

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ І МИСТЕЦТВ**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**на тему: «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ»**

Студентки МБПС групи

Галузі знань 0301 Соціально-політичні науки

Напряму підготовки 8.03010201 Психологія

Кліментьєвої Анастасії Геннадіївни

Керівник: доктор педагогічних наук,

професор Шахов Володимир Іванович

Національна шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

ВСТУП

Актуальність дослідження. Питання розвитку моральної свідомості завжди цікавили психологів і педагогів. Складність даної проблеми пов'язана з тим, що у всій історії людства мораль носить відносний характер: її поля жорстко не вибудовані і безпосередньо залежать від соціального, культурного та історичного контекстів.

Сьогодні перед людством відкриваються нові глобальні політичні проблеми: загроза застосування ядерної зброї, світові конфлікти, тероризм. Все це змушує громадськість знову і знову звертатися до питань моралі. Очевидно, що перед суспільством завжди стояли проблеми моралі, але зараз вони виникають в багатьох нових видах діяльності.

Одним із чинників формування моралі є громадськість людини, її здатність до співпереживання іншим (емпатія) та альтруїстичні мотиви. Проте мораль може мати й егоїстичних спонукання – в цьому випадку людина очікує, що до неї будуть ставитися в рамках тієї ж моралі.

Проблема розвитку моральної свідомості була і залишається об'єктом пильної уваги як науковців, так і вчителів. Значний внесок у вирішення проблеми впливу моральної свідомості на поведінку зробили класики української педагогіки А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський.

У працях філософів, психологів та педагогів розкриваються різні аспекти проблеми, а саме: філософський (О.Г. Дробницький, О.Г. Спіркін, А.І. Титаренко, Д.С. Шимановський та ін.), психологічний (І.Д. Бех, Л.І. Божович, В.К. Демиденко, О.І. Левицька, Д.О. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.), педагогічний (О.В. Бондаревська, Є.П. Козлов, О.Д. Калініна, Т.Є. Коннікова та ін.).

Проблемі виховання моральної свідомості та її окремих складових присвячені численні дослідження, в яких вивчали моральну оцінку та оціночні моральні судження (В.О. Василенко, О.Г. Глущенко, В.Н. Мясичев, Н.Є. Фокіна та ін.), розкрили закономірності формування моральних знань

(О.С. Богданова, О.В. Гудима, И.С. Мар'єнко, Л.І. Рувинський та ін.), були досліджені особливості формування та розвитку моральних переконань (М.Й. Боришевський, В.В. Драченко, І.М. Краснобаєв, та ін.), вивчали стійкі форми та мотиви поведінки особистості (М.І. Бобнева, Л.І. Божович, В.А. Зосимовський, С.Л. Рубінштейн, В.А. Чудновський, С.Г. Якобсон та ін.).

Проблемі моральної свідомості присвячені дослідження багатьох зарубіжних вчених: Ж. Піаже, Л. Колберга та ін. Зокрема, Л. Колберг критикував Ж. Піаже за надмірну увагу до інтелекту, в результаті чого всі інші сторони розвитку (емоційно-вольова сфера, особистість) залишаються поза увагою. Л. Колберг виявив низку цікавих фактів в дитячому розвитку, які дозволили йому побудувати теорію морального розвитку дитини [40].

Зважаючи на те, що проблема моральної свідомості майбутніх психологів залишається недостатньо дослідженою, темою нашої дипломної роботи визначаємо «Психолого-педагогічні умови розвитку моральної самосвідомості студентів-психологів».

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування і дослідження психолого-педагогічних умов розвитку моральної свідомості майбутніх психологів.

Об'єкт дослідження – моральна свідомість майбутніх психологів.

Предметом дослідження виступає психолого-педагогічні умови розвитку моральної свідомості майбутніх психологів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувавши наукову літературу з проблеми розвитку моральної свідомості, виявити особливості умов її розвитку у майбутніх психологів.
2. Визначити актуальний стан розвитку моральної свідомості майбутніх психологів.
3. Проаналізувати й інтерпретувати виявлені психолого-педагогічні умови розвитку моральної свідомості майбутніх психологів.
4. Розробити корекційні заходи відповідно до отриманих результатів на констатувальному етапі дослідження.

5. Перевірити ефективність розроблених корекційних заходів щодо підвищення моральної свідомості.

Теоретичною основою дослідження є когнітивна теорія морального розвитку особистості (Ж. Піаже, Л. Кольберг, Г. Гілліган та ін.).

У процесі дослідження були використані такі **методи**: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання); емпіричні (бесіда, спостереження, тестування з використанням методик «Оцінка рівня розвитку моральної самосвідомості (Дилеми Л. Колберга)», «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» (Т. Лірі, Г. Лефордж, Р. Сазек), «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І.М. Юсупов); методи кількісної і якісної обробки даних; методи математичної статистики.

Експериментальна база. Дослідження проводилось на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У дослідженні брали участь студенти-психологи (n=47).

Апробація результатів дослідження

Структура дипломної роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (63), шести додатків.

У тексті магістерської роботи подано вісім таблиць і шість рисунків.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1 Психологічний зміст поняття «моральна свідомість»

Класична структура моральної свідомості зародилася ще в давнину і складається з трьох елементів: моральну свідомість як таку (цінності, переконання, мотиви), діяльність і відносини, що зв'язують їх. Із сучасних авторів такої точки зору дотримується Й. Раншбург, який розділяє моральну свідомість на дві складові: моральну свідомість – те, що ми знаємо про мораль і як ми сприймаємо моральну поведінку, і безпосередньо саму моральну поведінку. Він також справедливо підкреслює, що ці два елементи не завжди відповідають один одному. Для ілюстрації цього можна привести такий крайній приклад: цілком нормальний злочинець абсолютно ясно усвідомлює, що він здійснює аморальний вчинок, і тим не менше злочин скоюється. Більш того, в деяких випадках злочинець усвідомлює антисоціальну сутність своїх дій краще інших, оскільки йому відомо, яке покарання може спричинити за собою той чи інший злочин відповідно до певної статті КК. Таким чином, може мати місце і деяка невідповідність між моральною свідомістю і моральною поведінкою, саме тому їх потрібно розглядати окремо. З наведеного прикладу видно, що мораль включає в себе і таку область, як право, але вона набагато ширше, так як до сфери моральної поведінки відносяться не тільки дії, що суперечать правовим нормам даного суспільства, але і пристосування (або, навпаки, незгода) до таких суспільних цінностей, які не відносяться до правових питань [43, с. 100-101].

А.І. Титаренко описує основні елементи, сутнісно характеризують моральне свідомість. На його думку, це перш за все, ціннісні орієнтації (сфера аксіології) і поняття про обов'язок, імперативність моралі (сфера деонтології) (1974). Є.Л. Дубко при аналізі моралі теж згадує зазначені вище категорії, проте додає до них аретологію (чесноти і пороки, моральні якості особистості), феліцітологію (вчення про досягнення щастя, про любов,

дружбу і насолоді) і танатології (вчення про життя і смерть, про сенс життя) [20].

До моральних почуттів відносяться почуття любові, співчуття, благоговіння, сорому, совісті та ін. Рівень розвитку моральних почуттів суб'єкта характеризує моральну культуру даного суб'єкта. В.С. Соловйов за суб'єктивні основи моралі брав три почуття, які вважав вродженими у людини, і вже тому загальнолюдськими, – це сором, співчуття і благоговіння. В. С. Соловйов при цьому не заперечував і існування об'єктивних основ моралі, зокрема, громадських її підстав [46].

У вітчизняній психології розвиток моральної свідомості невіддільний від розвитку особистості в цілому і розуміється як процес засвоєння людиною моральних норм, їх узагальнення, інтеріоризації і формування внутрішніх моральних інстанцій. Вітчизняні психологи розділяють тезис про те, що розвиток моральної свідомості особистості передбачає «послідовне засвоєння індивідом зразків, представлених в моральних нормах, принципах, ідеях, у відповідній поведінці конкретних людей» [7].

Моральна самосвідомість – цінності, норми, ідеальне представлення людини, яке є відображенням життєво-практичного й історичного досвіду. Виконує функції механізму соціального регулювання, дозволяє людині оцінювати власні і чужі вчинки.

Феномени моральної самосвідомості можуть бути виявлені і відрізнені від інших форм духовної культури, шляхом вказівки на відомі моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, совісті й честі, справедливості та ін. [19].

Досліджуючи проблему моралі і моральної свідомості, Л.І. Зеленкова виділяє класифікацію типів особистості. Як і будь-яка інша типологія, вона має свої переваги і недоліки, при цьому не претендуючи на абсолютну істину. Це один з варіантів, що розкриває природу і мотивацію вчинків людей. Крім того, чистих типів в суспільстві не так вже й багато, і кожна людина має риси кількох типів [21].

«Споживацький» тип. Безкорисливість морального типу є для такого мислення ще непосильно складною ідеєю. Людина такого типу сподівається знайти в моралі засіб отримання тієї чи іншої життєвої «цукерки». Ось чому він і названий умовно «споживацьким» типом. Така людина вважає, що користь є основним, а головне – єдиним мотивом поведінки. Отже, і моральні вчинки – одна з різновидів корисних. Вони повинні вести до мети, до успіху, придбанню всяких благ і, в кінцевому рахунку, до щастя. Прагнення до щастя представляє головну цінність для цього типу моральної особистості. Головною цінністю людей «споживацького» типу є щастя, мотивом – користь, орієнтаціями: індивідуалізм, релятивізм, соціальність і активність.

«Конформістський» тип. Головна цінність «конформістського» типу – це почуття спільності з навколишнім середовищем. Саме соціальна група є для такої особистості джерелом моральних норм і уявлень. Якщо в оточенні вкоренилися високі вимоги до поведінки, людина виростає прекрасно вихованою. Може бути, навіть із зайвою строгістю. Для особистого щастя вбачає загальну згоду, пристосування до панівних цінностей вважається кращим шляхом морального вдосконалення, а головний мотив поведінки – бути як усі. А тому, раз наступні покоління виховуються, як і попередні, складаються потужні традиції, які надають стійкість звичаям. У плані свідомості ця особистість пасивна, бо всі норми вироблені задовго до неї. Але при внутрішній пасивності критерієм моральності є вчинки. Поведінка прописана звичаєм, грань між моральним і звичним може майже стиратися. Отже, основна моральна цінність «конформістського» типу – це колективне щастя. Така соціальна орієнтація припускає любов до традицій, пристосування до них, бажання діяти «як усі», орієнтацію на справи в поєднанні з непохитною вірою в основи моральності.

«Аристократичний» тип. Моральна особистість «аристократичного» типу протистоїть будь-яким громадським умовностям і правилами, якщо вони не в згоді з її совістю. Такий індивід неминуче асоціальний. Це не означає, що він обов'язково буде розбійником або навіть просто порушником

порядку. Але його мораль буде дивною, несхожою. Його мораллю. Природно, що у своїй основі така орієнтація індивідуалістична. З усіх специфічних рис моралі «аристократичний» тип втілює (і демонструє) все те, що пов'язано з автономією моральної особистості, самозаконодавством волі, свободою вибору.

«Героїчний» тип. Головною ідеєю такого типу в першу чергу є пошук справедливості. Щастя і сенс життя досягаються в боротьбі за неї, і свобода особистості полягає в тому, щоб поставити себе (добровільно!) на службу цій ідеї. Як би не розуміла кожна конкретна людина, в чому полягає справедливість, ясно, що це поняття відноситься не стільки до внутрішнього світу особистості, скільки до громадських взаємозв'язків. Тому особистості «героїчного» типу – це люди соціально орієнтовані. Думка про служіння суспільству зустрічається тут обов'язково. Але, на відміну від «конформіста», «герой» цікавиться не поточними, а перспективними завданнями. Він прагне до того суспільства, яке повинно бути у відповідності з ідеалом справедливості.

«Релігійний» тип. Головна моральна цінність «релігійного» типу моральної особистості – сенс життя. Всі норми, принципи, ідеали – вторинні. Це можна порівняти з почуттям своєї не випадковості в світі, в бутті в цілому. Головна моральна цінність «релігійного» типу моральної особистості – сенс життя. Всі норми, принципи, ідеали – вторинні. Це можна порівняти з почуттям своєї не випадковості в світі, в бутті в цілому. «Віруючий» ж вважає світ невинним і прагне сам вийти за його межі. Відчуженістю від земних правил життя люди «релігійного» типу дратують всіх інших, оскільки їх дії не мають видимого резону. Це внесоціальна, але активна особистість, чий світогляд виходить за межі чисто морального і керується переживанням цінностей найвищого порядку [21].

Дослідження, спрямовані на вивчення моральної свідомості громадян сучасної Росії, Китаю, США, показали, що моральна самосвідомість багатомірно, характеризується складною структурою і окремі категорії

моральної свідомості можуть бути детерміновані різними психологічними і соціальними чинниками (культура, стать, вік і т. д.).

1. У моральній самосвідомості співіснують і психологічно сумісні морально-ціннісні принципи і феномен аморалізму;

2. Феномен аморалізму є системоутворюючою ознакою в моральній свідомості. Дескриптори аморалізму в набагато більшому ступені диференціюють індивідів, ніж моральні цінності та принципи;

3. Способи вирішення моральних дилем прямо не пов'язані з моральними цінностями: різні типи моральної свідомості можуть прийти до одного рішення на підставі абсолютно різних моральних цінностей і принципів.

4. Моральні цінності, аморалізм, спосіб вирішення моральних дилем, тактовність, цілі життя автономні, це різні сфери моральної самосвідомості, кожна з яких має власні виміри [55].

У російській психології моральний розвиток дитини розуміється як процес засвоєння нею моральних соціальних норм, еталонів, способів і зразків поведінки (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, П. Я. Гальперін, Л. І. Божович та ін.) Засвоєння і присвоєння прийнятих у суспільстві соціальних норм здійснюється дитиною в діяльності через переживання, усвідомлення і свідоме прийняття.

Деякі автори виділяють громадську й індивідуальну форми моральної свідомості. Суспільна форма являє собою систему історично сформованих і визнаних у суспільстві уявлень про належне, що відбиває суспільне буття крізь призму «добра і зла», яка втілює моральні норми, принципи, ідеали даного суспільства і регулює поведінку людей. Індивідуальна форма є інтегральним особистісним утворенням, яке регулює поведінку людини на основі прийнятих і засвоєних нею моральних норм, заснованих на цінностях «добра і зла». Індивідуальна моральна свідомість виявляється в здатності до моральної рефлексії і сприяє до вільного та відповідального вибору вчинку [1].

У дослідженні вітчизняного психолога Б.С. Братуся моральна самосвідомість розглядається як сукупність смислових особистісних утворень. Загальні смислові утворення особистості безпосередньо визначають головні і відносно постійні відносини людини до основних сфер його життя: до світу в цілому, до людей, до себе. Цінності особистості визначаються як усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли життя. Вся сукупність смислових утворень особистості формує моральну позицію і виконує пізнавально-раціональну, емоційно-оціночну та регулятивну функції, мотивує моральну діяльність людини [11].

Моральна самосвідомість також розглядається як індивідуально-психологічне утворення, яке лежить в основі морально-етичної саморегуляції людиною своєї поведінки [60].

У психоаналітичному підході проблема морального розвитку, розглянутого як важливий аспект соціалізації дитини, пов'язувалася з формуванням структури «Над-Я», що включає інтроекційні цінності, моральні норми і принципи. Регуляторами нормативної моральної поведінки визнавалися совість і моральна відповідальність, що виростають із почуття провини і тривоги, що виникають у системі об'єктних відносин дитини у зв'язку зі становленням і подоланням Едіпового комплексу / комплексу Електри. Ставлення до іншого і емоційні процеси визначали характер моральної орієнтації особистості [54].

Провідне місце в психології морального розвитку по праву займає концепція когнітивного конструктивізму моральної свідомості, розроблена в працях Ж. Піаже і Л. Колберга. Тут у фокусі уваги опиняються моральні судження і моральне мислення, виступаючі критеріями рівня розвитку моральної свідомості [37].

Когнітивний підхід заклав основу експериментального вивчення розвитку моральної свідомості. Теорія розвитку моральної свідомості, створена Ж. Піаже в 1932 р, стала основою когнітивно-генетичного підходу. Вихідний постулат теорії Ж. Піаже полягає в тому, що рівень розвитку

мислення визначає рівень розвитку моральних суджень дитини. Автор виділив дві стадії морального розвитку дитини: гетерономну і автономну мораль. На стадії гетерономної моралі всі моральні судження формуються в рамках визнання влади й авторитету дорослого, дитина виступає як об'єкт регуляції. Вимоги дорослого справедливі, їх порушення тягне за собою покарання. Мотиви, почуття і умови вчинку в розрахунок не приймаються. На стадії автономної моралі відносини з дорослим рівноправні, дитина як суб'єкт саморегуляції приймає відповідальність за свої вчинки, враховуючи мотиви і наміри учасників ситуації. Ж. Піаже вказував на існування вертикальних і горизонтальних декаляжів (зрушень) у розвитку моральної свідомості. Вертикальний декаляж характеризує розрив між теоретичної та практичної мораллю: в реальному житті і судженнях про свої вчинки щабель об'єктивної відповідальності зникає, а у вербальних судженнях і думках про чужі вчинки вона зберігається. Суб'єктивна відповідальність з'являється спочатку в моралі реальному житті, в афективному моральному мисленні і тільки потім – в теоретичному мисленні. Таким чином, теоретичні судження, по Піаже, є усвідомленням практичного морального мислення, або його свідомої реалізацією [37].

Ідеї Ж. Піаже отримали розвиток в концепції Л. Колберга, яка визначає стадії морального розвитку відповідно до змін когнітивних здібностей дітей та їх соціального досвіду. Лонгетюдні дослідження особливостей морального розвитку дозволили виділити стадії розвитку моральної свідомості на основі принципу справедливості, що включає еквівалентність та компенсацію як операції, що забезпечують механізм урівноваження суспільного життя. Л. Колберг виділив три основних рівня розвитку моральної свідомості особистості: преконвенціональний, конвенційний і постконвенційний. Кожен з цих рівнів включає дві стадії. На преконвенціональному рівні стадію гетерономної моралі, де підпорядкування нормам засноване на підпорядкуванні влади авторитетів і бажанні уникнути покарання, змінює стадія інструментального індивідуалізму і рівноцінного обміну, де

справедливість розглядається як система обміну («ти – мені, я – тобі») з рівністю обмінюваних благ. Конвенціональний рівень заснований на договорі, змінював свій характер при переході від стадії до стадії – від конвенції міжособистісного типу, яка реалізується на стадії взаємних очікувань і міжособистісної конформності, де пріоритетним є принцип «бути хорошим» і діє золоте правило «Не роби іншому того, чого б ти не побажав, щоб зробили тобі», до конвенції соціального типу, яка реалізується на стадії орієнтації на соціальний закон, який свідчить, що правила повинні виконуватися неухильно, за винятком тих неординарних випадків, коли вони вступають у протиріччя з іншими соціальними правилами і нормами. Постконвенційний рівень розвитку моральної свідомості припускає вхід в систему рівноправних відносин «особистість-суспільство» і рух від стадії соціального контракту на основі врахування прав особистості до стадії універсальних етичних принципів. Висновок соціального контракту спрямований на забезпечення невід'ємних прав людини (на життя, свободу, гідність), які повинні шануватися в будь-якому суспільстві незалежно від думки більшості. На стадії універсальних етичних принципів відбувається визнання і права особистості слідувати обраним етичним принципам, законам і угодам, заснованим на універсальних моральних нормах, і права переступити закон і діяти у відповідності зі своїми переконаннями в тому випадку, якщо закон суперечить принципам права на життя, свободу вибору, честь і гідність. Така позиція забезпечує вищу ступінь соціальної рівноваги [37].

Когнітивний підхід пропонує періодизацію морального розвитку, що відповідає чотирьом критеріям:

- 1) виділення якісно різних стадій мислення;
- 2) інваріантний порядок стадій, всередині якого культурний фактор може лише прискорити або сповільнити розвиток, але не може змінити послідовність стадій;

3) структурна цілісність стадії (один принцип мислення поширюється на всі проблемні ситуації);

4) ієрархічна побудова, де вищі стадії більш диференційовані і інтегровані, ніж нижчі стадії, причому виникнення вищих стадій призводить до реінтеграції нижчих.

Концепція Піаже-Колберга отримала широке визнання і, незважаючи на критику ряду положень, як і раніше залишається теоретичною основою розробки та впровадження програм морального виховання та освіти [62].

Альтернативою нормативному когнітивному підходу став емпатійний підхід К. Гілліган, де основним є принцип турботи – емпатична орієнтація на потреби, почуття і переживання іншої людини. Автор виходить з положення про існування стійких типів моральної орієнтації, обумовлених соціальними установками особистості, і визначає ці типи як нормативні (установка на дотримання принципу справедливості і прав усіх людей) і емпатійні (установка на турботу і реальне благополуччя конкретних людей). Типи моральної орієнтації в значній мірі пов'язані з гендерними відмінностями. Нормативний тип більшою мірою характерний для чоловіків, емпатійний – для жінок. Рішення моральних дилем здійснюється в рамках моральної орієнтації, що і пояснює співвідношення і, зокрема, «розрив» в рішенні та обґрунтуванні гіпотетичних і реальних дилем [37].

На думку К. Гілліган, для жінок характерні три рівні морального розвитку:

1) самостурбованість (орієнтація тільки на тих, хто здатний задовольнити її власні потреби);

2) самопожертва (власні бажання виконуються тільки після задоволення потреб інших людей);

3) самоповага (рішення про орієнтування на свої потреби або потреби іншого приймається на основі усвідомленого самостійного вибору).

Відповідність названих рівнів рівням розвитку моральної свідомості, виділеним Л. Колбергом, відображає загальну логіку морального розвитку

особистості в різних системах координат - справедливості і турботи. Новизна підходу К. Гілліган полягає в єдності розгляду намірів і результату моральної дії особистості. Уваги заслуговує оригінальний метод, запропонований автором: досліджувані самі формулювали моральні дилеми з власного життя і аналізували їх. Однак перевага різних типів моральної орієнтації гендерними групами в подальших дослідженнях отримало лише часткове підтвердження [37].

Істотний прогрес у вивченні генезису і розвитку моральної орієнтації особистості на принцип турботи досягнутий в концепції просоціальної поведінки Н. Айзенберг. Автор фокусує увагу на розвитку альтруїзму, який визначає як цілеспрямовану добровільну поведінку на користь іншої людини, що реалізує принцип турботи і не мотивована нагородою або покаранням. Прагнучи інтегрувати досягнення когнітивної психології, біхевіоризму і досліджень емоційного фактора моральної поведінки, Н. Айзенберг розглядає будь-який акт просоціальної поведінки з погляду співвідношення когнітивного та емоційного компонентів. Незважаючи на загальне визнання ролі емоційної складової в альтруїстичній поведінці існують різні точки зору в питанні про те, що саме – емпатію, симпатію або дистрес – слід вважати ключовою емоцією. На думку Н. Айзенберг, оптимальним регуляторним механізмом альтруїстичної поведінки є симпатія, в той час як М. Хоффман, ґрунтуючись на експериментальних даних, віддає першість емпатії. Дійсно, з віком і в міру подолання егоцентризму зв'язок емпатії і альтруїстичної поведінки стає все більш очевидним. До інших емоційних станів, які впливають на просоціальну поведінку людини, відносяться так звані просоціальні афекти – гордість, почуття провини, сором. Значення цих емоцій у альтруїстичній поведінці підкреслювалося також і представниками психоаналізу [37].

У роботах Н. Айзенберг когнітивна складова альтруїстичної поведінки особистості включає три види атрибутивних процесів і власне прийняття рішення. Виділяють наступні атрибуції: сприйняття людей «хорошими», а

самого себе «добрим»; усвідомлення альтруїстичних мотивів своєї поведінки як турботи про благо і користь інших; оцінка потреби іншої людини в допомозі та об'єктивної необхідності допомоги. Альтруїстична поведінка виступає, таким чином, як послідовність соціально когнітивних операцій, які включають: децентрацію та облік погляду іншого; оцінку здатності людини вирішити проблему самостійно або необхідність сторонньої допомоги; формування мотивації альтруїстичної поведінки на основі емпатії; оцінку власних можливостей надати необхідну допомогу; планування допомоги (альтруїстичного вчинку) в процесі міжособистісного співробітництва.

Н. Айзенберг запропонувала періодизацію розвитку просоціального мислення (*prosocial reasoning*), що включає п'ять стадій.

Стадія 1. Гедоністична орієнтація на свої інтереси, а не на моральні норми. Умови прийняття рішення про надання допомоги іншому: прямий вигравш для себе, можливість встановлення бажаних реципрокних відносин, емоційне ставлення до партнера, який потребує матеріальної допомоги. Дана стадія характерна для дошкільнят і молодших школярів.

Стадія 2. Орієнтація на потреби і потреби інших людей, навіть якщо ці потреби вступають у конфлікт із власними інтересами. Врахування потреб інших здійснюється без рефлексії позиції нужденного і без вербальних виразів симпатії і переживання почуття провини. Ця стадія також характерна для дошкільнят і молодших школярів.

Стадія 3. Орієнтація на схвалення і думку інших. Вибір просоціальної або его-орієнтованої поведінки залежить від стереотипів «хороша-погана людина», «правильна-неправильна» поведінка. Стадія характерна як для певної частини молодших школярів, так і для підлітків та юнаків.

Стадія 4а. Рефлексивна емпатична орієнтація, заснована на емпатичній рефлексії позиції нужденної людини або на почутті провини або позитивному емоційному відношенні до слідування моральним нормам. Стадія характерна для більшості юнаків і підлітків, іноді зустрічається у молодших школярів.

Стадія 4б (перехідна). Моральний вибір ґрунтується на врахуванні інтеріоризованих, але далеко не завжди усвідомлюваних цінностей, моральних норм, на уявленнях про відповідальність і борг, прийнятті норми захисту прав і гідності всіх членів суспільства. Стадія характерна для меншої частини підлітків, юнаків та дорослих.

Стадія 5. Моральний вибір заснований на свідомому обліку інтеріоризованих цінностей, норм, уявлень про відповідальність, вірі в гідність, права і рівність усіх людей. Важливим регулятором моральної поведінки стає збереження самоповаги особистості, що впливає на ціннісно-нормативну сферу [37].

У концепції Н. Айзенберг вікова динаміка розвитку просоціальної поведінки виступає як перехід від еґоїзму і гедонізму при моральному виборі в ранньому та дошкільному віці до орієнтації на соціальне схвалення і прийняття соціальних норм в молодшому шкільному віці, орієнтації на цінності обов'язку і відповідальності за благополуччя суспільства – в підлітковому. Хоча розвиток емпатії, децентрації і рефлексії і виступає умовою розвитку морального вибору, механізми переходу з однієї стадії на іншу лишаються не дослідженими [37].

Підсумовуючи, можна сказати, що поняття «моральна свідомість» є досить багатогранним і включає в себе також наступні елементи: норми, моральний і громадський ідеали, принципи, поняття добра і зла, справедливості і т.д. Ці компоненти формуються в людини протягом життя. Взаємодіючи з різними соціальними інститутами, особистість аналізує суспільний досвід і формує в собі ті самі базові переконання, погляди, принципи, ідеали.

1.2 Особливості розвитку моральної свідомості майбутніх психологів

Процес розвитку моральної свідомості студента припускає засвоєння особою моральних знань, їх все більш глибокого осмислення, емоційного прийняття моральних норм, розвиток моральної самооцінки, рівня моральних

домагань, моральних якостей особистості, перетворення у внутрішні регулятори поведінки відповідно з моральними нормами.

Розвиток моральної свідомості особистості відбувається під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів і механізмів. До перших належить соціальний фактор (навколишнє середовище, спілкування), до других – когнітивний і протиріччя між різними елементами свідомості.

У різних соціальних умовах, під впливом різного роду найближчого оточення і під впливом відрізняються один від одного виховних впливів моральні якості особистості набувають різну спрямованість: колективістську або індивідуалістську, добру чи злу, здатну підпорядковувати свої бажання і потяги інтересам інших чи ні.

Реальним суб'єктом позитивного виховного впливу на особистість студента в сучасних умовах стає в першу чергу, мікросоціальне середовище і, зокрема, сім'я як найбільш консервативна частина соціуму. Саме сім'я зберігає здатність ретранслювати національні та релігійні, культурні, духовні традиції, використовувати певну систему заходів позитивного виховного впливу на індивіда, орієнтувати його поведінку і вчинки в напрямку високої моральності й правослухняності. Роль сім'ї у моральній соціалізації особистості важко переоцінити, оскільки вона є однією з головних сфер створення, збереження і передачі людських цінностей. Саме сім'я – зосередження найважливіших гуманістичних традицій любові і турботи, безкорисливості й доброзичливості, самовідданості і солідарності. Даючи почуття надійності життя, вона передбачає постійні «вкладення» в неї як матеріальних, так і духовних цінностей [51].

Завданням педагогів стає створення умов, які сприяли б особистісному зростанню студентів, розвивали б їх суб'єктні властивості і прояв індивідуальності. Антикризова спрямованість сучасного виховання в нових соціальних умовах і полягає в розвитку духовно-морального потенціалу підростаючого покоління, в результаті чого відбувається «становлення ціннісно-сміслової сфери свідомості школяра, що забезпечує формування

його суб'єктності» [8]. Педагогу важливо підтримувати прагнення студентів до саморозвитку і водночас допомагати тим з них, хто відчуває які-небудь комплекси в міжособистісних відносинах і прагне вдаватися до помилкового психологічного захисту, у тому числі і до агресивних форм поведінки. Дана вимога буде виконуватись, якщо педагог у своїй роботі буде враховувати психолого-педагогічні чинники розвитку духовного потенціалу учнів [51].

У зв'язку з цим однією з умов розвитку духовного потенціалу студентів є формування комунікативних навичок. На думку психологів, основою загальної культури особистості є саме комунікативні навички. Вони допомагають створити внутрішній світ людини. Також, науковці відзначають, що більша частина студентів у результаті так званого попутного спілкування (через засоби масової комунікації, сім'ю, однолітків, традиційне навчання) не створюють свого індивідуального стилю поведінки як міри зв'язку з людьми, природою, самим собою. При попутному спілкуванні людина засвоює лише те, що пов'язане з поточними потребами та інтересами, тому його результати уривчасті і безсистемні. Необхідно спеціально організоване навчання спілкуванню.

Спеціальні заняття з культури спілкування сприяють не тільки розвитку пізнавальних і творчих можливостей студентів, а й формуванню у них критичного ставлення до своєї власної мови. Розвиток культури мовлення студентів є невід'ємна складова духовного виховання.

Через невеликий життєвий досвід молоді, люди ще не вміють швидко і об'єктивно оцінити ту чи іншу життєву проблему, у них ще не сформувалося вміння вирішувати конфліктні ситуації. Якраз цього їх і потрібно вчити. Постановка і програвання ситуацій з моральними дилемами, формують вміння ефективно вирішувати конфліктні ситуації, сприяють соціалізації особистості студента, а значить, і розвитку в нього культури мислення, вміння зробити моральний вибір. Епізоди і ситуації з моральними дилемами припускають дозвіл моральних протиріч. Програвання епізодів з моральними колізіями сприяє розвитку духовно-моральних якостей студентів. Моральний

конфлікт проявляється у виборі між двома дилемами: обов'язок і безвідповідальність, добро і зло, співчуття і черствість, участь і байдужість, ідейність і порожнеча душі тощо. У людини завжди є вибір, і завдання освіти полягає в тому, щоб дати правильну орієнтацію, що сприяє розвитку і розкриттю сутнісних сил індивіда. Здатність приймати адекватні рішення в конфліктних ситуаціях є однією з основ морального розвитку особистості студента. Справжня педагогіка починається з допомоги людині у вирішенні труднощів: не пристосуватися до обставин, а вирішити протиріччя.

Таким чином, розвиток комунікативних навичок учнів, їх залучення в соціально-орієнтовані гри з моральної спрямованістю, постановка і програвання ситуацій з моральними дилемами – всі ці передумови в сукупності виступають як засіб формування моральної свідомості і придбання морального досвіду [51].

Студентство є особливою соціальною категорією, яка являє собою організовану групу людей, які систематично і цілеспрямовано отримують знання і оволодівають професійними вміннями. На думку І.А. Зимньої, особистість в даному періоді відрізняється високим рівнем пізнавальної мотивації, і як наслідок більш високим освітнім рівнем, а також найбільш активним споживанням культури [22].

Виходячи з об'єкта нашого дослідження – розвитку моральної самосвідомості в студентстві, розглянемо найбільш істотні факти морального розвитку особистості в даному періоді. Так, інтерес представляє періодизація морального розвитку, запропонована А.В. Зосимовським. Дана періодизація охоплює розвиток дитини від народження до юнацького віку включно. Перші два етапи охоплюють розвиток в дошкільному та шкільному віці. Третій етап розвитку (юнацький період) – це етап моральної самодіяльності особистості. Для цього періоду характерно повністю усвідомлюване, добровільне підпорядкування своєї поведінки моральним принципам. Основними моральними новоутвореннями в цей період є самостійні (від оцінок інших

людей) моральні судження, переконання і погляди, потреби та здатності до здійснення їх у практичній діяльності.

На думку А.В. Зосимовського, в студентський період процес кардинальних новоутворень у моральній сфері в основному завершується, мораль юнаків можна порівняти за своїм змістом з мораллю дорослої людини. Так, моральне мислення стає глибоким і діалектичним, а моральні оцінки набувають цілком об'єктивний характер. Почуття морального боргу охоплює всі сфери діяльності і характеризується як усвідомлене, стійке і багатогранне. Збільшується і ступінь впливу моральних почуттів на індивідуальну та колективну честь юнаків, що знаходить відображення в нетерпимості до аморальних вчинків [23].

Також для нас представляє інтерес динаміка морального розвитку студента, розроблена В.А. Токаревою, яка розглядає розвиток моральності як розвиток внутрішньої потреби в моральному самовизначенні. Вона пише, що студентський період є сензитивним для усвідомлення власних моральних якостей, а також отримання та осмислення нових знань з проблем моралі. Перша фаза розвитку, збігається з початком здобуття вищої освіти. До закінченню першого курсу навчання, на думку автора спостерігаються значні перетворення у правильності, повноті знань про моральні якості і моральні норми особистості, з'являється стійкість моральної самооцінки.

Друга фаза морального розвитку студента представлена як стабільно-інволюційна. В.А. Токарева пише – відносну стабільність набувають параметри моральних знань. В той же час інволюційні процеси знаходять відображення в розвитку моральних якостей, які виражаються в ситуаціях морального змісту.

Третя стадія характеризується як позитивно-стабільна, в якій має місце повнота моральних знань, стабільне емоційне ставлення до норм моралі, збільшення ступеня адекватності моральної самооцінки.

Крім сказаного вище, дослідження, проведені В.А. Токаревою виявили внутрішнє протиріччя, пов'язане з прагненням студента мати високий

моральний авторитет серед однокурсників, а також осмисленням зростаючої деморалізації суспільства, що викликає у студентів песимізм щодо прогнозування морального розвитку власної особистості, також можливе зниження активності в поведінковому прояві моральних норм [50]. Таким чином, автор вказує на те, що моральний розвиток особистості студента пов'язане з наявністю внутрішніх протиріч у моральній самосвідомості.

Динаміка розвитку морального самосвідомості, запропонована Б.Г. Гаппіровим, говорить про те, що моральний розвиток особистості студента, як суб'єкта освітнього процесу, залежить від системи побудови освітнього процесу у вузі, а також від особливостей педагогічного взаємодії між викладачами та студентами. Також автор зазначає, що характерною рисою морального розвитку студентів першого курсу є спрямованість на вдосконалення якостей особистості, які дозволяють реалізовувати не тільки власні потреби і цілі, але і соціально-значимі, суспільні цінності. Однак до закінчення навчання у вузі, інтереси особистості переорієнтуються на професійну діяльність [13].

Окремої уваги заслуговує розгляд компонентів моральної самосвідомості. Вивченням розвитку компонентів моральної самосвідомості в студентському віці займалися В.А. Токарева і Е.Н.Ольшевська. У розвитку моральної самосвідомості, як і самосвідомості в цілому виділяють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Зупинимось докладніше на змінах, які протікають у компонентах моральної самосвідомості, в період отримання вищої освіти. Так, значні перетворення відбуваються в когнітивному компоненті і зачіпають знання, поняття, судження, вірування, цінності. Змінюються ідеали, принципи особистості, відношення до прийняття моральних норм, уявлення про власне моральне обличчя.

На думку авторів, це обумовлено інтенсивним процесом розвитку моральних уявлень, поглядів, суджень та інших аспектів когнітивного компонента моральної самосвідомості. Також відмічається прагматизація ціннісної свідомості молоді, криза моральних цінностей, розпливчастість,

розмитість, відсутність сфокусованості на загальнолюдських цінностях і ідеалах. Когнітивний компонент моральної самосвідомості студентів наповнений соціально-корисними ціннісними орієнтаціями і тенденцією до ідеалізації свого морального вигляду. Процес розвитку моральності у студентів залежить від динаміки і характеру міжособистісних відносин, регулятором яких є моральні цінності.

Розвиток емоційного компонента моральної самосвідомості особистості полягає в позитивному або негативному емоційно-забарвленому відношенні до свого морального вигляду, а також у ставлення до міжособистісних взаємодій. Основним досягненням у розвитку емоційного компонента моральної самосвідомості є націленість індивіда бути моральною особистістю.

Поведінковий компонент, також як когнітивний і емоційний наповнюється новим змістом, так поведінка студента все більше підкоряється соціальним нормам і принципам моральної поведінки в суспільстві. Проведене Е.Н. Ольшевською дослідження показало, що у більшості студентів виявлено наявність деструктивних складових поведінки, серед яких прояв хамства як по відношенню до однолітків, так і по відношенню до викладачів. Поведінка меншої частини студентів, на думку викладачів і самих студентів, співвідноситься з моральними нормами характеризується конструктивністю і відповідальністю [39].

Поведінковий компонент є меншою мірою вивченим в роботах вітчизняних і зарубіжних психологів, але як пише А.А. Деркач саме цей компонент моральної самосвідомості особистості є показником розвитку інших компонентів (когнітивного та емоційного) і включає в себе поведінку студента (в майбутньому спеціаліста) при виконанні службових обов'язків, а також здатність і готовність відповідати за результати своєї діяльності та її наслідки.

Е.Н. Ольшевська у своєму дисертаційному дослідженні виділила типи розвитку моральної самосвідомості студента вузу. Перший тип, названий

недиференційованим характеризується розпливчастим уявленням про поняття моралі і моральності, неадекватною низькою моральною самооцінкою і негативним ставленням до проблем моралі (характерний для студентів напряму «Комерційна діяльність»). Другий тип – морально-автономний тип розвитку моральної самосвідомості описується високим рівнем домінантності і доброзичливості, адекватною моральною самооцінкою, високою позитивною оцінкою моралі, глибоким усвідомленням моральних категорій і морально-автономним типом мислення, (проявляється у студентів гуманітарного напрямку). Третій, соціально-орієнтований тип розвитку моральної самосвідомості студентів інтегрує адекватну моральну самооцінку, нейтральне ставлення до поняття моралі і пов'язану з цим нерозвиненість моральних якостей особистості [39].

Крім теоретичних концепцій морального розвитку особистості в період студентства, існує ряд досліджень присвячених психологічним змінам сучасного покоління студентства, які були проведені в останні десятиліття.

Дослідники констатують той факт, що у сучасних студентів набуло широкого поширення технократичне мислення та представлення того, що матеріальні блага отримані будь-якими шляхами є моральними. Велика частина з них не пов'язує професіоналізм і моральні цінності, недооцінює глибокі знання, проявляють прагматизм, меркантильність і нерозуміння ролі гуманітарного знання. Багато студентів зупиняються на рівні пасивного відтворення некритично засвоєних знань, не вміють аналізувати і систематизувати, робити висновки, висловлювати свою позицію.

Зміни, що відбулися в моральній самосвідомості студентства, вчені пов'язують з періодом процесу переходу суспільства від індустріального суспільства до інформаційного, а також проведенням низки соціально-економічних реформ. Це означає, що нове покоління студентства має високий ступінь пристосовності до змінюваних умов, і в теж час сприйнятливості до їх негативних компонентів. Згідно з проведеними

дослідженнями, ціннісна і мотиваційна сфера особистості студента наповнена наступними складовими як активність, креативність, критичність одночасно з цим патріотизм, повага до старших, милосердя, працьовитість, пунктуальність займають нижній поріг значущості в житті сучасних студентів [58, с.57-58].

Студентська молодь – значима соціальна група, важлива сила, яка впливає на соціально-економічний і духовно-моральний розвиток суспільства. З одного боку, перетворюючи власну мотивацію і систему цінностей, а також активне формування спеціальних здібностей в зв'язку з професіоналізацією, з іншого – виділяють цей вік як центральний період становлення особистості. Ціннісне самовизначення особистості студента в процесі освіти, згідно з дослідженнями доктора педагогічних наук А.В. Кірюкової, здійснюється поетапно:

1. Привласнення цінностей суспільства особистістю: процес становлення у студента власного світогляду, «Образу Світу» як результат ціннісних механізмів: пошук - оцінка.

2. Перетворення цінностей суспільства і усвідомлення себе у світі цінностей: базується на суб'єктивній думці студента, на його ідентичності. В результаті формується «Образ Я»: «Я-реальне», «Я-ідеальне », «Я-концепція», будучи відображенням ціннісних механізмів: оцінка - вибір.

3. Проектування й побудова своєї життєвої позиції на основі знань, норм і настанов суспільства: завершальна фаза процесу формування ціннісних орієнтацій студента, яка забезпечує становлення життєвих позицій, оскільки підсумком тут є «Образ Майбутнього» в процесі роботи ціннісних механізмів: вибір – проекція [24].

У новітніх психологічних дослідженнях моральної самосвідомості студентства, Н.І. Кобзева (2011), пише, що, незважаючи на відсутність морального ідеалу сучасної людини, зміни, що відбуваються в суспільстві мають тенденцію до гуманізації суспільного життя і потребою суспільства в цілому до морально-етичному відродженню. Дослідник вважає, що в період

отримання особистістю вищого освіти у студента формується новий образ мислення, який проявляється в усвідомленості, чіткій світоглядній позиції, а також відповідальній поведінці. Автор зазначає, що сформованість зрілої моральної самосвідомості в студентстві, визначається сукупністю певних якостей, а саме: комунікативною здатністю; навичкою управління власною поведінкою; навичкою прийняття відповідальних рішень; високим рівнем свідомості; здатністю орієнтуватися в складних життєвих обставинах [25].

Таким чином, особистість в період отримання професійного освіти, зазнає ряд змін, пов'язаних з появою новоутворень і розвитком моральної самосвідомості.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми переконав нас у її надзвичайній важливості й актуальності для сучасного суспільства. Існують різні підходи, які трактують моральну самосвідомість у різних аспектах в поєднанні з когнітивним, емоційним і поведінковим розвитком особистості студента. Чимало вітчизняних науковців (І.Д. Бех, Л.І. Божович, Е.В. Бондаревська, М.Й. Боришевський, О.В. Гудима, В.К. Демиденко, Е.П. Козлов, О.І. Левицька, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, Д.С. Шимановський та ін.) та зарубіжних (Л. Колберг, Ж. Піаже, Б. Скінер, З. Фрейд) присвятили свої праці даній проблематиці.

У вітчизняній психології процес накопичення знань про моральність представляє собою перехід від філософського розуміння морально-етичного фундаменту особистості до соціалістичного образу моральної людини, як частини комуністичної системи країни, а потім перехід в сучасну психолого-педагогічну і акмеологічну парадигму досліджень морального становлення особистості.

У зарубіжній психологічній науці дослідження в галузі вивчення проблем моралі і моральності проводилися в руслі психоаналітичного напрямку З. Фрейда і його послідовників, теорії соціального навчання

(Бандура А., Скіннер Б.Ф. та ін.), теорії когнітивного розвитку (Піаже Ж., Колберг Л. та ін.). Найбільш популярною і авторитетною серед зарубіжних досліджень є концепція морального розвитку особистості Л. Колберга, оскільки в ній докладно описані стадії морального розвитку особистості.

Загалом, можна сказати, про те, що в студентстві відбувається формування світогляду, активно розвивається самосвідомість, і пов'язане з ним самовизначення. Ключовим моментом формування особистості стає моральний розвиток, який впливає на визначення життєвих цілей і способів їх досягнення. Крім цього, продовжують розвиватися психічні пізнавальні процеси, відбувається перехід від абстрактного уявлення власного майбутнього, до конкретних цілей і дій. У вітчизняній психології існує ряд досліджень присвячених моральному розвитку особистості в цей період. У них відображена динаміка морального розвитку особистості студента в процесі навчання, зміни ціннісних орієнтацій студента від початку до кінця навчання. Вивчено компоненти моральної самосвідомості учня, моральна самооцінка, соціально-моральна самооцінка.

Гармонізується взаємодія афективного і когнітивного компонента мислення, за допомогою яких особистість здатна здійснювати розумний моральний вибір. Наявність таких новоутворень як поява і розвиток самосвідомість, формування світогляду і професійне самовизначення особистості, дозволяють судити про соціальну зрілість індивіда. Разом з цим, незважаючи на багатий теоретико-емпіричний матеріал відсутні дослідження присвячені формуванню і розвитку моральної самосвідомості майбутніх психологів.

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1 Методики дослідження розвитку моральної свідомості майбутніх психологів

В даний час існує не один методологічний підхід і, відповідно, не одна методика, спрямована на діагностику особливостей моральної свідомості конкретної людини. Але до цих пір не цілком зрозуміло, наскільки вони дублюють один одного, тобто яка їхня конкурентна валідність і чи валідні вони взагалі, якими перевагами і недоліками володіє та чи інша методика. Питання досить актуальне, якщо брати до уваги, що на основі бала за фактором G методики Р. Кеттелла (спрямованого на діагностику «совісності») іноді виноситься оцінка при прийомі на роботу в континуумі «добросовісний - ледар». І чи можна відрізнити при низькій оцінці перше від другого? І чи може недобросовісна людина мати високу оцінку за цією шкалою? Більш інтенсивні дослідження з вивчення фактора і поведінки осіб при реальному стресі, при випробуванні передбачалися, але проведені так і не були. Без відповіді залишаються і концептуальні питання про ставлення змісту моральних позицій і особистісних особливостей, зокрема, чи існують які-небудь особистісні детермінанти моральності. Щоб хоча б частково відповісти на ці та інші питання, було проведено пілотажне дослідження, в якому випробуванним пропонувався набір методик, спрямованих на діагностику моральної свідомості.

Видається за доцільне дати короткий опис деяких існуючих методик.

Однією з таких є тест ранжування параметрів ситуації (DIT). Тест DIT був розроблений групою дослідників під керівництвом Дж. Реста. Перший варіант тесту з'явився на початку семидесятих років минулого століття як альтернатива MJT. Тест DIT ґрунтується на традиції когнітивного напрямку і дослідженні морального розвитку, але має значні відмінності від підходу Л. Кольберга. Методика представляє варіант тесту з множинним вибором. Випробуваному пропонується набір ситуацій і завдання оцінити і

проранжувати положення, які відносяться до представлених ситуацій.

Тест показав надійні і валідні результати в численних дослідженнях, в тому числі лонгітюдних. До переваг тесту можна віднести такі його параметри як: високий ступінь диференціації різних вікових, груп кореляція з тестами на когнітивні здібності, сенситивність до морального навчання, зв'язок з просоціальною поведінкою, високу кореляцію з політичними поглядами. Тест існує в двох версіях DIT1 (1971) і DIT2 (1999).

Подібність підходу автора DIT (або, як він ще називається, неоколбергіанській підхід) і теорія Л. Кольберга полягає в наступних положеннях: 1) акцент в обох підходах ставиться на вивчення когнітивної складової морального розвитку; 2) підкреслюється приклад морального досвіду індивіда в формуванні та інтерпретації найважливіших моральних категорій (справедливість, право і т.д.); 3) обидва підходи передбачають вивчення моральних суджень у процесі їх розвитку; 4) в якості ключового моменту в розвитку моральної свідомості розглядається перехід від конвенційної до постконвенційної моралі. Розглянемо більш детально відмінності DIT і MJT.

В основі тесту DIT лежить уявлення про схеми як альтернатива уявлення про стадії в теорії морального розвитку Л. Колберга. Під схемами автори розуміють особливі розумові структури, які організують і зберігають індивідуальний досвід людини (уявлення, очікування, поняття). Схема активується, коли індивід стикається з новою ситуацією, і старе, наявні в індивіда знання, необхідно застосувати для аналізу або інтерпретації нового події, що не має свого відображення в готових схемах. Таким чином, сприйняття нової інформації людиною опосередковується наявною суб'єктивною схемою. Специфіка соціальної поведінки (до якої належить і моральна поведінка) полягає в тому, що остання регулюється наступними видами схем: особистісна схема (сприйняття події з точки зору екстра- або інтравертированість), подієва схема (пов'язана з поведінкою людини в різних регламентованих умовах і ситуаціях), рольова схема (пов'язана з активацією

поводження, що відповідає певній ролі).

Самі положення, які повинен оцінювати випробуваний, мають форму питань. Передбачається, що така форма безпосередньо не визначає ту чи іншу дію або поведінку в наведеній ситуації, що виключає вплив соціальної бажаності на результати випробуваного. Швидше, все залежить від того, як людина інтерпретує зміст питань відповідно до наявних у нього схем. На основі оцінки і ранжирування тверджень ми отримуємо ієрархію бажаних і використовуваних в поведінці схем. Автори виходять з того, що людина, скоріше, зможе впізнати і ідентифікувати те, що їй значимо, ніж зуміти сформулювати цей зміст і пояснити. Це і веде, за задумом авторів тесту, до більш адекватної оцінки морального розвитку.

Автори тесту припускають, що поведінка людини в ситуації морального вибору визначається провідною і спрямовуючою його поведінку схемою. Автори вважають, що в процесі морального вибору беруть участь три базові схеми; 1) пріоритет власних інтересів, 2) орієнтація на дотримання моральних правил і норм, 3) орієнтація на внутрішні моральні принципи (постконвенційного мислення). Схема «Орієнтація на власні інтереси» передбачає оцінку моральної проблеми з точки зору вигоди для себе, орієнтацію на значущі наслідки і відносини. Ця схема включає в себе ключові моменти 2-й і 3-й стадій морального розвитку по Л. Колбергу. Схема «Орієнтація на дотримання моральних правил і норм» порівнюється з 4-й стадією в концепції Л. Колберга. Схема включає в себе наступні елементи: 1) усвідомлення необхідності норм (людина розуміє необхідність моральних норм, функції моралі в суспільстві, важливе соціальне значення норм, правил і принципів); 2) облік широкого соціального контексту застосування моральних норм усвідомлення необхідності застосування норм і правил не тільки до себе і близьких людей, а й до незнайомих і малознайомих людей, розуміння універсальності застосування моральних норм незалежно від статусу людини); 3) універсальність застосування моральних норм (норми застосовуються до всіх без винятку, завдяки чому кожен має права і

обов'язки); 4) взаємне виконання норм (усвідомлення того, що кожна соціальна роль має власні приписи і норми, в тому числі і моральні); 5) орієнтація на виконання боргу (виконання власних зобов'язань та підпорядкування тим людям, хто наділений відповідною владою). Тут мораль прирівнюється до порядку. Тим самим дана схема виправдовує ті моральні рішення, які узгоджуються з законом і не суперечать йому.

Схема «Орієнтація на внутрішні моральні принципи» постконвенційної передбачає не сліпе слідування моральним нормам, а критичне ставлення до моральних правил і принципів. Дана схема відповідає 5-й і 6-й стадіях по Л. Колбергу. Постконвенційне мислення включає чотири базові компоненти:

- Усвідомлення того, що моральні правила є конвенціональні (тобто результатом суспільного договору) і призначені для опису загальних правил поведінки;
- Прагнення слідувати тим моральним ідеалам і цінностям, які, на думку суб'єкта, ведуть до більш гуманної організації суспільства;
- Усвідомлення того, що обраний ідеал або цінність не є ні непорушним, ні нав'язаним людині, а обрані людиною моральні принципи є його власний вибір. Моральні норми повинні піддаватися перевірці і співвідноситися з досвідом суб'єкта і з даними умовами, а не застосовуватися сліпо у всіх ситуаціях;
- Переконаність у непорушності моральних норм по відношенню до кожного члена суспільства і в неможливості змінити їх, щоб догодити одній людині або групі людей.

Виходячи з прямої оцінки пунктів опитувальника DIT і результатів ранжирування, можна визначити, які пункти суб'єкт оцінює як пріоритетні при ухваленні рішення в моральній ситуації, а які – як другорядні. Провідна схема визначається переважанням високої оцінки відповідних їй пунктів (індекс N2). При цьому важливо зауважити, що на відміну від стадій, які є всеосяжною характеристикою моральної свідомості індивіда, альтернативний

«схемний» підхід передбачає можливість демонстрації суб'єктом різного морального мислення в різних моральних колізіях.

Крім визначення провідної схеми в тесті існує і додатковий показник, що визначає варіативність використання схем в різних ситуаціях (індекс CDIT). Так, людина, що використовує переважно однакові схеми у всіх наведених ситуаціях, відноситься до консолідованого (постійного) типу. Якщо всі три схеми присутні в рівній мірі, то такий тип називається перехідним [42].

Для оцінки рівня моральної поведінки використовується методика «Справедливість - турбота». Методика «Справедливість-турбота» призначена для виявлення рівня розвитку моральних суджень відповідно за двома основними періодизаціями розвитку моральної свідомості (Л. Колберга і К. Гілліган), описаними вище. Випробуваному пропонується 38 тверджень, ступінь згоди з якими оцінюється за п'ятибальною шкалою від «безумовно, не згоден» (1 бал) до «безумовно, згоден» (5 балів). Усі твердження діляться на три групи. Перша група, що складається з 18 тверджень, описує шість стадій періодизації розвитку моральної свідомості Л.К. Колберга, причому кожна стадія описується трьома твердженнями. Друга група з 18 тверджень відноситься до стадій морального розвитку, але за К. Гілліган - Н. Айзенберг, причому 4 стадії перших двох рівнів включають по три твердження, а третій рівень характеризується шістьма твердженнями. Третя група складається з двох тверджень, в яких випробуваному пропонується зробити принциповий вибір в орієнтації на «справедливість» або «турботу», як провідний моральний принцип [42, с.113].

Класичною методикою стало Інтерв'ю Моральних Суджень (ІМС; Moral Judgment Interview) Л. Колберга. По суті, це комбінація «продуктивного» підходу (випробуваний сам виносить деяку оцінку або обґрунтування, почасти, на основі моральних дилем), і «оціночного»: пропонується саме оцінити важливість заздалегідь заданих моральних цінностей. На її основі Джим Реез розробив Тест Вирішального Доказу (ТВД;

DIT - Defining Issues Test), в якому використовуються моральні дилеми, але виключена необхідність виведення оцінки моральних суджень. У ТВД від суб'єкта потрібно оцінити моральні міркування або обґрунтування. Але в цій процедурі в жертву приноситься істотна риса оцінки моральних суджень: у суб'єкта виключається можливість давати власне спонтанне моральне обґрунтування. Можна назвати й методику діагностики соціоморальної рефлексії (ДСР; SRM - Sociomoral Reflection Measure). На базі ДСР була розроблена нова методика - Соціоморальної Рефлексії Об'єктивна Діагностика (СРОД; SROM - Sociomoral Reflection Objective Measure). У даній методиці піддослідних просять вибрати обґрунтування, які є «близькими» і «найближчими» до тих, якими вони б обґрунтували важливість моральних цінностей, що побічно вказує індекс соціоморальної рефлексії. Цей метод відрізняється від ТВД (DIT). Якщо в ТВД респондентів запитують, що вони «цінують» або вважають важливим серед моральних міркувань або цінностей, то в даному тесті випробовуваних запитують, яке обґрунтування важливості деякої моральної цінності вони б використовували як власне. Подібно ДСР, СРОД виявилася досить надійною і валидною.

Надалі була розроблена спрощена версія – Соціоморальної Рефлексії Об'єктивна Діагностика – Коротка Форма (СРОД - КФ; SROM - SF - Sociomoral Reflection Objective Measure - Short Form), виконана на рівні повного варіанту. На її базі була розроблена нова методика – Соціоморальної Рефлексії Діагностика – Коротка Форма (СРД - КФ; SRM- SF – Sociomoral Reflection Measure – Short Form), в якій виключено використання дилем і застосовуються інші засоби.

Явно відрізняється від представлених вище методик, так званий «ідентифікаційний» підхід, в якому випробуваному пропонується оцінити, в якій мірі для нього характерні ті чи інші способи прийняття моральних рішень, дій, і навіть життєвих позицій [55].

Проведений в першому розділі теоретико-методологічний аналіз показав недостатню емпіричну верифікацію проблеми моральної самосвідомості майбутніх психологів.

В зв'язку з цим нами було організоване емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення моральної самосвідомості майбутніх психологів, в якому нами були використані такі діагностичні методики:

- «Оцінка рівня розвитку моральної самосвідомості (Дилеми Л. Колберга)» [36, с.103-112];
- «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І.М. Юсупов) [52, с.153-156];
- «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» (Т. Лірі, Г. Лефордж, Р. Сазек) [27, с. 89-96];

При підборі методик для дослідження моральної самосвідомості студентів ми опирались на розуміння самосвідомості як інтегративної властивості психічної діяльності, а також усвідомлення себе як індивіда, суб'єкта діяльності, свого морального погляду, поведінки, мотивів і інтересів, яке виявляє свого роду цінність і сенс буття. Під моральною самосвідомістю ми розуміємо індивідуально-психологічне утворення, яке являє собою проєкцію моральних норм, принципів і правил, що діють в певному середовищі, яке виконує функцію морально-етичної регуляції і виражається в двох формах: громадської і індивідуальної.

Моральні дилеми Л.Колберга представляють проблемну ситуацію, вихід з якої передбачає лише два взаємовиключних рішення, причому обидва ці рішення не є бездоганними з моральної точки зору. Головне питання, за яким щодо моральних дилем в етиці ведеться полеміка – це питання про природу моральних дилем, а саме – чи є вони наслідком непослідовності моральної теорії або ж виражають суттєву особливість морального життя.

Аналіз моральних дилем широко використовується у викладанні етики. Крім того, що різні моральні дилеми розглядаються в курсах із загальної, нормативної та прикладної етики, існують також спеціальні курси,

присвячені дослідженню моральних дилем. Моральні дилеми також використовуються в якості навчальних матеріалів. Аналіз конкретних моральних дилем, спроба знайти рішення проблемної ситуації сприяють розвитку здатності у студентів до морально-філософської аргументації, до моральної рефлексії і т. д. Завдяки моральним дилемам ми маємо можливість дізнатись рівень розвитку моральної самосвідомості студентів, аналізуючи їх висловлювання з приводу тієї чи іншої дилеми. Текст методики представлений у додатку А.

У. Крейн в своїй книзі «Теорії розвитку» показує детальний опис кожної стадії морального розвитку, який представляє різницю між відповідями на запитання дилем і їх співвідношення з рівнями і стадіями. Також автор розповідає про основні критерії, які характеризують кожну стадію моральної свідомості.

На стадії 1 діти вважають правильним те, що називають правильним владні фігури. Діяти правильно значить підкорятися владі і уникати покарання. На стадії 2 на дітей більше не справляє враження будь-яка одинична владна фігура; вони розуміють, що будь-яке питання можна розглядати з різних сторін. Оскільки все відносно, людина вільна переслідувати власні інтереси, хоча часто буває корисним укладати угоди і обмінюватися послугами з іншими людьми.

На стадіях 3 і 4 молоді люди міркують як члени конвенційного суспільства, якому притаманні свої цінності, норми і очікування. На стадії 3 вони підкреслюють, що важливо бути хорошою людиною, що, по суті, означає наявність мотивів, пов'язаних з готовністю допомогти близьким людям. На стадії 4 їх увага переключається на підпорядкування законам з метою збереження суспільства в цілому.

На стадіях 5 і 6 людей менше турбує збереження суспільства заради нього самого і більше хвилюють принципи і цінності, які роблять суспільство хорошим. На стадії 5 люди ставлять в основу основні права і демократичні

процеси, які дають кожному право голосу, а на стадії 6 визначають принципи, при яких угоди будуть найбільш справедливими [30, с.130].

Ж. Піаже вважав, що справжні ментальні стадії повинні відповідати кільком критеріям. Вони: 1) є якісно різними способами мислення, 2) представляють собою структуроване ціле, 3) розгортаються в інваріантній (незмінній) послідовності, 4) можуть бути охарактеризовані як ієрархічні інтеграції та 5) є крос-культурними універсалами. Колберг ставився до цих критеріїв дуже серйозно, намагаючись показати, що його стадії задовольняють їх всіх [30, с.131]. Надалі ми детальніше розглянемо ці пункти.

1. Якісні відмінності. Здається цілком очевидним, що стадії Колберга якісно відрізняються одна від одної. Наприклад, на стадії 1 відповіді, в яких робиться наголос на послух владі, виглядають дуже несхожими на відповіді стадії 2, в яких стверджується, що кожна людина вільна поводитися так, як забажає. Ці дві стадії, мабуть, не відрізняються по якомусь кількісному вимірюванню; вони виглядають якісно різними [30, с. 131-132].

2. Структуроване ціле. Під структурованим цілим Колберг розуміє те, що стадії утворені не якимись ізольованими реакціями, а загальними шаблонами мислення, які послідовно виявляються при обговоренні безлічі різних тем. Коли читаєш його керівництво з оцінки відповідей, виникає відчуття, що це дійсно так, оскільки виявляєш, як одні і ті ж види мислення виявляються кожен раз у відповідях на різні питання. Наприклад, в одному питанні питається: чому слід виконувати обіцянку? Як і в випадку дилеми Хайнца, діти на стадії 1 знову ж відповідають з точки зору підпорядкування правилам, тоді як діти на стадії 2 зосереджують свою увагу на обміні послугами, які відповідають особистим інтересам (наприклад, «А раптом вам буде потрібно, щоб ця людина щось зробила для вас? »). Подібним же чином, коли діти просуваються від стадії до стадії, вони продовжують давати відповіді, які подібні до відповідей на дилему Хайнца.

Нарешті, Колберг і його співробітники отримали кількісні оцінки того, наскільки відповіді респондентів відповідають якійсь певній стадії. Оскільки деякі респонденти можуть перебувати в перехідному періоді між стадіями, можна очікувати абсолютної узгодженості. Проте Колберг виявив, що приблизно в двох випадках з трьох випробовувані давали відповіді на дев'ять дилем, відповідні їхній домінуючій стадії. Мабуть, це досить хороша ступінь узгодженості, що показує, що стадії можуть відображати загальні способи мислення [30, с.132].

3. Інваріантна послідовність. Колберг вважав, що виділені їм стадії розгортаються в незмінній послідовності. Діти завжди переходять від стадії 1 до стадії 2, далі до стадії 3 і т. д. Вони не перескакують через стадії і не проходять через них безладно. Не всі діти неодмінно досягають вищих стадій; їм може бракувати інтелектуальної стимуляції. Але якщо вони все-таки проходять певні стадії, то просуваються через них по порядку.

Більша частина даних Колберга, що підтверджують постулювати їм послідовність стадій морального розвитку, була отримана в дослідженнях методом поперечних зрізів. Тобто, він інтерв'ював різних дітей, які перебувають на різних стадіях, щоб з'ясувати, чи знаходяться діти меншого віку на більш низьких стадіях, ніж діти старшого віку. Як виявилось, стадії 1 і 2 характерні переважно у найменших дітей, тоді як більш високі стадії стають все більш переважаючими зі збільшенням віку. Таким чином, ці дані підтверджують запропоновану Колбергом послідовність стадій.

Однак поперечно-зрізові дані не можна розглядати як остаточний доказ. У дослідженні методом поперечних зрізів беруть інтерв'ю у різних дітей в кожній віковій групі, тому немає гарантії, що кожна окрема дитина дійсно проходить ці стадії по порядку. Наприклад, не можна бути впевненим, що хлопчик, який віднесений до стадії 3 у віці 13 років, дійсно проходив по порядку через стадії 1 і 2 в меншому віці. Більш переконливі докази повинні давати лонгітюдні дослідження, в яких за одними і тими ж дітьми стежать протягом тривалого часу [30, с.132-133].

4. Ієрархічна інтеграція. Коли Колберг говорив, що його стадії ієрархічно інтегровані, він мав на увазі, що люди не втрачають ідеї, вироблені на попередніх стадіях, а інтегрують їх у нові, більш широкі структури. Наприклад, люди на стадії 4 можуть як і раніше зрозуміти аргументи стадії 3, але тепер вони підпорядковують їх міркуваннями більш широкого характеру. Вони розуміють, що Хайнц вкрав ліки, керуючись добрими намірами, але вказують, що, якщо всі ми буде красти кожен раз, коли у нас є серйозний мотив, ніякий суспільний устрій цього не витримає і настане хаос. Таким чином, на стадії 4 занепокоєння про мотиви підпорядковується більш широкому неспокою про суспільство в цілому.

Поняття ієрархічної інтеграції було для Колберга дуже важливим, оскільки воно дозволяло йому пояснити спрямованість послідовності стадій морального розвитку. Так як він не був прихильником теорії дозрівання, то не міг обмежитися заявою, що ця послідовність закладена в генах. Тому він хотів показати, як кожна нова стадія забезпечує більш широку основу для вирішення моральних проблем. Стадія 4, як згадувалося, долає обмеження стадії 3 і передбачає появу більш глибокого інтересу до соціальної організації. Стадія 5, в свою чергу, враховує недоліки стадії 4; добре організоване суспільство не обов'язково є моральним. Тому на стадії 5 розглядаються права та процеси підтримки порядку, які роблять суспільство моральним. Кожна нова стадія зберігає ідеї попередньої стадії, але перебудовує їх і включає в ширшу структуру. У цьому сенсі кожна нова стадія більш когнітивно адекватна, ніж попередня [30, с.133-134].

5. Універсальна послідовність. Колберг, як і всі автори стадіальних теорій, стверджував, що запропонована ним послідовність стадій універсальна; вона одна і та ж у всіх культурах. На перший погляд, ця заява може викликати здивування. Хіба різні культури НЕ соціалізують своїх дітей кожна по-своєму, прищеплюючи їм різні моральні уявлення?

Відповідь Колберга полягала в тому, що різні культури дійсно прищеплюють різні уявлення, але його стадії відносяться не до специфічних

уявлень, а до лежачих в їх основі способів міркування. Наприклад, одна культура може не схвалювати фізичну боротьбу, тоді як інша – всіляко її заохочувати. В результаті, у дітей будуть різні уявлення про боротьбу, але на одній і тій же стадії морального розвитку вони, тим не менш, багато говоритимуть про неї в однаковому ключі. Наприклад, на стадії 1 одна дитина може сказати, що недобре битися, коли ображають, «так як вас за це покарають», тоді як інший скаже, що «битися можна; вас не покарають». Уявлення розрізняються, але обидві дитини міркують про них в одному і тому ж основоположному ключі – з точки зору фізичних наслідків (покарання). Вони вважають так тому, що подібні міркування відповідають їх когнітивним можливостям. Пізніше перша дитина може привести аргумент, що битися недобре, «так як, якщо всі будуть постійно битися, настане анархія», тоді як друга дитина стане доводити, що «люди повинні захищати свою честь, оскільки в іншому випадку кожен буде ображати кожного, і все суспільство розпадеться». Знову ж конкретні уявлення розрізняються, відбиваючи різні культурні установки, але основоположні міркування одні і ті ж – в даному випадку це стадія 4, на якій люди можуть розглядати такі абстрактні речі, як суспільний устрій. Діти, незалежно від їх уявлень, будуть завжди переходити до мислення стадії 4 через якийсь час після мислення на стадії 1, оскільки в когнітивному відношенні воно є набагато складнішим [30, с. 134-135].

Друга методика, яку ми обрали – «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії (І.М.Юсупова)», стосується емоційної складової моральної самосвідомості, а саме емпатії. Велике значення для ефективного формування моральних основ особистості та гуманного ставлення до інших людей має емпатія. Емпатійні почуття, що виникають як відгук на переживання іншої людини, спонукають до усвідомлення необхідності дотримання норм. Також емпатійні почуття регулюють стосунки з іншими людьми і допомагають активно реагувати й усвідомлювати результати своїх

вчинків. Тому емпатія, як позитивне відношення до іншого, може виступати моральною якістю особистості, в тому числі і майбутнього психолога.

Дана методика містить 6 діагностичних шкал емпатії, які виражають відношення до батьків, тварин, похилих людей, дітей, героїв художніх творів, знайомим і незнайомим людям. Також є можливість вирахувати загальний рівень емпатії. Методика представлена у додатку Б.

Наступна методика, яку ми обрали для дослідження – «Опитувальник для діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі)». Дана методика розроблена Т. Лірі (1954 г.) і призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе і ідеальне "Я", а також для вивчення взаємин у малих групах. З її допомогою виявляється переважаючий тип відношення до людей в самооцінці та взаємній оцінці. При цьому виділяється два фактора: "домінування-підпорядкування" і "дружелюбність-агресивність (ворожість)".

Саме ці чинники визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття.

Залежно від відповідних показників виділяються ряд орієнтацій – типів ставлення до оточуючих. Робляться висновки про вираженість типу, про ступінь адаптованості поведінки – ступінь відповідності (невідповідності) між цілями і результатами, які досягаються в процесі діяльності. Дуже велика неадаптованість поведінки (при поданні результатів виділяється червоним кольором) може свідчити про невротичні відхилення, дисгармонію в сфері прийняття рішень або є результатом будь-яких екстремальних ситуацій.

Методика може бути використана як для самооцінки, так і для оцінки спостережуваного поведінки людей («з боку»). В останньому випадку випробуваний відповідає на питання як би за іншу людину, ґрунтуючись на своєму поданні про нього. Підсумовуючи результати такого тестування різних членів групи (наприклад, трудового колективу) можна скласти узагальнений «уявний» портрет будь-якого її члена, наприклад, лідера. І робити висновки про ставлення до нього інших членів групи. Текст методики представлений у додатку В.

На першому етапі обробки даних здійснюються підрахунки балів по кожній октанті за допомогою ключа до опитувальника. На другому етапі отримані бали переносяться на діаграму, при цьому відстань від центру кола відповідає числу балів по даній октанті (мінімальне значення – 0, максимальне – 16). Кінці таких векторів з'єднуються і утворюють профіль, що відображає уявлення про особистість даної людини. Окреслений простір заштриховується. Для кожного представлення будується окрема діаграма, на якій він характеризується по вираженості ознак кожної октанті. На третьому етапі за допомогою формул визначаються показники за двома основними параметрами «Домінування» і «Дружелюбність»:

$$\text{Домінування} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$$

$$\text{Дружелюбність} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Таким чином, система балів по 16 міжособистісним змінним перетворюється в два цифрових індекси, які характеризують уявлення суб'єкта по позначених параметрах.

В результаті проводиться аналіз особистісного профілю – визначаються типи ставлення до оточуючих.

Підрахунок балів ведеться окремо для кожної оцінюваної особистості. Показником порушення відносин з певною особою є різниця між уявленнями людини про неї і бажаний її образ в якості партнера по спілкуванню.

Максимальна оцінка рівня – 16 балів, але вона розділена на чотири ступені вираженості відносини:

0-4 бали – низька: адаптивна поведінка

5-8 балів – помірна: адаптивна поведінка

9-12 балів – висока: екстремальна поведінка

13-16 балів – екстремальна: до патології поведінка

Позитивне значення результату, отриманого за формулою «домінування», свідчить про виражене прагнення людини до лідерства в спілкуванні, до домінування. Негативне значення вказує на тенденцію до підпорядкування, відмови від відповідальності та позиції лідерства.

Позитивний результат за формулою «дружелюбність» є показником прагнення особистості до встановлення доброзичливих відносин і співпраці з оточуючими. Негативний результат вказує на прояв агресивно-конкурентної позиції, що перешкоджає співпраці і успішної спільної діяльності. Кількісні результати є показниками ступеня вираженості цих характеристик.

Найбільш заштриховані на профілі октанти відповідають переважному стилю міжособистісних відносин даного індивіда. Характеристики, що не виходять за межі 8 балів, властиві гармонійним особистостям. Показники, що перевищують 8 балів, свідчать про акцентуації властивостей, що виявляються даними октант. Бали, що досягають рівня 14-16, свідчать про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники за всіма октантами (0-3 бали) можуть бути результатом скритності і невідвертості випробуваного. Якщо в психограмі немає октантів, заштрихованих вище 4-х балів, то дані сумнівні в плані їх достовірності: ситуація діагностики не розташувала до відвертості.

Перші чотири типи міжособистісних відносин (октанти 1-4) характеризуються тенденцією до лідерства і домінування, незалежністю думки, готовністю відстоювати власну точку зору в конфлікті. Інші чотири октанта (5-8) – відображають переважання конформних установок, непевненість в собі, піддатливість думці оточуючих, схильність до компромісів.

В цілому інтерпретація даних повинна орієнтуватися на переважання одних показників над іншими і в меншій мірі – на абсолютні величини. У нормі зазвичай не спостерігаються значні розбіжності між «Я» актуальним і ідеальним. Помірна розбіжність може розглядатися як необхідна умова самовдосконалення.

Незадоволеність собою частіше спостерігається у осіб із заниженою самооцінкою (5,6,7 октанти), а також у осіб, які перебувають в ситуації тривалого конфлікту (4 октант). Переважання одночасно 1 і 5 октанта властиво особам з проблемою хворобливого самолюбства, авторитарності, 4 і 8 – конфлікт між прагненням до визнання групою і ворожістю, тобто

проблема пригніченою ворожості, 3 і 7 – боротьба мотивів самоствердження і афіліації, 2 і 6 – проблема незалежності-підпорядкування, що виникає в складній службовій або іншій ситуації, що змушує коритися всупереч внутрішньому протесту.

Особистості, у яких виявляються домінантні, агресивні і незалежні риси поведінки, значно рідше виявляють невдоволення своїм характером і міжособистісними відносинами, однак і у них може виявлятися тенденція до вдосконалення свого стилю міжособистісного взаємодії з оточенням. При цьому зростання показників того чи іншого октанта визначить напрямок, по якому самостійно рухається особистість з метою самовдосконалення, ступінь усвідомлення наявних проблем, наявність внутрішньоособистісних ресурсів [27, с. 89-96].

2.2 Результати дослідження розвитку моральної свідомості майбутніх психологів на констатувальному етапі

У дослідженні брали участь 47 студентів-психологів (віком 18-22 роки) Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наше дослідження складалось з кількох етапів. На першому етапі була проведена методика «Методика оцінки рівня моральної свідомості» (Л.Колберга).

Для кращого унаочнення ми побудували діаграму, що подана на рис. 2.1.

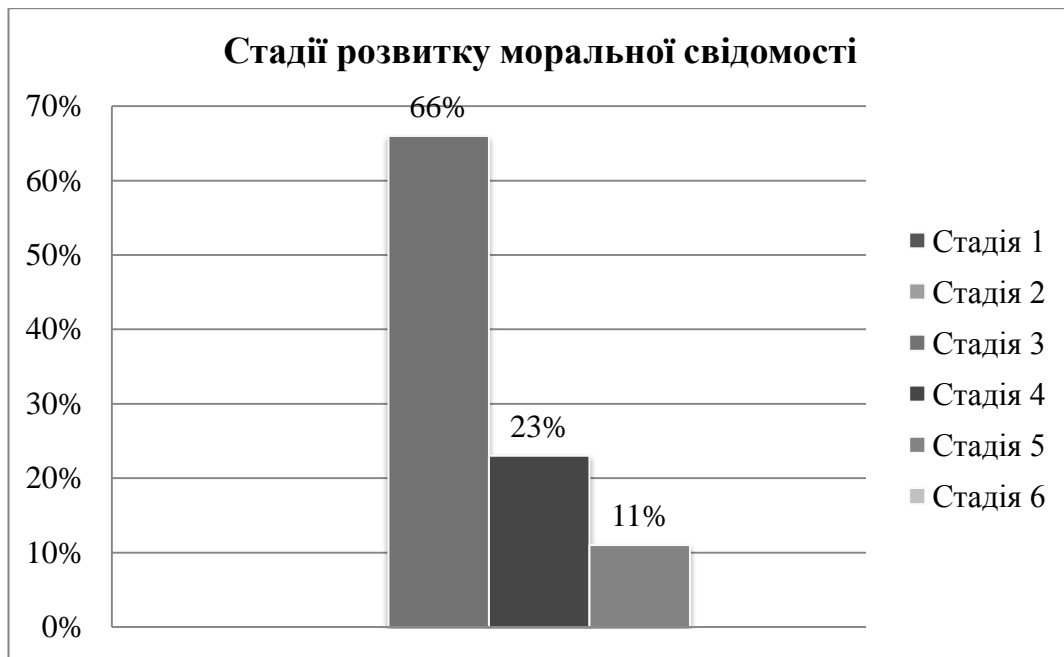


Рис. 2.1. Стадії розвитку моральної свідомості студентів-психологів, виявлені в процесі опитування

На діаграмі ми маємо змогу побачити, що найбільший відсоток студентів 66% (31 студент) знаходяться на третій стадії конвенційного рівня моральної свідомості в її основі лежать хороші міжособистісні відносини. На цій стадії майбутні психологи розглядають моральну поведінку як щось більше, ніж звичайні угоди. Вони вважають, що люди повинні жити відповідно до очікувань сім'ї і суспільства і вести себе «добре». Хороша поведінка означає наявність хороших мотивів і міжособистісних почуттів, таких як любов, емпатія, довіра і турбота про інших. Тобто Хайнц, на їх думку, мав рацію, коли крав ліки, так як «він був хорошою людиною, хотів врятувати її (дружину)» і «Його наміри були хорошими, він хотів врятувати людину, яку любив». Навіть якщо Хайнц не любить свою дружину, студенти вважають, що він повинен вкрати ліки.

Якщо мотиви Хайнца були хорошими, то наміри аптекаря – поганими. Аптекаря, вказують респонденти на стадії 3, був «егоїстичним», «жадібним» і «тим, хто цікавиться тільки собою, а не є продуктом життєдіяльності іншої людини». На запитання чи є у Хайнца обов'язок красти ліки більшість

студентів відповідають «Ні, але в нього нема іншого виходу, він має врятувати дружину» і «Так, тому що це його дружина».

Ми бачимо, що студенти розглядають питання з точки зору мотивів дійових осіб. Вони кажуть про люблячого чоловіка і його обов'язок піклуватись про хвору дружину, аптекаря, який переслідує лише свої власні інтереси. Відповіді заслуговують визначення «конвенціональна мораль», оскільки передбачають, що з висловленою ними позицією має погодитися все суспільство – «будь-хто» буде правий, зробивши те, що зробив Хайнц.

На четвертій стадії розвитку моральної свідомості знаходяться 23% (11) студентів. Особливістю морального мислення на цій стадії є підтримка існуючого суспільного ладу. Тобто, відповіді студентів на третій стадії найбільш ефективні в діадних взаєминах між членами сім'ї або близькими друзями, коли одна людина може зробити реальні зусилля, щоб зрозуміти почуття і потреби іншого і спробувати допомогти. На четвертій стадії, навпаки, у відповідях починає проявлятися ширший інтерес до суспільства в цілому. Тепер опора робиться на підпорядкування законам, повагу до влади і виконання своїх обов'язків, для того щоб зберігся існуючий суспільний устрій. Реагуючи на історію Хайнца, студенти говорять, що вони розуміють, що мотиви Хайнца були благородними, але не можуть виправдати злочинного вчинку. Що станеться, якщо всі ми почнемо порушувати закони кожен раз, коли нам здається, що у нас є на те вагомі підстави? Результатом стане хаос: суспільство не зможе функціонувати. Ось пояснення деяких студентів: «Люди повинні притримуватись закону, тому що якщо всі почнуть його порушувати, то почнеться хаос» або «Законів потрібно дотримуватись, тому що вона регулюють поведінку суспільства».

Можна побачити, що на стадії 4 студенти виносять моральні судження виходячи з інтересів суспільства в цілому, вони міркують з точки зору повноправного члена суспільства, до якого вони належать.

На рівні постконвенційної моралі, а саме на 5 стадії знаходяться 11% досліджуваних (5 студентів). На цій стадії студенти починають міркувати про

суспільство з теоретичних позицій, відсторонюючись від власного суспільства і розглядаючи права і цінності, які зобов'язані підтримувати будь-яке суспільство. Після чого вони оцінюють існуючі суспільства з точки зору цих попередніх міркувань. Кажуть, що люди в цьому випадку займають «передсуспільну» (prior-to-society) позицію.

На стадії 5 студенти в основному вважають, що хороше суспільство найкраще представляти в вигляді громадського договору, в якому люди вільно вступають, щоб працювати на загальне благо. Вони розуміють, що різні соціальні групи всередині суспільства матимуть різні цінності, але вірять в те, що всі розумні люди зможуть дійти згоди по двом пунктам. По-перше, всі вони потребують того, щоб були захищені їхні основні права, такі як свобода і життя. По-друге, їм потрібні деякі демократичні процедури для зміни несправедливих законів та поліпшення суспільства.

Вирішуючи дилему Хайнца, студенти дають зрозуміти, що вони в цілому проти порушення законів; закони – це пункти громадського договору, які ми згодні виконувати, поки не зможемо змінити їх демократичними засобами. Проте право дружини Хайнца на життя – це моральне право, яке має бути захищене.

Загалом, на стадії 5 студенти наближаються до концепції хорошого суспільства. Вони вважають, що нам необхідно: а) захищати певні права особистості; б) вирішувати суперечності за допомогою демократичних процесів. Однак одні демократичні процеси не завжди приводять до результатів, які ми інтуїтивно визнаємо справедливими. Наприклад, більшість може проголосувати за закон, який ставить перешкоди меншості (тому Колберг вважав, що повинна бути більш висока стадія – стадія 6, – визначальні принципи, завдяки яким ми досягаємо справедливості).

На другому етапі нашого дослідження ми провели методику «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії (І.М.Юсупов)». Отримані результати ми представили у додатку Г. Узагальнені дані подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники рівня полікомунікативної емпатії у майбутніх студентів

№ з/п	Шкали емпатії І. Юсупова	Рівні розвитку полікомунікативної емпатії, у %		
		Високий	Середній	Низький
1.	До батьків	9	89	2
2.	До тварин	–	79	21
3.	До похилих людей	–	91	9
4.	До дітей	13	72	15
5.	До героїв худ.творів	–	72	28
6.	До незнайомих (малознайомих)	13	83	4
7.	Загальна емпатія	11	76	13

З результатів, які подані в таблиці 2.1, можна побачити, що більша кількість студентів має середні показники по всім шкалам, а саме емпатія до батьків – 89%, до тварин – 79%, емпатія до похилих людей – 91%, до дітей і героїв художніх творів – 72%, емпатія до незнайомих людей – 83%. Це свідчить в цілому, що в міжособистісних відносинах такі студенти більш схильні судити про інших по їх вчинкам, ніж довіряти своїм особистим враженням. При цьому емоційні прояви частіше знаходяться під самоконтролем.

Високі показники по шкалі «1» – емпатія до батьків мають 9% студентів. Це говорить про яскраво виражену емоційну близькість з батьками і

безпосередній вплив емоційного стану батьків на емоційний стан самого студента. Також такі студенти вважають рішення батьків справедливими і навіть коли другі насправді не праві, всеодно ця дія або рішення буде підтримане.

По шкалі «4» – емпатія до дітей, високий рівень мають 13% студентів. Це може говорити про легкість знаходження спільної мови з дітьми та небайдужість по відношенню до них і їх емоційних переживань. Також високий рівень емпатії до незнайомих людей (шкала «6») притаманний 13% студентам, що говорить про високі здібності до розпізнання невербальної сторони комунікації і бажання підтримати незнайому або малознайому людину в складній ситуації.

Низький рівень емпатії до героїв художніх творів (шкала «5») спостерігається у 28% студентів, це може бути пов'язано з низьким рівнем цікавості до самої художньої літератури, а також із недостатнім емоційним включенням у події, які описуються в книзі. Також низький рівень простежується по шкалі «2» – емпатія до тварин у 21% студентів, це свідчить про дещо індиферентне ставлення студентів до тварин, тобто вони не приділяють тваринам великої уваги і можна сказати не виділяють з загального фону. По шкалі «4» – емпатія до дітей, мають низькі показники 15% студентів, такі результати свідчать про деяку відчуженість щодо переживань дітей або їх недооцінення.

Якщо говорити за загальний рівень емпатії, то в більшості студентів, а саме у 76% рівень емпатії знаходиться на середньому рівні. Такі студенти не уникають своїх емоційних проявів, але частіше вони тримають їх під контролем. В спілкуванні вони уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при надмірному виплеску почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Також студенти із середнім рівнем загальної емпатії віддають перевагу делікатно не висловлювати свою точку зору не будучи впевненим, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів і перегляді фільмів частіше слідкують за діями, ніж за переживаннями героїв.

Зіштовхуються з певними складнощами у прогнозуванні розвитку відносин між людьми, тому їх вчинки іноді здаються таким студентам неочікуваними.

Низький рівень по шкалі загальної емпатії мають 13% студентів. Це означає, що вони відчують складнощі у налаштуванні контактів з людьми, некомфортно почувають себе в шумних компаніях. Емоційні прояви у вчинках оточуючих здаються їм незрозумілими і позбавленими сенсу. Віддають перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми.

Високий рівень по шкалі загальної емпатії мають 11% студентів. Такі студенти чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато прощати. Їм подобається «читати» обличчя людей і «зазирати» в їх майбутнє. Емоційно чуйні, комунікабельні, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову. Оточуючі цінять їх за великодушність і до них тягнуться діти. Намагаються не допускати конфліктів і знаходять компромісні рішення. Добре переносять критику в свою адресу. В оцінці подій більше довіряють своїм почуттям та інтуїції ніж аналітичним висновкам. Віддають перевагу роботі з людьми, ніж наодинці. Постійно потребують в соціальному схваленню своїх вчинків. При всіх перелічених якостях, такі студенти, не завжди акуратні і точні в кропіткій праці.

На третьому етапі нашого дослідження ми застосували методіку «Опитувальник інтерперсонального діагнозу (Т. Лірі)», яка дозволяє нам побачити тип відношення майбутніх психологів до людей. Отримані результати ми представили у додатку Д. Узагальнені дані ми подали у вигляді таблиці (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

Результати діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі

№ з/п	Типи відношення до оточуючих (Т. Лірі)	Рівень вираженості типу, у %		
		Помірний	Високий	Екстремальний

1.	Авторитарний	47	30	23
2.	Егоїстичний	58	26	16
3.	Агресивний	36	58	6
4.	Підозрілий	34	60	6
5.	Підкорюваний	47	45	8
6.	Залежний	68	30	2
7.	Дружелюбний	43	49	8
8.	Альтруїстичний	27	47	26

З результатів, поданих у таблиці 2.2, ми можемо побачити, що 47% студентів мають помірний рівень вираженості авторитарного відношення до оточуючих. На нашу думку це свідчить про те, що студенти впевнені в собі, але вони не обов'язково займають лідерську позицію, також вони завзяті і наполегливі. Також високий показник за цією шкалою (30%) свідчить про домінантність, енергійність в поведінці, також схильність до авторитетного лідерства, успіх у справах, студенти з високим показником люблять давати поради і вимагають до себе поваги. Екстремальний рівень за шкалою авторитарного відношення мають 23% студентів, в цьому випадку можна говорити про тяжіння до диктаторства, владності, деспотичного характеру. Загалом це сильний тип особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності, любить повчати, у всьому прагне покладатися на свою думку і не приймає поради інших.

По шкалі егоїстичного типу відношення був відмічений помірний рівень у 58% досліджуваних. Це говорить про адекватний рівень наявності егоїстичних рис у студентів, орієнтацію на себе, схильність до суперництва. Високі (26%) і екстремальні (16%) показники егоїзму стверджують, що такі студенти прагнуть бути над всіма, але одночасно і в стороні від всіх, вони самозакохані, незалежні, себелюбні. Труднощі перекладають на оточуючих, самі ж відносяться до них дещо відчужено, хвалькуваті і самовдоволені.

Ще одна шкала отримала високі показники, а саме – агресивний тип (58%). Таких студентів характеризує вимогливість до оточуючих, прямолінійність, відвертість, суворість і різкість в оцінці інших, нетерпимість, схильність у всьому звинувачувати оточуючих. Помірний рівень показали 36% студентів, їм притаманна впертість, наполегливість, завзятість і енергійність. Екстремальний рівень можна відзначити у 6% досліджуваних, тобто вони жорстокі і ворожі по відношенню до оточуючих, різкі, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

За шкалою підозрілого типу студенти показали високі показники, а саме 60%. Це свідчить про їх критичність, нетовариськість, вони відчують складнощі в інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, підозрілості і страху поганого відношення, замкнуті, скептичні, розчаровані в людях, свій негативізм проявляють у вербальній агресії. Помірні показники мають 34% досліджуваних. Вони, зазвичай критичні по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючих людей. Екстремальний рівень мають 6% опитуваних, такі результати говорять про відчуженість по відношенню до ворожого світу, підозрілість, образливість, схильні до сумнівів у всьому, злопам'ятні, постійно на всіх скаржаться, всім незадоволені.

За шкалою підкорюваного типу ми отримали такі результати: екстремальний рівень мають 8%, тобто такі студенти покірні, схильні до самоприниження, слабовільні, схильні поступатись всім і у всьому, завжди ставлять себе на останнє місце і засуджують себе, приписують собі провину, пасивні, прагнуть знайти опору в комусь сильному; високий рівень мають 45% досліджуваних, це свідчить про сором'язливість, відчуття збентеженості, схильні підкорюватись більш сильному без урахування ситуації; помірний рівень показують 47% студентів, що говорить про скромність, боязкість, поступливість, емоційну стриманість, здатність підкорюватись, не мають власної думки, слухняно і чесно виконують свої обов'язки.

Досить цікаву статистику нам показує шкала залежного типу. За цією шкалою помірний рівень мають 68% студентів, це свідчить про конформність, м'якість, очікування помочі і порад, довірливість, схильність до захоплення оточуючими, ввічливість. Високий рівень мають 30% досліджуваних, це говорить про слухняність, боязкість, безпомічність, невміння проявляти опір, щиро вважають, що інші завжди праві. Екстремальний рівень показали 2% студентів. Вони різко невпевнені в собі, мають нав'язливі страхи, побоювання, тривожність з будь-якого приводу, тому залежні від інших і чужої думки.

За шкалою дружелюбного типу ми отримали такі дані: помірний рівень мають 43% досліджуваних, тобто вони схильні до співпраці, кооперації, гнучкі і компромісні при вирішенні проблем і у конфліктних ситуаціях, прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих, свідомо конформні, слідують умовам, правилам і принципам «гарного тону» по відношенню до оточуючих. Також такі студенти ініціативні ентузіасти в досягненні цілей групи, прагнуть допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, товариські, проявляють теплоту і дружелюбність у відносинах; високий рівень притаманний 49%, а екстремальний – 8%, це свідчить про те, що такі студенти дружелюбні і люб'язні зі всіма, орієнтовані на соціальне схвалення, прагнуть задовольняти вимоги всіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації, прагнуть до цілей мікрогруп, мають розвинені механізми захисту – витіснення і придушення, емоційно лабільні (істероїдний тип характеру).

Зрештою, за шкалою альтруїстичного типу відношення виявлено 47% досліджуваних з високим рівнем і 26% з екстремальним, тобто ці студенти гіпервідповідальні, завжди приносять в жертву свої інтереси, прагнуть допомогти і співчувати всім, нав'язливі в своїй допомозі і занадто активні по відношенню до оточуючих, приймають на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня «маска», яка приховує особистість протилежного типу). Низькі показники мають 27% студентів, їх модно охарактеризувати як

відповідальних по відношенню до людей, делікатні, м'які, добрі, емоційне відношення до людей проявляє в співчутті, симпатії, турботі, вміють підбадьорювати і заспокоїти оточуючих, безкорисливі і чуйні.

Висновки до другого розділу

Проаналізувавши теоретичний матеріал з проблеми моральної самосвідомості, ми провели дослідження, в ньому брали участь 47 студентів-психологів Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського. Під час емпіричного дослідження нами були використані такі методика: «Оцінка рівня розвитку моральної самосвідомості (Дилеми Л. Колберга)» для визначення рівня розвитку моральної свідомості; «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» (Т. Лірі, Г. Лефордж, Р. Сазек), який дозволяє побачити переважаючий тип міжособистісних відносин; «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І.М. Юсупов), що дозволяє визначити рівень емпатії та визначити об'єкт емпатії за допомогою шести представлених шкал.

За методикою Л.Колберга більшість досліджуваних, а саме 66% знаходяться на 3 стадії конвенційного рівня морального розвитку. В цьому випадку хороша поведінка означає наявність хороших мотивів і міжособистісних почуттів, таких як любов, емпатія, довіра і турбота про інших. Також 23% притаманна 4 стадія морального розвитку. На цій стадії студенти опираються на підкорення законам, повазі до влади і виконанні своїх обов'язків, з тим щоб зберігся існуючий суспільний устрій. 5 стадія морального розвитку характерна для 11-ти % (5) досліджуваним. Це говорить про те що вони потребують того, щоб були захищені їх основні права, такі як свобода і життя, також їм необхідні деякі демократичні процедури для зміни несправедливих законів і покращення суспільства.

Більшість досліджуваних за методикою І.Юсупова показали середні показники по всім шкалам, а саме емпатія до батьків – 89%, до тварин – 79%, емпатія до похилих людей – 91%, до дітей і героїв художніх творів – 72%,

емпатія до незнайомих людей – 83%. Це свідчить в цілому, що в міжособистісних відносинах такі студенти більш схильні судити про інших по їх вчинкам, ніж довіряти своїм особистим враженням. При цьому емоційні прояви частіше знаходяться під самоконтролем.

За допомогою методики Т.Лірі нам вдалось визначити уявлення студентів-психологів про самих себе. Адаптивні показники досліджувані отримали по шкалі «Авторитарного» стилю поведінки 47% і «Егоїстичного» 58% – це говорить про те, що досліджувані впевнені в собі, завзяті, наполегливі, мають дещо егоїстичні риси, орієнтовані на себе і схильні до суперництва. Також на адаптивному (низькому) рівні знаходиться «Залежний» 68% і «Підкорюваний» 47% тип поведінки, що говорить про адекватну міру прояву конформності, здатності до підкорення і поступливості. Високі бали були отримані по шкалах «Підозрілий» тип поведінки 60%, «Агресивний» – 58%, «Дружелюбний» – 49%, «Альтруїстичний» – 47%.

Ми дійшли до висновку, що моральна самосвідомість більшості студентів-психологів 66% знаходиться третій стадії конвенційного рівня, де важливу роль грають почуття особистості при вирішенні моральної дилеми. Серед яких і емпатія до близької людини і певна недовіра і ворожість до суспільної несправедливості.

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1 Технології формування та вдосконалення рівня моральної самосвідомості майбутніх психологів

Проаналізувавши наукову літературу з проблеми дослідження і спираючись на власний досвід, ми прийшли до висновку, що формування моральності має базуватися на комплексній системі виховання моральних цінностей і стати однією з основних і першочергових завдань вузівського виховного процесу. Гіпотетично акцентуація вузівського процесу на моральному вихованні повинна позитивно позначитися і на якості навчання студентів в цілому, оскільки спрямована на розвиток таких сторін особистості, які стимулюють зацікавленість і прагнення досягти успіху в професійній діяльності. Роботи вчених підтверджують це припущення. Зокрема, М.Б. Янукян, провівши дослідження з вивчення розумових характеристик студентів експериментальної групи, з якими була проведена робота з формування моральних якостей засобами лінгвістичних дисциплін, відзначає зростання їх інтелектуальних здібностей порівняно зі студентами контрольної групи [61].

Більшість вчених, що займаються питаннями формування моральності студентів вищих навчальних закладів, використовують один або кілька способів досягнення поставленої мети. В одних випадках - це розробка спеціальних лекційних курсів, в інших - включення певного матеріалу в межах дисципліни, що викладаються, спрямованих на виховання духовно-моральних цінностей, таких як філософія, історія, культурологія та педагогіка. Не ставлячи під сумнів важливість і деяку результативність цих методів, хотілося б відзначити низьку їх ефективність. На нашу думку, тільки комплексність і системність педагогічного підходу до виховання моральних якостей допоможуть вирішити задачу формування повноцінно розвиненої моральної особистості в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Даний висновок підтверджують і приклади зі світової педагогічної практики. Зокрема, в роботі А.Є. Кочкіної аналізується східна система виховання моральності, яка порівнюється з системами, що існують в західних країнах. На думку дослідника, для особливого «східного» типу культури характерно для підтримки і збереження культурних норм, цінностей, звичаїв, традицій, прийомів і засобів виховання, що відрізняє східну культуру від культур так званого «європейського» або «західного» типу, для яких характерна зміна народного мислення, заперечення цінностей попередньої епохи, а це безпосередньо пов'язано з процесами морального виховання [28]. Як приклад А.Є. Кочкіна вказує європейські епохи: Античність, Середньовіччя, Ренесанс, Просвітництво, сучасна - кожна з перерахованих епох висувала свої цінності, культурні норми і орієнтувала на них підростаюче покоління.

У педагогічній теорії проблема морального виховання постає як одна з найскладніших проблем, оскільки вона не вкладається в логіку цілеспрямованої діяльності. Моральність не є звичайною метою, яку можна досягти за певний відрізок часу за допомогою конкретних засобів, а є вищою метою людської діяльності, ідеалом, регулятивним принципом і масштабом оцінки людської поведінки [28].

Поняття «моральність», на думку А.Є. Кочкіної, може трактуватися як звичаї (практикуються форми поведінки), як мораль, закріплена традицією і вікової звичкою і на рівні її громадських проявів. Цінності, ідеали, моральні норми, що виступають в моральному вихованні в якості культурного зразка, детермінують мотивацію і є регуляторами поведінки, тому оцінювати рівень моральності особистості слід по тому, як моральні якості проявляються в соціальній практиці [28].

У країнах західної культури домінуючим видом її трансляції прийнято вважати просвітницьку традицію. У теорії і практиці морального виховання США, Канади та країн Західної Європи реалізується ідея «ціннісного виховання» як завдання формування у студентів здібностей до самостійного

вибору моральних цінностей, створення моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах [28].

Описуючи систему морального виховання, А.Е. Кочкіна відзначає її присутність у всьому різноманітті соціальної діяльності, вона диференціює основні європейські і східні моральні традиції, виділяючи групи якостей, притаманних для однієї й іншої культур. Для європейської педагогічної традиції характерно уявлення про «вічні» загальнолюдські поняття моральності. Головні риси, які характеризують моральну особистість, є: совість, справедливість, порядність, доброта, патріотизм, громадянська відповідальність, працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, ощадливість, скромність, дисциплінованість, відданість принципам демократичного, гуманного суспільства.

Основними критеріями моральної вихованості в «східній» системі виховання є: природність, витриманість, скромність, сором'язливість, сором (совісність), висока терпимість, стриманість до скритності, доброзичливість, дисциплінованість, працьовитість, емоційна стриманість, мовчазність, скромність, сором'язливість, підвищена (з точки зору європейців) ввічливість.

А.С. Кривенкова, аналізуючи структуру моральної культури, звертає увагу на взаємозв'язок змістовного, мотиваційного і процесуального компонентів в діяльності, яка формує морально-етичні цінності [31]. На її думку, змістовний компонент дозволяє розбиратися у всьому різноманітті моральних знань, а також орієнтує на моральну діяльність, тим самим розвиваючи моральну свідомість особистості. Мотиваційний компонент характеризує ставлення людини до даного особистісного утворення, наявність потреби в особистісному саморозвитку, самореалізації в професійній діяльності, а також рушійні їх мотиви, цільові установки, ціннісні орієнтації. Процесуальний (поведінковий) компонент моральної культури відображає повноту включеності в повсякденну життєдіяльність

людини моральних норм, принципів, цінностей, моральних якостей і їх прояв в діях, вчинках і поведінці.

Вибудовуючи систему формування моральних якостей студентів вузів, ми також спиралися на основні принципи виховної діяльності, розроблені вченими в якості положень, що впливають з мети і природи виховання [41].

1. Орієнтація на цінності і ціннісні відносини означає сталість професійної уваги педагога до розгортається в діях емоційних реакцій, словами і інтонаційним забарвленням відношення студента до соціально-культурних цінностей – людини, природи, суспільства, праці, пізнання і ціннісним основам життя, гідної людини (добра, істини, краси).

2. Принцип суб'єктності полягає в тому, що педагог активізує, стимулює прагнення студента до саморозвитку, самовдосконалення, сприяє розвитку його здатності усвідомлювати своє «Я» в зв'язках з іншими людьми і світом в його розмаїтті, осмислювати свої дії, передбачати їх наслідки як для інших, так і для власної долі.

3. Принцип цілісності передбачає цілісність виховного впливу на об'єкт [41].

Важливими були також такі принципи: цілеспрямованості педагогічного процесу, принцип опори на позитивне в людині, свідомості і активності особистості в цілісному педагогічному процесі.

Крім загальних закономірностей і принципів педагогічного та виховного впливу, розроблена система спиралася на сензитивність періоду для розвитку і формування моральних якостей студентів, а головне, на можливість усвідомленого прийняття моральних цінностей. Очевидно, що саме в цей віковий період формується більшість відносних категорій людської свідомості в її усвідомленій складовій.

В системі безперервної освіти (дитячий сад, школа, середня професійна освіта, ВНЗ, фундаментальна наукова освіта) вуз покликаний забезпечити формування моральних цінностей студентів на новому якісному рівні, який повинен бути обумовлений усвідомленим сприйняттям морально-етичних

цінностей, розумінням необхідності самовдосконалення, передачі в подальшому засвоєних цінностей підростаючого покоління та збереження тим самим, культурно-етичних засад суспільства.

В процесі багаторічної практичної діяльності виявлено необхідність систематизації заходів (способів, методів, технологій) педагогічного впливу на студента з метою прищеплення йому моральної самосвідомості і необхідних моральних якостей.

Моральне виховання в юнацькому колективі проводиться не тільки фронтально, по відношенню до всіх вихованців, але приймає також і індивідуальні форми. Орієнтуючись в основному на колектив студентів, на організацію колективної діяльності, педагоги і вихователі враховують особливості характеру кожного студента і рівень вихованості його в моральному відношенні. Індивідуальна виховна робота проводиться не тільки з недисциплінованими, що порушують правила поведінки, але й з усіма іншими підлітками та юнаками. У процесі морального виховання широко застосовуються заохочення і покарання. Вони служать для схвалення позитивних і засудження негативних вчинків і дій студентів. При вмілому використанні вони стимулюють позитивні дії студентів і допомагають попереджати і викорінювати негативні звички поведінки.

У моральному вихованні застосовуються різні прийоми виховного впливу, до числа яких відносяться:

- вимога,
- прохання,
- нагадування,
- доручення,
- розпорядження,
- перемикання з одного виду діяльності на інший,
- постановка перед вихованцями захоплюючих перспектив і ін.

У процесі морального виховання найважливіше місце займають самовиховання, цілі, зміст, методи. Методи морального виховання взаємопов'язані і доповнюють один одного. Переконавання, тобто вплив на свідомість і почуття студентів, підкріплюється вправою. Одночасно з формуванням позитивних якостей виховується стійкий опір протилежним негативних якостей. Поєднання переконання і вправи створює умови для єдності свідомості і поведінки. Однак в складному процесі морального виховання підростаючих поколінь в силу різних причин не завжди вдається відразу досягти поставлених педагогічних цілей, і в моральній свідомості і поведінці окремих студентів виявляються ті чи інші відхилення від норм і вимог суспільства. Поки ці відхилення не перетворилися в стійку звичку, не стали сформованими рисами особистості, вони порівняно легко піддаються корекції, де виховні впливи батьків і педагогів, котрі переслідують цю мету, виступають як елементи виховної роботи.

Проаналізувавши дані отримані на констатувальному етапі, ми виявили за доцільне розробку та реалізацію корекційної програми для вдосконалення рівня моральної самосвідомості майбутніх психологів. Дана програма була реалізована на базі Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. В експериментальному дослідженні прийняли участь 47 студентів-психологів. Наша психокорекційна програма була створена на базі методу дискусії за Лоренцом Колбергом, в основі якого лежить когнітивна теорія морального розвитку.

На першому етапі корекційної програми ми провели тренінгове заняття «Мораль і моральність – основні цінності етики громадянськості». Основна мета тренінгового заняття полягає у виявленні впливу моралі на відносини та спілкування студентів; формування в студентів загальнолюдських норм гуманістичної моралі (добра, взаєморозуміння, милосердя, віри у творчі можливості людини); усвідомлення того, що моральні цінності становлять основу правопорядку; вироблення навичок і звичок моральної поведінки,

культури спілкування; виховання почуття необхідності дотримання моральних цінностей суспільства.

У вступній частині заняття був налагоджений позитивний емоційний фон студентів за допомогою вправи «Обмін побажаннями» і актуалізувались опорні знання за допомогою вправ «Мікрофон» і «Власна думка». В основній частині розглядались поняття «мораль» і «моральність», давалось декілька визначень для загального розуміння. Також розглядались основні категорії моралі і специфіка етичних норм українського народу. Зачіпалась проблема поваги до батьків і культури мовлення у вправі «Ввічливі слова». В цій частині також представлені прислів'я і приказки, які відображають моральні цінності суспільства.

Моральний досвід людства втілено у фольклорних творах – казках, переказах та в художній літературі. Притчі (премудрості) впливали на формування духовних і моральних законів суспільства. Притча – це не тільки узагальнення досвіду людського життя, але й простір для нескінченного пояснення цього досвіду. Зважаючи на це студентам була представлена притча «Перстень царя Соломона» після чого обговорювались власні переживання на її прикладі.

Також було проведено обговорення цитат з праці В.О.Сухомлинського, які відображають моральну культуру: Шукаючи відповіді на питання «Як нам жити?», ми часто звертаємось до великих людей: письменників, філософів, митців, учених. Перед вами праця видатного педагога, нашого земляка В.О. Сухомлинського. Давайте знайдемо «азбуку моральної культури». Подивимося, у яких вимогах вона виражається. (Студенти знаходять і зачитують.)

1. Ти живеш серед людей. Кожен твій вчинок, кожне бажання відбивається на людях, які тебе оточують. Є чітка межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевіряйте свої вчинки запитанням до

самого себе: чи не чиниш зла, незручності чесним людям? Роби все так, щоб хорошим людям було добре, а злим – нестерпно.

2. Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Плати їм за це добром.
3. Всі блага і радощі життя створюються працею. Без праці немислиме чесне життя. Народ учить: «Хто не працює, той не їсть», – назавжди запам'ятай цю заповідь, умій бути гнівним, нетерпимим, непримиренним до неробства, лінощів, недбайливості, пустого».
4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабшим і беззахисним. Допомагай товаришеві у біді. Поважай і шануй матір і батька – вони дали тобі життя, виховують тебе, хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим і непримиренним до зла серцем. Твоя любов до батьків – це твоя праця в ім'я того, щоб вони були раді за твою громадянську красу, честь, гідність. У доброті та великодушності щодо чесних, добрих, безпорадних, беззахисних – не слабкість, а сила. Безсердечність породжує байдужість, байдужість породжує себелюбство, а себелюбство – джерело жорстокості.
5. Не будь байдужим до зла. Борись зі злом, обманом, несправедливістю. Будь непримиренним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей.

У заключній частині заняття була проведена вправа «Незакінчене речення»:

1. Ставтеся до інших людей так, ... (як хотіли б, щоб вони ставилися до вас).
2. Пам'ятайте про закон «відбиття». Як ви до людей, ... (так і вони до вас).
3. Намагайтеся в людях бачити більше ... (гарного).
4. Поважайте себе. Людина, яка любить і поважає себе, ... (може любити і поважати інших).

5. Ввічливість і доброзичливість стосовно одне одного ... (прикрасять спілкування).

6. Не ображайтеся ...

7. «І, починаючи засинати, запитай себе, кого і чим порадував ... (ти за день)».

На другому етапі корекційної програми нами був застосований метод аналізу проблемних моральних ситуацій, який передбачав педагогічне моделювання емоційно значущих для студентів завдань, що вимагають активного пошуку рішень у процесі зацікавленого спілкування. Продуктивним методом виховної роботи була дискусія, під час якої виявлялися розбіжності в поглядах студентів на ті чи інші моральні проблеми, виникала можливість перетворити їх на предмет детального аналізу та рефлексії. Сприятливі умови для цього забезпечувалися в рамках особливої форми морального виховання – спільноти дослідників, специфіка якої полягає у спрямованості учасників на дослідження проблемної ситуації та досягнення спільного результату. Спільнота дослідників ґрунтується на системному розумінні групового процесу, взаємній зумовленості його компонентів, а також базисній тенденції до самоактуалізації.

Діяльність студентської групи як спільноти дослідників організовувалась у процесі розв'язання моральних проблем за такими стадіями:

1. Пред'явлення емоційно та морально “зарядженого” тексту у формі опису певної життєвої ситуації.

2. Організація діалогічної комунікації, в процесі якої відбувалася спільна інтерпретація вихідного тексту. Спілкування здійснювалось у відносно спокійній, комфортній атмосфері. Зазвичай воно розгорталося навколо глибинних моральних питань.

3. Конфронтація, за допомогою якої визначалися смислові позиції студентів. Внаслідок того, що дана стадія соціально опосередкована й ґрунтується на принципі діалогічності, суперечності між протилежними поглядами розв'язувалися шляхом переходу на вищий рівень морального

мислення. Глибинним механізмом міжособистісної взаємодії виступала децентрація – аналіз ситуацій з перспективи інших людей. Завдяки цьому учасники дискусії, вступаючи в інтерсуб'єктний простір, переходили з індивідуального рівня аналізу моральних проблем на системний.

4. Реконструкція стосунків на індивідуальному та груповому рівнях. На цій стадії у студентів виникали нові перспективи морального розвитку, формувалися узагальнення, нові підходи до оцінки моральних ситуацій.

Виховний потенціал дискусійного обговорення моральних дилем в умовах перетворення групи у спільноту дослідників забезпечувався тим, що студенти отримували можливість висловлювати різні ідеї, уточнювати власне розуміння моральних понять, оцінювати наслідки різних способів розв'язання ситуацій і, загалом, спільно мислити, відчуваючи задоволення від інтелектуального пошуку та спілкування. Завдяки цьому вони вчилися критично мислити, вирішувати складні моральні проблеми на основі аналізу відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати обдумані рішення, брати участь у дискусіях. Моральні дилеми для обговорення добиралися таким чином, щоб вони містили реальний конфлікт, були значущими для студентів і викликали різні погляди на ситуацію. Дискусії не лише активізували пізнавальну діяльність студентів, але й сприяли поглибленому аналізу морально-етичних проблем, стимулювали пошук оптимальних способів виходу з конфліктних ситуацій.

3.2 Аналіз результатів психокорекційної програми з розвитку моральної свідомості майбутніх психологів

Реалізувавши нашу психокорекційну програму було проведено другий зріз, який дозволив побачити якісні та кількісні показники рівнів моральної самосвідомості студентів, а також особливості типів відношення до оточуючих. В якості діагностичного інструментарію нами були застосовані ті ж методики, що і на констатувальному етапі дослідження, а саме: «Оцінка рівня розвитку моральної самосвідомості (Дилеми Л. Колберга)»,

«Опитувальник інтерперсонального діагнозу» (Т. Лірі, Г. Лефордж, Р. Сазек), «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І.М. Юсупов), дані методики дають змогу виявити рівень розвитку моральної свідомості, а також одну зі складових моральної свідомості – емпатію та тип відношення студентів до оточуючих.

Порівняльний аналіз був проведений за допомогою статистичної програми «IBM SPSS Statistics 23», за t-критерієм Ст'юдента для залежних вибірок на рівні статистичної значимості від 0,01 до 0,05.

Після проведення психокорекційних заходів в рамках нашого експериментального дослідження ми можемо спостерігати, що статистичні показники підтверджують певні якісні зміни в групі досліджуваних. За даними отриманими за допомогою методики «Опитувальник інтерперсонального діагнозу (Т. Лірі)», ми можемо побачити як змінився тип відношення майбутніх психологів до людей після проходження програми. Отримані результати ми представили у додатку Е. Узагальнені дані ми подали у вигляді діаграмі (див. рис. 3.1).

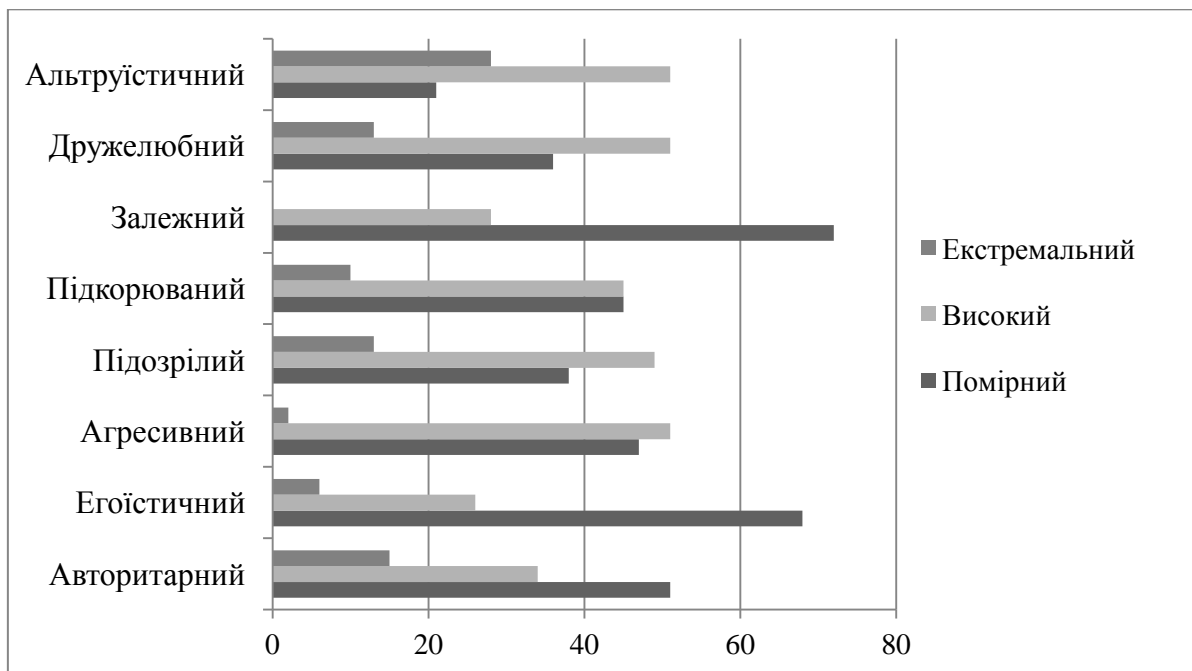


Рис.3.1. Результати дослідження типу міжособистісних відносин за методикою Т. Лірі

Аналізуючи отримані результати за даною методикою ми отримали такі дані: помірний рівень авторитарного типу відношення мають 51%, високий рівень авторитарного типу спостерігається у 34% та екстремальний рівень авторитарності у 15%; помірний рівень егоїстичного типу у 68%, високий рівень егоїстичного типу у 26%, екстремальний рівень егоїстичного типу у 6%; помірний рівень агресивного типу мають 47%, високий рівень в 51% і екстремальний у 2%; помірний рівень підозрілого типу відношення до оточуючих спостерігається у 38%, високий рівень підозрілого типу у 49% і екстремальний рівень у 13%; помірний рівень підкорюваного типу відношення до людей мають 45% досліджуваних, високий рівень підкорюваного типу у 45% та екстремальний у 10%; помірний рівень залежного типу відношення до оточуючих притаманний 72% студентам, високий рівень залежного типу характерний для 28%, екстремальний рівень по даній шкалі не простежується у досліджуваних; помірний рівень дружелюбного типу відношення до оточуючих спостерігається у 36% досліджуваних, високий рівень дружелюбного типу притаманний 51% та екстремальний рівень має 31%; помірний рівень альтруїстичного типу відношення до оточуючих характерний для 21% студентів, високий рівень альтруїстичного типу простежується у 51% та екстремальний рівень у 28%. Достовірність вказаних відмінностей знаходиться в межах від $p < 0,01$ до $p < 0,05$ (див. додаток Є).

Отже, ми можемо зробити висновки, що в досліджуваних з авторитарним, егоїстичним, агресивним типом відношення спостерігається деяке пониження на екстремальному та високому рівнях до меж помірних, це дає підстави стверджувати про сформованість доброзичливого ставлення до оточуючих і зменшення деякої ворожості, домінантності, неуважності до думки інших та відчуженості. Також можна простежити підвищення рівня на шкалах дружелюбного та альтруїстичного типу, що свідчить про бажання бути у згоді з оточуючими та про певну м'якість, турботу і доброту.

Також ми маємо змогу простежити певну динаміку зміни показників емпатії після повторної діагностики за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І.М. Юсупов). Отримані дані представлені у додатку Г для зручності ми узагальнили результати у діаграмі (див.рис.3.2)

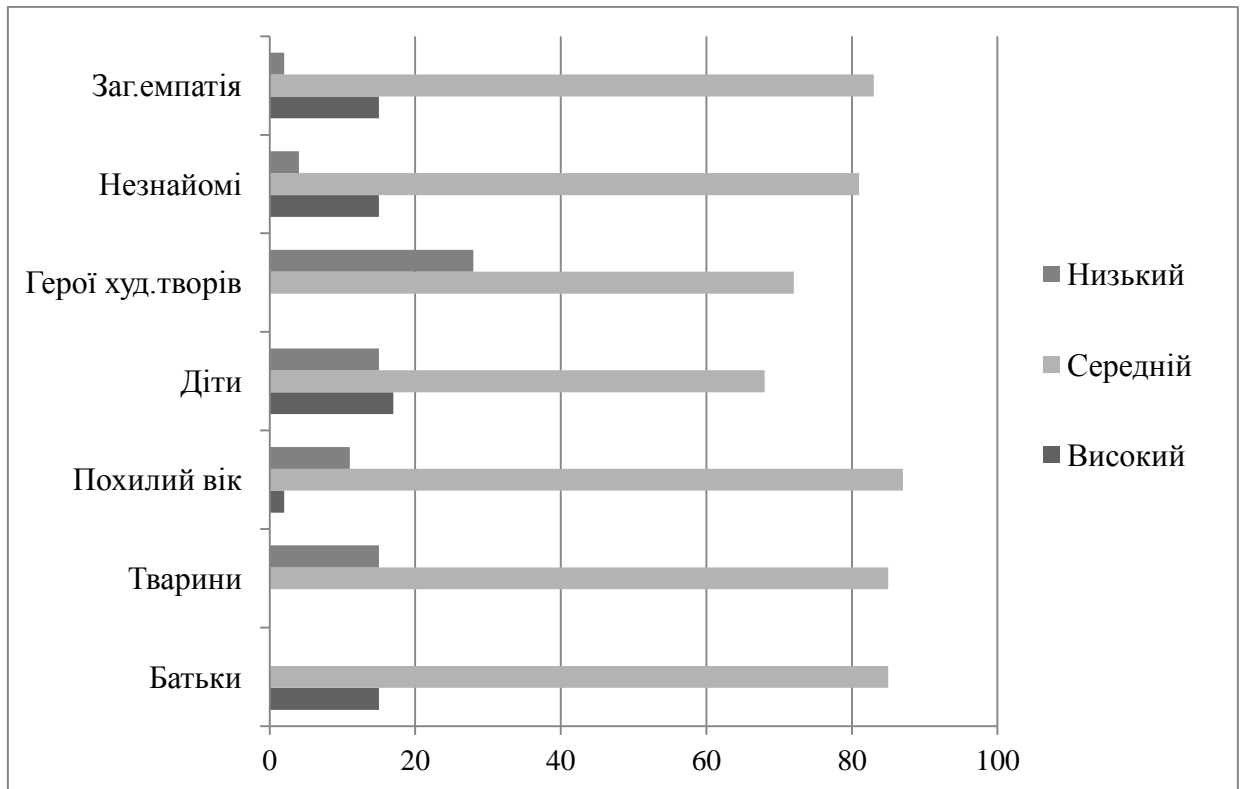


Рис.3.2 Результати дослідження рівня полікомунікативної емпатії за методикою І. Юсупова

З поданої вище діаграми ми можемо побачити якісні зміни, які відбулись після повторної діагностики. Аналізуючи результати, ми отримали такі дані: високий рівень емпатії до батьків простежується у 15% досліджуваних, середній рівень емпатії у 85%, низькі показники по даній шкалі відсутні; середній рівень емпатії до тварин можна побачити у 85% студентів, низький рівень емпатії у 15%, високий рівень емпатії до тварин не є характерним для досліджуваних; високий рівень емпатії до людей похилого віку притаманний 2%, середній рівень емпатії до похилих людей мають 87% та низький рівень простежується у 11%; високий рівень емпатії до дітей характерний для 17% студентів, середній рівень емпатії до дітей простежується у 68%, а низький рівень у 15%; середній рівень емпатії до героїв художніх творів виявлений у

72% досліджуваних, низький рівень емпатії до героїв художніх творів мають 28%, високий рівень по цій шкалі відсутній у студентів; високий рівень емпатії до незнайомих або малознайомих людей спостерігається у 15% досліджуваних, середній рівень емпатії до незнайомих або малознайомих ми можемо побачити у 81% та низький рівень у 4%; якщо ж говорити за загальний рівень емпатії, то високий рівень простежується у 15% студентів, середній рівень притаманний 83%, а низький рівень лише 2%. Достовірність вказаних відмінностей знаходиться в межах від $p < 0,01$ до $p < 0,05$ (див. додаток Є).

Виходячи з отриманих даних ми можемо стверджувати, що в досліджуваних в деякій мірі підвищився рівень емпатії до батьків, тварин, похилих людей, а також загальний рівень емпатії це свідчить про адекватну здатність до співчуття і співпереживання до проблем інших осіб, також це говорить про вміння сприймати переживання і страхи інших людей, а також небайдуже ставлення до страждань тварин.

Окрім емпатії та типу відношення до людей нами була проведена повторна діагностика рівня моральної свідомості студентів, результати дослідження ми представили у вигляді діаграми (див. рис. 3.3)

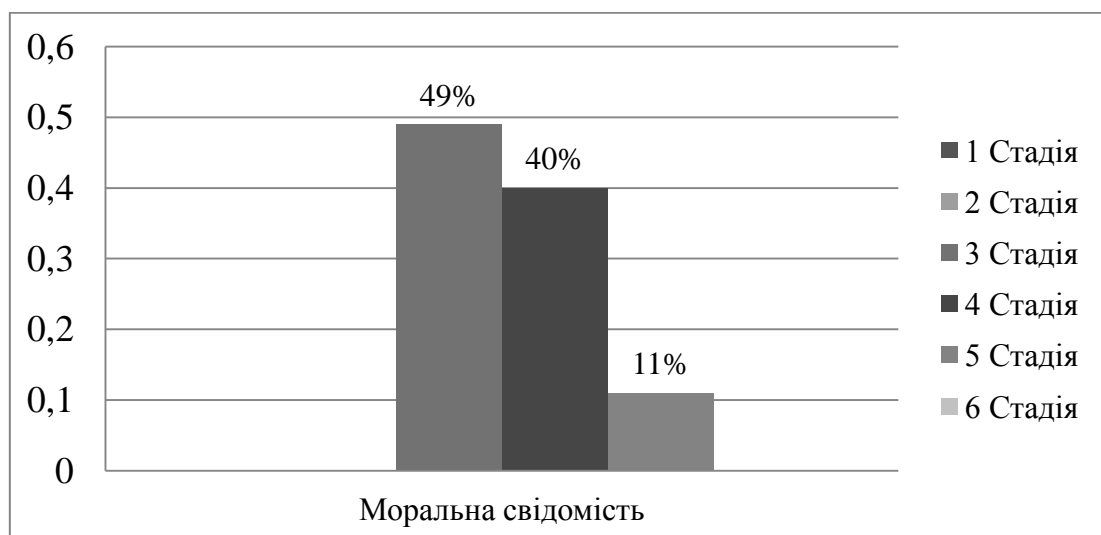


Рис. 3.3. Результати дослідження рівня моральної свідомості у студентів-психологів

В результаті повторної діагностики моральної свідомості за методикою «Оцінка рівня розвитку моральної самосвідомості (Дилеми Л. Колберга)», ми отримали такі дані: на третій стадії конвенційного рівня розвитку моральної свідомості знаходиться 49% досліджуваних, четверта стадія притаманна 40% студентів, на п'ятій стадії постконвенційного рівня знаходяться 11%.

Згідно отриманим даним можна простежити деяке підвищення рівня моральної свідомості, що в нашому випадку проявляється як перехід з третьої стадії конвенційного рівня моралі, на четвертий, на якому мораль проявляється в законслухняності та дотримання певних норм та правил для запобігання всезагального хаосу.

Отже, ми можемо стверджувати, що в більшості досліджуваних рівень моральної свідомості знаходиться на конвенційному, тобто студенти орієнтуються на зовнішні норми поведінки.

Висновки до третього розділу

Згідно з виявлених факторів, які впливають на розвиток моральної самосвідомості майбутніх психологів та на основі аналізу теоретичного матеріалу з даної проблематики, нами були взяті наступні показники для подальшого емпіричного дослідження: типи відношення до оточуючих, а саме: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підкорюваний, залежний, дружелюбний, альтруїстичний та емпатію як одну із складових моральної самосвідомості.

На основі цього нами була розроблена психокорекційна програма та створення формульовального експерименту. Після реалізації на практиці психокорекційної програми була проведена повторна діагностика, яка показала такі якісні зміни:

Рівні типів відношення до оточуючих в значній мірі наблизились до адекватного, зокрема по авторитарному, егоїстичному та агресивному спостерігається деяке пониження на екстремальному та високому рівнях до меж помірних, це дає підстави стверджувати про сформованість

доброчинного ставлення до оточуючих і зменшення деякої ворожості, домінантності, неувважності до думки інших та відчуженості. Також можна простежити підвищення рівня на шкалах дружелюбного та альтруїстичного типу, що свідчить про бажання бути у згоді з оточуючими та про певну м'якість, турботу і доброту.

В досліджуваних в деякій мірі підвищився рівень емпатії до батьків, тварин, похилих людей, а також загальний рівень емпатії це свідчить про адекватну здатність до співчуття і співпереживання до проблем інших осіб, також це говорить про вміння сприймати переживання і страхи інших людей, а також небайдуже ставлення до страждання тварин.

Можна також простежити деяке підвищення рівня моральної свідомості, що в нашому випадку проявляється як перехід з третьої стадії конвенційного рівня моралі, на четвертий, на якому мораль проявляється в законслухняності та дотримання певних норм та правил для запобігання всезагального хаосу.

Велике значення для росту моральної самосвідомості має власний досвід майбутнього психолога, його діяльність, в ході якої складаються не тільки моральні поняття, але і моральні почуття, звички та інші неусвідомлювані компоненти моральної поведінки. Характерний для особистості спосіб вирішення моральних проблем, як і та система цінностей, з якою ці проблеми співвідносяться, формується насамперед під час практичної діяльності студентів-психологів та їх спілкування з оточуючими людьми. Поведінка особистості залежить не тільки від того, як вона розуміє проблему, яка перед нею стоїть, але і від психологічної готовності до тієї або іншої дії. Формування внутрішніх моральних інстанцій, «морального « я »», з яким майбутні психологи співвідносять свої мотиви і поведінку, - результат спільного розширення кола дій і відповідальності, розвитку інтелекту, емоцій і волі, що відбувається в ході практичної діяльності особистості.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив з'ясувати нам сутність понять «мораль», «моральна свідомість» та «моральна самосвідомість». Існують різні підходи, які трактують моральну самосвідомість у різних аспектах в поєднанні з когнітивним, емоційним і поведінковим розвитком особистості студента. Чимало вітчизняних науковців (І.Д. Бех, Л.І. Божович, Е.В. Бондаревська, М.Й. Боришевський, О.В. Гудима, В.К. Демиденко, Е.П. Козлов, О.І. Левицька, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, Д.С. Шимановський та ін.) та зарубіжних (Л. Колберг, Ж. Піаже, Б. Скінер, З. Фрейд) присвятили свої праці даній проблематиці.

У вітчизняній психології процес накопичення знань про моральність представляє собою перехід від філософського розуміння морально-етичного фундаменту особистості до соціалістичного образу моральної людини, як частини комуністичної системи країни, а потім перехід в сучасну психолого-педагогічну і акмеологічну парадигму досліджень морального становлення особистості.

У зарубіжній психологічній науці дослідження в галузі вивчення проблем моралі і моральності проводилися в руслі психоаналітичного напрямку З. Фрейда і його послідовників, теорії соціального навчання, теорії когнітивного розвитку. Найбільш популярною і авторитетною серед зарубіжних досліджень є концепція морального розвитку особистості Л.Колберга, оскільки в ній докладно описані стадії морального розвитку особистості.

На констатувальному етапі експериментального дослідження нами були використані такі методики: «Оцінка рівня розвитку моральної самосвідомості (Дилеми Л. Колберга)» для визначення рівня розвитку моральної свідомості; «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» (Т. Лірі, Г. Лефордж, Р. Сазек), який дозволяє побачити переважаючий тип міжособистісних відносин; «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І.М. Юсупов), що дозволяє

визначити рівень емпатії та визначити об'єкт емпатії за допомогою шести представлених шкал.

За методикою Л.Колберга більшість досліджуваних, а саме 66% знаходяться на 3 стадії конвенційного рівня морального розвитку. В цьому випадку хороша поведінка означає наявність хороших мотивів і міжособистісних почуттів, таких як любов, емпатія, довіра і турбота про інших. Також 23% притаманна 4 стадія морального розвитку. На цій стадії студенти опираються на підкорення законам, повазі до влади і виконанні своїх обов'язків, з тим щоб зберегся існуючий суспільний устрій. 5 стадія морального розвитку характерна для 11-ти % (5) досліджуваним. Це говорить про те, що вони потребують того, щоб були захищені їх основні права, такі як свобода і життя, також їм необхідні деякі демократичні процедури для зміни несправедливих законів і покращення суспільства.

Більшість досліджуваних студентів-психологів за методикою І.Юсупова показали середні показники по всіх шкалах, а саме емпатія до батьків – 89%, до тварин – 79%, емпатія до похилих людей – 91%, до дітей і героїв художніх творів – 72%, емпатія до незнайомих людей – 83%. Це свідчить в цілому, що в міжособистісних відносинах такі студенти більш схильні судити про інших по їх вчинкам, ніж довіряти своїм особистим враженням. При цьому емоційні прояви частіше знаходяться під самоконтролем.

За допомогою методики Т.Лірі нам вдалося визначити уявлення студентів-психологів стосовно себе. Адаптивні показники досліджувані отримали по шкалі «Авторитарного» стилю поведінки 47% і «Егоїстичного» 58% свідчать про те, що досліджувані впевнені в собі, завзяті, наполегливі, мають дещо егоїстичні риси, орієнтовані на себе і схильні до суперництва. Також на адаптивному (низькому) рівні знаходиться «Залежний» (68%) і «Підкорюваний» (47%) тип поведінки, що говорить про адекватну міру прояву конформності, здатності до підкорення і поступливості. Високі бали були отримані по шкалах «Підозрілий» тип поведінки (60%), «Агресивний» – (58%), «Дружелюбний» – 49%, «Альтруїстичний» – 47%.

Результати першого зрізу дали підставу для створення та реалізації психокорекційної програми та створення формувального експерименту. Розроблена та реалізована психокорекційна програма дозволила нам підвищити рівень моральної свідомості студентів та її складові. Для простеження динаміки змін показників між констатувальним і формувальним етапом, для обрахунків нами була використана комп'ютерна програма «IBM SPSS Statistics 23», за основу ми взяли t-критерій Ст'юдента.

Згідно отриманих статистичних даних за t-критерієм Ст'юдента для парних вибірок, ми прийшли до висновку що в досліджуваних покращились показники за методикою І. Юсупова по шкалах: емпатія до батьків (0), емпатія до батьків (0,161), емпатія до дітей (0,003), емпатія до незнайомих та малознайомих людей (0), загальна емпатія (0). Також спостерігалось покращення показників за методикою Т. Лірі, а саме по шкалам: авторитарний тип (0,004), егоїстичний тип (0,012), агресивний тип (0), альтруїстичний тип (0). Згідно опитуванню, проведеному за методикою Л. Колберга, також було помічено покращення рівня моральної свідомості (0,004).

Подальших досліджень потребують такі питання як гендерний аспект розвитку моральної самосвідомості у студентів, а також особливості розвитку моральної самосвідомості студентів різних регіонів України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антилогова Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности [Текст]: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Антилогова Лариса Николаевна. – Новосибирск, 1999. – С. 31-42.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. / І.Д. Бех .– К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Бех І.Д. Психологічні основи організації морального виховання школярів / І. Д. Бех // Радянська школа. – 1990. – № 7. – С. 47-55 .
4. Бобнева М.И. Психологические механизмы регуляции социального поведения / М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, – 1979. – 339 с.
5. Богданова О.С. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками. /О.С. Богданова, О.Д. Калинина. – М.: Просвещение, 1985 – 176с.
6. Богданова О.С. Нравственное воспитание старшеклассников./ О.С. Богданова, С.В. Черенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.
7. Божович Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович, Г.Е Конникова // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 78-93.
8. Бондаревская Е. В. Антикризисная направленность современного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 3-14.
9. Бондаревская Е.В. Формування моральної свідомості особистості / Е.В. Бондаревская // Людина і світ. – 2007. – №3. – С.42-44.
10. Боришевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів / М.Й. Боришевський // Психологія : зб. наук.пр. – К., 1985 . – С. 3-11.
11. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности / Б.С. Братусь. – Москва: Знание, 1985. – 64с.
12. Василенко, В. О. Мораль и общественная практика / В.О. Василенко. – М.: МГУ, 1983. – 175 с.
13. Гаппиров Б.Г. Динамика развития нравственного самосознания личности студента в процессе общения [Текст]: автореф. дис. ... канд.

психол. наук: 19.00.01 / Гаппиров Борис Григорьевич. – Тбилиси, 1993. – 18 с.

14. Глущенко О. Завтра начинается сегодня: формирование экологической культуры у детей / О. Глущенко // Воспитательная работа в школе. – 2010. – №6. – С.44-52

15. Гудима О.В. Особливості корекції психолого-педагогічних детермінант моральних вчинків учнів / О.В. Гудима // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – №15(39). – С. 83-88.

16. Демиденко, В. К. Совесть [Текст] : навч.-метод. посіб. / В. К. Демиденко. – К. : Будинок друку, 2000. – 86 с.

17. Драченко В.В. Психолого-педагогічні умови виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків / В.В. Драченко // Науковий потенціал світу 2004: зб. матеріалів першої міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 108-110.

18. Дробницкий О.Г. Моральная философия: Избранные труды PDF / О.Г. Дробницкий. – М. : Гардарики, 2002. – 523 с.

19. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности [Текст] / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 333 с.

20. Дубко Е. Л. Анализ фундаментальных этических идей : автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.05 / Е. Л. Дубко. – М., 1989. – С. 5.

21. Зеленкова И.Л. Этика: Учебное пособие для вузов / И.Л. Зеленкова, Е.В. Беляева, В.М. Скакун. – М: Просвещение, 1995. – 320 с.

22. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – С. 384.

23. Зосимовский А.В. Возрастные особенности нравственного развития детей [Текст] / А.В. Зосимовский // Советская педагогика. – М.: Педагогика. – 1973. – № 10. – С. 12-20.

24. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – С. 89.

25. Кобзева, Н. И. Возрастной и социально-психологический портрет современного студента образовательного процесса вуза [Текст] / Н.И. Кобзева // СИСП. – 2011. – № 4. – С. 48.
26. Козлов Э. П. Воспитание нравственного сознания школьников. / Э. П. Козлов. – Ростов : изд-во Ростовского ун-та, 1983. – С. 31-40.
27. Коломієць Л.І. психологічна діагностика мотивації та комунікації особистості: Навчально-методичний посібник / Л.І. Коломієць, Г.Б. Шульга. – Вінниця, 2012. – 186с.
28. Кочкина А.Е. Формирование нравственных качеств личности в традиционной системе воспитания (на примере Японии): автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / А.Е. Краснобаева. – Карачаевск, 2005. – 178 с.
29. Краснобаев И. М. Формирование нравственных убеждений у старших школьников / И.М. Краснобаев. – М.: Учпедгиз, 1960. – 160 с.
30. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. – 5-е междунар. изд. / У. Крейн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
31. Кривенкова А.С. Становление нравственной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза (на примере ин-та ФСБ России пограничного профиля): автореф. дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 / А.С. Кривенкова. – Хабаровск, 2007. – 210 с.
32. Левицька О.І. Моральний розвиток особи / О.І. Левицька. – К.: Політвидав України, 1990. – 174 с.
33. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации / Д.А. Леонтьев. – М.: Владос, 1992, – 30с.
34. Макаренко А. С. Сочинения в 7 томах / А. С. Макаренко. – 2-е изд. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1957-1958.10. – С. 445-446.
35. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – 368 с.
36. Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л.Колберга) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. – С.103-112.

37. Молчанов С. В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию / С.В.Молчанов // Вестник Московского университета. – 2011. – № 2. – С. 59-72.
38. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) / В.Н. Мясищев. – М.: Модэк МПСИ, 2004. – 356 с.
39. Ольшевская Э.Н. Развитие когнитивного и эмоционального компонента морального самосознания студентов вуза [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Э. Н. Ольшевская– Ярославль, 2010. – С. 10-13
40. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.
41. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания. Первая книга учителя / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
42. Подольский, Д.А. Современные методы исследования морального развития [Текст]: Когнитивное направление / Д. А. Подольский // Психология и школа. – 2005. – №1. С.100-127.
43. Раншбург И., Поппер П. Секреты личности: Пер. с венг. / И.Раншбург, П.Поппер. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с. ил.
44. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
45. Рувинский Л.И.Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский . – М. : Мысль, 1984 . – 140 с.
46. Соловьёв, Вл. С. Оправдание добра / В. С. Соловьёв // Соч. : в 2 т. – М., 1988. – Т. 1.
47. Спиркин А.Г. Основы философии: учебное пособие для вузов / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
48. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. – К., 1970. – 289 с.

49. Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания (опыт этико-философского исследования) / А. И. Титаренко. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
50. Токарева В.А. Психология нравственного развития студента: феноменология, типология, закономерности [Текст]: дис. ... докт. психол. наук: / Токарева В.А. – М., 1991. – С. 11-15.
51. Тоскина А.А. Формирование морального сознания студентов [Текст] / А.А.Тоскина // Вестник ТГПУ. – 2009. - №7. – С. 110-113.
52. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С.153-156.
53. Фокина Н.Э. Особенности развития моральных суждений у младших школьников и подростков / Н.Э. Фокина //Сов.педагогика. – 1978. – №3. – С.81-87.
54. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции [Текст] / З. Фрейд; пер. с нем. Г.В. Барышниковой; под ред. Е.Е. Соколовой и Т.В. Родионовой. – СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. – 480 с.
55. Хвостов, А.А. Структура и детерминанты морального сознания личности [Текст]: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Хвостов Андрей Анатольевич. – М., 2005. – 496 с.
56. Чудновский В.А. Нравственная устойчивость личности: психологические исследования / В.А. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
57. Шимановский, Д.С. Моральное самосознание : Этико-философский аспект / Д.С. Шимановский. – Киев : Вища школа, 1986. – 141 с.
58. Шматова Е. П. Психологическое сопровождение формирования морального самосознания студентов педагогического вуза: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Шматова Е. П. – Пятигорск, 2014. – 269 с.
59. Якобсон С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии, 1989. – №6. – С.34-42

60. Якобсон, С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения [Текст] / С.Г. Якобсон // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 320-327.
61. Янукян М.Б. Формирование нравственных ценностей студенческой молодежи (На примере лингв. дисциплин): автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / М.Б. Янукян. – Пятигорск, 2004. – 22 с.
62. Kohlberg L. Moral stages and moralisation: The cognitive developmental approach / Lawrence Kohlberg. – N.Y., 1976. – P. 31-53.
63. Piaget J. The Moral Judgment of the Child / Jean Piaget. – London : Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1932. – 418 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

«Оцінка рівня розвитку моральної самосвідомості (Дилеми Л. Колберга)»

Інструкція.

Внимательно прочитайте (прослушайте) девять следующих гипотетических дилемм и ответьте на предложенные вопросы. Ни одна дилемма не содержит абсолютно правильного, безупречного решения — любой вариант имеет свои плюсы и минусы. Обратите пристальное внимание на обоснование предпочтительности вашего ответа.

Тестовий матеріал.

Дилемма I. В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы ее спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз больше. Он заплатил 400 долларов за радий, а назначил цену 4000 долларов за небольшую дозу радия. Муж больной женщины, Хайнц, пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает и просил его продать дешевле или принять плату позднее. Но фармацевт сказал: "Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, используя все реальные средства". И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство.

1. Должен ли Хайнц украсть лекарство? Почему да или нет?
2. *(Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным).* Хорошо или дурно для него украсть лекарство?
3. *(Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным.)* Почему это правильно или дурно?
4. Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство? Почему да или нет?
5. Если бы Хайнц не любил свою жену, должен ли был он украсть лекарство для нее? *(Если субъект не одобряет воровство, спросить: будет ли различие в его поступке, если он любит или не любит свою жену?)* Почему да или нет?
6. Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнц стащить лекарство для чужого? Почему да или нет?
7. *(Если субъект одобряет кражу лекарства для чужого.)* Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнц украсть, чтобы спасти любимое животное? Почему да или нет?

8. Важно ли для людей делать все, что они могут, чтобы спасти жизнь другого? Почему да или нет?

9. Воровать – противозаконно. Дурно ли это в моральном отношении? Почему да или нет?

10. Вообще, должны ли люди пытаться делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет?

11. *(Этот вопрос включен, чтобы выявить ориентацию субъекта и не должен считаться обязательным.)* Осмысливая снова дилемму, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Хайнцу? Почему?

(Вопросы 1 и 2 Дилеммы I не являются обязательными. Если вы не хотите использовать их, читайте Дилемму II и ее продолжение и начинайте с вопроса 3.)

Дилемма II. Хайнц залез в аптеку. Он украл лекарство и дал его жене. На следующий день в газетах появилось сообщение о грабеже. Офицер полиции м-р Браун, который знал Хайнца, прочитал сообщение. Он вспомнил, что видел, как Хайнц бежал от аптеки, и понял, что это сделал Хайнц. Полицейский колебался, должен ли он сообщить об этом.

1. Должен ли офицер Браун сообщить о том, что кражу совершил Хайнц? Почему да или нет?

2. Предположим, что офицер Браун близкий друг Хайнца. Должен ли он тогда подать рапорт о нем? Почему да или нет?

Продолжение: Офицер Браун сообщил о Хайнце. Хайнц был арестован и предстал перед судом. Были избраны присяжные. Работа присяжных – определить виновен или нет человек в совершении преступления. Присяжные признают Хайнца виновным. Дело судьи – вынести приговор.

3. Должен ли судья дать Хайнцу определенное наказание или освободить его? Почему это является наилучшим?

4. С позиции общества, должны ли люди, нарушающие закон, быть наказаны? Почему да или нет? Как это применить к тому, что должен решить судья?

5. Хайнц сделал то, что подсказала ему совесть, когда он украл лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал не по совести? Почему да или нет?

6. *(Этот вопрос поставлен с тем, чтобы выявить ориентацию субъекта и его можно считать необязательным.)* Продумайте дилемму: что, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать судья? Почему?

Дилемма III. Джо – 14-летний мальчик, который очень хотел поехать в лагерь. Отец обещал ему, что он сможет поехать, если сам заработает для этого деньги. Джо усердно работал и скопил 40 долларов, необходимых для поездки в лагерь, и еще немного сверх того. Но как раз перед поездкой отец изменил свое решение. Некоторые его друзья решили поехать на рыбалку, а у отца не хватало денег. Он сказал Джо, чтобы тот дал ему накопленные деньги. Джо не хотел отказываться от поездки в лагерь и собирался отказать отцу.

(Вопросы 1-6 включены, чтобы выявить систему этических взглядов субъекта и не должны рассматриваться как обязательные.)

1. Имеет ли отец право уговаривать Джо отдать ему деньги? Почему да или нет?
2. Означает ли отдача денег, что сын хороший? Почему?
3. Является ли важным в этой ситуации тот факт, что Джо сам заработал деньги? Почему?
4. Отец обещал Джо, что он смог бы поехать в лагерь, если бы он сам заработал деньги.

Является ли обещание отца самой важной вещью в этой ситуации? Почему?

5. Вообще, почему обещание должно быть выполнено?
6. Важно ли сдерживать обещание кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова? Почему?

7. С какой самой важной вещи должен был бы заботиться отец в своем отношении к сыну? Почему это самое важное?

8. Вообще, что должно бы быть авторитетом отца по отношению к сыну? Почему?

9. О какой самой важной вещи должен заботиться сын в своем отношении к отцу? Почему это самая важная вещь?

10. *(Следующий вопрос направлен на выявление ориентации субъекта и должен рассматриваться не обязательным.)* Что же, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать Джо в этой ситуации? Почему?

Дилемма IV. У одной женщины была очень тяжелая форма рака, от которой не было лекарства. Доктор Джефферсон знал, что ей осталось жить 6 месяцев. Она испытывала ужасные боли, но была так слаба, что достаточная доза морфия позволила бы ей умереть скорее. Она даже бредила, но в спокойные периоды она попросила доктора дать ей достаточно морфия, чтобы убить ее. Хотя доктор Джефферсон знает, что убийство из милосердия противозаконно, он думает выполнить ее просьбу.

1. Должен ли доктор Джефферсон дать ей лекарство, от которого бы она умерла? Почему?

2. *(Этот вопрос направлен на выявление морального типа субъекта и не является обязательным).* Правильно или дурно для него дать женщине лекарство, которое позволило бы ей умереть? Почему это правильно или дурно?

3. Должна ли женщина иметь право принять окончательное решение? Почему да или нет?

4. Женщина замужем. Должен ли ее муж вмешиваться в решение? Почему?

5. *(Следующий вопрос необязателен).* Что должен бы сделать хороший муж в этой ситуации? Почему?

6. Имеет ли человек обязанность или обязательство жить, когда он не хочет, а хочет покончить жизнь самоубийством?

7. *(Следующий вопрос необязателен).* Имеет ли д-р Джефферсон обязанность или обязательство сделать лекарство доступным для женщины? Почему?

8. Когда домашнее животное тяжело ранено и умирает, его убивают, чтобы избавить от боли.

Применима ли та же самая вещь здесь? Почему?

9. Для доктора противозаконно дать женщине лекарство. Является ли это и морально дурным?

Почему?

10. Вообще, должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему?

Как это применить к тому, что должен был бы сделать д-р Джефферсон?

11. *(Следующий вопрос касается моральной ориентации, он не обязателен).* Обдумывая дилемму, чтобы вы сказали о самой ответственной вещи, которую сделал бы д-р Джефферсон? Почему?

Дилемма V. Д-р Джефферсон совершил милосердное убийство. В это время проходил мимо д-р Роджерс. Он знал ситуацию и пытался остановить доктора Джефферсона, но лекарство уже было дано. Доктор Роджерс колебался, должен ли он был сообщить о докторе Джефферсоне.

1. *(Это вопрос необязателен)* Должен ли был д-р Роджерс сообщить о д-ре Джефферсоне?

Почему?

Продолжение: д-р Роджерс сообщил о д-ре Джефферсоне. Д-р Джефферсон предан суду. Избраны присяжные. Работа присяжных – определить виновен или невиновен человек в совершении преступления. Присяжные находят, что д-р Джефферсон виновен. Судья должен вынести приговор.

2. Должен ли судья наказать д-ра Джефферсона или освободить? Почему вы считаете такой ответ наилучшим?

3. Подумайте в понятиях общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны? Почему да или нет? Как это применить к решению судьбы?

4. Присяжные находят, что доктор Джефферсон по закону виновен в убийстве. Справедливо ли или нет для судьбы вынести ему смертный приговор *(по закону возможное наказание)*? Почему?

5. Правильно ли всегда выносить смертный приговор? Почему да или нет? При каких условиях смертный приговор должен быть, по вашему мнению, вынесен? Почему эти условия важны?

6. Д-р Джефферсон сделал то, что подсказала ему совесть, когда он дал женщине лекарство. Должен ли быть наказан нарушитель закона, если он действует не по совести? Почему да или нет?

7. *(Следующий вопрос может быть необязательным).* Снова обдумывая дилемму, что бы вы определили как самую ответственную вещь для судьбы? Почему?

(Вопросы 8-13 выявляют систему этических взглядов субъекта и не являются обязательными.)

8. Что означает слово совесть для вас? Если бы вы были д-ром Джефферсоном, что сказала бы вам совесть при принятии решения?

9. Д-р Джефферсон должен принять моральное решение. Должно ли быть оно основано на чувстве или только на рассуждении о том, что справедливо и дурно? Вообще, что делает проблему моральной или что означает для вас слово «нравственность»?

10. Если д-р Джефферсон размышляет над тем, что действительно правильно, должен быть какой-то правильный ответ. Есть ли действительно некоторое правильное решение для моральных проблем, подобных тем, которые имеются у д-ра Джефферсона, или когда мнение каждого является равно правильным? Почему?

11. Как вы можете узнать, что пришли к справедливому моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого можно достичь хорошего или адекватного решения?

12. Большинство людей считают, что мышление и рассуждение в науке может привести к правильному ответу. Верно ли то же самое для моральных решений или есть разница?

Дилемма VI. Джуди – 12-летняя девочка. Мать обещала ей, что она сможет пойти на специальный рок-концерт в их городе, если скопит деньги на билет, работая приходящей няней и немного экономя на завтраке. Она скопила 15 долларов на билет, да еще дополнительно 5 долларов. Но мать изменила решение и сказала Джуди, что та должна потратить деньги на новую одежду для школы. Джуди была разочарована и решила любым способом пойти на концерт. Она купила билет, а матери сказала, что заработала всего 5 долларов. В среду она пошла на представление, а своей матери сказала, что провела день с другом. Через неделю Джуди рассказала своей старшей сестре, Луизе, что она ходила на спектакль, а матери солгала. Луиза раздумывала, сказать ли матери о поступке Джуди.

1. Должна ли Луиза рассказать матери, что Джуди солгала о деньгах, или промолчать? Почему?

2. Колеблясь, рассказать или нет, Луиза думает о том, что Джуди – ее сестра. Должно ли это влиять на решение Джуди? Почему да или нет?

3. *(Этот вопрос, относящийся к определению морального типа, необязателен.)* Имеет ли такой рассказ связь с позицией хорошей дочери? Почему?

4. Важен ли в этой ситуации тот факт, что Джуди сама заработала деньги? Почему?

5. Мать обещала Джуди, что она смогла бы пойти на концерт, если сама заработает деньги. Является ли обещание матери самым важным в этой ситуации? Почему да или нет?

6. Почему вообще обещание нужно выполнять?

7. Важно ли сдерживать обещание, данное кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова? Почему?

8. Какова самая важная вещь, о которой должна заботиться мать в своих отношениях с дочерью? Почему это самая важная вещь?

9. Вообще, каким должен быть авторитет матери для дочери? Почему?

10. О какой самой важной вещи, по вашему мнению, должна заботиться дочь по отношению к матери? Почему эта вещь важна?

(Следующий вопрос необязателен.)

11. Осмысливая снова дилемму, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Луизе? Почему?

Дилемма VII. В Корею экипаж моряков при встрече с превосходящими силами врагов отступил. Экипаж перешел мост через реку, но враг был еще главным образом на другой стороне. Если бы кто-нибудь пошел на мост и взорвал его, то остальные члены команды, имея преимущество во времени, вероятно, могли бы убежать. Но человек, который остался бы сзади, чтобы взорвать мост, не смог бы уйти живым. Сам капитан – это человек, который лучше всего знает, как вести отступление. Он вызвал добровольцев, но их не оказалось. Если он пойдет сам, то люди, вероятно, не вернуться благополучно, он – единственный, кто знает, как вести отступление.

1. Должен ли был капитан приказать человеку пойти на задание или он должен был пойти сам? Почему?
2. Должен ли капитан послать человека (или даже использовать лотерею), когда это означает послать его на смерть? Почему?
3. Должен ли был капитан пойти сам, когда это означает, что люди, вероятно, не вернуться обратно благополучно? Почему?
4. Имеет ли капитан право приказать человеку, если он думает, что это наилучший ход? Почему?
5. Человек, который получил приказ, имеет ли обязанность или обязательство идти? Почему?
6. Что вызывает необходимость спасти или защитить человеческую жизнь? Почему это важно? Как это применить к тому, что должен сделать капитан?
7. *(Следующий вопрос необязателен.)* Продумывая вновь дилемму, что бы вы сказали, какова самая ответственная вещь для капитана? Почему?

Дилемма VIII. В одной стране в Европе бедный человек по имени Вальжан не смог найти работы, не смогли этого ни его сестра, ни брат. Не имея денег, он украл хлеб и необходимое им лекарство. Его схватили и приговорили к 6 годам тюрьмы. Через два года он сбежал и стал жить в новом месте под другим именем. Он скопил деньги и постепенно построил большую фабрику, платил своим рабочим самую высокую зарплату и большую часть своей прибыли отдавал на больницу для людей, которые не могли получить хороший медицинский уход. Прошло двадцать лет, и один моряк узнал во владельце фабрики Вальжане беглого каторжника, которого полиция искала в его родном городе.

1. Должен ли был моряк сообщить о Вальжане в полицию? Почему?
2. Есть ли у гражданина обязанность или обязательство сообщать властям о беглом преступнике? Почему?

3. Предположим, Вальжан был бы близким другом моряка? Должен ли он тогда сообщить о Вальжане?

4. Если о Вальжане сообщили и он предстал перед судом, должен ли был судья послать его обратно на каторгу или освободить? Почему?

5. Подумайте, с точки зрения общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны? Почему? Как это применить к тому, что должен сделать судья?

6. Вальжан сделал то, что ему подсказала совесть, когда он украл хлеб и лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действует не по совести? Почему?

7. *(Этот вопрос необязателен.)* Вновь осмысливая дилемму, что бы вы сказали о том, какую наиболее ответственную вещь нужно сделать моряку? Почему?

(Вопросы 8-12 касаются системы этических взглядов субъекта, они необязательны для определения моральной стадии.)

8. Что означает слово совесть для вас? Если бы вы были Вальжаном, как участвовала бы ваша совесть в решении?

9. Вальжан должен принять моральное решение. Должно ли быть моральное решение основано на чувстве или умозаключении о правильном и дурном?

10. Является ли проблема Вальжана моральной проблемой? Почему? Вообще, что делает проблему моральной и что означает слово моральность для вас?

11. Если Вальжан собирается решать, что нужно сделать, путем размышления о том, что же в действительности справедливо, должен быть какой-то ответ, правильное решение. Есть ли действительно некоторое правильное решение моральных проблем, подобных дилемме Вальжана, или когда люди не соглашаются друг с другом, мнение каждого равно справедливо? Почему?

12. Как вы узнаете, что пришли к хорошему моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого человек может достичь хорошего или адекватного решения?

13. Большинство людей считают, что умозаключения или рассуждения в науке могут привести к правильному ответу. Верно ли это для моральных решений или они отличны?

Дилемма IX. Два молодых человека, братья, попали в трудное положение. Они тайно покинули город и нуждались в деньгах. Карл, старший, взломал магазин и похитил тысячу долларов. Боб, младший, пошел к старому человеку в отставке – было известно, что он помогает людям в городе. Этому человеку он сказал, что он очень болен и ему необходима тысяча долларов, чтобы заплатить за операцию. Боб попросил этого человека дать ему деньги и обещал, что вернет их обратно, когда поправится. В действительности, Боб вообще не был болен и не намеревался возвращать деньги. Хотя старик и не знал хорошо Боба, он дал ему деньги. Так Боб и Карл удрали из города, каждый с тысячью долларов.

1. Что хуже: украсть как Карл или обмануть как Боб? Почему это хуже?

2. Что, по Вашему мнению, является самой плохой вещью при обмане старого человека?

Почему это хуже всего?

3. Вообще, почему обещание должно выполняться?
4. Важно ли сдержать обещание, данное человеку, которого вы хорошо не знаете или никогда не увидите снова? Почему да или нет?
5. Почему не должно красть из магазина?
6. Какова ценность или важность прав собственности?
7. Должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет?
8. (*Следующий вопрос предназначен, чтобы выявить ориентацию испытуемого и не должен считаться обязательным.*) Был ли старый человек безответственным, ссужая Бобу деньги? Почему да или нет?

Теория морально-нравственного развития Лоуренса Кольберга. Интерпретация результатов теста Кольберга исходя из стадии развития морального суждения.

Лоуренс Колберг выделяет три основных уровня развития моральных суждений: *преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный.*

Преко́нвенциональный уровень отличается эгоцентричностью моральных суждений. Поступки оцениваются главным образом по принципу выгоды и по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие (например, одобрение); плохо то, что причиняет неудовольствие (например, наказание).

Конвенциональный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает оценки своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины... Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней инстанции. Действуя в соответствии с принятыми группой правилами, становишься "хорошим". Эти правила могут быть и всеобщими, как, например, библейские заповеди. Но они не выработаны самим человеком в результате его свободного выбора, а принимаются как внешние ограничители или как норма той общности, с которой человек себя идентифицирует.

Постконвенциональный уровень развития моральных суждений редко встречается даже у взрослых людей. Как уже говорилось, его достижение возможно с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления (высшая стадия развития интеллекта, по Ж.Пиаже). Это уровень развития личных нравственных принципов, которые могут отличаться от норм референтной группы, но при этом имеют общечеловеческую широту и универсальность. На данной стадии речь идет о поиске всеобщих оснований нравственности.

В каждом из названных уровней развития Л.Колберг выделял несколько стадий. Достижение каждой из них возможно, по мнению автора, только в

заданной последовательности. Но жесткой привязки стадий к возрасту Л.Колберг не делает.

Стадии развития моральных суждений по Л.Колбергу:

Стадия	Возраст	Основания морального выбора	Отношение к идее самооценности человеческого существования
<i>Прекоонвенциональный уровень</i>			
0	0-2	Делаю то, что мне приятно	-
1	2-3	Ориентация на возможное наказание. Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания	Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет
2	4-7	Наивный потребительский гедонизм. Делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу: "ты – мне, я – тебе"	Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое доставляет ребенку этот человек
<i>Конвенциональный уровень</i>			
3	7-10	Мораль "пай-мальчика". Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) "хорошим мальчиком", "хорошей девочкой"	Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку
4	10-12	Ориентация на авторитет. Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам	Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей
<i>Постконвенциональный уровень</i>			
5	После 13	Мораль, основанная на признании прав человека и демократически принятого закона. Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь	Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь

		избежать самоосуждения	
6	После 18	Индивидуальные принципы, выработанные самостоятельно. Поступаю согласно общечеловеческим универсальным принципам нравственности	Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека

Зрелое моральное рассуждение появляется тогда, когда дети свободно выражают свое мнение по нравственным вопросам, выдвигаемым старшими, а старшие, в свою очередь, демонстрируют детям более высокий уровень морального рассуждения.

Более того, высокий уровень морального рассуждения, по всей вероятности, должен побуждать нравственное поведение. Хотя этот момент представляется довольно спорным. По мнению многих критиков Кольберга, существует большая разница между моральным суждением и нравственным поведением. Как бы ни были высоки наши моральные принципы, мы не всегда оказываемся на их высоте, когда наступает время действовать в соответствии с ними.

И этим критика в адрес Кольберга не исчерпывается. Он и сам признавал, что выдвинутые им положения не безупречны, и старался вносить в свою теорию возможные коррективы.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПОЛИКОММУНИКАТИВНОЙ ЭМПАТИИ (И.М.ЮСУПОВ)

Шкалы: эмпатия к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям

НАЗНАЧЕНИЕ ТЕСТА

Опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям.

В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: • «не знаю» (0);

- «никогда или нет» (1);
- «иногда» (2);
- «часто» (3);
- «почти всегда» (4);
- «всегда или да» (5).

Каждому варианту ответа соответствует числовое значение (указано в скобках): 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Инструкция к тесту

Предлагаем оценить несколько утверждений. Ваши ответы не будут оцениваться как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверные ответы те, которые первыми пришли в голову. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером отметьте в ответном листе ваше мнение под одной из шести градаций: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Ни одно из утверждений пропускать нельзя. Если в процессе работы у испытуемого

возникнут вопросы, то экспериментатор должен дать разъяснения так, чтобы испытуемый не оказался сориентированным на тот или иной ответ.

ТЕСТ

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя людьми.
8. Старые люди, как правило, обижаются без причин.
9. Когда в детстве я слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Следует начинать с определения достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на указанные номера утверждения опросника:

- «не знаю»: 2, 4, 16, 18, 33;
- «всегда или да»: 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23.

Кроме того, следует выявить:

- сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен на оба утверждения в следующих парах: 7 и 17, 10 и 18, 17 и 31, 22 и 35, 34 и 36;
- сколько раз ответ типа «всегда» или «да» получен для одного из утверждений, а ответ типа «никогда» или «нет» для другого в следующих парах: 3 и 36, 1 и 3, 17 и 28.

После этого суммируются результаты отдельных подсчетов. Если общая сумма 5 или более, то результат исследования недостоверен; при сумме, равной 4, результат сомнителен; если же сумма не более 3, результат исследования может быть признан достоверным.

При недостоверных и сомнительных результатах целесообразно, если это возможно, выяснить причины отношения испытуемого к исследованию. Следует иметь в виду, что помимо нежелания обследоваться или стремления преднамеренно давать противоречивые, неискренние ответы, недостоверные результаты могут быть обусловлены, например, нарушением некоторых психических функций, их развития, а также социальным инфантилизмом.

При достоверных результатах исследования дальнейшая обработка данных направлена на получение количественных показателей эмпатии и ее уровня. Единая метрическая униполярная шкала интервалов позволяет, пользуясь ключом-дешифратором, получить характеристику эмпатии на основании данных, которые представляют все диагностические шкалы и дают характеристику отдельных составляющих эмпатии.

Ключ к тесту

	Шкала	Номер утверждения
Номер	Проявление эмпатии к:	

I Родителям	10, 13, 16
II Животным	19, 22, 26
III Пожилым людям	2, 5, 8
IV Детям	25, 29, 32
V Героям художественных произведений	9, 12, 15
VI Незнакомым или малознакомым людям	21, 24, 27

С помощью таблицы на основании полученных балльных оценок диагностируется уровень эмпатии по каждой из составляющих и в целом.

Уровень Количество баллов

по шкалам в целом

Очень высокий	15	82-90
Высокий	13-14	63-81
Средний	5-12	37-62
Низкий	2-4	12-36
Очень низкий	0-1	5-11

Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Уровневые характеристики эмпатии

82 до 90 баллов – это очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении вы, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние. Вы плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время вы сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго

не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, вы нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

63 до 81 балла – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести вас из равновесия.

37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас «толстокожим», но в то же время вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но чаще вы держите их под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому их поступки порой оказываются для вас

неожиданными. Вы не отличаетесь раскованностью чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

12-36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишены смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, вы цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же: случаются моменты, когда вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют вас своим вниманием. Но это исправимо, если вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень эмпатийности. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны для вас контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.

Додаток В**Опитувальник інтерперсонального діагнозу (Т. Лірі)**

Самооценка и взаимооценка личности изучаются методикой, разработанной Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 году. Эта методика используется для исследования представлений самого человека о себе и его взаимоотношений в малой группе. Малая группа — это семья, рабочий коллектив, сообщество по интересам и т.д. Внутри малых групп характерны два основные фактора отношений: доминирование и дружелюбие. Одновременно проводится качественный анализ сравнения и различия в самооценке, идеального "я" и оценки других людей малой группы.

Из полученных результатов тестирования можно сделать выводы о выраженности типа, о степени адаптированности поведения человека в группе, степени соответствия целей и достижения цели в процессе выполнения работы.

Опросник Тимоти Лири поможет определить нарушения отношений при семейном консультировании, используется для разрешения конфликтов на работе, и позволяет использовать полученные результаты для психологической коррекции. Между прочим, эта методика до сих пор используется спецслужбами США.

Тест Лири: опросник для диагностики межличностных отношений, методика ДМО:

Инструкция к опроснику Лири.

Перед Вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочесть каждую и подумать, соответствует ли она Вашему представлению о себе. Если "да", то перечеркните в сетке регистрационного листа крестом цифру, соответствующую порядковому номеру характеристики. Если "нет", то не делайте никаких пометок на регистрационном листе. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность, чтобы избежать повторного обследования.

Итак, заполняйте первую сетку:

1) какой Вы человек?

Вторая сетка:

2) каким бы Вы хотели быть?

Прим: Т.е. на все 128 вопросов надо будет ответить два раза - в сумме должно быть 256 ответов.

Тестовый материал.

Я - человек, который: (или - он /она человек, который:)

1. Умеет нравиться
2. Производит впечатление на окружающих
3. Умеет распоряжаться, приказывать
4. Умеет настоять на своем
5. Обладает чувством достоинства
6. Независимый
7. Способен сам позаботиться о себе
8. Может проявить безразличие
9. Способен быть суровым
10. Строгий, но справедливый
11. Может быть искренним
12. Критичен к другим
13. Любит поплакаться
14. Часто печален
15. Способен проявлять недоверие
16. Часто разочаровывается
17. Способен быть критичным к себе
18. Способен признать свою неправоту
19. Охотно подчиняется
20. Покладистый

21. Благодарный
22. Восхищающийся и склонный к подражанию
23. Уважительный
24. Ищущий одобрения
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи
26. Стремится ужиться с другими
27. Доброжелательный
28. Внимательный и ласковый
29. Деликатный
30. Ободряющий
31. Отзывчивый к призывам о помощи
32. Бескорыстный
33. Способен вызывать восхищение
34. Пользуется уважением у других
35. Обладает талантом руководителя
36. Любит ответственность
37. Уверен в себе
38. Самоуверен и напорист
39. Деловитый, практичный
40. Соперничающий
41. Стойкий и крутой, где надо
42. Неумолимый, но беспристрастный
43. Раздражительный
44. Открытый и прямолинейный
45. Не терпит, чтобы им командовали
46. Скептичен
47. На него трудно произвести впечатление
48. Обидчивый, щепетильный
49. Легко смущается
50. Неуверенный в себе

51. Уступчивый
52. Скромный
53. Часто прибегает к помощи других
54. Очень почитает авторитеты
55. Охотно принимает советы
56. Доверчив и стремится радовать других
57. Всегда любезен в обхождении
58. Дорожит мнением окружающих
59. Общительный и уживчивый
60. Добросердечный
61. Добрый, вселяющий уверенность
62. Нежный и мягкосердечный
63. Любит заботиться о других
64. Щедрый
65. Любит давать советы
66. Производит впечатление значительности
67. Начальственно-повелительный
68. Властный
69. Хвастливый
70. Надменный и самодовольный
71. Думает только о себе
72. Хитрый
73. Нетерпим к ошибкам других
74. Расчетливый
75. Откровенный
76. Часто недружелюбен
77. Озлоблен
78. Жалобщик
79. Ревнивый
80. Долго помнит обиды

81. Самобичующий
82. Застенчивый
83. Безынициативный
84. Кроткий
85. Зависимый, несамостоятельный
86. Любит подчиняться
87. Предоставляет другим принимать решения
88. Легко попадает впросак
89. Легко поддается влиянию друзей
90. Готов довериться любому
91. Благорасположен ко всем без разбора
92. Всем симпатизирует
93. Прощает все
94. Переполнен чрезмерным сочувствием
95. Великодушен и терпим к недостаткам
96. Стремится помочь каждому
97. Стремящийся к успеху
98. Ожидает восхищения от каждого
99. Распоряжается другими
100. Деспотичный
101. Относится к окружающим с чувством превосходства
102. Тщеславный
103. Эгоистичный
104. Холодный, черствый
105. Язвительный, насмешливый
106. Злой, жестокий
107. Часто гневлив
108. Бесчувственный, равнодушный
109. Злопамятный
110. Проникнут духом противоречия

111. Упрямый
112. Недоверчивый и подозрительный
113. Робкий
114. Стыдливый
115. Услужливый
116. Мягкотелый
117. Почти никому не возражает
118. Навязчивый
119. Любит, чтобы его опекали
120. Чрезмерно доверчив
121. Стремится снискать расположение каждого
122. Со всеми соглашается
123. Всегда со всеми дружелюбен
124. Всех любит
125. Слишком снисходителен к окружающим
126. Старается утешить каждого
127. Заботится о других
128. Портит людей чрезмерной добротой

Обработка.

Для представления основных социальных ориентации Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь – соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс,

где доминируют вертикальная (доминирование-подчинение) и горизонтальная (дружелюбие-враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Ключ.

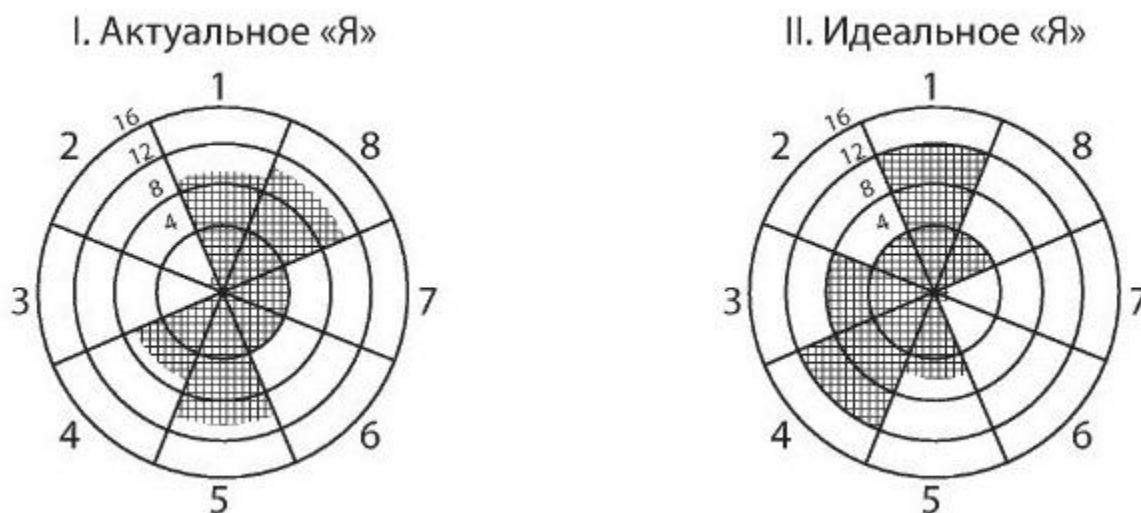
В результате производится подсчет баллов по каждой октанте с помощью специального "ключа" к опроснику.

1. Авторитарный: 1 – 4, 33 – 36, 65 – 68, 97 – 100.
2. Эгоистичный: 5 – 8, 37 – 40, 69 – 72, 101 – 104.
3. Агрессивный: 9 – 12, 41 – 44, 73 – 76, 105 – 108.
4. Подозрительный: 13 – 16, 45 – 48, 77 – 80, 109 – 112.
5. Подчиняемый: 17 – 20, 49 – 52, 81 – 84, 113 – 116.
6. Зависимый: 21 – 24, 53 – 56, 85 – 88, 117 – 120.
7. Дружелюбный: 25 – 28, 57 – 60, 89 – 92, 121 – 124.
8. Альтруистический: 29 – 32, 61 – 64, 93 – 96, 125 – 128.

Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль.

Чем меньше у тестируемого разница между "Я актуальным" и "Я идеальным" - тем более реалистичные цели он ставит перед собой, принимает себя таким какой он есть, а следовательно находится в бодром, работоспособном состоянии. Чем больше разница между "Я актуальным" и

"Я идеальным" - тем менее человек доволен собой и ему проблематично будет достигнуть намеченных целей в саморазвитии. Совпадение "Я актуального" и "Я идеального", что встречается не часто, говорит об остановке саморазвития.



По специальным формулам определяются показатели по основным факторам: *доминирование и дружелюбие*.

$$\text{Доминирование} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$$

$$\text{Дружелюбие} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Интерпретация.

0-4 балла– низкая:	адаптивное поведение
5-8 баллов умеренная:	
9-12 баллов высокая:	экстремальное поведение
13-16 баллов экстремальная:	До патологии поведение

Типы отношения к окружающим

I. Авторитарный

13-16 – диктаторский, властный, деспотический характер, тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности. Всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Окружающие отмечают эту властность, но признают ее.

9-12 – доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения.

0-8 – уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый.

II. Эгоистичный

13-16 – стремится быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленный, расчетливый, независимый, себялюбивый. Трудности перекладывает на окружающих, сам относится к ним несколько отчужденно, хвастливый, самодовольный, заносчивый.

0-12 – эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству.

III. Агрессивный

13-16 – жесткий и враждебный по отношению к окружающим, резкий, жесткий, агрессивность может доходить до асоциального поведения.

9-12 – требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный.

0-8 – упрямый, упорный, настойчивый и энергичный.

IV. Подозрительный

13-16 – отчужденный по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительный, обидчивый, склонный к сомнению во всем, злопамятный, постоянно на всех жалуется, всем недоволен (шизоидный тип характера).

9-12 – критичный, необщительный, испытывает трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительности

и боязни плохого отношения, замкнутый, скептический, разочарованный в людях, скрытный, свой негативизм проявляет в вербальной агрессии.

0-8 – критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

V. Подчиняемый

13-16 – покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.

9-12 – застенчивый, кроткий, легко смущается, склонен подчиняться более сильному без учета ситуации.

0-8 – скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

VI. Зависимый

13-16 – резко неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, от чужого мнения.

9-12 – послушный, боязливый, беспомощный, не умеет проявить сопротивление, искренне считает, что другие всегда правы.

0-8 – конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающими, вежливый.

VII. Дружелюбный

9-16 – дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, "быть хорошим" для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогрупп имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный тип характера).

0-8 – склонный к сотрудничеству, кооперации, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремится быть в

согласии с мнением окружающих, сознательно конформный, следует условностям, правилам и принципам "хорошего тона" в отношениях с людьми, инициативный энтузиаст в достижении целей группы, стремится помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

VIII. Альтруистический

9-16 – гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других (может быть только внешняя "маска", скрывающая личность противоположного типа).

0-8 – ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстный и отзывчивый.

Первые четыре типа межличностных отношений — 1, 2, 3 и 4 — характеризуются преобладанием неконформных тенденций и склонностью к дизъюнктивным (конфликтным) проявлениям (3, 4), большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию (1, 2).

Другие четыре октанта — 5, 6, 7, 8 — представляют противоположную картину: преобладание конформных установок, конгруэнтность в контактах с окружающими (7, 8), неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам (5, 6).

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различие между представлениями разных людей. С.В. Максимовым приведены индексы точности рефлексии, дифференцированности восприятия, степени благополучности положения личности в группе, степени осознания личностью мнения группы, значимости группы для личности.

Методический прием позволяет изучать проблему психологической совместимости и часто используется в практике семейной консультации, групповой психотерапии и социально-психологического тренинга.

Додаток Г

Показники рівня полікомунікативної емпатії

№	Ініціали	Шкали													
		1		2		3		4		5		6		7	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	А.Б	6	8	6	6	6	7	2	3	6	6	9	10	35	38
2.	А.Г	13	13	6	7	4	4	9	10	9	9	10	11	51	64
3.	А.Д	10	12	8	8	6	6	14	14	3	3	9	8	50	51
4.	А.К	8	10	8	8	7	7	11	12	7	5	6	6	47	46
5.	А.М	9	9	6	7	4	5	7	7	6	7	6	6	38	41
6.	А.Н	12	13	12	11	9	9	10	10	9	8	11	11	63	61
7.	А.П	8	8	5	5	6	6	5	5	2	2	8	9	34	28
8.	А.Ф	10	12	8	8	10	10	4	5	3	3	8	10	43	48
9.	В.А	10	11	4	4	10	11	12	12	4	4	6	6	46	48
10.	В.Г	8	9	10	10	12	12	11	10	9	9	10	11	60	61
11.	В.К	10	10	3	5	8	7	4	4	4	4	7	9	36	39
12.	В.О	10	10	5	6	10	9	13	13	9	9	9	9	56	56
13.	В.П	9	8	9	9	11	11	8	9	6	5	14	14	57	56
14.	В.У	9	9	7	7	9	8	8	8	8	7	10	12	51	51
15.	В.Ч	9	11	10	11	8	8	8	10	8	8	8	9	51	57
16.	В.Ю	11	12	4	5	6	6	11	12	6	6	3	4	41	45
17.	Д.П	8	9	5	6	8	8	11	11	5	4	8	9	45	47
18.	Д.С	11	11	3	4	6	6	3	4	9	9	9	11	41	45
19.	І.М	12	12	11	11	11	10	12	12	3	3	14	14	63	62
20.	І.П	9	9	4	4	7	7	3	4	7	8	7	7	37	39
21.	К.А	7	8	4	5	5	4	5	6	4	6	8	9	33	38
22.	К.У	8	8	5	5	7	7	11	12	8	8	10	10	49	50
23.	М.Б	11	12	12	12	7	7	9	10	11	12	13	13	63	66
24.	М.В	8	8	3	4	9	8	6	8	2	3	11	12	39	43
25.	М.Г	6	7	7	8	10	11	9	10	4	5	9	9	43	48
26.	М.Ж	14	14	10	10	12	11	13	13	9	9	14	14	72	71
27.	М.М	10	12	8	11	10	11	9	10	7	7	11	12	55	63
28.	М.П	10	10	11	6	7	8	7	7	7	8	9	9	51	48
29.	Н.Б	12	12	5	6	5	4	10	10	5	6	4	5	41	43
30.	Н.В	9	9	6	4	9	9	12	12	6	6	9	9	51	49
31.	Н.З	12	13	4	5	7	7	4	4	11	12	10	12	48	53
32.	Н.П	13	13	11	11	12	13	13	13	4	4	13	14	66	68
33.	Н.С	10	11	9	10	8	8	11	13	12	12	8	10	58	64
34.	Н.Т	7	8	5	5	7	7	2	4	7	7	8	9	36	40
35.	О.А	12	13	6	7	3	4	10	10	8	9	11	13	50	56
36.	О.Б	12	12	7	7	7	7	13	13	4	4	8	9	51	52
37.	О.В	9	10	8	8	6	5	12	12	6	6	5	4	46	45
38.	О.М	10	11	6	7	3	3	8	8	7	7	5	5	39	40
39.	О.П	13	13	12	12	8	8	11	10	8	8	10	12	62	63

40.	С.Г	9	10	5	5	5	5	6	5	3	4	7	8	35	37
41.	С.К	11	11	8	8	9	8	5	4	2	3	7	7	42	41
42.	С.Ш	11	13	4	4	9	9	13	13	5	5	5	5	47	48
43.	Т.З	9	10	11	10	11	11	12	14	7	7	9	9	59	61
44.	Т.О	11	11	3	3	7	7	5	6	5	6	6	7	37	40
45.	Т.С	11	11	6	6	9	8	12	11	9	10	8	8	55	54
46.	Ю.С	10	10	8	7	10	11	9	8	8	7	13	13	58	56
47.	Я.Б	12	13	9	10	8	8	9	9	3	3	9	10	50	53
Сер.значення		10	10	7	7	8	8	9	9	6	6	9	9	49	51

**Шкали рівня полікомунікативної емпатії:*

«1» - Емпатія до батьків; «2» - Емпатія до тварин; «3» - Емпатія до людей похилого віку; «4» - Емпатія до дітей; «5» - Емпатія до героїв художніх творів; «6» - Емпатія до незнайомих та малознайомих людей; «7» - Загальний рівень емпатії.

Додаток Д

Показники типу відношення до оточуючих

№	Ініціали	Шкали							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	А.Б	15	15	10	11	10	5	7	6
2.	А.Г	8	6	10	7	7	3	8	12
3.	А.Д	8	6	2	3	3	4	7	6
4.	А.К	15	14	9	10	5	7	11	14
5.	А.М	12	5	10	11	12	6	6	10
6.	А.Н	10	3	8	8	10	4	8	13
7.	А.П	8	4	10	10	15	10	10	11
8.	А.Ф	14	7	10	12	2	2	6	13
9.	В.А	13	5	9	7	8	5	10	11
10.	В.Г	7	4	8	5	11	10	9	7
11.	В.К	16	15	14	11	3	3	7	3
12.	В.О	13	10	11	10	7	6	9	11
13.	В.П	11	10	11	12	6	6	9	8
14.	В.У	5	5	8	15	13	12	8	9
15.	В.Ч	4	8	13	11	12	2	3	3
16.	В.Ю	6	9	8	6	8	6	9	10
17.	Д.П	10	3	5	9	9	6	11	15
18.	Д.С	6	10	8	8	10	10	12	12
19.	І.М	13	10	10	12	7	5	9	10
20.	І.П	10	7	7	11	10	12	7	8
21.	К.А	6	10	10	8	9	10	8	9
22.	К.У	8	4	5	12	10	5	13	8
23.	М.Б	6	8	8	3	7	3	6	8
24.	М.В	5	13	6	9	15	10	13	10
25.	М.Г	8	11	12	11	14	13	10	9
26.	М.Ж	11	7	6	4	5	9	10	15
27.	М.М	14	14	9	10	9	4	6	5
28.	М.П	9	7	11	8	8	4	9	13
29.	Н.Б	7	5	3	2	2	3	6	5
30.	Н.В	15	15	10	11	6	8	12	14
31.	Н.З	11	4	9	10	11	5	6	9
32.	Н.П	11	4	9	9	11	5	9	14
33.	Н.С	13	6	9	11	3	4	7	14
34.	Н.Т	12	6	10	8	9	6	11	12
35.	О.А	8	4	7	4	10	9	8	8
36.	О.Б	14	13	10	9	3	4	10	8
37.	О.В	12	9	10	9	6	5	10	13
38.	О.М	10	9	10	11	5	6	10	9
39.	О.П	6	4	9	14	12	11	9	10
40.	С.Г	5	9	12	10	12	3	8	9

41.	С.К	6	8	6	5	9	5	10	11
42.	С.Ш	12	2	8	10	8	7	12	14
43.	Т.З	9	9	5	7	11	9	13	13
44.	Т.О	5	9	9	13	6	6	8	9
45.	Т.С	8	6	11	10	11	11	6	9
46.	Ю.С	7	9	13	9	8	11	9	10
47.	Я.Б	6	3	9	11	11	4	13	9
Середнє значення		10	8	9	9	8	6	9	10

**Шкали типів відношення до оточуючих:*

«1» - Авторитарний; «2» - Егоїстичний; «3» - Агресивний; «4» - Підозрілий; «5» - Підкорюваний; «6» - Залежний; «7» - Дружелюбний; «8» - Альтруїстичний.

Додаток Е

Показники типу відношення до оточуючих

№	Ініціали	Шкали							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	А.Б	14	15	10	10	9	5	10	7
2.	А.Г	8	6	9	7	6	4	9	12
3.	А.Д	8	6	2	4	5	4	9	8
4.	А.К	14	14	9	10	5	7	12	13
5.	А.М	11	5	10	11	12	8	6	12
6.	А.Н	8	3	8	8	10	5	8	13
7.	А.П	8	4	11	9	15	10	10	11
8.	А.Ф	14	7	8	13	2	3	6	13
9.	В.А	11	6	9	7	8	6	11	12
10.	В.Г	7	4	7	5	11	9	10	8
11.	В.К	15	12	12	11	4	4	8	6
12.	В.О	12	9	10	10	8	5	9	11
13.	В.П	12	8	10	12	6	5	9	9
14.	В.У	4	5	7	14	13	11	8	9
15.	В.Ч	4	8	11	11	11	2	5	5
16.	В.Ю	6	8	8	6	8	6	9	10
17.	Д.П	11	3	5	8	9	7	11	15
18.	Д.С	8	10	8	7	10	10	13	12
19.	І.М	12	10	9	12	7	5	10	10
20.	І.П	9	7	7	13	10	11	7	8
21.	К.А	5	10	9	8	9	10	8	10
22.	К.У	8	4	5	12	10	6	13	8
23.	М.Б	6	8	7	3	7	3	6	9
24.	М.В	4	12	6	9	14	10	13	10
25.	М.Г	8	9	11	11	14	12	10	9
26.	М.Ж	11	7	6	4	5	10	11	15
27.	М.М	13	12	8	10	9	5	7	7
28.	М.П	9	7	10	9	8	4	10	13
29.	Н.Б	7	6	3	2	2	4	6	5
30.	Н.В	14	13	10	10	7	8	12	14
31.	Н.З	10	4	10	9	10	6	6	9
32.	Н.П	9	5	9	8	11	6	10	14
33.	Н.С	12	6	8	13	4	5	7	14
34.	Н.Т	12	6	10	8	9	5	11	13
35.	О.А	8	5	7	4	10	8	8	9
36.	О.Б	14	12	10	8	3	4	12	8
37.	О.В	11	8	9	9	6	5	11	13
38.	О.М	10	9	9	11	5	6	10	10
39.	О.П	7	4	9	13	13	10	9	10

40.	С.Г	5	9	11	10	12	4	7	9
41.	С.К	6	7	6	5	9	7	11	12
42.	С.Ш	11	2	7	9	7	6	13	14
43.	Т.З	8	8	5	7	10	9	13	13
44.	Т.О	5	9	8	13	8	6	8	10
45.	Т.С	8	6	12	10	8	11	6	10
46.	Ю.С	7	8	13	9	11	12	10	10
47.	Я.Б	7	3	8	10	11	5	13	9
Середнє значення		9	7	8	9	9	7	9	10

**Шкали типів відношення до оточуючих:*

«1» - Авторитарний; «2» - Егоїстичний; «3» - Агресивний; «4» - Підозрілий; «5» - Підкорюваний; «6» - Залежний; «7» - Дружелюбний; «8» - Альтруїстичний.

Додаток Є

Статистичний аналіз отриманих даних (t-критерій Ст'юдента)

Критерій парних виборок									
Пара		Парные разности					t	ст. св.	Знач. (двухсторонняя)
		Среднее	Среднек. откл.	Среднекв. ошибка среднего	95% дов. Инт. для разности				
					Нижняя	Верхняя			
1	Батьки_1 Батьки_2	-,6383	,76401	,11144	-,86262	-,41397	-5,728	46	0
2	Тварини_1 – Тварини_2	-,23404	1,127	,16439	-,56494	,09686	-1,424	46	0,161
3	Похилий вік_1 – Похилий вік_2	,04255	,65798	,09598	-,15064	,23574	0,443	46	0,66
4	Діти_1 - Діти_2	-,38298	,84835	,12375	-,63206	-,13389	-3,095	46	0,003
5	Гер. худ. творів_1 Гер.худ. творів_2	-,17021	,73186	,10675	-,38509	,04467	-1,594	46	0,118
6	Незнайомі_1 - Незнайомі_2	-,65957	,81498	,11888	-,89886	-,42029	-5,548	46	0
7	Заг.емпатія_1 – Заг.емпатія_2	1,95745	3,22327	,47016	-2,90383	-1,01106	-4,163	46	0
8	Авторитарний_1 - Авторитарний_2	,3617	,81895	,11946	,12125	,60215	3,028	46	0,004
9	Егоїстичний_1 - Егоїстичний_2	,31915	,83683	,12206	,07345	,56485	2,615	46	0,012
10	Агресивний_1 - Агресивний_2	,44681	,71653	,10452	,23643	,65719	4,275	46	0
11	Підозрілий_1 - Підозрілий_2	,10638	,69888	,10194	-,09882	,31158	1,044	46	0,302
12	Підкорюваний_1 - Підкорюваний_2	-,04255	,90787	,13243	-,30912	,22401	-0,321	46	0,749
13	Залежний_1 - Залежний_2	-,21277	,83239	,12142	-,45717	,03163	-1,752	46	0,086
14	Дружелюбний_1 - Дружелюбний_2	-,48936	,74811	,10912	-,70901	-,26971	-4,485	46	0
15	Альтруїстичний_1 Альтруїстичний_2	-,46809	,77603	,1132	-,69594	-,24023	-4,135	46	0
16	Морал. свідом._1 Морал.свідом._2	-,17021	,37988	,05541	-,28175	-,05868	-3,072	46	,004