

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СОШИНА ЮЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 159.923.3 : 159.922.8

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-
СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Шевченко Наталія Федорівна

доктор психологічних наук,

професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ..... | 11 |
| 1.1. Аналіз наукових підходів вивчення ціннісно-смиислової сфери особистості..... | 11 |
| 1.2. Розвиток ціннісно-смиислової сфери особистості підліткового віку..... | 27 |
| 1.3. Структурно-функціональні особливості ціннісно-смислових настановлень підлітків..... | 48 |
| 1.4. Специфіка формування ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці..... | 55 |
| Висновки до розділу 1..... | 63 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ..... | 69 |
| 2.1. Організаційно-методичний інструментарій вивчення ціннісно-смислових настановлень підлітків..... | 69 |
| 2.2. Емпіричне вивчення ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці..... | 82 |
| 2.2.1. Оцінка розвиненості ціннісних уявлень підлітків..... | 82 |
| 2.2.2. Визначення змісту суб'єктивної ціннісно-смиислової реальності підлітків..... | 95 |
| 2.2.3. Особливості сформованості поведінкового рівня ціннісно-смислових настановлень особистості підлітка..... | 106 |
| 2.3. Узагальнені результати формування ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці..... | 115 |
| Висновки до розділу 2..... | 123 |
| РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ | |

| | |
|--|-----|
| ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ У ПІДЛІТКІВ..... | 127 |
| 3.1. Обґрунтування психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смислових настановлень..... | 127 |
| 3.2. Змістові та процесуальні аспекти експерименту з формування ціннісно-смислових настановлень..... | 134 |
| 3.3. Ефективність впровадження психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці..... | 155 |
| Висновки до розділу 3..... | 169 |
| ВИСНОВКИ..... | 172 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 175 |
| ДОДАТКИ..... | 201 |

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасному українському суспільстві повсякчас відбуваються соціально-економічні та політичні зміни, які характеризуються трансформацією суспільної свідомості, зміною провідних цінностей та моральних пріоритетів. Для особистості, що знаходиться на етапі становлення, такі зміни можуть призвести до формування розмитої системи цінностей, що знайде відображення в ціннісно-сміслових настановленнях особистості.

В контексті розвитку сучасної психологічної науки вивчення ціннісно-сміслових настановлень належить до недостатньо досліджених напрямів, в той час як ціннісно-смілова сфера є центральним утворенням особистості, її «ядром» (Б. С. Братусь, Д. О. Леонт'єв), а ціннісно-смілові настановлення виявляються інтегральним компонентом смислової структури особистості та визначають характер ставлення до себе, інших людей та світу в цілому (І. О. Канєєва, А. А. Яковлєва).

Вивчення ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці ґрунтується на результатах дослідження науковців в таких основних напрямках: 1) підлітковий вік як найбільш чутливий період формування ціннісно-смілової сфери та її структур визначили Б. С. Братусь, О. М. Леонт'єв, Д. О. Леонт'єв, А. В. Петровський, Д. Й. Фельдштейн; 2) поняття «смысл» та інші смислові структури особистості (особистісний смысл, смислова диспозиція, внутрішня позиція особистості, аксіопсихіка та інші) окреслено в роботах: А. Адлера, О. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, Л. І. Божович, Ф. Ю. Василюка, Л. С. Виготського, З. С. Карпенко, О. М. Леонт'єва, Д. О. Леонт'єва, В. Франкла, В. І. Чудновського, Н. Ф. Шевченко та інших; 3) цінності та ціннісні орієнтації особистості досліджували Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Ф. Ю. Василюк, Ф. Клакхон, А. Маслоу, Р. В. Павелків, О. І. Пенькова, М. Рокіч, Ф. Стродтбек, В. Франкл,

М. С. Яницький, В. О. Ядов та інші; 4) настановлення вивчали Г. О. Балл, Ф. Занецький, Г. Олпорт, В. Томас, Д. М. Узнадзе, В. Т. Циба та інші.

Окремі дослідження ціннісно-смилових настановлень виявили, що: умови їх формування включають психологічний, комунікативний та методичний компоненти – С. В. Єфименко; алгоритм розвитку ціннісно-смилових настановлень полягає в аналізі поведінки, її корекції та формуванні настановлення – І. О. Канєєва; ціннісно-смилові настановлення є фактором регуляції індивідуального інтелекту – В. В. Москвіна; ціннісно-смиловий розвиток особистості можливий завдяки становленню ціннісно-смилових настановлень в процесі самопроекування життєвої позиції – І. В. Перелигіна; ціннісно-смилові настановлення є чинником, що сприяє соціальній інтеграції інвалідів зору – А. А. Яковлева.

Водночас невирішеними залишаються питання щодо визначення структури, функцій, рівнів, особливостей формування ціннісно-смилових настановлень особистості загалом та у підлітків зокрема, тоді як саме цей віковий етап є сенситивним періодом їх формування (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Д. О. Леонтєв).

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Психологічні особливості формування ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри практичної психології Запорізького національного університету за напрямом «Психологічне забезпечення розвитку особистості в освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0111U000108), «Психологічне забезпечення формування та розвитку соціальних суб'єктів» (державний реєстраційний номер 0114U05324). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою Радою Запорізького національного університету (протокол № 1 від 20.09.2012 р.) та узгоджено в

Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 8 від 30.10.2012 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей формування ціннісно-смилових настановлень в період підліткового віку, обґрунтуванні, розробці та апробації психолого-педагогічної програми розвитку ціннісно-смилових настановлень підлітків у навчально-виховному процесі.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що:

- формування ціннісно-смилових настановлень нерозривно пов'язане з розвитком ціннісно-смилової сфери підлітка; структура ціннісно-смилових настановлень характеризується дисгармонійністю та нестабільністю її компонентів, а рівень сформованості в підлітковому віці є недостатнім;

- формування ціннісно-смилових настановлень у підлітків буде більш успішним за умови актуалізації структурних компонентів ціннісно-смилових настановлень засобами активного соціально-психологічного навчання.

Основні завдання дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення ціннісно-смилових настановлень особистості підліткового віку та їх структурно-функціональні особливості.

2. Емпірично дослідити особливості формування ціннісно-смилових настановлень особистості у підлітковому віці.

3. Виявити параметри, критерії та рівні розвитку ціннісно-смилових настановлень підлітків.

4. Обґрунтувати, розробити та апробувати психолого-педагогічну програму формування ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці.

Об'єкт дослідження – ціннісно-смилові настановлення особистості підліткового віку.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: положення діяльнісного підходу про діяльнісне опосередкування настановлень особистості (О. Г. Асмолов, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв); фундаментальні дослідження особливостей розвитку особистості в підлітковому віці (Л. І. Божович, І.С. Булах, Л. С. Виготський, Т. В. Драгунова, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. С. Мухіна, Д. Й. Фельдштейн, Д. Б. Ельконін); концепція смислової та ціннісної природи розвитку й функціонування особистості (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, З. С. Карпенко, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. М. Мясіщев, В. В. Столін, Н. Ф. Шевченко); ключові положення про мотиваційно-смилову регуляцію (Б. С. Братусь, Ж. П. Вірна, Г.О. Балл) та динаміку ціннісно-смилової сфери особистості (Т. А. Вілюжаніна, В. П. Зінченко, В. Ф. Петренко); концепція ціннісно-смилового розвитку людини в працях Б. С. Братуся та Д. О. Леонтьєва.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз та систематизація літературних наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних та емпіричних досліджень; *емпіричні*: спостереження, бесіда, тести, психологічний експеримент (констатувальний та формувальний); *статистичні* методи: кореляційний, факторний, дисперсійний аналіз (обробка статистичних даних проводилося на базі пакету статистичних програм IBM SPSS (версія 20) та Microsoft Excel-2013).

На різних етапах дослідження використано психодіагностичні методики: для виявлення реальної структури ціннісних орієнтацій – методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. С. Бубнової; для дослідження цілісної ієрархічної системи ціннісних орієнтацій особистості – тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (RVS), в модифікації Б. С. Круглова; для дослідження індивідуальних цінностей – методика Ш. Шварца, адаптована В. М. Карандашевим; для дослідження смислової та ціннісної сфер особистості – методика «Ціннісний спектр» (ЦС)

Д. О. Леонтьєва; для дослідження особистості підлітка – методика багатофакторного дослідження особистості (14 PF) Р. Кеттелла (підлітковий варіант).

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Криворізької загальноосвітньої школи № 32, Криворізького обласного ліцею-інтернату для сільської молоді, Криворізької педагогічної гімназії. У констатувальному експерименті взяли участь 268 осіб 7-10 класів, віком від 12 до 16 років. У формульовальному експерименті брали участь 60 учнів 9-х класів.

Дослідження виконувалося у три етапи (пошуковий, дослідницько-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 2011 – 2016 років.

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* визначено сутність поняття «ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці» як психічного утворення, що є компонентом ціннісно-смилової сфери особистості підлітка та виражається в передготовності до дії та самовираження й ґрунтується на системі цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислах підлітка; структуру ціннісно-смилових настановлень (когнітивний, емотивний, конативний компоненти); виділено критерії розвитку складових ціннісно-смилових настановлень: формування індивідуальної системи смислів (когнітивний), привласнення суб'єктом суспільних цінностей (емотивний), осмисленість індивідуального простору діяльності (конативний); визначено рівні розвитку ціннісно-смилових настановлень підлітків (творчий та репродуктивний) та виявлено переважання репродуктивного рівня; на основі емпіричних показників створено модель формування ціннісно-смилових настановлень, яка відображає характер організації структурних компонентів досліджуваного феномена; обґрунтовано, розроблено, апробовано та доведено ефективність психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці;

- *розширено та доповнено* наукові уявлення про зміст структурних компонентів та функції ціннісно-сміслових настановлень особистості;

- *набули подальшого розвитку* знання про ціннісно-сміслові настановлення та їх компоненти, положення про їх формування; здійснено подальший розвиток теорії ціннісно-сміислової сфери особистості.

Практичне значення одержаних результатів дослідження зумовлене можливістю їх застосування у практиці загальноосвітніх навчальних закладів, у груповій психокорекційній роботі з підлітками, для розширення знань педагогів у сфері ціннісно-сміслового розвитку особистості. Авторська психолого-педагогічна програма формування ціннісно-сміслових настановлень може бути використана педагогами, психологами, соціальними педагогами загальноосвітніх навчальних закладів як психологічний засіб розвивального характеру. Отримані теоретичні та емпіричні результати дослідження можуть бути використані в процесі викладання навчальних курсів «Вікова психологія», «Психологія особистості» та інших спецкурсів.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження обговорювалися й отримали схвалення на 9 міжнародних, 1 всеукраїнській, 5 університетських науково-практичних конференціях та на засіданнях кафедри практичної психології Запорізького національного університету (з 2013 по 2016 рр.).

Результати дослідження *впроваджено* в навчальний процес ДВНЗ «Запорізький національний університет» (довідка № 01-15/12 від 31.05.2016 р.); КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 273 від 31.05.2016 р.); Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (довідка № 02/02-343/3 від 03.06.2016 р.); Криворізької педагогічної гімназії (довідка № 253 від 01.06.2016 р.); КЗО «Криворізький обласний ліцей-інтернат для сільської молоді» (довідка № 13 від 02.02.2016 р.).

Особистий внесок автора у працях, написаних у співавторстві з

науковим керівником (1 науково-практичний посібник та 1 фахова стаття) визначається розробкою плану дослідження, аналізом результатів теоретичного та емпіричного досліджень, формулюванням висновків, обґрунтуванням та розробкою психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смислових настановлень підлітків (50 %).

Публікації. Матеріали дослідження висвітлено в 27 публікаціях. З них 1 науково-практичний посібник, 12 статей (9 – у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному фаховому виданні), 14 – матеріали наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, 8 додатків та списку використаних джерел, що налічує 263 найменування (12 з яких іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладений на 174 сторінках та містить 19 таблиць та 16 рисунків на 16 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 224 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

В першому розділі представлено результати теоретичного аналізу проблеми формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці. Проаналізовано психологічні теорії та концепції щодо визначення ціннісно-сміислової сфери. Здійснено структурно-функціональний аналіз компонентів ціннісно-сміислової сфери. Виділено ціннісно-сміслові настановлення як компонент ціннісно-сміислової сфери особистості. Теоретично обґрунтовано необхідність емпіричного вивчення досліджуваної проблеми.

1.1. Аналіз наукових підходів вивчення ціннісно-сміислової сфери особистості

Проблема дослідження ціннісно-сміислової сфери особистості належить до складних та актуальних проблем сучасної психології та цілого ряду наукових дисциплін. Вивчення проблеми ціннісно-сміислової сфери та її компонентів потребує звернення до аксіології, психології смислу та психології цінностей, оскільки сутність досліджуваних психологічних феноменів зачасту знаходиться на перетині вказаних сфер та має споріднене тлумачення. Окреслимо коло психологічних досліджень, що стосуються проблеми ціннісно-сміислової сфери. Насамперед зазначимо, що в історичному контексті психології теоретичною основою дослідження проблеми ціннісно-сміислової сфери особистості виступають фундаментальні праці вчених, в яких розкривається поняття «сенса», «цінностей», «ціннісні орієнтації» та ряд суміжних категорій.

За твердженням Д.О. Леонтьєва у сфері наукової психології першість у тлумаченні категорії сенсу для «пояснення поведінкових проявів людини (переважно мимовільних)» має психоаналіз [121, с. 27]. Так, З. Фрейд виділив справжній та скритий сенс, застосовував ці поняття для тлумачення сновидінь [219]. П. Рікьор аналізуючи роботи першовідкривача психоаналізу зазначав «Фрейд створив власну теорію інтерпретації... Інтерпретувати – означає йти від явного сенсу до сенсу скритого. Інтерпретація повністю належить сфері сенсу...» [183, с. 220].

Інший послідовник психоаналізу А. Адлер виділив поняття «життєвий сенс» – це сформована кожним індивідом особиста специфічна життєва мета, яка спрямовує життя людини. Дослідник вказував, що життєвий сенс формується під впливом декількох чинників, а саме: особистісний досвід кожної людини, система цінностей особистості та психологічні особливості. В своїх наукових роботах дослідник також звертався до поняття суб'єктивного смислу – це смисл, якого для людини набувають різноманітні обставини та умови життя [5].

В концепції К.Г. Юнга детально розглядається питання сенсу життя, який визначає обрання людиною свого життєвого шляху та відіграє значну роль у реалізації життєвого призначення. Особистість, що пізнала своє призначення та усвідомила сенс життя, за К.Г. Юнгом, відрізняється найвищою стійкістю та життєвою мудрістю й може змінювати якість реалізації власного життя. Примітно, що К.Г. Юнг взаємопов'язував поняття сенсу життя та категорії цінностей. Так, підняття сенсу життя до рівня духовних цінностей є ознакою духовного здоров'я, а падіння до рівня елементарних базальних потреб – симптомом деградації особистості [242, с. 247]. Дослідник зазначив, що визначити для себе сенс життя – це першочергове завдання для особистості [243].

Категорія смислу знаходить широке відображення у працях представників гуманістичного та екзистенціального напрямів психології.

Серед дослідників можна виділити В. Франкла, К. Роджерса, А. Маслоу, Е. Фрома та Р. Мея.

Значний інтерес для висвітлення проблеми сенсу становлять праці В. Франкла. У своїх роботах особливу увагу вчений приділяв поняттю сенс життя та виділив три напрями або способи, щоб його знайти («сенса повинен бути знайденим, але не може бути створеним»): перший, через творчу роботу, тобто через те, що ми даємо життю; другий, через те, що ми беремо від світу, користуючись його благами; третій через позицію, яку ми займаємо по відношенню до долі, яку вже не можна змінити (внаслідок хвороби, чи будь-якої іншої травмуючої події) [216]. Дослідник стверджував, що сенс загалом не має співпадати з буттям, він повинен випереджати та задавати його темп. «Лише в тій мірі, в якій людині вдається реалізувати сенс, який вона знаходить в зовнішньому світі, вона здійснює й себе» [217, с. 59].

Інший представник гуманістичного напрямку К. Роджерс в своїх дослідженнях розширив поняття про сенс. Автор вказував, що сенс життя має суто індивідуальний характер. За твердженням дослідника усвідомлення особистісного сенсу є умовою психологічно здорового розвитку [185].

В концепції потреб особистості А. Маслоу категорія сенсу простежується у взаємозв'язку між потребами індивіда та цінностями. Потреби, безперечно впливають на цінності, а роль речей, що задовольняють найбільш важливі потреби, значуща [128].

В системі поглядів Е. Фромма чільне місце займала пропозиція розрізнити два основних способи існування людини: буття та володіння. В цьому аспекті сенс буття полягає у відмові від «речизму», що в результаті стане умовою для плідної діяльності. Автор додав, питання сенсу життя безперечно приводить нас до проблеми людських потреб, а, отже й цінностей [221].

Щодо радянського періоду дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості, то поняття «смісл» представлено як сполучна ланка між діяльністю і свідомістю, що зумовило розвиток теоретичних підходів,

спрямованих на вивчення сенсу як багатовимірного феномена (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв). У зазначених дослідників смисл виступає як цілісне утворення, що інтегрує в собі емоційні та інтелектуальні складові, процеси суб'єктивної реальності та об'єктивні явища дійсності, психологічні та соціальні фактори розвитку і функціонування особистості [16; 38; 120].

Так, О.Г. Асмолов досліджував смислові настановлення, які нарівні з особистісним смислом входять до «підкласу регуляторних смислових утворень, які безпосередньо впливають на процес діяльності та психічне відображення» [17, с. 167]. Автор описував настановлення трьох рівнів: смислові (стабілізують направленість діяльності в цілому, прирівнював їх до мотиву діяльності), цільові (відповідають окремій дії та діяльності в цілому) та операціональні (релевантні умовам діяльності та засобам її втілення).

Б.С. Братусь в своїх дослідженнях акцентував увагу на більш об'ємному понятті, а саме – смисловій сфері особистості. Розглядаючи особистість як психологічний орган людини, автор виділив дві сфери людської активності – світ речей та світ ідей, або смислів. Дослідник наряду з психофізіологічним та індивідуально-психологічним рівнями психічного апарату виділив та відвів центральне місце особистісно-смислового. Сутність цього рівня полягає в формуванні смислових орієнтацій, окресленні загального сенсу, призначенні власного життя. Смислове утворення за автором не є особистісним смислом, що розуміється як відношення мотиву до мети, це – «цілісна динамічна система, що відображує взаємовідношення всередині безлічі мотивів, які реалізують те чи інше смислове ставлення до світу» [38, с. 48].

О.М. Леонтьєв ввів у психологію поняття особистісного смислу, як складової індивідуальної свідомості, що виражає пристрасність цієї свідомості, обумовленої зв'язком з потребово-мотиваційною сферою суб'єкта [113]. Вчений зазначав, що в структурі свідомості особистісний смисл вступає в зв'язок з іншими утвореннями свідомості та виражає себе в значенні та емоційних, чуттєвих переживаннях. Будучи породженням

життєдіяльності суб'єкта, система особистісних смислів є основною та чи не найважливішою характеристикою особистості. Таким чином, в діяльнісному підході О.М. Леонтьєва висунуто припущення, що утворення особистісного смислу відбувається на основі постановки мети по відношенню до мотиву, а смисли трактуються як одиниці людської свідомості [177, с. 33].

Узагальнюючи наукові доробки як зарубіжних, так і радянських психологів, Д.О. Леонтьєв виділив три підходи щодо визначення смислу (навколо яких концентруються інші теоретичні уявлення): 1) смисл як інтеграція особистої та соціальної дійсності (Г.Ф. Фенікс), 2) смисл як пояснення та інтерпретація життя (Дж. Ройс) і 3) смисл як життєва мета і завдання (В. Франкл) [121]. У цих уявленнях важливо виділити дві основні характеристики смислу: 1) смисл розуміється як взаємодія індивідуального та соціального, суспільного в людині, 2) смисл є певною вершиною особистості, її інтеграцією.

Наступний аспект, який, на нашу думку, розширить розуміння ціннісно-сміслової сфери особистості – це життєво важливе значення будь-чого для суб'єкта життєдіяльності, яке проявляється у формі цінностей та ціннісних орієнтацій.

Зазначимо, що більшість дослідників цінностей поділяють їх на певні групи, формуючи таким чином класифікації цінностей. На сьогодні існує декілька їх видів, які відрізняються між собою ведучою характеристикою.

Одну з найперших типологій запропонував Г. Олпорт, в якій спирався на концептуальну модель Е. Шпрангера щодо типів людей та виділив наступні типи цінностей: теоретичні (спрямованість особистості на розкриття істини, раціоналізм, критичність); економічні (значущим для людини є все, що корисно або вигідно, практичність); естетичні (цінними є гармонія, сприйняття будь-яких життєвих проявів з точки зору їх привабливості, тощо); соціальні (проявляються у вигляді любові до людей, дружбі, відданості); політичні (влада та вплив); релігійні (розуміння світу як єдиного цілого, слідування власній системі уявлень, вірувань) [150; 253].

Спрямованість ціннісних орієнтацій за автором утворює відповідні їм типи особистості.

Серед інших, найбільш розповсюджених класифікацій можна назвати наступні:

1. За функціональним значенням цінності поділяються на термінальні (цілі) та інструментальні (принципи та засоби досягнення мети) (М. Рокіч);
2. Цінності буття (Б-цінності) та дефіцитні цінності (Д-цінності) (А. Маслоу);
3. Цінності творчості, цінності переживання, цінності стосунків (В. Франкл).
4. Декларовані, реальні (Б.С. Братусь);
5. Духовні (освіта, наука, мистецтво), суспільно-політичні (свобода, рівність, справедливість), матеріальні (матеріальні блага) (В.П. Тугаринов);
6. Цінності життя (природні) – здоров'я, радість життя, спілкування та цінності культури (суспільні) – матеріальні, соціально-політичні, духовні (О.Г. Дробницький);
7. Абстрактні цінності, цінності-властивості та цінності-способи поведінки (С.С. Бубнова);

Розглянемо більш детально деякі з зазначених класифікацій цінностей. Так, М. Рокіч виділив: термінальні цінності – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистої або суспільної точки зору варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності – переконання в тому, що певний образ дій з особистої та суспільної точок зору є кращим в будь-яких ситуаціях. Термінальні цінності носять більш стійкий характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність [261].

А. Маслоу визначив цінності буття (Б-цінності) як вищі цінності, що є характерними для самоактуалізуючої людини. До них автор відносив цінності краси, добра, істини, справедливості, тощо. Дефіцитні (Д-цінності) є нижчими цінностями, які відповідають першому-четвертому рівням в

піраміді потреб, а саме: самоповага, кохання, безпека та фізіологічні потреби в їжі, повітрі, тощо. Окрім вказаних типів цінностей автор виділяє Б- та Д-пізнання, Б- та Д-кохання [129].

В. Франкл виділив три групи смислів-цінностей:

- цінності творчості, які реалізуються через працю людини, це вносить певний особистісний смисл у власну роботу;
- цінності переживання, які проявляються в чутливості людини до інших людей, природи, деяких предметів;
- цінності стосунків, пов'язані з реакцією людини на обмеження її можливостей, коли вона виявляється у владі обставин, які не може змінити [217].

Погляди радянських психологів на природу цінностей також мають різноманітний характер. На думку дослідників [15; 38; 114] структура цінностей являє собою одне з найважливіших утворень в психіці людини (є своєрідним ядром цілісної структури особистості) та є найвищим рівнем саморегуляції особистості.

В.П. Тугаринов поділив цінності на три категорії: духовні (освіта, наука, мистецтво); суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість); матеріальні (техніка і матеріальні блага, які можуть виконувати функцію стимулятора індивідуально-психічного розвитку лише в сукупності з суспільно-політичними і духовними цінностями) [211].

Д.О. Леонт'єв виділив три форми існування цінностей: суспільні ідеали (вироблені суспільною свідомістю і наявні в ній узагальнені уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя); предметно втілені цінності – ціннісні ідеали (реалізуються в процесі людської діяльності, їх втіленням може бути як сам процес діяльності – діяння, так і об'єктивований продукт діяльності – витвір, їх сукупність формує матеріальну та духовну культуру людства); цінності особистості – «законсервовані» відносини особистості зі світом, які відображують інваріантні аспекти загальнолюдського досвіду [122].

Цікавий підхід Ф.Ю. Василюка до проблеми цінностей, який вважав, що «... цінність – це не предмет мого бажання чи потреби. Цінність же, поперше, може бути «наша», по-друге, в інтрапсихічному просторі всередині особистості вона виконує не диференціюючу, а інтегруючу функцію. Джерело цінності внутрішнє, вона народжується зсередини» [48, с. 98].

Так, О.Т. Москаленко та В.Ф. Сержантов зазначили, що система цінностей, перш ніж виявити себе в ролі регулятора зовнішньої поведінки індивідів та їх взаємних суспільних зв'язків, породжує в їхній свідомості специфічну цілісну систему ціннісних орієнтацій і тільки за посередництвом останніх виявляє свою соціально-регулятивну функцію [134].

Український дослідник М.Й. Боришевський стверджував, що система цінностей особистості втілюється в конкретних явищах, що пов'язані із відповідними проявами життєдіяльності і саме в цій життєдіяльності й здійснюється оволодіння (інтеріоризація) цінностей, їх перетворення із явища «зовнішнього» у явище «для себе». Таким чином, суспільно значущі цінності трансформуються у суб'єктно значимі цінності [35].

Окремо слід розглянути підходи науковців щодо тлумачення поняття «ціннісні орієнтації», зазначивши, що зачасти дослідники не розмежовують понять цінності та ціннісні орієнтації особистості.

Серед поглядів зарубіжних дослідників на ціннісні орієнтації виокремлюємо наступні. Так, в теорії соціальних систем Т. Парсонса зазначене поняття визначено як елемент орієнтації особистості, який дає змогу дотримуватись певних норм, стандартів відбору щоразу, коли вона опиняється в ситуації, що вимагає вибору [158]. Дослідник виділив три способи ціннісного орієнтування. Відповідно до першого, пізнавального способу, процес орієнтування містить прихильність особистості до певних еталонів, за допомогою яких встановлюється достовірність пізнавальних суджень. Другий спосіб – оцінний, включає в себе прихильність до різних еталонів, призначення яких полягає в тому, щоб задати людині певні правила для суджень про те, чи має конкретний об'єкт безпосередню значимість для

задоволення тих чи інших потреб. Третій спосіб ціннісного орієнтування – моральний, також включає в себе прихильність до еталонів, але за їх допомогою особистість оцінює наслідки окремих дій чи їх типів [158].

Примітними є погляди Ф. Клакхона та Ф. Стродтбека. Автори визначили ціннісні орієнтації як результат вирішення людьми різних культур одних і тих же проблем, які на думку дослідників, виникають у всіх. На основі групування цих проблем було виділено 5 типів ціннісних орієнтацій: відношення до природи (господарювання, гармонія, підкорення); сутність людини (добра, зла, нейтральна, змішана); часова орієнтація (минуле, теперішнє, майбутнє); мотивація поведінки (бути, бути-в-становленні, становлюватись); відношення до оточуючих (ієрархічне, рівноправне, індивідуалістичне) [257].

Розглянемо позиції радянських, російських та вітчизняних дослідників щодо ціннісних орієнтацій особистості. Так, ідеї радянського науковця А.І. Донцова цікаві тим, що в них ціннісні орієнтації особистості визначено як смислові настановлення, усвідомлені суб'єктом в процесі соціалізації [76].

В диспозиційній теорії особистості В.О. Ядова ціннісні орієнтації розглянуто як вибіркоче та цілеспрямоване ставлення особистості до соціальної дійсності, їх система формується на ґрунті вищих соціальних потреб у відповідності до загально-соціальних умов, які роблять можливим реалізацію певних соціальних та індивідуальних цінностей [244].

Автором сформульовано ієрархічну структуру диспозицій, в якій система ціннісних орієнтацій займає найвищий 4-й щабель, на нижчих рівнях знаходяться: 1 – елементарні фіксовані установки (формується на основі вітальних потреб); 2 – соціальні фіксовані установки (система соціальних установок), утворюються на базі оцінки окремих соціальних об'єктів та окремих соціальних ситуацій, або їх властивостей; 3 – базові соціальні установки, що виражають загальну спрямованість інтересів людини на ту чи іншу сферу соціальної дійсності [244].

Український вчений І.М. Галян в контексті визначення особливостей дослідження ціннісної сфери особистості дає власне визначення поняття: «ціннісні орієнтації як одне з найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини виражають свідоме її ставлення до дійсності, визначають мотивацію її поведінки, впливають на її діяльність. Суспільна шкала цінностей формується у процесі задоволення потреб. ... Цінності – вираження оцінки індивідом явищ дійсності та вчинків при задоволенні потреб та інтересів» [65, с. 273].

Ціннісні орієнтації на думку О.В. Москаленко являють собою визначені особистістю ступінь цінності, міра значущості і важливості для неї тих чи інших ідей, моральних принципів та норм, релігійних догматів, творів мистецтва, інших предметів та явищ [136, с. 94].

Далі розглянемо теорії, в межах яких представлено погляди на ціннісно-смыслову сферу особистості та, насамперед, зазначимо, що істотний дослідницький інтерес до її вивчення зумовив існування значної кількості тлумачень її структури. Так, М.С. Яницький та А.В. Серий відносять до неї ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів [203].

Автори визначають ціннісні орієнтації як найважливіший компонент структури особистості. Нарівні з іншими соціально-психологічними утвореннями вони виконують функції регуляторів поведінки та проявляються у всіх сферах діяльності людини. Особистісний смисл визначають як «індивідуалізоване відображення справжнього ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як «значення-для-мене» засвоєних суб'єктом безособових знань про світ, що включають поняття, вміння, дії та вчинки, чинені людьми, соціальні норми, ролі, цінності та ідеали» [203, с. 17].

К.С. Лисецький, Н.Ю. Самикіна, М.Е. Серебрякова також вважають, що особистісні цінності (нарівні з системою особистісних смислів) є її основними компонентами [197].

І.П. Шапенкова спираючись на дослідження радянських та російських дослідників із зазначеної проблематики, сформувала власну структуру ціннісно-сміслової сфери (в якій поняття «цінності» є базовим):

- цінності-знання («знані» цінності, тобто такі, що відображені в свідомості індивіда у вигляді уявлень, знань про зміст різних цінностей, проте вони не визначають особливості життєдіяльності людини);
- цінності-мотиви (за умови їх усвідомленості, стають спонукальними до активності та складають основу ціннісних орієнтацій особистості);
- цінності-цілі (забезпечують можливість діяти задля досягнення мети, долаючи внутрішні перешкоди);
- цінності-смили (це «сенсожиттєві орієнтації» особистості в єдності життєвих цілей, емоційної насиченості життям та задоволеністю самореалізацією) [31, с. 70-71].

Автор зазначає, що розглянуті компоненти можна розглядати також як стадії інтеріоризації цінностей індивідом, тобто спочатку виникає уявлення про щось, яке трансформуючись в знання, спонукає до діяльності, стає метою його прагнень та сенсом буття.

Інший підхід в розумінні ціннісно-сміслової сфери пропонує А.С. Шаров. Дослідник зазначає, що «ціннісно-сміслова сфера людини – це єдине системно-структурне утворення, що включає в себе мотиви, смисли та цінності» [233, с. 9]. Детермінуючу та регулюючу функції в житті та діяльності людини визначає саме єдність між вказаними компонентами. Автором виділено два напрями в системно-структурній організації та регуляції ціннісно-сміслової сфери – диференціація та інтеграція. Саме цілісна психологічна організація цих процесів забезпечує виконання регулятивних функцій, що є «психологічним механізмом зміни ціннісно-сміслової сфери» [там же].

Положення О.В. Москаленко на зміст структури ціннісно-сміслової сфери цікаві тим, що автор додає до неї наступні складові: спрямованість (вказує напрям ціннісно-сміслової сфери в залежності від дії різноманітних умов); ціннісні орієнтації, що визначають домінування в структурі цінностей особистості певного їх виду; смисложиттєві орієнтації, що характеризують особистість як таку, що має життєві цілі, прагне самореалізації; самоактуалізація, як індикатор ступеня розгортання людиною власного потенціалу [136, с. 93].

Серед вітчизняних поглядів науковців на ціннісно-сміслову сферу особистості виокремлюється бачення З.С. Карпенко. Автор вводить поняття «аксіопсихіка» як «ціннісно-сміслова сфера особистості, що репрезентує цілісний зовнішньо-внутрішній, суб'єкт-об'єктний доцільний зв'язок явищ (принцип телеологізму)» [90, с. 126]. Порівнюючи радянський та зарубіжний підходи до вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості вчена зазначає, що для першого характерним було вивчення на основі культурно-історичного підходу, за яким особистість є продуктом суспільних відношень, для зарубіжних поглядів характерним визначила психодинамічний підхід, що згодом поступився гуманістичному напрямку, в якому представлені індивідуальні цінності, що є рушієм саморозвитку особистості.

Інший український вчений О.А. Бреусенко виділяє наступні сторони ціннісно-сміслової сфери: змістову, яка включає ціннісний простір та феномени (архетипи, ціннісні орієнтири, ціннісні норми, цінності та сенс життя); динамічну, до якої належить макродинаміка ціннісно-сміслової сфери в цілому та мікродинаміка окремих феноменів [42, с. 9]. Автор вказує, що динамічна сторона ціннісно-сміслової сфери особистості включає в себе екзистенціальний аспект, а саме вибір людиною певного життєвого шляху або моделі буття.

Отже, наукові підходи до вивчення та визначення ціннісно-сміслової сфери та її компонентів неодноразово змінювали напрямок і на передній план по черзі виходили досить протилежні за змістом погляди вчених. В цілому

науковців об'єднує позиція про те, що ціннісно-смилова сфера займає провідне місце та здійснює вплив на спрямованість, самоствавлення та ставлення до оточуючих, тощо.

Таким чином, серед поглядів вчених на сутність ціннісно-смилової сфери особистості виокремлюються наступні поняття: «життєвий сенс» (А. Адлер), «сенс життя» (В. Франкл), «смилове настановлення» (О.Г. Асмолов), «смилова сфера особистості» (Б.С. Братусь), «особистісний смисл», «смилотвірний мотив» (О.М. Леонтьєв), «смилова диспозиція» (Д.О. Леонтьєв), «основна життєва спрямованість» (Б.Г. Ананьєв), «внутрішня позиція особистості» або «спрямованість» (Л.І. Божович), «аксіопсихіка», «аксіогенез» (З.С. Карпенко), «смиловий конструкт» (В.В. Столін) та ін. Визначення ціннісних орієнтацій та цінностей: одне з найважливіших утворень в психіці людини (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв, В.Ф. Сержантов); найвищий рівень саморегуляції особистості (А.Г. Артем'єва, Б.С. Братусь, Л.Д. Деміна, О.М. Краснорядцева, В.А. Петровський); смислові настановлення (А.І. Донцов); вибіркоче та цілеспрямоване ставлення особистості до соціальної дійсності (В.О. Ядов), тощо.

Таке розмаїття визначень свідчить про те, що компоненти ціннісно-смилової сфери усе ще потребують конкретизації, визначення їх чіткої структури та місця у загальній системі ціннісно-смилових утворень особистості.

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу проблеми зазначимо, що смислова сфера особистості нерозривно пов'язана з цінностями, які за Д.О. Леонтьєвим є складовою частиною смислових утворень та виступають джерелом утворення нових смислів; особистісний смисл подій і явищ багать в чому обумовлений ціннісними відношеннями особистості; вагомою особливістю цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів є спонукальна складова та вплив на поведінку особистості (О.М. Леонтьєв, О.В. Серий, В.О. Ядов). Таким чином, доцільним є виділення в структурі

ціннісно-сислової сфери особистості ціннісно-сислових настановлень, посередництвом яких цінності, ціннісні орієнтації та особистісні смисли виявляються нерозривно пов'язаними у свідомості людини та проявляються в діяльності особистості. Наше уявлення місця ціннісно-сислових настановлень в структурі ціннісно-сислової сфери особистості представлено на рис.1.1.

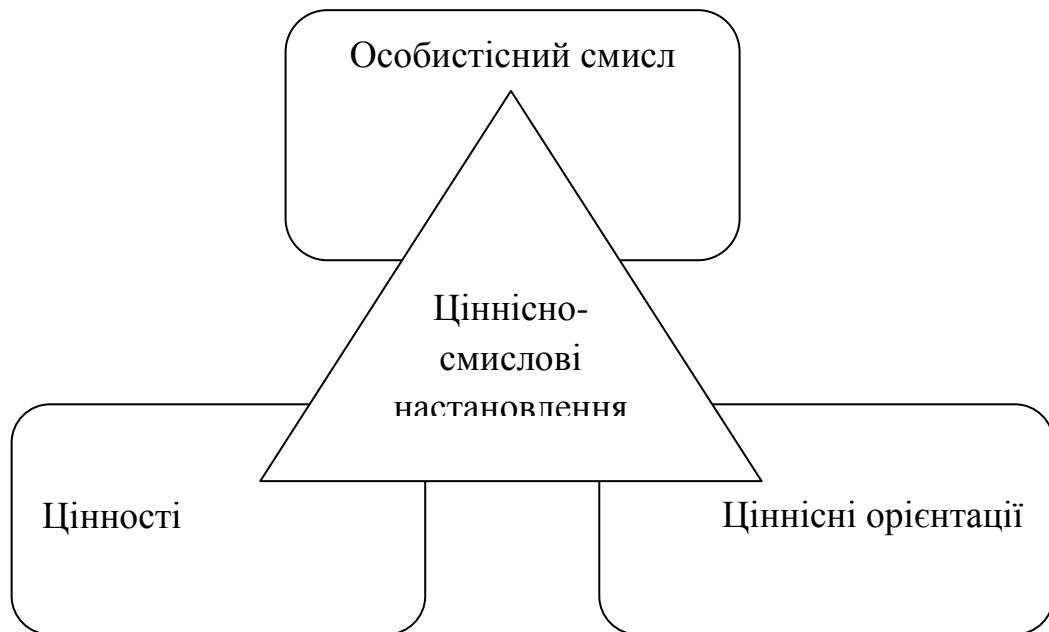


Рис. 1.1. Місце ціннісно-сислових настановлень в структурі ціннісно-сислової сфери

Теоретичний аналіз проблеми ціннісно-сислових настановлень включає, на рівні з іншими компонентами ціннісно-сислової сфери, розгляд загальних особливостей поняття «настановлення» та його типів (соціальні, сислові, ціннісні, тощо), які детально досліджені представниками різних наукових шкіл та напрямів. Зазначимо, що проведений аналіз сучасних українських психологічних досліджень показав ідентичне тлумачення та рівнозначне використання вченими та дослідниками понять «установка», «настанова», «настановлення» [9; 23; 30; 193, с. 321; 195].

Так, Д.М. Узнадзе визначає настановлення як «готовність до певної активності, виникнення якої залежить від ...: потреби, що актуально діє в

конкретному організмі та об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби» [213, с. 131]. Автор зазначає, що ці дві умови є необхідними для виникнення настановлення, оскільки «поза потребою та об'єктивною ситуацією її задоволення ніяке настановлення не може бути актуалізованим» [там же].

Г. Олпорт досліджуючи соціальні настановлення та соціальний інтелект вказує, що «настановлення детермінують певний модус поведінки, завдяки їм одні типи дій здійснюються, а інші стримуються... Наставовлення або передготовність до відповіді є важливою детермінантою соціальної поведінки» [254, с. 189-190].

Сучасний український дослідник В.Т. Циба здійснюючи систематизацію параметрів особистості виокремлює соціальні установки «як налаштованість, як готовність до початку цілеспрямованої діяльності щодо реалізації соціогенної потреби» [226, с. 6] та соціальну настанову яка є «латентним утворенням у сфері свідомості особистості як результат інтеріоризації зовнішньої соціальної настанови (норми) і проявляється явно як прихильне або неприхильне ставлення до певної цінності (в тому числі до людей, до себе і до об'єктів оточення) у формі вербальних або конативних актів при виникненні домінантної потреби і наявності відповідної матеріальної чи духовної цінності для її задоволення» [226, с. 5].

За К.Д. Давидовою ціннісне настановлення це соціальне настановлення, спрямоване на значимий для суб'єкта та суспільства об'єкт матеріальної та духовної культури людства [70, с. 64].

Таким чином, погляди дослідників на настановлення є схожими, оскільки характеризують їх як готовність до певної дії, активності та визначають ставлення особистості до різноманітних явищ та об'єктів життєдіяльності.

Перейдемо до розгляду нечисленних досліджень проблеми ціннісно-сміслових настановлень [138; 162; 247] в яких розкрито лише окремі особливості цієї категорії (становлення ціннісно-сміслових настанов студентів в процесі самопроекування життєвої позиції – І.В. Перелигіна;

особливості ціннісно-смилових настанов як фактор соціальної інтеграції інвалідів зору – А.А. Яковлева; ціннісно-смилові настанови як фактор регуляції індивідуального інтелекту – В.В. Москвіна).

Слід зазначити, що дослідники ціннісно-смилових настановлень визначають їх по-різному: 1) вираження пізнавально-етичної позиції, особистісного смислу у вигляді готовності до певним чином направленої діяльності, поведінки, взаємодії, стабілізуючи ці процеси в цілому, надаючи їм стійкий характер; виступають інтегральним компонентом смислової структури особистості, визначають характер відношення до себе, до інших людей, до світу в цілому, характер спілкування, оцінку та способи поведінки, як в актуальній ситуації, так і в довгостроковій життєвій перспективі [86; 247]; 2) стійкі суб'єктивні відношення людини до різних сторін реального буття, які переломлюються в діяльності та визначають її характер, позиційність суб'єкта, спосіб його життя; смислотвірні, усвідомлені суб'єктом, реально діючі та відображені в діяльності мотиви [162].

Проаналізовано вікові аспекти розвитку ціннісно-смилових настановлень. Так, С. В. Євменко, І. В. Перелигіна та В. В. Москвіна вивчали їх становлення у юнацькому віці, І. О. Канєєва досліджувала розвиток ціннісно-смилових настановлень у старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці, А. А. Яковлева здійснила їх аналіз від юнацького до старечого віку. Більшість з розглянутих досліджень висвітлюють особливості ціннісно-смилових настановлень обмежено, оскільки вивчають їх конкретні типи (екологічні, антитерористичні) або стосуються вузького кола досліджуваних (інваліди по зору, тощо).

Враховуючи погляди дослідників на ціннісно-смилові настановлення нами конкретизовано сутність поняття *ціннісно-смилові настановлення підлітків* – це психічне утворення, що є компонентом ціннісно-смилової сфери особистості підлітка та виражається в передготовності до дії та самовираження й ґрунтується на системі цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислах підлітка.

Наступний пункт нашої роботи буде присвячено детальному аналізу ціннісно-сміслових настановлень та особливостям їх формування у підлітковому віці, як такому, що є найбільш сенситивним для цього.

1.2. Розвиток ціннісно-сміислової сфери особистості підліткового віку

Завданням цього етапу дослідження став аналіз особливостей підліткового віку та визначення характеристик ціннісно-сміислової сфери.

Підлітковий вік це один з найважливіших етапів життя людини, що характеризується переходом від дитинства до зрілості. Складні та суперечливі зміни в розвитку особистості дитини дають підставу називати його важким, критичним, перехідним. Якісні зміни нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, інтересів і стосунків дитини. У підлітка з'являються значні об'єктивні труднощі – проблеми у вихованні (підліток не піддається впливам дорослих, з'являються різні форми спротиву та протесту (упертість, грубість, негативізм, замкнутість) [55; 58].

У підлітковому віці відбувається включення дитини у різні форми суспільно-корисної діяльності, як наслідок розширюється коло соціального спілкування, можливість засвоєння соціальних цінностей, формуються моральні риси особистості [59].

Саме у цьому віці соціальна активність підлітка полягає в чималій сприйнятливості в засвоєнні норм та цінностей, які характерні для дорослих. Різними дослідниками, зокрема Б.С. Волковим, зазначено, що відчуття дорослості є одним із новоутворень підліткового віку. Для того, щоб набути рис, характерних для дорослих необхідно мати певну кількість взірців. Формування цінностей, загальної життєвої спрямованості відбувається в залежності від орієнтації підлітка на певні взірці [58].

Періодизація підліткового віку є актуальною проблемою та пов'язана з значним подовженням періоду дитинства та отрочтва, а також з розмиванням меж підліткових періодів. На думку О.І. Бедлінського причиною цього є відсутність реальних уявлень підлітка про доросле життя, «міфологізація діяльності дорослої людини... Сучасна п'ятнадцятирічна людина може бути як підлітком (навіть молодшим), так і юнаком» [25, с. 54].

У наукових дослідженнях психологів установлені цікаві факти, що стосуються меж підліткового віку.

Ж. Піаже вважав, що рушієм розвитку людини є її інтелект, тому етапи психічного розвитку особистості – це етапи розвитку інтелекту. За автором, підлітковий вік відноситься до стадії формальних операцій (від 11-12 років та старше). В цей період усувається залежність мислення від безпосереднього досвіду, підліток оперує абстрактними поняттями, формулює умовиводи та висуває гіпотези [166, с. 170].

Е. Еріксон стверджував, що розвиток особистості триває все життя людини, де один етап у разі сприятливого вирішення внутрішніх протиріч приходить на зміну іншому. Підлітковий вік і юність за автором складають п'яту стадію розвитку особистості (12-20 років) та є періодом найглибшої кризи. Дитинство добігає кінця та цей значний етап життєвого шляху, завершуючись, приводить до формування ідентичності [241]. У ньому об'єднуються та перетворюються всі попередні ідентифікації дитини; до них додаються нові, підліток розширює уявлення про себе. Цілісна ідентичність особистості, довіра до світу, самостійність, ініціативність та компетентність дозволяють підлітку вирішити головну задачу, яку ставить перед ним суспільство, – задачу самовизначення вибору життєвого шляху.

Л.С. Виготський досліджував динаміку переходу від одного віку до іншого та зазначав, що на різних вікових етапах зміни можуть відбуватися повільно та поступово, а можуть – швидко та різко. Таким чином, дослідник виділив стабільні та кризові стадії розвитку. Досліджуваний нами вік вчений

періодизує наступним чином: шкільний вік (7-13 років) – криза 13 років – пубертатний вік (13-17 років) – криза 17 років [63].

Вікова періодизація Д.Б. Ельконіна заснована на зміні основних критеріїв (характеристик): соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, основні новоутворення розвитку та кризи. Соціальна ситуація розвитку підлітка полягає у наступному: основним соціальним середовищем залишається школа, але у підлітка виникає специфічна потреба у прагненні знайти своє місце серед однолітків, прагнення «вийти» за межі школи та приєднатися до життя та діяльності дорослих. Провідним типом діяльності є орієнтація на інтимно-особистісне спілкування. Новоутвореннями підліткового віку є почуття дорослості та потреба у самоствердженні [240, с. 302, 380]. Кризовим є перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку й орієнтовно відбувається в 11-12 років. Отже, враховуючи всі критерії, межі підліткового віку дослідник визначає від 11-12 до 15-16 років.

Вікова періодизація Д.Б. Ельконіна пояснює формування у дитини не тільки пізнавальної, але й мотиваційно-потребової сфери особистості, розширює уявлення щодо освоєння дитиною світу людей та світу предметів, розкриває механізм саморуку в психічному розвитку. Враховуючи зазначені переваги ми обрали її як основний критерій вибору вікової групи підлітків.

Зауважимо, що період підліткового віку займає досить тривалий відрізок часу. Саме тому його поділяють на підгрупи. Так, Е.А. Леванова виділила 4 вікових періоди: перехідний до підлітків вік (9-10 років); молодший підліток (11-12 років); старші підлітки (13-14 років); перехідний вік до юнацтва (15-16 років) [109, с. 411-428].

О.І. Бедлінський пропонує наступну схему вікового розвитку підлітка [25]. Перший підлітковий або перед підлітковий період, за автором займає віковий період 10-11 років. Провідною діяльністю є випробовування усвідомленого рівня довільності у формі автономної соціальної поведінки, а

центральним новоутворенням є потреба «бути і здаватися дорослим» на ґрунті усвідомленої автономної дії.

Наступна епоха, яку визначає дослідник – це підлітковість, яка містить три періоди: 1) молодший підліток (10-11 – 12-13 років), головним є спілкування та взаємодія з ровесниками, що базується на основі випробування соціальних відносин; новоутворенням є переживання дорослості, що задається «міфологізованим ідеалом»; 2) другий перехідний період (12-13 років): конструювання ідеалу майбутньої дорослості у процесі спілкування є провідною діяльністю, а його усвідомлення та вдосконалення виступає центральним новоутворенням у цьому періоді; 3) старший підліток (12-13 – 15-16 років), відбувається кількісне накопичення досвіду «конструювання матеріального та духовного світу», а новоутвореннями є почуття дорослості, що задається власним ідеальним майбутнім та «Я-концепція».

Завершальна епоха отрочтва позначає третій підлітковий (або після підлітковий) перехідний період, що відбувається в межах 15-16 років. На цьому віковому проміжку основною діяльністю є спілкування та взаємодія, що ґрунтуються на «конструюванні світогляду», а усвідомлення власного рівня дорослості та формування власне світогляду є центральним новоутворенням [25, с. 51].

Кожен підлітковий період має свої специфічні особливості та риси, але саме вони забезпечують формування та перехід особистості до наступної стадії розвитку. Так, для початку підліткового віку характерними є наступні особливості: значущості набувають стосунки з товаришами, але авторитет все ще має дорослий, з'являється прагнення бути дорослим. Наступний етап характеризується значними змінами в житті підлітка: формується відносно стійка система ставлень до оточуючого світу та до себе, самооцінка, зростає критичність та підвищуються вимоги до себе, починає складатись відносно незалежні та стійкі моральні погляди та оцінки, прагнення до самостійності та незалежності стрімко зростає. Для старших підлітків особливого значення

набуває прагнення ствердитись в позиції дорослого, виникає невідповідність між положенням яке займає підліток серед оточуючих та тим, яке він хотів би займати, домінуючим є спілкування з однолітками [109].

Наголосимо, що поділ підліткового віку на додаткові періоди не може розглядатись як самостійний етап вікового розвитку – він є безпосереднім продовженням попереднього та підґрунтям для переходу до наступного вікового періоду.

Зазначимо, що в підлітковому періоді розвитку особистість виходить на новий рівень освоєння соціальної дійсності. Раніше засвоєні від дорослих норми та цінності втрачають свою абсолютність, смислові акценти уявлень про світ зміщуються. Таким чином, підлітковий вік вперше ставить перед особистістю завдання особистісного означування світу (Л.І. Анциферова, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, Д.О. Леонтьев та ін.).

Дослідники вказують, що саме у підлітковому віці ціннісно-смилова сфера «активується», тобто із суми нерегульованих соціальних смислів ціннісно-смилова сфера перетворюється в систему, в якій все підпорядковується загальній спрямованості особистості, все наділяється особистісним смислом [10; 41; 63; 121]. У результаті не ситуація керує людиною, а вона, виходячи із своїх мотивів та цілей, які задають сенс діяльності, керує ситуацією. Саме тому дослідження психологічних особливостей формування ціннісно-смилових настановлень як компонента ціннісно-смилової сфери на стадії їх формування є особливо значущим. Компетентний психолого-педагогічний вплив на ціннісно-смилові настановлення дозволить сформувати особистість, що прагне до саморозвитку.

На основі теоретичного аналізу виділено ряд психологічних особливостей ціннісно-смилової сфери підлітків.

Першу групу ми умовно позначили як групу формальних особливостей які пов'язані зі специфікою структури ціннісно-смилової сфери підлітків. Однією з особливостей структури є відносна диференційованість складових

її утворень. В першу чергу, повинні бути відмежовані соціальні смисли та пов'язані з їх особистісним означуванням смисли. У підлітковому віці повинні виробитися способи цього відмежування. «Саме з цього моменту дитина починає ставати особистістю – точкою зосередження різних спільнот в соціокультурній реальності та відокремлення від них» [205, с. 37].

Наступною формальною характеристикою ціннісно-сислової сфери підлітків є її упорядкованість, структурованість. За О.М. Леонтьєвим, внутрішній світ людини, що розвивається, постійно розширюється. Структурування смислів відбувається навколо смислового ядра, яке складають генералізовані сенси особистості [113]. У підлітковому віці відбувається їх кристалізація. На ранніх ступенях онтогенезу вже спостерігається селективність сприйняття навколишньої дійсності. При цьому регуляція діяльності здійснюється ззовні – з боку дорослих, за допомогою соціальних норм і правил. У підлітковому віці особистість переоцінює зміст соціальних ролей, норм, правил з тим, щоб виробити на їх основі свої. Індивідуально вироблені норми і цінності узгоджуються зі спрямованістю особистості. Будучи усвідомленими і «верифікованими» в практичній діяльності, вони набувають вигляду узагальнених особистісних принципів – генералізованих смислів.

Виділяють наступні рівні їх «привласненості»:

1. Нестійкі, епізодичні, залежні від зовнішніх обставин ситуативні смисли;
2. Стійкі смисли, що займають в смисловій структурі особистості певне місце;
3. Особистісні цінності, як загальні генералізовані сенси життя [41, с. 140].

Активне формування особистісних цінностей є неодмінною умовою розвитку ціннісно-сислової сфери підлітків та їх особистісного розвитку в цілому. «При характеристиці ціннісно-сислового ядра слід врахувати, що присвоєння соціально вироблених цінностей і їх осмислення – процес

активний, багато в чому визначаючий успішність самовизначення та включеність підростаючих людей в життя суспільства. Крім того, успішне самовизначення характеризується гнучкістю, можливістю випробування різних соціальних ролей, включеністю в різні спільноти. Таким чином, успішне самовизначення характеризується наявністю досить широкого спектра особистісно значущих позитивних цінностей («ціннісна насиченість»), а неуспішне – їх вузьким спектром або відсутністю («ціннісна порожнеча») [66, с. 48].

Активація ціннісно-сислової сфери в підлітковому віці, її вдосконалення розширює не тільки смисловий простір, але і час буття особистості: підліток вчиться відшукувати детермінанти подій, аналізуючи причинно-наслідкові зв'язки, він набуває здатність розуміти минуле й прогнозувати майбутнє, а, отже, і можливість керувати своїм життям. У відповідності з цим в структурі ціннісно-сислової сфери підлітків формується образ суб'єктивно бажаного майбутнього – вибудовується життєва перспектива [41; 45]. Цей сенс стає одним з орієнтирів підлітка – набуває характеру генералізованого.

Позначаючи цей компонент генералізованих смислів як «сислове майбутнє», М.Г. Гінзбург виділив наступні його характеристики [66, с. 49-50]:

1. Ціннісна насиченість смислового майбутнього;
2. Емоційна забарвленість смислового майбутнього;
3. Активність-пасивність (в майбутньому);
4. Вибудована лінія майбутнього.

У своєму дослідженні М.Г.Гінзбург показав, що чим більш розвинена особистість, тим більша дальність вибудовування її життєвої перспективи [66].

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що ціннісно-сислової сфері підлітків властиві такі формальні особливості: відносна диференційованість, структурованість, впорядкованість, кристалізація генералізованих смислів.

Наступну групу психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери підлітків можна позначити як групу змістовних особливостей.

Найважливішою особливістю смислової сфери підлітків є її децентрація. Активний аналіз спілкування, взаємодії людей, перехід від егоцентричної позиції до децентрації веде до того, що в смисловій сфері підлітка з'являються смисли, що відносяться до інших людей, соціальних груп, людства взагалі. Крім цього з'являються смисли «Я в групі», «Я як громадянин своєї країни», «Я як частина людства» та ін.

Перехід до фундаментальної особистісної децентрації проходить декілька етапів.

На початковому етапі, згідно Ж. Піаже, підлітки, які перебувають на стадії розвитку понятійного інтелекту, приписують своєму мисленню необмежену силу, не диференціюють те, що вони можуть реально досягти, і того, що виходить за межі їх актуальних можливостей. Виникнення підліткової форми егоцентризму Ж. Піаже пов'язував з особливостями саме інтелектуального розвитку. Послідовники Ж. Піаже вважали, що феномен егоцентризму доцільно розглядати не тільки у зв'язку з розвитком когнітивної сфери, але і у зв'язку з афективним досвідом підлітка [147]. Отже, осмислення світу також здійснюється в контексті егоцентризму. Підліток активно продукує смисли, але не здатний оцінити їх адекватність навколишньому соціокультурному простору, нечутливий до дисонансу своїх смислів з навколишнім смисловим простором.

Опосередкування ціннісно-сислової сфери підлітків загальнолюдськими цінностями обумовлює те, що навіть при інтенсивному соціально-рольовому експериментуванні і нормотворчості смислова сфера підлітків все ж повинна узгоджуватися з особливостями соціуму, в якому особистість існує. Це є умовою здійснення смислового діалогу та організації загального смислового світу. Система зв'язків, яка в індивідуальній свідомості підлітка тільки налагоджується, в суспільній свідомості вже існує в загальному вигляді. Масштабна соціалізація підлітка передбачає його

«вростання в культуру», оскільки «індивід повноцінно соціалізується лише тоді, коли він здатний вмістити свою думку в соціальну схему» [222, с. 220-221].

Зміна типу мислення в підлітковому віці характеризується новим типом означування, який повинен поєднуватися з загальнокультурним таким чином, щоб текст свідомості індивіда був «зрозумілим» для інших індивідів в рамках цієї культури.

Інтенсивне особистісне означування дійсності все більше відкриває для підлітка навколишній світ і все більше зближує його з цим світом. «Діалектика реальної взаємодії особистості та навколишнього світу в породженні світу внутрішнього полягає в наступному: чим вищий рівень упередженості, емоційності, креативності взаємодії особистості з оточуючим предметним і соціальним світом, чим повніше особистість вкладає себе в навколишній світ, тим багатшим буде її внутрішній світ ...» [10, с. 427].

Окрім того, що ціннісно-смілова сфера підлітка повинна співвідноситися з соціокультурним простором, в цьому віці відбувається її дестереотипізація. Це пов'язано з тим, що соціальні смисли, раніше механічно засвоювані особистістю у вигляді первинних моральних інстанцій, в підлітковому віці трансформуються в особистісні смисли. У результаті в структурі ціннісно-смілової сфери істотно підвищується частка особистісних та індивідуальних смислів, що і робить її зміст пластичним, таким, що повторює обриси мінливої особистості та трансформуючогося життєвого світу.

Активне осмислення світу і переосмислення засвоєних раніше соціальних смислів веде до підвищення багатозначності смислових утворень і зростанню їх конфліктності.

Визначаючи перетворення смислів особистістю як творчий рефлексивно-інноваційний процес, О.С. Сухоруков вказав, що «новий» сенс характеризується зниженням зрозумілості – тобто очевидності для суб'єкта. Накопичення «неочевидності» створює умови для народження проблемно-

конфліктної ситуації, яку суб'єкт сприймає як особливе завдання, що вимагає рішення. Після знаходження рішення настає стан максимальної очевидності, оскільки «нові» смисли повністю «апробовані» особистістю [208, с. 81-82].

Наступна змістовна особливість ціннісно-сислової сфери підлітків – це вербалізація смислів. Цей процес характеризується перекладом смислів у мовній код – код знакової системи та має велике значення в людському спілкуванні.

У підлітковому віці з'являються два найважливіших новоутворення, які є неодмінною умовою здійснення вербалізації смислів: мислення в поняттях і мовна свідомість.

Понятійне мислення дозволяє суб'єкту освоїти мову як знаряддя пізнання. «Величезний виграш людини, яка володіє розвиненою мовою, полягає в тому, що її світ подвоюється. За допомогою мови, яка позначає предмети, вона може мати справу з предметами, які безпосередньо не сприймаються і які не входять до складу її власного досвіду ... Таким чином, слово – це особлива форма відображення дійсності» [123, с. 37]. Вербалізовані смисли стають посередниками між свідомістю та ціннісно-сисловою сферою.

Н.М. Корольова виділила два напрями функціонування мовної свідомості:

1) рух від «смислу до значення» – підбираються мовні одиниці для вираження особистісного смислу в цілях його трансляції;

2) рух «від значення до смислу» – розуміється як можливість усвідомлення смислу через породження «тексту» [100, с. 76].

Характерне для підлітків підвищення частки смислів, генетично пов'язаних з особистісним означуванням простору спілкування, обумовлено його надзначуєністю в підлітковому віці. Для багатьох підлітків осмислення всіх елементів дійсності відбувається не просто через призму «сенсу Я», а через сенс «Я в спілкуванні». Осмислення себе в спілкуванні, ставленні до

себе інших людей стає для багатьох підлітків смисловим вузлом, мірилом осмислення внутрішньої та зовнішньої дійсності.

Наступною особливістю ціннісно-смислової сфери підлітків є нерівномірність її змісту, що виражається в різному ступені розгортання змістовних компонентів і проявляється в такій специфічній рисі отрочтва, як перехідність.

У структурі ціннісно-смислової сфери підлітків можуть суміщатися смисли, вироблені на попередніх відрізках онтогенезу (механічно засвоєні соціальні смисли, наприклад, «брехати не добре», «старших потрібно слухатися» і т.д.) та особистісно вироблені смислові конструкти, настановлення та ін. При цьому, зазначені смисли відрізняються ступенем привласненості [41], інтенсивністю та стійкістю актуалізації. Наприклад, підліток легко відповідає на питання типу: «Чи можна красти», «Добре це чи погано», – оскільки ці елементи ним вже давно засвоєні. Але якщо ініціювати його подальші міркування або надати ситуації проблемне звучання, підліток змушений звертатися до суто особистісних, нестабільних, а тому менш очевидних сенсів. Це одразу ж позначається на його міркуваннях: у них з'являються невідповідності, протиріччя, алогізми, але це свідчить про нестереотипність та самостійність міркувань, тобто про те, що йде процес активного осмислення, особистісного означування проблемної ситуації.

Разом із тим, навіть при становленні логічного мислення ціннісно-смислова сфера підлітків характеризується нерівномірністю, а образ світу – нестабільністю. Це пов'язано з несформованістю генералізованих смислів та ціннісно-смислової сфери підлітків в цілому і, ймовірно, буде подолано за межами підліткового віку.

Наступну групу особливостей ціннісно-смислової сфери можна визначити як групу динамічних особливостей, тобто пов'язаних з її функціонуванням.

Однією з перших динамічних особливостей ціннісно-сислової сфери підлітків є її нестабільність, рухливість. Ця особливість пов'язана з тим, що в підлітковому віці процес її упорядкування тільки починається. Генералізовані сенси ще не оформилися остаточно і тому не забезпечують стабільності та несуперечності образу світу підлітка. Незавершеність смислового ядра, відносна диференційованість смислів пояснює рухливість ціннісно-сислової сфери.

Нестабільність ціннісно-сислової сфери підлітків функціональна, оскільки забезпечує вільну актуалізацію смислів в процесі соціально-рольового експериментування, здійснюваного підлітком. Рухливість смислової сфери дозволяє їй трансформуватися – бути чутливою до змін навколишньої соціальної дійсності, активно вирішувати «завдання на сенс». «Сенс цей набувається в залежності від складних відношень, зв'язків з сутнісними характеристиками людського буття» [41, с. 134]. Ці зв'язки в підлітковому віці рухливі, що пояснює рухливість ціннісно-сислової сфери підлітків в цілому.

Стаючи активним суб'єктом, відзначає К.О. Абульханова-Славська, підліток стає не тільки активним вирішувачем існуючих у світі протиріч, але і їх автором, який їх породжує та загострює [4]. «Завдання на сенс» переростають масштаби конкретної ситуації й підліток набуває загальнолюдської якості «причетності нескінченності» (М. Бахтін, М. Бердяєв, М.Г. Гінзбург, В. Франкл та інші). Відкривши часову перспективу, підліток навчається не тільки осмислювати сьогодення, але оцінювати минуле й проектувати майбутнє. Таким чином, ціннісно-сислова сфера підлітка «переростає» кордон найближчого простору та поточного часу.

Така особливість ціннісно-сислової сфери підлітків як рефлексивність характеризується дослідниками як загальна націленість суб'єкта на смислоусвідомлення [111; 121; 167].

Смислоусвідомлення включає в себе усвідомлення включених до структури ціннісно-сислової сфери смислів та існуючих між ними зв'язків (Ф.Ю. Василюк, Д.О. Леонт'єв, В.В. Столін, М.Г. Ярошевський та інші). Підлітковий вік – це період активного смислоусвідомлення, відкритості новому досвіду та його осмислення. Ця особливість означає, що в ситуації втрати сенсу або виникнення смислового конфлікту виникне активність по смислоусвідомленню і, далі, смислотворчості.

І.С. Булах зазначає, що за допомогою рефлексії підліток здійснює «осмислення й переосмислення з точки зору належного й ціннісного особистісних змістів (різних “Я-утворень”: нормативного, реального, ідеального), що відображають нові ціннісні знання підлітка про самого себе», що, за автором, дозволяє перейти на новий щабель в сприйнятті соціального простору [46, с. 23].

Крім перерахованих вище особливостей ціннісно-сислової сфери підлітків характеризується дисгармонійністю. Ця особливість обумовлена низкою причин.

По-перше, до дисгармонійності смислової сфери підлітка веде надзначуєність «Я», характерна для особистості в цьому віці. Структура ціннісно-сислової сфери, вказує Д.М. Демидов, набуває вигляду вибудовування смислів навколо центрального «сенсу Я» [72]. Чим ближче смисли до центру, тим більшою значимістю володіє явище, подія, тощо.

По-друге, непорядкованість ціннісно-сислової сфери та неоформленість генералізованих смислів можуть вести до домінування одного смислового вузла. Цей вузол поглинає інші смисли, тим самим не даючи їм актуалізуватися. При цьому смислотворення здійснюється в межах одного смислового вузла. У підсумку особистісне означування насправді відбувається з грубими помилками, що веде до деформації образу світу особистості.

Підсумуємо, які саме психологічні можливості надає підлітковий вік для процесу формування ціннісно-сислових настановлень. По-перше, це

формальні особливості (відносна диференційованість складових, упорядкованість та структурованість, кристалізація генералізованих смислів); по-друге, змістовні особливості (децентрація, вербалізація смислів, нерівномірність); по-третє, динамічні особливості (нестабільність, рефлексивність, дисгармонійність).

Враховуючи розглянуті особливості підліткового віку, наголосимо, що отрочтво – це період, коли людина переживає початок становлення власної особистості. Інтенсифікація розвитку відбувається у всіх напрямках: від морального розвитку підлітка, розвитку «Я» та «Я-концепції» до становлення самосвідомості тощо. Зазначений розвиток не може відбуватись без впливу певних регуляторів: в діапазоні соціального простору ними є найближче оточення та референтна група, в індивідуальному просторі життєдіяльності особистості регулятором поведінки підлітка виступають ціннісно-сміслові настановлення.

Перейдемо до розгляду вікових особливості підлітків, які є передумовою формування ціннісно-сміслових настановлень, а саме: розвиток рефлексії, перетворення пізнавальної та зміни в мотиваційній сфері особистості підлітка.

За дослідженням І.Г. Єгорової, важливим чинником розвитку ціннісно-сміслових компонентів є рефлексивні механізми психіки. «Випадання» зі світу дитинства, зі світу первинної соціалізації, де все визначено, все складається з засвоєних від дорослих абсолютів, вводить підлітка в ситуацію невизначеності. Саме це ставить перед підлітком задачу на особистісне означування дійсності і одночасно відкриває креативний потенціал для синтезу смислів особистістю. «Розвиток рефлексії дозволяє підлітку на новому рівні вирішувати» задачу на смисл», отже, і самі смисли змінюються. Рефлексія ..., будучи детермінантою організації творчого мислення людини, включена в механізм виникнення психологічних новоутворень, в тому числі, в процес «вписування» нових смислів і цінностей в образ світу» [77, с. 9]. Рефлексивний аналіз також пов'язаний з процесами диференціації та

інтеграції в структурі самосвідомості – підліток пізнає себе, синтезує окремі уявлення про себе в єдине ціле [46, с. 16]. Таким чином, дія рефлексивних механізмів трансформації змісту ціннісно-сміслової сфери пов'язана з формуванням самосвідомості, переоцінкою підлітком уже наявних смислових орієнтирів та розстановкою нових.

Перші і самі явні зміни, які помічає в собі підліток, – це зміни його зовнішності. Усвідомлення цих змін та їх осмислення проводиться підлітком в контексті значущості спілкування. При цьому свої фізичні характеристики не відмежовуються підлітком від всіх інших.

Д.О. Леонт'єв вказує, що «тіло вносить дуже значний внесок у цілісне відчуття власного Я – про це усім відомо з власного досвіду. Особливо велике значення тілесне Я здобуває в підлітковому віці, коли власне Я починає виходити для людини на передній план, а інші сторони Я ще відстають у своєму розвитку» [120, с. 40].

«Тілесне Я» в силу своєї значимості для підлітка може набувати характер смислового вузла. При цьому підліток переконаний, що його зовнішність визначає якість спілкування з оточуючими людьми. Таким чином, зовнішність для підлітка набуває символічний сенс – переосмислюється в контексті спілкування. У відповідності з цим можна виділити рефлексивний механізм трансформації змісту ціннісно-сміслової сфери, пов'язаний з осмисленням та переосмисленням підлітком власної зовнішності. Результатом дії цього механізму буде формування «образу тіла» в структурі ціннісно-сміслової сфери підлітків.

В процесі розвитку особистість повинна усвідомити, що зовнішні характеристики людей не настільки важливі, як внутрішні. «Тілесний сенс Я», залишаючись значущим, перестає бути центральним смисловим вузлом, за допомогою якого відбувається особистісне означування дійсності.

У підлітковому періоді трансформація діяльності, особистісний розвиток відбувається в контексті особливої значущості спілкування [33; 55; 59; 101; 140; 169]. Це призводить до того, що активне осмислення простору

спілкування та заповнення його особистісними смислами стає чинником, що визначає змістовні та динамічні особливості ціннісно-сміслової сфери підлітка.

Значимість спілкування в підлітковому періоді обумовлює наступні особливості динаміки ціннісно-сміслової сфери підлітків:

- Формування узагальнених особистісних смислів по класам ситуацій, особистісних характеристик тощо;
- Відмежування свого смислового простору від смислових просторів інших людей;
- Продукування «сенсу Я» і «сенсу узагальненого іншого».

Всі ці зміни пов'язані з подоланням пізнавального егоцентризму та фундаментальної децентрації особистості (М.М. Гуслова, Л.Ф. Обухова, Т.В. Рябова, Т.К. Стуре, Ж. Піаже, Д. Еткінд та інші), що відбуваються, за Ж. Піаже, саме в підлітковому віці [166].

До рефлексивних механізмів також відноситься переосмислення відносин з іншими людьми. Підліток вже залишив світ дитинства, але ще не вступив у світ дорослості і знаходиться в процесі переходу від одного світу до іншого. Перед підлітком встає «завдання на сенс»: він повинен осмислити своє місце в системі людських відносин.

У підлітковому віці ця задача вирішується під впливом прагнення до дорослості. Підліток прагне встати на нову соціальну позицію – позицію дорослого. При цьому в особистісному означуванні своїх відносин з оточуючими людьми підліток від зовнішніх критеріїв осмислення (зовнішність, манера спілкування і т.д.) переходить до внутрішніх (розуміння, відповідальність, довіра та ін.) Таким чином, осмислюючи і переосмислюючи систему людських відносин та оцінюючи своє місце в її структурі, підліток наділяє новими смислами відчиняючийся йому соціальний простір. При цьому трансформується зміст його ціннісно-сміслової сфери.

К.М. Поліванова з прагненням до дорослості пов'язує появу у діяльності, здійснюваній підлітком, нового, символічного плану: «В основі зміни поведінки в кризовому віці лежать відкриття ідеальної форми та її міфологізація (тобто діяти як дорослий означає і бути дорослим)» [169, с. 22].

Ідеал дорослості стає смисловим вузлом, через який відбувається осмислення більшості елементів дійсності, комунікативних ситуацій, власних характеристик, устрій життєвого світу в цілому. Навколо цього вузла структуруються смисли, внаслідок чого відбувається їх об'єднання: все, що має значення як елемент дорослості для підлітка (якась риса зовнішності або поведінки, наприклад, яскравий макіяж або можливість повертатися додому в будь-який час), автоматично відноситься до полюса дорослості. При цьому все, що не має «дорослого» компонента, також автоматично відноситься до протилежного полюса – «недорослих».

О.С. Сухоруков вказує, що така особливість особистісного означування веде до виникнення ефекту «поляризації свідомості», коли відсутні проміжні значення, а існують лише полюси: «свій – чужий», «хороший – поганий» і т.п. [208]. Ця особливість веде до змін в сфері особистісного означування та деформації образу світу особистості.

Ефективність функціонування цілісно-смислової сфери підлітка може знижуватися унаслідок суб'єктивності його уявлень про дорослість. Для повноцінного смислового діалогу з іншими людьми підліток має усвідомити, що його уявлення про дорослість не абсолютні, суб'єктивні, багато в чому суперечать об'єктивному змісту поняття «дорослість» [224].

Процес становлення особистісного сенсу дорослості включає ряд етапів. На першому етапі дорослість стає смисловим вузлом, своєрідною точкою особистісного означування. Поглинання смислів цим вузлом робить смислову сферу асиметричною – дисгармонія смислової системи викликає порушення її функціонування.

На наступному етапі особистісний смисл дорослості втрачає абсолютність для підлітка. Підліток усвідомлює, що багато чого в

навколишній дійсності відносно, в тому числі і його уявлення про дійсність. Особистісний сенс поняття «дорослість» піддається «експериментальній перевірці», накопичується життєвий досвід поведінки в різних ситуаціях, досвід осмислення наслідків різних стратегій поведінки.

На завершальному етапі процесу вироблення особистісного сенсу дорослості – на основі аналізу і синтезу ситуацій спілкування та регулюючих їх норм і правил підліток приходять до відкриття форми дорослості, що співвідноситься з об'єктивним змістом цього поняття. Підліток розуміє, що він ще не може вважатися дорослим в повному розумінні цього слова. Саме наявність смислового протиріччя між розумінням істинної дорослості і усвідомленням своєї невідповідності їй стає імпульсом до досягнення того рівня розвитку особистісних якостей, який дозволить по-справжньому бути дорослим у всій сукупності прав та обов'язків.

Переосмислюючи своє місце в системі людських відношень, підліток не може відразу ж виробити адекватні навколишньому соціальному простору способи поведінки. Соціально-рольове експериментування як рефлексивний механізм трансформації змісту смислової сфери підлітка припускає, що йому необхідно випробувати ті чи інші поведінкові схеми, проаналізувати їх наслідки і на основі цього процесу сформувати індивідуальні поведінкові стереотипи. Таким чином, соціально-рольове експериментування з наступною рефлексією є механізмом смислових трансформацій, оскільки в ході цього процесу початково задані культурою значення набувають вигляду особистісних смислів. Результатом цього процесу є розвиток соціальної компетентності («функціональна грамотність» за О.В. Петровським, М.Г. Ярошевським) [164].

У цьому сенсі значний інтерес представляє наступний, описуваний О.Б. Весною, компонент підліткової активності, як моделююча діяльність, що набуває в період отрочтва форми моделювання дорослих відносин (спілкування з однолітками, різні підліткові рухи і т.п.). «Модельовані відносини виступають тут суб'єктивно і об'єктивно як реальні життєві

відносини. ... У цій діяльності ... поряд з відпрацюванням соціальних навичок ... формуються способи самостійного позасоціального існування, накопичується досвід такого існування, досвід знецінення соціальних стереотипів, досвід творчості, досвід індивідуального самовираження, досвід самоозначування, використання власної символіки та власної системи значень» [50, с. 186].

Таким чином, моделюючи реальні життєві відносини, експериментуючи зі способами їх організації та регуляції, підліток навчається творчо означувати зовнішню та внутрішню реальності та разом з тим вмщати систему суб'єктивних значень в загальнокультурний смисловий простір.

Цілий ряд трансформацій змісту ціннісно-сислової сфери особистості відбувається у зв'язку з перетворенням пізнавальної сфери в підлітковому віці.

Поява понятійного мислення в структурі пізнавальної сфери вирішальним чином змінює способи відображення свідомістю підлітка навколишньої дійсності [59; 140; 146]. Це новий пізнавальний інструмент, що дозволяє засвоювати узагальнені категорії і продукувати свої. Визначення місця для кожного предмета або явища в цій системі зв'язків – це вирішення суб'єктом «завдання на сенс». В результаті ціннісно-сисловою сферу складають не тільки смисли конкретних предметів, якостей конкретних людей, особливостей конкретних ситуацій, але і певні узагальнені смисли – результат аналізу та синтезу ряду конкретних ситуацій. Функціонування пізнавальної сфери на новому рівні веде до виділення реального та ідеального планів дій [63; 72].

Становлення понятійного мислення та внутрішнього плану дій в підлітковому віці запускають дію механізм «планування». Підліток не тільки більш досконало планує найближче майбутнє, наприклад, майбутній день або тиждень, але й вибудовує життєву перспективу: вибирає майбутню професію, навчальний заклад. У контексті визначення ближніх та дальніх

життєвих перспектив здійснюється постійна рефлексивна робота з осмислення наслідків тих чи інших вчинків для власного життя та життя інших людей.

Підліток усвідомлює, що він є активним суб'єктом діяльності і може сам виступати автором ідей, відкриттів, свого життя. Це формує в структурі його особистості «готовність слідувати покликам потенціалу» [208]. Дослідники відзначають, що в міру виходу людини за межі дитинства у неї з'являється потреба в пошуку нестандартного рішення, починаючи від математичної задачі та закінчуючи власним зовнішнім виглядом [208; 210]. Саме такі нестандартні рішення презентують оточуючим самотність особистості. У цьому випадку діє механізм пошуку нового, нестандартного рішення.

Набута підлітком «інтелектуальна активність», вказує Д.Б. Богоявленська, дозволяє виходити за межі поставленого завдання, а, отже, продукувати творче рішення цієї задачі, орієнтуватися не тільки на конкретну ситуацію, але й на загальний життєвий контекст. З новим рівнем мислення в підлітковому віці пов'язана «сенситивністю до побічних продуктів» – особлива здатність особистості виходити за рамки поставленої мети і бачити непрогнозовані закономірності [32].

Особливу групу трансформації змісту ціннісно-сислової сфери в підлітковому віці здійснюють перебудови в мотиваційній сфері особистості (О.М. Леонтьєв, Д.О. Леонтьєв, Б.О. Сосновський та ін.). Дія мотиваційних механізмів пов'язана з переструктуруванням ієрархії мотивів та зміною співвідношення мотивів актуальної діяльності та менш гнучких смислових структур (смислових настановлень та смислових диспозицій за Д.О. Леонтьєвим) [95; 121; 142; 209].

Один з мотиваційних механізмів смислових трансформацій описаний О.М. Леонтьєвим – це зсув мотиву на мету [113]. Під цим механізмом розуміється «зміна їх [мотивів] ієрархії і народження нових мотивів – нових видів діяльності; колишні цілі психологічно дискредитуються, а відповідні їм

дії або зовсім перестають існувати, або перетворюються на безособові операції. Внутрішні рушійні сили цього процесу лежать у вихідній подвійності зв'язків суб'єкта зі світом, у їх двоякій опосередкованості – предметною діяльністю і спілкуванням. ... Становлення цього руху і являє собою становлення зв'язної системи особистісних смислів – становлення особистості» [113, с. 208-209].

Зрушення в сфері мотивів характеризуються змінами в сфері смислового змісту діяльності взагалі. Підліток, що спілкується з певними однолітками, щоб бути членом престижної групи, може почати відчувати позитивні емоції від самого спілкування. Тепер саме це спілкування, а не приналежність групі стає метою, змінюється і сам мотив діяльності. У підсумку трансформується осмислення діяльності в цілому.

«Одна зі змін, за якою ховається нова перебудова ієрархії мотивів, проявляється у втраті самоцінності для підлітків відносин в інтимному колі його спілкування. Так, вимоги, що йдуть з боку навіть найближчих дорослих, зберігають тепер свою смислотвірну функцію лише за умови, якщо вони включені в більш широку соціально-мотиваційну сферу, в іншому випадку вони викликають явище «психологічного бунтарства» [113, с. 209-210].

Таким чином, ми визначили психологічні особливості розвитку ціннісно-смислової сфери особистості у підлітковому віці: формальні особливості (відносна диференційованість складових, упорядкованість та структурованість, кристалізація генералізованих смислів); змістовні особливості (децентрація, вербалізація смислів, нерівномірність); динамічні особливості (нестабільність, рефлексивність, дисгармонічність). Визначили вікові особливості підлітків, що сприяють розвитку ціннісно-смислової сфери та ціннісно-смислових настановлень: рефлексивні механізми (до них відносять переосмислення підлітком власної зовнішності, відносин з іншими людьми, соціально-рольове експериментування); перетворення та розвиток пізнавальної сфери; зміни мотиваційної сфери підлітка (зміна ієрархії мотивів).

Наступний підрозділ нашої роботи буде присвячено аналізу структурно-функціональних особливостей ціннісно-сміслових настановлень.

1.3. Структурно-функціональні особливості ціннісно-сміслових настановлень

Подальшим етапом нашого дослідження стало вивчення характеристик ціннісно-сміслових настановлень та визначення їх змісту. В нечисленних дослідженнях [86; 138; 163; 247] визначено лише окремі особливості ціннісно-сміслових настановлень (становлення ціннісно-сміслових настановлень студентів в процесі самопроекування життєвої позиції; особливості ціннісно-сміслових настановлень як фактор соціальної інтеграції інвалідів зору; ціннісно-сміслові настановлення як чинник регуляції індивідуального інтелекту), але функції, компоненти та особливості їх формування досі залишалися поза увагою науковців.

Наголосимо, що компоненти ціннісно-сміислової сфери нерозривно пов'язані між собою, тож вивчення особливостей досліджуваної категорії вбачається можливим крізь призму інших психологічних феноменів, що були розглянуті нами вище (цінностей, ціннісних орієнтацій, особистісного смислу, тощо).

З метою більш детального вивчення структурно-функціональних компонентів ціннісно-сміслових настановлень доцільно звернутися до аналізу компонентів ціннісних орієнтацій, сміслових та ціннісних настановлень.

Відповідно до наукових уявлень О.Г. Селивоненко, в структурі ціннісних орієнтацій можна виділити наступні компоненти: інформаційний або знання, усвідомлення об'єктивної цінності будь-чого; емоційний – переживання цієї цінності як потреби; поведінковий – мотивація цінністю теперішньої та прогнозування майбутньої поведінки [200].

За свідченням Я. Гудечек, система цінностей має «горизонтально-вертикальну» структуру. Під горизонтальною структурою дослідник розуміє впорядкованість цінностей «в паралельній послідовності», тобто ієрархія бажаних та відторгнутих цінностей. Вертикальну структуру автор розуміє як включення індивідуальних систем цінностей в систему цінностей суспільства загалом [69].

К.Д. Давидова вважає, що ціннісні настановлення – це соціальні настановлення, що спрямовані на значимий для суб'єкта (суспільства) об'єкт матеріальної або духовної культури соціуму [70, с. 63], а отже мають тотожну їм структуру (пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти).

За М. Смітом, настановлення мають трьохкомпонентну структуру: когнітивний компонент (усвідомлення об'єктом соціального настановлення, тобто на що саме воно спрямоване); емоційний або афективний компонент – оцінка об'єкта на рівні приязні, симпатії чи неприязні, антипатії; поведінковий компонент – виражає послідовність поведінки по відношенню до об'єкта настановлення [207].

Виходячи з уявлень дослідників щодо компонентів ціннісно-сміслової сфери (ціннісних орієнтацій, смислових та ціннісних настановлень), ми вважаємо доцільним слідом за науковцями виділяти емотивний, когнітивний та поведінковий компоненти також і у структурі ціннісно-сміслових настановлень (рис. 1.2).

Розглянемо більш детально кожен із виділених нами компонентів ціннісно-сміслових настановлень.

Так, когнітивний, або інформаційний компонент (включає в себе бачення світу, образ бажаного – смисловий компонент, знання про цінності та знання-цінності – ціннісний компонент).

Емотивний компонент (оцінне судження людини, яке проявляється в симпатії чи антипатії по відношенню до значимих об'єктів, посередництвом якого індивід сприймає оточуючу реальність).

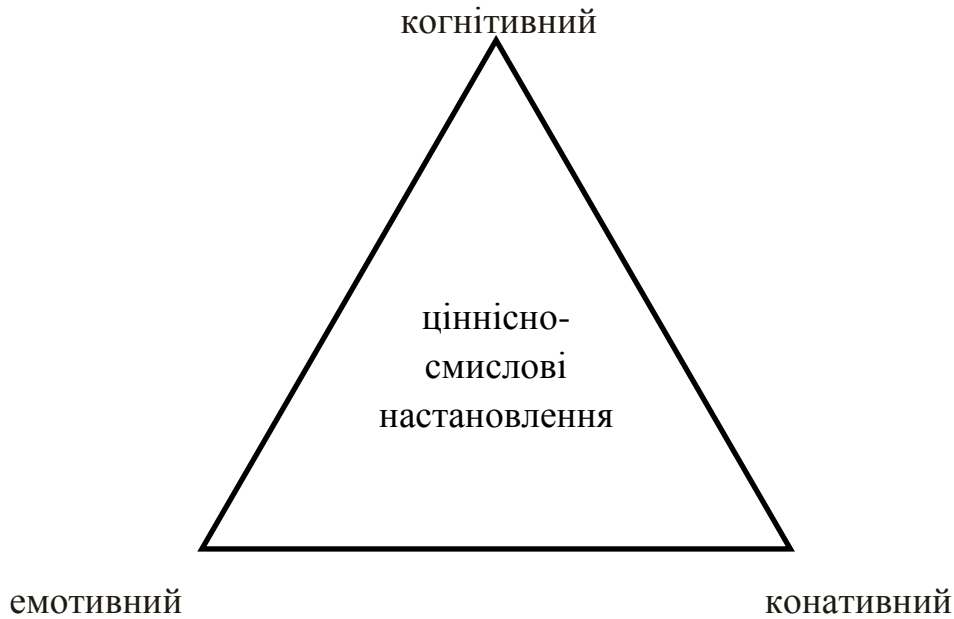


Рис. 1.2. Компоненти ціннісно-сміслових настановлень

Поведінковий (конативний) компонент ціннісно-сміслових настановлень проявляється як готовність до дії по відношенню до об'єкта, що має особистісний сенс та ціннісну значущість для особистості.

З метою визначення функціонування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці, звернемося до розгляду основних функцій інших компонентів ціннісно-сміслові сфери особистості – цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів.

Б.С. Братусь зазначив, що «загальні смислові утворення (у випадку їх усвідомлення – особистісні цінності) є, на наш погляд, основними ... (утворюючими) одиницями особистості, безпосередньо визначають головні та відносно постійні відношення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самого себе» [40, с. 26]. Таким чином цінності виконують визначальну (визначають відношення людини) та конструювальну (твірну) функції.

За твердженням О.М. Легуна ціннісні орієнтації особистості виконують наступні функції: гармонізація та інтеграція духовного світу особистості, що визначає її значимість у соціальному просторі; регуляція поведінки та

діяльності людини в соціумі; є визначальним чинником особистісної унікальності та цілісності [112, с. 246].

Л.В. Романюк керуючись поглядами М. Рокіча та Ш. Шварца виділила наступні функції цінностей: оцінна (відбувається оцінювання ціннісних феноменів соціуму, що дає можливість сформуванню власне ціннісного бачення «добре – погано», тощо); селективна (відбір особистістю найбільш значущих цінностей, їх «привласнення»); мотиваційно-смилова (осмислення цінностей та їх визнання як спонукальних чинників цілеспрямованої діяльності); системотвірна (організація такого психологічного простору, який буде відповідати цінностям та ідеалам особистості); ідеологічна (засіб, що проявляється у міжособистісній взаємодії та дозволяє особистості коригувати власну поведінку в залежності від вірувань, поглядів) [190, с. 18].

Узагальнюючи наукові доробки інших науковців виокремлюємо наступні функції ціннісних орієнтацій:

1. Цілепокладання – орієнтує людину, утворюючи таким чином осмислену картину світу, спрямовує дії у виборі цілей та засобів досягнення мети [143]; визначає життєву перспективу, вектор розвитку особистості [250].

2. Оцінна функція – визначає емоційне ставлення особистості до різноманітних сторін життєдіяльності, враховуючи власний життєвий досвід; регулює стимули активності людини з точки зору визначення прийнятних способів їх реалізації [139, с. 34-36].

3. Функція мотивації – цінності набувають якостей реально діючих мотивів, що призводять до особистісного зростання [48].

4. Функція саморегуляції. «Ціннісні орієнтації забезпечують саморегуляцію діяльності людини, що полягає в її спроможності свідомо вирішувати поставлені перед нею завдання, здійснювати вільний вибір вчинків, стверджувати своєю діяльністю ті чи інші соціально-моральні цінності» [81, с. 16].

В рівневій структурі організації системи особистісних смислів А.В. Серим виокремлено наступні їх функції: на сенсожиттєвому рівні – функція генералізації смислів нижчележачих рівнів, диференціація смислів ситуації, мети та досвіду; на особистісному рівні – інтерналізація ціннісних відношень, інтеграція в нові умови життєдіяльності; індивідний – первинна інтерпретація відчуттів, формування мотивів; біологічний – реакція на предметний світ [202].

Виходячи з поглядів дослідників на функції структурних компонентів ціннісно-сислової сфери особистості, визначимо функції ціннісно-сислових настановлень:

- Регулятивна – визначає стійкий та послідовний характер поведінки та діяльності;
- Адаптивна (або інструментальна) – полягає в здатності людини задовольняти власні потреби посередництвом цінностей, які характерні для конкретного суспільства, а також залучення до системи норм та цінностей які в ньому функціонують;
- Експресивна – сприяє самоствердженню та самовираженню індивіда.

Таким чином, у нашому дослідженні структура ціннісно-сислових настановлень представлена наступними компонентами: емотивний, конативний, когнітивний; та функціями: регулятивна, адаптивна, та експресивна.

Необхідно підкреслити, що ми розглядаємо ціннісно-сислові настановлення як окремий компонент в структурі ціннісно-сислової сфери особистості, що разом із ціннісними орієнтаціями включені в регуляцію процесу діяльності та психічного відображення.

На відміну від нашого бачення, І.В. Перелигіна зазначила, що ціннісно-сислові настановлення є окремим елементом системи ціннісних орієнтацій людини. Автор стверджує, що суб'єктивні відношення, які входять в систему ціннісних орієнтацій особистості, розрізняються за ступенем інтенсивності,

привласненості смислових утворень, суб'єктної наповненості, зв'язку з діяльністю [163]. Виходячи з цієї позиції дослідниця в системі ціннісних орієнтацій виділила:

1. Ситуативний, нестійкий смисловий зміст, що характеризується епізодичністю, залежністю від зовнішніх обставин.

2. Стійкий, особистісно привласнений смисловий зміст, вплетений в загальну структуру смислової сфери і займаючий в ній певне місце, але не завжди усвідомлений.

3. Особистісні цінності – усвідомлені та прийняті людиною найбільш загальні генералізовані сенси її життя. Система особистісних цінностей являє собою ціннісно-смислові орієнтації особистості і відрізняється від інших смислових утворень ступенем усвідомленості, привласненості, осмисленості суб'єктом. За типологією Ф.Ю. Василюка це – світоглядний рівень ціннісних орієнтацій, який займають смислотвірні, знані, усвідомлювані суб'єктом мотиви. Однак, останні не завжди виводяться суб'єктом на рівень втілення в діяльність та життєдіяльність.

4. Ціннісно-смислові настановлення – смислотвірні, усвідомлювані суб'єктом реально діючі мотиви, що проявляються в діяльності.

У межах розвитку уявлень про ціннісно-смислові настановлення ми вважаємо необхідним розглянути їх стрижневі характеристики, які співвідносяться з характеристиками ціннісно-смислової сфери. Так, Д.О. Леонтьєв виокремлює наступні:

- онтологічний аспект, який містить життєвий сенс та виражає об'єктивну характеристику місця й ролі об'єктів, подій, дій суб'єкта в контексті його життя;

- феноменологічний аспект, включає особистісний смисл як форму пізнання суб'єктом власного життєвого сенсу та його представленість в свідомості;

- діяльнісний або «субстратний» аспект, його компонентами є смислові структури особистості, які забезпечують регуляцію

життєдіяльності, утворюють цілісну структуру у відповідності до власної смислової логіки [121, с. 111-112].

Знаходимо подібні уявлення у роботах І.В. Перелигіної. На думку дослідниці існує два аспекти сутності ціннісно-смилових настановлень:

1. Онтологічна характеристика: якість ціннісно-смилових настановлень, їх зміст, що відображує відповідь людини на питання: Що важливо, принципово для людини? На яких позиціях вона стоїть? У граничному значенні ця характеристика вимірюється особистою причетністю людини до духовності, пов'язана з її суб'єктивним рухом в духовно-моральному напрямку.

2. Організаційно-діяльнісна характеристика ціннісно-смилових настановлень відображається в:

а) ступені осмисленості, усвідомленості (особистісної ясності) ціннісно-смилових настановлень. Ціннісно-смиловий розвиток полягає в тому, щоб ціннісні орієнтації були особисто переведені суб'єктом у власні ціннісно-смилові настановлення.

б) суб'єктній наповненості ціннісно-смилових настановлень, їх діяльнісній спроможності, здатності суб'єкта до втілення власного ціннісного розуміння буття в реальне життя [162; 163].

Теоретичний аналіз проблеми дозволив встановити місце ціннісно-смилових настановлень в структурі ціннісно-смилової сфери особистості та визначити ціннісно-смилові настановлення підлітків як психічне утворення, компонент ціннісно-смилової сфери особистості, що виражається в передготовності до дії, самовираження та ґрунтується на системі цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислах підлітка.

Структурно-функціональна організація ціннісно-смилових настановлень має особливу специфіку та включає когнітивний, емотивний та конативний компоненти; реалізовує функції регуляції, адаптації та експресивного вираження.

Наступний етап нашого дослідження буде присвячено психологічним особливостям формування ціннісно-сміслових настановлень підлітків.

1.4. Специфіка формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці

Детальний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблематики дозволив визначити специфіку загальних особливостей розвитку ціннісно-сміслові сфери підлітків, індивідуальні механізми їх трансформації. Розглянемо погляди вчених на засоби формування ціннісно-сміслових настановлень.

Цікавими щодо аналізу досліджуваної проблеми є погляди І.М. Галяна, який охарактеризував етапи «орієнтації» ціннісно-сміслових настановлень. На першому відбувається інтеріоризація цінностей, характерних для суспільних груп, особистістю. Це, на думку автора, сприяє формуванню ціннісного відношення до оточуючих явищ, розвиваються ціннісні орієнтації. Другий етап характеризується перетворенням власне особистості саме на ґрунті привласнених (інтеріоризованих) цінностей. Для цього етапу примітними є процеси самопізнання та формування образу «Я», можливим вбачається переоцінка цінностей та їх диференціація. Наступна стадія орієнтації ціннісно-сміслових настановлень ознаменована вибудовуванням власної ієрархії цінностей, орієнтацією на майбутнє, формуванням життєвої перспективи та «образу майбутнього».

І.М. Галян зазначає, що всі етапи орієнтації діють синхронно, а їх поділ на окремі періоди дозволяє більш поглиблено розглянути механізм ціннісного освоєння дійсності [64, с. 81-82].

Формування ціннісно-сміслових настановлень на думку І.В. Абакумової та В.Т. Фоменко, розглянутих через призму формування антитерористичного мислення, включають наступні елементи:

операціональні ціннісно-сміслові настановлення, що проявляються у вигляді готовності до сприйняття (позитивного чи негативного) будь-якого явища; цільові настановлення, характеризуються узгодженням вибору цілей та присвоєння певного змісту явищам чи подіям; мотиваційні настановлення є проявом стійкої тенденції, що характеризується прагненням поводити себе у відповідності з власними уявленнями про те «яким я хочу бути» [214, с. 129].

Іншу позицію щодо особливостей формування ціннісно-сміслових настановлень займає І.О. Канєєва, яка в своїх дослідженнях приділила увагу розвитку екологічних настановлень. На думку науковця, сформуванню настановлення можливо дотримуючись певного алгоритму: визначення настановлення, яке необхідно сформуванню – корекція поведінки з врахуванням мотивів та первинних настановлень щодо проблеми – формування ціннісно-сміслових настановлень, що мають мати вираження в конкретній діяльності [86, с. 58].

С.В. Єфименко серед психолого-педагогічних умов формування ціннісно-сміслових настановлень виділила наступні: психологічні (мотивація, відношення до діяльності, вольовий потенціал, саморегуляція, тощо); комунікативні (спеціальні предметні дії, когнітивні дії на основі певної інформації (в залежності від спрямованості ціннісно-сміслових настановлень на те чи інше явище); методичні (оволодіння конкретними способами та прийомами діяльності, вміння орієнтуватись в цій діяльності та інші) [78].

Досліджуючи механізм формування духовних цінностей в процесі виховання особистості, О.І. Пенькова, виділила його основні етапи: на першому відбувається формування особистісного ставлення до засвоєваних духовних та соціальних норм (когнітивний компонент); зміст наступного етапу полягає в формуванні оцінного ставлення та набуття цінністю певного особистісного сенсу (емотивний компонент); закріплення духовних переконань (цінностей) та засвоєння принципів поведінки, що ґрунтується на духовності (конативний компонент) є третім етапом; завершальна стадія

характеризується «формуванням неусвідомленого способу орієнтації індивіда в ситуаціях духовності» [160, с. 38-41].

Отже, формування цінностей, ціннісно-сміслових настановлень на думку дослідників включають різні за змістом умови, що залежать від спрямованості ціннісно-сміслових настановлень на певний об'єкт.

Перейдемо до розгляду нашого бачення механізмів формування ціннісно-сміслових настановлень. Вважаємо, що перший психологічний механізм, що забезпечує формування настановлень це – інтеріоризація. Вперше явище інтеріоризації було розглянуто в роботах Е.Дюркгейма та пов'язане з поняттям соціалізації, позначаючи запозичення основних категорій індивідуальної свідомості зі сфери суспільного досвіду [127, с. 221].

Ж. Піаже в межах розвитку операціональної теорії розвитку інтелекту розглядав його як результат інтеріоризації зовнішніх предметних дій, який полягає не в простому переході до дій у вигляді уявлень, а є механізмом формування внутрішнього плану свідомості [166].

В рамках діяльнісного підходу та вивчення співвідношення зовнішньої та внутрішньої діяльності О.М. Леонт'єв зазначив, що інтеріоризація – це «перехід, в результаті якого зовнішні за своєю формою процеси з зовнішніми речовими предметами перевтілюються в процеси, що протікають в розумовому плані, в плані свідомості...» [114, с. 149].

Б.Г. Анан'єв вказав, що «формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду та культури в процесі виховання та навчання – є разом з тим засвоєнням певних позицій, ролей та функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Всі сфери мотивації та цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості» [8, с. 55-56].

Серед наукових праць представлені доробки вчених щодо інтеріоризації цінностей. Так, О.Ю. Огородніков визначив її наступним чином: «є невід'ємною частиною формування гармонійно розвинутої

особистості, тобто формування такої людини, яка була б здатна приймати участь в соціальній взаємодії, вступати в соціальні відношення, здійснювати рефлексію результатів індивідуальних та групових соціальних дій, класифікувати ресурси та можливості досягнення цілей...» [149, с. 3-4].

На думку І.Ф. Клименко, інтеріоризація цінностей відбувається посередництвом засвоєння соціальних норм. Автор наголошує, що лише емоційне ставлення та діяльне відношення особистості створюють умови для інтеріоризації цінностей [93]. Таким чином емоції відіграють значну роль у формуванні власної системи цінностей, ціннісних орієнтацій, а також ціннісно-сміслових настановлень.

Я. Гудечек виділив етапи засвоєння цінностей: надходження інформації про існування цінності; трансформація інформації, тобто її власне тлумачення; активна діяльність, що полягає або в прийнятті, або в відторгненні; четверта стадія включає два варіанти: 1 – включення цінності до власної системи; 2 – байдужість, не прийняття цінності; останній етап полягає в тому, що відбуваються зміни особистості та, як наслідок, привласнення тієї чи іншої цінності [69].

Інтеріоризація цінностей, за визначенням Б.С. Круглова, є свідомим процесом, оскільки передбачає вибір особистістю серед тих чи інших явищ лише ті, які мають для неї певне значення (цінність). На думку дослідника, здатність перетворювати засвоєні цінності в певну особистісну структуру може відбуватися лише при високому рівні особистісного розвитку [102, с. 12-14].

Через призму виховання процес формування ціннісних орієнтацій розглянула Н.О. Асташова й виділила ряд стадій: пред'явлення цінності – усвідомлення її особистістю – прийняття – реалізація в діяльності та поведінці – закріплення ціннісної орієнтації та трансформація їх в якості особистості – актуалізація потенційних цінностей. Автором запропоновано умови, слідуючи яким, розвиток ціннісних орієнтацій буде продуктивним: системний підхід в пред'явленні та засвоєнні ціннісних орієнтацій;

варіативний підхід щодо вибору цінностей; інформаційно-насичений підхід, що передбачає глибоке проникнення в суть конкретної орієнтації; емотивний підхід, постійне стимулювання розвитку емоційно-чуттєвої сфери, позитивного ставлення до цінностей та ін. [18].

Таким чином, інтеріоризація – це процес який забезпечує формування ціннісно-сміслових настановлень.

Засвоєння цінностей відбувається також за допомогою іншого процесу, а саме – ідентифікації. Розглянемо сутнісні особливості цього явища більш детально.

Серед зарубіжних психологів ідентифікацію вивчав З. Фрейд спочатку для інтерпретації сновидінь, потім для аналізу процесів, за допомогою яких дитина засвоює зразки поведінки значущих інших, як найбільш ранній прояв емоційного зв'язку з іншими людьми [218].

Для тлумачення ідентифікації Ч.Х. Кулі використовував поняття «дзеркальне Я», що включає три основні елементи «уявлення про те, як ми виглядаємо в очах іншої людини; уявлення про те, що вона міркує про цей наш образ, та певне почуття Я, на зразок гордості або сорому» та «первинні групи», що «характеризуються тісними, безпосередніми зв'язками та співпрацею [104, с. 136]. Вони первинні в декількох смислах, але головним чином через те, що є фундаментом для формування соціальної природи та ідеалів індивіда» [103, с. 330]. Саме у первинних групах, за автором, і відбувається процес ідентифікації.

Серед поглядів радянських та російських вчених на ідентифікацію виокремлюємо погляди Л.С. Виготського, який вважав наслідування (ототожнення) основою для виникнення всіх властивостей свідомості та видів діяльності.

На думку В.А. Петровського ідентифікація утворює одну із форм відображеної суб'єктності (властивість індивіда бути суб'єктом активності), коли в якості суб'єкта ми відтворюємо в собі саме іншу людину, її цілі (а не власні спонуки); це «форма ідеальної представленості цієї людини в моїй

життєвій ситуації, що є джерелом перевтілення цієї ситуації в значимому для мене напрямі» [165, с. 18].

Ю.В. Громико в дослідженні, присвяченому явищу персоналізації в освіті, вказав, що «в процесі ідентифікації людина вибудовує чи знаходить тотожність власного «Я», відносячи себе до певних абсолютних для неї цінностей, яким вона служить» [68, с. 86].

Ідентифікацію як процес інтеграції людей в соціальну спільноту, що виражається в поглядах, інтересах, нормах визначила О.М. Калашникова. На думку вченої цей процес відбувається через інтеріоризацію, тобто «привласнення одних цінностей індивідом чи групою та «відбракування» інших» [83, с. 36].

Як єдність антиномії долучення – відчуження, процес ідентифікації розглянула В.С. Мухіна. Дослідниця вважає, що розвиток особистості є можливим саме завдяки цим протилежним механізмам, а ідентифікація – це «механізм ототожнення індивідом себе з іншою людиною чи будь-яким об'єктом...це безпосереднє переживання суб'єктом (в тій чи іншій мірі) своєї тотожності з об'єктом ідентифікації» [140, с. 82].

Схожих поглядів дотримується В.В. Абраменкова, яка визначила, що в основні механізму ідентифікації-відчуження є процес уподібнення настановленням та особистісним смислам іншої людини, соціальних груп, але найголовніше, пов'язаний з формуванням Я-концепції та моральної сфери особистості [3, с. 11].

Наступний психологічний механізм, що розглядається нами як запорука формування ціннісно-сміслових настановлень – це інтерналізація.

В психологічному словнику знаходимо наступне тлумачення поняття – це процес утворення тих чи інших психічних структур індивіда за рахунок привласнення зовнішніх предметних чи соціальних відношень [98, с. 148]. Розглянемо погляди вчених різних психологічних шкіл та напрямів на сутність цього поняття.

В психології появу поняття інтерналізації пов'язують з Ж. Піаже, який використовував його для пояснення та розкриття особливостей внутрішнього світу дитини. Колом наукових інтересів автора була розробка концепції операціональної теорії інтелекту, тож інтерналізацію дослідник розглядав як процес вікового розвитку інтелектуальних структур та як процес формування моральних суджень дитини [147; 166].

Психоаналітичний підхід визначає інтерналізацію як засіб, за допомогою якого певні аспекти, що задовольняють потреби стосунків та функцій, що здійснюються однією людиною для іншої, зберігаються та стають частиною самої людини. З. Фрейд виділив її форми: рання форма інтерналізації, або первинна ідентифікація (проявляється до диференціації індивідом себе та інших об'єктів) та вторинна інтерналізація (виникає на більш високих рівнях розвитку й проявляється в формах інкорпорації, інтродекції та ідентифікації) [178].

У біхевіоризмі явище інтерналізації визначають як перехід від соціального наочіння (значна роль відводиться впливу дорослих) до здатності контролювати власну поведінку [24, с. 216].

Соціально-психологічний підхід тлумачить інтерналізацію в широкому та вузькому аспектах. Перший визначає її як синонім соціалізації, другий – як частину процесу соціалізації індивіда, сукупність когнітивних та мотиваційних процесів, за допомогою яких початково зовнішні соціальні вимоги трансформуються у внутрішні вимоги особистості [168, с. 18].

А.В. Серий та М.С. Яницький зазначили, що інтерналізація – це складний процес, який передбачає, перш за все, свідоме та активне сприйняття оточуючого світу, активний прояв прийнятих (засвоєних, інтеріоризованих) норм та цінностей у власній діяльності [201; 250].

На думку Я. Гудечека, прийняття та засвоєння цінностей в результаті має два напрями: перший – це включення цінності у власну систему цінностей, що призводить до зміни особистості у відповідності до засвоєної цінності; другий – це її заперечення [69, с. 102-110].

Бархаєв Б.П. виділив психологічні фактори інтерналізації, слідуючи яким, відбувається засвоєння цінностей, а потім – їх реалізація в діяльності у вигляді ціннісно-сміслових настановлень:

- інтерналізація найбільш ефективна при наявності певної потреби та ситуації діяльності, в якій ця потреба може бути задоволена;
- необхідно враховувати вікові особливості особистості;
- обов'язковою умовою успішності трансформації зовнішніх ідей, цінностей в особистісне настановлення та ціннісну орієнтацію є емоційна складова [24, с. 220].

Таким чином, спільною позицією у визначенні дослідниками поняття інтерналізація є тлумачення цього явища через призму прийняття та засвоєння цінностей, вищих цінностей та соціальних норм, характерних для певної соціальної групи.

Важливо зауважити, що формування ціннісно-сміслових настановлень посередництвом вище розглянутих процесів задіює виділені нами раніше компоненти (когнітивний, емотивний, конативний). Тобто спочатку цінність сприймається на інформаційному рівні й чуттєво переживається на емотивному, а будучи засвоєною стає детермінантою поведінки, проявляючись таким чином на конативному рівні.

Отже, ми визначили різні погляди дослідників на механізм формування ціннісно-сміслових настановлень: інтеріоризація цінностей, перетворення особистості, будовання ієрархії цінностей (І.М. Галян); операціональні, цільові та мотиваційні ціннісно-сміслові настановлення (І.В. Абакумова, В.Т. Фоменко); визначення спрямованості, корекція поведінки та формування необхідних ціннісно-сміслових настановлень (І.О. Канєєва); забезпечення психологічних, комунікативних та методичних умов (С.В. Єфименко).

Таким чином, інтеріоризація, ідентифікація та інтерналізація є механізмами за допомогою яких особистість сприймає цінність, привласнює

її, перетворюючи у власну ціннісну орієнтацію, та, будучи засвоєною, транслює її через дії, поведінку у вигляді власних ціннісно-сміслових настановлень. Все це – результат активності особистості.

Беручи до уваги погляди дослідників на ціннісно-сміслові настановлення, механізми їх формування та враховуючи наукові доробки вчених, що стосуються структури ціннісно-сміислової сфери та її компонентів, поняття ціннісно-сміслові настановлення підлітків можна визначити як психічне утворення, що є компонентом ціннісно-сміислової сфери особистості підлітка та виражається в передготовності до дії та самовираження й ґрунтується на системі цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислах підлітка.

Проведене теоретичне дослідження особливостей формування та функціонування компонентів ціннісно-сміислової сфери не вичерпує усіх аспектів цієї проблеми. В наступному розділі перейдемо до емпіричного вивчення ціннісно-сміслових настановлень підлітків. Для цього вважаємо за необхідне дослідити: особливості ціннісно-сміслових настановлень підлітка за параметрами («цінності-знання» – ціннісні уявлення підлітків, декларовані цінності; «цінності-смісли» – домінуючі цінності, стан суб'єктивної ціннісно-сміислової реальності; «цінності-стимули» – особливості поведінки особистості, як носія цінностей) та визначити загальний рівень їх сформованості.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз дозволив виокремити різні підходи щодо тлумачення ціннісно-сміислової сфери та її компонентів у психологічних школах та напрямках: психоаналіз, гуманістична та екзистенційна психологія, радянська, російська та вітчизняна школи психології. Результатом узагальнення розглянутих поглядів науковців стало підтвердження актуальності та доцільності подальших досліджень ціннісно-

сміслових настановлень як структурної частини ціннісно-сміслової сфери особистості.

Ціннісно-сміслові настановлення розглядаються як вираження пізнавально-етичної позиції, особистісного смислу у вигляді готовності до певним чином направленої діяльності, поведінки, взаємодії; виступають інтегральним компонентом смислової структури особистості, визначають характер відношення до себе, до інших людей, до світу в цілому, характер спілкування, оцінку та способи поведінки, як в актуальній ситуації, так і в довгостроковій життєвій перспективі. Ціннісно-сміслові настановлення є вираженням стійкого суб'єктивного відношення людини до різних сторін реального буття, яке переломлюється в діяльності та визначає її характер, позиційність суб'єкта, спосіб його життя. Ціннісно-сміслові настановлення це смислотвірні, усвідомлені суб'єктом, реально діючі та відображені в діяльності мотиви. *Ціннісно-сміслові настановлення у підлітковому віці* ми визначили як психічне утворення, що є компонентом ціннісно-смілової сфери особистості підлітка та виражається в передготовності до дії та самовираження й ґрунтується на системі цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислах підлітка.

Визначено психологічні особливості розвитку ціннісно-смілової сфери особистості у підлітковому віці: формальні особливості (відносна диференційованість складових, упорядкованість та структурованість, кристалізація генералізованих смислів); змістовні особливості (децентрація, вербалізація смислів, нерівномірність); динамічні особливості (нестабільність, рефлексивність, дисгармонійність). Розглянуто вікові особливості розвитку, що забезпечують трансформацію ціннісно-смілової сфери: рефлексивні механізми (переосмислення підлітком власної зовнішності, відносин з іншими людьми, соціально-рольове експериментування); перетворення та розвиток пізнавальної сфери; зміни мотиваційної сфери підлітка (зміна ієрархії мотивів).

Теоретично обґрунтовано, що структура ціннісно-смилових настановлень представлена трьома компонентами: когнітивний (містить бачення світу, образ бажаного – смисловий компонент, знання про цінності та знання-цінності – ціннісний компонент); емотивний (оцінне судження людини, яке проявляється в симпатії чи антипатії по відношенню до значимих об'єктів, посередництвом якого індивід сприймає оточуючу реальність); конативний (проявляється як готовність до дії по відношенню до об'єкта, що має особистісний сенс та ціннісну значущість для особистості).

Визначено функції ціннісно-смилових настановлень: регулятивна (визначає стійкий та послідовний характер поведінки та діяльності); адаптивна (полягає в здатності людини задовольняти власні потреби посередництвом цінностей, які характерні для конкретного суспільства, а також залучення до системи норм та цінностей які в ньому функціонують); експресивна (сприяє самоствердженню та самовираженню індивіда).

Порівняльний аналіз поглядів дослідників на механізм формування ціннісно-смилових настановлень продемонстрував різні за змістом особливості: інтеріоризація цінностей, перетворення особистості, будування ієрархії цінностей (І.М. Галян); операціональні, цільові та мотиваційні ціннісно-смилові настановлення (І.В. Абакумова, В.Т. Фоменко); визначення спрямованості, корекція поведінки та формування необхідних ціннісно-смилових настановлень (І.О. Канєєва); забезпечення психологічних, комунікативних та методичних умов (С.В. Єфименко).

Розвиток поглядів науковців дозволив визначити, що формування ціннісно-смилових настановлень відбувається в єдності трьох психологічних механізмів: інтеріоризації, ідентифікації, інтерналізації. З їх допомогою особистість сприймає цінність, привласнює її, перетворюючи у власну, та будучи засвоєною, транслює через дії, поведінку у вигляді ціннісно-смилових настановлень.

Зміст першого розділу дисертації відображено у наступних публікаціях автора:

1. Сошина Ю.М. Категорії «цінності» та «ціннісно-сміслові настанови» у просторі ціннісно-сміслової сфери особистості / Ю.М. Сошина, Н.Ф. Шевченко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2011. – Вип. 594. – С. 182-191.

2. Сошина Ю.М. Особливості ціннісно-сміслової сфери особистості підлітка / Ю.М. Сошина // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – № 41 (65). – С. 101-106.

3. Сошина Ю.М. Ціннісно-сміслові настанови в структурі ціннісно-сміслової сфери особистості / Ю.М. Сошина // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та ДВНЗ «ЗНУ», – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – С.78-82.

4. Сошина Ю.М. Психологічний аналіз наукових підходів щодо визначення ціннісно-сміслової сфери особистості / Ю.М. Сошина // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та ДВНЗ «ЗНУ» / Запоріжжя: ЗНУ, 2013. - № 1 (3). – С.56-60.

5. Сошина Ю.М. Аналіз поглядів на ціннісно-сміслову сферу особистості / Ю.М. Сошина // Особистість: проблеми та перспективи : зб. наук. праць за матеріалами конференції «Проблеми становлення духовної цілісності особистості в сучасному соціокультурному середовищі». – Кривий Ріг: КФ ЗНУ, 2011. – С. 33-35;

6. Сошина Ю.М. Теоретичні аспекти дослідження ціннісно-сміслових настанов особистості / Ю.М. Сошина // «Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку» : міжнар. наук.-практ. конф., 10-12 жовт. 2012 р.: тези доп. – Запоріжжя: ЗНУ. – С. 73-75.

7. Сошина Ю.М. Структурно-змістові компоненти ціннісно-сміслової сфери / Ю.М. Сошина // «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» : міжнар. наук.-практ. конф., 19-20 жовт. 2012 р. : тези доп. – Харків: ХНПУ, 2012. – С. 236-237.

8. Сошина Ю.М. Ціннісно-сміслові настановлення як компонент ціннісно-сміслової сфери особистості / Ю.М. Сошина // «Молода наука – 2013» : VI університетська наук.-практ. конф. студ., аспір. і молодих учених. – Запоріжжя : ЗНУ, 2013. – Т. 2. – С.359-362.

9. Сошина Ю.М. Теоретичний аналіз особливостей ціннісно-сміслової сфери та її компонентів у підлітків / Ю.М. Сошина // «Проблеми та перспективи розвитку педагогічних і психологічних наук» : міжнар. наук.-практ. конф., 20 квіт. 2013р.– К., 2013. – С. 75-78.

10. Сошина Ю.М. Специфіка ціннісно-сміслової сфери у підлітковому віці / Ю.М. Сошина // «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» : міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 жовт. 2013 р. – Харків, 2013. – С. 123-124.

11. Сошина Ю.Н. Ценностные ориентации подростков: ретроспективный анализ / Ю.Н. Сошина // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених (17-18 квітня 2014 р., м. Кривий Ріг, Україна) / ред.. З.М. Мірошник, М.С. Великодна. – Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2014. – С. 139-141.

12. Сошина Ю.М. Внесок радянських вчених в розширення уявлень про ЦСС особистості / Ю.М. Сошина // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 24-25 квітня 2014 р.: Матеріали 6 міжнародної науково-практичної конференції / За ред.. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2014. – С. 308-310.

13. Сошина Ю.М. Структурно-функціональні компоненти ціннісно-сміслових настановлень / Ю.М. Сошина // Практична психологія у сучасному вимірі: VI Міжнародна науково-практична конференція молодих

учених та студентів: тези доповідей, Дніпропетровськ, 9 квітня 2015 р. – Дніпропетровськ: Університет Альфреда Нобеля, 2015. – С. 114-116.

14. Сошина Ю.М. The principal components of value-semantic sphere / Ю.М. Сошина // Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців, 17 листопада 2015 р. : Матеріали I міжнародної науково-практичної конференції / за ред. Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – С. 124-126.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Теоретичний матеріал, представлений у першому розділі, свідчить про недостатність кількості ґрунтовних емпіричних досліджень ціннісно-смислових настановлень підлітків в педагогічній та віковій психології, що створило теоретичні підстави для проведення експериментального дослідження.

В другому розділі визначено мету, завдання та основні етапи емпіричного дослідження. Обґрунтовано вибір методів та методик, необхідних для емпіричного вивчення особливостей формування ціннісно-смислових настановлень у підлітковому віці. Представлено результати дослідження.

2.1. Організаційно-методичний інструментарій вивчення ціннісно-смислових настановлень підлітків

Діагностика ціннісно-смиислової сфери особистості, індивідуальних особливостей ціннісних орієнтацій, цінностей, ціннісно-смислових настановлень особистості базується на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів психології.

Різноманітність поглядів на сутність ціннісно-смиислової сфери та її компонентів спричиняє труднощі як у обранні конкретного методологічного підходу, так і виборі психодіагностичного інструментарію її вивчення. Як зазначив М.С. Яницький, при вивченні індивідуальних цінностей, ціннісно-смислових настановлень, особистісних смислів об'єктом дослідження психолога власне є як ціннісно-смилова сфера, так і особливості

мотиваційно-потребової сфери особистості, її спрямованість, установки, інтереси, світогляд і т.д. [250, с. 42].

А.В. Серий та М.С. Яницький пропонують розділити методики дослідження на наступні блоки:

1. Методики діагностики домінуючих ціннісних орієнтацій, особистісної спрямованості.
2. Методики, спрямовані на дослідження цілісної системи ціннісних орієнтацій особистості (тести М. Рокіча, Ш. Шварца).
3. Проективні методи вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості (методики Х. Кантрила, Г. Олпорта та Дж. Гілеспі).
4. Методики вивчення рівня особистісного розвитку, що дозволяють судити про сформованість ціннісно-сміслової сфери (САТ, РСК).
5. Методики дослідження життєвих цілей, рівня усвідомленості життя та сенсожиттєвих орієнтацій (PIL, СЖО) [203].

Група психологів-дослідників (Н.Ю. Самикіна, М.Є. Серебрякова) для дослідження цінностей пропонують використовувати самоаналіз (випробовуваному пропонують скласти список життєвих цінностей і охарактеризувати кожен з них за допомогою п'яти понять, що описують стан, найбільш характерний для переживання цих цінностей). Метод семантичного диференціалу дослідники рекомендують використовувати для виявлення особливостей ціннісно-сміслової сфери [197, с. 71-73].

І.П. Шапенкова пропонує використовувати власну методику для діагностики ціннісно-сміслової сфери. Опитувальник складається з 12 блоків цінностей, які виявлені в результаті контент-аналізу пілотажних досліджень, а саме: активне діяльне життя, здоров'я, цікава робота, пізнання, творчість та ін. Кожен з блоків має ряд висловлювань, що характеризує зазначену цінність як: цінність-знання, цінність-мотив, цінність-мета та цінність-смісл [31, с. 71-72].

Враховуючи положення науковців ми обрали надійний та валідний діагностичний інструментарій, що дозволив визначити особливості ціннісно-

сміслових настановлень за кожним з виділених в результаті теоретичного аналізу проблеми компонентів (табл. 2.1).

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що ціннісно-сміслові настановлення – це психічне утворення, що є компонентом ціннісно-сміислової сфери особистості підлітка та виражається в передготовності до дії та самовираження й ґрунтується на системі цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислах підлітка.

На основі теоретичного аналізу ми визначили:

1) одним з базових компонентів ціннісно-сміислової сфери особистості є ціннісно-сміслові настановлення;

2) формування ціннісно-сміслових настановлень залежить від рівня розвитку системи цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів підлітка;

3) психологічні механізми інтеріоризації, ідентифікації, інтерналізації забезпечують розвиток ціннісно-сміслових настановлень підлітків.

Емпіричне дослідження складалося з трьох етапів:

Перший етап (2011 – 2013 рр.) – пошуковий, здійснено теоретичний аналіз літератури за темою дослідження, визначено концепції та погляди вчених щодо змісту проблеми, розроблено програму емпіричного дослідження, обрано валідний та надійний психодіагностичний інструментарій.

Другий етап (2014 – 2015 рр.) – дослідницько-експериментальний, проведено емпіричне дослідження ціннісно-сміслових настановлень за параметрами («цінності-знання» – ціннісні уявлення підлітків, декларовані цінності; «цінності-смисли» – домінуючі цінності, стан суб'єктивної ціннісно-сміислової реальності; «цінності-стимули» – особливості поведінки особистості, як носія цінностей); встановлено кореляційні зв'язки між індивідуально-психологічними особливостями підлітків та визначеними параметрами; виявлено рівні сформованості ціннісно-сміслових

настановлень підлітків (творчий та репродуктивний); здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Третій етап (2015 – 2016 рр.) – узагальнюючий, обґрунтовано психолого-педагогічну програму формування ціннісно-сміслових настановлень; обрано доцільні засоби їх розвитку; здійснено аналіз ефективності розробленої програми.

Метою констатувального експерименту було виявлення особливостей формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці.

Відповідно до мети емпіричного дослідження було визначено наступні **завдання:**

1) виявити особливості ціннісно-сміслових настановлень підлітка за наступними параметрами: «цінності-знання», «цінності-смісли», «цінності-стимули»;

2) визначити вплив індивідуально-психологічних особливостей особистості на ціннісно-сміслові настановлення за обраними параметрами;

3) на основі узагальненого аналізу отриманих результатів дослідження визначити рівні розвитку ціннісно-сміслових настановлень.

Загальну вибірку досліджуваних склали 268 школярів віком від 12 до 16 років. Це учні Криворізької загальноосвітньої школи № 32, Криворізького обласного ліцею-інтернату для сільської молоді, Криворізької педагогічної гімназії.

Досягнення поставленої мети та реалізація завдань констатувального експерименту були вирішені завдяки використанню надійного та валідного психодіагностичного інструментарію. Це дало можливість дослідити ціннісно-сміслові настановлення підлітків за параметрами:

1) «цінності-знання» – ціннісні уявлення підлітків, декларовані цінності;

2) «цінності-смісли» – домінуючі цінності підлітків, стан суб'єктивної ціннісно-сміислової реальності;

3) «цінності-стимули» – особливості поведінки підлітка як носія цінностей.

Зауважимо, що досліджувані параметри визначено у відповідності до структурно-функціональних особливостей ціннісно-сміслових настановлень, виділених нами за результатами теоретичного аналізу проблеми (див. Розділ 1).

Методики, які були використані в емпіричному дослідженні представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Методи та параметри дослідження ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці

| Компоненти ціннісно-сміслових настановлень | Параметри, які діагностувались | Методи дослідження |
|---|---|--|
| Когнітивний компонент | Ціннісні уявлення підлітків, декларовані цінності, «цінності-знання» | Тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (RVS), в модифікації Б.С. Круглова, блок інструментальних цінностей; методика дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим), рівень нормативних ідеалів |
| Емоційний компонент | Домінуючі цінності підлітків, стан суб'єктивної ціннісно-сміислової реальності, «цінності-смісли» | Тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (RVS), в модифікації Б.С. Круглова, блок термінальних цінностей; методика «Ціннісний спектр» (ЦС) Д.О. Леонтєва |
| Конативний компонент | Особливості поведінки підлітка як носія цінностей, «цінності-стимули» | Методика дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим), рівень індивідуальних пріоритетів; методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнова |

Перейдемо до аналізу методик, що були використані в емпіричному дослідженні.

Так, формування когнітивного компонента ціннісно-сміслових настановлень передбачає певний розвиток ціннісних уявлень підлітка («цінності-знання»), що відображує впевненість особистості в тому, що певний образ дій, який ґрунтується на цінностях (чесності, рівності, вихованості, тощо) є більш бажаним з особистої точки зору та суспільних норм. Задля їх вивчення використано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (блок інструментальних цінностей, цінностей-засобів), в модифікації Б.С. Круглова [73].

Тестування проводиться шляхом оцінювання кожної цінності (18 цінностей скорочено до 16) за 5-бальною шкалою в порядку підвищення значимості цінності. Методика дозволяє визначити систему ціннісних орієнтацій особистості. Якісний аналіз результатів дозволяє виявити уявлення людини про певні суспільні норми поведінки, які розглядаються у вигляді певного еталону. Аналіз результатів здійснюється як за кількістю балів, так і за змістовними блоками: етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні, конформістські та альтруїстичні цінності; цінності самоствердження, цінності прийняття інших. Задля диференціації системи цінностей підлітків додатково можна визначити їх ієрархію – шляхом переведення балів у рангові позиції (додаток Ж).

Використання методики дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим) розширило відомості про когнітивний рівень розвитку ціннісно-сміслових настановлень. Загалом вказана методика використовується для вимірювання значущості десяти типів цінностей та дозволяє виявити нормативні ідеали, структуру цінностей особистості, які впливають на особистість, але не завжди проявляються в діяльності та поведінці. Під час проведення методики у підлітків молодше 14 років можуть виникати складнощі в розумінні окремих ціннісних орієнтацій,

яких за В.М. Карандашевим можливо уникнути шляхом більш детального пояснення запропонованих у методиці тверджень [88, с. 58-69].

Для аналізу параметра «цінності-знання» обрано першу частину методики, що досліджує рівень нормативних ідеалів респондентів й дозволяє визначити цінності, ідеали та уявлення, що впливають на особистість. Список складається з двох частин, перша частина містить 30 цінностей, друга – 27, загалом методика включає 57 цінностей, які досліджуваний оцінює за шкалою від 7 до -1 балів, де 7 – найвищий рівень значущості цінності, -1 – цінність, що повністю протилежна поглядам респондента, при чому, спочатку необхідно обрати цінності, для яких респондент обирає найвищий та найнижчий бали, а вже потім – оцінює всі останні цінності із наведеного переліку.

Обробка даних здійснюється шляхом підрахунку середнього балу для кожного типу ціннісних орієнтацій:

- влада – досягнення соціального статусу, контроль або домінування над людьми;
- досягнення – особистий успіх у відповідності до соціальних стандартів;
- гедонізм – насолода або чуттєве задоволення;
- стимуляція – хвилювання та новизна;
- самостійність – незалежність, самостійність поведінки та думок;
- універсалізм – розуміння, терпимість та захист благополуччя людей та природи;
- доброта – збереження та підвищення благополуччя близьких людей;
- традиції – повага та почуття відповідальності за культурні та релігійні звичаї та ідеї;
- конформність – стримування дій та намірів, які можуть зашкодити іншим людям, або не відповідають соціальним очікуванням;
- безпека – безпека та стабільність суспільства, стосунків та самого себе [88, с. 27].

Автор пропонує продовжити обробку результатів шляхом переведення середніх балів в ранги, задля встановлення співвідношення цінностей. Щаблі від 1 до 3 характеризують високий рівень значимості для досліджуваного, від 7 до 10 – низька значимість відповідних цінностей [88].

Розвиток емотивного компонента ціннісно-сміслових настановлень характеризує структура домінуючих цінностей підлітків, а також їх ціннісно-сміслові самовизначення, що включає життєві ідеали та цілі й відповідає параметру «цінності-сенси». Для вивчення цих складових використано тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (RVS), в модифікації Б.С. Круглова, блок термінальних цінностей [73].

Методика дозволяє виявити домінуючі цінності-цілі особистості (інакше, термінальні цінності), тобто переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування, з особистої чи суспільної точок зору, заслуговує на те, щоб до неї прагнути. Як і в блоці, що досліджує інструментальні цінності підлітків, тестування проводиться шляхом оцінювання цінностей за 5-бальною шкалою, де 1 – найнижча значимість цінності, 5 – найвища.

Для подальшого аналізу отриманих результатів визначають ієрархію цінностей, тобто переведення балів у рангові позиції. Обробка результатів здійснюється шляхом аналізу рейтингових місць та змістовними блоками: конкретні та абстрактні цінності, цінності професійної самореалізації та особистого життя.

Застосування методики «Ціннісний спектр» (ЦС) Д.О. Леонтьєва розширило дані про формування емотивного компонента ціннісно-сміслових настановлень [118, с. 163-166]. Методика дозволяє виявити стан суб'єктивної ціннісно-сміислової реальності індивіда та її межі (я, оточуючий світ, сім'я, навчання та ін.), ціннісні компоненти та спрямованість особистісного смислу в часовій перспективі: значення (сенси) минулого досвіду, осмисленість теперішнього (реальності тут і зараз) та осмисленість майбутнього (значення

мети). Структура методики побудована за принципом репертуарних решіток Дж. Келлі.

Автор методики вказав, що за початкову ідею взято теорію мета мотивації та буттєвих цінностей (Б-цінностей) А. Маслоу. Наголошується, що завдання рангування таких цінностей – це нездійсненне завдання для людей, оскільки цінності зі списку є граничними смисловими утвореннями. Загалом список містить 18 цінностей, а завдання випробовуваних полягає в тому, щоб у стовпцях, відповідних оцінюваним об'єктам, вказати, які цінності властиві кожному з них (список цінностей було скорочено до 12, що за своїми характеристиками відображують найбільш сутнісні особливості ціннісно-сислової сфери підлітків).

Аналіз результатів здійснюється як за кількісними показниками значущих граничних цінностей-смишлів, так і в межах їх представленості у кожній зі сфер (навчання, оточуючий світ, сім'я, дружба та ін.). Зазначимо, що при інтерпретації результатів за методикою ми здійснили якісний та кількісний аналіз граничних цінностей-смишлів без визначення їх представленості у значимих сферах життєдіяльності (додаток Е).

Конативний компонент, що проявляється в особливостях поведінки підлітка як носія цінностей та є відображенням параметру «цінності-стимули», досліджено за допомогою наступних методик.

Методика дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим), рівень індивідуальних пріоритетів або «профіль особистості» дозволяє вивчити цінності, що найбільш часто проявляються в соціальній поведінці особистості. Складається з 40 описів людини, які відповідають тому чи іншому з 10 типів цінностей. Досліджуваний оцінює в якій мірі описана людина (її характеристики) схожі чи не схожі на нього, використовуючи шкалу з 5 позицій від «дуже схожа на мене» до «не дуже схожа на мене» [88, с. 63-69].

Аналіз та обробка результатів здійснюється ідентично першій частині методики, яка досліджує рівень нормативних ідеалів, що було розглянуто вище.

Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнової спрямована на дослідження реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності. Містить 66 питань, та два варіанти відповідей: «так» і «ні». В методиці запропоновано 11 типів ціннісних орієнтацій особистості: приємне проведення часу, відпочинок; високий матеріальний добробут; пошук та насолода прекрасним; допомога та милосердя; кохання; пізнання нового в світі, природі, людині; високий соціальний статус та керування людьми; визнання та повага людей та вплив на оточуючих; соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві; спілкування; здоров'я [43].

Аналіз результатів здійснюється шляхом підрахування суми за кожним з типів ціннісних орієнтацій. Отриманий профіль особистості відображує вираженість кожної цінності.

В якості додаткового інструментарію, що дозволяє вивчити індивідуально-психологічні особливості підлітків, для подальшого встановлення зв'язку з компонентами ціннісно-смислових настановлень, використано методику багатофакторного дослідження особистості Р.Б. Кеттелла (14 PF) [174, с. 577-588].

Підлітковий варіант багатофакторної методики Р.Б. Кеттелла призначений для діагностики підлітків та юнаків у віці від 12 до 16 років. Методика містить 142 питання з трьома варіантами відповідей.

Тест-опитувальник дозволяє виявити 14 факторів особистості підлітка. Представимо їх короткий аналіз:

Фактор А – експресивність/відчуженість – низькі оцінки характеризують особистість як стриману, відособлену, схильну до ригідності, відчуженості, таку, що уникає компромісів, точність та ригідність проявляються в діях та настановленнях; високі оцінки притаманні для

доброзичливих, емоційно багатих людей, що схильні до співпраці, швидко адаптуються, характерним є розвинуте почуття співпереживання.

Фактор В – шкала брехні.

Фактор С – рівень емоційної стійкості – низькі результати характерні для чутливих, емоційно нестійких особистостей, схильних до мінливості поведінки, настрою, часто вимагають нагального вирішення проблем та задоволення потреб; високі оцінки описують емоційно стійкий тип людини, у яких реалістичне відношення до життя, розвинута схильність в дотриманні групових моральних норм, адаптивні в стресових ситуаціях.

Фактор D флегматичність/збудливість – низькі оцінки: стриманість, інертність, обережність, схильність до самоприниження, настирливість у досягненні цілей; високі оцінки: збудливий, нетерплячий, вимогливий та нестриманий тип особистості, самовпевнений, егоцентричний.

Фактор E пасивність/домінантність – низькі бали характерні для поступливих, залежних від інших особистостей людей; високі: характерна боротьба проти норм (якщо не влаштовують), схильні до самоствердження, дотримуються власних поглядів, настановлень, авторитарні, часто по відношенню до інших беруть на себе роль керівника, але це не співпадає з реальними здібностями особистості.

Фактор F обережність/легковажність – низькі оцінки характерні для обережних, неговірких, неквапливих людей; вразливі, малоефективні в ролі організатора; високі оцінки: імпульсивні, веселі, активні, часто бувають «душею» компанії, легко переключаються з одного виду діяльності на інший, мають гарні організаторські здібності.

Фактор G – імпульсивність/свідомість – низькі оцінки: нестійкість в досягненні цілей, уникає правил, егоїстичний, вільний від впливу групи; високі оцінки: настирливість, вимогливість до себе, відповідальність, педантичність, старанність, у житті керуються почуттям обов'язку, мають багато планів.

Фактор Н – боязливість/авантюризм – низькі бали: стриманість, сором'язливість, підсвідоме почуття провини, власної неповноцінності, уникання особистих контактів та самовираження; високі бали – сміливість, безпосередність емоційних реакцій, не звертають уваги на деталі, схильність до переживання нових емоцій.

Фактор І – реалізм/сенситивність – низькі оцінки: практичність, реалістичність, незалежність, в групі орієнтуються на реальну діяльність, а не суб'єктивні стосунки; високі оцінки – емоційно чутливі, уникання відповідальності у справах і стосунках, характерна тривожність, вимагають та чекають допомоги від інших, залежні, недостатньо самостійні.

Фактор J – неврастенія – низькі оцінки характерні для підприємливих, енергійних людей, які приймають загальні норми та правила; високі оцінки: індивідуалістичність, стриманість, інтроспективність, завжди мають власну думку, але не нав'язують її оточуючим, вузьке коло знайомих, інтелектуально розвинуті.

Фактор О – самовпевненість/почуття провини – низькі бали: довірливість, незворушність, впевненість в собі, у інших часто викликають почуття неприязні; високі бали: депресивність, тривожність, поганий настрій, характерні похмури передчуття, роздуми в складних ситуаціях.

Фактор Q2 – рівень групової залежності – низькі оцінки: залежні, приймають рішення разом з іншими, не вистачає рішучості, схильні до конформізму, проявляють стадний інстинкт; високі оцінки: незалежні, приймають власні рішення, діють самостійно, не рахуються з суспільною думкою, не потрібна підтримка та схвалення оточуючих, погано співпрацюють у групі.

Фактор Q3 – ступінь самоконтролю – низькі бали: низький вольовий контроль, не звертають уваги на соціальні вимоги, не надто чутливі, але імпульсивні; високі бали: високий контроль поведінки, самоповага, турбота про власну репутацію, соціально чутливі, мають стійкі інтереси, схильні до впертості.

Фактор Q4 – ступінь внутрішньої напруги – низькі оцінки: схильність до лінощів, низьких досягнень, знижена мотивація діяльності, легко адаптуються; високі оцінки: активність, збудливість, нетерплячість, емоційно збудливі, часто незадоволені порядком та керівництвом, високий рівень мотивації та низький поріг фрустрації (додаток 3).

Коротко представимо аналіз статистичних методів, що використані для аналізу результатів дослідження.

1. Дисперсійний аналіз за Р. Фішером та метод дисперсійного аналізу за Краскелом-Уоллісом. Дисперсійний аналіз (ДА) – це статистичний метод вивчення впливу окремих контрольованих факторів на мінливість (варіативність) ознаки, що вивчається [204, с. 224-225, 235-240].

Головною задачею в однофакторному ДА є визначення відношення варіативності (дисперсії), обумовленої дією незалежної змінної (фактора) до випадкової варіативності, обумовленої впливом всіх невідомих факторів (F-відношення або F-критерій). Якщо це відношення перевищує критичне значення, то підтверджується вплив незалежної змінної на залежну.

Метод дисперсійного аналізу за Краскелом-Уоллісом призначений для оцінки відмінностей між двома групами чи більше за рівнем якої-небудь ознаки. Він дозволяє встановити, що рівень ознаки змінюється при переході від групи до групи та використовується як додатковий до основного методу – дисперсійного аналізу за Р. Фішером для отримання більш точних результатів.

Дисперсійний аналіз за Р. Фішером є більш потужним методом, але і одночасно більш чутливим до порушень нормальності розподілу та гомогенності дисперсій, тоді як за Краскелом-Уоллісом – менш потужним, але нечутливим до подібних порушень. Саме тому при обробці результатів дослідження використано обидва методи дисперсійного аналізу.

2. Факторний аналіз. Метод використовують для вивчення взаємозв'язків між значеннями змінних та комплексного системного вивчення й оцінки впливу факторів на величину показників.

3. t-критерій Стьюдента. Використовують для перевірки гіпотези про рівність середніх значень двох сукупностей та визначення того, наскільки достовірними є відмінності у показниках однієї вибірки від іншої (у нашому дослідженні використано поділ групи досліджуваних за статтю).

4. Кореляційний аналіз. Коефіцієнт кореляції показує відразу два параметри статистичного зв'язку – її напрям і щільність (силу). При цьому, якщо він виявляється позитивним, то говорять про позитивну кореляцію між двома змінними, а якщо негативним – то, відповідно про негативну. Абсолютне значення коефіцієнта кореляції показує щільність або ступінь вираженості такого зв'язку.

Про зв'язок між двома змінними можна говорити лише в тому випадку, якщо значення коефіцієнта кореляції виявляється вище критичного для відповідного числа спостережень, якщо йдеться про позитивний зв'язок, і нижче за критичний, якщо – про негативний. Необхідно підкреслити, що коефіцієнт кореляції призначений лише для вимірювання лінійних зв'язків між змінними.

В роботі використано метод кореляційного аналізу за К. Пірсоном, який дозволяє дослідити взаємозв'язок двох змінних, що вимірюються в метричних шкалах на одній і тій самій групі досліджуваних та дозволяє виявити наскільки пропорційна мінливість двох змінних.

Результати математично-статистичної обробки отриманих даних та якісний аналіз отриманих показників представлено у наступних підрозділах.

2.2. Емпіричне вивчення ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці

2.2.1. Оцінка розвиненості ціннісних уявлень підлітків

У підрозділі відображено аналіз ціннісно-сміслових настановлень за параметром «*цінності-знання*», який включає ціннісні уявлення (орієнтації)

підлітків, декларовані цінності та є когнітивним компонентом ціннісно-смыслових настановлень.

Для дослідження цього параметру було використано методики:

- тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (RVS), блок інструментальних цінностей, в адаптації Б.С. Круглова;
- методика дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим), рівень нормативних ідеалів.

Дослідження особливостей формування ціннісно-смыслових настановлень здійснювалося на базі Криворізької загальноосвітньої школи № 32, Криворізького обласного ліцею-інтернату для сільської молоді, Криворізької педагогічної гімназії.

Загальна вибірка респондентів склала 268 осіб (n=268), з яких 85 досліджуваних (n=85) віком 12 років, 93 (n=93) – віком 13-14 років, 90 (n=90) – віком 15-16 років. Це учні 7-10 класів.

Розподіл респондентів на три групи (молодший, середній та старший підлітковий вік) обґрунтовано у першому розділі дисертації та відображує сутнісні особливості підліткового віку, які полягають у значимих відмінностях між зазначеними періодами.

У таблиці 2.2 наведено результати дисперсійного аналізу інструментальних цінностей.

Таблиця 2.2

Результати дисперсійного аналізу за показниками інструментальних цінностей (М. Рокіч, список Б)

| | Середнє 12 років | Середнє 13-14 років | Середнє 15-16 років | Значення F-критерію Фішера | Значення H-критерію Краскела-Уолліса |
|--|---------------------|------------------------|------------------------|-------------------------------|---|
| | | | | | |

Продовження табл. 2.2

| | | | | | |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| Вихованість | 5,57 | 5,73 | 5,31 | F = 0,15 | H = 0,73 |
| Високі вимоги | 12,27 | 11,63 | 13,85 | F = 3,32* | H = 6,04* |
| Життєрадісність | 6,73 | 6,01 | 6,66 | F = 0,38 | H = 0,67 |
| Дисциплінованість | 10,63 | 10,97 | 9,75 | F = 1,10 | H = 1,91 |
| Нетерпимість до недоліків | 13,90 | 13,80 | 14,51 | F = 0,49 | H = 1,56 |
| Освіченість | 8,97 | 8,09 | 7,00 | F = 1,81 | H = 3,75 |
| Відповідальність | 8,27 | 8,83 | 9,02 | F = 0,29 | H = 0,58 |
| Раціоналізм | 11,87 | 10,76 | 10,02 | F = 2,19 | H = 3,87 |
| Самоконтроль | 8,10 | 8,04 | 7,72 | F = 0,10 | H = 0,01 |
| Сміливість у відстоювання думок | 8,43 | 10,21 | 9,44 | F = 1,53 | H = 3,04 |
| Турботливість | 10,00 | 9,35 | 9,82 | F = 0,26 | H = 0,55 |
| Терпимість | 9,63 | 9,97 | 11,46 | F = 2,40 | H = 4,42 |
| Широта поглядів | 11,20 | 10,81 | 10,46 | F = 0,29 | H = 0,47 |
| Тверда воля | 9,97 | 10,65 | 10,41 | F = 0,21 | H = 0,47 |
| Чесність | 7,17 | 7,53 | 7,41 | F = 0,06 | H = 0,10 |
| Ефективність у справах | 10,00 | 10,79 | 10,61 | F = 0,29 | H = 0,68 |

* позначено значимі результати дисперсійного аналізу за Р. Фішером та Краскелом-Уоллісом

Перейдемо до якісного аналізу отриманих результатів, характерних для кожної вікової підгрупи. Так, «вихованість» (гарні манери, ввічливість) є найбільш значимою цінністю (5,57; 5,73; 5,31) відповідно у кожній з підгруп. Важливе значення цінності вихованості для підлітка відображає належний ступінь сформованості соціально цінних якостей та властивостей особистості.

Тобто підлітки впевнені, що певна поведінка (в цьому разі вихована) є більш бажаною в різноманітних ситуаціях життєдіяльності та може проявлятися, чи ні в залежності від обставин.

Наступний щабель у всіх групах підлітків займає цінність «життєрадісність» (6,73; 6,01; 6,66). Такий високий рейтинг цінності, на жаль, не є свідченням того, що підлітки відчують піднесення, радість і т.п., це може бути прагненням підлітків до бадьорого, світлого та радісного сприйняття дійсності, або маскою, під якою приховують власні почуття.

«Чесність» як одна з найважливіших моральних якостей особистості займає третю рейтингову позицію у групі молодших та середніх підлітків (7,17; 7,53) відповідно. Високі показники характеризують учнів як таких, що цінують правдивість та відвертість, але надавати високе значення чесності як риси особистості ще не означає бути таким.

Для старших підлітків наступною важливою цінністю (3 щабель) є «освіченість» (7,0), що характеризує людину з високим рівнем загальної культури та широтою поглядів. Зазначений факт не є дивним, оскільки дослідження ціннісних орієнтацій підростаючого покоління останнього десятиріччя переконують, що у свідомості сучасних підлітків формується тип особистості, характерний для західного суспільства – особистості, яка насамперед цінує себе і вважає, що її діяльність, успіх у житті і т. п. залежать саме від неї.

Саме тому підліток усвідомлює значущість освіти для себе та власного майбутнього. З одного боку, це непогано, адже орієнтація на власні сили, розум, здібності при досягненні життєвих цілей вимагає роботи над собою, наполегливого оволодіння знаннями тощо. Утім найголовніше, щоб при виконанні цих завдань не формувалась людина-егоїст, яка зможе переступити через усе заради досягнення своєї мети.

Аналіз отриманих результатів за групами показав, що більшість (три з чотирьох) цінностей відносяться до блоку цінностей спілкування

(«життєрадісність», «вихованість», «чесність») й обумовлені віковими особливостями досліджуваної групи.

За допомогою методу дисперсійного аналізу за Р. Фішером та Краскелом-Уоллісом виявлено статистично достовірний зв'язок цінності «високі вимоги».

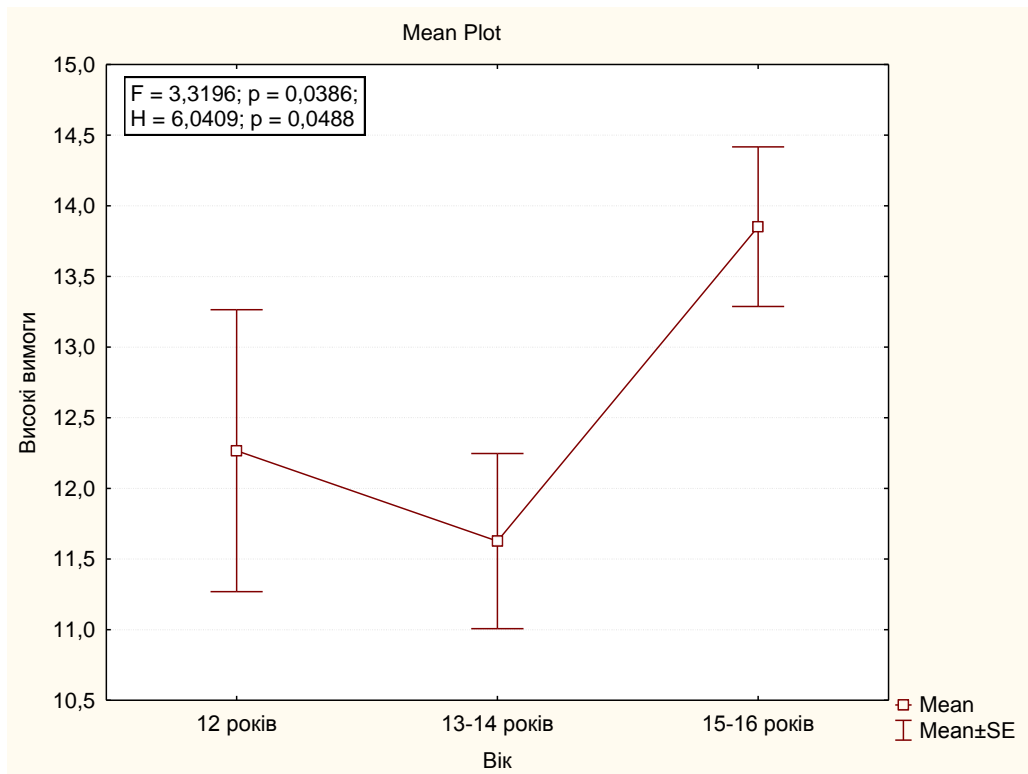


Рис. 2.1. Динаміка змін інструментальної цінності «високі вимоги»

Очевидно, що пік значимості цінності характерний для середнього підліткового віку (11,6 рейтингова позиція), у молодших підлітків – нижча позиція (12,27), у старшому підлітковому віці вагомість стрімко знижується (13,85 місце).

Цінність «високі вимоги» відноситься до блоку цінностей самоствердження, а так як 13-14 років – це пік підліткового періоду, то й прагнення до незалежності, відстоювання власної позиції й високі вимоги не тільки до себе, а й до оточуючих є очевидними й типовими віковими особливостями.

Перейдемо до порівняння отриманих результатів за допомогою *t*-критерію Стьюдента у групах хлопців та дівчат-підлітків. Цей критерій використано, щоб з'ясувати, чи є статистично достовірні відмінності між даними хлопців та дівчат. Так, для хлопців-підлітків більш значимими є цінності «високі вимоги» ($t = 1,98$; $p = 0,04$), «дисциплінованість» ($t = 2,61$; $p = 0,009$), «відповідальність» ($t = 2,08$; $p = 0,03$) та самоконтроль ($t = 2,42$; $p = 0,01$). Для дівчат вищу рейтингову позицію займає цінність «чесність» ($t = 4,14$; $p = 0,0001$). Таким чином, для хлопців більш важливими є цінності, що відносяться до груп цінностей самоствердження, цінності справи, етичні та конформістські цінності, а для дівчат більш значима цінність, що відноситься до блоку цінностей спілкування.

Розглянемо результати дослідження параметру «цінності-знання» за методикою дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим), першу частину методики, що досліджує цінності на рівні нормативних ідеалів.

У табл. 2.3 наведено результати дисперсійного аналізу нормативних цінностей-ідеалів.

Таблиця 2.3

**Результати дисперсійного аналізу за показниками цінностей-ідеалів
(методика Ш. Шварца)**

| | Середнє 12 років | Середнє 13-14 років | Середнє 15-16 років | Значення F- критерію Фішера | Значення H- критерію Краскела- Уолліса |
|------------------|---------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|--|
| Конформність (Д) | 4,61 | 4,54 | 4,49 | F = 0,41 | H = 0,54 |
| Традиції (Д) | 3,54 | 3,77 | 3,33 | F = 1,86 | H = 3,56 |
| Доброта (Д) | 4,68 | 4,49 | 4,62 | F = 0,36 | H = 0,17 |

Продовження табл. 2.3

| | | | | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|---------|----------|
| Універсалізм (Д) | 4,05 | 4,05 | 3,86 | F =0,57 | H = 0,67 |
| Самостійність (Д) | 4,39 | 4,56 | 4,49 | F =0,27 | H = 2,44 |
| Стимуляція (Д) | 3,83 | 3,88 | 3,47 | F =1,52 | H = 3,85 |
| Гедонізм (Д) | 4,14 | 4,37 | 4,14 | F =0,48 | H = 1,02 |
| Досягнення (Д) | 4,09 | 4,39 | 4,29 | F =0,58 | H = 3,22 |
| Влада (Д) | 2,87 | 3,16 | 2,79 | F =1,21 | H = 2,45 |
| Безпека (Д) | 4,52 | 4,46 | 4,44 | F =0,05 | H = 0,06 |

Перший щабель у досліджуваних молодшого та старшого підліткового віку (4,68; 4,62) займає цінність «доброта» (у групі середніх підлітків цінність займає третю позицію – 4,49). Отримані дані підтверджуються результатами масштабного дослідження цінностей сучасного підростаючого покоління (проведено В.М. Карандашевим у 2000 р.), який виявив, що на рівні нормативних ідеалів (тобто на рівні переконань) для підлітків найбільш значущими є цінність добра (дбати про благополуччя близьких, тощо) [88, с. 45].

Добро як цінність це вузький «просоціальний» тип цінностей порівняно з іншими. В її основі лежить доброзичливість, що сфокусована на благополуччі в повсякденній взаємодії з близькими людьми. Цей тип цінностей вважається похідним від потреби в позитивній взаємодії, потреби в афіліації та забезпеченні процвітання групи [88, с. 29]. Таким чином, головна «мета» цінності полягає в збереженні особистих контактів, що ґрунтуються на цінностях вихованості, чесності та життєрадісності (за результатами дослідження інструментальних цінностей М.Рокіча), тим самим реалізуючи потребу підлітків у спілкуванні.

Найбільш значимою для респондентів середнього підліткового віку є цінність «самостійність» (4,56), у старших підлітків цінність займає другу

позицію (4,49). Важливість для досліджуваної групи цієї цінності не є дивною, оскільки характерною особливістю підліткового віку є прагнення до дорослості. Підліток прагне самостійності в усьому – від обрання конкретного способу дій до творчості. Беручи до уваги, що аналіз цінності здійснюється на рівні декларованих цінностей, нормативних ідеалів, то в результаті маємо, що підліток прагне самостійності, вимагає поваги з боку оточуючих до власних рішень, але на практиці ще не може повністю відповідати за власні вчинки.

Другий щабель у рейтингу займає цінність «конформність» (4,61; 4,54; 4,49). Проаналізуємо такий високий рівень значимості. Головна мета конформності – це стримування дій, контроль поведінки задля того, щоб вони відповідали вимогам оточуючих, не відрізнялися від таких у референтної групи. Тож, знаходячись в значимому для підлітка оточенні, він прагне бути таким як всі, навіть якщо його власна думка, чи звичні особливості поведінки відрізняються. Високі показники цінності «конформність» пояснюють те, що часто підлітки які входять до певного неформального молодіжного об'єднання (хіпстери, емо, панки та ін.), змінюють стиль одягу, зачіску, манери поведінки, вживають характерний для цієї групи сленг, стають подібними до інших членів групи.

Третю рейтингову позицію у молодших підлітків займає цінність «безпека» (4,52). Важливість цієї цінності для періоду отрочтва пов'язуємо насамперед з трансформаційними змінами у суспільстві, в сфері політики, економіки, тощо. Мотиваційна мета цього типу – безпека для інших людей і для себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємостосунків, безпека сім'ї, взаємодопомога, здоров'я, почуття приналежності. Так, підліток почуває себе беззахисно перед нестабільністю оточуючого світу та може замкнутись у собі, або ж почати вживати алкоголь чи наркотики в пошуку уявного почуття безпеки.

За допомогою t-критерію Стьюдента ми визначили статистично достовірні відмінності в показниках нормативних цінностей-ідеалів у групах

хлопців та дівчат-підлітків. Так, цінності «досягнення» ($t = 1,98$; $p = 0,04$) та «влада» ($t = 2,66$; $p = 0,008$) для хлопців є більш значимими, ніж для підлітків дівчат. Вважаємо, що такі результати є показником відмінностей у підходах до виховання за статтю. Сутнісні особливості цінностей полягають в тому, що вони сфокусовані на отриманні соціальної поваги. Так, цінність «досягнення» підкреслює активність особистості, її компетентність у обраній справі, а цінність «влада» проявляється в домінуванні та авторитеті у певному соціальному оточенні.

Задля розширення відомостей про ціннісно-сміслові настановлення особистості підлітків ми дослідили індивідуально-психологічні особливості підлітків (методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (14 PF)).

Для зменшення обсягу аналізованих даних ми використали метод факторного аналізу. В результаті проведення методу ми отримали матрицю навантажень факторів кожної змінної на кожний фактор, підраховували відсоток дисперсії, що припадає на кожний фактор, вважаючи що:

- фактори визначені через початкові змінні;
- система факторів утворює простір, в якому через навантаження факторів визначено початкові змінні;
- кількість факторів істотно менша ніж кількість початкових змінних;
- усі отримані фактори є відносно незалежними один від одного.

Таким чином, метод факторного аналізу використано для редукції первинних факторів-рис методики Р. Кеттелла до невеликої кількості *узагальнених факторів другого порядку* (результати наведено в табл. 2.4).

Виявлені узагальнені фактори було використано як окремі шкали, за допомогою яких досліджено наявність зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями підлітків та компонентами ціннісно-сміслових настановлень.

Факторний аналіз проводився методом головних компонент з ортогональним обертанням Varimax.

Таблиця 2.4

Матриця факторних навантажень

| Шкали | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 |
|-------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| A – експресивність/відчуженість | 0,32 | -0,77 | -0,18 | 0,18 |
| C – рівень емоційної стійкості | 0,40 | -0,10 | -0,04 | -0,58 |
| D – флегматичність/збудливість | -0,42 | -0,13 | 0,40 | 0,36 |
| E – пасивність/домінантність | 0,03 | 0,16 | -0,82 | 0,15 |
| F – обережність/легковажність | -0,34 | -0,51 | 0,04 | -0,42 |
| G – імпульсивність/свідомість | 0,74 | 0,02 | 0,09 | -0,11 |
| H – боязливість/авантюризм | 0,09 | -0,10 | 0,09 | -0,77 |
| I – реалізм/сенситивність | 0,03 | 0,30 | 0,57 | 0,30 |
| J – неврастенія | -0,03 | 0,53 | -0,20 | 0,17 |
| O – самовпевненість/почуття провини | -0,30 | 0,18 | 0,19 | 0,74 |
| Q2 – рівень групової залежності | 0,09 | 0,73 | 0,04 | 0,17 |
| Q3 – ступінь самоконтролю | 0,47 | 0,08 | -0,05 | -0,14 |
| Q4 – ступінь внутрішньої напруги | -0,69 | 0,25 | 0,08 | 0,09 |
| <i>Значення (вага) фактору</i> | 1,89 | 1,92 | 1,30 | 2,03 |
| <i>Доля поясненої дисперсії</i> | 0,15 | 0,15 | 0,10 | 0,16 |

Примітка. Жирним шрифтом виділено пункти (твердження), які показали статистично достовірні навантаження на відповідний фактор. Коефіцієнти навантаження – це коефіцієнти кореляції, які вказують на силу (цільність) зв'язку окремого пункту із виявленим фактором.

Сумарна доля дисперсії склала 56%, отриманий результат можна вважати цілком задовільним. Згідно із стандартами статистичного аналізу факторний аналіз можна вважати успішним, якщо доля поясненої сумарної дисперсії дорівнює або перевищує 50%. Виділені фактори:

Фактор 1, визначений нами як «Свідомість». Він виражає ступінь контролю свідомості в поведінці та діяльності. Високі оцінки (бали), отримані досліджуваними за цим фактором (шкалою), вказують на високий ступінь самоконтролю, низькі – на низький.

Ключовою змінною (змінною з самим високим факторним навантаженням) є шкала G «Імпульсивність – Свідомість», її навантаження на фактор дорівнює 0,74;

Фактор 2. Соціальна інтроверсія. Високі значення вказують на вираженість інтроверсії, низькі – екстраверсії. Ключовою змінною цього фактора є шкала Q 2 «Рівень групової залежності», навантаження на фактор складає 0,73.

Фактор 3. Конформність. Високі значення вказують на конформність особистості, низькі вказують на нонконформізм. Ключовою змінною цього фактора є шкала I «Реалізм – Сенситивність», навантаження на фактор складає 0,57.

Фактор 4. Тривожність. Високі бали характеризують високий рівень тривожності, низькі – вказують на низький рівень тривожності або її відсутність. Ключовою змінною цього фактора є шкала O «Самовпевненість – Почуття провини», навантаження на фактор складає 0,74.

Перейдемо до аналізу взаємозв'язку між узагальненими факторами другого порядку та параметром ціннісно-сміслових настановлень – «цінності-знання» (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Результати кореляційного аналізу зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями та параметром «цінності-знання»

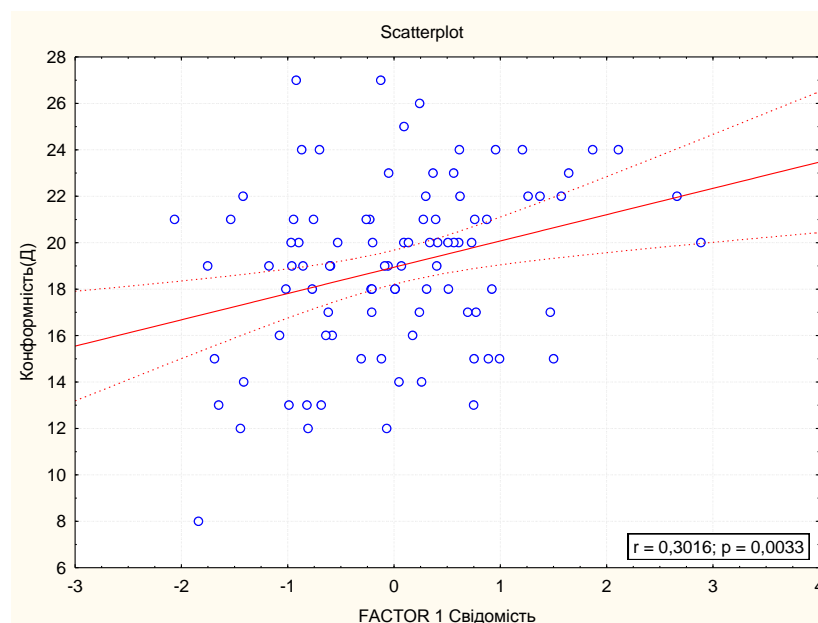
| | FACTOR 1 Свідомість | FACTOR 2 Соціальна інтроверсія | FACTOR 3 Конформність | FACTOR 4 Тривожність |
|--|--------------------------------|---|----------------------------------|---------------------------------|
| | | | | |

Продовження табл. 2.5

| | | | | |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Самоконтроль | -0,05 | 0,08 | 0,35 | 0,03 |
| Широта поглядів | -0,29 | -0,06 | -0,08 | -0,10 |
| Конформність | 0,30 | 0,05 | -0,03 | 0,12 |
| Досягнення | -0,10 | 0,02 | -0,40 | -0,03 |
| Влада | -0,11 | -0,28 | -0,28 | -0,01 |
| Безпека | -0,02 | 0,02 | 0,05 | 0,28 |

Примітка. Жирним шрифтом виділено пункти (твердження), які показали статистично достовірні навантаження на відповідний фактор

В результаті кореляційного аналізу зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями та інструментальними цінностями встановлено, що фактор 1 «Свідомість» корелює з цінностями «конформність» ($r_{xy}=0,30$; $p\leq 0,01$) – чим вища значимість цінності, тим вище ступінь самоконтролю (рис. 2.2); «широта поглядів» ($r_{xy}=-0,29$; $p\leq 0,01$) – чим вищий рівень свідомого контролю поведінки та діяльності, тим більш значимою є цінність «широта поглядів» (рис. 2.2).



Примітка. Кожна крапка на діаграмі – це один або декілька досліджуваних; координати крапок задаються результатами досліджуваного за відповідною методикою

Рис. 2.2. Структура зв'язку між цінністю «конформність» та фактором «Свідомість»

Між фактором 2 «Соціальна інтроверсія» та «владою» ($r_{xy}=-0,28$; $p\leq 0,01$) – значимість цінності характерна для осіб з низьким рівнем соціальної інтроверсії, та навпаки – цінність «влада» більш значимою є для екстравертованої особистості.

Встановлено статистично достовірний зв'язок між фактором 3 «Конформність» та цінністю «незалежність» ($r_{xy}=0,25$; $p\leq 0,01$) – висока значимість цінності характерна для респондентів з низьким рівнем конформності; самоконтроль ($r_{xy}=0,35$; $p\leq 0,01$) – чим нижчий рівень конформності, тим більш значимою є цінність самоконтролю; «досягнення» ($r_{xy}=-0,40$; $p\leq 0,01$) – високі показники цінності характерні для респондентів з низьким рівнем конформності, «влада» ($r_{xy}=-0,28$; $p\leq 0,01$) – менша значимість цінності характерна для досліджуваних з високим рівнем конформності.

Між фактором 4 «Тривожність» та цінністю «безпека» ($0,28$; $p\leq 0,01$) – високі показники цінності характерні для підлітків з підвищеним рівнем тривожності.

Підсумовуючи результати встановленого статистично достовірного зв'язку між узагальненими факторами та параметром «цінності-знання» виявлено, що найбільша кількість цінностей корелює з наступними індивідуально-психологічними особливостями підлітків – самовпевненість, незалежність, наполегливість, агресивність та непоступливість.

Отже, зміст параметру «цінності-знання», що відповідає когнітивному компоненту ціннісно-сміслових настановлень відображується в наступних його особливостях: більшість цінностей відносяться до блоку цінностей спілкування («життєрадісність», «вихованість», «чесність», «добро»); цінності обумовлені віковими особливостями підлітків («самостійність» – прагнення до дорослості, «конформність» – реакція групування з однолітками, значимість референтної групи); обумовлені соціально-економічною та політичною нестабільністю (цінність «безпека»). Таким чином, психологічні особливості параметру «цінності-знання» полягають у тому, що вони відображують актуальні потреби підліткового віку у

спілкуванні, емансипації та інші, але проявляються на когнітивному рівні, тобто підлітки визнають значущість вище наведених цінностей, але представленість їх у поведінці може бути зовсім відсутньою.

2.2.2. Визначення змісту суб'єктивної ціннісно-сислової реальності підлітків

Перейдемо до аналізу отриманих результатів за тестом «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, блок термінальних цінностей, в модифікації Б.С. Круглова та методикою «Ціннісний спектр» Д.О. Леонтьєва, метою яких було вивчення домінуючих цінностей особистості та стан суб'єктивної ціннісно-сислової реальності підлітків за параметром «цінності-сисли».

Узагальнені дані розподілу середніх балів за групами, а також результати дисперсійного аналізу вивчення термінальних цінностей у отрочтві представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати дисперсійного аналізу за показниками термінальних цінностей (М. Рокіч, список А)

| | Середнє 12 років | Середнє 13-14 років | Середнє 15-16 років | Значення F- критерію Фішера | Значення H- критерію Краскела- Уолліса |
|----------------------------|---------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|--|
| Активне діяльне життя | 8,17 | 9,13 | 10,23 | F = 1,85 | H = 4,79 |
| Здоров'я | 3,23 | 4,44 | 4,49 | F = 1,13 | H = 1,45 |
| Цікава робота | 9,73 | 8,71 | 9,07 | F = 0,48 | H = 0,80 |
| Краса природи та мистецтва | 12,17 | 11,39 | 13,48 | F = 3,77* | H = 8,20* |
| Кохання | 7,00 | 6,28 | 6,33 | F = 0,27 | H = 0,42 |

Продовження табл. 2.6

| | | | | | |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|----------|----------|
| Матеріально забезпечене життя | 10,07 | 9,15 | 9,43 | F = 0,35 | H = 0,81 |
| Наявність хороших друзів | 6,87 | 6,09 | 5,39 | F = 1,45 | H = 2,44 |
| Суспільне визнання | 10,70 | 11,85 | 11,70 | F = 0,81 | H = 1,17 |
| Пізнання | 11,30 | 11,13 | 10,10 | F = 1,17 | H = 2,33 |
| Розвиток | 8,53 | 9,48 | 8,18 | F = 1,32 | H = 2,56 |
| Свобода | 8,97 | 9,37 | 9,28 | F = 0,07 | H = 0,21 |
| Щасливе сімейне життя | 6,87 | 5,28 | 6,44 | F = 1,51 | H = 4,64 |
| Щастя інших | 13,70 | 12,47 | 11,79 | F = 2,21 | H = 4,34 |
| Творчість | 11,13 | 12,27 | 12,21 | F = 0,76 | H = 0,47 |
| Впевненість в собі | 7,97 | 9,95 | 8,80 | F = 2,56 | H = 4,14 |
| Задоволення, розваги | 11,93 | 12,35 | 13,34 | F = 1,31 | H = 1,87 |

* позначено значимі результати дисперсійного аналізу за Р. Фішером та Краскелом-Уоллісом

Розглянемо рейтингові значення по кожній з підгруп (молодший, середній та старший підлітковий вік). Так, цінність «здоров'я» займає найвищий щабель у всіх досліджуваних груп (3,23; 4,44; 4,49), але існує дисонанс між словесно-декларованою, усвідомлюваною цінністю здоров'я і реальною поведінкою, спрямованою на його збереження і зміцнення, яка для багатьох підлітків не характерна. На наш погляд, одна з основних причин цього полягає в тому, що здоров'я займає високе місце в структурі цінностей тому, що як якісна характеристика особистості, сприяє досягненню багатьох завдань і задоволенню різних потреб людини. За М. Рокічем термінальні цінності відображають впевненість, що кінцева мета індивідуального існування варта тощо, щоб до неї прагнути. Таким чином, цінність «здоров'я» є відображенням усвідомлення значущості цінності та її емоційної забарвленості для підлітків.

Другу рейтингову позицію у групі молодших та середніх підлітків займає цінність «щасливе сімейне життя» (6,87; 5,28), тобто більшість підлітків відчуває потребу у родині, її створенні та збереженні, хоча, на жаль, інститут сім'ї в сучасній Україні знаходиться у кризовому стані, що підтверджується значною кількістю розлучень (на два зареєстрованих шлюби припадає одне розлучення) [74, с. 19].

Як зауважують дослідники, ставлення до сім'ї у підлітків трансформується (цим пояснюється те, що у групі старших підлітків цінність «щасливе сімейне життя» займає четверту рейтингову позицію) й пояснюють це фактом заміщення батьків групою однолітків. На думку Х. Ремшмідта відбувається «знецінення» батьків [182, с. 136].

Порівнюючи отримані результати у групі хлопців та дівчат-підлітків, встановлено, що більш значимими для хлопців-підлітків є цінності «матеріально забезпечене життя» ($t = 2,06$; $p = 0,03$) та «суспільне визнання» ($t = 2,39$; $p = 0,01$). Зазначені цінності більш орієнтовані на соціальний статус, досягнення, отримання престижних матеріальних благ та є ілюстрацією розподілу у вихованні статево-рольових функцій чоловіка та жінки. На відміну від хлопців, які більш орієнтовані на результат, дівчата більшу увагу приділяють власній зовнішності, яка безпосередньо пов'язана з цінністю «впевненість в собі» ($t = 1,99$; $p = 0,04$) та цінності «творчість» ($t = 2,64$; $p = 0,009$).

Наявність хороших та вірних друзів займає наступну рейтингову позицію у досліджуваних (у групі молодших та середніх підлітків – третя за значимістю цінність – 6,87; 6,09; у старших підлітків – друге місце (5,39).

Значимість цінності «друзі» не є дивною, оскільки більшість підлітків приділяє значну увагу саме спілкуванню з однолітками. Вагомість спілкування, «реакція групування» є особливостями підліткового віку й школярі дуже високо оцінюють дружбу та друзів, їх вплив на власне життя. Чим старшим стає школяр, тим сильнішою стає потреба бути в таких групах, де він отримує можливість реалізувати себе, відчувати свою значущість. Хоча

молоді люди мають деяку свободу вибору індивідуального стилю життя, на них чинять великий вплив однолітки, які схиляють їх щось робити, відповідно до прийнятих у цьому мікросередовищі систем цінностей і стереотипів поведінки. Таким чином, ставлення підлітків до оточуючого середовища та до самого себе, може трансформуватися під їх впливом.

У старших підлітків третій щабель займає термінальна цінність «кохання» (6,33). Такий розподіл цінностей є цілком закономірним, оскільки початок пубертатного періоду безперечно впливає не тільки на фізіологічні особливості підлітка, а й на його світогляд, поведінку; у підлітків виникає інтерес до протилежної статі, з'являється емоційна прив'язаність їй, зрештою, саме кохання. Важливим на цьому етапі є позитивна позиція та ставлення батьків (прояв поваги до дитини та її почуттів, відсутність глузувань).

Як було зазначено в попередньому розділі, формування ціннісно-сміслових настановлень включає три механізми (інтеріоризація, ідентифікація, інтерналізація), виходячи з розглянутих положень, вважаємо, що розглянуті термінальні цінності знаходяться на етапі ідентифікації, тобто включені в систему цінностей та ціннісних орієнтацій особистості.

Реалізація цінностей на рівні поведінки буде можливою після їх інтерналізації, оскільки, як зазначили А.В. Сєрий та М.С. Яницький, лише цей процес забезпечує активний прояв прийнятих (засвоєних, інтеріоризованих) норм та цінностей у власній діяльності [203].

За допомогою дисперсійного аналізу ми виявили закономірний зв'язок цінності «краса природи та мистецтва» ($F = 3,77$; $N = 8,20$), що представлено на рис. 2.3.

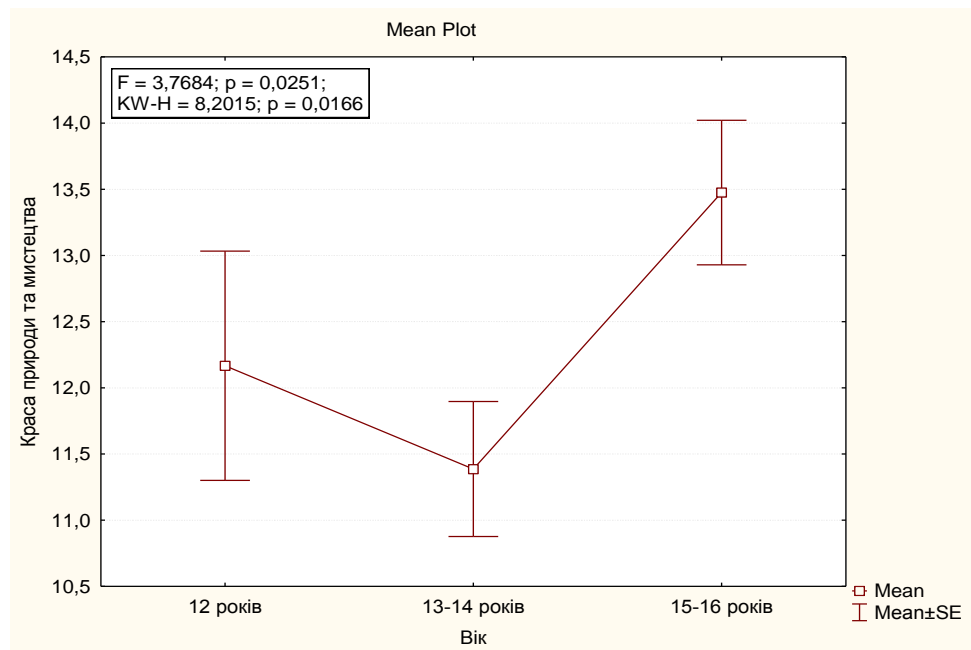


Рис. 2.3. Динаміка змін термінальної цінності «Краса природи та мистецтва» у підлітків

Прикро констатувати, що термінальна цінність «краса природи та мистецтва» є однією із самих незначимих для підлітків. Так, деяке підвищення значущості цінності у середніх підлітків (11,39) завершується різким падінням до останнього щабля у старших підлітків (13,48). Пояснимо цю закономірність: по-перше, вік досліджуваної групи дуже юний, а переживання високих естетичних почуттів, пов'язаних з красою оточуючого світу та витворами мистецтва є характерним для більш зрілих особистостей; по-друге, індивідуальні особливості кожної людини різні, тож отримувати насолоду від споглядання прекрасного здатен не кожен, – і це природно; по-третє, система шкільного та сімейного виховання не приділяє чільної уваги розвитку естетичних цінностей.

Таким чином, підлітки, розподіляючи термінальні цінності, роблять акцент групі конкретних цінностей («здоров'я», «щасливе сімейне життя», «наявність гарних та вірних друзів») та групі цінностей особистого життя («щасливе сімейне життя», «наявність гарних та вірних друзів», «кохання»).

Розглянемо результати емпіричного дослідження параметру «цінності-смисли», що відображує стан та зміст суб'єктивної ціннісно-сміслової реальності підлітків. Для реалізації поставленої мети було використано методику «Ціннісний спектр» (ЦС) Д.О. Леонт'єва.

Узагальнені дані за результатами дисперсійного аналізу представлено в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Результати дисперсійного аналізу за показниками методики «Ціннісний спектр» (Д.О. Леонт'єв)

| | Середнє 12 років | Середнє 13-14 років | Середнє 15-16 років | Значення F- критерію Фішера | Значення H- критерію Краскела- Уолліса |
|-----------------|---------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------------|---|
| Добро | 6,13 | 5,60 | 5,54 | F = 0,57 | H = 1,84 |
| Істина | 4,27 | 3,96 | 3,85 | F = 0,27 | H = 0,29 |
| Краса | 4,03 | 3,63 | 3,36 | F = 0,74 | H = 0,82 |
| Легкість | 3,67 | 3,48 | 3,66 | F = 0,12 | H = 0,39 |
| Порядок | 3,80 | 4,12 | 3,49 | F = 1,16 | H = 1,97 |
| Простота | 2,73 | 3,43 | 3,15 | F = 0,93 | H = 1,34 |
| Самодостатність | 2,83 | 3,04 | 2,80 | F = 0,24 | H = 0,18 |
| Смисл | 4,03 | 4,32 | 4,67 | F = 0,70 | H = 1,67 |
| Досконалість | 3,07 | 2,91 | 3,13 | F = 0,19 | H = 0,99 |
| Справедливість | 4,40 | 3,99 | 3,69 | F = 0,85 | H = 1,21 |
| Унікальність | 3,33 | 3,79 | 4,39 | F = 2,32 | H = 5,23 |
| Цілісність | 3,93 | 4,24 | 3,72 | F = 0,77 | H = 0,76 |

Отримані результати вказують на особливу значимість для підлітків всіх вікових підгруп цінності добра (6,13; 5,60; 5,54), яка загалом відноситься до загальнолюдських цінностей. Цінність «добро» завжди сприймається людиною у співвідношенні з категорією «зло», таким чином дії та поведінку людини завжди можна охарактеризувати з цих позицій. За твердженням І.В. Москаленко «наявність в моральній цінності категорії добро-зло як об'єктивно існуючої реальності...в людині проявляється як здатність відрізнити добро від зла. Особистість апіорі не є ні доброю, ні злою. Її моральна сутність полягає в тому, щоб надати перевагу добру...в будь-якій конкретній ситуації» [135, с. 207].

Наступною значимою цінністю є цінність «смысл», яка у середніх та старших підлітків займає другий щабель (4,32; 4,67). З точки зору підлітка, смысл – це простий, чіткий, логічний ідеал (або мета). Внутрішньо несуперечливий, а головне, такий що дає прості зрозумілі відповіді на всі основні життєві питання. Високі бали в категорії смысл ґрунтуються на загальних особливостях підліткового віку.

В психологічних дослідженнях показано, що одним з особистісних утворень, які виконують інтегруючу функцію в психічному розвитку людини є сенс життя. Це психічне утворення має свою специфіку виникнення та етапи становлення [217; 228]. Науковці зазначають, що передумови для формування сенсу життя створюються вже в підлітковому віці. Саме «в період дорослішання прибуваючі життєві сили, можливості, що відкриваються, налаштовують на пошук перспективи і життєвого сенсу...» [229, с. 21].

Підліток чи не вперше ставить перед собою питання «Що таке життя?» та «В чому його сенс?». Це твердження підтверджується дослідниками (О.О. Бодальов, Н.Л. Карпова, Д.О. Леонтьєв, В.Е. Чудновський та ін.), які вказують на важливість саме підліткового періоду та юності для формування сенсожиттєвих орієнтацій та усвідомлення сенсу життя. Становлення сенсу

життя в підлітковому віці значною мірою зумовлено розвитком процесів особистісного самоаналізу.

Другу позицію за значущістю у групі молодших підлітків займає цінність «справедливість» (4,40). Автор однойменної теорії Дж. Ролз досліджував справедливість в масштабах всього суспільства та її ролі в суспільній кооперації. Науковець виділив в основі цінності мораль, що включає як самоповагу, так і повагу до чеснот та прав інших людей. Людина, в систему цінності якої включена справедливість «прагне, щоб інші також мали основні чесноти, зокрема, почуття справедливості. Її раціональний план життя узгоджений з примусом чинити правильно, й вона, безсумнівно прагне, щоб інші визнавали ті ж самі обмеження» [186, с. 381-382]. Таким чином, зазначена цінність має глибоке коріння, що пов'язане з суспільним благоустроєм та її представленість в структурі цінностей підлітків є важливою характеристикою особистості.

«Унікальність» як ціннісна категорія обрана старшими підлітками як одна з найважливіших та займає третю позицію в загальному рейтингу (4,39). Аналізуючи результати методики ми виявили, що найважливішими об'єктами для яких значима «унікальність» є життя та його часові виміри – теперішнє та майбутнє. Вважаємо, що така особливість пов'язана з наступними особливостями: по-перше, з бажанням підлітків «виділитися» серед оточення, будь-то одяг, манери поведінки чи матеріальні блага; по-друге, з поступовою переорієнтацією підліткової свідомості та зміною часової перспективи [101]. Саме в цьому віці підлітки починають формувати усвідомлений образ майбутнього, до якого входять планування та постановка цілей, але для підлітків також важливим часовим простором є теперішнє як міра реалізації актуальних потреб.

Унікальність як значима ціннісна категорія була виявлена і в інших дослідженнях. Так, В.М. Карандашев зазначив, що на рівні індивідуальних пріоритетів (тобто в конкретних вчинках) найбільшою мірою проявляється

самоствійність як тип цінності, до складу якої входять унікальність та креативність [88, с. 45].

У групі середніх підлітків третій щабель займає цінність «цілісність» (4,24), яка має тісний зв'язок зі змінами які відбуваються саме у підлітковому віці. Це формування самосвідомості та ідентичності. За твердженням Л.С. Виготського самосвідомість є останньою перебудовою особистості підлітка. «Те ж, що прийнято зазвичай називати особистістю є не чим іншим, як самосвідомістю людини, виникаюча саме в цю пору: нова поведінка людини стає поведінкою для себе, людина усвідомлює себе як відому єдність. Це є кінцевий результат та центральна крапка всього перехідного віку» [62].

Становлення Я-ідентичності «...забезпечує цілісність поведінки, підтримує внутрішній простір особистості, забезпечує зв'язок зовнішніх та внутрішніх подій та дозволяє бути солідарним з соціальними ідеалами та груповими прагненнями» [141, с. 30]. На думку дослідників становлення ідентичності обумовлено досягненням внутрішньої цілісності, включеністю у відносини з іншими людьми та пов'язані з часовими вимірами (минуле, теперішнє, майбутнє) [103].

Цінність «істина» у досліджуваних молодшої підліткової групи займає третю позицію (4,27) й пов'язана перш за все з уявленнями підлітка про чесність, справедливість. Сучасні дослідження вказують на те, що прагнення до рівності формується у ранньому дитинстві й пов'язано з конкуренцією між дітьми та бажанням, щоб розподіл благ (солодощі, іграшки, увага дорослих, оцінки тощо) був однаковим або справедливим для всіх [255]. Зауважимо, що отримання більшої кількості бажаного сприймається дітьми різного віку позитивно, в порівнянні з отриманням меншої їх кількості.

Перейдемо до аналізу результатів визначення зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями та параметром «цінності-сенси» (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати кореляційного аналізу зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями та параметром «цінності-сенси»

| | FACTOR 1 Свідомість | FACTOR 2 Соціальна інтроверсія | FACTOR 3 Конформність | FACTOR 4 Тривожність |
|--------------------|------------------------|--------------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Суспільне визнання | 0,08 | 0,43 | 0,02 | -0,11 |
| Пізнання | -0,11 | -0,37 | 0,08 | -0,28 |
| Розвиток | -0,02 | -0,06 | 0,27 | 0,02 |
| Творчість | -0,07 | -0,34 | -0,10 | 0,27 |
| Простота | 0,07 | -0,14 | 0,27 | -0,05 |
| Смисл | -0,03 | -0,30 | 0,01 | -0,06 |
| Досконалість | 0,14 | -0,21 | -0,10 | -0,09 |
| Унікальність | 0,08 | -0,27 | -0,01 | 0,01 |

Примітка. Жирним шрифтом виділено пункти (твердження), які показали статистично достовірні навантаження на відповідний фактор

Виявлено статистично достовірний зв'язок між фактором 2 «Соціальна інтроверсія» та цінностями: «суспільне визнання» (0,43; $p \leq 0,01$) – менша значимість цінності соціального визнання характерна для інтровертованих респондентів; «пізнання» (-0,37; $p \leq 0,01$) – значущість цінності пізнання висока для інтровертованої особистості, та нижча для респондента з екстравертованими рисами; «творчість» (-0,34; $p \leq 0,01$) – нижчий рівень значущості цінності творчості частіше спостерігається у екстравертів, високий рівень – у соціальних інтровертів; «смисл» (-0,30; $p \leq 0,01$) – більше значення цінності надають респонденти з низьким рівнем інтровертованості; «досконалість» (-0,21; $p = 0,03$) – досліджувані з високим рівнем соціальної інтроверсії надають меншого значення цінності «досконалість» та навпаки;

«унікальність» (-0,27; $p \leq 0,01$) – більшого значення цінності надають респонденти з вираженою екстраверсією.

Встановлено статистичний зв'язок між фактором 3 «Конформність» та цінностями «розвиток» (0,27; $p \leq 0,01$) – значущість розвитку як цінності є характерною для досліджуваних з низьким рівнем конформності; цінністю «простота» (0,27; $p \leq 0,01$) – виявлений зв'язок характерний для підлітків які великого значення надають прояву цінності у поведінці, діяльності та мають високий рівень конформності .

В результаті кореляційного аналізу зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями та ціннісними орієнтаціями виявлено статистично достовірний зв'язок між фактором 4 «Тривожність» та цінностями: «пізнання» (-0,28; $p \leq 0,01$) – високий рівень тривожності характерний для респондентів з високим рівнем значимості цінності пізнання; «творчість» (0,27; $p \leq 0,01$) – висока значущість цінності характерна для низько тривожних респондентів та навпаки.

Проведений кореляційний аналіз дозволяє зробити наступний висновок: «цінності-сенси» більшою мірою пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями підлітків, що відображують екстравертовані або інтровертовані риси особистості.

Таким чином, зміст емотивного компонента ціннісно-сислових настановлень, що відображує результати дослідження параметру «цінності-сенси» показав, що в системі домінуючих цінностей підлітків переважає група конкретних цінностей («здоров'я», «щасливе сімейне життя», «наявність гарних та вірних друзів») та група цінностей особистого життя («щасливе сімейне життя», «наявність гарних та вірних друзів», «кохання»). Стан суб'єктивної сислової реальності включає категорії «добро», «сисл», «справедливість», «унікальність», «цілісність», «істина». Виявлені психологічні особливості параметру «цінності-сенси» фактично є відображенням вікових змін в особистості підлітка, які пов'язані з розвитком самоаналізу та рефлексії, зміною часової перспективи й становленням

ідентичності. Тобто, виявлені значимі цінності мають емоційну забарвленість й привабливість та можуть проявлятися у поведінці підлітків в залежності від ситуації.

2.2.3. Особливості сформованості поведінкового рівня ціннісно-сміслових настановлень особистості підлітка

Наступним пунктом емпіричного дослідження став аналіз когнітивного компонента ціннісно-сміслових настановлень за параметром «цінності-стимули», що виявляє особливості поведінки підлітка як носія цінностей. Для його вивчення використано методику дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим), рівень індивідуальних пріоритетів та методику «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнової.

Як було теоретично доведено в першому розділі, формування ціннісно-сміслових настановлень – складний процес, який включає засвоєння суспільно-значущих та індивідуальних цінностей, переведення їх у власні ціннісні орієнтації та систему цінностей, їх реалізацію у поведінці, що забезпечується механізмом інтерналізації. Тож результати емпіричного вивчення конативного компонента ціннісно-сміслових настановлень потребують детального аналізу.

Показники цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів та результати дисперсійного аналізу представлено в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Результати дисперсійного аналізу за показниками цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів (методика Ш. Шварца)

| | Середнє 12 років | Середнє 13-14 років | Середнє 15-16 років | Значення F- критерію Фішера | Значення H- критерію Краскела- Уолліса |
|--|---------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------------|---|
| | | | | | |

Продовження табл. 2.9

| | | | | | |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-----------|------------|
| Конформність | 1,8 | 1,96 | 1,68 | F = 2,08 | H = 5,16 |
| Традиції | 1,73 | 1,71 | 1,31 | F = 5,16* | H = 10,82* |
| Доброта | 2,35 | 2,37 | 2,12 | F = 1,73 | H = 3,53 |
| Універсалізм | 2,47 | 2,43 | 1,94 | F = 6,76* | H = 12,55* |
| Самостійність | 2,10 | 2,37 | 2,29 | F = 1,19 | H = 1,97 |
| Стимуляція | 2,42 | 2,69 | 2,39 | F = 2,21 | H = 3,69 |
| Гедонізм | 1,86 | 2,73 | 2,12 | F = 9,65* | H = 17,63* |
| Досягнення | 1,86 | 2,14 | 2,02 | F = 1,28 | H = 2,95 |
| Влада | 1,13 | 1,5 | 1,11 | F = 3,51* | H = 5,93* |
| Безпека | 2,12 | 2,24 | 1,92 | F = 2,61* | H = 7,06* |

* позначено значимі результати дисперсійного аналізу за Р. Фішером та Краскелом-Уоллісом

За значимістю цінності було розподілено наступним чином. У групі молодших підлітків перший щабель займає цінність «універсалізм» (2,47), у середніх підлітків цінність знаходиться на третьому місці (2,43). Головна мета цінності це розуміння, толерантність, захист благополуччя людей та природи. Автор методики стверджував, що «універсалізм» є похідною цінністю від потреб виживання групи та окремих індивідів, є важливою при встановленні контакту з іншими людьми, або розширенні кола спілкування шляхом входження в інші соціальні групи [87]. Таким чином, підлітки реалізують у власній поведінці прагнення встановлювати та розширювати коло соціальних контактів, проявляючи характерну надзвичайну особливість отроцтва – потребу у спілкуванні.

Порівнюючи отримані результати на рівні цінностей, що проявляються в поведінці та цінностей-ідеалів виявлено, що цінність «універсалізм» є більш значимою саме на рівні поведінкових особливостей, у рейтингу

цінностей-ідеалів вона займає сьому рейтингову позицію, а отже в системі ціннісних орієнтацій особистості є незначимою.

Наступний щабель займає цінність «стимуляція». У групі молодших та середніх підлітків має другу рейтингову позицію (2,42; 2,69), у старших – перше за значимістю місце (2,39). Сучасний світ пропонує безліч розваг від безпечних до таких, що можуть стати причиною травм чи загибелі, які доступні підростаючому поколінню. Таким чином, у досліджуваної групи підлітків значимість «стимуляції» пов'язана з прагненням гострих відчуттів, пошуком пригод, ризику та може спричинити появу адиктивної поведінки. На рівні нормативних ідеалів (досліджених за допомогою першої частини опитувальника) «стимуляція» у підлітків всіх груп займає 8 позицію із 10.

Цінність «самотійність» є важливою для групи старших підлітків та займає другу позицію (2,29). Її сутнісні особливості було описано раніше. Зазначимо лише, що в структурі цінностей на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів цінність «самотійність» представлена в рівній мірі.

Цінність «доброта» займає третій щабель у групах молодших та старших підлітків (2,35; 2,12), її сутнісні особливості ми розглянули у попередньому пункті, зазначимо лише той факт, що на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів відсутня розбіжність у показниках. Таким чином, підлітки усвідомлюють значущість цінності «доброта» на когнітивному рівні та проявляють її у власній поведінці.

В системі цінностей підлітків виявлено значущість категорії «гедонізм» (перша позиція у групі середніх підлітків – 2,73, третя позиція у старшій підгрупі – 2,12). Реалізація цієї цінності передбачає отримання насолоди та чуттєвого задоволення.

Пояснимо це прагнення підлітків: по-перше, значущість насолоди у сучасному світі «прищеплюється» засобами масової інформації; по-друге, сучасне суспільство в якому формується підліток – це суспільство споживання, так званий консюмеризм, що характеризується споживацтвом

матеріальних благ та гедоністичною системою цінностей та настановлень. Особистість, що зростає в такому суспільстві має значно меншу потребу в духовному розвитку, попри те, що засвоєння саме духовних цінностей в процесі виховання є основою формування особистості-громадянина [36, с. 49].

За допомогою метода дисперсійного аналізу нами виявлено значимі відмінності у цінностях при переході від молодшого до середнього та старшого підліткового віку (рис. 2.4).

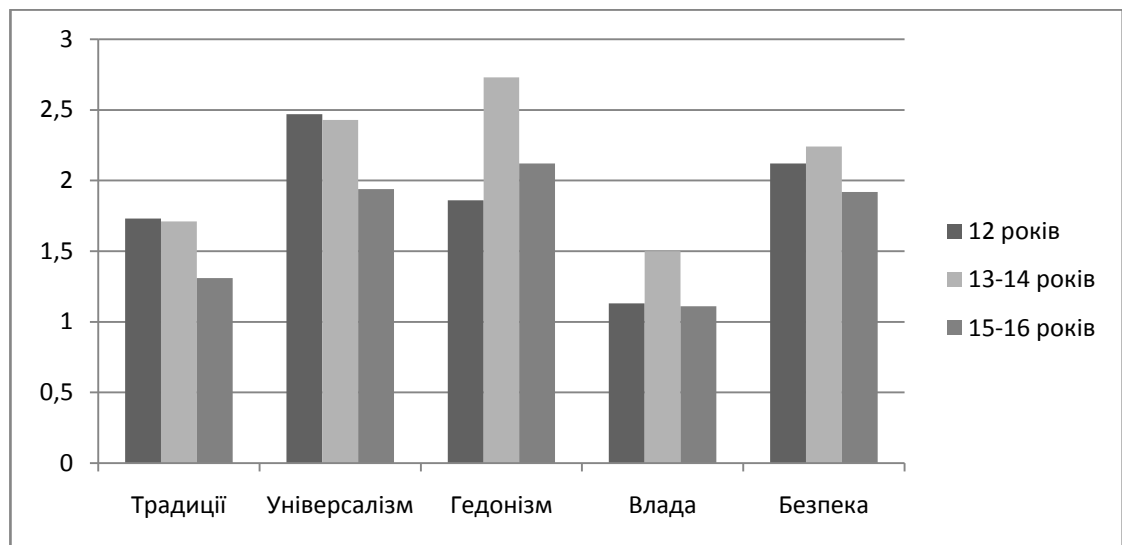


Рис. 2.4. Динаміка змін цінностей на рівні нормативних ідеалів у підлітків

Аналіз вікової динаміки цінностей у групах молодших, середніх та старших підлітків показав, що статистично значимими виявилися результати дисперсійного аналізу за Р. Фішером та Краскелом-Уоллісом наступних цінностей: «традиції», «універсалізм», «гедонізм», «влада», «безпека», при цьому значущість цінностей «традиції», «універсалізм» та «безпека» знижуються, а цінності «гедонізм» та «влада» мають найвищі значення у групі середніх підлітків.

Крім цього, необхідно відзначити наступні особливості у динаміці цінностей які не досягли рівня статистичної значимості, а проявляються як тенденція: у групі старших підлітків зростає значущість цінностей

«самостійність» та «досягнення» в порівнянні з молодшими підлітками, а суб'єктивна значущість цінностей «конформність», «доброта» та «стимуляція» зменшуються. Така динаміка свідчить про те, що у підлітків з віком посилюється прагнення до досягнення результатів в діяльності й прагнення самостійності стосовно прийняття рішень та відповідальності за них.

Перейдемо до порівняння отриманих результатів у групі хлопців та дівчат-підлітків за параметром «цінності-стимули» методики дослідження ціннісних орієнтацій особистості Ш. Шварца. Для дівчат-підлітків більш значимою є цінність «доброта» ($t = 2,01$; $p = 0,04$), яка в значній мірі орієнтована на збереження та підвищення благополуччя близьких людей. На відміну від дівчат, які більш орієнтовані на встановлення та підтримку позитивних контактів з оточуючими людьми, хлопці-підлітки зацікавлені в досягненні соціального статусу, прагненні домінувати, що проявляється значимістю цінності «влада» ($t = 3,77$; $p = 0,0002$).

Підсумуємо результати: на рівні поведінки підлітків виявлено цінності, що відносяться до блоку цінностей спілкування («універсалізм», «доброта»); цінності, що обумовлені віковими особливостями підлітків («самостійність»); цінності, зумовлені тенденціями розвитку сучасного суспільства («стимуляція», «гедонізм»).

Розглянемо результати дослідження параметру «цінності-стимули», що входить до конативного компонента ціннісно-сміслових настановлень та виявляє особливості поведінки підлітків, як носіїв суспільно-значущих цінностей, табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Результати дисперсійного аналізу реальних ціннісних орієнтацій особистості (методика С.С. Бубнової)

| | Середнє 12 років | Середнє 13-14 років | Середнє 15-16 років | Значення F- критерію Фішера | Значення H- критерію Краскела- Уолліса |
|------------------------------|---------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------------|---|
| Приємний відпочинок | 4,05 | 3,86 | 4,26 | F = 0,57 | H = 1,84 |
| Матеріальне благополуччя | 1,92 | 2,36 | 2,92 | F = 0,27 | H = 0,29 |
| Пошук та насолода прекрасним | 3,62 | 3,5 | 4,00 | F = 0,74 | H = 0,82 |
| Допомога та милосердя | 3,54 | 4,01 | 4,82 | F = 0,12 | H = 0,39 |
| Любов | 2,98 | 3,46 | 3,50 | F = 1,16 | H = 1,97 |
| Пізнання нового | 3,65 | 4,15 | 4,08 | F = 0,93 | H = 1,34 |
| Високий соціальний статус | 2,98 | 3,26 | 3,00 | F = 0,24 | H = 0,18 |
| Визнання та повага людей | 4,05 | 3,67 | 3,97 | F = 0,70 | H = 1,67 |
| Соціальна активність | 2,54 | 2,76 | 2,61 | F = 0,19 | H = 0,99 |
| Спілкування | 2,65 | 2,78 | 2,71 | F = 0,85 | H = 1,21 |
| Здоров'я | 3,18 | 3,23 | 3,37 | F = 2,32 | H = 5,23 |

Цінність «приємний відпочинок» має високі значення для кожної з досліджуваних груп підлітків: у молодших підлітків займає перший шабель (4,05), у середніх та старших підлітків – друге рейтингове місце (3,86; 4,26). Таким чином, для респондентів важливими є розваги, відсутність обов'язків, отримання насолоди. «Пізнання нового» є важливою цінністю всіх груп досліджуваних: молодші підлітки (3,65), середні (4,15) та старші підлітки (4,08), що відображує прагнення респондентів розширити свій кругозір, прагнення інтелектуального розвитку, активної роботи над собою та постійне самовдосконалення.

У рейтингу значущих ціннісних орієнтацій особистості високе значення має цінність «визнання та повага людей». У молодшому підлітковому віці має першу позицію (4,05), у підлітків середньої групи займає третій щабель (3,67). Цінність «визнання та повага людей» має велике значення для формування адекватної самооцінки, оскільки у підлітка який отримує повагу та визнання від оточуючих формується впевненість в собі та у власних силах, що в подальшому може бути основою успіху в різноманітних сферах життєдіяльності.

Цінність «допомога та милосердя» у групі старших підлітків займає першу за значенням позицію (4,82) та свідчить про готовність підлітків допомогти іншому, виявити співчуття та поблажливість. На нашу думку, такі результати є свідченням впливу на свідомість підлітків подій, пов'язаних з АТО та допомогою бійцям, оскільки чи не кожна школа України задіяна в наданні їм необхідної допомоги: від плетіння маскувальних сіток, написання листівок до відмови від святкування випускних на користь збору коштів для допомоги.

Розглянемо результати встановлення зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями параметром «цінності-стимули» (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Результати кореляційного аналізу зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями та параметром «цінності-стимули»

| | ФАКТОР 1 Свідомість | ФАКТОР 2 Соціальна інтроверсія | ФАКТОР 3 Конформність | ФАКТОР 4 Тривожність |
|--------------|------------------------|--------------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Конформність | 0,33 | -0,05 | -0,05 | -0,08 |
| Традиції | 0,32 | -0,04 | 0,02 | 0,05 |
| Доброта | 0,29 | -0,04 | 0,14 | -0,05 |
| Універсалізм | 0,35 | -0,05 | 0,08 | 0,13 |
| Стимуляція | -0,06 | -0,30 | -0,01 | -0,10 |

Продовження табл. 2.11

| | | | | |
|------------|--------------|--------------|-------|--------------|
| Гедонізм | -0,15 | -0,42 | -0,03 | -0,27 |
| Досягнення | -0,00 | -0,25 | -0,07 | -0,05 |
| Влада | -0,29 | -0,42 | -0,17 | -0,03 |

Примітка. Жирним шрифтом виділено пункти (твердження), які показали статистично достовірні навантаження на відповідний фактор

В результаті кореляційного аналізу зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями та параметром «цінності-стимули» встановлено зв'язок між фактором 1 «Свідомість» та цінностями «конформність» (0,33; $p \leq 0,01$) – високий рівень значимості цінності характерний для респондентів з високим рівнем свідомого контролю поведінки та діяльності; «традиції» (0,32; $p \leq 0,01$) – більшу значущість цінності надають підлітки з високим самоконтролем та навпаки; «доброта» (0,29; $p \leq 0,01$) – респонденти з високим рівнем свідомого контролю більшого значення надають цінності «доброта» в порівнянні з досліджуваними, для яких характерними є імпульсивність та відсутність свідомого контролю; «універсалізм» (0,35; $p \leq 0,01$) – прояв у поведінці досліджуваних рис терпимості та розуміння характерний для осіб з високим рівнем самоконтролю; «влада» (-0,29; $p \leq 0,01$) – велике значення цінності надають респонденти з низьким рівнем самоконтролю.

Встановлено тісний кореляційний зв'язок між фактором 2 «Соціальна інтроверсія» та цінностями «стимуляція» (-0,30; $p \leq 0,01$) – для респондентів з екстравертованими рисами цінність має більше значення, для інтровертів є менш значимою; «гедонізм» (-0,42; $p \leq 0,01$) – цінність характерна для респондентів з низьким рівнем соціальної інтроверсії; «досягнення» (-0,25; $p = 0,0127$) – прояв у поведінці цінності більш характерний для підлітків з високим рівнем соціальної екстраверсії; «влада» (-0,42; $p \leq 0,01$) – значущість цінності більш виражена у респондентів з екстравертованими рисами.

Між фактором 4 «Тривожність» та цінністю «гедонізм» виявлено тісний кореляційний зв'язок (-0,27; $p \leq 0,01$) – підлітки з вираженою

тривожністю надають меншого значення цінності «гедонізм» та навпаки.

Загальний аналіз розподілу кореляційних зв'язків між параметрами ціннісно-смилових настановлень та індивідуально-психологічними особливостями підлітків за визначеними узагальненими факторами «Свідомість», «Соціальна інтроверсія», «Конформність», «Тривожність» виявив найбільшу кількість тісних кореляційних зв'язків між параметрами ціннісно-смилових настановлень та фактором «Свідомість». Отже, засвоєння (інтеріоризація) цінностей підлітками залежить від конкретних індивідуально-психологічних особливостей, а саме активності, наполегливості, відповідальності, високого рівня контролю поведінки, вольових якостей та врівноваженості.

Підсумовуючи отримані результати зазначимо, що для підлітків є значимими цінності, що проявляються на рівні поведінки: цінності саморозвитку («пізнання нового»), самоствердження («визнання та повага людей», «самостійність»), гедоністичні («приємний відпочинок», «гедонізм») та альтруїстичні («допомога та милосердя»), цінності спілкування («універсалізм», «доброта»), пошук нового та отримання гострих відчуттів («стимуляція»). Таким чином, виявлені психологічні особливості ціннісно-смилових настановлень за параметром «цінності-стимули» характеризуються типовими потребами підлітків, а особливістю досліджуваного параметру є те, що виявлені значимі цінності відображуються в схильності до певних дій, поведінки, отже реалізуються в їх діяльності.

Порівнюючи результати дослідження параметрів «цінності-знання», «цінності-смили» та «цінності-стимули» ми помітили, що в структуру кожного з параметрів, що відповідає когнітивному, емотивному та конативному компоненту ціннісно-смилових настановлень, включені різні групи цінностей, таким чином підтверджуючи результати теоретичного аналізу проблеми, згідно яким загальна структура ціннісно-смилової сфери підлітка характеризується неузгодженістю компонентів та дисгармонійністю.

Проведений якісний та кількісний аналіз результатів показав, що, незважаючи на деякі зміни у провідних цінностях старших підлітків, порівняно з молодшими та середніми, значимих відмінностей між показниками у досліджуваних не виявлено. Це означає, що сучасні умови шкільного навчання не зумовлюють суттєвих змін у ціннісно-смісловій сфері особистості та її компонентах.

2.3. Узагальнені результати формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці

В результаті психодіагностичного дослідження ми отримали якісні та кількісні дані, які свідчать про певні рівні в формуванні ціннісно-сміслових настановлень у підлітків.

Як було зазначено у попередньому розділі, в процесі розвитку ціннісно-сміслової сфери підлітка формуються та зазнають змін ціннісно-сміслові настановлення та їх компоненти – когнітивний, конативний та емотивний. Вважаємо за необхідне виділити критерії формування для кожного з структурних компонентів.

При виборі критеріїв формування ціннісно-сміслових настановлень ми спиралися на результати проведеного теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та наукові розробки щодо структури ціннісно-сміслової сфери особистості, тощо.

Критерієм формування когнітивного компонента, ґрунтуючись на концептуальних положеннях О.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Д.О. Леонтьєва, М.С. Яницького, можна визначити *формування індивідуальної системи цінностей*, тобто поступове засвоєння підлітками в процесі особистісного розвитку суспільно вироблених цінностей та формування на цій основі індивідуальної системи цінностей та смислів [17; 38; 116; 121; 250].

Критерієм формування емотивного компонента слід вважати *привласнення суспільних цінностей* (Д.О. Леонт'єв, А.В. Серий, М. С. Яницький), тобто модифікація суспільно-значущих цінностей за рахунок привнесення суб'єктивних особливостей [121; 203; 249].

Для конативного компонента критерієм формування, на основі досліджень О.Ю. Артем'євої, О.В. Сухорукова, може виступати *осмисленість індивідуального простору діяльності*, що виявляється у вибірковості діяльності особистості, формуванні поведінкових патернів, що зумовлені системою цінностей та смислів особистості [12; 208].

Згідно з емпіричними даними щодо формування ціннісно-сміслових настановлень нами було здійснено індикацію виокремлених критеріїв, тобто їх відображення у контексті проведених психодіагностичних методик. Індикацію було проведено задля виокремлення рівнів формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці, шляхом зіставлення якісних результатів та числових показників. Результати індикації представлено в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Індикація визначених критеріїв згідно з проведеними методиками

| Структурні компоненти ціннісно-сміслових настановлень | Критерії формування ціннісно-сміслових настановлень | Індикація критеріїв згідно з проведеними методиками |
|--|--|--|
| Когнітивний компонент | Формування індивідуальної системи цінностей | Величина показників інструментальних цінностей та цінностей-ідеалів |
| Емотивний компонент | Привласнення суспільних цінностей | Величина показників термінальних цінностей та цінностей-сміслів |
| Конативний компонент | Осмисленість індивідуального простору діяльності | Величина показників цінностей-пріоритетів та реалізованих ціннісних орієнтацій |

Для того, щоб одержати статистично достовірні результати, які будуть відображати особливості формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці (від молодшого та середнього до старшого підліткового віку), виникла необхідність визначити стандартні показники їх рівнів формування. Тож результати за вищенаведеними критеріями було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою шкали нормативів.

Для цього було визначено стандартний показник для кожного з досліджуваних критеріїв (середнє значення \bar{x}) який відповідає наступним рівням сформованості ціннісно-сміслових настановлень: творчий та репродуктивний.

Встановлено показники розвитку ціннісно-сміслових настановлень для творчого рівня: значущість вищих духовних та загальнолюдських цінностей (добро, свобода, милосердя та інші); вагомість цінностей пізнання, розвиток; вираженість тенденції до самостійності, незалежності, орієнтації на досягнення; здатність до постановки особистісних перспектив; соціальної взаємодії, що базується на принципах взаємоповаги, толерантності, чесності; естетичний розвиток.

Репродуктивний рівень розвитку ціннісно-сміслових настановлень має наступні особливості – низька значущість вищих духовних та загальнолюдських цінностей; відсутність спрямованості на особистісний розвиток, досягнення, самореалізацію; в міжособистісній взаємодії відсутні прояви толерантності, взаємоповаги по відношенню до оточуючих; низький рівень значущості естетичних цінностей.

Розглянемо межі рівнів розвитку ціннісно-сміслових настановлень за першим критерієм – формування індивідуальної системи смислів, що виражається у значеннях за сукупністю показників інструментальних цінностей (X_i) та цінностей на рівні нормативних ідеалів (X_{id}). Результати представлені в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Розподіл рівнів розвитку ціннісно-сміслових настановлень у підлітків
за першим критерієм**

| Рівень | Репродуктивний | Творчий |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Межі рівнів | від -1 до \bar{x} | від \bar{x} до X_{\max} |
| Станд. показники X_{id} | -1 – 3,98 | 3,99 – 7 |
| Межі рівнів | від X_{\max} до \bar{x} | від \bar{x} до 1 |
| Станд. показники X_i | 16 – 7,44 | 7,43 – 1 |

У групі молодших підлітків виявлено, що цінності «вихованість», «життєрадісність», «чесність» – знаходяться в межах творчого рівня розвитку. Решта цінностей («освіченість», «відповідальність», «самоконтроль», «смівість у відстоюванні думок» та інші) – відповідають межах репродуктивного рівня розвитку.

Результати респондентів середньої групи розподілені наступним чином: творчий рівень – включає цінності «вихованість» та «життєрадісність»; репродуктивний рівень розвитку встановлено для цінностей «незалежність», «освіченість», «відповідальність», «самоконтроль», «турботливість», «чесність» та інші.

У старшій групі досліджуваних розподіл результатів за величиною показника інструментальних цінностей показав, що творчий рівень розвитку цінностей – ідентичний результатам, отриманих у середній групі респондентів, за винятком цінності «освіченість», для якої також встановлено творчий рівень. Цінності «високі вимоги», «дисциплінованість», «раціоналізм», «смівість у відстоюванні думок», «терпимість», «широта поглядів», «тверда воля», «ефективність у справах», «нетерпимість до недоліків» мають репродуктивний рівень сформованості.

Розподіл показників нормативних цінностей-ідеалів показав, що рівні розвитку для підлітків молодшої та середньої групи ідентичні: творчий рівень встановлено для цінностей «конформність», «доброта»,

«універсалізм», «самостійність», «гедонізм», «досягнення» та «безпека»; репродуктивний рівень розвитку мають цінності «традиції», «стимуляція», «влада». У групі старших підлітків розподіл цінностей співпадає за винятком цінності «універсалізм», яка знаходиться в межах репродуктивного рівня розвитку.

Загальний розподіл рівнів розвитку (у %) за першим критерієм: молодші підлітки: творчий – 45,99 %; репродуктивний – 54,01 %; середні та старші підлітки: творчий – 42,14 %; репродуктивний – 57,86 %.

Перейдемо до аналізу результатів за другим критерієм «Привласнення суспільних цінностей», що виражається у значенні за сукупністю показників значущих термінальних цінностей (X_T) та значимих цінностей-смислів (X_C). Розподіл рівнів розвитку представлено в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Розподіл рівнів розвитку ціннісно-смислових настановлень за другим критерієм

| Рівень | Репродуктивний | Творчий |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Межі рівнів | від x_{\max} до \bar{x} | від \bar{x} до 1 |
| Станд. показники X_T | 16 – 7,44 | 7,43 – 1 |
| Межі рівнів | від 0 до \bar{x} | від \bar{x} до x_{\max} |
| Станд. показники X_C | 0 – 3,76 | 3,77 – 8 |

Розподіл цінностей за показником значимих термінальних цінностей у всіх групах досліджуваних є ідентичним. Так, цінності «здоров'я», «кохання», «наявність хороших та вірних друзів», «щасливе сімейне життя» знаходяться в межах творчого рівня; решта показників – «розвиток», «свобода», «впевненість в собі», «цікава робота», «матеріально забезпечене життя» та інші знаходяться в зоні репродуктивного рівня розвитку.

За показником цінностей-смислів встановлено, що у групі молодших підлітків цінності-смисли «добро», «істина», «краса», «порядок», «смысл»,

«справедливість», «цілісність» знаходяться в межах творчого рівня. Решта цінностей мають репродуктивний рівень сформованості.

У респондентів середньої підліткової групи виявлено, що цінності «цілісність», «унікальність», «справедливість», «смысл», «порядок», «істина», «добро» мають творчий рівень розвитку. Цінності-смысли «краса», «легкість», «простота», «самодостатність», «досконалість» відносяться до репродуктивного рівня. Досліджувані старшої групи мають ідентичні рівні розвитку, за винятком цінностей-смыслів «порядок», «справедливість» та «цілісність», які за значущістю для підлітків знизилась до репродуктивного рівня розвитку.

Загальний розподіл результатів рівнів розвитку за другим критерієм: молодша та середня групи (творчий – 45,46 %; репродуктивний – 54,54 %), старша група (творчий – 34,75 %; репродуктивний – 65,25 %).

Встановлено межі рівнів розвитку ціннісно-смыслових настановлень за третім критерієм – «Осмысленість індивідуального простору діяльності», що виражається у значенні за сукупністю показників значущих цінностей-пріоритетів (X_n) та реальних ціннісних орієнтацій (X_p). Результати представлено в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Розподіл рівнів розвитку ціннісно-смыслових настановлень за третім критерієм

| Рівень | Репродуктивний | Творчий |
|------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Межі рівнів | від - 1 до \bar{x} | від \bar{x} до X_{\max} |
| Станд. показники X_n | -1 – 2,05 | 2,06 – 4 |
| Межі рівнів | від 0 до \bar{x} | від \bar{x} до X_{\max} |
| Станд. показники X_p | 0 – 3,41 | 3,42 – 6 |

У респондентів молодшої групи цінності-пріоритети за рівнями розподілені наступним чином: творчий рівень розвитку мають цінності «доброта», «універсалізм», «самостійність», «стимуляція», «безпека»;

репродуктивний рівень встановлено для цінностей «конформність», «традиції», «гедонізм», «досягнення», «влада».

Розглянемо результати за другим критерієм у групі середніх підлітків. Так, творчий рівень розвитку мають цінності «доброта», «універсалізм», «самостійність», «стимуляція», «гедонізм», «досягнення», «безпека». Решта цінностей знаходиться в межах репродуктивного рівня розвитку.

Встановлено, що у групі старших підлітків цінності «безпека», «досягнення», «універсалізм», «традиції», «влада» та «конформність» мають репродуктивний рівень сформованості. В межах творчого рівня розвитку знаходяться цінності-пріоритети «доброта», «самостійність», «стимуляція», «гедонізм».

Розподіл результатів за показником реальних ціннісних орієнтацій встановив, що у групі молодших підлітків цінності «матеріальне благополуччя», «кохання», «високий соціальний статус», «соціальна активність», «спілкування», «здоров'я» мають репродуктивний рівень сформованості. Цінності «приємний відпочинок», «пошук та насолода прекрасним», «допомога та милосердя», «пізнання нового», «визнання та повага людей» мають творчий рівень розвитку.

У середньої групи підлітків цінності «приємний відпочинок», «пошук та насолода прекрасним», «допомога та милосердя», «кохання», «пізнання нового», «визнання та повага людей» мають творчий рівень розвитку, решта цінностей знаходиться в межах репродуктивного рівня. Для старшої підліткової групи встановлено, що цінності «допомога та милосердя», «приємний відпочинок», «пошук та насолода прекрасним», «кохання», «пізнання нового», «визнання та повага людей» – творчий рівень. Решта цінностей має репродуктивний рівень сформованості.

Здійснено розподіл отриманих результатів за групами: молодші та старші підлітки (творчий рівень – 36,58 %; репродуктивний – 63,42 %), середня група підлітків (творчий рівень – 45,68 %; репродуктивний – 54,32 %).

Результати узагальненого порівняння рівнів розвитку ціннісно-смыслових настановлень представлено у табл. 2.16.

Таблиця 2.16

Розподіл досліджуваних по рівням сформованості ціннісно-смыслових настановлень

| Критерії сформованості \ Рівні сформованості (у %) | Творчий | Репродуктивний |
|--|---------|----------------|
| Формування індивідуальної системи цінностей | 43,42 | 56,58 |
| Привласнення суспільних цінностей | 41,89 | 58,11 |
| Осмиленість індивідуального простору діяльності | 39,61 | 60,39 |

Не можна не помітити, що за всіма критеріями показники підлітків є досить високими у значній кількості цінностей (творчий рівень розвитку). Зазначене свідчить про те, що ціннісно-смыслові настановлення, які відображують систему цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів підлітка розвинуті на певному рівні. Цей факт може пояснюватися тим, що ціннісно-смыслова сфера підлітків та її структурні компоненти активно формуються саме у підлітковому віці та продовжують свій розвиток упродовж всього життя.

Попри вищезазначене чимала кількість цінностей, значимих для загального розвитку особистості знаходиться в межах репродуктивного рівня розвитку: на когнітивному рівні (цінності «дисциплінованість», «смівлівість у відстоюванні думок», «терпимість», «широта поглядів» та інші); на емотивному рівні («краса природи та мистецтва», «пізнання», «щастя інших», «творчість», «самодостатність», «досконалість», тощо); на конативному рівні («досягнення», «традиції», «соціальна активність», «здоров'я» та інші).

Таким чином, результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості ціннісно-смыслових настановлень підлітків

та зумовили необхідність розробки та впровадження практико-орієнтовних заходів цілеспрямованого впливу на формування ціннісно-сміслових настановлень в підлітковому віці з урахуванням виявлених в емпіричному дослідженні особливостей.

Наступний етап роботи присвячено відбору засобів та розробці психолого-педагогічної програми формування ціннісно-сміслових настановлень.

Висновки до розділу 2

За допомогою підібраних методик було досліджено ціннісно-сміслові настановлення за параметрами: «цінності-знання» (ціннісні уявлення підлітків та декларовані цінності); «цінності-смісли» (домінуючі цінності та стан суб'єктивної ціннісно-сміислової реальності підлітків); «цінності-стимули» (особливості поведінки підлітка, як носія цінностей).

Аналіз результатів за параметром «цінності-знання» дозволив виявити, що ціннісні уявлення підлітків та декларовані цінності підлітків характеризуються низкою особливостей: більшість цінностей відносяться до блоку цінностей спілкування («життєрадісність»: молодші підлітки – 6,73; середні підлітки – 6,01; старші підлітки – 6,66; «вихованість»: молодші підлітки – 5,57; середні підлітки – 5,73; старші підлітки – 5,31; «чесність»: молодші підлітки – 7,17; середні – 7,73; «доброта»: молодші підлітки – 4,68; середні підлітки – 4,49; старші – 4,62); містить цінності, що обумовлені віковими особливостями підлітків («самостійність»: середні підлітки – 4,56; старші підлітки – 4,49; «конформність»: молодші – 4,61; середні підлітки – 4,54; старші – 4,49); включає цінності, які зумовлені соціально-економічною та політичною нестабільністю («безпека»: молодші підлітки – 4,52). Психологічні особливості параметру «цінності-знання» полягають у тому, що вони відображують актуальні потреби підліткового віку у спілкуванні, емансипації та інші, але проявляються на когнітивному рівні.

Результати дослідження параметру «цінності-сенси» дозволили встановити систему домінуючих цінностей підлітків. Найбільш вираженою є група конкретних цінностей («здоров'я»: молодші підлітки – 3,23; середні – 4,44; старші – 4,49; «щасливе сімейне життя»: молодші підлітки – 6,87; середні – 5,28; «наявність гарних та вірних друзів»: молодші – 6,87; середні підлітки – 6,09; старші – 5,39) та група цінностей особистого життя («щасливе сімейне життя», «наявність гарних та вірних друзів», «кохання»: старші підлітки – 6,33). Стан суб'єктивної смислової реальності включає категорії «добро»: молодші підлітки – 6,13; середні – 5,6; старші підлітки – 5,54; «смысл»: середні підлітки – 4,32; старші – 4,67; «справедливість»: молодші підлітки – 4,4; «унікальність»: старші підлітки – 4,39; «цілісність»: середні підлітки – 4,24; «істина»: молодші підлітки – 4,27. Виявлені психологічні особливості параметру «цінності-сенси» є відображенням вікових змін в особистості підлітка, які пов'язані з розвитком самоаналізу та рефлексії, зміною часової перспективи й становленням ідентичності.

Дослідження змісту параметру «цінності-стимули» показало, що для підлітків значимими є цінності, що проявляються на рівні поведінки: цінності саморозвитку («пізнання нового»: молодші підлітки – 3,65; середні підлітки – 4,15; старші підлітки – 4,08), самоствердження («визнання та повага людей»: молодші – 4,05; середні підлітки – 3,67; «самостійність»: старші підлітки – 2,29), гедоністичні («приємний відпочинок»: молодші підлітки – 4,05; середні підлітки – 3,86; старші – 4,26; «гедонізм»: середні – 2,73; старші підлітки – 2,12) та альтруїстичні («допомога та милосердя»: старші підлітки – 4,82), цінності спілкування («універсалізм»: молодші – 2,47; середні підлітки – 2,43; «доброта»: молодші – 2,35; старші підлітки – 2,12), пошук нового та отримання гострих відчуттів («стимуляція»: молодші підлітки – 2,42; середні – 2,69; старші – 2,39). Виявлені психологічні особливості ціннісно-смилових настановлень за параметром «цінності-стимули» характеризуються типовими потребами підлітків у встановленні соціальних контактів, самостійності, а також прагненням переживання гострих відчуттів та насолоди.

Визначено особливості впливу індивідуально-психологічних особливостей підлітка на ціннісно-сміслові настановлення за параметрами («цінності-знання», «цінності-сенси» та «цінності-стимули»). Виявлено найбільшу кількість тісних кореляційних зв'язків між параметрами ціннісно-сміслових настановлень та фактором «Свідомість». Зроблено висновок про те, що засвоєння (інтеріоризація) цінностей підлітками залежить від конкретних індивідуально-психологічних особливостей – наполегливості, відповідальності, високого рівня контролю поведінки, вольових якостей та врівноваженості.

Грунтуючись на результатах теоретичного аналізу проблеми визначено критерії (формування індивідуальної системи цінностей, привласнення суспільних цінностей, осмисленість індивідуального простору діяльності) та рівні (творчий та репродуктивний) сформованості ціннісно-сміслових настановлень особистості підліткового віку. Зроблено висновок про наявність репродуктивного рівня розвитку ціннісно-сміслових настановлень (1 критерій – 56,58 %; 2 критерій – 58,11 %; 3 критерій – 60,39 %), що свідчить про доцільність розробки психолого-педагогічних заходів їх формування.

Зміст другого розділу дисертації відображено у наступних публікаціях автора:

1. Сошина Ю.М. Аналіз методів дослідження категорії «смісл» /Ю.М. Сошина // «Молода наука - 2012» : V університетська наук.-практ. конф. студ., аспір. і молодих учених. – Запоріжжя : поліграфічний центр «СоруArt», 2012. – Т. 4. – 324 с.

2. Сошина Ю.М. Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-смісловій сфері підлітка / Ю.М. Сошина // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Г.С. Костюка. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – Вип.22.– С. 530-539.

3. Сошина Ю.М. Смысловая та ціннісна сфера особистості підлітка: особливості розвитку / Ю.М. Сошина // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ «ЗНУ» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2014. – № 2 (6). – С.156-162.

4. Сошина Ю.М. Методичний інструментарій для дослідження ціннісно-смыслових настановлень особистості / Ю.М. Сошина // Вісник ОНУ. Серія : психологія. – Одеса: «Астропринт», 2013. – Т. 18. – Вип. 23. – С. 269-277.

5. Сошина Ю.М. Проблема дослідження ціннісно-смыслові сфери особистості / Ю.М. Сошина // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(12), Issue: 25, 2014. – С. 86-89.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ У ПІДЛІТКІВ

У третьому розділі дисертаційного дослідження викладені загальна стратегія, мета й завдання формувального експерименту, представлено авторську модель та психолого-педагогічну програму формування ціннісно-смыслових настановлень, подано результати її ефективності.

3.1. Обґрунтування психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смыслових настановлень

Проблема створення умов для цілісного, гармонійного розвитку дитини в освітньому процесі є одним із пріоритетних напрямів діяльності шкільного навчального закладу. Такий розвиток не буде повноцінним без включення заходів, що сприятимуть формуванню ціннісно-смыслові сфери школярів та її компонентів [29, с. 8-9]. Реалізація завдання можлива за рахунок створення спеціальних психолого-педагогічних умов не тільки психологами, а й педагогами загальноосвітніх навчальних закладів задля сприяння формуванню ціннісно-смыслових настановлень.

Теоретичним обґрунтуванням побудови психолого-педагогічної програми стали основні положення особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі (Г. О. Балл, І. Д. Бех, С. Д. Максименко, І. С. Якиманська та інші).; принципи формування духовного простору особистості в працях М. Й. Боришевського, І. А. Зязюна, В. В. Рибалки, М. В. Савчина та інших; наукові доробки дослідників щодо механізмів формування ціннісно-смыслових настановлень (І. В. Абакумова, І. М. Галян, І. О. Канєєва, В. Т. Фоменко та інші).

Зокрема, Г.О. Балл вказує, що важливою умовою загальної гуманізації освіти є її особистісна орієнтація, яка «... полягає у прилученні кожного учня

(студента тощо) до культури в єдності її нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих складників, у сприянні розвитку учня як носія (і не просто носія, а активного носія — суб'єкта) культури і становленню при цьому гармонійної культури його особистості» [22, с. 46]. Вказане автором залучення до культури (в широкому її розумінні) буде неповним без засвоєння характерних для неї цінностей та норм.

М.Й. Боришевський досліджуючи духовний простір особистості та його формування зазначив, що її мірилом слугують «ціннісні орієнтації, котрі безпосередньо чи опосередковано пов'язані з моральністю. Саме мораль, внутрішні моральні інстанції особистості виступають еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність та міру розвиненості духовності у людини» [37, с. 197]. Тож, впливаючи на формування компонентів ціннісно-сислової сфери особистості підлітка ми розвиваємо її духовність.

Л.І. Пилипенко умовою розвитку духовності особистості, її цінностей та ціннісних орієнтацій визначає гуманізацію міжособистісних взаємин у навчально-виховному процесі. Дослідниця вказує, що починаючи з підліткового віку особистість «звертається» до власного духовного світу та вперше в розвитку особистості акти самопізнання, самопостереження, самовизначення та саморегуляції стають важливими потребами особистості, що, загалом, стимулює формування духовності [37, с. 109]. Отже, вагомим соціальним інститутом, в якому розвивається ціннісно-сислова сфера особистості є школа та забезпечуваний нею навчально-виховний процес.

Вищенаведені методологічні положення, на які ми спиралися при розробці психолого-педагогічної програми співвідносяться з провідними ідеями науковців щодо психологічного супроводу. Тож, розглянемо його загальні особливості. Так, О.Т. Шпак та Н.М. Угляренко, узагальнюючи погляди дослідників визначають супровід як особливу форму здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги [239, с. 5]. За

твердженням дослідників її вагомою особливістю є власне пошук джерел та ресурсів для розвитку особистості.

На думку науковців, в ході супроводу відбувається залучення особистості вихованця до соціокультурних цінностей [184, с. 96], сприяння самовизначенню та обранні життєвого шляху особистістю [175, с. 110], розвиток моральної спрямованості школярів [171, с. 49], а важливою умовою його реалізації є те, що він може здійснюватись тільки у плідній співпраці з усіма суб'єктами взаємодії: дітьми, батьками, педагогами та психологом.

Таким чином, впровадження психолого-педагогічного супроводу є необхідною умовою формування гармонійно розвинутої особистості, оскільки сучасні умови невинних змін у всіх сферах суспільного життя, накладають відбиток на формування ціннісно-сміслової сфери особистості підлітка. Засобами профілактики, діагностики, психолого-педагогічної просвіти працівники соціально-психологічної служби школи та педагоги повинні реалізовувати завдання не тільки навчання та виховання, а й сприяти формуванню ціннісно-сміслових настановлень.

Грунтуючись на поглядах науковців щодо змісту та особливостей психологічного супроводу, подамо наше бачення змісту психолого-педагогічного супроводу формування ціннісно-сміслових настановлень підлітків.

Так, на етапі діагностики доцільно проводити комплексне дослідження компонентів ціннісно-сміслової сфери. Для цього пропонуються методики – тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (RVS), в модифікації Б.С. Круглова, методика дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим), «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнової, методика «Ціннісний спектр» (ЦС) Д.О. Леонтьєва.

Другий етап передбачає аналіз психологічних особливостей компонентів ціннісно-сміслової сфери (ціннісних орієнтацій, ціннісно-сміслових настановлень та ін.). Спираючись на результати діагностики

ціннісно-сміслової сфери підлітка можливо виокремити проблемні зони та підібрати шляхи їх подолання шляхом застосування адекватних психолого-педагогічних засобів.

Останній третій етап полягає саме в реалізації плану подолання «недоліків» у формуванні ціннісно-сміслових настановлень. Так, корекція компонентів ціннісно-сміслової сфери підлітків можлива шляхом поєднання наступних напрямків роботи: впровадження спеціально організованого навчально-виховного процесу; використання методів активного соціально-психологічного навчання, тощо.

Особливої уваги заслуговує дослідження засобів формування ціннісно-сміслових настановлень. Для зручності ми об'єднали їх в дві групи: педагогічні для психологів, соціальних педагогів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів (лекції, практичні семінари, виступи на круглих столах та методичній раді, тощо) та активне соціально-психологічного навчання з підлітками (соціально-психологічний тренінг).

Психологічним чинником, що безперечно є значним фактором впливу на особистість школяра та його ціннісно-сміслову сферу є соціально-психологічний тренінг. Соціально-психологічний тренінг, як активний спосіб навчання, може бути використаний як альтернатива традиційним методам та формам навчання [130, с. 5]. В попередньому розділі ми зазначали, що ціннісно-сміслові настановлення мають тричленну структуру та складаються з когнітивного, емотивного та поведінкового компонентів. Важливим є те, що в ході реалізації соціально-психологічного тренінгу задіяні всі вказані компоненти.

Соціально-психологічний тренінг має на меті розкриття особистісного потенціалу індивіда, сприяє саморозвитку посередництвом активного процесу самопізнання. Зазначене розширює кордони власного «Я» індивіда, сприяє формуванню адекватної самооцінки та побудові реального «Я» образу [130]. Наголосимо, що перераховані вище особливості починають та активно формуються саме у підлітковому віці.

Зазначений факт підтверджує актуальність та необхідність включення соціально-психологічного тренінгу до навчально-виховного процесу освітніх закладів, оскільки, за твердженням сучасних дослідників «в умовах духовно-ціннісного вакууму, що заповнюється мас-культурою, у доросле життя вступило покоління молодих людей, які мають еkleктичну систему ціннісних орієнтацій, що характеризує обмеженість їх соціалізації, втрату довіри до предметного і природного світу, деформацію соціальних відношень, наростання розгубленості в соціальній орієнтації особистості» [61, с. 11].

Аналіз психологічних механізмів формування цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, розглянутих у першому розділі, дозволяє перенести їх зміст на формування ціннісно-сміслових настановлень в ході психолого-педагогічного супроводу [60, с. 7-8; 26; 145; 198]:

1. Прямий вплив на ціннісно-сміслову сферу особистості з метою засвоєння (інтеріоризації) цінностей. Задля цього слід використовувати анкети, міні-інтерв'ю, усні бесіди зі школярами щодо проблем життєвих цілей, основних суспільних та індивідуальних цінностей, про пріоритети в світогляді, про особливості вибору в ситуаціях невизначеності.

2. Використання механізму ідентифікації з метою формування заданого відношення до конкретного об'єкта. Підліток може ототожнювати себе не тільки з іншою людиною, але й з ідеалами, зразками, з суспільними цінностями, зі своїми прагненнями, цілями і в процесі такого ототожнення чи порівняння, учень починає бачити свої особливості по новому, оперує тим відношенням, яке виникає в результаті порівняння себе з оточуючими.

3. Використання стимульної мотивації задля активного прояву засвоєних норм та цінностей у власній поведінці та діяльності, що є характеристикою механізму інтерналізації. Так, застосування змагальної мотивації може розглядатися як суттєва складова пізнавальної мотивації старшокласників, що бере участь в актуалізації провідних цінностей та смислових орієнтацій. Чим глибше особистісний смисл, породжуваний цим змагальним мотивом, чим сильніше те ставлення, яке виникає у підлітка до

цілей конкретної діяльності, тим імовірніше, що цей мотив стане мотивом-перспективою, найбільш стійким компонентом загальної мотивації підлітків та буде частиною поведінкових стратегій та орієнтирів.

У підсумку, на основі проведеного теоретичного аналізу, ми вважаємо за доцільне представити модель формування ціннісно-сміслових настановлень, що включає всі розглянуті вище особливості (рис. 3.1).

Авторська модель формування ціннісно-сміслових настановлень дозволила пояснити особливості її реалізації та наочно представити динамічний аспект розвитку ціннісно-сміслових настановлень, що виражається у взаємозв'язку всіх структурних елементів моделі, а саме: напрямів роботи, розвивальних засобів, механізмів (інтеріоризація, ідентифікація та інтерналізація) та структурних компонентів ціннісно-сміслових настановлень (когнітивний, емотивний, конативний).

Отже, аналіз наукової літератури із досліджуваної проблематики дозволяє дійти наступних підсумків: по-перше, необхідно супроводжувати та стимулювати формування компонентів ціннісно-сміислової сфери засобами активного соціально-психологічного навчання; по-друге, з підходів до психолого-педагогічної роботи в сфері особистісних цінностей і смислів необхідно враховувати психологічні умови формування ціннісно-сміслових настановлень, а саме механізми ідентифікації, інтеріоризації та інтерналізації.

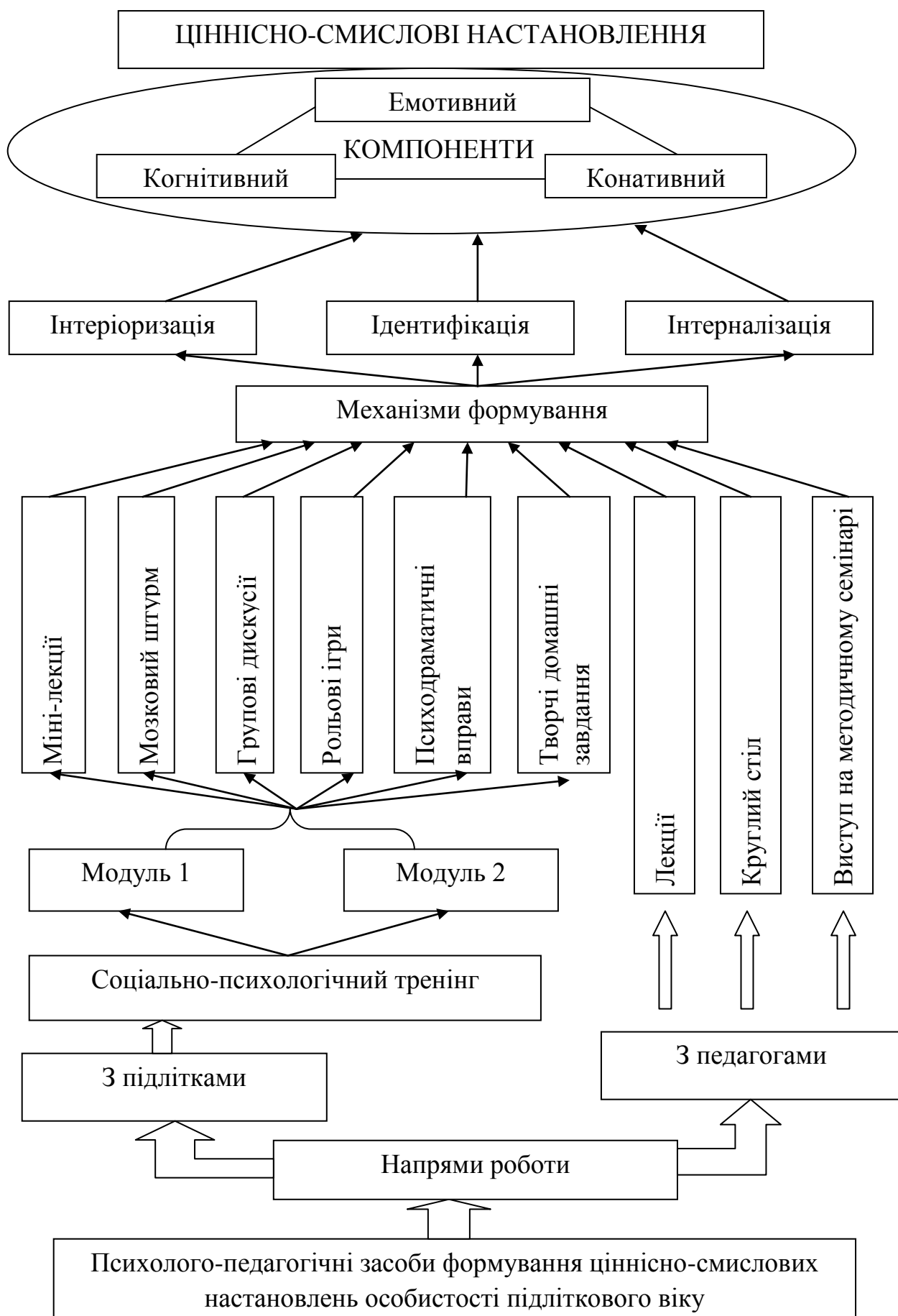


Рис.3.1. Модель формування ціннісно-смыслових настановлень підлітків

В наступному підрозділі роботи будуть розглянуті особливості психолого-педагогічної програми формування ціннісно-сміслових настановлень.

3.2. Змістові та процесуальні аспекти експерименту з формування ціннісно-сміслових настановлень

Програму сприяння формуванню ціннісно-сміслових настановлень «Ціннісно-сміслові настановлення у підлітковому віці: шлях розвитку» реалізовано у формі соціально-психологічного тренінгу, який включав міні лекції, техніку «мозкового штурму», групові дискусії, рольові ігри, психодраматичні вправи; самостійну роботу у формі творчих домашніх завдань.

Формувальний вплив можливий завдяки використанню наступних прийомів та технік, як: психодрама (розігрування та подальша реконструкція змісту проблемної ситуації, моделювання ефективних шляхів її вирішення), дискусії, рефлексія (відчуттів, вправи на самопізнання, зворотний зв'язок).

Основна *мета програми* полягає в здійсненні систематичного та цілеспрямованого впливу на формування ціннісно-сміслових настановлень за рахунок створення й реалізації спеціальних психологічних умов у ході аудиторної та позааудиторної роботи.

Визначено основні завдання програми:

- 1) поглиблення знань про поняття «цінності» та «сенси»;
- 2) усвідомлення прийнятої системи цінностей в їх індивідуальному осмисленні;
- 3) розвиток прагнень до повноцінної особистісної самореалізації;
- 5) формування умінь свідомо будувати власні життєву та професійну стратегії тощо.

Завдання програми вирішуються на трьох рівнях:

1 рівень – інформативний: з'ясовуються уявлення та знання підлітків по темі заняття.

2 рівень – особистісний: створюється позитивне емоційне ставлення до теми заняття (посередництвом схвалення, підтримки).

3 рівень – усвідомлення: підліток вчиться усвідомлювати що з ним відбувається; спрямованість на розвиток самопізнання, саморозуміння та самоконтролю.

Програма з формування ціннісно-сміслових настановлень розрахована на 2 навчальних семестри (30 тижнів). Включає 30 занять один раз на тиждень тривалістю по 2 академічні години кожне (загальний обсяг – 60 годин), домашні завдання.

Формувальна програма складається з двох модулів. Модуль 1 спрямований на формування ціннісно-сміслових настановлень через розвиток наступних компонентів: когнітивний – розширення уявлень підлітків про поняття «цінності», «смысл»; емотивний – сприяння формуванню ціннісно-сміслових настановлень підлітків через оцінне ставлення до значущих об'єктів, розвиток усвідомлення власної системи цінностей; активізація процесів самопізнання.

Модуль 2 спрямований на розвиток конативного компонента ціннісно-сміслових настановлень, що характеризується реалізацією та відображенням цінностей у поведінці підлітків.

Кожне заняття є логічним продовженням попереднього та є підґрунтям для наступного. При цьому кожне заняття спрямоване на вирішення окремих специфічних задач, зумовлених загальною метою та завданнями програми формування ціннісно-сміслових настановлень, для досягнення яких застосовуються різноманітні методичні прийоми та техніки.

Структура кожного заняття розвивальної програми складається з початкового, основного та завершального етапів.

Так, для початкового етапу заняття характерним є підняття групової енергії, формування позитивної психологічної атмосфери у групі та

налаштування учасників до заняття. Підлітки, за бажанням, можуть розкрити та розділити власні почуття та настрої на початку заняття з іншими членами групи, або поділитися спогадами й роздумами, що виникли після попереднього.

Початковий етап заняття є важливим та необхідним елементом тренінгу. Характерними для нього є вправи, що стимулюють емоційну та фізичну активізацію школярів, сприяють формуванню невимушеної атмосфери та підвищення загального рівня довіри між учасниками групи. Більшою мірою зазначений етап реалізується шляхом використання різноманітних вправ на «розігрів».

Важливою складовою в реалізації мети психолого-педагогічної програми є основний етап заняття під час якого використовуються різноманітні форми роботи: міні-лекції для засвоєння певного теоретичного матеріалу; метод мозкового штурму та групові дискусії задля стимулювання процесу творчої активності та пошуку шляхів вирішення проблемних питань; рольові ігри та психодраматичні вправи з метою активного самоусвідомлення та самопізнання та інші.

Завершальний етап кожного заняття характеризується низкою особливостей: підведення підсумків, зворотній зв'язок та рефлексія проведеного заняття учасниками групи. Це сприяє самоаналізу членами групи власних почуттів та думок, їх порівняння з іншими учасниками групи. Проведення шеренгу дозволить керівнику групи виявити можливі проблемні місця, внести відповідні зміни в подальшу роботу з підлітками.

Підсумковий етап заняття може відбуватись і в іншій формі, наприклад, шляхом написання листів з побажаннями керівнику групи щодо подальшої роботи.

Кожне заняття тренінгу спрямоване на розвиток конкретного аспекту ціннісно-сміслових настановлень (когнітивного, емотивного або конативного). Так, розширення та збагачення знань учасників групи щодо понять «цінності» та «смісли» було можливим завдяки використанню

різноманітних повідомлень, міні-лекцій інформаційного характеру, групових дискусій задля подальшого обговорення теми заняття, деякими вправами. Наприклад, вправа «Метафора» сприяє усвідомленню учасниками групи поняття «цінність», для цього необхідно представити та описати себе в якості певної цінності (яка її роль для людини чи суспільства, як вона взаємодіє з іншими цінностями, тощо); вправа «Девіз» сприяє аналізу різноманітних життєвих принципів та визначенні власного (для цього у формі групової дискусії обговорюються життєві принципи у вигляді метафор, прислів'їв).

Осмислення учасниками групи різноманітних цінностей (загальнолюдських, професійних та інших) та стимулювання розвитку усвідомлення їх значимості, відбувалося за допомогою різноманітних технік та рольових ігор. Так, вправа «Цінності» сприяє усвідомленню власних цінностей (головних та другорядних) шляхом вибору із запропонованого керівником групи списку (або складеного всіма учасниками під час обговорення) п'яти найголовніших цінностей та двох менш актуальних на даний час. Вправа «Карта майбутнього» сприяє створенню в уяві образу власного майбутнього з подальшим схематичним зображенням на малюнку. Під час обговорення керівник спрямовує аналіз учасників на встановлення взаємозв'язку між поставленими життєвими цілями, перспективами та власними цінностями.

Використання психодраматичних вправ та рольових ігор стимулювало учасників до реалізації власних цінностей та нових, засвоєних в результаті проходження тренінгу цінностей. Так, вправа «Королівство» має на меті переживання учасниками себе в різних соціальних ролях, для яких є характерними ті чи інші риси та цінності (король чи королева, слуга, принцеса, тощо). Зворотний зв'язок проведеної вправи стимулюватиме у учасників аналіз власної поведінки, її порівняння з типовим поведінням в школі, вдома та, в результаті, усвідомлення та формування загальнолюдських якостей та цінностей.

Формування структурних компонентів ціннісно-смилових настановлень під час реалізації психолого-педагогічної програми відбувалося через актуалізацію їх механізмів (інтеріоризація, ідентифікація, інтерналізація) запропонованими прийомами, вправами та техніками тренінгу.

Проведення тренінгових занять відбувалося з дотриманням основних принципів роботи в групі:

1. Принцип активності учасників передбачає залучення підлітків до всіх видів роботи під час тренінгу.

2. Принцип зворотного зв'язку, в ході реалізації якого відбувається висловлювання членами групи власних вражень, почуттів, що виникали під час проведення тих чи інших вправ, тощо.

3. Принцип рівності учасників та керівника групи (принцип діалогічної взаємодії) характеризується рівноправною взаємодією, спілкуванням, визнання цінності іншої людини.

4. Принцип конфіденційності забезпечує відчуття психологічної безпеки та впевненості членів групи в тому, що будь-яка інформація, повідомлена під час тренінгового заняття, не буде виходити за його межі.

5. Принцип об'єднання навчання, розвитку та терапевтичних аспектів заняття.

6. Принцип довіри має на меті встановлення довірливого, щирого рівня спілкування та взаємодії як між учасниками групи, так і з керівником.

В реалізації розробленої психолого-педагогічної програми необхідно враховувати вимоги до керівника соціально-психологічного тренінгу. Так, Т.С. Яценко виокремлює наступні: спроможність ведучого групи визнавати власні помилки, поводити себе так, як вимагає від інших учасників, вступати в конфронтацію з членами групи (якщо в цьому є необхідність), бути щирим та встановлювати тісний емоційний контакт з учасниками, вміти надавати підтримку, уникати нав'язуванню власних цінностей та переконань іншим членам групи [251].

Всі вищенаведені особливості знайшли відображення в структурі розроблених модулів психолого-педагогічної програми «Ціннісно-сміслові настановлення у підлітковому віці: шлях розвитку». Розглянемо їх зміст:

МОДУЛЬ 1

Мета модуля – формування ціннісно-сміслових настановлень через розвиток його компонентів: когнітивний – розширення уявлень підлітків про поняття «цінності», «смысл»; емотивний – сприяння формуванню ціннісно-сміслових настановлень підлітків через оцінне ставлення до значущих об'єктів, розвиток усвідомлення власної системи цінностей; активізація процесів самопізнання.

Тема 1-2. Види та значення цінностей та смислів у житті людини.

Мета: знайомство з групою, налагодження психологічного контакту, створення позитивної мотивації та зацікавленості в роботі тренінгу, прийняття правил взаємодії у групі, ознайомлення з метою занять та тренінгу загалом, актуалізація у свідомості підлітків знань про цінності та смисли.

1. Вступне слово. Повідомлення мети занять.

2. Знайомство з учасниками, встановлення міжособистісних контактів для продуктивної взаємодії, обговорення правил роботи в групі. Виконання вправ на знайомство та розігрів («Сніговий клубок», «Ніхто не знає, але я...», «Атоми і молекули», тощо).

3. Виконання вправ, спрямованих на розвиток творчої уяви підлітків та усвідомлення понять «цінності», «смысл». Прикладом подібних вправ може бути «Метафора» – учням необхідно описати себе в якості певної цінності, відповісти на питання для чого вона існує, чи впливає на оточуючих та як саме, тощо; вправа «Девіз» спрямована на розвиток усвідомлення підлітками власного життєвого сенсу, для цього можуть використовуватися прислів'я «Бери від життя все, ти цього вартий», «Краще синиця в руках, ніж журавель у небі» та інші. Після вправи проводиться обговорення. Учням пропонується відповісти на питання який девіз їм найближчий, який відображує їх власний життєвий смисл, тощо.

4. Завершальний етап – обговорення проведеного заняття учасниками.

Тема 3. Смысл життя та ціннісний вибір людини.

Мета: знайомство учасників із концепціями цінностей, життєвих та особистісних смислів; визначення їх видів та функцій.

1. Виконання учасниками вправ на розігрів, налаштування на плідну роботу у групі. Можна використати вправи: 1 – демонстрація настрою невербально, за допомогою рухів, всі інші учасники повторюють, а по закінченню намагаються розгадати настрої один одного; 2 – вправа «Мобільні телефони пліткують» (учасникам необхідно спілкуватися один з одним від імені власних телефонів, розповідаючи про власного господаря).

2. Міні-лекція «Наукові концепції цінностей».

3. Перегляд короткометражного відеофільму: «Сенс життя» (В.Франкл). Сюжет відеоролику полягає в тому, що лектор говорить про сенс життя сучасної молоді, звертаючи увагу аудиторії на тому, що необхідно сприймати людину не такою, яка вона є, а кращою, а це – найкращий стимул для саморозвитку особистості. Після перегляду обов'язковим є етап обговорення та рефлексії учасниками почуттів, думок, що викликав перегляд відеофільму.

4. Психодраматична техніка «Самопізнання» (Д. Кіппер) [91]. Техніка гри: ведучий передає учаснику матрьошку й говорить наступне: «Нам цікаво знати, хто ти така, що ховається за твоєю зовнішньою оболонкою. У людині багато пластів. Верхній відомий та помітний всім, а от нижні шари дуже особисті, інтимні для людини. Я пропоную тобі стати «матрьошкою». Спочатку опиши себе, яким ти є для світу. Потім відкрій матрьошку і знайди там приховану версію себе, шар, що лежить відразу під зовнішнім. Опиши його також. Тоді відкрій наступний – там буде більш глибокий пласт. Будь ласка, продовжуй опис доти, поки не дійдеш до дуже інтимного, такого, який нікому не хочеться показувати».

Коли учасник погоджується представити себе таким чином, ведучий може сказати: «Будь ласка, візьми матрьошку в руки і починай зі слів «Це я

(назвіть себе), яким я є для людей...» і т. д. Необхідно додати, що кожен учасник може зупинитися в будь-який момент цієї вправи.

Тема 4-5. Цінності та смисли в моєму житті.

Мета: спрямованість на усвідомлення значимості цінностей для кожного учасника групи, формування цінностей у підлітків як керівних принципів їх життя.

1. Налаштування учасників на роботу у групі. Використовуються вправи-розминки: «Комплімент» – учасники говорять приємні побажання учаснику, що сидить праворуч; «Тарабарська мова» підлітки, об'єднавшись у підгрупи (3-5 осіб) протягом 5 хвилин спілкуються на незрозумілій мові, необхідно бути якомога більш експресивним, використовувати жести, міміку, тощо.

2. Вправа «Перетворення».

Учасники вільно пересуваються по приміщенню. Ведучий пропонує уявити себе то людиною похилого віку, то малюком, який не вміє ходити, то стрункою балериною та рухатися у відповідності до цих образів.

Можна уявити себе будь-якою твариною, птахою чи комахою. Темп руху обирають самі учасники.

За оплеском ведучого всі учасники застигають у тому положенні, яке була останнім, потім розслабляються. Всі роблять декілька глибоких вдихів та видихів.

Під час обговорення основне питання: у якому образі було комфортніше та звичніше, чому? Учасники мають проаналізувати наскільки довго вони знаходяться у такому образі і чи влаштовує він їх?

3. Діагностична вправа «Цінності». Ведучий групи презентує учасникам список цінностей (наприклад, мир в країні, суспільне визнання, сім'я, задоволення, розваги та інші). Підліткам необхідно із переліку обрати три найголовніших цінностей та дві не дуже значимі. Після вправи проводиться обговорення.

4. Дискусія на тему визначення сенсу життя. Ведучий групи пропонує обговорити наступні твердження відомих психологів, філософів щодо сенсу життя: «Тільки тварина не буває стурбована сенсом свого існування» (В. Франкл); «Все суще народжене без причини і вмирає випадково. Безглуздо те, що ми народжуємося, безглуздо, що вмираємо» (Ж.-П. Сартр); «Без мети нема діяльності, без інтересу немає мети, а без діяльності немає життя» (В.Г. Белінський); «Сенс життя тільки в одному – в боротьбі» (А.П. Чехов).

5. В якості завершальної вправи пропонується написати короткого листа-повідомлення для ведучого. В ньому необхідно акцентувати увагу на тому, що подобається, а що – ні, як можливо покращити заняття, тощо. На наступних заняттях ведучий враховує слушні зауваження учасників.

Тема 6-7. Цінності майбутнього.

Мета: сприяти усвідомленню підлітками власної системи цінностей, їх рівнів, залежності від потреб, взаємопов'язаність цінностей та смислу майбутнього самовизначення.

1. Використовуються вправи на розігрів. Наприклад, «Зіпсований телефон» – кожен учасник дотиком, по колу, передає іншому учаснику настрій, із яким прийшов на заняття. Останній учасник має відчутти та розгадати передану емоцію.

2. Вправа «Намалюй свій настрій».

Учасникам пропонується намалювати свій настрій. Для цього їх забезпечують кольоровими олівцями і аркушем паперу. Ведучий пропонує творчо поставитися до завдання, вибрати ті кольори, якими б найточніше вони могли передати свої відчуття зараз. Обговорення: «Як би ви назвали свій малюнок?», «Якщо б він міг говорити, щоб він вам сказав?».

3. Аналіз притчі «Найважливіші речі».

Один юнак постійно непокоївся з приводу свого життя і майбутнього. Якось, гуляючи берегом моря, зустрів він мудрого старця.

- Що тебе тривожить, юначе? - запитав старець.

- Здається, я не можу збагнути, що в житті для мене найважливіше,
- відповів юнак.

- Це дуже просто, - сказав старець. Він підняв із землі порожнього глечика і почав заповнювати його камінням завбільшки з кулак.

Заповнивши глечик по вінця, запитав:

- Цей глечик повний, чи не так?

- Так, - погодився юнак.

Старець мовчки кивнув, узяв жменю дрібних камінців, кинув їх у глечик і злегка потрусив. Камінці заповнили пустоти між великим камінням.

Він усміхнувся і запитав:

- А тепер глечик повний?

Юнак ствердно кивнув.

Тоді старець узяв пригорщу піску і висипав його у глечик. Пісок заповнив пустоти, що залишилися.

- Ось відповідь на твоє запитання, - сказав старець. – Велике каміння – це найважливіші речі в житті: родина, кохана людина, твій духовний розвиток, мудрість. Якщо втратиш усе, крім цього, твоє життя все одно буде повним.

Він хвильку помовчав, а відтак мовив:

- Дрібні камінці – це також важливі для тебе речі: робота, дім, матеріальний добробут. А пісок – дрібниці, які насправді не мають жодного значення.

Юнак слухав дуже уважно, і старець продовжив:

- Деякі люди роблять помилку. Вони спочатку засипають у глечик пісок, і в ньому не лишається місця для каміння. Так і в житті. Якщо витратити сили на дрібні й незначущі речі, у ньому не буде місця для найважливіших цінностей. Тому передусім подбай про велике каміння, не забувай і про дрібне. А пісок хвилі життя самі наб'ють у проміжки між ними.

В обговоренні притчі підлітки мають відповісти на питання: Які життєві цінності схожі на велике каміння, які – на мале, які – на пісок? Як ви їх розрізняєте? У якому порядку ви «наповнюєте глечик» на цьому етапі свого життя? Як можна більше дбати про велике каміння?

4. Вправа «Карта майбутнього». Учасникам пропонується уявити власне майбутнє у вигляді карти, це сприятиме більшій усвідомленості підлітками цілей життя.

Метафоричне вираження цілей у вигляді пунктів на карті, а шляхів їх досягнення – у вигляді вулиць і доріг, сприяє побудові в уяві наочної картини власного майбутнього. Після створення такої карти кожен зможе співвіднести цілі між собою і зрозуміти, наскільки вони поєднуються одна з одною, які перешкоди зустрічаються на шляху до їх досягнення, які відкриваються можливості...

«Накресліть карту свого майбутнього. Ваші головні цілі позначте як пункти місцевості, в яких Ви хотіли б опинитися. Позначте також другорядні цілі на шляху до ключових. Придумайте і напишіть назви для «пунктів-цілей», до яких Ви прагнете в особистому й професійному житті.

Намалюйте також вулиці і шляхи, по яких будете йти. Як Ви будете добиратися до своїх цілей? Найкоротшим або обхідним шляхом? Які перешкоди Вам потрібно здолати? На яку допомогу Ви можете очікувати? Які місця Вам доведеться перетнути на своєму шляху: квітучі і родючі краї, пустелі чи занедбані місця? Ви прокладати стежки наодинці чи з ким-небудь?

А тепер запишіть свої роздуми з приводу Вашої карти майбутнього. Де знаходяться ключові цілі? Наскільки вони поєднуються одна з одною? Де на Вас чекає небезпека? Звідки плануєте черпати енергію для того, щоб досягти бажаного? Які почуття викликає у Вас ця картина? На це Вам відводиться 15 хвилин».

5. Вправа «Лист собі».

Учасникам роздаються конверти, на них вони пишуть власну адресу. Потім кожен пише лист самому собі в майбутнє (наприклад, через 3-6 місяців), запечатує його у конверт і віддає ведучому.

Ведучий через деякий тривалий час відправляє їх поштою. Із такого листа чітко видно, як змінилися цілі, вбачаються власні досягнення, відчувається підтримка з минулого.

6. На завершення заняття обов'язково проводиться шерінг.

МОДУЛЬ 2

Мета модуля: розвиток конативного компонента ціннісно-смилових настановлень, реалізація та відображення цінностей у поведінці підлітків; опанування навичок практичного самопізнання.

Тема 8. Хто Я?

Мета: підтримка подальшого самопізнання та саморозкриття підлітків, усвідомлення власних життєвих позицій, ролей.

1. Використання вправ на розігрів групи. Вправа «Вільний стілець» – учасники сидять на стільцях, розташованих по колу, а ведучий (або доброволець) стоїть у його центрі, оскільки вільний стілець для нього відсутній. Ведучий об'являє, хто буде мінятися місцями: наприклад, «Міняються місцями ті, хто вміє готувати», або «...ті, у кого блакитні очі», та інші. Всі, для кого твердження є правильним мають встати зі своїх стільців та швидко сісти на вільне місце. Учасник, який залишився без стільця стає ведучим.

2. Вправа «Хто Я?».

Учасникам пропонується розділити аркуш паперу на три вертикальні граfi: в першій граfi відповісти на питання «Хто Я?».

Для цього швидко написати 10 слів-епітетів; писати потрібно у тому порядку, в якому вони виникають. У другій граfi написати, як на це питання відповіли б ваші батьки, знайомі. В третій граfi на те ж питання відповідає хтось з групи. Для цього всі кладуть свої підписані аркуші на стіл, вони

перемішуються, потім кожний, бере аркуш зі столу і пише про ту людину, аркуш якої йому попався.

Потім аркуші знову складаються на стіл і кожен забирає свій.

При обговоренні треба звернути увагу на те: чи повторюється будь-яка риса, слово у всіх графах; кількість слів у першій графі (наскільки людина добре знає про себе); співвідношення позитивних і негативних епітетів (ставлення до себе); співпадають чи ні уявлення інших про цю людину.

3. Рольова гра «Королівство» спрямована на переживання себе в різних соціальних ролях та стимулювання власного самовизначення.

Суть гри полягає у наступному – кожен учасник обирає, або створює власну роль. Першими обираються ролі Короля та Королеви, потім вони обирають декількох учасників та призначають їх міністрами, генералами, слугами, принцесами, принцями і т. д. Кожен із цих обраних людей в свою чергу обирає одного або двох персонажів й дає їм відповідні ролі. Важливо, щоб всі учасники отримали ролі.

Дія 1. Кожному учаснику дається шанс змінити що-небудь в «Королівстві» та обрати для інших учасників іншу роль. Після цього кожен знову називає свою нову роль, щоб стало очевидно, як змінилася структура королівства.

Дія 2. Кожному гравцеві дається шанс змінити власну роль в «Королівстві», діючи за тими ж правилами. Після цього структура держави встановлюється остаточно.

При обговоренні вправи тренер звертає увагу учасників на те, що деякі особи зберегли власну роль, інші – змінили. Необхідно встановити, які почуття викликала в учасників та чи інша роль, в якій було комфортно та інше.

4. Заключний шерінг.

Тема 9. Який Я насправді?

Мета: розвиток самопізнання підлітків, сприяння самоаналізу, усвідомлення власних цінностей.

1. Вправа на розігрів: «Моя індивідуальність» – по колу передається іграшка, при цьому кожний по черзі говорить своє ім'я і називає риси характеру, які йому притаманні й які починаються з букв у імені (наприклад, Віктор – ввічливий, інтелектуальний, комунікабельний, товариський, оптиміст, реаліст).

2. Вправа «Самоаналіз». Ведучий роздає учасникам по 2 листки паперу. На одному листку треба написати перелік того, «За що я люблю себе?», на другому – «За що я не люблю себе?». При обговоренні учасникам необхідно звертати увагу на власні відчуття та переживання під час виконання вправи. Ведучий може спрямувати дискусію на обговорення того, як можна позитивно сприймати те, за що учасники себе не люблять, тощо.

3. Психодраматична техніка «Чарівна крамниця». Ведучий оголошує, що відчиняється загадкова «чарівна крамниця», в якій він є власником, а товар – це цінності, які не можна купити, а лише обміняти на іншу цінність. За власним бажанням підлітки підходять до крамнички, але лише тоді, коли відчувають прагнення отримати щось, про що вже давно мріють. Це може бути щастя, здоров'я, впевненість, тощо. В обговоренні вправи необхідно звертати увагу, на що згодні були учасники обмінювати необхідну їм цінність, які почуття викликало володіння бажаною та інше.

4. Вправа «Тільки від мене залежить»

Учасникам пропонується закінчити речення «Тільки від мене залежить...», але не менш ніж 10 варіантами. Спочатку учасники тільки записують закінчення речення на аркушах, а потім голосно промовляють їх.

Вправа сприяє формуванню відповідальності за власні вчинки та поведінку.

5. Вправа «Груповий звук».

Всі учасники сидять у колі. По черзі кожний учасник вимовляє (виспіває, викрикує, шепоче...) будь-який звук, який виражав би його сутність. На наступному етапі всі учасники мають відтворити свої звуки

одночасно та втримувати цей «груповий звук» стільки скільки потрібно. Під час обговорення вправи учасники роблять акцент на своїх відчуттях.

6. Обговорення учасниками проведеного заняття.

Тема 10. Моє майбутнє.

Мета: акцентувати увагу на найближчих цілях, моделювання впевненої поведінки.

1. Вправа на розігрів «Ловля молі». Ведучий вказує на одну з учасниць гри, репрезентуючи її як «господиню, яка запросила присутніх для того, аби всі разом допомогли їй позбавитися молі». Потім ведучий пропонує всім «вбити по 10 штук молі» і демонструє, як треба «вбивати цю комаху», плескаючи в долоні, по речам, що знаходяться в приміщенні. Усі присутні беруть участь у цьому дійстві.

2. Вправа «Мета» .

Ведучий пропонує учасникам визначити 10 основних цілей, які він прагне реалізувати в наступному році.

Під час обговорення підлітки відповідають на наступні питання:

1. Що ти зробиш спочатку?
2. Що ти будеш мати, якщо виконаєш усе, що спланував?
3. Що треба зробити для реалізації цілей? Хто має допомогти тобі?

3. Вправа «Ланцюжок добрих і поганих наслідків».

Участь беруть всі учасники, ведучий називає вихідну ситуацію і запитує першого учасника: «Що в цьому хорошого?», після відповіді ведучий запитує іншого: «А що в цьому поганого?» і т.д. Наприклад, вихідна ситуація: «промочити ноги». Промочити ноги – це погано, тому що можна захворіти. Захворіти – це добре, тому що не потрібно ходити в школу. Не ходити в школу - це погано, тому що сумно сидіти дома. Сидіти дома – це добре, тому що навчишся гратися самостійно. Гратися самостійно – це погано, тому що відвикаєш від друзів. Відвикати від друзів – це добре, тому що, коли мене відвезуть у село я не буду сумувати і т.д.

Можна почати розмову із зворотнього запитання.

Ведучому потрібно безпомилково чергувати питання про «добре» і «погане».

4. Вправа «Напарники».

Учасники поділяються на пари та отримують завдання: звернутися до напарника з проханням, демонструючи різноманітні стилі поведінки: дуже впевнено, ставлячи себе вище за інших; поступаючись співрозмовнику, немовби підкорюючись; із почуттям власної гідності, але без виклику. Кожен учасник повинен спробувати себе в усіх варіантах поведінки.

5. Ауторелаксація «Коло впевненості».

Уявіть собі невидиме коло на підлозі приблизно за півметра від себе. Зайдіть у коло і уявіть собі, що ви досягає успіху. Ваша заповітна мрія – здійснилася. У цій ситуації ви повністю виявили всі свої здібності. Ви можете пишатися собою. Вас всі вітають – близькі вам люди, друзі, знайомі. Ви переповнені відчуттями. Побудьте у цьому стані стільки, скільки відчуваєте потребу. Коли будете готові повернутися, тоді розплющіть очі.

6. Заключний шерінг.

Тема 11. Мої можливості

Мета: відпрацювання навичок впевненої та відповідальної особистості.

1. Вправи на розігрів: «Гра голосом» – кожен учасник вимовляє привітальні слова з різною інтонацією, головне – не повторюватись. Приклади інтонацій (голосно, схвильовано, з викликом, ніжно, мрійливо та інші).

2. Вправа «Могутність». Учасникам пропонується закінчити речення «Я можу...» (не менше 20 речень). Підкресліть ті, які можете лише ви або деякі ваші знайомі. Зачитайте Ваші «могучки».

Ведучий: «Як Ви думаєте, що таке могутність?» Правильно, це вміння. І чим більше їх у людини, тим вона могутніша, тим більше вона може, вмє робити творити, створювати. Могутня людина - це сильна людина, і зовсім не обов'язково - фізично. Сила цієї людини в тому, що вона багато чого вмє і

розраховує на свої сили, не здається, не опускає руки, готова навчитися ще чому-небудь, якщо відчуває таку необхідність. Будьте ж сильними, могутніми, навчайтеся створювати, творити і прагніть довести кожне діло до кінця».

Закінчіть речення «Я зможу...».

3. Вправа «Два стільці». Ведучий обирає з групи добровольця, який займає один із двох стільців у центрі кола й проговорює наступну інструкцію: сядьте на перший стілець і в ролі «нападаючого» звинувачуйте себе в невиконанні запланованого. Запишіть звинувачення. Потім пересядьте на другий стілець і в ролі «захисника» спробуйте виправдати себе. Запишіть виправдання. Після цього спробуйте знайти компроміс між «нападником» і «захисником».

В обговоренні необхідно звернути увагу учасників на те, що заважає нам не виконувати поставлені завдання, чи зменшують виправдання нашу відповідальність, тощо.

4. Вправа «Я – господар». Учасникам по черзі необхідно зробити або сказати щось, щоб усі зрозуміли, що господар тут він. Потім, господар, учасник, який перший брав участь передає свої повноваження іншому учаснику («Господарем будеш ти!!!»). Претенденту необхідно або назватися або сказати будь-яку фразу, щоб усі зрозуміли, що це сказала людина, яка почувается господарем у цій ситуації і в цьому приміщенні.

5. Обговорення та рефлексія участі у занятті.

Тема 12. Я – сьогодні. Я - завтра.

Мета: визначення актуальних життєвих цілей, цінностей та майбутніх.

1. Вправа на розігрів. Наприклад, можна використати вправу «Ти уявляєш...». Кожен із учасників по черзі звертається до сусіда та з почуттям радості від зустрічі вимовляє: «Привіт, (ім'я), ти уявляєш...» і закінчує фразу, розповідаючи щось смішне, цікаве.

2. Вправа «Відповіді за іншого» спрямовує увагу учасників групи до цінностей та прагнень інших людей. Учасники відповідають на питання, але

не так як вони вважають, а так, як відповів би сусід праворуч. Орієнтовні питання: Чим тобі найбільше подобається займатись? Яке твоє хобі, уподобання? Які риси ти найбільше цінуєш в людях? Чого ти хочеш досягти у найближчі 5 років?

При обговоренні необхідно порівняти відповіді, скільки було співпадінь, тощо.

3. Вправа «Актуальні та майбутні цінності». Перед початком вправи ведучий повідомляє наступну інформацію: наші сьогоднішні цілі, цінності, настановлення, не кінцеві, вони є підґрунтям для виникнення нових. Завдання полягає в тому, що учні складають список того, що в їхньому житті втрачає свою значущість, але ще не зовсім втратило своєї актуальності. Потім необхідно скласти другий список, в якому записати те, що в їхньому житті з'являється нового, але ще не стало повноцінною метою.

З другого списку учасники обирають твердження, яке їх найбільше зацікавило, міркують над тим, на скільки він важливий, як вплине на подальше життя, тощо.

В обговоренні необхідно звернути увагу на наступне: чи допомогло виконання вправи краще усвідомити власне майбутнє, чи варті нові цілі того, щоб прикладати зусилля для їх реалізації.

4. Вправа «Свобода» спрямована на формування більш чіткого уявлення про власні цінності та їх усвідомлення. Учасники уявляють, що за допомогою чарівної таблетки вони стали вільними від усіх перешкод та можуть цілий тиждень робити абсолютно все, що захочеться.

Після вправи проводиться обговорення: що кожен відчував в ситуації повної свободи, що із уявлюваного могли б робити і без чарівної таблетки.

5. Вправа «Загальний малюнок». Учасникам пропонується разом намалювати малюнок на будь-яку тему, при цьому спілкуватися тільки за допомогою міміки, жестів. По завершенні продемонструвати малюнок.

6. Обговорення та рефлексія.

Тема 13. Мета – засіб.

Мета: усвідомлення учасниками власних можливостей та засобів досягнення цілей.

1. Вправа на розігрів «Валіза». Один із підлітків-учасників виходить з приміщення, інші починають «збирати йому в дорогу валізу», в яку складають позитивні якості, які група особливо цінує в цій людині; те, що допоможе їй під час спілкування з іншими. Але учаснику, який «від'їжджає» обов'язково нагадують, що буде «заважати йому в дорозі»: ті негативні якості, яких йому треба позбутися, аби життя його покращилося.

Потім тому, хто «від'їжджає» і хто весь цей час знаходився поза приміщенням, в якому відбувається тренінг, зачитують і передають увесь список корисних порад. Далі процедура повторюється за участю наступного члена групи доти, поки всі підлітки не отримають свою «валізу».

2. Вправа «Складові щасливого життя» допомагає сформувати бачення учасниками власних можливостей та конкретних дій для успішної самореалізації, сформувати навички прогнозування та планування майбутнього. Тренер пропонує учасникам спільно визначити, що є складовими життєвого успіху і щастя, без чого вони неможливі. Усі пропозиції учасників записуються на дошці. Потім ведучий пропонує обговорити і об'єднати близькі за змістом пропозиції, утворюючи таким чином список із шести складових (цінностей): сім'я, здоров'я, друзі, робота, освіта, творчість.

Учасники об'єднуються у три підгрупи, кожна з яких отримує по 2 аркуші різного кольору. На аркушах вгорі написано по одній зі складових щасливого життя. Завдання учасників полягає в тому, щоб написати на одній половинці аркуша, якою саме має бути ця складова, аби життя було щасливим, які її особливості, характеристики. Після цього учасники по колу обмінюються аркушами. Наступне завдання: на другій половині аркуша, напроти вже написаних якостей і особливостей складової, написати дії, необхідні для реалізації цих особливостей.

3. Вправа «Побажання».

Кожен з учасників висловлює одне одному побажання. Побажання повинно бути коротким, бажано в одне слово. Ви кидаєте один одному м'яч і одночасно висловлюєте побажання. Той, кому кинули м'яч, в свою чергу, кидає його наступному. Будемо уважними, щоб м'яч побував у кожного і ніхто не залишився без бажань.

5.Зворотний зв'язок, обговорення заняття.

Тема 14. Я - володар свого життя.

Мета: сформувати у підлітків позитивне настановлення на майбутнє.

1. Вправа на розігрів «Скульптура». Учасникам пропонується об'єднатися у малі групи та створити скульптуру їхньої групи. На виконання завдання дається 10 хвилин. Під час обговорення тренер робить акцент на відчуттях учасників.

2. Вправа «Дерево мого життя» спрямована на усвідомлення учасниками власних можливостей, їхніх взаємозв'язків зі здібностями. У довільній формі учасники називають важливі, на їхній погляд, речі у житті, що варті затрат часу, сили, інших ресурсів. Все це записується на дошці, на кроні символічного дерева.

Після того як усі варіанти вичерпано, тренер наголошує на тому, що така пишна крона не може існувати без не менш сильної і могутньої кореневої системи – наших здібностей та можливостей. У тому ж режимі записуються пропозиції учасників щодо здібностей, умінь, особливостей характеру (наполегливості, усвідомлення себе, ціле спрямованості, вміння спілкуватися тощо), необхідних для реалізації інтересів.

3. Вправа «Одне слово». Учасникам пропонується одним словом висловити свої враження від заняття.

4. Обговорення та рефлексія.

Тема 15. Підведення підсумків.

Мета: обговорення результатів тренінгових занять, отримання зворотного зв'язку про заняття, підведення підсумків роботи групи, закріплення знань про цінності та особистісні смисли.

1. Вправа на розігрів: у двох шеренгах, за командою ведучого, рухатися назустріч і невербально привітати один одного. Після кожного контакту посунути чергу на один крок. У кожній новій спробі використовувати нову форму привітання.

2. Вправа «Що я отримав?».

Кожен із учасників зосереджується на тому, що отримав у цій груповій роботі, який найважливіший досвід для нього, як саме він допоможе долати можливі труднощі у професійній діяльності та повсякденному житті. Потрібно закрити очі, зосередитись стільки часу, скільки потрібно, щоб знайти відповіді на ці питання. Кожен учасник по черзі виходить у центр кола і кладе там попередньо вибрану стрічку, називаючи те, що він бере із роботи в групі.

3. Вправа «Валіза».

Ведучий розпочинає вправу зі слів, що спільна робота підходить до кінця. Але перед тим, як розлучатися, я попрошу Вас зібрати валізу для кожного учасника. Оскільки ми працювали разом, то, відповідно, валізу пакуватимемо теж разом. Вміст її буде незвичайним та особливим. Ми покладемо туди те, що допомагає кожному з нас у житті під час самовизначення, прийняття рішень, здійснення життєвих виборів. Отже, валізу наповнюватимемо цінностями та смислами. Валізу буде пакувати вся група, крім людини, котрій її вручатимуть. Правила пакування валізи: кожна цінність та смисл вкладатиметься лише з дозволу всієї групи; класти можна лише ті цінності, які проявлялися в групі.

4. Прощання учасників «Червона доріжка».

Учасники будують межі червоної доріжки. Завдання: ступаючи на червону доріжку, учасник повинен представити себе (уявивши себе у тій якості, якої він мріє досягнути через певний час), назвати, чого зумів досягти, розповісти про внутрішні відчуття та зовнішній вигляд і пройти по доріжці так, як йому хочеться, насолоджуючись вітаннями, спалахами фотокамер

(потрібно мати фотоапарат і «журналіста») та оплесками присутніх (інших учасників групи). Зворотний зв'язок, обійми та прощання учасників.

На завершальному занятті доцільно провести бесіду, спрямовану на рефлексивне усвідомлення підлітками змін, що відбулися в результаті реалізації психолого-педагогічної програми.

Впровадження розробленої програми у практику навчально-виховного процесу сприятиме розвитку структурних компонентів ціннісно-смилових настановлень підлітків, усвідомленню власної системи цінностей, формуванню оцінного ставлення підлітків до значущих об'єктів, активізації процесів самопізнання, реалізації та відображенню цінностей у поведінці підлітків, розширенню уявлень про поняття «цінності» та «смили».

Подальшим етапом експериментального дослідження є визначення рівнів сформованості основних компонентів ціннісно-смилових настановлень підлітків експериментальної та контрольної груп до та після здійснення формувального впливу.

Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці представлені у наступному підрозділі.

3.3. Ефективність впровадження психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці

Завершальним етапом дисертаційного дослідження було проведення контрольного експерименту, мета якого полягала у визначенні ефективності розробленої психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смилових настановлень та її впровадження в процес загальноосвітньої підготовки. Апробація програми була проведена на базі Криворізької педагогічної гімназії. Для одержання надійних та валідних результатів формувального експерименту нами були сформовані експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ) групи.

В результаті проведення констатувального експерименту було встановлено, що найбільша кількість репродуктивного рівня розвитку та менша представленість творчого рівня сформованості ціннісно-сміслових настановлень спостерігається у групі старших підлітків. Таким чином, для здійснення формувального впливу були обрані старші підлітки.

Експериментальна група, у якій запроваджувалася психолого-педагогічна програма формування ціннісно-сміслових настановлень, складалася з 31 учня 9-А класу. До складу контрольної групи, у якій спеціальна формувальна робота не проводилася, увійшло 29 учнів 9-Б класу. Загальну вибірку формувального експерименту склали 60 респондентів.

Експериментальна група (31 підліток) та контрольна група (29 учнів) були протестовані за допомогою наступних методик:

- 1) методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.С. Бубнової;
- 2) методика дослідження індивідуальних цінностей Ш. Шварца (адаптована В.М. Карандашевим);
- 3) методика «Ціннісний спектр» (ЦС) Д.О. Леонтьєва;
- 4) методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча в модифікації Б.С. Круглова.

Визначення ефективності та результативності психолого-педагогічної програми формування ціннісно-сміслових настановлень здійснювалося у першому та другому семестрі 2015-2016 навчального року. Програма включала 30 занять, один раз на тиждень, тривалістю по 2 академічні години кожне (загальний обсяг – 60 годин).

В якості показників ефективності впровадженої розвивальної програми виступала наявність позитивної динаміки за основними компонентами ціннісно-сміслових настановлень підлітків: когнітивний компонент, що включає ціннісні уявлення підлітків та декларовані цінності («цінності-знання»); емотивний компонент, зміст якого відображується в домінуючих цінностях підлітків та стані суб'єктивної ціннісно-сміислової реальності

(«цінності-сенси»); конативний компонент, характеризує особливості поведінки підлітка як носія цінностей («цінності-стимули»).

Оцінювання впливу розвивальної програми було здійснено шляхом проведення послідовних психодіагностичних зрізів:

– перший зріз було спрямовано на фіксацію показників сформованості основних компонентів ціннісно-сміслових настановлень досліджуваних експериментальної та контрольної груп до початку формувального впливу (додаток Г);

– другий зріз відображав динаміку змін за показниками сформованості структурних компонентів ціннісно-сміслових настановлень в експериментальній та контрольній групах після завершення експерименту (додатки А, Б, В, Д).

Порівняння результатів констатувального та формувального експериментів проведено для виявлення тих цінностей та ціннісно-сміслових настановлень, які були більш чутливими до впливу, а також для того, щоб можливі зміни в показниках експериментальної групи можна було тлумачити як обумовлені впливом саме формувальної програми, а не побічних факторів чи змінних.

Розглянемо розподіл показників за параметром «цінності-знання», що відображує зміст ціннісних уявлень підлітків та декларованих цінностей до проведення формувального експерименту. Для встановлення меж розподілу нами було визначено стандартний показник для експериментальної та контрольної груп – середнє значення (\bar{x}) – який відповідає дворівневій шкалі нормативів: творчий та репродуктивний.

На рис. 3.2 представлено розподіл за параметром «цінності-знання» до проведення формувального експерименту, який є майже однаковим в експериментальній та контрольній групах.

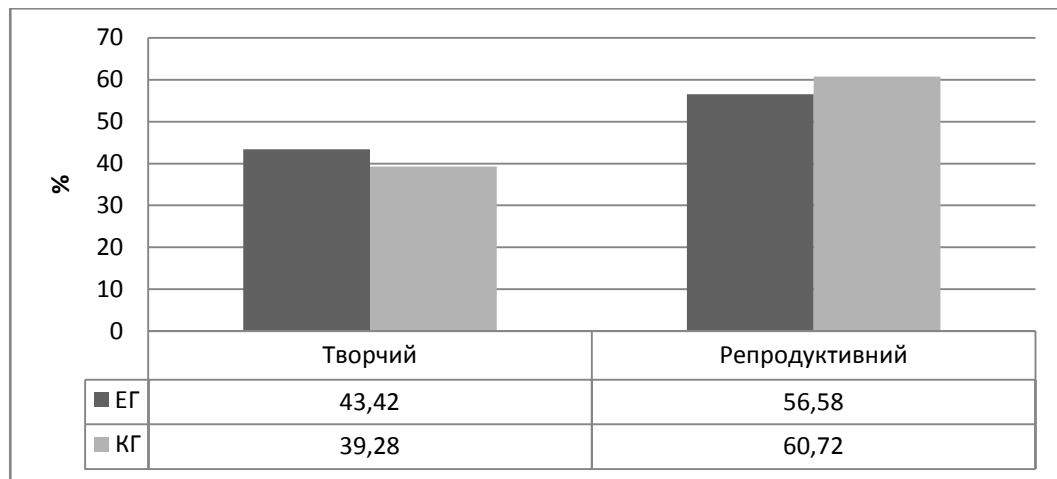


Рис. 3.2. Розподіл показників за параметром «цінності-знання» до проведення формувального експерименту (у %)

При порівнянні результатів попередньої та контрольної діагностики були зафіксовані динамічні зрушення за показниками цінностей в експериментальній групі (рис. 3.3 – розподіл показників за рівнями; рис. 3.4 – представлено цінності, які мають найбільш суттєві зрушення після формувального впливу).

Зауважимо, що зображені на рис. 3.4. цінності («дисциплінованість», «відповідальність», «терпимість», «чесність», «ефективність у справах») відображують рейтингові показники, де 1 – це найвища значимість цінності, 16 – найменша. Зміни у показниках цінностей «доброта», «універсалізм», «самостійність» представлено у порядковій шкалі (чим вищий бал, тим більшого значення підлітки надають тій чи іншій цінності).

Таким чином, порівняння результатів попередньої та контрольної діагностики (рис. 3.3) показало відсоткове підвищення кількості респондентів в експериментальній групі, чії результати знаходяться в межах творчого рівня (43,42% – до експерименту; 51,26 % – після). Окрім цього встановлено значне зменшення показників у межах репродуктивного рівня (56,58% досліджуваних – до експерименту; 48,74 % – після).

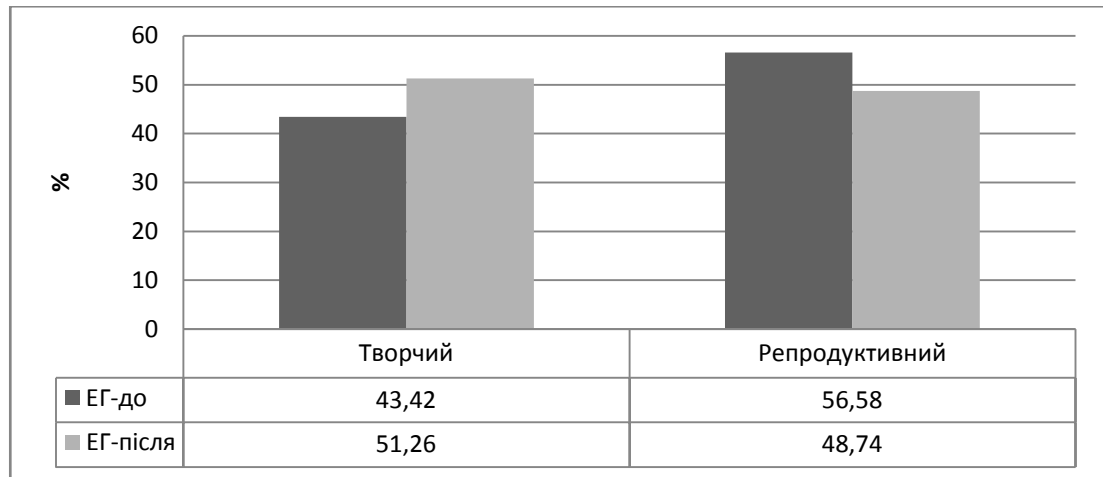


Рис. 3.3. Розподіл показників за параметром «цінності-знання» до та після проведення формувального експерименту (у %)

Отримані результати свідчать про позитивні зрушення в експериментальній групі за параметром «цінності-знання». Значних змін у показниках контрольної групи не відбулося.

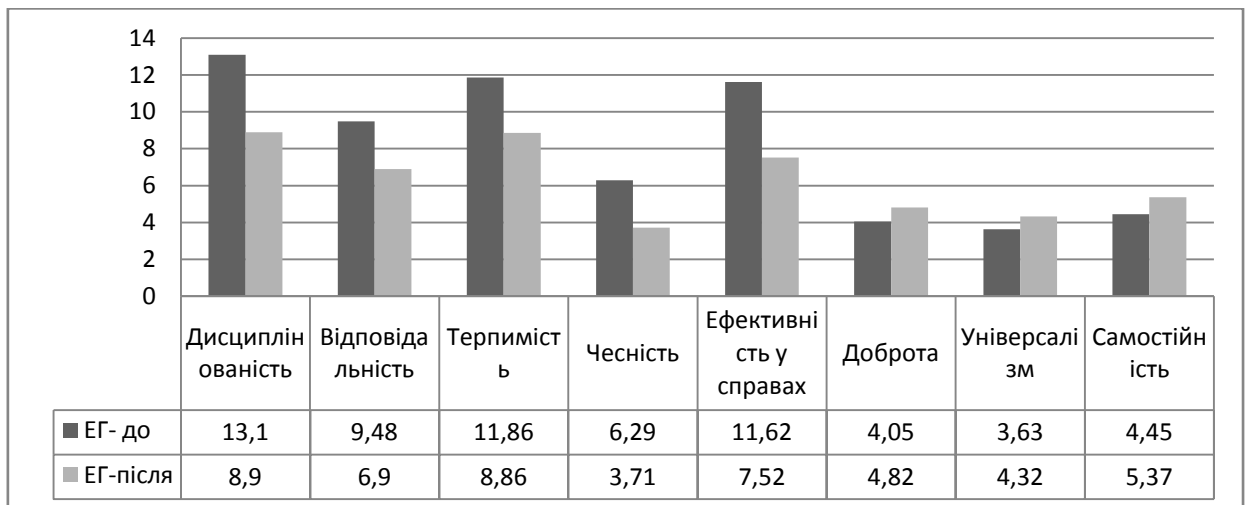


Рис. 3.4. Розподіл показників за параметром «цінності-знання» до та після проведення формувального експерименту

Порівняльний аналіз результатів підлітків експериментальної групи до та після формувального впливу (рис. 3.4) засвідчив зростання компонентів параметру «цінності-знання»: «дисциплінованість» – на 22,5 %; «відповідальність» – на 14,2 %; «терпимість» – на 11,2 %; «чесність» – на 14,28 %; «ефективність у справах» – на 22,7 %; «доброта» – на 11,0 %; «універсальність» – на 9,86 %; «самостійність» – на 13,06 %.

Щодо підтвердження значимості змін досліджуваного параметру в ЕГ та КГ до та після формувального впливу, нами було використано t-критерій Стюдента, який дозволяє статистично перевірити значущість відмінностей у контрольній та експериментальній групах. Так, порівняння результатів виявило статистично значимі зміни у ЕГ ($p \leq t_{кр}$) та їх відсутність у КГ ($p \geq t_{кр}$). Результати представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Кількісні показники рівнів сформованості за параметром «цінності-знання» до та після формувального експерименту

| Досліджувані параметри | Експериментальна група (n=31) | | | | Контрольна група (n=29) | | | |
|------------------------|-------------------------------|-------|------|--------|-------------------------|-------|------|--------|
| | До | Після | t | p | До | Після | t | p |
| Дисциплінованість | 13,10 | 8,90 | 2,86 | 0,0068 | 10,82 | 9,82 | 0,59 | 0,5567 |
| Відповідальність | 9,48 | 6,90 | 2,36 | 0,0233 | 8,00 | 8,82 | 0,46 | 0,6517 |
| Терпимість | 11,86 | 8,86 | 2,17 | 0,0358 | 10,53 | 10,59 | 0,04 | 0,9706 |
| Чесність | 6,29 | 3,71 | 2,04 | 0,0476 | 6,76 | 8,65 | 1,28 | 0,2100 |
| Ефективність у справах | 11,62 | 7,52 | 3,18 | 0,0029 | 9,82 | 10,06 | 0,13 | 0,9013 |
| Доброта | 4,05 | 4,82 | 2,59 | 0,0132 | 4,38 | 4,49 | 0,27 | 0,7886 |
| Універсалізм | 3,63 | 4,32 | 2,67 | 0,0109 | 3,82 | 3,99 | 0,55 | 0,5833 |
| Самостійність | 4,45 | 5,37 | 3,50 | 0,0012 | 4,64 | 4,63 | 0,03 | 0,9777 |

Встановлені статистично достовірні відмінності між середніми рейтинговими значеннями цінностей в експериментальній (до та після здійснення формувального впливу) та контрольній групах. Суттєві зрушення у показниках цінностей «дисциплінованість» ($t=2,86$, $p<0,01$), «відповідальність» ($t=2,36$, $p<0,02$), «терпимість» ($t=2,17$, $p<0,035$), «чесність» ($t=2,04$, $p<0,047$), «ефективність у справах» ($t=3,18$, $p<0,01$) вказують на те, що відбулося усвідомлення підлітками їх значущості, що в подальшому може трансформуватися у власні ціннісні орієнтації та проявлятися в діяльності та поведінці у вигляді ціннісно-сміслових

настановлень. Також відбулися суттєві зрушення на рівні соціальної цінності «доброта» ($t=2,59$, $p<0,01$), що спрямована на досягнення благополуччя у повсякденній взаємодії з близькими людьми.

Статистично достовірні показники підвищення значущості цінності «універсалізм» ($t=2,67$, $p<0,01$) свідчать про те, що учасники формувального експерименту стали більш чутливими соціальної справедливості, відкритості, тощо. Під впливом формувальної програми змінились показники цінності «самостійність» ($t= 3,50$, $p <0,001$), яка характеризує особистість підлітка як такого, що обирає власні цілі, допитливий, самодостатній та прагне покладатися на себе.

Таким чином, проведені розвивальні заходи сприяли усвідомленню підлітками системи власних цінностей та підвищенню їх значущості. Отримані результати свідчать про ефективність впровадженої психолого-педагогічної програми.

Перейдемо до аналізу рівня сформованості за параметром «цінності-сенси», який визначає домінуючі цінності підлітків та стан їх суб'єктивної ціннісно-сислової реальності.

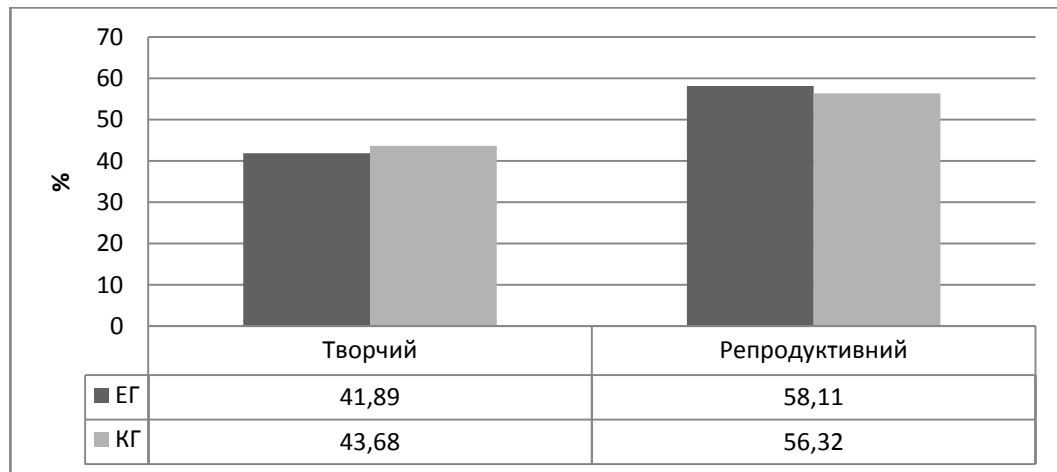


Рис. 3.5. Розподіл показників за параметром «цінності-сенси» до проведення формувального експерименту (у %)

На рис. 3.5 зображено рівні сформованості ціннісно-сислових настановлень за другим параметром у експериментальній та контрольній

групах до формувального експерименту. Показники параметру «цінності-смишли» у двох групах респондентів були майже однаковими.

Після формувального впливу були зафіксовані динамічні зрушення за показниками домінуючих цінностей та стану ціннісно-смиислової реальності підлітків в експериментальній групі (рис. 3.6 – у рівнях; рис. 3.7 – значимі зміни по конкретним цінностям). Цінності («здоров'я», «цікава робота», «кохання», «пізнання», «розвиток», «щастя інших», «впевненість в собі») вказують на рейтингові показники в порядку зниження значущості від 1 до 16. Показники цінностей «добро», «істина», «самодостатність», «досконалість» подано у балах (чим вищий бал, тим більша значущість цінності).

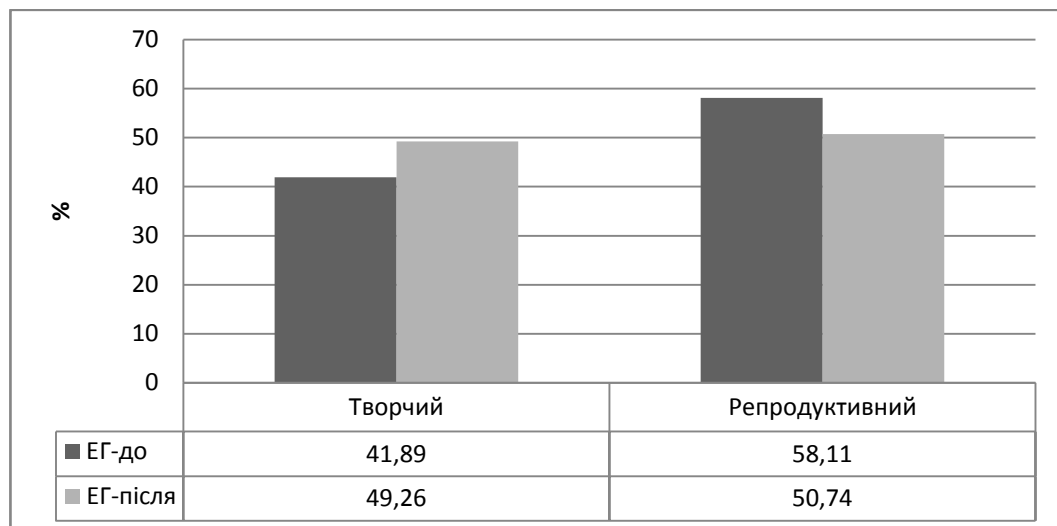


Рис. 3.6. Розподіл показників за параметром «цінності-смишли» до та після проведення формувального експерименту (у %)

Отже, порівняння результатів досліджуваних експериментальної групи до та після здійснення формувального впливу (рис. 3.6) показало відсоткове підвищення кількості респондентів, чиї результати знаходяться в межах творчого рівня (41,89 % – до експерименту; 49,26 % – після). Встановлено значне зменшення показників, що відносяться до репродуктивного рівня (58,11 % досліджуваних – до експерименту; 50,74 % – після).

Розглянемо зрушення за параметром «цінності-смишли» по кожному з типів цінностей (рис. 3.7): показники цінності «здоров'я» підвищилися на

12,9 %; «цікава робота» – на 10,52 %; «кохання» – на 15,3 %; «пізнання» – на 15,32 %; «продуктивне життя» – на 10,61 %; «розвиток» – на 15,83 %; «щастя інших» – на 21,94 %; «впевненість в собі» – на 18,49; «добро» – на 11,5 %; «істина» – на 11,5 %; «самодостатність» – на 11,17 %; «досконалість» – на 9,59 %.

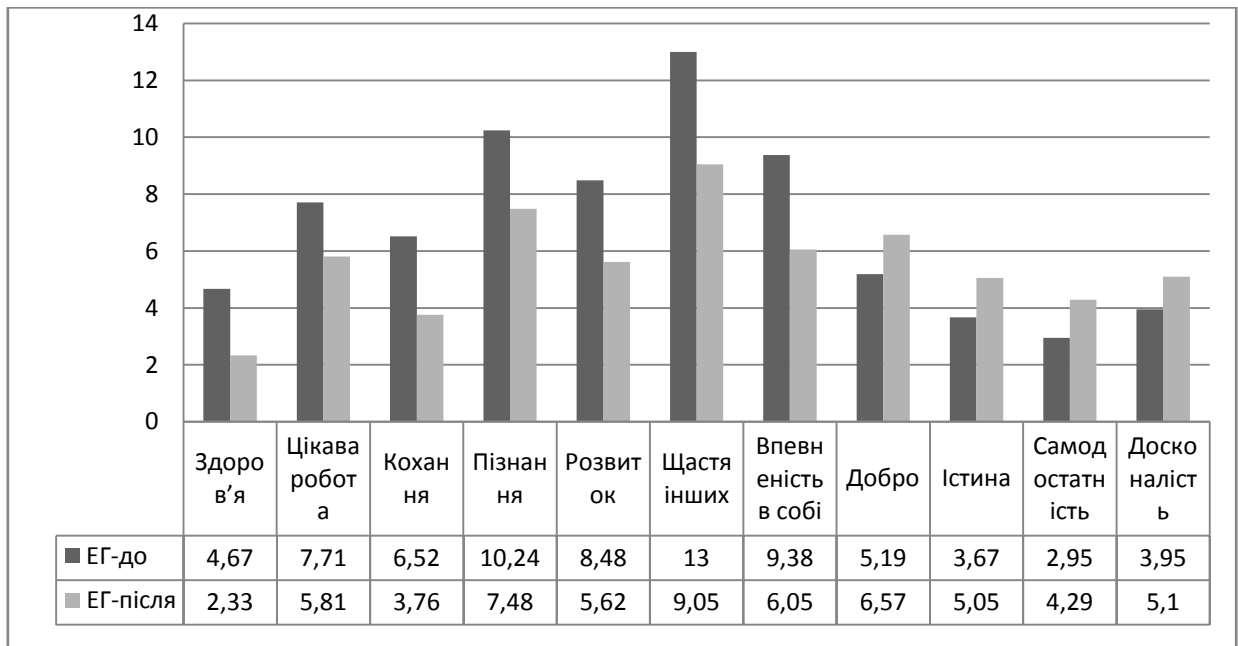


Рис. 3.7. Розподіл показників за параметром «цінності-смили» до та після проведення формувального експерименту

За допомогою t-критерію Стьюдента було підтверджено статистичну достовірність результатів та значущість зрушень за параметром «цінності-смили» в експериментальній групі та їх відсутність у контрольній групі до та після формувального експерименту (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Кількісні показники рівнів сформованості за параметром «цінності-смили» до та після формувального експерименту

| Досліджувані параметри | Експериментальна група (n=31) | | | | Контрольна група (n=29) | | | |
|------------------------|-------------------------------|-------|------|--------|-------------------------|-------|------|--------|
| | До | Після | t | p | До | Після | t | p |
| Здоров'я | 4,67 | 2,33 | 2,16 | 0,03 | 4,65 | 3,35 | 0,93 | 0,3607 |
| Цікава робота | 7,71 | 5,81 | 2,05 | 0,0472 | 12,4 | 10,06 | 1,46 | 0,1532 |
| Кохання | 6,52 | 3,76 | 2,21 | 0,0325 | 5,76 | 6,59 | 0,66 | 0,5108 |

Продовження табл. 3.2

| | | | | | | | | |
|--------------------|-------|------|------|--------|------|-------|------|--------|
| Пізнання | 10,24 | 7,48 | 2,90 | 0,0060 | 11,6 | 11,41 | 0,14 | 0,8901 |
| Розвиток | 8,48 | 5,62 | 2,27 | 0,0290 | 9,65 | 9,47 | 0,10 | 0,9178 |
| Щастя інших | 13,00 | 9,05 | 3,92 | 0,0003 | 11,7 | 11,88 | 0,11 | 0,9113 |
| Впевненість в собі | 9,38 | 6,05 | 2,92 | 0,0057 | 8,41 | 10,41 | 1,25 | 0,2210 |
| Добро | 5,19 | 6,57 | 2,82 | 0,0073 | 5,12 | 5,29 | 0,27 | 0,7916 |
| Істина | 3,67 | 5,05 | 2,81 | 0,0077 | 3,53 | 3,59 | 0,42 | 0,6814 |
| Самодостатність | 2,95 | 4,29 | 2,52 | 0,0157 | 2,00 | 2,12 | 0,84 | 0,3874 |
| Досконалість | 3,95 | 5,10 | 1,96 | 0,0570 | 2,41 | 2,35 | 0,09 | 0,9262 |

Встановлено статистично достовірні відмінності між середніми рейтинговими значеннями цінностей в експериментальній групі до та після здійснення формувального впливу та їх відсутність у контрольній групі: термінальних цінностей («здоров'я», «цікава робота», «кохання», «розвиток» ($p < 0,0233-0,057$); «пізнання», «щастя інших», «впевненість в собі» ($p < 0,01$) та цінностей, що відображують значимі цінності-сенси для підлітків («досконалість» ($p < 0,05$); «добро», «самодостатність», «істина» ($p < 0,01$)).

У системі ціннісно-сислової реальності підлітків відбулися суттєві зрушення, оскільки значна кількість цінностей із наведеного переліку до формувального експерименту знаходилась в межах репродуктивного рівня сформованості. Це цінності «пізнання», «щастя інших», «самодостатність», «досконалість», що свідчить по-перше, про ефективність впроваджених заходів; по-друге, про те, що зазначені цінності посередництвом механізмів інтеріоризації та ідентифікації перетворились у власну систему ціннісних орієнтацій, оскільки відтепер мають емоційне забарвлення для підлітків. Таким чином, впровадження психолого-педагогічної програми формування ціннісно-сислових настановлень на рівні параметру «цінності-сенси» підтвердило її ефективність та актуальність.

Перейдемо до аналізу рівня сформованості за параметром «цінності-стимули», що є відображенням особливостей поведінки підлітка, як носія

цінностей. Як бачимо з рис. 3.8. до формувального експерименту показники за параметром «цінності-стимули» у експериментальній та контрольній групах респондентів були майже однаковими.

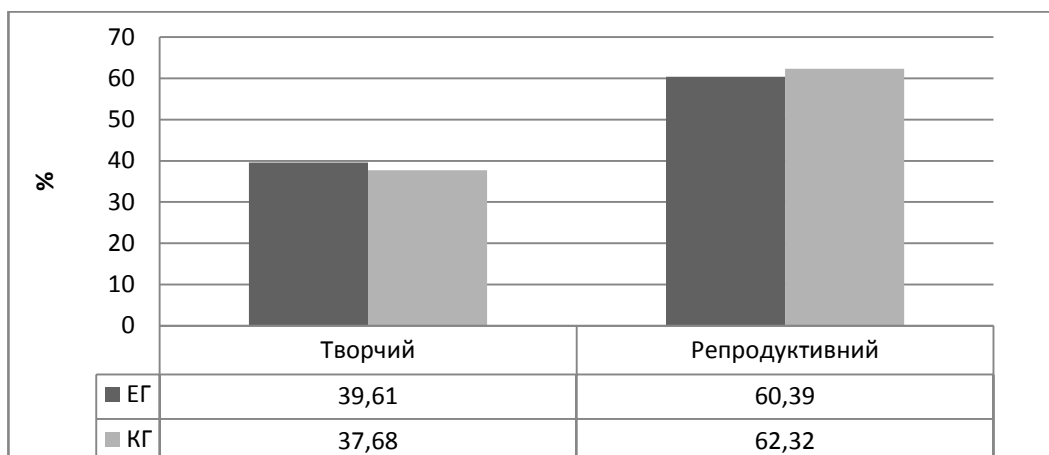


Рис. 3.8. Розподіл показників за параметром «цінності-стимули» до проведення формувального експерименту (у %)

Після проведення формувального експерименту були зафіксовані зміни за показниками домінуючих цінностей-пріоритетів та реальних ціннісних орієнтацій підлітків у експериментальній групі (рис. 3.9 – зображує показники у рівнях; рис. 3.10 відображує значимі зміни по конкретним цінностям).

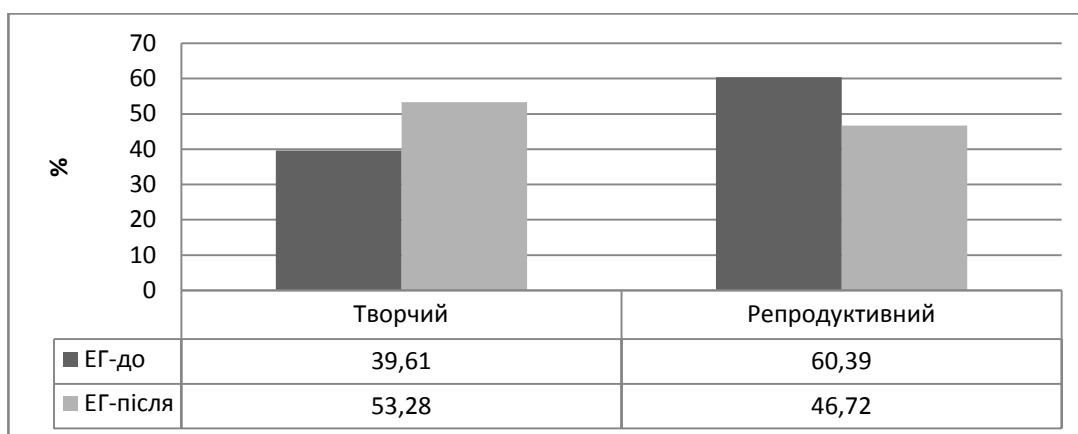


Рис. 3.9. Розподіл показників за параметром «цінності-стимули» до та після проведення формувального експерименту (у %)

Таким чином, порівняння отриманих результатів експериментальної групи до та після здійснення формувального впливу (рис. 3.9) показало значне підвищення кількості досліджуваних, чії результати знаходяться в

межах творчого рівня (39,61 % – до експерименту; 53,28 % – після). Також встановлено зменшення показників, що відносяться до репродуктивного рівня сформованості ціннісно-сміслових настановлень (60,39 % досліджуваних до експерименту; 46,72 % – після).

Розглянемо зрушення за конкретними цінностями у експериментальній групі до та після формульовального впливу (рис. 3.10).

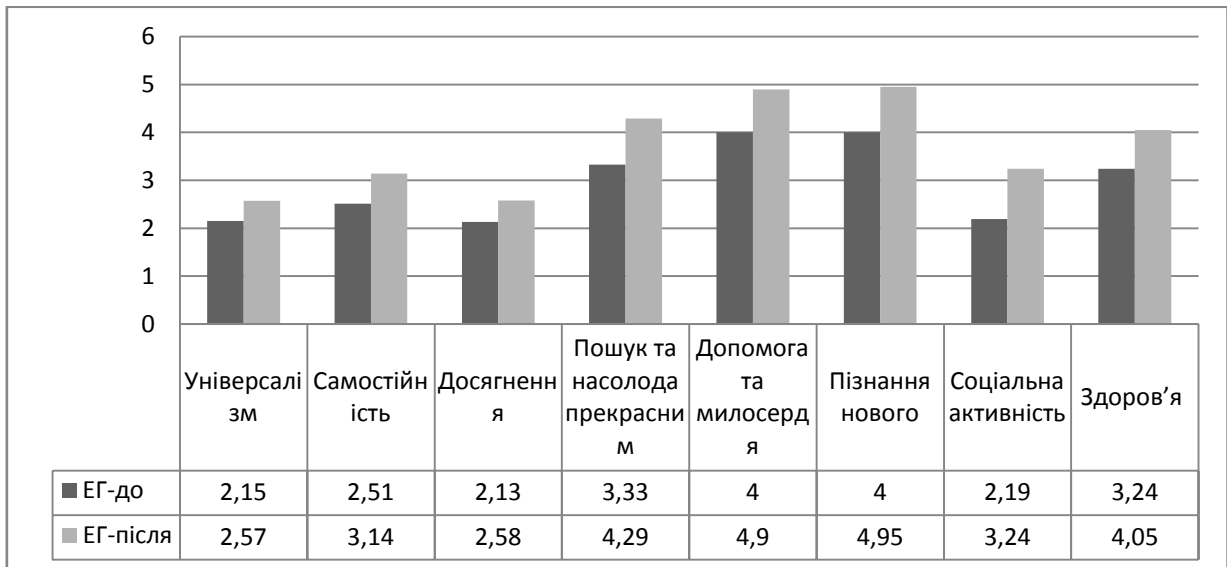


Рис. 3.10. Розподіл показників за параметром «цінності-стимули» до та після проведення формульовального експерименту

За параметром «цінності-стимули» виявлено зростання рівнів цінностей після формульовального експерименту: «універсалізм» – на 10,34 %; «самостійність» – на 15,75; «досягнення» – на 11,31 %; «пошук та насолода прекрасним» – на 16 %; «допомога та милосердя» – на 15 %; «пізнання нового» – на 15,84 %; «соціальна активність» – на 7,5 %; «здоров'я» – на 13,5 %.

Проаналізуємо статистичну достовірність результатів та значущість зрушень за параметром «цінності-стимули» в експериментальній групі та їх відсутність у контрольній групі до та після формульовального експерименту (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Кількісні показники рівнів сформованості за параметром «цінності-стимули» до та після формувального експерименту

| Досліджувані параметри | Експериментальна група (n=31) | | | | Контрольна група (n=29) | | | |
|------------------------------|-------------------------------|-------|-------|--------|-------------------------|-------|------|--------|
| | До | Після | t | p | До | Після | t | p |
| Універсалізм | 2,15 | 2,57 | 2,06 | 0,0462 | 2,41 | 2,57 | 1,07 | 0,2845 |
| Самостійність | 2,51 | 3,14 | 2,73 | 0,0093 | 2,31 | 2,28 | 0,12 | 0,9089 |
| Досягнення | 2,13 | 2,58 | 2,13 | 0,0390 | 2,00 | 8,18 | 2,04 | 0,8934 |
| Пошук та насолода прекрасним | 3,33 | 4,29 | -2,63 | 0,0120 | 3,71 | 3,88 | 0,45 | 0,6537 |
| Допомога та милосердя | 4,00 | 4,90 | -3,65 | 0,0008 | 4,35 | 4,65 | 1,22 | 0,2307 |
| Пізнання нового | 4,00 | 4,95 | -3,51 | 0,0011 | 3,59 | 3,76 | 0,44 | 0,6608 |
| Соціальна активність | 2,19 | 3,24 | -4,13 | 0,0002 | 3,06 | 3,00 | 0,17 | 0,8668 |
| Здоров'я | 3,24 | 4,05 | -2,54 | 0,0152 | 3,24 | 3,12 | 0,26 | 0,7985 |

За параметром «цінності-стимули», що відображує конативний компонент ціннісно-сміслових настановлень та характеризує особливості поведінки підлітка як носія цінностей, встановлено статистично значущі відмінності між показниками цінностей в експериментальній (до та після здійснення формувального впливу) та контрольній групах. Суттєві зрушення встановлено у показниках цінностей «універсалізм» ($p < 0,046$), «досягнення» ($p < 0,039$), «здоров'я» ($p < 0,0152$), «пошук та насолода прекрасним» ($p < 0,012$), «самостійність», «допомога та милосердя», «пізнання нового», «соціальна активність» ($p < 0,01$).

Очевидно, що значущість духовних, естетичних та соціальних цінностей у підлітків експериментальної групи значно підвищилася, що свідчить про ефективність комплексу методів та форм роботи, запропонованих автором, які є дієвим засобом, що стимулюють трансформацію ціннісно-сміислової сфери особистості загалом та формування ціннісно-сміслових настановлень зокрема. Виявлена відсутність

статистично значимих змін у контрольній групі є підтвердженням необхідності цілеспрямованого впливу на формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці, оскільки в умовах традиційної системи шкільного навчання це завдання практично залишається поза увагою психолого-педагогічних працівників.

Отже, зростання показників структурних компонентів ціннісно-сміслових настановлень засвідчило їх розвиток у підлітків та знайшло відображення у підвищенні значущості рівнів – духовних цінностей, прагнення до самостійності та незалежності, орієнтації на пізнання, особистісного розвитку та продуктивної міжособистісної взаємодії, – що загалом характеризує особистість з творчим рівнем розвитку ціннісно-сміслових настановлень.

Окрім зрушень у рівнях розвитку ціннісно-сміслових настановлень зафіксовано суттєве зменшення показників дисгармонійності та неузгодженості між компонентами настановлень (когнітивний – «цінності-знання», емотивний – «цінності-смісли», конативний – «цінності-стимули»).

В результаті здійснення формувального впливу показники узгодженості збільшились вдвічі (загальнолюдські цінності – «добро», «універсалізм», «допомога та милосердя»; цінності, обумовлені віковими особливостями підлітків – «самостійність» та «самодостатність»). Зменшились показники неузгодженості між емотивним та конативним компонентами настановлень для цінностей «пізнання», «розвиток», «досягнення», «досконалість» та «здоров'я».

Отже, результати формувального експерименту підтвердили робочу гіпотезу, відповідно до положень якої формування ціннісно-сміслових настановлень нерозривно пов'язане з розвитком ціннісно-сміислової сфери підлітка; структура ціннісно-сміслових настановлень характеризується дисгармонійністю та нестабільністю її компонентів; рівень сформованості ціннісно-сміслових настановлень в підлітковому віці є недостатнім; формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітків буде більш

успішним за умови актуалізації структурних компонентів ціннісно-сміслових настановлень засобами активного соціально-психологічного навчання.

Таким чином, вищенаведені результати підтвердили правомірність визначених психологічних особливостей формування ціннісно-сміслових настановлень, ефективність та доцільність використання розробленої та апробованої психолого-педагогічної програми формування ціннісно-сміслових настановлень у підлітковому віці.

Висновки до розділу 3

Обґрунтовано необхідність впровадження психолого-педагогічної програми формування ціннісно-сміслових настановлень. Визначено її структурну, змістовну й організаційну цілісність, яку забезпечує комплекс заходів: групові заняття з підлітками (міні лекції, групові дискусії, рольові ігри, психодраматичні вправи, техніка «мозкового штурму», творчі домашні завдання); робота з педагогами (лекції, виступ на методичному семінарі та проведення круглого столу з визначеної проблематики).

Психолого-педагогічну програму розроблено з врахуванням експериментальної моделі формування ціннісно-сміслових настановлень, яка дозволила ґрунтовно пояснити реалізацію психолого-педагогічної програми та наочно представити динамічний аспект формування ціннісно-сміслових настановлень, що виражається у взаємозв'язку всіх структурних елементів моделі, а саме: напрямів роботи, розвивальних засобів, структурних компонентів ціннісно-сміслових-настановлень (когнітивний, емотивний, конативний).

Порівняльний аналіз динаміки показників за досліджуваними параметрами ціннісно-сміслових настановлень («цінності-знання» – включають ціннісні уявлення підлітків та декларовані цінності; «цінності-смісли» – відображують систему домінуючих цінностей підлітків та стан

суб'єктивної ціннісно-сислової реальності, «цінності-стимули» – характеризують особливості поведінки підлітка, як носія цінностей), проведений до та після формувального експерименту показав, що в експериментальній групі, порівняно із контрольною, відбулися значні кількісні зрушення. Встановлено статистичну значимість відмінностей показників у контрольній та експериментальній групах після закінчення формувального експерименту.

Отримані результати підтвердили ефективність та доцільність використання розробленої та апробованої в дисертаційному дослідженні психолого-педагогічної програми формування ціннісно-сислових настановлень у підлітковому віці. Зазначене вказує на доцільність подальшого впровадження запропонованої програми до процесу загальноосвітньої підготовки школярів.

Зміст третього розділу дисертації відображено у наступних публікаціях автора:

1. Сошина Ю.М. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування ціннісно-сислових настановлень / Ю. М. Сошина // Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2014. – Вип. 1. – С. 74-78.

2. Сошина Ю.М. Результати впровадження програми формування ціннісно-сислових настановлень у підлітковому віці / Ю.М. Сошина // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – № 3 (48). – С. 166-173.

3. Сошина Ю.М. Сислодидактика та сислоутворення в навчальному процесі: теоретичний аналіз проблеми / Ю.М. Сошина // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, Вип. 50. – Х.: ХНПУ, 2015. – С. 223-231.

4. Сошина Ю.М. Оцінка ефективності програми формування ціннісно-сислових настановлень / Ю.М. Сошина // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, Вип. 53. – Х.: ХНПУ, 2016. – С. 220-228.

5. Сошина Ю.М. Психолого-педагогічний супровід формування ЦСН у підлітковому віці / Ю.М. Сошина // «Технології роботи психолога в організації». Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (9-10 жовтня 2014 року, м. Запоріжжя). – Запорізький національний університет. – Запоріжжя.: ЗНУ, 2014. – С. 119-120.

6. Сошина Ю.М. Модель формування ціннісно-сміслових настановлень підлітків / Ю.М. Сошина // Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2015» : у 5 т. / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – Т. 3. – С. 242-243.

7. Сошина Ю.М. Змістова структура програми формування ціннісно-сміслових настановлень підлітків / Ю.М. Сошина // Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2016» : у 4 т. / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : ЗНУ, 2016. – Т. 2 – С. 207-208.

8. Шевченко Н.Ф. Формування ціннісно-сміслових настановлень: практичний вимір [Науково-практичний посібник] / Н.Ф. Шевченко, Ю.М. Сошина. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2015. – 102 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування й експериментально вивчено психологічні особливості формування ціннісно-смилових настановлень у підлітковому віці, що виявляються у визначенні теоретичних підходів до проблеми, вивченні особливостей ціннісно-смилової сфери підлітків, визначенні структурних та функціональних особливостей ціннісно-смилових настановлень, створенні моделі формування та обґрунтуванні, розробці й апробації психолого-педагогічної програми формування ціннісно-смилових настановлень підлітків.

1. Ціннісно-смилові настановлення, виходячи із сучасних психолого-педагогічних теоретичних та емпіричних досліджень, визначаються як інтегральне психічне утворення, що об'єднує ціннісний та смисловий аспекти становлення особистості, вони є проявом особистісного смислу й знаходять відображення в поведінці та діяльності індивіда. Активний процес формування ціннісно-смилових настановлень притаманний підлітковому віку та пов'язаний зі змінами мотиваційної сфери підлітка, розвитком пізнавальної сфери та рефлексивних механізмів. *Ціннісно-смилові настановлення у підлітковому віці* ми визначаємо як психічне утворення, що є компонентом ціннісно-смилової сфери особистості підлітка та проявляються в передготовності до дії та самовираження й ґрунтується на системі цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислах підлітка.

2. Теоретично обґрунтовано, що структура ціннісно-смилових настановлень представлена *компонентами*: когнітивний (включає в себе бачення світу, образ бажаного (смиловий компонент) та знання про цінності (ціннісний компонент), емотивний (оцінне судження підлітка, яке проявляється в симпатії чи антипатії по відношенню до значущих об'єктів, посередництвом якого він сприймає оточуючу реальність), конативний (проявляється як готовність до дії по відношенню до об'єкта, що має особистісний сенс та ціннісну значущість для особистості).

Визначено *функції* ціннісно-сміслових настановлень (регулятивна – визначає стійкий та послідовний характер поведінки та діяльності підлітка; адаптивна – полягає в залученні підлітка до системи норм та цінностей, які характерні для суспільства; експресивна – сприяє самовираженню та самоствердженню підлітка) та *механізми* формування (інтеріоризація, ідентифікація та інтерналізація).

3. Виокремлено *параметри* ціннісно-сміслових настановлень підлітків, які визначено у відповідності до їх структурно-функціональних особливостей: 1) «цінності-знання» включають ціннісні уявлення підлітків, декларовані цінності; 2) «цінності-сенси» відображують домінуючі цінності підлітків, стан суб'єктивної ціннісно-сміслової реальності; 3) «цінності-стимули» визначають особливості поведінки підлітка як носія цінностей.

Визначено *критерії* (формування індивідуальної системи смислів, привласнення суспільних цінностей, осмисленість індивідуального простору діяльності) та *рівні* (творчий та репродуктивний) формування ціннісно-сміслових настановлень.

4. Емпірично досліджені психологічні особливості формування ціннісно-сміслових настановлень підлітків, відповідно до виділених параметрів, мають такі характеристики: 1) зміст параметру «цінності-знання» відображується домінуванням цінностей спілкування («життєрадісність», «вихованість», «чесність», «добро»); цінностей обумовлених віковими особливостями підлітків («самостійність», «конформність»); 2) зміст параметру «цінності-сенси» показав, що важливими для підлітків є конкретні цінності («здоров'я», «щасливе сімейне життя», «наявність гарних та вірних друзів»), цінності особистого життя («щасливе сімейне життя», «наявність гарних та вірних друзів», «кохання»), відображує вікові зміни в особистості підлітка, що пов'язані з розвитком самоаналізу та рефлексії, становленням ідентичності («смисл», «справедливість», «унікальність», «цілісність», «істина»); 3) «цінності-стимули» включають цінності саморозвитку («пізнання нового»), самоствердження («визнання та повага

людей», «самостійність»), гедоністичні («приємний відпочинок», «гедонізм»), альтруїстичні («допомога та милосердя»), цінності спілкування («універсалізм», «доброта»), пошук нового та отримання гострих відчуттів («стимуляція»). В структуру кожного з виокремлених параметрів включені різні групи цінностей, що свідчить про неузгодженість компонентів та дисгармонійність загальної ціннісно-сислової сфери підлітка.

Здійснено розподіл даних за рівнями сформованості ціннісно-сислових настановлень: творчий (41,64 %) та репродуктивний (58,36 %).

5. Теоретичним підґрунтям програми формування ціннісно-сислових настановлень є положення особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі, загальні принципи розвитку духовного простору особистості, положення про механізми формування ціннісно-сислових настановлень. Авторська психолого-педагогічна програма передбачає роботу з підлітками, педагогами та психологами загальноосвітніх шкіл, містить комплекс психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток структурних компонентів ціннісно-сислових настановлень, розвиток усвідомлення власної системи цінностей, формування оцінного ставлення підлітків до значущих об'єктів, активізацію процесів самопізнання, реалізацію та відображення цінностей у поведінці підлітків, розширення уявлень про поняття «цінності» та «сисли».

Позитивна динаміка показників структурних компонентів ціннісно-сислових настановлень у підлітків-учасників експериментальної групи засвідчила ефективність авторської програми «Ціннісно-сислові настановлення у підлітковому віці: шлях розвитку» та можливість її впровадження у навчально-виховному процесі середньої школи.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним є подальше вивчення особливостей ціннісно-сислових настановлень на різних вікових етапах; розробка методичного інструментарію з вивчення ціннісно-сислових настановлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование учебном процессе / И.В Абакумова. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, С.Б. Тернер ; [пер. И.Г. Ясавеев] ; под. ред. С.А. Ерофеева. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М. : Экономика, 2004. – 620 с.
3. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 5-12.
4. Абульханова-Славская К.А. Психология формирования и развития личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1981. – С. 19-45.
5. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – Киев, 1997. – 287 с.
6. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63-70.
7. Амеліна Н.П. Я бажаю змінитися. Психокорекційна програма / Н.П. Амеліна // Психологічна газета. – 2004. – № 23. – С. 27-32.
8. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Б.Г. Ананьев // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2016. – 464 с.
9. Антоненко Т. Ціннісно-сміслові настанови особистості: теоретичний аспект / Т. Антоненко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 37-43.
10. Анцыферова Л.И. Психология формирования личности [Текст] // Психология личности в трудах отечественных психологов / [сост. Л.В.Куликов]. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
11. Анцыферова Л.И. Человек в системе наук / Л.И. Анцыферова. – М., 1989. – С. 426-433.

12. Артемьева Е.Ю. Основы субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Наука: Смысл, 1999. – 350 с.
13. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание / Ю.В. Артюхова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 117–121.
14. Асеев В.Г. Мотивизация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
15. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Наука, 1984. – 185 с.
16. Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник [и др.] // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35-46.
17. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
18. Асташова Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития : дисс. ... доктора. пед. наук : 13.00.01 / Асташова Надежда Александровна. – Брянск, 2001. – 498 с.
19. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М. : МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.
20. Бадюл О.С. Трансформація ціннісних установок особистості в освітньому процесі : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 – «філософія освіти» / О.С. Бадюл. – Одеса, 2010. – 20 с.
21. Бадюл О.С. Цивілізаційні і позацивілізаційні дії на еволюцію цінностей / О.С. Бадюл // Наукове пізнання. – 2008. – № 2 (22). – С. 14-19.
22. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – [2-ге вид., доповнене]. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

23. Балл Г.О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Г.О. Балл // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (8). – Ч. 1. – С. 6-22.

24. Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

25. Бедлінський О.І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві / О.І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2. – С. 49-54.

26. Беякова Е.Г. Концепция смыслообразования в педагогическом взаимодействии / Беякова Евгения Гелиевна // GESJ: Education Science and Psychology. – 2012. – No. 3(22). – P. 50-54.

27. Беякова Е.Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения / Евгения Гелиевна Беякова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 8-15.

28. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

29. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Бех // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – 2010. – №4 (58). – С. 8-9.

30. Білоконь І.В. Аналіз чинників детермінації цілераціональної діяльності / І.В. Білоконь // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво "Фенікс", 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 16. – С.43-49.

31. Близнецова О.И. Ценностно-смысловая сфера личности студентов как цель воспитания / О.И. Близнецова, И.П. Шапенкова // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. – № 3. – 2009. – С. 68-75.

32. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1983. – 176 с.
33. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : «Просвещение», 1968. – 464 с.
34. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
35. Боришевський М.Й. Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб. / М.Й. Боришевський, Л.І. Пилипенко, О.І. Пенькова, Т.М. Яблонська, Н.Д. Володарська ; ред.: М.Й. Боришевський; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2013. – 103 с.
36. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – № 2. – С. 49-57.
37. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. ; за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
38. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-56.
39. Братусь Б.С. Леонтьевские основания смысловых концепций личности / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 2004. – №3. – С.78-91.
40. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности / Б.С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
41. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности / Б.С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов : Хрестоматия. 2-е изд. / [сост. Л.В. Куликов]. – СПб. : Питер, 2016. – 464 с.
42. Бреусенко О.А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / О.А. Бреусенко ; – К., 2000. – 20 с.

43. Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности / С.С. Бубнова. – М., 1995. – 49 с.

44. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 38-44.

45. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 99-118.

46. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / І.С. Булах. – К., 2004. — 42 с.

47. Булах І.С. Ціннісні орієнтації в контексті особистісної позиції сучасного підлітка / І.С. Булах // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2009. – № 1. – С. 115-131.

48. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

49. Вачков И.В. Психология тренинговой работы / И.В. Вачков. – М. : Образовательный стандарт XXI, изд.- во: Эксмо, 2007. – 416 с.

50. Весна Е.Б. Социализация и индивидуализация [Текст] / Е.Б.Весна. – М., 1997. – 314 с.

51. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

52. Вишневський О. Природа цінностей виховання / О. Вишневський. // Педагогічна думка. – 2006. – № 2. – С. 11–22

53. Вишневський О.І. Система цінностей і стратегія виховання (Тезовий виклад) / О. І. Вишневський // Рідна школа. – 1997. – № 7. – С. 3-5.

54. Вишнівська Н.В. Поняття милосердя і його виховання у дітей [Електронний ресурс] / Н.В. Вишнівська // Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць. – К. – Випуск 4. – 2010. Режим доступу:

http://www.psyh.kiev.ua/Вишнівська_Н.В._Поняття_милосердя_і_його_виховання_у_дітей

55. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

56. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. А. Вілюжаніна. – Київ: І-т психології ім. Г.С. Костюка, 2006. – 22 с.

57. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 220 с.

58. Волков Б.С. Возрастная психология. От младшего школьного возраста до юношества : [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова ; под ред. Б.С. Волкова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – Ч. 2. – 343 с.

59. Волков Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 322 с.

60. Воскобоев А.И. Технологии убеждающего воздействия: особенности применения в практике ученого процесса / А.И. Воскобоев // Северо-кавказский психологический вестник. – № 7/3. – 2009. – С. 5-10.

61. Воспитание: современные парадигмы : монографія / [А.К. Быков, И.А. Липский, Л.Е. Никитина, О.Г. Прохорова и др.] ; под общ. ред. З.А. Багишаева, А.К. Быкова. – М. : Московский Север, 2006. – 160 с.

62. Выготский Л.С. Собрание починений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология [Електронний ресурс] / Л.С. Выготский // Под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с. Режим доступу: http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t4_1984/go,220;fs,1/

63. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 314 с.

64. Галян І.М. Соціокультурні виміри ціннісно-смилових настанов особистості / І.М. Галян // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – 2013. – №. 2, Вип. 10. – С. 79-83.

65. Галян І.М. Психодіагностика : [навч. посіб.] / І.М. Галян. – [2-ге вид., стереотип.]. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.

66. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Г. Гинзбург // Вопросы психологи. – 1994. – №3. – С. 43-52.

67. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов / [сост. Л.В.Куликов]. – СПб. : Питер, 2000. – С. 257-270.

68. Громыко Ю.В. Персонализация в образовании: иницилирующее образование, подъем сознания и личностный рост / Ю.В. Громыко // Антропологические матрицы XX века Л.С. Выготский – П.А. Флоренский: несостоявшийся диалог. Приглашение к диалогу ; общ. ред. А.И. Олексенко. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 664 с.

69. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / [редколл.: Б.Ф. Ломов, Т. Иолов, Ф. Патаки и др., ред.-сост. К.А. Абульханова]. – М. : Наука, 1989. – С. 102-110.

70. Давыдова К.Д. Социальная установка как психологический феномен / К.Д. Давыдова // Социальная психология и философия. – М. : Мысль. – 193 с.

71. Демиденко Н.Н. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы с особенностями характера у подростков [Электронный ресурс] / Н.Н. Демиденко, О. Н. Журавлева // Репозиторий Тверского госуниверситета. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/622/>

72. Демидов Д.Н. Соотношение образов «Я - идеальное» и «Я - реальное» и проблемы подростков : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Д.Н.Демидов. – М., 2000. – 162 с.

73. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / И.В. Дубровина ; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 328 с.

74. Діти, жінки та сім'я в Україні : стат. збірник / Державна служба статистики України. – К., 2012. – 349 с.

75. Долинська Л.В. Вплив сімейних ціннісних орієнтацій на становлення процесу самовдосконалення підлітків / Л.В. Долинська, О.І. Пенькова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 42. – С. 101-108.

76. Донцов А.И. К проблеме целостности субъекта коллективной деятельности / А. И. Донцов // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 25-34.

77. Егорова И.Г. Личностно-ориентированная коммуникация как процесс построения совместного когнитивного пространства : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И.Г. Егорова. – М., 2001. – 20 с.

78. Ефименко С.В. Психолого-педагогические особенности формирования ценностно-смысловых установок студентов в условиях иноязычной коммуникативной деятельности : дисс. ... кандидата псих. наук : 19.00.07 / Ефименко Светлана Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2011. – 203 с.

79. Жуков В.В. Ти і твої права (тренінг для підлітків 13-17 років): метод, розробка / В.В. Жуков // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С.28-31.

80. Журавльова Л.П. Вплив емпатії на розвиток ціннісно-сміслової сфери старшокласників з різною професійною спрямованістю /

Л.П. Журавльова, Т.А. Матющенко // Наука і освіта. – 2009. – № 6. – С. 197-201.

81. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.

82. Казанжи М.Й. Особливості ціннісних орієнтацій осіб із середньою вираженістю фасиліативного потенціалу на етапі трансформаційних перетворень у суспільстві / М.Й. Казанжи // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 16. – С. 64-74.

83. Калашникова Е.М. Исторические и методологические основания исследования идентификации и идентичности в условиях «поздней» современности / Е.М. Калашникова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 33 (324). Философия. Социология. Культурология. – Вып. 30. – С. 35–38.

84. Калитеевская Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49-55.

85. Калитеевская Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, И.И. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68-80.

86. Канеева И.А. Дидактические основы формирования ценностно-смысловых установок школьников в системе дополнительного экологического образования : дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ильмира Александровна Канеева. – Ростов-на-Дону, 2011. – 261 с.

87. Карандашев В. Н. Концепция ценностей культуры Ш. Шварца / В.Н. Карандашев // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 81-96.

88. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. — СПб. : Речь, 2004. – 70 с.

89. Карпенко Г.В. Формування особистісної зрілості підлітків у позакласній роботі / Г.В. Карпенко // Педагогіка формування творчої

особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. – Вип. № 8 (61). – С. 178-182.

90. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості : Монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. фінансова агенція», 1998. – 220 с.

91. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Киппер. – М. : ТОО «Независимая фирма «Класс», 1993. – 224 с.

92. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С.29–37.

93. Клименко И.Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека / И.Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1992. – С. 3-12.

94. Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості / Л.О. Коберник // Наука і освіта. – 2008. - № 4/5. – С. 28-33.

95. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев ; отв. ред. А.А. Бодалев. – М. : Наука, 1988. – 191 с.

96. Колонькова О. Шлях до гармонії: тренінг для старшокласників / О. Колонькова // Шкільний світ. – 2004. – № 42. – С. 4-6.

97. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

98. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; М. : Олма-пресс, 2003.– 512 с.

99. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков / М.Ю. Кондратьев // Вопросы психологи. – 1997. – № 3. – С. 69-80.

100. Королева Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / Н.Н. Королева. – СПб., 1998. – 181 с.

101. Кроповницкий О.В. Психология подростка. Тренинг личностного роста / О.В. Кроповницкий. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 128 с.

102. Круглов Б.С. Социальная направленность личности / Б.С. Круглов // Формирование личности старшеклассника ; [под ред. И.В. Дубровиной]. – М., 1989. – С.12-14.
103. Кули Ч.Х. Первичные группы / Ч.Х. Кули // Американская социологическая мысль : [тексты]. – М., 1994. – С. 330–335.
104. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч.Х. Кули. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 320 с.
105. Кунигель Т.В. Тренинг «Активизация внутренних ресурсов подростка» / Т.В. Кунигель. – СПб. : Издательство «Речь», 2006. – 101 с.
106. Кучеренко С.В. Соціальна установка: адаптаційна класифікація особистостей / С.В. Кучеренко // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 92 – 101.
107. Лавріненко В.А. Психологічні особливості становлення смислової сфери підлітків / Віталій Анатолійович Лавріненко // Психологія і особистість. – 2013. – № 1 (3). – С. 59-74.
108. Лебедев С.Г. Психологический тренинг развития самосознания у подростков / С.Г. Лебедев // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 5. – С. 61-73.
109. Леванова Е.А. Они уже не дети (к вопросу о психологических особенностях разных подростковых возрастных групп) / Е.А. Леванова // Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М., 2000. – С. 411-428.
110. Леванова Е.А. Технология конструктивного взаимодействия с подростком / Е.А. Леванова. – М., – 2002. – 224 с.
111. Легун О. Сенс, сенсотворення, сенсожиттєві стратегії як динамічні характеристики особистості / О. Легун // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: український науковий журнал. – 2011. – № 2. – С. 277-281.
112. Легун О.М. Роль цінностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості О. М. Легун // Проблеми загальної та педагогічної психології :

зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ / за ред. С.Д. Максименка. – Т. XII, ч. 4. – К., 2010. – С. 241–248.

113. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

114. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А.Н. Леонтьев ; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М. : «Педагогика», 1983. – Т. 2. – 320 с.

115. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматія. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2016. – 464 с.

116. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – 1997. – С. 13-27.

117. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 19-30.

118. Леонтьев Д.А. Методика ценностного спектра и ее возможности в исследовании субъективно реальности / Д.А. Леонтьев // Метод психологии: Ежегодник РПО. – Ростов н/Д. – Т. 3. – Вып. 2. – 1997. – С. 163-166.

119. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности личности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.

120. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

121. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

122. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – № 5. – 1996. – С. 15-26.

123. Лурия А.Р. Язык и мышление / А.Р. Лурия. – М. : Политиздат, 1975. – 315 с.

124. Максименко С. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С. Максименко // Психолог. – 2006. – №7 (199). – С. 5-11.
125. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
126. Максименко С.Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С.Д. Максименко, Г.В. Ложкин, А.Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 1-10.
127. Мандель Б.Р. Психология развития / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 743 с.
128. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : ЕВРАЗИЯ, 1999. – 450 с.
129. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; [пер. с англ]. – [2-е изд., испр.]. – М. : Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. — 496 с.
130. Мельник С.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / С.Н. Мельник. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 74 с.
131. Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности / О.В. Митина, А. Сырцова // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–54.
132. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С.В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 16-25.
133. Морено Я.Л. Психодрама / Я.Морено ; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – Москва : Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
134. Москаленко А.Т. Смысл жизни и личность / А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука, 1989. – 205 с.

135. Москаленко И.В. Актуализация смыслов нравственных ценностей в процессе их формирования у младших подростков (на примере учебных дисциплин обществознания, русского языка и литературы в 5-6 классах) / И.В. Москаленко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 207-213.

136. Москаленко О.В. Структурні компоненти ціннісно-сміслової сфери особистості / Ольга Володимирівна Москаленко // Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 1 (37). – С. 91-98.

137. Москалець В.П. Структурно-функціональна організація особистості / В.П. Москалець // Психологія і суспільство. – 2010. – № 2. – С. 20 – 25.

138. Москвіна В.В. Ціннісно-сміслові установки як фактор регуляції індивідуального інтелекту : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / В.В. Москвіна. – К., 1994. – 22 с.

139. Муртазин Р.А. Ценностные ориентации личности как функции регуляторов социального поведения индивидов / Р.А. Муртазин // Проблемы и перспективы развития образования : междунар. науч. конф., апрель 2011 г. – Пермь: Меркурий, 2011. – Т. 1. – С. 34-36.

140. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [учебник для студ. вузов]. – [4-е изд., стереотипное]. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

141. Набойченко Е.С. Психология отклоняющегося поведения подростков [Текст] : монография / Е.С. Набойченко. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2007. – 285 с.

142. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности / Е.Е. Насиновская. – М. : изд-во МГУ, 1988. – 88 с.

143. Наумова И.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / И.Ф. Наумова. – М., 1988. – 199 с.

144. Научитель Е.Д. Ценностные ориентации молодежи / Е.Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - № 3. – С. 36-38.
145. Нестеренко И.Е. Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ирина Евгеньевна Нестеренко. – Ростов-на-Дону, 2009. – 20 с.
146. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 360 с.
147. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л.Ф. Обухова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 304 с.
148. Обухова Л.Ф. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов / Л.Ф. Обухова, Т.В. Рябова, М.Н. Гуслова, Т.К. Стуре // Вопросы психологи. – 2001 . – № 3. – С.56-73.
149. Огородников А.Ю. Роль интериоризации ценностей в становлении целостности личности / А.Ю. Огородников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 2. – С. 3-6.
150. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт ; [пер. с англ.]. – М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. – 345 с.
151. Онищенко Г.І. Ціннісно-сміслові орієнтири сучасної молоді : особливості, умови і психологічна допомога / Г. І. Онищенко, Т. С. Гурлева // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ / За ред. С.Д. Максименка. – 2011. – Т. XIII. – ч. 4. – С. 253 – 259.
152. Павелків Р.В. Структура, зміст та детермінанти морального розвитку особистості: ретроспекція та перспективи / Р.В. Павелків // Інноватика у вихованні. – 2015. – № 1. – С. 24-38.
153. Павелків Р.В. Проблема морального розвитку особистості у психологічній науці / Р.В. Павелків // Актуальні проблеми наукового й

освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2015 р., Мукачево. Том 2 / Ред.кол. : Щербан Т.Д. та ін. – Мукачево : Вид-во «Карпатська вежа», 2015. – С. 146-148.

154. Павелків Р.В. Ціннісна система як критерій особистісного виміру / Р. В. Павелків // Українська психологія: сучасний потенціал. – К. : ГІК, 1996. – С. 23–31.

155. Панок В.Г. Принципи та організаційні моделі діяльності психологічної служби системи освіти / В.Г. Панок // Психолог. – 2009. – № 38-39 (374-375). – С. 3-11.

156. Панченко Л.М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Л. М. Панченко. – К., 2003. – 20 с.

157. Панченко Л.М. Цінності освіти в контексті глобалізації / Л.М. Панченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 15 (28). – С. 158-163.

158. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический Проект, 2000. – 880 с.

159. Пенькова О.І. Проблема саморегуляції особистості: ціннісний аспект / О.І. Пенькова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «психологічні науки». Випуск 2. Том 1. – 2016. – С. 114-119.

160. Пенькова О.І. Сімейно-родинні ціннісні орієнтації у духовному розвитку старшокласників / О.І. Пенькова // Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 34-48.

161. Пенькова О.І. Цінності як регулятор процесу самовдосконалення особистості / О.І. Пенькова // Проблеми загальної та педагогічної психології.

Зб. наук .праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. XV. – Ч. 2. – 2013. – С. 176-184.

162. Перельгіна І.В. Психологічні умови становлення ціннісно-смыслових установок студентів в процесі самопроектирування життєвої позиції : дис. кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ірина Володимирівна Перельгіна. – М., 2008. – 235 с.

163. Перельгіна І.В. Сучасні тенденції в дослідженні ціннісно-смысловий реальності людини: єдність онтологічного і методологічного підходів / І.В. Перельгіна // Вестник Костромського державного ун-та ім. А.Н. Некрасова. Серія: Педагогічна психологія. Соціальна робота. Ювентологія. Соціокінетика. – 2008. – Т. 14. – № 2. – С. 147-151.

164. Петровський А.В. Теоретична психологія / А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський. – М. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 496 с.

165. Петровський В.А. Принцип відраженої суб'єктності в психологічному дослідженні особистості / В.А. Петровський // Проблеми психології. – 1985. – Т. 4. – С. 17-30.

166. Піаже Ж. Психологія інтелекту / Жан Піаже ; [Пер. з англ. і фр.]. – СПб. : Пітер, 2003. – 192 с.

167. Пископпель А.А. Від традиційних цінностей до унікальним значенням / А.А. Пископпель // Проблеми психології. – 2001. – № 6. – С. 103-119.

168. Платонов Ю.П. Соціальна психологія поведінки : [навчальний посібник] / Ю.П. Платонов. – СПб. : Пітер, 2006. – 464 с.

169. Поливанова К.Н. Психологія вікових кризисів і зміст підліткового віку / К.Н. Поливанова // Проблеми психології. – 1996. – № 1. – С. 20-33.

170. Поміткін Е.О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей та молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

доктора психол. наук : спец. «Педагогічна та вікова психологія» / Е.О. Помиткін. – Київ, 2009. – 40 с.

171. Попов В.Д. Особистісно-орієнтований психолого-педагогічний супровід процесу формування моральної спрямованості молодшого підлітка / В.Д. Попов // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. № 50. – С. 48-55.

172. Попович М.В. Структура и смысл / М.В. Попович, С.А. Васильев ; Ин-т философии. – К. : Наукова думка, 1989. – 228 с.

173. Потанина Л.Т. Связь образно-символического мышления в развитии ценностно-смысловых представлений личности / Л.Т. Потанина, А.Н. Гусев // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 30-40.

174. Практикум по возрастной психологии : [учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е.Ф. Рыбалко]. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.

175. Протас О. Соціально-педагогічний супровід професійного самовизначення старшокласників гірських шкіл / О. Протас // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 109–111.

176. Прохоров А.О. Особенности психических состояний личности в обучении // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 47-54.

177. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

178. Психоаналитические термины и понятия : словарь / [под ред. Борнесса Э. Мура, Бернарда Д. Фаина] ; пер. с англ. А.М. Боковинова, И.Б. Гриншпуна, А. Фильца. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 304 с.

179. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н. Ю. Хрящевой]. – СПб. : Речь, Институт тренинга, 2000. – 256 с.

180. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

181. Пузырей А.А. Новая философская энциклопедия : в 4 т. [Электронный ресурс] / А.А. Пузырей ; под ред. В.С. Стёпина. – М. : Мысль,

2001. – Режим доступу:

http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2370/ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ

182. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

183. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Поль Рикёр. – М. : Академический Проект, 2008. – 695 с.

184. Рогальська-Яблонська І.П. Соціалізація дітей в умовах сучасного освітнього середовища на засадах запровадження психолого-педагогічного супроводу / І.П. Рогальська-Яблонська // Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах: збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-методичного семінару для науковців, практичних працівників та студентів (17 квітня 2014 року) / [гол. ред. І.П. Рогальська-Яблонська та ін.]. – Умань: АЛМІ, 2014. – С. 95-98.

185. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : «Прогресс», 1994. – 480 с.

186. Ролз Дж. Теория справедливости / Джон Ролз. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 1995. – С. 381-382.

187. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ : Вид-во «Промінь», 2001. – 159 с.

188. Романенко Ю. Моделі смислоутворення в соціальних системах: психофакторальний аспект / Ю. Романенко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 97-106.

189. Романюк Л.В. Процес становлення цінностей особистості в онтогенезі / Л.В. Романюк // Проблеми сучасної психології. – 2009. – Вип. 6, ч. 2. – С. 240-249.

190. Романюк Л.В. Психологія становлення цінностей особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. психол. наук : спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.В. Романюк. – К., 2014. – 48 с.

191. Романюк Л.В. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал / Л. В. Романюк // Психологія особистості. – 2013. – №1(4). – С. 138-148.
192. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л.В. Романюк, М.Н. Корнєв. – Кам'янець-Подільський : Абетка НОВА, 2004. – 188 с.
193. Роменець В.А., Історія психології ХХ століття : [навч. посіб.] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
194. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / К. Рудестам; общ. ред. Л. П. Петровской ; [пер. с англ.]. –2-е изд. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
195. Рупташ О.В. Роль смислових настанов у детермінації наукового пізнання / О.В. Рупташ // Філософія. Культура. Життя: міжвузівський зб. наук. праць.–Дніпропетровськ : Дніпропетр. держ. фінанс. академія. – 2012. – С. 155-163.
196. Салихова Н. Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей и смысловой профиль ценностей [Электронный ресурс] / Н.Р. Салихова. – Режим доступа: http://psy.tsu.ru/data/pdf/3_22.pdf
197. Самыкина Н.Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации [Текст] : монография / Н.Ю. Самыкина, М.Е. Серебрякова. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2007. – 148 с.
198. Сапогова И. А. Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников / И. А. Сапогова // Педагогика развития и перемены в российском образовании: мат-лы 2-й науч.-практ. конф. – Красноярск, 1995. – С. 147–148.
199. Свідерська Г. М. Тренінгова програма розвитку чуйності у старшокласників «Я – чуйна людина» / Г.М. Свідерська // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 4. – С. 28-45.
200. Селивоненко О.Г. Ценностные ориентации как основа формирования мировоззренческой структуры личности [Электронный ресурс]

/ О.Г. Селивоненко // Образование и общество. – 1999. – № 2. – Режим доступа: http://www.jeducation.ru/2_1999/59.html

201. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2002. – 183 с.

202. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый ; науч. ред. М.С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.

203. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

204. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.

205. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа / В.И. Слободчиков // Человек. – 1994. – № 5. – С. 21–38.

206. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей / Л. М. Смирнов // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 157-168.

207. Социальная психология: Хрестоматия : [учебное пособие для студентов вузов] / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 471 с.

208. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.С. Сухоруков. – М. : МГУ, 1997. – 141 с.

209. Тихомандрицкая О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – №3 (19). – С. 80-90.

210. Тихомиров О.К. Психология мышления : [учеб. пособ. для вузов] / О.К. Тихомиров. – М. : Академия, 2002. – 288 с.

211. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
212. Тюрина В.А. Ценностные ориентации : [учеб. пособ.] / В.А. Тюрина, Е.Д. Научитель. – К. : Междунар. фин. агенство, 1998. – 30 с.
213. Узнадзе Д. Психология установки / Д. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
214. Фоменко В.Т. Ценностно-смысловые установки как компонент формирования антитеррористического мышления / В.Т. Фоменко, И.В. Абакумова // Российский психологический журнал. – 2010. – Том 7. – № 5-6. – С. 127-133.
215. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: [практическое пособие] / К. Фопель; [пер. с нем.]. – 4-е изд., стер. – М. : Генезис, 2004. – 256 с.
216. Франкл В. Воля к смыслу / Виктор Франкл ; [пер. с англ.]. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
217. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл ; [пер. с англ. и нем.]. — М. : Прогресс, 1990. —372 с.
218. Фрейд З. Введение в психоанализ / Зигмунд Фрейд. – М. : Азбука-Классика, 2009. – 416 с.
219. Фрейд З. Толкование сновидений / Зигмунд Фрейд. – 3-е изд., стер. – Харьков : Книжный клуб «Клуб Семейного Досуга» ; Белгород, 2015. – 512 с.
220. Фролова Н. Дослідження психологічного механізму трансформації у системі ціннісних орієнтацій молоді / Н. Фролова // Молода нація. – 1997. – № 7. – С. 3-19.
221. Фромм Э. Искусство быть / Эрих Фромм. – М. : АСТ, Астрель, 2012. – 224 с.
222. Фрумкина Р.М. Психолінгвістика ; [учеб. для студ. высших учебных заведений]. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.

223. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен ; [пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 408 с.
224. Хухлаева О. В. Психология подростка: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / О.В. Хухлаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 160 с.
225. Циба В.Т. Аналіз понять теорії особистості: соціальна настанова, соціальна установка, атитюд / В.Т. Циба // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 21-34.
226. Циба В.Т. Параметри особистості / В.Т. Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 3. – С. 3-7.
227. Цільмак О. Складові дефініції «установка» / О. Цільмак // Соціальна психологія. – 2011. – № 3. – С. 29-36.
228. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82-86.
229. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – С. 15-26.
230. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу / Ю. Шайгородський // Соціальна психологія. – 2010. – № 1. – С. 94-106.
231. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18-32.
232. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
233. Шаров А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 /Анатолий Сергеевич Шаров. – Новосибирск, 2000. – 383 с.

234. Шевченко Н.Ф. Розвиток уявлень про категорію смисл у психологічній теорії діяльності / Н.Ф.Шевченко // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С 82-88.
235. Шевченко Н.Ф. Вплив смислового настановлення на переживання психічного стану, зумовленого кризовою ситуацією // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – Київ, 2010. – Том 11. – Вип. 3. – С. 436–445.
236. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Е.С. Шильштейн // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 44-52.
237. Шихирев П.Н. Социальная установка / П.Н. Шихирев // Социальная психология: хрестоматия ; [учеб. пособ. для студ. вузов] / [сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая]. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 364-377.
238. Шкловцова Л.О. Як допомогти сором'язливому підлітку. Психокорекційна програма / Л.О. Шкловцова // Психологічна газета. – 2005. – № 3. – С. 40-45.
239. Шпак О. Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя / О. Шпак, Н. Угляренко // Молодь і ринок. – 2005. – № 5 (15). – С. 5 – 10.
240. Эльконин Д.Б. Детская психология ; [учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений] / Б.Д. Эльконин. – [4-е изд.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
241. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон ; [пер. с англ. А. В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
242. Юнг К. Г. Дух и жизнь / К.Г. Юнг; [пер. с нем. Л. О. Акопяна]. – М. : Практика, 1996. – 554 с.
243. Юнг К.Г. Человек и его символы / К.Г. Юнг. – М. : Серебряные нити, 1998. – 368 с.

244. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии : сборник статей. – М., 1975. – С. 89–105.
245. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В.А. Ядов. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с
246. Ядов В.А. Ценности в кризисном социуме / В.А. Ядов // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 154-167.
247. Яковлева А.А. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению : дис. кандидата психологических наук : 19.00.04 / Анна Андреевна Яковлева. – СПб., 2009. – 176 с.
248. Ямницький В.М. Психологічні особливості й механізми групового психотренінгу / В.М. Ямницький // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – Вип. 11-12. – Одеса, 2002. – С. 189-197.
249. Яницкий М.С. К проблеме аксиологической типологии личности / М.С. Яницкий // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Выпуск 3. Часть 1. – СПб., 1997. – С. 391-398.
250. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
251. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
252. Adler A. What life should mean to you / A. Adler. – London: George Allen and Unwin, 1980. – 300 p.
253. Allport G.W. Pattern and growth in personality / Gordon Willard Allport. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. – 593 p.

254. Allport, H. Social Attitudes and Social Consciousness. In: Hollander, Edwin P., and Raymond G. Hunt (eds.) *Classic Contribution to Social Psychology*. – New York: Oxford University Press / London: Toronto, 1972. pp. 189 - 190.
255. Blake P.R. The ontogeny of fairness in seven societies / P.R. Blake, K. McAuliffe, J. Corbit, T.C. Callaghan and others // *Nature*. – 2015. – № 528. – P. 258–261.
256. Frankl V. Logos, paradox and the search for meaning / V. Frankl // *Cognition and psychotherapy* / M.J. Mahoney, A. Freeman (Eds.). – New York : Plenum, 1985. – 297 p.
257. Kluckhohn F.R. Variations in value orientations / F.R. Kluckhohn, F.L. Strodtbeck. – Evanston, IL : Row, Peterson, 1961. – P. 5–48.
258. Maslow A. *Motivation and Personality* / A. Maslow. – [2nd ed.]. – New York : Harper & Row, 1970. – XXX. – 369 p.
259. Ostrowska K. W poszukiwaniu wartości / Krystyna Ostrowska ; il. Anna Godlewska. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1994. – 150 s.
260. Rockeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values* / M. Rockeach. – San Francisco : Jossey-Bass, 1969. – XVIII, 214 p.
261. Rockeach M. *The Nature of Human Values* / M. Rockeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – 438 p.
262. Schwartz S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values [Электронный ресурс] / S.H. Schwartz // *Psychology and Culture*, 2(1). – 2012. – Режим доступа:
<http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>.
263. Schwartz S.H. Values and personality / S.H. Schwartz, W. Bilsky // *European Journal of Personality*. – 1994. – Vol. 8. – P. 163-181.

**Результати досліджуваних експериментальної групи до та після
формульованого експерименту за параметром «цінності-знання»**

| Цінності | До ФЕ | Після ФЕ | Значення t-критерію Стьюдента | Рівень значимості р |
|---------------------------------|-------|----------|-------------------------------------|------------------------|
| Вихованість | 5,86 | 5,67 | 0,13 | 0,8936 |
| Високі вимоги | 13,57 | 13,67 | 0,07 | 0,9424 |
| Життєрадісність | 5,67 | 6,98 | 0,51 | 0,6125 |
| Дисциплінованість | 13,10 | 8,90 | 2,86 | 0,0068 |
| Незалежність | 14,67 | 15,67 | 0,86 | 0,3939 |
| Нетерпимість до недоліків | 7,52 | 8,62 | 0,67 | 0,5093 |
| Освіченість | 9,48 | 6,90 | 2,36 | 0,0233 |
| Відповідальність | 9,81 | 10,10 | 0,23 | 0,8154 |
| Раціоналізм | 6,71 | 8,76 | 1,39 | 0,1715 |
| Самоконтроль | 9,71 | 10,24 | 0,37 | 0,7121 |
| Сміливість у відстоювання думок | 10,14 | 10,43 | 0,20 | 0,8399 |
| Турботливість | 11,86 | 8,86 | 2,17 | 0,0358 |
| Терпимість | 10,95 | 9,29 | 1,36 | 0,1816 |
| Широта поглядів | 9,29 | 9,14 | 0,09 | 0,9317 |
| Тверда воля | 6,29 | 3,71 | 2,04 | 0,0476 |
| Чесність | 11,62 | 7,52 | 3,18 | 0,0029 |
| Ефективність у справах | 5,86 | 5,67 | 0,13 | 0,8936 |
| Конформність(Д) | 16,14 | 16,76 | 0,47 | 0,6376 |
| Традиції(Д) | 14,81 | 16,76 | 1,04 | 0,3038 |
| Доброта(Д) | 20,29 | 24,14 | 2,59 | 0,0132 |
| Універсалізм(Д) | 29,10 | 34,62 | 2,67 | 0,0109 |
| Самостійність(Д) | 22,29 | 26,86 | 3,50 | 0,0012 |
| Стимуляція(Д) | 12,57 | 11,81 | 0,80 | 0,4305 |
| Гедонізм(Д) | 13,43 | 12,62 | 0,52 | 0,6074 |
| Досягнення(Д) | 16,14 | 17,38 | 0,95 | 0,3499 |
| Влада(Д) | 11,00 | 10,57 | 0,23 | 0,8185 |
| Безпека(Д) | 21,95 | 22,33 | 0,24 | 0,8146 |

**Результати досліджуваних експериментальної групи до та після
формування експерименту за параметром «цінності-сенси»**

| Цінності | До форм. експерименту | Після форм. експерименту | Значення t-критерію Ст'юдента | Рівень значимості p |
|-------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| Активне діяльне життя | 11,33 | 10,86 | 0,31 | 0,7577 |
| Здоров'я | 4,67 | 2,33 | 2,16 | 0,0367 |
| Цікава робота | 7,71 | 5,81 | 2,05 | 0,0472 |
| Краса природи та мистецтва | 12,86 | 13,05 | 0,15 | 0,8789 |
| Кохання | 6,52 | 3,76 | 2,21 | 0,0325 |
| Матеріально забезпечене життя | 8,86 | 9,62 | 0,49 | 0,6278 |
| Наявність хороших друзів | 4,62 | 5,43 | 0,71 | 0,4819 |
| Суспільне визнання | 11,67 | 10,95 | 0,51 | 0,6115 |
| Пізнання | 10,24 | 7,48 | 2,90 | 0,0060 |
| Продуктивне життя | 8,48 | 5,62 | 2,27 | 0,0290 |
| Розвиток | 8,48 | 10,00 | 1,04 | 0,3066 |
| Свобода | 5,14 | 6,71 | 0,98 | 0,3332 |
| Щасливе сімейне життя | 13,00 | 9,05 | 3,92 | 0,0003 |
| Щастя інших | 12,24 | 10,95 | 0,95 | 0,3477 |
| Творчість | 9,38 | 6,05 | 2,92 | 0,0057 |
| Впевненість в собі | 12,48 | 13,81 | 1,01 | 0,3200 |
| Задоволення, розваги | 11,33 | 10,86 | 0,31 | 0,7577 |
| Добро | 5,19 | 6,57 | 2,82 | 0,0073 |
| Гра | 2,48 | 2,43 | 0,09 | 0,9296 |
| Істина | 3,67 | 5,05 | 2,81 | 0,0077 |
| Краса | 3,90 | 4,67 | 1,53 | 0,1345 |
| Порядок | 4,29 | 4,43 | 0,25 | 0,8041 |
| Простота | 4,24 | 4,43 | 0,33 | 0,7458 |
| Самодостатність | 2,95 | 4,29 | 2,52 | 0,0157 |
| Смисл | 4,05 | 4,90 | 1,79 | 0,0817 |

| | | | | |
|----------------|------|------|------|--------|
| Досконалість | 3,95 | 5,10 | 1,96 | 0,0570 |
| Справедливість | 4,48 | 4,71 | 0,44 | 0,6630 |
| Унікальність | 3,71 | 3,86 | 0,25 | 0,7621 |
| Цілісність | 3,95 | 3,7 | 0,29 | 0,7534 |

ДОДАТОК В

**Результати досліджуваних експериментальної групи до та після
формульованого експерименту за параметром «цінності-стимули»**

| Цінності | До форм.експерименту | Після форм.експерименту | Значення t-критерію Стьюдента | Рівень значимості р |
|------------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------------------|------------------------|
| Конформність(Р) | 7,24 | 6,33 | 0,91 | 0,3701 |
| Традиції(Р) | 4,86 | 6,24 | 1,38 | 0,1741 |
| Доброта(Р) | 10,05 | 11,05 | 1,16 | 0,2543 |
| Універсалізм(Р) | 12,95 | 15,43 | 2,06 | 0,0462 |
| Самостійність(Р) | 10,05 | 12,57 | 2,73 | 0,0093 |
| Стимуляція(Р) | 8,05 | 7,95 | 0,10 | 0,9174 |
| Гедонізм(Р) | 7,10 | 6,95 | 0,16 | 0,8755 |
| Досягнення(Р) | 8,52 | 10,33 | 2,13 | 0,0390 |
| Влада(Р) | 3,33 | 2,48 | 1,26 | 0,2167 |
| Безпека(Р) | 8,90 | 9,24 | 0,23 | 0,8206 |
| Приємний відпочинок | 4,19 | 4,27 | 0,31 | 0,7352 |
| Матеріальне благополуччя | 2,81 | 2,71 | 0,28 | 0,7829 |
| Пошук та насолода прекрасним | 3,33 | 4,29 | -2,63 | 0,0120 |
| Допомога та милосердя | 4,00 | 4,90 | -3,65 | 0,0008 |
| Любов | 3,81 | 3,95 | -0,43 | 0,6689 |
| Пізнання нового | 4,00 | 4,95 | -3,51 | 0,0011 |
| Високий соціальний статус | 3,10 | 3,14 | -0,11 | 0,9149 |
| Визнання та повага людей | 3,67 | 3,81 | -0,38 | 0,7072 |
| Соціальна активність | 2,19 | 3,24 | -4,13 | 0,0002 |
| Спілкування | 2,95 | 3,00 | -0,17 | 0,8659 |
| Здоров'я | 3,24 | 4,05 | -2,54 | 0,0152 |

**Перевірка еквівалентності контрольної та експериментальної груп до
формульованого експерименту**

| Параметри | Цінності | Експериментальна - Тест | Контрольна-Тест | Значення t-критерію Стьюдента | Рівень значимості P |
|-------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------|-------------------------------------|------------------------|
| «Цінності-смисли» | Активне діяльне життя | 11,33 | 8,35 | 1,76 | 0,0861 |
| | Здоров'я | 4,67 | 4,65 | 0,01 | 0,9894 |
| | Цікава робота | 7,71 | 8,47 | 0,83 | 0,4115 |
| | Краса природи та мистецтва | 12,86 | 11,65 | 0,92 | 0,3658 |
| | Кохання | 6,52 | 5,76 | 0,49 | 0,6297 |
| | Матеріально забезпечене життя | 8,86 | 9,35 | 0,64 | 0,5342 |
| | Наявність хороших друзів | 4,62 | 6,06 | 1,15 | 0,2596 |
| | Суспільне визнання | 11,67 | 10,29 | 0,89 | 0,3799 |
| | Пізнання | 10,24 | 11,65 | 1,00 | 0,3262 |
| | Продуктивне життя | 8,48 | 9,65 | 0,74 | 0,4663 |
| | Розвиток | 8,48 | 7,76 | 0,48 | 0,6321 |
| | Свобода | 5,14 | 6,18 | 0,57 | 0,5751 |
| | Щасливе сімейне життя | 13,00 | 11,71 | 0,99 | 0,3278 |
| | Щастя інших | 12,24 | 10,29 | 1,36 | 0,1818 |
| | Творчість | 9,38 | 8,41 | 0,66 | 0,5122 |
| | Впевненість в собі | 12,48 | 12,82 | 0,22 | 0,8258 |
| | Задоволення, розваги | 11,33 | 8,35 | 1,76 | 0,0861 |
| | Добро | 5,19 | 5,12 | 0,12 | 0,9013 |
| | Гра | 2,48 | 1,65 | 1,81 | 0,0790 |
| | Істина | 3,67 | 3,53 | 0,25 | 0,8067 |
| | Краса | 3,90 | 2,92 | 1,85 | 0,0879 |
| | Порядок | 4,29 | 3,59 | 1,19 | 0,2423 |
| | Простота | 4,24 | 3,24 | 1,78 | 0,0829 |
| | Самодостатність | 2,95 | 2,00 | 1,69 | 0,0990 |
| | Смисл | 4,05 | 3,88 | 0,31 | 0,7614 |
| | Досконалість | 3,95 | 2,89 | 1,69 | 0,1224 |
| Справедливість | 4,48 | 3,88 | 1,01 | 0,3194 | |
| Унікальність | 3,71 | 2,88 | 1,51 | 0,1386 | |

| | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|-------|-------|--------|--------|
| | Цілісність | 3,95 | 3,24 | 1,04 | 0,3071 |
| «Цінності-знання» | Вихованість | 5,86 | 5,18 | 0,47 | 0,6420 |
| | Високі вимоги | 13,57 | 11,82 | 1,04 | 0,3053 |
| | Життєрадісність | 5,67 | 6,94 | 0,76 | 0,4523 |
| | Дисциплінованість | 13,10 | 10,82 | 1,62 | 0,1138 |
| | Незалежність | 14,67 | 13,94 | 0,56 | 0,5769 |
| | Нетерпимість до недоліків | 7,52 | 9,47 | 1,10 | 0,2796 |
| | Освіченість | 9,48 | 8,00 | 1,00 | 0,3247 |
| | Відповідальність | 9,81 | 11,94 | 1,77 | 0,0857 |
| | Раціоналізм | 6,71 | 9,71 | 1,83 | 0,0752 |
| | Самоконтроль | 9,71 | 9,24 | 0,33 | 0,7468 |
| | Сміливість у відстоювання думок | 10,14 | 10,00 | 0,09 | 0,9264 |
| | Турботливість | 11,86 | 10,53 | 0,87 | 0,3928 |
| | Терпимість | 10,95 | 10,76 | 0,15 | 0,8840 |
| | Широта поглядів | 9,29 | 10,71 | 0,84 | 0,4062 |
| | Тверда воля | 6,29 | 6,76 | 0,33 | 0,7468 |
| | Чесність | 11,62 | 9,82 | 1,06 | 0,2969 |
| | Ефективність у справах | 5,86 | 5,18 | 0,47 | 0,6420 |
| | Конформність(Д) | 16,14 | 14,88 | 0,87 | 0,3895 |
| | Традиції(Д) | 14,81 | 13,41 | 0,75 | 0,4594 |
| | Доброта(Д) | 20,29 | 21,94 | 0,99 | 0,3287 |
| | Універсалізм(Д) | 29,10 | 30,59 | 0,69 | 0,4950 |
| | Самостійність(Д) | 22,29 | 23,24 | 0,55 | 0,5881 |
| | Стимуляція(Д) | 12,57 | 11,41 | 1,09 | 0,2832 |
| | Гедонізм(Д) | 13,43 | 11,35 | 1,15 | 0,2559 |
| Досягнення(Д) | 16,14 | 15,29 | 0,53 | 0,6016 | |
| Влада(Д) | 11,00 | 8,82 | 1,09 | 0,2847 | |
| Безпека(Д) | 21,95 | 21,65 | 0,18 | 0,8581 | |
| «Цінності-стимули» | Конформність(Р) | 7,24 | 5,65 | 1,66 | 0,1061 |
| | Традиції(Р) | 4,86 | 5,65 | 0,81 | 0,4238 |
| | Доброта(Р) | 10,05 | 10,65 | 0,65 | 0,5192 |
| | Універсалізм(Р) | 12,95 | 14,47 | 1,30 | 0,2018 |
| | Самостійність(Р) | 10,05 | 9,24 | 0,81 | 0,4204 |
| | Стимуляція(Р) | 8,05 | 8,12 | 0,07 | 0,9427 |
| | Гедонізм(Р) | 7,10 | 7,24 | 0,13 | 0,8960 |
| | Досягнення(Р) | 8,52 | 8,00 | 0,45 | 0,6564 |
| | Влада(Р) | 3,33 | 3,12 | 0,25 | 0,8020 |
| | Безпека(Р) | 8,90 | 8,47 | 0,29 | 0,7729 |
| | Приємний відпочинок | 4,19 | 4,29 | 0,24 | 0,8112 |
| | Матеріальне благополуччя | 2,81 | 3,00 | 0,48 | 0,6341 |
| | Пошук та насолода прекрасним | 3,33 | 3,71 | 1,03 | 0,3096 |

| | | | | |
|---------------------------|------|------|------|--------|
| Допомога та милосердя | 4,00 | 4,35 | 1,63 | 0,1121 |
| Любов | 3,81 | 3,12 | 1,69 | 0,1014 |
| Пізнання нового | 4,00 | 3,59 | 1,23 | 0,2280 |
| Високий соціальний статус | 3,10 | 2,76 | 0,78 | 0,4410 |
| Визнання та повага людей | 3,67 | 4,00 | 0,90 | 0,3755 |
| Соціальна активність | 2,19 | 3,76 | 1,12 | 0,2951 |
| Спілкування | 2,95 | 2,47 | 1,59 | 0,1214 |
| Здоров'я | 3,24 | 3,28 | 0,09 | 0,9742 |

**Результати досліджуваних контрольної групи (перевірка ефекту
«природного розвитку»)**

| Параметри | Цінності | Контрольна - Тест | Контрольна - Регест | Значення t-критерію Стьюдента | Рівень значимості р |
|------------------|-------------------------------|-------------------|---------------------|----------------------------------|------------------------|
| «Цінності-сенси» | Активне діяльне життя | 8,35 | 8,06 | 0,16 | 0,8735 |
| | Здоров'я | 4,65 | 3,35 | 0,93 | 0,3607 |
| | Цікава робота | 12,47 | 10,06 | 1,46 | 0,1532 |
| | Краса природи та мистецтва | 11,65 | 10,94 | 0,51 | 0,6148 |
| | Кохання | 5,76 | 6,59 | 0,66 | 0,5108 |
| | Матеріально забезпечене життя | 12,35 | 12,00 | 0,25 | 0,8052 |
| | Наявність хороших друзів | 7,06 | 7,00 | 0,04 | 0,9682 |
| | Суспільне визнання | 10,29 | 10,47 | 0,11 | 0,9097 |
| | Пізнання | 11,65 | 11,41 | 0,14 | 0,8901 |
| | Продуктивне життя | 10,06 | 10,94 | 0,56 | 0,5779 |
| | Розвиток | 9,65 | 9,47 | 0,10 | 0,9178 |
| | Свобода | 7,76 | 8,06 | 0,18 | 0,8616 |
| | Щасливе сімейне життя | 6,18 | 5,00 | 0,66 | 0,5145 |
| | Щастя інших | 11,71 | 11,88 | 0,11 | 0,9113 |
| | Творчість | 10,29 | 11,24 | 0,67 | 0,5060 |
| | Впевненість в собі | 8,41 | 10,41 | 1,25 | 0,2210 |
| | Задоволення, розваги | 12,82 | 14,65 | 1,13 | 0,2689 |
| | Добро | 5,12 | 5,29 | 0,27 | 0,7916 |
| | Гра | 1,65 | 1,73 | 0,75 | 0,4234 |
| | Істина | 3,53 | 3,59 | 0,42 | 0,6814 |
| | Краса | 2,82 | 2,76 | 0,11 | 0,9094 |
| | Порядок | 3,59 | 3,51 | 0,46 | 0,6214 |
| | Простота | 3,24 | 3,27 | 0,09 | 0,9134 |
| | Самодостатність | 2,00 | 2,12 | 0,84 | 0,3874 |
| | Смисл | 3,88 | 4,06 | 0,32 | 0,7539 |
| | Досконалість | 2,41 | 2,35 | 0,09 | 0,9262 |
| | Справедливість | 3,88 | 4,24 | -0,53 | 0,6030 |
| | Унікальність | 2,88 | 3,06 | -0,35 | 0,7315 |

| | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|-------|-------|--------|--------|
| | Цілісність | 3,24 | 3,29 | -0,08 | 0,9379 |
| «Цінності-знання» | Вихованість | 5,18 | 4,88 | 0,21 | 0,8345 |
| | Високі вимоги | 11,82 | 12,18 | 0,18 | 0,8596 |
| | Життєрадісність | 6,94 | 6,35 | 0,34 | 0,7383 |
| | Дисциплінованість | 10,82 | 9,82 | 0,59 | 0,5567 |
| | Незалежність | 8,88 | 9,88 | 0,47 | 0,6388 |
| | Нетерпимість до недоліків | 13,94 | 14,35 | 0,30 | 0,7626 |
| | Освіченість | 9,47 | 8,18 | 0,71 | 0,4850 |
| | Відповідальність | 8,00 | 8,82 | 0,46 | 0,6517 |
| | Раціоналізм | 11,94 | 11,88 | 0,05 | 0,9629 |
| | Самоконтроль | 9,71 | 8,76 | 0,54 | 0,5935 |
| | Сміливість у відстоювання думок | 9,24 | 9,29 | 0,03 | 0,9725 |
| | Турботливість | 10,00 | 9,76 | 0,15 | 0,8829 |
| | Терпимість | 10,53 | 10,59 | 0,04 | 0,9706 |
| | Широта поглядів | 10,76 | 10,88 | 0,08 | 0,9334 |
| | Тверда воля | 10,71 | 11,06 | 0,21 | 0,8315 |
| | Чесність | 6,76 | 8,65 | 1,28 | 0,2100 |
| | Ефективність у справах | 9,82 | 10,06 | 0,13 | 0,9013 |
| | Конформність(Д) | 14,88 | 14,82 | 0,04 | 0,9700 |
| | Традиції(Д) | 13,41 | 15,23 | 0,74 | 0,5147 |
| | Доброта(Д) | 21,94 | 22,47 | 0,27 | 0,7886 |
| | Універсалізм(Д) | 30,59 | 31,94 | 0,55 | 0,5833 |
| | Самостійність(Д) | 23,24 | 23,18 | 0,03 | 0,9777 |
| | Стимуляція(Д) | 11,41 | 11,24 | 0,15 | 0,8779 |
| | Гедонізм(Д) | 11,35 | 11,00 | 0,17 | 0,8637 |
| | Досягнення(Д) | 15,29 | 15,53 | 0,12 | 0,9051 |
| Влада(Д) | 8,82 | 8,53 | 0,14 | 0,8912 | |
| Безпека(Д) | 21,65 | 22,35 | 0,38 | 0,7048 | |
| «Цінності-стимули» | Конформність(Р) | 5,65 | 5,35 | 0,39 | 0,7001 |
| | Традиції(Р) | 5,65 | 4,41 | 1,17 | 0,2512 |
| | Доброта(Р) | 10,65 | 10,59 | 0,06 | 0,9533 |
| | Універсалізм(Р) | 14,47 | 15,43 | 1,07 | 0,2845 |
| | Самостійність(Р) | 9,24 | 9,12 | 0,12 | 0,9089 |
| | Стимуляція(Р) | 8,12 | 8,03 | 0,10 | 0,9142 |
| | Гедонізм(Р) | 7,24 | 7,18 | 0,05 | 0,9625 |
| | Досягнення(Р) | 8,00 | 8,18 | 0,14 | 0,8934 |
| | Влада(Р) | 3,12 | 2,82 | 0,36 | 0,7217 |
| | Безпека(Р) | 8,47 | 8,59 | 0,08 | 0,9392 |
| | Приємний відпочинок | 4,29 | 4,18 | 0,25 | 0,8005 |
| | Матеріальне благополуччя | 3,00 | 3,12 | 0,24 | 0,8152 |
| | Пошук та насолода | 3,71 | 3,88 | 0,45 | 0,6537 |

| | | | | |
|---------------------------|------|------|------|--------|
| прекрасним | | | | |
| Допомога та милосердя | 4,35 | 4,65 | 1,22 | 0,2307 |
| Любов | 3,12 | 3,18 | 0,16 | 0,8730 |
| Пізнання нового | 3,59 | 3,76 | 0,44 | 0,6608 |
| Високий соціальний статус | 2,76 | 2,82 | 0,15 | 0,8783 |
| Визнання та повага людей | 4,00 | 4,12 | 0,31 | 0,7603 |
| Соціальна активність | 3,06 | 3,00 | 0,17 | 0,8668 |
| Спілкування | 2,47 | 2,41 | 0,18 | 0,8566 |
| Здоров'я | 3,24 | 3,12 | 0,26 | 0,7985 |

ДОДАТОК Ж

**Методика дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокіча (в модифікації
Б.С. Круглова),
російськомовна версія**

Ход роботи: учащимся предлагается две инструкции:
Инструкция 1: "Ниже приводится список основных целей, которые люди стремятся достичь в своей жизни. Укажите, какие из них являются для Вас ценными, значимыми, проставив у каждого пункта баллы от 1 до 5 (наиболее значимый – 5)"

БЛАНК 1. (Т – ценности)

| Содержание целей (ценностей) жизни | Балл от 1 до 5 |
|---|----------------|
| Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках | |
| Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений) | |
| Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни) | |
| Здоровье (физическое и психическое) | |
| Удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени) | |
| Интересная работа | |
| Любовь | |
| Свобода как независимость в поступках и действиях | |
| Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве) | |
| Хорошие и верные друзья | |
| Познание (возможно расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие) | |
| Счастливая семейная жизнь | |
| Творчество (возможность творческой деятельности) | |
| Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей) | |
| Активная, деятельная жизнь | |
| Равенство (братство, равные возможности для всех) | |

Инструкция 2: "Ниже приводится список основных качеств личности человека. Укажите, какие из них являются для Вас нужными, ценными, значимыми, проставив у каждого пункта баллы от 1 до 5 (наиболее значимые – 5)".

БЛАНК 2. (И – ценности)

| Качества личности (как ценности) | Балл от 1 до 5 |
|--|----------------|
| Высокие запросы (высокие притязания) | |
| Чуткость (заботливость) | |
| Воспитанность (хорошие манеры, вежливость) | |
| Жизнерадостность (чувство юмора) | |
| Эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе) | |
| Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения | |
| Исполнительность (дисциплинированность) | |
| Нетерпимость к недостаткам в себе и других | |
| Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки) | |
| Честность (правдивость, искренность) | |
| Образованность (широта знаний, высокая общая культура) | |
| Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) | |
| Терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения) | |
| Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) | |
| Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения) | |
| Ответственность (чувство долга, умение держать слово) | |

ДОДАТОК 3

**Методика багатofакторного дослідження особистості 14 PF (Р. Кеттелла)
(російськомовна версія)**

Прочитай вопросы, выбери один из трех предлагаемых ответов, который в наибольшей степени соответствует твоим взглядам, твоему мнению о себе.

1. Ты полностью понял инструкцию? а) да б) нет в) не уверен
2. Если бы волшебник превратил тебя в дерево, ты предпочел бы быть: а) одинокой, величественной сосной на вершине утеса; б) яблоней во фруктовом саду; в) не уверен.
3. У тебя больше друзей, чем у некоторых твоих одноклассников? а) да б) нет в) может быть.
4. Когда ты работаешь, то ты обычно: а) с трудом заставляешь себя начинать; б) садишься без и промедления сразу берешься за дело; в) трудно сказать.
5. Перед экзаменом /или другим волнующим событием/ твой аппетит не хуже, чем обычно? а) да, не хуже; б) нет, аппетит хуже; в) среднее между а) и б)
6. Разговаривая иногда с неприятными тебе людьми, ты взвешиваешь свои слова? а) да б) нет; в) может быть.
7. Твои родители говорят, что ты обычно: а) спишь спокойно; б) ворочаешься или разговариваешь во сне; в) среднее между а) и б)
8. Тебе кажется, что примерно 10-15 твоих одноклассников после школы устроятся лучше, чем ты: а) да б) нет в) среднее.
9. Ты согласен, когда тебя выбирают вожаком в какой-нибудь игре? а) да б) нет в) среднее.
10. Ты обычно считаешь себя: а) человеком, которому свойственно придумывать что-то новое /например, новые правила игры/; б) человеком, который постоянно и строго соблюдает установленные правила; в) трудно сказать.
11. Предпочел бы ты потратить полчаса на чтение книги: а) про путешествия и открытия; б) смешной и веселой; в) трудно сказать.
12. Бывало так, что перед сном тебе в темноте иногда мерещились человеческие лица и фигуры? а) да б) нет в) не уверен.

13. Такие предметы, как математика / или естественные науки/ нравятся тебе больше, чем литература / или гуманитарные науки/? а) да б) нет в) не уверен.
14. За что тебе делают замечания? а) за твою излишнюю активность и общительность; б) за оторванность от общих дел и необщительность; в) трудно сказать.
15. Ты испытываешь неловкость, если тебе приходится просить друзей о помощи, в которой ты действительно нуждаешься? а) да б) нет в) может быть.
16. Ты обычно: а) в одном и том же устойчивом настроении; б) то полон сил, то чувствуешь себя измученным; в) трудно сказать.
17. Чтобы получить удовольствие от спортивного состязания тебе, как правило, нужно болеть за какую-нибудь команду или достаточно с интересом наблюдать за общей игрой? а) да, обязательно болеть; б) нет, достаточно наблюдать; в) трудно сказать.
18. Предпочел бы ты пойти: а) в музей, где можно увидеть что-то интересное; б) в многолюдную компанию; в) трудно сказать.
19. Ты часто меняешь одно увлечение другим? а) да б) нет в) среднее
20. Когда старшие тебя в чем-либо поправляют ты можешь слушать их замечания, не перебивая? а) да б) нет в) среднее.
21. Когда другие вмешиваются в твою работу, бываешь ли ты иногда настолько рассержен, что мог бы оттолкнуть их? а) да б) нет в) может быть.
22. Если кто-нибудь пользуется вещами без разрешения, то ты обычно: а) говоришь, что не возражаешь; б) очень сердишься; в) трудно сказать.
23. Ты когда-нибудь так, что тебе доверили тайну, а ты по каким-то причинам не смог ее охватить? а) да б) нет в) может быть.
24. Ты когда-нибудь нарушал правила поведения в школе? а)да б) нет в) может быть.
25. Если обстоятельства очень тревожные, а тебе во что бы то ни стало необходимо сохранить спокойствие, тебе каждый раз удается это? а) да б) нет в) может быть.

26. У тебя возникает иногда желание стать другим человеком, не таким какой ты есть? а) да б) нет в) может быть.
27. Когда тебе объявляют что-то трудное и интересное, то ты: а) замечаешь, что отвлекаешься и думаешь о чем-то; б) просто скучаешь и ждешь конца объяснения; в) среднее между а) и б)
28. Если у тебя /когда-нибудь/ что-то не получается, то ты: а) ищешь кого-нибудь, кто бы мог тебе помочь; б) стараешься любой ценой справиться сам; в) трудно сказать.
29. Ты уверен, что действительно взвешиваешь свои слова, а не говоришь поспешно и необдуманно, как некоторые? а) да б) нет в) может быть.
30. Какие люди больше тебе нравятся: а) те, которые до некоторой степени веселые и очень несдержанные; б) рассудительные, сдержанные, замкнутые; в) среднее между а) и б)
31. Ты согласишься подойти к новому ученику, чтобы познакомиться с ним и познакомить его с другими? а) да б) нет в) может быть.
32. Как, по-твоему, твоя жизнь веселее, чем жизнь других членов твоей семьи и твоих друзей? а) да б) нет в) может быть.
33. Бывает, что ты нередко испытываешь тревогу, оглядываясь на прошлый день? а) да б) нет в) может быть.
34. Невзирая на опасность, ты хотел бы поохотиться на тигра? а) да б) нет в) может быть.
35. Если ты взялся за книгу, которую тебе обязательно нужно прочитать, обнаружишь, что она скучная, то ты обычно: а) редко дочитываешь ее до конца; б) обычно все-таки дочитываешь ее до конца; в) трудно сказать.
36. Ты расстраиваешься из-за того, что люди называют тебя беспечным или невнимательным? а) да б) нет в) иногда.
37. Как тебе кажется, многие ли из твоих одноклассников считают тебя своим близким другом? а) да б) нет в) не уверен.
38. При оживленном споре с друзьями ты часто не высказываешь свое мнение, если даже считаешь, что оно лучше мнения других. а) да б) нет в) может быть.

39. Принимая решения, ты стараешься учесть все до мельчайшей детали: а) да б) нет в) может быть.
40. Ты можешь работать не отрываясь, даже когда кругом шум и суета? а) да б) нет в) может быть.
41. Тебе часто хочется делать противоположное тому, что от тебя требуют: а) да б) нет в) может быть.
42. Ты обижаешься на друзей, если они посмеиваются над твоими маленькими странностями или непохожестью на других, особенно если дело касается твоей одежды: а) да б) нет в) иногда.
43. Ты все ешь, что тебе дают: а) да б) нет в) трудно сказать.
44. Ты иногда любишь похвастаться: а) да б) нет в) может быть.
45. Если ты строишь какие-то планы, ты всегда совершенно уверен, что все, что ты задумал, пройдет удачно: а) да б) нет в) может быть.
46. Если кто-то сердится и кричит на тебя по пустяку, то ты: а) обычно остаешься спокойным; б) нередко выходишь из себя и отвечаешь ему тем же; в) трудно сказать.
47. Перед каким-то волнующим событием ты: а) заранее переживаешь это событие, напряжен и очень нервничаешь; б) остаешься обычно спокойным; в) среднее между а) и б)
48. Если все у тебя складывается как нельзя лучше, то есть удачно, то ты: а) чувствуешь себя счастливым, но внешне остаешься спокойным; б) готов буквально кричать от радости; в) среднее между а) и б)
49. Ты предпочитаешь провести вечер: а) в шумной компании; б) остаться одному, чтобы заняться каким-нибудь своим любимым делом; в) среднее между а) и б)
50. Тебе нравятся совершать отчаянные поступки и удивлять ими людей? а) да б) нет в) иногда.
51. Ты обычно терпелив в общении с людьми, которые говорят очень быстро или очень медленно: а) да б) нет в) иногда.

52. Если бы тебе все-таки пришлось работать в школе, ты предпочел бы быть: а) библиотекарем, ответственным за выдачу книг; б) преподавателем физкультуры; в) трудно сказать.
53. Кем бы ты восхищался больше: а) великим поэтом или писателем, который считается современным в кругу твоих сверстников; б) летчиком-космонавтом; в) трудно сказать.
54. Бывает, что новые мысли и идеи постоянно переполняют тебя, что просто необходимо рассказать об этом всем: а) редко б) достаточно часто в) иногда.
55. Предпочел бы ты провести две недели летних каникул: а) наблюдая за жизнью птиц и гуляя по деревенским местам с одним или двумя друзьями; б) в качестве водителя в турпоходе всего класса; в) трудно сказать.
56. Обычно ты бываешь: а) в очень хорошем настроении; б) несколько грустноват; в) не уверен.
57. Если бы твое неудачное школьное сочинение выставили бы на всеобщее обозрение, то ты: а) предпочел бы спрятаться; б) не возражал бы; в) трудно сказать.
58. Ты можешь дурачиться и болтаться с группой друзей на людной улице: а) да б) нет в) иногда
59. Если родители осуждают тебя за что-то, ты втайне все-таки думаешь, что прав:
а) да, как правило; б) нет, почти никогда; в) может быть.
60. Если люди пытаются тебя поучать и командовать, ты обычно: а) спокойно продолжаешь делать по-своему; б) споришь и ставишь их на место; в) трудно сказать.
61. Ты предпочел бы охотнее послушать: а) духовой оркестр, играющий танцевальную музыку; б) выступление лектора по очень интересной для тебя теме, в) трудно сказать.
62. В спорах с одноклассниками высказываешь ли ты человеку совершенно свободно то, что думаешь? а) да б) нет в) может быть.
63. Ты шумишь иногда в классе, если там нет учителя? а) да б) нет в) может быть.

64. Ты всегда выполняешь то, что тебе говорят старшие? а) да б) нет в) может быть.
65. Бывало когда-нибудь так, чтобы ты почти жалел, что появился на свет? а) да б) нет в) может быть
66. Ты испытываешь чувство неприятного раздражения, когда люди не обращают внимания, даже если ты понимаешь, что они это делают не специально? а) никогда не испытываю; б) как правило, испытываю; в) может быть.
67. Если люди болтают во время музыки, то ты: а) чувствуешь, что музыка для тебя испорчена; б) так слушаешь музыку, что не замечаешь этой болтовни; в) среднее между а) и б)
68. Отвечаешь ли ты вежливо, даже если тебе задают нескромные вопросы, которые на твой взгляд и задавать не следовало бы? а) да б) нет в) может быть.
69. Друзья считают тебя тихим, спокойным человеком? а) да б) нет в) может быть.
70. Если люди говорят, что так делать неправильно и вредно, всегда ли это вызывает у тебя желание все-таки испытать это самому? а) да б) нет в) не уверен.
71. Какие предметы тебе нравятся больше? а) те, которые не требуют от тебя совсем никаких усилий; б) те, которые требуют от тебя полной отдачи своих сил и в которых ты можешь проявить свои способности; в) трудно сказать.
72. Тебе легко выражать словами свои мысли? а) да, как правило, легко; б) нет, обычно трудно; в) среднее между а) и б)
73. Если бы ты имел возможность побывать в далеких странах, то что ты хотел бы увидеть: а) жителей этих стран, чтобы узнать обычаи и особенности жизни; б) технику этих стран и знаменитые достопримечательности; в) трудно сказать.
74. Ты согласен с тем, что обычно не стоит плакать над грустным кинофильмом или над грустной книгой? а) да б) нет в) не уверен.
75. Если ты знаешь, что какой-то человек был к тебе несправедлив, можешь ли ты тем не менее забыть об этом? а) да б) нет в) может быть.

76. Ты можешь легко и свободно обсуждать со своими учителями волнующие тебя в школе вопросы? а) да б) нет в) может быть.
77. Бывает, что ты иногда устаешь из-за собственных переживаний? а) да б) нет в) может быть.
78. Избегаешь ли ты участвовать в коллективных мероприятиях, которые требуют от тебя много времени? а) да б) нет в) может быть.
79. Бывает ли так, что нередко ты затрачиваешь на приготовление домашних заданий больше времени, чем требуется? а) да б) нет в) может быть.
80. Ты получил бы большее удовольствие от спортивного состязания /например, от бокса или футбольного матча/: а) если бы поспорил с кем-то о том "кто победит"; б) если бы не спорил, а просто следил за матчем; в) не уверен.
81. Если тебе кажется, что ты надоел окружающим, то ты: а) остаешься как ни в чем ни бывало в их обществе; б) всегда покидаешь их общество, очень сердисься, недоволен; в) трудно сказать.
82. Когда ты рассказываешь своим друзьям о чем-то увлекательном, то тебе обычно трудно бывает заинтересовать их? а) да б) нет в) возможно.
83. Ты всегда выполняешь все так, как тебе говорят? а) да б) нет в) возможно.
84. Бываешь ли ты очень сердитым, раздражительным? а) да б) нет в) не уверен.
85. Если на тебя смотрят, ты можешь так же работать быстро и не делать ошибок? а) да б) нет в) не уверен.
86. Если бы на классном собрании кто-то предложил тебя выбрать старостой класса, а при голосовании выбрали другого: а) это меня совершенно не затронуло бы; б) было бы несколько неприятно; в) трудно сказать.
87. Бывает ли так, что во сне ты теряешь близких, друзей, родственников? а) да б) нет в) не уверен.
88. Тебе легко удастся скрыть свое отношение от других к кому-либо? а) да б) нет в) может быть.
89. Тебе больше нравится: а) когда твоя одежда имеет обычный вид; б) когда твоя одежда яркая, сшитая по моде, очень красивая; в) среднее между а) и б)

90. В музее ты любишь: а) осматривать то, что тебя привлекло, а заканчивать как только устанешь; б) присоединиться к группе, где есть экскурсовод, который рассказывает, и узнаешь то, что не удастся узнать самостоятельно; в) трудно сказать.
91. Как ты думаешь, те, кто хорошо тебя знают, считают тебя человеком, который работает очень настойчиво, что работа тебя очень интересует? а) да б) нет в) трудно сказать.
92. Если кто-нибудь просит тебя доказать мысль, которую ты высказал, то ты: а) начинаешь волноваться при этом и с трудом подбираешь нужные слова; б) всегда имеешь готовый ответ; в) среднее между а) и б)
93. Тебе нравится бывать в компаниях, где примерно половина незнакомых среди друзей: а) да б) нет в) не уверен.
94. Если ты кого-нибудь обидел, то ты думаешь про себя: а)ничего, скоро все позабудет;б)переживаешь, когда думаешь об этом; в)среднее между а) и б)
95. Что тебе больше нравится: а) присматривать за меньшими детьми; б) слушать того, кто разбирается в деле хуже, чем ты; в) трудно сказать.
96. Ты иногда можешь сохранять спокойствие и оставаться в хорошем настроении, если начинают критиковать и осуждать тебя за что-то: а) да б) нет в) может быть.
97. Когда ты работаешь быстро и тщательно, то ты видишь, что твои друзья: а) некоторые все равно обгоняют тебя; б) очень многие отстают и работают не так уверенно; в) трудно сказать.
98. Если ты решил летом поработать, предпочел бы стать: а) членом спасательной команды на пляже; б) лесником; в) трудно сказать.
99. Тебе говорили когда-нибудь, что ты делаешь вещи, которых нельзя ожидать от такого человека, как ты? а) да б) нет в) не уверен.
100. Если ты должен сделать какую-то работу, то ты обычно: а) работаешь без остановки, пока не закончишь; б) некоторое время напряженно работаешь, потом отдыхаешь и снова работаешь; в) среднее между а) и б)
101. Если тот, кого ты ждешь, долго не приходит, ты нервничаешь и предпочитаешь лучше уйти, чем остаться: а) да, почти всегда уйду; б) почти никогда не уйду; в) трудно сказать.

102. Имея возможность выбирать, ты предпочел бы жить: а) в уединенном доме в сельской местности; б) в городской многолюдной квартире; в) трудно решить.

103. Когда в класс приходит новичок / юноше или девушка/, то, как правило, знакомится ли она /он/ с тобой также быстро, как и со всеми остальными? а) да б) нет в) между а) и б)

104. Случилось бы говорить тебе о ком-либо плохо? а) да б) нет в) не уверен.

105. Когда ты счастлив, может ли какая-либо мелочь испортить тебе настроение? а) да б) нет в) может быть.

106. Если твои товарищи отправляются куда-то, вдруг не пригласив тебя, то ты: а) считаешь, что забыли; б) начинаешь беспокоиться и сердиться; в) трудно сказать.

107. Придя в новую компанию, ты: а) общаешься дружески со всеми; б) некоторое время смотришь и решаешь, с кем действительно стоит познакомиться; в) среднее между а) и б)

108. Кажется ли тебе, что большинство твоих сверстников более ребячливы и менее взрослые, чем ты? а) да б) нет в) может быть.

109. Ты предпочитаешь иметь: а) одного друга; б) много друзей, хотя и менее близких; в) трудно сказать.

110. В процессе работы ты контролируешь себя, что выполняешь ее правильно: а) редко б) часто в) может быть

111. Хотел бы ты учиться в школе, где надо ходить не на все уроки, а только на те, которые тебе кажутся наиболее легкими? а) да б) нет в) может быть.

112. Ты чувствуешь испуг при мысли, что забыл сделать то, что должен был сделать: а) часто б) редко в) может быть.

113. Если ты приглашен в компанию, ты всегда рад туда пойти и достаточно уверен, что поведешь себя так, как следует: а) да б) нет в) может быть.

114. Оказавшись в Испании XIX века, как следует: а) пойти на концерт старинной гитары и слушать веселые испанские песни; б) посмотреть бой воинов, который нередко заканчивался жертвами; в) не уверен.

115. Если бы одного из твоих одноклассников наказали строже, чем он заслужил, ты всегда бы вступился бы за него: а) да б) нет в) может быть.
116. Считаешь, что большинство людей настолько неразумны, что даже не знают, что для них хорошо, а что плохо? а) да б) нет в) не уверен.
117. Тебе легко заводить новых друзей? а) да б) нет в) не уверен.
118. Если тебе показать новую игру, ты ждешь: а) пока не увидишь, как в нее играют другие; б) помощи со стороны других; в) среднее между а) и б)
119. Как ты думаешь, тебя считают человеком, который в любых обстоятельствах остается хладнокровным и сохраняет самообладание? а) да б) нет в) не уверен.
120. Часто ли бывает так, что ты делал то, что не следовало бы делать? а) да б) нет в) не уверен.
121. Как по-твоему, родители /воспитатели/ имеют право сурово наказывать детей, если те грубят им? а) да б) нет в) может быть.
122. Если бы ты проводил лето на берегу моря, что бы тебе больше понравилось: а) собирать морские раковины; б) заниматься в секции водных лыж; в) трудно сказать.
123. Если группе друзей нужно, чтобы кто-то один высказался за всех, это обычно делаешь ты: а) да б) нет в) иногда.
124. Ты когда-нибудь говорил неправду? а) да б) нет в) не уверен.
125. Если тебе в спешке приходится принимать решение, то остаешься ли ты довольным этим решением? а) как правило, да; б) очень редко; в) иногда.
126. Если ты занимаешься, например, дописываешь контрольную работу, а вокруг стоит шум: а) ты раздражаешься; б) просто продолжаешь работать; в) среднее между а) и б)
127. Если бы ты был журналистом, ты бы предпочел писать? а) о новых спектаклях; б) о каких-нибудь важных политических событиях; в) среднее между а) и б)
128. Ты обычно: а) никому никогда не говоришь о своих планах и намерениях; б) не против того, если о них будут знать те, кто ими заинтересуется; в) среднее между а) и б)

129. Тебе больше нравятся ребята: а) задумчивые, спокойные, рассудительные; б) всегда шумные, живые, беспокойные; в) трудно сказать.
130. Ты считаешь, что неразумно брать на себя лишние хлопоты только ради того, чтобы быть вежливым: а) да б) нет в) трудно сказать.
131. Если ты начал какое-то дело, то каждый знает, что ты его доведешь до конца? а) да б) нет в) может быть
132. Бывает так, что когда ты собираешься выступать перед классом, у тебя начинают дрожать немного руки и колотиться сердце? а) да б) нет в) может быть.
133. Если ты на глазах у людей совершаешь какую-то глупость, можешь ли ты отделаться шуткой и вести себя как ни в чем ни бывало? а) да б) нет в) может быть.
134. Ты предпочел бы получить в подарок: а) книгу стихов и пьес; б) книгу о спортсменах / по гимнастике или хоккее/; в) не могу сказать.
135. Если ребята разыгрывают кого-то, то ты: а) часто присоединяешься, чтобы повеселиться с ними; б) считаешь это ребячеством, плохим поступком; в) может среднее а) и б)
136. Думал / думаешь/ ли ты, что случится, если ты потеряешься во время путешествия или в походе? а) да б) нет в) трудно сказать.
137. Тебя иногда беспокоят никчемные мысли, от которых не можешь отвлечься? а) да б) нет в) среднее между а) и б)
138. Если у тебя есть несколько свободных минут, ты бы предпочел: а) побеседовать с другом; б) почитать что-нибудь интересное; в) трудно сказать.
139. Ты считаешь, что глупо всегда следовать моде: а) да б) нет в) не уверен.
140. Читая о великих подвигах или героях, испытываешь: а) как правило, желание самому совершать их; б) нередко считаешь, что такие дела не для тебя; в) может быть.
141. Ты бываешь иногда настолько нервным и возбужденным, что тебя раздражают внезапные звуки: а) да б) нет в) может быть.
142. Ты уверен, что ответил на все вопросы? а) да б) нет в) может быть.