

Ярослава Кальба,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Yaroslava Kalba,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate professor
of the Department of Psychology
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University

E-mail: yaroslavakalba@gmail.com

ORCID 0000-0003-0589-9126

ВЧИНКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розкрито можливості запровадження вчинкового підходу в систему сучасної шкільної освіти. У статті висвітлено сутність і психолого-педагогічний зміст поняття «вчинковий потенціал особистості учня». Розроблено й обґрунтовано психолого-педагогічну методику дослідження вчинкового потенціалу старшокласника. Основними критеріями оцінки вчинкового потенціалу старшокласників визначено: когнітивне та емоційне прийняття ними значущості вчинкової активності, суб'єктивні та об'єктивні стимули і можливості її актуалізації, суб'єктивний досвід вчинкової активності у різних сферах життєдіяльності. Розроблено та апробовано програму емпіричного дослідження, що охопила такі етапи: збір емпіричного матеріалу, проведення констатувального і формувального експериментів, аналіз та інтерпретацію одержаних результатів. Обґрунтовано вибір старшокласників як респондентів дослідження. Встановлено, що вчителі і старшокласники не мають чіткого уявлення про основні цілі та критерії сучасного шкільного виховання, не пов'язують його з формуванням готовності до вчинку. Виявлено психологічні характеристики ситуаційної, мотиваційної, дієвої та післядієвої компоненти учинкового потенціалу старшокласників. У дослідженні висвітлено варіанти комбінування структурних компонентів вчинкового потенціалу старшокласників. Виокремлено три основні кластери, що фіксують відповідні риси сформованості вчинкового потенціалу у старшокласників: низький, середній і високий. Зроблено висновки, що запроваджені у формувальному експерименті методичні підходи підтверджують можливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на актуалізацію вчинкового потенціалу учнів, формування в них моральності, креативності, ініціативності, інтернальності, самодостатності, рефлексивності, здатності долати надмірну нормативність та стереотипність у поведінці, виробляти індивідуальні способи вчинкової взаємодії; задіяння вчителів до вчинково зорієнтованих заходів сприяє розвитку в них учинкової рефлексії, розширює можливості власне гуманістичного підходу до виховання особистості учня.

Ключові слова: виховний процес, особистість, вчинок, вчинковий потенціал, компоненти вчинкового потенціалу, семантика вчинку, вчинкова сенситивність, методика дослідження вчинкового потенціалу старшокласника, актуалізація вчинкового потенціалу, особливості формування вчинкового потенціалу.

In the article the importance and possibilities of introduction of action approach in the system of education are described. The essence of the psychological- educational matter of the definition of "actional potential of pupil's personality" have been discovered. The psychologically-educational principles of evaluation of actional potential of senior pupil have been developed and proved. The basic criteria of them have been recognized as the following: pupil's cognitive and emotional perception of the significance of their actional activity, subjective and objective incentives and the possibilities of their actualization, subjective experience of actional activity in the different spheres of life. An empirical research program was developed, tested and covered the following stages: collecting empirical material, fixing and forming experiments, analyzing and interpreting the results. According to the results of empiric investigation the summary has been made about that teachers and senior pupils don't have a

clear idea of the main goals and criteria of modern school education; don't link it with the formation of readiness of action. The psychological characteristics of situational, motivational, active and afteractive components of the actional potential of school youth are revealed. The level of the development of the actional potential has been revealed the individually-typological characteristics of actional potential of senior pupils according to the components: "I am in a situation", "I want", "I can", "I react". There are three main clusters, which appropriate of the formation of actional potential in senior pupils: low, medium and high. The psychological peculiarities of the development of actional potential of senior pupils have been elucidated and they have proved principal possibility of the development and actualization of their actional activity in the conditions of an educational establishment. Teachers are involved into action-oriented measures more contribute to the development of humanistic approach to the education of the pupil's personality.

***Key words:** educative process, personality, action, actional potential, components of actional potential, semantics of action, actional sensitivity, actualization of actional potential, peculiarities (conditions) of the formation of actional potential.*

Постановка проблеми. В умовах нової соціокультурної реальності кардинальної перебудови потребує світоглядна матриця усталених поглядів, переконань, цінностей буття людської спільноти. Зміни, які відбуваються в соціумі, державі вимагають нових орієнтирів творення життя, самовизначення молодих людей щодо традиційної та новітньої культур. Особлива відповідальність за вирішення цього завдання покладається на практиків та інституції, які стоять на сторожі виховання зростаючої особистості. Сучасна освітня практика спрямована на формування в учнів світогляду, фундаментом якого є переважно наукові знання. Одна з важливих причин дисонансу, що існує сьогодні між навчанням та вихованням – недостатній рівень осмислення та обґрунтування теоретико-методологічних засад освітньої науки. На сьогодні немає загальновизнаного чіткого і логічно структурованого уявлення про засадничу систему якостей і рис дитини, які першочергово варто проектувати, формувати і за рівнем розвитку яких можна достеменно визначити виховний ефект організованого навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вітчизняна психолого-педагогічна наука сьогодні суттєво обмежила розробку проблем виховання. Певна увага приділяється питанням подолання комунікативних бар'єрів, мистецтву конструктивного, безконфліктного спілкування, проблемам девіантної, делінквентної поведінки неповнолітніх (О. Киричук, Н. Максимова, Л. Орбан-Лембрик, В. Оржехівська, С. Яковенко та ін). Водночас дуже мало теоретичних та експериментальних розвідок, присвячених проблемам психології виховання духовності, моральності, відповідальності, патріотичності тощо (І. Бех, М. Боришевський, О. Донченко, А. Зеличенко, Т. Кириленко, О. Кононко, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко, А. Фурман та ін.).

У контексті зазначеної науково-практичної проблеми особливої актуальності набуває питання критеріїв вихованості, якими повинна керуватися освіта в цілому і школа зокрема, враховуючи як тенденцію до поширення релігійної віри, так і не менш виразну тенденцію до «безвір'я»,

Psychology

аномії, поліномії, аутономії тощо. При цьому особливо важливо визначитися щодо єдиного інтегрального критерію, з яким можна порівнювати кінцевий результат шкільного виховання, що виявляє себе на рівні вихованості випускника школи.

Здійснений у відповідному напрямку теоретико-методологічний пошук наукових ресурсів свідчить, що саме суб'єктний і вчинковий підходи, розроблені в працях К. Абульханової, М. Бахтіна, А. Брушлинського, С. Рубінштейна, В. Роменця та їх послідовників, а також перший досвід інтеграції цих підходів (В. Татенко) розкривають нові можливості як для наукового дослідження актуальних проблем виховання учнівської молоді, так і для роботи сучасної школи – однієї з базових інституцій соціалізації [Татенко, 2017]. І це зрозуміло, адже саме суб'єктна готовність людини до вчинку і здатність його здійснити – це показник її душевно-духовного, особистісного розвитку. У цьому контексті *вчинок* розглядаємо як інтегральний психолого-педагогічний критерій ефективності шкільного виховання і реорганізації його системи. Водночас основними психолого-педагогічними критеріями, що визначають формування вчинкового потенціалу учня пропонуємо: а) раціональне та емоційне прийняття останнім значущості для себе і для інших вчинкової активності; б) наявність суб'єктивних та об'єктивних (зовнішніх та внутрішніх) стимулів і умов, необхідних для актуалізації вчинкового потенціалу; в) особистий досвід вчинкової активності учня в різних сферах життєдіяльності [Кальба, 2010]. У зарубіжній психології своєрідним науковим аналогом означеної психолого-педагогічної проблеми виступає концепція С. Allred, яка, досліджуючи психолого-педагогічні принципи виховання вчинком, розглядає позитивний вчинок як одиницю творчого поступу учня в особистісному розвитку [Allred, 2014].

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

Мета статті – розглянути психолого-педагогічний зміст поняття «вчинковий потенціал особистості учня», відрефлексувати змістові, структурні й функціональні характеристики явища, котре описується цим поняттям.

Головними завданнями є: 1) обґрунтувати методику дослідження вчинкового потенціалу старшокласників; 2) з'ясувати психолого-педагогічні особливості та умови його формування у системі організованого шкільного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні дитина у процесі «живого» спілкування з дорослими (вчителями, батьками) стикається зі словом вчинок переважно у його негативному контексті: «Як ти міг(могла) так вчинити?», «За цей учинок Ти відповіси!». Правомірність цієї звично негативної практики повсякденного слововживання видається більш, аніж

сумнівною. Отож, спробуємо детальніше відпрацювати етимологічний аспект категорії вчинку.

У тлумачному словнику староукраїнської мови знаходимо слово проступок з відповідною йому семантикою (тлумаченням): «проступок – це вчинок, який порушує які-небудь норми, правила поведінки». Водночас «учинок – окрема дія кого-небудь, те, що здійснене, вчинене кимось» [Словник староукраїнської..., 1978: с. 534]. Синонімами терміну «вчинок» («учинок») є слова «дія», «акт», «подвиг» [Багмет, 1982]. Для прикладу: «Не словом – ділом ти життя за брата щиро поклала, Йому, як добрая сестра, Усі скарби свого добра Ти без жалю офірувала... І за високий той учин Вінок заробиш ти з тернин!» [Словник староукраїнської..., 1978: с. 534].

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

Відтак слово «чинити» в українській мові тлумачиться не лише як «робити що-небудь, займатися чим-небудь, здійснювати щось, творити», а ще й як «бути джерелом чого-небудь», «щось породжувати». Наприклад: «І знов жага на світі жити. Чинить добро, людей любити...» [Словник староукраїнської..., 1978: с. 526]. Притаманна цим поняттям синкретичність зв'язку вказує на те, що слова «учинок», «учиняти» містять у собі певну внутрішню умову, детермінанту, першопричину.

За даними етимологічного словника М. Фасмера термін «причина» («спричиняти») походить від слів «чинити», «чин» (польською мовою – «przyczyna» від «czyn»); в українській мові «чин» тлумачиться як «образ», «спосіб»; у давньочеській мові «сін» – як «спосіб», «причина»; в словацькій мові «сін» як «діло», «дія»; в польській мові «czyn» як «чинити», «спричинити» [Фасмер, 1987: с. 796]. У словнику української мови Б. Грінченка фіксується вживання терміну «вчинок» як «поступокъ», «дѣло»; дієслова «учиняти» як «дѣлатъ», «сдѣлатъ», «совершатъ», «совершитъ», «поступатъ», «поступитъ» [Словарь української..., 1909: с. 2738].

Отож, широка полісемантичність термінів виявляє однозначний зв'язок категорії вчинку з поняттями «причина», «активність», «дієвість», «рух», «поступ», які є змістовими одиницями динаміки життєвого шляху особистості.

У науково-методологічному форматі теоретизування проблематики вчинку має доволі складну динаміку, оскільки саму проблему вчинкового осередку вчені розглядали впродовж багатьох років у руслі різноманітних пізнавальних систем, філософських і психологічних течій (М. Бахтін,

Psychology

Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн тощо). Скажімо, представники наукової школи О. Леонт'єва визначають *учинок* як полімотивовану дію, пов'язану одразу з двома мотивами, яка слугує кроком у напрямку до одного з них і одночасно кроком від іншого, і через це є конфліктною [Леонт'єв, 1994].

Фундатором української школи психології вчинку є В. Роменець, який зосереджує увагу на сутнісному визначенні *вчинку* як душевно-духовного, творчого, відповідального акту, здійснюючи який, людина реалізує своє істинне призначення у світі, зростає як непересічна вільна особистість і самотуння індивідуальність. Отже, вчинкове закладене в людині на рівні архетипового, фрактального, «людина природно приречена вчиняти, аби бути людиною» (В. Татенко). Ідеться, власне, про людську природну основу, на чому наголошував С. Рубінштейн, коли говорив, що людина народжується людиною, а не якоюсь іншою істотою. Лише у такий спосіб вона спроможна ствердити свій буттєвий статус. Чим менша відстань між попереднім і наступним учинком, тим більш життя людини перетворюватиметься на суцільний чин, на життя як учинок (М. Бахтін) [Татенко, 2017: с. 42].

У науково-психологічному аналітичному контексті *вчинок* доречно розглядати в його актуальному й потенційному станах. Аби визначити сутність цих понять, варто насамперед уточнити зміст термінів «потенціал», «потенція», «потенційність», «потенціювання» тощо. Так, поняття «*потенція*» (від лат. *potentia* – *сила*) тлумачиться як можливість, внутрішньо притаманна сила, здатність до дії. Натомість «потенційний» – це можливий, здатний до дії або той, що відповідає можливості. Протилежним у цьому контексті є поняття «актуальний» [Філософський енциклопедичний..., 2002]. Як самостійне і самодостатнє, поняття «*потенціал*» не використовувалося у філософських дослідженнях, хоча підходи щодо змістового його визначення пропонували філософи різних епох (Аристотель, Н. Кузанський, Г. Сковорода, В. Соловйов, С. Франк тощо). Так, у філософії Аристотеля знаходимо семантичний поділ «буття» на «*потенційне*» й «*актуальне*», де становлення можливе лише як перехід від першого до другого. А це означає, що існуюче актуально виникає з наявного потенційного під дією реального актуального. Тобто, згідно з позицією Аристотеля, матерія є чиста потенційність, а форма (ейдос) – активність (енергія чи ентелехія речі). Проте можливі й інші змістово-значеннєві інваріанти цього поняття. Так, на думку С. Франка, «потенційність» у своєму сутнісному визначенні збігається зі свободою, яка «є ознакою всього конкретно реального, тому що містить у собі момент динамічності. Динамізм – момент діяння, здійснення або становлення» [Франк, 1990: с. 253]. Відтак доходимо висновку, що поняття «*потенційність*» можна розглядати як «момент пасивного існування» («динамічна сила невизначеності») і як «формуючу силу, дієвий задум» [Франк, 1990: с. 247].

Якщо ж розглядати проблему потенційного й актуального за аналогією з проблемою можливого і дійсного, то доречним буде нагадати, що Г. Гегель, передусім як продовжувач ідей діалектики, вказував на існування певного діалектичного зв'язку між можливістю та дійсністю. На його думку, дійсність постає, з одного боку, як реалізована можливість, а з іншого – як підґрунтя і джерело нової можливості [Гегель, 1977]. Водночас сьогодні І. Маноха пропонує розглядати потенційність, з одного боку, як індивідуалізовану форму інтенційності (загальнолюдського в людині), а з другого – як таку організованість, що змістовно охоплює значеннєвий формат понять «інтенція» і «потенція», але в більш вузькому й специфічному розумінні [Маноха, 2001: с. 210].

Враховуючи все вищезазначене, вводимо поняття «*потенціал учинкової активності*», завдяки якому потенційне та інтенційне інтерпретуються як спрямованість, прагнення і мотивація в реалізації вчинення, тобто «хочу» і «можу» вчиняти. Поряд із цим, відповідно до структури вчинку, запропонованої В. Роменцем, додаємо до уявлення про «вчинкову потенційність» ще образ ситуації, яку автор розглядає як систему умов і передумов, що здатні породжувати ту чи іншу мотивацію, створювати колізію, в якій виникає внутрішня потреба, а відтак і можливість чи потенція вчинку [Кальба, 2010: с. 12]. Отже, *вчинковий потенціал* – це структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний, мотиваційний, дієвий та післядієвий компоненти конкретного вчинку (рис. 1).



Рис. 1. Схематичне зображення структури вчинкового потенціалу людини

Попри виняткову актуальність, вчинковий потенціал – мало вивчений конструкт, відповідно й методично-діагностичний інструментарій для його дослідження психолого-педагогічною наукою ще не напрацьовано. Тому експеримент передбачав авторську розробку та

Psychology

підбір комплексу методичних засобів, що уможливило дослідження особливостей уявлення учнів старшого шкільного віку й учителів про вчинок, діагностування рівня сформованості вчинкового потенціалу учнів та висновування щодо умов і можливостей його формування. Вибір старшокласників як респондентів пояснюється тим, що притаманний саме їм потенціал вчинкової активності є результируючим індикатором успішності виховної роботи школи.

Програма емпіричного дослідження містила такі *чотири* етапи: збір емпіричного матеріалу, проведення констатувального і формувального експерименту, аналіз та інтерпретацію результатів.

На *першому етапі* дослідження з'ясувалися особливості психолого-педагогічної ситуації, аналіз психолого-педагогічних особливостей виховного процесу з позиції вчинкового підходу. Для вирішення запланованих завдань цього етапу дослідження застосовувалися методи анкетування, інтерв'ю, індивідуальних та групових бесід, креативної дискусії, методика епістолярного жанру. Вибірку дослідження склали учні старших класів (227 осіб) та їх учителі (190 осіб).

Одержаний емпіричний матеріал засвідчив, що учні стикаються зі словом «учинок» переважно в його негативному значенні: 65 % учнів вказують, що чують це слово від батьків (43 %) та вчителів (22 %) найчастіше у формі дорікань, звинувачень, «читання нотацій» з приводу їхньої незадовільної поведінки чи навчання. Водночас в учнів наявне позитивно забарвлене власне уявлення про поняття «вчинок». До таких критеріїв визначення вчинку, як моральність і творчість, вони додають також «внутрішню чуйність» (душевність), поміркованість.

Згідно з даними дослідження, вчителі продемонстрували меншу чутливість (сенситивність) до вчинкової теми, ніж учні: 28 % з них асоціювали поняття «вчинок» з негативними явищами, трагедіями, різними трафунками, а 60 % надавали вчинку подвійного значення. Більшість опитаних учителів не вбачають різниці між учинком і справжнім учинком.

На *першому етапі* дослідження виділено також низку психолого-педагогічних чинників, які негативно впливають на формування «вчинкового» середовища у школі: а) зниження уваги до виховних питань; б) недостатній рівень морально-психологічного розвитку самосвідомості школярів; в) 78 % опитаних учителів переконані в тому, що вихованням повинна займатися сім'я і нести за це основну відповідальність.

Другий етап дослідження передбачав проведення констатувального експерименту. Його мета полягала у дослідженні психологічних характеристик кожного із компонентів, що складають структуру вчинкового потенціалу особистості учня.

Дослідження *ситуаційного* компоненту вчинкового потенціалу старшокласників проводилося за модифікованим варіантом тематичного аперцептивного тесту Г. Мюррея (адаптація Л. Собчик) [Собчик, 2002], що дав змогу вивчати особливості їх реагування в межах заданої ситуації,

способи самовизначення в ній, спроможність виявляти суб'єкту чи об'єкту орієнтацію. Отриманий емпіричний матеріал опрацьовувався методом контент-аналізу. Підкреслимо, що у більшості життєвих ситуацій (71 %) досліджувані виявляють деструктивні та пасивні тенденції діяння. Водночас, потрапляючи в певні життєві обставини, потенційно не здатні суб'єкту протистояти їм через брак усвідомлення змісту колізійних ознак ситуації (81 %) та залежності від даної ситуації (61 %). Щоб з'ясувати, які саме психологічні чинники можуть впливати на оцінку, розуміння, переживання ситуації, було застосовано «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) – адаптовану версію тесту «Ціль у житті» (Pur pose – in Life Test, PİL) Д. Крамбо і Л. Махолика (адаптація Д. Леонт'єва) [Леонт'єв, 1992]. Застосування методів математичної статистики (кореляційний аналіз) дозволило виявити позитивний лінійний зв'язок ($r=0,784$ при $p<0,01$) за результатами малюнково-аперцептивного тесту і тесту СЖО з урахуванням усіх можливих градацій їх кількісних показників. Обрахування коефіцієнта детермінації ($d=0,62$) дозволяє припустити, що особливості переживання учнями можливої (потенційної) вчинкової ситуації на 62 % пояснюються характерними смисложиттєвими орієнтаціями, які включають такі параметри: «цілі життя», «процес життя або емоційна насиченість життя», «результативність життя або задоволеність самореалізацією», «внутрішній локус контролю».

Мотиваційна компонента в структурі потенціалу вчинковості вивчалася за методикою «Ціннісних орієнтацій» М. Рокіча [Райгородский, 1998]. Порівняльний аналіз ієрархії ціннісних орієнтацій учнів дозволяє стверджувати, що більшість з них (63 %) не сповідують цінності, орієнтовані на самоактуалізацію, самоствердження, трансцендентну поведінку і власне вчинок. Значні розбіжності розподілу рангових оцінок цінностей у контексті вчинкової активності з оцінками цінностей власної життєвої концепції старшокласників (коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена $r=0,22$) суттєво знижує ймовірність того, що потенційно притаманні їм цінності визначатимуть саме вчинкове спрямування їхньої активності.

За допомогою методики «Оцінка рівня розвитку моральної свідомості» Л. Колберга [Kohlberg, 1976] вивчалися особливості *дієвої* та *післядієвої* компонент вчинкового потенціалу учнів. Зокрема, розглянуто показники їхньої спроможності до моральної творчості, її вияву у можливих конкретних колізійних ситуаціях, раціонально-емоційне осмислення-переживання вчиненого. Встановлено, що лише 28 % учнів потенційно спроможні справді творчо підійти до вирішення проблемних ситуацій. Натомість найбільший відсоток склали «старшокласники-конформісти» (55 %), вчинкова активність яких певною мірою пригнічена залежністю від стереотипних форм поведінки і впливу оточення.

У дослідженні здійснено спробу простежити варіанти комбінування структурних компонент вчинкового потенціалу старшокласників,

Psychology

враховуючи індивідуально-типологічні показники вчинковості кожного учня. Застосування кластерного аналізу дозволило виокремити з 72-х можливих комбінацій 12 кластерів, що характеризують основні типи вчинкового потенціалу. Найявний між ними зв'язок вказує на три основні кластери, що з позицій порівневої характеристики фіксують основні рівні сформованості вчинкового потенціалу у старшокласників: низький, середній і високий.

1-й кластер інтегрує показники вчинкового потенціалу респондентів (32 %), які виявили низьку сенситивність в оцінці ситуації, неспроможність усвідомити її колізійність, залежність від тих чинників, які вимагають від них власної ініціативи та особистих зусиль (*«я не можу розібратися в ситуації і тому дію звичним чином»*).

2-й кластер об'єднує показники середнього рівня розвитку вчинкового потенціалу старшокласників, серед яких: 1) 22 % хоча і можуть визначитися в ситуації, виявляють самостійність щодо неї, але залишаються залежними від засвоєних норм і вимог, що обмежує їхні мотиваційно-вчинкові можливості (*«навіть відчуваючи необхідність вчинити так, як досі не чинив, я не наважуюся діяти у спосіб, який суперечить моїм поглядам»*); 2) 18 % респондентів орієнтуються на зовнішні оцінки у проявах своєї активності (*«намагаюся чинити правильно, щоб отримати схвалення і не отримувати зауважень з боку оточення»*); 3) 13 % учнів виявляють реальну готовність до вчинку, але не здатні рефлексувати власні мотиви (*«я готовий вчинити, але не можу пояснити, чому я роблю саме такий вибір»*).

3-й кластер узагальнює показники високого рівня сформованості потенціалу вчинкової активності старшокласників. Проте 9 % з них зорієнтовані на «теоретичне» розв'язання колізійних ситуацій, їм властивий екстернальний рівень локусу контролю та недостатньо виражене прагнення до вчинку (*«я готовий вчиняти, але краще, якщо все вирішиться само собою»*). Лише 5 % учнів продемонстрували найвищий рівень сформованості вчинкового потенціалу.

У процесі формування експерименту (*третій етап* емпіричного дослідження) передбачалося з'ясувати психолого-педагогічні особливості актуалізації вчинкового потенціалу у старшокласників. З цією метою розроблено й запроваджено програму, що включала загальні та спеціальні психолого-педагогічні заходи не тільки в роботі з учнями, але й з учителями. *Загальні заходи* проводилися у формі організаційно-виховної роботи і передбачали створення позитивного «вчинкового» виховного середовища в школі. *Спеціальні психолого-педагогічні заходи* формування вчинкового потенціалу передбачали такі напрямки роботи: 1) *тематичні заняття* для учнів, спрямовані загалом на розвиток, актуалізацію їх вчинкової сенситивності, а також психологічний *тренінг «Можливості власного зростання»*, спрямований на підвищення у них рівня внутрішнього локусу контролю, подолання надмірної нормативності,

стереотипності, актуалізацію ціннісно-сміслових мотивів та активацію індивідуально-неповторних форм прояву вчинкової активності, виявлення психологічних блоків, що перешкоджають особистісно-вчинковому зростанню учнів та можливості їх долання; 2) *тренінг-семінари* та *психолого-педагогічний тренінг* для вчителів, що уможлилювали досягнення позитивних змін у їхній професійній підготовці, передусім у компетентнісному розумінні вчинку як кінцевої мети, універсального засобу виховного процесу та основного критерію оцінки його ефективності.

Кількісний та якісний порівняльний аналіз результатів оцінки вчинкового потенціалу учасників формувального експерименту (*четвертий етап* емпіричного дослідження) виявив, що в учнів експериментального класу відбулися істотні позитивні зміни. Проведений аналіз результатів довів, що відмінність у розподілах учнів експериментальної групи на початку та після проведення експерименту є статистично значущою (табл.1).

Таблиця 1

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

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

Зазначені результати дають підстави розглядати методіку дослідження вчинкового потенціалу особистості старшокласника цілком адекватною до заявлених завдань і уможливають її використання у шкільній практиці.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми вивчення вчинкового потенціалу особистості учня. Подальшого вивчення потребують питання щодо психолого-педагогічних умов створення «вчинкового середовища» для учнів у школі та сім'ї, розробки виховних психолого-педагогічних проєктів на основі вчинкового підходу

Psychology

для всіх вікових груп школярів. Чергового дослідження також вимагає проблема методичних засобів формувального вчинкового психолого-педагогічного впливу вчителя на учня. Перспективним видається застосування вчинкового підходу у процесі реформування не тільки виховного, але й освітнього процесу в цілому, зокрема у методичній формі спільного вчинку вчителів та учнів.

ЛІТЕРАТУРА

- Багмет, 1982* – Багмет А. Є. Словник синонімів української мови в 2 т. Ред. Лужницького. Нью-Йорк, Париж, Сідней, Торонто, 1982. Т. 1 : А – П. 465 с.
- Гегель, 1977* – Гегель Г. В. Философия духа. Энциклопедия философских наук. Москва, 1977. 246 с.
- Кальба, 2010* – Кальба Я. Є. Шкільному психологу: дослідження вчинкового потенціалу старшокласника. Київ : Шк. світ, 2010. 128 с.
- Леонтьев, 1994* – Леонтьев А. Н. Методологические тетради. Философия психологии. Москва, 1994. 387 с.
- Леонтьев, 1992* – Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). Москва : Смысл, 1992. 16 с.
- Маноха, 2001* – Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» : монографія. Київ : Поліграф книга, 2001. 448 с.
- Райгородский, 1998* – Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособ. Самара : «БАХРАХ», 1998. С. 637.
- Словарь української..., 1909* – Словарь української мови (зібрала редакція журналу «Кієвская Старина»). Упоряд. Грінченко Б. Д. Київ, 1909. Т. IV : Р – Я. С. 2738.
- Словник староукраїнської..., 1978* – Словник староукраїнської мови: в 2 т. / за ред. Гумецької Л. Л., Керницького І. М. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 2 : XIV-XV ст. 592 с.
- Собчик, 2002* – Собчик Л. Н. Рисованный апперцептивный тест. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 32 с.
- Татенко, 2017* – Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.
- Фасмер, 1987* – Фасмер М. Ю. Этимологический словарь : в 4 т. Москва : Прогресс, 1987. Т. 3: Муза – Сят. С. 830.
- Філософський енциклопедичний..., 2002* – Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії імені Сковороди Г. С.; [редкол.: Шинкарук В. І. та ін.]. Київ : Абрис, 2002.
- Франк, 1990* – Франк С. Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии сочинения. Москва : Правда, 1990. 559 с.
- Allred, 2014* – Allred C. G. The Positive Action Program: A Blueprints Model Program, 2014. P. 33. Режим доступу:
http://blueprintsconference.com/2014/presentations/T2B_Allred_Flay.pdf
- Kohlberg, 1976* – Kohlberg L. Moral stages and moralization : The research and Social issues. New York, 1976. P. 31-53.

REFERENCES

- Bahmet, 1982* – Bahmet A. Ye. Slovnyk synonimiv ukrainskoi movy v 2 t. Red. Luzhnytskoho. Niu-York, Paryzh, Sidnei, Toronto, 1982. T. 1 : A – P. 465 s.
- Hehel, 1977* – Hehel H. V. Fylosofyia dukha. Entsyklopedyia fylosofskykh nauk. Moskva, 1977. 246 s.
- Kalba, 2010* – Kalba Ya. Ye. Shkilnomu psykholohu: doslidzhennia vchynkovoho potentsialu starshoklasnyka. Kyiv : Shk. svit, 2010. 128 s.
- Leontev, 1994* – Leontev A. N. Metodolohycheskye tetrazy. Fylosofyia psykholohyy. Moskva, 1994. 387 s.
- Leontev, 1992* – Leontev D. A. Test smyslozhyznennykh oryentatsyi (SZhO). Moskva : Smysl, 1992. 16 s.
- Manokha, 2001* – Manokha I. P. Psykholohiia potaiemnoho «Ja» : monohrafiia. Kyiv : Polihraf knyha,

2001. 448 s.
- Raihorodskiy, 1998* – Raihorodskiy D. Ya. *Praktycheskaia psikhodyahnostyka. Metodyky i testy. Ucheb. posob.* Samara : «BAKhRAKh», 1998. S. 637.
- Slovar ukrainskoi..., 1909* – Slovar ukrainskoi movy (zibrala redaktsiia zhurnalu «Kievskaiia Staryna»). Uporiad. Hrinchenko B. D. Kyiv, 1909. T. IV : R – Ya. S. 2738.
- Slovyk staroukrainskoi..., 1978* – Slovyk staroukrainskoi movy : v 2 t. / za red. Humetskoi L. L., Kernytskoho I. M. Kyiv : Naukova dumka, 1978. T. 2 : XIV-XV st. 592 s.
- Sobchuk, 2002* – Sobchuk L. N. Rysovanyi appertseptivnyi test. Sankt-Peterburh : Rech, 2002. 32 s.
- Tatenko, 2017* – Tatenko V. O. Metodolohiia subiektno-vchynkovoho pidkholu: sotsialno-psykholohichni vymir : monohrafiia. Kyiv : Milenium, 2017. 184 s.
- Fasmer, 1987* – Fasmer M. Yu. Etymolohycheskyi slovar : v 4 t. Moskva : Prohress, 1987. T. 3 : Muza – Siat. S. 830.
- Filosofskiy entsyklopedychnyi..., 2002* – Filosofskiy entsyklopedychnyi slovyk. NAN Ukrainy, In-t filosofii imeni Skovorody H. S.; [redkol.: Shynkaruk V. I. ta in.]. Kyiv : Abrys, 2002.
- Frank, 1990* – Frank S. L. Nepostyzhymoe. Ontolohycheskoe vvedenye v fylosofyiu relyhyu sochyneniya. Moskva : Pravda, 1990. 559 s.

УДК 371.132+37.013.77+305

DOI 10.31470/2308-5126-2019-43-1-51-66

Ольга Кізь,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Olha Kiz,
Candidate of Psvchologv Sciences,
Docent, Associate Professor of the
Department of Psychology
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University

E-mail: olgakiz55@ukr.net
ORCID 0000-0001-8571-0914

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ВИМІРИ ГЕНДЕРНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ В ОСВІТІ

У статті проаналізовано чинники освітнього середовища, які здійснюють депривуючий вплив на учасників освітнього процесу обох статей у формах неоднакового ставлення, утисків, обмежень, виключень або надання переваг, прихованих або відкритих проявів дискримінації, будь-яких виявів тендерно-обумовленого насильства. Виявлено, що на макросоціальному рівні предметом аналізу тендерної депривації в освіті є тендерні уявлення як відображення державної тендерної політики загалом та освітньої ланки зокрема; на рівні міжгрупової взаємодії – тендерні стереотипи, на рівні міжособистісних взаємин – тендерні настанови, на інтраіндивідуальному рівні – тендерна ідентичність. Гендерні взаємини учасників освітнього процесу розглянуто як реальні практики і моделі міжстатевої взаємодії, детерміновані тендерними уявленнями, упередженнями, стереотипами, настановами, що відображені у свідомості суб'єктів. Гендерні упередження проаналізовано як соціальні настанови з негативним і спотвореним змістом, як упереджену думку по відношенню до представників/представниць тієї чи іншої статі, в якій відображені розповсюджені норми статевоспецифічної поведінки. Виокремлено три складники у структурі тендерних упереджень: когнітивний – безпідставно тенденційні, ірраціональні думки щодо чоловіків/жінок загалом або щодо їхньої здатності бути успішними в одних чи неуспішними в інших сферах; афективний – неприйняття, приниження, недооцінка, негативні почуття по відношенню до представників тієї чи іншої статі; поведінковий – деструктивна, негативна поведінка щодо них. Наголошено на необхідності дослідження тендерної депривації в освіті з позицій різних психологічних підходів у контексті комплексного аналізу умов депривування, деприваційних чинників, наслідків