С. Братуся, неправомірно зупинятися тільки на когнітивно-декларативному аспекті морального розвитку особи. Моральне переконання, за визначенням Б. С. Братуся, повинне бути “завжди забезпечене “золотим запасом” відповідного особового сенсу, афектного відношення, що емоційно переживається, до життя; інакше воно девальвується до рівня простій декларації, більш того, може стати бутафорією, що маскує зовсім інші устремління”. У вітчизняній психології емоційному компоненту приділяється особлива увага. В результаті засвоєння дитиною соціальних цінностей, соціальних вимог, норм і ідеалів, які за певних умов стають внутрішнім надбанням особи, змістом спонукальних мотивів її поведінки, дитина набуває своєрідної системи мір, еталонів цінностей, зіставляючи з якими спостережувані явища, він оцінює їх емоційно як привабливі або відштовхуючі, як добрі або злі, як красиві або потворні.

Емоції грають своєрідну організуючу і орієнтуючу функцію. Дані дослідження Я. З. Неверовіч показали, що внутрішня детермінація дитячої діяльності мотивами здійснюється не безпосередньо, а за допомогою особливого психологічного механізму регулювання, названого А. В. Запорожцем механізмом “емоційної корекції” поведінки. Він характеризується приведенням у відповідність загальної спрямованості і динаміки поведінки з тим, який “особовий сенс” мають дана ситуація і виконувані в ній дії для дитини для задоволення його потреб і інтересів, для реалізації його ціннісних установок.

А. В. Запорожець стверджує, що при аналізі психологічних механізмів виникнення емоційного передбачення результатів дії з особливою очевидністю виявляється взаємозв'язок афекту і інтелекту, взаємозв'язок емоційних і пізнавальних процесів. Емоція виникає тоді, коли перед суб'єктом стоїть відома проблема і коли необхідні результати не можуть бути досягнуті відомим способом [9; 69].

У дослідженнях Я.З. Неверовіч виявилося, що дошкільники порушують елементарні правила поведінки в групі і не виконують простих обов'язків по відношенню до однолітків не по невіданню і не по злій волі, а тому що вони не орієнтуються на цих однолітків, не обертають уваги на їх стан, на труднощі, що виникають у них, на їх потреби і інтереси. З розвитком мотиваційно-смислової сфери і включенням емоцій в процес вирішення моральних суперечностей ситуація міняється.

Мотиваційно-смислова орієнтація приводить до формування своєрідних емоційних образів проблемної ситуації і тих дій, які повинні бути в ній виконані.

Так, Т. М. Тітаренко стверджує, що регулятивна функція емоцій здійснюється через оцінку дитиною своєї поведінки. С. Г. Якобсон зв'язує специфіку моральної оцінки, з одного боку, з тим, що вона має полярний характер, коли будь-який етичний акт співвідноситься з категоріями добра і зла; з іншої – об'єднує в собі інтелектуальний і афектний компонент [40].

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Дослідження, спрямовані на вивчення часу виникнення почуття провини, показали, що переживання почуття провини вперше виникає досить рано, в кінці першого - початку другого року життя.

У підлітковому віці відбувається орієнтування в системі суспільних правил і цінностей і привласнення старшокласником соціальних правил і норм, що, у свою чергу, забезпечує його благополучне входження в доросле соціальне життя. Почуття провини і Я-моральнє забезпечують формування моральної ідентичності, завдяки якій суспільні та етичні цінності і їх дотримання стають для старшокласника особливо значущими.

Підлітковий вік є сензитивним по відношенню до засвоєння моральних норм і цінностей. Почуття провини починає грати роль переживання, що свідчить про засвоєння цих норм і цінностей саме в підлітковому віці.

Виділяється ряд стратегій, сприяючих переживанню почуття провини. Це стратегії, що включають близькі емоційні відносини з дитиною, здатність батьків дати дитині орієнтири дії, встановлення батьками аргументованих правил поведінки, участь батьків в житті дитини. Навпаки, низька зацікавленість батьків і безрозсудна авторитарність затрудняють розвиток почуття провини у дітей.

Рівень депресивності у старшокласників виявляє високі кореляції з їх відношенням до життєвих подій, пов'язаних з моральним, психологічним і матеріальним благополуччям сім'ї. Події, які не відносяться до сімейного оточення, не виявляють значущих зв'язків з феноменом депресивності.

Почуття провини виникає на досить ранніх етапах вікового розвитку і найважливішою умовоюйого виникнення є міжособова взаємодія в рамках певних норм і правил. Норми і правила, у свою чергу вводяться дорослим, який на початку і контролює їх дотримання.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**2.1. Методичні заходи, хід та процедура констатувального експерименту**

Мета нашого дослідження полягала у вивченні соціально-психологічних особливостей переживання почуття провини у старших старшокласників.

Було висунуто наступні припущення: інтенсивність переживання почуття провини старшокласниками залежить від контексту спілкування (з дорослими або з однолітками) і особливостей відносин з батьками. Це припущення було конкретизовано у вигляді двох припущень:

– інтенсивність переживання почуття провини різна залежно від контексту спілкування. У контексті спілкування з однолітками почуття провини переживається інтенсивніше, ніж в контексті спілкування з батьками і вчителями;

– характер переживання почуття провини пов'язаний із сприйняттям старшокласником стилю батьківського виховання. Наявність системи вимог і контролю за їх виконання поєднуватиметься з вищім рівнем інтенсивності переживання почуття провини старшокласниками.

Друге припущення полягало у наступному: рівень моральної самооцінки визначає інтенсивність переживання почуття провини старшокласником: чим вище моральна самооцінка, тим інтенсивніше переживається почуття провини в ситуації порушення моральних норм.

Третє припущення – інтенсивність переживання почуття провини пов'язана з рівнем морального мислення. Чим вище стадії морального мислення досягнуто старшокласником, тим вище інтенсивність переживання почуття провини.

В рамках експериментального дослідження нами були поставлені наступні завдання:

1. Виявити відмінності в інтенсивності переживанні почуття провини старшокласниками в різних контекстах спілкування.

2. Дослідити зв'язок між сприйняттям старшокласниками стилю батьківського виховання і інтенсивністю переживання ними почуття провини.

3. Виявити відмінності в інтенсивності переживання почуття провини у старшокласників з різним рівнем моральної самооцінки і різними характеристиками самовідношення.

4. Виявити наявність зв'язку між рівнем морального мислення і переживанням почуття провини в ситуації морального вибору.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методики:

– методика “Почуття провини” (Д. О. Дружиненко) спрямована на визначення інтенсивності переживання почуття провини при передбачуваному порушенні моральних і соціальних норм;

– методика “ADOR” або “Старшокласники про батьків” (Л. І. Васерман, І. А. Горькова, Є. Є. Роміцина) спрямована на дослідження сприйняття старшокласниками стилю батьківського виховання;

– методика “Моральні дилеми” (А. І. Подольський, O. А. Карабанова), направлена на визначення стадії розвитку морального мислення.

Методика “Почуття провини” спрямована на виявлення виникнення і ступеня інтенсивності переживання почуття провини в ситуаціях порушення норм в різних контекстах взаємодії. Підліткові пропонується список ситуацій, що містять порушення певних (соціальних і моральних) норм (див. додаток А). Методика містить 12 ситуацій, що стосуються переживання почуття провини. Випробовуваний повинен оцінити в балах (від 1 до 5), наскільки б він відчував себе винуватим в подібній ситуації [32].

Зміст ситуацій відображає значущі сфери відносин старшокласника:

Старшокласник – Батько (ситуації 1,6,9);

Старшокласник – Однокласники (ситуації 3,5,8);

Старшокласник – Друзі/Однолітки (ситуації 4,10,11);

Старшокласник – Вчитель (ситуації 2,7,12).

Ситуації припускають переживання почуття провини при взятті на себе відповідальності, зобов'язань, переслідуванні егоїстичних інтересів, обмані. Класифікація змісту ситуацій проводилася на основі експертних оцінок. В результаті зміст ситуацій можна класифікувати таким чином:

– всі 12 ситуацій містять такий параметр як відповідальність;

– наявність інших параметрів вказані в таблиці (див. Додаток Б).

Підсумковий показник (надалі ПП) розраховується як загальне середнє, а так само існують частні показники (ПП батьки, ПП однокласники, ПП однолітки. ПП вчителя), які розраховуються як середнє по кожному контексту спілкування окремо [32].

Також у дослідженні була використана методика “ADOR” або “Старшокласники о батьках” (Л. І. Васерман, І. А. Горькова, Є. Є. Роміцина). Методика “ADOR” направлена на визначення стилю батьківського виховання “очима старшокласника”. Опитувальник складається з 50 однакових тверджень по кожному з батьків. Випробовуваний може погодитися (2 бали), частково погодитися (1 бал) або не погодитися з даним твердженням (0 балів). Вони розбиті на 5 шкал, що представляють стилі батьківського виховання:

1. POZ – “Позитивний інтерес”;

2. DIR – “Директивний стиль”;

3. HOS – “Ворожий стиль”;

4. AUT – “Автономний стиль”;

5. NED – “Непослідовний стиль”.

Підлітку видають реєстраційний бланк для заповнення окремо на кожного з батьків (див. Додаток В). Принципової різниці між формулюваннями висловів немає: по відношенню до матері всі твердження представлені в жіночому роді, а по відношенню до батька - в чоловічому. Причому бланки заповнюються окремо, спочатку, наприклад, заповнюють бланк, в якому відбиваються виховні принципи до матері, потім цей бланк здається експериментаторові і лише після цього видається аналогічний бланк, де вказані положення повинні бути оцінені старшокласником вже в застосуванні до батька.

Після того, як старшокласник заповнив обидва бланки (на батька і на матір), всі отримані дані окремо на матір і на батька, зводяться в “оцінний лист” (див. Додаток Г).

Показник за кожною шкалою розраховується як сума балів, які з “сирих” балів переводяться у стандартні. Виділяються поєднання шкал, які формують той або інший стиль виховання. В результаті робиться висновок про те, який із стилів виховання, з погляду старшокласника, переважає у виховній стратегії його батьків [23].

Для оцінки рівня розвитку морального мислення, особливостей вирішення моральних суперечностей в різних контекстах взаємодії, особливостей орієнтації на партнера при здійсненні морального вибору, рівня розвитку моральних думок і вербальної моральної поведінки була використана методика “Моральні дилеми”. Дана методика була розроблена в міжнародному проекті “MAMOS” під керівництвом А. І. Подольського.

Випробовуваному пропонуються ситуації, наближені до реальних, з якими випробовуваний міг зіткнутися або навіть вже стикався в реальному житті. Герой розповіді опиняється в ситуації морального вибору між двома принципами: сказати правду, але при цьому не допомогти одноліткам (другу) або збрехати, але допомогти одноліткові (другу). Випробовуваному пропонувалося крім відповідей на питання чи “Правильно поступив герой розповіді?” і “Чому?”, також представити себе на місці головного героя і відповісти на питання “А як поступили б Ви?” і “Чому?”. Випробовуваному пропонувалися два завдання (див. Додаток Д). Основна відмінність полягала в тому, що в одній ситуації взаємодіїя відбувалася в контексті “Старшокласник – Вчитель – Однокласник” (дилема “Катя”), а в іншій – в контексті “Старшокласник – Батько – Одноліток” (дилема “Андрій”).

Оцінювалися наступні показники:

1) стадія розвитку моральної свідомості;

2) спрямованість орієнтації при вирішенні моральної дилеми;

3) спосіб вербальної моральної поведінки;

4) особливості моральної поведінки і морального мислення залежно від контексту взаємодії: “Старшокласник – Соціальний дорослий – Одноліток” і “Старшокласник – Близький дорослий – Одноліток”.

Критерії віднесення думок до певних стадій морального розвитку:

0 - “Не знаю” чи немає відповіді.

Преконвенціональний рівень:

1- Не логічна аргументація.

2- Страх покарання, боязнь авторитету.

3- Ти мені - я тобі.

4 - Інші мені не довірятимуть, боязнь втрати пошани з боку оточуючих.

Конвенціональний рівень:

5- Інші не будуть разом зі мною щось робити.

6- Друзям треба допомагати.

7- Боязні втрати самоповаги, зниження самооцінки “Поступай з іншими так, як ти хотів би, щоб поступали з тобою”.

8- В світі не буде порядку.

Постконвенціональний рівень:

9- Закону відносний, вільне проходження етичним нормам [38].

Дослідження проводилося на базі школи-гімназії №30 м. Луганська.

У дослідженні прийняли участь 30 дітей, з яких юнаків – 18 (60%), дівчат – 12 (40%). Вік досліджуваних дорівнював від 12 до 15 років: 12 років – 13,2%, 13 років – 33,3%, 14 років – 19,8%, 15 років – 33,3% дітей. Діти навчаються у 8, 9, 10 та 11-му класах.

**2.2. Вивчення інтенсивності прояву почуття провини в залежності від особливостей взаємодії**

Нами виділено три значущі контексти спілкування для старшокласників: “Старшокласник – Близький дорослий”, “Старшокласник – Соціальний дорослий”, “Старшокласник – Одноліток”, Проте останній контекст спілкування може бути розбитий на два: “Старшокласник-Одноліток” і “Старшокласник-Однокласник”, оскільки взаємодія з однолітками в рамках учбової установи і в ході хай вже і не ведучої, але для багатьох все ще значущій учбовій діяльності, може носити інший характер, ніж спілкування з однолітками поза школою. Підсумковий показник інтенсивності переживання почуття провини (ПП) по всій вибірці, розрахований як середній показник, опинився практично рівним в різних групах випробовуваних (див. рис. 2.1).

**Рис. 2.1. Діаграма інтенсивності переживання почуття провини у старшокласників**

Таким чином, в цілому по вибірці інтенсивність переживання почуття провини трохи вища за можливе середнє значення. Інтенсивність переживання почуття провини однакова у хлопчиків і дівчаток. Між молодшими і старшими старшокласниками існує невелика різниця в підсумковому значенні інтенсивності переживання почуття провини, але вона незначна, і, можливо, виникає внаслідок декілька більшої кількості молодших старшокласників у вибірці. Оскільки для нас важливим моментом є зв'язокінтенсивності переживання почуття провини і контекстів взаємодії, то саме аналіз результатів окремо по кожному контексту взаємодії нам представляється найбільш доцільним.

Підсумковий показник інтенсивності переживання почуття провини для кожного контексту взаємодії розраховувався як середнє окремо по ситуаціях, що відносяться до того або іншого контексту взаємодії. Таким чином, ми отримали підсумковий показник переживання почуття провини для контексту “Старшокласник – Близький дорослий” (далі ПП батько), “Старшокласник – Соціальний дорослий” (далі ПП вчитель), “Старшокласник – Одноліток” (далі ПП одноліток), “Старшокласник – Однокласник” (далі ПП однокласник).

Статистичний аналіз розподілу інтенсивності переживання почуття провини залежно від контексту взаємодії показав, що найінтенсивніше старшокласники переживають почуття провини в контекстах взаємодії “Старшокласник – Однокласник” і “Старшокласник – Одноліток”(ПП = 3,74 і 3,43 відповідно).

Менш інтенсивно старшокласники переживають відчуття провини в контексті взаємодії “Старшокласник – Батько”(ПП = 2,88) і ще в меншому ступені вони переживають почуття провини при порушенні норм в контексті взаємодії з вчителем (ПП = 2,83). Нижче зображено результати інтенсивність переживання почуття провини у різних контекстах взаємодії за допомогою гістограми (див. рис. 2.2).

**Рис. 2.2. Гістограма інтенсивністі переживання почуття провини у різних контекстах взаємодії**

Інтенсивність переживання почуття провини в різних контекстах значущо розрізняється. Значущих відмінностей не отримано тільки при порівнянні інтенсивності переживань почуття провини між контекстами взаємодії “Старшокласник – Батько” і “Старшокласник – Вчитель”. Цікаво відзначити, що значущі відмінності були виявлені і між контекстами взаємодії “Старшокласник – Однокласник” і “Старшокласник – Одноліток”, причому інтенсивність переживання почуття провини вище в контексті взаємодії з однокласниками.

Результати порівняння середнього показника інтенсивності переживання почуття провини у старшокласників в різних контекстах взаємодії відображено у табл. 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Результати порівняння середніх підсумкового показника інтенсивності переживання почуття провини в різних контекстах взаємодії**

|  |  |
| --- | --- |
| **Порівнювані**  **контексти взаємодії** | Середні (min=1; max =5) |
| батьки *–* одноклассники | 2,88-3,74 |
| батьки *–* однолітки | 2,88-3,43 |
| батьки *–* вчителі | 2,88-2,83 |
| одноклассники *–* сверстники | 3,74-3,43 |
| одноклассники *–* вчителі | 3,74-2,83 |
| однолітки *–* вчителі | 3,43-2,83 |

Така ж закономірність характерна і окремо по молодшим і старшим старшокласникам, за винятком того, що для старших старшокласників не виявлено значущих відмінностей в інтенсивності переживання відчуття провини між контекстами взаємодії “Старшокласник-Однокласник” і “Старшокласник-Одноліток”. Ця ж відмінність відсутня і у дівчаток. Можливо, відсутність відмінностей пояснюється тим, що для старших старшокласників контекст спілкування з однолітками поза стінами школи починає набувати великої значущості.

Цікавим є декілька несподіваний результат, отриманий в результаті пошуку значущих відмінностей між молодшими і старшими старшокласниками по показнику “інтенсивність переживання відчуття провини” окремо по кожній з ситуацій опитувальника “Почуття провини”. В цілому, значущих відмінностей виявлено не було, за винятком ситуації №7 (ситуація, в якій учень самостійно виправляє оцінку в журналі). Щодо даної ситуації молодші старшокласники більшою мірою схильні переживати почуття провини. Мабуть, шкільна дисципліна і авторитет вчителя грають поки що значнішу роль для молодших старшокласників.

На підставі показника інтенсивності переживання почуття провини проведено аналіз з метою виділення груп, що розрізняються по інтенсивності переживання відчуття провини, результати якого зображено у табл. 2.2.

**Таблиця 2.2**

**Групи, виділені по параметру**

“**Інтенсивність переживання почуття провини”**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ПП переживання почуття провини  (min=1; max =5) | | Група | | |
| Контекстні | Несензитивні | Чутливі |
| Загальний | | 3,27 | 2,45 | 4,21 |
| Контекст взаємодії | Батьки | 2,92 | 1,99 | 4,06 |
| однокласники | 3,70 | 3,33 | 4,43 |
| однолітки | 3,49 | 2,71 | 4,35 |
| Вчителі | 2,98 | 1,78 | 3,99 |

Як ми бачимо, вибірку можна розділити на три групи по параметру “почуття провини”. У першу, найчисельнішу групу, потрапили старшокласники 50%, схильні переживати почуття провини при порушенні моральних і соціальних норм, але інтенсивність переживання, мабуть, залежить від контексту взаємодії (далі ми називатимемо цю групу “Контекстні”). Другу групу склали старшокласники, не схильні інтенсивно переживати почуття провини в результаті порушення норм, таких старшокласників в даній вибірці 29,5%. Цю групу ми умовно назвали “Несензитивні”. У третю групу, яку ми назвали “Чутливі”, увійшли старшокласники 20,5%, які відчувають себе винними при порушенні норм, при цьому інтенсивність переживання достатньо висока у всіх контекстах взаємодії.

**2.3. Зв'язок інтенсивності прояву почуття провини і стилей батьківського виховання**

Для визначення стилю батьківського виховання було використано методику “ADOR”, за допомогою якої встановлюється, яким чином старшокласником сприймається виховна стратегія батьків. Дані, отримані нами при оцінці синами виховної стратегії матері і батька графічно зображено на рис. 2.3.

**Рис. 2.3. Графік результатів оцінки хлопчиками стилю батьківського виховання**

Відносно хлопчиків домінує змішаний “позитивно-автономний” стиль (домінування позитивного інтересу в стилі виховання матері і автономності в стилі виховання отця) і “директивно-ворожий” стиль сімейного виховання. Перш за все психологічне ухвалення матері хлопчики-старшокласники бачать у відносно критичному підході до них. Старшокласники часто випробовують необхідність в допомозі і підтримці матері, в більшості випадків приймають її думку, схильні погоджуватися з нею. Такі ж форми поведінки, як владність, підозрілість, тенденція до лідерства заперечуються. В той же час сини не чекають від матері надмірного конформізму, аж до тенденції “йти на поводу”. Проте, просто компетентна поведінка, дружній спосіб спілкування і нормальні емоційні контакти виявляються недостатніми для того, щоб старшокласник міг стверджувати, що мати випробовує по відношенню до нього позитивний інтерес. Вони прагнуть до над опіки сильної, дорослої і самостійної людини. Автономність батька у відносинах з сином виявляється у формальному відношенні до виховання, в зайвій безсторонності в процесі спілкування. Взаємодія ґрунтується на позиціях сили і деспотичності. Батько “помічає” сина тільки у випадках, коли той що-небудь скоїв, причому навіть на розібравшись, що трапився, як правило, “не вистачає часу”. Батько дуже зайнятий собою, щоб втягувати у життя і проблеми сина. Про них він дізнається тільки з його прохань допомогти або порадитися в тому або іншому питанні, не особливо перетруджуючи себе поясненнями. Його не цікавлять захоплення сина, коло його знайомств, навчання в школі, він тільки вдає, що це його турбує. Часто його просто дратує, коли син звертається до нього. На його думку, син “сам повинен все знати”.

Директивність матері по відношенню до сина старшокласники бачать в нав'язуванні ним почуття провини по відношенню до неї, її деклараціям і постійним нагадуванням про те, що “мати жертвує всім заради сина”, повністю бере на себе відповідальність за все, що зробив, робить і робитиме син. Матірью як би затверджується початкова залежність її статусу і оцінки що оточують від відповідності сина “еталону дитини”, виключаючи при цьому можливість інших варіантів самовираження. Таким чином, мати прагне будь-яким способом виключити неправильну поведінку сина. Прості ж форми прояву чуйності, прояви симпатії, що викликають позитивні емоційні відносини, негативно корелюють з директивною формою взаємодії матері і старшокласника. Що стосується ворожості з боку батька, то жорстокі батьки завжди погоджуються із загальноприйнятою думкою, дуже дотримуються конвенцій, прагнуть задовольнити вимоги інших бути “хорошим” батьком і підтримувати позитивні відносини. Виховуючи, вони намагаються вимуштрувати свого сина відповідно до прийнятого в даному суспільстві і в даній культурі уявленням про те, якою повинна бути ідеальна дитина. Батьки прагнуть дати синам ширшу освіту, розвивати різні здібності, що часто призводить до непосильного навантаження на юнацький організм. Разом з цим виявляється повна залежність від думки тих, хто оточує, страх і безпорадність, неможливість протистояти їм. В той же час по відношенню до сина батько суворий і педантичний. Старшокласник постійно знаходиться в стані тривожного очікування низької оцінки його діяльності і покарання батьківським відкиданням по формулі: “Як ти смієш не відповідати тим сподіванням, які чекають від тебе, адже я жертвую всім, щоб зробити з тебе людину”. Тут же звучить постійна незадоволеність, скептичне відношення до досягнень сина, що неминуче знижує мотивацію його діяльності.

Дані, отримані при оцінці донькою виховної стратегії матері і батька представлені на рис. 2.4.

**Рис. 2.4. Графік результатів оцінки доньками стилю батьківського виховання**

Цікаво, що відносно дівчаток батьки частіше, в порівнянні з хлопчиками, використовують “директивно-ворожо-непослідовний” і “позитивно-автономний” стиль виховання. Описуючи директивність своїх матерей, дівчатка-старшокласники відзначали жорсткий контроль з їх боку, тенденцію до легкого застосування своєї влади, заснованої на амбіціях і не вітаючи при цьому висловлювання власної думки дочці. Такі матері більше покладаються на суворість покарання, вперто вважаючи, що вони “завжди мають рацію, а діти ще дуже малі, щоб судити про це”. При ворожому стилі виховання із сторони батька мова йде про такий несприятливий тип батьківського відношення до дочки, як поєднання надвимогливості, орієнтованої на еталон “ідеальної дитини” і відповідної дуже жорсткої залежності, з одного боку, і емоційно-холодним, відкидаючим відношенням – з іншої. Все це веде до порушень взаємин між батьком і дочкою-старшокласником, що у свою чергу обумовлює підвищений рівень напруженості, нервозності і нестабільності старшокласника.

Дочки описують позитивний інтерес батька як батьківську впевненість в собі, впевненість в тому, що не горезвісна батьківська суворість, а увага до старшокласника, теплота і відвертість відносин між батьком і дочкою-старшокласником є виявом щирої цікавості. Психологічне ухвалення дочки характеризується відсутністю різких перепадів від вседозволеності до суворих покарань, тобто домінують теплі дружні взаємини з чітким усвідомленням меж того, що можна і чого не можна.

Дівчатка-старшокласники описують автономність батька як претензію на лідерство, причому лідерство недосяжне, недоступне для взаємодії з ним. Він представляється людиною, відгородженою від проблем сім'ї як би невидимою стіною, що існує паралельно з рештою членів сім'ї. Батькові абсолютно все одно, що відбувається навколо, його дії часто не узгоджуються з потребами і запитами близьких, інтереси яких повністю ігноруються.

**2.4. Дослідження інтенсивності переживання почуття провини і морального мислення**

Було приведено розподіл оцінок вибору героя для двох дилем. Відмітимо, що при оцінці “правильно” в дилемі “Катя” герой виступає проти інтересів однолітків, в дилемі “Андрій” оцінка “правильно” відповідає вибору героя, здійсненому на користь інтересів однолітків. Результати оцінки вибору герою у дилемі “Катя” зображено нижче за допомогою сегментограми (див. рис. 2.5).

Рис. 2.5. Сегментограма оцінки вибору герою у дилемі “Катя”

Більшість старшокласників вважає вчинок “Каті” неправильним. Такої думки дотримується 59,4 % вибірки. Проте 19,9% вважає, що “Каті” поступила правильно. 6,6% вважає, що, з одного боку, “Катя” поступила вірно, а з іншого боку - ні.

Результати оцінки вибору герою у дилемі “Андрій” зображено нижче за допомогою сегментограми (див. рис. 2.6).

Рис. 2.6. Сегментограма оцінки вибору герою у дилемі “Андрій”

Як видно з рис. 2.6, 42,9% старшокласників вважає, що Андрій поступив правильно. 26,4 % навпаки, вважають, що дії Андрія в даній ситуації були невірними. 9,9 % віднеслися до вчинку Андрія неоднозначно. Таким чином, в більшості випадків “за правильне” вважається той вчинок героя, який був зроблений на користь однолітка. При цьому оцінити однозначно вчинок Андрія виявляється складнішим, ніж вчинок Каті. Мабуть, ця складність обумовлена різними контекстами спілкування.

При обгрунтуванні оцінки вибору героя старшокласники схильні більшою мірою орієнтуватися на інтереси однолітків. Результати наведено у табл. 2.3.

**Таблиця 2.3**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Орієнтація** | **Дилема “Катя”** | | **Дилема “Андрій”** | |
| **Кількість** | **Відсоток** | **Кількість** | **Відсоток** |
| На себе | 4 | 13,3 | 3 | 9,9 |
| На дорослого | 2 | 6,6 | 7 | 23,3 |
| На однолітка | 15 | 49,9 | 9 | 29,9 |
| Дорослий-одноліток | 2 | 6,6 | 2 | 6,6 |
| Всього відповіли | 23 | 76,4 | 21 | 69,7 |
| Немає відповіді | 3 | 9,9 | 3 | 9,9 |
| Не заповнили | 4 | 13,3 | 6 | 19,9 |
| Всього | 30 | 100,0 | 141 | 100,0 |

Орієнтація при оцінці вибору героя

У дилемі “Катя” важко дати обгрунтування своїй оцінці 9,9% старшокласників. 49,9% орієнтуються при оцінці вчинку Каті на інтереси однолітків. 6,6% старшокласників намагаються побачити інтереси всіх учасників дилеми і стільки ж старшокласників орієнтується в першу чергу на дорослого. При обгрунтуванні оцінки вчинку Андрія 19,9% старшокласників важко відповісти. 29,9% орієнтувалися при відповіді на інтереси однолітків, 23,3% - на батьків. 6,6% намагалися врахувати інтереси всіх учасників дилеми, і 9,9% розглядали вчинок Андрія з погляду інтересів самого Андрія. При здійсненні власного вибору 9,9% старшокласників не змогли його зробити. Не дивлячись на те, що в обох дилемах старшокласники частіше орієнтуються на інтереси однолітків, в дилемі “Андрій” старшокласники частіші, ніж в дилемі “Катя”, орієнтуються на дорослого або на інтереси і дорослого і однолітка одночасно. Таким чином, старшокласники більшою мірою схильні враховувати інтереси близького дорослого, ніж соціального.

При здійсненні власного вибору старшокласники частіше роблять вибір на користь інтересів однолітків. Нагадаємо, що поступити на користь однолітків, значить, поступити протилежним Каті чином і так же, як поступив Андрій. Результати дослідження власного вибору у дилемах “Катя” та “Андрій” представлено у табл. 2.4.

**Таблиця 2.4**

Власний вибір у дилемах “Катя” та “Андрій”

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Дилемма “Катя”** | | **Дилемма “Андрій”** | |
| **Вибір** | **Кількість** | % | **Кількість** | % |
| **Так само** | **3** | **10** | **10** | **33** |
| **Протилежний** | **18** | **60** | **6** | **20** |
| **Не знаю** | **2** | **6,6** | **0** | **0** |
| **Компроміс** | **3** | **10** | **7** | **23,3** |
| **Всього відповіли** | 26 | **86,6** | **23** | **76,6** |
| **Немає відповіді** | **1** | **3,3** | **2** | **6,6** |
| **Не заповнили** | 3 | **10** | **5** | **16,5** |
| **Всього** | **30** | **100,0** | **30** | **100,0** |

Протилежним Каті чином поступила б більшість старшокласників. Відносно невелика частина тих, що відповіли поступила б так само. 10% опитаних спробувало б знайти компромісне рішення. 2 старшокласника не знали, як би вони поступили в даній ситуації. 1 старшокласник не дало ніякої відповіді. У дилемі “Андрій” лише 33% старшокласників однозначно поступили б на користь однолітків. 6 опитаних поступило б протилежним чином. 23,3% старшокласників хотіли б знайти компроміс і 2 старшокласники не дали ніякої відповіді.

Було порівняно, як старшокласники з різних груп оцінюють вибір героя в двох дилемах, результати яких представлено у табл. 2.5.

**Таблиця 2.5**

Оцінка вибору героя старшокласниками з різним рівнем інтенсивності переживання почуття провини

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Дилемма “Катя” | | | Дилемма “Андрій” | | |
| Групи | Правильно | Неправильно | І правильно,  і неправильно | Правильно | Неправильно | І правильно,  і неправильно |
| “Контекстні” | 2 | 6 | 1 | 6 | 4 | 1 |
| “Несензитивні” | 1 | 5 |  | 4 | 1 | 1 |
| “Чутливі” | 3 | 2 |  | 1 | 2 | 1 |

З групи “Контекстні” 9 старшокласників дали відповідь в цій дилемі. 22,2% з них згодні з діями Каті. 66,5% не схвалюють її вчинку, 11,3% вважають його одночасно вірним і невірним. В цілому такий розподіл аналогічний розподілу, отриманому по всій вибірці. Велика частина старшокласників з групи “Несензитивні” (83,3%) не згодна з вчинком Каті. Лише один старшокласник оцінив вчинок Коти як правильний. Таким чином, розподіл відповідей в цій групі відрізняється від розподілу, характерного для всієї вибірки. 60% “Чутливих” оцінюють вчинок Каті як невірний, проте 40% вважають, що Катя поступила вірно. Таким чином, можна зробити висновок, що в даному випадку інтенсивність переживання почуття провини не пов'язана з оцінкою вибору героїв. Більшість старшокласників в контексті взаємодії “Старшокласник-Одноклассник- Соціальний дорослий”, незалежно від інтенсивності переживання почуття провини, вважають за неправильне той вчинок, який направлений проти інтересів однолітків. Що стосується дилеми “Андрій”, то половина старшокласників з групи “Контекстні” згодна з вибором Андрія, 36,3% вважають вчинок Андрія неправильним. 9% не змогли однозначно оцінити його вчинок. У групі “Несензитивні” 66,5% старшокласників схвалюють вчинок Андрія. 16,6% старшокласників з цієї групи не згодні з його вибором, і 16,6% оцінили його вчинок неоднозначно. При цьому 19,3% важко дати обгрунтування своїй оцінці. У групі “Чутливі” з вчинком героя згодні 25% старшокласників, його вибір вважають неправильним 50% опитаних. Тобто, якщо розподіл відповідей “Контекстних” і “Несензитивних” схожий з розподілом, отриманим по всій вибірці, то “Чутливі”, в протилежність старшокласникам з інших груп, схильні частіше оцінювати вчинок героя, як неправильний.

У групі “Контекстні” в дилемі “Катя” на інтереси однолітків орієнтується більше половини старшокласників (60%), а на власні інтереси 20%. Інтереси всіх учасників дилеми спробуваd врахувати 1 старшокласник. У дилемі “Андрій” 36,3% старшокласників орієнтуються на інтереси однолітків, оцінюючи вибір Андрія, 18% - на свої власні інтереси, 36% більшою мірою орієнтуються на батьків. Більшість “Несензитивних” (80%) орієнтуються на інтереси однолітків, 20% орієнтуються на інтереси дорослого. У дилемі “Андрій” по 20% старшокласників орієнтувалися на батьків або свої власні інтереси, 60% старшокласників з цієї групи орієнтувалися на інтереси однолітків. 50% “Чутливих” старшокласників при оцінці вибору Каті орієнтуються на наслідки для однолітків, 25% старшокласників орієнтувалися на батьків і на інтереси однолітка- дорослого. У дилемі “Андрій” на наслідки для однолітка орієнтується лише 20% старшокласників з групи “Чутливих”, 20% - орієнтується на батьків і 20% - на свої власні інтереси. Таким чином, ми бачимо, що для дилеми “Катя” відмінностей між групами по перевазі інтересів різних учасників дилеми фактично немає. У дилемі “Андрій” розподіл відповідей групи “Контекстні” співпадає в цілому з розподілом по всій вибірці, вони практично в рівній кількості орієнтуються або на інтереси однолітка в дилемі “Андрій” або на інтереси дорослого. “Несензитивні” більш центровані на інтересах однолітків, а “Чутливі” - на інтересах батьків при оцінці вибору героя.

При здійсненні власного вибору 75% “Контекстних”, тобто трохи більший відсоток в порівнянні зі всією вибіркою, поступили б протилежним вчинку Каті чином. 12,5% поступили б так само. До компромісного рішення схилилися 1 старшокласник. Здійснюючи власний вибір, 45,4% старшокласників з цієї групи поступили б також, як і Андрій, 27,3% поступили б протилежним образом. Стільки ж старшокласників спробувало б знайти компромісний варіант. Жоден старшокласник з групи “Несензитивні” не поступив би так, як Катя. 85,7% поступили б протилежним чином, і 14,3% шукали б компромісний шлях рішення. При цьому власний вибір у всіх старшокласників з даної групи співпадає з оцінкою вчинку Каті. У дилемі “Андрій” 57,1% “Несензітівних” поступили б так само, як і Андрій. 14,2% - протилежним чином. 28,4% почали б шукати компромісний шлях рішення. Здійснюючи власний вибір, 60% старшокласників з групи “Чутливі” поступили б протилежним Каті чином, 20% вибрали б компромісне рішення, і 20% поступило б точно так, як і Катя. Здійснюючи власний вибір в дилемі “Андрій”, 40% старшокласників з цієї групи стараються вибрати компромісний шлях рішення. Така ж само кількість (40%) старшокласників вважають за краще не псувати відношення з батьками. 20% віддають перевагу інтересам однолітка.

Таким чином, можна сказати, що старшокласники з групи “Несензитивні” рідше розходяться в оцінці вчинку героя і власному варіанті поведінки, ніж старшокласники з двох інших груп. І “Несензитивні” і “Контекстні” в контексті взаємодії з близьким дорослим орієнтуються все ж таки декілько частіше на інтереси однолітка, тоді як “Чутливі” вважають за краще декілька частіше інтереси близького дорослого. Для дилеми “Котя” подібних відмінностей не виявлено.

**2.5.Програма морального розвитку старшокласників**

Життєва компетентність як результат соціалізації особистості не можлива без відповідної моральної позиції людини, що формується під впливом різних соціальних інститутів. У підлітковому віці основним таким інститутом є школа, де закладаються основи морального становлення особистості.

Моральне становлення старшокласника включає в себе всі компоненти морального становлення дорослої людини. Воно визначає внутрішню позицію старшокласника, в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особисті якості, світогляд та здатність самостійно відстоювати власні переконання [13].

Аналіз різних підходів до морального формування школяра дозволяє визначити такі важливі моменти механізму морального становлення старшокласника:

1) моральне становлення і розвиток завжди пов’язані зі змінами, що відбуваються в особистості школяра;

2) потяг до самоствердження свого “Я” і до самовиховання та стійкі цілі, потреби, інтереси, ідеали, моральні самооцінки старшокласника виступають як внутрішня сила, яка утворює стійкі властивості, що визначають його поведінку залежно від зовнішніх ситуацій;

3) моральна поведінка старшокласника визначається його настановами, що детермінуються потребами та ситуаціями, в які він потрапляє, і регулюються позитивними чи негативними оцінками й санкціями з боку референтних особистостей;

4) у системі колективних стосунків змінюється внутрішня діяльність старшокласника, проте колектив не робить прямого автоматичного впливу на моральний розвиток особистості. Тільки виявляючи активність і відіграючи певну роль у колективі, старшокласник набуває морального досвіду;

5) у процесі накопичення життєвого досвіду у старшокласників відбувається формування моральної свідомості, “яка не тільки допомагає їм правильно орієнтуватися у виборі необхідних способів поведінки та позбуватися шкідливих звичок”. Цей процес є центральним у моральному становленні старшокласника. Структура моральної свідомості школяра відносно стійка, хоча окремі її елементи змінні через постійне їх збагачення й уточнення моральних цінностей.

Одним з провідних компонентів моральної свідомості є моральні знання, що утворюються системою понять, під якою розуміють логічно оформлену думку, що відображає загальні та суттєві ознаки реальних стосунків. Теорія компетентності, як її розуміють у психології, це фактично теорія поведінки, що базується на розумінні понять. Тобто, розуміючи моральні поняття, старшокласник може виконувати будь-яку моральну дію і бути відповідальним за її результат [13; 49].

Засвоєнню моральних понять у кожний віковий період передують необхідні уявлення про різні варіації дій та вчинків, процес накопичення яких здійснюється в безпосередній взаємодії з реальною дійсністю або під час спостереження за реальними типами поведінки. Характеризуючи моральні поняття як структурний компонент моральної свідомості, треба зробити наголос на тому, що сталість формування моральної свідомості значною мірою залежить від продуманої системи формування моральних понять. Система понять утворює необхідні моральні знання, які в процесі суспільно корисної діяльності і спілкування набувають суспільного та особистісного значення. Тому засвоєння моральних знань треба розглядати з позиції загальносуспільної і практичної значущості. В іншому випадку вони перетворюються для учнів на об’єкт споживчого інтересу або продукт пасивного засвоєння. У широкому колі суспільних явищ, які відбиваються у свідомості старшокласника, виокремлюються та засвоюються ті аспекти явищ, що співвідносяться з моральними знаннями, які він уже має. Моральні проблеми, що виникають у вчинках людей, взаєминах, часто залишаються не поміченими старшокласниками, якщо раніше в їх свідомості не було відповідних моральних знань. Велика кількість та різний характер інформації з питань моральності призводить до значної різниці у змісті моральних знань, характері та засобах їх сприйняття, а отже, й до різного ставлення до одного й того ж суспільного явища.

Моральні знання є початковою ланкою у процесі опанування учнями моральних цінностей. Під моральними знаннями слід розуміти “відомості про моральні вимоги, оцінки, ідеали та наслідки порушень норм моралі”. У процесі засвоєння моральних знань здійснюється взаємодія компонентів моральної свідомості особистості. Так, моральні знання являють собою передумову орієнтації в моральних цінностях та у виборі певної лінії поведінки, вони закріплюються в звичках та традиціях.

Специфічною формою прояву моральних знань є розуміння моральних норм, що являє собою здатність дитини осягнути їх смисл, значення і досягнутий завдяки цьому результат [79].

Проведене діагностичне дослідження, мета якого – визначення особливостей розуміння старшокласниками моральних норм, показало, що відповіді старшокласників можна розподілити на такі групи: правильне повне визначення, правильне неповне, елементарне, неправильне визначення.

Правильне повне визначення моральної норми, що дали старшокласники, ґрунтується на розумінні її сутності й розкривається шляхом виділення більшості її ознак. Конкретизуючи зміст кожної норми, учні використовують відповідні моральні якості (14,3%).

При правильному неповному визначенні моральної норми учні виявляють розуміння її сутності, але при визначенні моральної норми допускають деякі неточності або визначають одне поняття через інше (16,4%).

Елементарне визначення моральної норми основане на невиразному уявленні про неї, при цьому учні не можуть самостійно достатньо повно розкрити її зміст, визначення, як правило, ґрунтується на переліченні моральних або аморальних якостей (52,1%).

Неправильне визначення характеризується поясненням моральної норми, що не відповідає її сутності (17,2%).

Когнітивний компонент моральної свідомості являє собою фундамент, базу, на якій ґрунтується світоглядний компонент, тобто переконання, ціннісні орієнтації, інтереси. Діяльність педагогів щодо організації роботи із засвоєння учнями системи моральних знань не самоціль, а лише сходинка до того, щоб формувати у них на цій основі стійкі переконання, які в свою чергу виступають регулятором поведінки особистості. Моральні переконання – це тверді погляди, в яких виявляється впевненість в істинності моральних ідей і яким особистість готова слідувати. В основі тієї чи іншої дії або вчинку завжди лежить переконання, яке виражає суб’єктивне ставлення до них [49].

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на тому, що наявність моральних цінностей є виявом небайдужості людини у ставленні до навкілля, яка виникає із значущості різних сторін, аспектів навколишнього світу для її життя. Вони, по суті, є результатом оволодіння середовищем з погляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості. Засвоєні особистістю соціальні норми і вимоги, які становлять зміст її ціннісних уявлень, зумовлюють спрямованість її активності, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції, ставлення до тих чи інших явищ навколишнього життя. При цьому особистість починає будувати й узгоджувати свої взаємини з оточуючими, спрямовувати власні зусилля на самовдосконалення відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів. Поведінка, яка підпорядкована системі власних моральних цінностей і є їх реалізацією, свідчить про звільнення особистості від ситуативних впливів, про її здатність до свідомого управління своєю активністю, в тому числі й соціальною. У зв’язку з цим моральні цінності набувають ролі внутрішнього механізму регуляції поведінки. Таке розуміння цінностей дає підстави розглядати їх не тільки як елементи мотиваційної структури особистості, а ще і як важливий елемент структури моральної свідомості, який виступає основою для здійснення людиною вибору тих чи інших соціальних нормативів. Оскільки цінності є за своєю суттю установкою на реалізацію у вчинках тих чи інших елементів матеріальної і духовної культури суспільства, їх вивчення - важлива ланка аналізу соціальної детермінації активності, а також соціально-психологічної адаптації особистості, свідченням якої є адекватне співвідношення її цінностей і цінностей суспільства (тобто індивідуалізоване відтворення у поведінці і діяльності соціально значущих норм і вимог). У зв’язку з цим очевидним стає тісне поєднання цінностей з ідеалами, оцінними критеріями особистості, які утворюють психологічну базу їх формування. У результаті такої функціональної єдності моральні цінності виступають у вигляді певного еталону для оцінки відповідних до конкретних умов зразків соціальної поведінки. Цінності, що характеризують моральне обличчя людини, не мають особливої форми реалізації, вони пронизують усю поведінку людини, всю її діяльність. Соціальний зміст діяльності, в якій виявляються моральні еталони об’єктивно характеризує ціннісну спрямованість особистості, і їй відповідає виникаюча в процесі життя й виховання людини стійко домінуюча система мотивів, в якій основні, провідні мотиви підпорядковують собі усі інші, характеризують будову мотиваційної сфери людини” [3; 13].

Кожний віковий етап становлення особистості характеризується домінуванням певних уявлень про моральні цінності, що залежить від змісту її потреб, домагань, розвитку свідомості та самосвідомості в цілому, а також від тих соціальних умов, в яких вона перебуває. Характеризуючи такий складний компонент моральної свідомості, як моральний мотив, слід зазначити, що його правомірно розглядати як виявлення і як результат активності моральної свідомості, як такий його феномен, в якому дуже концентровано, хоча й неповно, виявляється моральна сутність особистості, як засіб, що забезпечує моральну цілісність особистості. Мотив, як обґрунтування вибору варіанта морального вчинку, являє собою сукупність причин й доводів, підсумком складного комплексу спонук та переживань особистості. За допомогою морального мотиву можна визначити рівень моральної свідомості й наміру учня [79].

Сутність морального мотиву обумовлена сутністю самої моралі. Все те, що сприяє регуляції людських взаємин на ціннісно-нормативній основі, відображене у спонуках до моральної дії і виступає як моральний мотив.

Як поведінковий компонент моральної свідомості, моральні відносини характеризують ставлення особистості до оточуючих. Під моральними відносинами розуміється ставлення людини, яке формується в результаті її взаємодії з оточуючими людьми та предметами на основі додержання норм моралі. Ставлення до оточуючих проявляється в поведінці старшокласника, воно може здійснюватися у вчинках. Але ставлення може бути і прихованим, у цьому випадку тільки конфліктна ситуація може виявити позицію старшокласника, його позитивну або негативну спрямованість, або байдуже ставлення до тих чи інших суспільних явищ. Моральні знання впливають на формування позитивного або негативного ставлення до суспільних явищ. Відповідне ставлення старшокласників до людей, їх вчинків, їх взаємовідносин впливає на формування моральних знань. Моральні ставлення учнів до оточуючого соціального середовища, як і моральні знання, формуються в діяльності, у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками. Чим різноманітніший характер має діяльність школяра, чим ширше коло людей, з якими він спілкується, чим інтенсивніші і різноманітніші впливи на нього, тим складніше його суб’єктивне ставлення до суспільних явищ, до моральних норм та вимог, що найбільшою мірою характеризує моральне становлення особистості, яка формується.

За результатами проведеного нами дослідження, було виділено чотири групи старшокласників з різними ставленнями до моральних норм:

1) старшокласники, які активно, позитивно-стійко ставляться до моральних норм;

2) старшокласники, які компромісно ставляться до моральних норм, в залежності від ситуації;

3) старшокласники, які пасивно і недостатньо стійко ставляться до моральних норм;

4) старшокласники, які негативно, нестійко ставляться до моральних норм.

Переважна більшість старшокласників (80,3%) має компромісне ставлення до моральних норм, що вказує на залежність поведінки старшокласника від ситуації та соціального оточення, в якому відбувається дія.

Старшокласники з недостатньо стійким, пасивним ставленням до моральних норм (10,4%), на наш погляд, являють собою групу, що потребує пильної уваги з боку вихователів, бо в них в однаковій мірі ставлення до моральних норм може змінитися як на компромісне, так і на негативне.

Сутнісною межею інтелектуального розвитку в підлітковому віці є становлення формальних операцій, що характеризуються як гипотетико- дедуктивна логіка з дослідженням можливостей об'єктів і експериментальним аналізом. Провідною діяльністю старшокласника є інтимно-особове спілкування, в ході якого старшокласник вирішує основні завдання розвитку.

Старшокласники, що мають негативне, нестійке ставлення до моральних норм (6,2%), характеризуються стійкими формами аморальної поведінки, але ця група у відсотковому співвідношенні невелика; та не дивлячись на це, старшокласники, що ввійшли до цієї групи, якнайбільше потребують пильної уваги як такі, що не можуть виконати соціально прийнятного завдання, тобто їх життєва компетентність у моральному відношенні зводиться нанівець.

На жаль, відсоток старшокласників з активно, позитивно-стійким ставленням до моральних норм складає всього 3,1%, а це саме ті старшокласники яких можна вважати життєво компетентними з точки зору моральності [3; 49].

Психолого-педагогічне завдання, що постає перед учителем, – допомогти старшокласникам включитись у нову фазу становлення особистості, правильно зрозуміти суть принципів, що визначають поведінку дорослих. Необхідно дати їм відчути, наскільки підвищилась їх міра відповідальності за свої дії на даному віковому етапі, причому це конкретно має виявитися в їх нових підвищених обов’язках, у розширенні прав, у зміні ставлення до них з боку вихователів, бо саме з цього буде складатися їх моральна життєва компетентність у дорослі роки [13].

Проблема розвитку особи старшокласника, формування її духовно-етичної сфери є одним з центральних завдань педагогічної психології. Ці знання допомагають придбати риси зрілої особи, здатної надалі адаптуватися в соціумі. Більшою мірою проблема соціалізації і подальшої адаптації особи до умов життя зачіпає категорію аномальних школярів, зокрема, страждаючих таким серйозним порушенням, як розумова відсталість. Наявність таких дефектів істотно затрудняє рішення задачі забезпечення соціально-нормативної поведінки, підвищує вірогідність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особи [29].

Програма циклу розвитку морально-етичних, духовних якостей розрахована на старшокласників і ставить за мету надання психологічної допомоги у вихованні духовних, етичних якостей особи дитини, яка будується на принципі нормативності розвитку. Л. С. Виготський про цей принцип сказав, що це “той новий тип будови особи, її діяльності, ті психічні і соціальні зміни, які в найголовнішому і основнішому визначають свідомість дитини, її відношення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід розвитку в даний період” [26].

Заняття носять практично направлений характер. За своїм значенням примикають до кола предметів соціального циклу і направлені на вирішення наступних завдань:

1) регуляція емоційно-вольової сфери;

2) корекція міжособового спілкування;

3) формування навиків самоаналізу вчинків з погляду норм суспільної поведінки;

4) розвиток усної мови учнів;

5) розвиток комунікативних навиків;

6) підвищення рівня загального розвитку і культури школярів.

Спеціальним завданням є корекція поведінки і мислення дітей з різними відхиленнями в розвитку, з порушеннями в інтелектуальній сфері.

Цикл включає теми, актуальні для формування духовно-етичних та моральних якостей і загальної культури. Є розширенням деяких тим суспільствознавства [56].

Для реалізації поставлених завдань в структуру занять включені наступні компоненти:

1) знайомство з формулюваннями понять;

2) розгляд доступних літературних прикладів;

3) аналіз життєвих ситуацій в рамках теми заняття;

4) самоаналіз вчинків;

5) вирішення ігрових завдань.

План циклу занять по розвитку морально-етичних якостей.

Розглянемо програму духовно-етичного та морального виховання старшокласників. В програмі застосовуються наступні вправи:

* “Про моральні якості і їх полярність”.
* “Добро і зло”.
* “Дерево гніву (вулкан, що дрімає)”.
* “Любовь.любовь”.
* “Сила волі”.
* “Заздрість”.
* “Лінь”.
* “Зрада”.

Далі будуть представлені плани перших трьох занять, які входять в розроблену програму.

Заняття № 1.

Тема: “Про моральні якості і їх полярність”

Цілі: надати поняття про полярність морально-етичних якостей, допомогти формувати риси зрілої особи, здатної управляти собою, адаптуватися в суспільстві.

Завдання: формування якостей самоаналізу вчинків з погляду норм суспільної поведінки, розвиток усної мови навиків, що вчаться і комунікативних, корекція поведінки і мислення, збагачення мови за рахунок слів, що позначають різні якості характеру.

Добридень! Я рад зустрічі з вами. Почати наше заняття я пропоную з хору. Так! Так! Співатимемо.

Гра “Хор”.

Мета гри - організація на заняття, реалізація вербальної потреби. Кожній групі визначається свій звук для співу: А або Б (букви прикріпляються на дошці). Диригування: зближення долонь рук - звук тихіше; видалення рук один від одного - звук голосніше. (Закінчити тихим співом) [56].

Так і в житті ми, то голосно говоримо, топаємо, іноді кричимо, то тихенько йдемо, не шумимо, спокійно говоримо. Це залежить від багатьох властивостей, рис особи. Одна з них - характер.

Розмова по колу.

Що означає слово характер? Як ви його розумієте?

Отже, висновок: характер – сукупність стійких рис особи, що визначають відношення людини до людей, до виконуваної роботи. Характер виявляється в діяльності, в спілкуванні, включає те, що додає поведінці людини специфічний, характерний для нього тільки відтінок, відбиток. Звідси і назва “характер”.

Характер визначає його значущі вчинки, а невипадкові реакції. Вчинок людини з характером, майже завжди свідомий, обдуманий.Кажучи про характер, ми, зазвичай, вкладаємо в уявлення про нього здатність людини поводитися самостійно, послідовно, незалежно, деколи, від обставин, проявляти свою волю, наполегливість, цілеспрямованість і завзятість.

А які якості характеру ви знаєте?

(Знову розмова по колу, можна записувати на дошці, можна вставляти в набірне полотно, написавши заздалегідь. Спокійний, стриманий, ледачий, тривожний, імпульсний, працелюбний і так далі).

Зверніть увагу, більшість з названих якостей, а можна сказати і всі якості, мають свої протилежності.

Вправа “Тварини в джунглях”.

Уявіть, що ви потрапили в джунглі. Подивіться, які рослини вас оточують. Ви бачите недалеко від себе дику тварину, розгляньте її. Відчуйте себе цією твариною. Відчуйте свій хвіст, відчуйте лапи, випустіть кілька разів і заховайте кігті, якщо вони у вас є. Вигніть спину, потягніться. Носом втягніть приємне повітря. Подивіться вгору на небо. Відчуйте свободу. Що хотілося б вам зробити, що ви відчуваєте? Виконаєте своє бажання.

Відчуйте, що ви знову людина. Тварину бачите здалеку. Подякуйте їй, джунглям, світу, який ви представляли. Повертайтеся в клас. Відчуйте, що ви сидите на стільці. Коли я скажу три, ваші очі розплющаться. Раз, два, три.

Після вправи задається питання: “Якими головними якостями наділені Ваші тварини?” (кожен розповідає про свою тварину).

А в житті ці якості зустрічаються у людей?

(Приклади з життя).

Наша зустріч підійшла до кінця. Що ми робили на занятті? Як ви себе відчуваєте (розмова по колу) [29].

Заняття № 2.

Тема: “Добрий – Злий”.

Цілі: Робота з моральними якостями “добрий” і “злий”, допомога в адаптації в суспільстві.

Здрастуйте! Я рад Вас бачити. Запрошую Вас всіх встати в коло.

Гра “Бавовна”.

Услід за ведучим по черзі по кругу повторюють, ляскаючи в долоні, заданий ритм (організація учнів на роботу, розвиток слухової уваги, реалізація рухової потреби).

Сьогодні ми говоритимемо про такі якості, як добрий – злий.

Пригадайте казку Шарля Перо “Попелюшка”. Хто пригадає негативні якості героїв казки? Хто назве позитивні якості героїв казки? Чому буває людині погано? (Розмова по колу).

Що відбувається з другом (подругою), коли він (вона) злий (зла)? А коли добрий (добра)? А який ти добрий? А яким ти буваєш, коли злий, в які моменти це буває? (Розмова по колу).

Психотерапевтичний сеанс “Робота з негативним чином”.

Уявіть, будь ласка, негативний образ. Далі: пригадайте, коли вам було добре, коли вам дарували подарунків, коли ви дарували подарунки, співчуваєте (накопичення добра). Пригадайте, що читали про добро, що вам розповідали про добрих людей. Відчуйте, як накопичується енергія добра в серці і в правій руці. Продовжуйте представляти негативний образ і посилайте йому енергію добра. Спостерігайте, що відбувається з негатівним образом. Розплющуємо очі.

Тепер необхідно намалювати негативний образ.

Представлення малюнків (за бажанням). Якщо мало часу, малюнок можна малювати удома [43; 56].

Вивчення правил доброти.

Правила доброти.

1. Допомагай слабким, маленьким, хворим, старим, тим, що потрапили в біду.

2. Не заздри.

3. Прощай іншим помилки.

4. Будь уважний до тих, хто тебе оточує: можливо, хтось потребує твоєї підтримки, допомоги, співчуття.

Як ви розумієте ці правила?

(Обговорення правил доброти в колі).

Наша розмова підійшла до кінця. Що ми сьогодні робили на занятті? Як Ви зараз себе відчуваєте? (Зворотній зв'язок).

Заняття № 3.

“Дерево гніву”.

Цілі:

1) навчитися приймати і контролювати гнів, як нормальну реакцію;

2) створити умови для усвідомлення причин свого гніву;

3) сформувати риси зрілої особи, здатної справлятися з життєвими труднощами, здібної до соціалізації.

Здрастуйте! Я рад вас бачити. Запрошую вас всіх встати в коло.

Вправа “Плутанина”.

Закрийте очі і витягніть руки вперед, на рахунок три схопіть один одного за руки. Одна рука хапає одну руку. Раз, два, три. Потім всі розплющують очі.

Ваше завдання – розплутатися. (Мета вправи –сплотити групу).

Після вправи дати можливість поділитися переживаннями, які виникли.

Що відчували, які емоції випробовували коли робили вправу?

Стійке, тривале і глибоке переживання є почуття. А цегла, з якої складаються наші стани-почуття - це емоція. Сьогодні ми говоритимемо про емоцію незадоволеності яким-небудь явищем, до якого ми відносимося різко негативно, - це гнів [56].

Тема нашого заняття “Дерево гніву”. Спочатку розберемо, що таке гнів і як він народжується.

Ми з вами - члени наукової лабораторії. Нам необхідно сформулювати ситуації, що породжують гнів. Коли люди можуть випробовувати стан гніву? Хто почне? (Діставання відмови, реагування на агресію, реагування на образу, звинувачення в чомусь, реагування на вимоги, порушення має рацію: зачепили, штовхнули, перешкодили щось зробити, провокація і так далі).

Наша наукова лабораторія добре попрацювала. І це далеко не повний перелік ситуацій, які породжують гнів. А як ви розумієте слово гнів? (Декілька відповідей).

Гнів – сильне почуття обурення, пристрасна, поривчаста досада, запальний порив, спалах озлоблення, злість.

Розмова по колу.

1. Як давно ви гнівалися востаннє?

2. Хто послужив причиною гніву? (Що послужило причиною гніву?)

3. Що вас зачепило більше всього?

4. Що ви виграли в результаті виплеснутого гніву?

5. Що програли?

6. Пригадайте, чи могли ви себе контролювати?

Обговорення позицій списку, приклади з життя.

А зараз звернемося до нового малюнка. Що ви бачите, на що це схоже? (Відповіді). Гнів представлений у вигляді дерева, корінням якого служить образа. А що, по-вашому, означає образити? (Заподіяти образу). А що, по-вашому, означає образитися (Відчути образи).

Що таке образа?

Образа – несправедливо заподіяне засмучення, образа, а також викликане цим почуття [43].

Тут працює наступна “думка” підсвідомості: Я - жертва. Я хороший, а інший – поганий, він мене, безневинного, образив.

Лють – це фізична агресія, це небезпечно (обговорення в колі).

Подивіться, ми на дереві бачимо листя сорому і провини. Що таке провина? Що таке сором? (Обговорення).

Так, люди, які випробовували гнів, гнівалися, можуть просити вибачення, вибачатися. Їм соромно, що вони не справилися зі своїми почуттями: “Винен, виправлюся!”.

Гнів – стародавня реакція на агресію, яку можна і потрібно узяти під контроль. Буває, що гнів дає відчути себе сильніше, вільніше, проте гнів - не показник сили, а, швидше, свідоцтва нашої слабкості, образливості, ранимості, беззахисності.

Вправа “Мій гнів”.

Прийміть зручну для вас позу. Закрийте очі. Розслабтеся. Відчуйте, як ваше тіло тяжчає, тепла хвиля розслаблення розтікається по ваших м'язах. Дозвольте собі спостерігати за собою.

Пригадайте, будь ласка, одну з останніх ситуацій, яка викликала у вас сильне почуття гніву. Уявіть обстановку, почуйте людей, що оточують вас. Вам допоможуть наступні запитання:

* Як і де зароджувався ваш гнів?
* Де він знаходився?
* Якого він кольору?
* Має ваш гнів форму? Якщо має, то яку?
* З якого матеріалу він складається?
* Легкий він або важкий?
* М'який він або пружний?
* Холодний він або гарячий?
* Чи є у вашого гніву запах, смак?
* Який звук у нього?
* Чи змінився він, поки ви його розглядали?
* Який ваш гнів зараз?

Зробіть те, що вам хочеться з ним зробити.

А зараз на рахунок три ви розплющите очі і опинитеся тут, в кімнаті. Раз, два, три.

А зараз зобразите свій гнів.

Робота з малюнком “Я малюю гнів”.

Охочі розповідають про те, як вони малювали, які у них були при цьому відчуття, які кольори вони використовували.

Рекомендації по роботі з гнівом.

Що ж робити з гнівом, як з ним працювати?

Гнів – це удар по нашому здоров'ю, по самопочуттю психічному і фізичному. Це причина самих різних психосоматичних захворювань. Гнів приводить до руйнування взаємин з людьми, до конфліктів. Ми вже говорили, що ознакою дійсної сили є уміння себе контролювати. Нам необхідно навчитися долати гнів або швидко виходити з нього.

Як це можна зробити?

1. Контролюйте вдохи і видохи.

2. Постарайтесь побачити в ситуації, що склалася, щось смішне.

3. “Якщо ти розгніваний, злічи до десяти, перш ніж говорити; якщо ти сильно розгніваний, злічи до ста”.

4. Можна “підкотитися на власному тигрові”: у думках уявіть собі ваш гнів у вигляді тигра, на якому ви сидите верхи.

5. Напишіть “Лист кривдникові” і знищте його, а не передавайте адресатові.

6. Уявіть, що ви гніваєтеся на когось в думках і все йому висловлюєте, пропрацюйте декілька варіантів розмови.

7. Одного разу, прослідкуєте реакцію гніву, подивившись, під час сварки, на себе в дзеркало.

8. Скажіть собі “Я не чекаю від людей, щоб вони поводилися так, як я цього хочу”.

Наша зустріч підійшла до кінця. Що ми робили на занятті? Як ви себе відчуваєте (Розмова по колу) [29; 43; 56].

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

Отримані результати показали, що інтенсивність переживання почуття провини залежить від контексту спілкування. У контексті спілкування з однокласниками і однолітками почуття провини при порушенні моральних і соціальних норм переживається інтенсивніше, ніж в контексті спілкування з близьким і соціальним дорослим. Отримані результати свідчать про особливу значущість для старшокласника контексту взаємодії з однокласниками і однолітками. Ми виявили, що саме порушення норм в цьому контексті взаємодії приводить до інтенсивнішого переживання почуття провини старшокласником. Було б помилково стверджувати, що фігура близького дорослого в підлітковому віці стає менш значущою, а тому і почуття провини в даному контексті взаємодії переживається менш інтенсивно. Швидше за все, підвищена чутливість до власних вчинків в контексті взаємодії з однолітками обумовлюється тим, що саме в цьому контексті спілкування здійснюється провідна діяльність старшокласника, змістом якої виступає формування морально-етичного кодексу. Відносини ж з близьким дорослим знаходяться в періоді трансформації, перебудови. Для старшокласника вони важливі, але інтереси однолітка, в основному, переважають при здійсненні ним вибору. Соціальний дорослий в особі вчителя також починає відходити на другий план в порівнянні з фігурою однолітка. Відносини з ним не малозначимі, але вчитель не є вже повною мірою тією фігурою, на яку орієнтується старшокласник, його також починають “витісняти” однолітки. Таким чином, контекст спілкування обумовлює інтенсивність переживання почуття провини, оскільки характер взаємодії старшокласника з однолітком, вчителем, однокласником і близьким дорослим різний. Кожен з виділених контекстів взаємодії наділений для старшокласника різним сенсом.

Характер сприйняття старшокласниками стилю батьківського виховання є значущою умовою, що визначає інтенсивність переживання почуття провини. Поєднання позитивного інтересу і директивності з наданням підліткові простору вільного вибору підвищують чутливість старшокласника до порушення моральних норм і правил. Низька зацікавленість, поєднання у виховній стратегії батьків автономності з непослідовністю, навпаки, знижує інтенсивність переживання почуття провини при порушенні моральних норм.

Отримані результати вказують на те, що рівень моральної самооцінки визначає інтенсивність переживання почуття провини старшокласником. Чим вище моральна самооцінка, тим інтенсивніше переживається почуття провини.

Рівень морального мислення у старшокласників, в основному, відповідає двом стадіям: перехіднії від “преконвенціональної” до “конвенціональної” стадії морального мислення. Виявлена залежність рівня моральних думок від контексту спілкування. У відносинах з батьками рівень моральних думок старшокласника знижується.

Виділено три різні типи Я-морального: “Сумлінний”, “Індиферентний” і “Моралізатор”, що розрізняються по характеру самовідношення. Високий рівень моральної самооцінки у поєднанні з високим рівнем переживання почуття провини (“Сумлінні”) у разі порушення моральних норм пов'язаний з вищим рівнем внутрішньої конфліктності і самозвинувачення. Старшокласники з невисокими показниками по даним параметрам (“Індиферентні”) відрізняються невпевненістю в думці тих, хто їх оточує про їх особові якості. Старшокласники з високим рівнем моральної самооцінки і невисоким рівнем переживання почуття провини (“Моралізатори”) упевненіші в собі і більшою мірою схильні приймати свої недоліки, виявляючи відомий ступінь ригідності.

Отримані результати показали, що інтенсивність переживання почуття провини залежить від контексту спілкування. У контексті спілкування з однокласниками і однолітками почуття провини при порушенні моральних і соціальних норм переживається інтенсивніше, ніж в контексті спілкування з близьким і соціальним дорослим.

Характер сприйняття старшокласниками стилю батьківського виховання є значущою умовою, що визначає інтенсивність переживання почуття провини. Поєднання позитивного інтересу і директивності з наданням підліткові простору вільного вибору підвищують чутливість старшокласника до порушення моральних норм і правил. Низька зацікавленість, поєднання у виховній стратегії батьків автономності з непослідовністю, навпаки, знижує інтенсивність переживання почуття провини при порушенні моральних норм.

Отримані результати вказують на те, що рівень моральної самооцінки визначає інтенсивність переживання почуття провини старшокласником. Чим вище моральна самооцінка, тим інтенсивніше переживається почуття провини в ситуації порушення моральних норм.

Рівень морального мислення у старшокласників, в основному, відповідає двом стадіям: перехіднії від “пре конвенціональної” до “конвенціональної” стадії або власне “конвенціональної” стадії морального мислення. Виявлена залежність рівня моральних думок від контексту спілкування. У відносинах з батьками рівень моральних думок старшокласника знижується.

Отримані результати виявляють неоднозначність зв'язку інтенсивності переживання особою почуття провини при порушенні моральних норм і рівня морального мислення.

Виділено три різні типи Я-морального: “Сумлінний”, “Індиферентний” і “Моралізатор”, що розрізняються по характеру самовідношення. Високий рівень моральної самооцінки у поєднанні з високим рівнем переживання почуття провини (“Сумлінні”) у разі порушення моральних норм пов'язаний з вищим рівнем внутрішньої конфліктності і самозвинувачення. Старшокласники з невисокими показниками по даним параметрам (“Індиферентні”) відрізняються невпевненістю в думці тих, хто їх оточує про їх особові якості. Старшокласники з високим рівнем моральної самооцінки і невисоким рівнем переживання почуття провини (“Моралізатори”) упевненіші в собі і більшою мірою схильні сприймати свої недоліки, виявляючи відомий ступінь ригідності.

Характер сприйняття старшокласниками стилю батьківського виховання є значущою умовою, яка визначає інтенсивність переживання почуття провини. Поєднання позитивного інтересу і директивності з наданням підліткові простору вільного вибору підвищують чутливість старшокласника до порушення моральних норм і правил. Низька зацікавленість, поєднання у виховній стратегії батьків автономності з непослідовністю, навпаки, знижує інтенсивність переживання почуття провини при порушенні моральних норм.

Старшокласники виявляються чутливішими до порушення правил і норм в контексті спілкування з однолітками. Контекст спілкування з батьками не втрачає своєї значущості, проте старшокласники набувають більше автономії, їх провідна діяльність розгортається в іншому контексті спілкування. Виявлений зв'язок особливостей моральної самооцінки і інтенсивності переживання почуття провини свідчить про значущість для суб'єкта системи моральних і етичних норм і цінностей. Якщо високий рівень моральної самооцінки не пов'язаний з достатньо високою інтенсивністю переживання почуття провини в результаті порушення норм, то можна говорити про те, що ці норми залишаються для суб'єкта лише знаємими і не набувають характеру внутрішніх еталонів.

**ВИСНОВКИ**

1. Проведений теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення почуття провини у старшокласників показав, що почуття провини виникає на досить ранніх етапах вікового розвитку і найважливішою умовоюйого виникнення є міжособистісна взаємодія в рамках певних норм і правил. Норми і правила, у свою чергу вводяться дорослим, який на початку і контролює їх дотримання.

У підлітковому віці відбувається орієнтування в системі суспільних правил і цінностей і привласнення старшокласником соціальних правил і норм, що забезпечує його благополучне входження в доросле соціальне життя. Почуття провини і Я-моральне забезпечують формування моральної ідентичності, завдяки якій суспільні та етичні цінності і їх дотримання стають для старшокласника особливо значущими.

2. Аналіз психологічної характеристики підліткового віку показав, що

підлітковий вік – вік кризи а, отже, особливо уразливий. У цей період відбуваються значні зміни не тільки на фізіологічному рівні, але і в душевній організації підростаючої особи. “Образ Я” визначає психологічне і соціальне самопочуття старшокласника, його віру, надію, волю. Розвиток особистості відбувається через міжособистісні відносини. Для старших старшокласників найбільш значущою стає сфера спілкування з однолітками.

Провідна діяльність в цьому віці – інтимно-особове спілкування. Першорядного значення набуває спілкування з однолітками. З одного боку, в спілкуванні з товаришами старшокласники проявляють прагнення стати такими, як всі, з іншого боку – бажання виділитися. При цьому самооцінка залежить від думки референтної групи.

У спілкуванні з дорослими з'являються нові риси – прагнення до незалежності, пошани, серйозного відношення з боку дорослих. Якщо дорослі міняють систему взаємин з старшокласниками, враховуючи відчуття дорослості, яке з'явилося, тоді відносини будуються на новій основі майже безкризово.

3. За даними емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей прояву почуття провини у старшокласників встановлено, що у контексті спілкування з однолітками почуття провини при порушенні моральних і соціальних норм переживається інтенсивніше, ніж в контексті спілкування з близьким і соціальним дорослим оточенням. Відносини з близьким дорослим знаходяться в періоді трансформації, перебудови. Для старшокласника вони важливі, але інтереси однолітка, в основному, переважають при здійсненні ним вибору. Соціальний дорослий в особі вчителя також починає відходити на другий план в порівнянні з фігурою однолітка. Відносини з ним не малозначущі, але вчитель не є вже повною мірою тією особою, на яку орієнтується старшокласник, його також починають “витісняти” однолітки.

Характер сприйняття старшокласниками стилю батьківського виховання є значущою умовою, яка визначає інтенсивність переживання почуття провини. Поєднання позитивного інтересу і директивності з наданням підліткові простору вільного вибору підвищують чутливість старшокласника до порушення моральних норм і правил. Низька зацікавленість, поєднання у виховній стратегії батьків автономності з непослідовністю, навпаки, знижує інтенсивність переживання почуття провини при порушенні моральних норм.

Рівень морального мислення у старшокласників, в основному, відповідає двом стадіям: перехідній від “преконвенціональної” до “конвенціональної” стадії морального мислення. Виявлена залежність рівня моральних думок від контексту спілкування. У відносинах з батьками рівень моральних думок старшокласника знижується.

4. Розроблена психокорекційна програма морального розвитку старшокласників розрахована на старшокласників і ставила за мету надання психологічної допомоги у вихованні духовних, етичних якостей особи дитини, яка будується на принципі нормативності розвитку. Заняття носили практично спрямований характер. За своїм значенням вони примикають до кола предметів соціального циклу. Старшокласники виявляються чутливішими до порушення правил і норм в контексті спілкування з однолітками. Контекст спілкування з батьками не втрачає своєї значущості, проте старшокласники набувають більше автономії, їх провідна діяльність розгортається в іншому контексті спілкування. Виявлений зв'язок особливостей моральної самооцінки і інтенсивності переживання почуття провини свідчить про значущість для суб'єкта системи моральних і етичних норм і цінностей. Якщо високий рівень моральної самооцінки не пов'язаний з достатньо високою інтенсивністю переживання почуття провини в результаті порушення норм, то можна говорити про те, що ці норми залишаються для суб'єкта лише знаємими і не набувають характеру внутрішніх еталонів. Навпаки, поєднання високого рівня моральної самооцінки з досить інтенсивним переживанням почуття провини при порушенні моральних і етичних норм свідчить про те, що ці норми є значущими для суб'єкта.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – [4-е изд., стер.] – М. : Издательский центр “Академия”, 1999. – 672 с.
2. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – [3-е изд., стер.]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 368 с.
3. Авдулова Т. П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: дисс. канд. психол. наук : 01.03.99 / Авдулова Татьяна Павловна. – М., 2001. – 146 с.
4. Аверин В. А. Психология личности / В. А. Аверин. – СПб. : Вид-во В. А. Михайлова, 1999. – 89 с.
5. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина; пер. с англ. А. А. Алексеев. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
6. **Андреева Г. М.** Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
7. Аралова М. А. Справочник психолога / М. А. Аралова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 272 с.
8. Асеев В. Г. Возрастная психология / В. Г. Асеев. – Иркутск, 1989. – 285 с.
9. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Берне. – М. : Прогресс, 1990. – 342 с.
11. Блейхер В. М. Патопсихологическая диагностика / В. М. Блейхер, И. В. Крук – К. : Здоров’я, 1986. – 280 с.
12. Блейхер В. М. Практическая патопсихология : руководство для врачей и медицинских психологов / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков – Ростов н / Д. : Феникс, 1996. – 448 с.
13. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 375 с.
14. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. А. Ребер]. – Т. 1 (А-О). – М. : АСТ ; Вече, 2001. – 592 с.
15. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. А. Ребер]. – Т. 2 (П-Я). – М. : АСТ ; Вече, 2001. – 560 с.
16. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – 298 с.
17. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
18. Браун Д. Введение в психотерапию : Принципы и практика психодинамики / Д. Браун, Дж. Педдер ; пер. с англ. Ю. М. Яновской. – М. : Класс, 1998. – 224 с.
19. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К. : Ника-Центр ; М. : Алетейа, 1999. – 320 с.
20. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
21. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
22. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Г. Х. Валеев. – М. : Академия, 2002. – 134 с.
23. Вассерман Л. И. Психологическая методика “Подростки о родителях” и ее практическое применение / Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына. – М. : Фолиум, 1994. – 56 с.
24. Волков Б С. Психология подростка / Б С. Волков. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 188 с.
25. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
26. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В.Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
27. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – СПб. : Сфера, 1994. – 160 с.
28. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 1996. – 336 с.
29. Глэддинг С. Психологическое консультирование / Сэмюэль Глэддинг. – [4-е изд.] ; пер. с англ. А. Можаев. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с.
30. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.
31. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 248 с.
32. Данилова Е. Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Е. Е. Данилова. – М. : Академия, 1999. – 160 с.
33. Демидов Д. Н. Соотношения образов Я-идеальное и Я-реальное и проблемы подростков : дис. на соискание ученой степени канд.наук : 07.04.98 / Демидов Денис Никитович. – СПб, 2000.– 172 с.
34. Драгунова Т. В. Психологический анализ оценки поступков подростками / Т. В. Драгунова. – М. : Академия, 1991. – 315 с.
35. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: / В. Н. Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
36. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – 2-е изд. / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
37. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / И. В. Дубровина. – М. : ВЛАДОС, 1987. – 231 с.
38. Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога / Н. Н. Ежова. – [3-е изд.]. – Ростов н / Д. : Феникс, 2005. – 315 с.
39. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
40. Запорожец А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – М. : Академия, 1986. – 217 с.
41. Зеньковский В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский. – М. : Академический Проект, Раритет, 2001. – 880 с.
42. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Р-н-Д, 1997. – 480 с.
43. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 352 с.
44. Калинин С. И. Компьютерная обработка данных для психологов / [под ред. А. Л. Тулупьева]. – СПб. : Речь, 2002. – 134 с.
45. Колесов Д. П. Современный подросток. Взросление и пол. / Д. П. Колесов. – М. : МПСИ Флинта, 2003. – 218 с.
46. Кон И. С. Психология ранней юности: / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.
47. Кон И. С. Психология старшеклассника: / И. С. Кон. − М. : Просвещение, 1980. − 192 с.
48. Корнєв М. Н. Соціальна психологія : Підручник / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко – К. : Рута, 1995. – 437 с.
49. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. пер. с лит. В. Матулявичене. – М. : Академический проект, 2000. – 240 с.
50. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
51. Краткая философская энциклопедия. – М. : Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
52. Кулаков С. А. Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2004. – 464 с.
53. Куликова Л. В. Психические состояния / Л. В. Куликова. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
54. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
55. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард ; пер. с нем. В. М. Лещинской. – Ростов н / Д. : Феникс, 1997. – 544 с.
56. Лидерс А. Г. Психологический тренинг / А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2001. – 256 с.
57. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во ЭКСМО, 2004. – 784 с.
58. Методика исследования самоотношения (МИС)/ А. А. Аладьин, Л. А. Пергаменщик, И. А. Фурманов. – М. : Академия, 1992. – 47 с.
59. Сельченок К. В. Методы эффективной психокоррекции : хрестоматия / К. В. Сельченок. – М. : Харвест, 1999. – 816 с.
60. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй ; пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Класс, 1999. – 144 с.
61. Немов Р. С. Психология : В 2 кн. / Р. С. Немов. – М. : Академия 1994. – 576 с.
62. Носс И. Н. Руководство по психодиагностике / И. Н. Носс. – М. : Ин-т психотерапии, 2005. – 688 с.
63. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России. 1999. – 442 с.
64. Обухова Л. Ф. Психология. Учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Российское педагогическое агентство. 1996. – 374 с.
65. Пантелеев С. Р. Практикум по психодиагностике. Руководство по интерпретации / С. Р. Пантелеев. – М. : Академия, 1997. – 64 с.
66. Подольский А. И. Диагностика подростковой депрессивности. Теория и практика / А. И. Подольский, О. А. Идобаева, П. К. Хейманс. – СПб. : Питер, 2004. – 202 с.
67. Подольский А. И. Психологические аспекты исследования развития депрессивных состояний в подростковом возрасте / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. – М. : Харвест, 1996. – 314 с.
68. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / [Т. В. Азарова, О. И. Барчук, Т. В. Беглова и др.] ; под общ. ред. М. Р. Битяновой. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
69. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / [под ред. У. В. Ульенковой]. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
70. Психология индивидуальных различий / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : ЧеРо, 2000. – 776 с.
71. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
72. Райс Ф. Э. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Э. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
73. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности Текст / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. / М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 320 с.
74. Реан А. А. Психология детства / А. А. Реан. – СПб. : “Прайм-ЕВРО-ЗНАК”, 2003. – 368 с.
75. Ремшмидт Х. К. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / Х. К. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
76. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 529 с.
77. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи : В 2 т. / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
78. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1973. – 471 с.
79. Рувинский Л. И. Рациональное и эмоциональное в морали / Л. И. Рувинский. – М. : Просвещение, 1977. – 321 с.
80. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьел Рудестам ; пер. с англ. А. Голубева. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 384 с.
81. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
82. Селькович К. В. Методы эффективной психокоррекции : хрестоматия / К. В. Сельченок. – М. : Харвест, 1999. – 816 с.
83. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К. : Магистр, 1997. – 152с.
84. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – М. : Речь, 2006. – 350 с.
85. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н. Ю. Синягина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 96 с.
86. Словарь практического психолога / [cост. С. Ю. Головин.]. – М. : Харвест, 1997. – 800 с.
87. Спиркин А. Г. Философия / А. Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2007. – 736 с.
88. Справочник практического психолога : психодиагностика / ред. С. Т. Посохова. – СПб : Сова, 2005. – 371 с.
89. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н /Д. : – Феникс, 1999. – 576 с.
90. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии / Г. В. Суходольский. – Х. : Гуманит. центр, 2004. – 284 с.
91. Тарасов Е. А. Психотерапия / Е. А. Тарасов. – М. : ФАИР, 1997. – 320 с.
92. Трофімов Ю. Л. Психологія / Ю. Л. Трофімов. − К. : Либідь, 2002. − 263 с.
93. Фельдштейн Д. И . Психология / Д. И. Фельдштейн. − М. : Институт практической психологии, 1996. − 304 с.
94. Флейвелл Д. X. Генетическая психология Жана Пиаже / Д. X. Флейвелл. – М. : Харвест, 1967. − 653 с.
95. Хилько, М. Е. Возрастная психология: конспект лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М. : Юрайт, 2010. – 192 с.
96. Шапарь В. Б. Практическая психология. Проективные методики / В. Б. Шапарь, О. В. Шапарь. – Ростов н / Д. : Феникс, 2006. – 480 с.
97. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
98. Шевченко Ю. С. Проблемы охраны психического здоровья детей и подростков / Ю. С. Шевченко, Н. М. Иовчук. – М. : Наука, 1998. – 379 с.
99. Широкова Г. А. Практикум детского психолога / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – [2-е изд.]. – Ростов н / Д. : Феникс, 2005. – 320 с.
100. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – М. : Педагогика, 1984. – 143 с.

**Додаток А**

**Бланк до методики “Почуття провини”**

**П.І.Б.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Вік\_\_\_\_Стать\_\_\_\_\_\_Дата\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |
| --- | --- |
| Оцінка | Ситуації |
|  | 1. Батьки попросили мене доглянути за молодшою сестрою, але я залишив її у будинки одну і пішов гуляти. |
|  | 2.Вчителька доручила мені передати список класу з оцінками по пробному іспиту директорові, я поклав його в рюкзак і, мабуть, випадково загубив. |
|  | 3. Однокласники довірили мені намалювати до конкурсу стінгазету. По телевізору були багато цікавих фільмів, потім я грав у комп'ютер, і абсолютно забув про стінгазету. У результаті, наш клас не брав участь в конкурсі. |
|  | 4.Я обіцяв своєму сусідові допомогти підготуватися до фізики. Мені жахливо хотілося піти гуляти. Я сказав, що сьогодні допомогти йому не зможу і пішов до хлопців у двір. |
|  | 5.Ми домовилися з однокласниками піти в похід. Увечері я передумав, і вирішив не дзвонити їм. Через день я дізнався, що хлопці чекали мене цілу годину. |
|  | 6.Батьки заборонили мені дивитися телевізор, поки я не виконаю домашнє завдання. В цей час там йшов класний концерт. Я закрив двері в кімнату і попросив їх не заважати мені робити уроки, а сам потихеньку сів дивитися телевізор. |
|  | 7. Моя класна керівниця довіряє мені. Одного разу я погано відповідав, і вона поставила мені в журнал “трійку”. В кінці дня вона попросила мене занести журнал у вчительську. По дорозі, я виправив “трійку” на “четвірку”. |

**Продовження Додатку А**

|  |  |
| --- | --- |
|  | 8. Однокласник випадково розбив вікно в школі. Я не бачив, як це було, мені розповів сусід по парті. Коли директор почав з'ясовувати, хто це зробив, весь клас мовчав. Коли директор звернувся особисто до мене, я не зміг змовчати і назвав ім'я того, хто це зробив. |
|  | 9. Після обіду я удома завжди повинен мити посуд, а тато - прибирати зі столу. Одного раз, коли вдома не було гарячої води, мені жахливо не хотілося мити посуд холодною водою. Я сказав батькам, що погано себе почуваю і що мені здається, що я захворів. Тато і мама поспішали на концерт. Але тато вирішив, що краще трохи запізнитися і помити посуд. |
|  | 10. Мій друг, з яким ми гуляємо в одній компанії, довірив мені свій секрет і просив нікому не говорити. Наступного дня його не було в компанії, і я якось ненавмисно проговорився. |
|  | 11. Ми домовилися з хлоп'ятами, що в неділю всі підемо відвідати нашого хворого ангіною друга. Я повинен був купити для нього фруктів. Коли я пішов їх купувати, то побачив диск, який давно шукав, і купив його замість фруктів. А хлоп'ятам сказав, що виїжджаю на дачу. |

**Додаток Б**

**Методика “Почуття провини”**

Таблиця Б.1

Класифікація ситуацій

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметр | зобов'язання | безкорисливість/ переслідування егоїстичних інтересі | справед­ливість | піклування | чесність/ обман | страх покарання |
| Номер ситуації | 1, 2, 3, 11, 12 | 3, 4, 11 | 7, 8, 12 | 1, 4, 10 | 5, 6, 7, 9, 11,12 | 8 |

**Додаток В**

**Бланк до методики “ADOR”**

**П.І.Б.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Вік\_\_\_\_Стать\_\_\_\_\_\_Дата\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Мій батько (моя мати) | Так | Частково | Ні |
| 1 | Дуже часто посміхається мені | 2 | 1 | 0 |
| 2 | Категорично вимагає, щоб я засвоїв, що я можу робити, що ні | 2 | 1 | 0 |
| 3 | Володіє недостатньою терплячістю відносно мене | 2 | 1 | 0 |
| 4 | Коли я йду, сам вирішує, коли я повинен (повинна) повернутися | 2 | 1 | 0 |
| 5 | Завжди швидко забуває те, що сам(а) говорить або наказує | 2 | 1 | 0 |
| 6 | Коли у мене поганий настрій, радить мені заспокоїтися або розвеселитися | 2 | 1 | 0 |
| 7 | Вважає, що у мене повинно існувати багато правил, які я зобов'язаний(а) виконувати | 2 | 1 | 0 |
| 8 | Постійно скаржиться комусь на мене | 2 | 1 | 0 |
| 9 | Надає мені стільки свободи, скільки мені треба | 2 | 1 | 0 |
| 10 | За одне і те ж один раз карає, а інший - прощає | 2 | 1 | 0 |
| 11 | Дуже любить робити що-небудь разом | 2 | 1 | 0 |
| 12 | Якщо призначає яку-небудь роботу, то вважає, що я повинен(а) робити тільки її, поки не закінчу | 2 | 1 | 0 |
| 13 | Починає сердитися і обурюватися з приводу будь-якої дрібниці, яку я зробив (зробила) | 2 | 1 | 0 |
| 14 | Не вимагає, щоб я питав (питала) у нього(неї) дозволу, щоб йти туди, куди захочу | 2 | 1 | 0 |
| 15 | Відмовляється від багатьох своїх справ залежно від мого настрою | 2 | 1 | 0 |
| 16 | Намагається розвеселити мене, коли мені сумно | 2 | 1 | 0 |
| 17 | Завжди наполягає на тому, що за всю мою провину я повинен (повинна) бути покараний(а) | 2 | 1 | 0 |
| 18 | Мало цікавиться тим, що мене хвилює | 2 | 1 | 0 |
| 19 | Допускає, щоб я міг би йти куди хочу кожен вечір | 2 | 1 | 0 |
| 20 | Має певні правила, але іноді дотримує їх | 2 | 1 | 0 |
| 21 | Завжди з розумінням вислуховує мої погляди і думки | 2 | 1 | 0 |
| 22 | Стежить за тим, щоб я завжди робив (робила) те, що мені сказане | 2 | 1 | 0 |
| 23 | Іноді викликає у мене відчуття, що я йому(їй) противний | 2 | 1 | 0 |
| 24 | Практично дозволяє мені робити все, що мені подобається | 2 | 1 | 0 |

**Продовження Додатку В**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 25 | Мій батько (моя мати) міняє свої рішення так, як йому (їй) зручно | 2 | 1 | 0 |
| 26 | Часто хвалить мене за що-небудь | 2 | 1 | 0 |
| 27 | Завжди точно хоче знати, що я роблю і де знаходжуся | 2 | 1 | 0 |
| 28 | Хотів (хотіла) би, щоб я змінився (змінилася) | 2 | 1 | 0 |
| 29 | Дозволяє мені самому (самій) вибирати собі справу до душі | 2 | 1 | 0 |
| 30 | Іноді дуже легко мене прощає, а іноді – ні | 2 | 1 | 0 |
| 31 | Прагне відкрито показати, що любить мене | 2 | 1 | 0 |
| 32 | Завжди стежить за тим, що я роблю на вулиці або в школі | 2 | 1 | 0 |
| 33 | Якщо я зроблю що-небудь не так, постійно і скрізь говорить про це | 2 | 1 | 0 |
| 34 | Надає мені багато свободи. Рідко говорить “винен” або не “можна” | 2 | 1 | 0 |
| 35 | Непередбачуваний(на) в своїх вчинках, якщо я зроблю що-небудь погане або хороше | 2 | 1 | 0 |
| 36 | Вважає, що я повинен (повинна) мати власну думку з кожного питання | 2 | 1 | 0 |
| 37 | Завжди ретельно стежить за тим, яких друзів я маю | 2 | 1 | 0 |
| 38 | Зі мною не говоритиме, поки я сам(а) не почну, якщо до цього я його (її) чимось ображу | 2 | 1 | 0 |
| 39 | Завжди легко мене прощає | 2 | 1 | 0 |
| 40 | Хвалить і карає дуже непослідовно: іноді дуже багато, а іноді дуже мало | 2 | 1 | 0 |
| 41 | Завжди знаходить час для мене, коли це мені необхідно | 2 | 1 | 0 |
| 42 | Постійно указує мені, як поводитися | 2 | 1 | 0 |
| 43 | Цілком можливо, що, по суті, мене ненавидить | 2 | 1 | 0 |
| 44 | Проведення канікул я планую за власним бажанням | 2 | 1 | 0 |
| 45 | Іноді може образити, а іноді буває добрим (доброю) і вдячливим (вдячливою) | 2 | 1 | 0 |
| 46 | Завжди відверто відповість на будь-яке питання, про що б я не запитав (запитала) | 2 | 1 | 0 |
| 47 | Часто перевіряє, чи все я прибрав(ла), як він велів | 2 | 1 | 0 |
| 48 | Нехтує мною, як мені здається | 2 | 1 | 0 |
| 49 | Не втручається в те, прибираю я чи ні мою кімнату (або куточок) - це моя фортеця | 2 | 1 | 0 |
| 50 | Дуже неконкретний в своїх бажаннях і вказівках | 2 | 1 | 0 |

**Додаток Г**

**Методика “ADOR”**

**Таблиця Г.1**

**Оцінний лист до методики “ADOR”**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Номер  тверджень | Нараховані  бали | Номер  тверджень | Нараховані  бали | Номер  тверджень | Нараховані  Бали | Номер  тверджень | Нараховані  бали | Номер  тверджень | Нараховані  бали |
| 1 |  | 2 |  | 3 |  | 4 |  | 5 |  |
| 6 |  | 7 |  | 8 |  | 9 |  | 10 |  |
| 11 |  | 12 |  | 13 |  | 14 |  | 15 |  |
| 16 |  | 17 |  | 18 |  | 19 |  | 20 |  |
| 21 |  | 22 |  | 23 |  | 24 |  | 25 |  |
| 26 |  | 27 |  | 28 |  | 29 |  | 30 |  |
| 31 |  | 32 |  | 33 |  | 34 |  | 35 |  |
| 36 |  | 37 |  | 38 |  | 39 |  | 40 |  |
| 41 |  | 42 |  | 43 |  | 44 |  | 45 |  |
| 46 |  | 47 |  | 48 |  | 49 |  | 50 |  |
| Сирі  бали |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ст-ні бали |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | POZ |  | DIR |  | HOS |  | AUT |  | NED |

**Додаток Д**

**Бланк методики “Моральні ділеми”**

**П.І.Б.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Вік\_\_\_\_Стать\_\_\_\_\_\_Дата\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Вчительці потрібно було терміново вийти з класу під час контрольної роботи, і вона попросила Катю, яка має великий авторитет як серед вчителів, так і серед однокласників, простежити за дітьми, щоб вони не списували. Звичайно, діти списували. Коли вчителька повернулася, вона запитала у Каті, чи не списував хто-небудь. Відомо, що вчителька дуже сувора і за списування відразу ставить двійку. Вчителька повністю довіряє Каті. Катя говорить правду.

1. Як Ви вважаєте, чи правильно поступила Катя? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Чому?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Уявіть собі, що подібна ситуація відбулася у Вашому класі. Як би Ви поступили на місці Каті?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Чому?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. А як, на вашу думку, слід було б поступити Каті?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Андрій домовився з Ігорем зустрітися, щоб допомогти йому підготуватися по дуже важливій річній роботі з хімії, яка повинна відбутися наступного дня. Батьки Андрія вкрай несхвально відносяться до дружби Андрія з Ігорем і не дозволяють йому зустрічатися з ним. Для того, щоб отримати дозвіл батьків піти з будинку, Андрій сказав їм, що він йде на додаткові заняття по біології. Відносини Андрія з батьками дуже дружні і довірливі, він дуже дорожить цими відносинами; батьки абсолютно не терплять брехні.

1. Як Ви вважаєте, правильно поступив Андрій? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Чому?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Уявіть собі, що подібна ситуація відбулася у Вашій сім'ї. Як би Ви поступили на місці Андрія?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Чому?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. А як, на вашу думку, слід було б поступити Андрію?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_