

ВЧИНКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Ярослава КАЛЬБА

Copyright © 2011

Постановка проблеми. У час глобальних суспільних, політичних, культурно-історичних зрушень, в умовах реформування вітчизняної системи освіти особливої актуальності набуває проблема морально-психологічного розвитку юної особистості. Велика відповідальність за вирішення цього завдання покладається на школу, адже саме вона є тією сходинкою, переступивши через яку молода особа набуває права та обов'язку самостійно здійснювати свій життєвий вибір відповідно до сформованої системи морально-ціннісних орієнтацій.

Сучасна шкільна практика більшою мірою спрямована на формування у школяра світогляду, фундаментом якого є переважно наукові знання. Одна з важливих причин розриву, який існує сьогодні між навчанням і вихованням – недостатній рівень осмислення та обґрунтування теоретико-методологічних засад освітньої психології. На даний час немає загальновизнаного чіткого і логічно структурованого уявлення про засадничу систему якостей і рис дитини, які першочергово треба проектувати, формувати і за рівнем розвитку яких достеменно визначати виховний ефект організованого навчального процесу.

Вітчизняна психолого-педагогічна наука, порівняно з радянською добою, істотно обмежила розробку проблем виховання. Певна увага приділяється питанням подолання комунікативних бар'єрів, мистецтву конструктивного, безконфліктного спілкування, проблемам девіантної, делінквентної поведінки неповнолітніх (О.В. Киричук, Н.Ю. Максимова, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.М. Оржехівська, С.І. Яковенко та ін). Водночас дуже мало теоретичних та експериментальних розвідок, присвячених проблемам психології виховання духовності, моральності, відповідальності, патріотичності тощо (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, О.Є. Гуменюк, О.А. Донченко, А.І. Зеліченко, Т.С. Кириленко, О.Л. Кононко, В.П. Москалець,

М.В. Савчин, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, А.В. Фурман та ін.).

Авторська концепція. У контексті зазначеної науково-практичної проблеми особливої актуальності набуває питання критеріїв вихованості, якими повинна керуватися освіта в цілому і школа зокрема, враховуючи як тенденцію до поширення релігійної віри, так і не менш виразну тенденцію до “безвір'я”, аномії, поліномії, аутономії тощо. При цьому особливо важливо визначитися стосовно єдиного інтегрального критерію, з яким можна порівнювати кінцевий результат шкільного виховання, що виявляє себе як вихованість випускника школи.

Найбільш конструктивним і перспективним щодо вивчення та реформування системи шкільного виховання, на наш погляд, є **вчинковий підхід**, розробка якого започаткована В.А. Роменцем і продовжує успішно розвиватися наступниками його наукової школи [31]. І це зрозуміло, адже саме готовність людини до вчинку і здатність його здійснити – це показник її душевно-духовного розвитку. В цьому контексті **вчинок** розглядаємо як інтегральний психолого-педагогічний критерій ефективності шкільного виховання і реорганізації його системи. Водночас основними психолого-педагогічними критеріями, що визначають формування вчинкового потенціалу учня, пропонуємо: а) раціональне та емоційне прийняття останнім значущості для себе і для інших вчинкової активності; б) наявність суб'єктивних та об'єктивних (внутрішніх і зовнішніх) стимулів та умов, важливих для актуалізації вчинкового потенціалу; в) особистий досвід вчинкової активності учня у різних сферах життєдіяльності [6].

У зв'язку з цим обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження вчинкового потенціалу особистості учня є актуальною проблемою як теоретичної психології, так і емпіричної, потребує розробки адекватної методики та аналізу його результатів. Звідси **мета**

роботи – розглянути психолого-педагогічний зміст поняття “вчинковий потенціал особистості учня”, відрефлексувати змістові, структурні й функціональні характеристики явища, котре описується цим поняттям. Головними завданнями є: 1) обґрунтувати методику дослідження вчинкового потенціалу старшокласника, 2) з’ясувати психолого-педагогічні особливості та умови його формування у системі організованого шкільного навчання.

1. ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТА ОБСЯГУ ПОНЯТЬ “УЧИНОК”, “УЧИНКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ”

У власному повсякденні кожна людина має свою суб’єктивну критеріальну шкалу, за якою відрізняє вчинок від злочину і від звичайної трафаретної дії. Водночас саме на вчинок як на істину вона орієнтується, оцінюючи “моральну подобу”, внутрішню сутність, душевно-духовне ество інших осіб. Чому? Вочевидь учинок – це значно більше і глибше, ніж просто рефлекторний, реактивний, стереотипний характер зовнішнього, поведінкового прояву. Джерелом учинковості є суперечність між буттям і небуттям, добром і злом, прекрасним і потворним, істинним і неістинним, між сутністю й існуванням. Мабуть, тому людина принципово не може вчиняти під тиском обставин, зовнішніх стимулів, керуючись прагматичними міркуваннями. Хіба що у випадку внутрішнього супротиву, всупереч умовам, реалізує своє вільне волевиявлення. В іншому разі маємо не вчинки, а “сурогати вчинку”.

Проте й досі у буденній свідомості, а іноді й у професійному довірлі педагогів і психологів, феномен учинку нерідко нівелюється у його сутнісних ознаках, редукується до звичайної виконавської дії, ототожнюється з нормативною поведінкою або ж підводиться під категорію діяльності. Ці факти наявні й у шкільному часопросторі. Сьогодні дитина у процесі “живого” спілкування з дорослими (учителями, батьками) стикається зі словом учинок переважно у його негативному значенні: “Як ти міг(могла) так вчинити?”, “За цей учинок Ти відповіси!”. Цілком очевидним є те, що ці висловлювання вживаються у контексті дорікань, звинувачень, як факт оцінки дитячої поведінки за обставин провини, порушення дисципліни. Проте правомірність цієї звично негативної практики повсякденного слововживання видається більш аніж сумнів-

ною. Отож спробуємо детальніше відпрацювати етимологічний аспект *категорії вчинку*.

У тлумачному словнику української мови знаходимо слово **проступок** з відповідною йому семантикою (тлумаченням): “це вчинок, який порушує які-небудь норми, правила поведінки” [10]. Водночас “**учинок** – окрема дія когось-небудь, те, що здійснене, вчинене кимось” [10; 15; 24; 26]. Синонімами цього терміна є слова “дія”, “акт”, “подвиг” [2; 8; 23]. Для прикладу: “*Не словом – ділом ти життя за брата щиро поклала, Йому, як добрая сестра, Усі скарби свого добра Ти без жалю офірувала... І за високий той учин Вінок заробиш ти з тернин!*” [26, т. X, с. 534 (Стар., Вибр., 1959, 44)].

Загалом в українській мові поняттю “вчинок” надається значення абстрагованої дії, одиничного акту, дії за дієсловом “учиняти”, що, своєю чергою, дає підстави вважати цей термін віддієслівним іменником, тобто іменником, який перебирає на себе повністю значення дієслова. Загальномовна семантика дієслів “учиняти” (“вчиняти”), “учинити” (“вчинити”) тлумачиться як стверджувальна дія: “робити, здійснювати що-небудь”; “чинити, творити, діяти певним чином, способом” [10; 15; 26].

Відтак слово “чинити” в українській мові тлумачиться не лише як “робити що-небудь, займатися чим-небудь, здійснювати щось, творити”, а ще й як “бути джерелом чого-небудь”, “щось породжувати”. Наприклад: “*І знов жага на світі жити. Чинить добро, людей любить...*” [26]. Притаманна цим поняттям синкретичність зв’язку вказує на те, що слова “учинок”, “учиняти” містять у собі певну внутрішню умову, детермінанту, першопричину.

За даними етимологічного словника М. Фасмера термін “причина” (“спричиняти”) походить від слів “чинити”, “чин” (польською – “przyczyna” від “czyn”); в українській мові “чин” тлумачиться як “образ”, “спосіб”; у давньочеській мові “čin” – як “спосіб”, “причина”; у словацькій “čin” – як “діло”, “дія”; у польській “czyn” – як “чинити”, “спричинити” [32]. У словнику української мови Б. Грінченка [24] фіксується вживання терміна “вчинок” як “**поступок**”, “**дѣло**”; дієслова “учиняти” як “**дѣлать**”, “**сдѣлать**”, “**совершать**”, “**совершить**”, “**поступать**”, “**поступить**”.

Етимологічний словник російської мови В. Даля [4], термін “поступок” тлумачить як “всякое дѣльное дѣло или дѣйствие человека; подвигъ, дѣяніе, исполненіе чего”. Від нього

утворюються такі похідні терміни: “поступка”, “уступка”, “сбавка”, “снисхожденъ”, “услуга въ угодность кому”. В результаті словосполучення “поступчивый человекъ” (“поступчивость”) набувають значення “уступчивый”, “миролюбивый”, а термін “поступательный” тлумачиться як “идуший впередъ”, “постепенно подвигающийся”, “шествующий”. Підтвердженням цього є приклад: *“Движенъ мировъ двоякое: врацательное и поступательное”*.

Отож, широка полісемантичність термінів виявляє однозначний зв'язок категорії *вчинку* з поняттями “причина”, “активність”, “дієвість”, “рух”, “прогрес”, “поступ”, які є змістовими одиницями динаміки життєвого шляху особистості. У зв'язку з цим природно, що в історії зустрічаються непоодинокі спроби визначення змісту та обсягу категорійного поняття “вчинок” і з'ясування його *конкретної вагомості для наук про людину*. Так, у *філософсько-психологічному* розумінні вчинок як епіфеномен буття органічно охоплює діалектичну єдність індивідуального і суспільного, суб'єктивного та об'єктивного, біологічного і соціального, свідомості й діяльності, мотиву і наслідку, слова і діла [33; 34; 35]. У *психолого-педагогічному* аспекті вчинок розглядається як специфічний вид розумово-вольової дії, засадова складова діяльності людини, вияву її характеру в поведінці, що належить до сфери моралі, за яку особистість несе цілковиту відповідальність [17; 22; 27].

У науково-методологічному форматі теоретизування розвитку проблематики вчинку має доволі складну динаміку, оскільки саму проблему вчинкового осередку вчені розглядали впродовж багатьох років у руслі різноманітних пізнавальних систем, філософських і психологічних течій (М.М. Бахтін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.). Скажімо, представники наукової школи О.М. Леонтьєва визначають **вчинок** як полімотивовану дію, феномен, котрий виникає тоді, коли перший мотив позитивний, а другий – негативний. Іншими словами розуміють його як дію, пов'язану одразу з двома мотивами, яка слугує кроком у напрямку до одного з них й одночасно кроком від іншого, і через це є конфліктною [11].

Фундатором української школи психології вчинку є В.А. Роменець, котрий зосереджує увагу на сутнісному визначенні **вчинку** як душевно-духовного, творчого, відповідального акту, здійснюючи який, людина реалізує своє істинне призначення у світі, зростає як непере-

січна вільна особистість і самобуття індивідуальність. У своєму повноцінному вираженні **вчинок** – це логічна форма психічного, вища форма спонтанної активності, що наповнена конкретним життєвим смислом, та репрезентує особу цілісно, гармонійно поєднуючи “духовні, душевні, індивідуально-психологічні, унікальні інтенції та потенції її “Я”. Отож учинок розглядається як вікно в сутнісний, сакральний світ людини, а саме вчинання закладене в неї на рівні архетипового, фрактального: “вона природно приречена вчиняти, аби бути людиною” (В.О. Татенко). Ідеться, власне, про людську природну основу, на чому наголошував С.Л. Рубінштейн, коли говорив, що особа народжується людиною, а не якоюсь іншою істотою. Лише у такий спосіб вона спроможна утвердити свій буттєвий статус. Чим менша відстань між попереднім і наступним учинком, тим більше життя людини перетворюватиметься на суцільний чин, на життя як учинок (М.М. Бахтін) [21; 29; 31].

В науково-психологічному аналітичному форматі вчинок доречно розглядати у його потенційному й актуальному станах. Аби визначити сутність цих понять, варто насамперед уточнити зміст термінів “потенціал”, “потенція”, “потенційність”, “потенціювання” тощо. Так, поняття **“потенція”** (від лат. *potentia – сила*) тлумачиться як можливість, внутрішньо притамана сила, здатність до дії. Відтак “потенційний” – це можливий, здатний до дії або те, що відповідає можливості. Протилежним у даному контексті є поняття “актуальний”. Потенційна енергія – джерело спокою, тобто не діюча енергія [9; 33; 34; 35]. Звідси потенція асоціюється з наявністю в людини тієї чи іншої сили (здатності, спроможності, готовності, а також стану, думки, почуття), яка не діє, не реалізовується, але може бути задіяна за бажанням носія чи завдяки докладанню ним вольових зусиль. Саме тоді, коли потреба у використанні цієї сили є, а самої сили бракує, вживаються такі терміни, як “неспроможність”, “нездатність” або “імпотенція”. Як самостійне і самодостатнє поняття **“потенціал”** не використовувалося у філософських дослідженнях, хоча підходи щодо змістового його визначення пропонували філософи різних епох (Аристотель, Н. Кузанський, Г. Сковорода, В. Соловйов, С. Франк тощо). Скажімо, у філософії Аристотеля знаходимо семантичний поділ “буття” на **“потенційне”** й **“актуальне”**, де становлення можливе лише як

перехід від першого до другого. А це означає, що існуюче актуально виникає з наявного потенційно під дією реального актуального. І далі, за Аристотелем, матерія є чиста потенційність, а форма (ейдос) – активність (енергія чи ентелехія речі). На відміну цим поглядам, мегарська школа ототожнювала “активність” і “потенційність”, зазначаючи, що “потенцією можна володіти тільки в акті. Той, хто справді не буде будинок, не має змоги його будувати” [9; 34; 35; 36].

Значення поняття “потенційність” у схоластиці приписувалося матерії як можливість перетворюватися на що-небудь. Сьогодні ж під потенційністю розуміють притаманну життєвій субстанції тенденцію, яка за відомих сприятливих умов досягає своєї мети. Проте можливі й інші змістово-значеннєві інваріанти цього поняття. Так, на думку С. Франка, “потенційність” у сутнісному визначенні збігається із свободою, котра “є ознакою всього конкретно реального, тому що охоплює динамічність. Динамізм – момент діяння, здійснення або становлення” [36, с. 253]. Відтак доходимо висновку, що поняття “потенційність” слушно розглядати як “момент пасивного існування” (“динамічна сила невизначеності”) і як “формувальну силу, дієвий задум”. Іншими словами, “буття приховує у своєму лоні невизначеність, яка має тенденцію породити дещо певне, розвинути у певність (визначеність). Саме це ми й називаємо потенційністю, силою”, – зазначає С. Франк [36, с. 247].

Якщо ж розглядати проблему потенційного й актуального за аналогією з проблемою можливого і дійсного, то доречним буде нагадати, що Г. Гегель, передусім як продовжувач ідей діалектики, вказував на існування певного діалектичного зв'язку між можливістю і дійсністю. На його думку, дійсність постає, з одного боку, як реалізована можливість, а з іншого – як підґрунтя і джерело нової можливості: “...безпосередня дійсність містить у собі зародок чогось зовсім іншого”, що є внутрішньою стороною дійсності [3, с. 246]. Водночас сьогодні І.П. Маноха пропонує розглядати потенційність, з одного боку, як індивідуалізовану форму інтенційності (загальнолюдського в людині), а з другого – як таку організованість, що змістовно охоплює значеннєвий формат понять “інтенція” і “потенція”, але в більш вузькому й специфічному розумінні [14, с. 210]. Особливої вагомості для адекватного розуміння вчинкового потенціалу особистості

набуває розкрита цією дослідницею своєрідна діалектика можливого і дійсного, необхідного і достатнього, що властива індивідуальному способові вчинкового діяння [14, с. 330].

Враховуючи все вищезазначене, вводимо поняття “**потенціал вчинкової активності**”, завдяки якому потенційне та інтенційне інтерпретуються як спрямованість, прагнення і мотивація у реалізації вчинення, що повніше відображає *вчинковий потенціал* особистості загалом. Останній взаємодоповнює мотиваційні й операційні компоненти “хочу” і “можу” вчиняти, тобто внутрішньо організується як можливість і спроможність вчиняти, та спричиняє мотиваційну спрямованість у реалізації вчинкової активності. Поряд із цим, відповідно до структури вчинку, запропонованої В.А. Роменцем, додаємо до уявлення про вчинкову потенційність ще образ ситуації, який автор розглядає як систему умов і передумов, що здатні породжувати ту чи іншу мотивацію, створювати колізію, в якій виникає внутрішня потреба, а відтак і можливість чи потенція, вчинку [16, с. 97].

Отже, **вчинковий потенціал** – це структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний, мотиваційний, дієвий та післядієвий компоненти конкретного вчинку, котрі мають таке психозмістове наповнення (*див. рис. 1*):

– *ситуаційний* – “Я перебуваю у ситуації”; його специфічними психологічними характеристиками є потенційна спроможність людини виокремити себе із середовища, передусім її здатність відобразити зміст антагоністичних (суперечливих) ознак життєвої ситуації, імовірнісну залежність/незалежність від неї як сукупності обставин;

– *мотиваційний* або *спонукальний* – “Я хочу вчиняти”; сутнісно це диспозиція або установка як готовність особи діяти певним чином за наявних обставин (себто суто психологічна форма існування вчинкового потенціалу); визначає те, чого саме хоче людина в конкретній життєвій ситуації, на що ціннісно зорієнтована та спрямовує свою активність;

– *дієвий* або *операційний* – “Я можу вчиняти”; виявляє потенційну спроможність особистості віднайти найефективніші, найадекватніші засоби, прийняти максимально оригінальний спосіб здолання життєвої ситуації, втілити намір у реальність людського повсякдення;

– *післядієвий* або *рефлексивний* – “Я рефлексую”; передбачає осмислення, здійснення критичної і творчої оцінки людиною вчи-

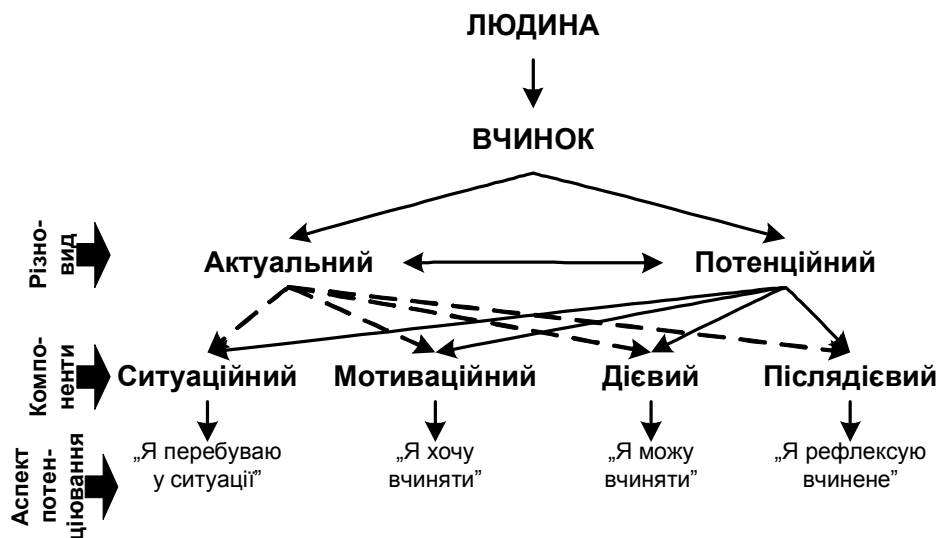


Рис. 1.

Схема структури вчинкового потенціалу людини

неного, закріплення вчинкової рефлексії в індивідуальному досвіді.

Наведені термінологічні та сутнісні означення вчинкової природи людини дають підстави розглядати **вчинковий потенціал** на трьох рівнях людського буття відповідно до діалектики філософських категорій “загальне”, “особливе”, “одиничне”. *На рівні загального вчинковості* – це можливість особи бути винятково людиною, а не якоюсь іншою істотою, і звідси – засаднича спроможність учиняти, а не тільки діяти. *На рівні особливого* мовиться про вчинковість конкретно-історичну, а отже і про специфічну вчинкову потенційність, яка зумовлена ситуацією життєдіяльності конкретного усупільненого індивіда. *На рівні одиничного* говоримо про вчинковість індивідуально непересічну, передусім як про можливість неповторного – “авторського” – вчинення.

2. МЕТОДИКА ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЧИНКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Попри виняткову актуальність, вивчення проблеми вчинкового потенціалу особистості учня у часопросторі сучасної вітчизняної системи освіти пов’язано з низкою труднощів. Передовсім укажемо як недостатнє теоретичне опрацювання феномена вчинкового потенціалу, так і на обмаль прикладних його розробок, зокрема на відсутність надійного психодіаг-

ностичного інструментарію. Інакше кажучи, на сьогодні нам не відомі стандартизовані валідні методики, які б дозволяли достеменно вивчати вчинкові потенції дітей та юні. Тому експеримент передбачав авторську розробку і підбір комплексу методичних засобів, які б уможливили отримання детальної інформації про уявлення старшокласників і вчителів про вчинок (з урахуванням їх психокультурного досвіду та гендерних особливостей), дали змогу діагностувати рівень сформованості вчинкового потенціалу учнів і висновувати про умови та можливості його цілеспрямованого формування.

Очевидно, що потенціал вчинкової активності – це завжди інтегральний показник душевно-духовного розвитку юної особистості та ефективності психолого-педагогічної системи шкільної життєдіяльності. Вибір старшокласників як респондентів пояснюється тим, що притаманний саме їм потенціал учинкової активності є результируючим індикатором успішності виховної роботи школи.

Програма емпіричного дослідження охоплювала такі **чотири** етапи: збір емпіричного матеріалу, проведення констатувального і формульовального експериментів, аналіз та інтерпретацію одержаних результатів.

На **першому етапі** з’ясувалися особливості психолого-педагогічної ситуації, у якій відбувається формування вчинкового потенціалу учнів. Зокрема, встановлювалися критерії, якими керуються педагоги і вихованці при визначенні змісту і значення поняття “вчинок”; здійснювався збір матеріалу стосовно реальних

виявів учинкової активності серед старшокласників; виявлялися її гендерні особливості, а також аналізувалися психолого-педагогічні особливості перебігу виховного процесу з позицій учинкового підходу. Для вирішення запланованих завдань цього етапу дослідження застосовувалися методи анкетування, інтерв'ю, індивідуальних та групових бесід, креативної дискусії, методика епістолярного жанру [7, с. 28].

Одержаний емпіричний матеріал показав, що учні стикаються зі словом “учинок” переважно у його негативному значенні: 65% з них зазначили, що чують це слово від батьків (43%) і вчителів (22%) найчастіше у формі дорікань, звинувачень, “читання нотацій” з приводу їх незадовільної поведінки чи неуспішного навчання. Водночас в обстежених наявне позитивно забарвлене власне уявлення про вчинок. Свідомо чи інтуїтивно вони наповнюють його переважно благодатним змістом, що контрастує з його негативним психічним образом, який нав'язується дорослими.

Проведений аналіз “учинкових асоціацій” дає підстави стверджувати, що вчинковий потенціал у різних школярів має певні психологічні відмінності, які доречно розподілити на чотири основні типи: “мрійливий”, “дієвий”, “раціональний” та “ірраціональний” [7, с. 38]. Так, вони відзначають відмінність між поняттями “вчинок” і “справжній учинок”, зводячи зміст першого до рівня буденного розуміння, а другого – до людських характеристик (духовність, моральність, творчість тощо), котрі критеріально збагачують параметрами “внутрішня чуйність” (“душевність”), “поміркованість”. Стосовно гендерних особливостей учинкової активності старшокласників зазначаємо, що “відчуття вчинковості” нині є більш дифузним серед юних представників чоловічої статі.

Згідно з даними проведеного дослідження вчителі виявляють меншу чутливість (сензитивність) до вчинкової теми, ніж учні: 28% з них асоціювали поняття “вчинок” з негативними явищами, трагедіями, різними трафунками, а 60% надавали вчинку подвійного – амбівалентного чи модального – значення. Більшість опитаних учителів не вбачають відмінності між учинком і справжнім учинком.

На першому етапі пошукування виділено також низку психолого-педагогічних факторів, що негативно впливають на формування “вчинкового” середовища у школі: а) зниження уваги до виховних питань (45% учителів дали

ствердну відповідь щодо цього, 28% – обрали нейтральну позицію, 27% – вказали, що навчання і виховання у шкільному повсякденні реалізуються рівномірно); б) недостатній рівень морально-психологічного розвитку самосвідомості старшокласників (41% з них не спроможні об'єктивно оцінити себе та інших); в) 78% опитаних педагогів переконані у тому, що сім'я значно більше повинна займатися вихованням своїх дітей і нести за це основну відповідальність.

Отже, попередньо висновуємо, що вчителі та старшокласники (завтрашні випускники) не мають чіткого уявлення про основні цілі та критерії сучасного шкільного виховання, не пов'язують його з формуванням готовності до здійснення вчинків.

Другий етап дослідження полягав у проведенні констатувального експерименту, метою якого було вивчення психологічних характеристик кожного з компонентів вчинкового потенціалу особистості учня [7, с. 43].

Дослідження *ситуаційного* компонента вчинкового потенціалу старшокласників проводилося за модифікованим варіантом тематичного аперцептивного тесту Г. Мюррея (адаптація Л.Н. Собчик) [12; 28], що дав змогу вивчати особливості їх реагування у межах заданої ситуації, способи самовизначення в ній, спроможність виявляти суб'єкту чи об'єкту орієнтацію. Отриманий емпіричний матеріал опрацьовувався методом контент-аналізу. Передусім підкреслимо, що у більшості життєвих ситуацій (71%) обстежувані виявляють деструктивні та пасивні тенденції діяння. Так, обрахування статистичної частоти виокремлених у цій методиці структурних елементів ситуації (ідентифікація героїв у середовищі, оцінка ситуації та героїв у ній, ототожнення себе з героєм, усвідомлення героєм суперечності чи проблемності певної ситуації, її завершення як відсутності перспективи) та середньоарифметичного значення кожного із зазначених параметрів дозволило встановити такий емпіричний факт: здебільшого учні, потрапляючи у певні життєві обставини, потенційно не здатні суб'єкту протистояти їм через брак усвідомлення змісту колізійних ознак ситуації (81%) та залежності від її впливів (61%).

Щоб з'ясувати, які саме психологічні фактори можуть впливати на оцінку, розуміння, переживання ситуації, було застосовано “Тест смисложиттєвих орієнтацій” – адаптовану версію тесту “Ціль у житті” (Pur pose – in

Таблиця 1

Відсотковий розподіл показників коефіцієнта рангової кореляції
термінальних цінностей учнів щодо критичного значення
(м. Тернопіль, вибірка 225 осіб)

Типи	Значення ρ (ркрит. = 0,4)	Відсотковий показник (%) кількості учнів
1-тип	$\rho < \text{ркрит.}$	63
2-тип	$\rho > \text{ркрит.}$	37

Life Test, PIL) Д. Крамбо і Л. Махолика (адаптація Д.О. Леонтєва) [11; 13]. З'ясувалось, що найбільше значення старшокласники (68%) відводять результативності докладання своїх зусиль, власній самооцінці пройденого етапу життя, його продуктивності, змістовності. Невисокими є показники за шкалами внутрішнього локусу контролю для усієї вибірки обстежуваних, що може співвідноситися з низькими значеннями показників в учнів за параметром: "завершеність ситуації – відсутність перспективи" малюнково-аперцептивного тесту. Невіра у можливість контролювати події власного повсякдення, елементи фаталізму спричиняють їх високу залежність від конкретних життєвих ситуацій. У результаті підліток чи юнак під тиском обставин може відступити, "підкоритися долі".

Застосування методів математичної статистики (кореляційного аналізу) дозволило виявити позитивний лінійний зв'язок ($r = 0,784$ при $p < 0,01$) за результатами малюнково-аперцептивного тесту і тесту смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) з урахуванням усіх можливих градацій їх кількісних показників. Обрахування коефіцієнта детермінації ($d = 0,62$) виявило, що особливості переживання старшокласниками можливої (потенційної) вчинкової ситуації на 62 % пояснюються характерними смисложиттєвими орієнтаціями, які охоплюють такі параметри: "цілі життя", "процес життя або його емоційна насиченість", "результативність життя або задоволеність самореалізацією", "внутрішній локус контролю".

Мотиваційний компонент у структурі потенціалу вчинковості вивчався за методикою "Ціннісних орієнтацій" М. Рокіча [20]. Ступінь ціннісно-орієнтаційної узгодженості (як показник загальної тенденції) між ієрархією пріоритетів вибірки обстежуваних визначався за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена. Встановлено, що старшокласники усвідомлюють зміст і спроможні зріло

оцінити ієрархію цінностей, які визначають їх учинкову поведінку ("щастя інших", "життєва мудрість", "здоров'я", "кохання", "свобода", "краса природи та мистецтва", "впевненість у собі", "активне діяльне життя", "людський розвиток" тощо). Проте значні розбіжності розподілу рангових оцінок цінностей у контексті вчинкової активності з оцінками цінностей власної життєвої концепції старшокласників ($\rho = 0,22$) істотно знижує ймовірність того, що потенційно притаманні їм цінності визначатимуть саме вчинкове спрямування їхньої активності.

Серед основних засобів досягнення вищевказаних цілей у старшокласників в обох випадках переважали ті, які характеризують їх особистість у системі інтерперсональних зв'язків. Значення коефіцієнту рангової кореляції Ч. Спірмена підтверджує значний збіг розподілу рангових оцінок інструментальних цінностей за обома блоками ($\rho = 0,64$ при $p < 0,01$). У психозмістовому наповненні мотиваційного компонента вчинкового потенціалу більш інформативними виявилися показники термінальних цінностей (табл. 1), що, згідно з М. Рокічем, слушно визначити як переконання у тому, що певна кінцева мета індивідуального життєздійснення заслуговує на досягнення.

Порівняльний аналіз ієрархії ціннісних орієнтацій учнів дозволяє стверджувати, що більшістю з них (63%) не сповідуються цінності самоактуалізації, самоствердження, трансцендентної поведінки і власне повновагомого вчинку. Тому, розглядаючи структуру їхньої мотивації крізь формат вчинкового потенціалу, припускаємо, що розв'язання проблемної ситуації більшістю з них навряд чи буде здійснюватися саме через той чи інший учинок.

За допомогою методики "Оцінка рівня розвитку моральної свідомості" Л. Колберга [1; 5; 37] вивчалися особливості дієвого та післядієвого компонентів учинкового потенціалу старшокласників. Зокрема, розглянуто по-

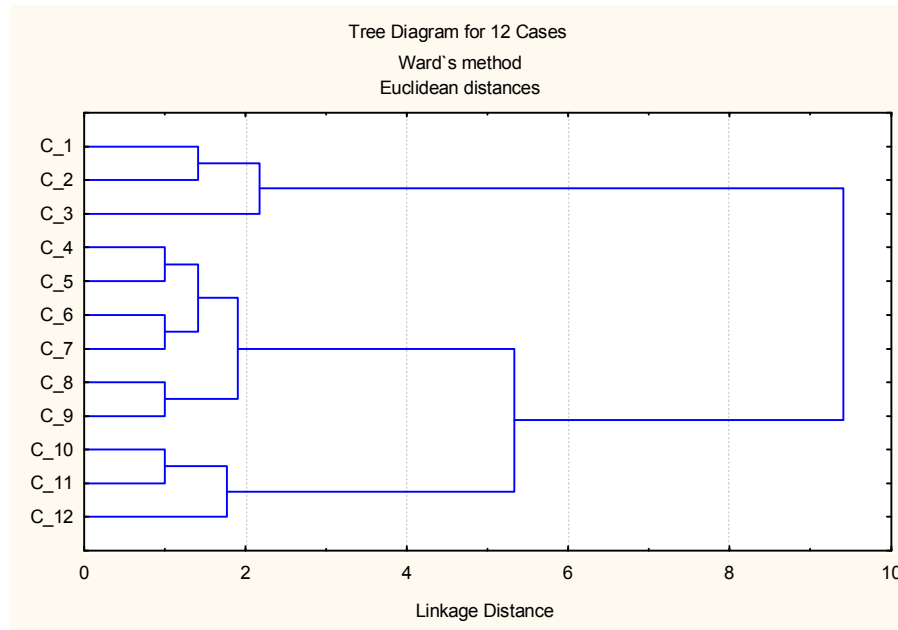


Рис. 2.
Діаграма кластерного розподілу показників вчинкового потенціалу
особистості старшокласника

казники їхньої спроможності до моральної творчості, її вияву в можливих колізійних ситуаціях і раціонально-емоційне осмислення-переживання вчиненого. Встановлено, що лише 28% вихованців потенційно спроможні справді творчо підійти до здолання проблемних ситуацій. Натомість найбільший відсоток склали “старшокласники-конформісти” (55%), вчинкова активність яких певною мірою пригнічена залежністю від стереотипних форм життєвиявлення і впливу оточення; в них повно не сформоване уявлення про критерії вчинкової активності, а відтак і не розвинена здатність бачити у вчинку найбільш автентичний спосіб розв’язання своїх життєвих проблем.

У дослідженні висвітлені варіанти комбінування структурних компонент вчинкового потенціалу старшокласників, враховуючи індивідуально-типологічні показники вчинковості кожного за його складовими: “Я знаходжуся”, “Я хочу”, “Я можу”, “Я рефлексую”. Зокрема, застосування програми “Statistic” (версія 6.0.) дозволило виокремити із 72-х можливих комбінацій 12 кластерів, що характеризують основні типи вчинкового потенціалу (рис. 2). Найявний між ними зв’язок вказує на три основні кластери, що, з позицій порівневої характеристики, фіксують базові рівні сформованості названого потенціалу у старшокласників – низький, середній і висо-

кий. Воднораз шестиблочна модель учинку, запропонована В.О. Татенком [30], дала змогу більш рельєфно диференціювати індивідуально-типологічні особливості вчинкового потенціалу особистості (див. рис. 3).

Перший кластер інтегрує показники вчинкового потенціалу респондентів (32%), які виявили низьку сензитивність в оцінці ситуації, неспроможність усвідомити її колізійність, залежність від тих факторів, які вимагають від них власної ініціативи та особистих зусиль (“Я не можу розібратися у ситуації і тому дію звичним чином”).

Другий кластер об’єднує показники середнього рівня розвитку вчинкового потенціалу старшокласників, серед яких: 1) 22% обстежуваних, хоча і можуть визначитися у ситуації, виявляють самостійність щодо неї, але залишаються залежними від засвоєних норм і вимог, що обмежує їхні мотиваційно-вчинкові можливості (“Навіть відчуваючи потребу вчинити так, як досі не чинив, я не наважуюся діяти у спосіб, який суперечить моїм поглядам”); 2) 18% осіб орієнтуються на зовнішні оцінки у проявах своєї активності (“Намагаюся вчиняти правильно, щоб отримати схвалення й уникнути зауважень з боку оточення”); 3) 13% учнів виявляють реальну готовність до вчинку, проте відчувають певні труднощі у поясненні причин, які спонукали

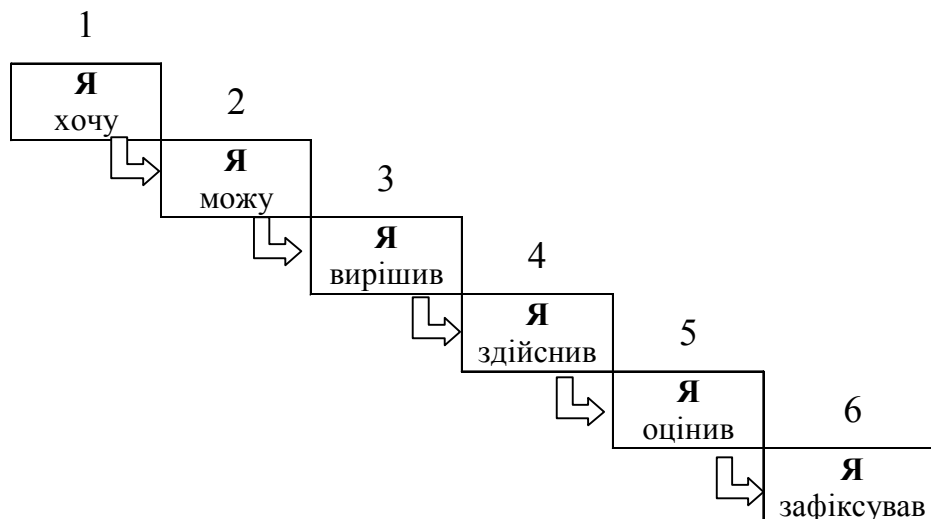


Рис. 3.

Шестиблочна модель вчинку, за В.О. Татенком

їх до вибору саме такого, а не іншого способу поведінки (“Я готовий вчиняти, але не можу пояснити, чому я роблю саме такий вибір”).

Третій кластер узагальнює показники високого рівня сформованості потенціалу вчинкової активності старшокласників. Однак 9% з них зорієнтовані на “теоретичне” розв’язання колізійних ситуацій, їм властивий екстернальний рівень локусу контролю та недостатньо виражене прагнення до вчинку (“Я готовий вчиняти, але краще, якщо все вирішиться само собою”). Лише 5% учнів продемонстрували високі показники за ситуаційним, мотиваційним, дієвим та післядієвим компонентами, що дає підстави констатувати наявність у них найвищого рівня сформованості вчинкового потенціалу.

Третім етапом емпіричного дослідження був формувальний експеримент, який передбачав з’ясування особливостей розвитку та сформованості вчинкового потенціалу в старшокласників у процесі актуалізації їхньої вчинкової активності. З цією метою нами розроблена й зреалізована програма, що охоплювала загальні та спеціальні психолого-педагогічні заходи формувального впливу не тільки у роботі з учнями, а й з учителями [7, с. 72].

Загальні заходи проводилися у формі організаційно-виховної роботи і передбачали встановлення довірливих стосунків та психологічного контакту учнів з учителями, створення позитивного “вчинкового” середовища у школі; для цього: а) класні керівники присвячували проблемі вчинку виховні години; б) учителі-філологи проводили вчинково зорі-

єнтовані уроки-дискусії; в) учителі власним прикладом заохочували школярів до вчинкового способу взаємодії; г) практикувалися спільні учительсько-учнівські креативні заходи (створювалися проблемно-тематичні групи, групи креативної дискусії тощо).

Спеціальні психолого-педагогічні заходи формування вчинкового потенціалу обіймали такі напрямки роботи: 1) тематичні заняття для учнів, спрямовані на інтенсифікацію розвитку і на ситуаційну актуалізацію їхньої вчинкової сензитивності, а також психологічний тренінг “Можливості власного зростання”, зорієнтований на підвищення в них рівня внутрішнього локусу контролю, подолання надмірної нормативності, стереотипності, на ціннісно-сміслову мотивацію та активацію індивідуально неповторних формовивів учинкової активності, виявлення психологічних блоків, що перешкоджають особистісному зростанню учнів; 2) тренінг-семінари та психолого-педагогічний тренінг для вчителів, що уможлилювали досягнення позитивних змін у їхній професійній підготовці, передусім у компетентісному розумінні вчинку як кінцевої мети, універсального засобу виховного процесу та основного критерію оцінки його ефективності.

Зважаючи на те, що вчинковий потенціал пов’язаний не тільки з потенційно існуючими душевно-духовними ресурсами, а й із вчинковою мотивацією (суб’єктною готовністю, котра внутрішньо спонукає вчинковий спосіб діяння), тренінгова робота з учнями та вчителями містила такі етапи: а) моделювання (під керівництвом кваліфікованого психолога вони моделювали варіанти вчинкового розв’я-

зання різних колізійних ситуацій); б) сюжетно-рольові (проективні) ігри (проектно відчували і діяли у ситуаціях, які вимагали практичного застосування знань, отриманих на етапі моделювання); в) зворотній зв'язок (головно свідоме та відповідальне здійснення кожним післядієвої рефлексії); г) перенесення умінь і навичок із навчальної ситуації у практику повсякденного життя (особистісний досвід, набутий у тренінгу, максимально використовувався педагогами і вихованцями у реальних життєвих ситуаціях).

3. ТЕМАТИЧНІ ЗАНЯТТЯ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ УЧНІВ

Проведення тематичних занять відбувалось у форматі характерного вчинкового навантаження, тобто привертало й загострювало увагу школярів до проблеми вчинкової активності, спрямовувало на сутнісні глибини вчинковості, сприяло формуванню й закріпленню у них ставлення до вчинку як універсального способу досягнення життєвих цілей. Аби досягнути максимальних результатів актуалізації вчинкових орієнтацій, тематичні заняття для учнів проводились в оточенні однолітків. Зворотний зв'язок у таких групах сприяв виробленню особистісної рефлексії у системі “учень – учень” як “рівний – рівному”, тобто використовувався метод “peer – to – peer” (у перекладі з англійської означає “рівний – рівному”), що забезпечує передачу та обмін знань і соціального досвіду в довірливій ровесників, а тому характеризується відсутністю “вікового цензора” – потенційних повчальних установок з боку педагога на адресу вихованця. У цьому віковому діапазоні це є доволі актуальним, оскільки авторитетність дорослого різко знижується і пріоритетність здобуває спілкування з однолітками. Тому такий формат розмови гарантує не лише вільне висловлювання та волевиявлення старшокласників, а й активізує перебіг особистісної рефлексії: порівняння власних особистісних установок, позицій, переконань з настановленнями та орієнтаціями ровесників, пізнання власних сутнісних потреб, цінностей, можливостей.

Кожне заняття розпочиналося з бесіди, яка сприяла актуалізації ментального досвіду, спонукала до роздумів, допомагала заглибитись у суть проблеми. Окрім цього, заняття охоплювали й вправи проективного змісту з відповідним до мети вчинковим навантаженням.

Задля усвідомлення, оцінювання та закріплення старшокласниками позитивного досвіду вчинкової активності всі заняття завершувалися заслуховуванням та обговоренням притч і легенд, сприйняття метафоричного змісту яких продукувало особливий психодуховний ефект у вихованців. Адже свідомість сприймає безпосередній метафоричний матеріал, тоді як підсвідомість зайнята більш витонченою і копіткою роботою – розгадуванням та обробкою метафоричного повідомлення, декодуванням прихованого змісту. В цьому розумінні притча задає своєрідну рефлексивну програму самопізнання, котра передбачає активне занурення учня у свій внутрішній світ, переструктурування ним власних цінностей, поглядів, позицій, способів поведінки [7, с. 75].

Отже, спеціальні тематичні заняття були спрямовані насамперед на досягнення позитивних змін у формуванні семантичної складової вчинкового потенціалу старшокласників, зокрема, на об'єктивне відображення й осмислення ними сутності та значущості вчинкових проявів у своєму повсякденному досвіді життєзреалізування, на вміння аналізувати ситуації, орієнтуючись на критерії вчинковості і на спроможність рефлексувати власні та однокласників форми вчинкової поведінки.

Натомість психологічний тренінг передбачав актуалізацію вчинкового потенціалу старшокласників. Його основна стратегія розроблялася відповідно до традицій так званих “Г-груп” (Gestalt-groups, з нім. – *гештальт-група*, що запропонована Ф. Перлзом [18; 19]). Логіка вибору цієї стратегії пояснюється тим, що метою “Г-групи” не є навчання, як у “Т-групах”, і не терапія, як, наприклад, у психоаналізі, а власне – актуалізація потенційно наявних в конкретної особи внутрішніх ресурсів, які сприяють її особистісному зростанню, досягненню зрілості, внутрішньої інтеграційності, з'ясуванню цінності власної персони, розширенню сфери свідомості тощо [18; 19]. Водночас німецьке слово “gestalt” підкреслює цілісність психічної організації людини, що, своєю чергою, уможлиблює дослідження вчинку як формовияву цілісності її буття. При цьому проведення тренінгових занять відбувалося з дотриманням основних принципів гештальт-корекції [18; 19]:

– “тут і тепер”, що спонукає залишатись у стані актуальних переживань, не виходячи з нього, і цим сприяє співвідносити власне переживання ситуації із самою ситуацією;

– “Я – Ти”, що виявляє прагнення до відкритого і безпосереднього контакту між учасниками (заперечує встановлення “діагностів” та надання ярликів – “чорно-білих характеристик”, знімає з них хвилювання, що когось не так зрозуміють, та поглиблює атмосферу відкритості, щирості);

– суб’єктивації висловлювань, що спонукає учня розглядати себе як активного суб’єкта, а не як пасивного об’єкта, з яким роблять будь-що;

– “континууму свідомості”, що вимагає зосередження на змісті спонтанного потоку переживань.

Відтак гештальт-психологічна зорієнтованість тренінгу передбачала переключення активності її учасників із раціоналізації на переживання. Власне сам факт вербалізації почуттів має другорядне значення, найважливішим є бажання учасника та його готовність долучитися до чи зануритися у процес актуального переживання, коли він насправді починає відчувати ті чи інші емоції і немов говорить від їх імені, а не просто повідомлятиме про їх наявність.

Основна мета тренінгу конкретизувалась у таких завданнях: 1) підвищити рівень внутрішнього локусу контролю учасників групи; 2) всіляко заохочувати їх до прояву незалежності та самодостатності; 3) стимулювати ціннісно-мотиваційне збагачення вчинкової активності учнів; 4) сприяти утвердженню в них права на своєрідність індивідуального життєздійснення; 5) виявити психологічні блоки, котрі перешкоджають вчинковому зреалізуванню особистості, та запропонувати внутрішні засоби їх подолання.

Основним способом вирішення зазначених завдань були відомі техніки гештальт-групової роботи. У цілому стратегічна лінія тренінгової програми зберігала логіко-структурну організацію вчинку, запропоновану В.А. Роменцем:

ЕТАП I – “СИТУАЦІЯ”: тут розширювалося поле усвідомлення учнями життєвих ситуацій і вироблялися вміння цілісного сприйняття ними цих ситуацій та їх особистісного самовизначення у різних контекстах соціальної взаємодії.

ЕТАП II – “МОТИВАЦІЯ”: активність учасників групи спрямовувалась на розв’язання суперечностей, пов’язаних з боротьбою мотивів, активізувалася їх готовність діяти згідно з загальнолюдськими цінностями.

ЕТАП III – “ДІЯ”: на даному етапі завдання тренінгу полягало в тому, що дієва активність учасників підлягала різнобічному стимулюванню, тобто переходу від вчинкового мотиву, наміру до вчинкової дії.

ЕТАП IV – “ПІСЛЯДІЯ”: здійснювалося рефлексування учасниками як позитивного, так і негативного досвіду вчинкової активності, пережитих емоцій, почуттів, психодуховних станів.

Дотримання вимог принципу поетапної наступності забезпечувало постійний аналіз учнями власної вчинкової активності, сприяло поступовому переосмисленню ними свого уявлення про її зміст, форми і способи, а у підсумку активізувало вчинкові ресурси їхнього Я. Загалом тренінг “*Можливості власного зростання*” складався із десяти занять, які проводилися в позаурочний час, у психологічно комфортних для учнів умовах. Зважаючи на той факт, що характер взаємодії учасників під час тренінгу виступав прототипом їх стосунків з іншими у повсякденному житті, до нього залучались особи з різним учинковим потенціалом. Такий спосіб організації тренінгової роботи сприяв активній комунікації старшокласників, створював реальну ситуацію для прояву потенційного вчинкового ресурсу кожного “тут і тепер”, спричинював інтенсивний взаємообмін потенціалами. Кожне заняття, як і кожна вправа, розпочиналися й завершувалися тим, що у гештальт-груповій роботі має назву “шеррінг”: це характерний зворотній зв’язок, який дозволяє учням рефлексувати як власну активність, так і групову, а тренеру групи (психологу), зі свого боку, дає змогу відстежити особливості вчинкового потенціалу окремого учасника в динаміці [7, с. 84].

Описаний тренінг – один із варіантів формувального впливу на вчинкову сферу юні, що не виключає інваріантності та не обмежує творчий пошук шкільного психолога у виборі методичного інструментарію. Проте очевидно, що саме структурна логіка вчинку має складати основу таких методичних розробок психологічного змісту.

4. ТРЕНІНГ-СЕМІНАРИ І ЗАНЯТТЯ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

Проведення тренінг-семінарів з учителями уможлиблювало досягнення позитивних змін їхньої психолого-педагогічної підготовки, передусім це стосується питань, пов’язаних і розумінням учинку як кінцевої мети, універсального засобу виховного процесу та основного критерію оцінки його ефективності. Аби досягнути бажаної мети *тренінг-семінари* проводилися у формі дискусій та у рамках учинкової парадигми із задіянням учнів та

Таблиця 2

Показники спроможності учнів учинково розв'язувати колізійні ситуації “до” і “після” формувального експерименту (м. Тернопіль, вибірка 28 осіб, у %)

Рівні розвитку моральної свідомості	Стадії	Початковий зріз: група на початку експерименту	Підсумковий зріз: група після завершення експерименту
		(E1)	(E2)
Передконвенційний	1	0	0
	2	16	10
Конвенційний	3	17	10
	4	40	26
Постконвенційний	5	16	42
	6	10	11

студентів-першокурсників. Вони розпочиналися із просвітницьких бесід, які сприяли оптимальному входженню в проблему, допомагали заглибитись у її суть, спонукали до роздумів. Учителям, крім того, пропонувалися вправи з учинковим контекстом, нескладні вчинково зорієнтовані тестові методики, за допомогою яких вони могли оцінити свою професійну спрямованість та з'ясувати фактори, які перешкоджають чи стимулюють їхню педагогічну діяльність. Анонімність тестування гарантувала щирість і відвертість відповідей. Причому кожний дорослий учасник мав змогу з'ясувати власні професійні дефіцити, насамперед у сфері виховання [7, с. 104].

Педагогам також були запропоновані тренінгові заняття, що передбачали не просто підвищення їх компетентності у розумінні вчинкової проблематики, а й формували практичні вміння і навички застосовувати набутий учинковий досвід у своєму професійному повсякденні, використовуючи методи ігрової форми взаємодії з учнями (при проведенні виховних годин, позакласних заходів, вирішенні конфліктних ситуацій у класному колективі). Ці заняття структурно відповідали логіці актуалізації компонентів учинку, обґрунтованій В.А. Роменцем. Отож учителям пропонувалися вправи [7, с. 114], під час виконання яких вони навчалися допомагати учневі: 1) учинково долати залежність від ситуації, створювати нові ситуації, виступаючи в них повновагомим суб'єктом; 2) розв'язувати суперечності, пов'язані із боротьбою мотивів та із готовністю діяти згідно із етнонаціональними цінностями; 3) приймати рішення та впевнено втілювати їх у реальність свого повсякдення; 4) усвідомлювати, оцінювати і закріплювати позитивний досвід учиненого.

Кількісний та якісний порівняльний аналізи результатів вивчення вчинкового потенціалу учасників формувального експерименту (**четвертий етап** емпіричного дослідження) виявив, що в учнів експериментального класу відбулися істотні позитивні зміни у раціональній та емоційній складових названого потенціалу, зросла “вчинкова сензитивність”, готовність і спроможність переважно у вчинковий спосіб розв'язувати колізійні ситуації; розширилося критеріальне коло оцінки вчинкової активності, більш свідомо і відповідально стала здійснюватися її “післядієва” рефлексія.

Окрім аналізу знань, розуміння та рефлексії вчинку, ефективність тренінгової роботи також була оцінена за спроможністю старшокласників вчинково розв'язувати колізійні ситуації. З цією метою застосовано методику “Оцінки рівня розвитку моральної свідомості” Л. Колберга “до” і “після” проведення формувального експерименту (**див. табл. 2**).

Аналіз динаміки показників в експериментальному класі показав, що кількість учнів, спроможних морально і творчо підійти до здолання проблемних ситуацій, явно зросла. Підтвердженням цього є проведений статистичний аналіз результатів, що передбачав висунення нульової (H0) та альтернативної (H1): EG1 “на початку” та “після” проведення експерименту не є статистично значущою на рівні альфа = 0,01; H1 – відмінність у розподілах учнів EG2 “на початку” та “після” проведення експерименту є статистично значущою на рівні альфа = 0,01. Значення T_e обчислювалося за формулою: $U = (E2 - E1) / (E2 + E1)$.

Порівняльний аналіз результатів початкового й підсумкового зрізів експериментальної групи (**див. табл. 3**) надав підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз спроможності учнів вчинково розв'язувати колізійні ситуації на початку та в кінці експерименту

Рівні	Стадії	Початковий і підсумковий зріз учасників експериментальної групи	
		(E2-E1)	(E2-E1)/E2+E1
Преко́нвенційний	1	0	0
	2	-6	1,4
Конвенційний	3	-7	1,8
	4	-14	2,97
Постко́нвенційний	5	26	11,7
	6	1	0,05
Σx^2			17,92
xIтабл. при P<0,01			15,09

А це означає, що отриманий учнями досвід під час формувального експерименту сприяв утвердженню в них учинкових цінностей індивідуального життєздійснення. Це значною мірою підтвердили дані констатувального етапу пошукування стосовно особливостей розвитку, у тому числі й сформованості, вчинкового потенціалу у старшокласників, які брали участь в дослідженні. Відтак є підстави розглядати методику дослідження вчинкового потенціалу особистості цілком адекватною заявленим завданням і рекомендувати використовувати її у шкільній практиці ($xI = 15,09$; $xI > xI$).

ВИСНОВКИ

1. З філософсько-психологічних позицій учинок являє собою універсальний механізм самовідтворення буття, унікальний спосіб сутісної самореалізації людини, її душевно-духовного та особистісного зростання. З огляду на зазначений онтопсихологічний статус вчинку, доцільно розглядати *вчинковий підхід* як найбільш адекватний і перспективний для розв'язання актуальних психолого-педагогічних проблем шкільного виховання. Поняття "вчинковий потенціал особистості учня" визначається як психологічна здатність, спроможність, готовність школяра до вчинку, що передбачає наявність у нього душевно-духовних ресурсів, а також відповідних доквілленневих умов. Відповідно до структури вчинку, запропонованої В.А. Роменцем, поняття "вчинковий потенціал" інтерпретується як структурне і динамічне утворення, що охоплює ситуаційну, мотиваційну, дієву та післядієву компоненти.

2. Основними критеріями оцінки вчинкового потенціалу старшокласника є раціональне та

емоційне прийняття ними значущості вчинкової активності, суб'єктивні та об'єктивні стимули і можливості її прояву, суб'єктивний досвід вчинення у різних сферах їхньої життєдіяльності.

3. У практиці безпосереднього спілкування з дорослими (однолітками, вчителями, батьками) учні стикаються зі словом "учинок" переважно у його негативному значенні (чують це слово в родині та школі головню як вияв дорікань, звинувачень щодо їх неналежної поведінки), або ж їм воно загалом невідоме. Отож існують підстави вважати, що значна частина старшокласників сутність та значущість учинкової активності усвідомлюють недостатньо чи неадекватно.

4. Вчителі виявляють меншу "вчинкову сензитивність", ніж учні. Так, частина з них асоціює поняття "учинок" лише з негативними явищами, трагедіями, різними подіями, інша надає йому подвійного значення, не відчуваючи істотної відмінності між змістом понять "учинок" і "справжній учинок". Це може означати, що у професійній свідомості педагогів такий понятійний конструкт, як "здатність до вчинку", не асоціюється належним чином з уявленням про головну мету виховного процесу. До того ж загальними психолого-педагогічними проблемами. Що негативно впливають на формування "вчинкового" середовища у школі є зниження уваги до виховних питань, малоуспішні спроби поєднати старі і нові, вітчизняні і зарубіжні системи виховної роботи, перекладання вчителями відповідальності за виховання учнів на батьків тощо.

5. Виявлено психологічні характеристики ситуаційної, мотиваційної, дієвої та післядієвої компонентів учинкового потенціалу старшокласників. Здебільшого їхня позиція у

життєвій ситуації визначається деструктивними та пасивними тенденціями. Більшість учнів, стикаючись з проблемною ситуацією, не виявляють потенційну здатність розв'язати їх учинково, насамперед через брак можливості усвідомлення змісту її колізійних ознак та психологічної залежності від неї. Для них не є визначальними цінності, зорієнтовані на самоактуалізацію, самоствердження, трансцендентну поведінку і власне вчинок. Тому, розглядаючи структуру *мотивації* респондентів крізь формат учинкового потенціалу, слушно припустити, що у більшості випадків у ситуації боротьби мотивів навряд чи перемогу отримає саме той, що уможливує наявний потенціал учинку. Причому проблемними для більшості старшокласників є не стільки боротьба “вчинкового” мотиву з “невчинковим”, скільки задіяння у такий двобій двох чи більше мотивів, які фактично не містять ознак вчинковості (наприклад, обидва меркантильні). Лише третина обстежуваних потенційно спроможні діяти справді вчинково у конкретній проблемній ситуації. Натомість, найбільший відсоток становлять старшокласники, морально-творча активність яких певною мірою пригнічена залежністю від стереотипних форм життєздійснення. Чверть з них виявляють реальну готовність та спроможність до здійснення вчинку, але не здатна пояснити причини, які спонукають їх до вибору саме такого, а не іншого способу поведінки, тобто відчувають певні труднощі у *рефлексії* вчиненого.

6. Індивідуально-типологічні характеристики вчинкового потенціалу старшокласників обґрунтовані за його психологічними складовими: “Я знаходжуся”, “Я хочу”, “Я можу”, “Я рефлексую”. Виокремлено три основні кластери, що фіксують відповідні риси сформованості вчинкового потенціалу у старшокласників, – низький, середній і високий. Низький має місце тоді, коли учні дотримуються звичних для них способу життєдіяння, тактики взаємодії з іншими людьми, що зумовлюється передусім низькою сензитивністю в оцінці ними вчинкових ситуацій. Старшокласники з *середнім* рівнем демонструють самостійність щодо вчинкової ситуації, але залишаються залежними від засвоєних норм і вимог, що обмежує їхні мотиваційно-вчинкові можливості, виявляють реальну готовність до вчинку, проте відчувають труднощі у рефлексії, поясненні причин вибору вчинкового способу взаємодії. Учні з *високим* рівнем сформованості

названого потенціалу виявляють високі показники за всіма структурними компонентами, хоча є підстави вважати, що деякі з них зорієнтовані лише на “теоретичне” розв'язання колізійних ситуацій через властивий їм екстернальний рівень локусу контролю та недостатньо виражене прагнення до вчинку.

7. В учнів із низьким рівнем ситуаційної чутливості виникають труднощі стосовно цілісного сприйняття та оцінки окремих складників морально-психологічної ситуації, що потребує розв'язання. В учнів з низьким *мотиваційним* потенціалом учинковості позитивний результат простежується лише за умови емоційно відкритих контактів. При намаганні перейти від мотиву до вчинкової *дії* особливі труднощі відчувають ті вихованці, у вчинковому потенціалі яких спостерігається дефіцит засобів морально-психологічної активності. З труднощами *післядієвої* рефлексії вчинкової активності стикаються передусім ті з них, яким бракує самокритичності або незалежності в самооцінці, суб'єктивний досвід яких не містить зразків вчинкової поведінки, що могли б виступити еталонами оцінювання.

8. Запроваджені у формувальному експерименті методичні підходи підтверджують можливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток учинкового потенціалу учнів, формування в них моральності, креативності, ініціативності, інтернальності, самодостатності, рефлексивності, здатності долати надмірну нормативність та стереотипність у поведінці, вироблення індивідуальних способів вчинкової взаємодії. Задіяння вчителів до вчинково зорієнтованих заходів сприяє розвитку в них учинкової рефлексії, розширює можливості власне гуманістичного підходу до виховання особистості учня. Цілеспрямоване і систематичне проведення спільних учительсько-учнівських учинкових акцій сприяє формуванню і розвитку особливого учинкового середовища як основного фактора організації виховної роботи школи.

ПЕРСПЕКТИВИ

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми вивчення вчинкового потенціалу особистості учня. Подальшого висвітлення потребують психолого-педагогічні умови створення “вчинкового середовища” для учнів у школі і сім'ї. Водночас треба створити низку освітніх проектів, які б реалізували концепти і принципи вчинкового підходу для

всіх вікових груп школярів. Доцільно також провести спеціальну теоретичну та практичну перепідготовки вчителів на предмет формування й актуалізації ними вчинкового потенціалу учнів. Потрібно прийняти як засадниче настановлення таку тезу: спроможність до повноцінного вчинення є одним із базових критеріїв при оцінці рівня вихованості та психологічного розвитку особистості випускників освітніх закладів. Розв'язання потребує й проблема створення адекватних психодіагностичних засобів формуального вчинкового впливу педагога на вихованця. Отож мовиться про надання освітньому процесу вчинкового характеру, що є цілком логічним й автентичним для власне людського способу передачі досвіду наступним поколінням.

1. Анциферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Колберга и его школы). Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, №3. – С. 5.

2. Багмет А. Словник синонімів української мови / Під ред. Лужницького / А. Багмет. – Т. 1: А–П. – Нью-Йорк; Париж; Сідней; Торонто, 1982. – 465 с.

3. Гегель Г. Философия духа / Энциклопедия философских наук / Гегель Г. – Т. 3. – М., 1977. – С. 246.

4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т. 3. – М.: Русский язык, 1981. – 555 с.

5. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – С. 103–112.

6. Кальба Я.Є. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова / Кальба Ярослава Євгенівна. – К., 2006. – 20 с.

7. Кальба Я.Є. Шкільному психологу: вчинковий потенціал старшокласника / Я.Є. Кальба. – К.: Шкільний світ, 2010. – 128 с.

8. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / С. Караванський. – К.: Кобза, 1995. – 472 с.

9. Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1988. – 244 с.

10. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д.Г. Гринчишина. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Рад. школа, 1988. – 320 с.

11. Леонтьев А.Н. Методологические тетради / Философия психологии / А.Н. Леонтьев. – М., 1994. – С. 163–225.

12. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1998. – 254 с.

13. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.

14. Маноха І.П. Психологія потаємного “Я” / І.П. Маноха. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.

15. Новый тлумачний словник української мови: У 4-х томах. – Т. 3: Обе – Роб. / Укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: Аконт, 1998.

16. Основы психологии: Підручник // За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.

17. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. – Т. 3: Н–Ст. / Под ред. И.А. Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 879 с.

18. Перлз Ф. Гештальт-подход, Свидетель терапии / Пер. с англ. М. Папуша / Ф. Перлз. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 224 с.

19. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 480 с.

20. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособ. / Д.Я. Райгородский. – Самара: “БАХРАХ”, 1998. – С. 637–641.

21. Роменець В.А. Історія психології: Навч. посібник / В.А. Роменець. – К.: Вища школа, 1978. – 440 с.

22. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Голловин. – Минск.: Харвест, 1998. – 800 с.

23. Словник синонімів української мови: В 2 т. – Т. 1: А–Н / А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, С.І. Головащук, Г.Н. Горюшина. – К.: Наукова думка, 1999. – 1040 с.

24. Словарь української мови (зібрала редакція журналу “Кієвская Старина”) / Упоряд. Б. Грінченко. – Т. IV: Р–Я. – Київ, 1909. – с.

25. Словник української мови. Т. 3-10 / АН УРСР; Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. – К.: Наукова думка, 1979. – 658 с.

26. Словник староукраїнської мови: В 2 т. – Т. 2: XIV–XV ст. / За ред. Л.Л. Гумецької, І.М. Керницького. – К.: Наукова думка, 1978. – 592 с.

27. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 2 изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.

28. Собчик Л.Н. Рисованный апперцептивный тест / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2002. – 32 с.

29. Татенко В.А. К проблеме аутентичности человеческого бытия: поступковая парадигма / В.А. Татенко. – Киев: АПН Украины, 2002.

30. Татенко В.А. Психолого-педагогические механизмы формирования поступка учащегося: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Татенко. – К., 1979. – С. 3–10.

31. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316–357.

32. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – Т. 3: Муза – Сят. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1987. – 830 с.

33. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.

34. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Е.А. Араб-Огли, Л.Ф. Ильичев.

– 2изд.– М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

35. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

36. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии: Сочинения / С.Л. Франк. – М.: Правда, 1990. – С. 183–559.

37. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The research and Social issues / L. Kohlberg L. – N.Y., 1976. – P. 31–53.

АНОТАЦІЯ

Кальба Ярослава Євгенівна.

Вчинковий потенціал особистості учня як предмет психологічного аналізу.

У статті розкриваються можливості запровадження вчинкового підходу, фундатором якого є В.А. Роменець, у систему освіти. Висвітлено зміст та обсяг поняття “вчинковий потенціал особистості учня”. Розроблено й обґрунтовано психолого-педагогічну методику дослідження вчинкового потенціалу старшокласника, до головних критеріїв оцінки якого віднесені когнітивне та емоційне прийняття учнями значущості вчинкової активності, суб’єктивні та об’єктивні стимули і можливості її актуалізації, суб’єктивний досвід вчинкового діяння у різних сферах життєздійснення особистості.

Ключові слова: *особистість, виховний процес, учинок, учинковий потенціал, компоненти вчинкового потенціалу, семантика вчинку, вчинкова сензитивність, методика дослідження вчинкового потенціалу старшокласника, актуалізація та особливості (умови) формування вчинкового потенціалу.*

АННОТАЦИЯ

Кальба Ярослава Евгеньевна.

Поступковый потенциал личности учащегося как предмет психологического анализа.

В статье раскрываются возможности внедрения поступкового подхода, фундатором которого является

В.А. Роменец, в систему образования. Освещены содержание и объем понятия “поступковый потенциал личности учащегося”. Разработана и обоснована психолого-педагогическая методика исследования поступкового потенциала старшеклассника, к главным критериям оценки которого отнесены когнитивное и эмоциональное принятие учащимися значимости поступковой активности, субъективные и объективные стимулы и возможности ее актуализации, субъективный опыт поступкового деяния в различных сферах жизнеосуществления личности.

Ключевые слова: *личность, воспитательный процесс, поступок, поступковый потенциал, компоненты поступкового потенциала, семантика поступка, поступковая сензитивность, методика исследования поступкового потенциала старшеклассника, актуализация и особенности (условия) формирования поступкового потенциала.*

ANNOTATION

Kalba Yaroslava.

Actional Potential of a Schoolboy’s Personality as the Subject of Psychological Analysis.

In the article the importance and possibilities of introduction of action approach in the system of education are described. The essence and the psychological-educational matter of the definition of “actional potential of pupil’s personality” have been discovered. The psychologically-educational principles for evaluation of actional potential of senior pupil have been developed and proved, and the basic criteria of them have been recognized as the following: pupils’ cognitive and emotional perception of the importance of actional activity, subjective and objective incentives and the ways of their actualization, subjective experience of actional activity in different spheres of life activity.

Key words: *educative process, act, actional potential, the components of actional potential, actualization of actional potential, the peculiarities of development of actional potential.*

Надійшла до редакції 31.01.2011.