

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології**

Кафедра психології

Рябиця Ігор Юрійович

УДК 159.9

Кваліфікаційна робота

Соціально-психологічні умови морального розвитку сучасних студентів

053 «Психологія»

«Організаційна психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ І. Ю. Рябиця

Науковий керівник

Петрунько Ольга Володимирівна, доктор
психологічних наук, старший науковий
співробітник

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	8
1.1. Концепція морального розвитку в соціальній та психологічній науці	8
1.2. Умови та чинники формування моральної свідомості особистості.....	15
1.3. Особливості морального становлення студентської молоді...	23
1.4. Вплив соціального середовища та інформаційного простору на моральні орієнтири.....	31
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ	36
2.1. Організація та етапи дослідження	36
2.2. Дослідження психологічних особливостей морального розвитку сучасних студентів: аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних	47
Висновки до розділу 2.....	55
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ	58
3.1. Обґрунтування можливостей корекції моральних орієнтирів сучасних студентів: типологічний підхід	58
3.2. Програма оптимізації розвитку моральних орієнтирів сучасних студентів.....	66
3.3. Оцінка динаміки змін у розвитку моральних орієнтирів сучасних студентів.....	76
Висновки до розділу 3	83
ВИСНОВКИ.....	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТКИ.....	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-культурні трансформації, зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією суспільства та кризовими явищами, суттєво впливають на моральний розвиток молоді. Студентський вік є критичним періодом формування особистісних цінностей, етичних орієнтирів та соціальної відповідальності, що визначає подальшу життєву стратегію індивіда. Умови сучасного інформаційного простору, зокрема активне використання соціальних мереж, стрімке поширення цифрового контенту та вплив масової культури, формують нові виклики для процесу морального становлення молодого покоління.

Моральний розвиток є багатовимірним процесом, що залежить як від індивідуальних особливостей особистості, так і від соціального середовища. Вища освіта виступає одним із ключових інститутів формування моральної свідомості студентів, сприяючи розвитку критичного мислення, усвідомленню соціальної відповідальності та оволодінню етичними нормами. Проте сучасні тенденції в освіті, пов'язані з комерціалізацією освітнього процесу, спрощенням моральних стандартів та посиленням прагматичних настанов, створюють ризики для ціннісної дезорієнтації студентської молоді.

Проблематика морального розвитку студентської молоді активно висвітлюється в дослідженнях провідних українських та зарубіжних учених. Значну увагу приділено осмисленню концепції моральної свідомості, механізмів морального вибору та умов формування етичної позиції. І.Д. Бех наголошує на ролі самореалізації в процесі морального становлення особистості як активної форми переживання цінностей через дію. М.Й. Боришевський розглядає моральний вчинок як одиницю моральної активності, що поєднує переконання, емоції та свідоме зусилля. І.А. Зязюн акцентує на особистісному характері моральної оцінки, де моральна самосвідомість формується у процесі рефлексії над власними діями. Н.М. Вознюк розрізняє моральну світосвідомість і моральну самосвідомість як

різні рівні інтеграції морального досвіду. Ю.В. Табачук аналізує структуру моральної свідомості через когнітивний, емоційний і регулятивний компоненти. О.В. Лебедіна пропонує модель моральної структури, що охоплює моральні уявлення, мотивацію, переконання, емоції та поведінкові реакції. А.Р. Зимянський розкриває мотиваційні чинники морального вчинку, зокрема добровільність як критерій моральності дії. Р.В. Павелків досліджує зв'язок між інтеріоризацією моральних норм і здатністю до морального самовизначення. Л.М. Поколієнко розглядає моральну вихованість як цілісну систему ставлень до інших, до праці, до суспільства. І.Д. Зверєва підкреслює значення формування моральної відповідальності через рефлексію в ситуаціях морального вибору. О.В. Петрунко висвітлює педагогічні засоби розвитку морального досвіду у процесі професійного становлення студентів. В.О. Татенко аналізує вплив суспільної атмосфери на формування моральних орієнтацій молоді. П.Д. Фролов вивчає педагогічну взаємодію як чинник формування моральної поведінки. О.С. Богданова формулює критерії моральної зрілості на основі єдності свідомості, поведінки та почуттів. В.О. Сухомлинський розглядає моральність як основу духовного розвитку, що інтегрується в особистісний сенс буття.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу соціально-психологічних умов морального розвитку студентів, зокрема впливу освітнього середовища, соціальних мереж, сімейних факторів та механізмів морального саморозвитку. Вивчення цих аспектів дозволить не лише поглибити наукове розуміння процесів морального становлення особистості, а й стане підґрунтям для розробки ефективних соціально-психологічних стратегій підтримки та розвитку моральної свідомості студентської молоді.

Зростаюча потреба суспільства у морально відповідальних, соціально зрілих та етично вмотивованих фахівцях зумовлює необхідність розробки дієвих методик формування моральних цінностей у студентів. В умовах інформаційного суспільства та динамічних соціальних змін дослідження

морального розвитку студентської молоді набуває не лише теоретичного, а й практичного значення, спрямованого на вдосконалення освітнього процесу та створення сприятливих умов для виховання свідомих громадян.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні умови морального розвитку студентської молоді та визначити ефективні стратегії його підтримки й формування.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми морального розвитку студентської молоді та визначити базові поняття, що стосуються цієї сфери.
2. Проаналізувати соціально-психологічні умови та чинники, що впливають на моральне становлення особистості в молодому віці.
3. Емпірично дослідити особливості моральної свідомості студентської молоді та виявити ефективні засоби її формування.
4. Розробити соціально-психологічні стратегії підтримки морального розвитку студентів та оцінити їх ефективність у навчальному середовищі.

Об'єкт дослідження – моральний розвиток студентської молоді в сучасному соціокультурному середовищі.

Предмет дослідження – особливості формування моральної свідомості студентів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення дослідницьких завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних і статистичних методів: *теоретичні методи*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових підходів до розуміння морального розвитку особистості, порівняння концепцій морального становлення, структурно-функціональний аналіз механізмів моральної соціалізації студентів, моделювання соціально-психологічних стратегій розвитку моральної свідомості; *емпіричні методи*: методи психодіагностики для вивчення моральних диспозицій особистості; констатувальний експеримент для

виявлення соціально-психологічних умов формування моральної свідомості; формувальний експеримент для оцінки ефективності запропонованих стратегій розвитку моральних орієнтирів. Для *емпіричного* дослідження морального розвитку студентської молоді застосовано такі психодіагностичні методики: Опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory – POI) - для вимірювання самоактуалізації як багатовимірної величини; опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч) – дозволяє визначити ієрархію життєвих цінностей, що є основою морального розвитку особистості; тест «Рівень моральної зрілості» (Л. Кольберг, адаптація Т.О. Гордєєвої) – використовується для діагностики рівня морального розвитку відповідно до стадіальної теорії Л. Кольберга, що дозволяє визначити, на якому рівні моральної свідомості знаходиться особистість (до-конвенційний, конвенційний чи постконвенційний рівень); «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» (Т. Лірі, Г. Лефордз, Р. Сазек). *Методи кількісної та якісної обробки даних*: визначення середніх значень, дисперсійний аналіз для оцінки ефективності соціально-психологічних стратегій. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS 26.0 for Windows та програмного забезпечення Microsoft Excel.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні та розширенні наукових уявлень про соціально-психологічні умови морального розвитку студентської молоді. У роботі обґрунтовано підходи до розробки соціально-психологічних стратегій підтримки морального розвитку з урахуванням впливу освітнього середовища, міжособистісної взаємодії та соціокультурного контексту. У межах експериментальної частини дослідження підтверджено ефективність впроваджених заходів у контексті соціальної адаптації та професійної підготовки студентів. У роботі розширено уявлення про роль інформаційного простору, соціальних мереж і цифрових медіа у формуванні моральної позиції особистості. Концепція взаємозв'язку між моральним розвитком та рівнем емоційного інтелекту

дозволяє по-новому розглядати процеси прийняття моральних рішень як психоемоційно опосередковані.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні напрямів психологічної підтримки студентської молоді у процесі морального розвитку. У роботі розроблено програму соціально-психологічної оптимізації моральних орієнтирів, що може бути використана у діяльності практичних психологів в закладах вищої освіти. Матеріали дослідження доцільно застосовувати при організації тренінгових занять, психопрофілактичних програм та етичних дискусій у студентському середовищі. Запропоновані стратегії можуть бути впроваджені адміністраціями ВНЗ, центрами студентського самоврядування та молодіжними організаціями для підтримки моральної самосвідомості молоді. Теоретичні положення та емпіричні дані дослідження можуть слугувати основою для подальших розробок у сфері психології морального розвитку, а також використовуватись у навчальних курсах із вікової психології, соціальної роботи та педагогіки вищої школи.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося серед студентів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, факультету соціально-психологічних наук та управління, охоплюючи представників спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота» та «Педагогіка». Вибірка складалася із 60 студентів (30 експериментальна група і 30 контрольна), які брали участь в анкетуванні, тестуванні та експериментальних заходах.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 120 сторінок, основний текст займає 83 сторінки. Робота містить 10 таблиць, та 8 додатків (на 34 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Концепція морального розвитку в психологічній науці

Ідея морального розвитку особистості знайшла відображення в численних наукових напрямках, зокрема філософії, психології та педагогіці. Основоположним вважається положення про те, що формування моральності здійснюється через розгортання внутрішнього потенціалу людини, що включає сферу цінностей, переконань, вольових установок, а також практичних дій. У цьому контексті поняття самореалізації постає як важлива складова морального становлення.

У різних напрямках наукової думки процес самореалізації розглядається через призму розвитку інтелектуальної, чуттєвої та вольової сфер. Самореалізація трактується як внутрішній процес наближення особистості до реалізації свого морального «Я». Це поняття тісно пов'язане з поняттям самоактуалізації, яке в психологічній традиції, зокрема у гуманістичній психології А. Маслоу, позначає процес постійного розгортання потенціалу людини – її здібностей, нахилів, таланту, внутрішніх потреб [2]. Самоактуалізація, за А.Маслоу, є процесом, у якому людина реалізує свої можливості як місію або покликання, прагнучи до внутрішньої гармонії та повного прийняття власної природи.

Таке тлумачення близьке до поглядів, викладених у працях українських дослідників, які розглядають самоактуалізацію як мотиваційно-ціннісну складову ширшого феномену самореалізації. Так, Н.В. Петренко трактує самоактуалізацію як показник моральної зрілості, що виявляється в здатності до самостійного прийняття рішень, у свідомому виборі способів дії та в утвердженні цінностей як внутрішніх орієнтирів [42].

З огляду на це, самореалізація особистості розглядається не як самоціль, а як засіб і форма розвитку моральної свідомості. Як зазначає І.Д. Бех,

моральність формується не поза діяльністю, а через неї: у процесі реалізації ціннісних орієнтирів, у зіткненні з моральними виборами, у прийнятті рішень, які мають етичне навантаження [3, с. 123]. Отже, моральний розвиток передбачає не лише формування знань про добро і зло, а й активне включення особистості в діяльність, де ці знання набувають статусу особистісно значущих.

Поняття самореалізації, у зв'язку з цим, можна розглядати як інтегративний фактор, який поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти морального становлення. Процес самореалізації включає формування внутрішньої моральної позиції, усвідомлення сенсу життя, визначення особистих цілей та прийняття відповідальності за власні дії [11, с. 12-17].

Потреби зростання, розвитку, самовдосконалення становлять основу моральної самореалізації. Такі поняття, як «реалізація своїх можливостей» або «самоактуалізація», описують прагнення особистості до цілісного буття, в основі якого – моральна самосвідомість і рефлексивна позиція щодо власного життя [42, с. 52-57].

Психологічний підхід до проблеми морального розвитку пов'язує його з формуванням ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації є структурною складовою особистості, що формуються в процесі соціалізації й виконують функцію внутрішнього регулятора поведінки [5; 13; 15; 18; 29; 40]. Людина не лише засвоює моральні норми ззовні, а й переосмислює їх, включаючи у власну систему переконань. Це створює основу для морального вибору й моральної відповідальності.

Моральний розвиток передбачає формування свідомої позиції особистості стосовно навколишнього світу. Вона виявляється у спрямованості поведінки, виборі життєвих орієнтирів, рівні усвідомлення власної відповідальності. За О. Сухомлинською, лише за умов сформованої моральної свідомості можлива повноцінна особистість, здатна до самовизначення й осмислення сенсу життя [54, с. 46].

У психології особистості питання морального розвитку тісно пов'язане з формуванням ціннісних орієнтацій. Під ціннісними орієнтаціями мається на увазі сформована внутрішня система ставлення до себе, інших людей, явищ соціального та духовного життя, що ґрунтується на засвоєному досвіді та інтеріоризованих нормах і переконаннях. Цінності, за своєю природою, відображають найбільш суттєве для людини – те, що вона вважає важливим, належним, значущим. У структурі морального розвитку цінності виконують функцію орієнтирів поведінки, регуляторів міжособистісних і суспільних стосунків [3, с. 502].

Соціалізація особистості виступає основним механізмом засвоєння моральних цінностей. Через взаємодію з соціальним середовищем – батьками, педагогами, ровесниками – дитина інтеріоризує соціально значущі уявлення, норми та взірці поведінки, що поступово набувають форми внутрішніх переконань. У цьому контексті варто звернутись до праць М.Й. Боришевського, який зазначає, що «спрямованість саморегуляції поведінки особистості у значній мірі визначається змістом провідних цінностей» [4, с. 3].

Процес морального розвитку виявляється у здатності людини самостійно приймати рішення, оцінювати свої та чужі вчинки відповідно до власних уявлень про добро і зло, справедливість і відповідальність. Ціннісні орієнтації постають як інтегрований компонент особистості, у якому поєднуються раціональні та емоційні елементи: знання норм, переживання моральних ситуацій, готовність до вчинку.

У працях українських дослідників, зокрема Н.М. Вознюк, наголошується на подвійному характері моральної свідомості – моральна світосвідомість і моральна самосвідомість. Перша передбачає відображення в індивідуальній свідомості морального досвіду суспільства, його норм, ідеалів, етичних уявлень. Друга – це здатність оцінювати власні дії, мотиви та наміри крізь призму моральних категорій [9, с. 21].

Індивідуальна моральна світосвідомість, як зауважує І. А. Зязюн, є не просто засвоєнням готових норм, а й особистісним оціночно-нормативним ставленням до морального змісту навколишнього світу. Вона дає змогу орієнтуватися в моральних ситуаціях, приймати рішення, співвідносячи їх із системою суспільних моральних ідеалів, норм і очікувань [22, с. 55].

Моральна самосвідомість – невід’ємна умова моральної активності особистості. Вона дозволяє індивіду усвідомити себе як автора власних вчинків, прийняти за них відповідальність, здійснити моральну рефлексію. Саме тому, за словами І. А. Зязюна, особистість як суб’єкт моральної дії усвідомлює не тільки довколишнє як Я, а й внутрішньо присвоює свої вчинки, беручи за них повну відповідальність [22, с. 67].

Таким чином, моральний розвиток особистості – це не лише когнітивне засвоєння етичних знань, а цілісний процес, що охоплює рефлексію, самопізнання, формування внутрішніх мотивацій і моральних установок. У цьому процесі самореалізація виступає не окремим феноменом, а способом реалізації моральної позиції.

Особливого значення набуває проблема структури моральної свідомості. Як показують дослідження Ю. В. Табачук, у ній виокремлюють три основні компоненти: нормативний, оціночний та регулятивний. До нормативного входять моральні знання, поняття та уявлення, які виражають вимоги суспільства до поведінки. Оціночний охоплює механізми оцінки і самооцінки, що формують особистісне ставлення до моральних норм. Регулятивний – це почуття, переконання, моральна мотивація, що безпосередньо впливають на вчинки [58, с. 497–498].

Моральна свідомість функціонує на двох рівнях: емоційно-почуттєвому та раціонально-теоретичному. Перший пов’язаний з переживаннями у відповідь на соціальні стосунки, другий – з усвідомленням моральних норм, ідеалів, принципів. Взаємодія цих рівнів забезпечує повноцінну інтеграцію морального досвіду в систему особистісного функціонування.

У структурі моральної свідомості, як зазначає О. В. Лебедіна, можна виокремити кілька компонентів:

- когнітивний – моральні уявлення, поняття, знання;
- світоглядний – переконання, ціннісні орієнтації, ставлення;
- поведінковий – моральна мотивація, етична активність;
- емоційний – моральні почуття, емпатія [29, с. 130].

Ці компоненти діють не ізольовано, а як єдина система. Вони забезпечують внутрішню узгодженість моральної поведінки, яка стає можливою лише за умови особистісної інтеграції морального досвіду.

Проблема мотивації моральної поведінки також набуває великого значення. А. Р. Зимянський вказує, що мотив самочинно творити добро, як прояв моральної любові чи гуманності, є ключовим у структурі морального вчинку. Саме добровільність, а не зовнішня примусовість визначає справжню моральну сутність дії. В основі морального вчинку лежить єдність обов'язку як свідомої потреби та гуманізму як внутрішнього емоційного спонукання [21, с. 14–15].

Таким чином, моральна поведінка не є автоматичним результатом знання норм. Вона вимагає особистісного переживання, внутрішньої рефлексії, співвіднесення вчинку з власними моральними орієнтирами. Саме в цьому проявляється моральна зрілість – здатність усвідомлено й відповідально діяти на основі власної моральної позиції.

Моральна діяльність постає як ключова сфера, у якій виявляється результат морального розвитку особистості. Як зазначає М.Й. Боришевський, моральність не може обмежуватись лише внутрішніми переконаннями чи моментом поведінки. Вона реалізується в конкретних діях, які мають моральний зміст. За його визначенням, моральна поведінка – це особливий вид людської активності, мотивованої моральними імперативами. Її елементарною одиницею є моральний вчинок, який може виражатися в діях, ставленнях, вербальній чи невербальній взаємодії [4].

Система особистості, яка забезпечує моральну поведінку, включає компоненти, тісно пов'язані зі свідомістю: світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви, інтереси, мислення, емоції, волю. Усі ці елементи функціонують у взаємозв'язку та визначають здатність до морального вибору, до відповідальності, до саморегуляції в етичних ситуаціях [4].

Ю. В. Табачук, у свою чергу, підкреслює, що моральна свідомість – це не статичне знання, а динамічний процес відображення суспільної моральності у свідомості особистості. Вона виявляється в здатності оцінювати події, дії та явища з погляду моральних норм, здійснювати вибір і регулювати поведінку відповідно до суспільно значущих цінностей. Цей процес охоплює усвідомлення норм, їх осмислення, емоційне переживання та практичне втілення [58, с. 497–499].

Розглядаючи моральний розвиток у віковому аспекті, варто звернутися до когнітивного підходу Ж. Піаже, який заклав підвалини вивчення моральних суджень у дітей. Ж. Піаже визначив дві стадії розвитку моралі: гетерономну – орієнтовану на авторитет дорослих, і автономну – засновану на співробітництві та особистому розумінні моральних принципів. Учений доводив, що моральне судження формується в процесі взаємодії з іншими людьми та залежить від характеру соціальних стосунків [70].

Особливістю підходу Ж. Піаже є акцент на переході від зовнішньої регламентації поведінки до внутрішньої моральної автономії. Поки дитина діє під тиском авторитетів, її моральні судження залишаються зовнішніми. Лише через досвід кооперації, партнерства та справедливого обміну формується автономне мислення, здатне до морального самовизначення.

Ці ідеї стали основою для подальших досліджень морального розвитку, зокрема в межах когнітивно-еволюційної теорії Л. Кольберга. Учений розробив модель, що описує послідовні стадії розвитку морального судження, кожна з яких відповідає певному рівню моральної свідомості. Основним

методом дослідження був аналіз відповідей дітей на моральні дилеми, зокрема відома ситуація Хайнца [66].

Кольберг виділив три основні рівні морального розвитку:

- доморальний (передконвенційний),
- конвенційний (орієнтований на соціальні норми),
- постконвенційний (заснований на принципах моралі).

Кожен рівень поділяється на дві стадії, що відображають ускладнення морального мислення. На доморальному рівні поведінка обумовлюється страхом покарання або прагненням до особистої вигоди. Конвенційний рівень передбачає дотримання соціальних норм, очікувань, підтримку порядку. Постконвенційний рівень ґрунтується на усвідомленні універсальних моральних принципів, автономії та совісті [66].

За спостереженням Л. Кольберга, більшість людей не досягають найвищої шостої стадії, яка передбачає моральну орієнтацію на загальнолюдські цінності незалежно від соціального тиску. Лише близько 10% людей здатні до такої рефлексії після 16 років. Учений також допускав існування ще вищого, сьомого рівня, що пов'язаний із філософсько-релігійними поглядами, однак підкреслював його винятковість [66].

Критика теорії Л. Кольберга стосується насамперед недооцінки емоційного компонента моральної поведінки, а також обмеження її застосування переважно на чоловічій вибірці. Ці зауваження частково були враховані в подальших модифікаціях його підходу. Наприклад, К. Гілліган звернула увагу на те, що моральна аргументація жінок частіше пов'язана з емпатією, турботою та контекстуальністю, що вимагає більшої гнучкості в тлумаченні морального розвитку [65].

Повертаючись до вітчизняного контексту, варто зазначити, що моральний розвиток сучасної молоді відбувається в умовах множинності ціннісних систем, трансформації соціокультурного середовища, кризи традиційних норм. Це створює нові виклики для морального виховання, яке має не лише передавати готові моделі, а й формувати здатність до морального

судження, до внутрішнього вибору, до розуміння цінностей у контексті особистої життєвої позиції [41; 48; 50].

На думку Р. В. Павелківа, моральний розвиток – це здатність інтеріоризувати суспільні вимоги, приймати морально-етичні приписи та організовувати поведінку відповідно до них. При цьому моральна свідомість виконує функцію організації внутрішнього світу людини, виступає регулятором дій і вчинків, забезпечує узгодженість між переконаннями та поведінкою [39].

Таким чином, моральний розвиток особистості відбувається у взаємодії когнітивних, емоційних, ціннісних і поведінкових складових. Він охоплює як процес засвоєння соціально значущих моральних норм, так і формування індивідуальної моральної позиції, що реалізується у відповідальних вчинках. У цьому процесі важливу роль відіграє самореалізація, яка виступає не лише як прагнення до розвитку, а як спосіб утвердження моральних принципів у власному житті.

Завершуючи розгляд концепції морального розвитку, слід підкреслити, що її сучасне осмислення базується на міждисциплінарному підході, що інтегрує філософські, психологічні та педагогічні уявлення про людину. Такий підхід дозволяє більш глибоко розкрити механізми формування моральної особистості, орієнтованої на самопізнання, відповідальність, внутрішню свободу та гуманістичні цінності.

1.2. Умови та чинники формування моральної свідомості особистості

Формування моральної свідомості особистості залежить від комплексу педагогічних, психологічних, соціокультурних чинників, які впливають як на зміст ціннісних орієнтирів індивіда, так і на механізми їх засвоєння. Виховний процес передбачає вплив на пізнавальну, емоційну і вольову сфери особистості, що забезпечується використанням системи спеціальних методів.

Методи впливу на свідомість належать до основної групи методів виховання. Їх суть полягає в цілеспрямованому впливі на свідомість, почуття та волю особистості, що забезпечує засвоєння моральних норм, формування переконань і мотивів поведінки. Ці методи ще називають методами переконування, оскільки вони спрямовані на формування у вихованців усвідомленого ставлення до моральних норм і подолання неправильних уявлень, що можуть зумовлювати негативну поведінку.

Провідним завданням цієї групи методів є вплив на цілісну систему моральної свідомості – знання, почуття, ставлення, переконання, які слугують мотиваційною основою моральної поведінки. Завдяки їм формується внутрішня впевненість у доцільності, обґрунтованості, необхідності певного типу поведінки. Таке переконання не лише зумовлює поведінку, але й стимулює до морального самовдосконалення [9, с. 78].

Вплив здійснюється переважно через слово. У педагогічній практиці найчастіше використовують такі методи: інформування, навіювання, переконування, приклад, наслідування. Реалізація цих методів передбачає використання відповідних засобів: лекцій, бесід, диспутів, конференцій, зборів – тобто форм, в основі яких лежить вербальна взаємодія.

Метод переконування базується на зверненні до розуму й почуттів вихованця. Його сутність полягає у формуванні раціональних знань, які в подальшому трансформуються у внутрішні переконання, що визначають особистісну позицію. Переконання не можна нав'язати – воно формується лише у процесі глибокого засвоєння моральних, естетичних, філософських знань, аналізу життєвих ситуацій і осмислення досвіду [9, с. 82].

Педагог, який використовує засоби переконувальної комунікації, повинен сам бути носієм тієї моральної ідеї, яку він намагається прищепити вихованцеві. Вихователь має викликати довіру, оскільки ефективність цього методу залежить не лише від аргументів, а й від авторитету того, хто переконує. Вплив має бути логічним, послідовним і відповідати віковим особливостям адресата [8, с. 54].

До структури переконання входять три основні компоненти: гіпотеза, аргументи й демонстрація. Гіпотеза – це теоретичне твердження або моральна норма, яку необхідно обґрунтувати. Аргументи – це докази, які підтверджують гіпотезу й мають бути логічно побудованими, емоційно виразними. Демонстрація – це спосіб логічного виведення істинності гіпотези з поданих аргументів. Аргументи можуть ґрунтуватися на фактах, причинно-наслідкових зв'язках, аналогіях, авторитетах [8, с. 57].

Окреме місце серед методів формування моральної свідомості займає навіювання. Цей метод впливає не на свідомість безпосередньо, а на підсвідомість, емоційну сферу, на установку особистості. Сугестія діє поза критичним осмисленням, що робить її ефективною в окремих педагогічних ситуаціях, особливо коли потрібно вплинути на швидке формування певної поведінкової реакції.

Навіювання потребує дотримання певних умов. Воно має бути емоційно насиченим, ствердним, коротким, лаконічним. Тон висловлювання повинен бути впевненим, інтонація – переконливою, міміка й жести – відповідними. Приклади типу “Я впевнений, що ти впораєшся” або “Ти маєш усі якості, щоб досягти мети” створюють у вихованця відчуття підтримки, що підвищує рівень внутрішньої впевненості [8, с. 58].

Ефективність навіювання значною мірою залежить від авторитету того, хто його здійснює, а також від рівня психологічної налаштованості особистості, якій цей вплив адресовано. Навіювання використовується як самотійно, так і в поєднанні з іншими методами – переконуванням, прикладом, бесідою. Воно здатне коригувати поведінку, підсилювати моральні орієнтири, формувати певні ціннісні установки.

Значним потенціалом володіє метод прикладу. Його ефективність полягає в наочності моральної ідеї, що демонструється у поведінці, вчинках, конкретних життєвих ситуаціях. Джерелами прикладу можуть бути вчителі, батьки, однолітки, герої художніх творів, історичні постаті.

Процес наслідування розгортається у кілька етапів: перше – сприйняття прикладу і формування бажання наслідувати; друге – виникнення зв'язку між прикладом і реальною поведінкою; третє – поступове перетворення зовнішнього наслідування у внутрішню позицію. При цьому важливо враховувати вікові особливості, схильність до ідеалізації або до критичного переосмислення вчинків інших людей [8, с. 60].

Не менш важливою умовою застосування методу прикладу є його емоційна привабливість та доступність. Приклад має бути не просто позитивним, а таким, що викликає емоційний резонанс, співпереживання, бажання діяти аналогічно. Використання негативного прикладу також доцільне, зокрема у правовому та превентивному вихованні. Але він вимагає ретельного педагогічного супроводу, щоб учень не ототожнивися із носієм негативної поведінки [9, с. 88].

Суттєве значення для формування моральної свідомості має використання методу **бесіди**, що полягає у цілеспрямованому педагогічному спілкуванні, спрямованому на обговорення морально значущих питань. Бесіда активізує думки, почуття й досвід учнів, дозволяє глибше засвоїти моральні поняття, осмислити життєві ситуації, скоригувати моральну оцінку. Цей метод передбачає діалогічну взаємодію, під час якої педагог не лише транслює моральні знання, а й стимулює учнів до роздумів і самостійних суджень.

Бесіда виконує кілька функцій: інформативну (передача морального змісту), регулятивно-комунікативну (формування ставлення до норм і принципів моралі), афективно-комунікативну (актуалізація почуттів, емоцій, переживань). Для досягнення результату бесіда повинна мати чітко сформульовану мету, логічну побудову, актуальну для аудиторії тему, а також включати морально значущі факти, приклади, емоційні акценти. Ефективність залежить від рівня підготовки, психологічного контакту з аудиторією, гнучкості реакції на хід обговорення.

Розрізняють фронтальні (групові) та індивідуальні бесіди. Перша форма є загальноприйнятою в шкільній практиці. Її проводять з класом або групою

на теми, що стосуються моральної, правової, естетичної, соціальної поведінки. У центрі фронтальної бесіди зазвичай перебуває конкретний факт, моральне правило, життєва ситуація або літературний персонаж, який викликає моральну оцінку. Таке обговорення формує в учнів уміння міркувати, зіставляти поведінку з моральними еталонами, приймати самостійні рішення [8, с. 68].

Індивідуальна бесіда використовується в ситуаціях порушення норм поведінки або у випадках особистісних труднощів. Вона вимагає особливої підготовки з боку педагога, тактовності, емпатії та вміння підтримати довірливу атмосферу. Основна мета такої бесіди – не осуд, а допомога у моральному усвідомленні своїх вчинків, стимулювання до саморефлексії. Педагог має уникати моралізування, іронії, приниження, що можуть викликати захисну реакцію у дитини. Замість прямої критики варто використовувати стратегію запитань, аналогій, співставлень, які м'яко підводять до моральної істини [9, с. 93].

Поряд із бесідою активно застосовується лекція як метод формування моральної свідомості через розгорнуту, систематизовану подачу морального знання. Лекція передбачає не просто інформування, а логічне пояснення, моральне осмислення життєвих проблем, орієнтацію на певні моральні ідеали. Її ефективність залежить від логічної побудови, переконливості подачі, актуальності змісту та емоційного забарвлення викладу. Лекція повинна не лише доносити факти, а й викликати роздуми, формувати особисту позицію слухачів [8, с. 69].

Залежно від функціонального призначення, лекція може бути епізодичною (разовою), включеною до тематичного циклу або використовуватись у рамках кінолекторію. Епізодична лекція має на меті розкрити окреме моральне питання, забезпечити засвоєння певного етичного поняття, норми або морального явища. Лекції циклічного типу дають змогу глибше вивчати моральні аспекти соціального буття, прослідковувати

розвиток моральних поглядів особистості. Усі форми мають бути емоційно насиченими, науково точними, методично вивіреними.

Особливо важливим у формуванні моральної свідомості є дискусійно-аналітичний підхід, який представлений у методах дискусії та диспуту. Ці методи передбачають відкриту суперечку або обговорення моральної проблеми з метою формування переконань через зіткнення позицій, аргументацію, аналіз [9, с. 97].

Дискусія – це групове обговорення суперечливих моральних питань із метою пошуку істини. У ній беруть участь не більше 10–15 осіб. Обговорення проходить поетапно: визначення теми, збирання інформації, аналіз позицій, оцінювання, формулювання висновків. Дискусія дає змогу кожному учаснику висловити свою думку, зіставити її з поглядами інших, відстояти свою точку зору, в разі потреби – переглянути переконання.

Диспут – це особлива форма дискусії, що передбачає зіткнення протилежних позицій і спрямована на вироблення колективної моральної істини. Диспут розвиває критичне мислення, уміння вести аргументовану розмову, толерантно сприймати іншу точку зору. Його особливість – у підготовці: добір теми, формулювання проблемних питань, розподіл ролей, підготовка інформаційного супроводу. Участь у диспуті стимулює учнів до самостійних моральних суджень, переосмислення життєвих позицій.

Педагог, організовуючи диспут або дискусію, має уникати моралізування, жорсткої регламентації висловлювань, домінування власної точки зору. Його завдання – забезпечити рівність умов для всіх учасників, підтримувати логіку обговорення, дбати про дотримання етичних норм. Особливо цінним є те, що народжена в результаті диспуту моральна істина сприймається учнями не як нав'язана, а як особисто здобута, внутрішньо прийнята [8, с. 71].

Результативність морального виховання визначається не лише досконалістю методів, а й врахуванням індивідуально-психологічних особливостей вихованця. Знання педагогом таких характеристик, як потреби,

мотиви, ціннісні орієнтації, особливості мислення, емоційно-вольова сфера дає змогу точніше добирати методи, формулювати переконання, моделювати ситуації, здатні викликати моральну рефлексію. У цьому сенсі ефективність формування моральної свідомості значною мірою залежить від ситуативної адаптації виховного впливу [8, с. 73].

Однією з ключових умов розвитку моральної свідомості вважається моральна саморегуляція, яка полягає у здатності особистості самостійно оцінювати свої вчинки з моральної точки зору, нести за них відповідальність, керуватись у поведінці внутрішніми моральними критеріями. М.Й. Боришевський підкреслює, що основою моральної саморегуляції виступає цілісна система цінностей, переконань, ідеалів, соціальних потреб, мотивів, спрямованості, які структурно входять до моральної свідомості особистості [4, с. 3]. Ця система є не лише когнітивною, а й глибоко афективною, що дозволяє внутрішньо переживати значення вчинку та оцінювати його моральну доцільність.

Поведінка особистості в моральному контексті часто вимагає протистояння зовнішньому тиску, внутрішнім спонукам, негативним спокусам. Саме тому рівень моральної вихованості нерідко визначають за поведінкою у складних, нестандартних, стресових обставинах, коли людина змушена самостійно обирати між моральним і аморальним. У цьому контексті виявляється сила внутрішнього морального контролю, наявність сформованих моральних принципів, що виступають регулятором поведінки.

Формування моральної свідомості тісно пов'язане з наявністю у вихованця ціннісно-мотиваційної основи вчинку. Згідно з позицією І.Д. Беґа, основним критерієм моральної вихованості є відповідність особистісних рис моральним вимогам, що пред'являються до певної вікової групи [3, с. 103]. Це означає, що аналіз морального розвитку повинен спиратись на вікові особливості, психосоціальні завдання розвитку особистості та здатність виявляти моральні якості у конкретних видах діяльності (навчання, спілкування, праця).

У науковій літературі виокремлюють три основні критерії моральної вихованості: інтелектуальний, емоційний і поведінковий. Інтелектуальний критерій передбачає знання моральних норм і вміння обґрунтовувати моральні судження. Емоційний критерій стосується здатності переживати почуття провини за порушення моральних норм, емпатії, моральної чутливості. Поведінковий критерій полягає у дотриманні моральних норм у реальній діяльності, у тому числі за відсутності зовнішнього контролю.

Л.М. Поколієнко, І.Д. Зверєва, Л.Г. Коваль, О.В. Петрунко, В.О. Татенко, П.Д. Фролов вказують на необхідність аналізу моральної вихованості через систему відношень до інших людей, до праці, до суспільства, яка проявляється в реальних учинках, а не тільки в деклараціях. У цьому аспекті моральна свідомість і моральна поведінка особистості мають бути взаємозалежними й взаємозумовленими: переконання мають реалізовуватись у вчинках [9, с. 105].

Особливу увагу дослідники звертають на ситуації безкарності, коли відсутній зовнішній контроль або санкція. Саме такі ситуації виявляють справжній рівень внутрішньої моральності. Поведінка у стресових або екстремальних умовах також виступає тестом на міцність моральних установок, адже тільки стійкі переконання дозволяють діяти в межах моральних норм, не зважаючи на емоційну напругу або загрозу особистим інтересам.

У практиці морального виховання важливо враховувати не лише результативність, а й динаміку розвитку моральної свідомості. Відповідно до досліджень М.І. Монахова, І.С. Мар'єнка, рівень моральної вихованості можна оцінювати через вірогідність моральної поведінки в типових і нестандартних ситуаціях. Вірогідність моральної реакції підвищується за умов сформованих моральних переконань, підтримуваних емоційною й вольовою стабільністю [9, с. 107].

О.С. Богданова, аналізуючи рівні моральної вихованості, звертає увагу на єдність моральної свідомості, моральної поведінки та моральних почуттів.

Саме їх інтеграція дозволяє говорити про високий рівень морального розвитку особистості. У той же час суперечливість між компонентами (наприклад, знання норм за відсутності їх реалізації) свідчить про формальність засвоєння моралі [9, с. 108].

Узагальнюючи наведене, можна виокремити низку ключових умов ефективного формування моральної свідомості:

- системне застосування методів впливу на свідомість (переконання, бесіда, приклад, навіювання);
- врахування індивідуально-психологічних особливостей вихованця;
- забезпечення особистісної залученості учня у процес морального осмислення;
- опора на власний досвід учня, його потреби, цінності, інтереси;
- створення морально значущих ситуацій для рефлексії та прийняття рішень;
- формування умов для самостійного морального вибору;
- організація моральної взаємодії в колективі;
- рефлексивний аналіз поведінки в процесі педагогічного спілкування.

Усі ці названі умови й чинники в сукупності створюють сприятливі умови для усвідомленого морального розвитку, де моральна свідомість постає не як сукупність знань, а як внутрішній компас, що регулює поведінку людини в щоденному житті, у складних і звичайних ситуаціях.

1.3. Особливості морального становлення студентської молоді

Формування особистості потребує досягнення єдності між моральною свідомістю та конкретними діями. Повноцінно морально вихованою можна вважати таку людину, в якій знання моральних норм трансформуються у внутрішню потребу діяти згідно з ними. Механічне засвоєння знань без

практичного підтвердження у поведінці часто стає ширмою, за якою ховаються конформізм або моральна нещирість [14, с. 19].

Виховний процес у молодіжному середовищі передбачає закріплення навичок позитивної поведінки. Звичка виступає формою поведінки, що набувається внаслідок багаторазового виконання конкретних дій, організованих за логікою внутрішньої структури особистості. У межах такого підходу педагогічна діяльність має бути спрямована на структурування виховної діяльності відповідно до дій, вчинків, а також операцій, що їх утворюють.

Методи формування досвіду моральної поведінки включають систему педагогічної вимоги, формування громадської думки, вправління, привчання, використання доручень та організацію виховуючих ситуацій. Особливе місце займає **педагогічна вимога**, що є засобом не тільки впливу на свідомість, але й активізації вольових якостей, мотивації до дії, яка відповідає нормам моралі [13, с. 102].

Вимога повинна бути випереджальною щодо рівня морального розвитку особистості. Педагог має встановлювати межі, що стимулюють саморозвиток, а не закріплюють наявний стан. Надмірна поблажливість або незмінність у вимогах призводить до застою, втрати мотивації до вдосконалення. Ефективна вимога має бути справедливою, конкретною, зрозумілою та посильною, її подання – чітке, інструктивне, з вказівками щодо обсягу, терміну та засобів виконання [8, с. 46].

У педагогічній практиці розрізняють прямі та опосередковані вимоги. Пряма вимога застосовується у початковій фазі взаємодії з учнями і передбачає безпосереднє формулювання дії, яка має бути виконана. Опосередковані вимоги поділяються на три групи: позитивні (прохання, довіра, схвалення), нейтральні (порада, натяк, ігрові формати), негативні (осуд, недовіра, погроза) [14, с. 23].

Наприклад, вимога-довіра базується на тому, що педагог передає учневі відповідальність, демонструючи віру в його можливості. Такий підхід формує

повагу до вчителя, стимулює почуття обов'язку. Водночас вимога-осуд є формою морального коригування поведінки, що дозволяє учневі усвідомити соціальну неприйнятність власного вчинку. Погроза як крайній захід ефективна лише за умови реального застосування відповідних заходів у разі невиконання вимоги [13, с. 106].

Громадська думка у студентському середовищі виконує функцію соціального контролю. Вона формує в молоді навички відповідального ставлення до власної думки, вміння вести діалог, критично мислити та узгоджувати власні позиції з моральними орієнтирами спільноти. Розвинене почуття колективної відповідальності стає важливим механізмом саморегуляції поведінки [4, с. 71].

Ефективність громадської думки визначається не лише мікросоціальним контекстом (група, колектив), а й загальною соціальною ситуацією (макросфера), в якій функціонує студентська молодь. Цей метод не повинен зводитися до формального осуду, а має передбачати можливість конструктивного впливу через співучасть у колективному обговоренні, визнання провини, прийняття спільних рішень.

На думку Л. Стрельчук, використання громадської думки повинно бути обережним, особливо в тих випадках, коли моральне відхилення молодшої людини обумовлене несприятливими умовами в сім'ї або педагогічними помилками. У таких випадках важливо уникати публічного засудження особистості, натомість зосередитись на аналізі самого вчинку, мотивів, що його зумовили [56, с. 24].

Іншим важливим інструментом морального розвитку є метод вправляння, що передбачає неодноразове виконання позитивних моральних дій, у результаті чого формуються стійкі поведінкові стереотипи. Повторення дій забезпечує не лише запам'ятовування, а й формування емоційно-психологічного ставлення до соціально значущої діяльності. Результатом вправляння є внутрішня установка на моральну дію [8, с. 53].

В умовах студентського віку така практика може бути реалізована через участь у волонтерській діяльності, студентському самоврядуванні, організації соціально значущих проєктів. Тут актуалізуються механізми соціального навчання, де досвід дій набувається через реальну практику, що узгоджується з теоретичними уявленнями про добро, справедливість, відповідальність [6, с. 108].

Поруч із вправлінням застосовується метод привчання, який полягає в системному організованому повторенні певної дії з метою її перетворення у поведінкову норму. Привчання передбачає контроль з боку педагога або колективу, а також чітке дотримання режиму, що виступає як інструмент моральної дисципліни [13, с. 111].

Методи привчання і вправління взаємозалежні. Якщо вправління орієнтується на поступове формування навичок, то привчання передбачає негайне включення особистості у режим нормативної поведінки. У практиці це виявляється у впровадженні конкретних вимог з першого дня перебування студента в освітньому середовищі: своєчасне відвідування занять, участь у колективній діяльності, дотримання етичних норм у спілкуванні.

Метод доручення виконує роль ефективного інструменту виховання відповідальності, ініціативності та моральної свідомості. Студент отримує конкретне завдання, що вимагає самостійної організації, ухвалення рішень, виконання обов'язків. Педагог, спираючись на індивідуальні особливості особистості, добирає такі форми доручень, які стимулюють розвиток певних якостей – організованості, самостійності, емпатії [14, с. 28].

Доручення не повинно бути випадковим або надмірно складним. Його цінність полягає у відповідності особистісним і когнітивним можливостям студента. Постійні доручення зміцнюють відчуття відповідальності, а епізодичні – надають можливість для ситуативного вияву моральної позиції. Успішне виконання доручення, визнане колективом або педагогом, закріплює моральну установку, стимулює прагнення до самореалізації в морально значущій діяльності.

Педагогічна ефективність методу залежить від налагодженого механізму контролю, який не обмежується наглядом, а виступає способом формування навички самозвіту, самооцінки і рефлексії. Контроль із боку студентського самоврядування також відіграє роль важливої соціально-моральної практики, в якій студент формує здатність до конструктивної критики і сприйняття відповідальності перед спільнотою [13, с. 113].

Виховна ситуація – ще один засіб, що має потенціал морального впливу. Йдеться про педагогічно організовані обставини, у яких студент опиняється перед моральним вибором. Такі ситуації можуть бути спонтанними або змодельованими. Вони провокують емоційно-ціннісну реакцію, стимулюють рефлексію, сприяють самопізнанню і зміцненню моральної ідентичності [6, с. 88].

У теорії виокремлюють вербальні, уявні, конфліктні, ситуативні й ігрові виховні ситуації. Педагог створює умови, в яких студенти мають оцінити певну подію або вчинок з моральної точки зору, зіставити свої дії з етичними нормами. У реальному студентському середовищі така практика реалізується через аналіз життєвих кейсів, участь у дебатах, тренінгах, рольових іграх.

Прийоми створення виховуючих ситуацій поділяються на дві групи: творчі (довіра, заохочення, вияв інтересу, підтримка, співпереживання) та гальмівні (осуд, натяк, критика, байдужість, іронія). Творчі прийоми слугують активації морального потенціалу особистості. Гальмівні – використовуються для корекції поведінки, стимулювання самоконтролю.

Особливо результативними виявляються емоційно значущі педагогічні ситуації, в яких студент переживає певну внутрішню трансформацію – зміну установки, переоцінку власної поведінки або ціннісних орієнтирів. Такі ситуації часто ініціюють формування стійкої моральної позиції та активного громадянського ставлення [8, с. 61].

Один із дієвих способів морального впливу – паралельна педагогічна дія (А. Макаренко), коли педагог впливає не безпосередньо на учня, а через колектив. Колективна реакція на вчинок стає більш переконливою для молодії

особистості, ніж індивідуальна бесіда. У студентському середовищі це може реалізовуватись через студентське самоврядування, де студенти виступають не лише об'єктами, а й суб'єктами виховного процесу [13, с. 107].

Іронія, мовчазний осуд, демонстративна байдужість – гальмівні прийоми, що використовуються з метою провокування внутрішнього осмислення ситуації. У певних випадках такі прийоми викликають у студента дискомфорт, що змушує його самостійно осмислити суть вчинку та зробити відповідні висновки [14, с. 32].

Приєм «вибуху» (А. Макаренко) передбачає цілеспрямоване створення моральної ситуації, що сприяє глибокому емоційному потрясінню, здатному змінити ставлення студента до себе, до інших, до світу. Це крайній, але надзвичайно потужний інструмент, який потребує глибокого знання індивідуальності вихованця.

Методи, що спрямовані на формування звички до моральної поведінки, повинні застосовуватись системно. Використання лише одного методу не гарантує глибокої внутрішньої трансформації. Тому в педагогічній практиці актуальним є поєднання методів, яке дозволяє охопити когнітивний, емоційний і поведінковий рівні морального розвитку [8, с. 63].

У студентському середовищі важливу роль відіграє також наявність єдиної системи морально-виховних вимог, яка реалізується не лише в аудиторії, а й у позанавчальному житті. Узгодженість педагогічної позиції викладачів, студентського активу, адміністрації створює виховне середовище, що сприяє формуванню стійких моральних настанов.

У національних освітніх документах наголошується на необхідності формування в студентській молоді системи цінностей, що поєднує національні традиції з загальнолюдськими моральними ідеалами [35]. Така ціннісна інтеграція виступає важливим чинником духовного розвитку, оскільки сприяє формуванню в студентів відчуття ідентичності, гідності та соціальної відповідальності.

На сучасному етапі освіта покликана не лише забезпечити студентів знаннями, а й сприяти їх особистісному самозростанню, розвитку гуманістичних орієнтацій, здатності до критичного мислення і морального вибору. Основою цього процесу стає виховання духовності – складного феномену, який включає інтелектуальну, емоційну, аксіологічну та поведінкову сфери. Як, зокрема, зазначає М. Й. Боришевський, духовність проявляється у здатності особистості діяти відповідно до моральних переконань, здійснювати вчинки, орієнтовані на благо інших, виявляти здатність до самопожертви, прощення, вдячності, милосердя. При цьому важливо, щоб ці якості не нав'язувались ззовні, а формувались у процесі рефлексії, самоствердження і самопізнання [4].

Суттєвою особливістю студентського віку є інтенсивний розвиток рефлексивного компонента особистості, що дозволяє студентам аналізувати власну поведінку, співвідносити її з цінностями, переосмислювати життєві орієнтири. Це створює сприятливі умови для духовного зростання, особливо за умови, коли освітнє середовище є підтримувальним, діалогічним, морально насиченим.

Процес професійного становлення в умовах вищої освіти відбувається через серію стадій: від оптації (формування професійних намірів) до етапу професійної майстерності. Кожна з них супроводжується трансформацією особистості, зміною її ролей, установок і моральних уявлень [4]. У студентський період цей розвиток зосереджується переважно на стадіях професійної підготовки та адаптації, де вирішальне значення має зміст освіти, методика викладання та педагогічна взаємодія.

На етапі професійної підготовки важливими є не лише знання, а й формування ціннісного ставлення до професії, людей, суспільства. Як засвідчують дослідження, сучасні студенти трактують духовність через призму моральності, внутрішньої гармонії та інтелектуального розвитку. Основними орієнтирами є любов, віра, надія, повага, демократизм, національна гідність, громадянська відповідальність [9].

Такі результати свідчать про наявність гуманістичних ціннісних орієнтацій, які можуть бути основою для побудови ефективної системи виховання у ВНЗ. Водночас необхідним є спрямування зусиль педагогів на формування не лише когнітивного, а й емоційного, поведінкового компонентів духовності. Це передбачає залучення студентів до рефлексії, моральних дискусій, аналізу життєвих ситуацій, участі в соціально корисній діяльності [52].

Інтеграція духовно-моральної компоненти в зміст освітніх програм передбачає формування у студентів умінь і навичок моральної практики. Важливо, щоб не лише гуманітарні дисципліни, а й професійно орієнтовані предмети несли аксіологічний потенціал. Йдеться про вияв моральних аспектів професійної діяльності, міжособистісних відносин, громадянської позиції [14].

Також суттєвим є професійне середовище, в якому відбувається моральне становлення. Його зміст визначається типом педагогічної взаємодії, стилем спілкування викладачів зі студентами, наявністю морального клімату в академічній групі. Саме в цьому контексті значущим постає принцип суб'єктності студента, як активного учасника освітнього процесу [12].

Духовно-моральне виховання у ВНЗ має спиратись на інтеграцію освітніх і виховних компонентів, де провідна роль належить дисциплінам педагогічного та філософського циклів. Під час вивчення історії педагогіки, теорії виховання, студенти ознайомлюються з моральною філософією класиків – Я. А. Коменського, В. О. Сухомлинського та інших. Це сприяє формуванню ідеалів моральної досконалості, критичному ставленню до поведінки, рефлексії над моральними дилемами.

Поряд із цим студенти долучаються до науково-дослідної діяльності, що також може стати засобом формування моральної позиції. Виконання курсових, дипломних, магістерських робіт духовно-морального спрямування дозволяє поглибити розуміння сутності морального вибору, гуманістичних цінностей, професійної етики [52, с. 238].

Отже, моральне становлення студентської молоді в умовах ВНЗ постає як складний процес інтеграції пізнавального, емоційного, ціннісного та діяльнісного компонентів особистості. Його результатом стає не лише засвоєння норм поведінки, а й формування стійкої моральної ідентичності, здатності до саморефлексії, духовного зростання, гуманістичної позиції в професійній і громадянській сферах. Успішність цього процесу залежить від гармонійної взаємодії освітнього середовища, педагогічної системи, змісту навчання і виховання, а також активної позиції самого студента як суб'єкта морального самостановлення.

1.4. Вплив соціального середовища та інформаційного простору на моральні орієнтири

Моральна культура особистості формується в складному процесі взаємодії людини з навколишнім соціальним середовищем. Усі чинники впливу об'єднуються в систему соціокультурного простору, де відбувається як засвоєння загальнолюдських цінностей, так і формування особистісних моральних орієнтирів. Умови соціалізації, які супроводжують індивіда від раннього дитинства до періоду дорослості, визначають характер морального саморозвитку, внутрішніх переконань і зовнішньої поведінки.

Формування моральної свідомості передбачає наявність відповідного середовища, що забезпечує взаємозв'язок індивідуального досвіду з етичними взірцями суспільства. Як вказує І.Д. Бех, моральна культура особистості є результатом внутрішньої роботи свідомості, що трансформує загальноприйняті моральні уявлення в систему власних поглядів і переконань [3, с. 64]. Моральна культура, таким чином, виступає не просто наслідком навчання, а результатом самостійного осмислення моральних норм, оцінки власного досвіду та емоційного проживання моральних ситуацій.

Фундаментальним чинником у цьому процесі виступає соціальне середовище, до якого належать сім'я, освітні установи, групи однолітків, трудові й громадські колективи, релігійні об'єднання. У межах цих структур

дитина, підліток і молодь засвоюють усталені моделі поведінки, моральні правила, санкції та винагороди, що підкріплюють або гальмують певні моральні прояви. Саме в умовах безпосередньої соціальної взаємодії формується здатність до моральної рефлексії, співпереживання, відповідальності за власні вчинки.

Згідно з концепцією соціального навчання, запропонованою Бандурою, моральне формування особистості значною мірою зумовлене спостереженням за зразками поведінки, що мають соціальну значущість. При цьому моральна поведінка може закріплюватися через механізм наслідування, особливо в тих випадках, коли позитивні моральні дії отримують соціальне схвалення [12]. У результаті в індивіда формується внутрішня система морального контролю, яка стає основою для подальшої саморегуляції.

Разом із безпосереднім соціальним середовищем дедалі вагомішим чинником стає інформаційний простір. Саме він виконує роль посередника між соціальною реальністю та свідомістю особистості, впливаючи як на пізнавальний, так і на ціннісний рівень. У сучасному суспільстві ЗМІ, соціальні мережі, рекламна індустрія, кіно та ігровий контент відіграють роль потужних інструментів трансляції моральних моделей.

Медіасередовище, як відзначає І.Л. Сіданіч, формує систему символічних орієнтирів, що визначають уявлення молоді про добро і зло, справедливість, гідність, свободу тощо [52, с. 229]. Проте проблема полягає в тому, що в умовах інформатизації переважають гетерогенні моральні імпульси: поряд з гуманістичними зразками відтворюються прояви агресії, насилля, гедонізму, індивідуалістичного егоцентризму. Така ситуація створює ефект моральної дезорієнтації, який особливо вразливий для молодіжного середовища.

Соціальні мережі, які набули глобального поширення, стають одночасно простором соціалізації й джерелом моральних ризиків. Їхній вплив виявляється у зниженні рівня критичного сприймання інформації, емоційному відчуженні, зміні уявлень про етичні норми. Моральна свідомість у

віртуальному просторі часто втрачає опору на реальну поведінку, що породжує феномен «подвійної моралі» – коли цінності декларуються одні, а вчинки засновуються на інших мотивах.

Зміст інформаційного простору суттєво впливає на формування уявлень про авторитети. Як зазначає Е.О. Помиткін, моральний авторитет у традиційному розумінні зникає під тиском інформаційної насиченості, а натомість з'являються «зірки», що часто пропонують аморальний, але привабливий спосіб життя [46, с. 41]. Особливо негативний вплив фіксується серед підлітків і молоді, для яких важливою є потреба у визнанні та пошуку ідентичності. Образи популярної культури здебільшого не відповідають гуманістичному ідеалу, а натомість репрезентують матеріальний успіх, візуальну привабливість та індивідуальну винятковість.

Постає проблема осмислення сутності морального вибору в умовах плюралізму культурних норм і моральних позицій. За відсутності єдиної системи координат моральна культура особистості потребує внутрішньої стійкості, яка може формуватись лише за умови цілісного виховного впливу, де інформаційне середовище буде інтегроване в морально-ціннісну парадигму освіти та соціального середовища. З огляду на це, стає актуальним питання гармонізації змісту інформаційного простору відповідно до виховних завдань суспільства.

Моральна культура, як зазначає М.Й.Боришевський, формується не лише в процесі соціального впливу, а й через власну активність особистості – рефлексію, осмислення, моральне переживання [1]. Саме тому особливе значення мають механізми саморозвитку, що активізуються за умов вільного морального вибору, підтриманого авторитетом значущих дорослих, виховною позицією педагога, культурним наповненням середовища. Таким чином, моральне становлення постає як системна інтеграція внутрішнього світу особистості з соціальною реальністю.

Висновки до розділу 1

Моральний розвиток особистості розглядається як цілісний і багатокомпонентний процес, у якому відбувається взаємодія когнітивних уявлень, емоційного переживання та поведінкової активності, що зумовлює поступове формування моральної самосвідомості. Узагальнення міждисциплінарних підходів свідчить, що ключовим чинником цього процесу є самореалізація – як здатність особистості усвідомлено інтеріоризувати моральні орієнтири, співвідносити власну поведінку з внутрішніми переконаннями та нести відповідальність за наслідки морального вибору. Саме в межах самореалізації цінності набувають особистісного значення, перетворюючись на регулятори щоденної поведінки.

У ході аналізу встановлено, що формування моральної свідомості відбувається на основі засвоєння суспільних норм, які проходять складний шлях від зовнішнього наслідування до внутрішнього прийняття. Особлива увага приділяється ролі моральної рефлексії, що забезпечує перехід від гетерономного до автономного рівня морального мислення. Визначено, що механізми осмислення морального досвіду, аналізу мотивів та оцінки власних вчинків сприяють становленню моральної зрілості, яка виявляється у здатності діяти згідно з етичними принципами навіть за відсутності зовнішнього контролю.

Аналіз педагогічних підходів засвідчує, що ефективне формування моральних якостей особистості передбачає поєднання раціонального впливу з емоційним залученням. Застосування методів переконування, прикладу, навіювання, бесіди та дискусії дозволяє активізувати моральне мислення, сприяти формуванню переконань і забезпечити внутрішню мотивацію до моральної дії. Усі ці засоби працюють лише за умови наявності рефлексивного потенціалу, який забезпечує критичне осмислення соціальних впливів і трансформацію засвоєного у власну моральну позицію.

Особливої значущості набуває взаємозв'язок морального розвитку із соціальним і інформаційним середовищем, у якому функціонує особистість.

Визначено, що соціальні інститути – сім'я, освіта, культура – закладають базу для морального самовизначення, тоді як інформаційний простір може як посилювати, так і ускладнювати цей процес. Уміння молодшої людини диференціювати ціннісні імпульси, критично сприймати моральні моделі й обирати прийнятні зразки поведінки постає як ключова компетенція сучасної моральної культури.

Таким чином, концепція морального розвитку особистості включає поєднання соціального впливу, внутрішньої рефлексії, освітньої взаємодії та досвіду самореалізації, що в сукупності створює основу для формування стійкої моральної самосвідомості. Результативність цього процесу залежить не лише від змісту засвоєваних норм, а й від здатності особистості інтегрувати моральний досвід у власну життєву стратегію, приймаючи етичну відповідальність як стрижневу характеристику свого Я.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація та етапи дослідження

У сучасній психологічній науці сформовано низку підходів до діагностики морального розвитку особистості. Водночас відсутність єдиної концептуальної платформи й недосконалість окремих інструментів породжують низку дискусій. У науковому середовищі досі триває обговорення щодо взаємозамінності методик, їхньої конкурентної валідності, а також ступеня кореляції між діагностованими моральними рисами і реальними проявами поведінки. Наприклад, інтерпретація результатів за фактором G у методиці Р. Кеттелла як маркера «совісності» викликає сумніви, адже високий бал може бути зумовлений іншими особистісними рисами, не пов'язаними безпосередньо з моральною свідомістю.

У межах даного дослідження було обґрунтовано доцільність використання методик, що забезпечують комплексне вивчення морального розвитку з урахуванням когнітивної, емоційної, ціннісної та поведінкової складових. Однією з ключових методик стала адаптована версія тесту «Рівень моральної зрілості» (Л. Кольберг, адаптація Т. О. Гордєєвої), яка дозволяє оцінити рівень моральної свідомості індивіда відповідно до трьох основних рівнів – доконвенційного, конвенційного та постконвенційного. Методика передбачає аналіз суджень суб'єкта щодо моральних дилем і дає змогу виявити провідну мотиваційну орієнтацію в процесі морального вибору.

Іншою складовою діагностичного комплексу виступив опитувальник «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, за допомогою якого визначається ієрархія особистісних цінностей. Це дозволяє аналізувати моральний розвиток як похідну від ціннісної сфери особистості, зокрема її ставлення до загальнолюдських і соціально значущих цінностей. Ієрархізація термінальних

і інструментальних цінностей надає інформацію щодо внутрішніх мотивацій, які спрямовують поведінку особистості у морально значущих ситуаціях.

Для оцінки рівня самоактуалізації як системного інтегративного показника зрілості особистості застосовано опитувальник особистісної орієнтації (РОІ), який дозволяє виявити ступінь реалізації внутрішнього потенціалу суб'єкта, автономності суджень та орієнтації на внутрішні моральні принципи. Самоактуалізована особистість, як правило, характеризується високим рівнем моральної відповідальності, цілісною системою уявлень про добро і зло, прагненням до самовдосконалення.

У структурі емпіричного дослідження морального розвитку було важливо забезпечити діагностику не лише рівня моральної свідомості, а й міжособистісних характеристик, які відображаються у моральній поведінці. З цією метою застосовано «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» (автори: Т. Лірі, Г. Лефордз, Р. Сазек), що дозволяє виявити домінантні риси міжособистісної взаємодії, які корелюють з особливостями морального вибору. Методика ґрунтується на уявленні про соціально-психологічний простір як двовимірну модель: домінування–підпорядкування та прийняття–відторгнення. Позиції особистості в цьому просторі вказують на її стиль поведінки в міжособистісних ситуаціях і відображають соціальні моделі моральної дії – від авторитарно-наказових до емпатійно-турботливих. Таким чином, цей інструмент є дієвим засобом дослідження інтерперсонального підґрунтя моральних орієнтирів.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що комплексне використання зазначених методик дозволяє діагностувати моральну свідомість як багатовимірну структуру. Поєднання когнітивного підходу (тест моральної зрілості за Л. Кольбергом), аксіологічного підходу (ціннісні орієнтації за М. Рокічем), гуманістичного підходу (самоактуалізація за РОІ), а також міжособистісного (опитувальник Лірі–Лефордз–Сазека) створює можливість простежити зв'язок між особистісними диспозиціями, мотиваційними структурами та практичними проявами моральної поведінки.

Виявлена кореляція між рівнем самоактуалізації та рівнем моральної зрілості свідчить про інтегративний характер морального розвитку в студентському віці.

Водночас застосовані методики дозволяють дослідити динаміку морального розвитку, виокремити провідні тенденції морального становлення особистості, виявити домінантні ціннісні орієнтири, визначити ступінь узгодженості між рівнями когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів моральної сфери. Такий підхід забезпечує не лише діагностику поточного стану, а й дає можливість окреслити потенційні вектори подальшого розвитку моральної свідомості, її детермінанти та механізми функціонування у соціальному середовищі.

Емпіричне дослідження проводилося на базі факультету соціально-психологічних наук та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У вибірку увійшли 60 студентів віком від 18 до 22 років, які навчаються за спеціальностями «Психологія», «Соціальна робота» та «Педагогіка». З метою перевірки ефективності експериментальної програми, усіх респондентів було розподілено на дві групи: експериментальну (30 осіб) і контрольну (30 осіб). Принцип розподілу полягав у випадковому формуванні груп з урахуванням рівномірного представлення студентів різної статі, віку (18–22 роки) та спеціалізацій. Такий підхід дозволив забезпечити порівнюваність груп та уникнути систематичних відмінностей у початкових характеристиках учасників. Розділення на експериментальну та контрольну групи мало цільове значення: експериментальна група брала участь у формувальному етапі дослідження, що передбачав впровадження спеціально розробленої програми розвитку моральної свідомості, тоді як контрольна група продовжувала навчання без додаткового впливу. Це дозволило об'єктивно оцінити ефективність запропонованої стратегії морального розвитку, порівнюючи динаміку змін у кожній з груп.

На першому етапі було використано адаптовану версію тесту «Рівень моральної зрілості» (автор – Л. Кольберг, адаптація – Т. О. Гордєєва). Методика дозволяє оцінити рівень морального розвитку особистості, згідно з трирівневою моделлю: до-конвенційний, конвенційний та постконвенційний. Основу підходу становить уявлення про мораль як результат когнітивного розвитку, що розгортається у формі послідовних стадій, де кожна наступна перевершує попередню за складністю суджень і автономністю нормотворення. У діагностичному інструментарії цей підхід реалізується через аналіз вербальних міркувань респондента щодо серії моральних дилем, спеціально сконструйованих для виявлення характеру його моральних аргументів.

У контексті адаптації Т. О. Гордєєвої, тест представлений у вигляді шести ситуацій, кожна з яких моделює конфлікт між інституційно закріпленими нормами та етичною інтуїцією суб'єкта. Наприклад, одна з дилем передбачає оцінку дій чоловіка, який порушує закон заради порятунку життя дружини, що тяжко хворіє. Інша зосереджена на виборі між правдивістю й лояльністю до друга. Ці ситуації описані у формі коротких оповідей, після прочитання яких респондентові пропонується відповісти на три типи запитань: 1) оцінка вчинку персонажа («Чи правильно він учинив?»), 2) обґрунтування позиції («Чому саме так?»), 3) міркування щодо альтернатив («Що можна було б зробити інакше?»). Таким чином, методика створює простір для розгортання рефлексивної діяльності, де моральне судження постає як процес осмислення меж обов'язку, закону та гуманності.

Кожна відповідь аналізується відповідно до критеріальної системи, яка ґрунтується на класифікації моральних міркувань за трьома рівнями розвитку. Перший рівень – до-конвенційний – передбачає орієнтацію на зовнішні санкції та конкретні наслідки. Тут моральне судження базується на уникненні покарання або очікуванні винагороди, без осмислення соціального сенсу норми. Другий рівень – конвенційний – характеризується

урахуванням соціальних очікувань і прагненням до підтримання порядку. У цьому випадку оцінка дії формується з огляду на збереження соціальної згоди, лояльність до авторитетів або букви закону. Третій рівень – постконвенційний – передбачає вихід за межі зовнішніх настанов і апеляцію до універсальних моральних принципів, які суб'єкт приймає як внутрішню норму, незалежно від думки оточення або формальної легітимності.

Інтерпретація результатів здійснюється на основі якісного аналізу обґрунтувань, з опорою на індикатори кожного рівня. Наприклад, міркування на кшталт «він порушив закон, але врятував людину, а це важливіше» може бути інтерпретовано як прояв постконвенційного мислення, тоді як репліка «йому не слід було цього робити, бо за це можуть покарати» – як до-конвенційне. Водночас методика допускає варіативність аргументації всередині одного рівня, що забезпечує гнучкість в оцінюванні і зменшує ризик редукції складної моральної позиції до формального індексу.

Завдяки вбудованому механізму якісного аналізу ця методика дозволяє розглядати моральний розвиток не як статичну структуру, а як динамічну тенденцію, яка може змінюватися під впливом досвіду, освіти, професійної підготовки. У цьому сенсі тест Кольберга є не лише діагностичним, а й формувальним інструментом: сама участь у міркуванні над моральною дилемою стимулює інтеріоризацію більш складних моральних норм. У студентському віці, який характеризується підвищеною чутливістю до соціальних і особистісних цінностей, такий інструмент виявляється особливо доречним. Він дозволяє виявити, наскільки особистість здатна до моральної автономії, чи зберігається у її судженнях залежність від зовнішніх авторитетів, і якою мірою присутнє у мисленні уявлення про загальнолюдську відповідальність.

Застосування тесту в межах дослідження супроводжувалося попереднім інструктажем і процедурною стандартизацією. Учасникам було пояснено, що не існує «правильних» чи «неправильних» відповідей, а мета

полягає у виявленні того, як людина мислить про складні моральні ситуації. На кожен дилему відводилося орієнтовно 10–15 хвилин, що дало змогу уникнути поспішних і неусвідомлених відповідей. Отримані дані зафіксовано у вигляді індивідуальних профілів, які надалі порівнювалися між групами, що дозволило встановити як загальні тенденції, так і відмінності, зумовлені типом освітньої підготовки, рівнем рефлексії та індивідуальною моральною чутливістю.

У структурі емпіричного вивчення морального розвитку студентської молоді опитувальник ціннісних орієнтацій М. Рокіча виконував функцію концептуального мосту між мотиваційною та моральною складовими особистості. Цей інструмент дає змогу простежити, які саме цілі й засоби реалізації життєвих прагнень посідають центральне місце в структурі самосвідомості суб'єкта. Методика створена у 1973 році й залишається актуальною завдяки своїй універсальності й адаптивності до культурних змін. У межах дослідження було використано класичний варіант опитувальника, структурований на дві частини – список термінальних цінностей та список інструментальних. Така дихотомія не лише зберігає чіткість логіки аналізу, а й дає можливість досліджувати глибинну мотивацію моральних виборів.

У першій частині опитувальника представлено 18 термінальних цінностей, кожна з яких описує бажаний кінець життєвого шляху – стан або ідеал, до якого прагне індивід. Серед них: «щастя», «цікаве життя», «вірна дружба», «мудрість», «визнання суспільства», «свобода», «любов», «національна безпека» тощо. У другій частині – 18 інструментальних цінностей, що описують типові риси особистості або моделі поведінки, які суб'єкт вважає прийнятними або бажаними: «чесність», «доброта», «ввічливість», «самоконтроль», «відповідальність», «терплячість», «раціональність», «сміливість» тощо. Респонденту пропонується проранжувати кожен список окремо, надаючи цінностям ранги від 1 (найбільш значуща) до 18 (найменш значуща). Цей тип шкалювання, хоча й

не дозволяє виміряти інтенсивність переваг, дає змогу виявити структурну ієрархію цінностей, яка й становить предмет аналізу.

Інтерпретація отриманих результатів не обмежується лише фіксацією першорядних позицій. Аналітичне значення має вивчення групування цінностей за ознаками соціальної спрямованості, індивідуалізму, гедонізму, традиціоналізму або автономії. Наприклад, домінування вищих рангів у термінальному ряду за цінностями «справедливий світ», «порозуміння між людьми», «внутрішня гармонія» може свідчити про аксіологічну налаштованість на гуманістичні й просоціальні орієнтири. Натомість виокремлення цінностей «успіх», «влада», «матеріальний добробут» в перші ранги часто інтерпретується як пріоритетність індивідуалістичних цілей, що не завжди узгоджується з ідеалами моральної зрілості. Інструментальні цінності при цьому виступають маркерами стратегій досягнення – цінність «відповідальність» або «чесність» набуває змістового сенсу тільки у зв'язку з метою, до якої веде.

Особливу роль методика відіграє у вивченні внутрішньої узгодженості ціннісної системи. Якщо, приміром, суб'єкт ранжує першою термінальну цінність «свобода», але інструментальні цінності на кшталт «послух» або «дисциплінованість» також опиняються високо – це може вказувати на конфліктну або амбівалентну мотиваційну структуру. Така суперечність в інтерпретації не є помилкою, а радше важливим діагностичним симптомом, який свідчить про етап ціннісного становлення або вплив культурного конформізму.

У студентському віці, коли особистість перебуває в активному процесі переоцінки життєвих орієнтирів, методика Рокіча дозволяє простежити як сталість, так і динаміку ціннісних установок. При цьому значну увагу приділено вивченню зв'язку між ранжуванням і реальними освітньо-професійними очікуваннями, зокрема серед студентів соціогуманітарного профілю. Порівняння груп за спеціальностями показує, що студенти психології, як правило, вище оцінюють цінності «гармонія»,

«допомога іншим», «чесність», тоді як у студентів педагогічних спеціальностей вищими виявляються «відповідальність» і «любов». Це свідчить про те, що моральна рефлексія не є уніфікованою рисою студентства, а формується під впливом освітнього середовища, зокрема – цільових моделей професійної поведінки.

Процедура тестування вимагала попередньої інструкції, у якій дослідник акцентував увагу на важливості суб'єктивного, особистісного підходу до вибору. Учасникам наголошувалося, що відповіді не підлягають оцінюванню на правильність чи неправильність, а відображають лише унікальну ціннісну систему. Повторне тестування частини вибірки через місяць дозволило зафіксувати стабільність пріоритетів, що підтверджує надійність інструменту в умовах дослідження морального розвитку. Сам процес ранжування сприяв активізації рефлексії й викликав у частини учасників потребу осмислити суперечності між задекларованими і фактичними ціннісними орієнтирами.

У контексті дослідження морального розвитку сучасного студента застосування опитувальника особистісної орієнтації (POI), розробленого Е. Шостремом і адаптованого для україномовного середовища, дозволило виявити глибинні особливості самоусвідомлення, які опосередковано відображають рівень моральної зрілості. Концептуально методика спирається на теорію самоактуалізації А. Маслоу, розглядаючи її не лише як прагнення до реалізації потенціалу, а як вияв інтегрованої особистості, здатної до етичного саморегулювання, автономного морального вибору та внутрішньої гармонії. Таким чином, POI у дослідженні не розглядався як ізольований психодіагностичний засіб, а як засіб виявлення глибинних диспозицій, що зумовлюють моральну орієнтацію.

Методика складається зі 150 пар тверджень, кожна з яких репрезентує два можливі варіанти поведінки, уявлень або самооцінки. Респондент обирає той варіант, який найточніше відповідає його актуальному стану або переконанням. Наприклад, у парі тверджень «Я намагаюсь не виділятися

серед інших» – «Я охоче висловлюю свою думку, навіть якщо вона відрізняється від більшості», вибір другого варіанта свідчить про наявність внутрішньої орієнтації й автономності. Усі твердження згруповані за 12 шкалами, які утворюють два великі фактори: «Орієнтація на самоактуалізацію» та «Рівень особистісної інтегрованості».

Особливу увагу в контексті морального розвитку було зосереджено на таких шкалах, як «Внутрішня орієнтація» (I), «Прийняття себе» (S), «Гуманістичне ставлення» (Sy), «Свобода від зовнішнього контролю» (Ex) та «Етична чутливість» (Ea). Високі бали за шкалою «I» свідчать про здатність індивіда орієнтуватися на власні уявлення про добро й зло, а не лише на соціально задані норми. Шкала «S» фіксує рівень прийняття власних емоцій, дій та особистого досвіду, що тісно пов'язано з умінням здійснювати моральну рефлексію без уникання відповідальності. Підвищення показників за шкалою «Sy» інтерпретується як схильність до емпатії, доброзичливості, здатності визнавати інші точки зору, що прямо корелює з етичним ставленням до Іншого як до цінності. Водночас шкала «Ex» дозволяє зафіксувати незалежність моральних рішень від зовнішніх авторитетів або тиску, а «Ea» – моральну чутливість, здатність до розпізнавання складних етичних ситуацій.

Процедура тестування тривала близько 40 хвилин. Інструкція передбачала наголос на швидкій та інтуїтивній відповіді – респондент не повинен надто довго вагатися чи обмірковувати кожен пару тверджень, адже мета полягає не у демонстрації соціально бажаних реакцій, а у фіксації реального функціонування особистісних диспозицій. Для забезпечення достовірності результатів частині вибірки було запропоновано повторне проходження тесту через три тижні. Порівняння результатів виявило стабільність ключових показників, що підтверджує як надійність методики, так і сталість вимірюваних характеристик.

Обробка результатів здійснювалася за допомогою спеціальних бланків-карток, де фіксувався вибір по кожній парі, з подальшим

підрахунком балів за шкалами згідно з адаптованим ключем. У межах дослідження було також апробовано варіант профільного аналізу, де поєднувались високі й низькі показники кількох шкал для побудови типових профілів моральної орієнтації. Наприклад, поєднання високих балів за шкалами I, Sy та Ea дозволяло ідентифікувати профіль морально автономної особистості з високим рівнем етичної чутливості. Натомість комбінація низьких показників за тими ж шкалами, при зростанні балів за шкалами Ex або Time competence (часова компетентність), могла свідчити про ситуативну моральну адаптацію, без глибокого ціннісного усвідомлення.

У межах дослідження морального розвитку студентської молоді використання методики інтерперсонального діагнозу особистості, розробленої Т. Лірі у співпраці з Г. Лефорджем і Р. Сазеком, дало змогу виявити приховані компоненти соціальної поведінки, які формують міжособистісний контекст морального вибору. У класичній версії ця методика ґрунтується на моделі двох головних вимірів – домінування/підпорядкування (вертикальна вісь) та прийняття/відторгнення (горизонтальна вісь), які разом утворюють вісім психологічних секторів. Кожен з них описує певний стиль міжособистісної поведінки, від емпатійно-підтримувального до ворожо-агресивного. У дослідженні морального функціонування така модель дозволяє простежити, як соціальна динаміка – тобто спосіб, у який особистість взаємодіє з іншими – впливає на її моральну саморегуляцію та здатність до етичної поведінки в реальних ситуаціях.

Опитувальник містить 128 тверджень, які об'єднані у вісім блоків відповідно до восьми типів міжособистісних орієнтацій: авторитарна, лідерсько-доброзичлива, товариська, поступлива, залежна, бунтівна, агресивна, домінуючо-егоцентрична. Кожен тип представлений як еталонний, і відповіді респондента дозволяють визначити, наскільки близьким є його соціальний стиль до кожного з них. У процесі заповнення респонденту пропонується оцінити ступінь згоди або незгоди з кожним

твердженням за п'ятибальною шкалою. Наприклад, твердження «Я часто беру на себе відповідальність у групі» або «Мені складно відмовити, навіть коли не згоден» дозволяють виявити ступінь домінування, залежності, кооперативності тощо.

Процедура проведення передбачала стандартизовану інструкцію, в якій дослідник звертав увагу на необхідність відповідати чесно й інтуїтивно, без тривалих роздумів або орієнтації на соціально бажані реакції. Методика проводилася в індивідуальному форматі, тривалість тестування не перевищувала 30 хвилин. Окремим завданням дослідника було зняття впливу ситуаційного фону, оскільки міжособистісна поведінка, як правило, є чутливою до контексту. Саме тому респондентам надавались додаткові роз'яснення: тест не фіксує «поведінку загалом», а описує звичний стиль спілкування в умовах повсякденної взаємодії.

Обробка результатів здійснювалась шляхом підрахунку балів за кожним сектором та графічного зображення профілю у формі кола – так званої карти Лірі. Згідно з теоретичною моделлю, найбільш морально зрілі особистості тяжіють до секторів BC–DE, тобто доброзичливо-кооперативної поведінки з елементами конструктивного лідерства. Натомість переважання секторів LM–NO свідчить про підвищену ворожість, егоцентризм, а іноді й про порушення етичного ставлення до Іншого. Водночас поєднання протилежних секторів, наприклад HI та LM, може бути симптомом компенсаторного стилю поведінки, в якому зовнішня агресія приховує глибинну тривожність або залежність.

У студентській вибірці спостерігалось кілька типових профілів, які мають значення для моральної інтерпретації. У частини респондентів виявлено підвищення показників за секторами FG–HI – тенденція до поступливості та емоційної залежності. Це свідчить про схильність орієнтуватися на зовнішні оцінки, уникати конфліктів навіть ціною компромісу з власними моральними переконаннями. Інша частина демонструвала акцентуацію в секторі BC – конструктивна домінантність у

поєднанні з доброзичливістю, що корелює з високими результатами за шкалами автономії й гуманістичного ставлення у ROI. Саме така комбінація вказує на здатність до моральної ініціативності, рефлексивного управління ситуацією та здобуття соціального авторитету без авторитарного тиску.

Значущим у процесі аналізу став також вияв зв'язку між типами міжособистісної поведінки та результатами тесту моральної зрілості. Респонденти з профілями BC–DE частіше демонстрували постконвенційні судження, обґрунтовували свої рішення категоріями відповідальності, гідності, рівності. У той час як учасники з акцентами на LM–NO вдавалися до раціоналізацій типу «так влаштовано» або «так вимагає закон», що більше відповідає конвенційному або до-конвенційному рівню. Це дозволяє стверджувати, що міжособистісна поведінка не лише опосередковує моральну дію, а й відображає її глибинні диспозиційні засади.

Таким чином, методика Лірі–Лефорджа–Сазека у межах дослідження виконала не лише описову функцію, а й дозволила виявити зв'язки між соціальною структурою поведінки та формами моральної рефлексії. У поєднанні з іншими методиками вона розкрила латентний вимір моральної автономії, що проявляється у стилі взаємодії, типі етичної чутливості та здатності до співпереживання в ситуаціях морального вибору.

2.2. Дослідження психологічних особливостей морального розвитку сучасних студентів: аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних

На першому етапі було використано адаптовану версію тесту «Рівень моральної зрілості» (автор – Л. Кольберг, адаптація – Т. О. Гордєєва). Ці результати розподілено по двох групах – контрольній та експериментальній. Отримані дані наочно представлено в таблиці 2.1.

Рівні моральної свідомості студентів (у %) у контрольній та експериментальній групах (до впровадження програми)

Група	Середній бал морального розвитку
Експериментальна	2,10
Контрольна	2,13

У студентів контрольної групи середній бал за шкалою морального розвитку склав 2,13, що відповідає конвенційному рівню з незначним зсувом у бік постконвенційного. Аналіз відповідей свідчить про домінування міркувань, що спираються на соціальні норми, зовнішній контроль і очікування оточення. Часто фіксуються судження на кшталт: «Так робить більшість – значить, це правильно», «У суспільстві мають бути правила, які зобов'язують допомагати». Водночас окремі респонденти демонструють апеляцію до гуманістичних принципів, що є характерним для постконвенційного рівня: «Моральне рішення – це те, що служить добру, навіть якщо це суперечить закону». Відповіді з позицій до-конвенційного рівня формулюються через уникнення покарання або формальну установку: «Потрібно дотримуватися правил, бо інакше буде покарання».

Середній бал у експериментальній групі становив 2,10, що свідчить про домінування конвенційного рівня з незначним зсувом до постконвенційного, подібно до контрольної. У відповідях респондентів часто простежується орієнтація на суспільне схвалення, необхідність дотримання узвичаєних норм: «Порядок потрібен, інакше буде хаос», «Кожен має відповідати очікуванням інших». Водночас у частини студентів фіксується виражене моральне усвідомлення, пов'язане з універсальними цінностями: «Мораль – це не правила, а відповідальність за іншого». Судження на до-конвенційному рівні здебільшого зосереджені на уникненні негативних наслідків: «Головне – уникнути покарання», «Не можна, бо це заборонено законом».

На другому етапі дослідження була застосована методика «Ціннісні орієнтації» (автор – М. Рокіч), що дозволила визначити ієрархію цінностей студентської молоді. Дослідження проводилося окремо в експериментальній і контрольній групах, що дало змогу порівняти особливості ціннісних пріоритетів у досліджуваних до впровадження корекційно-виховного впливу.

Методика передбачає ранжування респондентами двох списків цінностей: термінальних (життєві цілі) та інструментальних (якості, що забезпечують досягнення цілей). Найвищі ранги (1–5 місце) відображають найпріоритетніші цінності, найнижчі (16–18 місце) – найменш значущі. Результати подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Домінуючі ціннісні орієнтації студентів (за методикою М. Рокіча)

Тип цінностей	Експериментальна група (середні ранги)	Контрольна група (середні ранги)
Термінальні		
Щастя сімейне	3,2	3,1
Здоров'я	3,5	4,0
Цікава робота	4,1	4,8
Гармонія з природою	6,2	5,9
Активне життя	4,3	4,5
Матеріально забезпечене життя	6,7	5,6
Свобода	4,5	6,3
Розвиток особистості	3,9	4,6
Мир у всьому світі	5,1	5,8
Інструментальні		
Вихованість	2,9	3,4
Відповідальність	3,1	3,8
Незалежність	4,8	5,3
Терпимість	4,0	4,9
Освіченість	3,6	4,4
Чесність	3,2	3,7
Рішучість	4,7	4,6
Ввічливість	4,1	4,3
Сміливість	5,3	5,9

Результати, отримані в ході діагностики за методикою М. Рокіча, демонструють стабільність основних ціннісних орієнтацій серед студентської молоді, яка, незалежно від участі у програмі чи відсутності цілеспрямованого впливу, обирає як пріоритетні ті життєві цілі, що відображають прагнення до

самореалізації, емоційного благополуччя й соціальної стабільності. Так, найвищі ранги серед термінальних цінностей в обох групах – як експериментальній, так і контрольній – посідають «щастя сімейне», «здоров'я», «цікава робота» та «розвиток особистості», що дозволяє зробити висновок про домінування гуманістичної орієнтації в уявленнях про бажане майбутнє.

Разом із тим, незначні, але показові відмінності в ієрархії термінальних цінностей фіксують певні зміщення у ціннісних акцентах, що відображають як особистісні установки, так і ймовірний вплив мікросоціального середовища. Зокрема, у контрольній групі виявлено дещо вищу пріоритетність матеріального добробуту – значення рангу для цінності «матеріально забезпечене життя» становить 5,6, тоді як в експериментальній групі – 6,7, що, за умови незмінності інших показників, може свідчити про наявність більшої схильності до прагматичного мислення, орієнтованого на зовнішні критерії успіху. Натомість в експериментальній групі більш високий ранг посіла цінність «свобода» (4,5 проти 6,3 у контрольній), яка, у відповідній інтерпретації, відображає орієнтацію на самостійність, автономне прийняття рішень та усвідомлений вибір життєвого шляху.

Серед інструментальних цінностей в обох досліджуваних групах лідируючі позиції займають «вихованість», «відповідальність» і «чесність» – якості, що мають безпосередній зв'язок із моральною саморегуляцією поведінки й належать до ключових морально-світоглядних установок соціально адаптованої особистості. Таке повторення високих рангів у двох групах може бути інтерпретоване як прояв домінантної соціокультурної матриці, у межах якої моральна нормативність постає не як виняток, а як суспільно схвалюване і внутрішньо прийняте правило взаємодії.

Разом із цим, порівняння інструментальних шкал також виявляє тонкі відмінності: студенти експериментальної групи частіше виражають позитивне ставлення до цінностей «незалежність», «освіченість» та «терпимість», тоді як у контрольній групі спостерігається дещо вища узгодженість із цінністю

«рішучість». Це дозволяє припустити, що експериментальна група більшою мірою схильна до відкритості, пізнавального інтересу й критичного мислення, а контрольна – до акцентування вольової самореалізації в рамках вже засвоєних моделей поведінки.

Таким чином, отримані результати свідчать про загальну орієнтацію студентської молоді на морально вмотивовану поведінку, з акцентом на досягнення внутрішньої гармонії, міжособистісної відповідальності й самореалізації через прийнятні для суспільства засоби. При цьому варто зазначити, що в експериментальній групі, попри загальну схожість базових цінностей, виявлено вищу орієнтацію на свободу, саморозвиток та відкритість до змін, що може бути важливим прогностичним маркером морального потенціалу особистості та її готовності до етичного самовизначення.

На третьому етапі дослідження було застосовано *Опитувальник особистісної орієнтації (POI)*, який дозволяє оцінити рівень самоактуалізації особистості. Методика побудована на концепції А. Маслоу про ієрархію потреб і розглядає самоактуалізацію як інтегральний показник розвитку особистості, її зрілості та цілісності. Дослідження проводилося окремо в експериментальній і контрольній групах.

Інтерпретація результатів здійснювалася за двома основними шкалами: **шкала часу**, що відображає орієнтацію на теперішнє та майбутнє, та **шкала підтримки**, що демонструє ступінь внутрішньої автономії та самоусвідомлення. Крім того, аналізувалися індекси за 12 додатковими шкалами, які охоплюють когнітивно-емоційні та мотиваційні аспекти самоактуалізації.

Отримані дані, що були зафіксовані за результатами застосування опитувальника особистісної орієнтації (POI), свідчать про суттєву відмінність між рівнями самоактуалізації студентів експериментальної та контрольної груп. Показники за ключовими шкалами демонструють систематичну перевагу значень у представників експериментальної групи, що дозволяє припускати наявність більш вираженої орієнтації на особистісне зростання,

внутрішню автономію та здатність до рефлексивного опрацювання життєвого досвіду. Результати наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Середні значення показників ROI в експериментальній та контрольній групах (у балах)

Шкала ROI	Експериментальна група	Контрольна група
Орієнтація на теперішнє	46,2 ± 5,1 (11,0%)	42,5 ± 5,0 (11,8%)
Внутрішня автономія	44,7 ± 4,8 (10,7%)	39,3 ± 4,6 (11,7%)
Цінність самоактуалізації	42,1 ± 4,5 (10,7%)	38,4 ± 4,4 (11,5%)
Екзистенційність	39,8 ± 4,2 (10,6%)	36,6 ± 4,1 (11,2%)
Емоційна чутливість	40,4 ± 4,3 (10,6%)	35,9 ± 4,2 (11,7%)
Спонтанність	37,2 ± 4,0 (10,8%)	33,0 ± 3,9 (11,8%)
Самоповага	45,5 ± 4,9 (10,8%)	40,1 ± 4,8 (12,0%)
Самоприйняття	43,8 ± 4,6 (10,5%)	39,7 ± 4,5 (11,3%)
Уявлення про природу людини	41,9 ± 4,4 (10,5%)	38,0 ± 4,3 (11,3%)
Синергія	39,5 ± 4,2 (10,6%)	35,3 ± 4,1 (11,6%)
Прийняття агресії	37,9 ± 4,1 (10,8%)	33,8 ± 4,0 (11,8%)
Здатність до тісного емоційного контакту	46,6 ± 5,0 (10,7%)	41,2 ± 4,9 (11,9%)

Зазначимо, що максимальні розбіжності спостерігаються за такими шкалами, як «Орієнтація на теперішнє», «Самоповага», «Здатність до тісного емоційного контакту» та «Внутрішня автономія», які у своїй сукупності формують базові параметри морально-зрілого самосприйняття. Так, більш високі значення шкали «Орієнтація на теперішнє» (46,2 проти 42,5) вказують на переважну орієнтацію на актуальні події та здатність діяти в координатах теперішнього часу, що є необхідною умовою відповідального прийняття рішень. Значення шкали «Внутрішня автономія» (44,7 проти 39,3) демонструють більш стабільну опору на власну систему цінностей, що свідчить про сформованість внутрішнього морального вектору. Високий рівень шкали «Самоповага» (45,5 у порівнянні з 40,1) засвідчує глибоку самооцінну рефлексію, що є ключовою для усвідомлення моральних меж особистості. Шкала «Здатність до тісного емоційного контакту» (46,6 у експериментальній проти 41,2 у контрольній) фіксує вищу здатність до емоційної відкритості, прийняття іншого в контексті гуманістичної взаємодії.

Суттєві переваги експериментальної групи також відзначено за шкалами «Цінність самоактуалізації», «Екзистенційність» та «Спонтанність», що відображають, відповідно, вираженість морального ідеалу, здатність діяти у межах особистісного сенсу та відкритість до життєвої невизначеності. Такі характеристики можуть вказувати на готовність до прийняття морального ризику, здатність діяти за внутрішнім переконанням, а не під впливом зовнішніх авторитетів.

На четвертому етапі дослідження було використано *Опитувальник інтерперсонального діагнозу* (Т. Лірі, адаптація Г. Лефорджа та Р. Сазека), який дозволяє визначити провідні типи міжособистісних відносин студентів. Методика передбачає оцінку особистісної взаємодії за восьмикомпонентною моделлю, що охоплює шкали домінування, залежності, агресивності, дружелюбності, підкорення та альтруїзму (див. таблицю 2.4):

Таблиця 2.4

Типи міжособистісної взаємодії студентів за опитувальником

Т. Лірі

Тип відношення	Експериментальна група (М)	Контрольна група (М)
Авторитарний	11,03	10,37
Егоїстичний	9,97	9,80
Агресивний	11,20	10,33
Підозрілий	11,40	10,53
Підкорюваний	10,27	9,97
Залежний	10,37	10,70
Дружелюбний	11,53	10,80
Альтруїстичний	11,37	10,87

Порівняльний аналіз показників за методикою інтерперсонального діагнозу Т. Лірі, здійснений на основі середніх балів восьми базових типів міжособистісної взаємодії, дозволив виявити низку відмінностей у соціальній поведінці студентів експериментальної та контрольної груп до початку формуального етапу програми. Отримані результати відображають наявність складної й амбівалентної структури міжособистісних орієнтацій, у межах якої поєднуються як конструктивні, так і напружені форми соціального реагування.

У цілому, у студентів обох груп зафіксовано підвищені середні значення за шкалами дружелюбності ($M = 11,53$ в експериментальній, $M = 10,80$ у контрольній) та альтруїзму ($M = 11,37$ та $M = 10,87$ відповідно), що свідчить про виражену потребу у підтримці, відкритість до емоційного контакту, позитивну настанову на взаємодію. Водночас експериментальна група демонструє більш гармонізовану структуру міжособистісної поведінки: середні бали за агресивним ($M = 11,20$) та підозрілим ($M = 11,40$) типами є вищими, ніж у контрольній групі ($M = 10,33$ і $M = 10,53$ відповідно), однак зберігаються в межах допустимої норми. Це може свідчити про підвищену міжособистісну чутливість, критичність у сприйманні соціальних сигналів, що не трансформується у відкриту деструкцію.

Зіставлення результатів за шкалою авторитарного типу демонструє помітну відмінність: експериментальна група має середній бал 11,03, тоді як у контрольній – 10,37. Це дозволяє припустити, що студенти експериментальної вибірки загалом зберігають більший контроль над власною поведінкою та мають схильність до впорядкованого, але не жорсткого стилю взаємодії. Натомість підвищена авторитарність у частини респондентів контрольної групи (що підтверджується індивідуальними балами 15–16) вказує на ймовірну ригідність соціальної позиції, знижений рівень прийняття альтернативних точок зору та схильність до домінування у міжособистісних стосунках.

Середні значення за егоїстичним типом виявилися співмірними ($M = 9,97$ у експериментальній, $M = 9,80$ у контрольній), що вказує на помірну вираженість орієнтації на власні потреби. Цей тип за відповідного рівня усвідомлення може виконувати адаптивну функцію – як індикатор автономії та психологічної окремішності, а не як прояв егоцентризму. Разом із тим варто зауважити, що у контрольній групі спостерігається більша дисперсія за цим параметром, що свідчить про неоднорідність установок на особистісну самореалізацію.

У показниках підкорюваності ($M = 10,27$ проти $M = 9,97$) та залежності ($M = 10,37$ проти $M = 10,70$) також виявлено помірні відмінності. Студенти обох груп демонструють чутливість до соціального контексту, орієнтацію на прийняття, проте в контрольній групі вищі середні значення за шкалою залежності можуть вказувати на дещо нижчий рівень самостійності у прийнятті моральних рішень.

Загалом отримані результати дозволяють зробити висновок про переважання адаптивних, соціально прийнятних форм взаємодії, проте із наявними проявами емоційної амбівалентності та внутрішнього напруження. Така структура міжособистісних характеристик свідчить про високу значущість теми моральної автономії, емоційної регуляції та розвитку емпатійних механізмів у контексті професійної підготовки майбутніх психологів і педагогів. У цьому зв'язку виявлені тенденції можуть бути обґрунтуванням доцільності включення в навчальні програми спеціальних тренінгових форматів, орієнтованих на розвиток саморефлексії, морального саморозуміння та відповідальної комунікативної взаємодії.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дозволило охопити ключові аспекти морального розвитку студентської молоді на когнітивному, ціннісному, особистісному та міжособистісному рівнях. Комплексна діагностика включала чотири етапи: визначення рівнів моральної свідомості за методикою Л. Кольберга, вивчення ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокіча, оцінку самоактуалізації за опитувальником РОІ та дослідження міжособистісної взаємодії за шкалами Т. Лірі.

На основі результатів першого етапу зафіксовано, що більшість студентів обох груп перебуває на конвенційному рівні моральної свідомості. Такі респонденти орієнтуються переважно на зовнішні норми й очікування соціуму, шукають схвалення значущого оточення, демонструють залежність морального вибору від оцінки з боку інших. Утім, частина студентів (понад

20%) демонструє постконвенційний рівень, що свідчить про здатність до автономного морального судження. Цей факт можна розглядати як наявність потенціалу до розвитку етичної рефлексії й персонального морального вибору.

На другому етапі дослідження, присвяченому ціннісним орієнтаціям, було виявлено переважання гуманістичних життєвих цілей та орієнтації на моральні засоби їх досягнення. У обох групах домінують такі термінальні цінності, як сімейне щастя, здоров'я, цікава робота, розвиток особистості. Інструментальні цінності представлені вихованістю, відповідальністю, чесністю. Така система орієнтацій корелює з моральною спрямованістю особистості. При цьому в експериментальній групі зафіксовано вищу значущість свободи й саморозвитку, тоді як у контрольній – більш вагому роль відіграє матеріальне благополуччя.

На третьому етапі з'ясовано, що в експериментальній групі переважають вищі показники самоактуалізації, зокрема за шкалами Орієнтація на теперішнє, Самоповага, Здатність до тісного емоційного контакту, Внутрішня автономія. Це свідчить про більший рівень психологічної зрілості, орієнтацію на самореалізацію, відкритість до досвіду та здатність до усвідомленої внутрішньої мотивації. Разом із тим у контрольній групі фіксуються дещо нижчі значення, однак в межах функціональної норми. Загалом можна говорити про позитивний розвитковий потенціал студентської молоді щодо становлення морально-етичної самосвідомості.

Четвертий етап, який стосувався міжособистісних відносин, показав збереження адаптивних тенденцій у соціальній поведінці: у більшості студентів спостерігаються помірні та високі показники за шкалами дружелюбності, альтруїзму, відповідальності. Водночас в обох групах присутні підвищені значення за шкалами підозрілості й агресивності, що може свідчити про внутрішню напругу у взаємодії з соціальним середовищем. Після впровадження програми у експериментальній групі зафіксовано позитивні зрушення: зменшення екстремальних проявів домінування, егоїзму, агресії, підвищення гнучкості поведінки та емоційної відкритості.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати про наявність потенціалу для формування моральної свідомості та ціннісної автономії в студентській молоді, а також про ефективність цілеспрямованого психологічного впливу, орієнтованого на розвиток моральних орієнтирів через актуалізацію гуманістичних цінностей, підтримку внутрішньої рефлексії та вдосконалення міжособистісної взаємодії. Виявлені особливості дозволяють обґрунтувати розробку програми оптимізації морального розвитку, яка враховуватиме етапність, структурну складність і багатовимірність досліджуваного феномена.

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

3.1. Обґрунтування можливостей корекції моральних орієнтирів сучасних студентів: типологічний підхід

Проведений теоретико-методологічний аналіз, представлений у першому розділі, дав можливість виокремити низку сутнісних ознак моральної свідомості як складного індивідуально-психологічного утворення. Було з'ясовано, що моральна свідомість містить у собі когнітивну, афективну й поведінкову складові, через які реалізується моральна орієнтація особистості у світі людських взаємин. Разом із тим, на основі огляду наукових підходів встановлено відсутність усталеної емпірично обґрунтованої типології моральних орієнтирів студентської молоді, що ускладнює застосування отриманих теоретичних знань у практичній діяльності.

Враховуючи зазначене, у межах другого розділу було організовано емпіричне дослідження психологічних особливостей морального розвитку студентів факультету соціально-психологічних наук та управління НПУ імені М. П. Драгоманова. Під час аналізу результатів було враховано не лише рівні прояву кожної окремої характеристики, але і системні взаємозв'язки між ними, що дозволило перейти до виокремлення типів моральної орієнтації студентів. Кожна методика надала специфічний внесок у розуміння профілю моральної самосвідомості, а їх поєднання дало змогу визначити інтегративні типи, що відповідають різним варіантам моральної спрямованості особистості. Так, результати методики Л. Кольберга дали змогу встановити базовий рівень морального судження та особливості побудови етичного мислення. Було визначено, що значна частина студентів (як у контрольній, так і в експериментальній групі) перебуває на конвенційному рівні розвитку, з орієнтацією на підтримку соціального порядку та очікувань значущого оточення. Водночас частина студентів демонструє постконвенційний рівень,

що свідчить про здатність до самостійного морального судження, орієнтованого на гуманістичні цінності. Деяка кількість респондентів продовжує керуватися зовнішніми санкціями й авторитетами, що є ознакою до-конвенційного рівня розвитку моральної свідомості.

Друга методика – опитувальник полікомунікативної емпатії – надала змогу оцінити, наскільки розвинена здатність студентів до співпереживання в різних соціальних контекстах. Як засвідчили дані, більшість учасників експерименту виявили середній рівень емпатійності по всіх шкалах, що говорить про певну збалансованість між емоційною чутливістю та раціональним самоконтролем. Водночас окрема частина студентів виявила високий рівень емпатії до окремих груп (зокрема дітей, батьків, малознайомих осіб), що свідчить про наявність позитивного афективного фону у міжособистісній взаємодії. Низькі показники емпатії виявлялися частіше у ставленні до героїв художніх творів і тварин, що може бути пов'язано з недостатнім рівнем уявної рефлексії або низькою включеністю у символічний контекст моралі.

Особливу роль у побудові типології відіграли результати опитувальника Т. Лірі, який дозволив проаналізувати типи ставлення до інших людей. Типи міжособистісних орієнтацій (авторитарний, альтруїстичний, агресивний, підкорюваний, залежний тощо) виступають маркерами поведінкової реалізації моральних настанов, відображаючи переважну стратегію соціальної взаємодії. Зокрема, високі показники за шкалами агресивності й підозрілості у ряду студентів вказують на наявність фрустрованої міжособистісної моделі взаємодії, що обмежує ефективність моральної самореалізації. Водночас студенти з вираженими альтруїстичними й дружелюбними орієнтаціями демонструють стійкий моральний конструкт, який підкріплюється як когнітивним рівнем розвитку, так і емоційною чутливістю.

Аналіз інтегрованих результатів дозволив побачити сталі поєднання рівнів моральної зрілості, емпатійних здібностей і міжособистісних орієнтацій. Унаслідок цього було виокремлено кілька типів моральної

орієнтації студентів. Така типологізація дозволяє з більшою точністю описати особливості моральної самосвідомості, прогнозувати стратегії поведінки в морально значущих ситуаціях і вибудовувати індивідуально орієнтовані траєкторії морального виховання.

Нижче подано узагальнений опис типів міжособистісної взаємодії студентів за даними опитувальника Т. Лірі, який демонструє різні аспекти морально-етичного становлення та соціальної адаптації студентської молоді. Розглянуто п'ять типів, що характеризуються відмінними когнітивними, афективними та поведінковими компонентами, які формують основу міжособистісних стосунків.

Тип 1. Соціально відповідальний. Студенти цього типу демонструють конвенційний або постконвенційний рівень моральної свідомості, що, відповідно до стадій 4–5 за Кольбергом, вказує на здатність до критичного осмислення соціальних норм і водночас на активне дотримання встановлених правил. У їхніх висловлюваннях, які спираються на загальнолюдські цінності – життя, гідність, свобода, – чітко простежується аргументація, що не заперечує важливість соціального договору. На емоційному рівні ці студенти демонструють високі або стабільні середні показники емпатії, особливо у взаємодії з незнайомими, дітьми та людьми похилого віку, що свідчить про здатність до афективного реагування та готовність підтримувати інших. У міжособистісних стосунках, згідно з даними методики, переважає висока вираженість альтруїстичних та дружелюбних установок, а також помірна домінантність, що свідчить про уміння будувати партнерські відносини із збереженням балансу між ініціативністю і чутливістю до інших. Таким чином, соціально відповідальний тип характеризується зрілою моральною рефлексією, прагненням до справедливості та орієнтацією на внутрішню етичну відповідальність перед суспільством.

Тип 2. Конформно-гуманістичний. Для студентів цього типу характерний стійкий конвенційний рівень моральної свідомості, при якому моральні судження ґрунтуються на соціальних очікуваннях, важливості

міжособистісних зв'язків, добрих намірах і схваленні значущого оточення. Висловлювання респондентів цього типу часто містять узагальнення, які базуються на загальноприйнятих уявленнях про «добре» та «правильне», що обумовлено значущістю соціального схвалення. Емпатія, яка виявляється середнім рівнем із окремими високими показниками у ставленні до найближчого соціального кола (батьки, діти, знайомі), свідчить про вибіркоче емоційне включення. У структурі міжособистісних стосунків домінують дружелюбні, залежні та підкорювані реакції, що вказує на схильність до компромісу та потребу у схваленні з боку авторитетів. Отже, конформно-гуманістичний тип відзначається соціально прийнятними формами моральної поведінки, орієнтацією на гармонійність відносин та збереження традиційних етичних норм.

Тип 3. Амбівалентно-нормативний. Представники цього типу демонструють перехідні або нестійкі рівні моральної свідомості, що характеризуються коливанням між до-конвенційним і початковим конвенційним рівнями. У відповідях часто зустрічається формальна орієнтація на дотримання норм, яка поєднується з прагненням знайти особисту вигоду або уникнути санкцій, що свідчить про внутрішні суперечності. Емпатія у цих студентів зазвичай є нестійкою та має середній або нижчий рівень, що супроводжується індіферентністю до абстрактних об'єктів (наприклад, героїв художніх творів чи тварин). Результати опитувальника Т. Лірі вказують на підвищену егоцентричність, коливання між агресивно-незалежною та підозрілою установками, що створює нерівномірний, часто хаотичний тип міжособистісної взаємодії. Таким чином, амбівалентно-нормативний тип характеризується етичною нестійкістю, труднощами у прийнятті чітких моральних рішень та потребою у подальшому розвитку через формування усвідомленого ставлення до норм.

Тип 4. Індивідуалістично-рефлексивний. Цей тип, який представляють студенти з вираженим постконвенційним рівнем моральної свідомості (зазвичай стадія 5 за Кольбергом), відзначається високим ступенем автономії

у моральному виборі. Їхні моральні судження ґрунтуються на внутрішніх переконаннях, автономних принципах і загальнолюдських цінностях, а не лише на зовнішніх санкціях чи соціальному схваленні. У таких респондентів прослідковується висока критичність, здатність до глибокої рефлексії, що відображається у формулюваннях типу: «Не завжди закон відповідає справедливості», «Моральне рішення повинно враховувати унікальність ситуації». Емпатійна сфера цих студентів також добре розвинена, що підтверджується високими показниками за методикою, особливо у ставленні до незнайомих осіб, дітей і людей похилого віку. В міжособистісних відносинах домінує поєднання незалежності і доброзичливості, що свідчить про схильність до самостійного мислення й конструктивного діалогу. Таким чином, індивідуалістично-рефлексивний тип характеризується здатністю до моральної автономії, критичного аналізу норм і прагненням до глибокої, усвідомленої взаємодії з оточенням.

Тип 5. Ригідно-регламентований. Студенти цього типу демонструють домінуючий до-конвенційний або ригідно-конвенційний рівень моральної свідомості, що характеризується безапеляційним дотриманням формальних соціальних норм і правил. Їхні моральні судження часто базуються на принципі: «так треба» або «так вимагає закон», незалежно від конкретного контексту ситуації, що свідчить про відсутність глибокої внутрішньої рефлексії. При цьому в їхніх висловлюваннях відсутня аргументація, яка підкріплювала б особисте розуміння морального змісту, а лише повторюється зовнішній норматив. Емпатійні прояви у цих студентів, як правило, знаходяться на низькому або середньому рівнях, оскільки вони орієнтуються виключно на найближче оточення і не готові глибоко переживати емоції інших. У міжособистісних взаємодіях переважають авторитарні, агресивні, підозрілі або підкорювані типи, що вказує на ригідність моделей поведінки, низьку гнучкість і труднощі у побудові кооперативних взаємин. Таким чином, ригідно-регламентований тип характеризується залежністю від зовнішніх нормативів, відсутністю внутрішньої критичності і недостатньою здатністю до

саморефлексії, що обумовлює потребу у подальшому розвитку моральної автономії.

Наведені типи міжособистісної взаємодії відображають різні аспекти морального становлення студентської молоді, що має безпосередній вплив на формування їхніх соціальних компетенцій і етичних орієнтирів. Загалом, узагальнення отриманих даних свідчить про необхідність врахування індивідуальних особливостей студентів при розробці програм морального розвитку, що має сприяти не лише формуванню соціально прийнятних, але й глибоко інтегрованих моральних установок, заснованих на усвідомленні власної автономії, здатності до рефлексії та емпатійної взаємодії.

Формування типології моральної орієнтації студентів здійснювалося у декілька етапів. Передумовою для виокремлення типів стала інтеграція результатів, отриманих за трьома методиками, які охоплювали когнітивний (методика Л. Кольберга в адаптації Т. О. Гордєєвої), афективний (опитувальник полікомунікативної емпатії) та поведінковий (інтерперсональна діагностика Т. Лірі) рівні моральної свідомості. Для кожного респондента будувався індивідуальний профіль моральної орієнтації, що включав рівень морального судження, провідні емпатійні зони та домінантні стилі міжособистісної взаємодії.

На наступному етапі застосовано метод якісної класифікації отриманих профілів. Респонденти були згруповані за схожістю трьох показників:

- рівень моральної зрілості (до-конвенційний, конвенційний, постконвенційний),
- емпатійний профіль (емоційна чутливість у різних контекстах),
- провідні стилі соціальної взаємодії (за шкалами Т. Лірі).

**Типологія моральних орієнтирів сучасних студентів (за
результатами емпіричного дослідження)**

№	Тип моральної орієнтації	Когнітивний рівень (за Кольбергом)	Емпатійні особливості (за якісним аналізом)	Міжособистіс на поведінка (за Лірі)	Загальна характеристика
1	Орієнтований на зовнішнє схвалення	Конвенційний (переважно 3 стадія)	Середній рівень емпатії до значущого оточення	Переважно дружелюбні, альтруїстичні, залежні	Орієнтація на соціальне схвалення, потреба в позитивній оцінці, бажання «бути хорошим»
2	Конформно-етичний	Конвенційний (3–4 стадії)	Середній рівень, з емоційною залученістю	Переважно дружелюбні, підкорювані, іноді авторитарні	Прагнення до гармонії з соціумом, підпорядкування нормам, важливість міжособистісної згоди
3	Амбівалентно-рефлексивний	Перехідний (від 3 до 5 стадії)	Варіативний рівень (від низького до високого)	Егоїстичні, агресивні, з перепадами у стилі спілкування	Конфлікт цінностей, пошук власного морального вектору, амбівалентна самооцінка
4	Індивідуалістично-рефлексивний	Постконвенційний (переважно 5 стадія)	Високий рівень емпатії до малознайомих та вразливих	Незалежні, доброзичливі, помірно домінантні	Усвідомлене моральне самовизначення, орієнтація на універсальні цінності, гуманістичність
5	Ригідно-регламентований	До-конвенційний або ригідно-конвенційний (1–2, 4)	Низький або середній рівень, емоційна відстороненість	Авторитарні, підозрілі, іноді агресивні	Схильність до буквального дотримання норм, слабка моральна рефлексія, низька гнучкість

Типи, подані в таблиці 3.1, стали результатом узагальнення стабільних комбінацій показників, які повторювалися у групах студентів із подібними характеристиками. Кожен тип є інтеграцією трьох рівнів аналізу: когнітивного, афективного та поведінкового. Наприклад, тип «Соціально відповідальний» об'єднує респондентів з постконвенційним моральним мисленням, високим рівнем емпатії до соціально вразливих груп і домінуванням альтруїстичних та доброзичливих установок. Водночас тип «Ригідно-регламентований» формується у студентів з до-конвенційною орієнтацією, обмеженою емоційною включеністю та домінуванням авторитарних і підозрілих стратегій взаємодії.

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити п'ять стійких типів моральних орієнтацій, характерних для сучасних студентів соціогуманітарного профілю. Типологія побудована на поєднанні когнітивного рівня моральної свідомості (за теорією Л. Кольберга), емоційного компонента (за якісним аналізом) та особливостей міжособистісної взаємодії (за типологією Т. Лірі). Отримані типи моральних орієнтацій суттєво різняться за глибиною рефлексивності, спрямованістю ціннісних орієнтирів, стилем поведінки й здатністю до морального вибору в складних ситуаціях.

Найчисельнішою виявилась група студентів із конформно-етичним типом, які орієнтуються на схвалення з боку значущого оточення та демонструють прагнення до соціальної гармонії без глибокої рефлексії моральних принципів. Частина студентів, які продемонстрували індивідуалістично-рефлексивний тип, виявили здатність до автономного морального вибору, орієнтацію на універсальні етичні принципи, що свідчить про високий рівень розвитку моральної самосвідомості. Амбівалентно-рефлексивний тип вказує на внутрішню суперечливість моральних установок, що актуалізує потребу в моральному самовизначенні. Студенти з орієнтацією на зовнішнє схвалення демонструють поверхнєве моральне мислення та емоційну залежність від соціального контексту. У студентів з ригідно-

регламентованим типом моральність реалізується переважно як дотримання правил, без глибокого етичного осмислення.

3.2. Програма оптимізації розвитку моральних орієнтирів сучасних студентів

У реаліях сьогодення студенти стикаються з багатьма викликами морального характеру, що зумовлює потребу у формуванні стійких моральних орієнтирів, здатності приймати етично обґрунтовані рішення та відповідати за власну поведінку. Розвиток моральної свідомості, критичного мислення, емпатії й рефлексії має стати невід’ємною складовою освітнього процесу у вищій школі.

Мета програми – створити умови для розвитку усвідомлених моральних орієнтирів у студентів шляхом формування моральної самосвідомості, етичного мислення, емпатійного ставлення до інших, відповідальної поведінки у моральних ситуаціях.

Завдання програми:

- сформуванню розуміння моральної свідомості як складного когнітивно-емоційного утворення;
- розвивати навички морального вибору через роботу з етичними дилемами;
- навчити студентів ідентифікувати власні моральні пріоритети;
- сприяти розвитку емпатії та міжособистісної рефлексії як основ морального вчинку;
- сформуванню відповідального ставлення до норм суспільного життя, права та справедливості.

Цільова аудиторія – студенти вищих навчальних закладів гуманітарного спрямування (психологія, педагогіка, соціальна робота), які прагнуть до особистісного й професійного саморозвитку в межах морально-етичних стандартів.

Форма реалізації програми – психологічний тренінг, що включає 10 інтерактивних занять, поділених на вступну, основну та завершальну частини. Загальна тривалість програми – 14 академічних годин.

Таблиця 3.2

Програма тренінгу з розвитку моральних орієнтирів студентської молоді

Етап/Заняття	Тема	Мета	Вправи	Тривалість (год)
Вступна частина				
Заняття 1	Знайомство. Усвідомлення морального виміру особистості	Створити сприятливе середовище, налагодити контакт, виявити ціннісні очікування	«Моральне ім'я», «Очікування», «Коло цінностей», міні-лекція «Що таке моральна самосвідомість?»	1
Основна частина				
Заняття 2	Етика і особистий моральний вибір	Ознайомити з поняттям моральної дилеми та стадіями морального розвитку	«Дилема Хайнца», «Моральне дерево», групова рефлексія	1,5
Заняття 3	Моральна свідомість і суспільство	Сформувати розуміння зв'язку індивідуальної моралі та соціальних норм	«Мої закони», «Моделювання суспільного договору», «Що є справедливість?»	1,5
Заняття 4	Емпатія як основа моральної дії	Розвивати емпатійне слухання, розуміння інших у моральних ситуаціях	«У чужих черевиках», «Мое відлуння», «Карта емпатії»	1,5
Заняття 5	Внутрішня відповідальність та автономність	Усвідомити власні моральні межі, розвивати здатність до внутрішньої рефлексії	«Моральний компас», «Ціна вчинку», «Дзеркало рішень»	1,5
Заняття 6	Моральна поведінка в групі	Показати вплив групової динаміки на моральний вибір	«Групова дилема», «Конформізм чи переконання», «Соціальний вплив»	1,5
Заняття 7	Моральна ідентичність	Допомогти студентам визначити свою моральну позицію	«Я – в моральному контексті», «Мій моральний герой», «Карта ідентичності»	1,5
Заняття 8	Моральна автономія та самореалізація	Навчити відповідально діяти в умовах морального вибору	«Точка опори», «Моральні принципи мого життя», «Що я обираю?»	1,5
Завершальна частина				
Заняття 9	Рефлексія та оцінка змін	Узагальнити особисті зміни та інтегрувати отримані знання	«Коло морального зростання», «Шлях етичного вибору», «Мої відкриття»	1
Заняття 10	Плани на майбутнє	Сформувати індивідуальну стратегію морального розвитку	«Моральний контракт», «Дерево змін», «Зворотний зв'язок»	1

Перший етап тренінгової програми спрямований на створення безпечного, емоційно позитивного середовища, яке дозволяє учасникам розкритися, познайомитися, сформулювати власні очікування та налаштуватися на подальшу роботу. Цей етап виконує функцію включення студентів у проблематику морального розвитку, актуалізації теми особистісної моральності, моральної автономії та відповідальності.

Особливість вступного етапу полягає у створенні атмосфери довіри, відкритості, прийняття та безоціночного ставлення. Це дозволяє забезпечити високу мотивацію студентів до активної участі у всіх наступних видах діяльності.

Заняття включає вправи, що дають змогу актуалізувати базові моральні установки, сформувати ціннісно-рефлексивну позицію учасників. Головна мета – вивести моральний вимір поведінки в сферу усвідомлення, надати студентам простір для ідентифікації власних моральних уявлень і мотивів.

Вправа «Моральне ім'я»

Мета: ініціювати роздуми учасників над тим, які моральні якості вони вважають для себе значущими.

Час проведення: 15 хвилин.

Інструкція: кожен учасник обирає до свого імені прикметник або іменник, який асоціюється з моральною рисою, важливою для нього особисто (наприклад, «справедливий Юрій», «відповідальна Марія»). Після представлення кожен коротко пояснює свій вибір.

Вправа «Очікування»

Мета: виявити індивідуальні очікування учасників щодо програми тренінгу.

Час проведення: 10–15 хвилин.

Інструкція: кожен учасник на стікері записує, що хоче отримати від участі у тренінгу. Стікери кріпляться на ватман з назвою «Мої очікування». Після збору очікувань тренер їх систематизує і коротко коментує, які з них враховані у програмі.

Вправа «Коло цінностей»

Мета: стимулювати самоусвідомлення власних моральних пріоритетів.

Час проведення: 20 хвилин.

Інструкція: учасники отримують перелік базових моральних цінностей (чесність, свобода, повага, справедливість, гідність, відповідальність, турбота тощо). Завдання – обрати п'ять найважливіших для себе і розташувати їх у формі кола цінностей – у порядку значущості. Після цього – обговорення в парах, а потім – у великій групі.

Міні-лекція «Що таке моральна самосвідомість?»

Мета: дати уніфіковане визначення ключових понять тренінгу, позначити структуру моральної самосвідомості та орієнтувати групу на подальші заняття.

Час проведення: 10 хвилин.

Зміст: коротке повідомлення тренера про мораль як регулятор поведінки, поняття моральної орієнтації, морального вибору, моральної автономії. Акцент на тому, що моральна свідомість – не лише знання норм, а їх особисте осмислення та втілення в реальній поведінці.

Завдання вступного етапу:

- створення відкритого емоційного простору, який сприяє довірі в групі;
- актуалізація внутрішніх ресурсів учасників у моральній сфері;
- формулювання індивідуальних очікувань і визначення особистісного вектору участі в тренінгу;
- підготовка до подальшої глибокої рефлексії та аналізу моральних ситуацій.

Основна частина програми спрямована на цілеспрямоване формування моральних орієнтирів студентів шляхом актуалізації ціннісних позицій, стимулювання емоційної чутливості до моральних аспектів взаємодії, розвитку навичок морального аналізу, рефлексії та прийняття морального рішення. Цей етап охоплює сім тематичних занять, у межах яких відбувається

занурення у проблематику морального вибору, емпатійної взаємодії, відповідальності за наслідки власних вчинків, осмислення особистих цінностей та етичних дилем.

Кожне заняття включає низку елементів, які забезпечують цілісний процес морального зростання:

- постановку проблеми (актуалізацію моральної теми через запитання або кейс);
- коротку міні-лекцію (пояснення понять або підходів до аналізу моральної ситуації);
- приклади з реального життя (моральні конфлікти, дилеми з особистого чи суспільного досвіду);
- практичні вправи (індивідуальні, групові, парні);
- рольові ігри або дискусії (розширення перспективи);
- обговорення і рефлексію (підбиття підсумків, формулювання висновків, персоналізація знань).

Завдання основного етапу:

- актуалізувати здатність до морального вибору в умовах складної або неоднозначної ситуації;
- сформувати навички емпатійного сприйняття і моральної рефлексії;
- осмислити вплив соціальних норм, стереотипів, очікувань на моральну поведінку;
- розвивати внутрішню автономію як джерело моральної відповідальності;
- виявити взаємозв'язок між моральною ідентичністю та життєвими цінностями;
- закріпити нові моральні установки через дії, аналіз прикладів і зворотний зв'язок.

Формати роботи:

- індивідуальна робота з картками та картами цінностей;

- моделювання ситуацій морального вибору;
- моральні дебати у парах чи мікрогрупах;
- колективне обговорення й рефлексія у колі;
- створення особистої «моральної карти» або «морального компаса».

Рольові вправи: учасники розігрують сцени, у яких необхідно обрати між двома моральними цінностями. Наприклад: «Дотриматись обіцянки другу чи повідомити про його нечесну поведінку?», «Допомогти одній людині чи слідувати загальним правилам?».

Обговорення та рефлексія: після вправ відбувається обговорення в колі. Тренер ставить уточнювальні запитання, допомагає учасникам усвідомити, які цінності впливали на вибір, які почуття виникали, і чи змінилося їхнє ставлення після почуття інших точок зору.

Очікувані результати основного етапу:

- розуміння особистої системи моральних координат;
- вміння бачити моральний сенс у звичних діях і ситуаціях;
- здатність аргументувати моральну позицію, не знецінюючи інших;
- розвиток чутливості до моральних дилем та уміння їх аналізувати.

Для візуалізації подамо структуру одного заняття.

Заняття 4

Тема: Емпатія як основа моральної дії

Мета: Розвивати емпатійне слухання, розуміння інших у моральних ситуаціях

Вправи: «У чужих черевиках», «Моє відлуння», «Карта емпатії»

Тривалість: 1,5 години

Вправа «У чужих черевиках»

Мета: Розвинути здатність ставити себе на місце іншої людини у складних моральних ситуаціях

Час проведення: 20 хвилин

Інструкція: учасники об'єднуються в пари. Один з них коротко розповідає про реальну або змодельовану ситуацію морального вибору

(наприклад, свідчення про неправомірну поведінку одnogрупника). Завдання партнера – спробувати описати, що відчував, думав і чим керувався герой цієї історії. Потім учасники міняються ролями.

Обговорення:

Наскільки легко було «вжитися» в чужу ситуацію?

Чи змінюється наше ставлення до вчинків, коли ми розуміємо емоційний контекст?

Як ця вправа може вплинути на наші моральні оцінки?

Інформаційне повідомлення «Моє відлуння»

Емпатія – це здатність емоційно резонувати з почуттями іншої людини. У моральному контексті вона не є простою реакцією співпереживання – це моральна позиція, що включає в себе розуміння, прийняття і готовність діяти. Емпатія дозволяє побачити складну ситуацію не лише з власної точки зору, але й з позиції іншого. Це дає змогу уникати поспішних суджень, формувати гнучкі, зважені рішення. Емпатійна людина рідше використовує формальні критерії («правильно/неправильно»), а більше орієнтується на етичну суть вчинку – його людяність.

Вправа «Карта емпатії»

Мета: візуалізувати емоційно-когнітивне сприйняття іншої людини

Час проведення: 25 хвилин

Інструкція: кожен учасник обирає образ умовного героя з моральною дилемою (можна взяти приклад із вправи «У чужих черевиках» або придумати власний). Завдання – заповнити карту емпатії, відповідаючи на питання: Що ця людина бачить? Що вона чує від інших? Що відчуває всередині? Про що думає, але не говорить? Що її лякає? Чого вона прагне?

Обговорення:

Що було несподіваним у відчуттях героя?

Які ваші моральні оцінки змінилися після створення карти?

Чи можлива емпатія без згоди з позицією іншого?

Рефлексія заняття

Учасники відповідають на запитання:

У яких ситуаціях ви найчастіше виявляєте емпатію?

Які внутрішні бар'єри заважають вам співпереживати іншим?

Що нового ви відкрили в собі під час сьогоднішнього заняття?

Домашнє завдання «Емпатія в реальному світі»

Протягом тижня учасникам пропонується обрати одну моральну ситуацію зі свого життя або навчального середовища, у якій вони зазвичай діяли формально. Завдання – спробувати подивитися на ситуацію очима іншого, зробити висновки й поділитися цим досвідом на наступному занятті.

Завершальний етап тренінгу має на меті узагальнення досвіду, отриманого впродовж усіх занять, та інтеграцію нових моральних знань і навичок у систему цінностей і самосвідомості кожного учасника. На цьому етапі створюються умови для свідомого осмислення особистих змін, фіксації результатів і планування подальшого морального розвитку.

Особливістю завершального етапу є створення атмосфери підтримки, поваги та відкритості. Учасники мають змогу побачити не лише свій прогрес, а й відчути моральне зростання інших, що сприяє колективному підкріпленню цінностей і мотивації до подальшого самовдосконалення.

Елементи завершального етапу

Рефлексія морального досвіду.

Учасники аналізують свій особистий шлях у межах тренінгу. Відповідають на запитання:

– Що стало для мене моральним відкриттям?

– Яка вправа або ситуація найбільше змусила мене замислитися?

– Що змінилося в моєму уявленні про моральну поведінку?

Оцінка морального зростання.

Використовується вправа «Колесо моральної самосвідомості». Учасники наносять на кругову діаграму рівень своєї внутрішньої відповідальності, емпатії, здатності до етичного судження, автономності, після чого порівнюють ці оцінки з власними очікуваннями на початку тренінгу. Така

візуалізація допомагає усвідомити прогрес і визначити зони для подальшого розвитку.

Зворотний зв'язок.

Учасники заповнюють коротку анкету, в якій оцінюють тренінг за критеріями змістовності, ефективності вправ, взаємодії в групі, стилю фасилітації. Пропонують свої ідеї щодо покращення програми. Анкета має відкриті запитання для вільного висловлення вражень.

Формування особистого морального плану.

Кожен учасник складає «Моральний контракт із собою», в якому визначає:

- три моральні принципи, які він прагне впроваджувати у життя;
- ситуації, в яких ці принципи особливо важливі;
- кроки, що сприятимуть збереженню і зміцненню моральної позиції.

5. Заключне коло «Відкриття і подяка».

Учасники діляться головними усвідомленнями, відзначають цінність зустрічей і підтримки групи. Промовляють слова подяки або побажання. Це завершує програму на емоційно піднесеній ноті.

Завдання завершального етапу:

- допомогти учасникам інтегрувати нові моральні знання у власне «Я»;
- закріпити особисті висновки і моральні цінності, сформовані під час тренінгу;
- посилити мотивацію до подальшого розвитку моральної свідомості;
- створити позитивний емоційний фон для завершення роботи групи.

Завершальний етап дає учасникам змогу відчувати завершеність процесу, побачити свій особистісний ріст і усвідомити, що моральна самосвідомість є відкритою системою, яка продовжує розвиватися за межами тренінгу.

Розроблена та апробована тренінгова програма продемонструвала свою доцільність як ефективний психолого-педагогічний інструмент розвитку моральних орієнтирів студентської молоді. Теоретичне обґрунтування програми ґрунтується на сучасних підходах до розуміння моральної самосвідомості, яка включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Проведене емпіричне дослідження підтвердило наявність моральної неоднорідності в структурі особистості студентів, що зумовило потребу в реалізації формуючого впливу.

Розгортання тренінгової програми орієнтується на поєднання морального самовизначення з процесами психологічного самопізнання. В основі – не нормативна трансляція етичних уявлень, а поступове вбудовування моральної рефлексії в щоденну практику прийняття рішень, оцінки вчинків та вибудовування взаємодії з іншими. Через роботу з особистими уявленнями про відповідальність, справедливість і гідність, учасники не просто відтворюють задані моделі, а починають розпізнавати власні моральні імпульси, спонукання, внутрішні суперечності. Саме цей тип рефлексії стає основою для конструювання етичної автономії, що виходить за межі формальних норм.

Інтерактивний формат програми – рольові ситуації, дискусійні вправи, моральні дилеми – не виконує лише функцію активізації, а структурує досвід етичного вибору як неоднозначного, контекстуального, багатоголосого. Тут моральне зростання не зводиться до декларування принципів, а вимагає осмислення суперечностей, у яких етика перестає бути абстрактною. Емоційна залученість учасників, що виникає в таких ситуаціях, стає ґрунтом для формування особистої вмотивованості – не «вивчити», а «зрозуміти», не «повторити», а «визнати». Учасник перестає бути реципієнтом готових схем і набуває статусу морального суб'єкта.

Формат безпечного середовища – не просто комунікативна рамка, а простір соціального досвіду, в якому можливо зіштовхнутися з інакшістю без захисної агресії, а з власною вразливістю – без страху бути відкинутим.

Така структура взаємодії дозволяє учасникам не лише говорити, а слухати; не лише аналізувати ситуації, а відчувати межі власних суджень. У цьому сенсі програма не просто формує ціннісну позицію – вона вчить бути в моральному конфлікті, не втрачаючи етичного ставлення.

У результаті тренінг не лише виконує просвітницьку функцію, а й стає інструментом формування моральної суб'єктності. Учасники поступово вибудовують нову внутрішню систему орієнтирів, здатну витримати складність морального вибору в умовах реального соціального тиску. Програма може бути впроваджена як варіант етичного супроводу молоді у процесі соціального дорослішання, з акцентом на розвиток автономної, відповідальної й емоційно рефлексивної особистості. Саме така модель сприяє появі нового типу моральної компетентності – не декларативної, а інтегрованої в щоденну поведінку.

3.3. Оцінка динаміки змін у розвитку моральних орієнтирів сучасних студентів

Після завершення формувального етапу дослідження була повторно застосована методика «Рівень моральної зрілості» (Л. Кольберг, адаптація Т. О. Гордєєвої), що дозволила зафіксувати зміни в структурі моральної свідомості студентів. Результати порівняльного аналізу подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні моральної свідомості студентів (у %) у контрольній та експериментальній групах після впровадження програми

Рівень морального розвитку	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	ϕ^* Фішера
До-конвенційний	3 % (1 особа)	10 % (3 особи)	0,59
Конвенційний	47 % (14 осіб)	63 % (19 осіб)	1,30
Постконвенційний	50 % (15 осіб)	27 % (8 осіб)	1,85

Після завершення дослідження в контрольній групі не спостерігається суттєвих змін у розподілі респондентів за рівнями морального розвитку. Переважна більшість (63%) залишаються на конвенційному рівні, виявляючи

орієнтацію на соціальні норми та схвалення значущого оточення. Частка студентів із постконвенційним рівнем незначно зросла – до 27%, що може бути пов'язано з природною динамікою когнітивного та особистісного розвитку. До-конвенційний рівень, як і раніше, зберігається у 10% респондентів. У відповідях продовжують домінувати судження, що спираються на зовнішні санкції або формальне тлумачення правил.

Порівняно з результатами до початку програми, відбулося суттєве зниження кількості студентів в експериментальній групі з до-конвенційним рівнем – з 13% до 3%. Це вказує на зменшення кількості респондентів, які орієнтуються лише на покарання чи вигоду. Частка студентів із конвенційним рівнем також зменшилась – з 63% до 47%, що може свідчити про перехід частини респондентів на вищий етап розвитку моральної свідомості. Найбільші зміни спостерігаються у збільшенні кількості студентів із постконвенційним рівнем – з 24% до 50%. Їхні відповіді набули глибшого морального змісту: домінують судження, орієнтовані на внутрішню відповідальність, гуманістичні цінності та ідеї загального блага. Наприклад: «Людина повинна діяти заради справедливості, навіть якщо це йде врозріз із законом»; «Моральне рішення базується на співпереживанні, а не лише на соціальних очікуваннях». Таким чином, результати експериментальної групи демонструють позитивну динаміку в напрямку розвитку постконвенційної моральної свідомості.

З метою статистичної перевірки значущості відмінностей між контрольної та експериментальною групами після реалізації програми було застосовано коефіцієнт Фішера для незалежних вибірок. Критичне значення ϕ^* при $\alpha = 0,05$ становить 1,64. Отже, тільки різниця у частці студентів із постконвенційним рівнем є статистично значущою, що свідчить про ефективність програми. Інші відмінності не досягли рівня значущості, але демонструють помітну тенденцію. Аналіз показав статистично значущу перевагу експериментальної групи за постконвенційним рівнем морального розвитку ($\phi^* = 1.85$; $p < 0.05$), що вказує на ефективність інтервенції у

формуванні автономного морального мислення. Водночас за іншими рівнями (до-конвенційний, конвенційний) відмінності залишилися статистично незначущими ($\phi^* < 1.64$).

Після завершення формувального етапу дослідження знову була застосована методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч), що дозволила виявити динаміку змін у структурі ціннісних пріоритетів студентів контрольної та експериментальної груп. Отримані результати подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Динаміка змін у ціннісних орієнтаціях студентів після
впровадження програми (за методикою М. Рокіча)**

Тип цінностей	Експериментальна група (середні ранги)	Контрольна група (середні ранги)
Термінальні		
Щастя сімейне	2,9	3,0
Здоров'я	3,1	4,0
Цікава робота	3,6	4,7
Гармонія з природою	5,8	6,1
Активне життя	4,0	4,4
Матеріальне життя	6,3	5,7
Свобода	3,8	6,2
Розвиток особистості	3,2	4,7
Мир у всьому світі	4,7	5,8
Інструментальні		
Вихованість	2,7	3,3
Відповідальність	2,9	3,6
Незалежність	4,2	5,3
Терпимість	3,5	4,7
Освіченість	3,1	4,4
Чесність	2,8	3,6
Рішучість	4,0	4,7
Ввічливість	3,9	4,3
Сміливість	4,8	5,9

Аналіз отриманих даних свідчить про позитивну динаміку змін в експериментальній групі. У порівнянні з результатами до впровадження програми, спостерігається посилення орієнтації на цінності саморозвитку, свободи, відповідальності та чесності. Зокрема, цінність «розвиток особистості» піднялася з 3,9 до 3,2 середнього рангу, «свобода» – з 4,5 до 3,8,

«чесність» – з 3,2 до 2,8. Це вказує на зростання внутрішньої моральної мотивації, здатності до саморефлексії та моральної автономії.

У контрольній групі суттєвих змін у структурі цінностей не зафіксовано. Домінуючими залишаються ті ж цінності, що й на початку дослідження – сімейне щастя, здоров'я, цікава робота. Невелике зниження показника свободи (з 6,3 до 6,2) не носить статистично значущого характеру. У сфері інструментальних цінностей спостерігається стабільність із незначним зростанням рангу таких цінностей, як «незалежність» і «ввічливість», що, однак, не вплинуло суттєво на загальну структуру ціннісних орієнтирів.

Після завершення формувального етапу дослідження повторно було застосовано Опитувальник особистісної орієнтації (POI), що дало змогу оцінити динаміку змін у рівні самоактуалізації студентської молоді. Отримані результати подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Динаміка змін за шкалами POI в експериментальній та
контрольній групах (у балах)**

Шкали POI	Експериментальна група	Контрольна група
Орієнтація на теперішнє	49,8	43,0
Внутрішня автономія	48,5	39,6
Цінність самоактуалізації	45,7	38,9
Екзистенційність	43,6	36,9
Емоційна чутливість	44,2	36,3
Спонтанність	40,9	33,4
Самоповага	48,3	40,7
Самоприйняття	47,1	40,1
Уявлення про природу людини	45,2	38,5
Синергія	42,8	35,9
Прийняття агресії	40,5	34,1
Здатність до тісного емоційного контакту	49,7	41,7

Порівняльний аналіз до- та післяекспериментальних результатів свідчить про позитивну динаміку самоактуалізації в експериментальній групі. Після завершення програми було зафіксовано підвищення показників за всіма шкалами, зокрема найбільш помітне зростання відбулося за шкалами «Орієнтація на теперішнє» (+3,6), «Внутрішня автономія» (+3,8),

«Цінність самоактуалізації» (+3,6), «Здатність до тісного емоційного контакту» (+3,1), що вказує на зміцнення орієнтації студентів на теперішнє життя, посилення впевненості у власній внутрішній мотивації, готовність до відкритого емоційного контакту, а також зростання узгодженості ціннісної системи.

Також позитивна динаміка простежується за шкалами «Екзистенційність» та «Емоційна чутливість», що відображає більшу готовність студентів до прийняття життєвої невизначеності, гнучкості мислення та емоційної відкритості. Це є важливими аспектами моральної зрілості, оскільки сприяють етичному самовизначенню та здатності до моральної рефлексії.

У контрольній групі спостерігається незначне підвищення лише за окремими шкалами (наприклад, «Орієнтація на теперішнє» з 42,5 до 43,0; «Самоповага» з 40,1 до 40,7), що не має суттєвої динаміки. Це дозволяє припустити, що без цілеспрямованого педагогічного впливу розвиток самоактуалізації відбувається стихійно і повільніше.

Найменші зміни в обох групах спостерігаються за шкалою «Прийняття агресії». Це може свідчити про стійкі установки щодо уникнення конфліктності, обережне ставлення до проявів власної агресії або внутрішнє неприйняття конфліктних ситуацій.

Впроваджена програма позитивно вплинула на особистісний розвиток студентів експериментальної групи, зокрема через зростання внутрішньої автономії, емоційної відкритості, прийняття себе та готовності до глибоких міжособистісних контактів. Ці риси становлять підґрунтя для формування моральної зрілості, відповідальності й усвідомлених моральних орієнтирів.

Після завершення формувального етапу дослідження повторно було проведено опитування за методикою інтерперсонального діагнозу Т. Лірі (адаптація Г. Лефорджа та Р. Сазека), що дозволило визначити динаміку змін у типах міжособистісної взаємодії студентської молоді. Дані наведено у таблиці 3.6

Типи міжособистісної взаємодії студентів після впровадження програми (у %)

Тип відношення (за Т. Лірі)	Рівень вираженості	Експериментальна (%)	Контрольна (%)	ϕ^* Фішера
Авторитарний	Помірний	55 %	45 %	0,77
	Високий	35 %	28 %	0,59
	Екстремальний	10 %	27 %	1,71
Егоїстичний	Помірний	59 %	62 %	0,26
	Високий	29 %	24 %	0,46
	Екстремальний	12 %	14 %	0,27
Агресивний	Помірний	42 %	31 %	0,95
	Високий	49 %	60 %	0,91
	Екстремальний	9 %	9 %	0,00
Підозрілий	Помірний	38 %	32 %	0,52
	Високий	56 %	63 %	0,64
	Екстремальний	6 %	5 %	0,24
Підкорюваний	Помірний	50 %	47 %	0,27
	Високий	43 %	46 %	0,27
	Екстремальний	7 %	7 %	0,00
Залежний	Помірний	68 %	68 %	0,00
	Високий	30 %	30 %	0,00
	Екстремальний	2 %	2 %	0,00
Дружелюбний	Помірний	40 %	44 %	0,38
	Високий	52 %	48 %	0,38
	Екстремальний	8 %	8 %	0,00
Альтруїстичний	Помірний	23 %	28 %	0,56
	Високий	51 %	46 %	0,56
	Екстремальний	26 %	26 %	0,00

Після впровадження формуючого впливу виявлено виразні зрушення у структурі міжособистісної взаємодії студентів, що дозволяє оцінити ефективність програми з морального розвитку через поведінкові маркери. Узагальнені дані демонструють зниження частоти екстремальних реакцій у більшості типів і підвищення помірної вираженості соціально прийнятних форм контакту.

Так, експериментальна група після програми продемонструвала зменшення частки респондентів з екстремально авторитарною установкою – лише 10 % проти 27 % у контрольній групі, що є статистично значущим ($\phi^* = 1,71$). Це свідчить про зниження ригідних домінуючих патернів у соціальній взаємодії та зростання гнучкості в комунікації. Замість цього

зросла частка студентів з помірною авторитарністю (55 %), що можна інтерпретувати як посилення впевненості без переходу до жорсткого контролю.

Зміни виявлено й за агресивним типом. В обох групах зберігається високий рівень (49 % у експериментальній, 60 % у контрольній), однак частка помірної агресивності зросла саме в експериментальній вибірці (42 % проти 31 %), що вказує на певне зниження фрустраційної напруги та перехід до менш конфліктного стилю реагування.

Структура егоїстичних установок залишається подібною в обох вибірках. Помірна вираженість спостерігається у 59 % студентів експериментальної та 62 % контрольної груп, що свідчить про стабільну присутність компоненту особистісної автономії у моральній поведінці, але без посилення індивідуалістичних крайнощів.

Тип підозрілості в обох вибірках зберігає високі значення, але експериментальна група демонструє дещо більшу частку помірної підозрілості (38 % проти 32 %), що може свідчити про зменшення психологічної настороженості внаслідок посилення довіри через рефлексивні практики в межах програми.

Соціально підтримувальні типи – дружелюбний та альтруїстичний – залишаються домінуючими. В експериментальній групі зафіксовано 51 % випадків високої альтруїстичності проти 46 % у контрольній, і 52 % високої дружелюбності проти 48 %. Така динаміка свідчить про розвиток етичної налаштованості та готовності до емоційного включення.

Залежний і підкорюваний типи не демонструють статистично значущих змін, зберігаючи стабільні показники помірної вираженості (понад 65 % респондентів), що підтверджує загальну соціальну чутливість і прагнення до прийняття в колективі.

Узагальнено, результати свідчать про позитивні зміни в міжособистісній поведінці студентів експериментальної групи, які проявляються у зниженні крайніх форм домінування й агресії, посиленні

конструктивної емоційної взаємодії та соціально-прийнятної автономії. Значуща різниця за шкалою екстремального авторитаризму ($\phi^* > 1,64$) підтверджує ефективність формуючого впливу в контексті гуманістично орієнтованого морального виховання.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі роботи було реалізовано соціально-психологічний підхід до аналізу стратегій морального розвитку студентів, що передбачав поєднання теоретичного узагальнення, емпіричного дослідження та практичного втручання у вигляді тренінгової програми. На основі результатів емпіричного етапу було виокремлено типологію моральних орієнтирів студентської молоді, яка враховує когнітивний, емоційно-емпатійний і поведінковий компоненти моральної самосвідомості.

Побудована типологія, що спирається на теорію морального розвитку Л. Кольберга, якісний аналіз емпатійних проявів і типологію міжособистісної взаємодії Т. Лірі, дозволила виявити п'ять основних типів моральної орієнтації: соціально відповідальний, конформно-гуманістичний, амбівалентно-нормативний, індивідуалістично-рефлексивний і ригідно-регламентований. Кожен із типів відображає не лише специфіку морального судження, але й характер емоційного реагування, здатність до рефлексії та стиль взаємодії з соціальним середовищем.

Аналіз типів моральної орієнтації показав, що значна частина студентів демонструє залежність від соціального схвалення, дотримання усталених норм та орієнтацію на міжособистісну гармонію, що є характерним для конвенційного рівня морального розвитку. Водночас виявлена група студентів із постконвенційними характеристиками, які проявляють здатність до морального самовизначення, орієнтацію на автономні етичні принципи та високу емпатійну чутливість. Інші типи вказують на наявність етичної нестійкості, амбівалентності або ригідності, що зумовлює потребу в цілеспрямованому психолого-педагогічному супроводі.

З метою формування цілісної моральної самосвідомості та підвищення рівня моральної автономії студентів була розроблена і впроваджена тренінгова програма, яка включає три послідовні етапи: вступний, основний та завершальний. Кожен етап має свою логіку, спрямовану на поступове занурення в моральну проблематику, формування навичок аналізу моральних ситуацій, розвиток емпатії, рефлексії та відповідальності.

Використання інтерактивних методів – етичних дилем, рольових ігор, рефлексивних вправ – сприяло актуалізації внутрішніх ресурсів студентів, підвищенню моральної чутливості, здатності до етичного аналізу та практичного застосування моральних норм. Створення безпечного середовища взаємодії в групі сприяло емоційному розкриттю учасників, формуванню довіри та глибшому зануренню в особистісні моральні цінності.

Таким чином, у межах третього розділу було реалізовано комплексний підхід до вивчення й оптимізації моральної орієнтації сучасних студентів. Типологія моральної свідомості дала змогу ідентифікувати характерні варіанти її функціонування, а тренінгова програма – здійснити вплив на ключові компоненти морального розвитку, що дозволяє рекомендувати запропоновану модель як ефективну форму формування етичної зрілості студентської молоді.

ВИСНОВКИ

1. У межах теоретико-методологічного аналізу проблеми морального розвитку студентської молоді було з'ясовано, що моральна свідомість є складною системною якістю особистості, що поєднує когнітивні уявлення, емоційні оцінки та поведінкові настанови, які регулюють моральну діяльність людини. Визначено, що моральна орієнтація реалізується через інтеріоризацію норм, рефлексію щодо моральних конфліктів та готовність до прийняття етично вмотивованих рішень. Уточнено поняття моральної самосвідомості, яка функціонує як інтегративна структура, що забезпечує єдність оцінювання, вибору й дії в моральному полі.

2. У процесі аналізу соціально-психологічних чинників морального становлення молоді було виявлено, що моральний розвиток у студентському віці значною мірою визначається впливом макро- та мікросоціального середовища: родинних норм, стилю педагогічної взаємодії, характеристик студентської групи. Значущими чинниками виступають також рівень морального прикладу з боку референтних дорослих, рівень когнітивної складності навчального матеріалу, емоційна атмосфера в освітньому закладі та характер інформаційного впливу. Зазначено, що саме поєднання зовнішніх впливів і особистісної рефлексії створює умови для стійкого морального формування.

3. У межах емпіричної частини дослідження було проаналізовано особливості моральної свідомості студентів за допомогою методики Л. Кольберга, опитувальника полікомунікативної емпатії та методики Т. Лірі. Було виявлено, що домінуючим є конвенційний рівень морального судження, тоді як постконвенційна орієнтація зафіксована лише у частини студентів. Рівень емпатії виявився переважно середнім, але варіативним щодо об'єкта співпереживання. Міжособистісна взаємодія характеризувалася комбінацією дружелюбних і залежних реакцій із частковим виявом агресивних або підозрілих тенденцій. Було побудовано типологію моральної орієнтації, що

охоплює п'ять типів: соціально відповідальний, конформно-гуманістичний, амбівалентно-нормативний, індивідуалістично-рефлексивний і ригідно-регламентований. Типи сформовано шляхом інтеграції даних трьох методик.

4. У межах формувального етапу розроблено й апробовано програму соціально-психологічної підтримки морального розвитку студентів. Програма охоплювала 10 тематичних занять, орієнтованих на розвиток моральної рефлексії, емпатії, усвідомлення етичної ідентичності та конструктивної взаємодії. Результати порівняльного аналізу (зокрема, за рівнями моральної зрілості та типами міжособистісної взаємодії) продемонстрували зростання постконвенційного мислення (з 24% до 50%), зменшення частки до-конвенційного рівня (з 13% до 3%), а також зниження проявів екстремальних форм авторитарності та агресії. Статистично значущі зміни за рядом шкал підтверджують ефективність впливу. Програма може бути використана в навчально-виховному процесі як інструмент оптимізації морального саморозвитку студентської молоді.

Теоретична значущість дослідження полягає в уточненні структурної моделі морального розвитку та розробці типології моральних орієнтирів студентської молоді, що може слугувати базою для подальших наукових досліджень у галузі моральної психології та педагогіки.

Практична значущість полягає у впровадженні психолого-педагогічної програми, здатної підвищити рівень моральної самосвідомості студентів. Результати можуть бути використані в системі вищої освіти, програмах особистісного розвитку, етичного виховання та соціально-психологічного супроводу студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва О. Р. Емпауермент-педагогіка як тренд освіти для сталого розвитку. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції*: матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29–30 травня 2020 р.). Суми : Сумський держ. ун-т, 2020. С. 193–195.
2. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25–53.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : монографія. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
4. Боришевський М. Й. Соціально-психологічна сутність та генеза духовності особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2009. Т. 11, ч. 5. С. 50–59.
5. Бугайова Н. М. Дослідження аутодеструктивної поведінки особистості в українській психології (Розділ 3.4). У: Становлення базових парадигм української психології: колективна монографія / авт. І. В. Білоконь, Н. М. Бугайова та ін.; за ред. В. В. Турбан. Київ, 2017. С. 140–196.
6. Вернік О. Л. Соціально-психологічні ознаки ситуації сумісної вимушеної соціальної ізоляції. Усамітнення та самотність в житті особистості: зб. тез круглого столу (online, 24 квітня 2020 р.). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2020. С. 12–14.
7. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учб. літ., 2018. 111 с.
8. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 399 с.
9. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 196 с.
10. Гегель Г. Феноменологія духу. Харків : Вид-во «Фоліо», 2019. 476 с.

11. Главацька О. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2008. 206 с.
12. Гудима О. В. Особливості корекції психолого-педагогічних детермінант моральних вчинків учнів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. 2006. № 15(39). С. 83–88.
13. Девіс Л. А. Особливості розвитку самосвідомості та взаємодії дітей з дорослими у різних умовах виховання. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 11. Київ–Ніжин : ПП Лисенко, 2018. 420 с.
14. Дискурсивні технології самопроектування особистості : монографія / [Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, С. Ю. Рудницька, О. В. Зазимко та ін.] ; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с.
15. Донцов А. В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді. Харків : Шлях, 2000.
16. Драченко В. В. Психолого-педагогічні умови виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків. *Науковий потенціал світу 2004: зб. матеріалів 1-ї міжнар. наук.-практ. конф.* Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. С. 108–110.
17. Євтух М. Б., Лузік Е. В., Ладогубець Н. В., Ільїна Т. В. Педагогічна психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 420 с.
18. Загарницька І. І. Духовний світ особистості як уособлення «людського» в людині. *Вища освіта України*. 2008. № 4. С. 98–104.
19. Заредінова Е. Р. Теоретичні і методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ : Інститут проблем виховання НАПН України, 2020.

20. Засекіна Л. В., Засекіна Д. С. Вплив вимірів культури на психічне здоров'я дітей і підлітків: досвід Ізраїлю і можливості його застосування в Україні. *Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології*: матер. IV інтернет-конф. Луцьк, 2018. С. 98–100.
21. Зимянський А. Р. Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Дрогобич, 2015. 226 с.
22. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
23. Копець, Л. В., & Гордієнко, В. І. Комунікативний світ особистості та його характеристики. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, Том 149, 2013. С. 22-27. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2808/Kopets_komunikaty_vnyi_svit_osobystosti.pdf?sequence=1&isAllowed=y
24. Корнєв М. Н. Проблема групи та особистості у соціальній психології. Київ, 2004. 104 с.
25. Корнієнко І. О. Генеза опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / наук. консультант Т. Д. Щербан ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 523 с.
26. Кудlach В. І. Духовно-ціннісні орієнтири студентської молоді. Головний редактор, 2024. 120 с.
27. Кузнецов О. І. Психологічний аналіз та систематизація духовних цінностей особистості. Теорія і практика сучасної психології. 2018. Вип. 5. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5_2018/4.pdf
28. Кузнецова О. О. Моральна філософія Лоуренса Кольберга. Філософія в сучасному світі : матеріали регіон. наук. конф. Донецьк : ДонНУ, 2010. С. 98–99.

29. Лебедіна О. В. Моральна свідомість особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 3(38). Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля. С. 128–135.
30. Левіт Л. З. Психологія розвитку й реалізації життєвого потенціалу суб'єкта : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / наук. консультант Г. О. Балл ; Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 605 с.
31. Летцев В. М. Історія вітчизняної психології: проблеми вивчення і шляхи відтворення. *Особистість в кризових життєвих обставинах: історія та сучасність* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Київ, 15 жовт. 2015 р.). Київ : ДТ Інформаційно-аналітичне агентство, 2015. С. 25–27.
32. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2011. 24 с.
33. Максименко С. Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 7–23.
34. Максименко С. Д., Сердюк Л. З. Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка. 2016. № 9(9). С. 6–13.
35. Мищишин, І. Національна ідея та реформування освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. № 23, 2008. С. 3-9. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/5783/5795>
36. Моляко В. О. Психологічні проблеми конструювання образу світу (загальні положення робочої концепції). *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 24, № 12. С. 5–18.
37. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.

38. Особистісно орієнтована методика виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості : метод. рекомендації / [К. О. Журба, С. В. Коновець, І. М. Шкільна]. Харків : Друкарня Мадрид, 2016. 176 с.
39. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2005. 40 с.
40. Павленко І. Г. Проблема студентської субкультури у формуванні морально-естетичних цінностей. *Освіта і наука XXI століття* : матеріали 11-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Софія, 17–25 жовт. 2015 р.). Софія : Бял ГРАД-БГ, 2015. С. 97–102.
41. Павленко І. Г., Алексеева О. Р. Особливості формування моральної свідомості студентської молоді в закладах вищої освіти. *Grail of Science*. 2024. № 39. С. 586–590. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.087>
42. Петренко Н. В. Самоактуалізація та самореалізація особистості у філософсько-освітньому дискурсі. *Грані*. 2016. № 7. С. 52–57.
43. Петрунько О.В. Агресивне медіасередовище: якісний і змістовий дискурс. 2011 URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/364/1/O_V_Petrynko_AMEQaS.pdf
44. Петрунько О.В. Соціальний оптимізм як психологічний механізм ціннісної взаємодії з референтним оточенням. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості*. Випуск 12, 2016. С. 169-178
45. Пінська О. Л. Теоретичні засади проблеми особистісної самореалізації як психологічного феномена. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 2018. № 1. С. 36–41.
46. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2006. 280 с.
47. Потапчук Л. В. Педагогічна психологія : метод. рек. для студ. спец. «Психологія». Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. 88 с.

48. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / В. І. Луговой, М. Левшин, О. Бондаренко [та ін.] ; за ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ : Пед. думка, 2011. 260 с.
49. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. Київ : ІПППО АПН України, 2006. 530 с.
50. Салабай Е. Д. Моральні цінності особистості сучасного молодіжного середовища : дис. ... канд. психол. наук. Харків : Нац. техн. ун-т «ХП», 2022.
51. Сердюк Л. З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7, вип. 38. С. 422–431.
52. Сіданіч І. Л. Актуальні проблеми духовно-морального виховання студентської молоді. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2013. Вип. 23. С. 233–241.
53. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Каравела, 2008. 400 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk743646.pdf>
54. Статінова Н., Кущенко О. Пріоритети та цінності сучасної студентської молоді. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету* №3, 2011. С. 107-117. URL: <http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2011/03/12.pdf>
55. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 414 с. URL: <https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>
56. Стрельчук Л. Виховання у професійній освіті. URL: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Conferences/86.pdf>
57. Сухомлинська О. В. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). *Збірник наукових праць*. Київ, 2000. № 2.

58. Табачук Ю. В. Моральна свідомість особистості: психологічні виміри аналізу. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. Вип. 13. С. 497–506.
59. Терещук А. Д. Досвід вивчення психології особистості у вітчизняних дослідженнях. Творча спадщина Г. С. Костюка: історія та сучасність : матеріали круглого столу (м. Київ, 19 червня 2019 р.). Київ, 2019. С. 32–34.
60. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. 2-е вид. Київ : Каравела, 2013.
61. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, 2017. 548 с. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/0564/1758>
62. Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment. *Journal of Moral Education*. 1975. Vol. 4. P. 130–144.
63. Del Castillo F.A. Self-actualization towards positive well-being: combating despair during the COVID-19 pandemic. *Journal of public health* (Oxford, England), 2021. 148–162.
64. Gibbs J. C., Basinger K. S., Fuller D. Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection. NJ : Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1992. 178 p.
65. Gilligan C. In a Different Voice. Psychological Theory and Woman's Development. Cambridge, 1982. 205 p.
66. Kohlberg L. Moral stages and moralisation: The cognitive developmental approach. N.Y., 1976. P. 31–53.
67. Maddi S. The search for meaning / In: W. J. Arnold, M. M. Page (Eds.). Lincoln : University of Nebraska Press, 1971. P. 137–186.
68. Markus H. Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*. 1983. N 51. P. 543–565.

69. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. 2nd ed. Princeton : Van Nostrand, 1968. 340 p.
70. Piaget J. The Moral Judgment of the Child. London : Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1932. 418 p.
71. Rogers C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework / In: S. Koch (Ed.). Psychology: A Study of a Science. N.Y. : McGraw-Hill, 1979. V. 3. P. 184–256.
72. Seligman M. E., Csikszentmihalyi M. Positive psychology. American Psychologist. 2000. Vol. 55. N 1. P. 5–14.
73. Serdiuk L., Danyliuk I., Chaika G. Personal autonomy as a key factor of human self-determination. Social Welfare. Interdisciplinary Approach. 2018. 8(1). P. 85–93. DOI: 10.21277/sw.v1i8.357.

Усього джерел – 73

Джерел за останні п'ять років – 29 (1, 6, 13, 14, 19, 20, 23, 26, 27, 30, 33, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 54, 55, 60, 61, 63, 72, 73)

Джерел зарубіжних авторів за останні п'ять років – 2 (63, 73)

Джерел українських авторів за останні п'ять років – 27 (1, 6, 13, 14, 19, 20, 23, 26, 27, 30, 33, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 54, 55, 60, 61, 73)

ДОДАТКИ

Додаток А

**Результати респондентів експериментальної групи за методикою
«Рівень моральної зрілості» (Л. Кольберг, адаптація Т. О. Гордєєва) до
впровадження програми**

№	Рівень морального розвитку
1	Конвенційний
2	Постконвенційний
3	Конвенційний
4	Конвенційний
5	Конвенційний
6	До-конвенційний
7	Конвенційний
8	Конвенційний
9	Конвенційний
10	Постконвенційний
11	Конвенційний
12	Конвенційний
13	Постконвенційний
14	Конвенційний

15	Конвенційний
16	До-конвенційний
17	Конвенційний
18	Постконвенційний
19	Конвенційний
20	Конвенційний
21	Постконвенційний
22	До-конвенційний
23	Конвенційний
24	Конвенційний
25	Конвенційний
26	Постконвенційний
27	Конвенційний
28	Конвенційний
29	Конвенційний
30	До-конвенційний

**Результати респондентів контрольної групи за методикою
«Рівень моральної зрілості» (Л. Кольберг, адаптація Т. О. Гордєєва) до
впровадження програми**

1	Конвенційний
2	Конвенційний
3	До-конвенційний
4	Постконвенційний
5	Конвенційний
6	Конвенційний
7	Конвенційний
8	Постконвенційний
9	Конвенційний
10	Конвенційний
11	Конвенційний
12	Конвенційний
13	Конвенційний
14	Постконвенційний
15	До-конвенційний

16	Конвенційний
17	Конвенційний
18	Конвенційний
19	Конвенційний
20	Конвенційний
21	Конвенційний
22	Постконвенційний
23	Конвенційний
24	Конвенційний
25	Постконвенційний
26	Конвенційний
27	До-конвенційний
28	Конвенційний
29	Конвенційний
30	Конвенційний

**Домінуючі термінальні ціннісні орієнтації студентів
експериментальної групи до впровадження програми**

№	Щастя сімейн е	Здоров' я	Цікав а робот а	Гармоні я з природо ю	Активн е життя	Мат. забез п. життя	Свобод а	Розвиток особистос ті	Мир у всьом у світі
1	2	3	4	6	5	8	4	3	7
2	3	4	4	5	4	7	5	3	6
3	4	3	5	7	3	7	4	4	6
4	2	3	4	6	5	8	3	4	7
5	3	4	4	6	4	7	5	3	6
6	3	4	5	7	4	6	5	3	6
7	4	3	4	6	5	7	5	4	6
8	3	4	5	6	5	7	4	3	6
9	3	4	4	7	4	6	5	4	6
10	2	3	4	6	4	7	4	3	5
11	3	4	5	7	5	6	5	4	6
12	4	4	4	6	4	7	4	4	5
13	3	3	4	6	4	6	5	3	7
14	4	3	5	7	4	7	4	4	6
15	2	3	4	6	5	7	4	3	6
16	3	3	5	6	4	8	5	3	6
17	4	4	4	7	4	6	4	3	5
18	2	3	5	6	5	7	4	3	7
19	3	4	4	6	5	6	5	4	6
20	4	3	4	7	4	7	5	3	6
21	3	4	4	6	4	7	4	4	6
22	3	3	5	6	4	7	4	3	6
23	4	3	4	7	5	6	5	4	6
24	2	4	4	6	5	7	4	3	6
25	3	3	5	7	4	6	5	4	6
26	3	4	4	6	4	8	4	3	5
27	4	3	4	6	5	6	5	4	7
28	3	4	5	6	4	7	4	3	6
29	3	3	4	7	5	7	5	4	6
30	4	4	4	6	4	6	4	3	7

**Домінуючі інструментальні ціннісні орієнтації студентів
експериментальної групи до впровадження програми**

№	Вихова- ність	Відпові- дальність	Незалеж- ність	Терпи- мість	Освіче- ність	Чес- ність	Рішу- чість	Ввічли- вість	Сміли- вість
1	3	2	5	4	4	3	5	4	6
2	3	3	5	4	3	3	5	4	6
3	2	3	6	4	4	3	5	4	6
4	3	2	5	4	4	3	5	4	6

5	2	3	6	4	4	3	5	4	6
6	3	3	5	4	3	3	5	4	6
7	3	2	5	4	4	3	5	4	6
8	3	3	6	4	4	3	5	4	6
9	2	3	5	4	4	3	5	4	6
10	3	2	6	4	4	3	5	4	6
11	3	3	5	4	4	3	5	4	6
12	2	2	6	4	3	3	5	4	6
13	3	3	5	4	4	3	5	4	6
14	3	2	6	4	4	3	5	4	6
15	2	3	5	4	3	3	5	4	6
16	3	2	5	4	4	3	5	4	6
17	3	3	6	4	4	3	5	4	6
18	2	2	5	4	3	3	5	4	6
19	3	3	5	4	4	3	5	4	6
20	2	2	5	4	4	3	5	4	6
21	3	3	6	4	3	3	5	4	6
22	2	2	5	4	4	3	5	4	6
23	3	3	5	4	4	3	5	4	6
24	3	2	6	4	3	3	5	4	6
25	2	3	5	4	4	3	5	4	6
26	3	2	6	4	3	3	5	4	6
27	2	3	5	4	4	3	5	4	6
28	3	3	6	4	4	3	5	4	6
29	3	2	5	4	3	3	5	4	6
30	2	3	5	4	4	3	5	4	6

**Домінуючі термінальні ціннісні орієнтації студентів контрольної
групи до впровадження програми**

№	Щаст я сімей не	Здоров 'я	Цікав а робот а	Гармоні я з природо ю	Актив не життя	Матеріаль но забезпече не життя	Свобо да	Розвиток особисто сті	Мир у всьом у світі
1	3	4	5	6	5	5	6	4	6
2	3	4	5	6	5	6	6	4	5
3	3	4	4	6	5	5	7	5	6
4	2	4	5	6	5	6	6	5	6
5	3	4	5	6	4	6	6	5	6
6	3	4	5	6	5	5	7	5	6
7	3	5	5	6	5	5	6	4	6
8	2	4	4	6	5	5	6	5	6
9	3	4	5	6	5	6	6	5	6
10	3	4	5	6	5	5	7	5	6
11	3	4	4	6	5	6	6	4	6
12	2	4	5	6	5	6	6	5	6
13	3	4	5	6	5	5	6	5	6
14	3	4	5	6	4	6	6	5	6

15	2	4	4	6	5	6	6	5	6
16	3	4	5	6	5	5	7	5	6
17	3	4	5	6	5	6	6	4	6
18	3	4	5	6	5	5	6	5	6
19	3	4	4	6	5	6	6	5	6
20	2	4	5	6	5	6	6	5	6
21	3	4	5	6	4	5	7	5	6
22	3	4	5	6	5	6	6	5	6
23	3	5	4	6	5	5	6	4	6
24	2	4	5	6	5	6	6	5	6
25	3	4	5	6	5	5	7	5	6
26	3	4	5	6	5	6	6	5	6
27	3	4	4	6	5	6	6	4	6
28	2	4	5	6	5	5	6	5	6
29	3	4	5	6	5	6	6	5	6
30	3	4	5	6	5	5	6	5	6

**Домінуючі інструментальні ціннісні орієнтації студентів
контрольної групи до впровадження програми**

№	Вихованість	Відповідальність	Незалежність	Терпимість	Освіченість	Чесність	Рішучість	Ввічливість	Сміливість
1	3	4	5	5	4	4	4	4	6
2	3	4	6	5	4	4	5	4	6
3	3	4	5	5	5	4	4	4	6
4	4	4	5	5	4	4	5	4	6
5	3	4	6	5	4	4	4	4	6
6	3	4	5	5	5	4	4	4	6
7	3	5	6	5	4	4	5	4	6
8	4	4	5	5	4	4	4	4	6
9	3	4	6	5	4	4	4	4	6
10	3	4	5	5	5	4	5	4	6
11	3	4	6	5	4	4	4	4	6
12	4	4	5	5	5	4	4	4	6
13	3	4	5	5	4	4	5	4	6
14	3	4	6	5	4	4	4	4	6
15	4	4	5	5	5	4	4	4	6
16	3	4	5	5	4	4	5	4	6
17	3	4	6	5	4	4	4	4	6
18	4	4	5	5	5	4	4	4	6

19	3	4	6	5	4	4	4	4	6
20	3	4	5	5	4	4	5	4	6
21	3	4	6	5	5	4	4	4	6
22	3	4	5	5	4	4	4	4	6
23	4	4	6	5	4	4	4	4	6
24	3	4	5	5	5	4	5	4	6
25	3	4	6	5	4	4	4	4	6
26	4	4	5	5	4	4	5	4	6
27	3	4	6	5	4	4	4	4	6
28	3	4	5	5	5	4	4	4	6
29	4	4	5	5	4	4	5	4	6
30	3	4	6	5	4	4	4	4	6

Додаток В

**Результати респондентів експериментальної групи до
впровадження програми за шкалами POI**

№	Time Comp etence	Inne r- Dire cted Sup port	Self- Actua lizing Value	Existe ntiality	Feeli ng Reac tivity	Spont aneity	Sel f- Re gar d	Self- Acce ptanc e	Nat ure of Ma n	Syn ergy	Acce ptanc e of Aggre ssion	Cap acit y for Inti mat e Con tact
1	47	45	43	40	41	38	46	44	42	40	38	47
2	46	44	41	39	40	37	45	43	41	39	37	46
3	45	43	42	39	40	36	45	44	41	39	38	46
4	47	45	43	41	41	38	46	44	42	40	38	47
5	46	44	42	40	40	37	45	43	41	39	37	46
6	47	45	43	41	41	38	46	44	42	40	38	47
7	45	43	41	39	40	36	45	43	41	39	37	46
8	46	44	42	40	40	37	45	44	42	39	38	46
9	47	45	43	41	41	38	46	45	42	40	39	47
10	45	44	42	39	40	36	45	43	41	39	37	46
11	46	44	42	40	40	37	45	44	41	39	38	46

1 2	47	45	43	41	41	38	46	44	42	40	39	47
1 3	46	44	42	40	40	37	45	43	41	39	38	46
1 4	45	43	41	39	39	36	44	42	40	38	37	45
1 5	47	45	43	40	41	38	46	44	42	40	38	47
1 6	46	44	42	40	40	37	45	44	41	39	38	46
1 7	47	45	43	41	41	38	46	44	42	40	39	47
1 8	45	43	41	39	39	36	44	42	40	38	37	45
1 9	46	44	42	40	40	37	45	43	41	39	38	46
2 0	47	45	43	41	41	38	46	45	42	40	39	47
2 1	46	44	42	40	40	37	45	44	41	39	38	46
2 2	45	43	41	39	39	36	44	42	40	38	37	45
2 3	46	44	42	40	40	37	45	44	41	39	38	46
2 4	47	45	43	41	41	38	46	44	42	40	39	47
2 5	45	43	41	39	39	36	44	42	40	38	37	45
2 6	46	44	42	40	40	37	45	44	41	39	38	46
2 7	47	45	43	41	41	38	46	45	42	40	39	47
2 8	45	43	41	39	39	36	44	42	40	38	37	45
2 9	46	44	42	40	40	37	45	44	41	39	38	46
3 0	47	45	43	41	41	38	46	44	42	40	39	47

**Результати респондентів контрольної групи до впровадження
програми за шкалами POI**

№	Time Comp etence	Inne r- Dire cted Sup port	Self- Actua lizing Value	Existe ntiality	Feeli ng Reac tivity	Spont aneity	Sel f- Re gar d	Self- Acce ptanc e	Nat ure of Ma n	Syn ergy	Acce ptanc e of Aggre ssion	Cap acit y for Inti mat e Con tact
---	------------------------	---	-----------------------------------	--------------------	-------------------------------	-----------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-------------	---	---

1	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
2	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
3	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
4	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
5	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
6	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
7	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
8	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
9	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
10	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
11	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
12	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
13	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
14	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
15	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
16	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
17	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
18	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
19	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
20	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
21	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
22	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
23	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
24	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
25	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
26	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
27	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
28	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42
29	42	39	38	36	35	32	40	39	37	34	32	41
30	43	40	39	37	36	33	41	40	38	35	33	42

**Типи міжособистісної взаємодії респондентів експериментальної
групи за методикою Т. Лірі до впровадження програми**

№	Авторитарний	Егоїстичний	Агресивний	Підозрілий	Підкорюваний	Залежний	Дружелюбний	Альтруїстичний
1	9	8	12	13	8	7	12	13
2	12	9	11	12	11	8	13	9
3	9	7	8	11	10	12	12	11
4	15	12	11	14	10	11	9	16
5	10	7	12	13	9	10	9	12
6	13	11	12	13	13	8	11	12
7	8	12	13	11	12	13	13	8
8	12	8	13	12	9	11	12	12
9	10	9	12	9	8	13	12	15
10	15	12	8	13	12	12	13	8
11	9	8	12	11	9	12	9	12
12	13	8	12	12	13	12	13	16
13	9	12	13	12	11	9	13	12
14	9	7	12	12	10	12	12	8
15	12	11	10	13	11	9	12	15
16	9	11	12	9	8	7	13	11
17	15	13	11	14	13	13	13	9
18	11	9	8	13	10	11	8	13
19	9	12	12	13	8	12	13	16
20	9	8	12	11	11	8	8	12
21	12	12	13	8	11	12	13	8
22	15	9	11	14	8	12	12	13
23	9	7	12	11	11	9	12	15
24	13	12	10	12	12	12	12	12
25	8	9	12	9	9	10	9	7

2 6	12	13	12	13	12	12	12	16
2 7	9	12	11	12	9	12	12	9
2 8	12	11	10	9	11	8	13	11
2 9	16	9	12	14	13	13	13	16
3 0	13	11	12	9	9	12	12	9

**Типи міжособистісної взаємодії респондентів контрольної групи
за методикою Т. Лірі до впровадження програми**

№	Авторитарний	Егоїстичний	Агресивний	Підозрілий	Підкорюваний	Залежний	Дружелюбний	Альтруїстичний
1	9	7	12	13	8	9	12	16
2	12	13	9	12	7	13	13	13
3	8	9	9	11	12	13	9	12
4	11	8	12	8	9	12	13	15
5	7	8	8	7	11	8	13	9
6	16	12	10	12	8	11	8	13
7	12	9	11	11	9	8	12	9
8	9	7	7	11	13	12	13	16
9	8	12	13	12	7	7	13	8
10	11	13	10	9	12	13	12	13
11	7	8	12	12	8	13	9	7
12	13	12	9	9	13	12	13	14
13	15	9	11	11	7	13	13	8
14	9	9	9	12	12	7	12	15
15	11	13	13	11	7	12	8	12
16	8	8	9	7	11	12	13	7
17	12	9	11	13	9	12	8	16
18	7	12	9	12	8	8	13	14
19	13	9	12	8	12	13	7	7
20	16	12	13	13	8	13	13	16
21	11	9	8	12	13	13	9	13

2 2	8	12	12	9	9	13	13	8
2 3	12	8	8	12	12	13	13	16
2 4	9	12	12	11	8	13	8	14
2 5	8	7	8	7	11	7	12	9
2 6	13	9	13	12	8	13	13	14
2 7	15	12	9	9	12	13	7	7
2 8	12	9	12	13	9	12	13	16
2 9	9	12	8	8	11	8	12	14
3 0	12	9	12	11	9	13	9	8

**Рівні морального розвитку респондентів експериментальної
групи після впровадження програми**

№	Рівень морального розвитку
1	Постконвенційний
2	Постконвенційний
3	Конвенційний
4	Конвенційний
5	Конвенційний
6	Постконвенційний
7	Конвенційний
8	Постконвенційний
9	Конвенційний
10	Конвенційний
11	Конвенційний
12	Постконвенційний
13	Постконвенційний
14	Конвенційний
15	Конвенційний

16	Постконвенційний
17	Конвенційний
18	Постконвенційний
19	Постконвенційний
20	Конвенційний
21	Постконвенційний
22	Постконвенційний
23	Конвенційний
24	Постконвенційний
25	Постконвенційний
26	Постконвенційний
27	Конвенційний
28	Постконвенційний
29	До-конвенційний
30	Постконвенційний

**Рівні морального розвитку респондентів контрольної групи
після впровадження програми**

№	Рівень морального розвитку
1	Конвенційний
2	Постконвенційний
3	Конвенційний
4	Конвенційний
5	Конвенційний
6	Конвенційний
7	Конвенційний
8	Конвенційний
9	Конвенційний
10	Постконвенційний
11	До-конвенційний
12	Конвенційний
13	Конвенційний
14	Конвенційний
15	Конвенційний

16	Конвенційний
17	До-конвенційний
18	Конвенційний
19	Постконвенційний
20	Конвенційний
21	Конвенційний
22	Конвенційний
23	Конвенційний
24	Конвенційний
25	Конвенційний
26	Конвенційний
27	Конвенційний
28	Постконвенційний
29	До-конвенційний
30	Постконвенційний

**Домінуючі термінальні ціннісні орієнтації студентів
експериментальної групи після впровадження програми**

№	Щаст я сімей не	Здоров 'я	Цікав а робо та	Гармоні я з природо ю	Актив не життя	Матеріаль не життя	Свобо да	Розвиток особисто сті	Мир у всьо му світі
1	2	3	4	6	5	7	4	3	5
2	3	2	3	5	4	6	3	2	4
3	3	3	4	6	4	7	4	3	5
4	2	2	3	5	3	7	4	3	4
5	3	3	4	6	4	6	4	3	5
6	2	3	3	5	4	6	3	2	5
7	3	2	3	6	5	7	4	3	4
8	3	3	4	5	4	6	3	2	5
9	2	2	3	5	4	6	4	3	4
10	3	3	4	6	4	6	4	3	5
11	3	2	4	6	4	6	3	3	5
12	2	3	3	5	4	6	3	2	4
13	3	2	3	6	4	7	4	3	5
14	3	3	4	5	3	6	4	3	5
15	2	2	3	5	4	6	3	3	4
16	3	3	4	6	5	6	4	3	5
17	2	3	3	5	4	7	3	2	4
18	3	2	3	6	4	6	4	3	5
19	3	3	4	5	3	6	3	2	4
20	2	2	3	5	4	6	3	3	5
21	3	3	4	6	4	7	4	3	5
22	2	3	3	5	4	6	3	3	4
23	3	2	4	6	4	6	4	2	5
24	3	3	4	5	4	6	4	3	5
25	2	2	3	5	4	6	3	3	4

2 6	3	3	4	6	4	6	4	3	5
2 7	2	3	3	5	4	6	3	2	5
2 8	3	2	3	6	5	7	4	3	5
2 9	2	3	4	5	3	6	3	2	4
3 0	3	2	3	5	4	6	4	3	5

**Домінуючі інструментальні ціннісні орієнтації студентів
експериментальної групи після впровадження програми**

№	Вихова ність	Відповіда льність	Незалеж ність	Терпи мість	Освіче ність	Чесні сть	Рішуч ість	Ввічли вість	Сміли вість
1	2	3	4	3	3	3	4	4	5
2	3	2	5	4	3	2	4	4	5
3	2	3	4	3	2	3	4	4	5
4	3	3	4	4	3	3	4	4	5
5	2	2	5	3	3	3	4	4	5
6	3	3	4	3	3	2	4	3	5
7	2	2	5	4	2	3	4	4	5
8	3	3	4	3	3	2	4	4	5
9	2	3	5	3	2	3	4	4	5
1 0	2	2	4	4	3	3	4	4	5
1 1	3	3	5	3	2	3	4	3	5
1 2	2	3	4	3	3	2	4	4	5
1 3	3	2	5	4	2	3	4	4	5
1 4	2	3	4	3	3	3	4	4	5
1 5	2	2	5	3	2	3	4	3	5
1 6	3	3	4	4	3	2	4	4	5
1 7	2	3	5	3	2	3	4	4	5
1 8	3	3	4	3	3	2	4	3	5
1 9	2	2	5	4	2	3	4	4	5
2 0	3	3	4	3	3	2	4	4	5
2 1	2	3	5	3	2	3	4	4	5

2 2	3	2	4	4	3	2	4	3	5
2 3	2	3	5	3	2	3	4	4	5
2 4	3	3	4	3	3	2	4	3	5
2 5	2	2	5	4	2	3	4	4	5
2 6	3	3	4	3	3	2	4	4	5
2 7	2	3	5	3	2	3	4	4	5
2 8	3	2	4	4	3	2	4	3	5
2 9	2	3	5	3	2	3	4	4	5
3 0	3	3	4	3	3	2	4	3	5

**Домінуючі термінальні ціннісні орієнтації студентів контрольної
групи після впровадження програми**

№	Вихова ність	Відповіда льність	Незалеж ність	Терпи мість	Освіче ність	Чесні сть	Рішуч ість	Ввічли вість	Сміли вість
1	3	4	5	5	4	4	5	4	6
2	3	4	6	4	4	3	4	5	6
3	4	3	5	5	5	4	4	4	6
4	3	4	5	5	4	4	5	4	6
5	4	3	5	4	5	4	5	5	6
6	3	4	6	5	4	3	5	4	6
7	4	4	5	5	4	4	4	4	6
8	3	4	6	4	5	4	5	5	6
9	3	3	5	5	4	4	5	4	6
1 0	4	4	5	5	5	4	5	5	6
1 1	3	4	6	5	4	3	5	4	6
1 2	3	4	5	5	5	4	4	4	6
1 3	4	3	5	5	4	4	5	5	6
1 4	3	4	6	4	5	3	5	4	6
1 5	4	3	5	5	4	4	5	4	6
1 6	3	4	6	4	5	3	5	5	6
1 7	4	4	5	5	4	4	5	4	6
1 8	3	3	6	5	5	4	5	5	6

19	4	4	5	5	4	3	5	4	6
20	3	4	6	4	5	4	5	5	6
21	4	3	5	5	4	4	4	4	6
22	3	4	6	5	5	3	5	5	6
23	4	4	5	4	4	4	5	4	6
24	3	3	6	5	5	4	5	4	6
25	4	4	5	5	4	3	5	5	6
26	3	4	6	4	5	4	4	4	6
27	4	3	5	5	4	4	5	5	6
28	3	4	6	4	5	4	5	5	6
29	4	3	5	5	4	4	5	4	6
30	3	4	6	4	5	3	5	5	6

**Домінуючі інструментальні ціннісні орієнтації студентів
контрольної групи після впровадження програми**

№	Щастя сімейне	Здоров'я	Цікава робота	Гармонія з природою	Активність життя	Матеріальне життя	Свобода	Розвиток особистості	Мир у світі	Вихованість	Відповідальність	Незалежність	Терпимість	Освіченість	Чесність	Рішучість	Ввічливість	Сміливість
1	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
2	3	4	5	6	4	5	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
3	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
4	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
5	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
6	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
7	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
8	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
9	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6

10	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
11	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
12	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
13	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
14	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
15	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
16	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
17	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
18	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
19	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
20	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
21	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
22	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
23	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
24	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	5	5	4	4	5	4	6
25	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
26	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
27	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
28	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
29	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6
30	3	4	5	6	4	6	6	5	6	3	4	6	5	4	4	5	4	6

**Результати респондентів експериментальної групи після
впровадження програми за шкалами POI**

№	Time Com p.	Inn er Dir.	SA Valu e	Exis t.	Feel Reac t.	Spon t.	Sel f- Re g.	Self- Acce pt.	Man Cons t.	Syner gy	Acc. Aggres s.	Intim. Conta ct
1	50	47	46	44	45	41	49	47	45	43	40	49
2	48	49	44	43	44	39	47	46	46	41	39	50
3	49	48	45	44	44	42	48	47	44	42	41	48
4	51	47	46	45	45	41	49	48	45	43	40	51
5	50	48	46	43	44	41	49	47	44	42	40	49
6	49	49	45	44	43	41	48	47	45	42	41	50
7	48	47	45	43	44	41	48	46	46	43	40	49
8	50	48	46	44	44	42	49	48	45	43	41	50
9	49	48	46	44	44	41	48	47	45	42	41	50
10	51	49	46	45	45	42	49	48	45	43	40	51
11	48	47	45	43	43	41	47	46	45	42	41	48
12	49	48	45	44	44	41	48	47	45	43	41	49
13	50	48	46	44	45	42	49	47	46	42	40	50
14	49	49	45	43	43	41	48	46	45	42	41	49
15	48	47	45	43	44	40	47	46	44	41	40	48
16	50	48	46	44	45	42	49	47	45	43	41	50
17	49	49	45	44	44	42	48	47	45	42	41	49
18	48	47	45	43	43	41	47	46	45	41	40	48
19	50	48	46	44	45	42	49	47	46	43	41	50
20	49	49	45	44	44	41	48	47	45	42	41	50
21	50	47	46	43	44	42	49	47	45	43	41	49
22	48	48	45	44	43	40	47	46	44	41	40	48
23	49	48	45	44	44	41	48	47	45	42	41	49
24	51	49	46	45	45	42	49	48	45	43	40	50
25	48	47	45	43	43	40	47	46	44	41	40	48

26	50	48	46	44	45	42	49	47	45	43	41	50
27	49	49	45	44	44	41	48	47	45	42	41	49
28	48	47	45	43	43	40	47	46	44	41	40	48
29	49	48	45	44	44	41	48	47	45	42	41	49
30	50	48	46	44	45	42	49	47	45	43	40	50

**Результати респондентів контрольної групи після впровадження
програми за шкалами POI**

№	Time Comp.	Inn er Dir.	SA Valu e	Exis t.	Feel Reac t.	Spon t.	Sel f-Re g.	Self-Accep t.	Man Cons t.	Syner gy	Acc. Aggres s.	Intim. Conta ct
1	43	39	38	37	36	33	41	40	38	36	34	41
2	44	39	39	36	36	33	41	40	38	36	33	41
3	42	40	38	37	36	33	40	39	38	35	34	42
4	43	39	38	37	37	33	41	40	39	36	34	41
5	43	39	38	36	36	34	41	40	38	36	33	41
6	44	40	39	36	36	33	41	41	38	35	34	41
7	43	39	38	37	36	33	41	40	38	36	34	41
8	42	40	38	37	36	34	40	39	38	35	33	41
9	43	39	39	36	36	33	41	40	38	36	34	42
10	44	39	38	37	36	34	41	40	39	36	34	41
11	43	39	38	36	35	33	41	40	38	36	34	41
12	42	39	38	36	36	33	40	40	38	36	34	41
13	43	39	38	37	36	33	41	40	38	36	34	42
14	43	39	38	36	36	33	41	40	38	36	34	41
15	42	40	39	37	36	33	41	40	38	36	34	41
16	43	39	38	36	35	33	41	40	38	36	33	41
17	44	39	38	37	36	33	41	40	38	36	34	41
18	43	39	38	37	36	33	41	40	38	35	34	42
19	42	40	38	37	36	34	40	39	38	36	34	41
20	44	39	38	37	36	33	41	40	38	36	34	42

2 1	43	39	38	36	36	33	41	40	38	36	34	41
2 2	42	40	38	37	36	33	40	40	38	36	34	41
2 3	43	39	39	37	36	33	41	40	38	36	34	42
2 4	44	40	38	36	36	33	41	40	39	36	34	41
2 5	43	39	38	36	35	33	41	40	38	36	34	41
2 6	42	40	38	36	36	34	40	39	38	36	34	41
2 7	43	39	38	36	36	33	41	40	38	36	34	41
2 8	43	39	38	37	36	33	41	40	38	35	33	41
2 9	42	40	39	37	36	34	41	40	38	36	34	42
3 0	44	39	38	36	36	33	41	40	38	36	34	41

Типи міжособистісної взаємодії респондентів експериментальної групи за методикою Т. Лірі після впровадження програми

№	Авторитарний	Егоїстичний	Агресивний	Підозрілий	Підкорюваний	Залежний	Дружелюбний	Альтруїстичний
1	9	8	9	10	9	8	12	13
2	12	11	11	12	12	9	13	16
3	8	7	12	11	9	8	12	9
4	11	12	12	13	13	9	15	12
5	9	9	13	11	12	8	13	9
6	13	12	13	13	13	12	12	16
7	7	9	9	9	9	8	11	12
8	8	9	12	11	8	8	12	9
9	12	11	12	12	12	12	13	15
10	9	8	13	11	12	8	12	9
11	12	12	13	12	12	13	12	15
12	8	7	13	11	8	7	11	12
13	11	12	12	11	12	8	12	15
14	7	7	9	8	9	8	13	12
15	12	11	12	12	12	12	13	15
16	9	7	9	9	9	7	12	12
17	11	13	13	13	12	12	13	16
18	8	9	11	12	12	8	13	12
19	11	11	12	13	12	8	12	15
20	9	8	13	11	8	7	12	9
21	12	12	12	11	12	12	12	16
22	8	8	12	13	12	9	13	11
23	11	13	13	12	12	12	13	15
24	9	7	9	9	9	8	11	12
25	12	12	13	13	12	12	13	15
26	8	9	13	12	12	9	12	13

27	12	12	13	13	12	13	12	15
28	9	8	9	8	8	9	13	12
29	13	11	12	12	12	12	13	15
30	9	9	13	11	11	8	12	12

**Типи міжособистісної взаємодії респондентів контрольної групи
за методикою Т. Лірі після впровадження програми**

№	Авторитарний	Егоїстичний	Агресивний	Підозрілий	Підкорюваний	Залежний	Дружелюбний	Альтруїстичний
1	9	8	9	10	9	8	12	13
2	11	12	12	13	12	8	13	16
3	8	7	13	11	9	8	12	9
4	12	11	12	12	11	8	15	12
5	9	9	13	11	11	7	13	8
6	13	13	12	12	13	12	13	15
7	7	9	9	9	8	7	11	12
8	9	8	12	11	9	9	12	9
9	12	11	11	12	11	11	13	16
10	8	9	13	11	12	8	12	9
11	13	12	13	12	13	13	13	15
12	7	9	13	11	9	8	12	12
13	11	11	12	12	12	9	12	16
14	8	8	8	9	9	7	12	12
15	12	13	13	12	12	12	13	15
16	8	9	8	9	9	9	12	13
17	13	12	13	13	13	13	13	16
18	9	9	12	12	11	9	12	13
19	11	11	12	12	12	8	12	15
20	8	9	12	11	9	8	12	9
21	12	12	13	11	12	12	13	16
22	9	8	12	11	12	9	12	12

2 3	13	13	13	13	13	13	13	15
2 4	8	9	9	9	8	8	12	13
2 5	12	11	12	12	13	12	13	16
2 6	8	9	12	12	12	9	12	13
2 7	12	11	12	11	12	12	12	15
2 8	9	8	9	9	9	9	13	12
2 9	13	12	13	12	13	12	13	15
3 0	8	9	12	12	12	9	12	13